

DO CPVC À UNIVERSIDADE: DIÁLOGO, REFLEXÃO E LEITURA

CLÉA MOREIRA DE OLIVEIRA CRESTA DE MORAES (CÁTEDRA UNESCO DE LEITURA PUC-RIO).

Resumo

O trabalho intitulado "Do CPVC à Universidade: diálogo, reflexão e leitura" estuda a aquisição do hábito de leitura e do desenvolvimento da escrita em jovens oriundos da classe popular, que se prepararam para ingressar na Universidade e frequentaram cursos de pré-vestibular comunitários (CPVC) em lugar de cursos convencionais. A estrutura dos cursos comunitários é baseada no voluntariado – professores e coordenadores; dos alunos são cobradas pequenas taxas de manutenção; e é almejado "recuperar" parte dos onze anos passados no sistema falido de educação brasileira. Em razão disso, a pesquisa busca compreender e explicar a crença existente entre o alunado de que o profissional da educação é a única pessoa habilitada a transmitir conhecimentos; que a escola é local onde se aprende (a reproduzir) os saberes em lugar de estimular a produção do conhecimento e o incremento da identidade, da subjetividade, da alteridade através do diálogo e da reflexão, levando-se em consideração seus pares e o contexto social. Assim, ao iniciarmos o trabalho, verificamos que estes jovens apresentavam várias dificuldades no âmbito cognitivo que foram, aos poucos, superadas por meio da leitura, da prática sistêmica do ato de ler e escrever, do ato de ouvir e pensar, resultando também na melhoria da expressão oral e do desempenho acadêmico. É necessário ressaltar que o objetivo deste estudo é mostrar que os círculos de leitura são eficientes na formação do leitor jovem e adulto. Mais ainda, na formação daqueles pertencentes às classes populares e marginalizadas, com pouco ou nenhum contato com leituras prévias, apresentando-lhes textos de boa qualidade e com mediadores comprometidos que possam formá-los e prepará-los para a educação superior.

Palavras-chave:

Curso de pré-vestibular comunitário, cidadania e identidade, leitura e discurso.

Produzir bons leitores é um desafio para a escola em todo mundo. Da escola primária à universidade, professores se queixam de que os alunos lêem e escrevem mal e não sabem usar os livros para estudar. No Brasil, milhares de livros de Português, obedecendo à mesma fórmula - textos acompanhados de exercícios de interpretação - são consumidos anualmente, mas nem por isso os alunos tornam-se bons leitores.

Aprender a ler como se a leitura fosse um ato mecânico, sem compreensão do que foi lido é um fato que ocorre sempre. Ler textos sem motivação e repetir exercícios de cópias resulta em desinteresse e rejeição em relação à escrita e à leitura. O bom resultado só será possível por meio de atividades que façam sentido. Caso contrário, muitos continuarão pensando que a leitura é tarefa difícil, complicada e inútil.

Sabemos, todavia, que um bom leitor não se faz por acaso. Quase sempre é formado na infância, através do contato com a literatura infantil e de experiências positivas na alfabetização ou algum outro acontecimento que tenha promovido a aproximação entre livro e leitor, até mesmo a solidão.

Algumas explicações são dadas por autores e descrevem a leitura como um tipo de diálogo, troca, interação entre autor-texto-leitor. Neste processo, o leitor constrói

os significados do texto e o compreende. O leitor tem papel ativo, não é apenas receptor. Para que esta interação ocorra é preciso que o leitor disponha de conhecimentos que nem sempre consegue obter na escola.

O ensino de Literatura, em particular, não está livre de todos esses problemas. A aprendizagem, na visão popular, ainda está centrada na ação do professor e a função da escola é estritamente endogâmica, ou seja, é o professor quem coloca o saber dentro do aluno e este saber termina junto com o ano letivo. Logo, o professor de Literatura vai ensinar o que está nos livros didáticos. Professor de Literatura não foi feito para ensinar e refletir: o professor de Português, propriamente dito, ensina as regras e normas do bem falar e do bem escrever; o de Matemática, as operações matemáticas; o de Geografia fala sobre a Terra; o de História, do passado. Qual disciplina ensinará a ler, no sentido de compreender o texto e a escrever, a expressar as emoções, as idéias, o subjetivo, a explicar o espaço que ocupa?

Todas as matérias poderiam atuar juntas na formação intelectual do aluno e na sua transformação em sujeito crítico e participativo, na formação do cidadão. Não deveria caber à Matemática ensinar somente o que é um mais um. As incógnitas poderiam ser um momento oportuno para entrar no lúdico: qual é o valor de x , y , z ...? Para onde foi a lógica, a razão se o aluno terá que resolver expressões cujo objetivo será descobrir o *valor* de algo, no caso uma letra, que, a princípio, *não tem valor*. Ao x deverá também *ser atribuído um significado*, é apenas *uma representação do real*.

Ainda sobre a escola, podemos dizer que existem idéias consagradas sobre a atitude que os alunos devem ter para possam aprender. Como imaginam que o professor é o único detentor do conhecimento que vão buscar, acham que devem prestar toda atenção naquilo que o professor diz. Costumam achar perda de tempo quando um colega opina: o saber vem do professor, nunca dos colegas e se irritam quando o professor estimula a discussão entre eles.

Esta é a formação que encontramos nos alunos de pré-vestibular comunitário (CPVNC). Postura e atitude não fogem à regra, uma vez que é oriundo de um sistema educacional falido, que insiste na noção tradicional de segmentar e o ensino, do qual o estudante não participa, não é co-autor do seu saber, a sua atuação é somente de coadjuvante nesta construção que se dá com o mundo.

A prática da leitura entre os alunos dos CPVCs é vista como algo secundário, raras vezes como incentivo ou de (re)ligação dos saberes, não há interesse; a leitura é feita apenas por obrigação, leituras restritas às obras solicitadas pelos professores; a leitura é feita apenas com materiais impressos (textos escritos); o professor de Literatura, por sua vez, em decorrência do tempo de preparação para os concursos de vestibular, limita-se às exigências dos programas das universidades, tentando, muitas vezes em vão, recuperar onze anos de escolaridade perdidos.

Os objetivos dos círculos de leitura são oferecer experiências de leitura que proporcionem a recepção de diversas linguagens e o conhecimento de várias relações travadas no texto. Como resultado, espera-se que o aluno forme um consolidado repertório de leitura de vários gêneros, sendo, a partir daí, um exercício da construção de sentidos e uma grande contribuição para a formação do sujeito.

Os participantes dos círculos não são leitores, são ledores: apresentam grande dificuldade para chegar à informação principal do texto; têm dificuldade em relacionar o gênero do texto com as estratégias que melhor se aplicam à leitura; os

dados subjacentes não são percebidos. Enfim, não sabem que para ler o que está escrito, não é suficiente reconhecer os signos lingüísticos e as regras que os regem, pois estes só fazem sentidos quando relacionados com os outros textos, não necessariamente escritos que compõem um conjunto de valores, ao qual se pode chamar de cultura:

Aqui será relatada a experiência realizada na Pastoral Universitária PUC-Rio (2003).[1] A partir desta é possível comprovar que, apesar de tardia, a prática da leitura presume um sujeito mais autônomo. Quando os participantes se deram conta de que ler é fazer ligações com outras leituras, com outras experiências de vida, foram capazes de interpretar o texto lido.

Procuramos para os círculos textos com conflitos humanos e não textos fechados em moralidades e preconceitos, preocupados com o purismo da linguagem, ou textos panfletários. É claro que as conversas iniciam-se com experiências e referências pessoais de discriminações e descasos no espaço escolar ou fora dele, e de enfoque político, no entanto, são discursos vazios, sem muito preparo, apenas repetem o que ouviram. E pelo discurso copiado podemos perceber as marcas sociais que têm e quais são as expectativas das convivências que tiveram e as que permanecem. Muitas destas marcas sociais não estão na pobreza, na falta de dinheiro, no sacrifício feito para estudar, são marcas simbólicas porque não conseguem tomar posse e ocupar um lugar seu (Bourdieu e Passeron, 1975; Bourdieu, 1996).

Além da leitura, foram feitos exercício de escrita. Uma vez que a leitura antecipa a escrita, lhes propusemos, entre outras, a atividade de um "diário de bordo" cujos relatos seriam feitos a partir da participação nos círculos, onde seriam também lidos. Ou seja, o diário de bordo significava a escrita de seus próprios textos a partir de uma frase que chamou a atenção ou até que chocou, uma imagem adormecida na memória que desperta com a leitura, é o início da organização e da expressão do pensamento, ademais a percepção da crença absoluta atribuída à palavra escrita (pelos outros), a descoberta da liberdade do leitor, além da "troca de papéis": de leitores de alguém distante a escritores de si, de escritores de si a leitores do companheiro de círculo.

Assim, é no movimento típico e próprio dos círculos de leitura, de (re)pensar e (re)fazer, tanto a teoria quanto a prática, que construímos algumas hipóteses, capazes de ajudar a traçar alguns pressupostos na difícil tarefa, não só de discutir métodos e temas, mas, principalmente, de realizar a leitura por meio da transdisciplinaridade, do entrecruzamento de disciplinas e saberes, a fim de formar o sujeito-leitor.

As atividades do grupo da Pastoral Universitária eram abertas à comunidade PUC-Rio. Embora quiséssemos enfatizar textos literários, também visávamos trabalhar a multiplilinguagem. Partimos, assim, da nossa intuição e do nosso conhecimento de leitoras e de estudantes do curso de Letras, sabíamos que a necessidade de dividir com os participantes os laços de convivência e confiança.

Foram selecionados textos curtos, a maioria brasileiros, como, por exemplo, Luis Fernando Veríssimo, as crônicas publicadas *O Globo*; de Affonso Romano de Sant'Anna, "Ler o mundo", e de Guimarães Rosa, "Fita verde no cabelo". Desde aí se nota que a pretensão era construir e apresentar um repertório bem variado a fim de despertar o interesse para o imaginário, a leitura crítica, a curiosidade, o aguçamento e pluralidade do olhar o mundo, além de ajudá-los a construir a buscar a sua individualidade e (inter)subjetividade.

No ato de inscrição, eles responderam um questionário. As respostas por vezes eram desconstruídas: sobre o livro inesquecível, citavam títulos e se referiam a outros autores. Os maiores problemas estavam nas questões mais teóricas: o que é leitura de mundo, o que é um leitor bem formado, o que você entende por leitura.

Na primeira conversa, foram expostos os motivos da participação nos círculos: ou por não terem o que fazer nos tempos vagos; ou por desejarem algo diferente das pesadas aulas que frequentavam; ou por recomendação de professores a fim de tentar suprir a carência da leitura e da pouca compreensão do material acadêmico, dificuldade de escrita e de investigação, verdadeiros pesadelos para os que se atreviam a derrubar as barreiras que os separavam da universidade, local de excelência do vínculo entre leitura e escrita.

Nos relatos de memórias, o livro é pouco presente. Poucas leituras agradáveis são citadas, muitas confundidas com a leitura obrigatória na escola. Parece que a vida só lhes deu obrigação: ir à escola, fazer os deveres, tomar conta dos irmãos menores até que abandonam a escola ou se transferem para o curso noturno para trabalhar e ajudar os pais. Todos eram ex-alunos de CPVCs e entraram na PUC-Rio por meio do convênio entre a instituição e os cursos comunitários.

Apropriando-me do termo de Joële Bahloul na sua pesquisa sobre leitores franceses, é possível dizer que quando entram na universidade, esses jovens deixam de ser não-leitores para serem pouco leitores, pois a prática leitora está restrita a textos indicados nos cursos.

Oralidade, leitura em voz alta e escrita. Por meio destes exercícios compreenderam que ler não é apenas uma forma de comunicação ou que está restrita ao fazer acadêmico. Ler deve ser prática contínua em suas vidas, realizada de várias maneiras. Deste modo, aprender a ouvir era tão importante quanto a aprender a falar, a ler e a interpretar as linguagens. Como um conselho de avó a neto, é fundamental falar para ser ouvido, mas também calar para ser apreciado.

O diário de bordo seria lido em voz alta para o grupo. Alguns resistiram à ideia de escrever este diário. Alegaram várias dificuldades para isso: falta de tempo, falta do caderno, excesso de textos exigidos pelos professores, muito tempo perdido nos trajetos entre casa/faculdade/trabalho, não saber o que poderia ser escrito, medo de se expor. Os mais resistentes passaram a escrever o diário depois que ouviram os textos dos amigos. A interpretação oral do texto lido também era demonstração de que a leitura nunca tinha sido feita como um jogo, tal qual podemos aludir a vários trabalhos teóricos sobre o tema.

Em alguns casos, devido à pouca produção escrita e com a interpretação oral prejudicada pela falta de conexão com o pensamento, o texto escrito por eles se apresentavam muitas dificuldades, além disso, abordavam sempre os entraves do cotidiano escolar. Muitos cometiam erros básicos de leitura, não respeitavam a pontuação e a entonação dos sinais ortográficos. Como não estavam acostumados nem a ler em voz alta, nem a ler textos literários, quando partiam para os textos teóricos não conseguiam desenvolver uma linha sequer.

Um dos nossos objetivos era fazer com que percebessem as estratégias de leitura que fazemos: leitura em bloco, aproximação de significados, busca por temas conhecidos. Para isso, usamos materiais em línguas estrangeiras. Os primeiros textos apresentados estavam em japonês. Eram duas propagandas de produtos distintos (continha, portanto, texto e imagem) e com os quais os participantes deveriam usar as estratégias de leitura para saber do que se tratavam, ou seja, veriam que fazem o mesmo quando leem em português.

Ocorreu, no entanto, algo interessante logo após a finalização da leitura dos anúncios: uma aluna comentava com outra sobre um texto que lia para uma disciplina, considerava um texto difícil porque recorria sempre ao dicionário para procurar as palavras que não conhecia e dificultavam o entendimento, por isso, ainda não havia terminado a leitura. Pedi para ver o texto e para que me dissesse uma das palavras que teve dificuldade com o significado, também pedi seu dicionário. Enquanto procurava pelo dicionário na bolsa, ressaltou que passou a usá-lo com bastante frequência a conselho de uma professora. Pelo que relatava, o uso que fazia dessa ferramenta passou de nulo a demasiado, pois buscava por quase todas as palavras do texto. Insisti para que me dissesse uma que não havia encontrado no dicionário, queria explicar que a edição escolar era reduzida e, portanto, algumas palavras foram *suprimidas*, talvez o mesmo tenha passado com a que procurava: *hominização*. Li o trecho em que estava a palavra: "O homem é essencialmente um ser cultural. O longo processo de hominização começado há mais ou menos quinze milhões de anos (...)". O que chama atenção é que o assunto era o homem, e ela não se dá conta de que a palavra *hominização* é criada a partir de um processo de derivação do substantivo homem, além disso, com o dicionário em edição reduzida, ela não acharia. Havia um dicionário na sala e o consultamos. Lá estava a palavra. Mas antes de dizer sua acepção, abordei do processo de leitura que poderia ter sido feito do termo, muito semelhante ao que já havíamos feito: sabemos sobre o radical e sabemos, intuitivamente como falantes do português, o que significa o sufixo *-ção*, logo, somos capazes de inferir um significado para a palavra formada.

Em outro encontro, para averiguar o nível de abstração e conexão de que eram capazes, lemos o texto "Ler o mundo", de Affonso Romano de Sant'Anna, cujo tema é sobre a leitura de mundo. A leitura foi muito difícil. Affonso Romano expõe *a leitura que tem do seu mundo*, para entendê-lo e decifrá-lo é necessário compartilhar *deste mundo*, do qual ele fala por meias palavras, pistas e outros sinais. Ou seja, o mundo descrito só pode ser construído por meio de um pacto textual formado entre autor e leitor, cujas urdiduras dos tecidos de cada mundo, individualmente, são muito semelhantes. São compartilháveis.

Tudo é leitura. Tudo é decifração. Ou não.

Depende de quem lê. (...).

O corpo é um texto. Há que saber interpretá-lo. (...).

Tudo é leitura. Tudo é decifração.

Ler é uma forma de escrever com a mão alheia.

A discussão desta leitura foi longa e complicada. Faltavam aos participantes do círculo dados para decifrar o texto, para interpretá-lo. Para contrapor Freud e Lacan, o escritor em lugar de escrever o nome do segundo, escreve o substantivo derivado de seu nome: os lacanianos. Ao contrário de Freud, que é um nome muito popular, Lacan é totalmente desconhecido para eles, o que deixa um espaço em branco na interpretação que não será preenchido naquele momento. A leitura/interpretação do texto segue em falhas: um se arrisca a dizer uma coisa ali, outro se arrisca mais à frente: mais parece um jogo de adivinhações do que de interpretação.

O processo de leitura implica compreensão e interpretação do texto. Não é possível que alguém domine a habilidade de leitura quando a compreensão é fragmentária, que a inteligibilidade é alternada à medida que avançam os parágrafos. A falta de

compreensão de um parágrafo ou de um enunciado, sem dúvida, não garante a compreensão dos anteriores adequadamente e, obviamente, afeta a compreensão dos seguintes e a total.

Umberto Eco (2004) apresenta três categorias de leitura em sua obra *Lector in fabula*: o leitor deve poder entender o sentido das palavras que estão sobre a página; o leitor deve aceitar o que o escritor disse que é certo; o leitor precisa compartilhar conhecimento de mundo com o narrador.

Dentro destas categorias, Eco (2004) detalha vários fatores que contribuem para a comunicação do sentido, entre elas está a figura da enciclopédia do mundo e o contexto social no qual o leitor está inserido. Conforme assinala Eco (2004), tanto escritores como leitores se valem de enciclopédias sobrepostas, que não são apenas dicionários básicos da língua, das propriedades, das conotações, das inferências e das referências adquiridas. O escritor depende de que o leitor faça uma inferência comum de uma simples descrição de ação ou nas premissas da ironia, por exemplo, é preciso que se compartilhem os elementos textuais.

O escritor pode se valer da convenção e do clichê, isto é o que Eco (2004) chama de sobrecodificação retórica e estilística, em que as palavras possuem algo mais que seu sentido evidente: "Era uma vez...", por exemplo, conforme Eco, não significa simplesmente "no passado", tem um valor a mais: "Vou contar um conto". São em casos como estes que o escritor depende que o leitor compreenda a convenção estabelecida. Afora isso, ainda há nos textos as "referências intertextuais", ou seja, as referências a outros textos, ou suposições gerais acerca de como funcionam os textos.

Os leitores leem, diz Eco (2004), valendo-se dos conhecimentos de mundo e suposições comuns que compartilhem com o escritor, fazendo inferências com base nelas e continuando a leitura para descobrir se são corretas ou não. Se há muitas falhas, a compreensão e a interpretação não se realizam. Se há conjugação suficiente, o leitor caminha através das inferências do texto construindo a *fábula*.

Não é apenas o teórico italiano que sustenta a existência de um esquema estratégico de leitura a partir de níveis semânticos da palavra à oração até um nível mais global de *troca* entre autor e leitor. O texto de Affonso Romano necessita ser lido mais de uma vez para que o leitor possa montar a malha interpretativa que, a cada minuto, tem um fio rompido devido aos dados desconhecidos para esses leitores. Eco acrescenta outro fator fundamental: os fatores ideológicos do texto. Segundo ele, todos os textos contêm premissas ideológicas, sejam explícitas ou implícitas e apresenta três opções para os leitores: podem assumir a ideologia do texto em sua leitura; podem não compreender a ideologia do texto ou não dar atenção a ela, permanecendo com a sua própria ideologia; podem questionar o texto com fim de revelar a ideologia que o subjaz.

O que se percebe nos círculos de leitura é que os alunos não sabem analisar o que o texto traz em seu bojo, além da ideologia. A leitura está sempre travada por outras questões. Somando a falta de fluidez leitora, a pobreza de vocabulário, eles enumeram outras precariedades: afetivas, familiares, baixa auto-estima.

Gisele[2] é de Pedagogia, sempre teve desempenho regular ou baixo, "nunca responde o esperado, o que era para ser respondido. Ou quando o faz, nunca é de forma completa e coerente". Para ela, terminar o curso não equivale à conquista de um saber pleno. "Terei diploma, nada mais. O que posso ensinar se nada sei? Nunca sei elaborar resposta para as perguntas e observações em sala de aula."

Moradora de uma favela traz consigo vários estigmas: morar em favela; ser bolsista de projeto social; ter subemprego; não ter hábito de leitura e nunca ter histórias para contar. Não tem subsídios para entrar em qualquer debate, fica sempre calada em sala de aula, ouvindo os colegas e tentando compreender. Gisele tinha uma figura triste, seguiu nos círculos até o fim daquele ano, quando se formou.

O segundo relato é sobre Ângela.

Um dia se deu conta que os filhos sabiam mais do que ela. Decidiu concluir o primeiro grau. Estudou por três meses para prova, "era de múltipla escolha, qualquer um pode passar, se fosse de escrever, eu não teria passado".

Seguiu para o curso secundário, fez o vestibular de uma universidade "porque não tinha que pagar taxa de inscrição". Passou, "a prova também era de múltipla escolha, nem lembro se teve redação".

Mais tarde, pediu transferência para a PUC. Foi para os círculos de leitura por indicação de uma professora. Relata as estratégias de estudos, como estar sempre nos grupos, ler os textos indicados mais de duas vezes, pedir às colegas que leiam seus trabalhos antes de entregá-los aos professores e das insistentes notas regulares.

Jerônimo era vigilante noturno e aluno do curso de História. Jerônimo é um feliz exemplo da evolução de não-leitor a leitor. Enquanto as amigas contavam suas histórias de vida, fez uma retrospectiva da própria vida. Também viveu uma série de dificuldades durante o curso, inclusive problemas relacionados à etnia. Via de regra lia nos olhos das pessoas a seguinte interrogação: "Negro, pobre, mora longe, o que veio fazer aqui?". Essas são algumas das barreiras que gosta de enfatizar e cita um professor com quem estudou no terceiro período: "É preciso ler, não leiam somente o que eu mando. Leiam, simples e puramente pelo prazer de ter um livro nas mãos. Aquele que não lê, mal fala, mal ouve, mal vê".

Em geral todas as pessoas que participaram dos círculos sabiam da necessidade de lidar bem com a língua falada com primazia, sobretudo, dentro da instituição, pois o código que dominavam não era *aceito* ou *legitimado* já que desejavam mais que uma cadeira na sala de aula ou um diploma para pendurar na parede, desejavam a verdadeira cidadania, como havia sido tantas vezes dito nos cursos comunitários, nas aulas de Cultura e Cidadania. No senso comum, precisavam sempre de ajuda porque não tinham muitas palavras para dizer o que sentiam, o que era necessário dizer: "Está aqui, na minha cabeça e eu não sei como tirar", disse Ângela.

Jerônimo dá o seguinte depoimento em um dos encontros:

Quando passei a falar, e falar bem, citando os livros que lia nas férias, passei a *existir* em sala de aula. Quando passo muito tempo calado, sempre um colega cobra de mim a minha leitura. Sinto que sou *percebido*, isso é bom. Mas quero ter uma leitura mais geral, não quero ficar feito papagaio citando os outros, quero ter um discurso próprio, que saia com facilidade e quem escute saiba a quem pertence: é meu ainda que esteja pautado nas minhas leituras, claro, mas posso expressar o que quiser.

Esta diferença de linguagem também deve estar presente na escrita, devem dominar o registro que além de formal é acadêmico. Escrevendo mais frequentemente nos círculos, percebem que há diferentes tipos de escrituras, equivalentes aos diversificados tipos de fala: um trabalho acadêmico tem

determinada estrutura a seguir; uma mensagem no celular ou um e-mail para um amigo obedecem a outro modelo.

Nos círculos, valorizamos a escrita de tom pessoal por meio do diário de bordo, pedimos também textos mais específicos, de análise textual, de confrontação de idéias entre dois ou mais autores. O que pretendemos é que a compreensão do que leram ou presenciaram seja vertida em produção textual: leitura e escrita juntas. Não porque tenham que escrever o que foi dito ou o que leram, mas porque leitura é reescritura, é atribuir significado ao que foi lido, é apropriação do texto.

Os trabalhos com leitura relatados mostram que os materiais literários e outras formas de expressão artísticas participam diretamente do processo educativo e formador do sujeito, no entanto, precisam ser experimentados, absorvidos, aceitos, incorporados a personalidade do indivíduo por meio das experiências estéticas.

De todos os elementos que intervêm no processo educativo, a literatura é a que possui maior potencial de assimilação de idéias e atitudes, porque capacita o aluno para que viva por meio dela e reflita sobre várias situações. O leitor comparte com os personagens suas lutas, seus desconcertos e conflitos, seus sucessos, faz parte do desconhecido mundo e de cenários imaginados por outro, se envolve em novas emoções e situações extremas, dando certo tom colorido à vida real.

A resposta será dada à luz da relação de cada participante com o livro. O caminho é difícil e espinhoso, pois traz à tona relatos de vivências alheias, às vezes nunca exploradas, porém não é a fórmula definitiva para o complexo trabalho de promoção da leitura. Outros devem existir e co-existir.

Bibliografia:

ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. *A leitura*. Teoria, avaliação e desenvolvimento. Alegre: Artmed, 2005.

BAHLOUL, J. *Lecturas precarias*. México: FCE, 2002.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas lingüísticas*. São Paulo: Edusp, 1996.

_____.; PASSERON *A reprodução*. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

ECO, U. *Lector in fabula*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

PENNAC, D. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

PETIT, M. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE, 1999.

SANT'ANNA, A. R. de. Ler o mundo. URL: www.leiabrasil.org.br/doc/leiacomente/ler_mundo.htm.

[1] Projeto realizado por Cléa de Oliveira, Flavia Florêncio e Bárbara Rangel, a partir do projeto de promoção de leitura *Livros a Mãos Cheias*, vencedor do I Prêmio Mostra PUC, em 2001.

[2] Os nomes são fictícios e os depoimentos foram dados durante os círculos e registrados em textos produzidos por eles e depoimentos gravados.