



**UNICAMP**

**RAQUEL GONÇALVES OCTÁVIO**

**PRÁTICAS DE LEITURA ENTRE LEITORES ESCOLARES E  
LEITORES CONTEMPORÂNEOS: A ILUSÃO DO REAL**

**CAMPINAS**

**2014**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**RAQUEL GONÇALVES OCTÁVIO**

**PRÁTICAS DE LEITURA ENTRE LEITORES ESCOLARES E  
LEITORES CONTEMPORÂNEOS: A ILUSÃO DO REAL**

Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos exigidos para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Leticia Bicalho Canêdo

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À  
VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA  
PELA ALUNA RAQUEL GONÇALVES  
OCTÁVIO, E ORIENTADA PELA PROF<sup>a</sup>  
DR<sup>a</sup> LETÍCIA BICALHO CANÊDO

---

Assinatura da Prof<sup>a</sup> Orientadora

Ficha catalográfica  
 Universidade Estadual de Campinas  
 Biblioteca da Faculdade de Educação  
 Gildenir Carolino Santos - CRB 8/5447

Oc7p	<p>Octávio, Raquel Gonçalves, 1973-          Práticas de leitura entre leitores escolares e leitores contemporâneos : a ilusão do real / Raquel Gonçalves Octávio. – Campinas, SP : [s.n.], 2014.</p> <p>Orientador: Letícia Bicalho Canêdo.          Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Leitura . 2. Leitores. 3. Práticas de leitura. 4. Crise cultural. 5. Apropriação. I. Canêdo, Letícia Bicalho, 1942-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p>
------	--

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** Reading practices among school readers and contemporary readers :

the ilusion of real

**Palavras-chave em inglês:**

Reading

Readers

Reading practices

Cultural crises

Appropriation

**Área de concentração:** Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

**Titulação:** Doutora em Educação

**Banca examinadora:**

Letícia Bicalho Canêdo [Orientador]

Adriana Lia Frizman De Laplane

Agueda Bernadete Bittencourt

Dany Al-Behy Kanaan

Roque Lúcio

**Data de defesa:** 27-02-2014

**Programa de Pós-Graduação:** Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**PRÁTICAS DE LEITURA DO LEITOR ESCOLAR E DO  
LEITOR CONTEMPORÂNEO: A ILUSÃO DO REAL”**

Autor : Raquel Gonçalves Octávio  
Orientador: Prof. Dr. Leticia Bicalho Cândo

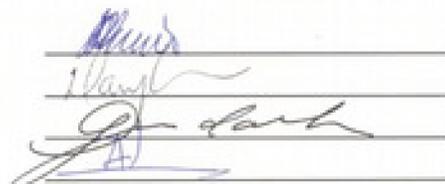
Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida  
por Raquel Gonçalves Octávio e aprovada pela Comissão  
Julgadora.

Data: 27/02/14

Assinatura:.....

  
Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## RESUMO

Esta pesquisa aborda as práticas de leitura de estudantes do Ensino Médio, de escolas públicas e particulares, localizadas no interior do Leste Paulista, por meio de uma investigação e estudo de suas experiências de leitura, tidas como fundamental para a compreensão de situações antagônicas, contudo ligadas entre si. São elas: a resistência revelada pelos jovens à leitura dos textos literários solicitados pela escola, as diversas situações, discursos e dados estatísticos que os apontam como não leitores, em especial dos clássicos da literatura e a existência de intensivos exercícios de leitura realizados por eles dentro e fora da instituição escolar para diversos fins, produzidas por vários suportes. Desta feita, o objetivo deste estudo foi o de colocar em evidência os fatores que estão na base dessas situações: o leitor, a leitura e suas respectivas práticas, no que tange aos processos de apropriação e recepção, o texto em seus suportes e modalidades: impresso e digital e as necessidades e preferências de leituras. Fatores estes que se entrelaçam entre si e são aqui postos em análise e discussão e, que por sua vez, se fazem presentes na constituição do leitor escolar e contemporâneo.

**PALAVRAS CHAVE:** 1. Leitura 2. Jovem leitor 3 . Práticas de leitura 4. Crise da leitura 5. Apropriação

## ABSTRACT

This research addresses the reading practices of high school students from public and private schools located within the East São Paulo area, through an investigation and study of their reading experiences, seen as crucial to the understanding of antagonistic situations, but linked to one another. They are: the resistance shown by the youngsters to the reading of literary texts requested by their school, the various situations, speeches and statistics that point out as non-readers, especially the literature classics and the existence of intensive reading exercises performed by them in and outside of the school for various purposes, produced through several media. This time, the aim of this study was to highlight the factors that underlie these situations: the reader, the reading and its practices in relation to the processes of appropriation and reception, the text in their media and modalities: printed and digital, and the needs and preferences of readings. These factors intertwine with each other and are put hereby under analysis and discussion, which are, thus, present in the constitution of school and contemporary reader.

**KEY WORDS:** 1. Reading, 2. young reader, 3. reading practices, 4. crisis of reading, 5. Appropriation.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>01</b>
------------------------	-----------

---

<b>A condição de aluno (não) leitor.....</b>	<b>05</b>
<b>Os caminhos da Pesquisa.....</b>	<b>11</b>
<b>As fases da Pesquisa.....</b>	<b>13</b>
<b>1ª fase: Seleção do espaço investigado.....</b>	<b>13</b>
<b>2ª fase - coleta de dados: o questionário.....</b>	<b>14</b>
<b>3ª fase – coleta de dados: a entrevista.....</b>	<b>17</b>
<b>A organização da Pesquisa.....</b>	<b>19</b>

---

### PARTE I

<b>O LEITOR ESCOLAR.....</b>	<b>21</b>
------------------------------	-----------

---

<b>1. O ALUNO E SUA CONSTITUIÇÃO COMO LEITOR ESCOLAR.....</b>	<b>23</b>
<b>O aprendizado da leitura.....</b>	<b>26</b>
<b>A leitura literária no Ensino fundamental: o prazer de ler... ..</b>	<b>30</b>
<b>A leitura literária no Ensino Médio: desmotivação e resistência.....</b>	<b>33</b>
<b>Prescrições curriculares e metodologias: o ensino da leitura literária.....</b>	<b>35</b>
<b>Os processos de ensino e a questão da aversão.....</b>	<b>42</b>
<b>A colaboração da família para a construção do leitor escolar.....</b>	<b>45</b>
<b>Diferentes contextos familiares e questões de leitura.....</b>	<b>46</b>

<b>Ações, mediações e espaços escolares que colaboram para a constituição leitor escolar.....</b>	<b>58</b>
---	-----------

---

## **PARTE II**

<b>O LEITOR CONTEMPORÂNEO.....</b>	<b>63</b>
------------------------------------	-----------

---

<b>1. IMAGENS DO LEITOR FACE ÀS LEITURAS DE DENTRO E DE FORA.....</b>	<b>65</b>
---	-----------

<b>Apropriações de leituras entre suportes, Gêneros textuais e maneiras de ler .....</b>	<b>81</b>
--	-----------

<b>Os jovens e a leitura frente às novas tecnologias.....</b>	<b>88</b>
---	-----------

<b>Leitura impressa e digital.....</b>	<b>95</b>
--	-----------

---

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>102</b>
----------------------------------	------------

<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>109</b>
--	------------

<b>APÊNDICES.....</b>	<b>115</b>
-----------------------	------------

<b>ANEXOS.....</b>	<b>119</b>
--------------------	------------

---

## DEDICATÓRIA

A meu amado Carlos, por sempre acreditar em mim, em minhas proposições e respeitar minha fome e vontade de aprender e também por cuidar de nossos filhos nas minhas inúmeras ausências.

Aos meus filhos Ana Laura (Tata) e Carlos Eduardo (Dudu) minhas fontes de amor, de carinho e paixão. Por vocês eu faço tudo nessa vida, por vocês eu sonho, eu realizo e vivo.

Ao meu amado irmão Alberto, nosso inesquecível Tio Preto (*In Memoriam*) que sempre me aplaudia em cada conquista. Posso ouvir e sentir suas palmas neste momento!

## AGRADECIMENTOS

Em especial a Deus, fonte de plena sabedoria, que, no decorrer desta pesquisa de doutorado, me sustentou com estas palavras: “Tudo posso naquele que me fortalece” – (Filipenses 4,11-13) e à minha fiel protetora Nossa Senhora Aparecida.

Ao longo dos anos de envolvimento com a produção deste trabalho não estive só. Muitas foram as pessoas que, a seu jeito e modo, colaboraram para que esta pesquisa fosse concluída. Torceram, escutaram, leram meus textos, indicaram leituras, colocaram-me diante de questionamentos e reflexões.

Por isso tudo, deixo aqui registrado os meus sinceros agradecimentos:

*à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Letícia Bicalho Canêdo, minha orientadora, pelas leituras atentas e cuidadosas, pelas desconstruções necessárias à revisão do pensamento, pelo carinho, paciência, empenho e confiança;*

*aos alunos participantes desta pesquisa, que fizeram com que minha concepção de aluno (não) leitor fosse questionada e mudada;*

*à Diretoria de Ensino da Região de São João da Boa Vista/SP, pela orientação e indicação de escolas na região do Leste Paulista;*

*aos diretores das escolas visitadas para a realização dos questionários, na primeira fase da pesquisa;*

*às famílias dos alunos que me receberam gentilmente em suas casas para a realização das entrevistas;*

*às professoras Dr<sup>a</sup> Márcia Aparecida Amador Máscia e Dr<sup>a</sup> Adriana Lia Frizzman de Laplane pelas contribuições no momento do exame de qualificação;*

*Aos professores doutores Ana Luiz Bustamante Smolka, Sérgio Antonio da Silva Leite e Roque Lúcio, que gentilmente aceitaram ser suplentes na composição da banca.*

*à Rosa, Gumercindo, Silvia Pateis grandes parceiros e amigos, que cuidaram de meus filhos quando precisei;*

*à uma amiga irmã, companheira de graduação e mestrado- querida Ruth Maria, companheira dos caminhos acadêmicos.*

*ao prof. Dr. Ronaldo Martins, que me apresentou o mundo acadêmico ainda na graduação e para quem realizei meu primeiro projeto de pesquisa.*

*aos meus irmãos Eduardo e Roberto e suas esposas que dividiram comigo o olhar da nossa irmã 'Dela' para que eu pudesse me dedicar a esta pesquisa*

*à querida Ana Laura Octávio pela ajuda incondicional, paciência e carinho nos momentos de atribulação;*

*ao querido Carlos Roberto pelo apoio sempre incondicional – meu amigo, companheiro, meu amor.*

*Amigo é uma palavra que o tempo não esquece e a maldade não destrói. Está presente, mesmo estando ausente. São atos, palavras e atitudes que se solidificam no tempo e não se apagam jamais.*

*(autor desconhecido)*

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 01 - Epígrafe.....	06
Figura 02 - O leitor escolar.....	51
Figura 03 - Casa da Bruna.....	51
Figura 04 – Casa do Mário.....	52
Figura 05 – Casa do Felipe.....	56
Figura 06 – Casa do João Pedro.....	56
Figura 07 – Casa da Márcia.....	56
Figura 08 – Casa da Ana.....	56
Figura 09 – Leitor Contemporâneo.....	62
Figura 10 – Casa do João Pedro.....	78
Figura 11 – Casa da Márcia.....	78
Figura 12 – Casa da Ana.....	78

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Caracterização do espaço investigado.....	17
Quadro 02 Indicativos de conteúdos de literatura e suas respectivas séries no ano de 1943.....	24
Quadro 3: sobre sentimentos com relação ao ensino da leitura literária.....	34
Quadro 4 : Conteúdos sobre literatura apresentados aos alunos nos tempos atuais.....	38
Quadro 5: Dados sobre a escolaridade, ocupação profissional e faixa etária dos pais – alunos das escolas particulares.....	47
Quadro 6: Dados sobre a escolaridade, ocupação profissional e faixa etária dos pais – alunos das escolas públicas.....	48
Quadro 7 - Sobre referências de leituras – por gêneros textuais.....	50
Quadro 08 - Sobre referências de leituras – por gêneros textuais.....	55
Quadro 9 - Preferências de leituras por tipos e gêneros textuais.....	68
Quadro 10 - Sobre preferências por revistas.....	69
Quadro 11 - Sobre preferências por Mangás e Histórias em quadrinhos.....	72
Quadro 12 - Sobre preferências por best Sellers.....	75
Quadro 13 - Sobre preferências por auto-ajuda.....	76
Quadro 14- Sobre quantidade de livros lidos anualmente (média).....	77
Quadro 15- Sobre a leitura da Bíblia.....	79
Quadro 16 - Preferências de leituras por suportes.....	82
Quadro 17: Sobre uso que faz da internet: entre suportes e gêneros textuais.....	91

Quadro 18: Preferência pelo tipo de suporte livro.....	92
Quadro 19: Sobre a leitura no meio digital: tipos de sítios mais acessados.....	94
Quadro 20: Preferências pelo tipo de Suporte.....	98

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRELIVROS - Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares

CBL- Câmara Brasileira do Livro

E.F. – Ensino Fundamental

EJA- Educação de Jovens e Adultos

E.M. – Ensino Médio

ENCCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FIES - Fundo de Investimento ao Estudante do Ensino Superior

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FNIJ - Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

MEC - Ministério da Educação e Cultura

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCNs – Planos Curriculares Nacionais

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNBE - Programa Nacional Biblioteca na Escola

PNLEM - Programa Nacional do Livro didático no ensino Médio

PNLL - Plano Nacional do Livro e da Leitura

PROLER - Programa Nacional de Incentivo à Leitura

PROUNI - Universidade para Todos

SINEL - Sindicato Nacional dos Editores de Livros

SISU - Sistema de Seleção Unificada para o financiamento de estudos

## EPÍGRAFE

### *Liberdade*

*... Ai que prazer  
Não cumprir um dever.  
Ter um livro para ler  
E não o fazer!  
Ler é maçada,  
Estudar é nada.  
O sol doura*



*o corre, bem ou mal,  
a edição original.  
brisa, essa,  
ão naturalmente matinal,  
o tem tempo não tem  
sa.*

*os são papéis pintados com  
.  
idar é uma coisa em que  
indistinta  
stinção entre nada e coisa  
huma.*

*nto é melhor, quando há  
na,  
erar por D. Sebastião,  
r venha ou não!*

*nde é a poesia, a bondade e  
lanças...  
o melhor do mundo  
crianças,  
es, música, o luar, e o sol,  
peca  
quando, em vez de criar,  
a.*

*ais do que isto  
sus Cristo,  
da de finanças,  
ivesse biblioteca...*

(16/3/1935)  
(Fernando Pessoa, 1888-1935, in *Poesia 1931-1935*, 2009)

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda as práticas de leitura de estudantes do Ensino Médio de escolas públicas e particulares, localizadas no interior do Leste Paulista. Investiga os dispositivos que influenciam, normatizam, controlam, modelam e regulam as práticas de leitura realizadas pelos estudantes, partindo do princípio de que cada leitor tem suas próprias especificidades no tocante à leitura, e que os modos de recepção e apropriação dela estão inseridos em seu meio social em condições historicamente variáveis, determinantemente desiguais (CHARTIER 1999, p. 48).

Entre os diversos fatores que motivaram este estudo, destaco minha atuação como professora de Literatura no Ensino Médio. Na escola, vivenciei, de modo direto, contínuas queixas de colegas de profissão que demonstravam dificuldades de atuação em sala de aula frente à desmotivação e, conseqüentemente, a rejeição dos alunos à leitura, em especial a leitura de textos correlatos à área de literatura clássica. As minhas queixas e dificuldades também se situavam aí. Estávamos de acordo quanto à dificuldade de ensinar literatura à alunos que não se mostravam dispostos a ler. Na verdade, o discurso de que “o brasileiro não lê” circula livremente no senso comum, o que alimentava entre nós um outro circulante no meio escolar sublinhando a existência de uma crise de leitura na escola, no país, uma vez que a população não lê como nos países europeus.

Considerando que as disciplinas escolares se fazem com a escrita e leitura, seja a literária, a científica, a musical e outras - o que implica também gramáticas, teorias e práticas, considereei estes discursos difíceis de serem enquadrados nas regras escolares. Decidi, a partir daí, me debruçar no sentido que as professoras nas escolas e o senso comum estavam dando ao que denominavam resistência à leitura, ou crise da leitura.

Nos primeiros passos da pesquisa, já fui observando que os dois discursos assinalados acima, eram confirmado por resultados de avaliações aplicadas por órgãos governamentais, como, por exemplo, o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, cujos resultados, com relação à leitura, prática que integra uma das quatro áreas de conhecimentos avaliados: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, não estavam nada animadores no ano de 2010, quando este trabalho teve início. A nota média sequer chegou a ser atingida. Outro exame, desenvolvido também no ano de 2010, o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) revelou que o país continuava abaixo da média mundial nos pilares educacionais. Nesta avaliação, dos 65 países que participaram, o Brasil ocupou a 53ª posição.

Com essa confirmação de que os alunos saem da escola sem saber ler, senti que a dificuldade de leitura sentida por nós, professoras de literatura, precisava ser melhor pensada.

Assim, interessei-me em conhecer as práticas de leitura de estudantes do Ensino Médio do interior paulista, mais especificamente da região de São João da Boa Vista, acreditando que, situando-os fora dos recursos culturais existentes nos circuitos de uma capital, eles poderiam servir, como estudo de caso, para se pensar o leitor contemporâneo no Brasil e as razões pelas quais o desempenho deles nas avaliações de habilidades básicas de leitura eram tão desanimadoras a ponto de alimentarem o discurso da crise da leitura na escola.

O presente estudo sobre as práticas de leitura foi pensado, assim, procurando ir além das práticas produzidas no ambiente escolar, o que me permitiria apreender formas e hábitos de ler, preferências e motivações de leituras, mesmo que nos limites de algumas cidades do leste paulistano. Este próprio

---

<sup>1</sup> No ano de 2010 a nota média era de 511,21 e não foi atingida por 63,64% das instituições participantes. No total, 12.532 das 19.689 escolas, com médias objetivas divulgadas pelo MEC, obtiveram nota menor que a média. Resultados apresentados pelos INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), em 12/09/11 sobre a avaliação aplicada no ano de 2010. Participaram deste exame 3,2 milhões de alunos.

limite, no meu entender, traria a vantagem de poder identificar com mais proximidade os elementos presentes na cadeia de relações dessas práticas, ou seja, as relações existentes entre os estudantes e suas famílias, os professores, bibliotecários, livrarias e outros elementos.

A construção do problema partiu da premissa de que as práticas de leitura realizadas por eles fora do ambiente escolar, poderiam ter sido consideradas sem validade para os organizadores dos exames e pelas professoras, que possuem no seu horizonte um modelo de leitor ideal, aquele que lê os clássicos, bem como as obras pertencentes ao universo de validação erudito e ainda, que as lê com certa frequência, preferência, em quantidade e no suporte mais legítimo: o livro.

O que percebia também é que apesar das comissões avaliadoras nacional e internacional prescreverem o tipo de leitor a ser formado, as comissões organizadoras dos currículos nacionais, dentro do Ministério da Educação possuíam poder suficiente para selecionar os elementos que seriam chamados de cultura literária. Sob este aspecto, o mercado editorial ficava muito sujeito as ações destas comissões.

Por outro lado, minha vivência de sala de aula me fazia acreditar que as comissões que formulavam os exames deixavam de lado as condições sociais e culturais desiguais dos escolares, dentro de um conceito de leitor universal e abstrato. Padronizar e quantificar o conhecimento de forma homogênea desconsidera o indivíduo em suas particularidades. O tipo de conhecimento, de cultura que eu verificava na classe de aula não estava presente no resultado do exame de avaliação de desempenho na leitura que eu procurava analisar.

Em sala de aula, eu observava a presença de intensivas práticas de leitura dos alunos com determinados tipos de materiais tidos como não escolares, ou seja, materiais que não fazem parte do currículo estabelecido pelo sistema escolar. Cito como exemplo, revistas sobre moda, sexo, horóscopo, música, jornais, gibis e até mesmo livros que não pertencem ao cânone literário e ainda o uso de celulares para envio e recepção de mensagens. Entretanto, eu também acatava e ratificava os parâmetros das políticas escolares, negando essas leituras.

A minha preocupação em cumprir cronogramas de conteúdos curriculares era bem maior do que a de pensar realmente questões de significação e representações da leitura

Dois dados importantes ligados ao mercado de livros me apareceram como incógnitas e me pareceram necessários serem compreendidos para além do mercado livreiro propriamente dito, que as pesquisas mostravam estar em crescimento. O primeiro diz respeito aos dados do mercado editorial, como os divulgados pelo SINELE (Sindicato Nacional dos Editores de Livros), ainda no ano de 2010<sup>2</sup>. Em 20 anos, o número de novos títulos publicados dobrou e o faturamento ultrapassou os quatro bilhões de reais. O outro, refere-se aos resultados apresentados pela pesquisa Retratos da Leitura no Brasil<sup>3</sup> - edição 3. A pesquisa além de evidenciar que os jovens são a maior parcela da população nacional que é leitora, aponta para a teia que interliga o professor, os programas nacionais e internacionais de avaliação, os escritores didáticos, as editoras, os sindicatos e associações de editores, os especialistas que trabalham na administração dos programas escolares nacionais, os administradores escolares, entre outros, visando formar um tipo de leitor. Para formá-lo, cerca de 750 empresas estavam editando livros, em especial no sub-setor de didáticos que responde por 45% do número de exemplares vendidos e 50% do faturamento total. "(...) As compras do governo e as do mercado respondem igualmente pelo faturamento de didáticos, mas o número de exemplares adquiridos pelo governo é quase três vezes maior do que os do mercado." (EARP e KORNIS, 2012, p. 141)

---

<sup>2</sup>. Pesquisa realizada em 2011, com dados relativos ao ano de 2010. Disponível em [HTTP://www.snel.org/ui/pesquisamercado/diagnostico.aspx](http://www.snel.org/ui/pesquisamercado/diagnostico.aspx)

<sup>3</sup> Pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro com apoio da ABRELIVROS - Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares, CBL- Câmara Brasileira do Livro e SINELE - *Sindicato Nacional dos Editores de Livros*. A pesquisa está na 3ª edição. A pesquisa é única, em âmbito nacional, que tem por objetivo avaliar o comportamento leitor do brasileiro. É a contribuição do mercado editorial para, a partir de um amplo diagnóstico, estimular novas reflexões e decisões em torno de possíveis novas intervenções para melhorar os atuais indicadores sobre o comportamento leitor da população. O estudo tornou-se uma referência quando se trata do comportamento leitor no país, desde seu lançamento em 2001. Seus resultados foram amplamente divulgados e orientaram estudos, projetos e a implantação de políticas públicas do livro e leitura no país. Seu último relatório, publicado em 2012 está disponível em: <http://www.prolivro.org.br>.

Pensar esses dados levou-me a questionar a expressão “crise da leitura”. Então, quais seriam as práticas de leitura, modelos e modos de leitura existente entre os escolares? Como se constituiriam essas práticas dentro e fora do ambiente escolar? De que forma os elementos que compõem a cadeia de relações - Escola, Família, suportes de leitura, empresas editoriais e outros - participariam e colaborariam para a promoção e construção dessas práticas, levando em conta as novas tecnologias e as manifestações culturais contemporâneas?

### **A condição de aluno (não) leitor, a crise da leitura: entre olhares e reflexões**

Na minha dissertação de mestrado (OCTÁVIO, 2004) há um levantamento bibliográfico sobre as investigações e reflexões realizadas a propósito da crise da leitura no país desde as décadas de 70 e 80. O estudo evidenciou que as pesquisas, nestes anos, abordaram a temática da leitura, principalmente a literária - a qual enfocamos neste trabalho - no âmbito do ensino formal, dando atenção aos métodos e práticas escolares vigentes. Havia nelas uma forte correlação com a área da psicologia, com foco em métodos renovadores de alfabetização e leitura e ênfase em aspectos cognitivos<sup>4</sup>.

Neste contexto, dois estudos que se aproximam do presente trabalho: *i*) a pesquisa de Ecleá Bosi, tese intitulada *Leitura de operárias: um estudo de um grupo de trabalhadoras de São Paulo*, defendida junto a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, no ano de 1971, *ii*) o estudo de Paulo de

---

<sup>4</sup> O trabalho de FERREIRA (2007) mostra que o departamento de Psicologia Educacional da USP foi o primeiro a mostrar interesse em delimitar o tema leitura. Posteriormente, a PUC/RS, PUC/SP, PUC/ Campinas e UFRJ começaram a produzir tais estudos, os quais se estendem para outras áreas como o de Letras, Educação e Biblioteconomia<sup>4</sup>. Essas pesquisas pautavam-se por metodologias fechadas como testes, questionários e atividades previamente planejadas.

Tarso Oliveira, tese intitulada Livros didáticos de leitura e interesse de escolares em leitura: contribuição para o estudo da psicologia da leitura, defendida no Instituto de Psicologia da USP, no ano de 1972. Ambas optaram por procedimentos metodológicos diferentes do até então usuais, preocupando-se mais com o leitor e com a interpretação que ele faz de suas leituras do que com métodos escolares para o ensino da leitura. Para tal, lançaram mão de entrevistas, questionários com questões mais abertas, o que lhes permitiram perguntar, conversar, ter um contato maior com os entrevistados. Além de anunciar um interesse pelo leitor, os estudos acima inauguram, no Brasil, o interesse pelo estudo das leituras realizadas fora do ambiente escolar. Interesse este que somente nos anos 90 foi retomado como objeto de investigação, motivado pelos estudos da História Cultural, representados por Roger Chartier (1990,1993, 1999, 2001, 2002, 2012), Michel de Certeau (1993, 1994) e outros.

O salto na quantidade e qualidade das pesquisas nacionais produzidas sobre a leitura se deu nos anos 1980, como resultado da organização/ regulamentação dos cursos de mestrado e doutorado, da criação de linhas de pesquisas, de novas abordagens para análise dos objetos de pesquisa e das novas definições de leitura que passaram a apresentar o ato de ler como um ato de libertação e transformação social. (SILVA, 1983). As pesquisas sobre o tema avançaram e se multiplicam por quatro entre 1980-1990. De cem trabalhos publicados pularam para 400<sup>5</sup>. A grande maioria delas aborda a problemática, já citada, da crise da leitura e, conseqüentemente, do ensino no país. Decorre daí os temas que estas pesquisas contemplam: escolarização da leitura, metodologias de ensino, formação de professores, o que ajuda a explicar a introdução das diretrizes curriculares nestas discussões, o que acaba subsidiando os

---

<sup>5</sup> Cf. Ferreira (2002) Catálogo analítico “A pesquisa sobre leitura no Brasil 1980-2000”, disponível em: [http://www.fe.unicamp.br/alle/catalogo\\_on-line/abrir.swf](http://www.fe.unicamp.br/alle/catalogo_on-line/abrir.swf).

apontamentos e, conseqüentes, reflexões acerca das problemáticas que envolvem a formação do leitor<sup>6</sup>.

Nas décadas de 80 e 90, além do aumento de produções acadêmicas, houve também o crescimento do mercado editorial, principalmente com relação aos gêneros infanto juvenil, ao qual se juntou a promoção de congressos, encontros e seminários que abriram espaço para debates e encaminhamentos de investigações sobre esta temática. Destaque aqui para o COLE – Congresso de Leitura do Brasil e as publicações semestrais da revista *Leitura: Teoria e Prática*, pela ALB – Associação de Leitura do Brasil, cujos objetivos residem na luta pela democratização da leitura, desigualmente aberta a diferentes leitores.

Esses eventos impulsionaram e mobilizaram pesquisadores em leitura e ensino de leitura de diferentes áreas do conhecimento, para debaterem a crise. Neste cenário, várias ações foram implantadas, ora colocando a escola como centro, ora a formação do professor. E desde então, a leitura passou a ser vista como uma questão sociocultural, moral e política.

Este período é marcado também por colocar o leitor em evidência. Destaco o estudo realizado por Ligia Chiappini Leite (1983) que em *Invasão da Catedral* relaciona a crise da leitura com o ensino da literatura na escola, bem como a importância da leitura no mundo em detrimento da leitura apresentada na escola.

---

<sup>6</sup> São de notória representatividade os trabalhos desenvolvidos por ZILBERMAN, Regina. "A leitura na escola". In Regina Zilberman (org.), *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986; ZILBERMANN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*; São Paulo: Cultrix, 1988; AGUIAR, T. de Vera. *Literatura: a formação do leitor, alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993, FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler (em três artigos que se completam)*. São Paulo, Autores Associados/ Cortez, 1982; BORDINI, Maria da glória & AGUIAR, Vera Teixeira. *Literatura: A formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, LAJOLO, Maria. *Do mundo da leitura, para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1994, LAJOLO, Maria. *Usos e abusos da literatura na escola*. Porto Alegre: Globo, 1982, LEITE, Lígia Chiappini. *Invasão na catedral. Literatura e ensino de debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983, MAGNANI, Maria do Rosário M. *Leitura, literatura e escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1989, ROCCO, Maria Tereza Fraga. *Literatura/ ensino: uma problemática*. São Paulo: Ática, 1981, ROSING, Tânia M. K. *Ler na escola, para ensinar literatura no 1º, 2º e 3º graus*. Porto Alegre Mercado Aberto, 1992, SILVA, Lilian Lopes Martin. *A escolarização do leitor. A didática da destruição da leitura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986, VIEIRA, Alice. *O prazer do texto: Perspectivas para o ensino de literatura*. São Paulo, EPU, 1989; SOARES, Magda Becker. *As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto*. In: *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel T. da (org.). São Paulo: Ática, 1988.

Este trabalho chamou a atenção do meio acadêmico para as múltiplas condições sociais e econômicas a influenciar a forma de apreensão da leitura.

Todavia, o debate com os professores a respeito das várias questões que norteiam a crise de leitura, já havia sido aceso por Zilberman (1982), que reuniu tópicos recuperados e redimensionados por outros autores acerca das temáticas sobre democracia, concepção de leitura e métodos de ensino. O livro de título bem sugestivo - *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor* - destaca os anos 1970 como os que iniciaram as reflexões sobre os estados de (não) leitura, relacionando o fato com o crescimento da população urbana, decorrente do processo de industrialização e a ampliação do número de alunos nas escolas, o que exigiu uma reformulação da estrutura curricular.

Dez anos depois, Maria da Glória Bordini & Vera Teixeira Aguiar (1993) realizaram trabalho semelhante aos citados anteriormente, mas focando especialmente no que é motivo desta tese: a leitura no nível fundamental e médio, com atenção voltada para a recepção dos textos literários pelos alunos.

Em torno do tema crise da leitura desses anos, educadores, psicólogos, linguistas, filósofos e sociólogos apresentam uma significativa convergência de pontos de vista e conclusões: a necessidade de uma revisão do ensino de leitura e dos métodos pedagógicos. Entre os trabalhos, chama a atenção o diagnóstico apresentado por Soares (1999) sobre o que ela define como escolarização da leitura literária, os mecanismos motivadores e facilitadores, como a utilização de resumos e esquemas para a análise de textos literários e até mesmo a substituição da leitura do texto pelo filme e apresenta como prejudicial à boa formação do leitor, pois antes afasta que aproxima de práticas sociais de leitura, aquela que desenvolve resistência ou aversão à leitura” (SOARES, 1999, p. 25).

A problemática do texto literário ganhou destaque nas salas de aula nos anos 90, ocasião em que as editoras passaram a investir na publicação de obras infantis e livros didáticos, os quais passaram a circular pelos acervos das escolas. Havia material para ser lido enquanto “a crise” continuava a ser analisada pela recusa da leitura.

Essa questão contraditória do crescimento das publicações e do público leitor pensada ao lado da ideia da recusa da leitura pode ser transportada para o âmbito das reflexões produzidas, nas últimas décadas por, por expoentes da chamada História Cultural, especialmente Roger Chartier (1995), que a partir de formulações de Michel de Certeau (1994), aponta para as diferentes estratégias de apropriação utilizadas por diferentes grupos sociais. Logo, tal situação acenava para uma subversão às ordens prescritas pelas instituições escolares, haja vista esse 'leitor potencial', por meio de práticas de apropriação, de táticas, contrapor às operações que objetivam disciplinar e regular o consumo cultural.

As pesquisas brasileiras sobre a leitura foram beneficiadas pela recepção, no Brasil, dos aportes teóricos de teorias que abordam a leitura escolar num contexto mais amplo e a consideram como uma prática social. No que diz respeito à leitura do texto literário, Roland Barthes (1982, 1989, 1993) e representantes da Estética da Recepção como Wolfgang Iser (1996, 1999) e Hans Robert Jauss (1983, 1994) exerceram considerável peso nas considerações de educadores e pesquisadores sobre o tema. Eles propunham substituir a relação obra-autor pela relação obra-leitor, privilegiando assim um polo até então praticamente desconsiderado, aquele no qual o leitor passa a ter uma participação ativa nos processos de leitura.

Numa linha similar de trabalho, foi possível encontrar os estudos mais recentes que tem se orientado pela trilha aberta por historiadores da leitura e do livro: História Cultural e Sociologia da leitura. Ambas concebem a leitura como uma prática plural, social, que rompe com as distinções primordiais tidas como claras e evidentes.

Esses estudos partem da compreensão da leitura enquanto uma prática cultural e não apenas escolarizada, o que acaba por desencadear uma série de questões, como representação do livro e do ato de ler, contextos de recepção, produção, mediação e modos de leitura e ainda os efeitos da leitura sobre os leitores, em função das suas predisposições, ou seja, suas formações, gostos, preferenciais e motivações.

A História Cultural proposta pelo historiador Chartier (1990), introduz a problemática do “mundo como representação”, Um mundo moldado através das séries de discursos que o apreendem e o estruturam”. Daí o interesse pelo “processo por intermédio do qual é historicamente produzido um sentido e diferencialmente construída uma significação” (1990, p. 23-24). Seus estudos rompem com a ideia que atribui aos textos e às obras um sentido intrínseco, absoluto, único, que cabia à crítica identificar, através da interpretação. Essa história cultural dirige-se às práticas que, pluralmente, contraditoriamente, dão significado ao mundo: “Daí a caracterização das práticas discursivas como produtoras de ordenamento, de afirmação de distâncias, de divisões; daí o reconhecimento das práticas de apropriação cultural como formas diferenciadas de interpretação.” (1990, p. 27-28).

Esta tese que apresento à banca recebeu o estímulo dos trabalhos de que me ajudou a entender o significado da existência da problemática da leitura além de uma perspectiva de “crise”, além de uma situação de leitura que atribui um sentido único, absoluto aos textos; além dos aspectos pedagógicos, psicológicos, psicopatológicos, linguísticos e outros separados das práticas que atribuem significado ao mundo

Debaixo dessa influência, o presente trabalho produziu, por meio de aplicação de questionários e entrevistas, um levantamento de dados juntos aos alunos de escolas públicas e particulares que cursam o Ensino Médio, com o objetivo de colher informações concernentes a modelos e modos de leitura praticados por eles fora do ambiente escolar. Interessou-me saber os modos de apropriação do texto escrito, suas respectivas representações, sejam eles legitimados ou não, as relações com os diversos materiais que tem acesso, suas relações com o mundo audiovisual e ainda os espaços mediadores de leitura.

A ideia é a de que cada leitor possui sua história, bem como suas especificidades no tocante à leitura, e que os modos de apropriação<sup>7</sup> destas

---

<sup>7</sup> Sobre apropriação: estabelecer a propriedade sobre algo (...). O conceito de apropriação pode misturar o controle e a invenção, como também pode articular a imposição de um sentido e a

estão inseridos em determinadas condições historicamente variáveis, da forma como desenvolve Chartier (1988) e determinantemente desiguais, pois as informações obtidas por meio das primeiras entrevistas realizadas mostram que os alunos leitores possuem frequentes e diversas práticas de leitura.

Gosto de ler revista.

- Qual revista?

Qualquer uma. An, eu gosto de Claudia, Contigo, Caras. Leio bastantes estas revistas. Minha mãe ganha muito estas revista de uma patroa dela e acaba trazendo pra mim. (Marina- escola pública)

Sou doida por Harry Potter

- O que já leu?

Toda a coleção!!!!

- E você tem todos?

Quase todos. Uns eu comprei novo. Outros eu comprei usado e uns eu emprestei de outras amigas que também gostam. (Bruna- escola particular)

Adoro ler livros e revistas.

- Quais?

- Adoro ler a Capricho, a Teen- \* Márcia foi buscar inúmeras revistas para eu ver.

- Você gosta mesmo ehn?!

Sou viciada nestas revistas.

- O que mais você gosta de ler Márcia?

Ah, depende, também gosto de alguns livros. Eu gosto de histórias dinâmicas, que estimulam a gente.

- Quantos livros você leu este ano?

Ahnn, deixa eu ver: acho que quatro.

- Você lembra os nomes?

Quem mexeu no meu queijo, A cabana, Ágape e O menino do pijama listrado. (Márcia – escola pública)

Esta tese, portanto, passou a ser pensada as situações de “não leitura” desses jovens de maneira à levar em conta o aluno/leitor em sua atuação social, ou seja, a leitura promovida e realizada além dos muros da escola, seja no seio familiar ou circundante. Assim, procurei dar vozes aos leitores, estudantes do Ensino Médio, de escolas localizadas no interior do estado de São Paulo, para saber o que leem, como leem em contraposição aos valores sagrados dos cânones. E mais do que tudo, entender, unido ao conjunto de desconforto e regras de leitura com as quais estes estudantes são confrontados - vindo das comissões curriculares do Estado, das editoras e das comissões de avaliações – a maneira pela qual a leitura vem modelando praticamente o sentido de seus mundos. Sejam suas concepções e práticas. Sejam trajetórias sociais e culturais atreladas às questões da prática de leitura.

## **Os caminhos da pesquisa**

Os objetivos da pesquisa impuseram uma abordagem que contemplasse além das caracterizações das práticas de leitura dos alunos e dos elementos que as compõem, questões relativas aos espaços de escolarização, e ainda as propriedades sociais dos mesmos.

O exercício de ler está no centro das práticas escolares. Qualquer disciplina faz uso desta prática para a sua existência/ aplicabilidade. Logo, a escola apresenta-se como um espaço de formação de leitores e promotor de intensivas práticas de leitura. Diante disso, utilizei os espaços escolares – público e particular- como ponto de partida para investigar os alunos sobre suas práticas de leitura, em especial dos clássicos.

A pesquisa está baseada na aplicação de questionários e realização de entrevistas com alunos que frequentam escolas particulares e públicas de municípios jurisdicionados à Diretoria de Ensino de São João da Boa Vista, região

esta que atuo como professora e coordenadora de cursos. Sendo assim, são alunos que integram o Ensino Médio da Região de São João da Boa Vista.

Toma-se, então, nesta pesquisa, como estudo de caso, possível de ser generalizado, as caracterizações de leitura de jovens (faixa etária 15 à 17 anos) que frequentam o Ensino Médio em escolas particulares e públicas, no que diz respeito as ações de produção e recepção, significações e apropriações destas leituras.

A opção em trabalhar com alunos de dois tipos de escolas, a pública e particular, veio da necessidade de verificar como os problemas inerentes à leitura, bem como suas práticas, ocorrem nestes dois tipos de espaços, e se há diferenças entre eles. Leva-se em consideração a desigualdade social e cultural das famílias que frequentam essas escolas.

Diante das motivações, indagações, problemáticas e objetivos e levando em conta situações de desigualdade social, a investigação se pautou na escolha dos referenciais teóricos e metodológicos mais adequados para entender a leitura como uma prática plural, a qual pode ser compreendida nas suas variações, diferenças e contrastes.

Para tal lancei mão das contribuições acadêmicas propostas por estudos ligados à História Cultural, em especial os estudos produzidos por Roger Chartier (1990, 1991, 1992, 1994, 1995, 1996, 2001, 2012) pela possibilidade oferecida de interrogar a leitura sem a dicotomia leitura e não leitura, saber ler e não sabe ler.

Esses aportes teóricos me proporcionaram um olhar mais profícuo à realidade destes estudantes no que tange às suas posições como (não) leitores e ainda a resignificação sobre meu posicionamento frente à leitura, muito me ajudando na entrada no universo particular desses alunos e de suas famílias, no que tange aos aspectos inerentes à leitura.

## As fases da pesquisa

### 1ª Fase: Seleção do espaço investigado

Com o objetivo de delimitar o espaço investigado procurei a Diretoria de Ensino – sede regional, localizada na cidade de São João da Boa Vista - para saber quais cidades/escolas integram a sua jurisdição. A região conta com 72 escolas que oferecem o Ensino Médio, sendo 48 pertencentes à rede pública e 24 à rede particular de ensino. No total, são 15 municípios que integram a Diretoria acima mencionada, os quais visitei e obtive informações sobre as escolas em questão, quantidade de habitantes, existência de bibliotecas, eventos ligados à leituras e outros, apontados nos quadro sinóptico baixo:

**Quadro 1**  
**Caracterização do espaço investigado**

Cidades	Qtide de Habitantes <sup>8</sup>	Qtide de Escolas Públicas E.M.	Qtide de Escolas Particulares E.M.	Biblioteca Pública	Biblioteca Particular <sup>9</sup>	Livrarias	Eventos ligados à leitura <sup>10</sup>
<b>Aguai</b>	35.000	02	02	Sim	Não	Não	Sim
<b>Águas da Prata</b>	7.534	01	0	Não	Não	Não	Sim
<b>Caconde</b>	18.378	03	01	Sim	Não	Não	Sim

<sup>8</sup> Número aproximado, segundo IBGE, 2013

<sup>9</sup> De faculdades, escolas, universidades.

<sup>10</sup> Consideramos eventos ligados à leitura: feiras de livro/ leitura e semanas literárias. Eventos estes em sua maioria, realizados pelo poder público.

<b>Casa Branca</b>	28.000	03	03	Sim	Sim	Não	Sim
<b>Divinolândia</b>	12.000	01	01	Sim	Não	Não	Sim
<b>Espírito Sto. Do Pinhal</b>	41.800	04	02	Sim	Não	Não	Sim
<b>Itobi</b>	7.500	01	0	Sim	Não	Não	Sim
<b>Mococa</b>	66.100	08	03	Sim	Sim	Sim	Sim
<b>Santo Antonio do Jardim</b>	6.400	02	0	Não	Não	Não	Sim
<b>São João da Boa Vista</b>	83.600	09	06	Sim	Sim	Sim	Sim
<b>São José do Rio Pardo</b>	51.900	05	05	Sim	Sim	Sim	Sim
<b>São Sebastião da Gramma</b>	12.800	02	01	Sim	Não	Não	Sim
<b>Tambau</b>	25.000	02	01	Sim	Não	Não	Sim
<b>Tapiratiba</b>	13.000	01	0	Sim	Não	Não	Sim
<b>Vargem Grande do Sul</b>	39.500	04	03	Sim	Não	Não	Sim

## 2ª Fase da coleta de dados: o questionário

Definido o espaço para a coleta de dados, ou seja, as escolas, foi elaborado um questionário, um roteiro de perguntas, com questões abertas e fechadas que procurou obter, nesta fase, de modo geral, informações que caracterizam os alunos leitores em sua dimensão social e ainda dados qualitativos concernentes às significações, conceituações, necessidades e práticas de leitura destes estudantes (Apêndice 1).

O número de alunos para a participação no estudo já havia sido delimitado: cinco alunos por sala/escola, que frequentassem a 2ª série do ensino médio (idade entre 15 e 17 anos) para cada escola visitada, tanto a particular, como a pública.

Os alunos não foram escolhidos previamente. Não houve critério específico para seleção dos mesmos. Para encontrá-los fiz visita às salas de aulas indicadas pelos diretores das escolas. Em cada uma fiz minha apresentação, discorri sobre os objetivos da pesquisa, bem como sobre seria a participação deles no estudo e disse ainda que tal participação (de cinco alunos por sala) era muito importante para que a pesquisa pudesse ser realizada. Fui muito bem recebida nas escolas, tanto pelos diretores, coordenadores e professores, como pelos próprios alunos. Houve sala em que quase todos os alunos queriam participar da pesquisa.

Em algumas escolas consegui aplicar o questionário no primeiro dia da visita. Já em outras, tive que voltar em datas agendadas pela direção das mesmas. Aproveitei essas visitas para praticar uma observação assistemática<sup>11</sup>, procurei observar tudo o que pude, desde os espaços físicos, como as salas de aula, bibliotecas, sala dos professores até o comportamento dos alunos e de seus professores.

Da observação assistemática passei para a observação participante quando da aplicação dos questionários. No total apliquei 130 questionários, sendo 75 na rede pública e 55 na particular, para alunos com idade entre 15 e 17 anos. Destes há a predominância do sexo feminino. As respostas foram escritas, quando das questões objetivas e gravadas, quando das questões abertas.

Com relação aos dados obtidos sobre os familiares, pude constatar que as famílias possuem em média cinco membros e que o número de irmãos, dificilmente, ultrapassa três. Foi possível verificar ainda que os pais desses jovens pertencem à primeira geração de letrados; a maioria deles possui o ensino médio completo, quase que equivalendo a mesma escolaridade entre mães (N= 128) e pais (123).

---

<sup>11</sup> Cf. Lakatos, 1996, p. 79 trata-se de uma técnica na qual o pesquisador procura recolher e registrar os fatos da realidade sem a utilização de meios técnicos especiais, ou seja, sem planejamento ou controle. Geralmente este tipo de observação é empregado em estudos exploratórios sobre o campo a ser pesquisado.

No que diz respeito às profissões exercidas pelos pais, constatei que a maioria são prestadores de serviço no setor público. Foi possível observar ainda que os filhos, cujos pais possuem ensino superior e pós-graduação, frequentam escolas particulares.

Quando indagados sobre as suas necessidades, significações e práticas de leitura demonstraram um expressivo grau de importância para com o exercício de ler, o qual, para eles, tende a proporcionar crescimento, principalmente, cultural e profissional.

No entanto, quando perguntei sobre suas necessidades e práticas de leitura, apesar de terem apontado leituras realizadas fora do mundo escolar, faço referência aqui, principalmente aos diversos tipos de suportes, gêneros textuais<sup>12</sup> e literários<sup>13</sup>, os alunos pouco discorreram sobre tais leituras. Eles ficaram presos às práticas de leitura promovidas pela escola, as quais em sua totalidade não são “legais”, porque são difíceis de entendimento, mas são leituras que devem ser realizadas, por que, na concepção dos alunos, são importantes, como demonstram as falas abaixo:

“ (...) sei que esses livros que a professora pede pra gente ler são importantes, mas são difíceis, a maioria, a gente não entende nada. (...) Eu acho que a gente não gosta porque é muito difícil de ler, ninguém entende nada. (...) Ela pediu pra gente ler o Cortiço. Eu, sinceramente, odiei aquilo, mas li, porque cai no vestibular e a gente que ler.” (Mariana- 2ª série do Ensino Médio- escola particular)

---

<sup>12</sup> Gêneros textuais é concebido pela Linguística como estruturas com que se compõe os textos, sejam eles orais ou escritos. Essas estruturas são socialmente reconhecidas, pois se mantêm sempre muito parecidas, com características comuns, procuram atingir intenções comunicativas semelhantes e ocorrem em situações específicas. DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 278 p. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro).

<sup>13</sup> Gêneros Literários são as divisões feitas das obras literárias quanto ao conteúdo, estrutura. E, segundo os clássicos, conforme a "maneira de imitação": São três: Lírico, Dramático e Épico. Há estudiosos que apontam a existência de um quarto Gênero, chamado de Narrativo, outros dizem que este Gênero se encaixa como mera variante do Gênero Épico. LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina (1998)

“ (...) São livros importantes, de autores importantes, mas são livros que a gente não entende muito. As histórias são assim muito difíceis. (...) eu gostava mais de ler os livros de quando eu tava no sétimo, oitavo ano. (...) ah, era de uma série. (...) isso mesmo era da Série Vaga Lume. (Felipe - 2ª série do Ensino Médio- escola particular)

“A professora pede pra gente ler, porque eles caem no vestibular. São livros importantes. (...) eu leio, mas tem alguns que não entendo muito. (...) Mas tem uns livros que até gostei de ler. (Simone - 2ª série do ensino Médio- escola pública)

Nas entrevistas o que mais chama a atenção é a declaração dos alunos de que a sala de aula é o lugar onde mais leem as obras literárias solicitadas pela escola, o que pode ser exemplificado pela fala de um deles : “ (...) *pode ser difícil, não entendo, mas eu leio, eu gosto de ler e gosto de literatura.* (aluna de escola pública)

Houve, assim, a necessidade de reencontrá-los para retomar pontos que ficaram confusos. Desta vez decidi que os encontros aconteceriam fora do prédio escolar, por, no mínimo dois motivos: i) pelo fato de que a análise dos primeiros dados apontava para movimentos de práticas de leituras que oscilavam do geral para o particular, os quais me possibilitavam apenas a aproximação do conjunto de práticas escolares da leitura literária, ii) por pensar que a lógica estrutural do próprio conceito de práticas de leitura convida para o levantamento e estudo das propriedades sociais destes alunos em relação aos mecanismos concernentes ao monopólio da manipulação do conhecimento.

Pensava conhecer as práticas de leitura individuais, no que tange às suas escolhas, modo de apropriação e, respectivas histórias de leitura. Assim, lancei mão das entrevistas como instrumento chave de aproximação dos jovens alunos por julgar ser o procedimento que garantiria a posterior análise e compreensão sobre os dados obtidos e também por pensar que tal instrumento favoreceria um contato estreito com esses alunos, sem o qual um trabalho sobre práticas de leituras não obteria dados referentes a traços individuais e, ao mesmo tempo de

comunidades específicas desses leitores. Além disso, esse tipo de abordagem apresenta flexibilidade, atendendo o percurso dialógico pretendido.

Desta feita, procurei me atentar para perguntas que possibilitassem a sequência do pensamento dos alunos, ou seja, perguntas que pudessem dar continuidade na conversação, de modo a conduzir as entrevistas com um certo sentido lógico para eles. Desse modo o intuito era também estabelecer uma narrativa natural muitas, de forma a suscitar a memória do pesquisado (BOURDIEU, 1999).

### **3ª Fase da coleta de dados: a entrevista**

Para esta fase, selecionei três municípios para realizar as entrevistas e conseqüentemente, diminuí o número de alunos ouvidos. As cidades foram: Casa Branca, São José do Rio Pardo e São João da Boa Vista. As cidades foram escolhidas por possuírem histórias e trajetórias sobre leitura e educação constituídas em suas identidades. Neste contexto, selecionei 30 entrevistados, sendo 15 alunos de escolas públicas e 15 de escolas particulares das três cidades acima mencionadas. Em cada município reencontrei 10 entrevistados. Fui novamente às escolas e me reuni com eles. Neste encontro perguntei sobre a possibilidade de realizar as entrevistas na casa de cada um deles, pois precisava de mais tempo maior para colher dados, fazer as perguntas e na escola não poderia ser. Todos eles aceitaram. Todavia, pedi que consultassem seus pais sobre a participação na pesquisa. Trocamos endereços eletrônicos para agendarmos as datas das entrevistas.

Nesta fase foram realizadas 15 entrevistas (roteiro da entrevista – apêndice 2), todas elas nas casas dos alunos, o que me permitiu lidar com os dados sobre leitura e analisá-los sob o prisma da apropriação/ recepção e significação. No que tange ao que foi declarado e as formas de declaração, numa relação de face a

face. Permitiu ainda explorar o ambiente, a trajetória familiar e a história de leitura destes alunos.

Nem todos os pais concordaram em me receber. Na cidade de São João da Boa Vista consegui entrevistar quatro alunos, sendo dois da rede pública e dois da rede particular. Já em São José do Rio Pardo, entrevistei cinco alunos, sendo dois da rede particular e três da pública e em Casa Branca, consegui entrevistar seis alunos, três da rede pública e três da particular. Dos quinze estudantes, oito são meninas e sete são meninos. Com relação à idade, dois tem quinze anos, dez tem dezesseis e três tem dezessete anos.

Esta fase está constituída pela transcrição das 15 entrevistas e pela organização dos dados, os quais procurei agrupá-los, segundo categorias que identificassem as propriedades sociais das famílias dos estudantes, os diferentes modos de significação apropriação/ recepção da leitura e literatura – tanto os clássicos como outros tipos de literatura lidas por eles, considerando as diferenças apresentadas pelos contextos e condições responsáveis pela inserção destes alunos no universo da cultura escrita.

A transcrição e primeira análise das entrevistas, nesta fase, me forneceram dados sobre a existência de diferentes posicionamentos dos alunos em relação à leitura; às estratégias e esforços que eles realizam para ajustar suas práticas aos ideais organizados em torno do currículo escolar; as relações que eles, na prática, estabelecem com o cânone literário e com as formas legítimas de sua recepção; as competências e disposições que desenvolvem durante o processo de formação escolar; quais são os textos e suportes preferidos extra- escolar e como se relacionam com tais textos.

Os dados evidenciam, num primeiro momento, a negação de todos os estudantes pela leitura solicitada pela escola. São pouquíssimos os alunos que se preocupam com essas indicações. Já em outro momento, há a presença de leituras que não são controladas pela hierarquia cultural, como leituras para se informar sobre diversos assuntos, leituras religiosas, leituras para entretenimento,

recreativas e outras, tidas como afinadas a uma categoria, cujos títulos publicados pelo mercado editorial, acabam por caracterizá-los como fenômeno editorial.

Assim, a relação dos estudantes e seus familiares com a leitura e literatura me permitiram depreender práticas e preferências de leitura diversificadas, as quais estão atreladas por meio de disposições individuais, culturais e sociais muito heterogêneas.

### **A organização da pesquisa**

Com relação à organização da pesquisa informo que este estudo além da introdução e considerações finais, apresenta duas partes. A primeira é dedicada à constituição do leitor escolar, às leituras literárias e as às questões que compõem e envolvem essa constituinte, ou seja, o aprendizado e o exercício da leitura na escola, a prática da leitura literária nos âmbitos dos ensinos fundamental e médio, as quais são caracterizadas pelas prescrições curriculares, metodologias e processos de ensino e ainda a colaboração da família para a constituição do leitor escolar e as ações, mediações e espaços escolares que colaboram para a constituição desse leitor escolar.

A segunda está voltada para a constituição do leitor contemporâneo por meio do estudo de caso das práticas de leitura de jovens habitantes de cidades do interior paulista moldadas por numerosos suportes de textos encontrados nos âmbitos cultural e tecnológico do meio de convívio. Procurou-se demonstrar os fatores culturais e sociais que colaboraram para a constituição desse leitor quanto às suas escolhas, preferências, modos, maneiras de ler e interesses que conduzem à leitura. Para tal, é dada atenção especial à posição desse leitor no espaço social, aos seus recursos culturais e de escolarização, além da sua identidade sexual e religiosa socialmente constituída. Ao mesmo tempo, sublinha-

se as relações nutridas por eles com o conjunto das formas de comunicações escritas existentes ao seu alcance, sem esquecer o mundo audiovisual e tecnológico, que ora estão presentes no universo cultural do seu cotidiano.

## PARTE I – O LEITOR ESCOLAR



Figura 02: O leitor escolar

Esta parte da pesquisa trata da constituição do leitor escolar, no que tange às leituras literárias e as questões que compõem e envolvem essa constituinte. Dentre elas, examina a instituição escolar como espaço privilegiado para o aprendizado da leitura, procurando destacar o significado dos exercícios impostos por essa instituição para a formação de um tipo de leitor específico. Da mesma forma, utilizando a noção de práticas de apropriação que CHARTIER (1995, 1999) e CERTAU (1994) denominaram de táticas<sup>14</sup>, discute as modalidades de apropriações das leituras escolares pelos estudantes frente às estratégias disciplinares que as regulam e monitoram, bem como o papel das famílias neste processo. O objetivo é discutir as formas propostas pela instituição para a promoção da leitura literária, buscando refletir sobre o ato de ler, ou melhor, sobre os conhecimentos e práticas que moldam nossa experiência de leitura na sua dimensão material.

Dessa forma, se baseia nas entrevistas realizadas com estudantes do Ensino Médio no interior do estado de São Paulo e centra-se no aprendizado, exercício e promoção da leitura prescrita pela organização escolar para constituir aquele que deve ler de uma certa maneira: a maneira certa. A hipótese trabalhada é a de que o leitor imaginado pela escola dificilmente se constituiu da forma como a escola o imaginou.

---

<sup>14</sup> Para Chartier (1999) a noção de apropriação mistura o controle e a invenção, como também articula a imposição de um sentido e a produção de novos sentidos. Táticas, conforme Chartier (1995) e Certau (1994) são maneiras de utilizar os produtos que são impostos por pela cultura dominante.

## 1- O ALUNO E SUA CONSTITUIÇÃO COMO LEITOR ESCOLAR

A leitura apresenta-se como umas das práticas norteadoras do processo de escolarização. É um exercício que está presente em todas as etapas de aprendizagem e áreas do conhecimento. Dessa maneira, possibilita aos alunos articular os conhecimentos adquiridos na escola com a atuação social.

São diversos os fatores e situações que estão presentes na constituição do leitor escolar, que em diferentes períodos vem se delineando de modo a cumprir as prescrições curriculares.

No Brasil, o leitor escolar começou a ganhar forma tardiamente, a partir dos anos trinta, com a primeira proposta de um Plano Nacional de Educação, seguida da regulamentação do Conselho Nacional de Educação para melhor controle do sistema educacional, que se pretendia que fosse transformado em instrumento para a construção de um Estado nacional forte e com capacidade de atingir, mediante uma política social e econômica eficiente, todos os setores da população brasileira. (SCHWARTZMAN et alli., 2000, pag.90-97). Proposta e regulamentação que retomam o fenômeno da passagem de uma sociedade dominada pelo simbólico para uma sociedade regulada institucionalmente pelo Estado, passagem que os países europeus haviam trilhado no século XIX.

Para formatar a noção de que cabe ao governo regular, controlar e fiscalizar a educação em todos os níveis, um conjunto de ações foi praticada e desenvolvida durante o governo autoritário de Getúlio Vargas, todas elas com vistas à unificação do modelo educacional e a criação do hábito social da passagem pela escola, com obrigatoriedade de frequência. Essas ações tiveram como efeito a ampliação da escolaridade e uma redefinição do ensino secundário ao qual Lei Orgânica de 1942 atribuiu a finalidade de “formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo das humanidades antigas e humanidades modernas [...] e a consciência humanística” (SCHWARTZMAN et alli, 2000, p. 208).

Esta perspectiva levava em conta as grandes transformações sofridas por toda a sociedade brasileira: aumento da população, crescimento dos centros urbanos, o desenvolvimento da indústria e dos serviços. Coube ao governo de Getúlio Vargas, sob a batuta de Gustavo Capanema, então ministro da Educação, canalizar a demanda por educação que estava sendo exigida pela população do país que se modernizava com vistas à industrialização, para colocá-la à serviço da nação a ser constituída.

Entre todas as áreas referenciadas no plano educacional da época, a educação secundária foi considerada a prioritária para a afirmação dos princípios do sistema que se almejava implantar. A Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942 manteve o que o primeiro ministro da Educação brasileira, em 1931, já havia definido como objetivo desse ensino “formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional”.

Neste contexto, com relação ao ensino de literatura, em 1943<sup>15</sup> foram expedidos os programas a serem ensinados na área da literatura (BRASIL, 1952, p. 487,488):

---

<sup>15</sup> Portaria nº 87, de 23 de janeiro de 1943. Ver Brasil, 1952. Ministério da Educação e Saúde. Ensino Secundário no Brasil: organização, legislação vigente, programas. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, p. 487-488.

**Quadro 02 Indicativos de conteúdos de literatura e suas respectivas séries no ano de 1943**

<b>Séries</b>	<b>Conteúdos</b>
<b>1<sup>a</sup></b>	Conceito e significação da literatura; Escolas literárias; Prosa; Poesia e Gêneros literários.
<b>2<sup>a</sup></b>	Noções de história da literatura portuguesa e A história da literatura brasileira.
<b>3<sup>a</sup></b>	Era colonial: de Gonçalves Dias à José de Alencar e a continuação da era nacional: de Machado de Assis aos autores principais.

Dessa maneira, o programa de Português, expedido pela Portaria nº 87/43 privilegiava o estudo da Literatura Brasileira e Portuguesa, descartando de vez a literatura geral (ou universal) dos programas precedentes <sup>16</sup>. Assim, além de registrar o aumento significativo da carga horária de Português, ao concentrar o estudo literário nos autores de Língua Portuguesa, assinalou, também, a ascensão da Literatura Brasileira na escola secundária e coloca a literatura, como dimensão fundamental da vida e conhecimento humano.

Isto posto, o aprendizado da leitura e seu exercício desenvolvidos nesse período, para esse curso, visavam a formação de um leitor que fosse capaz de integrar-se a essa nação, realidade moral, política e econômica, atribuindo-lhes uma identidade nessa nova sociedade regulada pelo Estado.

Além disso, nesta mesma época, as transformações do currículo de Português propiciou que a Literatura entrasse no exame vestibular de todos os cursos superiores, e não apenas no exame para a faculdade de Direito, como fora até a década anterior.

<sup>16</sup> Cf. RAZZINI, 2000, p 98-99 nos programas precedentes o ensino da literatura pautava-se na leitura textos literários, sem definir a nacionalidade dos autores. Em especial dos programas produzidos pelo Colégio D. Pedro II nos anos de 1800.

Com tais proposições, a literatura ficou inserida no interior da área de Língua Portuguesa, entre Língua e Literatura e entra para o currículo brasileiro, como disciplina específica, na década de 70, por meio da Lei de Diretrizes e Bases - LDB 5692/71.

A revolução tecnológica que se acelerou na segunda metade do século XX, vem obrigando a sociedade a usar mais intensivamente o conhecimento da leitura para trabalhar, conviver ou exercer a cidadania, uma vez que, diferentemente dos anos 1940 em que o livro tinha importância única no ensino escolar, no século XXI são as tecnologias da comunicação as que hoje mediam o acesso ao conhecimento e aos bens culturais.

Entretanto, no tocante a formação do leitor literário, com destaque para o Ensino Médio, a escola continua a ter no seu horizonte o mesmo modelo de leitor ideal, aquele que lê os clássicos, bem como as obras pertencentes ao universo de validação erudito e ainda, que as lê com certa frequência, preferência, em quantidade e, ainda, no seu suporte considerado o mais legítimo: o livro. Isso, talvez pelo fato de a leitura de livros, principalmente dos clássicos e didáticos, ter sido considerada durante tantos séculos quase o único tipo de leitura realmente válido.

Os efeitos dessa situação são os alunos serem obrigados a ler livros por eles classificados como muito chatos, difíceis e sem sentido e que lhes são cobrados por meio de provas e concursos de vestibulares enrolados numa parafernália de leis, tradições e regras da organização pedagógica produzidas durante a era industrial. Os resultados são aversão e resistência frente a tais leituras.

## **O aprendizado e o exercício da leitura na escola**

Na lembrança dos estudantes, a escola permanece como a principal responsável pelo aprendizado da leitura, conforme se pode ler abaixo:

*(...) foi na escola que eu aprendi a ler. Minha irmã aprendeu a ler primeiro, a gente estava no mesmo ano (...) lembro disso porque ela ganhou uma boneca de presente – (Marina – escola pública)*

*(...) aprendi a ler e escrever na escola. Depois minha tia me ajudava nos deveres que eu tinha que fazer. (...) Meu irmão também aprendeu a ler e escrever na escola (...) – (Letícia - escola pública).*

*Aprendi a ler na escola, no prezinho. (...) depois comecei a ganhar livrinhos da minha vó e da minha mãe, livrinhos de historinhas, tenho até hoje aqui em casa. (...) todo mundo aqui em casa acho que aprendeu a ler na escola. (Kátia- escola particular)*

*(...) acho que foi no pré que aprendi a ler. Em casa era muito difícil alguém ler assim, ensinar. Tinha que aprender mesmo na escola. - (Leonardo - escola pública)*

*(...) foi na escola que eu aprendi a ler (...) Lembro que minha prima tava na mesma sala que eu e ela conseguiu primeiro. Eu demorei mais, acho que tinha mais dificuldade, sei lá. (...) depois eu consegui e minha mãe e minha madrinha começaram e me dar livrinhos, sabe livrinhos de historinhas? (...) - (Henrique- escola particular)*

*(...) lembro que ganhei um livrinho da minha professora (...) Dona Rute e comecei a ler bem devagar e ela bateu palmas porque eu estava acertando, estava lendo. (Renato- escola particular)*

Vários elementos chamam a atenção nestas falas. Um deles remete ao fato de que para aqueles que utilizam a escola pública, o aprendizado e o exercício da leitura ocorrem exclusivamente nesta instituição porque em casa é difícil alguém ler, logo o estímulo e ensino da leitura tem que acontecer na escola- “em casa era

*muito difícil alguém ler assim, ensinar*” - (Leonardo- escola pública). Ou seja, são os alunos da escola privada os que mencionam madrinhas, tias e irmãos como incentivadores da leitura dos “livrinhos de historinhas”.

Outro elemento a registrar, entretanto, é que tanto para o aluno da escola pública como para o da escola privada, o aprendizado e aquisição da leitura acontecem separados da família e da prática social e não é feito antes da entrada na escola fundamental.

Além desses elementos, chamam a atenção também as práticas escolares de incentivo e premiação para aqueles que conseguiram aprender a ler, como relata acima o Renato, sublinhando o trabalho técnico do professor da escola básica. Essas ações evidenciam na fala do entrevistado, em certo peso, a importância da escola e suas práticas na representação familiar da escola como um local obrigatório e escolarizado do aprendizado da leitura e da escrita, sob a responsabilidade de um corpo de especialistas autorizados pelo Estado.

Na fala dos alunos, além da criação da disposição para a prática da leitura, a escola é vista também como a responsável pela interiorização dos conhecimentos conquistados. A maioria dos entrevistados atribuiu a ela o papel de intermediária na relação entre a leitura e a integração social, assim se posicionando:

Tudo o que a gente vai fazer ou precisar procurar, a gente lê. Desde criança a gente lê. (...) A gente não lê só na escola. Por isso que ela é muito importante. Pra mim, ela é muito importante.  
(Jaqueline – escola pública)

Tipo assim, tudo tem que ler. Lá na escola, tudo tem que ler. Quem não sabe ler, sofre, porque tem que pedir ajuda pra outros.  
(Mário- escola particular)

Ela (a leitura) é a base da nossa existência. O mundo gira em torno da leitura. Tudo o que fazemos precisa da leitura. (...) A gente adquire conhecimento por meio da leitura. (...) ela (a leitura) faz a gente pensar. Não adianta vir aqui (na escola) e ficar estudando, se depois a gente não lê, não estuda. (Eliana- escola particular)

sem ela (a leitura) fica difícil viver. Eu, de mim, posso dizer que ela me ajuda muito. Na escola, a gente lê muito. Eu leio bastante. Gosto muito de ler (...) também gosto de ler revistas, blogs, mangas. (Isabella – escola pública)

Ela (a leitura) ajuda a gente a crescer intelectualmente. Quando a gente lê, a gente conhece coisas novas, tem novas informações, conhece outros lugares, pessoas. Aprende ciências, história, geografia.. Aprende muita coisa. (João Pedro – escola pública)

A partir do que os alunos dizem é possível depreender que a leitura assume características de uma prática essencial e rotineira em suas vidas, tanto no espaço escolar como fora dele. Fica nítida a existência desta prática em outras áreas do conhecimento como a Geografia, Ciências e História e ainda o uso de outros objetos e suportes de leitura para as suas realizações.

As falas demonstram ainda que a prática de leitura para alguns desses alunos vai além da decifração de um texto com existência própria, além dos mecanismos de decodificação e memorização, princípios de uma leitura estruturalista: “*Ela (a leitura) é a base da nossa existência. O mundo gira em torno da leitura. (...) ela (a leitura) faz a gente pensar*”. (Eliana- escola particular). Ela é considerada condição necessária para atuar na sociedade em que vivem, com ênfase no espaço escolar- “Lá na escola, tudo tem que ler”. (Mário- Escola particular). Uma atividade capaz de propiciar novos conhecimentos e informações a permitir o conhecimento de lugares, pessoas, por meio de vários suportes e em diversas áreas do conhecimento como Geografia, Ciências e História. Enfim, um elemento essencial à nossa existência, pois “*sem ela (a leitura) fica difícil viver*” (Isabella- escola pública), o que relevo ao pensamento de MANGUEL (1997, p. 20) quando discorre que “Ler, quase como respirar, é nossa função essencial”.

Os conceitos e considerações sobre a leitura apresentados pelos alunos, foram constituídos a partir do espaço escolar, logo seguem um discurso legítimo sobre a leitura apresentada na e pela escola. Ou seja, as concepções de leitura do

aluno e, conseqüentemente sua constituição como leitor, são relacionados às convenções sociais e, neste cenário: pelo livro e pelo sistema escolar que objetiva a aquisição progressiva de competências em relação à linguagem, que “possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado” (BRASIL, 1997, p. 33), conforme se lê nos vários planos de política educacional contemporâneos.

No entanto, as falas e as significações de leituras dos alunos tendem a ficar confusas e distorcidas quando entra em cena a questão da obrigatoriedade das leituras, em especial da leitura literária durante o ingresso no Ensino Médio.

Enquanto no currículo do Ensino Fundamental o que é valorizado é o prazer de lidar com a palavra e de jogar com seus elementos estéticos, no do Ensino Médio, as leituras por dever e obrigação roubam a cena daquelas que causam prazer, distração e entretenimento e os protagonistas, os alunos, começam a apresentar práticas de resistência, desprezo e o sentimento de aversão para com estas leituras.

Isto posto, as leituras literárias escolares acontecem por meio de sugestão ou, como no mais das vezes, por imposição. Tanto uma como a outra se ligam à ideia de que cabe à Literatura o papel de formar leitores, com pouca valorização da fruição estética dela decorrente. Dessa maneira, a leitura continua a ser valorizada pelo sistema escolar como utilidade, como meio e não como fim.

### **A leitura literária no Ensino Fundamental: o prazer de ler**

A situação de sugestão para determinadas leituras ocorre com maior ênfase no Ensino Fundamental. Embora ela aconteça de forma prazerosa e motivadora, apresenta o imperativo de fazer aprender e exercitar a leitura. Nesta fase, os alunos tem o poder de escolha dos livros, autores, gêneros textuais e outros elementos que colaboram e influenciam nas suas preferências de leituras.

Neste contexto, ao considerar as escolhas de leitura dos alunos, a escola tende a possibilitar o contato com diferentes tipos de textos, de obras, objetivando sempre o desenvolvimento e a ampliação das habilidades e competências necessárias à formação do leitor<sup>17</sup>.

Nas propostas curriculares, o processo de ampliação das habilidades de ler constitui fator essencial para entrada do universo do mundo da literatura, em especial da literatura clássica, a qual será, mais tarde, apresentada ao estudante no Ensino Médio dessa forma: “O professor deve permitir que também os alunos escolham suas leituras. Fora da escola, os leitores escolhem o que leem. É preciso trabalhar o componente livre da leitura, caso contrário, ao sair da escola, os livros ficarão para trás”. (PCNs, 1997, p. 17).

Séries e coleções de livros foram citadas e se fazem, ainda, presentes na vida escolar destes estudantes. Dentre elas destacaram a série A turma do posto quatro,<sup>18</sup> e a série Vaga-Lume<sup>19</sup> levados pela professora para a sala de aula, ou lidos na biblioteca da escola. Lembranças inesquecíveis:

No 7º ano a nossa professora de Português trouxe pra sala uma caixa enorme cheia de livros da série Vaga Lume. A gente tinha que ler um por mês. Eu acabava lendo mais que um num mês. (...) No final do ano, quase li a caixa toda. (Bruna- escola particular)

(...) eu adorava a coleção da turma do posto quatro. A professora trazia pra sala esses livros. (...) Lembro que briguei com uma menina muito esquisita na sala pra poder ler um livro antes que ela. (Matheus- escola pública)

---

<sup>17</sup> Cf. os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s, para o Ensino Fundamental (1997)

<sup>18</sup> Série produzida pelo autor Hélio do Soveral, que nesta série utiliza o pseudônimo de Luís de Santiago. Esta coleção foi publicada de 1973 a 1979, contando com 35 títulos diferentes pela *Editora Tecnoprint* (hoje Ediouro).

<sup>19</sup> Trata-se de uma coleção de livros lançada pela Editora Ática a partir de 1972. As obras são principalmente voltadas para um público Infante Juvenil. Coleção composta por mais de uma centena de livros, a qual é amplamente utilizada pela escola como livro paradidático.

Eu li quase toda a coleção da Série Vaga Lume (...) era da biblioteca e eu sempre pegava emprestado. Um que me deixou muito triste, sei lá, me deixou estranha, que eu lembro, foi Sozinha no mundo, acho que é porque a mãe dela morre. Só sei que nunca mais esqueci esse livro. (Ana – escola pública)

(...) li muito livro da coleção Vaga Lume e da Turma do Posto 4, gostava mais da Turma do Posto 4, tinha mais ação, mas a série Vaga Lume tinha livro que a gente brigava pra pegar primeiro. (...) lembro de um que era, acho, Um cadáver ouve rádio. Nossa, esse todo mundo brigava pra pegar primeiro. (Mário- escola particular)

Nota-se que a maioria dos livros lidos fazia parte de um repertório de leituras oferecido na e pela escola. Os alunos, de acordo com o PCN para o Ensino Fundamental (1997), possuem o poder de escolha, porém, como se pode observar nas falas acima, eles escolhem o que há e é oferecido pela professora. Trata-se, pois, de uma obrigatoriedade de leitura, um dever de leitura a ser cumprido.

Logo, é preciso sublinhar que as questões de oferecimentos, escolhas e preferências sofrem a influência de instâncias autorizadas e legitimadas, que contam com inúmeros profissionais ligados às editoras, ao mercado editorial e especialistas em educação e outros que definem, sob suas óticas, o que devem ser bom para os leitores escolares. Definições que procuram sempre estar em sintonia com resultados de concursos, avaliações nacionais e internacionais, avaliações de especialistas que integram o campo da leitura na sociedade, como se pode demonstrar, por meio de um exemplo concreto, o qual refere-se à publicação dos PCNs (1997- 1998) para o ensino de Português, no que tange às suas diretrizes com relação à formação de leitores. Dentre os vários objetivos apresentados por este documento, há destaque para o desenvolvimento da leitura, que pauta-se na ampliação das competências linguísticas, discursivas e estéticas por parte dos estudantes.

Esse ensino deve se realizar por meio de atividades de leitura que levem os alunos a selecionar textos de acordo com seus interesses e necessidades e que “compreenda a leitura em suas diferentes dimensões: o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler” (BRASIL, 1998, p.51). E mais, tais documentos afirmam que esse ensino e, conseqüentemente, essa formação exige condições favoráveis, no que diz respeito aos recursos materiais, dentre eles o acervo da escola, a biblioteca em bom estado de funcionamento e a política de formação de leitores.

Não se pode deixar de mencionar ainda que essas instâncias autorizadas e legitimadas tendem a estar a serviço de um rentável mercado editorial, como comprova os dados divulgados pelo Sindicato Nacional dos Editores de Livros - SINEL<sup>20</sup> o qual evidencia que 45% do número de exemplares vendidos e 50% do faturamento total das quase 750 editoras brasileiras são atribuídos às compras de livros didáticos realizadas pelo Estado.

Vale sublinhar que no Brasil, as políticas voltadas à promoção da leitura, desde os anos 1960 se debruçam com mais intensidade até os Ensinos Fundamental I e II. Assim, verifica-se que as ações promocionais e instituições, tais como o programa nacional de incentivo à leitura (PROLER), criado em 1992, o programa Pró-Leitura, concebido em 1992, ambos criados pelos pelo Estado de São Paulo, MEC, Fundação Biblioteca Nacional e pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil FNIJ<sup>21</sup> e a criação do Plano Nacional do Livro e da Leitura - PNLL, apresentado em 2006 pelo MEC/ FNDE, ao formatarem uma mobilização no sentido de promover entre crianças e jovens o hábito pela leitura, o fazem de modo estritamente escolar e não cultural.

---

<sup>20</sup>. Pesquisa realizada em 2011, com dados relativos ao ano de 2010.

<sup>21</sup> Trata-se da seção brasileira do International Board on Books for Young People – IBBY, que é a encarregada da promoção da leitura e divulgação de livro de qualidade para crianças e jovens, o que o faz defendendo o direito da leitura para todos, por meio de bibliotecas escolares, públicas e comunitárias. E, nesta defesa, é considerada de utilidade pública federal e estadual pelo seu caráter técnico-educacional e cultural.

Dessa forma, a escola ao receber incentivos para a promoção da leitura, tende a cumprir seu papel de modo mais agradável e prazeroso e acaba criando situações, como idas à biblioteca, momentos nos quais os alunos podem escolher e trocar livros. Ações nas quais os alunos são levados a tomarem gosto pela leitura, a brigarem pela posse de um livro, a lerem mais do que era proposto pela professora, a lerem por prazer e não por obrigação.

### **A leitura literária no Ensino Médio: desmotivação e resistência**

A disciplina denominada de Literatura continua a ser introduzida no ensino Médio, organizada com base nos cânones de obras da cultura portuguesa e brasileira. Logo, uma disciplina curricular específica, tida como 'leitura obrigatória'. Leituras que além de serem cobradas dos alunos nas avaliações escolares, serão cobradas também nos vestibulares e, principalmente, em exames promovidos por órgãos oficiais, como o ENEM<sup>22</sup>, o que não é pouco como obrigatoriedade de leitura dos clássicos, pois o Sistema de Seleção Unificada (SISU) utiliza o Enem para o acesso ao Ensino Superior, em universidades públicas. Da mesma forma, programas como o PROUNI (Universidade para Todos) também o utilizam para

---

<sup>22</sup> O ENEM fornece uma radiografia desse ensino no país. Criado em 1998, é a primeira iniciativa de avaliação geral do sistema de ensino produzido no Brasil desde a implantação do sistema nacional de ensino nos anos 1930. Conta com mais de 6 milhões de inscritos, atingindo 1698 cidades. No início, o objetivo era avaliar anualmente o aprendizado dos alunos, para auxiliar o ministério na elaboração de políticas pontuais e estruturais, no que diz respeito à melhoria do ensino brasileiro, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Médio e Fundamental. Hoje, ele é utilizado como exame de acesso ao Ensino Superior, em universidades públicas, acesso à concessão de bolsas integrais e/ ou parciais do programa Universidade para Todos, obtenção de financiamento de estudos superiores, bem como serve de certificação de conclusão do E.M. em cursos da EJA (Educação de Jovens e Adultos). O exame é realizado anualmente está-dividido em quatro grandes áreas: Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias, além de uma com a questão de redação.

conceder bolsas, assim como o faz o FIES (Fundo de Investimento ao Estudante do Ensino Superior – Fundo de Financiamento Estudantil) para o financiamento de estudos.

Se antes a prática da leitura literária promovida no âmbito do Ensino Fundamental ocorria de forma sugestiva e eram produtivas, prazerosas e ‘legais’, no âmbito do Ensino Médio, com relação à disciplina de literatura, *o bicho pega*, como diz um dos depoimentos abaixo, os quais generalizam os demais: (...) *como eu te falei, os livros que a gente lia no ensino fundamental eram interessantes (...). Agora, esses livros que a professora manda a gente ler, nossa, são muito difíceis e sem sentido. Nada a ver. E o bicho pega, porque você tem que ler, por causa do ENEM e do vestibular.* (Kátia –escola particular).

Autores e textos os quais os alunos qualificam como ‘chatos, difíceis, sem sentido’ devem ser lidos porque serão cobrados em avaliações e em vestibulares. Os sentimentos de prazer, de intensidade de leitura que expressam as leituras feitas no curso fundamental, dão lugar a sentimentos negativos quando os alunos se referem às leituras de obrigatoriedade explícita no Ensino Médio.

No âmbito do contexto escolar, as entrevistas evidenciam, entre outros fatores, que nos dois tipos de escola, os alunos, além da resistência, apresentam quase os mesmos sentimentos com relação ao ensino da literatura, conforme quadro abaixo:

**Quadro 3: sobre sentimentos com relação ao ensino da leitura literária**

<b>Sentimentos</b>	<b>Alunos de escolas públicas</b>	<b>Alunos de escolas particulares</b>
<b>Chata</b>	5	4
<b>Difícil</b>	4	2
<b>Muito difícil</b>	1	5
<b>Desmotivadora</b>	1	4
<b>Sem sentido</b>	5	6
<b>Cansativa</b>	3	5
<b>Horrorosa</b>	--	4
<b>Demorada</b>	2	5
<b>Odiosa</b>	--	2

No geral, para os quinze alunos entrevistados esse tipo de leitura é chata e difícil. Entretanto, dependendo do tipo de escola, a reação dos alunos difere: os alunos da rede pública apresentam um sentimento de negação pela leitura da literatura clássica, enquanto os alunos das escolas particulares, além da negação, sentem aversão, expressada pelos termos horrorosa, odiosa e tormento.

A questão da aversão levanta a pergunta sobre a maneira como a leitura literária é trabalhada nesses dois tipos de escolas existentes nesta região do interior do estado de São Paulo. Assim as comparando para melhor captar a diferença entre elas, afim de que sirvam de casos capazes de serem generalizados.

### **Prescrições curriculares e metodologias: o ensino da leitura literária**

O ensino da leitura literária nos dois tipos de escolas estudadas se concentra em trabalhos sistemáticos voltados para o que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999/2002) e as Orientações Curriculares Nacionais (2006) denominam “formar leitores”<sup>23</sup>. As diretrizes explicam esta ação por meio de expressões dirigidas aos professores, tais como “despertar a motivação” e o interesse dos alunos por meio de diversos tipos de textos: narrativos, de argumentação, expositivos, descritivos e dos gêneros textuais mais utilizados por

---

<sup>23</sup> Importante destacar que os Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino Médio (1999) delimita a área de linguagens, códigos e suas tecnologias à luz da LDB 9394/96, com ênfase para a metodologia usos e reflexões.

eles no dia-a-dia e que apresentam características sócio-comunicativas como as cartas, e-mails, bilhetes, artigos de opinião, crônicas, romances e outros.

Nas entrevistas, o que os alunos deixam a ver é a imagem de leitor que se encontra nesses documentos, comprometidos, principalmente, com a formação de leitores da literatura clássica, ou melhor, para a genérica formação da maneira de ler bem os clássicos e adquirir o gosto pela leitura literária.

Diferentemente dos PCN's do Ensino Fundamental, os quais sugerem e, até mesmo, criam situações de aprendizagem, os documentos dirigidos ao Ensino Médio, no que tange, em especial, ao ensino de literatura são de difícil compreensão e interpretação. Estes concentram-se na descrição geral da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Tais documentos revelam, no entanto, a dificuldade em situar a literatura no contexto da linguagem, bem como torná-la uma disciplina.

Dessa forma, muitos dos professores, se debruçam na apresentação da tradição literária portuguesa e nacional e no oferecimento de instrumentos para o aprendizado dessas obras pertencentes ao cânone literário e legitimadas como obras de reconhecidos valores estéticos.

A justificativa para a inclusão da disciplina Literatura no currículo nacional, o que somente ocorreu em 1971, sublinha a promoção do conhecimento do nosso patrimônio cultural e artístico, da história de nossa literatura, o reconhecimento dos nossos grandes autores e ainda a reflexão sobre um tempo histórico, a partir de suas manifestações artísticas e literárias, isto é, promove-se a maneira correta de incorporar o coletivo nacional.

Assim, pode-se depreender que a prática escolar em relação ao ensino da leitura literária para os dois tipos de escolas, segue, como todas as disciplinas, os tempos escolares, as organizações sistemáticas, que por sua vez procuram estar em sintonia com os projetos pedagógicos. E são realizadas, em sua maioria, por meio do uso de inúmeras publicações didáticas, que se concentram em sistemas de apostilados e livros didáticos, as quais seguem as orientações do MEC e, que aliás, alimentam um rentável mercado editorial brasileiro.

Na prática, o processo de legitimação do que se deve e do que não se deve ler nas escolas que foram objeto de estudo para essa tese é realizado, principalmente, por meio de livros didáticos<sup>24</sup> nas escolas públicas. Nas escolas particulares existem as apostilas, produzidas por “sistemas de ensino” que produzem e vendem seu material didático para escolas conveniadas, em um esquema de franquias. Tais apostilas são produzidas para um mercado que disputa as vagas escassas das universidades.<sup>25</sup>

Nos livros didáticos como nas apostilas, os períodos literários, assim como os autores e suas respectivas obras são apresentados aos estudantes de forma fragmentada, resumida e de maneira muito superficial tanto no que se refere aos aspectos de integridade textual das obras, como na qualidade das informações e materialidade do suporte de leitura do texto literário. Muitos clássicos da literatura já viraram jogos virtuais e dessa forma estão na sala de aula para facilitar “o gosto literário”, todavia, de acordo com as falas dos estudantes estes recursos inovadores não são utilizados.

Dos quinze alunos entrevistados, nos quais oito são de escolas públicas constatei que, mesmo morando em cidades diferentes e estudando em escolas diferentes, utilizam o mesmo livro didático, isso porque as escolas que frequentam estão sob a jurisdição da mesma diretoria de ensino. Já os sete alunos de escolas particulares, verifiquei que cinco utilizam apostilas do sistema COC de

---

<sup>24</sup> Cf. Freitag (1993) As propostas para a produção, distribuição e uso do livro didático no Estado brasileiro surgiu na década de 30, época em que se empenhou no país a busca pelo desenvolvimento de uma política educacional consciente, progressista, com inspirações e pretensões democráticas em sintonia com um embasamento científico. Foi nessa mesma época que se consagrou o termo ‘livro didático’ entendido até os dias de hoje como sendo, basicamente, o livro adotado na escola, destinado ao ensino, cujas propostas devem obedecer aos programas curriculares escolares. A definição desse termo se deu pela primeira vez no Decreto-Lei nº 1.006 de 30 de dezembro de 1938, que assim apresenta no Art. 2 tal definição: “Compêndios são os livros que expõem total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares (...) livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático.” (FREITAG 1993, p. 12).

<sup>25</sup> No Brasil, a maioria dos grandes sistemas de ensino atuais originou-se dos cursos pré-vestibulares, denominados de ‘cursinho’, motivado pelo grande número de jovens da ascendente classe média das décadas de 1950 em diante, que disputava as vagas escassas das universidades. Por volta de 1980, os cursinhos começaram a se transformar em sistemas, difundindo seus materiais, ou seja, as suas apostilas por meio de escolas conveniadas.

ensino e dois do sistema Anglo. Mediante essas observações, produzi uma leitura e comparação dos conteúdos de literatura apresentados aos alunos dos dois tipos de escolas:

#### Quadro4 Conteúdos sobre literatura apresentados aos alunos nos tempos atuais

1ª série do Ensino Médio		
Período <sup>26</sup>	Época	Características
Literatura Informativa	Séc. XVI	Visão documental e paradisíaca da nova terra
Barroco	Séc. XVII	Expressão ideológica da Contra-Reforma · Conflito entre corpo e alma · Temática do desengano · Linguagem conflituosa e ornamentada
Arcadismo	Séc. XVIII	· Ligação com o Iluminismo · Celebração do racionalismo · Razão = verdade = simplicidade · Imitação dos clássicos · Imitação da natureza (campestre) · Canto da vida pastoril
Romantismo (prosa e poesia)	Primeira metade do séc. XIX	· Individualismo e subjetivismo · Sentimentalismo · Culto da natureza · Imaginação e fantasia · Liberdade de expressão · Valorização do passado

2ª série do Ensino Médio		
Período <sup>27</sup>	Época	Características
Romantismo (prosa e poesia)	Primeira metade do séc. XIX	· Individualismo e subjetivismo · Sentimentalismo · Culto da natureza · Imaginação e fantasia · Liberdade de expressão · Valorização do passado
Realismo	Segunda metade do século	· Objetividade

<sup>26</sup> Um espaço de tempo, identificado com determinadas circunstâncias históricas, os autores lidam com conteúdos comuns e procedimentos formais semelhantes.

<sup>27</sup> Um espaço de tempo, identificado com determinadas circunstâncias históricas, os autores lidam com conteúdos comuns e procedimentos formais semelhantes.

<b>(prosa)</b>	XIX	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Verossimilhança</li> <li>· Racionalismo (análise psicológica e social)</li> <li>· Predomínio do urbano</li> <li>· Busca da perfeição formal</li> </ul>
<b>Naturalismo (prosa)</b>	Segunda metade do século XIX	Todas as características do Realismo mais: <ul style="list-style-type: none"> <li>· Cientificismo (adoção de "leis científicas" que determinam os personagens)</li> </ul>
<b>Parnasianismo (poesia)</b>	Duas últimas décadas do século XIX	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Objetividade e impassibilidade</li> <li>· Teoria da Arte pela Arte (Verdade = Beleza = Forma)</li> <li>· Perfeição formal: métrica e rima</li> <li>· Temática (descrição de objetos e Antiguidade greco-romana)</li> </ul>
<b>Simbolismo (poesia)</b>	Última década do século XIX	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Subjetivismo</li> <li>· Nova linguagem poética (sugestão, musicalidade, vaguidade)</li> <li>· Utilização de símbolos e metáforas</li> <li>· Culto do mistério</li> <li>· Religiosidade mística</li> </ul>
<b>Pré-Modernismo (prosa e poesia)</b>	Duas primeiras décadas do século XX	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Mescla de estilos e temas</li> <li>· Preocupação social</li> </ul>
<b>Modernismo (prosa e poesia)</b>	A partir da década de 22	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Liberdade absoluta de expressão</li> <li>· Valorização do cotidiano</li> <li>· Linguagem coloquial</li> <li>· Paródia e verso livre</li> <li>· Ausência de fronteira entre os gêneros</li> <li>· Nacionalismo crítico e irônico</li> </ul>

### 3ª série do Ensino Médio

**Basicamente revisão dos períodos acima apresentados**

Em termos do ensino da literatura, voltado para a síntese de legados honorários e modelos literários consagrados internacionalmente, o resultado depende da capacidade de memória de cada um para decorar “as datas, os períodos, os livros:

A professora pede pra gente ler. Ninguém lê, porque não dá, ninguém consegue. Um empresta o resumo pro outro. Tem gente que vai bem. Tem aluno que decora as datas, os autores e consegue ir bem nas provas. (Matheus- escola pública).

Às vezes até tento ler, mas não dá, não decola. O livro é muito chato, cansativo. Além disso, você tem que saber quando o livro foi escrito e mais algumas informações do autor (...) Tento fazer a prova, se não der, faço outra, faço um trabalho (...) (Ana- escola pública)

(...) a maioria dos alunos decora a matéria. (...) Decoramos as datas, os períodos, os livros. (...) ai a gente consegue fazer as provas, os simulados. (Bruna- escola particular)

A insatisfação, o desinteresse e a resistência a esse tipo de estudo é manifestado no esforço de compilar resumos válidos para as avaliações e para os vestibulares, uma vez que não veem sentido para aprenderem a leitura literária imposta pela escola. Contudo, de uma forma, ou de outra, os estudantes fazem uso de mecanismos variados para conseguirem cumprir as tarefas escolares, mas o mais conhecido são os resumos: .

Quase ninguém lê esses livros (literatura clássica). A maioria da sala estuda pelo resumo ou resenha do livro. (...) São livros muito chatos e a leitura demora muito. (Henrique- escola particular)

Tudo o que a escola ensina é importante, mas tem alguns assuntos que a gente sabe que são mais importantes. Ai, estudamos mais. Já li livros muito legais, que eu entendi. Agora a literatura, os livros são importantes também, mas tem livros que são muito difíceis e chatos. Tive até que fazer aula reforço, porque fui mal na prova. Agora, eu, pelo menos, quando tenho que fazer alguma prova de algum livro que não consigo ler, procuro um resumo leio e vou fazer a prova. Quero só ver na hora do vestibular. (Renato)

Eu gosto de ler. Já li toda a coleção do Harry Potter, mas os livros que temos que ler de literatura são muito chatos e difíceis. Antes

até que eu pegava o livro emprestado, mas agora vou na internet e pego o resumo. Sei que não é certo fazer isso, mas eu consigo fazer a prova deste jeito e não preciso fazer o reforço. (Mário – escola particular)

É muito mais rápido e fácil pegar o resumo na internet. (...) pra que ler o livro se não vou entender nada? – prefiro o resumo, com ele eu consigo fazer a prova. (Isabella- escola pública)

Neste contexto, os alunos fazem usos do que Chartier (1995) e Certau (1994) denominam de táticas para conseguirem realizar uma tarefa, neste caso de se apropriar das obras literárias e, até certo ponto, conseguem produzir a representação esperada pelos professores em torno de tais leituras e exames. No momento em que as leituras são impostas, cujos objetivos se pautam no cumprimento de tarefas escolarizadas, o significado do ato de ler; as representações sobre leitura para alunos são tidas como uma obrigação, um martírio, ainda mais quando suas escolhas pessoais não são consideradas.

Desse modo, o texto, incumbido de suas verdades, depara-se com leitores dispostos a praticar a leitura e criar novos sentidos. Nos limites impostos pelas circunstâncias que cercam o mundo do texto, o leitor encontra espaço para percorrer terras alheias, apropriar-se, de acordo com as suas possibilidades, sob o comando de seus gestos, modos e formas, do escrito que insiste em subjugá-lo.

Nas tensões entre a liberdade e os constrangimentos impostos ao leitor aparecem as resistências e as aversões que dão margens aos confrontos. As expressões que usam são reveladoras “*bem que poderia ter uma disciplina em outro lugar, iria ganhar muito mais (...), não entendo pra que obrigam a gente ler estes livros.* (Bruna).

No âmbito da instituição escolar, onde a literatura ganha status de disciplina curricular, o estudante é um mero receptor, podendo ser classificado como um protagonista pseudoleitor, fato constatado por Silva (2009). Uma problemática existente na formação dos leitores literários e já denunciada por Leite (1983),

Soares (2002) e Zilberman (2008), que em diversos estudos criticam os modos e maneiras como ocorrem o ensino da leitura literária, o qual não consegue abandonar o método historiográfico, que por meio de rituais de aulas, trabalha os textos literários como saberes instituídos e inquestionáveis.

A escola, como já demonstrou Bourdieu (1999) não apresenta caminhos a serem seguidos, ela os define, através de métodos e programas de pensamento denominado cultura. Logo, centra-se em classificar gêneros e autores, estabelecer hierarquias e distinguir os textos da literatura canônica, da literatura de massa.

Situação que subsidia a resistência dessas leituras, uma vez que muitos dos livros que a escola impõe como leitura obrigatória estão distantes dos temas de interesse dos alunos, que preferem romances contemporâneos, narrativas sobre aventuras, amor, magias que trazem personagens fictícios sobrenaturais, cujas leituras são de fácil entendimento e motivadoras.

Pelos depoimentos dos alunos, é possível deduzir que na justificativa do uso dos livros didáticos e das apostilas o que predomina é o tempo: a professora precisa terminar o livro, a apostila: “ (...) sempre dentro de um módulo, o professor pede pra gente ler um livro, mas assim, não explica o livro, porque não dá tempo. (...) Tem dia que ele passa pra gente uns quatro módulos e só pede pra ler o livro e não explica ele, fala que a gente tem que ler e se virar, porque vai cair no vestibular” – (Mário- escola particular).

Essa situação não é diferente no cotidiano da escola pública: “(...) a professora corre com a matéria (...) quando dá tempo ela explica um pouco o livro, mas nunca dá tempo, porque é muita coisa pra gente ver, ai a gente tem que se virar (...) geralmente tem prova do livro e é livro que cai no vestibular. (Marina- escola pública).

Um fato fica claro: os interesses são muito diferentes. Há o dos professores, há o dos alunos, há o do Plano Nacional de Educação. Há surpresa sobre a maneira de pensar dos alunos com relação à leitura literária.

Sem autonomia para expor suas escolhas, a prática da leitura literária para os alunos é tida como uma perda de tempo, somados aos sentidos da

chatice, e da autoridade. Desse modo, ele apenas aguardam a resposta correta que será fornecida pelo professor para anotá-la e, posteriormente, reproduzi-la nas avaliações.

No entanto, existe a subversão, a ousadia, a resistência destes estudantes pelo fato de que nenhuma ação os fará ler algo que não querem. Os estudantes vão encontrar caminhos, táticas, como já citado anteriormente, para poder cumprir a tarefa, mas não lerão o que não querem.

### **Os processos de ensino e a questão da aversão**

As diferenças dos processos de ensino entre os dois tipos de escolas foram evidenciadas com relação aos tipos de suportes utilizados nesse processo, os modos de cobranças dessas leituras, os quais chamam a atenção para o sentimento de aversão.

Com relação aos tipos de suportes que subsidiam os modelos e modos de leitura literária praticados no ambiente da escola pública, todo o aprendizado acontece em torno do uso do livro didático<sup>28</sup> e as aulas são exclusivamente direcionadas por ele. Já nas escolas particulares o que prevalece é o uso de apostilas que orienta e controla as aulas. Estas, apresentam os conteúdos/ temas em módulos cronometrados, em média, por aulas de cinquenta minutos. Caso o professor extrapole um módulo, dentro desse tempo, a matéria já entra em atraso.

No que tange aos processos de cobranças dessas leituras, essas são mais amenas nas escolas públicas. Os estudantes declaram de forma muito singular

---

<sup>28</sup> O Ministério da Educação implantou o Programa Nacional do Livro didático no ensino Médio (PNLEM) em 2004, com o objetivo de universalizar esses livros a todos os alunos de escolas públicas. Outro programa de destaque é o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), que fomenta o acesso à cultura e informação, bem como a formação do hábito da leitura nos alunos, professores e comunidade. Ele é responsável pela distribuição de livros de literatura e pesquisa.

que sabem que não serão reprovados, caso não consigam alcançar as notas esperadas pelo professor:

A professora pede pra gente ler. Ninguém lê, porque não dá, ninguém consegue. Um empresta o resumo pro outro. Tem gente que vai bem (...). Quem não vai bem faz um trabalho sobre o livro e tira a nota.. (Matheus – escola pública).

A gente sabe que se não ler, não dá nada não. Só fazê trabalho depois que a professor aceita. (...) Quase todo mundo faz isso e ainda copia um o trabalho do outro. (...). Mas, mesmo que ela obrigar a gente lê, a gente não vai ler. Ninguém gosta desses livros. (João Pedro – escola pública)

Esse fato pode ser atribuído a inúmeras questões, dentre elas destaco as condições nos quais esse ensino acontece. A maioria dos alunos observados pertencem a famílias com baixo capital cultural, cujos pais fazem parte da primeira geração de letrados, são operários especializados e prestadores de serviço braçal e por não terem condições de transmitir à seus filhos conhecimentos inerentes à cultura escolar, delegam a essa instituição toda a responsabilidade para essa fazê-lo. Neste contexto, constrói-se uma relação de distanciamento entre os alunos com suas culturas práticas oralizadas e a cultura escolar apresentada e imposta pela escola.

Diante desses fatos, os professores tendem amenizar essa situação e procuram, por meio de solicitação de trabalhos de pesquisas e seminários promover esses alunos, uma vez que reprová-los de nada vai adiantar. Daí decorre a fala do aluno João Pedro: *“A gente sabe que se não ler, não dá nada não. Só fazê trabalho depois que a professor aceita. (...)”*.

Já, os alunos das escolas particulares, apresentam uma resistência e aversão pela literatura, uma vez que a dinâmica de ensino por apostilas preconiza o ingresso dos alunos em excelentes instituições de ensino superior. Assim, é meta dos pais e das escolas particulares, o sucesso escolar desses alunos. É

esse sucesso que leva o aluno do Ensino Médio da escola particular acabar por firmar um acordo de representatividade com a instituição.

Neste acordo, o seu nome, caso consiga ser aprovado nas melhores universidades brasileiras, vira um produto de marketing. Trata-se de uma relação puramente econômica, sacramentada pela família e pela escola e que envolve questões financeiras<sup>29</sup>. E nessa relação, a competência da equipe pedagógica, aliada à gestão da escola, e controle da família prepara o aluno para essa conquista.

Com autorização da família, a imagem do aluno aprovado em universidades de excelência começa a ser exposta em outdoors, jornais locais, faixas nas principais ruas e avenidas. São tipos de ações que possuem efeitos muito positivos para as escolas, pois estou me referindo à cidades, cujo número médio de habitantes concentra-se na margem dos vinte mil<sup>30</sup> e os melhores recursos para as propagandas são esses.

Dessa forma, alunos e famílias tendem a vender, por meio da imagem de ótimo aluno – excelência que fora constituída por essa escola - os expressivos serviços pedagógicos da mesma. No que tange aos aspectos financeiros, em média, nesta região, as famílias recebem pela venda desta imagem, cerca de dois mil reais, o que não consegue pagar a vaidade e status que as famílias acabam, por si só, propagando.

Para alcançar o tão almejado resultado satisfatório por parte do aluno e conseqüentemente, da escola e do sistema de ensino, o material das apostilas condensa os conteúdos e, mais do que tudo, aposta nos recursos didáticos. Tais recursos englobam a atuação didática metodológica do professor, ou seja a sua competência para ensinar nas aulas denominadas de 'aulas show', e no uso de

---

<sup>29</sup> Conf. INEP- MEC - Em todo o país, são 50.972.619 alunos matriculados na Educação Básica, sendo 43.053.942 na rede pública e 7.918.677 na rede privada. Em 2010 o número de matrículas referente às escolas particulares era de 51,5 milhões.

<sup>30</sup> As cidades com menores números de habitantes como Itobi, águas da Prata, Divinolândia, Santo Antonio do Jardim também recebem essas informações por meio dos jornais regionais e outdoors.

equipamentos tecnológicos, como datashow, aulas interativas via EAD – Educação à distância entre outros. Diante dessas ações as cobranças acabam por ocupar o centro desse processo, o que esclarece o sentimento de aversão.

Isto posto, entende-se que por mais que a leitura tente ser ensinada na escola, ela, sem sombra de dúvida, reforça-se ou confirma-se no aluno, no jovem leitor de acordo com as suas práticas culturais e sociais de seu grupo, ou seja, com as maneiras de ler do grupo social de origem.

Nesse sentido, parece que na escola não é a leitura que se adquire, mas sim são as maneiras de ler que aí se revelam. E se revelam também fora dos muros da escola, no cotidiano das famílias, pois a leitura, na compreensão de Hérbrard (2001, p.37) é uma arte de fazer que mais se herda do que se aprende. Por essas considerações que pensei ser necessário pesquisar a colaboração da família para a constituição desses leitores.

### **A colaboração da família para a constituição do leitor escolar**

A colaboração das famílias para a constituição do leitor escolar, neste estudo, está diretamente relacionada com as propriedades sociais destas, que por sua vez, refletem em suas práticas de leitura.

Assim, apresento as propriedades sociais dos familiares dos alunos, pesquisados, no sentido de relacionar a formação escolar, atuação profissional destes e ainda a gestão familiar com suas preferências, significados e apropriações de leitura, as quais são analisadas levando em conta as observações das vivências sociais e culturais particulares do cotidiano <sup>31</sup> no qual os pesquisados estão inseridos.

---

<sup>31</sup> Haja vista ser na imersão do cotidiano que as práticas e representações são criadas, recriadas e improvisadas. Cf. Chartier (1990) em consonância com Certau (1994).

A proposta foi a de analisar as práticas comuns, como diz Chartier, as quais exprimem a maneira pela qual uma comunidade produz sentido, vive e pensa sua relação com o mundo e não por meio da análise de obras e gestos que tendem a configurar e justificar uma apreensão estética, um princípio de classificação e de demarcação intelectual do mundo. (CHARTIER 1999, p. 08-09, 2002, p. 93)

Partindo do pressuposto de que a leitura é uma atividade que se realiza individualmente, mas que se insere num contexto social e ainda trata-se de um consumo cultural que se submete às mesmas normas válidas para outras práticas culturais que pertencem a diferentes domínios de práticas da esfera social, torna-se importante, para caracterizar as práticas de leitura dos pesquisados, considerar determinados aspectos sobre a formação de disposições<sup>32</sup> e da apropriação da leitura, fatores que orientam a recepção dessas leituras, haja vista os indivíduos pertencerem às grupos sociais distintos.

### **Diferentes contextos familiares e questões de leitura**

O estudo das propriedades sociais dos dois grupos de famílias me permitiu observar que são várias as posturas desses dois tipos de famílias – de alunos de escolas públicas e particulares, frente às preferências, necessidades, práticas de leituras que revelam modos e maneiras de ler, frequências, formas de aquisição e de significados sobre a leitura. Tais posturas ora se assemelham, ora de diferem.

Assim, as famílias analisadas de cada grupo se relacionam com a leitura, bem como as suas práticas de maneiras distintas, logo, participam da constituição

---

<sup>32</sup> Sobre Disposições: Conceito apresentado por Bourdieu (1996), que em *As regras da arte*, retoma a expressão 'conjunto de disposições' ou *habitus* para se referir às "disposições subjetivas as quais estão no princípio do valor e possuem a objetividade do que está fundado em uma ordem coletiva transcendente às consciências individuais". (Bourdieu, 1996, p. 199)

do leitor escolar de formas diferentes. É possível supor que tais posturas estão relacionadas à apropriação diferenciada dos capitais culturais econômico, e escolar e ainda a ocupação dos pais (quadros 1 e 2) que, agregada à outros fatores, como a pré-disposição no investimento de materiais de leitura, acaba por produzir essa diferenciação.

No que tange às semelhanças, essas veem a leitura como uma competência de extrema importância no mundo atual e depositam a responsabilidade deste aprendizado na instituição escolar, pensamento herdado de suas famílias que, em sua grande maioria, não possuem nenhum grau de instrução. Esse fato pode ser explicado, haja vista os pais dos alunos dos dois tipos de escolas pertencerem à primeira geração de letrados em suas famílias. Fato este que nos faz entender determinadas expectativas e ações desses pais em prol ao acesso a certas trajetórias pessoais e sociais de seus filhos, por meio da distinção e pelo capital cultural (BOURDIEU 1984) com vistas aos bens materiais e imateriais e ainda pelo acesso ao conhecimento e a educação formal.

Com relação às diferenças, estas estão diretamente ligadas à aquisição de materiais de leitura para os filhos e demais membros da família, bem como a intensidade e cobrança dessas práticas, sejam elas ligadas ao cânone ou não.

**Quadro 5**  
**Dados sobre a escolaridade, ocupação profissional e faixa etária dos pais – alunos das escolas particulares**

Famílias (N=07)		Escolaridade	Ocupação profissional	Idade
RENATO	PAI	E. Superior + Pós-Graduação <b>Medicina</b>	Atende em consultório particular e atua em 02 hospitais: 01 público e outro particular	57
	MÃE	E. Superior - <b>Biologia</b>	Não trabalha	53
FELIPE	PAI	E. Superior + Pós-Graduação <b>Administração de Empresas</b>	Gerente Industrial	58
	MÃE	E. Superior + Pós-	Professora da Rede Pública e	55

		Graduação <b>História</b>	Particular	
KÁTIA	PAI	E. Superior + Pós-Graduação <b>Administração de Empresas</b>	Proprietário de 03 lojas de calçados	64
	MÃE	E. Superior - <b>Pedagogia</b>	Não trabalha	59
HENRIQUE	PAI	E. Superior + Pós-Graduação <b>Fisioterapia</b>	Atende em consultório particular e atua em 03 hospitais: 02 públicos e 01 particular	49

### Quadro 6

Dados sobre a escolaridade, ocupação profissional e faixa etária dos pais – alunos das escolas públicas

Famílias (N=08)		Escolaridade	Ocupação profissional	Idade
ANA	PAI	E. Fundamental	Pintor Residencial - autônomo	46
	MÃE	E. Fundamental	Diarista	53
LETÍCIA	PAI	E. Médio – <b>Técnico em Eletrônica</b>	Metalúrgico	55
	MÃE	E. Fundamental	Manicure	55
MATHEUS	PAI	E. Médio	Funcionário Público- Auxiliar Administrativo	48
	MÃE	E. Médio	Recepcionista de consultório médico	37
JOÃO PEDRO	PAI	E. Fundamental incompleto	Pedreiro	50
	MÃE	E. Fundamental incompleto	Não trabalha	47
ISABELLA	PAI	E. Médio	Proprietário de uma quitanda	39
	MÃE	E. Fundamental	Funcionária pública - Merendeira	37
MARINA	PAI	E. Médio	Mecânico de autos	51
	MÃE	E. Médio – <b>Técnico em Enfermagem</b>	Auxiliar de enfermagem	44
LEONARDO	PAI	E. Médio	Estoquista em empresa alimentícia	43
	MÃE	E. Fundamental	Cuidadora de Idoso	38
MÁRCIA	PAI	E. Fundamental	Funcionária público - encanador	41

	<b>MÃE</b>	E. Médio	Vendedora em loja de roupa	36
--	------------	----------	----------------------------	----

As famílias dos alunos de escolas particulares, em geral, apresentam avós que eram fazendeiros na região, não possuíam nenhum tipo de escolaridade e depositaram na escola chances de mobilidade social e cultural e ou perpetuação de prestígio social. Dessa forma, investiram pesadamente na escolarização de seus filhos que hoje possuem escolaridade mínima de nível superior.

Nestas famílias, dos sete pais observados, dois atuam na área da saúde, em consultórios próprios e em hospitais públicos e privados. Três, atuam como gerentes, sendo dois com estabelecimentos próprios e um como gerente de uma empresa metalúrgica. E dois deles atuam na área de engenharia civil, sendo um funcionário público e outro funcionário de uma metalúrgica. Esses tipos de ocupações profissionais solicitam e justificam as constantes leituras técnicas para fins de aperfeiçoamento profissional. Leituras estas seguidas pelos manuais práticos, jornais locais e regionais, revistas como *Veja*, *Isto é* e *Super Interessante*, para obtenção de informações e entretenimento, ou seja, leituras práticas de utilidade imediata. Também é destaque a leitura da bíblica para fins de reflexão, meditação e ensinamento religioso, conforme quadro a seguir:

#### Quadro 7 - Sobre referências de leituras – por gêneros textuais

Propriedades Sociais		Bíblia	Jornais	Revistas	Best Seller*	Auto Ajuda	Biografias	Técnicos**	Práticos***
<b>Capital Cultural e Ocupação</b>	Alto (n=05)	03	05	05	03	03	04	05	03
	Médio (n=02)	02	02	02	02	03	01	02	02

<b>dos pais – classes<sup>33</sup></b>	Baixo (n=0)	--	--	--	--	--	--	--
<b>Total (n =07)</b>	<b>05</b>	<b>07</b>	<b>07</b>	<b>05</b>	<b>06</b>	<b>05</b>	<b>07</b>	<b>05</b>

\* Referência à obras indicadas para o público adulto.

\*\* Referência ao aperfeiçoamento profissional.

\*\*\* Referência aos livros de culinária, decoração, jardinagem e outros.

Com relação à ocupação profissional das mães, duas são professoras nos ensinos fundamental e médio de escolas públicas e particulares, uma é dentista, com consultório próprio, uma é analista de sistemas em uma empresa alimentícia, uma atua como engenheira civil em escritório próprio e ainda presta serviços para prefeituras, duas não trabalham, ambas possuem formação na área de educação: pedagogia e biologia. Suas ocupações profissionais também incidem nas suas escolhas de leituras, as quais se assemelham com a dos seus companheiros, acrescentadas pelas leituras de biografias e best sellers.

Informo que não tive acesso à renda média destas famílias, haja vista não ter tido chances de aproximação com os pais. Os dados expressos aqui foram obtidos via entrevistas com os alunos e observações realizadas em suas residências.

Considerando a constituição destas famílias, todas elas são do tipo nuclear, e possuem, em média, dois filhos.

Quanto à moradia, todos residem em casa própria. De maneira geral as casas são grandes, modernas, confortáveis e localizadas em bairros considerados privilegiados em suas respectivas cidades. Possuem inúmeros aparelhos eletro eletrônicos que colaboram para o conforto de tais famílias, tanto para as questões domésticas, como para uso pessoal, destaque para computadores portáteis: um para cada membro da família.

<sup>33</sup> Cf. Bourdieu (2008) – Capital cultural avaliado em conformidade com o nível de escolaridade dos pais versus ocupação profissional. Alto, quando pai e mãe, ou apenas um deles possui escolaridade de nível superior completo ou acima. Médio, quando pai e mãe, ou apenas um deles possui nível Médio completo, ou superior incompleto. Baixo, quando pai e mãe, possuem nível de escolaridade inferior ao Médio completo.

No que tange ao acesso de informações de diferentes assuntos, as famílias as obtém via televisão, assinatura de jornais regionais e revistas, mas sobretudo, via internet.

Muitos destes materiais de leitura ficam à disposição e circulam entre os membros da família e por isso são guardados nas salas principais: de estar e/ou em um cômodo chamado de escritório, conforme essas imagens:

Figura 03: Casa da Bruna



Figura 04: Casa do Mário

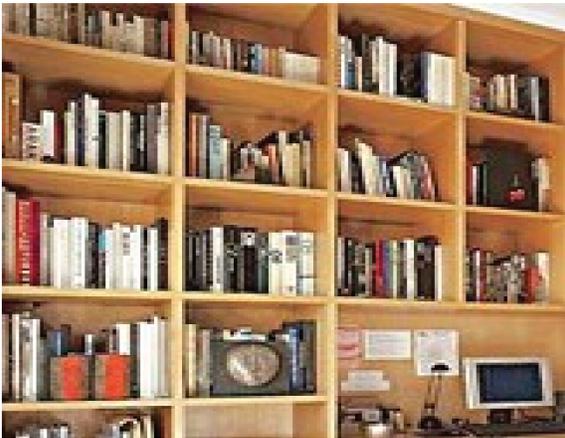


Figura 05: casa do Felipe

Importante dizer que, apesar da existência deste cômodo, espaço, para guardar estes livros, revistas e outros materiais de leitura, este espaço não é utilizado para a prática da leitura, ou seja, dificilmente os moradores da casa leem nestes espaços, preferem seus quartos seus espaços particularizados, ou seja, preconizam, na prática da leitura, a sua individualidade, o silêncio. Situação que sinaliza para uma das características do leitor contemporâneo, a leitura individualista, em silêncio. Podem até compartilhar a leitura, no sentido de comentá-la, indicá-la, mas a sua prática é individual.

Considerando que a leitura é uma prática encarnada em gestos, espaços e hábitos, a qual desbanca uma característica postulada como universal, é possível reconhecer uma maneira comum, igual de ler entre as famílias observadas. Modos estes que indicam *habitus* e práticas específicas para com o ato da leitura, que expressam comunidades de leitores e essas maneiras de ler. Nestes casos, comunidades que fazem uso da leitura para entretenimento, atualização profissional e ainda recorrem às leituras para resolver assuntos do cotidiano.

Os materiais de leitura são adquiridos, na maioria das vezes, pelas mães, as quais são responsáveis ainda pelas assinaturas de revistas e jornais. Os pais, quase que na totalidade, só adquirem materiais para aperfeiçoamento profissional.

Neste caso, existe a vontade e preocupação das mães deste grupo em adquirir materiais para leitura, tanto para ela, como também para os filhos, no intuito de promover o gosto e a prática da leitura. Elas concebem a leitura como uma prática que requer, e ao mesmo tempo, proporciona competências específicas para se atuar no campo profissional e educacional, investem de modo significativo em materiais de leitura, sobretudo para seus filhos.

Situação esta já evidenciada por outros pesquisadores, dentre eles Lahire (1997) cujo estudo, realizado na França, sobre questões de leitura, mais especificamente, no que diz respeito à famílias e investimentos em práticas de leitura, aponta a figura da mãe, como a figura singular na configuração social, a mediadora em prol ao sucesso desta prática e, conseqüentemente, em prol ao sucesso escolar de seus filhos.

Há ainda a presença de outros tipos e gêneros textuais de leitura, todavia pertencem aos jovens pesquisados, ou seja, aos filhos e, por tal não estão indicados neste quadro e neste momento.

Neste contexto, importante evidenciar dois fatos: i) deste grupo, das sete famílias observadas, quatro, além de investirem em materiais de leitura, leem alguns destes materiais juntos com os filhos, discutem e compartilham destas leituras. As outras três famílias, apenas investem nesses materiais e posteriormente, cobram as suas leituras. ii) Há a presença de livros pertencentes ao cânone literários na maioria das casas observadas, todavia estes apenas ficam expostos em estantes para evidenciar seus valores simbólicos (LAFARGE & SEGRÉ, 2010), nem mesmo os pais leem ou já leram tais obras, apenas evidenciam uma produção na crença do seu valor. Como bem lembra Chartier (1988) muitos são os livros mensurados pelos leitores, porém isso não significa necessariamente uma prática efetiva de leitura dos mesmos.

Fato como este nos chama atenção para o valor social da leitura e a posse de livros, que desde a sua gênese, caracteriza-se como um privilégio por motivos econômicos e culturais, em síntese, um êxito social. Isto posto, a sua aquisição revela-se uma prática que simboliza um padrão de consumo e um estilo de vida, conforme nos lembra Bourdieu (1983, p. 83) “gosto, propensão e aptidão à apropriação (material e/ou simbólica) de uma determinada categoria de objetos ou práticas classificadas e classificadoras, é a fórmula generativa que está no princípio do estilo de vida”.

Assim, a posse destes livros vai além de suas possíveis razões práticas. Assim, tê-los constitui-se numa lógica simbólica. Trata-se pois, de um mecanismo de funcionamento deste universo.

Já os dados referentes ao contexto familiar dos alunos das escolas públicas e questões sobre leitura indicam que estes, em sua maioria, pertencem às famílias- neste caso avós- que são migrantes de outros estados e que fizeram vida na região trabalhando em grandes fazendas na região como roçadores, plantadores e colheitores<sup>34</sup>. Estes avós, também não possuíam nenhum tipo de escolaridade, todavia, ao contrário, dos avós das famílias acima apresentadas, não fizeram muita questão de proporcionar condições favoráveis de escolarização para seus filhos. Desejavam mesmo era que estes trabalhassem na roça com eles.

Com relação à escolaridade, todos os pais destes alunos pertencem à primeira geração de letrados em suas famílias e possuem escolaridade básica. Dos oito pais observados, três possuem ensino fundamental, sendo um incompleto e cinco possuem ensino médio, sendo um técnico em eletrônica. Sobre a escolaridade das mães foi possível observar que das oito mães, cinco possuem ensino fundamental, um incompleto e três ensino médio completo, sendo uma com técnico em enfermagem.

---

<sup>34</sup> Termo utilizados pelos alunos quando se referiam as profissões dos avós.

Sobre a ocupação profissional, dois pais são funcionários públicos, um é auxiliar administrativo e outro encanador, dois trabalham em empresas de pequeno porte como operários especializados, três são prestadores de serviço-autônomos: pedreiro, encanador e pintor; e um proprietário de uma quitanda. Com relação à ocupação das mães, duas atuam na prestação de serviços em residências: cuidadora de idosos e diarista, uma é manicure, uma não trabalha, uma é funcionária pública: merendeira, uma é auxiliar de enfermagem, uma é recepcionista em consultório médico e outra vendedora em loja de roupa. O grau de escolaridade e ocupações desses pais tendem a influenciar nas suas referências sobre leituras, conforme demonstra o quadro abaixo:

**Quadro 08 - Sobre referências de leituras – por gêneros textuais**

Propriedades Sociais		Bíblia	jornais	Revistas	Best Seller*	Auto Ajuda	Biografias	Técnicos <sup>35,**</sup>	Práticos <sup>***</sup>
Capital Cultural e Ocupação dos pais – classes	Alto (n=02)	02	01	01	01	01	00	00	01
	Médio (n=03)	03	01	01	00	00	00	00	01
	Baixo (n=03)	02	--	00	00	--	--	--	--
Total (n=08)		<b>07</b>	<b>02</b>	<b>02</b>	<b>01</b>	<b>01</b>	<b>00</b>	<b>00</b>	<b>02</b>

\* Referência à obras indicadas para o público adulto.

\*\*\* Referência ao aperfeiçoamento profissional.

\*\*\*\* Referência aos livros de culinária, decoração, jardinagem e outros.

Diante desses dados verifica-se que não há efetivamente uma prática de leitura entre os pais destes alunos. Estes preferem, no tempo livre de que dispõem, ocupá-los com a televisão, forma de entretenimento e canal de

<sup>35</sup> Aperfeiçoamento Profissional

informações para diversas situações, desde para aprenderem uma receita culinária até para se manter informados dos fatos sociais.



A presença de materiais de leitura, como de livros e diversas revistas, os quais ficam guardados nos quartos dos jovens pesquisados. Importante dizer que esses materiais pertencem aos jovens e não à família. Portanto, são livros e revistas que não circulam entre os demais familiares, situação esta diferente do outro grupo de famílias observado. O único livro que fica disponível entre os familiares<sup>36</sup>, e que, segundo os pesquisados, é lido com frequência é a bíblia, que, na maioria das vezes, fica exposta na sala principal da casa, conforme fotos à seguir:

Figura 06: Casa do João Pedro

---

<sup>36</sup> Das oito famílias observadas cinco são católicas, duas evangélicas e uma testemunha de Jeová. Observei a presença da bíblia em sete casas visitadas. Fato semelhante para o outro grupo de família observado: das sete famílias observadas seis são católicas e uma espírita.

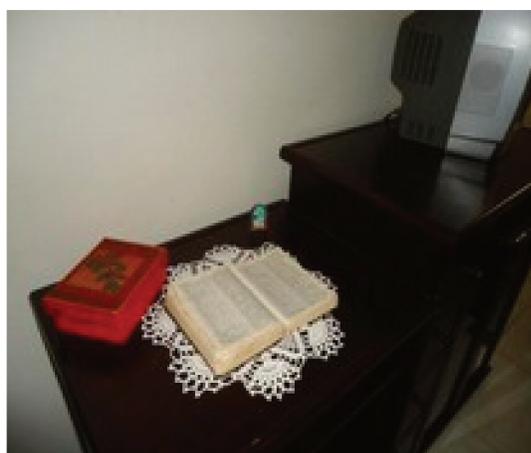


Figura 07: Casa da Márcia



Figura 08: Casa da Ana

Como nas outras famílias observadas, não tive acesso à renda média destas famílias, haja vista não

ter tido chances de aproximação com os pais. Considerando a constituição destas famílias, observei que cinco são do tipo nuclear e duas monoparental, chefiadas pelas mães e avós maternos. Nesses dois tipos de famílias, a média de filhos são dois.

Quanto à moradia, todos residem em casa própria. De maneira geral as casas são pequenas e confortáveis e localizadas em bairros considerados medianos, ou seja, são bairros que possuem infraestrutura satisfatória: água, esgoto, iluminação residencial e pública e asfalto.

Possuem vários aparelhos eletro eletrônicos que colaboram para o conforto de tais famílias, tanto para as questões domésticas, como para uso pessoal, destaque para aparelhos de televisão e computadores. No caso dos computadores, há um equipamento para o uso de toda a família.

No que tange ao acesso de informações de diferentes assuntos, as famílias as obtém somente via televisão e apesar de possuírem computador, raramente as obtém via internet.

Os dados analisados entre os dois tipos de famílias constataam frequentes práticas de leitura, para diversos fins, somente nas famílias cujos pais possuem escolaridade de nível superior e exercem ocupações, neste contexto, típicas das classes dominantes. Já, nas outras famílias, de alunos de escolas públicas, não há efetivamente uma prática de leitura entre os pais destes alunos. Estes preferem, no tempo livre de que dispõe, ocupá-lo com a televisão, forma de entretenimento e canal de informações para diversas situações, dentre elas aprender uma receita culinária e obter informações sobre fatos sociais.

A análise de todos esses dados permite compreender, mais uma vez, a questão da aversão pela leitura, sentimento sinalizado pelos alunos das escolas particulares. Se em suas escolas, a obrigatoriedade de alguns tipos de leitura se faz presente, em seus lares também. Por imposição de seus pais, o exercício da leitura também se faz em casa e tende a colaboração para a constituição do leitor escolar.

Fato que não ocorre nos lares das famílias dos alunos de escolas públicas, para quais as solicitações, os exercícios e as cobranças de leitura tem que partir e ocorrer na instituição escolar. Essa situação de não promoção da leitura por parte dessas famílias, que neste estudo representam as camadas populares, torna-se possível de ser compreendida se levarmos em consideração o quadro explicativo desenhado por Bourdieu (2008) Ao se apresentar como produto de educação, o gosto e, conseqüentemente a promoção, supõe a internalização de um conjunto de conhecimentos e disposições, os quais permitem a apropriação de uma produção cultural e as condições sociais dessas famílias tendem a desfavorecer a aquisição desses conhecimentos e disposições.

Logo, é possível também compreender que a forte promoção por parte das famílias dos alunos das escolas particulares, por meio de suas posições sociais intermediárias- neste caso, representando a classe média local, acaba por favorecer a construção de uma boa vontade cultural, de uma certa docilidade cultural que os torna sensíveis aos efeitos da legitimidade cultural e dotados de forte disposição para se empenhar na promoção, neste contexto, da leitura, ou melhor, da cultura legítima.

### **Ações, mediações e espaços escolares que colaboram para a constituição do leitor escolar**

Mediante as entrevistas e observações sobre o ensino da leitura literária o que se percebe é que, apesar das reformas educacionais implementadas no Brasil pelas duas últimas Leis de Diretrizes e Bases 5692/71 e 9394/96, incluindo os seus respectivos pareceres e resoluções; e, finalmente, os documentos publicados pelo MEC a fim de desenvolver, aprofundar e difundir as propostas da reforma de ensino da LDB 9394/96, destaque para as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais para

esse ensino, bem como por programas como o Plano Nacional do Livro Didático - PNLD/1996, ambos elaborados por pesquisadores e especialistas das diversas áreas e técnicos do governo, que tiveram como bases/referências propostas curriculares de estados e municípios da União; conta com experiências de outros países e ainda referências de agências multilaterais, como o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), o FMI (Fundo Monetário Internacional), dentre outros<sup>37</sup>; o ensino de literatura, apresenta na prática, as mesmas características de quando foi inserida, como disciplina obrigatória – Língua e Literatura, com ênfase para a literatura brasileira - no currículo oficial pela Lei 5692/71. Dito de outra forma, tal ensino ainda continua centrado nas abordagens estruturalistas ou historiográficas do texto literário.

Tais práticas estão deixando de preservar a estética da sensibilidade, um dos princípios que está centrado nas DCNEMs (1998), que diz respeito ao estímulo, criatividade e curiosidade e que, por sua vez, desenvolve a autonomia e o pensamento crítico, abolindo a mera repetição.

Com relação aos PCNEM (1999) o ensino de literatura é mencionado em apenas dois tópicos, os quais destacam o desenvolvimento das seguintes habilidades:

- Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação das idéias e escolhas, tecnologias disponíveis).
  
- Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial. (PCNEM, 1999, p. 47.)

---

<sup>37</sup> Conforme quadros demonstrativos apresentados nos anexos desta pesquisa.

A aplicação prática, em grande escala, se mostra inexistente, uma vez que a realidade verificada é outra, pois muitos profissionais ainda não conseguem entender o que os parâmetros propõem com o termo recuperar.

No que tange aos suportes de leitura valorizados e utilizados pelos professores em aula, o livro didático ou as apostilas de sistemas de ensino, verifiquei que estes estão em consonância com as atuais diretrizes de ensino, uma vez que atendem as especificidades prescritas pelos órgãos oficiais, menção aqui ao PNLD – Programa Nacional do Livro Didático.

Desse modo, as literaturas clássicas: brasileira e portuguesa ganharam destaque neste ensino, entretanto, perderam seus espaços e foram, praticamente, eliminadas do ensino básico. Essa mudança nos documentos oficiais deixou os professores sem parâmetros. Os conteúdos referentes às obras literárias que eram abordados, em média, em sete anos de ensino, teriam que ser ministrados em três. Entraram em cena os livros didáticos, suporte que alicerçou o trabalho docente. As editoras passam a investir na produção de livros didáticos e obras infantis e um elevado número de livros passa a circular no ambiente escolar.

O que nada surpreende neste suporte, além da dimensão político-pedagógico, que são definidos por conteúdos que, em várias disciplinas, veiculam uma visão de mundo favorável às classes dominantes; a dimensão econômica apresentada por ele junto ao mercado editorial, que corresponde cerca da metade de sua produção.

Assim também, não impressiona o crescimento dos sistemas de ensino privado que produzem seu próprio material didático e que, aliás, já os fornecem para a rede pública, principalmente no âmbito municipal, que usam os chamados sistemas estruturados de ensino em suas escolas de nível fundamental (1º ao 9º ano).

Com relação aos espaços de leitura, como a biblioteca escolar, os estudantes não mencionaram nenhum tipo de incentivo promovido por parte da escola, como programas e ou campanhas. Aliás, alguns deles mencionaram a

precariedade destas em suas escolas. Outros nem se quer sabiam da existência (ou não) em suas escolas.

Dos quinze alunos entrevistados, apenas quatro conheciam a biblioteca de suas escolas, porém destaque que conhecem, mas não frequentam. Os demais ficaram em dúvida de suas existências:

(...) acho que ela (a biblioteca) funciona junto com o laboratório de informática, perto de uma sala que guarda quadros, mas faz tempo que não vou lá. A última vez que fui a mulher que tava lá, nem sabia onde ficava o livro que a professora queria (...) (Letícia – escola pública)

Quando eu estava na 7ª série até que cheguei a ir algumas vezes com a professora, ela gostava de levar a gente lá, mas foi neste ano mesmo, depois nunca mais fui (Matheus – escola pública)

Frequento mais o laboratório de informática. Aliás, acredito que todo mundo. (...) Nem sei se ainda tem biblioteca aqui. A que tinha era muito pequena, bem fraquinha. Quando precisamos fazer um, tipo, trabalho, a galera vai pra sala de informática. (Mário- escola particular)

As falas acima permitem perceber que além de pouco presente nas escolas, tanto na escola pública, como na particular a biblioteca tem se constituído num espaço vulnerável, desorganizado, sem profissionais qualificados.

Neste contexto, faço uso das ideias de (CHARTIER e HÉRBRARD, 1995, p.155) “ Que as portas sejam abertas, que os acervos se enriqueçam com livros apropriados à leitura moderna (ciência e técnicas, e também obras de divulgação de boa qualidade) e veremos chegar os leitores.”

Parece tão simples, mas os obstáculos são maiores. Mesmo com a aprovação da lei nº 12.244/10<sup>38</sup> que exige a instalação de bibliotecas em todas as

---

<sup>38</sup> A lei determina que todas as escolas públicas e privadas do país tenham, até 2020, bibliotecas com pelo menos um livro por aluno matriculado. De acordo com a Lei, "será obrigatório um acervo de livros de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabendo ao respectivo sistema de ensino determinar a ampliação deste acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação,

escolas públicas de educação básica e a presença de bibliotecários com formação de nível superior nessas bibliotecas, na prática a situação é outra.

Diante destas constatações é possível entender a resistência, desmotivação e aversão a leitura literária e conseqüentemente, ao livro por parte dos alunos. Não há nenhum tipo de ação que favoreça o contato, a integração com este suporte. O resultado não poderia ser outro. O que impera é a imposição, cobrança e o faz de conta neste processo de desenvolvimento pelo gosto da leitura.

Essa situação me fez refletir sobre a constituição do leitor escolar e as concepções de leitura que estes estudantes apresentam nesse ambiente e ainda sobre as categorias nas quais a leitura se insere. Tem-se aqui o ato de ler concebido e praticado pela categoria didática<sup>39</sup>.

Diante destas constatações é possível entender também a fala de Felipe, aluno de escola particular, um dos meus entrevistados: *O que eu sinto é que quando a gente fala de leitura, é que existe a leitura de dentro [da escola] e a leitura de fora [da escola]. Eu prefiro a de fora (...) por que eu entendo mais, eu gosto mais.*

É tão preconizada a leitura promovida pela escola, escolarizada, constituída por meio de livros do cânone literário, que há o desprezo, a desconsideração pelos outros tipos de suportes e leituras.

Essa fala me fez sentir a necessidade de conhecer esse leitor de fora, o leitor contemporâneo, suas necessidades, motivações e práticas de leitura. Foi o que fiz e é o que apresento neste estudo na segunda parte desta pesquisa.

---

organização e funcionamento das bibliotecas escolares". O prazo máximo para a instalação das bibliotecas, segundo a Lei, é de dez anos. (Legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\_Identificacao/lei.12.244-2010)

<sup>39</sup> Mauger e Poliak apresentam três categorias de leitura: leitura de lazer, leitura didática e leitura para completar- aprender mais MAUGER, Gérard et POLIAK, Claude F. Les usages sociaux de la lecture. Actes de la Recherche en Sciences Sociales – Année, V. 123, N° , p. 3-24, 1998.

## **PARTE II – O LEITOR CONTEMPORÂNEO**



Figura 09: Leitor contemporâneo

Esta parte da pesquisa se dedica a constituição do leitor contemporâneo por meio do estudo de caso das práticas de leitura de jovens habitantes de cidades do interior paulista, da região de São João da Boa Vista, moldadas por numerosos suportes de textos encontrados nos âmbitos cultural e tecnológico do meio de convívio.

Procuramos aqui demonstrar os fatores culturais e sociais que colaboraram para a constituição desse leitor quanto às suas escolhas, preferências, modos, maneiras de ler e interesses que conduzem à leitura. Para tal, é dada atenção especial à posição desse leitor no espaço social, aos seus recursos culturais e de escolarização, além da sua identidade sexual e religiosa socialmente constituída. Ao mesmo tempo, sublinha-se as relações nutridas por eles com o conjunto das formas de comunicações escritas existentes ao seu alcance, sem esquecer o mundo audiovisual e tecnológico, que ora estão presentes no universo cultural do seu cotidiano.

Fugindo de uma perspectiva universal do conceito de leitura e observando o sentido social desta prática, bem como as formas de apropriação dos materiais lidos, esse capítulo examina, assim, hábitos de leitura extra escolares cotidianas e rotineiras entre os jovens, razão pela qual foi estruturado a partir da dupla constituição de leitura vivenciada por esse leitor: a leitura da formação escolar, que um dos entrevistados denominou “leitura de dentro”; a leitura realizada em espaços e situações externos à escola, que o mesmo entrevistado denominou “leitura de fora”:

(...). O que eu sinto é que quando a gente fala de leitura, é que existe a leitura de dentro [da escola] e a leitura de fora [da escola] . Eu prefiro a de fora (...) por que eu entendo mais, eu gosto mais.  
(Felipe- 2ª E.M.)

Isto posto, o presente capítulo procurou discorrer sobre as imagens do leitor face às leituras de dentro e de fora, observando as apropriações dessas leituras entre suportes, gêneros textuais e maneiras de ler.

## 1 - IMAGENS DO LEITOR FACE ÀS LEITURAS DE FORA E DE DENTRO

Não é preciso insistir no fato de que as leituras prescritas dominam o ambiente escolar, o qual livro apresenta-e como representante do suporte e cultura erudita, sem margens para preferências e escolhas de outros tipos de leituras. Entretanto, fora desse ambiente, os estudantes compartilham um conjunto de textos lidos, os quais não são, essencialmente, os prescritos, imaginados e pretendidos pela escola. Num horizonte de expectativas e interpretações inerentes aos textos há um legado individual de leituras que remete para um universo leitor.

Neste universo os estudantes não se relacionam bem com textos básicos do patrimônio cultural, os mesmos que por gerações vem servindo aos homens para pensar a relação com os outros, consigo mesmo e com o mundo, como insiste Chartier em muitos dos seus escritos e entrevistas (2007, p. 22-26; 2010, p.07 - 24; 2012, p. 162-176). De um modo geral esses jovens revelam uma predileção por textos que classificam como de fácil entendimento e interessantes. Textos que apresentam assuntos que vão ao encontro de seus sentimentos existenciais momentâneos, necessidade de informação geral e ainda de entretenimento. Entre suas falas desenha-se a imagem de leitores que atuam de diferentes formas no mundo da cultura escrita. Eles leem, escolhem suas leituras, as indicam, debatem os assuntos lidos, e vão, aos poucos, se constituindo leitores. Todavia negam essa constituição, uma vez que não consideram leitura o que leem, pelo fato de ela não ter sido solicitada pela escola, como bem explica uma das entrevistadas que já leu toda a coleção de Harry Potter (sete livros de, em média, 450 páginas).

(...) até que leio bem, mas não sou assim uma leitora. Leio mais tipo assim, coisas pra me manter informada, coisas que me interessam. (...) de livro li toda coleção do Harry Potter, me apaixonei pela série. Tem livro que li duas vezes. Tentei ler Crepúsculo, mas não gostei muito, li só o primeiro livro, prefiro Harry Potter . (Bruna- escola particular)

Essa posição para com os textos que leem revela, em grande parte, o que eles sentem com relação à negação que a escola apresenta face às leituras de textos que não fazem parte das literaturas clássicas e também frente à dificuldade que sentem de ler lentamente, de forma reflexiva, o que torna “muito chatas” as leituras literárias. Na verdade, eles possuem uma imagem negativa de si mesmos enquanto leitores, ou seja, percebem-se como leitores muito distantes daquilo que imaginam ser a expressão de um verdadeiro leitor, haja vista os textos que leram não possuírem a validação da escola que, aparentemente, não vem tirando proveito das novas possibilidades do mundo eletrônico para entender, no sentido dado por Chartier, “a lógica de outro tipo de produção escrita que traz ao leitor instrumentos para pensar e viver melhor”.( ZAHAR, 2007, p. 24).

Assim, sentem que toda experiência de leitura adquirida no meio de convívio social mais amplo não condiz com o modelo de leitor que a escola preconiza, e que eles entendem como aquele capaz de constituir um leitor. No entanto, apresentam uma rotina de leitura bem maior do que aquela proposta pela escola:

Acho que eu não sou um leitor assim que lê muito. Leio o que precisa e o que eu gosto. (...) Ah, adoro ler mangás, desde criança leio. (...) Anh, de livro eu já li Jogos Vorazes, os três volumes. Mas assim ficar lendo todo dia, toda hora não. (Matheus- escola pública)

Leio muito revistas. Além das minhas, que minha mãe assina, leio as dela também. Em casa tem bastante revista, acho que é mania. (Gizele- escola particular)

Mas é a fala de Ana, abaixo, que, indica que eles construíram uma representação de leitor tomando como referência a cultura escolar:

(...) já li muito, lia muito na escola, quando tava no sexto, sétimo ano, agora não leio mais não. São leituras muito chatas, não tenho ânimo. (...) Só leio quando tem prova.(...) Ah, revistas eu leio e muito. Leio muitas. (Ana- escola pública)

Esta expressão ajuda a demonstrar o quanto a escola, como instituição, tem contribuído para formar um leitor que se limita a dar conta das atividades de sala de aula.

Entretanto, a pesquisa realizada sobre formas de apreensão e apropriação desses leitores os mostram subvertendo as prescrições escolares ao enveredarem por leituras não autorizadas para fins de informações, entretenimento e outros, evidenciando um leitor que não se alinha com as suas respostas. Na verdade, suas falas demonstram leitores pragmáticos, utilitários, leitores de livros, de revistas, de diversos gêneros textuais, com destaque para os suportes oferecidos pela internet.

Essas leituras, bem como suas práticas são representadas por uma diversidade de gêneros, tipos textuais e suportes. Destaca-se a leitura de revistas para fins de entretenimento e busca de conhecimento e informações para solucionar problemas do cotidiano, ainda best sellers – literatura estrangeira, história em quadrinhos, biografias e auto ajuda.

Sendo '*a leitura de fora*', apontada pelo aluno Felipe, tão frequente, intensiva e representada por escolhas atreladas às necessidades e preferências, elas deixam entrever que esses leitores participam da construção dos modelos culturais de leitura nos espaços que atuam de forma ativa.

A partir dessa consideração sobre a leitura dos entrevistados, que procuramos ver como prática socialmente construída, e não resultado da capacidade individual e universal (BOURDIEU, 1996, CHARTIER 1996 - 1999) pareceu-nos importante identificar este leitor na trajetória social de sua família para, dessa forma, evitar

generalizações indevidas das práticas de leitura e também dar margem para examinar, de forma a mais precisa possível, a leitura dentro da problemática das diferenças sociais, como propõe Chartier a partir dos estudos de Bourdieu (2012, p.164-165).

Desta feita, construímos os quadros, abaixo, que expressam as preferências de leitura, por tipo de escola frequentada (públicas e privadas). Acreditamos que esses dois tipos de escola representem as propriedades sociais dos grupos familiares aos quais pertencem os leitores entrevistados, medidas aqui pela diferença de condições sócio-profissionais. Os entrevistados das escolas particulares, por exemplo, se mostraram pertencentes famílias dotadas de diplomas superiores técnicos (médicos, engenheiros, administradores, pedagogos e outras), enquanto os das escolas públicas pertencem à famílias cuja trajetória escolar é básica e suas ocupações profissionais se concentram em operários e prestadores de serviço braçal. Mas, na construção dos quadros, procuramos ir além dessa medida, incorporando as diferenças entre sexos como diferença social, bem como as confissões religiosas. A opção por divisão por escola pública e privada nos proporcionou, assim, a possibilidade de entrecruzar esses dados com a diferença social para tentar aqui demonstrar a hipótese de as necessidades práticas de leituras estarem vinculadas ao volume diferenciado de capital social e escolar das famílias.

**Quadro 9 - Preferências de leituras por tipos e gêneros textuais**

Tipos e gêneros textuais	Revistas	Best Seller*	Mangás	Hist. Quadrinhos	Biografias
Alunos de Escolas Particulares Total (n=07)	07	06	04	06	04

Alunos de Escolas Públicas					
Total (n=08)	05	05	06	05	03

\* Referência às obras indicadas para o público infanto juvenil.

Como se pode observar no quadro 10, as revistas são as leituras preferidas desses jovens, seja no formato em quadrinhos seja no formato de informação. Esses dados coincidem parcialmente com os apresentados pela pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*<sup>40</sup>, o que indica que essa preferência talvez seja uma característica do jovem leitor contemporâneo brasileiro.

Embora as preferências por revista sejam semelhantes nos dois tipos de escola, elas diferem nos itens informação e sexo:

**Quadro 10 - Sobre preferências por revistas**

Escolas Particulares (n=07)	Feminino	Masculino
	07	05
<b>Tipos de revistas</b>		
	Capricho, Tititi, Boa forma, Superinteressante, Gloss, Caras e Veja	Superinteressante, Mundo estranho, Veja, Placar e Info dicas
Escolas Públicas (n=08)	Feminino	Masculino
	08	05
	Máxima, Capricho, Minha novela, Tititi e contigo	Superinteressante, Placar e Mundo estranho

<sup>40</sup> Conforme nota de número 2 deste texto.

Em termos de informação, somente os alunos das escolas particulares mencionaram revistas “para entender os fatos que aconteceram não só no Brasil, mas no mundo”, com ênfase na revista *Veja*. Os alunos das escolas públicas mencionam a *Super Interessante*, na qual as matérias reais “te põe para pensar”:

Gosto muito da revista *Superinteressante* e *Infodicas*. Lá em casa, minha mãe assina a revista *Exame* e a *Veja*. (...) eu prefiro mais ler a *Veja*, acho melhor para entender as coisas, os fatos que aconteceram não só no Brasil, mas no mundo. (...) Eu entendo e me interessa melhor pelas matérias da *Veja*. (Felipe- escola particular)

Minha mãe assina a *Veja*. (...) eu leio o que me interessa, assim, as matérias de política, saúde. (...) não leio a revista inteira não. Hoje, por causa do vestibular leio mais. (...) gosto demais da *Superinteressante*, *Placar* e *Infodicas* (Henrique – escola particular, pai fisioterapeuta)

Prefiro ler revista do que jornal. A revista que mais gosto é a *Super Interessante*. É uma revista que te prende, as matérias são reais e também tem algumas absurdas que te põe pra pensar. (Matheus – escola pública)

Este gosto pelas revistas de informação, quando relacionadas ao capital cultural das famílias desses jovens e à posição destas no espaço social, tende a manifestar elementos do capital econômico e escolar, bem como um conjunto de disposições e conhecimentos internalizados que permitem a apropriação dessa produção cultural (BOURDIEU, 2010.p .39-64).

Os leitores e leitoras advindos de família de profissionais liberais diplomados, de camadas médias de uma população interiorana, por exemplo, tendem a elencar o gosto pelas revistas de informação que são compradas por suas mães, e ainda as que são adquiridas pela e para a leitura de toda a família, logo, as que circulam em seus lares. A revista *Veja* traz para eles um material que acreditam auxiliar no

estudo, uma espécie de produto de educação. Dessa maneira, a indicação de preferência de leitura por essas revista poderia ser entendida na posição social intermediária da família alcançada por mérito (primeira geração de diplomados na família), que tende a favorecer a construção de uma boa vontade cultural, de uma docilidade, (BOURDIEU, apud NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2006, p. 78), que os tornam sensíveis aos efeitos de legitimidades culturais e dotados de uma significativa disposição para se empenhar na aquisição da cultura imposta.

Leio muito a *Super Interessante*, *Mundo estranho* e *Placar*.. Na verdade, meu pai sempre leu essas revistas. Tem essa revista guardada em casa de muito tempo. Às vezes eu pego alguma revista já de tempo e parece que foi escrita hoje. (...) Os assuntos são muito legais, chamam a sua atenção. Eu consigo entender como certas coisas funcionam, por exemplo, na ciência, na física, na química e isso pode ajudar no vestibular. (...). Minha mãe assina também a *Veja* (...) leio algumas partes dessa revista. (Mário – escola particular – profissão do pai: engenheiro civil).

As condições de socialização das famílias de menor capital escolar e menor condição financeira tendem, por outro lado, a rejeitar revistas de informação que necessitam ser compradas. Para os jovens leitores dessas famílias, o valor delas é mais explícito, pois eles mesmos são os responsáveis pela aquisição das revistas, ora por empréstimo de outras amigas leitoras, ora por doação e compra.

Adoro ler a *Tititi* e *Capricho* (...) se não consigo emprestada, tento juntar dinheiro para comprar. Algumas vezes a gente consegue trocar, assim eu compro a *Capricho* e minha amiga a *Tititi*, mas, ai ela tem que trocar duas comigo, porque a *Capricho* é mais cara. (Isabella- Escola pública)

A fala acima, retirada de uma lista grande de assemelhadas, demonstra não só a indiferença das meninas de menor capital cultural e menores condições financeiras pelas revistas de “informação séria”, como as mostram como leitoras de revistas de compreensão imediata, não reflexivas, repletas de clichês e estereótipos, mas que produzem efeitos de conhecimento. São revistas que as

induzem à aquisição de novos esquemas de interpretação e de ação, comportamentos novos, aprendizagem de novas soluções para situações difíceis, que as levam a acumular um repertório de conhecimentos veiculados pela psicologia popular, importantes para que organizem suas próprias experiências, e mesmo encontrando sentido à situações vividas como dolorosas, como doenças e drogas (MAUGER, 1998, p.10-13). Mesmo que não explícitas, a procura por essas revistas são didáticas, exercendo certa função educativa, num meio pobre de recursos de conhecimento, e de “educação para a vida”.

(...) Adoro a *Capricho*. Devoro assim que compro. Leio em menos de uma hora. (...) Ela, sempre tem um assunto novo e mesmo que seja um assunto que já tenha saído, é sempre muito legal ler. Tem assunto que, aprendi na revista. (...) tipo doenças, drogas, intercâmbios, ah, tudo (...). (Ana- escola pública)

A *Capricho* é a que mais leio. Leio também a *Gloss*. A *Veja* eu leio porque minha mãe fica em cima, ela fala que é bom pra me atualizar sobre o que as coisas que acontece. (...) Leio tudo da *Capricho*, moda, adoro as dicas de filmes, moda, músicas. Ah, eu gosta da revista inteira. (...) Leio rapidinho. (...) se não tiver nada pra fazer, leio, acho que em uma hora. (Kátia- aluna escola particular)

Mas a predileção demonstrada pelas meninas pela leitura de revistas populares, com referência a assuntos considerados importantes no universo feminino interiorano das adolescentes, tais como matérias de saúde, dicas de beleza, dados sobre a vida das celebridades e outros, como revela Bourdieu (1999), tem seu princípio na divisão sexual socialmente construída que reserva aos homens as “atuações sérias” da existência humana (econômica, política, militar, científica, etc.), e às mulheres o espaço doméstico, os serviços sociais, os educativos e a produção nas áreas artísticas. É o que encaminha esta análise para a compreensão da disposição dos nossos entrevistados masculinos para a leitura de revistas de curiosidades científicas e atualização de assuntos que ocorrem no país e no mundo. E de outro lado, a disposição das meninas para a

aprendizagem das virtudes da fragilidade feminina representada nas revistas populares que todas as entrevistadas leem, e que reproduzem a relação de força material e simbólica entre os sexos.

O caso do sucesso dos mangás para o público masculino confirma as observações acima. No momento das entrevistas, os leitores dos mangás, declararam paixão por esse gênero de quadrinhos. Eles compram, trocam e emprestam exemplares. Estão em frequente e intensiva leitura:

**Quadro 11 - Sobre preferências por Mangás e Histórias em quadrinhos**

Escolas Particulares (n=07)	Feminino		Masculino	
	Mangás	Histórias em quadrinhos	Mangás	Histórias em quadrinhos
	01	02	05	04
Escolas Públicas (n=08)	Feminino		Masculino	
	01	02	05	03

Leio mangá desde o quinto ano, quando um amigo me mostrou um. De lá pra cá, meu, viciiei. Adoro essa revisitinha. (...) já comprei muito, hoje, eu troco com meus amigos. (João Pedro-Escola Pública)

Gosto muito de ler mangá. Antes tinha até um pessoal, uns amigos, que a gente se reunia pra trocar as que a gente já tinha lido. Isso era, acho que, quando tava no 7º ano, adorava ler Cavaleiros do Zodíaco e Dragon Ball. Era muito legal. A gente

falava sobre personagens, os assuntos das histórias. (Matheus – Escola Pública)

Além da aquisição destes gêneros textuais, por diversas formas, compra, empréstimos e presentes, esses jovens leitores de mangás frequentam uma comunidade na qual se discutia as características desse gênero, marcadas pela prevalência da imagem que é a que assegura a narração. Nas várias páginas só de imagens, sem diálogos, esses meninos encontram ações que se desenrolam por muitos quadrinhos, abordadas por diferentes pontos de vista encaminhados por heróis e criaturas mágicas. Por meio de efeitos gráficos e dos traços que caracterizam os personagens (olhos, boca e sobrancelhas desenhados de forma exagerada para aumentar a expressividade), esses adolescentes acompanham o movimento nas histórias sempre baseadas na luta e na competição.

Nos mangás, por fim, é preciso destacar, ainda, o modo ler: a leitura nesta revista é realizada da direita para a esquerda, isto é o gesto para passar as páginas são feitos de acordo com o movimento da terra de origem do gênero, ao contrário do movimento do mundo ocidental.

Isso evidencia mais uma vez que além da existência de leitura entre os jovens pesquisados, há também a existências de inúmeras e diversificadas práticas de leituras atreladas à disposições, apropriações, modos e maneiras de ler, as quais atraem, conforme as exigências do gênero textual, os meninos mais do que meninas, e vice-versa. Isto posto, penso na questão: É possível afirmar que as leituras - em virtude do modo de ler e do trabalho de socialização que privilegia certas formas de “coragem” ou certas formas de “fragilidade” -, possuem um “gênero”? - Pierre Bourdieu exaustivamente demonstrou que o tema gênero, associado à dominação masculina, está ancorado em nosso inconsciente, dificultando que seja conduzido para uma questão a ser vista fora das evidências e dentro do processo histórico (Bourdieu, 1999). Não se pretende aqui, evidentemente, retomar a questão discutida por esse autor (o trabalho histórico de eternização dessa dominação que compete a agentes e instituições interligadas

Família, Igreja, Escola ou Estado). A pergunta foi feita diante do gosto demonstrado pelas meninas por quadrinhos mais sutis, e de agudeza maior para a percepção como *Mafalda*, opostos às cenas de lutas explícitas dos mangás.

Adoro ler a *Mafalda*, ela é demais, me divirto pra caramba. Às vezes dou risada sozinha. Ela tem umas sacadas que não é de criança, ela é muito adulta. A maioria que tenho, eu que comprei.  
(Bruna- Escola Particular)

As meninas compram as tiras da *Mafalda* e se deliciam com sua visão crítica do mundo à sua volta, a sagacidade e a habilidade dela para desconstruir as visões conservadoras da sociedade. Os meninos só leem *Turma da Mônica* porque a tia “compra, lê e depois me dá”. Eles preferem as aventuras do *X-Men*.

Assim, pra passar o tempo, o que mais leio é história em quadrinhos. (...) gosto muito do *X-Men* e *Turma da Mônica*. (...) a maioria são ganhados da minha mãe e da minha tia que também adora a turma da Mônica, ai ela compra lê e depois me dá.  
(Henrique- Escola Particular)

As meninas também evidenciaram preferir, mais que os meninos, leituras de auto-ajuda e best seller, representados aqui pelo livro impresso. Elas manifestam uma total predileção por livros de séries como *Harry Potter*<sup>41</sup>, *Crepúsculo*<sup>42</sup> e

---

<sup>41</sup> Os livros de **Harry Potter** são uma série de aventuras fantásticas criadas pela escritora britânica J. K. Rowling. Desde o lançamento do primeiro volume, *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, em 1997, os livros ganharam grande popularidade e sucesso comercial no mundo todo, e deram origem a filmes, videogames e muitos outros itens. Essa série já foi traduzida em 67 idiomas e já vendeu mais de 400 milhões de exemplares mundialmente.

<sup>42</sup> **Crepúsculo** é uma história sobre vampiros da autoria de Stephenie Meyer. Foi publicado originalmente em 2005. O enredo apresenta uma bela estudante que acaba se apaixonando por um vampiro e a partir daí coloca a sua vida e da sua família em constante risco.

Coração de tinta,<sup>43</sup> cujas narrativas são românticas, aventureiras e cheias de suspenses. A maioria das jovens declarou ter lido e relido todos os volumes que integram a coleção dessas obras. Já os meninos fizeram menção apenas para um ou outro volume das coleções, conforme quadro abaixo:

**Quadro 12 - Sobre preferências por best sellers\***

	Feminino	Masculino
<b>Escolas Particulares (n=06)</b>	<b>06</b>	<b>02</b>
	<b>best sellers</b>	
	Harry Potter, Coração de tinta, Crepúsculo e Senhor dos Anéis	Harry Potter e Jogos Vorazes
<b>Escolas Públicas (n=05)</b>	<b>05</b>	<b>01</b>
	Harry Potter e Crepúsculo	Jogos Vorazes

Entre os quinze entrevistados um único jovem de fato leu a coleção toda de uma obra, neste caso três livros: Jogos Vorazes<sup>44</sup>, de Suzanne Collins. E declarou

<sup>43</sup> **Coração de Tinta** é um livro para o público infanto-juvenil, escrito pela alemã Cornelia Funke. Foi publicado no Brasil em 2006. É o primeiro volume da trilogia Die Tintenwelt (O Mundo de Tinta), e foi adaptado para o cinema em 2008, no filme. A série foi complementada pelos livros Tintenblut (Sangue de Tinta em 2005) e Tintentod (Morte de Tinta, em 2007). A trilogia foi publicada no Brasil pela editora Companhia das Letras.

<sup>44</sup> *Jogos Vorazes* é um romance para jovens e adultos escrito pela norte-americana Suzanne Collins. Trata-se do primeiro de uma trilogia que leva seu nome, foi originalmente publicado nos Estados Unidos 2008 pela editora Scholastic, e lançado em no Brasil em 2009 pela editora Presença e em 2010 pela editora Rocco. O enredo diz respeito a lutas por sobrevivência humana em um país distópico.

ter se encantado pelas histórias de lutas por sobrevivência, dos casos de amor e ódio apresentados pela história:

(...) eu não conseguia parar de ler. Queria saber como aquela luta, daquele casal iria terminar. Tem muito suspense, que te faz ficar pensando. (...). Tinha hora que ficava comparando com o nosso mundo. A mocinha do livro era perfeita, corajosa e inteligente. (...) Ah, sei lá, gostei muito do livro. Li os três. (...) O primeiro eu peguei emprestado de um amigo que joga bola comigo, o segundo eu comprei e o último eu ganhei da minha namorada. Meu mesmo, só tenho um, o último. (Matheus- Escola pública)

Os livros de auto-ajuda são preferência de leituras somente entre as meninas:

**Quadro 13 - Sobre preferências por auto-ajuda**

	Feminino	Masculino
<b>Escolas Particulares (n=04)</b>	<b>04</b>	<b>00</b>
	A Cabana, A menina que roubava livros e a Culpa e das estrelas	-----
<b>Escolas Públicas (n=03)</b>	<b>05</b>	<b>----</b>
	A culpa é das estrelas e A menina que roubava livros	-----

Em se tratando de leituras advindas de livros de auto-ajuda, que são os prediletos das meninas, os estudos de Horellou-Lafarge e Segré (2010), realizado

na França, também evidenciam nelas uma relação emocional com o sobrenatural e as experiências vividas, o que elas possivelmente encontram –também nos romances de base psicológica e platônica, enquanto as escolhas dos meninos são guiadas mais por histórias e romances policiais, além da ficção científica.

Com relação ao número de livros lidos por estes jovens, as meninas saem na frente, lendo livros mais introspectivos. Por ocasião da pesquisa, quase todas as meninas estavam lendo algum tipo de livro – exceto livros solicitados pela escola – contra três meninos que estavam lendo algum livro relacionado do seu gosto pessoal voltado para aventuras .

#### **Quadro 14- Sobre quantidade de livros lidos anualmente (média)**

	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>
<b>Escolas Particulares (n=07)</b>	<b>Mais de 8 livros</b>	<b>De 02 à 04 livros</b>
	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>
<b>Escolas Públicas (n=08)</b>	<b>Mais de 7 livros</b>	<b>Mais de 02 livros</b>

\*Exceto livros solicitados pela escola

Um outro grupo de textos que se mostra presentes no universo dos alunos são os religiosos, tanto para o gênero masculino, como para o feminino. Destaque para a leitura da Bíblia em casa e nas igrejas. Dos quinze alunos entrevistados, doze declaram ler a Bíblia, pois participam ativamente de grupo de estudos religiosos em suas cidades, com destaque, para as meninas da escola pública, cujos pais possuem escolaridade básica e em suas ocupações profissionais são prestadores de serviços braçais. Na ocasião das entrevistas, que ocorreram nos lares desses jovens, foi possível constatar a presença desse livro em destaque nessas residências:

Figura 10: Casa do João Pedro



Figura 11: Casa da Márcia





Figura 12: Casa da Ana

### Quadro 15- Sobre a leitura da Bíblia

	Feminino	Masculino
<b>Escolas Particulares (n=07)</b>	<b>03</b>	<b>02</b>
	Feminino	Masculino
<b>Escolas Públicas (n=08)</b>	<b>04</b>	<b>03</b>

\*Exceto livros solicitados pela escola

Neste contexto, mesmo com algumas limitações que se fazem presentes nos momentos de leitura quando se procura estabelecer significados, o leitor faz uso de uma liberdade, mesmo que cerceada, ligada à toda uma gama de competências de leitura e escrita. Temos aí, portanto, uma primeira série de determinações, de limitações, que cerceia esta liberdade de apropriação. Todavia, além disso, existe todo um conjunto de códigos, de convenções que determinam

num dado momento, numa comunidade de leitores ou leitoras as regras que dirige, governam suas práticas de leitura e escrita e essas convenções, ou códigos interiorizados, incorporados, por sua vez, constituem limites para a interpretação do sentido.

Dessa forma, podemos pensar que as convenções estéticas ou sociais que determinam o conjunto de um universo social agem igualmente como limitações sobre esta liberdade de apropriação. Logo, essa situação se dá nesta dialética entre uma limitação transgredida e uma liberdade cerceada, o que vale para todos os registros, desde os mais dotados de capitais escolar e cultural, ditos os letrados, até os mais populares.

Algo importante merece ser destacado, em nenhum momento houve menções, por parte destes jovens, sobre livros, obras relacionados ao cânone literário e suas respectivas leituras. Não há referência à dimensão estética, à leitura para fruição da arte das palavras. O que comprova mais uma vez que a leitura destes textos não chegaram a produzir prazer para eles. O interesse fica por conta da linguagem mais simples e da facilidade de identificação com o tema pela busca de respostas aos questionamentos individuais imediatos com respeito à sua existência e seus problemas do cotidiano.

Importante destacar ainda que gostos, escolhas e preferências, como produtos de relações sociais condicionados à forma como tais relações ocorrem, nos levam à reflexão sobre o fato de que preferir e gostar de realizar algo, expressa não só o que queremos, como também o que nos é apresentado e ensinado a fazer. Inclui-se aqui o que é valorizado pela família, amigos e por figuras que se destacam na sociedade em que se desenvolve, como também pelos componentes do universo de representações construídas pelos indivíduos. E a escola, neste cenário, para estes jovens não aparece como o lugar que promove, além dos desenvolvimentos das habilidade e competências, o prazer da leitura, ela aparece como um espaço de trocas de revistas e livros, local onde eles discutem, comentam as leituras 'extra escolares' que realizam.

No que tange às formas de aquisição, estas são variadas e intensas. As leitoras que frequentam as escolas particulares, em sua totalidade, ganham estes livros, principalmente de seus familiares, que investem de forma expressiva em materiais de leitura para seus filhos, enquanto que as outras, na maioria das vezes, os emprestam de colegas e amigas e chegam até a comprá-los quando o desejo de ler é muito forte.

São variadas e intensas também as apropriações dessas leituras, as quais não estão relacionadas somente aos aspectos da realidade textual, mas ainda às questões de disposições sociais já apontadas neste estudo, maneiras e modos de ler, comunidades de leitores, regimes de circulação, fatores que caminham para uma noção de interdependência na cadeia que compõe o processo da leitura.

### **Apropriações da leitura: entre suportes, gêneros textuais e maneiras de ler**

*...devemos ver que cada apropriação tem seus recursos e suas práticas, e que uns e outras dependem da identidade sócio-histórica de cada comunidade e de cada leitor. (CHARTIER, 2001, p. 116)*

As leituras realizadas pelos jovens desta pesquisa acionam modos de apropriações específicos inerentes não só aos aspectos da realidade textual, mas também à idade, necessidades, preferências e gostos de leituras. Assim, apropriam-se dos textos, os recebem de diferentes maneiras para diversos fins e em diferentes suportes e materialidades.

As apropriações e recepções dessas leituras tendem a lhes assegurar liberdades e conquistas de sentidos, que não se dão apenas da técnica de ler,

mas sim do posicionamento face ao escrito, pois cada leitor constrói os sentidos de um texto sem ignorar sua vivência, os suportes e suas materialidades que se mostram presentes de significação, situados no encontro das maneiras de ler “coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas e de protocolos de leitura depositados no texto lido” (CHARTIER, 1996, 78).

Foi possível observar diferentes formas de apropriação e recepção de e sobre os materiais lidos, diversas maneiras de ler condicionadas aos suportes eleitos para as práticas de leitura realizadas por esses jovens. Abaixo apresento quadro síntese das preferências de leituras por suportes:

**Quadro 16 - Preferências de leituras por suportes**

SUPORTES		Revistas impressas	Livros	internet*
Alunos de Escolas Particulares Total (n=07)		06	05	07
Alunos de Escolas Públicas Total (n=08)		05	05	08

\* Referência à vários suportes utilizados na internet: blogs, redes sócias, sítios e outros via computador e ou outro tipo de aparelho tecnológico.

Com relação às revistas impressas, estas são lidas tanto pelas meninas, como os meninos de formas diversificadas, ora de modo contínuo, ora de forma fragmentada, em espaços individuais e coletivos.

Os espaços individuais são mais preconizados. As revistas são lidas, geralmente, em seus quartos e banheiros, lugares que proporcionam silêncio e sossego, mas também em espaços coletivos quando se trata de compartilhar

entre os amigos, principalmente, no caso das meninas, assuntos relacionados à moda e beleza.

Adoro ler revistas na hora que vou no banheiro e dormir, leio deitada, parece que relaxa a gente. Fora que ninguém enche o saco, dá pra ler sossegada. (Isabella – escola pública)

Gosto de ler minha revista sossegada, mas às vezes não dá tempo de ler em casa, então leio na escola, nas aulas vagas ou quando termino alguma atividade ou no ponto de ônibus. Mas prefiro mesmo é ler na minha cama. (Bruna- escola particular)

Prefiro ler na minha casa, é mais sossegado. Gosto muito de ler no banheiro, no sofá, deitado, assim não dói o corpo. (...) raramente leio revista na escola, uma que não dá tempo, outra que é muito barulho. (Felipe- escola particular)

A leitura nos lugares íntimos “relaxa” e rompe com o ambiente real onde se encontram pessoas que “enchem o saco”, permitindo, no imaginário, encontrar a alma gêmea, escapar, durante o tempo da leitura no quarto ou no banheiro, de decepções e representar uma vida diferente da sua.

Este tipo de leitura popular, apreendida pelos entrevistados de maneira diversa e evasiva, independe da escola, ou melhor, da posição social do leitor, e menos ainda dos seus recursos culturais, como se pode observar pela maneira gramatical de falar que, evidenciando maior ou menor recurso cultural, não impede o gosto pelas mesmas revistas, embora sejam mais apreciadas pelas meninas das escolas públicas do que pelas particulares, que as leem “quando não tenho outra coisa para fazer”.

(...) eu que compro a minha *Capricho*. Tem vez que a revista tá uma porcaria, mas tem vez que só o pôster que vem já vale a pena ter comprado. (...) Tem vez que empresto primeiro da minha amiga pra ler, leio rapidinho, na escola mesmo, às vezes a gente lê junto, por causa do tempo do intervalo e se tiver boa eu compro. (...) O

que mais gosto nela é a parte de grilos – as dúvidas que as garotas tem sobre um assunto. (Ana- Escola pública)

A que mais leio é a *Capricho*. Tenho a mania de começar pela parte das dicas de maquiagem. Adoro essa parte. (...) quanto tá interessante leio em menos de uma hora, agora tá assim meio morna, vou lendo quando não tenho outra coisa para fazer. (Kátia- aluna escola particular)

A leitura solitária, ou a revista lida com amigas, naturalmente se relacionam, às “idades da vida”, no sentido dado por Ariés, a idade adolescente necessitada de satisfações a serem encontradas na ilusão de soluções compartilhadas para seus “grilos”, para seus “nada para fazer”, além dos posters que podem trazer revelações imaginadas do lado secreto da vida das celebridades e a impressão de viver outra vida.

Dizeres como leio rapidinho na escola, tenho a mania de começar pela parte tal, leio deitada, leio na escola e no ponto de ônibus, leio no sofá e outros mais evidenciam maneiras de ler que estão presentes na concretização de práticas de leituras entre esses jovens pelo mesmo tipo de impresso e suporte. Práticas livres e prazerosas de leitura, nas quais a liberdade e vontade dos leitores são postas em evidência, haja vista esses eles possuírem uma relativa liberdade nos usos e empregos daquilo de que eles se apropriaram.

Assim , são apropriações que cruzam, transportam e estabelecem relações com múltiplas maneiras e modos de leituras que tendem a colaborar para a significação dos textos lidos e, conseqüentemente para entreter e informar.

Ainda sobre esse suporte, algumas situações de aquisição das revistas evidenciam modos de ler. Foi possível verificar, principalmente entre as jovens que frequentam escolas públicas, uma relação de troca de tipos e exemplares, que condicionam suas maneiras de ler. Quando isso ocorre, elas tem que ler rapidamente e não podem danificar, escrever, rabiscar as revistas. Essas trocas

são realizadas, na maioria das vezes, nos espaços escolares, local onde elas mais debatem os assuntos das revistas,.

Um outro grupo de respostas aponta para outro gênero textual, o livro, que ao ser lido, faz uso de um modo de ler que, apesar de apresentar algumas semelhanças com os utilizados nas práticas de leitura das revistas, revela a utilização de diversos protocolos de leitura desses gêneros que, conseqüentemente, colaboram para as apropriações representações desses textos.

Sobre o suporte livro impresso, os jovens destacaram as leituras de auto ajuda e livros de narrativas fantásticas, apresentadas ao público leitor em séries e coleções. Importa destacar que esse gênero textual é mais lido entre as jovens.

A leitura dos livros de auto ajuda indicam modos de ler que sempre apontam uma necessidade de relacionar ou trazer suas leituras para o âmbito da vida concreta e pessoal. A identificação com esses livros quase sempre ocorre na dimensão emocional, no que tange o evocar de sentimentos como magoa, tristezas, alegria, raiva, medo, angústia, ansiedade e descontentamento, situação que difere das leituras das revistas, que se pautam, basicamente, na dimensão da informação, da curiosidade e do entretenimento.

Ganhei da minha mãe este ano [06/2012] dois livros *A culpa é das estrelas* e a *Cabana*. A *Cabana* eu não gostei muito, mas o outro eu me apaixonei e já li os outros do mesmo autor <sup>45</sup>, não só eu, a maioria das minha amigas, uma vai falando pra outro, virou uma febre. (Kátia- escola particular)

O que mais gostei, li no ano passado, foi a *Cabana*, nossa eu chorei. (...) o livro faz você pensar na sua vida a dar mais valor pras coisas. (...) peguei o livro emprestado com a minha tia. (Letícia- escola pública)

---

<sup>45</sup> Referência à John Green ,jovem autor que já possui mais de cinco livros publicados e destinado aos público adolescente.

Fora os livros do Harry Potter gostei muito da *Menina que roubava livros* e a *Culpa é das estrelas*. Nossa!! Chorei muito quanto tava lendo a culpa é das estrelas (...) o livro faz você dar mais valor pra sua vida. (...) Minha mãe comprou pra ela e depois passou pra mim. Muitas amigas também leram esse livro e a gente conversava muito sobre ele. (Bruna- escola particular)

São livros que mexem com a emoção das leitoras e acabam estabelecendo vínculos de predileção e de identificação. A forma de aquisição se destaca pelo empréstimo e ganho. Há ainda questões de propagação dessas leituras, elas leem e indicam para as colegas e amigas, situação que acaba produzindo comunidades de leitores.

Já as práticas de leitura das narrativas fantásticas – os *best sellers* surpreendem pela intensidade e frequência, e só perderam para a leitura realizada em outros gêneros textuais pelos suportes vinculados à internet, como os blogs, sites de modas e beleza e redes sociais.

Tais leituras apontam para a existência de um leitor que além de se encantar pelo que lê, produz práticas de leitura, cujas apropriações ocorrem de diversas formas, assim também como as maneiras de ler. Há espaço até para a leitura em voz alta, que se apresenta como uma condição para entendimento: “ muitas vezes minha mãe entrou no quarto para ver o que tava acontecendo (...) eu só estava lendo em voz alta e acho que bem alta. É que eu não estava entendendo direito aquela parte do livro- estava confusa (Kátia- escola particular).

Outras leituras menos reflexivas aceitam a presença da música e da televisão. Situação muito comum entre essa geração, que tende a realizar várias tarefas ao mesmo tempo e conseguir focar, mesmo que minimamente, em todas elas.

No caso da música, esta não atrapalha, pelo contrário, ela relaxa e cria um clima favorável à leitura:

Só consigo ler ouvindo música. Parece que trava tudo se não tem música (...) eu consigo entender melhor o livro ouvindo música.. (Márcia – escola pública)

Mesmo que não esteja assistindo, deixo a televisão do meu quarto ligada enquanto leio. Acho que já virou mania. (...) (Marina - escola particular)

Tais jovens só não conseguem compartilhar estas leituras com o uso das redes sociais:

Quando vai rolar algum babado, ou alguém marcou um horário para conversar no WhatsApp ou no Facebook eu nem pego pra ler. Porque ou eu leio ou fico na internet. Ai me dá uma raiva porque eu quero fazer os dois e não dá. Eu não consigo focar a atenção nos dois. (Letícia- escola pública)

Já cheguei a largar a internet pra ler. (...) tava lendo *As relíquias da morte*. Nossa, li esse livro em, acho que, uns quatro ou cinco dias. Não conseguia parar de ler, lia na escola, lia deitada, sentada no ônibus, ia lendo.... (Isabella- escola pública)

Neste contexto do desejo de ler, insere-se um conjunto de táticas e estratégias que essas alunas realizam com a finalidade de compreensão do que leem. A estratégia que mais se sobressai é o não interromper o texto. Mesmo não entendendo algumas partes e não tendo ninguém que já tenha lido por perto para esclarecê-las, muitas alunas dão prosseguimento à leitura, mesmo que ele não esteja sendo compreendido:

(...) no primeiro e no segundo livro *A pedra filosofal e a câmera secreta* tinha partes que eu lia e não entendia. Ai, eu voltava e o livro demorava mais. Conteí isso pra Débora, uma amiga minha, e ela disse que era pra continuar, que no final eu ia entender e deu certo, hoje eu continuo, assim quando eu tenho que ler alguma coisa que não entendo. (Kátia- escola particular)

Quando comecei a ler o *Crepúsculo* achei muito difícil, ficava voltando. Depois no segundo livro já fui lendo, mesmo sem entender, depois acontecia alguma coisa que me ajudava a entender aquilo (Ana- escola pública)

Importante destacar que em nenhum momento aparece a figura do professor acompanhando essas leituras. A Kátia recorreu a amiga Débora para lhe contar sobre o processo de não entendimento do livro que lia.

As falas das alunas sugerem que a continuidade de leitura, apesar do não entendimento do que está sendo lido, acontece apoiada na crença de que é possível entender e fazer correlações entre as partes do texto. Pode-se dizer que as alunas vão realizando os processos de associação e inferências para estabelecer sentidos às suas leituras (SOLÉ, 1998). O desejo em ler as aventuras é tão grande que acaba desbancando as dificuldades encontradas no plano textual.

Outro fato que merece destaque são as situações de aquisição. As revistas são emprestadas, vendidas e trocadas. Já esses livros não. As jovens gostam de tê-lo, mesmo que sejam usados, comprados em sebos. Não gostam de emprestá-los nem de outros para si, nem de si para os outros. Os motivos são vários:

Não gosto de ler livro emprestado. Prefiro ler o meu próprio livro. Gosto de marcar, de dobrar a página. Já emprestei uma vez de uma amiga e marquei a página e ela não gostou muito. Eu também não gosto de emprestar os meus. (...) Só falta um do Harry Potter pra completar minha coleção. (Isabella- escola Pública)

Eu não gosto de emprestar meus livros não. Revista tudo bem, mas livro, é complicado. Tenho um livro, esse aqui oh (foi buscar o livro para me mostrar) olha essa capa (capa foi suja com um líquido escuro- parece ser coca cola). Eu ganhei da minha mãe. Emprestei pra uma amiga, nossa a hora que peguei de volta, fiquei com raiva. (...) Não briguei não, só que não empresto mais, ela viu que eu não gostei. (Gizele- escola particular)

Eu não empresto meus livros. Já emprestei e nunca dá certo. Ou não devolvem, ou vem todo estragado. Só tem uma amiga que empresto pra ela e ela pra mim, porque ela sabe que eu sou

cuidadosa e ela também é. (...) é que também eu gosto de reler alguns livros, ai vou lá e cadê? Tá emprestado! (Ana- escola pública)

Essas falas revelam certos tipos de sentimentos que as alunas apresentam para com seus livros: cuidado, ciúmes, querer lê-lo novamente. Essa situação remete à memória de que o livro sempre foi tido como um objeto cuidado e estimado, ainda mais quando estes representam para seus donos grande apreço, seja pelo seu valor financeiro, seja pelo valor cultural e sentimental. Fato que não ocorre com as leituras solicitadas pela escola.

Temos mais uma vez um cenário que comprova o que Felipe mencionou no início desta pesquisa e que já evidenciei outras vezes neste texto, me refiro a leitura de fora [da escola]. Aquelas que ocorrem em diversos lugares, de diversas maneiras e apresentam numerosas apropriações e recepções.

### **Os jovens e a leitura frente às novas tecnologias**

As relações nutridas pelos jovens escolares com a leitura pelo meio impresso presentes ao seu alcance evidencia a existência de um leitor que realiza diversas práticas de leitura extraescolares cotidianas e rotineiras. Resta agora verificar a relação desse leitor com mundo tecnológico, considerando o fato de que a escola, ao eleger o livro impresso como suporte da cultura erudita, não promove trabalhos com textos digitais e nem considera, no seu interior, um trabalho que permita, dentro da hierarquia dos textos, o conhecimento de um mundo textual diferenciado, como é o mundo dos textos digitais. Entretanto, dentro da autoridade dos textos, os próprios entrevistados mencionam a diferença grande existente entre um texto impresso e um texto digital, uma vez que eles experimentam os dois no seu meio social, em leituras paralelas.

Como Ana, aluna da escola pública, procura mostrar, o impresso existe no aqui e agora como um objeto material, por isso ela não gosta de emprestar seus livros. Ela sabe que sendo ele um objeto material, irá se desgastar mais rápido, ou desaparecer, e ela gosta “de reler alguns livros, ai vou lá e cadê? Se, entretanto, o livro pode desaparecer contra a sua vontade, pode se desgastar - e se desgastará mais rápido para os que gostam “de marcar, de dobrar a página” impressa, como a Isabella declarou em entrevista -, o que está escrito nele, mesmo com a marca e a dobra do papel, não se altera, não se move, por mais que amigas manchem as páginas por descuido, como lamentou a Gizele durante a entrevista.

No meio digital, diferentemente, os textos e imagens dados a ver nas telas são moveis, e não fixos como no impresso, e estão em todo lugar e ao mesmo tempo em frações de segundo, se houver condições técnicas apropriadas (o software necessário). Melhor dizendo, as mutações do nosso presente tecnológico transformaram, ao mesmo tempo, os suportes da escrita, a técnica de sua reprodução e disseminação, assim como os modos de ler (CHARTIER, 2010, p. 8). Só por esses aspectos a relação dos nossos entrevistados com o texto digital já se mostra diferente daquela manifestada tanto pelo leitor escolar, quanto pelo leitor que realiza práticas de leitura extraescolares pelo meio impresso.

No suporte digital, mais fortemente para os que se conectam a internet, além de os textos se movimentarem pelo mundo inteiro em instantes, eles permitem a interação virtual com outras pessoas, a diversão com jogos e outros. A informação que conecta esses jovens entrevistados em rede com acontecimentos imediatos é a mesma que facilita a realização de suas pesquisas escolares por meio dos buscadores eletrônicos, o que os levam a uma leitura descontínua, segmentada e assemelhada: os textos digitais podem ser combinados com outros textos e alterados no seu arranjo a medida em que são lidos, podendo, ainda, também ser reformatados em tamanho e fontes, ter sons e imagens que fornecem “ tudo o que você precisa fazer, tipo conversar com amigos, trabalhos de escola” (Leonardo, escola pública), ou como também expressa outro dos entrevistados,

“ver tanto coisa, o que eu precisar, estiver querendo, conversar, ler, jogar... Ah, sei lá se precisar falar com alguém, pelo face. (Mário- escola particular)

Todos os entrevistados dizem passar cerca de cinco a oito horas diárias frente à tela de um computador, navegando na internet por sites, blogs e redes sociais e, em especial, utilizando os programas permitidos pelos sistemas operacionais dos smartphones, conforme pode ser lido abaixo:

(...) se deixar fico 24 horas no ar (risos). Mas, tipos assim, eu chego da escola, almoço e já ligo o computador e ai fico até dormir. (...) Ah, faço trabalhos da escola, fico conversando com a galera, ah, é isso. (Kátia- escola particular)

Não dá mais pra ficar sem internet. Tudo que a gente precisa fazer, procura nela. Até para falar com as pessoas: pelo celular você paga, pela internet não. (Ana – escola pública)

Hoje é difícil ficar sem internet. Primeiro, porque todo mundo tem e tudo o que você que você precisa fazer, tipo conversar com amigos, trabalhos de escola, precisa dela. (...) meu computador fica ligado o tempo todo. (Leonardo- escola pública)

(...) fico o tempo todo conectada. Antes não, porque não tinha speedy em casa, agora minha mãe colocou. (...) Ah, eu chego da escola já ligo o computador e só desligo a hora que vou dormir. (...) Vejo tudo o que eu tiver vontade: sites de moda, fofoca das novelas, blogs de moda também, mas fico também no face. (Márcia- escola pública)

Fico conectado em casa pelo computador e na escola, na rua, ah, em outros lugares conecto pelo iphone. Vou nos lugares já pergunto tem wi fi. Meus amigos tem vergonha de perguntar a senha do wi fi, eu não, chego e já vou perguntando. (Henrique- escola particular)

Tendo em vista o fato de a frequência de leitura realizada por nossos entrevistados nesse meio tecnológico digital ser muito expressiva, dada a quantidade de horas que ficam imersos nessas práticas, essas navegações declaradas acima provocam perguntas sobre a maneira como os textos dados a ler por essas tecnologias são compreendidos e manejados por esses estudantes entrevistados. E a pergunta importa, uma vez que a leitura é feita numa sucessão de telas que se transformam rapidamente, a ponto de um atento leitor analógico, ao observá-las se trocando, sentir dificuldade em acompanhar as buscas que aí são feitas por esses escolares, a partir de um tema, de um comentário, de um campo de interesse, isto é de uma lógica enciclopédica na qual os textos se encadeiam pelo seu pertencimento a uma rubrica.

Começando por essas buscas de leitura, aparentemente, não há grande diferença no motivo da procura por parte dos dois grupos de jovens investigados.

#### Quadro 17: Sobre necessidades (buscas) de leitura no meio digital

Sobre necessidades de leitura no meio digital	Pesquisas escolares	Busca de informações*	Busca de informações**	Obter notícias sociais	Conversar com amigos	Entretentiment <sup>o***</sup>
Alunos de Escolas Particulares Total (n=07)	07	07	07	07	07	07
Alunos de Escolas Públicas Total (n=08)	08	08	08	08	08	08

\* para resolver problemas do cotidiano – assuntos práticos

\*\* sobre assuntos inerentes à moda, sexo, horóscopo, comportamento.

\*\*\* destaque para jogos e importar músicas.

As buscas de leitura, em grande parte, são movidas pela necessidade do momento: informação, conversar com amigos, fazer pesquisa escolar. Nesse cenário, se lê com muita frequência, se apropria de vários textos visuais e escritos, atribui-se sentido, comunica-se, diverte-se, projeta-se conhecimento, valores, experiências, sentimentos e imaginação.

Embora os motivos da procura sejam semelhantes há diferenças quanto ao suporte tecnológico. Mário, aluno da escola particular declarou, por exemplo que não gosta de computador, prefere “ficar conectado pelo *iPhone*. Ah, vejo tanto coisa, o que eu precisar, estiver querendo, conversar, jogar... Ah, sei lá se precisar falar com alguém, pelo *face*”.

Pelo quadro abaixo é possível observar as diferenças de suporte utilizado por escola. Os alunos da escola pública usam mais o computador convencional, enquanto os das escolas particulares usam mais smartphones,

**Quadro 18: Sobre preferência por suporte tecnológico**

Preferência por suporte tecnológico	Computador Portátil *	Computador convencional	Smartphone	Tablet	Outros aparelhos**
<b>Alunos de Escolas Particulares Total (n=07)</b>	04	00	07	00	00
<b>Alunos de Escolas Públicas Total (n=08)</b>	02	05	00	02	06

\* Referência aos notebooks

\*\*Destaque para celulares

A preferência por suporte está na possibilidade do uso e do usuário. Como se pode ver pelo quadro acima, classificado por escola pública e privada, as preferências estão atreladas às desigualdades sócio-econômicas. Um tablet de última geração é muito mais caro do que um computador portátil. Aqueles com maiores poderes aquisitivos, sinalizam preferências por smartphones e ainda pelos notebooks que possibilitam, além da mobilidade corporal, “andar” com o aparelho, como afirmam os alunos: “Prefiro mil vezes usar o Iphone do que o computador, com ele você já fica conectado direto, precisou tá na mão, é pequeno, você anda com ele (...).” - (Mário- escola particular).

Já para aqueles, cujas famílias não apresentam condições financeiras de consumo, não se faz presente o fator preferência, mas sim o que lhes é possível de ser adquirido para uso. Neste caso, a maioria deles, participa do mundo digital por meio de computadores convencionais, o qual também é utilizado por toda a família. Os telefones celulares usados por eles não são os smartphones. Eles procuram celulares pré-pagos, cujo uso, muitas vezes, é restrito sempre por conta do plano comprado para isso e pela baixa qualidade de conexão, conforme declaram Letícia e Leonardo:

“Prefiro usar a internet pelo computador, quando uso pelo celular ela come quase todos os meus créditos” (Letícia, escola pública)

“Prefiro acessar a internet de casa mesmo, do computador. No celular cai toda hora (...), é muito ruim”. (Leonardo, escola particular)

Não é surpreendente constatar também, dentro dessa perspectiva sociológica das práticas culturais, que os locais de acesso, bem como determinados monitoramentos para atingi-los diferem bastante de escola para escola, como se pode observar no quadro abaixo:

**Quadro 19 – Sobre a leitura no meio digital: tipos de sítios mais acessados**

Sítios mais acessados	Pesquisas escolares		Busca de informações		Obter notícias sociais		Conversar com amigos		Entretenimento*	
	Google	Sites* específicos	Google	Sites**	Google	Sites**	Facebook	Twitter	Jogos	Músicas
Alunos de Escolas Particulares Total (n=07)	3	6	7	4	0	7	7	7	4	7
Alunos de Escolas Públicas Total (n=08)	8	0	8	2	8	2	8	3	2	8

\*Indicação de professores

\*\* Sites específicos

Para os jovens que frequentam as escolas particulares, as pesquisas escolares são direcionadas para os *sites* que são indicados pelos professores, assim como eles direcionam também as referências bibliográficas:

“(…) toda pesquisa da escola, como os professores sabem que vamos pesquisar na internet, já passa onde a gente pode achar o assunto e qual o melhor autor. Depois a gente faz um resumo disso”. (Mário).

Não encontramos nas entrevistas realizadas nenhuma referência relativa a qualquer transgressão possível realizada pelos entrevistados à essa limitação à pesquisa na internet existente na escola privada.

A situação se modifica para os estudantes das escolas públicas. Suas pesquisas têm início no buscador mais conhecido por todos: o Google. A partir de uma rubrica, selecionam, o que consideram o melhor texto:

“(...) a professora pede o trabalho, a gente busca o assunto no Google e vai lendo e escolhe o site que mais explica, que tem foto, depois faz um resumo (...)”. (João Pedro).

Em suma, nos dois grupos de escola, a finalidade da pesquisa é a mesma, o resumo. E a fragmentação predomina, com desconsideração pelos gêneros, o que leva as informações a se assemelharem, não importando o texto que serviu suporte para obtê-la.

Isto posto, foi possível verificar que há um grupo de jovens que, aparentemente, são mais monitorados em suas navegações frente ao mundo digital, ao passo que os outros são, aparentemente, deixados à deriva pelos professores das escolas públicas, quando buscam dados que possam suprir as suas necessidades escolares. Mas esta deriva, assim como o monitoramento existente da escola pública, podem encontrar seus limites na competência da leitura, que remete o caso para a apropriação diferenciada dos capitais culturais e econômicos, como dos pais (ver quadros 5 e 6, páginas 61 e 62 dessa tese). Esses capitais propiciam o ‘monitoramento’, o ‘guiar’ pelo vasto oceano de informações. (Bourdieu, 2010).

Importa, ainda, mencionar o fator entretenimento, mais especificamente os jogos. Estes são praticados por todos, de ambas as escolas e, na maioria das vezes, são jogos de lutas que coincidem, no caso dos meninos, com as mesmas preferências demonstradas pelos quadrinhos do meio impresso, como os Mangás e a trilogia ‘Jogos Vorazes’, cujas cenas de lutas são apresentados em e-cenários surreais.

### **Leitura impressa e leitura digital**

O relato do mergulho nas leituras digitais feitas pelos entrevistados os mostram realizando, ao mesmo tempo, outras tarefas inerentes a esse meio e à outros como assistir televisão e ouvir música. Marc Prensky (2008, p. 38) escritor palestrante e especialista em educação tecnológica entende essas multitarefas como assemelhadas “à forma rizomática de leitura de hipertextos, nada linear e conduzida pela aleatoriedade aparente dos cliques”, o que o levou a desenvolver games usados para ensinar. Da mesma maneira, outro especialista em educação tecnológica, Win Veen, Professor da Faculdade de Tecnologia, Análise de Políticas e Gestão da Universidade de Tecnologia de Delft (Holanda), ficou célebre ilustrando os desafios da vida digital nas mentes dos jovens com a expressão *homo zappiens* (VEEN e VRAKING, 2008), o que também o levou a desenvolver noções de estudo voltadas para “mercados de aprendizagem”, ou melhor, para a melhoria da aprendizagem das tecnologias da informação e comunicação – TIC - em empresas privadas e instituições de ensino em redes.

Como muito outros discursos sobre a era digital, o desses autores fixa-se em diagnósticos e prescrições sobre e para o ensino neste universo tecnológico, o que ajuda a explicar o lugar que esses autores assumem como especialistas no vasto mercado educacional. Entretanto, seus argumentos são formulados apenas nos registros da técnica, com pouca reflexão sociológica ou histórica das tecnologias e das práticas e leitura para melhor compreender os seus efeitos na capacidade de conhecimento. A técnica, como se sabe, é o que os cidadãos, os poderes econômicos ou geopolíticos fazem com ela, lembrando aqui, como exemplo, que o progresso da Cartografia durante a época colonial resultou dos esforços empregados pelos europeus para balizar itinerários, identificar lugares, assinalar riqueza, visando concentrar forças militares que permitiram subjugar populações locais e as espoliar (NOIRIEL, 2006, p.90; CANEDO, 2009, p.438).

Afastado das perspectivas que relacionam a leitura digital exclusivamente ao desdobramento automático e impessoal da técnica, o historiador Chartier (2011) mostra que esta leitura descontínua e ligada ao fragmento, como apontam

Veen e Presky, é herdeira direta das práticas permitidas pelo *codex* que, já no século IV, convidava a folhear os textos e comparar as passagens deles. Esta parte técnica não é tão nova, assim. Tecnicamente, como ele mostra em seus trabalhos de pesquisa, sempre se pôde folhear um livro, fazer a leitura de um fragmento, uma leitura descontinuada, pois os textos não são apenas fragmentos. Razão pela qual, este autor propõe o que adquiriu significado para nós ao analisar as entrevistas dessa pesquisa, ou seja, ao invés de se deter nas prescrições para o ensino da leitura, pensar nas formas de competências culturais dos leitores, ou nas formas como se constituem esses “leitores navegadores”, “dos efeitos de sentido visados pelos textos dos usos e significações impostos pelas formas de sua publicação e das competências e expectativas que comandam a relação que cada comunidade de interpretação mantém com a cultura escrita” (CHARTIER, 2011, p. 24).

É este aspecto que nos encaminha a pensar o que significa a leitura fragmentada e a leitura extensiva na formação dos escolares num mundo em que continuam presentes as técnicas de leitura anteriores de reprodução dos textos, pois nossos entrevistados leem, ainda, vários tipos de objetos impressos, além de escreverem à mão muitas vezes. Mas escrevem e leem numa língua diferente e fazem uso de um simplificado de palavras que as declarações deles acentuam :

(...) quando tenho que falar com alguém prefiro mandar mensagem. É mais barato e mais rápido. (...) É mais rápido porque você vai escrevendo tudo abreviado, como se fosse um código e fala o que você precisa. Tipo: sdd (saudade), Bjs (beijos), CB (Casa Branca), Tipo isso. E tem horas que você vai falar com a pessoa assim, pessoalmente e fala como escreve na internet. (Márcia- Escola pública)

Já me peguei escrevendo no texto como escrevo na internet. É muito automático, quando você vê, já escreveu. (...). Acho que isso acontece porque a gente escreve mais na internet, do que em outro lugar. (Mário- escola particular)

Esta nova forma de escrita híbrida, que tenta passar pelo canal eletrônico uma forma oralizada, isto é, que introduz formas orais no texto escrito, sempre foi abordada pela linguística nessas duas modalidades de linguagem. Mas, o código escrito e o oral, aqui surgem numa nova modalidade que engloba características dessas duas: Os usos desse novo código de expressão na linguagem digital se apresentam, pois, de maneira própria, com larga escala de palavras cifradas, estrangeirismos, neologismos, siglas, abreviaturas, imagens, símbolos, ícones e amontoando de letras e ainda possuem uma estreita relação com a emoção. Decifrar esses repertórios não é tarefa fácil e muito menos é a nossa intenção neste trabalho, pois, com referência os trabalhos desenvolvidos por Pierre Bourdieu (2010), procuramos evitar generalizar indevidamente práticas para as quais pesam, entre outras, as divisões existentes no mundo social, e não só as linguísticas, e o cruzamento de disciplinas que, ainda permanecem distantes umas das outras, estudando separadamente o tema da leitura.

Alem do mais, a própria expressão do entrevistado acima: "Já me peguei escrevendo no texto como escrevo na internet " mostra que todos eles sabem bem que os textos não são sempre iguais. Há o texto pessoal escrito na internet e dirigido a amigos e colegas, há o livro, o artigo, a carta que convida e agradece à pessoas formais, os textos escolares e outros.

Este aspecto pode ser visto melhor nesta pesquisa por meio da leitura dos livros digitais. Eles não atraem os leitores que pesquisamos , apesar de, como leitores, passarem longos períodos imersos na tecnologia digital. Nossos leitores preferem o livro impresso, embora, como já foi visto, não o tenha como leitura preferida.

#### **Quadro 20: Preferência pelo tipo de suporte LIVRO**

Preferência pelo tipo de suporte LIVRO		Livros Digitais	Livros Impressos
Alunos de Escolas Particulares Total (n=07)		00	05
Alunos de Escolas Públicas Total (n=08)		00	05

Prefiro o livro, o livro mesmo [impresso]. Gosto, às vezes de escrever alguma coisa, colocar o marca página. Gosto de ter eles. (Márcia- escola pública)

Já tentei ler livro no computador, mas dói demais os olhos, prefiro o livro, o livro que você pode pegar. (Marina- escola pública)

Não tenho costume de ler livros na internet não, nunca li. Não posso falar se é legal. Mas acho que pra livro, prefiro o livro normal e não da internet. (Matheus- escola pública)

Eu não gosto de ler livro na internet não. Só gosto de ler na internet coisas mais pequenas. Fico mais no face e no twitter. (Isabella- escola pública)

Eu prefiro ler o livro na minha mão, eu me concentro mais, presto mais atenção. Acho que se eu for ler no computador, vou ficar querendo abrir outras janelas para conversar com minhas amigas, tipo o face. (Gizele- escola particular)

Esta constatação vai ao encontro da pesquisa realizada pela agência londrina Voxburner (2013), especializada em análise de comportamento jovem, concluiu que o formato em papel dos livros ainda é preferido pela maioria dos jovens (62%), à frente de filmes (48%), jornais e revistas (47%), CDs (32%) e videogames (31%) e da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, edição 2, realizada pelo Instituto Pró-Livro, que constatou que no Brasil houve um salto de 26 para 66,5 milhões de leitores no que diz respeito a livros impressos.

Chartier (2012) explica o fato por meio da diferença existente entre o fragmento da era digital e o fragmento do impresso. Seguindo sua explicação, no caso do impresso, o fragmento e a descontinuidade são relacionados a uma totalidade, tornada perceptível pelo livro como objeto. “no universo digital este fragmento pode ser absolutamente apartado de qualquer compreensão da totalidade de que é extraído” (CHARTIER, 2012, p.175). É nessa alteração que ele pensa se situar o problema da leitura digital, uma vez que a remete à uma certa capacidade de conhecimento: os livros são mais compreendidos quando lidos pelo meio impresso porque exige uma leitura contínua, que envolve a obra na sua integridade. Na internet, prefere-se “coisas mais pequenas”. Além disso, existe a relação do corpo com o livro que são bem mencionadas por quase todos: “Eu prefiro ler o livro na minha mão, eu me concentro mais, presto mais atenção”; “prefiro o livro, o livro que você pode pegar”; Gosto, às vezes de escrever alguma coisa, colocar o marca página. Gosto de ter eles”.

O contato físico com o texto, pelo que se pode perceber por meio das declarações dos entrevistados, pode ser considerada uma questão cultural, já que historicamente a leitura tem sido feita por meio de livros impressos. O desconforto diante do suporte digital poderia advir do fato de não ser possível manuseá-lo.

Outro dado a ser destacado é que quando nossos pesquisados estão lendo os livros impressos, não conseguem se comportar como aquele que realiza multitarefas. Os momentos dedicados à esta prática não comporta dividi-los com outras tarefas, como comprova a fala de Letícia e Isabella já apresentadas no capítulo anterior:

Quando vai rolar algum babado, ou alguém marcou um horário para conversar no whatsApp ou no face eu nem pego pra ler. Porque ou eu leio ou fico na internet. Ai me dá uma raiva porque eu quero fazer os dois e não dá. Eu não consigo focar a atenção nos dois. (Letícia- escola pública)

Já cheguei a largar a internet pra ler. (...) tava lendo *As relíquias da morte*. Nossa, li esse livro em, acho que, uns quatro ou cinco dias. Não conseguia parar de ler, lia na escola, lia deitada, sentada no ônibus, ia lendo... (Isabella- escola pública)

Isto posto, mesmo não se reconhecendo como leitores, uma vez que para eles a situação de leitor só é possível quando realizam efetivamente as leituras propostas pela escola, as leituras de dentro, como diz Felipe, esses jovens, por meio das leituras de “fora” praticadas tanto pelo meio digital tecnológico, como pelo meio impresso vêm se constituindo como um leitor que apresenta características típicas de sua época: um leitor contemporâneo, que ora lê de forma fragmentada e extensiva, ora de forma intensa, isso de acordo com suas necessidades, preferências e de suas expectativas para com a leitura.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As investigações sobre as práticas de leitura têm sido bastante usadas como meio para tratar de problemas inerentes ao baixo desempenho desta atividade, em especial no contexto escolar. O levantamento sobre o estado da arte, realizado nesta pesquisa, que trata desta problemática, verificou numerosos estudos realizados em diferentes países e áreas, dentre elas a Pedagogia, Psicologia, Linguística, Sociologia, Estética da Recepção, História Cultural e outras que lançam mão de diversas metodologias para entender e apontar soluções para essa situação.

Todavia, no Brasil, a grande maioria desses estudos, dá ênfase aos aspectos quantitativos e se debruçam na figura do professor e nos processos de escolarização da leitura, logo nas metodologias de ensino e formação de professores, o que ajuda a explicar a introdução das diretrizes curriculares nestas, visando subsidiar as discussões das problemáticas que envolvem a formação do leitor. Nesse contexto, o aluno leitor aparece como um ser passivo, que ao apresentar problemas no exercício das práticas das leituras escolares, muitas vezes, é tido como protagonista de uma crise da leitura, caracterizado como 'não leitor' por discursos oficiais e do meio comum.

Assim, no contexto nacional, são apresentados muitos estudos que classificam esse leitor como universal e tendem a não considerar uma riqueza de informações, contidas nas particularidades dessas práticas que poderiam ajudar a entender melhor e amenizar essa situação de baixa competência em leitura. Ignorar essas particularidades significa desprezar as maneiras de ler desses jovens, suas histórias de leituras, nas quais estão presentes fatores como necessidades, motivações, preferências, hábitos, predisposições para as apropriações dessas leituras e outros. E ainda desprezar a quantidade enorme de leituras que se realizam tanto no ambiente escolar, como fora dele.

Isto posto, esta pesquisa seguiu um caminho diferente, procurou conhecer a história de leitura desses jovens que cursam o Ensino Médio de escolas públicas e particulares de cidades interioranas, que compõem a região de São João da Boa Vista, por meio de particularidades, partindo da ideia de que cada leitor possui sua história, bem como suas especificidades no tocante à leitura, e que os modos de apropriação destas estão inseridos em determinadas condições historicamente variáveis, da forma como desenvolve CHARTIER (1988) e determinadamente desiguais.

Assim, trato nessas considerações finais de algumas palavras muito utilizadas neste estudo. São elas: significações, apropriações, suportes e modalidades textuais, as quais estão presentes na prática de leitura dos jovens entrevistados e que foram tomadas no percurso da pesquisa como questões centrais quando da constituição da condição de leitor no meio escolar e fora dele. Essas palavras guardam em si importantes noções por meio das quais pude me aproximar dos hábitos e das formas e, conseqüentemente, da prática de leitura realizada por esses leitores em seus espaços de convívio. E mais, verificar que em se tratando de uma geração, geração 'jovem', estes apresentam poucas diferenças de modos e prática de leitura. Quando estas existem, estão atreladas mais às suas disposições sociais, as quais tendem a influenciar nas escolhas dessas leituras.

Começo pelas 'significações' de leitura, aqui entendidas como um conjunto de concepções, valores e crenças que foram apontadas pelos alunos e que estão diretamente atreladas aos seus modos de ler, suas preferências e necessidades de leituras.

No ambiente escolar as significações sobre a leitura expressam fatores de importância e necessidade. As entrevistas me permitiram ouvir e sentir dos alunos o peso da escola na interiorização dos conhecimentos conquistados pela leitura. Assim, eles atribuem à leitura uma prática de extrema importância no mundo atual. Contudo, há que se considerar que tais significações foram apresentados por eles a partir do espaço escolar, logo seguem um discurso legítimo sobre a leitura que

ocorre na e pela escola. Ou seja, essas significações são relacionadas às convenções sociais e, neste cenário: pelo livro e pelo sistema escolar- ler é ler livro e livro que a escola prescreve - que objetiva a aquisição progressiva de competências em relação à linguagem, que “possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado” (BRASIL, 1997, p. 33), conforme se lê nos vários planos de política educacional contemporâneos.

Nesse cenário, a leitura se constitui como fator importante para eles, contudo dizem não gostam de ler, principalmente os clássicos, no âmbito do Ensino Médio e, em alguns casos não leem, acabam não se considerando leitores e assumem como verdadeiros e procedentes os numerosos discursos oficiais e de fórum comum que os caracterizam como tal. E mais, eles próprios acabam desvalorizando as leituras que praticam com intensidade, frequência e em vários suportes e meios fora da escola.

*As apropriações* de leitura aparecem como uma expressão ambígua, que pode tanto representar o que se tornou posse, como o que se apropriou. Como menciona CHARTIER (1999) pode ainda misturar o controle e a invenção, como também pode articular a imposição de um sentido e a produção de novos sentidos. Elas estão ligadas à maneira como compreendemos a leitura, considerando desde o meio para ler, até as informações contidas no texto. Estão ligadas também às diversas práticas e interpretações tanto no que se refere aos aspectos de conteúdo escrito, como do conteúdo visual, que envolve suporte, capa, cores e outros elementos.

Neste estudo, há duas situações de apropriações. Há a apropriação provocada por vontades e liberdades de escolhas, nas quais os alunos se apropriam dos textos que lhes causam prazer e que lhes possibilitam resolver problemas do cotidiano e entretenimento. E há *apropriações* às avessas, principalmente se tratando de determinados suportes e meios pelos quais o leitor é apropriado, neste contexto por determinados livros impressos de literaturas não clássicas oferecidas pelo mercado editorial e pela tecnologia digital. Esta última

vem moldando com grande intensidade a vida desses jovens, tanto no que se refere às questões técnicas e linguísticas, como as de cunho social e cultural.

Esse dado nos remete à fatos apresentados pela História da Leitura (CAVALLO; CHARTIER, 2002) de situações sobre transformações que ocorreram na cultura escrita em épocas anteriores. Várias foram as mudanças no campo da leitura, no que se refere, principalmente, sobre a materialidade dos textos e dos modos de ler. No império Romano, por exemplo, os livros existiam em forma de rolos<sup>46</sup>, usavam-se as duas mãos para lê-lo. Eram pegos com a mão direita e, à medida que eram desenrolados para a leitura, eram, novamente, enrolados na mão esquerda. O Volumen, modelo grego de suporte do livro, viu o surgimento do Codex – códice, o livro em páginas. Com um formato cuja confecção utilizava os dois lados do papel de modo a apresentar uma considerável economia de material e, ainda permitir ao leitor ficar com uma mão livre diferente do manuseio do rolo. É nessa forma livre de manusear o livro que o códice aproximou-se, no século XV, do livro impresso de Gutenberg com tipos móveis e prensa.

Essas novas materialidades provocaram efeitos nas práticas de leituras atreladas às maneiras de ler e mais, provocaram efeitos nas práticas culturais, principalmente pelo fato de que essas mudanças puderam propiciar ao leitor maior liberdade quanto ao manuseio dos livros.

Logo, saber se um determinado texto poderia ser manejado com uma só mão, porque seu suporte lhe permitiria isso, deixando a outra mão livre para anotações é tão importante quanto dados quantitativos, uma vez que as mínimas modificações nas formas de ler possibilitam uma experiência de leitura diferente e uma ‘apropriação’ diferente do que foi lido e manuseado.

Com este estudo foi possível constatar que as diferentes apropriações de leitura realizadas pelos jovens, para ambos os grupos pesquisados- alunos de escolhas particulares e públicas – transitam entre dependências e diferenças, pois, como bem lembra CHARTIER (1998, p. 7) ‘Ela é cercada por limitações

---

<sup>46</sup> Para saber mais ver Cavallo CAVALLO, G.; CHARTIER, R. História da leitura no mundo ocidental. Vol. 2. Trd. Guacira Marcondes Machado. São Paulo: Ed. Ática, 2002.

derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam em suas diferenças, as práticas de leitura”. Logo, além de estarem atreladas às suas disposições no espaço social que atuam, de onde se configuram suas necessidades, preferências e condições para essas leituras, estão atreladas aos fatores suporte e materialidade. E ainda que esses jovens realizam apropriações imprevistas, que de algum modo subvertem a ordem inicial com que foram modeladas e às classificações que foram submetidas. Dessa forma, essas apropriações, em alguns casos, são o contraponto às operações que visam disciplinar e regular o consumo cultural.

Sobre os *‘suportes e materialidades’* constatei que os leitores desta pesquisa fazem uso de dois tipos: o impresso e o digital. Ambos relacionados à questões técnicas, culturais e sociais.

Com relação ao impresso, foi possível observar que esses jovens leitores o utiliza ainda em grande escala, tanto no ambiente escolar, no qual impera por meio da leitura de livros didáticos e apostilas, como fora dele, quando da leitura de revistas diversas e livros. Contudo, atribuem maior legitimidade àqueles que lhes são apresentados na e pela escola.

Já a leitura no meio digital também é muito intensa, todavia ocorre somente fora do contexto escolar. Os jovens fazem uso desse meio para tudo que precisam, desde para obter informações para resolver problemas do cotidiano, como para entretenimento, até para realizarem algumas de suas tarefas escolares, em especial as pesquisas.

Este dado chama a atenção e nos põe a pensar sobre essa situação de uso. Temos, pois uma situação que poderia ser aproveitada, no âmbito do ensino formal, uma vez que esse meio digital, expressado comumente de internet, para além de um espaço compartilhável de dados, vem se tornando ainda domínio no qual, para além da veiculação, transmissão e busca de informações, a experiência humana vem migrando progressivamente, constituindo, assim, um mundo paralelo. Tão paralelo que parece ser possível sentir a presença de um muro virtual que separa o leitor da escola e o leitor contemporâneo.

Assim, observa-se que a escola monopoliza o ensino. Neste universo não há capacidade de escolha, não se cria a capacidade de ler, em especial a leitura literária. Essas situações tendem a gerar uma distância, um tensão, um nó, que amarra escola, ensino, professor, aluno e seus desejos de leitura, uma vez que se universaliza a leitura e o leitor. No caso da leitura literária, esta é ensinada de um modo único.

Este contexto, tal nó é paradoxal, pois aproxima e ao mesmo tempo instaura uma distância, a qual pode ser explicada pelo fato de que a leitura solicitada, bem como o seu próprio ensino ser realizado separadamente do mundo social dos estudantes. Portanto, presa às condições inacessíveis ao prazer no uso destas leituras na escola.

É possível também entender o distanciamento e tensão quando se considera que há grupos sociais distintos, realidades desiguais, interesses diversos para a prática de leitura, o que caracteriza o aspecto dinâmico desta, cujo movimento vincula-se ao tempo e espaço. Situação essa que revela que os homens mudam a sua maneira de ler conforme o meio e circunstâncias sociais nos quais estão inseridos.

E o que se torna mais instigante é a possibilidade de cada leitor poder navegar nesse oceano sem muitas dificuldades técnicas e culturais e mais, nesse meio acabar projetando seus conhecimentos, experiências, valores, sentimentos e imaginação sem severas restrições, logo imprimindo, de forma intensa, suas marcas de leitura e escrita, de modo a desatar os nós e a produzir laços que consideram as capacidades de escolha, que colaboram para a criação da capacidade de ler seja qualquer modo, tipo e gênero textuais.

Importante dizer ainda que, com bem lembram HORELLOU – LAFARGE, SEGRÉ (2010) que o suporte da leitura condiciona a maneira de ler, assim esses leitores apresentam numerosas mudanças, principalmente técnicas, as quais são aperfeiçoadas frequentemente e com tranquilidade, em suas práticas de leitura frente à um meio – um suporte que esta em constante transformação. A tinta eletrônica vem seduzindo, moldando e configurando a vida desses jovens.

Podemos dizer que essas transformações no campo da leitura e escrita apresenta-se mais intensa do que as que ocorreram anteriormente em nossa sociedade, estamos pois, como explica CHARTIER (1999) diante da tripla revolução da escrita e, conseqüentemente da leitura.

Nesse cenário caminham juntos: significações, apropriações, suportes e materialidades que acabam constituindo os leitores. Entre necessidades, preferências e motivos para ler, entre formas e hábitos, esses jovens vão realizando suas práticas de leitura e interagindo com os mundos : o mundo de fora e o mundo de dentro.

Neste particular, voltando a fala de Felipe sobre a leitura de dentro e leitura de fora, pude constatar que não são duas leituras, mas as apropriações que são diferentes, uma vez que são pessoas diferentes, os suportes são diferentes.

Me aproprio, neste momento, dos estudos produzidos por (MAUGER, POLIAK, PUDAL, 1995, p. 51 – 52), os quais nos dizem que são apropriações que se cruzam, transportam e estabelecem relações com múltiplas maneiras e modos de leituras que tendem a colaborar para a significação dos textos lidos, conforme expectativas próprias. Condições que não se ligam somente às práticas escolares, mas também em função da experiência cotidiana de cada um.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Apostila do Sistema COC de Ensino – *Língua Portuguesa: 1ª, 2ª, 3ª séries – Ensino Médio*. Ribeirão Preto/SP: Editora COC, s/d.

ARIÈS. Philippe. *História Social da Criança e da família*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e científicos Editora S/A, 1981

BATISTA, Antônio Augusto G. Os professores são não leitores? In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete R. da (orgs.). *Leituras do professor*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

BATISTA, Antônio Augusto G.; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Práticas de leitura, impressos, letramentos: uma introdução. In: BATISTA, Antônio Augusto G.; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (orgs.). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

BOURDIEU. P. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, R. (Org.). Pierre Bourdieu: *Sociologia*. São Paulo. Ática, 1983.

\_\_\_\_\_. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.) *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes. Cap. 2, p. 39-64, 1998

\_\_\_\_\_. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. 2ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.

\_\_\_\_\_. *A miséria do mundo*. Tradução de Mateus S. Soares. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. *A Distinção*. Porto Alegre: Zouk; São Paulo: EDUSP, 2008 (1ª reimpressão).

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília, ME/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª séries)*. Brasília: MEC/SEF, 1998

BRASIL. Ministério da Educação e Ministério da Cultura. PNLL - *Plano Nacional do Livro e Leitura*. Brasília, DF, 2006/2008.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa. 3ed. São Paulo: Edusp, 2000.

CANDIDO, Antonio. A literatura e formação do homem In: *Textos de Intervenção*. São Paulo: Duas Cidades / Editora 34, 2002.

\_\_\_\_\_. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas cidades/ Editora 34, 2004.

CANÊDO, Leticia Bicalho. Escola versus cultura. IN: *Revista Educação e Pesquisa* v.35, n. 3, São Paulo: USP. 2009, p. 435-447

CAVALLO, G.; CHARTIER, R. *História da leitura no mundo ocidental*. Vol. 2. Trad. Guacira Marcondes Machado. São Paulo: Ed. Ática, 2002.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: v. 1. Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. Introdução. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: \_\_\_\_\_. *A História Cultural entre práticas e representações*. Col. Memória e sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990, p. 13-28.

\_\_\_\_\_. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (org.). *Práticas de leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

\_\_\_\_\_. *As revoluções da leitura no ocidente*. Campinas: Mercado de letras, Campinas, 1999.

\_\_\_\_\_. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Trad. Mary Del Priore. Brasília: EdUnb, 1999b.

\_\_\_\_\_. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1999.

\_\_\_\_\_. Entrevista concedida ao Programa Roda Viva da TV Cultura. São Paulo, 03 de setembro de 2001. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=bprWnrV2S9Q>. Acesso em 20 de agosto de 2012.

\_\_\_\_\_. BOURDIEU, Pierre. A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, R. (org.) *Práticas de Leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, p. 229-254.

\_\_\_\_\_. Entrevista Com Darton. In: *Matrizes* Ano 5 – nº 2 jan./jun. 2012 - São Paulo - Brasil –p. 159-177

FEBVRE, Lucien; MARTIN, Henri-Jean. *O aparecimento do livro*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista; Hucitec, 1992. 1ª Ed. Campinas: Mercado das Letras e ALB, 2006 v. 01.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. *Pesquisas em leitura: um estudo de resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, de 1980 a 1995*. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

\_\_\_\_\_. Contribuições para a escrita da história da produção acadêmica sobre leitura no Brasil – 1965 a 1979. *Revista de Educação Pública*, v. 16:29-42, 2007. Disponível em [www.fe.unicamp.br/alle/textos/NSAF-ContribuicoesEscrita.pdf](http://www.fe.unicamp.br/alle/textos/NSAF-ContribuicoesEscrita.pdf).

FREITAG, B. et al. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez, 1993.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes*. O cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição. (1ª ed. Em italiano 1976). São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

HORELLOU – LAFARGE, C; SEGRÉ, M. *Sociologia da leitura*. Cotia, São Paulo: Ateliê Editorial, 2010.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo, Ática, 1994.

JAUSS, Hans Robert et al. *O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis*. Seleção, coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. A literatura e o leitor: textos da estética da recepção. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.

KLEIMAN, Ângela B. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas/SP, Pontes, 1989.

\_\_\_\_\_. *Texto & leitor*. 4ª ed. Campinas/ SP, Pontes, 1995.

LAJOLO, Marisa. *Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha*. Rio de Janeiro, Globo, 1982.

\_\_\_\_\_. *Literatura e História da Literatura: senhoras muito intrigantes*. In: MALLARD [et. alii.]. *História da literatura: ensaios*. 2ª ed. Campinas, SP, Editora da UNICAMP. 1985, p. 19-36.

\_\_\_\_\_. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6ª ed. São Paulo, Ática, 2000.

\_\_\_\_\_. *Literatura: leitores & leitura*. São Paulo, Moderna, 2001.

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. *Técnicas de pesquisa*. 3ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

LAHIRE, Bernard. As origens da desigualdade escolar. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández. *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.69-75

MACHADO, Maria Zélia Versiani. *A literatura e suas apropriações por leitores jovens*. Belo Horizonte. Universidade Federal de Minas Gerais, 2003. (Tese de doutorado)

MANGUEL, Alberto (1996). *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P. & BEZERRA, M. A. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde*. 2ª edição. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.

\_\_\_\_\_. (org). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. 6a Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC) (1968). Diretrizes e bases da educação nacional. Coleção A. E. C., no. 12. 3ª ed. Rio de Janeiro: MEC/COLTED.

\_\_\_\_\_. *Reforma do ensino – 1º e 2º graus*. Brasília: CFE, 1971.

\_\_\_\_\_. *Lei de diretrizes e bases da educação*. São Paulo, Fepesp, 1996.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, MEC/CNE, 1998

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, Ministério da Educação/Secretária de Educação Média e Tecnológica, 1999

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio. Orientações educacionais complementares aos PCN*. Brasília, MEC/ SEMTEC, 2002

\_\_\_\_\_. *Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 3ª série do ensino médio*. Brasília, MEC/INEP. Texto MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC) (1968). Diretrizes e bases da educação nacional. Coleção A. E. C., no. 12. 3ª ed. Rio de Janeiro: MEC/COLTED, 2004

\_\_\_\_\_. *Orientações Curriculares para Ensino Médio*. (vol.1.) Brasília, 2006.

NOGUEIRA, Maria Alice. Apresentação ao artigo A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura, de Pierre Bourdieu. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, dez. 1989, nº 10, p. 3-4.

NOIRIEL, Gérard\_ *Introduction à la socio-histoire*. Paris : La Découverte, 2006. (Collection Repères)

OCTÁVIO. Raquel G. *A inserção de alunos do último ano de letras, de uma universidade particular, na cultura escrita : um estudo de suas trajetórias*. Itatiba. Universidade São Francisco, 2004 (Dissertação de mestrado)

ORLANDI, Eni. Em debate a crise da leitura . In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte, 1989. p. 3-15.

OLSON, David R. *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. Tradução de Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1997.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008.

PRENSKY, M.: Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, Marc. *On the Horizon*. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October, 2001. Disponível em <<http://www.marcprensky.com/writing/>>. Acesso em 13 de Março de 2013.

RÖSING, Tânia M. K. *Ler na escola: para ensinar literatura no 1º, 2º e 3º graus*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1988.

SANTAELLA, Lucia. *Navegar no ciberespaço: o perfil do leitor imersivo*. São Paulo: Paullus, 2004.

SOARES, Magda B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. *Leitura e democracia cultural*. In: PAIVA, Aparecida; [et al.] (org.) *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004. p. 17-32

SCHWARTZMAN, Simon (ET AL). *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra/ Fundação Getúlio Vargas, 2000

SODRÉ, Muniz. *Best-Seller: a literatura de mercado*. São Paulo: Ática, 1985.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6 ed. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998.

TODOROV, Tzevetan. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

TREDICI, T. C. *Adoção pelos municípios do Estado de São Paulo de contratações de "Sistemas Apostilados de Ensino" de empresas privadas para aplicação nas escolas públicas municipais*. São Paulo, 2007. Disponível em [www.tce.sp.gov.br/artigos/ArtPublicTompsonGestaoDemocEscolaSistemaApostila.do.pdf](http://www.tce.sp.gov.br/artigos/ArtPublicTompsonGestaoDemocEscolaSistemaApostila.do.pdf). Acesso em 30 de setembro de 2011.

ZILBERMAN, Regina (org.) *Leitura em crise na escola*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986

\_\_\_\_\_. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo, Ática, 1989

\_\_\_\_\_. *A leitura e o ensino da literatura*. 2a ed. São Paulo, Contexto, 1991

\_\_\_\_\_; SILVA, Ezequiel Theodoro da Silva (orgs.) *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo, Ática, 1999

ZAHAR, Cristina. Entrevista com Roger Chartier: Os livros resistirão às tecnologias digitais. *Nova Escola*, São Paulo, agosto. 2007, edição 204. p. 22-26.

## **APÊNDICES**

### **Apêndice 01**

#### **Questionário aplicado na 1ª fase da coleta de dados**



## Roteiro/ questionário

Nome \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Profissão do pai: \_\_\_\_\_ Escolaridade pai: \_\_\_\_\_

Profissão da mãe: \_\_\_\_\_ Escolaridade mãe: \_\_\_\_\_

### 1) Gosto pela leitura no tempo livre

Sim ( ) não ( ) às vezes ( )

---

### 2) Suporte que mais gostam de ler textos

( ) jornais

( ) revistas – qual (quais)?

( ) livros

( ) internet - qual (quais)?

( ) outros (qual – quais)?

---

### 3) Acesso a livros

( ) comprados ( ) xerocados ( ) presenteados

( ) emprestados por bibliotecas ( ) emprestados por particulares

( ) da internet ( ) não costuma ler livros

---

### 4) Leitura por prazer ou obrigação? Por quê?

( ) prazer ( ) obrigação

---

**5) Motivação para ler um livro**

prazer, gosto ou necessidade espontânea

exigência da escola

atualização cultural

---

**6) Lugares onde costuma ler**

em casa       no trabalho       na casa de amigos e ou parentes

na sala de aula       na biblioteca       em cibercafé/ lanhouses

em parques ou praças

---

**7) Gêneros que mais atraem os leitores**

Bíblia  romance  Livros infantis  livros técnicos   
poesia

e-mails  história em quadrinhos  outros  – quais?

---

**8) Tempo dedicado à leitura na semana**

Menos de uma hora       uma hora       duas horas

três horas  De 4 a 10 horas       mais de 10 horas

---

**9) Tem dificuldades para ler- por quê?**

Leem muito devagar?

Não compreender a maior parte do que lê

Não tem paciência para ler

Não tem concentração suficiente para ler

Não tem dificuldade nenhuma  outros  qual – quais

---

**10) Não Frequência à biblioteca**

Não tenho tempo

Prefiro a internet

Não tem o hábito ( )

Empresta o livro de amigos ( )

Não sabe onde tem uma biblioteca ( )

Tem livros ou estuda em casa ( )

Não tem biblioteca perto ( )

---

**11) Na sua cidade há livrarias?**

Sim ( )

não ( )

---

**O que a leitura significa para você?**

---

**O que gosta de fazer no seu tempo livre?**

---

**Hoje, porque você lê?**

---

**O que está lendo agora? Gosta?**

---

Qual escritor brasileiro mais admira?

Forma como você costuma ler os livros? (por capítulo, pulando páginas...)

---

**Como você costuma ler livros- ambiente (silencioso, com música....)**

---

**Quem mais te influenciou a ler?**

---

**Seus pais leem? Quem mais na sua casa lê?**

---

**É presenteado com livros?**

---

**Como você avalia a biblioteca de sua escola e de sua cidade?**

---

**Você compra muitos livros?**

## APÊNDICE 2

### Roteiro da entrevista – 2ª fase da coleta de dados



#### Roteiro da entrevista

- Atividades realizadas no tempo livre;
- Autor preferido;
- O que mais lê na escola;
- O que mais lê fora da escola;
  
- Definição de literatura;
- Relações com a leitura literária;
- Relações com o mundo áudio visual: questões sobre a internet: conceitos e usos;
- Em quais suportes lê;
- Como lê;
- Para que lê.

## ANEXOS

Sobre movimentos e ações emanados dos governos estadual e federal em prol à leitura<sup>47</sup>

**Quadro 1 – Fundações, Instituições, Associações, Congressos e Proclamações.**

Nome	Ano	Objetivo	Alvo	Órgão Promotor
Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) (Instituição não governamental, sem fins lucrativos)	1968 dias atuais	Promover a leitura literária e divulgar o livro de literatura infantil e juvenil de qualidade. Investir na formação de professores e bibliotecários; realizar oficinas, cursos, seminários; prestar assessorias junto à entidades públicas e privadas.	Crianças, jovens, professores, bibliotecários e interessados na área da leitura.	Iniciativa Privada - filiada a IBBY (órgão consultivo da UNESCO)
Proclamação do Ano Internacional do Livro	1972	Promover a leitura.	Todos os povos	UNESCO / EMO
Associação Internacional de Leitura	1979 dias atuais	Promover a leitura.	Interessados na área da leitura.	IRA; CBS
Associação de Leitura no Brasil (ALB)	1981 dias atuais	Ser um espaço privilegiado de análise e crítica das condições de leitura no país e lugar de luta pela efetiva garantia do exercício da cidadania pela maioria excluída.	Pesquisadores, professores de todos os níveis, estudantes universitários, bibliotecários, jornalistas,	IEL / Unicamp

<sup>47</sup> Elaboração: Regina Janiaki Copes.

			editores, livreiros, historiadores etc.	
<p>Congresso de Leitura do Brasil (COLE - de 2 em 2 anos)</p>	<p>1980 dias atuais</p>	<p>Promover um espaço privilegiado de análise crítica das condições de leitura e da escrita e possibilitar o usufruto da produção cultural e intelectual existente e produzida no país. Criar condições para realização crítica de propostas de superação das exíguas condições de leitura e escrita em nosso país no âmbito das ações macro-políticas e micro-políticas.</p>	<p>Profissionais da área de educação - diversos níveis de ensino da área pública e privada e interessados na área.</p>	<p>ALB/FE /UNICAMP</p>
<p>Fundação da Câmara Brasileira do Livro (CBL) - entidade independente, sem fins lucrativos</p>	<p>1946 dias atuais</p>	<p>Promover a indústria e o comércio do livro e defender os interesses de seus associados. Desenvolve uma série de atividades e eventos, para difundir a produção editorial brasileira e promove cursos de treinamento e atualização para professores, bibliotecários e pesquisadores da área. Influi nas políticas públicas de fomento à leitura e no aumento da eficiência e na capacitação tecnológica</p>	<p>Editores, livreiros, distribuidores, profissionais de venda direta professores, bibliotecários e pesquisadores da área.</p>	<p>Editores, livreiros, distribuidores, profissionais de venda direta. Os associados, que representam os diversos setores da indústria do livro.</p>

		do setor.		
--	--	--------------	--	--

Fonte: Boletim Informativo “Notícia nº 12/2001, 4/2002, 8/2002, 11/2002, 12/2002 e 5/2003; Documentos Oficiais do FNDE: Resoluções, Decretos e Portarias”;

### Quadro 2 – Histórico do Livro Didático

Órgão	Ano	Objetivo	Alvo	Responsável pela criação	A quem se destina
Instituto Nacional do Livro (INL)	1929 - 1976	Legislar sobre políticas do livro didático; Legitimar o livro didático e auxiliar no aumento de sua produção.	Escolas públicas	Estado	
Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD)	1938	Legislar e controlar a produção e a circulação do livro didático no país.	Escolas públicas	Estado - Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/1938	
CNLD	1945	Consolidar a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático.	Escolas públicas	Estado Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/1945	Define o professor como responsável pela escolha do livro didático
Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED)	1966 - 1971	Coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático.	Alunos do E.F.	Acordo MEC/ USAID até 1969	Escolas públicas de E.F. Brasileiras.
Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME)	1967 - 1970	Distribuição de material didático e livros didáticos.	Alunos do E.F.	Estado	Escolas públicas de E.F. Brasileiras
INL	1970 - 1976	Implantação do sistema de co-edição com as editoras nacionais.		Portaria Ministerial no 35/70.	Escolas públicas de E.F. Brasileiras

Programa do Livro Didático para o EF (Plidef)	1971 - 1985	Implantar sistema de contribuição financeira para o Fundo do Livro Didático.	Alunos do E.F.	Estado / INL / COLTED -Decreto nº 68.728, de 08/6/1971	Escolas públicas de E.F. Brasileiras
FENAME (sofre modificações)	1976 - 1983	Responsável pela execução do programa do livro didático. Insuficiência de recursos a maioria das escolas é excluída do programa.	Alunos do E.F.	Estado/ MEC/ INL / FNDE - Decreto nº 77.107, de 4/02/1976	Escolas públicas de E.F. Brasileiras
FAE – incorpora o PLIDEF	1983 - 1985	Examinar, distribuir livros didáticos. Participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa com a inclusão das demais séries do E.F.	Alunos do E.F.	Estado/ MEC / I N L	Escolas públicas de E.F. Brasileiras
Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – substituiu o PLIDEF	1985 - 1997	Distribuição de livros didáticos.	Alunos do E.F.	Estado/ MEC / I N L/ FAE - Decreto 91.542, de 19/8/1985	Escolas públicas de E.F. Brasileiras
PNLD	1992	1992 Restrição na distribuição do livro didático	Alunos da 4ª série	MEC/ FNDE	Escolas públicas de E.F. Brasileiras
PNLD	1993	Vinculação de recursos próprios Para a aquisição dos livros didáticos.	Alunos do E.F.	MEC/FNDE Res. 06/07/1993	Escolas públicas de E.F. Brasileiras
PNLD	1995	Universalização do livro didático no E.F. – Português e Matemática.	Alunos do E.F.	MEC/FNDE	Escolas públicas de E.F. Brasileiras
PNLD	1996	Universalização do livro didático no E.F. – Ciências.	Alunos do E.F.	MEC/FNDE	Escolas públicas de E.F. Brasileiras
PNLD	1997	Universalização do livro didático no E.F. – Geografia e História.	Alunos do E.F.	MEC/FNDE	Escolas públicas de E.F. Brasileiras
Extinção da FAE	1997	Ampliação do programa de distribuição do livro didático.	1ª a 8ª séries do E.F.	Estado / MEC/FNDE	Escolas públicas de E.F. Brasileiras
PNLD	2000	Distribuição de dicionários e livros didáticos de língua portuguesa.	1ª a 4ª séries do	Estado / MEC/FNDE	Escolas públicas de E.F. brasileiras

			E.F.		
PNLD	2001	Distribuição de livros didáticos em braile	Portadores de DV	Estado / MEC/FNDE	Classes regulares das escolas públicas de E.F.
PNLD	2002	Distribuição de dicionários	1ª, 5ª e 6ª séries do E.F.	Estado / MEC/FNDE	Escolas públicas de E.F. Brasileiras
PNLD	2003	Distribuição de dicionários	7ª e 8ª séries do E.F.	Estado / MEC/FNDE	Escolas públicas de E.F. Brasileiras
PNLD	2004	Reposição de dicionários e distribuição de livros didáticos de todos os componentes curriculares	1ª a 8ª séries do E.F.	Estado / MEC/FNDE	Escolas públicas de E.F. brasileiras
Implantação do PNLD para o Ensino Médio (PNLEM)	2005	Distribuir de forma progressiva o livro didático para o Ensino médio.	Alunos do E.M.	Estado / MEC / FNDE - Resolução nº 38/204	Escolas públicas que ofertam E.M.
Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL)	2006	Melhorar a realidade da leitura no Brasil: democratizar o acesso ao livro; fomentar a leitura e a formação do leitor; apoiar a economia do livro.		Estado/ MEC/ FNDE	

Fonte: Boletim Informativo “Notícia - dos primeiros números até o presente momento; MEC; Documentos Oficiais do FNDE: Resoluções, Decretos e Portarias; Freitag (1989); Elaboração: Regina Janiak Copes.

### Quadro 3 – Programas de incentivo à leitura no Brasil emanados de governo federal

Nome	Ano	Objetivo	Alvo	Órgão Promotor	Critérios Distribuição
Programa do Livro Didático para o EF (Plidef)	1971 - 1985	Implantar sistema de contribuição financeira para o Fundo do Livro Didático.	Alunos do Ensino Fundamental	Estado / INL / COLTED Decreto nº 68.728, de	Escolas públicas brasileiras

				08/6/1971	
Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)	1985 dias atuais	Distribuir livros didáticos.	Alunos do E. F.	Estado/ MEC / IN L	Educação pública
Programa Nacional de Incentivo à Leitura - PROLER	1992 dias atuais	Estruturar uma rede de programas capaz de consolidar práticas leitoras. Fazer crescer a consciência e a demanda das condições de acesso variado aos bens culturais – leitura e escrita.	Professores, bibliotecários, pesquisadores e interessados na área da leitura.	Estado / MEC/ Fundação Biblioteca Nacional / FNLIJ	Brasil
Programa PRÓ-LEITURA	1992 dias atuais	Oferecer formação continuada – teórica e prática sobre a leitura.	Interessados na área da leitura.	Estado/ MEC / Fundação Biblioteca Nacional / FNLIJ	Brasil
Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)	1997 dias atuais	Promover a leitura aos alunos e professores. Apoiar projetos de capacitação e atualização do professor do E. F.	Bibliotecas das escolas Públicas de E.F.; portadores de necessidades especiais.	Estado/ MEC / SEDF/ FNDE	1998: 1ª a 8ª séries, com + de 500 alunos; 1999: 1ª a 4ª séries com + de 150 alunos.

Fonte: Boletim Informativo “Notícia nº 12/2001, 4/2002, 8/2002, 11/2002, 12/2002 e 5/2003; Documentos Oficiais do FNDE: Resoluções, Decretos e Portarias”;

Elaboração: Regina Janiaki Copes.

#### Quadro 4 – Campanhas de promoção e incentivo à leitura no Brasil emanadas do governo federal

Nome	Ano	Objetivo	Alvo	Órgão Promotor
Campanha “Quem lê viaja”	1997	Promover o livro e a leitura.	Todos os brasileiros.	Estado/ MEC / SEF
Campanha “Tempo de Leitura”	2001	Fazer do Brasil um país de leitores.	8,5 milhões de alunos de 4ª, 5ª e 8ª séries.	Estado/ MEC/ TV brasileira.
Campanha “Fome do	2004	Criação de política pública		Estado/ MEC/ FBN

Livro”		para o livro, a leitura e a biblioteca pública no país (denominação emblemática do populismo do governo).	Crianças, jovens e adultos.	
Campanha “Viva Leitura” (Ano Iberoamericano da Leitura - concurso)	2005	Estimular e reconhecer as melhores experiências relacionadas à leitura.	21 países da Europa e Américas (Estado dos países ibero-americanos). Escolas, professores, bibliotecários, escritores, editores, livreiros, organizações não-governamentais, meios de comunicação e empresas privadas.	Estado / MEC/ MinC /UNESCO/ OEI / UNIDME / Fundação Santillana/ Cerlalc.

Fonte: Boletim Informativo “Notícia nº 12/2001, 4/2002, 8/2002, 11/2002, 12/2002 e 5/2003; Documentos Oficiais do FNDE: Resoluções, Decretos e Portarias”;

Elaboração: Regina Janiaki Copes.