

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA EM PORTO ALEGRE
PÓS-GRADUAÇÃO EM TEORIA E PRÁTICA DA FORMAÇÃO DO LEITOR**

VINICIUS PEZONE CABRERA

TEORIA E PRÁTICA DA (DE) FORMAÇÃO DO LEITOR:
uma pesquisa bibliográfica exploratória
Monografia

**PORTO ALEGRE
2019**

VINICIUS PEZONE CABRERA

TEORIA E PRÁTICA DA (DE) FORMAÇÃO DO LEITOR:
uma pesquisa bibliográfica exploratória

Monografia apresentada como requisito para aprovação no curso de Pós-graduação em Teoria e Prática da Formação do Leitor da Faculdade de Letras da Unidade Universitária de Porto Alegre da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Professora Doutora Magali de Moraes Menti

PORTO ALEGRE

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C117t Cabrera, Vinicius Pezone.

Teoria e prática da (de) formação do leitor: uma pesquisa bibliográfica exploratória. – Porto Alegre, 2019.

56 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Curso de Especialização em Teoria e Prática da Formação do Leitor, Unidade em Porto Alegre, 2019.

Prof^a. Dr.^a Magali de Moraes Menti.

RESUMO

A monografia “Teoria e Prática da (De) Formação do Leitor: uma pesquisa bibliográfica exploratória” objetiva buscar, se não uma resposta, ao menos um caminho que nos guie à pergunta norteadora: “Por que leitores, ávidos ou iniciantes, perdem o apreço pela leitura?”. Para tanto, foi feita uma pesquisa bibliográfica exploratória nos motores de busca “Google” e “Google Acadêmico” a fim de buscar artigos que pudessem nos dar subsídios para o trabalho. Além disso, embasar-se-á a análise nos materiais de Biff e Menti (2018), de Santos (2016), de Lois (2010), de Koch e Elias (2008), de Maia (2006), de Assunção (2000) e de Pennac (2008), além dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), para entender-se, ou ao menos sair do escuro, sobre o porquê da leitura estar perdendo seus leitores. Assim, após análise, identificamos que os leitores estão perdendo o “apreço pela leitura” devido a um “ciclo de deformação de leitores”, no qual docentes com mau preparo deformam seus discentes durante todo o período escolar, o que é reflexo de da deformação desses docentes enquanto ainda eram discentes, isto que pode ter ocorrido tanto no âmbito escolar quanto no âmbito universitário, de modo que fica claro que não é possível ensinar o prazer pela leitura se não se tem prazer pela leitura.

Palavras-chave: Leitura. Leitor. Formação de Leitores. Deformação de Leitores.

ABSTRACT

The study "Theory and Practice of the (De) Formation of the Reader: an exploratory bibliographical research" aims to answer the guiding question: "Why readers, avid or beginners, lose appreciation for reading?". In order to do so, an exploratory bibliographic search was done in the search engines "Google" and "Google Academic" to search for articles that could give us subsidies for the study. The analysis was based on the materials of Biff and Menti (2018), Santos (2016), Lois (2010), Koch and Elias (2008), Maia (2006), Assunção (2000) and Pennac (2008), in addition to the Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), to understand, or at least to get a rough outline of, why reading is losing its readers. Thus, after analysis, we identified that readers are losing their "reading appreciation" due to a "reader deformation cycle", in which teachers with poor preparation deform their students throughout the school period, which is a reflection of deformation of these teachers while they were still students, which may have occurred both at the school and university level. It is clear that it is not possible to teach pleasure for reading if one does not take pleasure in reading.

Keywords: Reading. Reader. Reader Formation. Reader Deformation.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultados da Pesquisa Bibliográfica Exploratória.....	18
Tabela 2 – Fatores que Contribuem para a Deformação do Leitor.....	41

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	8
2	O QUE É “LER”?	11
3	O QUE É “LEITOR”?	15
4	QUAL A METODOLOGIA?	18
5	QUAIS FATORES CONTRIBUEM PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR?	21
6	QUAIS FATORES CONTRIBUEM PARA A (DE) FORMAÇÃO DO LEITOR?	26
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
	REFERÊNCIAS	48
	ANEXO A - “MEMORIAL DE FORMAÇÃO LEITORA”	51

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A leitura é uma habilidade de suma importância para o desenvolvimento da humanidade, foi com o auxílio dela, tal como da escrita, que o ser humano pode prosperar para tornar-se o ser dominante do planeta. Porém, na atualidade, a capacidade de desenvolvimento de uma boa habilidade leitora tem se tornado cada dia mais inalcançável, tendo em vista que – conforme o exposto no artigo “O Direito à Leitura no Brasil” (2018), de Biff e Menti, no qual as autoras analisam que, a partir de dados de pesquisas nacionais e internacionais, – no Brasil há “baixos índices de habilidade leitora se comparados à média de outros países em desenvolvimento, [...] demonstrando que ainda temos muito a avançar na formação leitora e na melhoria dos indicadores de leitura dos brasileiros” (BIFF; MENTI, 2018, p. 447). Isso revela que há, principalmente na sociedade brasileira, nosso recorte para este estudo, um número precário de leitores que efetivamente atingem um nível satisfatório de habilidade leitora em relação aos textos que lhe chegam aos olhos.

Assim, para esta monografia, consideraremos como linguagem a ser “lida” a linguagem escrita, tendo em vista que nosso enfoque nesse estudo é a (de) formação do leitor (literário), pois, segundo o estudioso búlgaro Todorov (2009 apud SILVEIRA, 2016, p. 74), “o que a literatura faz é tornar os leitores conhecedores da humanidade”, ou seja, há na literatura um papel “humanizador”. Nesse âmbito, embora o número de leitores brasileiros tenha aumentado, tendo em vista a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil 4” (FAILLA, 2016), talvez não haja uma melhora na habilidade leitora do brasileiro.

Essa pesquisa – que desde 2001 mapeia os leitores do país e, desde 2007, considera como “leitor” a parcela da população brasileira que, com 5 anos ou mais, “leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses” (FAILLA, 2016, p.184) e considera como “não-leitor” aquele que “declarou não ter lido nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses” (FAILLA, 2016, p. 184) – possui resultados que, no âmbito quantitativo, podem ser considerados animadores, porém, em um âmbito qualitativo, nem tanto. Isso porque, segundo os dados da pesquisa supracitada, em 2007, com uma população de cerca de 173 milhões de habitantes, o Brasil possuía 55% de “leitores”; em 2011 tínhamos, com uma população de cerca de 178 milhões de habitantes, 50% de “leitores”; e, em 2015, com a população brasileira em cerca de 188 milhões de habitantes, tínhamos

56% de “leitores”. Dessa maneira, poder-se-ia, quantitativamente, considerar um avanço esses 6% da pesquisa atual em relação à anterior – e ao aumento populacional brasileiro no íterim de quatro anos –, porém, qualitativamente talvez não haja tanto avanço, pois, considerando-se a quarta edição da pesquisa em questão, o “gosto” como a principal motivação para a leitura vai decaindo conforme o aumento da faixa etária do brasileiro. Isso porque, em resposta à pergunta “Qual é a principal razão para o(a) sr(a) ler?” (FAILLA, 2016, p. 192), “gosto” e ‘exigência escolar’ são mais citados pelos mais **jovens**, enquanto ‘motivos religiosos’ e ‘crescimento pessoal’ são mais mencionados pelos **adultos**” (FAILLA, 2016, p. 192, grifo da autora).

Em vista disso, surge-nos a pergunta norteadora: “Por que leitores, ávidos ou iniciantes, perdem o apreço pela leitura?”. Algumas hipóteses podem ser levantadas: (a) Falta de tempo, considerando-se que no mundo globalizado a velocidade atordoante com que as informações chegam e vão mal dão tempo para refletirmos sobre todos os assuntos, tornando a leitura, e principalmente a literária, uma atividade demorada e enfadonha? (b) Concorrência de outras plataformas mais “atrativas”, tais como a TV ou os serviços de *Streaming* de vídeo, que nos exigem menos do intelecto para nos conectarmos à história contada (já mastigada e semi-digerida pelo trabalho incessante dos editores e demais profissionais da área) o que, mais uma vez, deixa a leitura como algo mais “trabalhoso”? (c) Desgosto por materiais anteriormente lidos, as famosas “leituras obrigatórias” para os cursos e concursos da vida moderna, que idolatram cânones descontextualizados e rebaixam *best-sellers avantgardes*? Talvez nenhuma dessas hipóteses seja a resposta à pergunta supracitada, talvez um pouco de cada uma formule uma resposta incompleta.

Dessarte, a busca por essa “resposta” parte de uma inquietação particular, dada minha experiência como ex-leitor literário – tendo em vista que, mesmo tendo crescido em um meio onde a leitura era praticada e apreciada, e tendo me formado em uma graduação em Letras, perdi o apreço pela leitura (principalmente a literária) – e, ainda que por um curto espaço de tempo, ex-professor. Essa inquietação foi instigada por uma professora deste curso de especialização que, ao ler meu “Memorial de Formação Leitora” – documento exigido como parte integrante da seleção do curso de Pós-graduação em questão –, ficou curiosa sobre o porquê que eu, que relato em meu Memorial sempre ter sido um ávido leitor, com o passar do

tempo perdi o “gosto” pela leitura. O assunto, à época da problematização por parte da professora, não me pareceu relevante, contudo com o passar do tempo fui digerindo a informação e conversando com demais colegas de curso e de profissão, que me relataram casos parecidos de, senão uma parada total com a leitura, ao menos uma redução significativa, todas convergindo para uma “falta de apreço”, em suma, uma espécie de “desgosto” com a leitura. Além disso, o assunto se torna relevante porque a cada dia tem sido um desafio maior para os professores atraírem os jovens para a leitura, de modo que entender o porquê de um já leitor se desestimular ao ponto de parar de ler, talvez abra a mente para pensar em como atrair quem ainda não possui o hábito da leitura.

Assim, na presente monografia definiremos, no capítulo dois, o que, para nosso viés, significa “ler”, e, no capítulo três, o que definimos como “leitor”. Em seguida, no capítulo quatro explanaremos mais a fundo a metodologia utilizada, esta que buscou em motores de pesquisa conhecidos, a partir de palavras-chave predeterminadas, encontrar artigos que pudessem nos dar subsídios para entender o porquê da leitura estar perdendo seus leitores. Em sequência, nos capítulos cinco e seis, respectivamente, abordaremos quais os fatores que “contribuem para a formação do leitor” e quais os que “contribuem para a deformação do leitor”. Por fim, nas considerações finais discutiremos sobre nossa análise final sobre o tema: que estamos condicionados a um “ciclo de deformação de leitores”, este que só poderá ser quebrado quando percebermos que, por estarmos contaminados por um vírus latente de deformação de leitores, teremos que deflagrá-lo para que ele possa transformar-nos em um novo tipo de leitor.

2 O QUE É “LER”?

Segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2008-2013, grifo do autor), “ler” é:

verbo transitivo e intransitivo

1. Interpretar o que está escrito; proceder à leitura de (ex.: *ler um livro, aprender a ler*).

verbo transitivo

2. Decifrar através do reconhecimento de um determinado código (ex.: *ler uma partitura de música, ler um gráfico estatístico*).

3. Fazer a interpretação de (ex.: *ler a obra de um filósofo*). = INTERPRETAR

4. Dar certo sentido a (ex.: *foi fácil ler no rosto dela o medo que sentiu; ler o pensamento de alguém*). = INTERPRETAR, PERCEBER

5. Predizer, adivinhar (ex.: *ler o futuro*).

6. Reconhecer os dados gravados em (ex.: *ler um CD*).

verbo intransitivo

7. Dedicar-se à leitura (ex.: *passa o tempo livre a ler*).

Dessa maneira, embora “ler”, de fato, seja primeiramente “interpretar, “decifrar” “um determinado código”, o ato de “ler” é (ou ao menos deve ser) algo muito mais complexo e profundo. Assim, ainda segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2008-2013, grifo do autor), “leitura” é:

substantivo feminino

1. O que se lê.

2. Arte ou ato de ler.

3. Conjunto de conhecimentos adquiridos com a leitura.

4. Maneira de interpretar um conjunto de informações.

5. Registro da medição feita por um instrumento.

6. [Tecnologia] Decodificação de dados a partir de determinado suporte (ex.: *aparece um erro na leitura do disco*).

Logo, a união das duas definições nos dá um panorama mais claro do que, efetivamente, se espera quando tratamos de “ler”: habilidade que consiste em “decifrar através do reconhecimento de um determinado código” uma informação a fim de “fazer a interpretação” no intuito de “dar sentido” a tal informação por meio do “conjunto de conhecimentos adquiridos pela[s] leitura[s]” anteriormente já realizadas, o que resultará em uma modificação, a partir daí, da “maneira de interpretar um conjunto de informações” do leitor em relação ao assunto lido.

Porém, embora “ler” não signifique necessariamente “interpretar o que está escrito” ou “decifrar através do reconhecimento de um determinado código [escrito]”, pois há inúmeras linguagens que podem ser “lidas”, necessitamos para este estudo fazer um recorte. Assim, apesar de o termo “linguagem” ser diretamente associado à língua e designar, segundo o “Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa” – de Ferreira (2008) –, “o conjunto das palavras faladas ou escritas, usadas por um povo, por uma nação, e o conjunto das regras da sua gramática”, ele contempla uma significação muito mais ampla. Para Marcus Maia, autor do “Manual de Linguística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem” (2006), a palavra designa

uma capacidade ou faculdade mental que todos os seres humanos – e apenas os seres humanos – possuem. [...] É essa capacidade, que pode ser considerada um órgão da mente, que nos permite adquirir e usar diferentes **línguas**. [...] Dizer que essa capacidade é **inata** significa que não a aprendemos no curso de nossa experiência de vida, mas já nascemos com ela. [...] É por isso que aos dois, três anos, uma criança humana é capaz de falar frases que nunca ouviu antes, fazer perguntas, pedidos, comentários originais e criativos que não são apenas a repetição de frases iguais as que ouviu em sua volta, como fazem os papagaios, por exemplo (MAIA, 2006, p. 23, grifo do autor).

Além disso, existem linguagens não verbais, usadas igualmente pelos seres humanos para se comunicarem, expressas por signos visuais e sensoriais, tais como placas, sons (como interjeições, por exemplo), gestos, etc. Contudo, para esta monografia, consideraremos como linguagem a ser “lida” a linguagem escrita, tendo em vista que nosso enfoque nesse estudo é a (de) formação do leitor (literário), pois, segundo o estudioso búlgaro Todorov (2009 apud SILVEIRA, 2016, p. 74), “o que a literatura faz é tornar os leitores conhecedores da humanidade”, ou seja, há na literatura um papel “humanizador”. Nesse sentido, Cristovam Buarque, autor do primeiro capítulo do livro “Retratos da Leitura no Brasil 4” (FAILLA, 2016), afirma que:

No seu discurso ao receber o Nobel de Literatura no dia 7 de outubro de 2010, em Estocolmo, o escritor Mario Vargas Llosa disse que o momento mais importante de sua vida foi quando aprendeu a ler. A partir daí pôde mergulhar nas coisas do mundo, no íntimo do pensamento das pessoas, pôde viajar até o fundo do mar, ao alto das montanhas e ir até à Lua e ao espaço sideral. O mesmo Vargas Llosa diz que seu grande e mais longo amor foi Madame Bovary, uma personagem trágica criada por Gustave Flaubert. Com esta afirmação ele nos provoca para lembrar personagens marcantes dos quais tomamos conhecimento por meio das leituras.

A leitura é o mais importante instrumento de liberdade. Um preso com acesso a livros pode ser menos preso do que um homem livre sem acesso à leitura (BUARQUE, 2016 apud FAILLA, 2016, p.43).

Dessarte, aprofundando-nos um pouco mais acerca do assunto “leitura”, para diversos especialistas da área, o ato de “ler”, a “leitura”, pode ser classificada de acordo com a concepção de leitura que é dada, ou seja, dependendo do “foco” que é dado. A exemplo disso, Koch e Elias (2008) definem três tipos de focos de leitura: “foco no autor”, “foco no texto” e “foco na interação autor-texto-leitor”. Como “foco no autor” as autoras consideram a leitura feita quando

[...] **o texto** é visto como um produto - lógico - do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel passivo.

A leitura, assim, é entendida como a atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor (KOCH; ELIAS, 2008, p. 9, grifo das autoras).

Ou seja, essa classificação não abarca o sentido de “leitura” a que anteriormente chegamos, tendo em vista que não leva em consideração os “conhecimentos [prévios] do leitor”. Assim, na segunda classificação, as autoras definem como “foco no texto” a leitura feita quando

[...] **o texto** é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado.

Consequentemente, **a leitura** é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que “tudo está dito no dito” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 10, grifo das autoras).

Igualmente, essa classificação não contempla nossa linha de raciocínio, tendo em vista que o leitor deve apenas “decodificar” as informações contidas no texto, sem “dar sentido” às informações lidas. Por fim, ainda segundo a classificação de Koch e Elias, quando a leitura é feita tendo “foco na interação autor-texto-leitor”,

[...] **o sentido** de um texto é **construído na interação texto-sujeitos** e não algo que preexista a essa interação. **A leitura** é, pois, uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2008, p. 11, grifo das autoras).

Dessa maneira, o “foco na interação autor-texto-leitor” é a que melhor abrange nossa visão de “leitura”, tendo em vista que, em suma, “ler” é uma habilidade que, por meio da reflexão sobre o conteúdo lido, nos modifica à medida que, ao concordarmos ou discordarmos com o que é lido, vamos construindo um conhecimento que é cada vez mais lapidado e ampliado.

Assim, a partir dessa definição de “leitura”, no capítulo seguinte abordaremos o assunto “o que é leitor”, a fim de delimitá-lo para dar sequência à nossa linha de raciocínio.

3 O QUE É “LEITOR”?

Segundo a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil 4” (FAILLA, 2016), “leitor” é aquele que, com 5 anos ou mais, “leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses” (FAILLA, 2016, p.184). Desse modo, para a mesma pesquisa, “não-leitor” é aquele que, igualmente estando com 5 anos ou mais, “declarou não ter lido nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses” (FAILLA, 2016, p. 184). Porém, nossa visão acerca do assunto é um pouco mais ampla. Desse modo, partindo-se da concepção de “leitura” definida no capítulo anterior, “leitor” não poderá ser apenas aquele que pratica a ação de ler um livro “inteiro ou em partes” em determinado período de tempo, ou, como consta o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2008-2013, grifo do autor), “leitor” como sendo:

adjetivo e substantivo masculino

1. Que ou aquele que lê.

substantivo masculino

2. Pessoa que lê um livro, um jornal, etc.

3. Aquele que faz profissão de ler em voz alta diante de outras pessoas.

4. Colaborador que lê os manuscritos enviados a um editor.

5. Professor de nacionalidade estrangeira, encarregado, numa universidade, de exercícios práticos sobre a língua do seu país de origem.

6. Aparelho que permite reproduzir sons registrados ou informações codificadas e registradas em suporte magnético ou eletrônico.

7. [Informática] Máquina ou dispositivo que permite a introdução de dados num computador a partir de um disco, de uma banda magnética, de uma fita de papel perfurado, etc.

8. [Liturgia] Aquele que recebeu a segunda das quatro ordens menores da hierarquia eclesiástica.

Assim, é necessário registrar-se aqui que, correndo o risco de plagiar Simone de Beauvoir, afirma-se que “não se nasce leitor, torna-se leitor”. Ou seja, tornar-se “leitor” é uma habilidade que demanda tempo e esforço do indivíduo que, desde o nascimento, vai aos poucos fazendo sua “leitura de mundo” sobre as diversas linguagens que o rodeiam. Contudo, por tratar-se de um trabalho voltado para a área de Letras, nosso recorte neste trabalho focar-se-á em uma “leitura” em relação à escrita, de modo que o “leitor” do qual tratamos, em sua maioria, inicia sua “carreira de leitura” na escola.

Desse modo, segundo o artigo “O que Desejamos Formar: leitores ou ledores?” (2015), da então mestranda em Cognição e Linguagem pela Universidade

Estadual do Norte Fluminense, Milene Vargas da Silva Batista, é necessário termos atenção ao tratarmos como “leitor” aquele que é contemplado pelo item (3) da definição do Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2008-2013): “aquele que faz profissão de ler em voz alta diante de outras pessoas”. Pois, embora deixemos aqui registrado nosso profundo respeito por profissionais que dedicam sua vida a dar voz à leitura para aqueles que, por diversos motivos, não tem acesso à ela, “ler” é mais do que decifrar um código a fim de “ler em voz alta diante de outras pessoas”. Assim, como Batista discorre em seu artigo,

conforme definições nos diversos dicionários pode-se definir ledor como aquele que lê ou que tem o hábito de ler. Como também, aquela pessoa que se prepara para realizar leituras para aqueles que não podem ler. No entanto, perante todas essas definições sobre “ledor” foi preciso criar-se outra versão, este reproduz mecanicamente o escrito, ou seja, não consegue dar sentido ao que lê, passando assim a ser um mero decodificador de palavras (BATISTA, 2015, p. 2).

Assim, doravante trataremos nesta monografia como “ledor” aquele que, conforme a definição proposta por Batista, “reproduz mecanicamente o escrito, ou seja, não consegue dar sentido ao que lê”, enquanto “leitor” será aquele que, conforme nossa concepção de “leitura” formada no capítulo anterior, efetivamente possui a habilidade de “decifrar, por meio do reconhecimento de um determinado código linguístico, uma informação a fim de fazer sua interpretação no intuito de dar sentido a tal informação por meio do conjunto de conhecimentos adquiridos pelas leituras anteriormente já realizadas, o que resultará em uma modificação, a partir daí, da sua maneira de interpretar o conjunto de informações em relação ao assunto lido”. Também é importante reforçar que, ainda segundo Batista,

a leitura é uma atividade individual e social, concomitantemente. Deste modo, é social porque se sujeita às convenções sociais, e é individual porque nela se apresenta as particularidades do leitor; especialmente, suas características intelectuais, sua memória e sua história (BATISTA, 2015, p. 3).

Isso reforça o que anteriormente foi definido por Koch e Elias como “foco na interação autor-texto-leitor”, pois a definição de “leitor” que desejamos aqui construir o fará sujeito que mobilize “um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 11), ou seja, um sujeito que ao ler um texto possa ativar “sua memória e sua história” (BATISTA, 2015, p. 3) a fim de refletir

sobre o assunto lido e tirar um juízo de valor sobre ele, atribuindo-lhe um significado, seja aquele proposto pelo autor, seja um novo, devido às suas vivências como leitor.

Dessa maneira, tendo definido “leitor”, no capítulo seguinte explanaremos a metodologia utilizada nesta monografia.

4 QUAL A METODOLOGIA?

Partindo em busca, talvez não de uma resposta definitiva, mas de uma luz que nos guie por um caminho de reflexão que venha a corroborar o entendimento dos porquês da questão norteadora “Por que leitores, ávidos ou iniciantes, perdem o apreço pela leitura?”, nos propomos a esta pesquisa bibliográfica exploratória, que buscou, nos motores de pesquisa “Google” e “Google Acadêmico”, entre 27/10/2018 e 17/01/2019, as palavras-chave “desprazer do leitor”, “destruição do leitor”, “desconstrução do leitor”, “formação de não-leitor” e “deformação de leitores”, a fim de buscar artigos que pudessem nos dar subsídios para entender, ou ao menos sair do escuro, sobre o porquê da leitura estar perdendo seus leitores.

Em resposta à nossa pesquisa, encontramos:

Tabela 1 – Resultados da Pesquisa Bibliográfica Exploratória

(continua)

Data da Pesquisa	Motor de Busca	Palavras-chave	Artigo(s) Encontrado(s)
27/10/2018	Google Acadêmico	desprazer do leitor	“As Dificuldades na Formação do Hábito de Leitura em Alunos do Ensino Fundamental”, de Helena de Paula Rampelotto e Kátia Gizéria.
			“Memórias de Leitura: os ditos e não ditos sobre a leitura escolarizada”, de Silvane Aparecida de Freitas.
			“Práticas Culturais da Leitura e Formação de Professor nos Memoriais de Formação”, de Neide Araújo Castilho Teno e Lucrécia Stringheta Mello.
			“A Leitura Acadêmica na Formação Docente: dificuldades e possibilidades”, de Antonio Lailton Moraes Duarte, Regina Cláudia Pinheiro e Julio Araújo.

(conclusão)

Data da Pesquisa	Motor de Busca	Palavras-chave	Artigo(s) Encontrado(s)
26/11/2018	Google	desconstrução do leitor	“Sujeito, Leitura e Contexto: a formação do leitor e as condições de produção”, de Jerônima Ana de Jesus e Sandra Maria Araújo.
26/11/2018	Google	formação de não-leitor	“A Constituição do Professor (Não) Leitor e sua Prática Pedagógica”, de Kaiza Maria Alencar de Oliveira, Maria Eridan da Silva Santos e Maria Lúcia Pessoa Sampaio.
			“O Adolescente Não Leitor: um desafio para a biblioteca escolar”, de Rochele Marcello da Silva Schott.
26/11/2018	Google	deformação de leitores	“A Morte (ou a Deformação) do Leitor”, de Reginaldo Pujol Filho.
09/01/2019	Google	deformação de leitores	“O que Desejamos Formar: leitores ou ledores?”, de Milene Vargas da Silva Batista.
17/01/2019	Google Acadêmico	destruição do leitor	“Destruição de Leitores e Sobrevivência dos Vagalumes: notas sobre a literatura que (não) se aprende na escola”, de Ederson Luís Silveira.

Fonte: Autor (2019)

Todas as pesquisas, em ambos os motores de busca, foram realizadas até a “página 5” que cada site apresentava, pois após esta página os arquivos encontrados não mais supriam nossa meta de pesquisa. Além disso, todas as palavras-chave supracitadas foram pesquisadas em ambos os motores de pesquisa informados, porém mencionamos aqui apenas os materiais encontrados que se mostraram relevantes ao nosso estudo e que, de fato, foram utilizados na pesquisa.

Além dos artigos supracitados, nossa análise embasar-se-á no artigo “O Direito à Leitura no Brasil” (2018), de Biff e Menti, na Monografia “A *Pedagogização* da Literatura Infantil” (2016), de Santos, e nos teóricos da área Lois, “Teoria e Prática da Formação do Leitor: leitura e literatura na sala de aula” (2010), Koch e

Elias, “Ler e Compreender: os sentidos do texto” (2008), Maia, “Manual de Linguística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem” (2006), além dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), da novela “Máquina de Destruir Leitores” (2000), de Jéferson Assunção, e do ensaio “Como um Romance” (2008), de Daniel Pennac.

Assim, no capítulo seguinte abordaremos os fatores que contribuem para a formação do leitor.

5 QUAIS FATORES CONTRIBUEM PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR?

Existem inúmeros fatores que contribuem para a formação do leitor, pois como cada indivíduo é único em sua existência, para cada um serão diferentes as experiências que irão direcionar-lhe (ou não) para o caminho da leitura. Porém, dada minha vivência, creio que os fatores mais relevantes para tal contribuição são, primeiramente, a família (ou o meio no qual o indivíduo está imerso) e, em segunda instância, a escola. A família porque é a base da formação do indivíduo enquanto cidadão: é ali que ele formará seus valores e seu caráter a partir das vivências compartilhadas com seus entes queridos, e com a leitura não será diferente. Conforme afirma Zilberman (1999 apud RAMPELOTTO; GIZÉRIA, 2017, p. 9):

crianças que desde os primeiros anos de vida se habituam a manusear livros infantis e ouvem histórias contadas pelos pais, avós ou babás e mais tarde leem aventuras cujos protagonistas são crianças de sua mesma faixa etária, provavelmente desenvolverão com mais rapidez o ofício da leitura. Essas crianças, na fase adulta, com certeza sentirão um imenso prazer na leitura. São capazes de ler e escrever mais facilmente[,] desenvolve[m] a imaginação e amadurecem a sensibilidade mais rapidamente que outras crianças em situações adversas.

Ou seja, uma criança exposta há um meio onde a leitura é bem quista e, principalmente, é praticada, haverá uma enorme possibilidade de nascer um belo leitor, enquanto que, em contrapartida, uma criança que crescer em um ambiente onde não se lê nem bula de remédio, será praticamente impossível criar-se o apreço pela leitura.

Contudo, para lapidar o primeiro caso e reverter o segundo, temos a segunda instância, a escola, pois é lá que, supostamente, os estímulos mais efetivos estarão presentes, tendo em vista que é na escola que a grande maioria das crianças aprende a ler e, portanto, a ser leitor. Dessa maneira, a formação do leitor se torna, por via de regra, obrigação do professor de Língua Portuguesa, pois – embora muitos autores concordem que esta é uma obrigação de todas as áreas do conhecimento –, devido ao fato de “leitura” e “língua” estarem diretamente associadas, a carga recai sempre sobre os ombros do professor de Português. Podemos observar isso já nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) publicados em 1997, onde temos as divisões de disciplinas para as turmas que, à época, eram consideradas “1ª a 4ª séries” do ensino fundamental. Assim, dentro dos PCN da disciplina de Língua Portuguesa temos o seguinte sobre o tema “práticas de leitura”:

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever.

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc.

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade.

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.

Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente. Esse trabalho pode envolver todos os alunos, inclusive aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente (BRASIL, 1997, p. 40).

Percebamos que no trecho estão tácitas as definições que anteriormente traçamos para “leitura” e “leitor”, porém, basicamente, cabe ao professor de Língua Portuguesa a incumbência de formar tais “leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores”, estes que sejam capazes “de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua” além de “ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos”. A teoria é bela e simples: plante a semente da leitura em um estudante e ela florescerá em um leitor. Porém, na prática não é bem assim. Há uma enorme dificuldade em estimular crianças que não tem, na família, suporte de leitura, ou

seja, parentes próximos que são leitores e nos quais a criança embasar-se-á para formar-se enquanto leitora.

Teno e Mello, autoras do artigo “Práticas Culturais da Leitura e Formação de Professor nos Memoriais de Formação” (2013), corroboram nossa visão ao considerarmos que

entendemos ainda como práticas culturais de leitura as relações socioculturais advindas da totalidade do ambiente familiar, reforçando a compreensão de que as práticas de leitura não são exclusivas dos ambientes escolares. O que equivale dizer que, enquanto sujeito histórico e social, o aluno/professor tem uma história de vida que difere um do outro, assim como as histórias de leitura (TENÓ; MELLO, 2013, p. 34).

Ou seja, por terem histórias de vida, e portanto “histórias de leitura”, diferentes, professor e aluno podem ter dificuldades de alinhar suas práticas de leitura, mesmo que o professor em questão já tenha sido, ou ainda seja, aluno, dadas as divergências socioculturais que separam o aluno que existiu no professor à sua época de escolarização e seu atual aluno, de modo que o papel da família como mediador dessa prática é extremamente relevante.

Além disso, Silvana Aparecida de Freitas, autora do artigo “Memórias de Leitura: os ditos e não ditos sobre a leitura escolarizada” (2013), traz diversos relatos sobre como a família e a escola influenciam na formação leitora. Em seu artigo, que tem como intuito “analisar memórias de leitura dos graduandos do primeiro ano de Pedagogia [...] objetivando verificar como se dá o diálogo de professores em formação inicial com a leitura” (FREITAS, 2013, p. 2), a autora busca, dentre outras, a resposta para o seguinte questionamento acerca dos alunos do curso de Pedagogia: “[Eles] passaram a ser leitores a partir de que experiências vivenciadas?” (FREITAS, 2013, p. 2). Dentre as respostas obtidas, temos os relatos de uma graduanda, identificada com o nome fictício de “Marcia”, que afirma que “durante minha infância, não tive incentivo a ler e não tínhamos acesso à Biblioteca da escola” (FREITAS, 2013, p. 8) e de um graduando, identificado com o nome fictício de “Eduardo”, que relata que “a minha vida inteira, estudei em escola pública, não me lembro de ter incentivos para leitura durante minha infância, tanto na escola e na família” (FREITAS, 2013, p. 9). Ambos, classificados pela autora do artigo no grupo dos que “não gostam de ler”, tiveram pouco (ou nenhum) incentivo, tanto na família quanto na escola.

Já aqueles considerados por Freitas como “os que gostam de ler”, temos os seguintes relatos: a graduanda identificada com o nome fictício de “Vitoria” relata que “hoje, eu sou essa leitora assídua, pois a minha professora da alfabetização era muito dedicada e amável, junto dela os meus interesses pela leitura só faziam aumentar.” (FREITAS, 2013, p. 10); a graduanda identificada com o nome fictício de “Mariana” recorda de sua professora ao afirmar que “tinha um carinho muito grande por ela, e fazer as atividades de leitura era um prazer. Posso dizer também que em muito o meu ciclo de amigos colaboraram por ser uma leitora ativa” (FREITAS, 2013, p. 11); a graduanda identificada com o nome fictício de “Joana” relata que “na escola eu gostava de ler porque minha professora tinha uma forma especial que me fazia ler e gostar do que estava lendo, eu nunca esqueci a frase que ela sempre me dizia ‘A leitura é o que te vai fazer crescer inteligente’” (FREITAS, 2013, p. 12); e, por fim, o graduando identificado com o nome fictício de “Mario” afirma que sua professora de Português do ensino médio “dizia que tínhamos de ler muito. Então ela começou a indicar alguns livros e até me emprestou alguns” (FREITAS, 2013, p. 13). Dessa maneira, percebemos que o papel da escola, em conjunto com o da família (ou de amigos, em suma, do meio no qual o indivíduo está imerso), é altamente relevante para sua formação enquanto leitor, o que leva a autora a concluir que,

mediante o exposto, podemos afirmar que os sujeitos desta pesquisa passaram a ser leitores a partir de experiências de leituras praticadas com o professor, em que o professor lia junto, comentava, produzia sentidos [...] O professor modelo para o aluno é aquele que indica leituras, comenta os livros lidos, troca experiências de leitura, é um verdadeiro narrador das histórias lidas (FREITAS, 2013, p. 14).

A experiência de Freitas em sua pesquisa confirma o que suscitamos anteriormente, a relevância da escola e da família para a formação leitora. E a autora ainda vai além:

portanto, pelos relatos desses futuros professores, podemos afirmar que o professor formador de leitor é aquele que oportuniza a interação do texto x autor x leitores em sala de aula, sem impor uma única leitura ao aluno, a do professor ou do livro didático. Isso significa ter uma atitude responsiva ativa em sala de aula, ser um provocador de leituras, pois a produção de sentidos do texto não está no texto, na imposição de significados, depende da maturidade do leitor, da interação com os diversos outros que constitui esse leitor sempre em constituição de identidades (FREITAS, 2013, p. 14).

Assim, Freitas não só corrobora nossa visão sobre a importância da família (do meio) e da escola na formação do leitor, como também reitera sobre o que anteriormente foi definido por Koch e Elias como “foco na interação autor-texto-leitor”, ou seja, daquilo que consideramos necessário para que o indivíduo se torne, de fato, um leitor, e não um ledor.

Dessa maneira, no capítulo seguinte discorreremos sobre quais fatores que contribuem para a deformação do leitor, ou seja, quais fatores que causam a falta de apreço, o desgosto pela leitura.

6 QUAIS FATORES CONTRIBUEM PARA A (DE) FORMAÇÃO DO LEITOR?

O verbo ler não suporta o imperativo. Aversão que partilha com alguns outros: o verbo “amar”... o verbo “sonhar”... Bem, é sempre possível tentar, é claro. Vamos lá: “Me ame!” “Sonhe!” “Leia!” “Leia logo, que diabo, eu estou mandando você ler!”

– Vá para o seu quarto e leia!

Resultado?

Nulo.

Ele dormiu em cima do livro. (PENNAC, 2008, p. 13)

Assim se inicia o livro “Como um Romance”, do escritor francês Daniel Pennac. A arte imita a vida ou a vida imita a arte? Pois a situação narrada no romance é a mesma vivida por pais, professores, crianças e adolescentes todos os anos: o professor seleciona os livros, os alunos os levam para casa e os pais os obrigam a ler. Os fatores que, no capítulo anterior, indicamos como sendo os que contribuem para a formação do leitor estão aqui presentes: a família e a escola, porém de um jeito torpe. A leitura, que deveria ser prazerosa, a heroína que nos arranca da dura realidade do dia a dia para levar-nos à paz do mundo da fantasia, acaba por tornar-se a vilã por conta da “obrigação” que é imposta ao ato de ler. Mas, o que faz com que cheguemos ao ponto do que narra Pennac no trecho supracitado? Por que a leitura é tida como um “desprazer”? Para tentar chegar, se não a uma resposta, mas ao menos a um caminho que nos guie a ela, iniciamos nossa análise com os relatos feitos à pesquisadora Silvane Aparecida de Freitas, que traz em seu artigo “Memórias de Leitura: os ditos e não ditos sobre a leitura escolarizada” (2013) as histórias de graduandos do curso de Pedagogia, nas quais eles relembram suas memórias de leitura. Observemos um deles:

Não gosto de ler e isso já faz tempo. Lembro que logo ao entrar na primeira série, a professora não tinha paciência para nos ensinar a ler e eu tinha mais dificuldade, pois não tinha frequentado o pré, o que hoje é chamado de jardim. Aprendi aos trancos e barrancos, mas aprendi. Ela escrevia na lousa e sempre pediu pra eu ler, se eu errasse, ou gaguejasse, ela me repreendia e meus colegas começavam a rir de mim. Daí em diante, eu só fugia das leituras em sala de aula, não por não saber, mas sim por vergonha (FREITAS, 2013, p. 7).

Aqui temos um trauma clássico, que muitos leitores podem identificar-se. Um caso desses pode desencadear no que anteriormente definimos como “ledor”, pois é possível que um estudante, ao passar por esse tipo de situação, acabe criando um bloqueio em relação à leitura: ele fica tão focado em “decifrar corretamente o código”

para não errar a leitura, principalmente a em voz alta – o que o faria gaguejar –, que resultará em uma dificuldade de absorção do conteúdo lido, ou seja, o indivíduo ficará preso somente à decodificação, o que não o permitirá sentir prazer em tal ato. Isso é confirmado pela primeira frase do relato “Não gosto de ler e isso já faz tempo”. Observemos que, mesmo sendo um “memorial de leitura”, tal frase está no presente, o que indica que o indivíduo em questão acabou por, ainda que não tenha se tornado um mero ledor, se tornado um “leitor deformado”.

O relato de outra graduanda da mesma pesquisa reforça que um caso desses segue, se não por toda a vida, ao menos pelo período escolar:

Quando eu estudava a 3ª série, a professora programou um cantinho na sala de aula para que, lá, nós divulgássemos nossas leituras e ela gostava que todos participassem, por incentivo, ela falava que valia pontos na média. Desse jeito, nós participávamos de todas as leituras, porque valia pontos na média, todos nós tínhamos medo e vergonha de nossos coleguinhas (FREITAS, 2013, p. 6).

Vemos aqui que para uma aluna da então 3ª série ainda persistia “medo e vergonha”, que inferimos como sendo de errar a leitura. Além disso, a leitura era realizada porque “valia pontos na média”, ou seja, novamente o prazer da leitura é deixado de lado. Assim, como observa Milene Vargas da Silva Batista em seu artigo, “O que Desejamos Formar: leitores ou ledores?” (2015),

na medida em que as leituras são impostas, objetivando o cumprimento de tarefas puramente escolarizadas, o ato de ler passa a ser compreendido pelos alunos como uma obrigação e as escolhas pessoais dos leitores não são privilegiadas. Essa concepção autoritária da leitura promove um apagamento da voz do aluno enquanto leitor e produtor de textos (BATISTA, 2015, p. 6).

Isto é, a pedagogização do ato de ler é uma ação altamente danosa para os estudantes, tendo em vista que ao invés de instigá-los a melhorar acaba por traumatizá-los. Essa pedagogização da leitura, definida por Gabriela Derlam Santos em sua monografia “A *Pedagogização da Literatura Infantil*” (2016) como

[...] instrumento de disciplinarização da criança, conduzindo-a, ainda que de modo pouco garantido em termos de “resultados”, ao acatamento das normas estabelecidas pelos adultos. Neste modo de entender a literatura, opera-se uma leitura onde não se lê a literatura, apenas se cuida para algumas páginas que devem ser memorizadas, fichadas, checadas, testadas e, principalmente, seguidas. As práticas pedagógicas aqui, por seu

turno, são vistas como mecânicas, autoritárias e dogmáticas, em relação à leitura em sala de aula (SANTOS, 2016, p. 21).

Isso nos revela o quão danoso esse ato de “pedagogizar” a leitura pode ser. A autora ainda vai além ao afirmar que

a literatura para o pedagógico atua sobre as maneiras de ser dos sujeitos, onde os movimentos da escola e do professor apontam para uma ideia de *pedagogização*. Chamo de *pedagogizante* aquelas obras que procuram formar, de maneira explícita e muitas vezes linear, um tipo particular de criança, como por exemplo: aquela que “respeita as diferenças” (sendo essas vistas de modo estandardizado ou meramente como algo “politicamente correto”), a ecologicamente correta, (que cuida do meio ambiente e por ele se responsabiliza de um modo individual e pouco atento às demandas políticas e mais amplas que sustentam a questão), aquela que cuida (ou deveria cuidar) de sua higiene pessoal (que escova os dentes antes de dormir, que toma banho diariamente, etc.), que se alimenta de forma “saudável” e, ainda, aquela que “se comporta” (compreendendo aí toda a linearidade posta em critérios e valores como “bem” e “mal”, “certo” e “errado”) (SANTOS, 2016, p. 21, grifo da autora).

Ou seja, essa pedagogização da leitura é muitas vezes iniciada antes mesmo da criança chegar à escola, pois já está “embutida” nos livros infantis que as famílias (supostamente) leem para seus filhos. Contudo, a autora revela que, “[...] de forma inescapável, toda e qualquer leitura é, em certa medida, pedagógica” (SANTOS, 2016, p. 23), tendo em vista que

o caráter pedagógico é um efeito de leitura, dado que todo relato, toda ficção, podem ser tomados a partir do pressuposto de que contêm um tipo específico de “ensinamento” – ainda que o “ensinamento” do qual fala não (se) esgote todas as dimensões da obra. O pedagógico, então, nesta concepção, seria uma modalidade de leitura aplicável a qualquer texto (LARROSA, 2000 apud SANTOS, 2016, p. 24).

Dessa forma, a pedagogização à qual criticamos nesta monografia é aquela aplicada pela família e, principalmente, pela escola, no sentido de utilizar a leitura, a literatura, como pressuposto para que o indivíduo aprenda alguma norma ou técnica, pois, assim, a literatura perderia seu caráter de “arte humanizadora” para ser apenas uma manobra pedagógica. Isso faria com que essa pedagogização da literatura corroborasse a perda do “prazer pela leitura” da criança, uma vez que, como afirma Lena Lois, “dar utilidade para o texto literário, antes de permitir o encontro do estudante com a arte, é sabotar o leitor e desconsiderar o papel humanizador que a escola precisa ter” (LOIS, 2010, p. 35).

Dessarte, Helena de Paula Rampelotto e Kátia Gizéria, em seu artigo “As Dificuldades na Formação do Hábito de Leitura em Alunos do Ensino Fundamental” (2017), ainda reforçam:

O leitor, durante o seu ensino fundamental, pode ser apenas um aprendiz se não apreciar as maravilhas oferecidas no ato de ler, nunca ganhará autonomia e perderá a oportunidade de ser transformado pelo hábito e pelo prazer que a leitura proporciona. A palavra escrita é a principal ferramenta para compreender o mundo em que os sujeitos estão inseridos. A grandeza do texto consiste em dar a possibilidade de refletir e interpretar a sociedade, o mundo em que se vive da maneira em que se acreditar estar certo (RAMPELOTTO; GIZÉRIA, 2017, p. 4).

Ou seja, o ensino fundamental, como o próprio nome já indica, é *fundamental*, é a base da estrutura de letramento do indivíduo. Sem essa base bem estruturada será muito difícil que, após os anos iniciais do ensino fundamental, seja possível resgatar o educando dessa “deformação” leitora. Até porque nos anos iniciais do ensino fundamental ainda há uma preocupação maior com o lúdico, o que não ocorre nos anos finais, pois a leitura deixa de ser lúdica e passa a ser mais um dos “objetos de estudo” dos educandos.

Isso é palpável no relato de Rochele Marcello da Silva Schott sobre o projeto de pesquisa-ação “O Adolescente Não Leitor: um desafio para a biblioteca escolar”, realizado por ela na Biblioteca Recanto do Pensamento – na Escola Municipal de Ensino Fundamental José Mariano Beck, em Porto Alegre/RS –, em 2015, ano de publicação do artigo homônimo. Nele, Schott relata que

os registros de atendimento da Biblioteca Recanto do Pensamento apontavam que os alunos, a partir do 5º ano do Ensino Fundamental: levavam menos livros para ler em casa; frequentavam pouco a biblioteca do que nos Anos Iniciais; eram levados oficialmente à biblioteca quando faltava um professor, como tarefa de substituição da aula; não tinham um professor como mediador de leitura; e, às vezes, eram solicitados a fazerem um fichamento de um livro literário por trimestre.

Outras constatações se referem a uma enorme divergência entre concepções de alfabetização entre as professoras dos Anos Iniciais e os professores dos Anos Finais, pois estes consideram seus alunos analfabetos. As professoras de Anos Iniciais alegam que alfabetizam, sim, e que o trabalho de pós-alfabetização é que não é praticado (SCHOTT, 2015, p. 99).

Isto é, no relato percebemos que há uma cisão entre os anos iniciais e os anos finais do ensino fundamental, pois os alunos muitas vezes param de frequentar a biblioteca, e, portanto, de retirar livros, o que ocasionará – na maioria dos casos –,

na perda do hábito de leitura até mesmo daqueles alunos cujo prazer pela leitura tenha sobrevivido aos traumas da alfabetização.

Dessa maneira, a leitura realizada por esses alunos acaba por ficar restrita ao que traz o livro didático, ou o que, em raros casos, o professor traz de casa para compartilhar com a turma. Nesse sentido, Batista afirma que

nas escolas e mais especificamente nas aulas de leitura é comum verificar que os professores se baseiam no livro didático. As aulas de leitura na escola deveriam ter como prática a construção dos sentidos para os textos e não a cópia de respostas do texto; pois, o sentido do texto se produz nas relações dialógicas e na multiplicidade de leituras. Nesse processo, o aluno-leitor não deve ser passivo, todavia, o agente que busca significações. A leitura é interação entre leitor/texto/autor (BATISTA, 2015, p. 7).

Ou seja, muitas vezes a partir dessa pedagogização da leitura, com base nas leituras que são realizadas pelos alunos no livro didático – com o intuito de encontrar uma resposta ao que “o autor quis dizer” – acaba por terminar de matar o prazer de leitura que havia nos leitores remanescentes dos primeiros anos do ensino fundamental. Batista ainda reitera que

o papel da escola é o de formar leitores críticos e autônomos capazes de desenvolver uma leitura crítica do mundo. Nada obstante, na prática, esse conhecimento ainda parece perder-se perante outras concepções de leitura que também orientam as práticas escolares.

A leitura é exercitada na escola, considerando o consumo rápido de textos, ao passo que a troca de experiências, as discussões sobre os textos, a valorização das interpretações dos alunos tornam-se atividades colocadas em segundo plano. A quantidade de textos “lidos” (será que realmente são “lidos” pelos alunos?) é supervalorizada, deixando de lado a seleção qualitativa do material a ser trabalhado com os alunos (BATISTA, 2015, p. 5).

Dessa maneira, vemos que Batista não só critica a forma como a leitura tem sido ministrada em sala de aula, como também aponta para o fato de que talvez os alunos não leiam os textos propostos, mas apenas busquem dentro deles as respostas às perguntas feitas, pois no momento em que “a troca de experiências, as discussões sobre os textos, a valorização das interpretações dos alunos tornam-se atividades colocadas em segundo plano” (BATISTA, 2015, p. 5) os alunos acabam desmotivando-se para a leitura. Isso, com o tempo, os fará regredir do status de “leitores” para “letores”, uma vez que para buscar “o que o autor quis dizer” nem sempre se faz necessária uma reflexão sobre o que foi lido, tornando a leitura algo automatizado, pedagogizado.

Sobre este viés, Ederson Luís Silveira, autor do ensaio “Destruição de Leitores e Sobrevivência dos Vagalumes: notas sobre a literatura que (não) se aprende na escola” (2016), questiona:

que resta da literatura nas escolas após a incandescência cada vez mais escancarada dos manuais com respostas prontas e antecipações de interpretações possíveis que abortam a fruição e o “ser” da literatura enquanto experiência com o fora que constitui a linguagem e, portanto, aberto ao desconhecido e desvelador de outros mundos possíveis na relação com as leituras de mundo e as leituras da palavra? Estaria a literatura enquanto prática [...] fadada a esvaecer cada vez mais expressivamente? Se a mediação no ensino é indispensável para situar a literatura no período em que as obras tiveram aparição, o ensino não pode estacionar neste gesto, visto que deveria possibilitar encontros efetivos com a leitura (SILVEIRA, 2016, p. 73)

Isso tendo em vista que, caso o leitor-aluno ainda assim tenha conseguido sobreviver ao ensino fundamental agarrado ao prazer pela leitura tal um naufrago a um colete salva-vidas, ao chegar ao ensino médio ele terá de enfrentar a pedagogização extrema da literatura: as clássicas “leituras obrigatórias” para os vestibulares e afins. Acerca do assunto, Silveira é enfático:

É preciso desconfiar das interpretações que têm a pretensão de engaiolar a literatura em “esquemas” e continuidades. A literatura, assim, tem a característica de frequentemente instaurar efeitos a partir da descontinuidade, de reformular-se, de encontrar sempre lacunas naquele que lê (SILVEIRA, 2016, p. 71).

Desse modo, ainda segundo o autor,

nesse contexto, a literatura não se reduz a um terreno de fórmulas a ser apreendidas para aprovação em alguma disciplina escolar ou para o ingresso na universidade. Ela é o encontro com o vazio, com o simulacro e a transgressão, com a morte das certezas e a abertura de possibilidades (SILVEIRA, 2016, p. 73).

Ou seja, para que a literatura cumpra seu papel é necessário que os professores sejam capazes de mediar a leitura em suas aulas ao ponto de atingir aquilo que anteriormente acordamos por ser uma leitura com foco na interação “autor-texto-leitor”, para que o indivíduo se empodere enquanto leitor, e não como ledor.

Porém, a dificuldade de pôr em prática as inúmeras teorias de como formar bons leitores é tremenda. Isso porque os atuais professores de alfabetização e das disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura, Redação, etc., cujos ombros estão

carregados pela incumbência de formar leitores, nem sempre possuem o tal prazer pela leitura, o que torna difícil, para não se dizer impossível, tal tarefa. Kaiza Maria Alencar de Oliveira, Maria Eridan da Silva Santos e Maria Lúcia Pessoa Sampaio – autoras do artigo “A Constituição do Professor (não) Leitor e sua Prática Pedagógica” (2016) – discorrem que

nesse contexto, algo tornar-se extremamente preocupante, o fato de muitos professores demonstrarem o não gosto pela leitura. Nesse caso, é preciso nos voltar para a formação desses profissionais da Educação Básica, em especial àqueles que lecionam do 1º ao 3º ano que tem, por exigência dos órgãos governamentais, a tarefa de iniciar essa formação leitora, como vemos atualmente no PNAIC [Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa], que entrou em vigor no ano de 2013 com intuito de alfabetizar as crianças até aos oito anos de idade. Citamos a alfabetização aqui por acreditar ser ela a mola precursora da formação do sujeito e o passo inicial para formar leitores, uma vez que é preciso ensinar antes a ler a palavra para, em seguida, incentivar o gosto pela leitura.

Nesse sentido, é que acreditamos que a formação de leitores perpassa, diretamente, pela formação de professores leitores e, sob esse viés, torna-se essencial discutir sobre a formação de leitores, sobretudo os profissionais da Educação Básica (OLIVEIRA; SANTOS; SAMPAIO, 2016, p. 2).

Reforçamos aqui que nosso objeto de estudo é a “leitura” em relação à “linguagem escrita”, de modo que, embora saibamos que as crianças já fazem inúmeras leituras das diversas linguagens que as rodeiam a partir de suas próprias visões de mundo e de seus conhecimentos prévios à leitura da linguagem escrita, a citação de Oliveira, Santos e Sampaio vem a corroborar nossa linha de raciocínio, tendo em vista que, conforme apontado anteriormente, se o ensino fundamental é a base do aprendizado, é na alfabetização que os educandos sobem o primeiro degrau com destino ao prazer pela leitura, e, desse modo, se seus professores não estão aptos para ajudá-los nesse desenvolvimento, este primeiro degrau pode nunca vir a ser alcançado.

Assim, ainda segundo as autoras supracitadas,

a formação do leitor deve ser iniciada desde cedo, e, por isso, é preciso que os cursos de formação dos profissionais da educação, deem aos seus alunos os suportes teórico-metodológicos necessários para o desenvolvimento do gosto e não do hábito de ler. Porém, acima de tudo, é necessário que o professor tenha uma história com a leitura, tenha experiências relevantes com essa prática para que possa, do mesmo modo, repassar essas experiências aos seus alunos (OLIVEIRA; SANTOS; SAMPAIO, 2016, p. 6).

E é aqui que nossa pergunta norteadora se insere: “Por que leitores, ávidos ou iniciantes, perdem o apreço pela leitura?”. Pois, tendo em vista tudo o que foi anteriormente abordado nesta monografia, podemos entender o viés daqueles que perderam o prazer, o gosto, o apreço pela leitura devido ao que Jéferson de Assunção nomeia, em seu livro homônimo (2000), como “Máquina de Destruir Leitores”: a escola. Contudo, por que aqueles que, mesmo tendo passado por toda a provação da vida estudantil, conseguiram agarrar-se ao “colete salva-vidas” do prazer pela leitura, ainda assim, perdem o apreço por ela, conforme mostra a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil 4” (FAILLA, 2016) quando revela que o “gosto” como a principal motivação para a leitura vai decaindo conforme o aumento da faixa etária do brasileiro, pois, em resposta à pergunta “Qual é a principal razão para o(a) sr(a) ler?” (FAILLA, 2016, p. 192), “gosto” e ‘exigência escolar’ são mais citados pelos mais **jovens**, enquanto ‘motivos religiosos’ e ‘crescimento pessoal’ são mais mencionados pelos **adultos**” (FAILLA, 2016, p. 192, grifo da autora)? Assim, podemos concluir que algo acontece durante a formação dos futuros professores, isso que, de uma vez por todas, acaba com seu prazer pela leitura.

Dessarte, em seu artigo “A Leitura Acadêmica na Formação Docente: dificuldades e possibilidades” (2012), Antonio Lailton Moraes Duarte, Regina Cláudia Pinheiro e Julio Araújo observam que

de acordo com Martins (2003, p. 875) [...]

o professor, ao chegar à escola, nem dispõe de uma visão teórica abrangente sobre a prática pedagógica, nem conhece a realidade da escola e sua prática concreta. Em vez de teoria/prática/teoria dinamicamente articuladas, o que o professor adquire no curso superior (louvem-se as exceções) são discursos e técnicas. Esse quadro denota a aguda necessidade de valorização profissional do professor, além da revalorização dos cursos de licenciatura e de uma revisão de sua estrutura, de seu funcionamento e de sua articulação com a escola de ensino fundamental e médio e ensino superior.

Ou seja, os universitários, ao concluírem a sua graduação, chegam às salas de aulas sem terem uma noção clara das teorias vistas ao longo do curso superior e muito menos de práticas capazes de resgatar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação universitária.

Isso ocorre, a nosso ver, porque as leituras praticadas durante a graduação, na maioria das vezes, não relacionam a teoria à prática, dificultando, dessa forma, a atuação dos futuros docentes na sua prática em sala de aula e porque este tipo de leitura [de textos acadêmicos] exige dos universitários o uso frequente de procedimentos metacognitivos, que não são bem operacionalizados pelo leitor-universitário – futuro profissional – por conta de este não saber com clareza qual é o objetivo que deve nortear

a sua leitura, não tendo assim controle consciente no sentido de ser capaz de dizer e explicar a relação que existe entre o conhecimento elaborado (teoria) e a realidade dada (prática) (DUARTE; PINHEIRO; ARAÚJO, 2012, p. 105).

Essa dificuldade de leitura de textos acadêmicos provavelmente provém da escola, tendo em vista que, ignorando todo o apresentado anteriormente nesta monografia sobre a destruição de leitores na escola, ainda considerando-se aquele leitor salvo pelo “colete salva-vidas” do prazer pela leitura, Jerônima Ana de Jesus e Sandra Maria Araújo apontam em seu artigo, “Sujeito, Leitura e Contexto: a formação do leitor e as condições de produção” (2012), que

pode estar aqui a razão primeira das dificuldades de leitura na universidade: se ao longo da formação básica o educando tem como recurso principal de transmissão do conhecimento o texto didático; se o ensino da escrita é feito com base em três tipos de composição - narração, descrição e dissertação - como exigir que ele leia com eficiência o texto técnico-científico? Como supor que ele desvende o texto acadêmico que muitas vezes ignora a condição sujeito-leitor? Como exigir que ele produza textos claros, coerentes, mantendo fidelidade às ideias do autor? Como esperar que ele reflita e se posicione sobre o conteúdo apresentado, se sua prática de leitura foi de reprodução? Como esperar que ele opine e argumente com consistência, se esta prática não fez parte de sua formação escolar? [...]

São reflexões que objetivam pensar o ensino da leitura, possibilitando aprendizagem significativa, não importando a área de estudo do educando. Pensa-se a formação do leitor universitário como um processo que requer do docente a observação das condições dadas. É preciso ensinar sem esperar o aluno ideal e pronto para as tarefas que se apresentam. Às vezes, é necessário começar do começo. A redundância é para que se pense no ensino, não como sequência de estudos, mas como um processo, uma retomada ou volta ao que deixou de ser feito ou feito de modo satisfatório. Esse contexto não pode ser esquecido se tem como propósito o crescimento e o êxito do educando (JESUS; ARAÚJO, 2012, p. 57)

Para exemplificar isso na prática, trago agora uma experiência minha: ao ingressar na Faculdade de Letras, no ano de 2011, na disciplina de “Fundamentos dos Estudos Literários”, obrigatória no primeiro semestre do curso, foi-nos apresentado como material de estudo o “Curso de Lingüística Geral: Notas de Aula do Dr Prof Jorge Campos”, organizado por quatro alunos do curso de pós-graduação de lingüística da mesma faculdade. Este material era de uma leitura extremamente difícil, porque, além do fato de sermos alunos “crus” para o ambiente da lingüística, onde à época os termos “língua”, “linguagem” e “lingüística” ainda pareciam ser a mesma coisa, por se tratarem de “notas da aula”, ou seja, anotações feitas pelos alunos que elaboraram tal material, fazia a lingüística parecer um bicho de sete cabeças bem específico: Hidra de Lerna, o monstro mitológico grego cujas cabeças,

ao serem cortadas, regeneravam-se em duas. Ou seja, embora eu creia que o intuito de apresentar tal material para os alunos do primeiro semestre fosse o de instigá-los a buscar mais informação, ou mostrar-lhes que o caminho a ser percorrido não seria fácil, tal material, ao invés de nos embasar para o aprimoramento do conteúdo acerca da matéria, nos causava frustração e ataques de pânico.

Nesse contexto, Jesus e Araújo alertam que,

portanto, o docente universitário, no papel de facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem, deve estar consciente do desafio de trabalhar a leitura, considerando a realidade trazida pelos estudantes, cuja formação aconteceu, na maioria dos casos, de forma deficiente. A formação básica, norteadada pelo estudo referenciado no livro didático, o estudo da língua feito predominantemente através de regras gramaticais, a leitura do texto feito de forma fragmentada e literal comprometem, quase sempre, a aprendizagem do aluno. Dessa forma, o caminho a ser trilhado passa pelo estabelecimento de novos parâmetros para o ensino, os quais tenham o objetivo de propiciar aos educandos aprendizagens significativas (JESUS; ARAÚJO, 2012, p. 58).

Logo, mais uma vez a “culpa” pela má formação de leitores recai sobre o professor e sua incapacidade de gerir seus conhecimentos para aplicá-los na prática. Porém, não acredito que, em meu caso, a perda do prazer pela leitura tenha como base o mau preparo de meus professores em todos os âmbitos escolares e acadêmicos. Também não creio que seja por falta de exemplos na família, pois, conforme se pode observar em meu “Memorial de Formação Leitora” (Anexo A), tive tal respaldo da família, de modo que seguimos com o questionamento: “Por que leitores, ávidos ou iniciantes, perdem o apreço pela leitura?”.

Assim, podemos citar como outro exemplo o relato do graduando identificado com o nome fictício de “Mario” no artigo de Freitas (2013), anteriormente citado nesta monografia, no qual o graduando afirma:

Quando cheguei ao ensino médio, tive uma professora de Língua Portuguesa e Literatura, eu gostava muito dela e a admirava, ela se expressava muito bem, e dizia que tínhamos de ler muito. Então ela começou a indicar alguns livros e até me emprestou alguns, nesta época, li alguns livros, me lembro até de emprestar de outros colegas uns livros [...] mas depois que terminei o ensino médio, acabei de novo perdendo o gosto pela leitura, pois aqui [no curso de Pedagogia] eu tenho de ler somente para buscar informações, para estudar e não o que eu gostaria realmente de ler. (FREITAS, 2013, p. 13)

Dessa maneira, ao considerarmos que o relato supracitado é de um graduando de Pedagogia, percebemos que o mesmo que ocorreu comigo ocorre com outros indivíduos, o que reforça a pergunta: “Por que leitores, ávidos ou iniciantes, perdem o apreço pela leitura?”. Quanto aos “iniciantes”, conforme já apontado, temos, senão uma resposta, um norte: a “Máquina de Destruir Leitores” de Assunção (2000), a escola. Agora, e os “ávidos” (sendo estes aqueles que conseguiram passar pela escola agarrados ao “colete salva-vidas” do prazer pela leitura e, mesmo enfrentando as dificuldades do início da graduação, permaneceram como leitores, ainda que já em processo de “deformação”)? Para tal entendimento, trazemos Reginaldo Pujol Filho, doutorando de Escrita Criativa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, que em seu artigo “A Morte (ou a Deformação) do Leitor” (2016), discorre sobre dois tipos de leitor, que ele denomina como “leitor entusiasmado” e “leitor contaminado”. Observemos:

O leitor entusiasmado é aquele que todos já fomos um dia, e muitos continuam a ser. Ávido pela catarse, entrega-se à emoção – sem juízo de valor no que direi a seguir – mais superficial do texto. É quem, se por acaso souber antecipadamente o final do livro, terá sua leitura totalmente prejudicada ou impedida, pois esse é o prazer: descobrir o que vem na próxima página, o que acontece na história. [...]

E há este Leitor contaminado que é, desde sempre, potência dentro do entusiasmado, que pode vir a realizar-se ou não. É possível viver-se muito bem sendo um leitor entusiasmado durante a vida toda, não há mal nenhum nisso. Apenas percebo que, quando o leitor passa a deter-se na construção da frase, no estilo, a dar importância igual ao maior a fragmentos do livro do que a todo livro, quando busca mais em uma obra do que os efeitos anedóticos, ele começa a abandonar o entusiasmo puro que todos temos ao despertar para a leitura de ficção (PUJOL FILHO, 2016, p. 3).

Logo, Pujol Filho, que é também escritor, e portanto dedica seu texto a este viés da dicotomia “leitor x escritor”, nos direciona para o caminho em que o profissional da área de Letras, seja ele escritor ou professor, ainda que sem perceber, começa a aplicar em suas leituras seus conhecimentos da área, o que o dificulta em sentir o tal “prazer pela leitura” que sentia enquanto era apenas “leitor entusiasmado”. Pois,

o leitor contaminado (assim como o próprio escritor) ainda não todo descoberto convive, ou alterna-se, com o leitor entusiasmado. Ler é entusiasmar-se, deixar-se levar e encantar pelas obras lidas, mas é também um descobrir de possibilidades múltiplas para o escritor em construção. [...] Mas, com o aprofundamento das leituras e da escrita, o leitor contaminado e o escritor vão tomando conta do espaço antes ocupado pelo entusiasmado, assim percebo, porque assim aconteceu comigo. Aponto como um momento chave dessa mutação o momento em que não só o encantamento

com a obra alheia passa a ser combustível para a escrita, mas também a percepção da falha ou da falta ou ainda de possibilidades não desenvolvidas no livro lido (PUJOL FILHO, 2016, p. 5).

Isto é, a partir de seus conhecimentos acerca dos conteúdos da área o leitor-professor (ou leitor-escritor) começa a perder o controle sobre quando exercer a leitura enquanto distração e quando exercer a leitura enquanto objeto de trabalho/estudo. Observemos a sequência da análise de Pujol Filho:

A “ausência”, “o texto que não se tem” [...] também podem ser entendidos como as possibilidades ainda não escritas de uma história, de um poema, que o escritor percebe no texto de outro autor. É quando o escritor em pele de leitor pergunta-se *por que ele não fez assim? Ou, será que não seria melhor ele ter feito desse modo?* De fato, este já não é um comportamento de leitor entusiasmado entregue à emoção e à catarse. Tomando esse caminho nos momentos em que leio, quebro de vez o pacto de leitura, a famosa suspensão da realidade, e penso sobre o texto enquanto forma, enquanto obra artística e estética, questiono-o, não necessariamente quanto à sua verossimilhança, mas quanto às opções técnicas tomadas pelo autor da obra. “Nunca lhe aconteceu, ao ler um livro, interromper com frequência a leitura, não por desinteresse, mas, ao contrário, por afluxo de ideias, excitações, associações? Numa palavra, não lhe aconteceu [“]ler levantando a cabeça” (BARTHES, 2004: 26), pergunta Roland Barthes. Oh, sim, meu caro Barthes. E cada vez mais, respondem escritores e leitores contaminados. Parar a leitura de um romance ou de um conto e deixar-se levar pelos labirintos de novas ideias que um personagem, uma frase ou uma cena apontam, pode acontecer a leitores. Mas certamente, com o passar do tempo, vai se tornando parte intrínseca da prática de leitura de todo escritor (PUJOL FILHO, 2016, p. 5, grifo do autor).

Ou seja, este “levantar a cabeça”, esta “interrupção com frequência da leitura por afluxo de ideias” que o autor, caindo na própria armadilha da qual discorre, “rouba” de Barthes, também é aplicável a um professor, se considerarmos que este pode praticá-lo, se não para imaginar “outros rumos” que a história poderia ter tomado, mas para pensar no porquê da escolha de tal palavra ou expressão, ou ainda, no porquê e ter-se optado por tal construção frasal em detrimento de outra, tal como o próprio autor menciona quando afirma que

ao ler Francine Prose comentar que um “professor ensinou-me (...) a editar o meu trabalho. Para qualquer escritor, a capacidade de olhar uma frase e identificar o que é supérfluo, o que pode ser alterado, revisto, expandido ou – especialmente – cortado é essencial” (PROSE, 2008: 14), reflito se essa feliz descoberta da leitura como ferramenta, o desenvolvimento das faculdades de um leitor contaminado, que não apenas deixa-se levar pela leitura e suas emoções, mas, mais do que isso, lê levantando a cabeça, fazendo comparações e reflexões, edições imaginárias, pergunto-me se essa condição, ao mesmo tempo em que traz prazer para o meu eu-escritor, também não acaba trazendo algum incômodo ou fastio ao leitor que convive

com o escritor dentro de mim. Quer dizer, praticando a escrita full time, ou perto disso, em tendo percebido na leitura uma das ferramentas de aprimoramento do meu trabalho, e reconhecendo-me um leitor ativo e analítico (por ser escritor), a pergunta que fica é: desenvolvidas tais sensibilidade de leitor-escritor, como desabilitá-las, como desligá-las para fruir despreocupadamente um livro? Parece-me impossível. E, portanto, tenho a impressão – e é o que tenho constatado empiricamente – de que, com o avançar dos anos de uma vida de escritor, quanto mais o tempo passa, mais se escreve (ou seja, identifica-se o que é supérfluo, o que pode ser alterado, revisto, expandido ou cortado) também ao ler romances, contos, poemas de outros autores. A leitura, antes prazer, lazer, descanso, então passa a ser trabalho, às vezes tão árduo quanto o processo de escrever. Ou, parafraseando Barthes: o nascimento do escritor tem de pagar-se com a morte do leitor? Ou, sendo menos radical, é possível que o nascimento e o desenvolvimento do escritor sejam pagos com uma doença e uma deformação do leitor (PUJOL FILHO, 2016, p. 7).

Assim, parafraseando Pujol Filho, que parafraseou Barthes, e assim corroborando sua teoria: “é possível que o nascimento e o desenvolvimento do professor sejam pagos com uma doença e uma deformação do leitor”? Pois, ainda segundo Pujol Filho:

Quando abro um livro e, consciente ou inconscientemente, passo a, antes dos aspectos emocionais da obra, perceber toda maquinaria à minha disposição, as estruturas, as peças ali colocadas à minha frente, dou-me conta de que, mais do que um leitor criminoso, leitor ladrão, vou transformando-me, dia a dia, em um leitor cleptomaniaco, eis que já não consigo mais ler sem, feito um radar, passar o tempo todo da leitura identificando o objeto do meu próximo furto (nem que esse objeto seja, e em geral para mim é, as lacunas que o autor lido não preencheu, caminhos que não escolheu. As oportunidades, na minha opinião, desperdiçadas; os textos que poderiam ali estar, porém não estão.). Creio que para o escritor já não é mais permitida a ingenuidade, ou a inocência. Ao abrir o livro, assim como o crítico já abre predisposto a criticar e a ressignificar, o escritor já está escrevendo. Pode rir aqui, emocionar-se ali, mas logo pensará no que provocou o riso ou no que provocou a emoção. E em como isso pode ser aplicado em outra situação literária. E, quando constato a situação em que o meu eu-leitor se encontra hoje, espécie de maníaco consciente da mania, mas impotente para se livrar dela, o que acontece com o meu prazer da leitura? Com a alegria de ler? Perde-se? O escritor-filho do leitor-pai comete o fratricídio e sou obrigado então a reconhecer que, uma vez escritor, seguirei lendo, mas nunca mais com aquela sensação que um dia *O analista de Bagé* me provocou e que, por isso mesmo, resolvi tornar-me escritor? É possível que sim, é possível que seja de fato uma doença sem cura e talvez tão dolorosa ao ponto de escritores de longa estrada como o norte-americano Philip Roth, entre outros, declarar que não lê mais literatura. “I’ve stopped reading fiction. I don’t read it at all. I read other things: history, biography. I don’t have the same interest in fiction that I once did.”¹ (ROTH, 2011, *on line*), declarou o autor em entrevista ao Financial Times.

Não posso afirmar que Roth tenha parado de ler ficção pelas mesmas angústias que me atacam. Porém quero lançar uma hipótese analgésica:

¹ Em tradução livre: “Eu parei de ler ficção. Eu não leio nada disso. Eu leio outras coisas: história, biografia. Eu não tenho o mesmo interesse em ficção que uma vez tive.”

que o leitor entusiasmado que se percebe convertido em leitor cleptomaníaco (escritor), como eu, ao perceber e elaborar essa sua condição talvez esteja prestes a superá-la pelo menos no que se refere à angústia da perda da alegria ingênua da leitura; o que por vezes pode se perceber em uma deformação e numa nova categoria de leitor. E talvez surja aí um novo prazer (PUJOL FILHO, 2016, p. 8, grifo do autor).

A partir disso, podemos relacionar o “escritor cleptomaníaco” ao “professor maníaco por análise”, que, condicionado por sua formação acadêmica, acaba por espremer o texto – seja teórico, seja literário – até extrair dele a última partícula de interpretação; ele não mais consegue apenas sentar-se e ler por prazer um belo romance: ele necessita, ainda que sem perceber, analisar cada linha do texto a fim de buscar “o que o autor quis dizer”, “o que o autor não quis dizer”, “o que eu enquanto professor tenho que dizer sobre”, “o que eu como professor tenho que ensinar sobre”, etc. Isso acaba, de uma vez por todas, com o prazer, o gosto, o apreço pela leitura, de modo que para este profissional da área de Letras a leitura acaba tornando-se apenas seu “objeto de trabalho, de estudo”. Afirma-se isso ainda sem considerarmos as leituras de massas, estas pelas quais o professor nem passa perto por “não serem de qualidade”, de modo que não poderão ser “utilizadas para as aulas”. Contudo, não entraremos nesta monografia neste “porém”, embora tenhamos sérias ressalvas sobre o que é e o que deixa de ser “literatura de qualidade”.

Assim, para corroborar o argumentado e acabar por, com as palavras de Pujol Filho, provar sua própria tese, concordamos com ele quando ele afirma que

Francine Prose fala que “o foco na linguagem revelou-se uma habilidade prática, útil, da mesma maneira que a leitura de partituras à primeira vista pode vir a calhar para uma música” (PROSE, 2008: 19). Nesta imagem, a da partitura, vejo uma chave para entender essa deformação um tanto médico-e-monstro do leitor que vira escritor, mas não pode, não consegue e nem quer deixar de ler, como também diz Prose, “me pergunto se teria aceitado de maneira tão feliz ser uma escritora se isso tivesse significado que não poderia ler durante os anos que podemos levar para completar um romance” (PROSE, 2008: 21). Mas, retomando a imagem da partitura: proponho que os livros, com o passar dos anos, podem assumir o papel de partituras para escritores. Acredito que músicos e maestros, assim como se emocionam ao ouvir obras musicais, também experimentem algum tipo de prazer estético, do campo intelectual, ao apreciar o modo como outro músico construiu uma peça musical. E, ainda, ao observarem partituras, vivem também uma espécie de epifania ao encontrar, pela análise de outros trabalhos, possibilidades para novas obras. Quero apostar (e me consolar) que o mesmo se dá comigo e com outros escritores. Leio cada vez mais e, confesso, por vezes me pergunto por que já não me emociono com tanta frequência ou deixo-me encantar tantas e tão poderosas vezes com novos livros como lembro de o fazer quando descobri a leitura. No entanto, apesar

dessa “falta de emoção”, como acabei de dizer, leio cada vez mais e estou sempre ávido por novos livros. Creio que busco esse prazer intelectual da descoberta de novos caminhos para a escrita, feito o maestro que observa a partitura, o engenheiro que descobre novas estruturas, o matemático que decompõe um teorema. Através do prazer de pensar, num movimento do campo sensível para o campo intelectual. E essa deformação faz-me sugerir que o escritor que, mesmo com o passar dos anos e o ganho de experiência, ainda busca livros de ficção para ler, esse escritor, arrisco dizer, deixa de ser um leitor contaminado e assume nova condição: a do leitor épico.

Longe de mim dizer que a perda do prazer passional do leitor primeiro que fui, e a busca por novos livros é uma epopeia. Não dramatizarei a esse ponto. Quando me refiro ao épico, é porque lembro do conceito de teatro épico proposto por Bertolt Brecht: teatro para provocar a reflexão e não a emoção do espectador; um teatro que desejava antes o afastamento crítico do espectador e não a sua entrega e identificação irrestrita com a cena no palco. Ao pensar nesse prazer que aqui identifico como o típico da leitura de literatura realizada por um escritor, essa forma de prazer, digamos, frio, que não se deixa arrebatar e que é fruto da análise, da reflexão; um processo que é lento e ponderado como não podem ser as paixões entusiasmada[s]; ao pensar sobre esse prazer que é o majoritário na leitura do escritor, não resisto a relacionar com as ideias de Brecht sobre o teatro. “O romance burguês do século passado cultivou um pendor dramático bastante intenso, pendor estes que se traduziu na intensa concentração da fábula e interdependência entre as partes isoladas” (BRECHT, 1978: 46), diz o autor, contextualizando as suas ideias. E, sendo o teatro épico o contraponto do dramático, conclui-se que ele não emprega essa intensa concentração na fábula e interdependência entre as partes isoladas. Da mesma forma, o escritor, ao ler um romance ou um conto de forma analítica, detalhada (trabalhando), concentra-se menos na fábula e mais no detalhe. Assim como a estrutura épica, o leitor épico também se detém no fragmento do texto que provoca sua razão; ainda Brecht sobre o teatro épico: “Não mais era permitido ao espectador abandonar-se a uma vivência sem qualquer atitude crítica (e sem consequências na prática), por mera empatia com a personagem dramática” (BRECHT, 1978: 47). A atitude apregoada pelo dramaturgo é justamente a postura do escritor frente a uma obra literária. Lê criticamente, levantando a cabeça (afastamento) para refletir. E, mais do que isso, faz isso visando a consequências práticas [...] [em] seu fazer literário. Quer dizer, o escritor, em certo modo, porta-se frente ao texto como Brecht pensava que o espectador deveria reagir ao teatro épico. Eis então que essa doença ou deformação leitora que vivo – e muitos outros escritores também – talvez agora tenha um diagnóstico possível. A mania de ler sempre atento às minúcias, praticando a leitura não em busca do desfecho ou de um efeito catártico, mas, ao contrário disso, lendo nas entrelinhas, buscando duplos significados, observando brechas, percebendo o que há por trás de personagens e enredos e transformando a leitura em potência de escrita, quem sabe, faz dos escritores leitores épicos por excelência (PUJOL FILHO, 2016, p. 9).

A partir do exposto podemos inferir que, talvez, a “deformação do leitor” seja apenas parte de sua desconstrução entre as fases de “leitor entusiasmado”, “leitor contaminado” e “leitor épico”. Contudo, ao que parece, muitos se perdem nessa transição nada fácil de uma para outra “fase de leitura”, de modo que o indivíduo se sente em um “vácuo”, do qual não consegue sair e, dessa maneira, acomoda-se enquanto não-leitor.

Assim, na tabela a seguir faremos um resumo sobre os fatores encontrados nesta monografia que contribuem para a deformação do leitor. Para a tabela consideraremos aquele leitor que conseguiu passar por todo o processo escolar agarrado ao “colete salva-vidas” do prazer da leitura, deformando-se enquanto leitor apenas no final do processo, ou seja, ao terminar a graduação:

Tabela 2 – Fatores que Contribuem para a Deformação do Leitor

(continua)

Tipo de Leitor	Grau de escolaridade	Fase de leitura	Fatores que contribuem para a deformação do leitor
Iniciante	Não alfabetizado	Leitor entusiasmado	Não leitura, por parte da família (ou do meio), para o aspirante a leitor.
Iniciante	Em alfabetização (anos iniciais do ensino fundamental)	Leitor entusiasmado	Falta de preparo/paciência/recursos do docente para realizar corretamente as práticas de leitura em aula.
			Falta de suporte por parte da família em auxiliar esse leitor iniciante a adquirir o hábito de leitura.
Iniciante	Alfabetizado (anos finais do ensino fundamental)	Leitor entusiasmado	Falta de preparo/paciência/recursos do docente para realizar corretamente as práticas de leitura em aula.
			Falta de suporte por parte da família em relação ao auxílio desse leitor iniciante em adquirir (ou manter, caso já adquirido) o hábito de leitura.
			Falta de projetos pedagógicos que contemplem o uso efetivo da biblioteca, para que os discentes se empoderem sobre o uso do ambiente da biblioteca.
Iniciante em transição para Ávido	Alfabetizado (ensino médio)	Leitor entusiasmado em transição para Leitor contaminado	Falta de preparo/paciência/recursos do docente para realizar corretamente as práticas de leitura em aula.
			Falta de suporte por parte da família em relação ao auxílio desse leitor em transição em adquirir (ou manter, caso já adquirido) o hábito de leitura.

(conclusão)

Tipo de Leitor	Grau de escolaridade	Fase de leitura	Fatores que contribuem para a deformação do leitor
Iniciante em transição para Ávido	Alfabetizado (ensino médio)	Leitor entusiasmado em transição para Leitor contaminado	Falta de projetos pedagógicos que contemplem o uso efetivo da biblioteca, para que os discentes se empoderem sobre o uso do ambiente da biblioteca.
			Uso exacerbado de leituras altamente escolarizadas, com foco na preparação para vestibulares e afins.
Ávido	Graduando	Leitor contaminado	Falta de preparo do discente para a leitura de textos teóricos e técnico-científicos.
			Falta de preparo/paciência do docente em auxiliar o discente a desenvolver corretamente suas práticas de leitura, tanto para as leituras literárias quanto para as leituras teóricas e técnico-científicas.
			Uso exacerbado de leituras altamente escolarizadas, a fim de condicionar o discente a espremer os textos lidos até extrair deles a última partícula de interpretação para uso acadêmico.
Deformado	Graduado	Leitor contaminado, em latência para o Leitor épico	Realização de leituras unicamente para fins escolarizados, a fim de espremer os textos lidos até extrair deles a última partícula de interpretação para serem utilizados como objetos de estudo/trabalho.
			Falta de preparo do então docente para realizar corretamente as práticas de leitura em sua sala de aula, a fim de auxiliar seus discentes a adquirirem o hábito e, principalmente, gosto pela leitura.

Fonte: Autor (2019)

Desse modo, consideramos para a análise da tabela os “Tipos de Leitor” como sendo: “Tipo de Leitor Iniciante” aquele que, ainda em fase de alfabetização, possui prazer pela leitura tendo em vista que o lúdico desta atividade ainda é muito presente, e, após a fase de alfabetização, aquele que está construindo seu “eu leitor” com base na classificação que faz sobre suas leituras, ou seja, quando começa a definir o que gosta e o que não gosta de ler; como “Tipo de Leitor Ávido” consideramos aquele leitor que, após ter definido o que gosta e o que não gosta de

ler, começa a “devorar” o tipo de leitura que lhe apetece; e, por fim, consideramos como “Tipo de Leitor Deformado” aquele que, mesmo sabendo o tipo de leitura que lhe apetece, já não mais consegue ler com o mesmo prazer, ou, por vezes, não consegue mais ler, sem bem saber o porquê, mas devido à “contaminação” a qual foi exposto.

Assim, com base na tabela, percebe-se que os leitores perdem seu “apreço pela leitura” devido ao que nomeamos como “ciclo de deformação de leitores”, este que, tal como a dicotomia “o que veio primeiro, o ovo ou a galinha?”, talvez não haja uma resposta clara em relação a onde ele se inicia. Isto porque são inúmeras as variáveis a serem consideradas, dadas as vivências de cada leitor: se ele possuiu, ou não, suporte da família (do meio), se ele se possuiu, ou não, um professor apto para realizar corretamente as práticas de leitura para que assim ele se mantivesse agarrado ao prazer pela leitura até os anos finais do ensino fundamental, se ele conseguiu, ou não, se segurar ao “colete salva-vidas” do prazer pela leitura até completar o ensino médio ou se, como no exemplo da tabela, ele seguiu com o seu prazer pela leitura até meados da graduação, quando finalmente foi “deformado”.

Dessarte, embora a tabela tenha foco em um graduando da área de Letras – que irá completar o “ciclo de deformação de leitores” quando começar a ministrar suas próprias aulas, nas quais não conseguirá realizar corretamente as práticas de leitura –, ela pode ser aplicada a um profissional de qualquer área, pois, ainda que ele não vá lecionar, estará incluso no “ciclo de deformação de leitores” enquanto familiar, ou pertencente ao “meio”, de um aspirante a leitor, de modo que, por já não ter prazer pela leitura, ele não conseguirá instigar outros a o terem. Dessa maneira, nossa análise final é que é preciso quebrar este ciclo, e que isso apenas ocorrerá quando o “leitor contaminado” conseguir encontrar seu caminho para tornar-se o “leitor épico”. Contudo, tememos que para muitos esse caminho será, literalmente, uma epopeia, que talvez termine de forma trágica.

Por fim, àqueles que mesmo depois de ler todo o exposto nesta monografia ainda não se convenceram que a deformação do leitor se dá através deste “ciclo de deformação de leitores”, convido a lerem meu “Memorial de Formação Leitora” (Anexo A), apresentado como pré-requisito para o ingresso na Pós-Graduação em Teoria e Prática da Formação do Leitor, à qual esta monografia aspira ser o requisito para a aprovação, pois em meu relato é possível observar que mesmo com o apoio da família (e do meio) e tendo passado pelo período escolar com o “prazer pela

leitura”, se não intacto, ao menos ainda “sobrevivendo” em mim, cheguei até a universidade, esta que foi o “tiro de misericórdia” no que restava de meu prazer pela leitura. Observemos alguns trechos autoexplicativos: podemos perceber o papel da família (e do meio) presente no trecho em que narro que “[...] a leitura sempre esteve presente em minha vida, mesmo antes do nascimento. Minha mãe, professora de magistério e pedagoga por formação, sempre carregou algum livro nas mãos” (p. 51), e no trecho em que lembro que “outra grande influência em minha vida foi minha prima [...] que sempre vi devorando livros, revistas e jornais. Nunca conheci pessoa que lesse tanto, lia na mesa enquanto fazia refeições, enquanto assistíamos TV [...]” (p. 52). Até aqui, conforme a tabela, sigo como o “Tipo de Leitor Iniciante”, que está definindo o tipo de leitura que gosta. Em seguida, observamos o fato de eu ter passado pela escola ainda agarrado ao “colete salva-vidas” do prazer pela leitura, que podemos perceber no trecho em que comento que

[...] iniciei minha vida escolar no jardim de uma escola privada, juntamente com meu melhor amigo, e juntos adquirimos os mesmos gostos: quadrinhos da Turma da Mônica, do Pato Donald e alguns livros que tínhamos em casa, do Ursinho Puff, ou outros mais simples, que contavam contos e fábulas mais populares. Nunca me esqueci da Globolina, a gotinha de sangue que trabalhava correndo pelo corpo humano. Também nunca me esqueci dos livros da biblioteca da escola, afinal, as séries “Quem Tem Medo?” e “Onde Está Wally?” certamente passaram sob os olhos de qualquer criança nascida no fim dos 80 (p. 51).

Há também o trecho em que recordo que “na altura do ensino médio [...] [eu lia] com dada frequência diversos tipos de livros” (p. 52), de modo que verificamos que, a esta altura, ainda segundo a tabela, é possível classificar-me como “Tipo de Leitor Ávido”, que já conhece seus gostos e, assim, acaba por ler “diversos tipos de livros”, mantendo-me ainda na “Fase de leitura de Leitor entusiasmado”. Porém, ao chegar à universidade, observemos que percebi que “ao final do segundo semestre da faculdade eu estava exausto [...] O ávido leitor [...] estava sendo soterrado pela vida adulta, e parecia não haver mais tempo para os bobos romances infanto-juvenis que ele tanto amava.” (p. 52), de modo que o “Tipo de Leitor Ávido” começara sua transição para o “Tipo de Leitor Deformado”, tendo em vista que a “Fase de Leitor contaminado” já estava sendo iniciada, pois naquele meio não cabia mais a “leitura enquanto prazer”, mas apenas a “leitura enquanto objeto de trabalho/estudo”. A “contaminação” foi efetivada quando migrei para o curso de Letras, que podemos observar quando narro que

[...] no fim do segundo semestre em Letras as aulas de poesia estavam me deixando louco, as várias cadeiras de literatura, que eu cursava concomitantemente, me exigiam todo o tempo para as leituras de, por vezes, três romances por semana. Honestamente, a esta altura da vida, eu não aguentava mais ler. Não que o ato de ler fosse desprazeroso, mas sempre achei irritante ter que sufocar o livro até seu último suspiro para arrancar dele “tudo o que o autor quis dizer”. Eu já não lia para saber o que aconteceria no fim da estória, mas sim para entender o que o autor dizia nas entrelinhas. [...] Eu sempre gostei de ler pelo fato das estórias conseguirem tirar-me da realidade e mostrar-me algo novo. Quem nunca se imaginou dentro do *Náutico* de Verne, explorando cantos inabitáveis do mundo? Quem nunca se imaginou segurando uma das varinhas de Rowling no meio de um beco estranho de Londres? Eu não via as estórias que me motivavam a ser leitor na faculdade, e aos poucos isso foi cansando-me (p. 53).

Como se não bastasse o relato supracitado, podemos observar que “já para o meio do intercâmbio eu havia percebido que tinha deixado a vida tomar o rumo errado. [...] não lembrava a última vez que tinha lido algo com prazer... e por muito tempo não saberia.” (p. 54), o que demonstra que, de uma vez por todas, eu havia me tornado o “Tipo de leitor Deformado” que a tabela apresenta, estando, assim, na “Fase de leitura de Leitor contaminado”. Dessarte, creio que meu relato reforça que todo o exposto nesta monografia é parte da vida de, se não de muitos, ao menos de um cidadão brasileiro, este que agora possui subsídios para partir em busca de seu “leitor épico” a fim de quebrar o “ciclo de deformação de leitores” no qual nos encontramos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto literário é arte, não é pedagogia. Dialoga com a subjetividade, não com a técnica.

Não há nada de errado em utilizar textos de literatura quando tratamos do estudo da língua portuguesa; seria incoerente pensar assim, quando reconhecemos na literatura uma especial manifestação da língua. A ressalva está na tendência a sua pura escolarização. Dar utilidade para o texto literário, antes de permitir o encontro do estudante com a arte, é sabotar o leitor e desconsiderar o papel humanizador que a escola precisa ter (LOIS, 2010, p. 35).

Lena Lois, na citação supracitada, é enfática: não se pode utilizar a literatura em prol de uma pura escolarização. No entanto, ensinar literatura e efetuar boas práticas de leitura em sala de aula se tornam um desafio quase invencível tendo em vista que, nem sempre, a teoria se aplica à prática. Além disso, o desafio de um aspirante a professor entrar e sair da faculdade com seu “prazer pela leitura” intacto é, na melhor das visões, épico, de modo que, após todo o exposto, afirma-se que não é possível formar leitores sem ser leitor.

Porém, nosso estudo para a presente monografia revelou, se não uma resposta à pergunta norteadora “Por que leitores, ávidos ou iniciantes, perdem o apreço pela leitura?”, ao menos um diagnóstico: estamos contaminados com um vírus que, ou esta inerte, ou está se desenvolvendo em nossos interiores para levar-nos ao novo patamar de leitura, agora desvendado como “leitor épico”. Afirma-se isso porque, a partir de todo o exposto até aqui, e mais especificamente no trecho em que Pujol Filho observa que

[...] essa doença ou deformação leitora que vivo – e muitos outros escritores também – talvez agora tenha um diagnóstico possível. A mania de ler sempre atento às minúcias, praticando a leitura não em busca do desfecho ou de um efeito catártico, mas, ao contrário disso, lendo nas entrelinhas, buscando duplos significados, observando brechas, percebendo o que há por trás de personagens e enredos e transformando a leitura em potência de escrita, quem sabe, faz dos escritores leitores épicos por excelência (PUJOL FILHO, 2016, p. 10),

abriu-me os olhos para o que o autor aborda em seu artigo: sendo eu um profissional da área de Letras não consigo mais desabilitar, desligar meus conhecimentos da área para apenas ler por prazer. Acabo por, instintivamente, analisar incessantemente o material lido “[...] não em busca do desfecho ou de um efeito catártico, mas, ao contrário disso, lendo nas entrelinhas, buscando duplos

significados [...]” (PUJOL FILHO, 2016, p. 10), acabando assim com meu prazer pela leitura.

Dessa maneira, nossa análise final é que, mesmo que de certa forma contentados com a descoberta, ainda ficamos preocupados, pois apenas uma fração dos que seguem no ramo da docência ainda têm seu prazer pela leitura intacto (ou cientes da contaminação pelo vírus que talvez um dia os transforme em leitores épicos), de modo que a grande maioria dos docentes segue perdido, “tateando no escuro” em busca de formas de formar leitores, e assim levando pela mão seus discentes a uma deformação muitas vezes sem volta. Além disso, o “ciclo de deformação de leitores” que nossa análise apontou abarca não só os profissionais da área da docência, mas a sociedade como um todo, pois todo aquele que não conseguir quebrar tal ciclo estará corroborando-o, tendo em vista que fará parte dele como integrante da família (ou do meio) de um aspirante a leitor.

Por fim, esperamos que com o exposto nesta monografia possamos não só fomentar os estudos e debates acerca do assunto, mas que sirvamos como uma luz no fim do túnel àqueles que, como eu, estavam por anos a fio presos na escuridão que é um mundo onde a leitura não é praticada com o devido prazer.

REFERÊNCIAS

ASSUMÇÃO, J. **Máquina de Destruir Leitores**. Porto Alegre: Sulina, 2000.

BATISTA, M. V. S. O que Desejamos Formar: leitores ou ledores? In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DE LETRAS E ARTES (ENLETRARTE). 6.ed. 2015. Campos dos Goytacazes/RJ. **Comunicação...**Campos dos Goytacazes: Instituto Federal Fluminense, 2015. p. 1-12. Disponível em: <<http://www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/enletrarte/article/viewFile/9945/7527>>. Acesso em: 09/01/2019.

BIFF, V. L.; MENTI, M. M. O Direito à Leitura no Brasil. **Revista Cocar**, Belém/PA, v. 12, n. 24, p. 446-471, jul./dez. 2018. Disponível em: <<https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/1955/998>>. Acesso em: 22/01/2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF, 144p., 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 29/01/2019.

DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA. "**leitor**", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. 2008-2013. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/leitor>>. Acesso em: 24/01/2019.

DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA. "**leitura**", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. 2008-2013. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/leitura>>. Acesso em: 23/01/2019.

DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA. "**ler**", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. 2008-2013. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/ler>>. Acesso em: 23/01/2019.

DUARTE, A. L. M. *et al.* A Leitura Acadêmica na Formação Docente: dificuldades e possibilidades. **Revista de Letras**. [S.l.] v. 1/2, n. 31, jan./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/1086/1048>>. Acesso em: 27/10/2018.

FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da Leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio**: o minidicionário da língua portuguesa. 7 ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.

FREITAS, S. A. Memórias de Leitura: os ditos e não ditos sobre a leitura escolarizada. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v. 3, n. 7, p. 21-35, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/2769/1554>>. Acesso em: 27/10/2018.

JESUS, J. A.; ARAÚJO, S. M. Sujeito, Leitura e Contexto: a formação do leitor e as condições de produção. **Revista Facisa On-line**. Barra do Garças/MT, v. 1, n. 1, p. 51-59, jan./jul., 2012. Disponível em: <<http://periodicos.faculdadecathedral.edu.br/revistafacisa/article/view/8/0>>. Acesso em: 26/11/2018.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LOIS, L. **Teoria e Prática da Formação do Leitor**: leitura e literatura na sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MAIA, M. **Manual de Lingüística**: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

OLIVEIRA, K. M. A. *et. al.* A Constituição do Professor (Não) Leitor e sua Prática Pedagógica. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA (FIPED), 8.ed., 2016, Imperatriz/MA. **Anais...** Imperatriz: Universidade Federal do Maranhão, 2016. p. 1-9. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/TRABALHO_EV057_MD1_SA_24_ID2413_09092016174846.pdf>. Acesso em: 26/11/2018.

PENNAC, D. **Como um Romance**. Tradução de Leny Werneck. Porto Alegre: L&PM; Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

PUJOL FILHO, R. A Morte (ou a Deformação) do Leitor. In: XXX SEMINÁRIO BRASILEIRO DE CRÍTICA LITERÁRIA, XXIX SEMINÁRIO DE CRÍTICA DO RIO GRANDE DO SUL E III ENCONTRO NACIONAL DE ESCRITA CRIATIVA. 2016. Porto Alegre, RS. **Comunicação...** Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2016. p. 1-12. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/escrita-e-critica-literaria-no-brasil/assets/artigos/34.pdf>>. Acesso em: 26/11/2018.

RAMPELOTTO, H. P.; GIZÉRIA, K. As Dificuldades na Formação do Hábito de Leitura em Alunos do Ensino Fundamental. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. [S.l.] 2.ed., a. 2, v. 1. p. 51-66, mai. 2017. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/wp-content/uploads/artigo-cientifico/pdf/habito-de-leitura.pdf>>. Acesso em: 27/10/2018.

SANTOS, G. D. **A Pedagogização da Literatura Infantil**. 2016. 44 f. Monografia (graduação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Curso de Pedagogia, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/147833>>. Acesso em: 07/02/2019.

SCHOTT, R. M. S. O Adolescente Não Leitor: um desafio para a biblioteca escolar. **Ágora**, Porto Alegre, a. 6, mar. 2015. Disponível em: <http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/revistavirtualagora/artigos/ano6artigo_8.pdf>. Acesso em: 26/11/2018.

SILVEIRA, E. L. Destrução de Leitores e Sobrevivência dos Vagalumes: notas sobre a literatura que (não) se aprende na escola. **Revista Anhanguera Goiânia**, v.16, n. 1, p. 70-75, jan./dez. 2016. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/profile/Ederson_Silveira/publication/313774159_Destruicao_de_leitores_e_sobrevivencia_dos_vagalumes_notas_sobre_a_literatura_que_nao_se_aprende_na_escola/links/58a59d3c92851cf0e397a68c/Destruicao-de-leitores-e-sobrevivencia-dos-vagalumes-notas-sobre-a-literatura-que-nao-se-aprende-na-escola.pdf>. Acesso em: 17/01/2019.

TENO, N. A. C.; MELLO, L. S. Práticas Culturais da Leitura e Formação de Professor nos Memoriais de Formação. **Revista Profissão Docente**. Uberaba/MG, v. 13, n. 27, p. 29-44, jan./jun. 2013. Disponível em:

<<http://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/469/666>>. Acesso em: 27/10/2018.

ANEXO A - “Memorial de Formação Leitora”

O presente documento foi apresentado como pré-requisito para o ingresso na Pós-Graduação em “Teoria e Prática da Formação do Leitor” da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, em julho de 2017.

Memorial de Formação Leitora - Vinicius Pezone Cabrera

Creio que a leitura sempre esteve presente em minha vida, mesmo antes do nascimento. Minha mãe, professora de magistério e pedagoga por formação, sempre carregou algum livro nas mãos, e desde que me entendo por gente sei que sua escritora favorita é Zíbia Gasparetto. Confesso que só na adolescência fui saber que ela é uma escritora espírita, até então sempre imaginei que ela fizesse parte do “oconcur” da literatura, afinal minha mãe sempre a lia. Contudo, sempre achei o nome da autora forte e sonoro, e é estranho aperceber-me hoje, quase aos trinta anos, de que nunca li um livro dela. Até o presente momento nunca havia refletido sobre o assunto, e me parece que o motivo seria o fato de que lê-la meio que “violaria” a escritora de minha mãe. Porque sim, nós leitores temos profundo ciúmes de nossos escritores favoritos. Não que minha mãe algum dia tenha me dito isso, ou feito algo para indicá-lo, pelo contrário, os “Zíbios” sempre me foram ofertados, sempre estiveram pelas estantes de casa, mas nunca houve o interesse de minha parte. Talvez instintivamente desde que me tornei um leitor tenha me sentido assim, ciumento com meus autores. Lembro-me que, ainda muito pequeno, meu pai lia para mim a estória dos Três Porquinhos, todo o final de semana, enquanto frequentávamos a casa de sua mãe e visitávamos minha prima. E me lembro também que, após a milésima vez contanto a mesma estória, a qual meu pai não mais precisava ler para contar, ele inseria alguma passagem nova, algum fato curioso ou engraçado que mudasse um pouco a estória, tornando-a mais interessante, ou, ao menos, um pouco diferente. E me lembro como se fosse ontem de eu levantando a mão e afirmando “Não é isso que acontece. Acontece deste modo (e explicava). Conte de novo!”. E lá ia o pobre pai, retomar a estória da parte anterior a sua tentativa de criação.

Anos mais tarde, iniciei minha vida escolar no jardim de uma escola privada, juntamente com meu melhor amigo, e juntos adquirimos os mesmos gostos: quadrinhos da Turma da Mônica, do Pato Donald e alguns livros que tínhamos em

casa, do Ursinho Puff, ou outros mais simples, que contavam contos e fábulas mais populares. Nunca me esqueci da Globolina, a gotinha de sangue que trabalhava correndo pelo corpo humano. Também nunca me esqueci dos livros da biblioteca da escola, afinal, as séries “Quem Tem Medo?” e “Onde Está Wally?” certamente passaram sob os olhos de qualquer criança nascida no fim dos 80. Ao menos de qualquer criança do ensino privado. Na altura da quinta série minha família começou a passar por uma crise que se estenderia por longos anos, e eu parti para a escola pública. Não foi o fim da minha vida enquanto leitor, mas começaram as dificuldades.

Outra grande influência em minha vida foi minha prima por parte de pai, 5 anos mais velha, que sempre vi devorando livros, revistas e jornais. Nunca conheci pessoa que lesse tanto, lia na mesa enquanto fazia refeições, enquanto assistíamos TV, enquanto ouvíamos músicas... e tudo isso desde muito nova. Não por acaso, anos mais tarde ela se licenciou em história, e mais recentemente se graduou em biblioteconomia. Eu, seguindo os passos da família, mãe pedagoga, pai professor de educação física, licenciou-me em Letras. Foi uma decisão um tanto complicada, pois na altura do ensino médio, embora eu lesse com dada frequência diversos tipos de livros, eu havia enveredado para o lado das exatas: no segundo ano entrei para o curso Técnico em Mecânica Industrial do SENAI, e, após terminar o terceiro ano, ingressei na faculdade de Engenharia Mecânica. “Esse menino é bom para concertar as coisas”, eles disseram. “Esse menino vai longe”, eles disseram. Estava tudo certo, eu já enxergava meu futuro: em breve eu me formaria, trabalharia em uma grande multinacional e, antes dos 30 anos, publicaria meu primeiro romance de sucesso. Não havia como dar errado. Porém deu. Ao final do segundo semestre da faculdade eu estava exausto, já não trabalhava em nenhum dos dois romances que iniciara ainda na escola, o trabalho em uma pequena metalúrgica local era desgastante e a minha única vontade era conseguir dormir mais de 5h por dia. O ávido leitor que sonhava em ser escritor estava sendo soterrado pela vida adulta, e parecia não haver mais tempo para os bobos romances infanto-juvenis que ele tanto amava, afinal havia centenas de páginas de físico-química dos materiais a serem lidas, sem contar nas infinidades de contas e retas que deveriam ser relacionadas para chegar-se a um denominador comum. Honestamente, eu me vi perdido. Já não sabia mais o que queria, mas sabia o que não queria: não queria ser engenheiro. Meu rendimento na faculdade começou a cair, comecei a frequentar mais os bares

da universidade do que as aulas. Comecei a conhecer pessoas da área das humanas, e por fim descobri que a universidade na qual estudava possuía um curso de “Formação de Escritores”. Aquilo me pareceu um sinal. Na mesma noite fui atrás do curso, e consegui um encontro com o diretor, o escritor Fabrício Carpinejar. Eu nunca havia lido nada dele, confesso, mas seu nome era reconhecível. Ele, muito perspicaz, convenceu-me a não largar um curso de Graduação por um de “formação”. Convenceu-me a trocar para o curso de Letras e cursar algumas cadeiras direcionadas sobre literatura, pois havia um projeto tramitando na universidade para o curso de formação tornar-se um curso de Graduação, de modo que eu apenas pediria a transferência do curso de Letras para o de Graduação de Escritores, aproveitando as cadeiras já cursadas. Então aquilo me abriu um novo mundo, eu tinha um novo propósito. Iniciei um novo romance, o terceiro, e voltei a acreditar que talvez até os 30 poderia ter algo publicado.... Mas no fim do segundo semestre em Letras as aulas de poesia estavam me deixando louco, as várias cadeiras de literatura, que eu cursava concomitantemente, me exigiam todo o tempo para as leituras de, por vezes, três romances por semana. Honestamente, a esta altura da vida, eu não aguentava mais ler. Não que o ato de ler fosse desprazeroso, mas sempre achei irritante ter que sufocar o livro até seu último suspiro para arrancar dele “tudo o que o autor quis dizer”. Eu já não lia para saber o que aconteceria no fim da estória, mas sim para entender o que o autor dizia nas entrelinhas. Isto sempre me pareceu tão forçado! Não importa que a estória não tenha pé nem cabeça, que o final termine antes do início, contanto que você seja capaz de entender que as cortinas azul turquesa representam a cor do céu que o protagonista agora cego nunca mais poderá ver! Bobagem. Eu sempre gostei de ler pelo fato das estórias conseguirem tirar-me da realidade e mostrar-me algo novo. Quem nunca se imaginou dentro do Náutilo de Verne, explorando cantos inabitáveis do mundo? Quem nunca se imaginou segurando uma das varinhas de Rowling no meio de um beco estranho de Londres? Eu não via as estórias que me motivavam a ser leitor na faculdade, e aos poucos isso foi cansando-me. O golpe fatal veio logo, quando o curso de Formação de Escritores não só não foi aprovado como curso de Graduação como simplesmente foi fechado. Só se formaria quem já estivesse em curso.

Agora vem uma fase vazia. Não me recordo de muito desse período. Não lembro o que fiz, se li, se produzi algo. Só sei que, em determinado momento,

descobri que outra universidade disponibilizava outro curso para escritores, este ministrado pelo prof. Assis Brasil. Outro que, confesso, eu nunca havia lido, mas conhecia o nome. Novamente consegui um encontro com alguém responsável pelo curso, e de novo aceitei o conselho: “Não entre em um curso de formação, ingresse em Letras em nossa universidade! Há cadeiras no curso que equivalem às matérias do curso de formação, de modo que poderás ter o mesmo conhecimento, quem sabe até poderemos fornecer-lhe o diploma do curso de formação de escritores!”. E novamente ingressei em Letras. Como eu já havia feito inúmeras cadeiras de literatura, seus créditos foram aproveitados, e comecei a guerra com a linguística. Afinal, aluno de escola pública sempre leva apanha aqui ou acolá. Mas, sem nunca desistir, sempre me levantei de cada surra e consegui aprovação em cada disciplina. Consegui até uma bolsa de intercâmbio! Dois anos eu estudei na Europa, dois anos passei em Portugal ouvindo o “sotaque mãe” ensinar-me as odes, o que Pessoa desejava com isso, o que Saramago imaginou com aquilo... e eu lá, pensando no que diabos eu tinha haver com tudo aquilo. Já para o meio do intercâmbio eu havia percebido que tinha deixado a vida tomar o rumo errado. Meu Náutilo estava para sempre perdido em algum lugar do atlântico, e talvez nem Hermione soubesse o feitiço para que eu retomasse o curso de minha vida. Já não lembrava a última vez que havia escrito algo que não fosse uma monografia, não lembrava a última vez que tinha lido algo com prazer... e por muito tempo não saberia. Voltei ao Brasil exausto, com a sensação de dever acadêmico cumprido, mas com um vazio inenarrável na alma. Todos os escritores “oconcur” que eu havia estudado não eram formados em Letras: eram médicos, advogados, engenheiros... eram quaisquer outras coisas, menos professores. E lá estava eu, de volta à minha terra mãe, ralando para dar conta das aulas, dos estágios e do emprego de meio período. Não havia tempo para suspirar, quanto mais para ler, ou escrever. Mas, talvez tudo estivesse próximo de mudar.

Formei-me aos trancos e barrancos, mas me formei. As horas mais irritantes da minha vida, aquela gente que não significava nada para mim exaltando “o que é” ser professor. Mas eu estava lá, de toga, firme na cadeira dura, sorrindo para a família. Enquanto o “blá, blá, blá” continuava um filme se passava diante dos meus olhos. Eu lembrava do garoto do ensino médio que sonhava em ser escritor e me via agora tão longe disso. Lembrei do emprego de meio período em que estava, revisor de textos em uma pequena revista empresarial. Algo que não me levaria muito

longe, eu sabia, mas que me dava a impressão de parecer importante. Afinal, eu não apenas revisava os textos, embora fosse pago apenas para isso, eu criava a maioria dos textos, para depois revisá-los. Eu escolhia as fotos das reportagens, eu escolhia suas posições nas páginas... Eu fazia as chamadas da capa, e escolhia quem seria a contracapa. Sentia-me o próprio editor. Talvez fosse este o caminho, talvez eu devesse seguir por ali. Talvez sendo editor um dia me tornaria escritor. Mal eu sabia que nem 30 dias após a formatura o revisor iria para o olho da rua antes que sequer tornar-se editor-júnior. “Tu se tornou um profissional caro. Vamos demiti-lo e contratar um estagiário para fazer teu serviço.”, eles disseram. Ao menos foram honestos.

Então a guerra começou. Afinal, nos dias atuais é uma guerra conseguir um emprego. Ainda mais “só” com a Graduação. Muito apto para empregos simples: “Vai querer algo melhor logo.”, eles disseram. Pouco apto para empregos na área, afinal, sem Pós não há aprovação em provas de títulos. Porém, quase um ano após a formatura, consegui um emprego em uma loja de roupas, e durante todo o tempo passei a me lembrar de todas as aulas que planejei e ministrei nos estágios, e percebi o quanto eu gostava daquilo! Lembrei do quanto a gincana de leitura que organizei foi produtiva, de como a adaptação para o teatro do breve romance que a turma leu foi divertida, de como a autora adorou assistir sua obra adaptada, ainda que de forma bem simples, mas inspirando aqueles pequenos leitores a se desenvolverem. Passei a observar que talvez o problema não estivesse em mim, mas no fato de resistir ao caminho que a vida me guiou: ser professor. Inúmeras vezes professores e colegas me disseram “Tu tens talento para isso. Deves tornar-te professor!”. Mas eu nunca havia dado bola. Talvez o problema sempre tivesse sido tentar encaixar-me em algo que eu não gostava. Eu tentei ler os romances aclamados, os escritores reconhecidos, mas nunca consegui entender a ligação disso com o que eu realmente gostava de ler. E aí me pareceu o erro. Tentei lembrar a última vez que eu havia lido um livro pelo simples prazer de ler um livro: sem ter que ficar pensando no porquê o autor usara cortinas azuis e não verdes, sem ter que relacionar algum fato da estória com algo para formar um sentido que demonstrasse a situação da população pobre na revolta de sabe-se lá quando. Eu percebi que a literatura que eu li na infância e na adolescência não se encaixava na literatura estudada durante minha vida adulta. E eu tentei resgatá-la. Bem devagar comecei a buscar livros que me interessavam, voltei a reler meus clássicos infanto-juvenis,

comecei a ler outros que nunca tinha lido. A vontade de escrever voltou. Escrevi pouco, mas já considero um recomeço. E agora surge a oportunidade desta Pós-Graduação: “Teoria e Prática na Formação do Leitor”. Achei um tanto curioso ela possuir a mesma palavra dos cursos que todos me convenceram a fugir: “formação”.

Acredito, pela minha história de vida, que atualmente não estamos “formando” leitores, estamos “doutrinando”-os! Na escola, na faculdade, tudo o que tive contato foram os “clássicos” da literatura brasileira e mundial, mas o curioso é que esses “clássicos” não se encaixam nos MEUS clássicos! Acredito que é muito importante que a história da literatura seja conhecida, que os estudantes possam relacionar os fatos históricos com as produções literárias de cada época. Mas reduzir a literatura a apenas isso, exigir isso deles sem ajudá-los a criarem sua própria identidade leitora é um crime. Ensiná-los a amar Pessoa e odiar Coelho não é formá-los, é doutriná-los.

A disciplina na qual eu obtive mais êxito em meu intercâmbio chamava-se “Arte e cultura de massas”. Foi naquela disciplina que aprendi o quão relevante esse tipo de arte é. Foi naquela cadeira que nasceu a sementinha que aos poucos cresce em meu íntimo, de que a arte de massas deve ter sua fatia na torta literária, para que os que a provam não sintam apenas seu gosto amargo como eu senti. Afinal a leitura, assim como o paladar, é um gosto adquirido, e tentar que alguém da noite para o dia passe a gostar de determinado livro, ou sabor, não é o correto. Creio que para que os futuros leitores possam formar-se aos poucos, engolindo aqui o amargo dos clássicos, mas deliciando-se acolá com o doce sabor de uma estória adocicada sobre adolescentes com câncer, ou crianças que voam em vassouras e salvam o mundo de homens sem nariz, devemos inspirá-los para tanto.

Assim, creio que a Pós em “Teoria e Prática na Formação do Leitor” me proporcionará o conhecimento para desenvolver minha tese de que a literatura de massas é extremamente relevante para a formação do leitor que, aos poucos, adquirirá no decorrer de sua vida o gosto pela leitura e, aos poucos, construirá a sua biblioteca interna, para relacioná-la nos anos vindouros com os “clássicos” que a academia exalta.