

CÍRCULOS DE LEITURA – PRÁTICAS DE LEITURA COM PROFESSORES DA ZONA RURAL DA BAHIA

*Maria Helena da Rocha Besnosik**

Resumo

Este artigo relata experiências de práticas de leitura denominadas “Círculos de leitura”, realizadas com professores que lecionam na zona rural de três municípios do interior da Bahia: Antonio Cardoso, Santanópolis e Candeias, cujo objetivo era aproximar esses professores do texto literário. Os círculos constituíram-se na leitura em voz alta de um texto literário, seguida de discussões a respeito do que foi lido. Durante os encontros, os leitores foram revelando marcas de uma formação oriunda de outras leituras, no campo de tradições orais.

Palavras-chave

Leitura; literatura; leitor

Abstract

This article reports reading practices experiences called “Círculos de leitura” (Reading Circles), which were carried out with teachers working in the rural zone of three towns in the interior of Bahia: Antonio Cardoso, Santanópolis and Candeias. The objective was to draw those teachers closer to literary texts in general. In the “Círculos de Leitura”, literary texts were read aloud and the subjects of the texts were discussed by the people of the program. In every meeting we could see signs of a reading background which came from different kinds of reading in the field of oral traditions.

Key-words

Reading; literature; reader.

Este artigo parte de tese de doutorado em torno de experiências de leitura realizadas com professores que lecionam na zona rural da Bahia, nos municípios de Antônio Cardoso, Santanópolis e Candeias. Essas práticas de leitura fizeram parte de projetos de extensão da Universidade Estadual de Feira de Santana e deram a perceber professores que não se reconheciam como leitores, desvalorizando os livros lidos ou considerando-os sem significado e importância.

Ao se colocarem na posição de não leitores, consideravam leitores aqueles que lêem livros considerados clássicos da literatura. Experimentavam uma noção de literatura proveniente das “belas letras”¹, expressão que se relaciona a um tipo de escrita respeitada, valorizada, restrita a portadores de padrões de uma imaginada “norma culta”.

A historicidade de modos de leitura na Europa e no Brasil, em vários tempos e em outros espaços, no entanto, aponta leitores que se formaram com uma literatura variada: folhetins, romances de cavalaria, livros da Biblioteca Azul, literatura de folhetos de cordel e livros religiosos, como registrado em leituras de autodidatas, contadores de histórias, cordelistas, profetas, beatos e outros leitores provenientes de diferentes práticas de acesso a textos escritos.

Trabalhar com professores da zona rural da cidade de Feira de Santana, chamada boca do sertão da Bahia, trouxe a necessidade de pensar formas de leitura e constituição de leitores relacionados a um espaço/tempo, a especificidades de seu contexto histórico, de suas inúmeras formas de contato com livros e a diferentes e desiguais concepções de livros, de práticas de leitura e de leitores. Ler entre os visualizados séculos XVI e XIX, na Europa, no Brasil e na Bahia, difere de formas e de relações com textos hoje vigentes quando se consideram, por exemplo, experiências e funções de leituras, formas de acesso a materiais escritos, promoção e circulação de livros, textos, periódicos, sem esquecer de possibilidades de democratização e autonomia da escola.

As impressões e os comentários dos professores em relação a suas relações com textos literários e a si mesmos como leitores, no Projeto de Alfabetização vinculado ao Departamento de Educação da UEFS e nos Seminários de Leitura do Proler (Programa de Incentivo à Leitura da Fundação Biblioteca Nacional), estimularam a vontade de criar situações que pluralizassem o acesso e os meios de ler diferenciados textos e livros.

O objetivo consistia em proporcionar situações e práticas nas quais tais professores se percebessem como leitores, ampliar suas concepções de leitura, desenvolver olhares diferenciados em relação à linguagem oral e escrita, provocando tanto o prazer com a leitura e a discussão, como a auto-estima em relação a suas capacidades enquanto leitores e multiplicadores dessas práticas entre seus alunos, familiares e vizinhança. Para tanto, foi sistematizada uma experiência de acesso a textos literários, originada no Proler, em que se configuraram os chamados *Círculos de Leitura*.

Participaram desses círculos/encontros professores dos referidos municípios, na sua maioria mulheres na faixa etária entre vinte e cinco e sessenta anos, formados em escolas desses mesmos municípios em cursos regulares de magistério ou em cursos de formação para professores leigos. O contato com esses professores ocorria uma vez por mês, em determinado povoado ou na sede do município, como no caso de Santanópolis. Contava com a presença de mais ou menos vinte a vinte e cinco professores, no início do projeto. Ao longo do trabalho, a frequência foi diminuindo e, após quatro encontros, o número de participantes era de mais ou menos quinze professores. Junto a eles, identificamos práticas de leitura realizadas na escola e muito valorizadas por seus participantes.

Por exemplo: habilidades necessárias para aquisição de capacidades de ler caracterizadas mais por serem formas mecânicas do que visando a busca de sentidos. Mesmo apresentando uma relação forte com outras experiências, realizadas fora da escola, os professores tinham a atenção voltada para as práticas escolares, ou seja, práticas para aprender a ler. A tendência é pensar que a valorização dos modos de ler praticados na escola esteja vinculada a uma noção de que a leitura é uma atividade que se aprende com um mediador especializado: o professor e um veículo especificado, o livro didático. No entanto, ao longo da história, muitos são os estudos que acompanham leitores que se tornaram letrados fora da escola.²

Entre os franceses, Chartier encaminha o seu trabalho sobre a história da leitura procurando valorizar o sentido da apropriação dos discursos veiculados nos materiais impressos, *isto é, a maneira como esses [discursos] afectam o leitor e o conduzem a uma nova norma de compreensão de si próprio e do mundo.*³

Raymond Williams e Richard Hoggart concentraram seus estudos a respeito das relações da leitura com a cultura, no sentido da incorporação seletiva de sentidos e significados. Suas pesquisas e reflexões detiveram-se nas formas de incorporação de costumes, valores e hábitos da cultura letrada e da cultura de massa por camadas populares.⁴

Embora percorram direções diferentes em suas abordagens, os estudos de Chartier, Hoggart, Williams questionam as relações daqueles quem lêem com os textos escritos, as relações entre oralidade e escrita, as mudanças ocorridas a partir da ascensão da escrita e da entrada de uma cultura de massas no mundo contemporâneo. São estudos que permitem pensar, sob diferentes ângulos, a vivência dos professores da minha pesquisa, vinculada basicamente a uma cultura de origem rural, quase nunca mencionada por eles, como se essa cultura não fizesse parte de seus modos de viver, de aprender e de relacionar-se.

Nos *círculos de leitura*, entretanto, não só emergem as descobertas realizadas pelos professores e mediadores no contato com o texto literário, como também a incorporação de determinados elementos selecionados no ato de ler, trazendo à tona dimensões do cotidiano em que surgem dimensões culturais do meio rural.

Ante a pouca familiaridade do professor do ensino fundamental – séries iniciais –, com textos escritos e considerando a escassez de trabalhos dedicados ao estudo da leitura de professores, considerei oportuno investigar de forma mais sistemática algumas práticas que já vinham sendo desenvolvidas na Universidade Estadual de Feira de Santana.⁵

A perspectiva consistiu em proporcionar situações, de forma mais constante, que aproximassem os professores do texto escrito, sem que isso significasse prejuízos e desqualificações de suas práticas de leitura, enraizadas em tradições e experiências de leitura e escrita. Assim, desde 1997, os *círculos de leitura*, prática presente em todos os encontros do Proler, foram incorporados ao Projeto de Alfabetização nas visitas de acompanhamento que fazíamos aos professores nos povoados.

A prática dos *círculos de leitura* estava embasada na concepção de que ler implica os atos de reapropriar e reinterpretar os textos. Nas palavras de Yunes: “O que se quer alcançar com o círculo de leitura é a descoberta da condição de leitor e uma qualificação maior para a leitura, por conta mesmo da troca, do intercâmbio, da interação de vivências e histórias de leitura”⁶.

Nos *círculos de leitura*, retomaram-se experiências da leitura em voz alta, muito difundidas em épocas passadas, antes da consolidação da leitura silenciosa e da expansão da alfabetização. Em estudos que investigam práticas de leitura na Antiguidade, a leitura oralizada tinha dois propósitos, como afirma Roger Chartier:

De um lado, uma função pedagógica: demonstrar que se é um leitor, lendo em voz alta, constitui um ritual de passagem obrigatório para os jovens que exibem, assim, seu domínio da retórica e do falar em público. Por outro, um propósito literário: ler em voz alta é, para um autor, colocar um trabalho em circulação, publicá-lo.⁷

A leitura em voz alta teve, em tempos passados, uma estreita relação com uma sociedade culta, de jovens privilegiados e escolarizados e de escritores preocupados com a divulgação das suas obras. No entanto, essa prática, como afirma Manguel, principalmente na Idade Média, fazia parte das leituras de uma população que não sabia ler e que não tinha acesso aos livros, carecendo da ajuda dos poucos que sabiam ler:

Reunir para ouvir alguém ler tornou-se também uma prática necessária e comum no mundo laico da Idade Média. Até a invenção da imprensa, a alfabetização era rara e os livros, propriedade dos ricos, privilégio de um pequeno punhado de leitores. Embora alguns desses senhores afortunados ocasionalmente emprestassem seus livros, eles o faziam para um número limitado de pessoas da própria classe ou família. As pessoas que queriam familiarizar-se com determinado livro ou autor tinham amiúde mais chance de ouvir o texto recitado ou lido em voz alta do que de segurar o precioso volume nas mãos.⁸

Mesmo com a invenção da imprensa, no século XVI, era comum, em muitos países, tanto no campo quanto na cidade, as pessoas se reunirem para escutar a leitura de um livro, fosse no ambiente familiar ou no trabalho. Era época de uma leitura *intensiva*⁹, em que o mesmo texto era lido diversas vezes, como compensação para a escassez de material impresso. Pesquisas francesas no campo da leitura revelam a existência de uma importante instituição social denominada “*veillé*”,¹⁰ em que os camponeses se reuniam para namorar, cantar, conversar, fazer trabalhos manuais, contar histórias e, se porventura existisse entre eles alguém alfabetizado, livros eram lidos em voz alta para o grupo.

Aparece, então, a figura do leitor, indivíduo que ia um pouco além da usual decifração das letras e tinha o privilégio de possuir livros. Saber ler e ter livros conferia-lhe *status* social. O leitor era uma figura importante, como atestam vários relatos sobre leitura dos séculos XVI e XVIII. Diz Daniel Fabre: “O lugar do leitor é sempre o mais iluminado, contra o fogo, à noite, ou no vão da janela, quando há sol, senta-se na cadeira que lhe é reservada. Ao envelhecer, coloca os óculos comprado na feira ou no ambulante especializado”.¹¹

A leitura em voz alta sobreviveu durante muito tempo no interior da França do século XIX. Embora na cidade fosse comum ler silenciosa e individualmente, no campo ainda persistiam leituras coletivas e em voz alta. Segundo Martyn Lyons, os camponeses “pertenciam às [gerações de ouvintes] que ainda não haviam se transformado em [gerações de leitores], ou seja, pessoas para as quais a leitura era muitas vezes experiência coletiva, integrada em uma cultura oral”.¹²

Também no início do século XIX, a leitura em voz alta acontecia como “cultura” no local de trabalho. Autores mencionam a leitura coletiva entre carpinteiros franceses, no início dos anos 1820, quando declamavam Racine e Voltaire. Essa prática não aconteceu somente na Europa; relatos mostram que, numa fábrica de charutos em Cuba, em 1866, acontecia uma leitura pública de livros e do jornal dos trabalhadores, durante o turno de trabalho. Um dos trabalhadores era escolhido como leitor oficial e os outros lhe pagavam por essa tarefa. Segundo Manguel:

O material dessas leituras, decidido pelos operários (que, como nos tempos da *El Fígaro*, pagavam do próprio salário o leitor), ia de histórias e tratados políticos a romances e coleções de poesia clássica e moderna. Tinham seus prediletos: O conde de Monte Cristo, de Alexandre Dumas, por exemplo, tornou-se uma escolha tão popular que um grupo de trabalhadores escreveu ao autor pouco antes da morte dele, em 1870, pedindo-lhe que cedesse o nome de seu herói para um charuto; Dumas consentiu.¹³

Tais leituras foram desaparecendo aos poucos, devido a proibições do governo, talvez pela ameaça que pudessem trazer com a ampliação das possibilidades de críticas dos ope-

rários. Contudo, elas reaparecem, ainda no século XIX, com trabalhadores que emigraram para os Estados Unidos. Mesmo com as leis e ordenações ditadas pelo governo, o povo encontra formas de transgressão e carrega consigo aquilo que já está incorporado e reativa as suas práticas culturais em outros lugares. A leitura nas fábricas de charuto ultrapassou o século XIX e sobreviveu até 1920.

Informações a respeito da história da leitura indicam que as “leituras partilhadas” não são específicas do século XIX e já no XVI lia-se publicamente nas tabernas, nos salões da corte, nas estalagens, nos locais de trabalho, nos lares humildes, nos mosteiros, nas praças públicas.

No Brasil, a leitura em voz alta e coletiva constitui uma prática comum nos serões familiares. Segundo Zilberman e Lajolo, foi uma prática que cresceu muito no interior das famílias burguesas modernas no final do século XVIII e início do XIX, intensificando o gosto pela leitura.¹⁴

A figura do leitor e a leitura partilhada aparecem nos relatos de José de Alencar no livro *Como e porque sou romancista*, ao mencionar sua participação, ainda menino, nos serões familiares:

Não havendo visitas de cerimônia, sentava-se minha boa mãe e sua irmã d. Florinda com os amigos que apareciam, ao redor de uma mesa redonda de jacarandá, no centro da qual havia um candeeiro.

Minha mãe e minha tia se ocupavam com trabalhos de costuras, e as amigas para não ficarem ociosas as ajudavam. Dados os primeiros momentos à conversação, passava-se à leitura e era eu chamado ao lugar de honra.¹⁵

Machado de Assis fala de leitura em grupo e em voz alta. Em *Dom Casmurro*, o personagem José Dias, o agregado da casa, tem a tarefa de ler à noite, depois do jantar, para as pessoas da família, como uma forma de entretenimento: “José Dias vinha andando cheio da leitura de Walter Scott que fizera a minha mãe e à prima Justina. Lia cantando e compassado”.¹⁶

Câmara Cascudo refere-se à leitura dos folhetos de cordel durante serões familiares nas casas dos sertanejos no século XIX:

A ausência de jornais, o isolamento das fazendas e engenhos de açúcar determinavam uma vida familiar mais intensa. Raramente o chefe da casa saía à noite. A dona, filhos, noras, permaneciam fiéis ao serão habitual, candeeiro aceso, depois da “janta”, fazendo sono, trabalhando nas obras manuais, ouvindo a leitura tradicional desses folhetos que vinham de séculos, mão em mão com seu público inalterável.¹⁷

A leitura coletiva no Segundo Império é mencionada por Antonio Candido, que destaca o papel das revistas e jornais familiares para a formação do público leitor especificamente feminino.

Além dos locais de trabalho e das leituras em família, a escola era (e ainda é) um outro lugar de leitura oral com diferentes funções. Na França, no final do século XIX, lia-se em voz alta como forma de incentivar, nos alunos, o gosto pela leitura. O professor primário era orientado a escolher um livro atraente. No final da aula, duas ou três vezes por semana, lia-o para os seus alunos.¹⁸

Ainda hoje, nas nossas escolas, essa prática costuma acontecer, geralmente com outro objetivo: não é o professor que efetua a leitura e, sim, os alunos. Ao professor cabe observar a competência de seu aluno para decifrar os sinais. Sob a expressão “tomar a lição”, a leitura em voz alta pode ter a conotação de instrumento disciplinador.

Ainda que a leitura em voz alta dirigida para determinados grupos não seja uma prática nova, há de se convir que, atualmente, os Encontros de Leitura ou as rodas de leitura, como venho explicitando até aqui, reinventam essa prática. Diferentemente do que acontecia no passado, a leitura em voz alta nos círculos tem como interlocutor um grupo de pessoas que sabem ler e que não são apenas ouvintes: engajam-se numa leitura coletiva e partilham opiniões sobre o texto que leram.

Foi com essa idéia de uma leitura mediada e partilhada que convidei os professores das classes de alfabetização, com as quais trabalhava, para *lermos* juntos em uma das reuniões do projeto. Era um convite para a leitura, não de textos técnicos que tratavam das metodologias de ensino, como já ocorria nos encontros do projeto de Alfabetização, mas de textos ficcionais: a intenção era estimular a imaginação, a fantasia. Promover leituras que poderiam “alimentar a alma”. Como diz Umberto Eco, leituras que nos ajudariam a dar sentido ao mundo, uma vez que ler ficção significa para esse autor:

[...] jogar um jogo através do qual damos sentido a infinitudes de coisas que aconteceram, estão acontecendo ou vão acontecer no mundo real. Ao lermos uma narrativa, fugimos da ansiedade que nos assalta quando tentamos dizer algo de verdadeiro a respeito do mundo.¹⁹

Enfatizando, portanto, o interesse da leitura partilhada, e, principalmente, a força do texto literário, organizamos os *círculos de leitura*. Obviamente, foram consideradas as múltiplas leituras que o texto literário pode permitir, abrindo oportunidades para os professores falarem de suas emoções, suas lembranças, suas memórias, suas tradições e compartilharem em grupo suas experiências de vida, sem as amarras do “certo” ou “errado”. Tal leitura possibilitou experimentar a “natureza polissêmica” característica da literatura; Os professores, além disso, organizaram e sistematizaram idéias sobre a complexidade do

real, de tal forma que, pouco a pouco, aprofundaram abstrações e formularam novos conceitos a partir de suas vivências. A leitura mediada de textos literários desmistificava a imagem sacralizada do escritor: supostamente, o que o escritor diz é a verdade pronta e inquestionável. Além das considerações que ainda foram feitas em relação à importância da literatura, a escolha do texto literário esteve relacionada, num primeiro momento, ao meu próprio gosto de ler ficção.

Desde o primeiro encontro, realizado em Irará, sob a coordenação de um dos representantes da Casa da Leitura do Rio de Janeiro, optamos por textos que dissessem respeito ao universo de experiências dos professores. Assim, nesse contato inicial, lemos *Memórias de um leitor amoroso*, de João Paes Loureiro.

O texto foi escolhido porque o espaço das ações da personagem é a zona rural, mais especificamente, de Belém do Pará; a natureza é elemento marcante para as aprendizagens; a figura da professora leiga é presença muito forte nas lembranças da personagem. Ainda que extenso, o texto atingiu todo grupo e pela concentração, como postura dos participantes, foi possível perceber o envolvimento com a atividade e como as experiências dos professores pareciam encontrar ressonância nas de Paes Loureiro. Muito dos temas e dos assuntos trazidos pela narrativa, mesmo sendo de universo distante, apresentavam semelhanças com os da zona rural da Bahia e o fato de os professores poderem se ver no texto possibilitou a aproximação das duas realidades. É provável que muito dos participantes tenham aprendido a ler e a escrever na própria casa da professora, como menciona o texto de Paes Loureiro: “Na minha terra aprendíamos a ler com os professores leigos e a natureza. A escola era a casa de moradia, para onde caminhávamos no horário das aulas. Assim como íamos ao rio para aprender a nadar”.²⁰

Com a atenção voltada para a voz do leitor-guia²¹, todos acompanharam a leitura; de vez em quando, levantavam a cabeça, talvez pensando nos caminhos aos quais a leitura conduzia.

A atitude “levantar a cabeça” no ato da leitura é, para Barthes, “simultaneamente desrespeitadora, pois corta o texto, e enamorada, pois volta a ele e dele se alimenta...”.²² Seguindo os comentários, os professores-leitores trouxeram para a discussão memórias de suas escolas e do aprendizado das primeiras letras. As falas foram acontecendo nas histórias que faziam parte de seus repertórios de lembranças: uma infância distante, com imagens das pessoas que os alfabetizaram.

Essa experiência de Irará foi retomada em Santanópolis, Candeias, Amélia Rodrigues, Antônio Cardoso, Conceição da Feira. Lemos poemas de Drummond, algumas crônicas de Rubem Fonseca e de Fernando Sabino. No início, os comentários demoraram

para acontecer. À medida que elos de confiança foram se estabelecendo entre nós, os professores tornaram-se falantes, aproximando os fatos narrados de acontecimentos de suas vidas.

Leitura marcante, de impacto no grupo, foi a do texto “O Outro”, crônica de Rubem Fonseca, cuja história gira em torno de funcionário público com vida resumida ao trabalho na repartição. Conforme a narrativa, todos os dias, na saída do serviço, era abordado por um sujeito pobre que lhe pedia ajuda, situação que o incomoda profundamente. No desenrolar da trama, o mal-estar daquele encontro diário encaminha um final surpreendente e trágico. Conta o narrador:

Fui na direção da minha casa, ele me acompanhando, o rosto fixo virado para o meu, me vigiando curioso, desconfiado, implacável, até que chegamos na minha casa. Eu disse “espere aqui.”

Fechei a porta, fui ao meu quarto. Voltei, abri a porta e ele ao me ver disse “não faça isso, doutor, só tenho o senhor no mundo”. Não acabou de falar, ou se falou eu não ouvi, com o barulho do tiro. Ele caiu no chão, então vi que era um menino franzino, de espinhas no rosto, e de uma palidez tão grande que nem mesmo o sangue, que foi cobrindo a sua face, conseguia esconder.²³

Ao término da leitura, uma professora disse: “– *Leia esse final de novo, pois não estou acreditando que aconteceu isso*”. O envolvimento com a leitura de ficção ocorre porque existe um acordo implícito entre o autor e o leitor.

Na expressão de Coleridge, citado por Eco, há a “suspensão da descrença”, isto é, “o leitor tem de saber que o que está sendo narrado é uma história imaginária, mas nem por isso deve pensar que o escritor está contando mentiras”.²⁴

O impacto causado pela crônica de Rubem Fonseca reavivou a expressão cunhada por Coleridge – *suspensão da descrença*. Os professores mergulharam no texto e tiraram conclusões como se os fatos ficcionalizados fossem reais. Todos na roda ficaram impressionados e impactados com o final da crônica: uma morte sem muita explicação. Os comentários surgiram e os professores comentaram o texto, relacionando-o com fatos ocorridos nas suas vidas. Eram opiniões indignadas com a atitude do protagonista – um homem que nunca tinha prestado atenção àquela figura renitente que todos os dias o abordava pedindo ajuda – porém, ao mesmo tempo, uma reflexão sobre “nossas” atitudes com o “outro” no dia-a-dia.

Nos municípios de Santanópolis e Antônio Cardoso, iniciamos a atividade com um texto de Cecília Meirelles, “A arte de ser feliz”, do livro *Escolha o seu sonho*. A princípio, observei que o grupo apresentava uma certa inibição para falar, apesar de trabalharmos juntos há uns dois anos. Depois, a partir da intervenção do mediador, perguntando e estimulando a reflexão, os professores foram desatando a fala, expressando o que pensavam

sobre o texto. Algumas opiniões revelaram tanto a identificação com o tema, como referência à escrita: “*A linguagem é simples, mas pode trazer coisas para enriquecer nossa vida: refletir sobre o nosso cotidiano, desemburrar a cara, abrir a janela e descobrir coisas para levar aos alunos*” (Profª de Antonio Cardoso).

Esse comentário da professora de Antonio Cardoso parece estabelecer uma diferença entre simplicidade, como a professora define a linguagem do texto, e superficialidade. Apesar de “simples”, o texto conseguiu levar a professora a aprofundar determinados aspectos, sendo esse procedimento que a fez refletir sobre o cotidiano e, principalmente, sobre o seu trabalho como professora.

A maioria dos comentários dos professores, ainda do município de Antonio Cardoso, repetiu o que o narrador propõe: um olhar mais atencioso sobre as coisas da vida, sobre aquilo que estamos acostumados a ver todos os dias. Ainda muito próximo de suas próprias experiências, o encontro se fazia com a letra do texto e com os colegas, e nele lembravam suas viagens cotidianas para as escolas com viagens através da leitura. Eram viajantes leitores ou leitores viajantes, como propõe De Certeau: “Os leitores são viajantes: eles circulam sobre as terras de outrem, caçam furtivamente, como nômades através de campos que não escreveram, arrebatam os bens do Egito para com eles se regalar”.²⁵

A distância, os caminhos de terra batida, o descaso da prefeitura, nada constituiu impedimento para o momento de se sentarem no *círculo* e compartilharem leituras. Os professores faziam esforços para chegar a esses encontros de leitura, mas mostravam-se satisfeitos com o que vivenciavam. Entretanto, na hora da leitura, deixavam transparecer muito desânimo em relação à profissão. Talvez as causas da insatisfação possam estar nas dificuldades que enfrentam no que diz respeito, principalmente, aos baixos salários e às próprias condições de trabalho. Poderíamos pensar que estariam, nos momentos de leitura, perguntando-se sobre a validade de tanto esforço, pois mudanças significativas, relacionadas à profissão (como a melhoria salarial), não iriam ocorrer como conseqüência do engajamento naquele trabalho. No entanto, os encontros para ler foram trazendo outras perspectivas de mudança, que, de alguma forma, mobilizaram a vontade de ampliar conhecimentos e de se tornarem mais autônomos com relação à profissão.

Para que os professores fossem capazes de ir além da dinâmica de uma leitura apenas factual e se encaminhassem no sentido da mediação e da formação de outros leitores, fêz-se necessária uma nova e continuada relação com o texto escrito. Em mudança que implicou diferentes tempos, disposições, formas de envolvimento e energia; em compromisso com a leitura não por obrigação, mas por expectativa de conhecimento de si mesmo, do mundo e dos outros. Uma intenção, ainda que cambiante, de se lançar à aventura de prazer e risco que é a da leitura.

Essa nova forma de pensar e empreender a leitura resultou em transformações nas relações dos professores com o livro. Muitos disseram terem passado por experiências escolares frustrantes e enfadonhas com os livros, o que provocou indagações: Que tipo de leitores seriam aqueles professores com quem estávamos trabalhando? O desafio estava posto: contribuir para que os professores se reconhecessem como leitores, ultrapassando a ampliação do gosto pela leitura para a ampliação de suas concepções de leitura.

Os *círculos* passaram a acontecer de forma sistematizada, uma vez por mês, às quartas-feiras, concentrando tais práticas nos municípios de Candeias, Antônio Cardoso e Santanópolis. A atividade foi incorporada ao calendário de qualificação profissional ou de formação continuada, em escolas do povoado previamente contatadas. Nos dias dos encontros, as aulas eram suspensas para que todos os professores pudessem participar. A leitura e a conversa em torno dos textos duravam duas horas e foram realizados 42 encontros de leitura. O registro sistemático dos encontros foi realizado por meio de gravações, com a permissão dos professores. Durante os encontros, o gravador era colocado no centro do círculo e os professores conversavam de forma natural, demonstrando que o aparelho não causava constrangimento.

Na dinâmica dos encontros era feita a leitura de um mesmo texto xerografado, já que tais professores, inicialmente, tinham pouco contato com livros de literatura. Preocupávamos ouvir, muitas vezes, ao final da atividade, o quase lamento:

Olha a gente lê o texto, comenta, começa a conhecer os autores, mas aí vocês vão embora e nós ficamos aqui só com a vontade de ler. Infelizmente, livro é muito caro e não temos dinheiro para comprar. Também não temos biblioteca pública e poucas pessoas são leitoras na comunidade. (Prof^a de Candeias)

Era uma queixa que perturbava e me provocava: – Como incentivar a leitura sem proporcionar o acesso aos bens culturais? Fazíamos um trabalho que mobilizava a relação do professor com a leitura; entretanto, não nos parecia o bastante. Pensávamos, como afirma José Marques de Melo: “Para democratizar a leitura é indispensável não somente motivar o leitor, mas sobretudo levar o livro e todos os bens culturais ao leitor”.²⁶

A possibilidade de montar uma biblioteca itinerante, com livros de literatura que levávamos nos encontros para emprestar aos professores, foi um encaminhamento possível. Entre os títulos estavam alguns clássicos: *Dom Casmurro* (Machado de Assis), *A viúva* (José de Alencar), *As aventuras de Robson Crusoe* (Daniel Defoe), *O médico e o monstro* (Robert Louis Steveson), *Dom Quixote* (Miguel Cervantes), *Histórias Extraordinárias de Edgar Allan Poe* (Edgar Allan Poe), *Morte e vida Severina* (João Cabral de Melo Neto), *Primeiras Histórias* (João Guimarães Rosa), entre outros.

A biblioteca itinerante tinha cento e trinta volumes, quantidade ainda pequena, mas significativa para um contato mais direto dos professores com o livro. Os títulos foram indicados por nós, mediadores, e por alguns professores da área de Teoria Literária que trabalhavam conosco no Núcleo de Leitura.

A partir do empréstimo, os encontros passaram a ter outra dinâmica: antes da leitura coletiva do texto, quando os professores comentavam os livros que estavam lendo. Inicialmente, eram falas muito contidas; não sabiam o que dizer a respeito do que liam. Depois, foram sentindo-se mais à vontade e todos queriam comentar um pouco sobre essa experiência. O mediador teve um papel muito importante nessa etapa, insistindo para que todos falassem, contassem um pouco das suas impressões ou mesmo fizessem uma resenha oral, rápida sobre o livro. Todos escutavam os relatos dos companheiros que, algumas vezes, funcionavam como motivação ao empréstimo para aqueles que ainda resistiam em levar um livro para casa. À medida que os professores narravam o que fizeram, apontavam suas preferências, suas dificuldades e os desafios que estavam enfrentando. Nos depoimentos, queixavam-se da falta de tempo para ler, mas, ao mesmo tempo, expressavam a vontade de mudar a situação e assinalavam a dificuldade que sentiam em guardar na memória aquilo que leram.

A falta de tempo consistia no grande obstáculo. O “corre-corre da vida”, o acúmulo de atividades, seja em casa ou no trabalho, reduziam de forma significativa o tempo que gostariam de ter para se dedicar à leitura. Os depoentes demonstram que ler ainda não é uma atividade que fazia parte do seu cotidiano. Se pensarmos na profissão de professor, poderíamos afirmar que nos encontrávamos diante de uma situação paradoxal: ler seria o mote do trabalho do professor. Levavam os livros para casa, mas não liam ou levavam muito tempo com o livro emprestado.

Eu não tive tempo de ler, porque tanta coisa da escola que eu não pude ler esse aqui é “Mistérios do Mar Oceânico” de Ana Maria Machado. (Profª de Antonio Cardoso)

O que eu levei mesmo ainda não consegui ler. Não tive tempo mesmo de ler. (Profª de Candeias)

Eu até peguei um livro de Guimarães, mas ainda não li. (Profª de Candeias)

Nos seus comentários, os professores também expressavam se estavam ou não gostando dos livros; alguns falavam que não entendiam, o que poderia ser uma questão para a continuação da leitura, porém era perceptível o esforço de enfrentarem o desafio na busca de sentido para o que estavam lendo. Apesar das escolhas dos livros recaírem, na maioria das vezes, em livros de literatura infantil e juvenil, isso não minimizou as dificuldades com relação à compreensão do que foi lido. Diziam que não estavam entendendo, que o texto era confuso, que tiveram que ler e reler para conseguir entender.

É muito interessante observar essa escolha – livros infantis e juvenis –, pois pode estar relacionada a uma expectativa de facilidade de compreensão e, portanto, de prazer rápido, o que não acontecia. Outra explicação podia ser o fato de serem responsáveis pela indicação de tal literatura para seus alunos e, quem sabe, por se considerarem, também, leitores iniciantes.

Os comentários, de modo geral, demonstraram as preferências dos professores, sendo interessante perceber como Cecília Meireles, autora lida nos *círculos*, sempre foi muito referida nessas leituras individuais. É possível que essa escolha pelos textos de Cecília Meireles estivesse relacionada ao já conhecido, não exigindo um esforço maior para a sua compreensão.

Ao longo do tempo, os professores continuaram escolhendo livros de literatura infanto-juvenil, mas já aparece a escolha de uma literatura sem catalogação de idade. Alguns autores clássicos tornaram-se referências, como Machado de Assis, Joaquim Manoel de Macedo, entre outros.

Os depoimentos permitiram acompanhar o crescimento dos professores com relação a suas leituras individuais e como foi importante falar sobre elas, nos encontros mensais. Depois de dois anos de trabalho, a recepção era sempre calorosa: sorrisos, gestos e palavras demonstravam que éramos bem-vindas. No final dos encontros, na hora do lanche, aproveitávamos o intervalo para trocar impressões sobre a atividade, puxando conversas sobre livros e, por que não, sobre a vida.

Até que ponto, entretanto, o interesse pelo encontro estaria se transformando em interesse social? A situação de sair de casa, de encontrar com os colegas seria motivo para que o encontro acontecesse? Para sondar tal perspectiva, sugerimos em reuniões que a leitura fosse substituída por uma outra atividade,²⁷ em sugestão provocativa para os professores. Seria importante saber o que os mobilizava para os encontros. Ante a proposta de jogarmos baralho, em vez de ler, a surpresa foi geral. A maioria revelou sua preferência pela leitura.

(...) eu não esperei tanto para jogar baralho. (Profª de Candeias)

Eu também prefiro ler, porque baralho... Logo agora que eu comecei a ler, então quanto mais, melhor. (Profª de Candeias)

Eu também prefiro a leitura, porque em casa eu não tenho tempo para ler e aqui eu posso ler. (Profª de Candeias)

Eu prefiro também a leitura, porque desde quando em casa você já não tem um tempo pra ficar lendo. O objetivo pra mim maior desse círculo é voltado para a leitura. (Profª de Candeias)

Eu gosto de jogar baralho, mas para mim a leitura é mais interessante. (Profª de Antonio Cardoso)

Ah!, não. Eu esperei tanto, pra jogar baralho? (Profª de Antonio Cardoso)

Os depoimentos dos professores deixam transparecer que a leitura, naquele momento, não deveria ser substituída. Alguns chegaram a dizer que poderiam, sim, fazer uma outra atividade, mas apenas porque o coordenador havia sugerido. Não era, porém, o que realmente gostariam de fazer. Estavam ali para ler e para compartilhar suas leituras:

Eu prefiro ler, porque gosto muito de ler. A leitura enriquece muito a gente. Eu até achei estranho você falar pra gente jogar baralho. (risos) (Profª de Candeias)

Eu estou gostando tanto desse círculo, da última leitura mesmo... até hoje está na minha cabeça. Então, eu acho que não ia valer a pena trocar o círculo pelo baralho. (Profª de Candeias)

O fato de verbalizarem que a leitura “enriquece” e que o lido “permanece” já indicia uma mudança de atitude ante o ato de ler. Ao que parece, o texto era um elemento mobilizador, não só para conversarem sobre as suas vidas, mas também para ampliarem suas concepções de leitura. Tudo indica que ler, nos encontros, diferenciava-se de qualquer outra atividade, porque ali a conversa tinha como referência o texto. É claro que poderiam se encontrar para conversar, sendo, porém, o texto, o ponto de referência, o centro das atenções. As discussões ampliaram-se: foram visualizadas outras realidades e tornaram-se possíveis contrapontos às próprias experiências.

Talvez a colocação das pessoas em círculo fosse mais um dos fatores diferenciadores da atividade: a disposição espacial favorecia a circulação da palavra, que estava com todos e não pertencia a uma pessoa determinada. Era uma experiência que envolvia não só troca de conhecimentos, afetos e sentimentos, mas também a troca de emoção estética, uma vez que a “palavra” começava a aparecer como objeto de atenção, portanto, de estudo. Sempre nos lembramos de que lidávamos com professores, profissionais que trabalham com a linguagem.

Ao final de dois anos de trabalho, delineia-se um professor que, sem se reconhecer ainda como um leitor competente, percebe-se como um leitor em formação, com alguns avanços no que diz respeito à sua concepção de leitura e de literatura. Ao sentirem-se mais confiantes para enfrentar os desafios, apesar dos titubeios, os professores tornaram-se capazes de reconhecer suas dificuldades e de retomar o texto para novas leituras. Recordo que, ao final de um dos encontros, depois de um ano de trabalho, uma professora, com o *Grande Sertão: Veredas*, de Guimarães Rosa, em mãos disse: “*Um dia ainda vou ler este livro, vou sim. Agora ainda não consigo, mas um dia eu vou ler*”.

O seu jeito de falar, seus gestos, indicavam a vontade de vencer obstáculos para realizar leituras que exigiam do leitor uma atenção maior à escrita e ao cultivo da palavra: um leitor que reconhecia suas limitações mas, sem desanimar, propunha-se novas leituras,

atentando para as possibilidades de interpretação, para a polissemia do texto. A leitura torna-se um gosto, um desejo. Paralelamente a esse desejo de ler, de desvendar uma determinada obra, os professores sentiram-se encorajados com a leitura partilhada que acontecia nos *círculos*. Escutavam-se na fala de um colega e emprestavam, da descoberta de um outro, o fio que iria conduzir suas novas formas de acompanhar os textos. “*Agora eu já sei pegar um livro. Esse aqui mesmo, quando li pela primeira vez eu não entendi nada vezes nada. E com isso aqui, cada um comentando um pouquinho, aí a gente entende melhor*” (Prof^a de Candeias).

A expressão *pegar um livro* já fora utilizada pelos professores numa representação do não saber ler ou ter pouco contato com o material escrito. Ao dizer que já *sabe pegar* um livro, provavelmente quer manifestar seu interesse por uma nova relação com a leitura. A expressão parece representar, no processo de leitura, algo que vai mais além da decifração das palavras, a busca de um entendimento que não ocorre no isolamento, mas vai se complementando coletivamente. Ao desejo se junta o gesto, o movimento conjunto de seguir aprofundando-se nas linhas escritas.

Os comentários sobre os *Círculos de Leitura*, de um modo geral, mostraram um professor que, apesar de abraçar uma profissão que se viabiliza por meio da leitura, tem dificuldades para ler e se refere ao ato de ler como algo obrigatório. A partir dos encontros, esses professores foram gradativamente ampliando os sentidos da leitura na construção de um gosto e um prazer que lhes parecia distante e, até então, desconhecido:

Eu detestava ler. Eu li quando tava na 8ª série, porque fui obrigada a ler. Quando foi no 2º ano do magistério li “Bom nascimento de pai”, eu li e gostei muito e outro que eu fui obrigada a ler para fazer um trabalho, mas tudo obrigado. Mas depois eu comecei a participar dos Encontros de Leitura parece que brotou assim... uma coisa dentro de mim, que agora eu estou lendo, vou aos pouquinhos, mas eu estou lendo. (Prof^a de Candeias)

Eu lia uma coisinha aqui, outra ali, mas quando pegava uma coisa maior eu deixava pra lá. Agora depois que eu comecei a participar dos Encontros de Leitura eu estou bem melhor. (Prof^a de Candeias)

O que mobilizou esse movimento de ler mais e de tornar a leitura um ato mais constante na vida dos professores? Percebe-se que a motivação maior girou em torno da própria leitura. Ler coletivamente o mesmo texto desencadeou conversas de histórias pessoais e sobre a vida em geral. Poder-se-ia dizer que o texto tornou-se um lugar de encontros; um lugar que é conquistado a cada dia, “aos pouquinhos”, sem correrias e atropelos.

As leituras em grupo, as múltiplas formas de perceberem o texto, falarem sobre o que leram levaram os professores a um maior conhecimento de si mesmos e do outro.

A gente passa a conhecer mais os colegas, se solta mais, quem é muito preso começa a falar. Aí a gente participava, todo mundo falava. Descobri muita coisa nova, lendo a gente descobre muita coisa. (Profª de Antonio Cardoso)

Eu acho que além de incentivar a leitura, a gente passa a conhecer melhor o colega. Os relatos da vida, o que ele passou que joga fora. A gente cria confiança no colega que está nos ouvindo e a gente aprende também a conviver com aquela pessoa. (Profª de Candeias)

A leitura do texto literário contribuiu para o movimento de aproximação e distanciamento dos acontecimentos do cotidiano. Os professores enxergaram-se nos textos e ao mesmo tempo entrevêm outras vidas.

(...) eu sempre gostei de ler e hoje quando eu leio, sempre me coloco na história, é como se estivesse acontecendo comigo ou com alguém próximo. (Profª de Candeias)

Ler algum texto é sempre bom e a leitura faz vivenciar um momento que a gente passou ali no dia-a-dia. E todo texto que a gente lê, todo livro que a gente lê é como se fosse o dia-a-dia da gente, muitos momentos do passado, do presente e até mesmo coisas que a gente quer que aconteça no futuro. Eu sinto assim, algum texto que eu leio, algum livro, eu sempre vejo isso. O círculo lembra coisas do passado que nos emocionam, nos levam para os velhos tempos, nos traz para o presente. (Profª de Antonio Cardoso)

As falas sinalizam, de certa forma, o que a literatura pode desencadear em cada um de nós. Possibilita que o leitor viva a história, entre no texto, saia de seu mundo e entre no mundo ficcional. Permite, por alguns instantes, o deslocamento do leitor do seu cotidiano para que vislumbre outras realidades e, ao retornar à sua, esteja impregnado de outras experiências.

Um dos depoimentos trouxe muito claramente como o texto extrapola o espaço dos encontros e como o leitor começa a estabelecer relações entre o que experimentou com a leitura do texto e a sua vivência. Ao associar o que foi lido ao vivido e se descobrir encontrando na realidade cotidiana o que viveu na ficção, encontra parceiros até então imprevisíveis.

Dias atrás eu fui num povoado e tinha uma menina lá que parecia que tinha problemas mentais e ela ficava cantando, uma cantoria assim... igual ao último texto que nós lemos. Então aquilo me deixou feliz, alegre. Puxa! Igualzinho, né? (Profª de Antonio Cardoso)

A fala sugere que a possibilidade de estabelecer conexões entre o que foi lido e uma realidade mais próxima traz satisfação para o leitor e o mobiliza para a expansão de sensibilidades, como aponta o seguinte depoimento: “A partir do momento que a gente tá lendo, a gente fica uma pessoa mais sensível, tem coisas que nos toca mesmo, aprendemos a ouvir o outro” (Profª de Antonio Cardoso).

O comentário da professora aponta para uma das funções da literatura. Nas palavras de Antonio Candido, a “literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”.²⁸ Entende, ainda, o autor, a “humanização” como:

(...) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza e dos seres, o cultivo do humor.²⁹

Os depoimentos sobre os encontros evidenciam como o contato com o texto literário foi constituindo nos professores o sentido de leitor e como o prazer e o gosto pela leitura começaram a fazer parte de suas vidas profissional e pessoal.

Acho que nós professores temos que ler bastante, que a leitura nos enriquece... e pra nós cobrarmos do nosso aluno que ele seja leitor a gente tem que ler bastante, né? A leitura nos transforma... Ler é muito bom! Faz bem pra mente, pra alma, pra tudo. E a gente se desenvolve, né? Enriquece o vocabulário, é tudo. Ler é tudo! O círculo de leitura (referência aos encontros de leitura) foi e tem sido muito importante aqui pra o nosso município, porque a carência de leitura aqui é grande e vamos aproveitar esse momento.

A professora, no seu testemunho, reconheceu a leitura como mote de seu trabalho e sinalizou que, para mediar a leitura dos alunos, precisa ser uma leitora. Esse reconhecimento implica um amadurecimento, denota uma reflexão sobre o seu próprio trabalho. Nos *círculos de leitura* os professores seguiram diferentes caminhos e, algumas vezes, extrapolaram a leitura das linhas do texto e fizeram as mais diversas interpretações.

Recebido em março/2003; aprovado em junho/2003

Notas

* Professora Assistente da Universidade Estadual de Feira de Santana.

¹ EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. São Paulo, Martins Fontes, 1997, p. 14. Esse autor, entre as várias definições de literatura, traz a que a define como uma escrita bonita e altamente valorizada. Mostra, no entanto, como essa expressão “bela escrita” ou “*belles lettres*” é ambígua: “denota uma espécie de escrita em geral muito respeitada, embora não nos leve necessariamente à opinião de que um determinado exemplo dela é [belo]”.

² Ver, entre outros, os trabalhos exemplares de HÉBRARD, Jean. “O autodidatismo exemplar. Como Jamery-Duval aprendeu a ler?” In: CHARTIER, Roger (org.). *Práticas de leitura*. São Paulo, Estação Liberdade, 1996; GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição*. São

Paulo, Companhia das Letras, 1987; LYONS, Martyn. “Os novos leitores no século XIX: mulheres, crianças, operários”. In: CAVALLO, Guglielmo e CHARTIER, Roger. *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo, Ática, 1999; GILMONT, Jean-François. “Reformas protestantes e leitura”. In: CAVALLO, Guglielmo e CHARTIER, Roger. *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo, Ática, 1999; DAVIS, Natalie Zemon. *Culturas do povo: sociedade e culturas no início da França moderna*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990 (Coleção Oficinas da História); DARNTON, Robert. “História da leitura”. In: BURKE, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo, Editora da Universidade Estadual de São Paulo, 1992.

³ CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1990, p. 24.

⁴ WILLIAMS, Raymond. *Marxismo y literatura*. Barcelona, Edicions 62, 1980; HOGGART, Richard. *As utilizações da cultura: aspectos da vida cultural da classe trabalhadora*. Lisboa, Editorial Presença, 1973.

⁵ A Universidade Estadual de Feira de Santana desenvolve um trabalho de extensão com alguns municípios da região. Entre os trabalhos encontram-se aqueles relacionados à formação de professores: Projeto de alfabetização, Núcleo de leitura, Projeto Transe, Projeto Transe-Escola.

⁶ YUNES, Eliana. *Círculo de Leitura*. Rio de Janeiro, [s.n.], [19...] (mimeo.).

⁷ CHARTIER, Roger. “As revoluções da leitura no Ocidente”. In: ABREU, Márcia. *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP, Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil; São Paulo, Fapesp, 1999, p. 22.

⁸ MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo, Companhia das Letras, 1997, p. 138.

⁹ Leitura intensiva é referida: DARTON, Robert. “História da Leitura”. In: BURKE, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo, Editora da Universidade Estadual de São Paulo, 1992; CHARTIER, Roger. “As revoluções da escrita no Ocidente”. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP, Mercado das Letras/Associação de Leitura do Brasil; São Paulo, Fapesp, 1999.

¹⁰ A instituição é descrita por Noel du Fail.

¹¹ FABRE, Daniel. “O livro e sua magia”. In: CHARTIER, Roger (org.). *Práticas da leitura*. São Paulo, Estação Liberdade, 1996, p. 205.

¹² LYONS, Martyn. “Os novos leitores no século XIX: mulheres, crianças, operários”. In: CAVALLO, Guglielmo e CHARTIER, Roger (orgs.). *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo, Editora Ática, 1999, p. 197.

¹³ MANGUEL, A. op. cit., pp. 135-136.

¹⁴ LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo, Ática, 1998.

¹⁵ ALENCAR, 1990 apud LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo, Ática, 1998, p. 266.

¹⁶ ASSIS, Machado de. *Dom Casmurro*. São Paulo, Ática, 1996, p. 43.

¹⁷ CASCUDO, Luis da Câmara. *Cinco livros do povo: introdução ao estudo da novelística no Brasil*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1953, p. 25.

¹⁸ CHARTIER, Anne-Marie e HÉBRARD, Jean. *Discursos sobre a leitura*. São Paulo, Ática, 1995, p. 379.

¹⁹ ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo, Companhia das Letras, 1994, p. 93.

²⁰ LOUREIRO, João de Jesus Paes. *Memórias de um leitor amoroso*. 1. ed. Rio de Janeiro, Proler, 1995 (Coleção Ler e Fazer). p. 7.

²¹ O termo “leitor-guia” será, de agora em diante, substituído pelo termo “mediador”.

- ²² BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Lisboa, Edições 70, 1984. p. 27.
- ²³ FONSECA, Rubens. "O outro". In: _____. *Romance negro, feliz ano novo e outros contos*. Rio de Janeiro, Ediouro, 1996. p. 23.
- ²⁴ ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo, Companhia das Letras, 1994, p. 81.
- ²⁵ CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano 1: artes de fazer*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1998, p. 269.
- ²⁶ MELO, José Marques de. "Os meios de comunicação de massa e o hábito de leitura". In: BARZOTTO, Valdir Heitor (org.). *Estado de leitura*. Campinas, São Paulo, Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1999, p. 92.
- ²⁷ A idéia de sugerir a realização de uma outra atividade que não fosse a leitura surgiu em das reuniões de orientação com a professora Mary Júlia. Como provocação, poderíamos sugerir que fizessem flores, bordassem, costurassem ou, mesmo, que jogassem baralho.
- ²⁸ CANDIDO, Antonio. "O direito à literatura". In: _____. *Vários escritos*. São Paulo, Duas Cidades, 1995, p. 249.
- ²⁹ Idem, *Ibidem*, p. 249.