

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM LETRAS E CULTURA REGIONAL**

A LEITURA E SEU VALOR SOCIAL

Um estudo sobre práticas de leitura e condições socioeconômicas e culturais

SAMIRA DALL AGNOL

CAXIAS DO SUL – RS

2007

SAMIRA DALL AGNOL

A LEITURA E SEU VALOR SOCIAL

Um estudo sobre práticas de leitura e condições socioeconômicas e culturais

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Letras e Cultura Regional da Universidade de Caxias do Sul – RS, visando à obtenção de grau de Mestre em Letras e Cultura Regional, sob a orientação da Prof^a Dra. Neires Maria Soldatelli Paviani e sob a co-orientação do Prof. Dr. Jayme Paviani.

Caxias do Sul – RS

2007

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me impregnar de coragem e determinação.

À professora Dra. Neires Maria Soldatelli Paviani, pela paciência, compreensão, apoio e preocupação com que me acompanhou em todas as fases deste trabalho.

Ao professor Dr. Jayme Paviani, pelas contribuições e pelas palavras instigadoras.

Às professoras Cecil Jeanine Alberti Zinani e Vania Beatriz Merlotti Herédia, pelas sugestões e apoio durante a qualificação do projeto de dissertação.

Aos professores do Mestrado em Letras e Cultura Regional que, com profissionalismo e amizade, auxiliaram a mim e aos demais mestrandos a ampliar nossos conhecimentos.

À Ariela Siqueira, secretária do programa, pela prestatividade e amizade.

Ao grupo de pesquisa TEAR, pela possibilidade de crescimento intelectual e pelos exemplos de Mestres das professoras

Ms. Niura Maria Fontana e Ms. Isabel Maria Paese Pressanto.

À professora Dr. Giselle Mantovani Dal Corno, pela oportunidade e incentivo no estágio-docência.

À direção do Colégio Colbachini, em especial, às professoras Analice Antonioli e Roberta dos Santos Primieri, pela prestatividade e colaboração na coleta dos dados.

À minha tia, professora Ms. Clélia Peretti, pela leitura da dissertação e pelas sugestões.

Às minhas amigas, professora Ms. Morgana Rosseti Falavigna e mestrandas Aline Aver Vanin, pela amizade e companheirismo, pelas incessantes trocas e pela leitura deste texto.

Aos meus pais, Anali e Ademir,

por terem oportunizado a concretização de meus sonhos.

À minha irmã, Sara, pela compreensão, pelas trocas e reflexões.

Ao meu namorado, Itacir, pela compreensão, apoio, carinho, amizade e amor.

Aos meus amigos, por compreenderem minhas ausências.

*O homem constrói casas porque está vivo, mas escreve livros porque se sabe imortal. Ele vive em grupo
porque é gregário, mas lê porque se sabe só.
Esta leitura é para ele uma companhia que não ocupa o lugar de qualquer outra,
mas nenhuma outra companhia saberia substituir.
Ela não lhe oferece qualquer explicação definitiva sobre seu destino,
mas tece uma trama cerrada de convivências entre a vida e ele.
Ínfimas e secretas convivências que falam da paradoxal felicidade de viver,
enquanto elas mesmas deixam claro o trágico absurdo da vida.
De tal forma que nossas razões para ler são tão estranhas
quanto nossas razões para viver.
E a ninguém é dado o poder para pedir contas dessa intimidade.*

Daniel Pennac (1993)

SUMÁRIO

RESUMO	08
ABSTRACT	09
A CULTURA DA REGIÃO E A LEITURA	10
CAPÍTULO I: A SOCIEDADE E A LEITURA	18
1.1. Nova Bassano: um município em pesquisa	18
1.2. Colégio Colbachini: a comunidade escolar em foco	23
CAPÍTULO II: IMPLICAÇÕES CONCEITUAIS DAS PRÁTICAS DE LEITURA	31
2.1. A situação e o problema da leitura	31
2.2. Implicações de um conceito de língua para um conceito de leitura	36
2.3. Por um conceito de língua	37
2.4. Um conceito de leitura implica um conceito de língua	41
2.5. Leitura: atividade cognitiva individual	43
2.6. Leitura: prática social	45
2.7. Condições socioeconômicas e culturais da Região de Colonização Italiana – RCI-RS	47
2.8. Um conceito de Região	51
2.9. Um conceito de Cultura	55
CAPÍTULO III: PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	62
CAPÍTULO IV: AS PRÁTICAS DE LEITURA	70
4.1. O papel dos professores nas práticas de leitura	70
4.2. Correlação entre as opiniões de professores	76
4.3. O perfil dos professores e sua influência nas práticas de leitura	77
4.4. O papel dos alunos do Ensino Médio nas práticas de leitura	81
4.5. Correlação das opiniões dos alunos do Ensino Médio	88
4.6. O perfil dos alunos do Ensino Médio e suas práticas de leitura	89
4.7. O papel dos alunos do Ensino Fundamental nas práticas de leitura	91
4.8. Correlação das opiniões dos alunos do Ensino Fundamental	96
4.9. O perfil dos alunos do Ensino Fundamental e suas práticas de leitura	98
4.10. O papel da comunidade nas práticas de leitura	100
4.11. As práticas de leitura e as condições socioeconômicas e culturais	109
A LEITURA E SEU VALOR SOCIAL	115
REFERÊNCIAS	127
LISTA DE QUADROS	
QUADRO 1: Composição da amostra	64
QUADRO 2: Influência dos pais na formação de leitores - segundo professores	72

QUADRO 3: Influência dos professores na formação de leitores – segundo professores	73
QUADRO 4: Leitura como traço cultural - segundo professores	73
QUADRO 5: Definição de um professor leitor - segundo professores	74
QUADRO 6: Definição de um aluno leitor - segundo professores	74
QUADRO 7: Definição de um leitor do convívio social - segundo professores	75
QUADRO 8: Informações adicionais sobre as práticas de leitura – segundo professores	75
QUADRO 9: Influência dos projetos da escola na formação de leitores – segundo alunos do Ensino Médio	83
QUADRO 10: Influência do vestibular na formação de leitores - segundo alunos do Ensino Médio	84
QUADRO 11: Definição de um aluno leitor - segundo alunos do Ensino Médio	85
QUADRO 12: Definição de um professor leitor - segundo alunos do Ensino Médio	86
QUADRO 13: Definição de um leitor do convívio social - segundo alunos do Ensino Médio	87
QUADRO 14: Informações adicionais sobre as práticas de leitura – segundo alunos do Ensino Médio	87
QUADRO 15: Influência dos projetos da escola na formação de leitores – segundo alunos do Ensino Fundamental	93
QUADRO 16: Definição de um aluno leitor - segundo alunos do Ensino Fundamental	94
QUADRO 17: Definição de um professor leitor - segundo alunos do Ensino Fundamental	95
QUADRO 18: Definição de um leitor do convívio social - segundo alunos do Ensino Fundamental	96
QUADRO 19: Informações adicionais sobre as práticas de leitura – segundo alunos do Ensino Fundamental	96

APÊNDICES

APÊNDICE 1: Questionário aplicado aos professores	131
APÊNDICE 2: Questionário aplicado aos alunos do Ensino Médio	133
APÊNDICE 3: Questionário aplicado aos alunos do Ensino Fundamental	136

ANEXO

Mapa 1 - Localização geográfica de Nova Bassano no Estado do RS	139
--	------------

RESUMO

Com o intuito de perceber as relações entre as práticas de leitura e as condições socioeconômicas e culturais de Nova Bassano, foram coletados, primeiramente, dados de alunos e professores do Colégio Colbachini, através de questionário, e, em seguida, foram compilados depoimentos da comunidade em geral, através da técnica de oitiva. Os resultados apontam que, enquanto na comunidade escolar ocorre certa efervescência da leitura, através de feiras do livro, palestras com escritores, indicação de leituras, etc., na comunidade em geral, a leitura perde forças, não encontrado nem ressonância, nem prestígio. Pode-se pensar que, na comunidade bassanense, a leitura não constitui um traço cultural e um dos motivos pode estar vinculado à questão da formação da RCI-RS e, por conseqüência, do município. Entretanto, é perceptível o esforço da comunidade escolar, principalmente dos professores, na tentativa de modificar essa situação. Os dados dos alunos do Ensino Fundamental indicam que, se instigadas e estimuladas, as novas gerações podem instituir prestígio a práticas culturais ainda pouco valorizadas nessa comunidade, como as práticas de leitura.

Palavras-chave: práticas de leitura; condições socioeconômicas e culturais; valor social da leitura

ABSTRACT

Aiming to notice the relations between the reading practices and the social, economic and cultural conditions of Nova Bassano, firstly, data were collected, through a questionnaire, from students and teachers of Colbachini School and, after that, some statements from people of the community were collected, through the hearsay technique. The results point that, while in the school community there is certain effervescence of reading, through book-promoting markets, lectures with writers, reading indications, etc., in the community in general, the reading loses power, for the reason that it cannot find neither resonance nor prestige. It can be thought that, in the bassanense community, the reading act does not constitute a cultural trace and one of the reasons could be related to the formation of the RCI-RS and, as a consequence, to the formation of the city. However, it is perceptible the efforts made from the school, mainly from the teachers, in an attempt of modifying this situation. The data of Ensino Fundamental students show that, if instigated and stimulated, the new generations could institute prestige to cultural practices not yet enough valued nowadays to this community, as reading practices.

Key-words: reading practices; social, economic and cultural conditions; social value of reading

A CULTURA DA REGIÃO E A LEITURA

*Ler é [...] um modo de existir
no qual o indivíduo compreende e interpreta
a expressão registrada pela escrita
e passa a compreender-se no mundo.*
Ezequiel Theodoro da Silva (1997)

Refletir sobre a leitura implica pensar em desejo de transformação e de mudança. Afinal, é esse desejo que faz o leitor sentir o prazer do texto, o prazer de ler. É na busca desse leitor que este texto nasce, toma forma e se movimenta.

Nesse sentido, surgem como desencadeadoras determinadas asserções referindo-se à população em geral da Região de Colonização Italiana do Rio Grande do Sul (RCI-RS), afirmando que “aqui pouco se lê” ou que “as pessoas pouco lêem”, que “as pessoas não têm o hábito da leitura” e ainda que “a leitura não é prestigiada”. Os não leitores também fazem afirmações desse gênero, dizendo que “a leitura não é importante na vida das pessoas” ou que “não lêem porque não gostam” ou mesmo “porque é cansativo e exige muita concentração”.

Mais que instigadores, esses enunciados apresentam um desafio a ser enfrentado, pois se articulam em forma de rede envolvendo o problema da leitura, do leitor e da história da formação de leitores da RCI-RS. A partir de tais depoimentos, despontam questionamentos do tipo: que valores embasam tais afirmações? Que sociedade seria essa que não pratica a leitura? De que forma essa sociedade interpreta, critica e age sobre o mundo? Em que medida aspectos extralingüísticos, como fatores econômicos e culturais, interferem nas práticas de leitura?

Comumente, nas rodas de amigos, na escola e até na universidade, ouve-se falar que as pessoas lêem pouco ou quase não lêem, e que esse é um problema sério, para o qual a solução não deve partir apenas da escola. Ouve-se ainda que a escola, ao invés de estimular a leitura, apenas obriga a ler, sem construir um vínculo afetivo entre livro e leitor. Outra questão bastante presente nesse meio é a relação entre trabalho e leitura, pela qual as pessoas justificam a ausência do hábito de ler em virtude das horas exaustivas de trabalho e afirmam ter também dificuldades financeiras para comprar livros.

Todas essas afirmações situam-se no conhecimento do senso comum. Apesar disso, para comprovar a pouca frequência das práticas de leitura na RCI-RS foi realizada, em 2002, pela equipe TEAR¹ da Universidade de Caxias do Sul, uma pesquisa entre os acadêmicos desta instituição e, em relação aos hábitos de leitura dos universitários da região, a pesquisa realizada revelou, entre outros dados, que aproximadamente 40% dos alunos costumam ler jornais, 20% lêem revistas e apenas 9,4% declaram ler obras literárias. A frequência de leitura dos alunos é semelhante ao grupo de convívio (55% dos sujeitos afirmam ler *às vezes*), sugerindo tratar-se de um fenômeno sociocultural disseminado. Esses dados corroboram a hipótese de que a região possa sofrer a influência de fatores socioeconômicos e culturais, os quais interfeririam negativamente, constituindo práticas de leitura pouco frequentes ou quase inexistentes.

Os dados apresentados mostram o perfil de leitura dos acadêmicos da Universidade de Caxias do Sul e, especialmente quando se afirma que esses hábitos podem sugerir um fenômeno em escala social, surge o questionamento sobre a relação

¹ Pesquisa desenvolvida na Universidade de Caxias do Sul, no Departamento de Letras. A pesquisa é coordenada pela professora Ms. Niura Maria Fontana e conta com a colaboração das professoras Dra. Neires Maria Soldatelli Paviani e Ms. Isabel Paese Pressanto, além das bolsistas que fazem parte do projeto. Durante o período de março/2002 a dezembro/2004 a autora desta dissertação foi bolsista de Iniciação Científica na equipe de pesquisa TEAR. Após o ingresso no programa de Mestrado em Letras e Cultura Regional, a mestranda continuou participando do grupo voluntariamente.

entre as condições socioeconômicas e culturais e as práticas de leitura, não apenas dos acadêmicos, mas da comunidade de um modo geral. A partir das constatações realizadas pelo grupo de pesquisa TEAR, originou-se o problema que norteia este estudo. Trata-se, portanto, de verificar: qual é a relação entre as práticas de leitura e as condições socioeconômicas e culturais de alunos e professores de uma escola pública da região?

Além do problema central de pesquisa, existem outros questionamentos secundários que circundam e, de certa forma, estão articulados ao problema. Esses questionamentos podem ser assim expostos:

Que valor cultural a leitura assume para essa comunidade?

Existem diferenças entre as práticas de leitura da comunidade escolar e da comunidade em geral?

A esses questionamentos e, principalmente, ao problema que norteia a investigação, foram propostas algumas hipóteses discutidas ao longo da dissertação:

- a) A questão financeira limita a formação do hábito de ler.
- b) A comunidade lê pouco, desencorajando a formação de práticas de leitura.
- c) A leitura vincula-se um valor de atividade escolar, não se constituindo como uma prática social.
- d) Os professores sabem que a leitura é importante, como se tivessem decorado esse discurso, mas, na prática, ela não parece ser prioridade para eles.
- e) Os alunos tomam como referência tanto os pais quanto os professores, no que tange às práticas de leitura.

Tendo em vista os questionamentos acima, acrescidos à lacuna de conhecimento existente no âmbito da leitura na RCI-RS, delineia-se o objetivo de investigar o que significa a leitura para a comunidade escolar do Colégio Colbachini, situada em Nova Bassano, município que compõe a RCI-RS, em contraste com a sociedade que abriga

essa instituição escolar, a fim de contribuir para a compreensão do valor dessas práticas para essa comunidade, verificando também em que medida fatores socioeconômicos e culturais influenciam a realização das práticas de leitura.

Outra contribuição à qual se intenta é integrar-se a outros estudos (IANNI, 1979; FROSI e MIORANZA, 1983; PAVIANI, 1992; HERÉDIA, 2001; ALVES, 2006; ROSSETTI, 2006) que focalizam as práticas socioculturais da RCI-RS e, dentro dessa realidade, voltar-se para a história e a formação do leitor da região, ponto ainda pouco explorado pelos estudos regionais realizados.

Visualiza-se, ainda, com este estudo, um campo de reflexão sobre as práticas de leitura e as práticas culturais da RCI-RS, a fim de promover uma conscientização e uma superação dos próprios hábitos e valores referentes à leitura e às outras práticas a ela vinculadas.

Assim sendo, é interessante destacar que a leitura tem atraído a atenção de pesquisadores de diferentes áreas, especialmente após a década de 80², tanto no Brasil como no exterior. Dessa forma, estudar a leitura não despertaria ânimo algum, uma vez que muitos aspectos da questão já foram explorados. Apesar de terem sido realizados diversos estudos no Brasil, enfatizando aspectos textuais, cognitivos, psicolinguísticos ou sociais da leitura, na RCI-RS, há poucos anos, pesquisadores vêm se voltando para o estudo dos hábitos de leitura dessa região. Portanto, objetiva-se pesquisar a leitura nessa região, tendo em vista a possibilidade de este estudo integrar-se aos demais no preenchimento da lacuna de conhecimento científico existente sobre o tema, focalizando, neste momento, as práticas de leitura da comunidade escolar do Colégio Colbachini da cidade de Nova Bassano e sua relação com fatores extralinguísticos.

² Ferreira (1999) chegou a um levantamento de 189 trabalhos, entre teses e dissertações, que abordam a leitura, produzidos entre 1980 e 1995.

Esta dissertação se justifica também porque busca complementar os estudos que estão sendo realizados pela equipe de pesquisa TEAR, na Universidade de Caxias do Sul, tendo como foco a competência de leitura de alunos universitários. Devido a essas considerações, este estudo pretende dar continuidade e incrementar as pesquisas da equipe TEAR estendendo o olhar para além do âmbito acadêmico, buscando, com isso, salientar alguns traços que formam a cultura regional, para, a partir deles, compreender tanto as práticas da comunidade escolar do Colégio Colbachini quanto para melhor interpretar os dados dos acadêmicos coletados pela equipe TEAR.

Outra razão que justifica a escolha do tema está no sentido mais amplo da palavra leitura. Afinal, o ato de ler não se restringe ao texto escrito, mas significa compreender o mundo, a sociedade e suas contínuas transformações. Nesse sentido, pensando na concepção freireana de leitura, para quem a leitura promove transformação social, ler não é apenas compreender o mundo e os outros, mas agir no mundo e interagir com os outros. Essas idéias impulsionam este texto, pois se acredita na leitura como forma de compreensão e de transformação tanto do mundo quanto de cada indivíduo.

Um dos pontos de relevância desta investigação reside no prisma pedagógico uma vez que, diagnosticadas as lacunas ou os pontos fortes da leitura fora das instituições de ensino, a escola também poderá tomar suas providências, fazendo parcerias com a comunidade na qual ela se insere para incentivar o gosto e oportunizar momentos de interação social a partir da leitura.

Do ponto de vista científico, a relevância deste estudo se dá na medida em que for possível diminuir as distâncias entre o que é conhecido e o conhecimento que ainda pode e deve ser produzido no âmbito da leitura, levantando novas hipóteses que poderão servir de ponto de partida para estudos posteriores.

No que tange à comunidade, este estudo pode tornar-se significativo quando, atingindo os objetivos propostos, auxiliar na compreensão e na conscientização da comunidade em relação a seu próprio modo de ser e de interagir com o e no mundo, tendo presente, obviamente, as práticas de leitura e seu valor dentro dessa comunidade.

A dissertação organiza-se em cinco capítulos, além desta introdução. No primeiro capítulo, procura-se reconstituir brevemente o percurso de formação de Nova Bassano, abordando a questão da imigração como também buscando retratar a situação sociocultural e política do município atualmente. Para o desenho deste quadro, foram utilizados os referenciais existentes na descrição dos aspectos socioculturais de Nova Bassano, Guizzardi (1992) e Radin (1995).

Ainda no primeiro capítulo, faz-se uma descrição do Colégio Colbachini: a origem, a filosofia e os objetivos da instituição, os princípios pedagógicos, a metodologia e a avaliação, os projetos e movimentos em relação à leitura articulados pela instituição. Essa descrição, tanto de Nova Bassano quanto do Colégio Colbachini, torna-se imprescindível, pois contextualiza o município em pesquisa e a comunidade escolar em foco, além de revelar algumas características socioculturais da sociedade bassanense.

Os pressupostos teóricos são contemplados no segundo capítulo. São trazidos à discussão a situação e o problema da leitura, propondo uma sucinta revisão da literatura relativa a questões de leitura. Nessa revisão, procuram-se contemplar, basicamente, duas abordagens da leitura: a primeira, de cunho cognitivo, psicolinguístico, de processamento e decodificação de signos; e a segunda, de caráter social, interacional, contextual. Além disso, apresentam-se informações sobre a produção local relativa ao tema, uma vez que dentro do programa de Mestrado em Letras e Cultura Regional

existem trabalhos já realizados, como também na própria instituição – Universidade de Caxias do Sul – há grupos de pesquisa desenvolvendo estudos nessa área.

No mesmo capítulo, delineiam-se também os conceitos que formam a base desta investigação. O primeiro conceito discutido é o de língua, entendendo que um conceito de leitura implica, necessariamente, um conceito de língua. Nessa discussão, procura-se delinear algumas das contribuições de Bakhtin tanto para a compreensão que se tem sobre língua quanto sobre leitura. No entanto, são aprofundadas ambas as abordagens de leitura: entendendo-a como uma atividade cognitiva individual, num primeiro momento, e como prática social, em seguida. Os principais representantes da primeira abordagem, referidos ao longo deste texto, são Garcez (2001), Kleiman (1995), Leffa (1996) e Smith (1989). Já a segunda abordagem é representada por Freire (2005), Foucambert (1994) e Silva (1997).

A formação da RCI-RS, seus valores e suas práticas culturais são discutidos na seqüência, trazendo à tona características dessa região, especialmente, no que concerne à leitura. São discutidos ainda, a relação de fatores históricos e sociais com as práticas culturais, um conceito de região, entendido como uma rede de relações influenciada pelo tempo e pelo espaço – baseado, basicamente, em Bourdieu (2001) e Pozenato (2001); e um conceito de cultura, compreendendo-a como um conjunto de práticas valoradas, ou seja, um conjunto de *habitus*, também embasado em Bourdieu (1998 *apud* DURANTI, 2000).

No terceiro capítulo, são descritos os procedimentos de pesquisa, os quais dão conta da elaboração e da aplicação dos instrumentos, da composição da amostra, do problema e das hipóteses, além das variáveis envolvidas no problema de pesquisa. São descritos também os passos seguidos para a organização, tabulação e análise dos dados.

Além disso, são relatadas algumas dificuldades encontradas ao longo do processo de coleta de dados.

Os dados são descritos e analisados, no quarto capítulo, de diferentes formas. Num primeiro momento, busca-se uma análise global dos grupos pesquisados: professores, alunos do Ensino Médio e alunos do Ensino Fundamental, apresentando a frequência das respostas fechadas e formando quadros com as respostas às questões abertas. Num segundo momento, opta-se pela correlação dos dados dentro de cada grupo, buscando perceber as relações entre as condições socioeconômicas e culturais e as práticas de leitura. Num terceiro momento, são apresentados e discutidos perfis tanto de professores quanto de alunos a fim de contrastar as ações declaradas e o discurso de cada grupo. Por fim, discute-se o papel da comunidade bassanense nas práticas de leitura, expondo, para tanto, alguns depoimentos coletados através da técnica de oitiva. Como síntese do capítulo, a última seção procura relacionar os dados, previamente analisados em separado, de forma global, buscando pontos comuns e divergentes entre a comunidade escolar e a comunidade em geral, e entre as práticas de leitura e as condições socioeconômicas e culturais.

Finalmente, o último capítulo procura traçar algumas considerações sobre o problema proposto, discutindo as hipóteses à luz dos dados analisados. Percebe-se que, nessa comunidade, a leitura não constitui um traço cultural e um dos motivos pode estar vinculado à questão da formação da RCI-RS e, por consequência, de Nova Bassano. No entanto, é nítido o esforço da comunidade escolar, especialmente dos professores, na tentativa de reverter esse quadro. Os dados dos alunos do Ensino Fundamental sugerem que as novas gerações podem instituir prestígio a práticas culturais ainda pouco valorizadas, como as práticas de leitura.

CAPÍTULO I:

A SOCIEDADE E A LEITURA

*O imigrante italiano não vivia apenas do pão de seu trabalho.
Era portador de um patrimônio cultural, cuja reconstituição,
no meio das matas virgens do Rio Grande do Sul,
foi uma preocupação tão importante,
quanto a busca do seu bem-estar material.
Foi a reconstituição de seus valores culturais,
centralizados em torno da religião católica,
que permitiu ao imigrante italiano,
superar as dificuldades iniciais e fazer esquecer a terra natal.*

Olívio Manfroi (1975)

1.1. Nova Bassano: um município em pesquisa

Como tantos outros municípios da RCI-RS, Nova Bassano formou-se a partir da chegada dos imigrantes italianos em torno de 1890, os quais trouxeram sonhos e esperanças de conquistar na nova terra uma vida melhor. Com eles, estava também uma tradição de força e de fé que marcou os destinos das gerações que deles descenderam.

De acordo com Guizzardi (1992) e Radin (1995), a aventura da imigração no território de Nova Bassano teve seu ápice no início da década de 1890 e delongou-se até o fim do século XIX, sendo que o maior contingente de imigrantes foi constituído por italianos vindos diretamente da Europa, mas também houve famílias que migraram das colônias mais antigas de Bento Gonçalves e Garibaldi.

O município de Nova Bassano denominou-se, num primeiro momento, Bassano Del Grappa, em homenagem aos imigrantes italianos oriundos de Bassano – Norte da Itália – Província de Vicenza. Antes da chegada dos imigrantes, a região era habitada por índios Colorados que, aos poucos, foram se afastando, dirigindo-se para o noroeste do Estado. As primeiras famílias de colonos italianos, em torno de trinta, ao chegarem, permaneceram em Veranópolis e, em seguida, ficaram acampadas em um barracão construído pelo governo, junto ao Arroio Santo Atanásio, durante um ano, enquanto suas moradias eram construídas no local atual da cidade.

Naquela época, Nova Bassano pertencia ao município de Lagoa Vermelha, passando a pertencer a Veranópolis em 1898 e tornando-se o 2º Distrito de Nova Prata em 1924. Em 1964, Nova Bassano emancipou-se e as primeiras eleições foram promovidas em 1965 para cargos Executivo e Legislativo, sendo escolhido como primeiro prefeito municipal Sr. Felisberto Antonio Dalla Costa.

No que tange ao aspecto físico³, o município situa-se na zona fisiográfica da Encosta Superior do Nordeste Gaúcho, possuindo a área de 225km², o que corresponde aproximadamente a 0,09% da superfície total do Estado do Rio Grande do Sul. Limita-se com Nova Araçá, ao Norte, com Serafina Corrêa, a Oeste e com Nova Prata ao Sul e Leste⁴. Sua altitude é de 700 metros acima do nível do mar, com um clima subtropical de temperaturas variadas. A média anual é de 16°C a 20°C, com uma precipitação pluviométrica também anual de 1650 mm. O município conta com uma população de

³ As informações sobre a formação do município de Nova Bassano, suas características e seu perfil atual podem ser encontradas em dois fôlderes impressos pela Prefeitura Municipal de Nova Bassano: *Nova Bassano – Rio Grande do Sul – Brasil, Pólo Metalúrgico, industrial e agroavícola. Prefeitura Municipal, Secretaria de Turismo, Administração 1997 a 2000. Nova Bassano – Rio Grande do Sul – Brasil, Orgulho da Colonização Italiana, Pólo Metalúrgico, industrial e agroavícola. Prefeitura Municipal, Secretaria de Turismo e Desporto, Administração 2001 a 2004.* No entanto, os dados que desenham a população atualmente foram registrados a partir da observação e da vivência da pesquisadora na comunidade, uma vez que é natural do município.

⁴ Para melhor visualização da localização de Nova Bassano, ver mapa em Anexo.

8.630 pessoas⁵, atendidas por um hospital e uma unidade básica de saúde. A religião predominante é a católica, mas, nos últimos anos, tem-se percebido o aumento de fiéis devotos a outras religiões e cultos religiosos, como a evangélica, a espírita entre outras.

Relacionado ao aspecto econômico do município, destacam-se, na agroindústria, a avicultura, a suinocultura e a bovinocultura. Na agricultura, há grandes plantações de hortifrutigranjeiros, sobressaindo-se a cultura do tomate, sendo que o município foi pioneiro na região a produzir o fruto, por isso foi considerado a Capital do Tomate. No entanto, a grande força econômica do município concentra-se na indústria metalúrgica, gerando inúmeros empregos, absorvendo a mão-de-obra local, abrindo vagas para trabalhadores da região e contribuindo para formar um PIB *per capita* de R\$ 42,141⁶.

O comércio bassanense constitui-se de pequenas e médias empresas nas mais variadas atividades. Seu crescimento é reflexo do expressivo poder aquisitivo, proveniente da indústria e da agropecuária. Outro aspecto a ser salientado é a extração de basalto que gera em torno de cem empregos diretos. Todo o trabalho é realizado de forma artesanal, sem passar por processos de industrialização.

Considerando o comércio local, vale destacar que, apesar de serem variadas as atividades, o município não oferece livrarias e, em apenas uma das papelarias, são vendidos periódicos (jornais e revistas) de assuntos diversos. Caso alguém da comunidade tenha interesse em adquirir livros, precisa deslocar-se até uma das cidades vizinhas, como Nova Prata ou Serafina Corrêa, ou esperar pela visita de vendedores de livros que, esporadicamente, passam pelo município, oferecendo enciclopédias, livros de auto-ajuda, literatura infanto-juvenil, entre outros gêneros.

⁵ Informações sobre o número de habitantes disponíveis em:
<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso em 24.03.07.

⁶ Informações sobre o PIB *per capita* relativo a 2004 disponíveis em:
<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/pibmunicipios2004/tab03.pdf>. Acesso em 10.04.07.

Os principais esportes praticados em Nova Bassano são o futebol, em especial o futsal, o voleibol e o jogo de bochas. Os times são formados tanto por habitantes da cidade quanto do interior, os quais promovem campeonatos intermunicipais. A prefeitura mantém ainda uma ‘escolhinha’ – Escola Esportiva Bassano – na qual crianças e jovens aprendem os primeiros fundamentos tanto de voleibol quanto de futebol.

A principal atração turística do município são as belezas naturais – belas paisagens, montes, vales, trilhas, corredeiras, matas nativas em roteiros de turismo rural e ecológico. Um dos pontos de encontro, principalmente de jovens, é o Balneário Rio Carreiro, onde é possível acampar, tomar banho de rio, etc. Algumas propriedades particulares guardam construções do início da colonização (em torno de 1892) como capelas e moinhos no interior do município.

De um modo geral, o município não apresenta muitas opções culturais e de lazer, tanto para crianças, jovens ou adultos e idosos. Para os idosos, ocorrem, tanto nos bairros da cidade quanto nas capelas do interior, bailes da terceira idade. Ainda nos bairros e nas capelas, as comunidades organizam festas (almoços ou jantares) em honra ao santo padroeiro do local, tornando-se uma atividade corriqueira nos finais de semana.

No que diz respeito aos jovens, as opções também não são muito variadas, limitando-se a festas (ambientadas com som eletrônico ou com a apresentação de alguma banda de rock, normalmente) no clube SECB – Sociedade Esportiva e Cultural Bassanense – ou na boate Baco Pub. Além disso, ocorrem campeonatos de som automotivo, rodeio, entre outros eventos dispersos. Outra forma de lazer praticada por jovens e também por adultos é passear de automóvel pelas ruas da cidade, especialmente nos domingos no final da tarde.

Dentre os assuntos que motivam as conversas, a rivalidade política é uma questão que concerne principalmente aos adultos e idosos, em geral, homens. Os jovens praticamente não têm envolvimento ou entusiasmo pela política, embora, nas últimas eleições para prefeito e vereadores – ocorridas em 2004, o vereador mais votado tenha sido um estudante universitário de 22 anos. No entanto, o pai do candidato sempre esteve envolvido nas questões políticas do município e acompanhou a campanha do filho incisiva e constantemente.

Como é possível perceber, Nova Bassano apresenta um perfil similar a vários outros municípios da região, principalmente no que se refere aos hábitos e costumes da população. É comum também, convivendo com as pessoas do município, observar a queixa da população em relação à ausência de eventos, de atividades que movimentem, envolvam a comunidade, como, por exemplo, jantares, palestras, bailes, feiras, entre outras inúmeras idéias que poderiam tornar-se realidade. No entanto, é bastante corriqueiro, para os habitantes, sair da cidade e visitar eventos em geral promovidos em outras cidades.

Essa ausência de outras atividades culturais ou até mesmo esportivas tende a transformar-se em um dos estímulos para os adolescentes e jovens entrarem no universo das drogas. Esse fato tornou-se uma preocupação tanto de pais quanto das instituições de ensino, da igreja e do poder público municipal, os quais procuram unir-se e promover encontros, palestras, experiências de reflexão articuladas especialmente através da paróquia e das escolas a fim de discutir e propor alternativas para modificar esse quadro.

Outra questão importante gira em torno da impossibilidade de continuação dos estudos na própria cidade, uma vez que a oferta de cursos superiores é inexistente, a não

ser nas cidades vizinhas como Nova Prata ou Casca⁷. Entretanto, o que vem ocorrendo com maior frequência é a saída de jovens que concluíram o Ensino Médio para cidades que ofereçam cursos de graduação. Porto Alegre, Caxias do Sul e Passo Fundo são as mais visadas, mas cidades que comportam universidades públicas também recebem jovens bassanenses, como Santa Maria e Pelotas.

O município tem por característica sua tranqüilidade e estabilidade e, quando isso é abalado de alguma maneira, através de algum acontecimento social ou até mesmo particular, as pessoas mobilizam-se, comentam e discutem o assunto até outro aparecer e fazer com que aquele seja substituído por este. Talvez esse perfil de habitante proporcione um ambiente no qual as práticas de leitura e escrita não possuam tanto prestígio e ressonância quanto as práticas orais. Essa questão pode, de alguma forma, explicar a constatação de que a bibliografia existente sobre o município de Nova Bassano é irrisória: uma vez que existem apenas dois livros⁸ referentes à formação do município e ambos a relatam a partir do ponto de vista da Igreja Católica. Isso mostra que o catolicismo é bastante forte não só em Nova Bassano mas, como é sabido, em toda a RCI-RS. No entanto, também revela que não houve, até então, interesse (ou incentivo) por parte da população (ou dos governantes) em registrar outros pontos de vista da formação sócio-histórica ou mesmo registrar elementos do cotidiano das pessoas que residem no município; dos hábitos e costumes tanto dos primeiros habitantes quanto da população atual.

Nesse contexto, insere-se o Colégio Colbachini que, desde a década de 1930, vem acompanhando a formação tanto da cidade quanto dos moradores de Nova Bassano.

⁷ Esses municípios são atendidos pela Universidade de Caxias do Sul – UCS e pela Universidade de Passo Fundo – UPF, respectivamente, oferecendo cursos, basicamente, no turno da noite, nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas (Administração, Direito, Contábeis), Ciências Humanas, especialmente algumas licenciaturas, e Ciências Exatas (ligadas à área da informática).

⁸ Ambos citados no início deste capítulo: Guizzardi (1992) e Radin (1995).

1.2.Colégio Colbachini⁹: a comunidade escolar em foco

Criado em 27 de junho de 1936, com a denominação de Grupo Escolar de Nova Bassano, pelo Decreto nº 6.240, o colégio iniciou seu funcionamento em 02 de março de 1937. Na época, Nova Bassano era o segundo distrito de Nova Prata, onde era prefeito Adolfo Schineider, sendo governador do Estado o General Flores da Cunha. Em 1959, passou a denominar-se Grupo Escolar Pe. Pedro Antônio Colbachini. O Colégio recebeu essa denominação patronímica, em homenagem ao Pe. Colbachini, um dos primeiros padres que chegou na localidade para prestar serviços paroquiais aos imigrantes italianos ali estabelecidos.

A história do Colégio Colbachini, a partir da década de 1960, confunde-se com a história da Escola Agrícola, escola particular, criada em 1961 pelo Pe. Mario Bianchi. A Escola Agrícola, ao longo dos anos, foi passando por mudanças não apenas de nomenclatura mas também de objetivos, entre elas: Educandário São Carlos, Ginásio Agrícola Industrial, Ginásio Orientado para o Trabalho, Colégio João XXIII. Naquela época, o Grupo Escolar Pe. Pedro Antônio Colbachini funcionava como Curso Primário de Aplicação da Escola Normal João XXIII.

Em 1975, iniciou, no Grupo Escolar, assim denominado na época, o funcionamento da 6ª série, sendo estendida a oferta das séries seguintes nos anos subseqüentes. Em 1977, com a reorganização do ensino no país, seu nome foi alterado para Escola Estadual de 1º Grau Pe. Pedro Antônio Colbachini. A partir de 1986, houve

⁹ As informações sobre a escola, desde sua formação até os dias atuais, apresentadas a seguir, estão disponíveis em: <http://www.colegiocolbachini.com.br/Site/institucional/institucional.html>. Acesso em 10.02.07.

também a passagem gradativa da escola particular à pública, e a cessação progressiva da Escola de 2º Grau João XXIII, que deixou de funcionar no ano de 1989.

O Grupo Escolar Pe. Pedro Antônio Colbachini funcionou inicialmente num pavilhão de madeira. Após alguns anos, passou a gerenciar suas atividades no prédio de material com quatro salas de aula, localizado em frente à Prefeitura Municipal, no qual anteriormente eram atendidos os alunos do João XXIII.

O atual prédio do Colégio foi construído em 1964 para abrigar a Escola Agrícola. Possuía salas de aula, oficinas de costura, técnicas industriais (marcenaria), técnicas agrícolas, avicultura, laboratório de ciências, sala de mecanografia, culinária, biblioteca. Esse prédio foi completamente reformado e ampliado em 1995, com a construção de uma nova ala, com mais quatro salas de aula, laboratório de ciências, laboratório de informática, biblioteca e auditório, e construção de um ginásio de esportes. Em 2001, as instalações foram ampliadas mais uma vez, com a construção de um novo pavilhão, para abrigar mais quatro salas de aula.

No ano 2000, o Colégio Colbachini viveu novamente um momento único, com a concomitância de vários fatos, dentre eles: a) implantação da nova estrutura de ensino: Ensino Infantil, Ensino Fundamental (de 1ª e 8ª séries), Ensino Médio e Ensino Técnico (para o Curso Profissionalizante), o qual passa a ser oferecido em separado, num 4º ano de estudo; b) mudança de denominação para Colégio Estadual Pe. Colbachini; c) reorganização do Regimento Escolar juntamente com a participação na Constituinte Escolar, que elaborou, em conjunto com a comunidade escolar de todo o Estado do Rio Grande do Sul, as diretrizes para o ensino público gaúcho, comprometendo a todos na construção da escola democrática e popular.

Nos anos subseqüentes, o Colégio viveu momentos intensos de trocas de experiência, especialmente entre escritores e leitores, pela organização da 1ª Feira do Livro em 2004, com o Patrono Charles Kiefer. Outro momento marcante, nesse ano, foi a realização do Primeiro Debate Político com os candidatos a prefeito de Nova Bassano. Em 2005, com a 2ª Feira do Livro, procurou-se resgatar a cultura rio-grandense através do cantor Waldomiro Maicá e do patrono da feira Walmor Santos. Em 2006, durante a 3ª Feira do Livro, a escola teve a presença de seis escritores, além do patrono Luís Dill, o qual registrou, em forma de livro, a história do Tesouro de Pano¹⁰. No mesmo ano, a escola comemorou setenta anos de fundação.

Atualmente, a escola segue as orientações estabelecidas em 2002 com a construção do Projeto Político-Pedagógico, do novo Regimento Escolar da Educação Básica (aprovado pelo CEEed através do Parecer nº 1.383 de 04/12/2002), do Regimento Escolar da Educação Profissional e do Plano do Curso Técnico em Administração (aprovado pelo CEEed através do Parecer nº 1.359 de 27/11/2002) e do Plano de Estudos. Sua função social baseia-se na construção de um processo permanente de vida que leve à edificação de sujeitos históricos, críticos, protagonistas de uma sociedade plural, solidária, ética e cidadã. A Escola atende, hoje, à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio por séries, à Educação de Jovens e Adultos por totalidades de 1 a 9 e ao Ensino Técnico em Administração por etapas. São sessenta e três professores e dezesseis funcionários que atendem mil e cinqüenta e oito alunos, divididos em quarenta e cinco turmas, nos três turnos.

A proposta metodológica do Colégio valoriza a construção e reconstrução do conhecimento de acordo com seus níveis e experiências, proporcionando atividades e

¹⁰ Projeto no qual cada aluno, professor e funcionário da escola selecionou um retalho de tecido o qual fosse significativo ou que contasse uma história. Com os retalhos, construiu-se uma bandeira, o Tesouro de Pano, marcando o envolvimento de toda a comunidade escolar com a leitura.

trabalhos que levem à cooperação e solidariedade, exploração da criatividade, incentivando a expressão física, oral, artística, intelectual, sócio-afetiva, ética e religiosa, contribuindo para o desenvolvimento de sujeitos críticos e com autonomia. As práticas pedagógicas abrangem propostas de trabalho interdisciplinar, construído no coletivo, a partir dos espaços semanais de formação dos educadores, envolvendo trabalhos de pesquisa e investigação, experiências e projetos, artes e práticas esportivas, atividades extra-classe enriquecedoras, priorizando o envolvimento na e com a comunidade.

Há também o compromisso com o conhecimento científico, filosófico e popular, através de vivências enriquecedoras e dinâmicas integradoras. Junto a isso, faz-se necessário todo um suporte técnico-pedagógico de recursos, que vão possibilitar o desenvolvimento e a construção dos conhecimentos. Entre eles destacam-se: a) aquisição permanente de livros que embasam a construção de saberes; b) assinatura de periódicos contemplando todas as áreas do conhecimento; c) Laboratório de Informática em disponibilidade para os educandos, educadores e comunidade; d) materiais pedagógicos, como jogos, vídeos, jornais e livros de literatura; e) projeto de leitura com aquisição de livros de literatura; f) materiais para o Laboratório de Ciências; g) participação dos educadores em cursos de formação e embasamento teórico e prático; h) pessoas fontes para a realização de palestras, oficinas e encontros, na própria escola, entre outros.

Cabe também ressaltar que o conhecimento, as relações e interações têm seu ponto de referência na construção coletiva, na construção da cidadania, na ética, na construção, reconstrução e ressignificação dos conhecimentos e da história dos sujeitos, nos estudos permanentes, na reflexão continuada da prática pedagógica e do processo de

ensino-aprendizagem, re-encaminhando e re-dimensionando o próprio processo pedagógico.

A escola tem por objetivos: formar integralmente o educando, enquanto sujeito crítico, participativo e comprometido com a construção de uma sociedade solidária e ética num processo humano e humanizante; ser um espaço plural de construção do conhecimento, de significação social, coletivo e emancipador; promover práticas educativas, reveladoras de relações democráticas e promotoras de sujeitos históricos; promover a inserção social e comunitária, histórico e cultural, religiosa e política e promover a formação permanente dos educadores, educandos e comunidade educativa, sendo um espaço de pesquisa, investigação e reflexão.

Para atingir tais metas, o Colégio tem por objetivo geral desencadear um processo coletivo de construção de uma práxis pedagógica reveladora de pessoas críticas, conscientes e comprometidas com o desenvolvimento histórico e cultural, priorizando os valores humanos e cristãos: ética, respeito, justiça, comprometimento, responsabilidade, solidariedade compartilhada e cooperação, promovendo a inserção sócio-transformadora.

A avaliação constitui-se num processo diagnóstico, contínuo e cumulativo a fim de possibilitar avanços no processo educativo. A avaliação, para a Educação Infantil, é feita através de observação sistemática evidenciando o desenvolvimento e expressão da criança nos aspectos sócio-afetivo, cognitivo e psicomotor. Ao final de cada trimestre, na Educação Infantil, é dado conhecimento aos pais ou responsáveis, através de um parecer descritivo, do desempenho do educando, evidenciando os avanços e reorganizando o processo. Nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, os resultados da avaliação do desempenho escolar são expressos através de parecer descritivo, evidenciando os avanços do educando.

A partir da construção, reconstrução e ressignificação dos conhecimentos, no Ensino Fundamental – Séries Finais (5ª a 8ª série) e no Ensino Médio, os resultados da avaliação do desempenho do educando, são expressos em pontos, numa escala de 0 (zero) a 100 (cem). Os resultados da avaliação do primeiro trimestre têm por valor máximo 30 (trinta) pontos. Os do segundo trimestre 30 (trinta) pontos e os do terceiro trimestre 40 (quarenta) pontos, totalizando 100 (cem) pontos anuais. Para obter os resultados da avaliação do desempenho final, após o período letivo, somam-se os pontos obtidos pelo educando nos três trimestres. Considera-se aprovado o educando que, ao final do período letivo, obtenha aproveitamento igual ou superior a 60 (sessenta) pontos.

No Curso de Educação Profissional de Nível Técnico, o educando percorrerá as etapas com promoção, podendo retomar aspectos não assimilados na etapa anterior. As menções “Apto” e “Não Apto” expressam os resultados da avaliação. Considera-se “Apto” ao exercício profissional o educando que, tendo participado efetivamente do processo educativo, demonstrar, ao final do curso, estar apropriado das competências definidas no perfil do profissional de conclusão.

Na Educação de Jovens e Adultos, a avaliação constitui-se em um processo conjunto (educando e educador), onde os resultados do desempenho são expressos a partir de registros por parte do professor, ao final de cada totalidade, com parecer descritivo.

O Colégio Pe. Colbachini está instalado em um amplo espaço de área verde. Além da paisagem agradável, o Colégio possui uma infra-estrutura pensada especialmente para a educação orientada na construção do conhecimento. Dentre os ambientes específicos, encontram-se:

a) o Laboratório de Ciências, que busca construção de conhecimentos científicos e tecnológicos, a partir da proposta político-pedagógica, que priorize o desenvolvimento

sustentável e a formação de cidadãos críticos e criativos, ou seja, sujeitos transformadores, a partir do cuidado e respeito à natureza humana, física e do universo;

b) o Laboratório de Informática educativa, que promove a interação do conhecimento sistematizado, saber popular e tecnológico, na construção de conhecimentos com significação social que promovam a inserção social, possibilitando o redimensionamento das práticas pedagógicas através da utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação;

c) o ginásio e a quadra de esportes possibilitam o acontecimento de assembléias, espetáculos, feiras e jogos, através dos quais os alunos desenvolvem habilidades motoras e também valores como respeito, tolerância e cooperação;

d) o horto de ervas medicinais e plantas aromáticas que proporciona aos alunos uma aproximação entre o conhecimento tradicional/popular sobre plantas medicinais, sua manipulação e uso devem ser resgatados, protegidos, respeitados como prática de saúde;

e) o parque infantil, tem por intuito promover a socialização e momento de lazer, especialmente dos alunos da Educação Infantil e Séries Iniciais.

Além de todos esses espaços, a escola disponibiliza aos alunos a Biblioteca Escolar compreendendo-a como um centro de estudos, leitura, pesquisa, investigação, produção de conhecimento e busca sistematizada dos saberes e, além dela, a escola oferece o Espaço de Leitura, ambiente reservado para leitura, dramatizações, hora do conto, almejando desenvolver o gosto pelos livros e o prazer da leitura.

É possível perceber, a partir da explanação dos aspectos físicos, estruturais e didático-pedagógicos, que a educação ofertada vai ao encontro de uma política nacional de ensino, articulada através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). É válido destacar que, mesmo situando-se em um município de pouco mais de 8.000 habitantes,

onde muitas das práticas e dos valores culturais ainda carregam a marca da imigração ou da ‘colônia’, a escola acompanha os movimentos educacionais que ocorrem no Estado e no país.

Outro aspecto que merece destaque são as práticas de leitura inseridas na proposta pedagógica do Colégio. Como foi possível notar, o Colégio Colbachini tem uma grande preocupação com o desenvolvimento de habilidades na leitura e almeja, dentre outros objetivos, formar alunos-leitores, os quais poderão propagar essas práticas a toda a comunidade bassanense.

CAPÍTULO II:

IMPLICAÇÕES CONCEITUAIS DAS PRÁTICAS DE LEITURA

*Apesar de tudo, a história das andanças do homem
através de seus próprios textos
está ainda em boa parte por descobrir.*

Michel de Certeau (1994)

2.1. A situação e o problema da leitura

A leitura tem sido foco de inúmeros estudos e reflexões tanto na área de Letras quanto em áreas afins, como a Psicologia ou a Pedagogia. Por essa razão, torna-se pertinente destacar o que os autores vêm pesquisando de forma mais pontual.

Na literatura pesquisada, foi possível perceber a existência de, basicamente, duas grandes abordagens de leitura: a leitura como um processo individual mental de decodificação de signos e a leitura como prática social.

A primeira abordagem considera a leitura como um processo individual mental de decodificação de signos, de interação entre conhecimento prévio do leitor, pistas textuais, inferências, estratégias de leitura, entre outros elementos que compõem o processamento em leitura. Pode-se citar teóricos que fundamentam essa abordagem. Destacam-se, dentre eles, Neis (1982) que, além de propor uma distinção entre tipos de leitura, inicia os questionamentos sobre a competência textual e competência de leitura, assunto aprofundado por Bachman (2003), que trabalha também com os conceitos de competência lingüística e competência comunicativa de forma bastante consistente.

Smith (1989) aponta elementos psicolingüísticos, como a memória, e fisiológicos, como o movimento dos olhos, como partes fundamentais do processo de leitura; trabalha também a questão da significação da leitura para o leitor. Já Trevisan (1992) preocupa-se de forma intensiva com o conhecimento prévio e sua relação com a compreensão de textos. Scaramucci (1995) aborda os modelos ascendente, descendente e interativo de leitura; Solé (1998) aprofunda questões relativas às estratégias de leitura utilizada por leitores proficientes; na sua teoria também salienta o conhecimento prévio como elemento-chave para a compreensão do texto.

Leffa (1999) contribui com os estudos na medida em que apresenta, juntamente com Marcuschi (2004), a questão da leitura como um processo de interação social, ambos trabalhando também com o conhecimento do mundo e sua interferência na compreensão em leitura. Silva e Santos (2004) preocupam-se com a decodificação, o processamento e a compreensão do texto. Olmi e Perkoski (2005) procuram verificar as relações entre os processos cognitivos e a leitura, entendendo-os não como atividades com fim em si mesmas, mas que vão além, estendendo-se ao universo do leitor, à capacidade de refletir e de modificar a realidade.

A segunda abordagem concebe a leitura como uma prática social, como uma forma de interação com o e no mundo, uma via de compreensão e de subversão da realidade, um processo de desenvolvimento do senso crítico e da autonomia. É nesse viés se situa a tese de Zilberman (1999), quando afirma que a leitura tem uma função de mediar o leitor e seu presente, ou seja, seu contexto e sua realidade.

Freire (2005) entende o ato de ler como forma de conhecer, de criar, de politizar-se a fim de compreender e interagir com o mundo. Foucambert (1994) apresenta a necessidade de o ato de ler estar integrado a um grupo que valoriza e utiliza a escrita

como uma das ferramentas para interagir no mundo, pois sozinho não há como ser leitor.

Já Chartier e Hebrard (1995) trabalham com a relação entre a leitura, a cultura e os processos econômicos, afirmando que, apesar de ter havido uma grande conscientização sobre a importância da leitura (particularmente na França do século XIX), a alfabetização ainda não alcançou a totalidade da população. Silva (1997) reitera que a leitura, quando encarada crítica e reflexivamente, torna-se um instrumento de combate à alienação e, sendo ela uma atividade de questionamento, conscientização e libertação, implica uma série de movimentos primeiramente individuais, mas que podem ser organizados a fim de gerar mudanças sociais.

Chartier (2001) propõe relações entre a leitura e as práticas culturais e afirma que a “leitura é uma arte de fazer que se herda mais do que se aprende” (CHARTIER, 2001, p.35-36) ou, em outras palavras, é mais fácil a família formar um leitor do que a escola impor ao aluno a leitura como prática obrigatória. Weschenfelder (2003) afirma que a leitura deve estar intimamente ligada à aptidão inata do ser humano de querer saber, ou seja, deve ser um processo de formação de sujeitos críticos e ativos dentro de seus grupos sociais.

Por sua vez, Orlandi (1988), considerando a história do leitor e a história de leituras desse leitor, a qual deve situar-se na memória social, diz que “o bom leitor é aquele que sabe que há outras leituras” (ORLANDI, 1988, p.45), salientando assim as diversas possibilidades dos textos diante de diferentes leitores. Orlandi (1998), juntamente com outros autores, aborda ainda a leitura no Brasil em suas diversas possibilidades de interação com os diferentes leitores e suas realidades socioculturais. Outra questão discutida diz respeito à formação do leitor, com a qual trabalham Aguiar e Bordini (1993) e Guidi (1998) a qual salienta o desenvolvimento do leitor autônomo.

Na mesma linha de Orlandi (1998), Possenti (2001) explora a linha discursiva da leitura a partir das experiências de vida dos leitores e suas ideologias, tocando, a partir disso, nas questões de interpretação, ou seja, indo além da simples compreensão textual.

Há ainda outras questões referentes à leitura já exploradas, como a história da escrita, do livro e da leitura. Sobre essas questões Lajolo e Zilberman (1996) trabalham com a idéia da inexistência da cultura de leitura no Brasil, das dificuldades e das tentativas de se incentivar a leitura, especialmente na escola. Já Manguel (1997) explora, entre outros aspectos, o vínculo criado entre leitor e livro, descrevendo-o como uma “relação íntima, física, da qual todos os sentidos participam” (MANGUEL, 1997, p.277) e faz crítica às pessoas que confundem o ato de possuir um livro com o de conhecê-lo.

Magalhães e Bortoni (1981) e Feldsberg (1997) enfatizam a necessidade de considerar os traços culturais dos alunos oriundos de diferentes camadas socioeconômicas, a fim de oportunizar uma aprendizagem menos defasada e fictícia, especialmente a alunos de classes menos favorecidas economicamente.

Em relação às experiências e ao incentivo à leitura, especialmente na escola, destacam-se autores como Rösing e Silva (1999 e 2001), relatando experiências realizadas com o suporte da Universidade de Passo Fundo (UPF), além do relato de Colomer (2005) que procura destacar as diferentes esferas sociais que devem ser acionadas a fim de promover a leitura e formar leitores. A leitura e a interdisciplinaridade são exploradas por Neves *et al* (2000), quando apontam a necessidade de a leitura ser incentivada e ensinada pelas diferentes áreas do saber.

No Programa de Mestrado em Letras e Cultura Regional, Universidade de Caxias do Sul (UCS), existem grupos de pesquisa que se dedicam à leitura, em seus diversos aspectos, como é o caso do projeto coordenado pela professora Dra. Cecil

Jeanine Alberti Zinani, desde 1999, com o título de *Leitura do texto literário: possibilidades e alternativas*¹¹. Esse projeto tenta promover e buscar novas abordagens sobre o texto literário, especialmente, no trabalho com adolescentes e jovens. Outro projeto que merece destaque é o do grupo de pesquisa TEAR, intitulado *Diagnóstico da competência de leitura do aluno de Língua Portuguesa Instrumental da Universidade de Caxias do Sul na interpretação de texto argumentativo e explicativo (2002-2004)*, o qual procurou examinar a competência de leitura de alunos universitários. Atualmente, o grupo concentra seus estudos na elaboração de material instrucional de leitura para alunos universitários.

Vinculada ao Mestrado em Letras e Cultura Regional, Janete Fassini Alves¹² defendeu sua dissertação enfocando as implicações do processo de alfabetização na formação do leitor competente. Há ainda artigos escritos e apresentados recentemente pela professora Doutora Neires Maria Soldatelli Paviani em diversos eventos científicos, entre os quais aparecem: “Leitura e aspectos éticos na formação do leitor”; “O meio cultural na formação do leitor”; “Hábitos da leitura como uma prática cultural” e “A função do professor e o ato de ler do aluno”. O foco desses trabalhos centra-se, com maior ou menor intensidade, na relevância e na valorização da leitura na formação RCI-RS e na realidade atual dos leitores¹³.

¹¹ Pesquisa desenvolvida na Universidade de Caxias do Sul, no Departamento de Letras. A pesquisa é coordenada pela professora Dr. Cecil Jeanine Albert Zinani e conta com a colaboração das professoras Ms. Salete Rosa Pezzi dos Santos e Ms. Tânia Wagner.

¹² A dissertação, defendida no primeiro semestre de 2006 e orientada pela professora Doutora Neires Maria Soldatelli Paviani, tem como título *Implicações do processo de alfabetização na formação do leitor competente*.

¹³ Esses textos foram apresentados, respectivamente: no II Congresso Internacional: Ética, Epistemologia e Educação, na Universidade de Caxias do Sul, em setembro de 2005; no X Fórum de Estudos Ítalo-brasileiros, na Universidade de Caxias do Sul, em setembro de 2005; no Seminário Livre: Cultura Regional – Caminhos Cruzados II, na Universidade de Caxias do Sul, em maio de 2005; artigo encaminhado para Revista Conjectura, periódico elaborado pelo Centro de Filosofia e Educação da Universidade de Caxias do Sul, a ser publicado no próximo número. Podem ser encontrados também reunidos na obra publicada em 2006 sob o título: *Linguagem e práticas culturais*, pela EDUCS, Caxias do Sul.

A fim de pôr em prática os objetivos propostos com o intuito de buscar possíveis respostas ao problema delimitado nesta dissertação, torna-se necessário delinear alguns conceitos os quais formam a base teórica desta investigação.

Busca-se, na discussão a seguir, delinear os conceitos de *língua* - entendendo não ser possível conceituar leitura sem embasar esse conceito em uma definição de língua – e de *leitura*, primeiramente compreendida como uma atividade cognitiva individual e, em seguida, como uma prática social. Em seguida, procura-se discutir o que se entende por *condições socioeconômicas e culturais*, fazendo sempre um paralelo entre a leitura e a RCI-RS, para, por fim, conceituar *região e cultura*, os quais mantêm relação tanto com o problema de pesquisa quanto com os demais conceitos discutidos.

2.2. Implicações de um conceito de língua para um conceito de leitura

Qualquer tentativa de conceituar leitura passa, mesmo que implicitamente, por uma definição de língua, afinal a leitura é, entre outras definições, uma das habilidades possíveis de serem realizadas pelos falantes de uma língua. Nesse sentido, pretende-se abordar, nesta breve síntese, diferentes concepções de língua vinculadas a diferentes correntes teóricas as quais orientaram os estudos lingüísticos a partir do século XX. Esse recorte, no entanto, exclui todo o percurso intelectual realizado desde os gregos, passando pela Idade Média, Iluminismo e Idade Moderna. Justifica-se essa escolha partindo-se do pressuposto de que todos os lingüistas ou pensadores da linguagem modernos e contemporâneos sofreram, de alguma forma, a influência do pensamento vigente antes da consolidação da Lingüística como ciência.

O percurso que se pretende trilhar procura questionar que diferentes compreensões do conceito de leitura são possíveis a partir de diferentes concepções de

língua. Em linhas gerais, é possível sistematizar as abordagens da seguinte forma: a abordagem estruturalista, a qual considera a língua um arranjo de unidades fonéticas, mórficas, sintáticas, ordenadas entre si sintagmaticamente. A abordagem gerativo-transformacional compreende a língua a partir de um conjunto finito que possibilita infinitos arranjos. Já na abordagem textual, a língua seria um arranjo gramatical articulado entre as porções maiores e menores do texto (entendido aqui não apenas em sua forma escrita mas também oral) e os elementos estariam dispostos de forma a todos terem uma função. A abordagem sociodiscursiva percebe a língua como uma atividade social, um meio de comunicação entre enunciador e receptor, ambos inseridos em contextos socioeconômicos e culturais próprios e passando por transformações na medida em que assimilam e tomam como seus os textos (também entendidos aqui como orais e escritos) compartilhados.

Essa visão geral das abordagens introduz a discussão e o aprofundamento das três grandes tendências a serem trabalhadas, duas das quais marcaram o século XX e uma terceira que influencia de forma significativa os estudos atuais: a abordagem estruturalista, liderada por Saussure; a abordagem gerativo-transformacional, iniciada por Chomsky e a abordagem sociodiscursiva, a qual se baseia na teoria de Bakhtin.

2.3. Por um conceito de língua

A Lingüística como é conhecida contemporaneamente tomou formas em torno da década de 1950, quando foi instituída como ciência, sob grande influência dos estudos de Saussure. Apesar disso, é sabido que essa área do conhecimento foi sendo explorada, analisada e difundida desde os gramáticos gregos e romanos e, por esse

motivo, acabou influenciando outras ciências como a Antropologia, a Psicologia, a História, a Sociologia, entre outras.

Segundo Rajagopalan (2003), dependendo da amplitude e do alcance das questões discutidas pela Lingüística, as pesquisas desenvolvidas nessa área têm ressonância em áreas conexas. Não por acaso, durante o século XX, os dois grandes momentos da disciplina foram a divulgação da obra de Saussure na década de 1910 e as teorias de Chomsky na década de 1950, os quais promoveram intensos diálogos inter e transdisciplinares em torno de questões amplas envolvendo a linguagem. Nesses momentos, a influência das teorias oriundas da Lingüística acarretou conseqüências significativas, como, por exemplo, a obra de Saussure no pensamento antropológico de Lévi-Strauss ou mesmo na Psicanálise lacaniana; ou ainda a repercussão das teorias chomskianas na Psicologia, na Biologia, nos estudos de inteligência artificial, entre outras áreas do saber.

Coseriu (1992) compara as visões teóricas tanto de Saussure quanto de Chomsky e mostra como Saussure considera o saber falar uma capacidade inconsciente. Em contraposição, Chomsky afirma que os falantes têm um conhecimento intuitivo das regras da língua. O saber lingüístico, para Saussure, encontra-se “na massa”, pondo-se, dessa forma, em manifesto o paralelismo entre a concepção tradicional de inspiração divina e a suposição saussureana de uma consciência coletiva. Na tradição pré-saussureana, a língua é entendida como algo divino por ser demasiadamente complexa para o homem. Os estudos de Saussure apontam claramente que o saber lingüístico é, para todos os falantes, um saber coletivo, um saber que pertence também a outros indivíduos e que também é verdade que esse saber pode ser incerto em algumas circunstâncias.

O conceito de consciência coletiva foi criado unicamente porque se partia de um indivíduo que na realidade estava fora da comunidade, ou seja, um indivíduo associal, segundo Coseriu (1992). Mas, se, por outro lado, se considera o indivíduo como social, esse conceito torna-se desnecessário. O autor reforça também que, na maioria das vezes, não é possível se chegar aos primeiros indivíduos que criaram algo novo. Não se podem registrar novos fatos a menos que tenham se convertido em coletivos. Em oposição a isso, Chomsky diz que não é preciso ocupar-se da natureza do saber lingüístico, mas que o comportamento dos falantes é o que se tem por objetivo, comprovável intersubjetivamente podendo ser descrito cientificamente.

Ainda conforme Coseriu (1992) destaca que a teoria de Chomsky de que o saber lingüístico é um saber intuitivo é considerado correto, mas a aplicação dessa idéia na gramática gerativa e sua motivação teórico-lingüística é controversa e necessita de uma justificativa mais objetiva. A gramática gerativa alude freqüentemente às opiniões expressas dos falantes. Supõe-se que correspondem ao saber intuitivo, mas não é assim. As opiniões expressas dos falantes já não são simplesmente um saber intuitivo, são intenções na direção de um saber reflexivo. Se os falantes tomam posição sobre sua língua, então já estão assumindo um papel de lingüistas. Só se pode confiar com segurança nas reações dos falantes, quando se trata de estudos basicamente independentes do contexto, ou que sejam válidos para todos os contextos, uma vez que tanto o falante como o lingüista, quando estão fazendo uso da língua, encontram-se inseridos em um contexto específico.

Outra objeção à concepção chomskyana da natureza do saber lingüístico diz respeito à motivação desse saber. Para Chomsky, ainda segundo Coseriu (1992), o saber lingüístico vem motivado pelo inatismo, pela suposição de um aparato mental (inato) inerente a cada indivíduo. Na verdade, nunca se havia dito com exatidão em que medida

podem-se supor na língua idéias inatas, um saber inato. Em segundo lugar, se manifesta a incapacidade radical de uma concepção basicamente positivista de dar conta da criatividade humana. O pensamento positivista tem dificuldades com o conceito de criatividade, ou seja, com o fato de que o homem cria cultura.

De acordo com Coseriu (1992), Chomsky diz ainda que o saber lingüístico não se explica pelas possibilidades especiais do homem de criar saberes lingüísticos, sem o qual se reduzem apenas a um saber: um saber lingüístico que é inato. Segue dizendo que raramente se reconhece a natureza do saber lingüístico como um problema na lingüística. Em geral se distingue entre o saber e o não saber. Assim, Saussure supõe que os falantes não têm nenhum saber sobre o mecanismo da língua; já Chomsky parte de um saber intuitivo dos falantes, mas não diferencia as características do saber intuitivo e do saber reflexivo.

De fato, como propõe Coseriu (1992), são diversos os pontos de dissonância entre a concepção saussureana e a concepção chomskyana de língua, embora ambos tomem por objeto a língua fora de seus contextos de produção, um objeto abstrato e distante das variações. Mesmo pensando no conhecimento lingüístico como algo “fora” da mente dos falantes, ou “na massa”, Saussure acaba propondo algo similar a Chomsky que tem como alvo um falante ideal. Talvez seja essa uma das principais brechas que possibilitaram Bakhtin a pensar a língua inserindo (dentre outros) um elemento novo: o contexto de recepção e de produção. Por isso, não é possível abordar nomes de grandes pensadores do problema da linguagem sem mencionar o trabalho de Bakhtin (1895-1975). Segundo Weedwood (2002), o ocidente surpreendeu-se com as posturas adotadas pelo teórico, as quais só viriam a cristalizar-se a partir da década de 1960, no trabalho de sociolingüistas, nos teóricos da pragmática e das diversas escolas de análise do discurso.

Conforme Weedwood (2002), uma das principais contribuições de Bakhtin ao pensamento lingüístico está em sua crítica às duas grandes concepções que marcaram os estudos da disciplina, chamadas de tendências *universal* e *particular*. Bakhtin nomeia a primeira dessas concepções de *subjetivismo idealista*, a qual considera a língua como uma atividade mental, incluindo-se aqui uma crítica a toda teoria chomskyana. A segunda concepção de língua criticada por Bakhtin é a que ele chama *objetivismo abstrato*, a qual concebe a língua como um sistema de regras passíveis de descrição. A crítica nesse ponto recai sobre a teoria saussureana que, para Bakhtin, só faz reiterar a filologia tradicional, tomando como objeto de estudo a língua como um construto teórico abstrato, impossível de ser verificado empiricamente.

Ainda de acordo com Weedwood (2002), Bakhtin ressalta a urgência em se considerar a língua como uma *atividade social*, em que o importante não é o *enunciado*, o *produto*, mas a *enunciação*, o *processo* verbal. Para Bakhtin, a língua é um fato social e sua existência se consolida nas necessidades de comunicação, contrariamente tanto à visão saussureana quanto chomskyana de língua, as quais a descreviam como um objeto abstrato real ou como um sistema sincrônico homogêneo, rejeitando suas manifestações individuais.

De acordo com Bakhtin e conforme Weedwood (2002), todo signo é ideológico, por isso, toda a modificação da ideologia acarreta uma modificação na língua. A variação é inerente à língua e reflete as variações sociais. Para ele, somente é possível existir língua onde houver possibilidade de interação social, porque deve ser encarada como uma atividade social, tendo como base uma natureza *dialógica*.

Retomando a síntese de correntes lingüísticas que embasam os estudos dessa ciência, e trazendo para a discussão também as três grandes bases teóricas acima discutidas, percebe-se que, enquanto na lingüística estrutural e na textual os princípios

estão, com maior ou menor intensidade, atrelados à teoria saussureana e na lingüística gerativo-transformacional são baseados na teoria chomskyana, nas correntes subseqüentes, a teoria bakhtiniana sobre a língua mostra suas influências, ampliando a visão de língua e a abrangência dos estudos lingüísticos.

2.4. Um conceito de leitura implica um conceito de língua

A partir da seleção de um conceito de língua, ou de uma abordagem teórica baseada em um conceito, é nítida a repercussão dessa escolha na compreensão de um conceito de leitura.

Transportando o conceito saussureano de língua para a leitura, talvez fosse possível afirmar que a leitura seria a decodificação dos signos lingüísticos, isto é, o texto encerra sobre si toda e qualquer possibilidade de interpretação, sem espaço algum para o universo de conhecimento que o leitor traz consigo, pois o ato de ler teria como ponto chave a percepção e a articulação das diferentes estruturas que compoariam um texto.

Tomando por base o conceito chomskyano para língua e transpondo para a leitura, essa habilidade da língua seria apenas um processo psicolingüístico, no qual as informações não são apenas decodificadas, mas também processadas, gerando significados compatíveis com o texto sob os quais o leitor, consciente das regras lingüísticas, teria pleno domínio.

Já a idéia de Bakhtin sobre língua pode gerar um conceito de leitura mais abrangente, justamente por ter proposto a inserção do contexto tanto do enunciador quanto do receptor em seu conceito de língua. A partir desse prisma, a leitura torna-se um processo no qual o significado deve ser construído a partir das vivências do leitor e

dos possíveis significados do texto, considerando também os posicionamentos sociais, políticos, culturais e históricos de ambos.

Essa última abordagem, fortemente explorada atualmente por diversos autores citados por Figueiredo *et al* (2003) e por Xavier e Cortez (2003), considera diversos aspectos já presentes tanto no ponto de vista de Saussure quanto no de Chomsky, mas, com a inserção das idéias de *atividade social* e de *interação*, é acrescida, ao conceito de leitura, uma força de interação, de crítica e de transformação social, além das possíveis significações do próprio texto e o contexto de recepção do leitor. Além disso, nessa abordagem discursiva, a leitura torna-se um dos principais processos de formação da autonomia do sujeito.

Como posto anteriormente, o conceito de leitura está fortemente atrelado ao conceito que se elege de língua. Uma vez que se considera a língua como um elemento vivo, em plena transformação e, mais, uma forma de apresentar ao mundo os diversos pontos de vista de um grupo social ou mesmo de um indivíduo, a leitura será encarada como uma forma de reflexão e de crítica à sociedade.

Sem dúvida, tanto os passos dados por Saussure quanto por Chomsky foram de suma importância para que Bakhtin pudesse produzir sua crítica e suas propostas para uma teoria lingüística. Cabe ressaltar que nenhuma teoria ou proposta teórica é definitiva, valendo, portanto, a idéia de que novos olhares poderão e deverão ser lançados sobre o que já é conhecido para que se possa, aos poucos, rearticular as idéias e produzir novos conhecimentos sobre os quais poderão ser dados novos passos em busca de explicações de fenômenos tão complexos quanto fascinantes como a língua e a leitura.

Quando se intenta estabelecer um conceito de leitura, é imprescindível ter em mente, no mínimo, as duas principais abordagens de leitura, que vêm sendo discutidas

no decorrer dos estudos desenvolvidos aos quais se teve acesso até o momento. Por isso, separou-se a abordagem de cunho cognitivo da abordagem social. Isso não significa que uma exclua a outra, pelo contrário, não há como pensar a leitura apenas como uma prática social sem antes compreendê-la como um processo cognitivo individual.

2.5. Leitura: atividade cognitiva individual

A leitura como processo cognitivo de compreensão textual tem sido discutida por diversos autores. Pretende-se, nesta breve reflexão, apresentar alguns dos estudiosos que se preocuparam com essa questão. Apesar de trabalharem com a mesma linha de abordagem, esses autores procuram explorar aspectos diversificados que integram o processo de leitura.

Por exemplo, Garcez (2001), quando define leitura, apresenta-a como um processo complexo, o qual abrange desde a decodificação dos signos lingüísticos até a compreensão do mundo. Segundo a autora, a leitura envolve processos mentais, além da memória, da imaginação e da emoção. Diz ainda que envolve elementos lingüísticos, mas também os da experiência de vida dos leitores.

Kleiman (1995), por sua vez, focaliza a leitura como um processo psicológico, no qual o leitor faz uso de diferentes estratégias embasadas no conhecimento prévio da língua e da realidade. A utilização de diversas estratégias exige a mobilização e a integração de diversos tipos de conhecimento, fazendo com que o leitor interaja com o texto através de inferências, analogias, sínteses e análises, entre outras.

A definição de leitura de Leffa (1996) vai ao encontro da definição de Garcez (2001) e da de Kleiman (1995), pois, apesar de perceber a leitura como um processo de representação, ou seja, a língua ou o texto serve de ponte entre o leitor e a realidade,

afirma que a verdadeira leitura só ocorre quando o leitor possui conhecimento prévio do mundo e, mais especificamente, do assunto sobre o qual está lendo.

Apesar das particularidades de cada um dos conceitos, o ponto comum entre esses autores está na ênfase no conhecimento prévio para a compreensão em leitura.

Há autores que abordam outros aspectos, ainda dentro dessa abordagem cognitiva, como, por exemplo, Neis (1982) que se preocupa em diferenciar os tipos de leitura como: direta e indireta, sendo a primeira sem a mediação do oral e a segunda pelo intermédio da oralidade; subdivide a leitura direta em *integral* e *seletiva*, sendo a primeira a leitura aprofundada, analítica enquanto a segunda é uma leitura de busca, de rastreamento da informação. Diz ainda que cada um desses tipos de leitura será selecionado pelo leitor 'adulto', como o próprio autor define, a partir dos objetivos de leitura.

Já Solé (1998) afirma que as habilidades de decodificação e as estratégias de compreensão são elementos indispensáveis para a realização da leitura, pois será a partir desses elementos que o leitor realizará um processo constante de criação e verificação de hipóteses sobre o texto. Ambos os autores trabalham em maior ou menor grau com estratégias de leitura, as quais vão desenvolver-se de acordo com a maturidade do leitor.

Smith (1989), por sua vez, seguindo também a linha cognitiva, preocupa-se com elementos fisiológicos da leitura, como os movimentos dos olhos, e elementos cognitivos, como a memória. Destaca a interferência da oralidade na leitura fluente, mas seu foco é a leitura significativa, ou seja, o leitor deve perceber a relevância daquele texto que está lendo, não apenas de forma racional, mas de forma afetiva, principalmente quando se busca a formação do leitor. Smith (1989) aborda uma questão extremamente relevante para a formação do leitor que é a idéia de significação da leitura, ou seja, do vínculo entre leitor e texto. Sem a criação desse vínculo, não há

como formar um leitor, afinal o ser humano somente vincula-se àquilo que é relevante para ele, àquilo que suprirá suas necessidades e expectativas.

2.6. Leitura: prática social

Quando o leitor consegue não apenas compreender as idéias centrais propostas pelo texto, mas, principalmente, perceber o texto como uma forma de subversão (ou sub-versão) da realidade, está atingindo um dos pontos altos da leitura. Nesse sentido, o texto se torna um aliado do leitor porque permite o desenvolvimento do senso crítico e da autonomia, pois capacita o leitor a ‘ler’ a realidade na qual está inserido e a transformá-la, não tomando como ‘bom’ e ‘certo’ tudo o que lhe é proposto. Tendo o texto como um parceiro (e não como um obstáculo), o leitor torna-se um cidadão atuante e liberto, de acordo com Freire (2005).

Dentro dessa perspectiva, surgem alguns autores como Foucambert (1994), o qual afirma que o ato de ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo. Para ele, a leitura não passa pela decodificação dos signos, ela já nasce com outra natureza, com outro objetivo, o de refletir sobre o mundo para poder agir e interagir com ele.

Chartier (2001) também percebe a leitura através desse prisma, afirmando que ler é “constituir e não reconstituir um sentido” (CHARTIER, 2001, p.107). Ler, para o autor, é dar um sentido global ao texto, é reunir diferentes elementos intra e extra-textuais, é fazer relações entre o que se lê e o que se vive.

Já Silva (1997) vê a leitura como um ato libertador e argumenta que uma sociedade que consegue expor seus anseios e reivindicar seus direitos é menos influenciável, mas, segundo ele, esse tipo de sociedade livre porque leitora nunca interessou aos governantes, os quais sempre preferiram escolher e tomar as decisões

pelo povo. Através disso, talvez se explique o pouco interesse do governo em promover campanhas de incentivo à leitura nas escolas e na sociedade de um modo geral.

Segundo Rösing e Silva (2001), compreender a leitura como uma prática social significa percebê-la como uma forma de aprimoramento do ser humano, nas relações e ações sociais e ainda como uma forma de desvelar a realidade, de compreender suas relações, seus percalços, sua complexidade, criticando-a e transformando-a.

Freire (2005) sintetiza as concepções expostas afirmando que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2005, p.20). A leitura é entendida como uma forma não apenas de compreensão do mundo mas também de transformação, de reescrita da realidade, através de práticas conscientes.

Portanto, o conceito de leitura adotado para este estudo considera os conceitos expostos, compreendendo a leitura como um processo gradativo que passa pela decodificação de signos, na fase inicial, para depois, juntamente com o conhecimento prévio do leitor, compreender o texto que se está lendo, considerando também seu contexto de produção, sendo esta etapa já de interpretação do texto, para, por fim, ocorrer a interação entre texto-leitor-realidade a fim de questioná-la e transformá-la. Ou seja, a leitura é compreendida sim como um processo individual, mas que constitui-se num processo de aprimoramento de cada indivíduo e também de suas relações com o grupo social, suas ações e práticas sociais, desvendando e buscando compreender os entrelaçamentos e a complexidade da sociedade, criticando-a e transformando-a.

Não são todas as pessoas que compartilham dessa visão sobre a leitura. A grande maioria vê a leitura como uma atividade sem resultados práticos, como perda de tempo ou até como um perigo, e essa visão não acompanha apenas o pensamento da sociedade atual, mas vem de outros momentos sócio-históricos. É o que se apresenta a seguir,

buscando a relação entre as práticas de leitura e as condições socioeconômicas e culturais da RCI-RS.

2.7. Condições socioeconômicas e culturais da Região de Colonização Italiana-RS

A idéia de que a leitura não apresenta resultados práticos, é perda de tempo ou mesmo é perigosa já foi muito mais forte e presente, como coloca Zilberman (2001) em seus estudos sobre a história da leitura tanto no Brasil como no Ocidente de um modo geral. Desde os gregos já se têm posicionamentos contra a prática da leitura, pois ela desenvolveria a preguiça e a falta de originalidade. Por muito tempo, especialmente na Idade Média, considerou-se a leitura como uma atividade perigosa, delegada apenas aos nobres e ao clero, chegando ao ponto de se queimarem inúmeros exemplares rotulados como ‘enfeitiçadores’ ou ‘objetos para fins demoníacos’.

No Brasil, primeiramente nas escolas, a leitura foi posta em segundo plano, como uma atividade sem importância ou que não auxiliasse a desenvolver nenhum tipo de habilidade. Quando a leitura atingiu certa relevância, foi tida como forma de aprimoramento lingüístico (ampliação de vocabulário, correções ortográficas, entonação, etc.). Apenas nas últimas décadas, iniciou-se uma conscientização sobre outras facetas da leitura, sua importância e os benefícios proporcionados por ela e, talvez por isso, tenha-se valorizado e divulgado a importância de desenvolver o hábito de ler de forma mais intensa.

Pode-se pensar até que existam motivos políticos para que as camadas populares não tenham tanto acesso ao livro e à leitura. Uma vez que a leitura é considerada uma forma de subversão da realidade e de desenvolvimento do senso crítico, ou seja, uma

fonte de formação do cidadão consciente e autônomo, fica mais difícil ‘manipular’ (SILVA, 1997) ou de satisfazer as exigências de uma população com clareza de idéias e posicionamento crítico.

No Rio Grande do Sul, tem-se tentado promover e estimular a leitura através de feiras, palestras, seminários e oficinas, como, por exemplo, as Feiras do Livro que ocorrem em várias cidades, ou ainda a Jornada Literária de Passo Fundo que se realiza a cada dois anos, e percebe-se um crescimento no número de participantes a cada edição desses eventos. Isso não significa que todas as pessoas têm incorporado o hábito da leitura ao seu cotidiano e, muito menos, que a leitura é valorizada e estimulada de forma generalizada. O que o conhecimento de senso comum revela é que, mesmo nas diferentes regiões geográficas gaúchas (região da fronteira, litorânea, dos pampas, central, da serra), existem grandes diferenças em relação à valorização e à prática da leitura como um hábito tanto individual quanto coletivo e essas particularidades se devem a diversos fatores.

Por exemplo, a RCI-RS, situada na encosta superior nordeste do Rio Grande do Sul, foi a última região do Estado a ser colonizada, em sua grande maioria, por colonos italianos originários do norte da Itália. A colonização iniciou por volta de 1875 quando o governo brasileiro abriu suas portas para receber imigrantes de diferentes países, especialmente europeus, com o objetivo de colonizar as áreas ainda não ocupadas e de ‘clarear’ a raça (IANNI, 1979).

Dos imigrantes que chegaram à região (RCI-RS), especialmente em Caxias do Sul, menos de 20%¹⁴ declararam saber ler, mas a língua dominante dessa sociedade de

¹⁴ Dados coletados em setembro de 2005 no Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, no *Mapa estatístico da ex-colônia Caxias com indicação dos lotes e demonstração do débito dos respectivos concessionários à Fazenda Nacional*. Esse livro de registros contém informações de cada família de imigrante, como, por exemplo, o sobrenome, o número de pessoas que constituía a família, a idade, o lote ao qual a família estava destinada, além da resposta à pergunta: você sabe ler, etc. Esse percentual (18,6%) refere-se a um total de 100 famílias de imigrantes as quais chegaram à região durante o período de 1885-1895.

imigrantes era o dialeto originário de sua respectiva região da Itália, não o Português. Esses imigrantes chegavam sem ter conhecimento ou domínio da Língua Portuguesa e, por isso, continuaram a utilizar o dialeto Vêneto¹⁵ para fins de comunicação entre si.

Os imigrantes que se estabeleceram na região tiveram que enfrentar dificuldades de todas as ordens, fator que deve ter contribuído para a formação do perfil sociocultural da região.

Considerando o aspecto econômico, RCI-RS é uma região próspera, com diferentes ramos econômicos desenvolvidos, como a agricultura, a indústria e o turismo. Essa prosperidade deve-se, entre outras razões, aos esforços dos imigrantes quando da sua vinda para a região. A expressão *far l'America* deve ter sido compreendida ao pé da letra e, de mangas arregaçadas, os imigrantes transformaram em realidade aquilo que existia apenas como sonho, como desejo.

Pensando assim, deve-se considerar que a expansão verificada na economia e na indústria regional não ocorreu de forma semelhante nas práticas de leitura. Os traços culturais da etnia italiana trazida na bagagem dos imigrantes adaptaram-se ao novo meio, a América. E, mesmo que, dentro das malas e dos baús dos imigrantes, tenham vindo alguns clássicos da literatura latina, a leitura dessas obras não era um hábito cultivado por essa comunidade, pois não havia tempo livre para realizá-las, já que as horas do dia (enquanto havia luz natural) eram destinadas à outra atividade essencial para a sobrevivência das famílias: o trabalho.

Destacando esse contexto, é possível ensaiar quais seriam os valores da sociedade da época (1875-1950), sendo a idéia de trabalho um desses valores ou, talvez, o principal (HERÉDIA, PAVIANI, 2003). Numa primeira instância, o trabalho

¹⁵ Segundo FROSI (1975), o percentual de imigrantes que utilizavam dialetos do tipo Vêneto como língua de comunicação ficava em torno de 54%, quando comparados aos dialetos de outras regiões do norte da Itália como os Lombardos, Trentinos, Friulanos, entre outros. O que mostra a predominância da koiné veneta nas comunicações diárias.

relaciona-se ao destruir (a mata) para construir (as casas), pois havia tudo por fazer e, numa segunda instância, o trabalho na lavoura, na lida com os animais, na organização da casa. Portanto, o trabalho não era apenas obrigação, mas, de certa forma, também lazer.

Essa pode vir a ser uma das causas de a região não ter desenvolvido o hábito da leitura de forma a constituir um traço cultural da região, embora outros aspectos devam ser considerados. Por exemplo, além dos costumes e hábitos familiares, as últimas gerações descendentes de imigrantes tiveram a oportunidade de alfabetizar-se e progredir nos estudos, ou seja, freqüentar a escola, a qual, por sua vez, deveria exercer um papel fundamental na formação de leitores. O que se pode notar é que, mesmo freqüentando a escola (e a universidade, nos últimos 40 anos), ainda existe uma grande maioria não leitora. E, embora o número de universitários possa ser considerado elevado, eles ainda lêem o que as pessoas que não têm acesso à universidade lêem, não se caracterizam como leitores diferenciados. Isso é comprovado pelos dados coletados pela pesquisa TEAR, comentados na introdução desta dissertação.

Atualmente, o que costuma ocorrer, não apenas na universidade (nas diferentes áreas do conhecimento), mas nas instituições de ensino de um modo geral (escolas de ensino fundamental e médio) é a obrigatoriedade da leitura. Se é exigido pelo professor que o aluno leia, este realiza a leitura, ou, em outras palavras, a leitura continua servindo de suporte para alcançar outros objetivos (mais impostos do que de formação da autonomia do leitor). Ou ainda, a leitura é realizada para atender aos objetivos estabelecidos pelo professor, os quais nem sempre coincidem com os do aluno. Sendo assim, as leituras realizadas pelo aluno não provocam ressonância no seu cotidiano e acabam afastando-o cada vez mais dos livros e da leitura por não construírem um vínculo com as necessidades ou as vivências do aluno.

Tendo em vista o exposto acima, podem-se definir as condições socioeconômicas e culturais como um conjunto de fatores históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais que constituem ou caracterizam determinado grupo social.

A partir desses aspectos socioeconômicos e culturais próprios, pode-se concluir que a RCI-RS constitui uma região com traços peculiares que a diferenciam das demais. Para pôr em discussão esses aspectos, é necessário que se reflita, mesmo que de forma breve, sobre um conceito de região.

2.8. Um conceito de Região

Sendo o objetivo deste estudo relacionar as práticas de leitura às condições socioeconômicas e culturais da população de um município da RCI-RS, é imprescindível apresentá-lo e situá-lo em um espaço geográfico, social e cultural. Afinal, é sabido que cada espaço tem seus costumes e suas práticas características. Por isso, tenta-se refletir e discutir alguns conceitos de região, buscando aquele que melhor atende aos objetivos propostos e, por conseqüência, auxilia na construção de possíveis respostas ao problema de pesquisa.

Sposito (2004) faz uma breve revisão de conceitos de região a partir de diferentes autores e inicia apresentando o que Gomes (1995 *apud* SPOSITO, 2004) entende por região. Diz ele que o conceito de região “tem implicações fundadoras no campo da discussão política, da dinâmica do Estado, da organização da cultura e do estatuto da diversidade espacial” e o debate sobre região “possui um inequívoco componente espacial”, ou seja, as “projeções no espaço das noções de autonomia, soberania, direitos, etc., e de suas representações” (GOMES, 1995 *apud* SPOSITO,

2004, p.102). Para Gomes (1995 *apud* SPOSITO, 2004), a Geografia foi a área do conhecimento escolhida para a discussão desse conceito.

Sposito (2004) acrescenta ainda a visão de Lencioni (1999 *apud* SPOSITO, 2004) que também parte do prisma geográfico para definir região, pois vincula esse conceito como sendo a parte de um todo. Mas Lencioni (1999 *apud* SPOSITO, 2004) vai além e insere ao conceito de região a idéia de capital, e afirma que “a região constitui um espaço em que a reprodução do capital se processa de uma forma particular, gerando uma luta de classes específica. A região se coloca, portanto, como uma dimensão particular do processo de valorização do capital” (LENCIONI, 1999 *apud* SPOSITO, 2004, p.107).

O que se pretende, a partir do conceito de região, é perceber as ligações que compõem a Região de Colonização Italiana do Rio Grande do Sul (RCI-RS), na qual se insere Nova Bassano e, por esse motivo, considerar apenas a idéia de capital e a idéia espacial de região limita a análise pretendida.

Sposito (2004) dá continuidade à revisão do conceito apresentando o que Hartshorne (1939 *apud* SPOSITO, 2004) compreende por região. Este, por sua vez, não limita o conceito ao campo espacial ou econômico, mas afirma que a região “não é uma realidade evidente”, mas “um produto mental, uma forma de ver o espaço que coloca em evidência fundamentos da organização diferenciada do espaço”, ou seja, “síntese de relações complexas” (HARTSHORNE, 1939 *apud* SPOSITO, 2004, p.103).

Com a ampliação proposta por Hartshorne (1939 *apud* SPOSITO, 2004), começa-se a refletir sobre a idéia de a região não ser formada apenas por laços concretos, como o espaço ou o capital, mas percebe-se a região como uma produção intelectual de complexas articulações.

Além dos autores explorados por Sposito (2004), outros também se preocuparam com o conceito de região, o qual, a partir do processo de mundialização, ganhou novas significações. Um desses autores é Bourdieu (2001) que, na sua obra, *O poder simbólico*, dedica um capítulo para discutir esse conceito.

Bourdieu (2001) afirma que as regiões delineadas a partir de critérios como a língua, o *habitat* ou o tamanho da terra nunca coincidem harmoniosamente. Agrega ao conceito de região a idéia de tempo, afirmando que “o que faz a região não é o espaço, mas sim o tempo, a história” (BOURDIEU, 2001, p.115). Bourdieu (2001) concorda com Hartshorne (1939 *apud* SPOSITO, 2004) quando percebe a região como uma construção intelectual, ou seja, pode-se depreender dessa afirmação que apenas aqueles autorizados, a partir de critérios pré-estabelecidos, podem nomear ou delimitar uma região.

Em seu texto, Bourdieu (2001, p.124) propõe o conceito de dominação simbólica e de lutas regionais para compor um conceito de região, e escreve:

o regionalismo (ou o nacionalismo) é apenas um caso particular das lutas propriamente simbólicas em que os agentes estão envolvidos quer individualmente e em estado de dispersão, quer coletivamente e em estado de organização, e em que está em jogo a conservação ou a transformação das relações de forças simbólicas e das vantagens correlativas, tanto econômicas como simbólicas; ou, se se prefere, a conservação ou a transformação das leis de formação dos preços materiais ou simbólicos ligados às manifestações simbólicas [...] da identidade social. Nesta luta pelos critérios de avaliação legítima, os agentes empenham interesses poderosos, vitais por vezes, na medida em que é o valor da pessoa que está em jogo. Quando os dominados nas relações de forças simbólicas entram na luta em estado isolado, [...] não têm outra escolha a não ser a da aceitação [...] da definição dominante da sua identidade ou da busca da *assimilação* a qual supõe um trabalho que faça desaparecer todos os sinais destinados a lembrar o estigma [...] e que tenha em vista propor, por meio de estratégias de dissimulação ou de embuste, a imagem de si o menos afastada possível da identidade legítima.

Para tentar explicitar as idéias expostas, Bourdieu (2001) afirma que tanto os indivíduos quanto os grupos, quando inseridos em lutas simbólicas, investem todo o seu

ser social, ou seja, todas as características que os definem como eles próprios, diferentes dos demais. Esse investimento é o que explica a fenomenal força de tudo o que concerne à identidade.

Embutido em tudo o que diz Bourdieu (2001) existe, tacitamente, um conceito de região. Esse conceito é trabalhado por Pozenato (2001), que explica o conceito de região de Bourdieu a partir da idéia de “rede de relações que tenham o caráter de regionalidade” (POZENATO, 2001, p.587). Com base nisso, Pozenato (2001) questiona o significado de regionalidade, a qual pode ser definida, segundo ele, como “uma dimensão espacial de um determinado fenômeno, tomada como objeto de observação” (POZENATO, 2001, p.587).

Além de Pozenato, Paviani (2004) também discute esse conceito, tomando por base as redes de relações estabelecidas que constituem uma região, quando diz que “a região faz-se de relações culturais que por natureza são tecidas por uma série de momentos interculturais, como diferenças de valores e costumes” (PAVIANI, 2004, p.93).

Pozenato (2001, p.589) volta à idéia bourdieana de que uma região se constitui, não só no espaço, mas também na história, quando escreve que

é possível afirmar que a idéia de região, no Brasil, tem uma referência no passado, vinculada ao processo de consolidação da nacionalidade, iniciado há quase dois séculos, e uma referência no futuro, vinculada ao processo de integração do país em relações supranacionais e globais.

Tanto a reflexão de Bourdieu (2001) quanto a de Pozenato (2001) e a de Paviani (2004) tornam-se notadamente relevantes para a articulação de um conceito de região, pois tocam num ponto crítico que diz respeito à RCI-RS: a questão histórica.

Como se sabe, a RCI-RS foi colonizada, a partir de 1875, por imigrantes italianos, que não só projetaram mas também alicerçaram a região através dos modos, dos costumes, dos valores, da influência da língua, etc. Por esse motivo, a idéia apresentada por Gomes (1995 *apud* SPOSITO, 2004) que concerne apenas ao prisma espacial e a de Lencioni (1999 *apud* SPOSITO, 2004) de região como espaço de produção de capital não são suficientes para contemplar a realidade específica aqui explorada.

Hartshorne (1939 *apud* SPOSITO, 2004) e Bourdieu (2001), quando convergem sobre a idéia de região como uma construção intelectual conseguem abarcar a questão da RCI-RS antes mesmo de ser povoada, pois essa já estava previamente determinada pelas autoridades competentes da época a ser o que hoje é, em especial, em termos territoriais.

Ao sistematizar, a partir de Bourdieu (2001), a idéia de região como rede de relações, Pozenato (2001) consegue sustentar um conceito que dá conta de diversos aspectos como, por exemplo, a questão espacial: os limites geográficos da RCI-RS; a questão socioeconômica: as relações de comércio, de saúde e de educação entre a cidade-núcleo Caxias do Sul e os outros municípios que compõem a RCI-RS; a questão histórica, discutida também por Paviani (2004): o passado comum – a colonização – de todos os municípios da região, cada um a seu tempo, mas de forma similar e carregando consigo essa marca histórica; a questão lingüística: a influência, mesmo que em diferentes níveis, dos dialetos italianos na língua portuguesa falada pela população da região; e a questão cultural: as práticas culturais similares a partir de uma população que, originalmente, possuía hábitos, valores e crenças bastante próximas.

E, a partir do momento em que se discutem hábitos, valores e crenças, é indispensável que se pense na idéia de cultura, por isso, a discussão que segue tem como foco esse conceito.

2.9. Um conceito de Cultura

São diversas as áreas do conhecimento e inúmeros os teóricos que se preocuparam e ainda se preocupam em delinear um conceito de cultura. Desde a concepção mais tradicional até as definições antropológicas de cultura, o termo passou por enfoques bastante diversificados.

Por essa razão, torna-se necessário discutir e selecionar o que se entende por cultura, tendo como foco o problema de pesquisa, ou seja, a relação entre as práticas de leitura e as condições socioeconômicas e culturais. Pretende-se, nesta breve discussão, apresentar a crise pela qual o conceito de cultura vem passando, para, em seguida, apresentar algumas das correntes de pensamento que o discutem a fim de chegar a um conceito que melhor possa embasar as análises pretendidas, a partir dos dados coletados.

Um autor que apresenta de forma clara a crise pela qual passa esse conceito é Eagleton (2005), o qual trabalha, em sua obra *A idéia de cultura*, com a concepção de cultura delineada por diferentes autores em diferentes áreas do conhecimento e, principalmente, movidos por pressupostos divergentes ou, no mínimo, contrastantes.

Por exemplo, Eagleton (2005) apresenta o conceito de Sapir (1952) o qual afirma que a “cultura é definida em termos de formas de comportamento, e o conteúdo da cultura é feito dessas formas, das quais existe um número incontável” (SAPIR, 1952 *apud* EAGLETON, 2005, p.52). Outro autor que complementa a idéia de Sapir é Stuart Hall (1982) que percebe a cultura como as “práticas vividas” ou “ideologias

práticas que capacitam uma sociedade, grupo ou classe a experimentar, definir, interpretar e dar sentido às suas condições de existência” (STUART HALL, 1982 *apud* EAGLETON, 2005, p.55).

Já Willians (1981) define cultura a partir de uma disposição mental e, tendo em vista esse pressuposto, apresenta conceitos complementares de cultura. Por exemplo, perceber a cultura “como disposição mental individual; como o estado de desenvolvimento intelectual de toda uma sociedade; como as artes; e como o modo de vida total de um grupo de pessoas” (WILLIANS, 1981 *apud* EAGLETON, 2005, p.56). Outra definição de Willians (1981, *apud* EAGLETON, 2005), mais estruturalista, congrega a organização da produção, a organização da família e das instituições que expressam ou orientam as relações sociais e as maneiras próprias de cada sociedade comunicar-se entre si.

Essas concepções de cultura desconsideram ou, pelo menos, não explicitam a idéia de que essas práticas ou comportamentos ou ainda modos de pensar e de organizar a realidade podem ser modificados ao longo do tempo. Sem essa observação, tanto o conceito de cultura de Sapir (1952) quanto de Stuart Hall (1982) ou mesmo os diferentes conceitos de Willians (1981) limitam a análise realizada, ou seja, não contemplariam a complexa realidade cultural da RCI-RS.

Eagleton (2005), por sua vez, também propõe conceitos de cultura, com o intuito maior de contestar os conceitos propostos por outros autores do que propriamente lançar um novo conceito. Por exemplo, o conceito que propõe diz que “pessoas que pertencem ao mesmo lugar, profissão ou geração nem por isso constituem uma cultura; elas o fazem somente quando começam a compartilhar modos de falar, saberes comuns, modos de proceder, sistemas de valor, uma auto-imagem coletiva” (EAGLETON, 2005, p.59). Mesmo tentando ampliar os conceitos propostos pelos outros autores, Eagleton

também não dá conta do prisma temporal, ou seja, da contínua transformação pela qual a cultura normalmente passa.

Outro autor que se preocupa em contrapor as diferentes compreensões do conceito de cultura é Duranti (2000). Duranti procura trabalhar, primeiramente, com a idéia de *cultura como algo diverso da natureza*, afirmando que uma das perspectivas mais comuns do conceito de cultura é compreendê-lo como algo que é “aprendido, transmitido, herdado de geração em geração através das ações humanas, quase sempre tomando a forma de uma interação face a face e, desde cedo, mediante o intermédio lingüístico” (DURANTI, 2000, p. 48). Segundo ele, a visão da cultura como algo aprendido apenas pode ser compreendida por oposição à idéia de uma conduta humana como produto da natureza, isto é, como um dom que se transmite de geração em geração por meio de princípios genéticos. Duranti (2000) cita como representantes dessa corrente de pensamento Frans Boas e Gadamer, entre outros.

Outro autor que concorda com essa linha de raciocínio é Bosi (1992) que afirma ser a cultura “o conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se deve transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social” (BOSI, 1992, p.16).

Tanto a definição de Bosi (1992) quanto a corrente representada por Boas e Gadamer implicam compreender a cultura como algo imutável, apenas transmissível, como uma receita que não se modifica.

Outra compreensão de cultura apresentada por Duranti (2000) é a de *cultura como conhecimento*. Tendo como pressuposto a idéia de que a cultura é aprendida, então é possível pensar que uma grande parte dela pode ser concebida em termos de conhecimento do mundo. Essa corrente compreende que apenas os membros de uma cultura devem ter conhecimento de determinados fatos e devem reconhecer

determinados objetos, lugares e pessoas. Isso significa também que esses membros devem compartilhar de certos modelos de pensamento, de modos de compreender o mundo, de fazer inferências e previsões. E, de acordo com antropólogos que adotam essa definição de cultura, o conhecimento não é algo apenas ligado às operações mentais das pessoas, mas algo que está distribuído socialmente. Um dos argumentos utilizados para defender a idéia é que o conhecimento não está armazenado na mente do indivíduo, mas também está nas ferramentas ou processos utilizados pelos indivíduos, no contexto que delimita determinadas escolhas, nas instituições que regulam as interações entre os indivíduos, etc.

Nessa perspectiva de cultura, os membros da sociedade ainda parecem presos a modelos rígidos que regulam de forma bastante intransigente as condutas sociais. O que leva a crer que a cultura é influenciada apenas de forma tênue pelo contexto ou por outras culturas.

Duranti (2000) apresenta uma outra possibilidade de compreender esse conceito entendendo *cultura como comunicação*. Diz que para compreender esse conceito a partir desse prisma é preciso compreendê-lo como um sistema de signos. Se deve ser entendida como um sistema de signos, então, tem por base a Semiótica e esta, por sua vez, sustenta que a cultura é uma representação do mundo, e essa representação deve dar sentido à realidade objetivando-a em histórias, mitos, descrições, teorias, provérbios, produtos artísticos e espetáculos. Segundo Duranti (2000), acreditar que a cultura é comunicação significa que uma comunidade deve comunicar sua teoria do mundo para vivê-la. Dois grandes representantes desse pensamento são Lévi-Strauss e o enfoque semiótico e Clifford Geertz e o enfoque interpretativo.

A oposição a essa corrente está justamente na idéia de que existem muitos implícitos e não-ditos culturais, os quais são comunicados a partir da não verbalização,

ou seja, de atitudes ou de comportamentos. Sendo assim, o conceito de cultura precisa abarcar mais elementos, não apenas as formas de comunicação humana.

Outra possível definição do conceito de cultura é compreendê-lo *como um sistema de mediação*. Para essa teoria, segundo Duranti (2000), os meios de trabalho são tudo aquilo que os seres humanos utilizam para controlar o contexto e fabricar produtos. São incluídos objetos materiais como também objetos ideacionais como os sistemas de crenças e os códigos lingüísticos. As estruturas materiais e ideacionais são instrumentos por meio dos quais os seres humanos mediam sua relação com o mundo. Para Duranti (2000), compreender a cultura como uma atividade de mediação entre as pessoas e o mundo nada mais é do que estender a noção de linguagem como sistema de mediação. Nesse sentido, falar de linguagem como uma atividade de mediação significa percebê-la como ferramenta para fazer coisas no mundo, para reproduzir e também para modificar a realidade.

Esse enfoque aproxima-se do conceito de cultura como comunicação, pois continua vendo nos símbolos a cultura de um povo. Para uma compreensão mais eficaz dos dados coletados, torna-se necessário pensar a cultura não apenas dessa forma, mas também como um produto histórico.

Um outro enfoque possível para se compreender o conceito de cultura é considerá-la *como um sistema de práticas*. Segundo aponta Duranti (2000), esse enfoque ganhou forças nos anos 60 e 70, especialmente porque alguns teóricos europeus começaram a questionar os pressupostos básicos da teoria estruturalista, proposta na Antropologia especialmente por Lévi-Strauss. Para explicar esse enfoque, Duranti (2000) utiliza conceitos apresentados por Bourdieu (1977; 1990 *apud* DURANTI, 2000) como, por exemplo, a idéia de que os atores sociais não são completamente produtos

das condições materiais de existência, nem os sujeitos intencionais conscientes cujas representações mentais são auto-suficientes.

Bourdieu introduz a noção de *habitus*, que pode ser compreendida a partir da idéia de um conjunto de disposições com dimensões históricas pelo qual os iniciantes adquirem competência ao iniciar-se na realização de atividades mediante uma série de expectativas criadas sobre o mundo e sobre os modos de estar nele. Pelas palavras de Bourdieu (1998 *apud* Duranti, 2000, p.74) o *habitus* “é a presença ativa de todo o passado do que se é produto: é o que proporciona às práticas a sua independência relativa em relação às determinações exteriores do presente imediato”.

Como explica Duranti (2000), essa idéia tem por objetivo superar a dicotomia subjetivo/objetivo das Ciências Sociais, enfatizando o fato de que o sujeito pode existir culturalmente e funcionar unicamente como participante em uma série de atividades habituais, que suas ações individuais pressupõem e reproduzem. Para Bourdieu (1998 *apud* Duranti, 2000), a cultura não é algo simplesmente externo ao indivíduo, nem algo apenas interno, mas existe por meio de uma prática rotineira que inclui tanto condições materiais como também a experiência dos atores sociais quando utilizam seus corpos dentro do espaço familiar.

Paviani (2006) também procura trabalhar a concepção bourdieana de *habitus* e afirma que esse conceito deve ser compreendido a partir de sua dimensão sócio-histórica, tendo a família como base constitutiva e influente sobre outros âmbitos sociais, como a escola, o mercado de trabalho, a sociedade. Ainda de acordo com Paviani (2006), o conceito de *habitus* diz respeito a “um conjunto de práticas como produto da história que orienta as práticas individuais e coletivas” (PAVIANI, 2006, p.18).

Paviani (2006, p.23) entende ainda que o *habitus* para Bourdieu:

é um sistema aberto, sujeito a novas experiências e influenciado por elas. Pelo fato de poder ser incorporado constantemente, e a cada momento, não se distingue, no social, o individual do coletivo, é produto da história individual e coletiva, porque trata da própria visão do mundo. Passado e presente se fundem no *habitus*, ou seja, o que o ajudou a constituir-se se faz também contemporâneo a ele, porém sempre numa visão renovada”.

Essa concepção de cultura pode auxiliar a compreender em que medida a leitura tornou-se ou não uma prática na região, tendo em mente o conceito de *habitus*, o qual poderá justificar os motivos pelos quais as condições socioeconômicas e culturais interferem ou não nas práticas de leitura. Pois, uma vez que se reflete sobre esse conceito e se percebe a força do percurso histórico comum de um povo, em detrimento ao seu presente, pode-se inferir que não são apenas as condições atuais tanto socioeconômicas quanto culturais que influenciam as práticas de leitura. Ou seja, a história dessa região, incluindo a da comunidade de Nova Bassano, está embasada em valores que a acompanham desde sua formação e que caracterizam as pessoas que vivem nesse contexto sociocultural.

CAPÍTULO III:

PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Ma come si fa a guardare qualcosa lasciando da parte l'io

Di chi sono gli occhi che guardano?...

Di là c'è il mondo; e di qua?

Sempre il mondo: cos'altro volete che ci sia?

Italo Calvino (1983)

Pela área do conhecimento e pela temática abordada, este estudo tem um caráter basicamente qualitativo e, na tentativa de abordar diferentes aspectos da questão proposta, busca-se discutir tanto a visão dos alunos quanto a dos professores no que concerne à leitura, como também a relação entre as práticas de leitura e as condições socioeconômicas e culturais dessa comunidade escolar.

Essa amostragem foi formada a partir de uma comunidade escolar, que busca, utilizando diversos projetos e movimentos, estimular a prática da leitura. Essa comunidade escolar insere-se numa sociedade que pouco lê ou que, no mínimo, não concebe a leitura como uma prática social. Isso pode ser afirmado apoiando-se nos dados complementares coletados através da técnica de oitiva¹⁶.

Considerando o problema proposto, o qual procura perceber a relação entre as práticas de leitura e as condições socioeconômicas e culturais de alunos e professores do Colégio Colbachini, deve-se entender como variáveis para esse problema:

- a) variável dependente: práticas de leitura;
- b) variável(is) independente(s): condições socioeconômicas e culturais.

¹⁶ A seguir são apontados os critérios utilizados para a coleta desses dados.

Procura-se analisar de forma relacional essas variáveis buscando perceber em que medida as variáveis socioeconômicas e culturais interferem ou influenciam as práticas de leitura. E ainda, busca-se através da coleta oitiva, registrar depoimentos de pessoas da comunidade, de diferentes faixas etárias, de ambos os gêneros e diversificadas áreas profissionais, os quais deixam explícito qual é o valor cultural da leitura para essa comunidade.

Para a efetivação deste estudo, foram aplicados, nos dias 12 e 14 de dezembro de 2006, tendo em vista o problema, as hipóteses e os objetivos de pesquisa, um questionário referente às práticas de leitura tanto aos alunos de Ensino Fundamental e de Médio quanto aos professores do Colégio Colbachini da cidade de Nova Bassano. Participaram da pesquisa os professores do turno da manhã, procurando-se contemplar, pelo menos, um docente de cada área. Portanto, além dos professores, fizeram parte da amostra, alunos do Ensino Fundamental e Médio, os quais foram selecionados dentro de cada série, de 5 a 7 alunos, escolhendo os alunos que correspondessem aos números da chamada múltiplos de cinco (5, 10, 15, 20 e assim por diante). No caso de o aluno correspondente ao número não estar presente, optou-se pelo aluno relativo ao número subsequente (por exemplo, na ausência do aluno número 5, selecionou-se o aluno correspondente ao número 6 da chamada).

QUADRO 1: Composição da amostra

Professores de Ensino Fundamental e Médio:	Número
Questionários entregues:	22
Questionários devolvidos:	11
Questionários válidos:	10
Alunos do Ensino Médio:	
Questionários entregues:	22
Questionários devolvidos:	22
Questionários válidos:	20
Alunos do Ensino Fundamental:	
Questionários entregues:	23
Questionários devolvidos:	23
Questionários válidos:	20
TOTAL DE SUJEITOS:	50

Os critérios adotados para a seleção dos questionários foram: o menor número de respostas em branco e o menor número de respostas inválidas, considerando as questões fechadas nas quais os respondentes deveriam numerar as opções por ordem de preferência.

No caso dos alunos, de ambos os níveis, o questionário foi aplicado na escola, durante o turno de aula, em uma sala separada, juntando, num primeiro momento, os alunos do Ensino Fundamental e, em seguida, os alunos do Ensino Médio. No ato da entrega dos questionários, foi explicado, para os dois grupos, qual era o objetivo da pesquisa da qual eles estavam participando, e foram esclarecidas as dúvidas que surgiram durante o preenchimento do questionário.

Para os professores, o questionário foi entregue durante o intervalo da manhã, quando todos estavam reunidos na sala dos professores. Procedeu-se da mesma forma do que com os alunos, explicando o objetivo da investigação a qual estavam sendo convidados a participar. Foi permitido a eles levar o questionário para casa e devolver à coordenação pedagógica nos dias subsequentes.

Os questionários aplicados (ver Apêndices) foram elaborados com base no Questionário Socioeconômico e Cultural utilizado pelo grupo de pesquisa TEAR na coleta de dados dentro da população de acadêmicos em início de curso da Universidade de Caxias do Sul no primeiro semestre de 2002, tendo em vista levantar dados sobre o perfil de leitura desses alunos. Para esta investigação, os questionários foram adaptados a fim de contemplar questões referentes às condições socioeconômicas e culturais e às práticas de leitura.

As condições socioeconômicas e culturais transformadas em questões dizem respeito (no caso dos alunos):

- a) À idade;
- b) À série na qual está matriculado;
- c) Ao local em que mora;
- d) Às pessoas com quem mora (pais, familiares, etc);
- e) À profissão dos pais;
- f) À renda média mensal da família;
- g) À escolaridade dos pais;
- h) Às atividades de lazer praticadas.

Em relação às práticas de leitura, propuseram-se questões relativas:

- a) Ao gosto pela leitura do aluno, dos pais, dos amigos e dos professores;
- b) À frequência com que é realizada a leitura;
- c) Ao principal objetivo da leitura;
- d) Ao tipo de material lido;
- e) Ao hábito de fazer comentários sobre as leituras feitas;
- f) Ao hábito de recomendar materiais de leitura a outras pessoas;

- g) Ao hábito de ler livros indicados pelos professores;
- h) À influência dos projetos da escola e do vestibular sobre as práticas de leitura.

O questionário aplicado aos professores não difere muito do aplicado aos alunos, apenas aborda, além das questões socioculturais e relativas à leitura, questões referentes à formação, ao tempo de carreira, a recomendações de leitura, à promoção da autonomia dos alunos através das leituras indicadas, etc. Os professores foram questionados também sobre a influência dos pais e dos próprios professores na formação de leitores e sobre a caracterização da comunidade escolar no que se refere às práticas de leitura.

Os dados coletados são analisados brevemente de forma quantitativa e, de forma mais apurada, qualitativamente, buscando estabelecer as relações entre as duas variáveis propostas no problema de pesquisa. Procura-se, a partir dos primeiros resultados, perceber tanto o aspecto referente ao leitor em formação (aluno) quanto às questões que envolvem o formador de leitores (professor-leitor).

Os passos seguidos, a fim de executar este estudo, podem ser descritos da seguinte forma:

- a) Pilotagem, reformulação e aplicação dos instrumentos de pesquisa;
- b) Contato com a diretora e visita ao Colégio Colbachini – Nova Bassano (local selecionado para a coleta dos dados);
- c) Coleta dos dados;
- d) Tabulação prévia dos dados;
- e) Tabulação estatística dos dados (software SPSS 14.0¹⁷);
- f) Criação de tabelas de frequência dos dados;
- g) Criação de gráficos de correlação dos dados;

¹⁷ Statistical Package for the Social Sciences. As frequências e a correlação dos dados foram feitas através desse software.

- h) Análise quantitativa dos dados;
- i) Análise qualitativa dos dados;
- j) Discussão dos resultados.

Além disso, optou-se pela utilização de uma técnica qualitativa de coleta de dados: a técnica oitiva. Fez-se uso dessa técnica com a intenção de promover uma comparação entre os dados coletados na escola com alguns depoimentos de pessoas da comunidade, abordando o contexto que abriga a comunidade escolar pesquisada. Esses dados foram coletados a partir de conversas informais com as pessoas da comunidade, ocorridas desde o início do primeiro semestre de 2006 até o final do primeiro semestre de 2007, especialmente durante os finais de semana. Em alguns casos, os depoimentos foram motivados por temas relativos à leitura que surgiam nas conversas; em outros casos, foi necessário, em alguns momentos, fazer uso de exemplos ou até mesmo questionar as pessoas sobre o tópico, para poder registrar as falas.

Conforme dito anteriormente, os dados passaram por tratamentos divergentes. Num primeiro momento, opta-se por uma análise quantitativa, agrupando as respostas e as categorias, a fim de possibilitar um diálogo entre as frequências dos dois grupos (alunos de Ensino Fundamental e Médio e professores). Num segundo momento, procura-se selecionar questionários, dentro de cada um dos grupos, buscando uma análise qualitativa.

Segundo Pereira (2004, p.21), “o dado qualitativo é a representação simbólica atribuída a manifestações de um evento quantitativo”. Esse tipo de dado “instrumentaliza o reconhecimento do evento, a análise de seu comportamento e suas relações com outros eventos”. Ao analisar alguns dos questionários de forma um pouco mais aprofundada, propondo as inter-relações e contradições presente nas respostas de um mesmo sujeito, objetivou-se observar o fenômeno das práticas de leitura buscando

seus elementos internos, próprios do fenômeno em sua forma mais singular: a leitura praticada pelo indivíduo. O que esse tipo de visão procura acrescentar é a contextualização do evento, é o movimento do fenômeno, é a busca de seu aprimoramento.

Nesse sentido, é válido considerar que “o conceito de paradigma científico foi cunhado por Tomas Kuhn para identificar o universo de valores culturais, ideológicos, históricos e epistemológicos que condicionam a produção do conhecimento” (PEREIRA, 2004, p.23). Pode-se dizer que toda a produção de conhecimento está condicionada a um espaço e a um tempo determinado. Isso pode explicar também a relatividade dos dados coletados e das análises propostas, as quais, tendo em vista tal conceito, são influenciadas por um tempo e por um espaço, além, sem dúvida, do olhar da pesquisadora.

É importante destacar, justamente por perceber os limites de um método ou de um quadro teórico e também por considerar a incompletude do ser humano, alguns problemas verificados, especialmente na aplicação do instrumento de pesquisa.

O primeiro problema identificado foi a ausência de uma pergunta relativa ao gênero. Essa falha foi identificada durante o processo de coleta, mas, por um lapso, não foi inserida, mesmo que informalmente pelos próprios alunos requisitados de forma oral. O mesmo ocorreu com os professores.

O que é possível dizer em relação a esse dado é que, dentre os alunos, a participação é bastante equilibrada, tendo, provavelmente, uma frequência um pouco mais elevada de alunos do gênero masculino, girando em torno de 60% de alunos e 40% de alunas. Já no caso dos professores, apenas um dos respondentes é do gênero masculino, formando, portanto, uma amostragem basicamente feminina. Essa amostra,

mesmo não tendo sido registrada de forma adequada, confere com o quadro geral de professores da escola que é composto predominantemente por mulheres.

O segundo problema verificado foi a dificuldade dos alunos, especialmente do Ensino Fundamental, em responder à questão relativa à escolaridade dos pais (ver Apêndice 3). Percebeu-se durante a aplicação que, os alunos estavam assinalando mais do que uma opção (por exemplo, um pai que sabia *'ler e escrever'* e que havia *'completado o Ensino Fundamental'*). Outra questão que gerou dúvida estava relacionada aos materiais de leitura e aos objetivos de leitura vinculados a tais materiais. Ao invés de os alunos numerarem as opções, fazendo correspondência entre o material e o objetivo, eles marcavam (com 'x'), o que não permitia distinguir a que material vinculava-se determinado objetivo. Isso ocorreu também no questionário de alguns professores. Como os alunos estavam reunidos na escola ao responder ao questionário, foi possível auxiliá-los a retificar as respostas, em alguns casos. Já com os professores isso não foi possível, pois os questionários foram devolvidos, primeiramente, à Coordenação Pedagógica e, em seguida, para a pesquisadora.

Apesar das adversidades encontradas, a coleta foi possível graças à colaboração dos alunos, dos professores e da direção da escola. É válido registrar também que se perceberam diferenças na disposição dos respondentes em colaborar com a pesquisa. Enquanto os alunos, de ambos os níveis, aparentaram prestatividade e colaboração, talvez por estarem participando de algo fora da rotina ou até por terem de sair da aula à qual estavam assistindo, os professores receberam os questionários como mais uma tarefa, mais um formulário a ser preenchido.

É imprescindível apontar que essa foi a impressão, coletada subjetivamente, que os grupos passaram para a pesquisadora. No entanto, essa percepção dos grupos concretizou-se na medida em que apenas onze dos vinte e dois questionários

distribuídos aos professores foram devolvidos à pesquisadora. Os professores aparentaram não estar dispostos a participar ou, no mínimo, estavam muito atarefados e não tiveram tempo para responder ao questionário.

CAPÍTULO IV:

AS PRÁTICAS DE LEITURA

“O ensino da leitura é um meio de transformar os valores e os hábitos dos grupos sociais que são seu alvo.

Anne Marie Chartier; Jean Hébrard (1995)

4.1. O papel dos professores nas práticas de leitura

Os professores do Colégio Colbachini que participaram deste estudo responderam questões referentes à idade, ao tempo em que lecionam, à formação, à renda média mensal, às atividades de lazer, aos hábitos e práticas pedagógicas relacionadas à leitura. De todo o grupo de professores, em torno de sessenta, apenas os professores do turno da manhã fizeram parte do estudo em virtude de serem esses os professores dos alunos que fizeram parte da amostra e, dentre esses, dez questionários foram selecionados, segundo os critérios já descritos.

Dos dez professores que compuseram a amostra, nove são mulheres e a faixa etária varia de 24 a 54 anos; dos quais seis (de dez) concluíram cursos de Especialização, enquanto os demais possuem o Ensino Superior completo. Metade da amostra tem formação na área de Letras e também atua como professor de línguas (Língua Portuguesa ou Inglesa), tanto no Ensino Médio quanto Fundamental. Os outros professores têm formação nas áreas de Biologia, Educação Física, Matemática e Física. Os professores têm, de um modo geral, bastante experiência no magistério, pois apenas três, dos dez, atuam como professores há menos de 10 anos e, além disso, dos dez

professores entrevistados, apenas um exerce outra profissão além do magistério, trabalhando como músico e comerciante. A faixa de valores que melhor corresponde à renda média mensal da metade dos professores da amostra gira em torno de R\$ 1.001,00 a R\$ 2.000,00.

No que concerne aos aspectos socioculturais e, em especial, às práticas de leitura, os professores elegem como atividades de lazer, *'ler'* (quatro de dez) e *'ficar com a família/filhos'* (quatro de dez). Quando questionados sobre o gosto pela leitura, sete deles afirmam gostar *'bastante'* de ler, enquanto os outros três afirmam gostar *'um pouco'* de ler. Os materiais de preferência de leitura são os *'livros teóricos'* (quatro de dez), os *'romances'* (dois de dez) e os *'jornais da região'* (dois de dez).

A frequência de leitura desses materiais é *'diária'*, para oito dos dez professores. Os principais objetivos de leitura dos professores concentram-se em *'aumentar o conhecimento tanto geral quanto específico'* e *'preparar aula ou fazer sugestões de leitura aos alunos'*.

Em relação ao comentário das leituras com os colegas, sete dos dez professores admitem fazê-lo *às vezes*, enquanto três afirmam fazer *sempre*.

Quando questionados sobre a indicação de leituras aos alunos, seis dos dez professores afirmam indicar *às vezes*, enquanto quatro deles declaram indicar *sempre*. Das leituras indicadas pelos professores aos alunos, quatro deles afirmam *sempre* buscar leituras que promovem a identificação entre texto e leitor e, para nove dos dez professores, essas leituras também promovem o desenvolvimento de senso crítico e autonomia.

Os professores responderam também a questões abertas como: se, na opinião deles, os pais e os professores exercem influência na formação de leitores; se ler é um traço cultural dessa comunidade escolar e como eles definem um professor, um aluno e

uma pessoa do convívio tem o hábito de ler. Em relação à questão *‘Na sua opinião, os pais exercem influência na formação de leitores? Explique.’*, todos os professores responderam que os pais exercem influência, através de exemplo, disponibilizando materiais de leitura, contando histórias aos filhos, mostrando o prazer que a criança pode encontrar na leitura. As respostas estão listadas a seguir:

QUADRO 2: Influência dos pais na formação de leitores - segundo professores

1. Com certeza, sim. Porque na infância que a gente desenvolve a habilidade de ler, e a família tem que estar presente nesta fase da vida, incentivando sempre.
2. Sim, pelo exemplo de ler ou não.
3. Quem é estimulado a ler desde criança cria o hábito e sente prazer nisto. Essa estimulação começa em casa e na escola é aperfeiçoada e orientada.
4. Sim. Bastante.
5. Pais leitores possuem uma visão mais crítica possibilitando a formação do filho leitor.
6. Sim. Quando oferecem livros e ambientes de leitura para os filhos e tem o hábito de contar histórias.
7. Sim, porque os filhos seguem o exemplo dos pais. Se os pais praticam o hábito da leitura, os filhos também pegarão o gosto pela mesma.
8. O exemplo dos pais, o incentivo, a aquisição de livros como prioridade são fundamentais.
9. Sim, quando colocam à disposição livros.
10. Exercem sim, mas muitas vezes eles desconhecem sua importância pois não tiveram essas oportunidades de ter livros e revistas para ler.

A questão *‘Na sua opinião, os professores exercem influência na formação de leitores? Explique.’* apenas teve respostas afirmativas, seguidas de comentários que envolvem a questão do exemplo, do incentivo à leitura promovido pela escola, da adequação na indicação de leituras, entre outros. As respostas são as seguintes:

QUADRO 3: Influência dos professores na formação de leitores – segundo professores

1. Sim. Porque a escola ajuda muito na formação de leitores, incentivando-os na busca de novos conhecimentos, e tornando-os pessoas críticas.
2. Sim.
3. Sim, um professor que lê bastante é informado e com certeza irá influenciar seus alunos, mostrando-lhes como é importante ler.
4. Sim. É muito importante mostrar exemplo.
5. O professor sempre é exemplo. Passam os anos, mas os alunos, na sua maioria, buscam no professor opiniões.
6. Sim. Os professores influenciam os alunos à medida que também sejam leitores e os alunos perceberem isso.
7. Sim, muitos alunos se espelham nos professores.
8. Com certeza! Mas os professores precisam acreditar nisso.
9. Sim, quando sabem selecionar as leituras de acordo com os leitores.
10. Com certeza, pois copiam muito os hábitos dos professores.

Quando questionados se *'Na sua opinião, ler é um traço cultural característico tanto de alunos quanto de professores dessa comunidade escolar? Explique.'*, a grande maioria dos professores respondeu afirmativamente, apenas dois declararam que a leitura não é um traço cultural dessa comunidade. Mesmo assim, alguns professores declararam que essa é uma prática apenas dos docentes, pois os alunos não possuem esse hábito. A seguir estão as respostas:

QUADRO 4: Leitura como traço cultural - segundo professores

1. Acredito que ler é um traço cultural característico somente dos professores pois alguns alunos, mesmo sendo incentivados, não possuem o hábito de ler.
2. Sim, com a participação nas feiras do livro cresceu o número de leitores.
3. Não, poucas pessoas dedicam um tempo para ler.
4. Sim. Porque ajuda na interpretação e muito mais desenvoltura, etc.
5. Sim. Alguns têm por hábito a leitura, outros precisam ser incentivados. Muitos são resistentes.
6. Certamente. Aos poucos, através de ações como a feira do livro e atividade de aula utilizando a literatura.
7. <i>Em branco</i>

8. Acredito que está havendo um processo de reversão. Está começando com as 3 feiras realizadas, um entendimento diferente da importância da leitura.
9. Não, somente dos que precisam da leitura.
10. Sim. Essa comunidade escolar se empenha bastante nesse sentido e dá prioridade sobre o assunto.

Os professores também definiram como seria um professor, um aluno e uma pessoa do convívio que pratica a leitura. *Um professor que lê*, para os professores, está sempre atualizado, tem senso crítico, possui amplo vocabulário. Um dos docentes não admite que um professor possa exercer sua profissão de forma eficaz e acreditando no seu trabalho sem ser leitor:

QUADRO 5: Definição de um professor leitor - segundo professores

1. É informado, tem bom senso crítico, etc...
2. <i>Em branco</i>
3. É informado, possui vocabulário amplo.
4. Aumenta o conhecimento, é mais informado, tem senso crítico, etc...
5. É atualizado, crítico, exemplo.
6. Tem uma postura mais aberta, contagia o aluno.
7. Está sempre atualizado.
8. Não se pode conceber o contrário.
9. Sabe.
10. Adquire conhecimento para desempenhar sua função.

Para os professores, *'um aluno que lê'* é informado, aprende com maior facilidade, tem uma visão diferente do mundo e da linguagem, amplia o vocabulário, entre outras respostas:

QUADRO 6: Definição de um aluno leitor - segundo professores

1. É informado, tem sua própria idéia, etc...
2. Aprende mais fácil.
3. Amplia seu vocabulário, possui senso crítico.
4. É mais informado, tem senso crítico.
5. Amplia seus horizontes.
6. Possui uma melhor visão do mundo, expressa-se bem.
7. Tem mais facilidade de formular idéias.
8. Se constrói diferente na linguagem, na vida.

9. Se defende.
10. Aprende melhor ser crítica e construtiva.

‘Uma pessoa do convívio que lê’, para os professores, tem cultura, tem uma conversa agradável, amplia o vocabulário, entre outras:

QUADRO 7: Definição de um leitor do convívio social - segundo professores

1. É culta, sábia, etc...
2. <i>Em branco</i>
3. Possui uma conversa culta.
4. Também o mesmo é mais concentrado.
5. Tem vocabulário e cultura.
6. Torna-se agradável para conversar, pois tem conteúdo.
7. <i>Em branco</i>
8. Interage mais facilmente.
9. É mais aceita.
10. Enriquece o outro.

No espaço reservado a informações adicionais ou observações referentes aos projetos ou outras práticas envolvendo a leitura, três dos dez professores utilizaram-o, declarando o que entendem por leitura ou os projetos individuais realizados dentro das disciplinas ou ainda projetos da comunidade escolar:

QUADRO 8: Informações adicionais sobre as práticas de leitura – segundo professores

5. Ler é diversão, esporte e cultura.
6. Utilizo também o espaço virtual para estimular a leitura e escrita, através do uso de blog em que os educandos recebem tarefas relativas a obras de Literatura, fazendo intercâmbio com escritores e outras escolas. Isso motiva mais para a leitura e escrita.
8. Com o projeto ‘aluno leitor’ e com as feiras 2004, 2005 e 2006 foram vendidos mais de 5.000 livros em Nova Bassano que tem pouco mais de 8.000 habitantes. O Colbachini está cumprindo a função social.

4.2. Correlação entre as opiniões dos professores

Observando os gráficos que representam correlação entre as questões '*Você gosta de ler?*' e '*O que você costuma fazer nas horas livres?*', percebe-se que, mesmo não havendo correlação estatística¹⁸, existe uma relação qualitativa, pois, aqueles professores que assinalam '*ler*' como primeira opção de lazer gostam '*bastante*' de ler (quatro de dez), embora outros três professores, que também declaram gostar '*bastante*' de ler, preferiram aproveitar seu tempo livre em companhia da família e dos filhos.

Na questão que relaciona *gosto pela leitura e grau de formação*, nota-se que, dos seis professores com *Especialização*, cinco gostam '*bastante*' de ler, o que, talvez, possa ser compreendido como um pré-requisito para o avanço na formação. Quanto mais se estuda, mais se lê, valendo também o contrário, pois a leitura pode servir de porta para novas conquistas, novos interesses e perspectivas, especialmente no que concerne à formação continuada de professores.

Os *materiais de preferência de leitura* dos professores que declaram gostar '*bastante*' de ler são os *livros teóricos* e os *romances*, mostrando que esse tipo de leitura, exigente por sua natureza, requer um leitor com maior percurso de leitura, um leitor mais contagiado pelo universo da leitura. É bastante coerente para um grupo de professores Especialistas darem preferência para os livros teóricos uma vez que estejam diretamente relacionados à área de especialização.

¹⁸ O software utilizado, SPSS 14.0, faz uso do teste V de Crammer para medir a correlação entre variáveis. Quando se afirma que não houve correlação estatística significativa, é porque os valores obtidos ficaram muito distantes do valor desejado (0,000) para confirmar a correlação.

Outro dado significativo mostra que sete dos dez professores que afirmam ler *'todos os dias'* gostam *'bastante'* de ler, o que reforça a idéia de que o hábito e o gosto estão intimamente relacionados.

Para quatro (dos sete) professores que declaram gostar *'bastante'* de ler, as leituras indicadas aos alunos *'sempre'* promovem identificação entre texto e leitor e, para os sete que gostam *'bastante'* de ler, as leituras indicadas aos alunos *'sempre'* buscam desenvolver o senso crítico e a autonomia. Pode-se inferir que o professor com maior percurso de leitura tem mais condições de indicar leituras mais próximas ao universo do aluno.

4.3. O perfil dos professores e sua influência nas práticas de leitura

No que concerne a uma análise propriamente qualitativa, observando o perfil de respostas de alguns professores, surgem algumas contradições ou, no mínimo, situações nas quais alguns professores acabam contradizendo-se, deixando margens para interpretações diversas. Um dos casos é o de uma professora (10) de 54 anos, formada em Ciências Biológicas, que gosta *'um pouco'* de ler e acredita que os professores exercem influência na formação de leitores, “pois [os alunos] copiam muito os hábitos dos professores”.

Sem dúvida, os alunos tomam os professores como referência e, já que os professores declaram gostar *'um pouco'* de ler, os alunos também se sentem confortáveis se a leitura não os toca ou se ela não é uma prática cultural, um *habitus*, pois seguem o exemplo dos professores. Logo, se o *habitus* forma-se quando existe uma prática na comunidade ou na classe, no ambiente descrito, a passagem do hábito para o

habitus torna-se mais complicada, uma vez que a prática não ocorre de forma efetivamente significativa no contexto apresentado.

Essa mesma professora afirma comentar suas leituras com seus pares '*às vezes*', indicar leituras aos alunos também '*às vezes*' e, quando questionada se ler é um traço cultural dessa comunidade escolar, ela afirma que "essa comunidade escolar se empenha bastante nesse sentido e dá prioridade sobre o assunto". É possível questionar-se, nesse aspecto, uma vez que o discurso da prática não corresponde ao discurso da teoria.

Dessa forma, a professora revela ter um modelo, um ideal, uma meta em relação às práticas de leitura, mas as ações que concretizariam esse modelo não são realizadas; pelo contrário, a leitura não é praticada como prioridade ou de forma relevante. É possível também que a professora, ao responder à questão, tenha considerado não suas próprias práticas, mas os projetos pedagógicos da escola como um todo, como a promoção das feiras do livro, o diálogo entre escritores, professores e alunos, a criação de um livro a partir da história de leitura da escola, etc.

Em contrapartida, outra professora (8) formada em Letras, exercendo a profissão há 29 anos, tem a '*leitura*' como primeira opção de lazer, gosta '*bastante*' de ler, considera o gênero '*romance*' como principal material de leitura, tendo-a como hábito '*diário*' e lendo, dentre outros objetivos, pelo '*prazer que a leitura proporciona*'. '*Sempre*' comenta com seus pares sobre as leituras que faz e '*sempre*' indica leituras aos alunos, comenta que "o exemplo dos pais, o incentivo, a aquisição de livros como prioridade são fundamentais" para a formação de leitores competentes.

Além disso, afirma que os professores são, sem dúvida, parâmetros para os alunos, mas, segundo ela, "os professores precisam acreditar nisso". Para ela, "está havendo um processo de reversão", no que se refere à leitura como traço cultural da comunidade escolar. Diz ainda, "está começando, com as três feiras realizadas, um

entendimento diferente da importância da leitura”. Isso mostra que, anteriormente, a leitura era vista (ou continua sendo vista por alguns) como uma obrigação, como cobrança, como algo que é importante mas não sensibilizava nem o aluno, nem o professor. Ainda para essa professora, não é possível conceber que um professor não leia, ou seja, a leitura está no cerne da formação do professor, podendo ser pensada tanto como uma habilidade própria da profissão quanto como uma prática cultural da classe ou da comunidade escolar. Um aluno que lê, para ela, “se constrói diferente na linguagem, na vida” e, a partir disso, nota-se que a concepção de leitura extrapola a questão textual e se transforma numa questão de leitura de signos, dos quais a vida está impregnada.

Outra professora (6) formada em Letras, há 26 anos, gosta ‘*bastante*’ de ler, inclusive sendo a ‘*leitura*’ sua principal atividade nas horas de folga. Costuma ler ‘*romances*’, com uma frequência ‘*diária*’ e tem por hábito ‘*sempre*’ comentar sobre as leituras com outros professores e com os alunos, procurando indicar aos alunos leituras que promovam tanto identificação entre texto e leitor quanto o desenvolvimento do senso crítico e da autonomia. Para ela, os pais influenciam positivamente seus filhos “quando oferecem livros e ambientes de leitura [...] e têm o hábito de contar histórias”. Percebe-se que, para essa professora, os pais têm um papel bastante significativo na formação de leitores, afinal são eles que estabelecem ou não os primeiros vínculos entre os livros e os futuros leitores.

Em outro caso, como o primeiro citado, uma professora (5), formada em Letras, costuma ‘*ficar com a família e os filhos*’ ou ‘*assistir à TV*’ em detrimento à ‘*leitura*’ nas horas livres, mesmo assim, afirma gostar ‘*bastante*’ de ler. Isso pode ser questionado quando observado que a professora comenta ‘*às vezes*’ com seus pares o que lê, ‘*às vezes*’ indica leituras aos alunos e essas leituras promovem identificação entre texto e

leitor *'às vezes'*. Para ela, “o professor sempre é exemplo”, mas, no entanto, o discurso sobre as práticas também, como no caso da primeira professora, não corresponde ao discurso teórico.

A professora (4), formada em Matemática e Física, há onze anos atua no magistério, divide a primeira opção de atividade de lazer entre *'ler'*, *'assistir à TV'* e *'navegar na Internet'*. Afirma ainda que gosta de ler *'um pouco'*, tendo uma frequência de leitura *'mensal'*, de gêneros variados. Comenta com os colegas ou com os alunos *'às vezes'* o que está lendo e as leituras indicadas promovem identificação entre leitor e texto e o desenvolvimento da autonomia *'às vezes'*. Apesar desse perfil, a professora declara que os docentes influenciam seus alunos em relação à leitura e “é muito importante mostrar exemplo”. Novamente é possível notar a incoerência do discurso, uma vez que a professora coloca a profissão como exemplo, mas não ela mesma ou, pelo menos, não como exemplo de leitora.

A professora (3), formada em Educação Física, atua há 7 no magistério e tem a *'leitura'* como atividade de lazer. Afirma também gostar *'bastante'* de ler a fim de *'aumentar o conhecimento geral'* e tem por hábito ler *'diariamente'*. Comenta com seus pares e alunos sobre as leituras que faz *'às vezes'*, mas procura indicar aos alunos leituras que estimulem a formação de opinião e da autonomia *'sempre'*. Diz a professora que “quem é estimulado a ler desde criança, cria o hábito e sente prazer nisso. Essa estimulação começa em casa e na escola é aperfeiçoada e orientada”, quando se refere à influência dos pais na formação de leitores. Em relação à influência dos professores na formação de leitores, a professora é coerente com seu discurso tanto prático quanto teórico.

Percebe-se, a partir da análise do perfil desses professores, que a leitura é uma escolha, um modo de vida, uma forma de olhar o mundo e nem todos optam por esse

modo de vida. Nota-se também que os professores têm consciência de que a escola é o berço do leitor, é o segundo grande momento (quando a família participa da formação do leitor) quando não o primeiro grande momento de iniciação do leitor ao mundo da leitura, ou seja, um lugar onde todos devem ler, nem que seja apenas no discurso, como ocorre em alguns casos. Esses exemplos reiteram o perfil da sociedade, o qual destaca a importância da leitura no discurso; no entanto, não a transforma em uma de suas práticas culturais.

4.4. O papel dos alunos do Ensino Médio nas práticas de leitura

Os alunos do Ensino Médio do Colégio Colbachini que participaram deste estudo responderam questões referentes à idade, à série em que estudam, ao local de moradia, à escolaridade e à profissão dos pais, à renda média mensal da família, às atividades de lazer e às práticas de leitura. Foram selecionados vinte alunos do Ensino Médio, dos quais são apresentados a seguir os dados coletados.

A faixa etária desses alunos varia de 15 a 19 anos, sendo que houve uma concentração de nove (dentre vinte respondentes) com 17 anos. Dos alunos que participaram do estudo, seis cursam o Primeiro ano, seis o Segundo ano e oito o Terceiro ano do Ensino Médio. Dentre eles, onze alunos moram no interior, seis em bairros da cidade e três no centro, todos eles junto dos pais. A escolaridade da mãe é, na maioria dos casos, maior do que a do pai, sendo que sete (de vinte) mães completaram o Ensino Médio, enquanto que oito (de vinte) pais não chegaram a completar o Ensino Fundamental.

Os pais são, em seis de vinte casos, agricultores e as mães donas de casa, em sete de vinte casos. Nove de vinte alunos afirmam trabalhar, mas, apenas dois, declaram não depender dos pais financeiramente. A renda média mensal da família fica na faixa de R\$ 1.001,00 a R\$ 2.000,00 em seis dos casos, a renda média de outros cinco alunos fica em torno de R\$ 501,00 a R\$ 1.000,00, quatro de R\$ 2.001,00 a R\$ 3.000,00 e quatro acima de R\$ 3.000,00. Apenas um aluno declara ter uma renda média mensal familiar abaixo de R\$ 500,00.

No que diz respeito às práticas socioculturais e de leitura, os alunos têm como atividade de lazer preferida *'sair com os amigos'* (cinco de vinte). *'Ler'*, *'ouvir música'* e *'ficar com a família'* dividem a segunda colocação, somando três (de vinte). Quando questionados sobre o gosto pela leitura, a grande maioria (quinze de vinte alunos) respondeu que gosta *'um pouco'* de ler, sendo que apenas quatro afirmam gostar *'bastante'* de ler.

Dentre os materiais de preferência, os *'romances'* (quatro de vinte) e as *'revistas'* (quatro de vinte) lideram a lista e o objetivo de tais leituras é *'aumentar o conhecimento geral'*, para oito dos vinte alunos. Os alunos declaram ainda que lêem os materiais de preferência pelo menos *'alguns dias por semana'* (onze de vinte), enquanto apenas três alunos afirmam ler *'diariamente'*.

No geral, os pais dos alunos gostam de ler *'um pouco'* (quinze de vinte) e os amigos também gostam *'um pouco'* de ler (doze de vinte). Já os professores desses alunos, na grande maioria, (dezessete de vinte), gostam *'bastante'* de ler. Quando questionados sobre o hábito de comentar as leituras com amigos, familiares e professores, os alunos afirmam fazê-lo *'às vezes'*, na maioria dos casos (dezoito de vinte).

O contrário também é proporcional, já que, para onze dos vinte alunos, os amigos, familiares e professores comentam ‘às vezes’ sobre o que estão lendo. Em relação à indicação de leituras pelos professores, os alunos (oito de vinte) afirmam que os professores ‘sempre’ indicam e (nove de vinte) que os professores indicam ‘às vezes’. Os alunos também declaram que as leituras indicadas pelos professores ‘às vezes’ promovem identificação entre leitor e texto (quatorze de vinte).

Os alunos responderam também a questões abertas como: se, na opinião deles, a partir dos projetos da escola, eles se sentem mais estimulados a ler, se o fato de preparar-se para o vestibular favorece a criação do gosto pela leitura e como definem um aluno, um professor e uma pessoa do convívio que lêem.

Em relação à primeira questão ‘A partir dos projetos da escola (Feira do Livro, Tesouro de Pano, etc.), você se sente mais estimulado a ler? Comente’, a grande maioria dos alunos respondeu que os projetos os estimulam a ler pelo contato com os livros, porque percebem que a leitura é uma fonte de conhecimento, pelo desafio que a leitura promove, entre outras:

QUADRO 9: Influência dos projetos da escola na formação de leitores – segundo alunos do Ensino Médio

1. Sim, pois isso traz um maior contato com os livros e lhe despertam mais curiosidade.
2. Não muito.
3. Tesouro de Pano porque faz parte da nossa escola.
4. Sim. Pois li livros e acabei gostando da leitura quando antes achava um pouco chato.
5. Sim, porque isso causa curiosidade.
6. Sim, pois nos mostra que quanto mais lermos, mais cultos no tornaremos.
7. Certamente. Projetos desse tipo não só influenciam nós a ler, como também boa parte da sociedade.
8. Sim. Esses trabalhos incentivam os educandos a ler e conquistar mais conhecimento.
9. Sim. Mas mesmo assim eu não gosto.
10. Sim. Pois com isso passamos a nós mesmos nos obrigar a ler, e assim como são sempre livros legais vamos sentindo mais vontade de ler.
11. Sim. Acho que abrir um espaço à leitura é a única forma de fazer ler aqueles

que não gostam, fazê-los descobrir o gosto pela leitura.
12. Sim, pois traz os livros para perto dos alunos.
13. Sim. Teve mais incentivo para nós alunos, nos desafiou a ler mais conhecimento e vontade de ler.
14. Sim, pois a gente conhece um pouco mais de cada livro, ajudando-nos a escolher um.
15. Com certeza sempre nos dá uma ajuda, um incentivo a mais para lermos.
16. Sim. Vendo tantas variedades de leitura você se estimula, muitas vezes isso ajuda.
17. Sinto-me mais, pois a leitura nos abre as portas para o conhecimento e interpretação de dados.
18. Um pouco. Pois gosto de ler ,só que (como sempre) o problema é o tempo.
19. Sim. É muito importante ter um incentivo.
20. Sim, pois fizemos vários trabalhos e esclarecemos nossas dúvidas.

Na questão *‘Você acha que o vestibular está estimulando você a criar o gosto ou o hábito de ler? Comente’*, as respostas são, no geral, afirmativas, focando a questão do conhecimento adquirido através da leitura ou mesmo da ampliação da visão do mundo que ela proporciona, mas, nos casos em que os alunos manifestam já ter incorporado a leitura como uma prática, as respostas são negativas:

QUADRO 10: Influência do vestibular na formação de leitores – segundo alunos do Ensino Médio

1. Sim, indicando vários livros que são necessários serem lidos para fazer o vestibular.
2. Não.
3. Não, porque eu já tenho o hábito de ler.
4. Sim. Pois precisa estudar muito e pode estimular as pessoas a ler e acabam criando o hábito.
5. Sim, porque é necessário ler.
6. Sim, para interpretar as questões.
7. Sim. Há uma lista enorme de livros necessários para fazer um vestibular. E para fazer a redação é necessário saber sobre o assunto e comentar.
8. Sim, pois sem leitura é difícil se sair bem em um vestibular.
9. Não.
10. Sim. Pois o vestibular é de um modo crítico o conhecimento geral, e a maior parte dos conhecimentos que vamos conseguir é lendo.
11. No meu caso não. Eu sempre gostei de ler e acho que não precisa de vestibular para fazer meu gosto de leitura aumentar.
12. Sim, porque a leitura é fundamental para realizar uma boa prova.
13. Sim. Pois quem lê tem uma visão mais ampla e coerente com o mundo em que vivemos.
14. Não, porque você nunca sabe o que vai cair no vestibular.
15. Ele nos faz aprender a gostar da leitura

16. Sim, pois o hábito de ler nos deixa informados sobre o que acontece ao nosso redor.
17. Sempre leio, mas é claro que nesta época do vestibular dobro as horas de leitura.
18. Acho que sim, pois a leitura é a melhor maneira para aprender a se expressar.
19. Sim. Para você se encontrar no que está acontecendo no país e no mundo e ser uma pessoa bem informada e culta.
20. Sim. Pois sem a leitura nós teremos um futuro (...)

Os alunos definem como seria um aluno, um professor e uma pessoa do convívio que pratica a leitura. Para os alunos, *'um aluno que lê'* se expressa melhor, tem mais facilidade para aprender, está mais apto para o mercado de trabalho, entre outras. As respostas apontam para isso:

QUADRO 11: Definição de um aluno leitor - segundo alunos do Ensino Médio

1. Aprende a escrever e falar melhor.
2. Pode aprender mais.
3. Se interessa cada vez mais.
4. Estimula os conhecimentos.
5. Aprende a falar e escrever melhor.
6. Quando precisa pesquisar, fazer trabalhos.
7. Tem mais facilidade em aprender.
8. É mais culto e se sai melhor nos trabalhos.
9. Tende a aprender mais.
10. Tem mais conhecimento e mais facilidade em escrever.
11. É mais culto, lê melhor, aumenta seu vocabulário, etc.
12. É um aluno informado.
13. Fica informado com o que está acontecendo.
14. Sabe mais.
15. Tem bom convívio com a sociedade.
16. Tem mais chances de se 'profissionalizar'.
17. Pensa mais e fala melhor.
18. Garante seu futuro, sabe se expressar.
19. Tem chance de ser profissional.
20. Continue assim.

Para os alunos, *'um professor que lê'* tem maior facilidade para interagir, está mais preparado para ensinar, aproxima-se dos alunos, entre outras:

QUADRO 12: Definição de um professor leitor - segundo alunos do Ensino Médio

1. Aprende mais para transmitir aos alunos.
2. Ensina melhor.
3. Dialoga mais.
4. Ensina muito melhor a seus alunos.
5. Ensina melhor.
6. Sempre para poder ter o que passar aos alunos.
7. Tem mais facilidade de ensinar.
8. Fica mais interessante e entende mais os jovens.
9. Melhora o seu jeito de ensinar.
10. Dá mais conhecimento a si próprio e aos alunos.
11. Proporciona aos alunos um conhecimento mais amplo.
12. É um professor mais preparado.
13. Sabe mais, tem uma experiência de vida para demonstrar.
14. Ensina melhor.
15. Tem sempre mais o que passar para seus alunos.
16. Ajuda um aluno a se formar e a informar.
17. Defende-se para a explicação dos conteúdos.
18. Cativa o aluno por sua maneira de falar, escrever e expressar.
19. Ajuda um aluno a se profissionalizar.
20. Siga em frente.

Para os alunos do Ensino Médio, *'uma pessoa do convívio que lê'* tem facilidade de expressar-se, tem opinião própria, torna-se uma pessoa e uma companhia interessante, além de outras definições:

QUADRO 13: Definição de um leitor do convívio social – segundo alunos do Ensino Médio

1. Melhora seu jeito de falar e seus conhecimentos.
2. Tem mais cultura.
3. Meus irmãos.
4. É mais agradável de conversar.
5. Aprende sobre as coisas.
6. Para passar o tempo.
7. Tem um diálogo interessante.
8. É mais meu amigo do que quem não lê.
9. Aumenta o seu vocabulário.
10. Tem mais facilidade de se expressar.
11. Pode ser uma nova maneira, trocas de livros, comentários.
12. Fica mais interessante.
13. Tem incentivo para ler.
14. Se expressa melhor.
15. Está pronto para lhe ajudar.
16. Nos dá o conhecimento lido.
17. Sabe opinar e desenvolver uma postura.
18. É mais interessante, e melhor ter sua companhia.
19. É mau enquadrado no (...).
20. Bom gosto.

No espaço no qual os alunos poderiam comentar sobre outras práticas envolvendo a leitura, três dos vinte alunos fizeram uso do mesmo, declarando o que entendem e qual é a função da leitura:

QUADRO 14: Informações adicionais sobre as práticas de leitura – segundo alunos do Ensino Médio

8. Devemos ler sempre pois quanto mais lermos melhor seremos no futuro.
11. A leitura além de tudo abre um espaço para as pessoas viajarem, esquecerem do mundo, da vida, dos problemas.
17. A leitura tem o poder de transformar, é o caminho certo, das conquistas e do futuro.

4.5. Correlação das opiniões dos alunos do Ensino Médio

No caso dos alunos do Ensino Médio, são poucas as questões que oferecem correlação entre os dados obtidos através da pergunta sobre o gosto pela leitura, uma vez que são poucos os alunos que afirmam gostar *'bastante'* de ler (quatro de vinte). As respostas para a questão sobre o gosto pela leitura concentram-se na categoria *'um pouco'* (quinze de vinte).

Uma questão que possibilita certa correlação qualitativa com a pergunta sobre o gosto pela leitura é relativa ao gosto dos professores pela leitura, na qual todos os alunos que afirmam gostar *'bastante'* de ler dizem também ter professores que gostam *'bastante'* dessa prática (quatro de vinte). Fica explícita, a partir dessa correlação, a influência dos professores, não apenas sobre os alunos do Ensino Fundamental, mas também sobre os alunos do Ensino Médio.

Outra pergunta que apresenta certa correlação com a questão sobre o gosto pela leitura procura saber se os alunos trabalham. Três (dos quatro) alunos que dizem gostar *'bastante'* de ler não trabalham, o que reforça a idéia de que o trabalho toma o tempo e o possível envolvimento do aluno com a leitura, no entanto, não é sinônimo de completo desinteresse ou afastamento. Pelo contrário, pode também servir de estímulo, na tentativa de encontrar respostas para as dúvidas ou problemas do cotidiano.

O que é possível observar na leitura qualitativa feita sobre as correlações estabelecidas é que, dos quinze alunos que declaram gostar de ler *'um pouco'*, dez deles concentram suas opções de material de leitura nos *'romances'* (quatro), seguidos dos *'livros de auto-ajuda'* (três) e dos *'jornais da capital'* (três). Dentre os objetivos de leitura correlacionados com o gosto pela leitura, *'aumentar o conhecimento geral'* (cinco) e *'pensar, refletir, analisar'* (quatro) concentram as escolhas dos alunos que dizem gostar de ler *'um pouco'*.

Um dado interessante percebido pelas correlações refere-se à frequência e o gosto pela leitura. Dos quinze alunos que afirmam gostar *'um pouco'* de ler, sete lêem normalmente *'alguns dias por semana'*, ou seja, ler pouco pode ser compreendido como algo que os alunos imaginam, pensam que deveriam fazer mais. O raciocínio que esses dados permitem é o seguinte: se dizendo que gostam um pouco de ler, os alunos do Ensino Médio lêem alguns dias por semana, se eles gostassem muito de ler leriam todos os dias. Talvez eles estejam mais próximos do universo da leitura do que eles mesmos imaginam.

Contrastando o gosto de leitura de pais e alunos, é possível perceber que os alunos reproduzem o comportamento dos pais. Dos quinze alunos que declaram gostar *'um pouco'* de ler, doze afirmam ter pais que também gostam *'um pouco'* de praticar a leitura. O mesmo ocorre com o grupo de convívio dos estudantes. Nove dos quinze

alunos que dizem gostar *'um pouco'* de ler afirmam ter amigos que também gostam *'um pouco'* de ler. Todos os alunos que afirmam gostar *'um pouco'* de ler declaram também comentar *às vezes* sobre o que estão lendo com amigos, familiares e professores. Ambos os dados acabam reforçando a hipótese de que essa comunidade não cultiva a leitura como um traço cultural, o que suas práticas revelam é um vago interesse nas questões referentes à leitura.

4.6. O perfil dos alunos do Ensino Médio e suas práticas de leitura

Para um dos alunos (2) do 1º Ano, com 16 anos, que mora em um dos bairros da cidade, cujo pai é pedreiro e a mãe dona de casa, a *'leitura'* está entre suas últimas opções de lazer, sendo que a primeira opção é *'ir a festas'*. No entanto, afirma que lê *'romances'* para *'passar o tempo'*, numa frequência *'quinzenal'*. Seus pais, segundo o aluno, gostam *'bastante'* de ler, mas o grupo que mais o influencia, por inferência, é o dos amigos, pois esses *'não'* gostam de ler.

Outro aluno (5) da mesma série, com 17 anos, também afirma que gosta *'um pouco'* de ler. Entretanto, a *'leitura'* é sua terceira opção de lazer, sendo seus materiais de preferência os *'romances'* e as *'revistas'*, os quais lê *'semanalmente'*, com os objetivos de *'pensar, refletir, analisar'*, *'fazer trabalhos escolares'* e *'aumentar o conhecimento específico'*. Para ele, as feiras do livro promovem a curiosidade sobre os livros.

Segundo um dos alunos (7) de 2º Ano, cuja renda da família ultrapassa os R\$ 3.000,00, os projetos da escola "não só influenciam os alunos a ler como também boa parte da sociedade". Todavia, esse mesmo aluno afirma gostar *'um pouco'* de ler e confirma isso quando escolhe sete outras atividades de lazer antes da leitura. Segue os hábitos dos pais, operário e dona de casa, e dos amigos, os quais gostam *'um pouco'* de

ler. Os professores gostam *'bastante'* de ler e *'às vezes'* comentam sobre o que lêem ou indicam leituras aos alunos, segundo esse aluno.

Outro exemplo relevante é o aluno (9) do 2º Ano, o qual, mesmo afirmando que *'um aluno que lê'* "tende a aprender mais e ter mais conhecimento"; *'um professor que lê'* "melhora o seu jeito de ensinar" e *'uma pessoa do convívio que lê'* "aumenta seu vocabulário", argumenta que *'não gosta'* de ler, apesar de os projetos e as feiras da escola o estimularem. Suas atividades de lazer são *'ir a festas'*, *'praticar esportes'* e *'ouvir música'*. Seu pai, com Ensino Fundamental incompleto, e sua mãe com Ensino Superior incompleto, segundo o aluno, gostam *'bastante'* de ler, mas os amigos não se identificam com essa prática.

Em contrapartida, outro aluno da mesma série, com 16 anos, que mora no interior com os pais, agricultor e dona de casa, afirma gostar *'bastante'* de ler, gosta de ler *'revistas'* e *'romances'* *'pelo prazer de ler'* e *'para pensar, refletir e analisar'*. Seus pais gostam *'um pouco'* de ler e seus amigos *'não'* gostam. Já os professores gostam *'bastante'* e *'às vezes'* indicam leituras aos alunos. Para esse aluno, os projetos que a escola põe em prática são "a única forma de fazer ler aqueles que não gostam, fazê-los descobrir o gosto pela leitura". Observa ainda que "a leitura, além de tudo, abre um espaço para as pessoas viajarem, esquecerem do mundo, da vida, dos problemas" o que concede à leitura mais um objetivo que é o de evasão, de fuga da realidade.

Nesse mesmo sentido, outro aluno (17) do 3º Ano, de 17 anos, morador do interior do município, cujos pais são agricultor e professora e têm uma renda média de R\$ 1,000.00 a R\$ 2,000.00, afirma gostar *'bastante'* de ler, sendo a leitura sua primeira opção de lazer, seguida de *'ouvir música'* e *'ficar com a família'*. Prefere ler *'jornais da região'* e *'gêneros virtuais'*, para *'aumentar o conhecimento geral'*, *'fazer pesquisas escolares'*, *'pensar, refletir, analisar'* entre outros. Para esse aluno, a "leitura tem o

poder de transformar, é o caminho certo, das conquistas e do futuro". Questionado sobre os incentivos da escola na formação de leitores, afirma que "a leitura nos abre as portas para o conhecimento e interpretação dos dados".

4.7. O papel dos alunos do Ensino Fundamental nas práticas de leitura

Os alunos do Ensino Fundamental do Colégio Colbachini que participaram do estudo responderam questões referentes à idade, à série em que estudam, ao local de moradia, à escolaridade e à profissão dos pais, à renda média mensal da família, às atividades de lazer e às práticas de leitura. Foram selecionados vinte alunos do Ensino Fundamental, dos quais são apresentados a seguir os dados coletados.

A faixa etária desses alunos varia de 10 a 16 anos e, dos alunos que participaram do estudo, sete cursam a Quinta série, três a Sexta série, cinco a Sétima série e cinco a Oitava série do Ensino Fundamental. Dentre eles, onze alunos moram no interior, seis em bairros da cidade e três no centro, todos eles junto dos pais. A escolaridade média tanto das mães quanto dos pais é a mesma, sendo que cinco (de vinte) mães e oito (de vinte) pais não chegaram a completar o Ensino Fundamental. Os pais são, em nove de vinte casos, agricultores e as mães donas de casa, em seis de vinte casos. A renda média mensal da família fica na faixa de R\$ 501,00 a R\$ 1.000,00 em nove dos casos, enquanto sete ficam na faixa de R\$ 1.001,00 a R\$ 2.000,00 e quatro de R\$ 2.001,00 a R\$3.000,00. Apenas um aluno declarou ter uma renda média mensal familiar abaixo de R\$ 500,00.

No que diz respeito às práticas socioculturais e de leitura, os alunos têm a '*leitura*' como atividade de lazer preferida (cinco de vinte). '*Ouvir música*' e '*navegar na Internet*' seguem a leitura, somando seis dos vinte casos. Quando questionados sobre

o gosto pela leitura, oito alunos declaram gostar *'bastante'* de ler, nove respondem que gostam *'um pouco'* e apenas um declara *'não gostar'* de ler. Dentre os materiais de preferência, as *'revistas'* (nove de vinte) e os *'romances'* (quatro de vinte) lideram a lista e os principais objetivos de leitura são *'aumentar do conhecimento geral'*, para sete dos vinte alunos, e *'pensar, refletir e analisar'*, para seis de vinte alunos. Eles declararam ainda que lêem os materiais de preferência *'todos os dias'* (seis de vinte), enquanto outros seis alunos afirmam ler *'uma vez por semana'*. No geral, os pais dos alunos gostam de ler *'um pouco'* (dez de vinte) e os amigos também gostam *'um pouco'* de ler (onze de vinte).

Já sobre os professores, a grande maioria dos alunos (dezoito de vinte) diz que eles gostam *'bastante'* de ler. Quando questionados sobre o comentário das leituras com amigos, familiares e professores, os alunos afirmam fazê-lo *'às vezes'*, em mais da metade dos casos (doze de vinte). O contrário também é proporcional, já que, para quinze dos vinte alunos, os amigos, familiares e professores comentam *'às vezes'* sobre o que estão lendo. Em relação à indicação de leituras pelos professores, os alunos dizem (quatorze de vinte) que os professores indicam *'às vezes'*. Os alunos também declaram que as leituras indicadas pelos professores *'às vezes'* promovem identificação entre leitor e texto, em treze dos vinte casos.

Os alunos responderam também a questões abertas como: se, na opinião deles, a partir dos projetos da escola eles se sentem mais estimulados a ler e como definem um aluno, um professor e uma pessoa do convívio que lêem.

No que diz respeito à primeira questão *'A partir dos projetos da escola (Feira do Livro, Tesouro de Pano, etc.), você se sente mais estimulado a ler? Comente.'*, os alunos, de um modo geral, respondem positivamente, sendo que apenas três declaram

que o incentivo da escola não os estimula a ler porque realmente não simpatizam com a leitura. As respostas abordam diferentes justificativas, tais como:

QUADRO 15: Influência dos projetos da escola na formação de leitores – segundo alunos do Ensino Fundamental

1. Sim, porque descobri livros novos e diferentes.
2. Sim, pois fez com que pudesse saber que a leitura nos torna uma pessoa culta.
3. Sim.
4. Sim. Eu estou sempre lendo.
5. Sim, porque me estimulou para ler.
6. Sim, porque em cada feira do livro o meu pai me deixa comprar um livro.
7. Um pouco. Porque você saber que uma história partiu da escola ou de outra coisa dá vontade de ler.
8. Um pouco porque tem bastante livros e os professores estimulam bastante.
9. <i>Em branco</i>
10. Não porque eu não gosto de ler.
11. Sim, porque é uma variedade, é uma coisa boa.
12. Sim, porque através da leitura a gente viaja e se diverte.
13. Um pouco. Porque eu não gosto de ler muito.
14. Sim porque você viaja na leitura.
15. Sim, eu acho que depois da Feira do nosso desempenho a gente fica mais atento.
16. Sim.
17. Não muito, pois ler não é muito a minha vocação.
18. Não, pois eu gosto de ler o que eu quero e não o que me fazem ler para passar de ano.
19. Me estimula um pouco mais.
20. Sim, pois assim comecei a me interessar mais.

Os alunos definiram como seria um aluno, um professor e uma pessoa do convívio que pratica a leitura. ‘*Um aluno que lê*’, para os alunos, é inteligente, aumenta o vocabulário, é um bom aluno. As respostas apontam para isso:

QUADRO 16: Definição de um aluno leitor – segundo alunos do Ensino Fundamental

1. Aprenderá falar palavras diferentes.
2. É bem estudioso e inteligente.
3. Inteligente.
4. Muito inteligente.
5. Inteligente.
6. É um bom aluno.

7. Pouco.
8. Se torna mais esperto.
9. Sabe fazer as coisas.
10. Ajuda em seu desenvolvimento.
11. Se dá bem.
12. É inteligente.
13. É esperto.
14. É esperto.
15. Fala bem e sempre tem o que falar, inteligente.
16. Vai ser muito esperto.
17. Aumenta seu vocabulário, conhecimentos.
18. É sabe-tudo.
19. Melhora seu conhecimento.
20. <i>Em branco</i>

Para os alunos, *'um professor que lê'* é culto, esperto, inteligente, aproxima-se dos alunos, entre outras respostas:

QUADRO 17: Definição de um professor leitor – segundo alunos do Ensino Fundamental

1. Ensinará novas coisas.
2. É muito culto e inteligente.
3. Compreensível.
4. Mais que inteligente.
5. É inteligente.
6. É um bom professor.
7. Bastante.
8. Se torna mais companheiro.
9. Faz uma prova para os alunos.
10. É sarna.
11. Se dá melhor.
12. É muito inteligente.
13. É esperto.

14. Também melhora o vocabulário.
15. Sempre está informado sobre os livros e fala bem.
16. Inteligente.
17. Aumenta seu conhecimento em sua matéria.
18. É chato.
19. Aprende mais e passa para seus alunos.
20. <i>Em branco</i>

Para os alunos do Ensino Fundamental, ‘*uma pessoa do convívio que lê*’, tem facilidade de se expressar, torna-se uma pessoa interessante, além de outras definições:

QUADRO 18: Definição de um leitor do convívio social – segundo alunos do Ensino Fundamental

1. Falará diferente.
2. É muito interessante.
3. <i>Em branco</i>
4. Eu e minha mãe.
5. Inteligente.
6. É uma pessoa que pensa no que está lendo e aprende.
7. Pouco.
8. Se torna mais amigo.
9. É sábio.
10. <i>Em branco</i>
11. Se identifica melhor.
12. É chata.
13. É esperta.

14. Também melhora o vocabulário.
15. Sempre tem alguma coisa pra falar.
16. Inteligente.
17. Estimula seus conhecimentos.
18. É gente fina.
19. Melhora seu conhecimento.
20. <i>Em branco</i>

Os alunos utilizaram o espaço para observações para mostrar qual é a função da leitura ou para declarar qual é o gênero que mais lhes agrada:

QUADRO 19: Informações adicionais sobre as práticas de leitura – segundo alunos do Ensino Fundamental

6. A leitura ajuda a desenvolver a nossa criatividade e aumenta nosso vocabulário.
7. Gosto de livros de aventura.

4.8. Correlação das opiniões dos alunos do Ensino Fundamental

Na observação dos resultados dos cruzamentos realizados a partir dos dados dos alunos do Ensino Fundamental, percebe-se que existem relações possíveis de serem desenhadas a partir de uma leitura qualitativa dos gráficos. Por exemplo, na correlação entre as questões ‘*Você gosta de ler?*’ e ‘*Aonde você mora?*’ os alunos que afirmam gostar ‘*bastante*’ de ler distribuem-se entre as variáveis ‘*interior*’ e ‘*bairro*’. A partir disso, é possível cogitar que isso ocorre porque a maioria dos alunos mora no interior, como mostram as frequências (onze de vinte), mas como explicar a apatia pela leitura dos alunos que moram no centro? Talvez a cidade ofereça outras atividades de lazer que são privilegiadas em detrimento à leitura, como fazer cursos de Informática, participar de grupos/ clubes/ aulas de esporte.

Outra questão surge a partir da análise dos cruzamentos das questões ‘*Você gosta de ler?*’ e ‘*O que você costuma fazer nas horas livres?*’. Todos os alunos que lêem como primeira opção de lazer gostam ‘*bastante*’ de ler. Pode-se inferir, então, que

a leitura feita com prazer, por escolha individual do leitor demonstra o grau de envolvimento dele com o universo da leitura. Portanto, é possível questionar se, para aquele leitor ‘esporádico’, aquele que não tem desejo de ler por conta própria, aquele que declara gostar ‘*um pouco*’ ou ‘*não*’ gostar de ler, a leitura sempre terá um caráter de obrigação, de tarefa, de cobrança.

No que concerne à relação entre o material de leitura e o gosto, metade dos alunos que gostam ‘*bastante*’ de ler (quatro de oito) tem por preferência a leitura de romances, o que indica a força da Literatura na formação dos leitores.

Outro dado significativo revelado através dos cruzamentos é a relação entre o gosto pela leitura e a série que o aluno está cursando. Quanto menor a série, mais entregue à leitura ou menos exposto a outras atividades socioculturais está o aluno. No caso dos alunos do Ensino Fundamental, cinco (de oito) alunos que gostam ‘*bastante*’ de ler estão na Quinta série. O mesmo ocorre com o cruzamento entre o gosto pela leitura e a idade: quanto mais jovem, mais apegado à leitura.

O cruzamento entre o gosto pela leitura e o gosto dos professores pela leitura apresenta correlações qualitativas, pois todos os alunos que gostam ‘*bastante*’ de ler (oito de vinte) têm professores que gostam ‘*bastante*’ de ler, ou seja, especialmente, os alunos em fase de afirmação, identificação e formação da personalidade vêm no professor um modelo, um referencial, acabando por repetir comportamentos.

Mais uma vez o gosto pela leitura está relacionado com o hábito. Isso é reforçado pelos dados que mostram relação entre a leitura diária e o gosto. Gostar ‘*bastante*’ de ler significa ler ‘*todos os dias*’ para cinco dos oito alunos que têm na leitura um prazer, um gosto.

4.9. O perfil dos alunos do Ensino Fundamental e suas práticas de leitura

Observando aleatoriamente alguns questionários dos alunos do Ensino Fundamental, percebe-se que, assim como no caso dos professores e dos alunos do Ensino Médio, as respostas dos alunos também suscitam questionamentos e reflexões.

Um dos alunos (2) da 5ª Série que mora com os pais no interior do município afirma que gosta *'bastante'* de ler, sendo a *'leitura'* sua primeira opção de lazer. Os *'romances'* são seu material preferido de leitura, os quais procura ler para *'aumentar o vocabulário'*, *'pelo prazer que a leitura proporciona'* e para *'pensar, refletir e analisar'*. Para esse mesmo aluno, os projetos da escola de incentivo à leitura oportunizam situações às quais mostram “que a leitura nos torna uma pessoa culta”. Isso é reafirmado quando requisitado a completar as frases *'um aluno que lê'*, *'um professor que lê'* e *'uma pessoa do seu convívio que lê'*, respondendo, respectivamente, “é bem estudioso e inteligente”, “é muito culto e inteligente” e “é muito interessante”.

Outro aluno (3) da mesma série e idade, que também mora no interior, cujo pai, agricultor, não completou o Ensino Fundamental, e a mãe, professora, não completou o Ensino Superior, aponta a *'leitura'* como primeira opção de lazer e tem preferência pela leitura de *'revistas'*. Diz ainda que tanto os pais quanto os professores gostam *'bastante'* de ler, mas os amigos já não são tão próximos à leitura.

Em outro caso, bastante similar, um aluno (6) da 6ª Série, cujos pais são agricultores e gostam *'bastante'* de ler, afirma que também gosta *'bastante'* de ler, preferindo ler *'jornais'* e *'revistas'* diariamente. No entanto, a leitura fica atrás da *'prática de esportes'* e da *'televisão'*, no que tange às opções de lazer. O aluno declara ainda que os projetos e as feiras do livro promovidos pela escola estimulam os alunos a ler e diz que “em cada feira do livro o meu pai me deixa comprar um livro”. O aluno

observa também que “a leitura ajuda a desenvolver a nossa criatividade e aumenta nosso vocabulário”.

Um outro aluno (8), da mesma série, com 15 anos, mora em um bairro da cidade junto dos pais e afirma que prefere *'assistir à TV'*, *'ouvir música'* ou *'praticar esportes'* como atividades de lazer, confirmando, em seguida que gosta *'um pouco'* de ler. Opta pela leitura de *'jornais da região'* em *'alguns dias por semana'*. Conforme o aluno, seus pais e amigos também gostam *'um pouco'* de ler, fazendo comentários sobre o que estão lendo *'às vezes'*. Os professores gostam *'bastante'* de ler mas apenas *'às vezes'* indicam leituras aos alunos.

Em mais um caso parecido, um aluno (15) de 13 anos matriculado na 7ª Série, morador de um bairro da cidade, cujo pai, soldador, não completou o Ensino Fundamental e a mãe, dona de casa, completou o Ensino Fundamental, divide seu tempo livre entre *'ouvir música'*, *'assistir filmes'*, *'assistir à TV'* e *'sair com os amigos'*. Afirma que, assim como seus pais e amigos, gosta *'um pouco'* de ler, preferindo *'livros de poemas'* e *'romances'*. Para esse aluno, *'um aluno que lê'* "fala bem e sempre tem o que falar, inteligente". Já *'um professor que lê'* "sempre está informado sobre os livros e fala bem" e *'uma pessoa do convívio que lê'* "sempre tem alguma coisa pra falar".

Por fim, um aluno (17) da 8ª Série, com 14 anos, que mora no interior, cujo pai, agricultor, tem o Ensino Médio incompleto, e a mãe, também agricultora, tem o Ensino Superior incompleto, afirma *'não gostar'* de ler, assim como seus pais e amigos. No entanto, sua primeira opção de lazer, é *'navegar na Internet'*, aonde costuma ler *'gêneros virtuais'*, basicamente com o objetivo de *'fazer trabalhos escolares'*. O aluno também afirma ler *'revistas'* e *'romances'* a fim de *'aumentar o vocabulário'* e *'desenvolver o senso crítico e a autonomia'*. Outra afirmação que contesta a falta de interesse pela leitura é o que o aluno *'sempre'* comenta com as pessoas do seu convívio

sobre o que está lendo. Mesmo assim, insiste que os projetos da escola não o estimulam a ler "pois não é muito a minha vocação".

4.10. O papel da comunidade nas práticas de leitura

Além de trabalhar com os dados coletados através da aplicação de um questionário, optou-se por registrar alguns depoimentos de pessoas que vivem na comunidade e que, questionadas durante conversas informais ou mesmo voluntariamente comentando sobre a leitura ou assuntos relacionados, oportunizaram situações as quais revelam a função da leitura, seu papel na vida social e seu valor cultural para essa comunidade. As pessoas que participaram da coleta oitiva são de alguma maneira próximas à pesquisadora, ou seja, sentiam-se à vontade para conversar e expor seu ponto de vista, sem constrangimentos, mas não sabia que suas falas serviriam como objeto de estudo. Os depoimentos coletados estão listados e comentados abaixo:

“Lá na escola só tem livro chato. A professora manda a gente retirar e ler, mas eu levo pra casa e deixo na mochila.” (M, f, 12, estudante)

“As pessoas quase nunca conversam sobre o que lêem comigo. Eu também não pergunto...” (L, f, 14, estudante)

“O pessoal da igreja às vezes empresta uns livros pra gente ler, mas dou uma olhada e nem sempre leio.” (D, f, 15, estudante)

“Os professores sempre pedem pra que a gente leia e dizem que a leitura é importante, mas na biblioteca nem sempre tem o que me interessa. Acabo comprando revistas quando quero ler sobre informática, jogos e música.” (A, m. 16, estudante)

Esses primeiros depoimentos de adolescentes estudantes revelam que o ato de ler encontra-se um pouco à margem em comparação a outras práticas culturais, como

apontam *L,f,14, estudante* e *D,f,15, estudante*. Em seu depoimento, *L,f,14,estudante*, explicita algo bastante significativo em relação às práticas de leitura não apenas de sua faixa etária mas, provavelmente, de toda a comunidade, uma vez que a leitura ou os materiais de leitura raramente são assunto. Quando a estudante declara que não costuma comentar e nem ouvir comentários sobre as leituras, deduz-se que ou as pessoas não lêem ou o que é lido não é tão importante que mereça ser comentado.

Outro fator elencado pelos adolescentes é a questão da disponibilidade de materiais, no caso, na escola. Percebe-se, através dos depoimentos, de *M,f,12, estudante*, e *A,m,16,estudante*, que não ocorre identificação entre os materiais disponíveis na biblioteca da escola e os interesses de leitura. Ambos os depoimentos descrevem os professores como aqueles que “mandam” ou “pedem” para que os alunos leiam. Não seria essa uma das possíveis razões para que *M,f,12,estudante* leve livros para casa e os deixe na mochila? É razoável cogitar também que o movimento feito pelos professores em relação à leitura ainda não está sendo suficiente, pois ainda existem alunos que não se sentem tocados pelo universo da leitura.

Um outro depoimento que vem ao encontro do que os adolescentes afirmam é:

“Enquanto a gente está na escola, cobram tanto a leitura da gente, que, quando a gente sai da escola, não se consegue gostar de ler.” (J, f, 26, secretária da escola)

Constata-se, a partir dessa afirmação, que a leitura vincula-se diretamente à cobrança escolar. Novamente aparecem verbos como “cobrar”, assim como nos depoimentos dos adolescentes surgem “mandar” e “pedir”. É provável que essa relação *leitura sinônimo de cobrança* esteja tão calcificada para *J,f,26,secretária da escola* que não ler torna-se sinônimo de liberdade, de possibilidade de escolher.

Os depoimentos a seguir revelam diferenças de perfis entre universitários:

“Quando estava no 3º Ano lia bastante. Minha mãe assinava Zero Hora e eu lia tudo. Queria me preparar pro vestibular. Agora ainda leio o que os professores pedem pra faculdade e nas férias leio livros que eu mesma escolho.” (A, f, 21, universitária – Engenharia de Hortifrutigranjeiros)

"A leitura é requisito básico para a formação do ser humano. É através dela que temos acesso a tudo o que já foi pensado e discutido ao longo da história da humanidade." (A, m, 24, universitário - Economia)

"Não tenho o hábito de ler. Só leio mesmo quando sou obrigado. Nem meu trabalho, nem meu curso exigem, então acabo não fazendo." (R, m, 28, universitário - Agronomia)

Enquanto *A,f,21,universitária* destaca propósitos definidos para ler, *A,m,24,universitário* compreende a leitura como fonte de formação cultural e como forma de desenvolver senso crítico. Ambos demonstram-se interessados pela leitura e, talvez em diferentes proporções, vinculados ao universo da leitura. No entanto, o depoimento de outro universitário, *R,m,28*, contrasta com os anteriores, na medida em que afirma que só lê quando é exigido ou obrigado e, como isso não ocorre, nem no trabalho nem na universidade, ele acaba se afastando da leitura. Para esse universitário, nota-se que a leitura é uma prática distante, reduzida, talvez, a alguns escolhidos que se identificam com esse tipo de atividade desde muito jovens.

Em outro contexto, a leitura é tomada como lazer, fruição e diversão. Entretanto, outras atividades de maior interesse acabam tomando o espaço destinado à leitura. Como afirma *I,m,26, técnico de informática*:

"Sei que ler é importante e enquanto estava na escola lia muitos romances e aventuras. Depois, na adolescência, a leitura cedeu espaço para a música e agora gasto minhas horas livres com jogos de estratégia e simuladores ou fazendo pesquisas na Internet para meu trabalho." (I. m, 26, técnico em informática)

A leitura cede espaço para outras atividades de maior interesse, embora continue a fazer parte de seu cotidiano, assumindo outra função ou tendo outro objetivo. Deixa de ser uma atividade de lazer para tornar-se uma fonte de informações e de respostas a questões vinculadas ao trabalho.

Para *M,m,27, programador*, a leitura também tem uma função bastante definida; ela é uma ferramenta de trabalho. Logo, restringe-se aos materiais de leitura que possam auxiliá-lo na resolução de problemas ou na atualização de produtos e serviços, como a Internet:

"Leio o dia inteiro, mas apenas o que acesso através da Internet. A leitura acaba sendo uma habilidade necessária para meu trabalho." (M, m, 27, programador)

Segundo os depoimentos a seguir, a leitura assume a função de informar, assim como os depoimentos apresentados que consideram a leitura fonte de informação:

"Leio jornal pra ficar informado." (N, m, 57, aposentado)

"Leio pouco porque não tenho acesso a jornais, revistas e livros. Acabo me mantendo informado através da televisão e das conversas com os amigos." (A, m, 51, aposentado)

Já *L,f,52, aposentada*, declara que

"De vez em quando comento o que leio com meu marido." (L, f, 52, aposentada)

Do exposto acima, conclui-se que, se existe a prática da leitura, em algum momento, pode ocorrer também o comentário com alguém próximo sobre o tema lido.

No entanto, essa não é uma atitude constante, rotineira, uma vez que as palavras usadas no depoimento são “de vez em quando”.

Os depoimentos a seguir também revelam a preocupação com o trabalho, com a manutenção da especialidade dentro da empresa e também, como os depoimentos dos adolescentes e jovens revelam, o vínculo entre as instituições de ensino e a leitura:

"Procuro me manter informado, lendo jornais e revistas, em especial no que se refere a negócios e administração. Costumo ler livros teóricos para as disciplinas da Especialização e livros infantis para minha filha de 5 anos." (M, m, 40, gerente financeiro)

"Lia muito mais enquanto estava na faculdade e também durante a Especialização. Ainda costumo ler, mas agora tenho em vista os objetivos da empresa onde trabalho, então, me atenho aos jornais e revistas." (A, m, 43, gerente de produção)

A leitura, também para esses sujeitos, torna-se um instrumento de atualização, uma fonte de informação a fim de executar satisfatoriamente a função dentro da empresa ou nos cursos de formação continuada.

Outros depoimentos detêm-se nas dificuldades encontradas ao ler, fato que soa como desculpa para não ler:

"Até gosto de ler, mas quando leio um livro, acabo esquecendo o assunto assim que termino de ler." (S, f, 32, balconista)

"Na praia tentei ler um livro que meu cunhado estava lendo, mas desisti, achei muito complicado... não conseguia entender nada." (L, f, 34, comerciante)

É muito comum abrir-se mão de algo que, ao invés de prazer, traz dificuldades ou obstáculos. Esses depoimentos podem revelar problemas de alfabetização, mas, sem dúvida, comprovam que a prática da leitura é esporádica. As dificuldades na leitura podem ser apenas desculpas por não se ter o hábito de ler. Entretanto, quanto mais

freqüente for a prática, menos problemas surgirão, justamente pela familiaridade entre leitor e texto.

Há ainda pessoas que declaram os motivos pelos quais costumam ler determinados materiais de leitura:

“Eu gosto de ler mais sobre psicologia, até mesmo pra me ajudar a lidar com meus filhos.” (I, f, 35, dona de casa)

“Eu gosto de ler, mas livros bons, de auto-conhecimento, espírita também eu gosto bastante, me interessam.” (R, f, 42, dona de casa)

“Costumo ler as páginas do jornal que falam de esporte e política. Para outras leituras, não tiro tempo.” (V, m, 42, comerciante)

Os motivos de *I,f,35,dona de casa* estão vinculados aos filhos, a sua relação com eles, uma vez que, sendo dona de casa, deve passar grande parte do tempo junto dos filhos e sentir-se responsável pela educação e formação do caráter das crianças. No entanto, existem pessoas que abrem mão da leitura em detrimento dos filhos.

Já para *R,f,42, dona de casa*, o que a motiva a ler é o interesse pelo assunto. Talvez se possa arriscar que esse tipo de material é escrito numa linguagem bastante acessível o que pode auxiliar na identificação entre leitor e texto. Sabe-se também que esse gênero normalmente apresenta ‘soluções prontas’ para os problemas cotidianos, motivo razoável para se interessar por tais materiais.

O comerciante *V,m,42* afirma ler somente algumas seções do jornal, provavelmente assuntos relacionados ao seu cotidiano, talvez algo que o grupo de convívio também se interesse. Embora seja relevante ter um foco temático, esse tipo de leitor acaba restringindo-se a alguns tópicos. É provável que para outros assuntos esse leitor recorra a outras fontes de informação, como a conversa com amigos/ familiares, ou mesmo outros meios de comunicação de massa, como a televisão e o rádio.

Os depoimentos abaixo revelam o perfil da comunidade no sentido de incentivar os filhos através do discurso de que “ler é importante”. No entanto, não com a prática, com o exemplo:

“A leitura é muito importante. Quando estava na faculdade, lia mais. Agora com os filhos, o marido, o trabalho... é mais difícil, mas ainda assino a Veja e compro livrinhos pros meus filhos.” (M, f, 40, comerciante)

“Leio quando ajudo meu filho nos temas de aula. Não costumo comprar livros, a não ser para ele. Na minha profissão, vale muito a experiência e tudo o que é novidade aparece na televisão.” (D, m, 34, agricultor)

A partir desses dois depoimentos, nota-se como a comunidade normalmente reage em relação à leitura. Os pais, embora não explicitem as razões e também não pratiquem a leitura, afirmam que ela é importante e também incentivam seus filhos a criarem o gosto pela leitura comprando materiais e tentando convencê-los a partir do discurso, não propriamente com o exemplo de ser leitor.

Dois depoimentos bastante significativos e contraditórios que partem do berço do livro, a escola, merecem destaque:

“A leitura é fundamental na formação tanto intelectual quanto de caráter de uma pessoa. Ela passa a ter maior criticidade perante a realidade, o que a torna mais autônoma.” (C. m, 38, professor de Ensino Médio – Ciências Exatas)

“Eu deveria ler mais, mas nem sempre tenho tempo.” (V, f, 44, professora de Ensino Básico – 1ª a 4ª séries)

Para C,m,38, professor, a leitura é indispensável na formação dos cidadãos. Mesmo não atuando em áreas humanas, nas quais a leitura é mais esperada (e também mais exigida na escola), o professor defende a importância da leitura e a autonomia que a prática da leitura ajuda a construir. Já V,f,44,professora sabe que deveria ter outra

atitude diante da leitura, no entanto, recorre a uma das desculpas mais comuns: a falta de tempo. Vale a pergunta: como um professor desperta o prazer de ler no aluno se ele não é leitor? Se considerada a atuação dessa professora (turmas de 1^a a 4^a séries), percebe-se que ela teria um campo extremamente fértil, pois crianças nessa faixa etária seguem muito o exemplo e ouvem consideravelmente as opiniões do professor. Todavia, o que é possível notar, a partir do depoimento, é que essa troca de experiências de leitura não ocorre, justamente porque a professora não tem tempo para ser leitora.

Considerando os depoimentos a seguir:

“A leitura é para gente jovem.” (N, f, 72, aposentada)

“Quando eu era mais nova eu lia bastante, depois casei e vieram os filhos, daí ficou mais difícil.” (Z, f, 75, aposentada)

Ambas as aposentadas têm um julgamento um tanto quanto equivocado em relação à leitura. Uma delas afirma que ler é uma atividade relacionada à juventude. Talvez por vincular a leitura à escola, ao estudo. O outro depoimento mostra que, como em outro caso já apresentado, a leitura cede espaço para outras atividades. Além disso, reitera a relação entre ler e ser jovem.

É possível cogitar que, por serem aposentadas, devem dispor de algum tempo livre, talvez algumas horas por dia ou por semana, mas nem mesmo Z,f,75, *aposentada*, que afirma ter lido bastante durante a juventude, declara ter retomado essa prática atualmente. A partir disso, infere-se que o hábito de ler não está vinculado a uma escolha pessoal, mas a outras questões, como o vínculo com a instituição de ensino ou a faixa etária. Por isso, a prática da leitura perde força quando confrontada com outras atividades provavelmente mais relevantes para aquele contexto, por terem sido capazes de extinguir o hábito de ler.

Por fim, aparecem depoimentos de pessoas que percebem a prática da leitura como algo extremamente distante do seu universo, de sua realidade:

“Nossa! Tenho tanta coisa pra pensar que não sobro tempo pra gostar de ler.” (V, f, 28, doméstica)

“No meu tempo livre eu converso com os vizinhos. A gente se dá bem. Daí acabo nem me interessando pela leitura.” (A, f, 34, doméstica)

“Não sei como tem gente que gosta de ler, eu acho uma chatice!” (M, f, 43, operária)

Para *V,f,28, doméstica*, a rotina, o corre-corre cotidiano não permitem a ela ter tempo para a leitura. Em contrapartida, *A,f,34, doméstica* aproveita o tempo livre para conversar com os vizinhos, o que diminui seu interesse pela leitura. É provável que a conversa com pessoas conhecidas ou que moram próximas a mantenha informada e desperte sua imaginação, uma vez que é comum comentar sobre a vida alheia. Talvez a “viagem” proporcionada pela leitura ocorra, para *A, f, 34, doméstica*, através dos fatos que acontecem com outras pessoas, conhecidas ou não, os quais se transformam em narrativas orais tão envolventes quanto as literárias.

Segundo *M,f,43, operária*, ler é uma chatice. Talvez, também nesse caso, a leitura esteja vinculada a momentos pouco prazerosos, de cobrança e obrigatoriedade, fato que permite caracterizar a leitura como uma atividade enfadonha e pouco interessante.

Em linhas gerais, esses depoimentos revelam que algumas pessoas gostam de ler e procuram gêneros e assuntos de seu interesse. Outras afirmam que já leram mais, porém, atualmente, outros interesses e/ou compromissos absorvem o espaço da leitura. Há também aquelas que não gostam e percebem a leitura apenas como uma forma de cobrança, de obrigação e de dever. Os mais velhos dizem que ler é uma atividade própria de pessoas com menos idade, talvez por vincularem a leitura à escola e aos estudos. Já os mais jovens não assumem a leitura como uma prática inerente à

juventude, mas sim vinculada à escola. Enquanto isso, os adultos dividem-se entre aqueles que já leram mais, mas hoje assumiram compromissos que lhes absorvem o tempo dedicado à leitura anteriormente; aqueles que nunca gostaram de ler, por falta de tempo, interesse ou estímulo e aqueles que ainda hoje costumam ler, por diferentes razões: em busca de crescimento pessoal, a fim de aprimorar seu desempenho acadêmico ou no trabalho.

Sem dúvida, esses depoimentos comprovam que a leitura não compõe os traços culturais locais. A leitura tem funções, é uma atividade juvenil e vinculada a instituições de ensino. Ou seja, enquanto o ato de ler é compreendido como uma atividade ou tarefa escolar, não pode ser entendido como uma prática cultural, uma característica dessa sociedade.

4.11. Práticas de leitura e condições socioeconômicas e culturais

Tendo em vista o problema de pesquisa proposto, o qual procura verificar as relações entre as práticas de leitura e as condições socioeconômicas e culturais, é interessante retomar alguns dados já apresentados durante a análise.

Em relação aos professores, percebe-se que a renda média mensal é razoável, tendo em vista, entre outros aspectos, as possibilidades de lazer, de comércio e de serviços do município de Nova Bassano. Outro dado que pode confirmar esse raciocínio é a questão da formação continuada dos professores. Ou seja, a renda mensal permite que eles invistam na carreira e, além disso, possam sentir-se mais realizados e envolvidos com a profissão.

De um modo geral, a renda média mensal da família dos alunos não difere muito da renda dos professores, fator que permite a reflexão de que não seja a renda dos

professores, dos pais e dos alunos, mas o interesse deles pela leitura que os mobiliza ou não a ler.

Considerando os aspectos socioculturais, é importante destacar que a leitura aparece dentre uma das mais citadas atividades de lazer, especialmente para os professores e para os alunos do Ensino Fundamental. A maioria dos professores afirma ainda gostar bastante de ler. Conforme os alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, seus professores gostam bastante de ler. Já os pais e os amigos dos alunos são pessoas menos próximas à leitura do que os professores, de acordo com os alunos pesquisados.

Os alunos declaram também que gostam menos de ler do que seus professores, uma vez que grande parte dos alunos afirma gostar um pouco de ler, diferentemente do que declara a maioria dos professores. É bastante provável que essas afirmações, tanto dos alunos quanto dos professores, estejam permeadas por um valor cultural implícito, segundo o qual “os professores são leitores pela natureza da profissão e os alunos sempre lêem menos do que o esperado” surgindo assim a necessidade de cobrança e obrigatoriedade e, ao mesmo tempo, a imagem do professor-leitor e do aluno não-leitor.

Assim como os professores, os alunos também foram questionados sobre a visão que teriam sobre um professor, um aluno e uma pessoa do convívio que têm por hábito ler. Essa questão possibilita compreender um pouco mais sobre a concepção de leitura dessa comunidade escolar. Para ambos os grupos, ler significa adquirir conhecimentos ou novas habilidades, preparar-se para ensinar e aprender com mais qualidade.

Já a visão dos alunos e professores em relação a um leitor fora do âmbito escolar é um pouco diversa e, dessa percepção, surge um conceito de leitura que a vincula à cultura, no sentido de conhecimento acumulado, à aceitação dessa pessoa na sociedade, ou ainda, à postura dessa pessoa no contexto social, o que não parece muito condizente

com o que os dados anteriores mostram. Entretanto, mesmo sendo afirmações incongruentes, é válido considerar que essa “pessoa do convívio” possa ser, no imaginário da comunidade escolar, o leitor ideal, o qual alunos e professores tomam como referência.

Em relação à questão da influência dos pais na formação dos leitores, praticamente todos os professores responderam que os pais influenciam seus filhos através do exemplo, da aquisição de materiais de leitura, contando histórias e mostrando o prazer que a criança pode encontrar na leitura. Alguns professores destacam que o exemplo dos pais pode ser tanto positivo quanto negativo, ou seja, os pais, de um modo geral, auxiliarão na formação de leitores se eles, os pais, forem leitores.

Como diz Foucambert (1994, p.26), "são as condições familiares que permitem tornar-se leitor". Ainda segundo ele, essas condições estão vinculadas ao *status* das classes privilegiadas, pois a leitura é produto de um *status* social. É preciso provocar tanto nos pais quanto nos professores uma tomada de consciência sobre as práticas de leitura, a partir das próprias práticas, "para derrotar as falsas noções que continuam sendo utilizadas como referências para a ação educativa escolar e familiar" (FOUCAMBERT, 1994, p. 5).

Em outra questão, na qual os professores responderam sobre sua influência na formação de alunos-leitores, eles, de um modo geral, afirmam a influência do professor e comentam sobre como essa influência ocorre. Assim como os pais, os professores também influenciam através do exemplo, do incentivo e da indicação adequada de leituras. No entanto, os próprios professores não conseguem mostrar que procuram apresentar ao aluno o prazer de ler ou mesmo a força e a contribuição da leitura na formação da sociedade. Assim como afirma Foucambert (1994, p. 143) "em vez de 'venham ver como é bonito e como vocês estão errados em não gostar' a proposta

deveria ser 'venham entender o que isso é e como, de qualquer maneira, isso age sobre sua vida'".

Em outras palavras, a atitude dos professores diante da leitura é que precisa ser transformada a fim de atingir aos alunos, a fim de mostrar a eles que a escolha de ser leitor é apenas deles, embora algumas das maneiras de conquistar um novo leitor podem ser através de um texto carregado de significação, de um conteúdo que envolva e/ou instigue a curiosidade, da indicação por uma pessoa querida ou próxima.

Conforme afirma Pennac (1993, p.84)

[...] aquilo que lemos de mais belo deve-se, quase sempre, a uma pessoa querida [...]. Amar é, pois, fazer de nossas preferências àqueles que preferimos. E esses partilhamentos povoam a invisível cidadela de nossa liberdade. Somos habitados por livros e amigos.

Daí a importância da conquista do aluno, da proximidade, da 'intimidade' entre ele e o professor. Somente dessa forma, o professor fará diferença na indicação de leituras. Fará de 'pai/mãe' no sentido de 'guiar' a caminhada do aluno com a lanterna do vínculo, da confiança, do amor. Somente quando o professor selecionar leituras tão boas quanto as dos pais do aluno (quando isso ocorre na infância do aluno), ele terá criado e/ou reiterado o vínculo entre o livro e o aluno.

Para os professores, a comunidade escolar ainda está em processo de consolidação da leitura como uma característica cultural. Isso é confirmado através das respostas dos professores que, mesmo afirmando que a leitura é um traço cultural, não negam que ainda existem alunos resistentes, que são apenas os professores que lêem ou ainda que a leitura é somente uma ferramenta utilizada quando necessário.

Na medida em que são propostas comparações entre o discurso da escola, registrado através do questionário, e o discurso da comunidade, registrado através da coleta oitiva, percebem-se as disparidades e incoerências entre ambos. Enquanto para a

comunidade escolar, o leitor ideal está fora da escola, representado por uma pessoa culta, que fala bem, que se posiciona diante dos fatos, que tem senso crítico, para a comunidade em geral, a leitura é uma prática extremamente vinculada à instituição de ensino, à juventude, aos interesses nos estudos. Tanto os depoimentos de: *A,m,16, estudante*; *J,f,26, secretária da escola*; *R,m,28, universitário*; *D,m,34, agricultor*; *M,f,40, comerciante*; *A,m,43, gerente de produção* quanto os dados dos professores e dos alunos comprovam tal constatação.

A coleta oitiva apenas confirma o que os alunos apontam sobre seu gosto pela leitura, o gosto dos pais e dos amigos. A partir dos depoimentos (especialmente *M,f,12, estudante*; *D,f,15, estudante* e *A,m,16, estudante*), percebe-se que os materiais de leitura (no caso, os livros) oferecidos por instituições de ensino ou religiosas não preenchem os interesses dos jovens leitores. É provável que a falta de interesse pela leitura não esteja apenas relacionada aos materiais de leitura, mas na atividade em si, uma vez que a leitura encontra pouco prestígio no meio social. O fato de as pessoas declararem não fazer comentários (como *L,f,14, estudante* e *L,f,52, aposentada*) ou não se importarem em compartilhar do que leram com os mais próximos revela que a leitura não é um assunto pertinente para a comunidade.

Em outros casos, (*J,f,26, secretária da escola* e *R,m,28, universitário*) a cobrança da leitura efetuada pela escola traduz-se em afastamento dessa prática quando esse possível leitor não frequenta mais o contexto escolar. Isso pode ocorrer porque a prática da leitura não encontra ressonância no meio social, além de ter sido estigmatizada como algo obrigatório, motivo de cobrança, enquanto parte do contexto escolar. Essa questão da exigência da leitura ecoa também no âmbito acadêmico. Quando não existe a cobrança, a leitura não é efetivada.

Como explicar, por exemplo, aqueles que algum dia já se identificaram com a leitura, mas hoje a restringem a uma fonte de informação ou a uma atividade do passado, impossibilitada de ser realizada hoje em dia, devido a outros compromissos (*I,m,26, técnico de informática; Z,f,75, aposentada*)? Em que medida o gosto pela leitura era realmente verdadeiro? Até que ponto esse gosto não se vinculava a outros aspectos, como a faixa etária, os interesses momentâneos, a formação do caráter e da personalidade? No caso daqueles que abriram mão da leitura tendo em vista outras escolhas pessoais (*M,f,40, comerciante*), de que forma a leitura realmente fazia parte da vida dessa pessoa? Em que medida ela não preenchia apenas um espaço, uma necessidade?

Para o verdadeiro leitor a leitura é desejo, não necessidade. E o que salta aos olhos é a frequência de leitores esporádicos, algumas vezes obrigados a ler ou vinculados à leitura por objetivos outros, como a formação profissional ou escolar e a informação para resolver determinados problemas relacionados ao trabalho. O prazer de ler, de compartilhar com seus pares as experiências de leitura, de recomendar ou indicar textos, de transformar a leitura em assunto, sem a obrigação de fazê-lo, mas pelo prazer de considerar a leitura uma prática cultural, valorizando-a e prestigiando-a como tal constitui apenas algumas exceções, infelizmente.

A LEITURA E SEU VALOR SOCIAL

*O tempo para ler é sempre um tempo roubado. [...] Roubado a quê?
Digamos, à obrigação de viver [...]. O tempo para ler, como o tempo para amar,
dilata o tempo para viver [...]. A leitura não depende da organização do tempo social,
ela é, como o amor, uma maneira de ser. A questão não é de saber se tenho tempo
para ler ou não [...], mas se me ofereço ou não à felicidade de ser leitor.*

Daniel Pennac (1993)

Como ocorreu com a grande maioria das localidades da RCI-RS – salvo raras exceções, no início do estabelecimento dos colonos no novo povoado, o qual mais tarde seria nomeado Nova Bassano, eram tantas as necessidades daquele grupo de pessoas que tanto a escola quanto a leitura foram deixados à margem. Com a resolução desses problemas, a escola começou a ser pensada, por um longo período, apenas pelos religiosos, mas, com o passar do tempo, toda a sociedade engajou-se nessa idéia.

No entanto, a implantação de uma escola não foi suficiente para germinar o prestígio da leitura. Conforme afirma Manguel (1997, p. 89-90):

em todas as sociedades letradas, aprender a ler tem algo de iniciação, de passagem ritualizada [...]. A criança, aprendendo a ler, é admitida na memória comunal por meio de livros, familiarizando-se assim com um passado comum que ela renova, em maior ou menor grau, a cada leitura.

Na comunidade de Nova Bassano, esse ritual existe e é consolidado a cada turma de alunos alfabetizada. Entretanto, ao ato de ler não é instituído um valor cultural, uma vez que, desde os primórdios, essa sociedade deixou a leitura em segundo plano, talvez não por opção, por desejo, mas por necessidade.

Essa constatação sócio-histórica foi apenas reiterada pelos dados coletados e analisados nesta dissertação. Esses dados são indícios que levam a afirmar que, se existe algum impedimento para que alunos e professores leiam, esse não se vincula à questão financeira, uma vez que os dados revelam que a renda média é bastante razoável, na maioria dos casos. E ainda, toda a comunidade tem acesso irrestrito à biblioteca municipal e, atualmente, é possível fazer empréstimos através da Internet, conectando-se com usuários de diferentes lugares do mundo e promovendo trocas de livros¹⁹.

Todavia, o fato de a leitura não ser um traço característico da comunidade escolar do Colégio Colbachini e ainda mais da comunidade em geral de Nova Bassano, como demonstram os depoimentos da coleta oitiva, parece estar muito mais relacionado a questões culturais e, provavelmente, a questões de formação dessa comunidade escolar como também da sociedade que a abriga e da região da qual essa sociedade faz parte.

Desse modo, vale retomar o conceito de região que procura estabelecer uma rede de relações que se constroem no tempo e no espaço (BOURDIEU, 2001; POZENATO, 2001) e perceber que o que compõe uma região, entre vários outros aspectos, são os valores culturais, os elementos que cada sociedade elege na tentativa de imprimir às gerações seguintes um modo de ser, de perceber e de interagir com o e no mundo.

Entretanto, mesmo tendo registrado, através da coleta oitiva, a realidade atual em relação às práticas de leitura, é possível crer em uma mudança de valores ou, no mínimo, na inserção da leitura, embora lenta, no rol de valores culturais que caracterizam essa comunidade, levando em conta, especialmente, os dados dos alunos e dos professores e, principalmente, a concepção de cultura discutida que toca na questão temporal ou histórica e, com ela, a possibilidade de modificação dos valores culturais.

¹⁹ Um exemplo é o site www.tempresto.com.br apoiado pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus Santo Ângelo.

Atualmente, a leitura é sinônimo de cobrança, de obrigação, fato evidenciado pelos dados e pelos depoimentos. Contudo, essa sociedade insiste na idéia de que ler é importante, é necessário. Por esse motivo, é possível cogitar que a leitura já faz parte dessa comunidade, infelizmente, em um sentido distorcido ou parcial. Esses sinais e movimentos da comunidade escolar na tentativa de conquistar leitores provam que, embora as práticas de leitura sejam compreendidas de forma simplista ou parcial, há uma força que busca a mudança do *habitus* de não ler para o seu oposto, o *habitus* de ler.

É válido também refletir sobre essa comunidade considerando que ela percebe a leitura como futilidade, uma vez que o que tem valor é o trabalho, a família e a religião, como postulam Herédia e Paviani (2003). O que tem valor é o esforço de cada um em ter. A leitura auxilia o leitor a ser, não a ter e é provável que ela seja vista por essa sociedade como uma atividade sem benefícios práticos, imediatos. Assim como afirma Paviani (2006, p.25):

quando uma sociedade é demasiadamente pragmática, imediatista e possui determinados valores em detrimento de outros, é possível que esse quadro perdure como um ponto de referência para as gerações que nela vivem. Se a prática da leitura, para essa população, por várias gerações, ficou em segundo plano, é possível que agora haja ainda alguns resquícios de resistência à prática de leitura.

Logo, ler pelo prazer de ler não tem valor para a grande maioria das pessoas dessa comunidade e quiçá esse raciocínio possa ser estendido de um modo geral à RCI-RS. Ser leitor é apenas ser, portanto, para uma sociedade em que ser é sinônimo de posse, de bens, ler não acrescenta, não conquista, não faz crescer, não faz evoluir, não tem um valor muito significativo.

Na escola, a leitura é sinônimo de cobrança, mesmo existindo um discurso que reclama sua importância. Na vida social, a leitura tem função informativa, especialmente quando vinculada ao trabalho ou ao estudo. Então, o leitor por opção,

aquele que gosta de ler sem querer em troca desempenho escolar ou profissional, não existe?

Bourdieu talvez explique essa pouca força das práticas de leitura, uma vez entendidas como traço cultural. Bourdieu (1998 *apud* DURANTI, 2000) através da noção de *habitus*, compreendida como um conjunto de disposições com dimensões históricas pelo qual os iniciantes adquirem competência ao iniciar-se na realização de atividades mediante uma série de expectativas criadas sobre o mundo e sobre os modos de estar nele, reitera a força da história na valorização e no prestígio de determinadas práticas culturais em detrimento de outras. Pelas palavras de Bourdieu (1998 *apud* DURANTI, 2000, p.74) o *habitus* “é a presença ativa de todo o passado do que se é produto: é o que proporciona às práticas a sua independência relativa em relação às determinações exteriores do presente imediato”.

Sendo assim, é necessário considerar todo o percurso histórico dessa região, sua formação, seus objetivos a ser colonizada e, principalmente, as dificuldades, as angústias e os anseios dos imigrantes. Esses imigrantes imprimiram aos seus descendentes valores que constituíram um modo de ser direcionado ao trabalho. E isso se deve à necessidade de terem de fazer escolhas para sobreviver na nova terra. Essas escolhas transformaram-se em modos de ser, os quais devem carregar até hoje resquícios dos objetivos e metas traçados pelos antigos colonos.

Como exposto no capítulo II, as condições socioeconômicas e culturais da RCI-RS, em especial as dimensões históricas e culturais, influenciam até a atualidade o que se torna *habitus*. Hodiernamente, a leitura ainda não atingiu esse patamar, não foi privilegiada por esses fatores, por isso, caminha a passos lentos em direção à mudança, a sua inserção nas práticas culturais na RCI-RS.

Considerando o conceito de leitura adotado, baseado especialmente nas definições de Smith (1989), Kleiman (1995), Leffa (1996), Silva (1997), Chartier (2001), Rösing e Silva (2001) e Freire (2005), o qual procura compreender a leitura como um processo gradativo que passa pela decodificação de signos, para, em seguida, juntamente com o conhecimento prévio do leitor, compreender o texto, considerando também seu contexto de produção, sendo esta etapa já de interpretação do texto, a fim de ocorrer a interação entre texto-leitor-realidade com o intuito de questioná-la e transformá-la, verifica-se que essa perspectiva (ou, pelo menos, parte dela) da leitura não encontra ressonância na comunidade investigada, principalmente quando se refere à leitura como prática social, como meio de desenvolvimento do ser humano, de transformação da realidade, de motivo para reunir as pessoas, de assunto para as conversas.

No geral, as pessoas, através dos dados coletados, mostram que a leitura é simplesmente uma atividade escolar, vinculada ao processo de ensino e aprendizagem, sem perspectivas de atuação na comunidade em geral. Esse ângulo da questão, proposto pela comunidade investigada, permite vincular o modo de pensar às condições socioeconômicas e culturais, compreendidas como um conjunto de fatores históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais que constituem e caracterizam os grupos sociais. Desse modo, é imprescindível considerar o percurso sócio-histórico da RCI-RS (detalhado no capítulo II) e, em especial, de Nova Bassano (apresentado no capítulo I), afinal são as características, os objetivos, os percalços do passado que, provavelmente, continuam influenciando o processo de fortalecimento e/ou enfraquecimento de determinados valores e práticas socioculturais, dentre elas, a prática da leitura.

Nesse sentido, assim como destaca Paviani (2006), a família, a escola e a sociedade podem formar leitores acrescentando à leitura um valor cultural. Seria possível

modificar as características dessa comunidade, no que tange às práticas de leitura, “se as atuais gerações investirem na formação de leitores, talvez, num futuro próximo, a realidade dessa região passe a se caracterizar não pela prática da não leitura e sim pela prática da leitura” (PAVIANI, 2006, pg. 25).

Tal afirmação é bastante válida quando se considera o esforço que vem sendo feito pelo Colégio Colbachini, promovendo feiras e projetos, reservando espaços, incentivando e valorizando a leitura. Afinal, é na escola que o livro encontra seu berço, seu primeiro lar, seus amigos mais jovens e criativos, mas é em casa que o livro ganha laços familiares, respeito, valor e significado. Essa mudança, esse processo de reversão, só acontecerá quando o livro não pertencer à escola, ao professor ou ao aluno, mas quando ganhar significado dentro de casa, quando for motivo para reunir pais e filhos, quando embalar o enredo dos sonhos das crianças.

A mudança de atitude de pais e professores pode, de forma incisiva, modificar os valores culturais das gerações que os seguirão. Por isso, é de suma importância o papel desses dois grupos, formadores de opinião e de valores, em relação à leitura. Somente quando pais e professores estiverem convencidos de que ler é imprescindível para a transformação da realidade, é que eles estarão aptos a iniciar a conquista de novos leitores.

No que concerne à escola, quando ela promover a identificação do aluno com a comunidade escolar, fazendo-o sentir-se parte de um mesmo grupo, a proliferação das práticas de leitura poderão ser muito mais frutíferas. Assim como afirma Foucambert (1994, p.48):

se o grupo vive em conjunto o projeto interno de ler, a partir de projetos voltados para o exterior, a fim de compreender e transformar o que no meio social [...] exclui cada um dos alunos das redes de comunicação escrita; se o grupo está atento ao seu próprio

funcionamento, a escrita será para todos o meio, a condição, o signo e a consequência desse poder partilhado.

Portanto, o que deve ser feito é um movimento das pessoas que realmente gostam de ler junto às novas gerações, sem imposição mas sim procurando conquistar e seduzir os novos leitores. Vale lembrar que a insistência deve recair sobre a escolha do aluno em ser leitor, não sobre a imposição da leitura.

Um dos passos a ser considerado na formação de novas gerações leitoras é a questão do vínculo entre a leitura e o leitor baseado no afeto. O leitor somente se torna leitor-efetivo (aquele que realmente vive a leitura) quando se reconhece como um leitor-afetivo, ou seja, quando descobre o prazer que existe em ler. Afinal, a leitura, tanto quanto qualquer outra atividade intelectual, esportiva, social ou afetiva, precisa ser prazerosa aos sentidos, ao coração e à mente do leitor. Enquanto ela for apenas uma tarefa escolar, engessada pelos moldes da instituição, sem vida, sem música, ela permanecerá no âmbito de tarefa. Enquanto for somente um hábito, como algo que se faz por necessidade, a leitura carregará consigo o aspecto mecânico, utilitário, mas não necessariamente o prazer. Quando a leitura for prazer, ela tomará conta do leitor, ela invadirá o seu universo e o instigará a conhecer o mundo da leitura. Por isso, a leitura precisa vir ancorada pela paixão, pela emoção, pela sensibilidade.

Um exemplo disso ocorre na escola, quando o aluno toma uma posição de quem está do lado oposto da ponte que o liga até a leitura. Surge, então, a figura do professor que fará (usando uma alegoria pouco científica) o papel de cupido, o qual atira suas flechas do amor-pela-leitura no seu alvo, o aluno. Cria-se a expectativa de que, pelo menos alguns, dentre todos os alvos (alunos) sintam-se seduzidos pelo mundo da leitura. Não se espera que todos os alunos se apaixonem pela leitura, isso talvez fosse possível num mundo no qual não existissem outras formas de comunicação e interação.

Mas, no mundo em que se vive hoje, no qual são muitos os cupidos com flechas de diferentes teores buscando conquistar mais e mais novos alvos, quanto mais cupidos existirem, em prol da leitura, (pais, professores, colegas, mídia, etc.) mais serão as chances de transformar leitores esporádicos em leitores apaixonados.

O Colégio Colbachini vem buscando cumprir esse papel de cupido e isso é, no mínimo, admirável, considerando que Nova Bassano, além de não possuir livrarias ou bancas de revistas, carrega um passado marcado pela prática da não leitura. Além disso, refletindo sobre os comentários de alguns habitantes, nota-se que o mundo da leitura é um universo paralelo, é ‘pra gente estudada’, ‘é algo que se fazia quando se ia pra escola’, ‘é algo que se deveria fazer, mas não se faz’, ‘o tempo para ler é muito limitado’. As desculpas são as mesmas em todos os lugares, as ações é que podem ser diferentes. E é nisso que o Colégio Colbachini acredita e busca, através da força da escola, transformar o *habitus* de toda a comunidade bassanense, instituindo a leitura como uma prática social.

Sem dúvida alguma, é uma tarefa árdua e que exige paciência e persistência. Ainda mais, considerando que, para essa comunidade, a leitura tem um valor cultural negativo, o valor de não fazer parte da sua cultura, de seu cotidiano, de não ser um *habitus*. Mas, o que é mais interessante é que existe, como se fosse uma ‘sombra’ que acompanha a cultura da comunidade, a idéia de que eles deveriam ler. Essa ‘sombra’ vem à tona no discurso das pessoas quando dizem que ‘ler é bom’, ‘é necessário’; mesmo assim, é notável o tom de discurso ‘batido’, ‘surrado’, sem forças, mas que teima em persistir. Essas constatações sugerem que a comunidade guarda resquícios de um discurso que perdeu sentido, devido, entre outros motivos, ao excesso de cobrança e ao pouco prestígio da leitura pela comunidade. A ausência do prazer da leitura é reiterada e, dessa forma, a leitura não sai do discurso para tornar-se *habitus*, para

transformar-se em uma prática de todos, prestigiada por todos ou pela maioria como algo de valor.

É necessário fazer aqui um contraponto. O que ocorre nessa comunidade e que, de alguma forma, reflete na comunidade escolar, é que existe um ‘discurso de cobrança’ da leitura livresca, acadêmica, ou, em outros termos, da leitura verbal. No entanto, é inadequado afirmar que as pessoas da comunidade não lêem: elas apenas não lêem o texto escrito. Em compensação, elas lêem outros tantos tipos de texto, desde textos meteorológicos (observando o céu) até textos psicológicos (observando o comportamento, as atitudes, as reações das pessoas). Segundo Manguel (1997, p. 19-20), “é o leitor que lê os sentidos; é o leitor que confere a um objeto, lugar o acontecimento uma certa legibilidade possível [...]. Todos lemos a nós mesmos e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos”.

Logo, mesmo que a leitura verbal não seja efetivada, outras leituras são realizadas e essa pode ser uma das formas de aproximação entre os leitores do mundo e os leitores da palavra. Talvez, na escola, pelo incentivo e pela motivação de professores e alunos, a leitura verbal possa ganhar espaço, no decorrer da história, extrapolando os limites da sala de aula, conquistando a comunidade em geral e complementando a leitura do mundo que ela já realiza.

Considerando o aspecto relativo às práticas orais, as palavras de Manguel (1997) tornam-se pertinentes novamente, quando salientam a importância da tradição de uma cultura oral, no caso da população brasileira, por consequência da RCI-RS e de Nova Bassano. Essa cultura oral entra em conflito com a cultura escrita, apresentada ao aluno pela escola. Em muitas situações os alunos “vêm-se colocados numa espécie de limbo: levados a desprezar tudo o que são, seus pais, seus avós, suas tradições, crenças e costumes, ao mesmo tempo sentem dificuldades de se familiarizar ou de se identificar

com a tal ‘verdade’” (MANGUEL, 1997, p.158-159). Essa relação, às vezes um pouco brusca, entre o discurso da escola – preconizando a escrita – e o discurso da sociedade – priorizando a oralidade – provavelmente seja um dos motivos que mantém forte as discrepâncias entre o que dizem alunos e professores em comparação com as pessoas da comunidade. Mesmo assim, é possível pensar essas duas formas de comunicação como processos indissociáveis, quando um não exclui o outro, quando interagem e influenciam-se mutuamente.

Retomando as hipóteses lançadas, com o intuito de revelar quais foram os pontos que o estudo conseguiu contemplar e quais poderão servir de sugestões para novas investigações, verifica-se que a hipótese que considerava a questão financeira como um fator limitador para a realização das práticas de leituras não pôde ser validada, uma vez que o contexto socioeconômico é favorecido e, além disso, existem algumas opções para que as pessoas busquem materiais de leitura sem custo. Sem dúvida, são opções limitadas, já que, tanto a biblioteca do Colégio Colbachini quanto a Biblioteca Municipal, contam com acervos de periódicos e de livros bastante restrito.

A segunda hipótese elencada foi corroborada pelos dados, em especial os depoimentos da coleta oitiva, os quais mostram que a sociedade em geral lê pouco e não prestigia essa prática, o que provoca o enfraquecimento da formação do *habitus*. As condições socioculturais destacadas nas análises revelam que a sociedade ainda não instituiu um caráter valorativo à leitura. No entanto, os dados, principalmente os dos alunos do Ensino Fundamental, sugerem uma possibilidade de mudança, uma renovação dos valores socioculturais. Mesmo que essa renovação dos valores seja lenta, será, de toda forma, válida e pertinente.

A terceira hipótese vincula-se à anterior, quando sistematiza a idéia de que a leitura carrega um valor de atividade escolar, não constituindo, portanto, uma prática

cultural. Essa hipótese também é validada pelos dados do questionário e pela coleta oitiva, os quais demonstram que a leitura é praticada na escola ou quando há relação do leitor com alguma instituição de ensino. Caso contrário, ela se transforma em uma atividade distante, do passado, sem conexão direta com a realidade ou, no melhor dos casos, uma ferramenta de trabalho.

A quarta hipótese procura contemplar uma contradição entre o discurso e a prática dos professores do Colégio Colbachini. É possível notar que, para alguns professores, as práticas de leitura ficam apenas no nível do discurso, pois mesmo declarando pouco envolvimento com a leitura (gostar um pouco de ler, indicar ou comentar leituras apenas às vezes, etc.) insistem em dizer que ler é importante, que a leitura é necessária e que deve ser incentivada. Por outro lado, alguns professores são mais coerentes e embasam seu discurso no envolvimento prático com a leitura. É muito provável que os professores com esse perfil façam a diferença na formação de leitores críticos e apaixonados. Pode-se dizer que a hipótese foi parcialmente corroborada.

A última hipótese dá conta das atitudes de pais e professores diante da leitura e da influência deles na formação de novos leitores. Sem dúvida, os dados validam tal hipótese, salientando a questão do exemplo, da disponibilidade de materiais e do incentivo à leitura. A partir disso, pode-se considerar que, quando estimuladas, especialmente através do exemplo, as novas gerações podem renovar valores culturais.

Orlandi (1998, p.45) diz que “o bom leitor é aquele que sabe que há outras leituras”. Do mesmo modo, esta dissertação não tem a mínima pretensão de esgotar as questões que envolvem as práticas de leitura e suas articulações com fatores extralingüísticos, como os socioeconômicos, históricos e culturais. Pelo contrário, a intenção era esboçar como se encontra a questão, abrindo, assim, um campo de discussão e de reflexão. Algumas das questões que já se faziam presentes no início da

investigação permanecem sem uma resposta plausível, outras surgiram a partir dos dados coletados e das análises propostas.

Uma dessas questões diz respeito à atitude dos alunos diante da leitura e sua influência junto aos pais. O estudo detecta que os alunos são influenciados tanto por pais quanto por professores. No entanto, os pais são influenciados pelas atitudes e pelos comportamentos dos filhos? Se a geração de alunos que se declara leitora, alunos do Ensino Fundamental, instituísse prestígio à leitura, as práticas dos pais desses alunos continuariam inalteradas?

Outra questão que surge a partir dos dados refere-se aos projetos articulados pelo Colégio Colbachini. Em que medida os movimentos iniciados no âmbito escolar, como, por exemplo, a promoção das Feiras do Livro, envolvem a comunidade em geral? Ou ainda, seria possível expandir os projetos de leitura criados no Colégio Colbachini a escolas municipais? O que isso implicaria? Todas essas questões são apenas ensaios de problemas que serviriam para complementar o estudo realizado.

Uma tentativa foi feita no sentido de diminuir as distâncias entre o que é conhecido e o que está por ser. Mas a busca pelo prazer do texto e o desejo de transformação e de mudança ainda estão presentes e, sem dúvida, impulsionarão as discussões e reflexões por vir.

REFERÊNCIAS

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

ALVES, Janete Fassini. *Implicações do processo de alfabetização na formação do leitor competente*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2006.

BACHMAN, L.F. A habilidade comunicativa de linguagem. *Linguagem & Ensino*. v.6, n.1, jan/jun 2003, p.77-128. Tradução Niura Maria Fontana.

BOSI, Alfredo. Colônia, culto e cultura. In: _____. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOURDIEU, Pierre. A identidade e a representação – elementos para uma reflexão crítica sobre a idéia de região. In: _____. *O poder simbólico*. Tradução Fernando Tomaz. 4.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

CALVINO, Ítalo. *Palomar*. Torino: Einaudi, 1983.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARIER, Anne Marie; HEBRARD, Jean. *Discursos sobre a leitura 1880-1980*. Tradução Osvaldo Biato e Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1995.

CHARTIER, Roger. (Org.) *Práticas da leitura*. 2.ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. Tradução Cristiane Nascimento.

COLOMER, Teresa. Quién promociona la lectura? *Lectura y vida*. v.25, n.1, mar.2005.

COSERIU, Eugenio. La naturaleza de la competencia lingüística. In: _____. *Competência lingüística: elementos de la teoría del hablar*. Version española de Francisco Meno Blanco. Madrid: Editorial Gredos, 1992, p. 201-255.

DURANTI, Alessandro. Teorías de la cultura. In: _____. *Antropología lingüística*. Tradução Pedro Terra. Madrid: Cambridge University Press, 2000.

EAGLETON, Terry. Cultura em crise. In: _____. *A idéia de cultura*. Tradução Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FELDESBERG, Ruth Carina. Fronteras socioculturales: usos y prácticas de lectura y escritura de alumnos de la comunidad boliviana em la escuela pública argentina y en el hogar. *Lectura y vida*. v.18, n.3, set.1997.

FERREIRA, Norma Sandra de A. *Pesquisa em leitura: um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brail, de 1980 a 1995*. Tese de Doutorado, Campinas/São Paulo, UNICAMP/ Faculdade de Educação, 1999.

- FIGUEIREDO, Célia Assunção. Leitura e criticidade em língua estrangeira. In: FIGUEIREDO, Célia Assunção; MARTINS, Evandro Silva; TRAVAGLIA, Luiz Carlos; MORAES FILHO, Waldenor Barros (Orgs.) *Lingua(gem): reflexões e perspectivas*. Uberlândia: EDUFU, 2003.
- FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 46.ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- FROSI, Vitalina M. *Imigração italiana no nordeste do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Movimento, 1975.
- FROSI, Vitalina M.; MIORANZA, Ciro. *Dialetos italianos: um perfil linguístico dos ítalo-brasileiros do nordeste do RGS*. Caxias do Sul: EDUCS, 1983.
- GARCEZ, Lucília H. do Carmo. *Técnicas de redação: o que é preciso saber para bem escrever*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- GUIDI, Gisela da Rocha e Silva. *Em busca do sujeito-leitor: a leitura de universitários*. 2.ed. Santos, São Paulo: Editora Leopoldianum – UniSantos, 1998.
- GUIZZARDI, Laurindo. *Nova Bassano: das origens ao raiar do século XX*. Caxias do Sul: EDUCS, 1992.
- HERÉDIA, Vania B.N. A imigração europeia no século passado: o programa de colonização no RGS. In: *Scripta Nova*. Revista Eletrônica de Geografia y Ciências Sociales. Universidad de Barcelona, nº94, agosto, 2001.
- HERÉDIA, Vania B. M.; PAVIANI, Neires M. S.; *Língua, cultura e valores – um estudo da presença do humanismo latino na produção científica sobre a imigração italiana no Sul do Brasil*. 1.ed. Porto Alegre: EST, 2003. v.1.
- IANNI, Octávio. Aspectos políticos e econômicos da imigração italiana. In: Instituto Superior Brasileiro-Italiano de Estudos e Pesquisa. *Imigração Italiana: estudos*. Porto Alegre, Escola Superior de Tecnologia São Lourenço de Brindes; Caxias do Sul, Universidade de Caxias do Sul, 1979. (Anais do I e do II Fórum de Estudos Ítalo-brasileiros).
- KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 3.ed. São Paulo: Pontes, 1995.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.
- LEFFA, Vilson J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra, 1996.
- LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy E. (Orgs.) *O ensino da leitura e produção textual:*

alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999.p.13-37. Disponível em: www.leffa.pro.br/perspec.htm. Acesso em: 12.05.05.

MAGALHÃES, Maria Isabel S. BORDIN, Stella Maris. O fator cultural na compreensão da leitura. *Letras de hoje*. n.46, dez/1981, p.34-69.

MANFROI, Olívio. *A colonização italiana no Rio Grande do Sul: implicações econômicas, políticas e culturais*. Porto Alegre: Instituto Estadual do Livro - DAC/SEC, 1975.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. Tradução Pedro Maia Soares.2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARCUSCHI, Luiz A. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel T. (Org.) *Leitura: perspectivas interdisciplinares*.5.ed. São Paulo: Ática, 2004. Série Fundamentos.

NEIS, Ignácio Antonio. A competência de leitura. *Letras de hoje*. n.15, v.2, p. 43-57, 1982.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt *et al.*(Orgs.) *Ler e escrever: um compromisso de todas as áreas*. 3.ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

OLMI, Alba; PERKOSKI, Norberto. *Leitura e cognição: uma abordagem transdisciplinar*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e leitura*. São Paulo: Corez, Campinas SP: Editora da Universidade de Campinas, 1988.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *A leitura e os leitores*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1998.

PAVIANI, Jayme. O conceito pré-teórico de região. In : _____. *Cultura, humanismo e globalização*. Caxias do Sul: EDUCS, 2004.

PAVIANI, Neires M. S. *O pronome ético: uma característica dialetal*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992.

PAVIANI, Neires M. S. *Linguagem e práticas culturais*. Caxias do Sul: EDUCS, 2006.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. 4.ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PEREIRA, Júlio Cesar R. *Análise de dados qualitativos: estratégias metodológicas para as ciências da saúde, humanas e sociais*. 3.ed. 1.reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

POSSENTI, Sírio. Existe a leitura errada? *Presença pedagógica*. v.7, n.40, jul/ago, 2001.

POZENATO, José Clemente. Algumas considerações sobre região e regionalidade. In: FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes; ZILLES, Urbano (Orgs.). In: *Filosofia: diálogo de horizontes*. Festschrift em homenagem a Jayme Paviani. Caxias do Sul: EDUCS, 2001. p. 583-592.

RADIN, Firléia Guadagnin. *Centenário da primeira missa em Nova Bassano*. Passo Fundo: Pe. Berthier dos Missionários da Sagrada Família, 1995.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RÖSING, Tania M.K.; SILVA, Ana Carolina Martins da. *Práticas leitoras para uma cibercivilização*. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

RÖSING, Tania M.K.; SILVA, Ana Carolina Martins da. *Práticas leitoras para uma cibercivilização II: 500 anos do Brasil – memórias que nossa consciência não escolheu*. Passo Fundo: UPF Editora, 2001.

ROSSETTI, Morgana. *Metáforas e metonímias da felicidade: um estudo de língua e de cultura*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2006.

SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi. *O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo*. Tese de doutorado. Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 1995.

SILVA, Ezequiel T. *Leitura & realidade brasileira*. 5.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

SILVA, Maria J.M.; SANTOS, Acácia A.A. A avaliação da compreensão em leitura e o desempenho acadêmico de universitários. *Psicologia em estudo*, Maringá, v.9, n.3, p.459-467, set/dez 2004. Disponível em www.scielo.br/pdf/pe/v9n3/v9n3a13.pdf. Acesso em 12.08.05.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler*. Tradução Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SPOSITO, Eliseu S. *Geografia e filosofia: contribuição para o ensino e o pensamento geográfico*. São Paulo: UNESP, 2004.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

TREVISAN, Eunice Maria Castegnaro. *Leitura: coerência e conhecimento prévio: uma exemplificação com o frame carnaval*. Santa Maria: Editora da UFSM, 1992.

WESCHENFELDER, Eládio V.; RETTENMAIER, Miguel; RÖSING, Tania (Orgs.) *Práticas leitoras para uma cibercivilização: vivências interdisciplinares e multimídiais de leitura*. Passo Fundo: UPF, 2003. (Série Mundo da Leitura)

WEEDWOOD, Barbara. *História concisa da lingüística*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Suzana (Orgs.) *Conversas com lingüistas: virtudes e controvérsias da lingüística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ZILBERMAN, Regina. Sociedade e democratização da leitura. In: BARZOTTO, Valdir H. (Org.). *Estado de leitura*. Mercado das Letras: Associação de Leitura no Brasil, Campinas, São Paulo, 1999.

ZILBERMAN, Regina. *Fim do livro, fim dos leitores?* São Paulo: Senac, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: Questionário aplicado aos professores

Instrumento para coleta de dados
Questionário – professores – N° _____

1. Qual é a sua idade? _____
2. Qual é seu grau de formação?
 - () Ensino Superior
 - () Especialização
 - () Mestrado
 - () Outro
3. Qual(is) é(são) a(s) área(s) de sua formação?

4. Qual(is) é(são) a(s) área(s) de sua atuação?

5. Em que nível(is) você atua?
 - () Ensino Fundamental (5ª a 8ª série)
 - () Ensino Médio (1ª a 3ª série)
 - () Ensino Técnico
 - () EJA
 - () Outros
6. Há quanto tempo você atua como professor (a)? _____
7. Você exerce outra profissão além do magistério? () sim () não
Qual(is)? _____
8. Qual é a faixa de valores que melhor corresponde a sua renda média mensal?
 - () até R\$ 500,00
 - () de R\$ 501,00 a R\$ 1.000,00
 - () de R\$ 1.001,00 a R\$ 2.000,00
 - () de R\$ 2.001,00 a R\$ 3.000,00
 - () acima de R\$ 3.000,00
9. Nas horas vagas ou tempo livre, o que você costuma fazer? Considerando as opções abaixo, qual seria a ordem de preferência?

() assistir a concertos	() assistir a filmes
() assistir à TV	() conversar com os vizinhos
() cuidar do jardim ou das plantas	() ir a festas
() ler	() navegar na Internet
() passear com os animais de estimação	() praticar esportes
() ouvir música	() sair com os amigos
() ficar com a família/ filhos	() outro _____
10. Você gosta de ler?
 - () sim, bastante
 - () sim, um pouco
 - () não
11. Assinale a(s) alternativa(s) que melhor corresponde(m) ao seu gosto de leitura. Das opções abaixo, qual seria a ordem de preferência?

() livros teóricos	() romances
() livros técnicos	() livros de poemas

- livros de auto-ajuda, espiritualidade jornais da região
 jornais da capital revistas
 gêneros virtuais (artigos, ensaios, reportagens entre outros gêneros eletrônicos)
 outro. O quê? _____

12. Qual é a frequência de leitura dos materiais que você mais se interessa em ler?

- todos os dias alguns dias por semana
 uma vez por semana uma vez a cada 15 dias
 uma vez por mês uma vez por ano
 outra _____

13. Que objetivo(s) você tem ao ler o(s) material(is) de sua preferência?

- aumentar o conhecimento geral
 aumentar o conhecimento técnico/ específico
 aumentar o vocabulário
 fazer trabalhos/ pesquisas para universidade
 preparar aula/ sugestões de leitura para os alunos
 ler pelo prazer que a leitura proporciona
 pensar, refletir, analisar
 desenvolver senso crítico e autonomia
 outro.

Qual? _____

14. Você comenta com seus pares (outros professores) sobre o que você está lendo?

- sempre às vezes nunca

15. Você indica leituras para seus alunos?

- sempre às vezes nunca

16. As leituras que você indica para seus alunos fazem parte do universo deles, ou seja, permitem ou promovem identificação entre leitor e texto?

- sempre às vezes nunca

17. Na sua opinião, os pais exercem influência na formação de leitores? Explique.

18. Na sua opinião, os professores exercem influência na formação de leitores?

Explique.

19. Na sua opinião, ler é um traço cultural característico tanto dos professores quanto dos alunos dessa comunidade escolar? Explique.

20. Complete as afirmações:

Um professor que lê... _____

Um aluno que lê... _____

Um cidadão que lê... _____

21. OBSERVAÇÕES: Caso haja alguma outra informação referente à leitura que não foi contemplada anteriormente, faça uso desse espaço para comentá-la.

APÊNDICE 2: Questionário aplicado aos alunos do Ensino Médio

Instrumento para coleta de dados
Questionário – Ensino Médio – N° _____

1. Qual é a sua idade? _____
2. Em que série você estuda? _____
3. Você mora: () no interior () em algum bairro () no centro
4. Você mora com seus pais? () sim () não
5. Quadro de escolaridade: Assinale a alternativa que corresponde ao nível de escolaridade de seus pais ou, no caso de ter sido criado por outra pessoa, assinale na coluna do responsável.

<i>Nível de escolaridade</i>	<i>Pai</i>	<i>Mãe</i>	<i>Responsável</i>
Analfabeto			
Lê e escreve			
Ensino Fundamental incompleto			
Ensino Fundamental completo			
Ensino Médio incompleto			
Ensino Médio completo			
Ensino Superior incompleto			
Ensino Superior completo			
Curso de Pós-Graduação incompleto			
Curso de Pós-Graduação completo			

6. Qual é a profissão:
de seu pai _____
de sua mãe _____
responsável _____
7. Você trabalha? () sim () não
8. Você depende de seus pais financeiramente? () sim () não
9. Qual é a faixa de valores que melhor corresponde a renda média mensal de sua família ou a sua?
() até R\$ 500,00
() de R\$ 501,00 a R\$ 1.000,00
() de R\$ 1.001,00 a R\$ 2.000,00
() de R\$ 2.001,00 a R\$ 3.000,00
() acima de R\$ 3.000,00
10. Nas horas vagas ou tempo livre, o que você costuma fazer? Considerando as opções abaixo, qual seria a ordem de preferência?
() assistir a concertos () assistir a filmes
() assistir à TV () conversar com os vizinhos

- cuidar do jardim ou das plantas ir a festas
 ler navegar na Internet
 passear com os animais de estimação praticar esportes
 ouvir música sair com os amigos
 ficar com a família/ filhos outro _____

11. Você gosta de ler?

- sim, bastante sim, um pouco não

12. Assinale a(s) alternativa(s) que melhor corresponde(m) ao seu gosto de leitura. Das opções abaixo, qual seria a ordem de preferência?

- livros teóricos romances
 livros técnicos livros de poemas
 livros de auto-ajuda, espiritualidade jornais da região

- jornais da capital revistas
 gêneros virtuais (artigos, ensaios, reportagens entre outros gêneros eletrônicos)

- outro. O quê? _____

12. Qual é a frequência de leitura dos materiais que você mais se interessa em ler?

- todos os dias alguns dias por semana
 uma vez por semana uma vez a cada 15 dias
 uma vez por mês uma vez por ano
 outra _____

13. Que objetivo(s) você tem ao ler o(s) material(is) de sua preferência?

- aumentar o conhecimento geral
 aumentar o conhecimento técnico/ específico
 aumentar o vocabulário
 fazer trabalhos/ pesquisas escolares
 preparar-se para o vestibular
 ler pelo prazer que a leitura proporciona
 pensar, refletir, analisar
 desenvolver senso crítico e autonomia
 outro.

Qual? _____

14. Seus pais gostam de ler?

- sim, bastante sim, um pouco não

15. Seus amigos gostam de ler?

- sim, bastante sim, um pouco não

16. Seus professores gostam de ler?

- sim, bastante sim, um pouco não

17. Você comenta com seus amigos, familiares ou professores sobre o que você está lendo?

- sempre às vezes nunca

18. Seus amigos, familiares ou professores comentam com você sobre o que eles estão lendo?

- sempre às vezes nunca

19. Seus professores indicam leituras para você?

- sempre às vezes nunca

20. As leituras que os professores indicam para você fazem parte do seu universo, ou seja, permitem ou promovem identificação entre leitor e texto?

- sempre às vezes nunca

21. A partir dos projetos da escola (Feira do Livro, Tesouro de Pano, etc...), você se sente mais estimulado a ler? Comente.

22. Você acha que o vestibular está estimulando você a ler? Comente.

23. Complete as afirmações:

Um aluno que lê... _____

Um professor que lê... _____

Um cidadão que lê... _____

24. OBSERVAÇÕES: Caso haja alguma outra informação referente à leitura que não foi contemplada anteriormente, faça uso desse espaço para comentá-la.

APÊNDICE 3: Questionário aplicado aos alunos do Ensino Fundamental

Instrumento para coleta de dados
Questionário – Ensino Fundamental – N° _____

1. Qual é a sua idade? _____
2. Em que série você estuda? _____
3. Você mora: () no interior () em algum bairro () no centro
4. Você mora com seus pais? () sim () não
5. Quadro de escolaridade: Assinale a alternativa que corresponde ao nível de escolaridade de seus pais ou, no caso de ter sido criado por outra pessoa, assinale na coluna do responsável.

<i>Nível de escolaridade</i>	<i>Pai</i>	<i>Mãe</i>	<i>Responsável</i>
Analfabeto			
Lê e escreve			
Ensino Fundamental incompleto			
Ensino Fundamental completo			
Ensino Médio incompleto			
Ensino Médio completo			
Ensino Superior incompleto			
Ensino Superior completo			
Curso de Pós-Graduação incompleto			
Curso de Pós-Graduação completo			

5. Qual é a profissão:
de seu pai _____
de sua mãe _____
responsável _____
6. Qual é a faixa de valores que melhor corresponde a renda média mensal de sua família?
() até R\$ 500,00
() de R\$ 501,00 a R\$ 1.000,00
() de R\$ 1.001,00 a R\$ 2.000,00
() de R\$ 2.001,00 a R\$ 3.000,00
() acima de R\$ 3.000,00
7. Nas horas vagas ou tempo livre, o que você costuma fazer? Considerando as opções abaixo, qual seria a ordem de preferência?
() assistir a concertos () assistir a filmes
() assistir à TV () conversar com os vizinhos
() cuidar do jardim ou das plantas () ir a festas
() ler () navegar na Internet

- passear com os animais de estimação praticar esportes
 ouvir música sair com os amigos
 ficar com a família/ filhos outro _____

8. Você gosta de ler?

- sim, bastante sim, um pouco não

9. Assinale a(s) alternativa(s) que melhor corresponde(m) ao seu gosto de leitura. Das opções abaixo, qual seria a ordem de preferência?

- livros teóricos romances
 livros técnicos livros de poemas
 livros de auto-ajuda, espiritualidade jornais da região
 jornais da capital revistas
 gêneros virtuais (artigos, ensaios, reportagens entre outros gêneros eletrônicos)

- outro. O quê? _____

10. Qual é a frequência de leitura dos materiais que você mais se interessa em ler?

- todos os dias alguns dias por semana
 uma vez por semana uma vez a cada 15 dias
 uma vez por mês uma vez por ano
 outra _____

11. Que objetivo(s) você tem ao ler o(s) material(is) de sua preferência?

- aumentar o conhecimento geral
 aumentar o conhecimento técnico/ específico
 aumentar o vocabulário
 fazer trabalhos/ pesquisas escolares
 ler pelo prazer que a leitura proporciona
 pensar, refletir, analisar
 desenvolver senso crítico e autonomia
 outro.

Qual? _____

12. Seus pais gostam de ler?

- sim, bastante sim, um pouco não

13. Seus amigos gostam de ler?

- sim, bastante sim, um pouco não

14. Seus professores gostam de ler?

- sim, bastante sim, um pouco não

14. Você comenta com seus amigos, familiares ou professores sobre o que você está lendo?

- sempre às vezes nunca

15. Seus amigos, familiares ou professores comentam com você sobre o que eles estão lendo?

- sempre às vezes nunca

16. Seus professores indicam leituras para você?

- sempre às vezes nunca

17. As leituras que os professores indicam para você fazem parte do seu universo, ou seja, permitem ou promovem identificação entre leitor e texto?

- sempre às vezes nunca

18. A partir dos projetos da escola (Feira do Livro, Tesouro de Pano, etc...), você se sente mais estimulado a ler? Comente.

19. Complete as afirmações:

Um aluno que lê... _____

Um professor que lê... _____

Um cidadão que lê... _____

20. A partir dos projetos da escola (Feira do Livro, Tesouro de Pano, etc...), você se sente mais estimulado a ler? Comente.

21. OBSERVAÇÕES: Caso haja alguma outra informação referente à leitura que não foi contemplada anteriormente, faça uso desse espaço para comentá-la.

ANEXO

Mapa1 - Localização geográfica de Nova Bassano no Brasil e no Estado do RS



Disponível em:

http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/e/e1/RioGrandedoSul_Municip_NovaBassano.svg/694px-RioGrandedoSul_Municip_NovaBassano.svg.png Acesso: 10.05.2007.