

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPO DE CONFLUÊNCIA: LINGUAGEM, SUBJETIVIDADE E CULTURA

Edilaine Vilar Kirk

**Leitor e leitura: um estudo sobre as práticas de leitura
de alunos do nono ano de escolaridade de uma escola da rede estadual de São Gonçalo / RJ**

Niterói - RJ

2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Edilaine Vilar Kirk

**Leitor e leitura: um estudo sobre as práticas de leitura
de alunos do nono ano de escolaridade de uma escola da rede estadual de São Gonçalo / RJ**

**Dissertação de Mestrado apresentada ao
programa de Pós-Graduação em Educação,
Universidade Federal Fluminense, como
requisito parcial para obtenção do título de
Mestre em Educação. Campo de
confluência: Linguagem, Subjetividade e
Cultura.**

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Edith Ione dos Santos Frigotto

Universidade Federal Fluminense

Niterói / RJ

Mai de 2009

Edilaine Vilar Kirk

**Leitor e leitura: um estudo sobre as práticas de leitura
de alunos do nono ano de escolaridade de uma escola da rede estadual de São Gonçalo / RJ**

**Dissertação de Mestrado apresentada ao
programa de Pós-Graduação em Educação,
Universidade Federal Fluminense, como
requisito parcial para obtenção do título de
Mestre em Educação. Campo de
confluência: Linguagem, Subjetividade e
Cultura.**

BANCA EXAMINADORA

**Prof^ª. Dr^ª. Edith Ione dos Santos Frigotto
Universidade Federal Fluminense**

**Prof^ª. Dr^ª. Cecília Maria Aldigueri Goulart
Universidade Federal Fluminense**

**Prof^ª. Dr^ª. Cleonara Maria Schwartz
Universidade Federal do Espírito Santo**

**Prof^ª. Dr^ª. Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald
Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Universidade Federal Fluminense

Niterói / RJ

Mai de 2009

**Dedico este estudo à minha filha, Agnis Leonor, e à minha
linda e dedicada avó, Leonor.**

Agradecimentos

À orientadora Edith Frigotto pelo encorajamento e ajuda em todas as etapas deste trabalho; pela sua paciência, respeito e sabedoria;

Às Professoras Cecília Aldigueri Goulart (UFF) e Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald (UERJ) que participaram da banca do exame do projeto de Dissertação e contribuíram muito com seus comentários e sugestões;

Aos professores do Curso de Mestrado em Educação pelo incentivo, conhecimentos e desafios lançados ao longo do curso;

A todos os colegas do Programa de Pós-Graduação pelo companheirismo, pela simpatia e pelo entusiasmo, especialmente a Bruno, Welington, Sol e Mariangela;

À minha filha, Agnis Leonor, pela compreensão e apoio dado em todos os momentos e ao seu pai, pela amizade e apoio incondicionais;

A Thiago pela amizade e ajuda nas transcrições;

À Pâmella, amiga e grande incentivadora;

Aos familiares e amigos pela compreensão de minha ausência;

Aos alunos e seus familiares que concordaram em participar da pesquisa;

Aos diretores que permitiram que a pesquisa pudesse ser feita em sua escola;

Aos meus diretores por permitirem a minha ausência quando precisei;

A CAPES pela bolsa de estudos oferecida nos 6 últimos meses do curso que permitiu que eu dedicasse mais tempo e esforço a este trabalho.

“O que é certo é que o ato de ler, que resgata tantas vozes do passado, preserva-as às vezes muito adiante no futuro, onde talvez possamos usá-las de forma corajosa e inesperada.” (MANGUEL, 1997, p.83)

Resumo

Investigamos as práticas de leitura buscando dimensionar a importância da leitura no meio social, escolar e individual, refletindo a respeito do suporte material de leitura e procurando conhecer e analisar os repertórios e as práticas de leitura a partir da formação escolar e familiar. Ao traçar a história de leitura dos alunos e seus familiares, buscou-se identificar de que forma o ato de ler com frequência (ou não), a posse (ou não) de suportes textuais, a influência familiar ou outros fatores não presumidos inicialmente poderiam interferir (ou não) na relação dos alunos com a leitura. Esta pesquisa foi realizada com base nos estudos de Bakhtin que privilegia a natureza social da linguagem, assim como de Bourdieu e Lahire que se concentram no estudo da relação entre estruturas sociais e constituição da subjetividade. Com o intuito de unir os dados encontrados ao que já vinha sendo estudado nos últimos anos a respeito da leitura, optamos por estabelecer um diálogo com pesquisas realizadas sobre o tema; recorreremos, para tanto, a uma pesquisa bibliográfica que englobou informações dos encontros da Anped, alguns artigos, teses e dissertações mapeadas pela CAPES e artigos científicos publicados nas revistas qualificadas e, ainda, autores que poderiam vir a complementar a pesquisa.

Palavras-chave: leitura - família - gêneros discursivos

Abstract

We investigated the practices of read trying to dimension the importance of the read in the social, school and individual environment, looking for consider the material support of read and know and analyze the catalogues and practices of read beginning in the school and family formation. Tracing the student's history of read and their parents, we tried to identify the way that the act of read frequently (or not), the text's support possession (or not), the familiar influence and others factors not presumed initially can interfere (or not) in the relationship between student and read. This research were achieved based in Bakhtin's studies that privilege the language's social nature , like Bourdieu and Lahire that concentrate their studies in the relationship between social structures and the constitution of the subjectivity. With the intention of join together the founded data with the studies realized in the latest years, about the read, we choused for establish an dialogue with researches realized about the theme; we turned to a bibliography research that includes information about the Anped's meet, some articles, thesis and dissertations mapped by CAPES and scientific articles published in qualified magazines and authors that can complete the research yet.

Keywords: read - family – discursive genres

Lista de abreviaturas e siglas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação Básica

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional

IBOPE – Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais

ONG – Organização Não-Governamental

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Sumário

Apresentação - Trajetória pessoal - objetivação do sujeito objetivante	12
1. Introdução	16
2. Questões iniciais	20
2.1. Sobre o leitor e o letramento	20
2.2. Sobre a leitura	26
3. Perspectivas de análise I – Bakhtin	30
3.1. Linguagem, interação e dialogismo	30
3.2. Palavra, signo e ideologia	32
3.3. Gêneros discursivos / enunciado	33
3.4. Esfera x campo	36
4. Perspectivas de análise II	38
4.1. Bourdieu e Lahire	38
4.2. A escola e o possível processo de reprodução das desigualdades sociais	42
4.3. Pontos e contrapontos	47
5. Percurso metodológico	49
5.1. Os sujeitos da pesquisa	51
5.2. Chegando aos alunos	52
5.3. A entrevista coletiva	56
5.4. As entrevistas individuais	58
5.5. As entrevistas com os familiares	61
6. Análise dos dados	63
6.1. Analisando os suportes	63
6.2. Uma questão de interesse ou de gosto?	76

6.3. Afinal! O que seria ler? _____	83
6.4. A importância da família, da escola e da Igreja _____	88
6.5. A idade ou ano escolar influencia no gosto ou prática da leitura? _____	94
6.6. Descobrindo mais _____	99
6.7. Ler e estudar – duas faces da mesma moeda? _____	100
Considerações finais _____	108
Bibliografia _____	114
Anexos _____	119
Anexo 1: Identificação _____	119
Anexo 2: Legendas da transcrição _____	121
Anexo 3: Guia da entrevista coletiva _____	122
Anexo 4: Guia da entrevista oral _____	123
Anexo 5: Guia das entrevistas com os familiares _____	124

APRESENTAÇÃO - Trajetória pessoal - objetivação do sujeito objetivante

Este trabalho tem por objetivo relatar o percurso investigativo realizado com 8 alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola da rede estadual de ensino localizada no 2º distrito do Município de São Gonçalo. Buscou-se traçar a história de leitura dos alunos e seus familiares, investigando suas práticas de leitura, utilizando-se dos estudos de Bakhtin que privilegiam a natureza social da linguagem e dos estudos de Bourdieu e Lahire que se concentram no estudo da relação entre estruturas sociais e constituição da subjetividade. Conforme Bourdieu (1990, p.134), “A condição preliminar de toda construção de objeto é o controle da relação muitas vezes inconsciente, obscura, com o objeto a ser construído (muitos discursos sobre o objeto na verdade não passam de projeções da relação objetiva do sujeito com o objeto)”.

Um primeiro aspecto a se considerar na análise das relações que os leitores estabelecem com o objeto escrito é a necessidade de se interrogar sobre os pressupostos que estão implícitos na operação de decifrar e dar sentido às palavras escritas (BOURDIEU, 1990). O estudo da leitura e da escrita, como objeto de conhecimento, precisa partir da análise da relação do pesquisador, enquanto leitor, com seu objeto de estudo e interrogar sobre as condições sociais da produção da sua leitura e das condições em que lê; caso contrário, pode projetar no entendimento que pretende obter a relação que mantém com o objeto.

A posição exotópica, equivalente a “estar num lugar fora”, é um fator relativo, uma posição de fronteira, posição móvel, que não transcende o mundo mas o vê de uma certa distância a fim de transfigurá-lo na construção arquitetônica da obra, estética ou não. Nesse sentido, a posição exotópica aproxima-se da idéia de “articulação” do filósofo canadense moderno Charles Taylor (1931-), leitor de Bakhtin, para quem o sujeito pode articular (no sentido de perceber e descrever) sua própria situação até um certo ponto, sem no entanto poder transcendê-la. (SOBRAL, 2007, p.109)

Assim, sigo contando um pouco de minhas lembranças que trazem imagens claras e contraditórias de minha infância. Meu pai era contador de uma empresa naval grande e minha mãe funcionária de um escritório de uma loja de departamentos; os dois com ensino médio e cursos específicos na área de atuação deles.

Recordo-me de uma estante na sala com muitos livros variados, alguns hoje estão comigo, psicologia, ética, alguns romances, Bíblia e outros. Nunca os vi lendo estes livros. Eu gostava de subir nas coisas para tentar alcançá-los, mas quando conseguia logo eram retirados de mim. Diziam: “vai rasgar, não pode”; “não mexa nas coisas dos adultos”, ou ainda, “este não é para você”, dentre várias outras falas que não recorro no momento, mas todas querendo mostrar que eu não deveria pegar aqueles objetos. Acreditavam que livros e crianças eram incompatíveis. Cheguei a perguntar depois de crescida, o porquê de não podermos mexer nos livros, mas acho que os adultos perdem a memória depois de um tempo ou as crianças que são muito imaginativas. Lembro-me também do meu pai, sempre com muitos papéis e pastas com documentos. Sempre achei muito bonita a imagem de meu pai com seus óculos, usava-os apenas para ler, sentado à mesa com aquela papelada toda.

Recordo também dos meus pais, durante a noite, não era sempre, aliás, acho que foram poucas vezes, lendo uns livrinhos de histórias, desses clássicos: *Chapeuzinho vermelho*, *Gato de botas*, *Três porquinhos*, etc. Eram dez no total, bem curtinhos, muitas imagens, bem trabalhadas, as capas eram tridimensionais, conforme mexíamos a imagem mudava. Lembro-me dos dez únicos livros até meus 15 anos de idade. Sei, porque fiz uma arrumação desfazendo-me de tudo que achava que não era mais para minha idade.

Lembro-me também dos livros pedidos pelo colégio, eram poucos, acho que quatro no máximo por ano, um por bimestre. Lia com a intenção de responder o folheto que o acompanhava. Recordo de ler todo o folheto antes de ler o livro para quando eu fosse ler o livro, identificasse as respostas com maior facilidade. Estes livros eram logo repassados para um primo ou vizinho. Hoje entendo porque estas leituras não tinham o mesmo sabor daquelas que eu escolhia ler, que pegava na escola ou encontrava na casa de minha avó ou tios. Não me lembro de bibliotecas nas duas escolas onde estudei, pelo menos, não que tivéssemos acesso. Em uma das escolas, os livros ficavam em salas onde eram realizadas as aulas de arte, havia mesas grandes e no canto uma estante com livros; na outra escola, havia uma sala a que não tínhamos acesso, havia uma bancada, lembro que quase não a alcançava, devíamos pedir ao funcionário o livro que desejávamos.

Adorava o dia da leitura, aguardava ansiosamente a boa vontade de meus pais retirarem os livrinhos do armário para que pudéssemos ouvir as histórias e folheá-los. Estes livrinhos ficavam no armário deles, dentro, guardados, praticamente escondidos. Depois de um tempo foram dados,

a mim e a meu irmão, mas acho que já não nos interessavam tanto. Passaram a ficar na estante da cama, o colorido contrastava com as bonecas e os brinquedos; lembro-me de algumas vezes pegar para ler, mas eram as mesmas histórias, sempre. Passaram à função de enfeite.

Cresci achando que a leitura era para adultos, acreditando que o desejo e o prazer que eu sentia não eram pra mim. Iniciaram-se, então, os namoros e os passeios com os amigos e a leitura cada vez ficava mais distante. Até porque leitura era coisa de gente preguiçosa. Lembro de minha mãe sempre me interromper pedindo para eu fazer alguma coisa, dizia: “larga esse livro, não tem nada pra fazer não? Fica o tempo todo deitada”, “deixa de ser preguiçosa”.

Comecei, então, a namorar um rapaz, chegava sempre comentando o livro que acabara de ler, havia um entusiasmo ao falar que eu acabava por me envolver e querer também ler o mesmo livro, revista ou notícia, cursava medicina, seu tempo parecia ser escasso, dividia-se entre o curso, plantões e viagens, não morava na Capital. Sua desenvoltura ao falar sobre assuntos diversos era tão grande que me fez querer ler mais e mais, ter assunto, mostrar que eu também era capaz de conversar e discutir certas coisas que no início me sentia capaz, porém não tinha informações suficientes para levar a conversa adiante. Redescobri, então, a leitura e todos os benefícios que poderia encontrar nela. Ele sempre levava livros para eu ler. Não estaria aqui escrevendo, talvez, se não o tivesse conhecido.

Meus pais nunca falaram nada a respeito do que eu poderia fazer após o término do ensino médio. Eu sempre dizia que queria ser delegada, mas eles nunca me disseram que eu deveria cursar um determinado curso, Direito, para chegar aonde queria; eu não tinha o mínimo de informações que me direcionassem aos meus objetivos. Foi na escola, no 3º ano e com este rapaz que fui descobrindo o que queria fazer e como fazer para conseguir. O vestibular logo em seguida passou a direcionar minhas leituras; eram revistas especializadas, jornais específicos e os livros com as informações que precisava para fazer uma boa prova. Leitura por prazer, não mais. O curso de Direito foi ficando de lado e optei pelo Jornalismo quando, então, descobri meu interesse pela escrita e resolvi cursar Letras para complementar, acreditando que sairia uma escritora da graduação. Não encontrei o que buscava, mas em determinado momento do 6º período tranquei o Jornalismo e passei a dedicar todo tempo à nova graduação.

Na graduação, tanto na de jornalismo quanto na de Letras, organizava minha semana, o que eu precisava ler a cada dia; até os romances eram planejados, tantos capítulos ou folhas por dia, já tinha a média de linhas que lia por minuto. Logo depois a pós-graduação e agora, o

mestrado. Minhas leituras continuam direcionadas, escolhidas, divididas e cronometradas. É o trabalho, a casa, os afazeres, os cursos, a vida pessoal, o mestrado, etc. Mesmo gostando muito de ler, defendendo a leitura e seu estímulo, estou eu aqui, pesquisando a leitura sem sequer ter tempo para a leitura por prazer. Não digo que não há prazer nas leituras que faço, mas elas são direcionadas, têm um objetivo a ser alcançado, um compromisso. Falo da leitura descompromissada, da leitura pela simples leitura.

Minha parte em relação à minha filha, agora com 10 anos, eu acredito que cumpro. Desde bebê ela tem contato com livros, revistas, papéis, canetinhas coloridas, tudo que pode estimulá-la. Todo Natal, Dia das crianças e aniversário recebe um brinquedo e um livro. Em seu quarto sempre teve um espaço reservado, denominado “Cantinho da leitura”, bem colorido e agradável. A leitura é realidade presente, ativa, em tempo integral. Lê todos os dias, comenta, modifica as histórias que lê, adora inventar novos finais, cria suas próprias histórias, ilustra de sua maneira, indica aos amigos. Nunca riscou um livro sequer, cuida deles com grande carinho. Nunca impus a leitura, os livros sempre coexistiram com os brinquedos, jogos e bonecas. Não sei até onde esse gosto pela leitura pode levá-la ou até mesmo se vai continuar, mas sei que a criatividade aflora nos seus atos e criações, nas suas falas e relacionamentos e que seu entendimento do mundo é mais natural.

O meu relacionamento com a leitura, a maneira como pude aproximar o mundo da leitura da minha filha, o modo como vejo a leitura ser tratada nas escolas que lecionei e os alunos que pude observar durante minha prática docente me fizeram partir para o estudo que se segue.

1. INTRODUÇÃO

Investigando as práticas de leitura, procuramos dimensionar a importância da leitura no meio social, escolar e individual, analisando os repertórios e as práticas de leitura a partir da formação escolar e familiar; buscando saber como e onde ocorre a aproximação dos alunos com os textos escritos de qualquer gênero, suporte ou esfera discursiva. Buscamos em Bourdieu e Lahire elementos que nos ajudassem a esclarecer determinadas questões. Optamos em nosso trabalho por qualquer tipo de leitura, não nos atemos à leitura literária apenas, pois consideramos que há inúmeros portadores textuais que circulam na sociedade e que cumprem funções sociais distintas. A perspectiva teórico-metodológica pautou-se em Bakhtin pela forma como entende as Ciências Sociais. Bakhtin concebe a língua como uma relação constitutiva, para tanto, as leituras são formas de diálogos com novos discursos. Este autor conceitua discurso enquanto acontecimento em que a diferença entre valores desempenha papel fundamental na produção de sentido. Ele deixa claro que o sentido do texto produz-se no acontecimento dialógico, isto é, entre posições singulares que se confrontam.

A opção pelo estudo da leitura deve-se ao fato de estudos recentes mostrarem que um dos grandes problemas dos estudantes é a leitura e muitos desses estudos relacionarem leitura ao rendimento escolar. Movida pelo fato de verificar contradições constantes em minha prática como docente, como por exemplo, alunos que liam ou diziam gostar de ler, porém, não apresentavam um bom rendimento escolar; ou então, alunos que não liam e diziam enfaticamente que detestavam ler, mas nas avaliações saíam-se muito bem, partimos inicialmente da relação inevitável entre leitura e escolaridade, o que nos levou a buscar na escola indícios de que a leitura poderia ter relação com o rendimento, porém, esta hipótese foi abandonada, mas mantivemos os critérios de seleção dos sujeitos entrevistados.

Após decidir pelo 9º ano do ensino fundamental, série em que se presume que o aluno já tenha tido contato com diversos tipos e gêneros textuais, decidiu-se que seriam selecionados 8 alunos de 2 turmas, escolhidos a partir da verificação de suas notas em ano anterior. Foram feitas entrevistas coletivas e individuais com os alunos e entrevistas individuais com 4 familiares apenas. A ideia inicial era de nos encontrarmos com os familiares que residiam na mesma casa do aluno, porém várias foram as dificuldades para que pudéssemos realizá-las com todos e nas suas

residências. O que seria uma conversa, uma troca entre pesquisador e familiares acabou tornando-se entrevista individual.

Bakhtin afirma que todas as visões são determinadas pelo posicionamento do sujeito no espaço e no tempo (BAKHTIN, 2003). Um indivíduo sempre vê o que está fora do campo de visão de um outro. Isso significa dizer que no campo de visão de um sujeito há sempre algo que não é possível ser alcançado por sua visão, devido à sua localização no espaço. Este espaço não preenchido pela visão do sujeito é o excedente de visão que só pode ser preenchido pela posição de um outro sujeito no espaço. Portanto, aquilo que é inacessível ao olhar de uma pessoa é preenchido pelo olhar de outra pessoa. Ao campo espacial adicionamos a perspectiva temporal, pois cada sujeito histórico habita uma determinada experiência temporal que também irá marcar profundamente o modo como percebe o presente, o passado e o futuro. Deste modo, Bakhtin sugere que cada um de nós prescinde e necessita irremediavelmente do outro, e que esta condição essencialmente alteritária do outro em relação a mim é fundamental para a experiência humana na sua plenitude, encaminhando uma compreensão cada vez mais aperfeiçoada da nossa cultura e de nós mesmos.

Nesta perspectiva de análise, a distância espaço-temporal entre as gerações e os profissionais da área que discutem a leitura passa a ser uma solução promissora, posto que a dimensão alteritária entre as visões dos pais, do aluno e dos pesquisadores sobre um mesmo objeto, enriquece nossas possibilidades de compreensão do objeto em questão, a leitura. Assim, verificamos ser conveniente situar-nos em relação aos pesquisadores da área para compreender as diferentes abordagens dadas a esta questão.

Para unir os dados encontrados ao que já vem sendo estudado nos últimos anos a respeito da leitura recorreremos a uma pesquisa bibliográfica que pretendemos abordar ao longo de toda a discussão. Buscamos, então, informações nos encontros da Anped, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, que aborda temáticas de interesse da comunidade científica e proporcionam a divulgação da produção acadêmica e o intercâmbio de experiências e informações entre pesquisadores, docentes e estudantes da pós-graduação na área da Educação. Buscamos também, alguns artigos, teses e dissertações mapeadas pela CAPES e artigos científicos publicados nas revistas qualificadas e, ainda, autores que poderiam vir a complementar a pesquisa.

O estudo sobre a leitura pode seguir por caminhos variados, pois são numerosas as pesquisas desenvolvidas. Estes trabalhos, em geral, analisam as práticas de leitura de indivíduos e grupos sociais diferenciados, em distintos tempos e espaços; pretendem compreender como, por que, em que condições leem os indivíduos e atores sociais, para isso, os pesquisadores recorrem a fontes e metodologias diversas, a fim de apreender as distintas dimensões do universo da leitura. Além de respostas para estas questões que envolvem as práticas e as condições relacionadas ao ato de ler, os estudiosos também querem saber o que buscam os leitores quando leem e o que desejam encontrar quando entram no universo do texto.

Esses dados obtidos serão apontados durante a discussão a respeito de cada tópico considerado por nós como relevante para a análise a que nos propomos. Assim, após esclarecermos nossos posicionamentos em relação ao leitor, letramento e leitura, seguiremos com o percurso teórico-metodológico, considerando os estudos de Bakhtin, Bourdieu e Lahire e após traçarmos todo o caminho do trabalho de campo passaremos às análises do que foi observado, em que tecemos um diálogo entre o observado e o que já foi dito a respeito.

Iniciamos a Dissertação com a apresentação *Trajetória individual – objetivação do sujeito objetivante*, que traz a relação do pesquisador com o objeto de estudo.

No primeiro capítulo, *Introdução*, apresentamos a questão, como iremos tratá-la, a pertinência da temática, quem são os alunos pesquisados, perspectivas teórico-metodológicas e como foi organizada a pesquisa.

No capítulo seguinte, *Esclarecendo alguns pontos*, optamos por dividir em: *Sobre o leitor e o letramento* e *Sobre a leitura*. No primeiro mostramos como a leitura é vista pelo Ministério da Educação; como a leitura é abordada no PCN; trazemos dados do PISA, do SAEB e alguns dados do último relatório do INAF e apontamos alguns dados sobre o letramento e agências de letramento. No segundo, *Sobre a Leitura*, falamos sobre as práticas de leitura ao longo do tempo, como ela foi se modificando a partir das mudanças ocorridas no suporte textual.

No terceiro capítulo, *Perspectivas de análise I – Bakhtin*, procuramos mostrar algumas das categorias de análise propostas pelo autor que foram apropriadas por nós e sua importância sócio-histórica na busca da compreensão das falas dos pesquisados, procurando deixar clara a relação entre sujeitos e o caráter dialógico entre pesquisador e sujeitos e entre os sujeitos pesquisados. Este capítulo ficou subdividido em: *Linguagem, interação e dialogismo; Palavra, signo e ideologia; Gêneros discursivos; Enunciado; Esfera e campo*.

No quarto capítulo, *Perspectivas de análise II*, trazemos Bourdieu e Lahire com elementos que nos ajudam a esclarecer determinadas questões relacionadas à investigação que leva em consideração o meio social, escolar e individual. Dividido em: *A abordagem sócio-histórica – Bourdieu e Lahire; A escola e o processo de reprodução das desigualdades sociais e Pontos e contrapontos*, em que esclarecemos algumas discordâncias.

No penúltimo capítulo, *Percurso metodológico*, procuramos mostrar o passo-a-passo da pesquisa e como os dados foram analisados; este capítulo subdivide-se em: *Os sujeitos da pesquisa; Chegando aos alunos; A entrevista coletiva; As entrevistas individuais e As entrevistas com os familiares*.

O sexto capítulo, *Análise dos dados*, subdivide-se em 7_subitens (*Analisando os suportes - acesso, disponibilidade e apropriação; Uma questão de interesse ou de gosto?; Afinal! O que seria ler?; A importância da família, da escola e da Igreja; A idade ou ano escolar influencia no gosto ou prática da leitura?; Descobrimos mais; Ler e estudar – duas faces da mesma moeda?*) nos quais unimos as informações das entrevistas coletivas às individuais e às entrevistas com familiares buscando tecer uma malha discursiva em que os discursos encontram-se. Aqui trazemos informações de outros estudos sobre diferentes tópicos que achamos relevante abordar devido à influência direta ou indireta na questão da leitura para que juntos possamos analisar e chegar às nossas conclusões ou a novos impasses.

Após a *Conclusão*, momento em que dados coligidos e analisados permitem que nos posicionemos, encontra-se a bibliografia e logo em seguida os anexos referentes às identificações de alunos e pais, legendas da transcrição, guia da entrevista coletiva, guia da entrevista oral e guia das entrevistas com os familiares.

2. QUESTÕES INICIAIS

2.1. Sobre o leitor e o letramento

Ler em voz alta, ler em silêncio, ser capaz de carregar na mente bibliotecas íntimas de palavras lembradas são aptidões espantosas que adquirimos por meios incertos. Todavia, antes que essas aptidões possam ser adquiridas, o leitor precisa aprender a capacidade básica de reconhecer os signos comuns pelos quais uma sociedade escolheu comunicar-se: em outras palavras, o leitor precisa aprender a ler. (MANGUEL, 1997, p.85)

Leitor, conforme o *Dicionário Aurélio escolar da Língua portuguesa* (2005, p.540), é “aquele que lê ou que tem o hábito da ler, ledor”. Para este presente trabalho, mesmo tratando-se de um texto acadêmico, ficaremos com este modesto conceito que irá sendo ampliado no decorrer do desenvolvimento da pesquisa. Leitura, segundo o mesmo autor, é “Ato de ler, ou o resultado desse ato; aquilo que se lê”. Ler é uma das competências mais importantes a serem trabalhadas com o aluno, principalmente após recentes pesquisas que apontam ser esta uma das principais deficiências do estudante brasileiro. Não basta identificar as palavras, mas fazê-las ter sentido; compreender, interpretar, relacionar e reter o que for mais relevante.

De acordo com o Ministério da Educação¹, o ensino da Língua Portuguesa, consoante diretrizes do ensino da língua, deve voltar-se para a função social da língua como requisito básico para que o indivíduo ingresse no mundo letrado e possa construir seu processo de cidadania e integrar-se à sociedade como ser participante e atuante. Conforme os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998), a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significado do texto, a partir dos objetivos desejados pelo leitor, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que se sabe sobre a língua, características do gênero, do portador, do sistema de escrita ou outros.

¹ ARAÚJO, Carlos Henrique e PACHECO, Eliezer. Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a escola pública na opinião dos pais. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/SAEB/default.asp>>. Acesso em: 04 de março de 2009.

A matriz de referência que norteia as provas de Língua Portuguesa do SAEB² e da Prova Brasil³ está estruturada sobre o foco leitura, que requer a competência de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. A alternativa por esse foco parte da proposição de que ser competente no uso da língua significa saber interagir, por meio de textos, em qualquer situação de comunicação. O texto é a unidade significativa que concretiza as competências e habilidades linguísticas relacionadas a situações concretas; é o ponto central da organização das atividades e conteúdos que compõe os testes do SAEB e da Prova Brasil.

De acordo com os PCNs de Língua Portuguesa do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (1998), a língua, sistema de representação do mundo, está presente em todas as áreas de conhecimento e a tarefa de formar leitores e usuários competentes da escrita não se restringe à área de Língua Portuguesa. Os PCNs trazem a leitura como foco central, propondo que esta seja uma operação diária, que desenvolva gradativamente e se estenda por todas as matérias, colocam como papel da escola a formação de sujeitos críticos, capazes de investigar, articular e descobrir de forma ativa os objetos do mundo. Mais do que oferecer o convívio do aluno com a linguagem, trata-se de oferecer-lhe o convívio com práticas sociais de compreensão e produção de textos e de análise linguística, nas modalidades oral e escrita, de maneira constante e progressiva e em sua diversidade. Trata-se ainda de partir das possibilidades de aprendizagem do aluno, de suas necessidades para a ampliação do seu universo de referências, propiciando-lhe familiaridade crescente com expressões culturais e científicas cada vez mais complexas.

O PISA⁴ avalia o letramento em três dimensões em que os alunos devem realizar uma ampla gama de tarefas com diferentes tipos de textos. As tarefas abrangem desde a recuperação de informações específicas até a demonstração de compreensão geral, interpretação de texto e reflexão sobre o conteúdo e suas características. A primeira dimensão se refere à forma do

² Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), conforme estabelece a Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005. É composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc).

³ A Prova Brasil avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas). Avalia apenas estudantes de ensino fundamental, de 4ª e 8ª séries. A Prova Brasil avalia as escolas públicas localizadas em área urbana.

⁴ Programa internacional de avaliação comparada cuja principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

material de leitura. Os textos utilizados incluem não somente passagens em prosa, mas também vários tipos de documentos como listas, formulários, gráficos e diagramas. Essa variedade baseia-se no princípio de que os indivíduos encontrarão uma série de formas de escrita na vida adulta e, desse modo, não é suficiente ser capaz de ler um número limitado de tipos de textos tipicamente encontrados na escola. A segunda dimensão refere-se ao tipo de tarefa de leitura, o que corresponde às várias habilidades cognitivas próprias de um leitor efetivo. Avalia-se a habilidade em identificar e recuperar informações, em desenvolver uma compreensão geral do texto, interpretando-o, refletindo sobre o conteúdo e a forma do texto e construindo argumentações para defender um ponto de vista. A terceira dimensão refere-se ao uso para o qual o texto foi construído, por exemplo, um romance, uma carta pessoal ou uma biografia são escritos para uso “pessoal”; enquanto documentos oficiais ou pronunciamentos são para uso “público” e um manual ou relatório, para uso “operacional”. Alguns alunos apresentam melhor desempenho em uma situação de leitura do que em outra, o que justifica a inclusão de diversos tipos de leitura nos itens de avaliação.

O relatório do último INAF (2007) mostra que o número de alfabetizados funcionais vem melhorando. O indivíduo é considerado alfabetizado funcional quando consegue utilizar habilidades de letramento e matemática para resolver problemas do cotidiano. Há três níveis de alfabetismo em português (leitura e escrita) e matemática: rudimentar, básico e pleno. O Indicador de Alfabetismo Funcional, INAF, vem sendo apurado anualmente, desde 2001, por meio de estudo realizado pelo IBOPE com base na metodologia desenvolvida em parceria entre o Instituto Paulo Montenegro, responsável pela atuação social do IBOPE, e a ONG Ação Educativa. O indicador mensura os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira entre 15 e 64 anos de idade, englobando residentes de zonas urbanas e rurais de todas as regiões do Brasil, quer estejam estudando ou não.

Percebe-se que resultados do INAF/Brasil mostram avanços em termos de alfabetismo funcional. Há uma redução da proporção de indivíduos classificados como analfabetos absolutos e no nível rudimentar de alfabetismo (equivalente, neste ano, a 7% e 25% da população na faixa etária pesquisada, antes 12% e 27% nas primeiras edições do INAF em 2001/2002). Já os níveis básico e pleno têm crescido: de 34% para 40% e de 26% para 28%, respectivamente no mesmo período. Esta evolução pode ser associada à crescente escolarização da população brasileira, que aumentou significativamente nas últimas décadas segundo o relatório. A parcela de crianças e

adolescentes entre 7 e 14 anos frequentando a escola, por exemplo, praticamente se universalizou devido ao maior acesso e permanência na escola. Os dados consolidados do período de 2001 a 2007 confirmam que quanto maior o nível de escolaridade, maior a chance de o indivíduo atingir bons níveis de alfabetismo.

No entanto, pesquisas têm nos mostrado, e a prática confirmado, que a escola vem produzindo grande quantidade de “leitores” capazes de decodificar qualquer texto, porém, com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita. O conhecimento atualmente disponível a respeito do processo de leitura indica que não se deve ensinar a ler por meio de práticas centradas na decodificação. Ao contrário, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades. É preciso que façam inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem, que verifiquem suas suposições, tanto em relação à escrita, quanto ao significado. Kleiman (1999) diz que o desenvolvimento de leitores não se dá espontaneamente. É preciso instrumentalizar o estudante para que este aprenda a ler, processo que vai muito além da decifração de palavras e frases; em vez de ler o texto, o aluno fragmenta as partes, construindo um sentido para cada uma das palavras e frases. Essa leitura fragmentada não permite muitas vezes que se chegue a entender o significado desse objeto cultural, o texto.

O leitor, então, não é apenas um decodificador, mas um colaborador na construção do sentido do texto. O texto comporta um conjunto de enunciados linguísticos em que os pressupostos, as intenções, os implícitos, somados a fatores situacionais, criam um universo a ser desvendado pelo leitor. Ao pensar a questão da compreensão, um fator apresentado como fundamental é o conhecimento prévio, o que possibilita ao leitor a construção do sentido. O sujeito ressignifica o discurso que constitui o sujeito na memória discursiva, dando-lhe uma contrapalavra que é concebida como aquilo que permite, através da compreensão responsiva, produzir o novo e a ruptura nos sentidos estabilizados na memória, os quais são tomados como a significação das palavras (BAKHTIN, 2006).

A bagagem de conhecimentos armazenados durante o percurso de vida de cada um vai desempenhar papel importante no processo da leitura. Toda enunciação, por mais insignificante que seja, renova sem cessar essa síntese dialética viva entre o psíquico e o ideológico, entre a vida interior e a vida exterior. Em todo ato da fala, a atividade mental subjetiva se dissolve no

fato objetivo da enunciação realizada, enquanto que a palavra enunciada se subjetiva no ato de decodificação que deve, cedo ou tarde, provocar uma codificação em forma de réplica. A compreensão resultante da atividade de leitura não é processo simples nem uniforme, por isso vários estudiosos da área apresentam teorias que buscam vencer esse desafio, mas este é um assunto que não nos compete. Neste trabalho não analisaremos estes posicionamentos teóricos, mas faz-se necessário falarmos sobre o letramento.

Em relação ao letramento, uma primeira distinção feita é aquela entre o processo pelo qual se estabelece a distribuição dos saberes, ou seja, as ações político-sociais e pedagógicas de formação dos sujeitos na cultura escrita (supõe práticas sociais de uso da leitura e escrita e agentes formadores) e o estado em que se encontram indivíduos ou grupos; assim, as competências de ler e escrever para atuar nos espaços sociais organizados em função da escrita (se associa à ideia de alfabetizado, letrado, educado, e supõe-se aquilo que uma pessoa é capaz de fazer com seus conhecimentos de escrita). Outra distinção relevante é a que se estabelece entre a dimensão individual e a dimensão coletiva de letramento, entre capacidades individuais e comportamentos ou condições sociais (BRITTO, 2003).

A hipótese que se levanta é de que pessoas não-escolarizadas, à semelhança do que acontece com as escolarizadas, possuem um determinado nível de letramento maior ou menor, dependendo do convívio com a língua escrita e da participação em eventos de letramento; o que independe de alfabetização, visto que isso se dá devido à função social exercida pela língua escrita. Letramento para Soares (2003) compreende diferentes práticas que dependem da natureza, da estrutura e das aspirações de determinada sociedade. Em meio ao desenvolvimento das relações humanas, os letramentos sociais existem em função das práticas exercidas fora da escola; as pessoas tornam-se letradas ao envolverem-se em relações diretas e indiretas, no contexto social, com a língua escrita ou com seus falantes, expandindo habilidades e práticas sociais.

Foi interessante observar durante as entrevistas realizadas com pessoas pouco ou não-escolarizadas, em meio aos elementos formadores da cultura e do contexto social em que vivem, participam de eventos cotidianos de letramento presentes nas atividades mais simples e rotineiras da vida contemporânea; como a leitura de revistas e de cartazes, de rótulos de embalagens, de receitas, de revistas de produtos que são vendidos por encomenda, bilhetes e outros. Este fenômeno manifesta-se em diferentes níveis, caracterizados pela variedade de gêneros de textos

escritos que as pessoas reconhecem. Quanto mais convivência com material escrito, quanto mais leituras realizadas ou mais se ouçam leituras feitas por outros e, ainda, quanto maior o número de códigos conhecidos, mais preparado estará para interferir ativamente na rede de significação cultural, tanto como receptor quanto como produtor.

Verifica-se que não é só na escola, agência considerada como a principal promotora de eventos de letramento, que este ocorre; ele se dá na família, no local de trabalho, nos ambientes de encontros formais e informais e, ainda, nos locais de diversão, nas igrejas e em quaisquer lugares de encontro entre pessoas. A família, núcleo de convívio da sociedade, local onde provavelmente as crianças passam a maior parte de seu tempo é grande responsável pelo letramento inicial mesmo antes delas começarem a frequentar a escola. A igreja, outro exemplo, através das oportunidades de participação oferecidas aos seus membros, acaba por transformar-se numa importante agência de evento de letramento, devido ao constante e sistemático uso de textos escritos, leituras realizadas em público ou até mesmo de comunicações impressas para a divulgação de suas programações e encontros voltados para o ensino de princípios bíblicos ou religiosos.

O cenário urbano, com suas inúmeras ofertas visuais por meio de cartazes, letreiros de lojas, placas de trânsito e outros sinais gráficos, também aparece como agenciador de letramento. Assim como o ambiente e as relações interpessoais, o lidar com documentos e papéis, publicações de jornais e periódicos ou outros tipos de representações da língua escrita, nos locais de trabalho, em estabelecimentos comerciais ou em casa também contribuem para o letramento das pessoas.

Efetivamente, os eventos de letramento caracterizam-se pelas práticas que levam pessoas a desenvolver relações diretas ou indiretas com outras, por vezes, detentoras de saberes e tecnologias novas, o que passa a ser um fator de enriquecimento cultural e de ampliação da visão de mundo, trazendo alterações de comportamento social, não necessariamente só voltados para a leitura ou a escrita. Portanto, o simples registro escrito da língua, experimentado por decodificação de signos gráficos, pela habilidade do leitor ou simplesmente por ouvir a voz de alguém ao realizar uma leitura, qualquer que seja a natureza do texto em questão, caracteriza um autêntico evento de letramento.

Logo, podemos afirmar que o letramento está relacionado ao conjunto de linguagens sociais que identificam práticas sociais, com expressões orais e escritas, e relacionadas a

instituições e aos gêneros de discurso produzidos. Estaria, conseqüentemente, relacionado à formação dos diferentes campos de conhecimento. Assim, vivendo em sociedades letradas, tanto os sujeitos escolarizados, quanto os não escolarizados são afetados de alguma forma pelo fenômeno do letramento (GOULART, 2006).

2.2. Sobre a leitura

As práticas da leitura possuem uma história ligada aos suportes, ao lugar e à época em que a leitura acontece. A leitura não foi sempre realizada da mesma maneira em todo lugar e não é unânime seu conceito entre as pessoas. Para entendermos certas práticas atuais de leitura é preciso conhecer a história das leituras e dos leitores, os modos de utilização do escrito, de compreensão e de apropriação dos textos. O ato de ler concretiza-se a partir da relação que o homem estabelece com textos em diferentes suportes.

Paulino (2001), ao discutir o conceito de leitura, parte da etimologia da palavra ler, que vem do latim *legere*. Segundo ela, na origem do vocábulo, encontram-se três significados: no primeiro, ler significa soletrar, agrupar as letras em sílabas, no segundo, ler está relacionado ao ato de colher, a leitura passa a ser a busca de sentidos no interior do texto, nessa concepção os sentidos vivem no texto, basta que eles sejam retirados, colhidos como uvas no vinhedo, diz; e, no terceiro e último sentido, ler é associado a roubar, isto é, o leitor tem a possibilidade de tirar do texto sentidos que estavam ocultos, o leitor cria significados que, em princípio, não tinha autorização para construir. Nesta última acepção, o sentido nasce das vontades do leitor, o autor escreve o texto, mas quem lhe confere vida é o leitor.

Neste estudo não vamos abordar as peculiaridades do ler no que se refere à conceituação do termo, mas vamos pensar sobre o modo como ocorre a relação dos alunos com a palavra impressa. A prática da leitura possui uma história que nos mostra como as pessoas no Ocidente não leram sempre do mesmo modo, várias revoluções da leitura modificaram seus gestos e hábitos. Na obra *História da Leitura no Mundo Ocidental*, Cavallo e Chartier (1999) reconstituem a evolução da leitura e das diversas formas de ler que caracterizam as sociedades ocidentais. Remontam a história da leitura desde a Antiguidade grega e helenística, passando por

Roma, Idade Média e Idade Moderna. Já na introdução da obra, os historiadores afirmam que um texto existe porque há um leitor para dar-lhe significação, e que todos aqueles que leem textos, o fazem de maneiras diferentes, ou seja, para cada comunidade de leitores existem maneiras de ler e interpretações diferenciadas. A leitura não é, assim, apenas uma operação abstrata, ela é o uso do corpo, inscrição dentro de um espaço, relação consigo mesma ou com os outros.

Cavallo e Chartier (1999) traçam três revoluções da leitura. A primeira “revolução da leitura”, na Idade Moderna, seria a passagem da leitura oral para a silenciosa, que instaura uma relação mais livre e secreta com o escrito. A leitura, quando era feita em voz alta, exercia dupla função: passar informações sobre aquilo que estava escrito àqueles que não sabiam decifrá-lo e socializar os indivíduos em torno dos livros, seja na intimidade familiar ou na convivência letrada. Com a consolidação da leitura silenciosa de numerosos textos, o livro torna-se companheiro de solidão e é, ao mesmo tempo, um objeto de decoração. As bibliotecas particulares revelam-se como sinal de saber ou de poder.

A ostentação de poder através dos livros vem desde os séculos III e II a.C. quando o códex, um livro com páginas, substitui o rolo, a partir do século II d.C., essa transformação do livro traz em si, novas práticas leitoras. Durante a Idade Média, a prática da leitura concentrou-se no interior das igrejas, das celas, dos refeitórios, dos claustros e das escolas religiosas, geralmente restritas às Sagradas Escrituras.

A leitura era prática exclusiva das classes elevadas e os livros, guardados nas residências, constituíram bibliotecas particulares em torno das quais se reunia a sociedade culta. Da mesma forma, entre os nobres da Idade Média predominavam livros de entretenimento e de devoção, servindo também de ornamentos, de sinal de riqueza, de civilização e de vida refinada. Do final do século XI até o século XIV, tem-se uma nova era da história da leitura em função do desenvolvimento da alfabetização. A escrita progride em todos os níveis e o uso do livro se diversifica.

A segunda revolução da leitura é a sucessão da leitura intensiva para extensiva. O leitor intensivo interage com um número pequeno de livros, lidos e relidos, transmitidos de geração a geração. Já o leitor extensivo tem obsessão por ler, consome muitos impressos diferentes e até efêmeros e lê ávida e rapidamente. A transmissão eletrônica dos textos e as maneiras de ler que se originam dessa modalidade de suporte apontam, atualmente, para terceira revolução. A “materialidade” das obras, nesse caso, altera o elo físico que existia entre objeto impresso e o

escrito. O leitor passa a dominar a aparência e a disposição do texto que aparece na tela do computador.

Dessa maneira, pode-se afirmar que as transformações do livro e das práticas de leitura avançam juntas. Por exemplo, a invenção do códex, livro com páginas, que a partir do século II d.C. barateou o custo da palavra escrita e passou a atingir um número maior de pessoas, possibilitando também maior liberdade para manusear o texto. Conforme Cavallo e Chartier (1999), do códex à tela, o passo é tão importante quanto o que foi dado na passagem do rolo ao códex. Outro exemplo está entre os séculos XI e XIV, quando renascem as cidades e com elas as escolas, desenvolve-se a alfabetização, surge uma nova era da história da literatura, pois o livro passa a representar um instrumento de trabalho intelectual, donde chega o saber. Ao mesmo tempo inovam-se os modelos de biblioteca cujo espaço organizado e silencioso é destinado à leitura. É nessa época que aparece o livro em língua vulgar, escrito às vezes pelo próprio leitor e que circula entre a burguesia, paralelo a um modelo de leitura da corte, da aristocracia culta europeia.

Assim, na Idade Moderna, a prática da leitura no mundo ocidental está vinculada às evoluções históricas, à alfabetização, à religião e ao processo de industrialização. A técnica da reprodução de textos e produção de livros, inovadas por Gutemberg, permitiu que cada leitor tivesse acesso a um número maior de livros. Além disso, a grande revolução da leitura acontece pelo modelo escolástico da escrita, em que o livro se transforma num instrumento de trabalho intelectual. A leitura silenciosa se estabelece através da relação íntima, secreta e mais livre do leitor com o livro, tornando mais ágil a leitura. Surge, aqui, o "leitor extensivo" que consome numerosos impressos, diferentes e efêmeros, lendo com rapidez e sob um olhar crítico. A difusão do livro se dá mais rapidamente, nasce o romance com a capacidade de envolver o leitor, geralmente a leitora; que nele se identifica e decifra sua própria vida. A leitura de cordel e os textos de venda ambulante fomentam o crescimento da produção de livros e a proliferação de livrarias, que são responsáveis por uma mudança de mentalidade, principalmente na França.

Conforme Chartier (1996, p.19), “podemos reconhecer o contraste entre grandes leitores e leitores de ocasião, entre leitores profissionais, para os quais, ler é sempre mais ou menos gesto de trabalho, e todos aqueles para quem o encontro com os textos é simples informação ou puro divertimento”. Muitas pessoas justificam a ausência do hábito de leitura ao tempo, estudos apontam para as questões de hábito, disciplina, interesse, vontade, motivação, estímulo e outros

fatores. A leitura é uma prática que existe há mais de 40 mil anos, desde quando o homem começou a pintar sua história nas paredes das cavernas, pedras e ossos, através da pictografia. Com o tempo, a escrita visual começou a ser substituída, ou complementada pela oral, a oratória, base dos ensinamentos, do relacionamento humano e forma como os mestres ensinavam seus aprendizes. Por natural evolução também, se deu origem a escrita, forma que mestres, filósofos, matemáticos, religiosos e nobres, registravam sua sabedoria e símbolos em papel; mas, ao contrário da Idade Média, onde a leitura era privilégio de poucos, hoje a leitura é uma prática de muitos, ou de todos.

3. PERSPECTIVAS DE ANÁLISE I – BAKHTIN

Partindo da abordagem sócio-histórica apoiada nas ideias de Bakhtin, busca-se a compreensão dos discursos orais dos pesquisados a partir de seu caráter histórico no qual o particular é considerado parte de um todo social. Tendo esta pesquisa como base a relação entre sujeitos, o caráter dialógico entre pesquisador e sujeitos e entre os sujeitos pesquisados é uma parte integrante do processo investigativo que busca inserir e analisar o indivíduo em sua totalidade, articulando dialeticamente todos os dados. Conforme Bakhtin (2006, p.137), “A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro”.

Para Bakhtin, o homem não pode ser estudado como um fenômeno da natureza, como coisa; nas ciências humanas, o objeto de estudo é o homem, ser que se expressa e fala, e diante dele, o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois este sujeito tem voz, tendo, assim, o pesquisador, que falar com ele, estabelecer um diálogo. O homem não pode ser apenas objeto de explicação de uma só consciência, de um só sujeito, deve, antes de tudo, ser compreendido e esta compreensão deve ter por base o contexto, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto, dialógico, por isso a escolha das categorias que seguem: Linguagem, interação, dialogismo, palavra, signo, ideologia, gêneros discursivos, enunciado, esfera e campo.

3.1. Linguagem, interação e dialogismo

Bakhtin (2006) concebe a linguagem como dialógica, sendo a interação entre os sujeitos o princípio fundador tanto da linguagem como da consciência. Apresenta uma concepção de linguagem que permite pensá-la além dos muros do estruturalismo por este ser não histórico e por favorecer forças estruturais determinísticas em detrimento da habilidade de pessoas individuais de atuar. Vai além da questão puramente linguística, valorizando justamente a fala, a enunciação

e afirmando sua natureza social, não individual, a fala está indissolivelmente ligada às condições da comunicação, que por sua vez, estão ligadas às estruturas sociais.

A forma linguística para este autor é sempre percebida como signo mutável; a entonação expressiva, a modalidade apreciativa, sem a qual não haveria enunciação, o conteúdo ideológico e o relacionamento com uma situação social determinada afetam a significação. O valor novo do signo, relativamente a um “tema” sempre novo, é a única realidade para o locutor-ouvinte e só a dialética pode resolver a contradição aparente entre a unicidade e a pluralidade da significação.

O sentido e a significação dos signos como sons, gestos, imagens, palavras e/ou silêncio dependem da relação entre os sujeitos, o centro da interlocução deixa de estar fixado entre o eu e o tu, passando a um movimento dialógico na comunicação. Este espaço, criado entre ambos, permite que cada sujeito empenhado em um entendimento simultâneo produza vozes que representam discursos sociais e consciências inseridas nas classes sociais. O que não devemos esquecer é que nossa voz é híbrida por natureza, assim, compreender não é simplesmente decodificar passivamente um sinal alheio, pelo contrário, não importam apenas os efeitos da comunicação sobre o outro, mas também os efeitos que a reação produz sobre o que produz a fala; os falantes no diálogo se constroem e constroem juntos o texto e seus sentidos. Minha fala se realiza e cria sentido se pensada em relação aos outros, são os outros que me falam e é a eles que eu falo e é na interseção dessas interlocuções intersubjetivas, entre o eu e a voz do outro que surge a dinâmica da interação e da interatividade, elementos fundamentais do dialogismo. Conforme Bakhtin (2003, p.275), “Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante que suscita resposta, em relação a qual se pode assumir uma posição responsiva”.

Interação e interatividade são conceitos complementares. Na interação nos referimos à relação entre interlocutores e aos efeitos de sentido decorrentes. Entendemos interatividade como a possibilidade de interação, relação recíproca dos interlocutores numa situação de diálogo em que o espaço da recepção é o espaço de interação e transformação em que os papéis de emissores e receptores funcionam em uma dinâmica relacional. Significa reconhecer que o interagir é mais do que simplesmente enviar e responder mensagens, é entender emissão e recepção como espaços recursivos, já que emissor e receptor passam a fazer parte de um processo de relações interligadas por fios dialógicos. Logo, as relações dialógicas são relações semânticas entre toda espécie de

enunciados na comunicação discursiva. Dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontados em um plano de sentido, acabam em relação dialógica.

Estas relações são sempre relações em processo, estão sempre se confrontando, fazem-se e desfazem-se num jogo simultâneo, dinâmico e dialógico. A interação e a interatividade são possibilidades para o diálogo numa dimensão criadora entre as diferentes vozes para a interpretação dos sentidos e para a construção coletiva do pensamento. Conforme Bakhtin (2003, p.307): “O texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), a única da qual podem provir essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento”.

3.2. Palavra - signo e ideologia

Considerando que toda palavra serve de expressão a um em relação a outro e que é através da palavra que se define um em relação a outro, isto é, em relação à coletividade, a palavra será o território comum do locutor e do interlocutor; logo, o estudo da palavra torna-se essencial ao procurarmos conhecer a relação entre infraestrutura e superestrutura por meio da linguagem e da consciência. Conforme Bakhtin (2006, p.32), “ao lado dos fenômenos naturais, do material tecnológico e dos bens de consumo, existe um universo particular, o universo dos signos”. Por sua vez, um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico. “O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos, são mutuamente correspondentes, onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo o que é ideológico possui um valor semiótico” (BAKHTIN, 2006, p. 33).

Para Bakhtin (2006), o signo emerge das relações intersubjetivas e interindividuais. A consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social. Separando os fenômenos ideológicos da consciência individual nós os ligamos às condições e às formas de comunicação social. “A existência do signo nada mais é do que a materialização dessa comunicação” (BAKHTIN, 2006, p.36). Deste modo, a comunicação e a interação entre indivíduos, por meio de sinais, gestos, sons

e palavras (signos), constituem a origem dos fenômenos ideológicos e, ao mesmo tempo, da consciência.

No entender de Bakhtin, a palavra deve ser vista como signo e, como tal, deve ser percebida como originária da relação social, está presente em todos os atos de compreensão e de interpretação. Dessa maneira, como os signos medeiam a relação do homem com sua realidade, como material semiótico de sua consciência, toda atividade mental do sujeito pode ser expressa sob a forma de signos, exteriorizando-se por meio de palavras, mímica ou outros meios decorrentes do discurso interior. Será na palavra que melhor se revelarão as formas básicas, as formas ideológicas gerais da comunicação semiótica. A palavra acompanha todo ato ideológico.

O discurso não é individual, ocorre entre interlocutores. A linguagem não é falada no vazio, mas numa situação histórica concreta em que se interpenetra a enunciação, as condições de comunicação e as estruturas sociais, nas quais o significado se realiza, nas e pelas interações entre sujeitos. Essa tentativa de compreender estas relações nos possibilita compreender a impossibilidade de uma formação individual sem alteridade, numa evidência da presença do outro na delimitação do mundo interior.

3.3. Gêneros discursivos / enunciado

O estudo do gênero fez-se necessário a partir do momento que se verificou uma grande variedade de gêneros presentes nas práticas de leitura dos pesquisados. Essa diversidade dos gêneros discursivos é ilimitada porque as possibilidades de atividade humana são também inesgotáveis e porque cada esfera de atividade contém um repertório inteiro de gêneros discursivos que se diferenciam e se ampliam na mesma proporção que cada esfera particular se desenvolve e se torna cada vez mais complexa.

Com o advento da tecnologia e desenvolvimento dos novos meios de comunicação na sociedade, tem havido o surgimento de novos gêneros. Os gêneros são sempre campos de contenção entre estabilidade e mudança na visão bakhtiniana. “Novos gêneros possuem velhas bases” (MARCUSCHI, 2002, p.20), isto é, o surgimento dos novos gêneros acontece a partir de

gêneros já existentes, sejam orais ou escritos e seu surgimento acompanha as necessidades e atividades socioculturais.

Devemos ter em mente que estes novos gêneros não são absolutamente novos, Marcuschi (2002) aponta o fato de que Bakhtin já falava na transmutação dos gêneros e na assimilação de um gênero dando origem a outros. Há, ainda, que se diferenciar gêneros discursivos ou gêneros textuais. As modalidades retóricas ou tipos textuais englobam a narração, descrição, exposição, argumentação e a injunção. Os gêneros discursivos, diferentemente, existem em número infinito, sendo alguns exemplos, a carta comercial, carta pessoal, piada, receita, defesa de tese, relatório, contrato, aula, livro didático, conversa entre amigos, e muitos outros. As características da modalidade retórica ou tipo textual incluem seu número reduzido e sua aparição nos diversos gêneros. Observa-se o forte papel do contexto social para o aparecimento e a existência de um determinado gênero. Por sua diversidade em relação a outros, cada gênero que surge recebe um nome específico podendo também desaparecer ao longo do tempo” (MARCUSCHI, 2002, p.20).

Um outro aspecto a se considerar é que numa situação de interação verbal, a escolha do gênero não é completamente espontânea, leva em conta um conjunto de coerções dadas pela situação de comunicação; quem fala, sobre quem fala, com quem fala, com qual finalidade fala, que condicionam as escolhas do locutor, que, tendo ou não consciência deles, acaba por fazer uso do gênero mais adequado àquela situação. A diversidade desses gêneros é determinada pelo fato de que elas são diferentes em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação. A visão de Bakhtin (2003) a respeito dos gêneros discursivos é a de que a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um determinado gênero do discurso. O gênero discursivo, assim, nesta pesquisa, além de nos ajudar nas análises do material de leitura dos pesquisados nos permite também analisar as falas dos alunos.

As conversas face a face fazem parte do discurso oral e são gêneros realizados em interações sociais em tempo real, por conseguinte, apresentando estrutura própria desse tipo de interação, tais como a co-construção do significado, através de interrupções, aceitação e desenvolvimento, entre outras características. “A conversa é também o gênero mais comum e praticado em nosso cotidiano” (MARCUSCHI, 2005, p.17).

Cada esfera da comunicação social constrói os seus gêneros tendo em vista as suas finalidades, logo, os gêneros determinam o enunciado que reflete as condições de sua esfera

discursiva. De acordo com Bakhtin, os elementos que definem o gênero abrangem o conteúdo temático, o estilo e a forma composicional. Esses elementos relacionam-se intrinsecamente na constituição do enunciado, levando em conta a relação com os destinatários e com o discurso do outro (BAKHTIN, 2003).

As esferas discursivas, por meio de suas coerções, determinam o conteúdo temático de um gênero ao delimitar o seu espaço de atuação na sociedade. Em cada uma das esferas da comunicação, são utilizados gêneros que correspondem às necessidades específicas dessa esfera. A esses gêneros correspondem determinados estilos, estabelecidos no enunciado pela seleção dos elementos fraseológicos e lexicais, tendo em vista o destinatário e as relações dialógicas com outros enunciados. O estilo constitui-se em uma relação dialógica, visto que é influenciado pelo discurso do outro, seja com o intuito de reproduzi-lo ou de negá-lo. Além de o estilo ser determinado pelas unidades temáticas e composicionais, a relação do locutor com outros é fundamental para a sua constituição.

Ao tratar da importância do destinatário na constituição do estilo, Bakhtin (2003, p.301) afirma que “Cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero”. Percebe-se, então, que a relação do enunciado com seus destinatários, antecipação da atitude responsiva, conhecimento da posição social, gostos e preferências, é condicionada pelas características da uma esfera discursiva. Esse aspecto determina o estilo do enunciado, elaborado de acordo com as possibilidades oferecidas pelo gênero discursivo. A forma composicional responde pela organização e pela estruturação do gênero e funciona como uma forma que deve levar em conta os modelos da esfera e também as possibilidades de comunicação. Assim, a forma composicional permite não só o reconhecimento do gênero, mas também, a assimilação das condições e da finalidade de cada campo da atividade humana.

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2003, p. 261)

Vemos que as esferas discursivas orientam os gêneros como um sistema de interações dialógicas que relaciona o enunciado com o seu objeto, com outros enunciados e com o co-

enunciador. Tomando o enunciado concreto como a realização de um gênero, o tema é uma propriedade particular que expressa a própria situação que deu origem ao enunciado, por isso ele é único e não reiterável. O tema, componente semântico do enunciado, desenvolve-se na unidade do gênero por meio das relações com a forma, determinada pela composição e pelo estilo. O objeto do discurso, assumido como tema, recebe um acabamento em função de uma abordagem específica do problema, do material, do contexto comunicacional e do intuito do autor. Todos esses elementos são relativizados em função das relações com o destinatário e com os outros enunciados, o que faz do tema um importante elemento para a constituição dialógica do enunciado.

Apesar da flutuação terminológica que percebemos nas traduções das obras de Bakhtin, verifica-se que o autor ressignifica a noção de gêneros do discurso retirando-a do domínio da arte e de uma abordagem formal, para introduzi-la, assim, no seio das relações sociais e articulá-la às situações de interação social das diferentes esferas de comunicação social (as esferas cotidianas e as das ideologias formalizadas e sistematizadas: artística, científica etc.).

3.4. Esfera e campo

Para Bakhtin, a esfera da comunicação verbal é importante na produção de um gênero do discurso e nos elementos de sua compreensão, o locutor realiza o enunciado mediante a escolha de um determinado gênero discursivo em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal. Semelhante à obra do Círculo de Bakhtin, Bourdieu concebe que o sentido da constituição dos sujeitos caminha do social para o individual. Os sujeitos são formados pela incorporação de disposições produzidas por regularidades objetivas dentro da lógica de um campo determinado (ciência, religião, mídia, família, classe social etc.), mas que são redimensionadas em razão da trajetória individual e da posição ocupada pelo sujeito nesse campo (GRILLO, 2006). Diante disto, optamos por aproximar os autores e seus conceitos de esfera e campo.

O conceito de esfera na obra de Bakhtin é marcado pelas especificidades coercitivas de cada campo/esfera e por assentar a sua natureza comum sobre a constituição semiótica, em

especial no signo linguístico. Conforme Grillo (2006, p.144), “A onipresença social da palavra, ou seja, a sua influência em todos os campos ideológicos (ciência, religião, literatura, etc.) confere-lhe estatuto privilegiado para o estudo da organização dos diversos campos”. Sendo o signo ideológico, em especial o linguístico, fato que ocorre entre indivíduos socialmente organizados, ou seja, na interação verbal, este é o lugar de existência da psicologia do corpo social e de contato entre a base econômica comum e as diversas esferas ideológicas. Bakhtin, assim, passa a examinar a presença e o papel da palavra alheia em diversas esferas e conclui que estas são determinantes para a compreensão da presença e do tratamento dado à palavra alheia.

O conceito de campo na obra de Bourdieu é definido como o lugar de uma luta para determinar as condições e os critérios de pertencimento e de hierarquia legítimos e se coloca como alternativa tanto ao formalismo como ao marxismo e aparece como um espaço social de transformação das demandas externas (GRILLO, 2006). A noção de campo representa para Bourdieu um espaço social de dominação e de conflitos. Cada campo tem uma dada autonomia e possui suas próprias regras de organização e de hierarquia social. Como num jogo de xadrez, o indivíduo age ou joga segundo sua posição social neste espaço delimitado.

Grillo (2006, p.149) afirma que “O campo é uma rede de relações objetivas entre posições e se constitui em um espaço de lutas, onde os agentes assumem posições segundo quatro coerções”. A primeira delas é a relação com o *habitus*, ou seja, as disposições incorporadas sob a forma de modos de agir, preferências, gostos, capacidade de compreensão das regras do jogo, etc.; a segunda se refere ao capital simbólico, decorrente da posição ocupada no campo e do conseqüente reconhecimento pelos pares; a terceira é o capital econômico, proveniente, sobretudo, da herança e da renda; e a quarta coerção está ligada às possibilidades e impossibilidades oferecidas por um campo aos seus agentes, segundo as disposições por eles incorporadas. Esse espaço social define-se por um sistema de propriedades relativas nas quais as posições são apreendidas por suas relações recíprocas em um dado momento da existência do campo, portanto, social e historicamente situadas.

Logo, os campos produzem uma linguagem própria e essa linguagem elabora esquemas de classificação e de apreciação que visam, dentro da lógica interna do campo, construir hierarquias e modos de percepção; esta noção de campo remete sempre a uma realidade social plural, à diversidade de manifestações da atividade humana e de seus modos de organização em uma dada formação social. Essa pluralidade se deve a dois componentes inter-relacionados

constitutivos do campo: a sua autonomia relativa e a sua capacidade de refração das demandas externas.

4. PERSPECTIVAS DE ANÁLISE II

Tanto Bakhtin quanto Bourdieu buscaram inserir a ordem social, a história e o sujeito em suas teorias opondo-se ao subjetivismo não-hegemônico e ao objetivismo da época. Tanto as práticas sociais de Bourdieu quanto as avaliações de Bakhtin são produzidas pelos sujeitos sociais sob condições sócio-históricas determinadas. Conforme Grillo (2006, p. 137), “apesar de pertencerem a países distintos e com um intervalo de quase 30 anos, Bakhtin e Bourdieu aproximam-se na identificação das linhas mestras de pensamento de suas épocas e nas críticas que fazem ao subjetivismo e ao objetivismo”, procuram redimensionar a inserção da linguagem, do sujeito, da história, da ideologia e do social no âmbito das Ciências Humanas.

Enquanto Bourdieu concentra-se no estudo da relação entre estruturas sociais e constituição da subjetividade, o círculo de Bakhtin privilegia a natureza social da linguagem. Os autores se aproximam em uma orientação teórico-metodológica voltada para a delimitação e a explicação de seus objetos, elaborando suas teorias numa dialética entre o contexto socioideológico do campo intelectual e a compreensão da natureza do seu objeto de estudo.

4.1. Bourdieu e Lahire

Integrando o individual com o social buscamos compreender, descrever e traçar possíveis relações entre os eventos investigados utilizando os conhecimentos baseados na sociologia de Bourdieu que defende a ideia de que a socialização, realizando a incorporação do *habitus* de classe, produz a filiação de classe dos indivíduos, reproduzindo ao mesmo tempo a classe enquanto grupo que compartilha o mesmo *habitus*. Para Bourdieu, o sentido das ações mais pessoais e mais transparentes não pertence ao sujeito que as realiza, mas ao sistema completo de relações nas quais e pelas quais elas se realizam.

Em seus estudos, Bourdieu desenvolve conceitos específicos não dando prioridade aos fatores econômicos no centro das análises da sociedade; a partir de um conceito concebido por ele como violência simbólica, advoga acerca da não arbitrariedade da produção simbólica na vida

social, advertindo seu caráter efetivamente legitimador das forças dominantes que expressam por meio delas seus gostos de classe e estilos de vida, gerando o que ele chama de distinção social. Para o autor, a ciência social não deve construir classes, mas sim espaços sociais no interior dos quais as classes possam ser recortadas; deve, em cada caso, construir e descobrir o princípio de diferenciação que permite reconstruir teoricamente o espaço social empiricamente observado.

O *habitus*, como sistema de disposições para a prática, é um fundamento objetivo de condutas regulares, logo, da regularidade das condutas, e, se é possível prever as práticas (neste caso, a sanção associada a uma determinada transgressão), é porque o *habitus* faz com que os agentes que o possuem comportem-se de uma determinada maneira em determinadas circunstâncias. Dito isto, essa tendência para agir de uma maneira regular - que, estando seu princípio explicitamente constituído, pode servir de base para uma previsão (o equivalente científico das antecipações práticas da experiência cotidiana) - não se origina numa regra ou numa lei explícita. (BOURDIEU, 1990, p. 98)

O mundo social, para Bourdieu, é compreendido a partir de três conceitos fundamentais: campo, *habitus* e capital. O *habitus* traduz, dessa forma, estilos de vida, julgamentos políticos, morais e estéticos, ele é também um meio de ação que permite criar ou desenvolver estratégias individuais ou coletivas. A partir de um conceito de dominação que recobre formas variadas de relações de poder, Bourdieu aponta para a violência simbólica, mostrando que o sucesso escolar tem forte relação com a origem social dos alunos e, assim, passa a revelar os mecanismos cognitivos ligados às condições sociais. O termo violência simbólica aparece como eficaz para explicar a adesão dos dominados que seria a dominação imposta pela aceitação das regras, das sanções, a incapacidade de conhecer as regras de direito ou morais, as práticas linguísticas e outras.

Bourdieu elaborou um sistema teórico que não cessou de desenvolver em que as condições de participação social baseiam-se na herança social. O acúmulo de bens simbólicos e outros estão inscritos nas estruturas do pensamento (mas também no corpo) e são constitutivos do *habitus* através do qual os indivíduos elaboram suas trajetórias e asseguram a reprodução social. Esta não pode se realizar sem a ação sutil dos agentes e das instituições, preservando as funções sociais pela violência simbólica exercida sobre os indivíduos e com a adesão deles.

Mas o essencial é que, ao serem percebidas por meio dessas categorias sociais de percepção, desses princípios de visão e de divisão, as diferenças nas práticas,

nos bens possuídos, nas opiniões expressas tornam-se diferenças simbólicas e constituem uma verdadeira linguagem. As diferenças associadas a posições diferentes, isto é, os bens, as práticas e sobretudo as maneiras, funcionam, em cada sociedade, como as diferenças constitutivas de sistemas simbólicos, como o conjunto de fonemas de uma língua ou o conjunto de traços distintivos e separações diferenciais constitutivas de um sistema mítico, isto é, como signos distintivos. (BOURDIEU, 2007, p. 22)

Lahire (2002), em *Homem plural*, vai estabelecer um diálogo com diversos autores de diferentes teorias da ação, dedicando uma atenção especial ao pensamento de Bourdieu e à sua teoria da prática e do habitus. Apesar de ter nutrido sua própria posição sociológica nas ideias de Bourdieu, vai lançar sobre ele sua crítica procurando ao mesmo tempo dialogar com seus conceitos e contra eles. Conforme Lahire (2002, p.91), “ao começar a trabalhar sobre a leitura, e mais precisamente sobre os modos populares de apropriação dos textos, foi guiado por um esquema interpretativo filosófico e sociológico, a oposição entre disposições estéticas e disposições ético-práticas”. Sob formas variadas, esta dicotomia encontra-se tanto nas análises de crítica estética de Mikhail Bakhtin como na sociologia da produção e do consumo cultural de Bourdieu. A disposição estética estaria ligada ao estilo, à maneira, à representação e se oporia à disposição ético-prática, a qual rejeita a dissociação forma/função, forma/conteúdo, etc.

A proposta principal do autor foi estabelecer as primeiras noções de uma teoria do ator plural, procurando delinear sua teoria buscando apoios sociológicos, históricos, filosóficos e psicológicos, sem que suas referências fossem homogêneas ou inscritas num único campo de saber. Lahire (2002) busca estabelecer um eixo de análises que gira em torno das teses da unicidade e da homogeneidade do mundo social, salientando que não há qualquer evidência empírica que as confirme. Defende, em contra partida, a posição que faz articulação entre a heterogeneidade e multiplicidade de nossos sistemas de hábitos incorporados ligados aos diferentes domínios de práticas existentes e universos sociais que atravessamos. Portanto, “o ator não é socializado por uma única forma geradora ou princípio único de todas as práticas, como afirma Bourdieu, e sim, numa pluralidade de mundos sociais com princípios de socialização heterogêneos e, às vezes, contraditórios” (LAHIRE, 2002, p.28).

A mais evidente sustentação de suas críticas está nas generalizações abusivas que as diferentes teorias da ação têm feito de seus resultados, principalmente a teoria de Bourdieu. Assim sendo, vai resgatar a noção de *habitus* e de campo em Bourdieu, procurando relativizar a universalidade e durabilidade presentes na sua conceituação. Originalmente o *habitus* tem como

campo de pertinência sociedades fracamente diferenciadas (pré-industriais e pré-capitalistas) e com baixo grau de objetivação e codificação, não sendo a ferramenta adequada para ser utilizada em sociedades complexas que produzem necessariamente atores mais diferenciados.

A teoria do ator plural estabelece, também, limites à teoria de campo ao afirmar que não se pode reduzir aos seus hábitos de campo, uma vez que, suas experiências vão além daquelas que podem ser vividas no âmbito de um campo, sobretudo se estão “fora de campo”. A teoria do campo representa uma forma regional do mundo social relacionada mais especificamente ao domínio das atividades profissionais. Na teoria do ator plural os esquemas de ação são sínteses de experiências sociais que foram constituídas e incorporadas durante uma socialização anterior em diferentes contextos; eles ficam suspensos e à disposição, à espera dos desencadeadores de sua mobilização em contextos específicos no momento presente (LAHIRE, 2002). As transferências e transposições dos esquemas de ação são raramente transversais ao conjunto dos contextos sociais, mas efetuam-se no interior dos limites imprecisos de cada contexto social. Na visão do autor, quando postos em ação, os hábitos corporais, gestuais e sensório-motores podem deixar o campo de consciência livre para os hábitos de reflexão, de conversação interna. Desta forma é possível falar de diferentes lógicas de ação, aquelas ligadas ao senso prático e aquelas ligadas à reflexividade da ação.

Lahire procura ultrapassar os componentes presentes na conceituação do *habitus* através de uma rica gama de constatações empíricas. Entre os principais elementos analisados estão as noções de disposições, esquemas de ação ou hábitos, incorporação e transferibilidade. Para cada um desses elementos vai tecer suas críticas, relativizando aqueles e definindo como aspectos fundamentais de sua elaboração uma necessária reflexão sobre as diferentes formas de reflexividade na ação, a pluralidade das lógicas da ação, o lugar da linguagem no estudo da ação, as diferentes formas e os processos pelos quais ocorre a incorporação e interiorização do social pelo indivíduo. O que ocorre é um deslizamento no foco da escala de contextualização do grupo social mais extenso para o indivíduo mais singular. Abre-se um novo campo de investigação na qual o essencial reside no modo sociológico de tratamento do sujeito.

É importante acentuar que o social não se reduz às relações sociais entre grupos e principalmente às diferenças socioprofissionais, socioeconômicas ou, ainda, socioculturais, se não se quiser deixar de pensar que as diferenças mais finas não são mais socialmente engendradas e que, por conseguinte as estruturas cognitivas, emotivas, sensíveis, individuais estão fora da inteligência sociológica.

O social é a relação. E todas as diferenças sociais não se reduzem às diferenças entre grupos sociais (sejam quais forem os critérios usados para caracterizá-las). (LAHIRE, 2002, p.197)

Percebe-se que essas diferenças possam ocorrer entre pessoas da mesma família ou de diferentes gerações e, ainda, diferenças psíquicas, cognitivas ou comportamentais entre indivíduos singulares, provenientes do mesmo meio social. E percebe-se este fato quando verificamos em nossa pesquisa que irmãos que moram na mesma casa tem disposições diferentes para a leitura. Lahire questionou, contradisse, refutou e acrescentou novos ângulos ao pensamento de Bourdieu. As teses de Lahire ajudam a evitar abusos nas generalizações em nossos estudos. No entanto, Lahire, ao fazer suas críticas procurando contrapor a pluralidade à unicidade do ator e a homogeneidade do mundo social, acabou repetindo o que ele mesmo criticou em Bourdieu. Uma leitura mais concreta e coerente do real vai constatar que a complexidade das experiências sociais é ao mesmo tempo homogênea e heterogênea, tanto a unicidade quanto a pluralidade são tecidas juntas na formação do indivíduo. Somos singulares e plurais.

Uma das grandes contribuições da Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu foi a de ter fornecido as bases para um rompimento com a ideologia do dom e com a noção de mérito pessoal, apontando para um importante quadro macrossociológico de análise das relações entre o sistema de ensino e a estrutura social. Buscando conhecer um pouco sobre o *habitus* familiar, bem como analisar as relações familiares e seus contextos com o intuito de perceber as relações com a leitura, Bourdieu, Lahire e Bakhtin serão os pilares de nossa análise. Deixaremos de lado possíveis discordâncias entre seus pensamentos e buscaremos nos estudos desses autores bases para nossa análise, fazendo com que suas ideias complementem-se.

4.2. A escola e o possível processo de reprodução das desigualdades sociais

Numa formação social determinada, o arbitrário cultural que as relações de força entre os grupos ou classes constitutivas dessa formação social colocam em posição dominante no sistema de arbitrários culturais é aquele que exprime o mais completamente, ainda que sempre de maneira mediata, os interesses

objetivos (materiais e simbólicos) dos grupos ou classes dominantes. (BOURDIEU, 2008, p.30)

Apesar das ideias serem determinísticas e de sabermos que já foram superadas, optamos por expô-las para que fique registrado o percurso de construção do conhecimento. No prefácio de *A reprodução*, Bourdieu (2008) aponta para as relações entre o sistema de ensino e a estrutura das relações entre as classes. Esta relação orienta o conjunto das reflexões dele sobre a escola. Para ele, a escola e seu trabalho pedagógico só poderiam ser compreendidos quando relacionados ao sistema das relações entre as classes. A escola não seria uma instância neutra que transmitiria uma forma de conhecimento intrinsecamente superior e que avaliaria os alunos a partir de critérios universalistas, mas, ao contrário, seria uma instituição a serviço da reprodução e legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes.

Bourdieu se aproxima aqui de uma concepção antropológica de cultura que aponta que nenhuma cultura pode ser objetivamente definida como superior a nenhuma outra. Os valores que orientariam cada grupo em suas atitudes e comportamentos seriam, por definição, arbitrários, não estariam fundamentados em alguma razão objetiva, universal. Apesar de arbitrários, esses valores, ou seja, a cultura de cada grupo, seriam vividos como os únicos possíveis ou, pelo menos, como os únicos legítimos. Para Bourdieu, o mesmo ocorreria no caso da escola. A cultura consagrada e transmitida pela escola não seria objetivamente superior a nenhuma outra. O valor que lhe é concedido seria arbitrário, não estaria fundamentado em qualquer verdade objetiva, inquestionável. Apesar de arbitrária, a cultura escolar seria socialmente reconhecida como a cultura legítima, como a única universalmente válida.

Na perspectiva de Bourdieu (2008), a conversão de um arbitrário cultural em cultura legítima só pode ser compreendida quando é considerada a relação entre os vários arbitrários em disputa em uma determinada sociedade e as relações de força entre os grupos ou classes sociais presentes nessa mesma sociedade. No caso das sociedades de classes, a capacidade de legitimação de um arbitrário cultural corresponderia à força da classe social que o sustenta. De um modo geral, os valores arbitrários capazes de se impor como cultura legítima seriam aqueles sustentados pela classe dominante. Para Bourdieu, a cultura escolar, socialmente legitimada, seria, basicamente, a cultura imposta como legítima pelas classes dominantes.

Uma vez reconhecida como legítima, ou seja, como portadora de um discurso não arbitrário e socialmente neutro, a escola passa a poder exercer livre de qualquer suspeita, suas

funções de reprodução e legitimação das desigualdades sociais. Essas funções se realizariam, em primeiro lugar, paradoxalmente, por meio da equidade formal estabelecida pela escola entre todos os alunos. Segundo Bourdieu (2007), para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais.

Tratando formalmente de modo igual, em direitos e deveres, quem é diferente, a escola privilegiaria, dissimuladamente, quem, por sua bagagem familiar, já é privilegiado. Nessa perspectiva, Bourdieu compreende a relação de comunicação pedagógica, o ensino, como uma relação formalmente igualitária, que reproduz e legitima, no entanto, desigualdades anteriores. A comunicação pedagógica, assim como qualquer comunicação cultural, exige, para a sua plena compreensão e aproveitamento, que os receptores dominem o código utilizado na produção dessa comunicação. Dito de outra forma, a rentabilidade de uma relação de comunicação pedagógica, o grau em que ela é compreendida e assimilada pelos alunos, dependeria do grau em que os alunos dominam o código necessário à decifração dessa comunicação. Para Bourdieu, esse domínio variaria de acordo com a maior ou menor distância existente entre o arbitrário cultural apresentado pela escola como cultura legítima e a cultura familiar de origem dos alunos. Para os alunos das classes dominantes, a cultura escolar seria a sua própria cultura, reelaborada e sistematizada. Para os demais, seria uma cultura "estrangeira".

Bourdieu observa que a comunicação pedagógica, tal como realizada na escola, exige implicitamente, para o seu pleno aproveitamento, o domínio prévio de um conjunto de habilidades e referências culturais e linguísticas que apenas os membros das classes mais cultivadas possuiriam. Os professores transmitiriam sua mensagem igualmente a todos os alunos como se todos tivessem os mesmos instrumentos de decodificação. Esses instrumentos seriam possuídos, no entanto, apenas por aqueles que têm a cultura escolar como cultura familiar, e que já são, portanto, iniciados nos conteúdos e na linguagem utilizada no mundo escolar.

O argumento central do sociólogo é o de que ao dissimular que sua cultura é a cultura das classes dominantes, a escola dissimula igualmente os efeitos que isso tem para o sucesso escolar das classes dominantes. As diferenças nos resultados escolares dos alunos tenderiam a ser vistas como diferenças de capacidade (dons desiguais) enquanto, na realidade, decorreriam da maior ou menor proximidade entre a cultura escolar e a cultura familiar do aluno. A escola cumpriria

simultaneamente sua função de reprodução e de legitimação das desigualdades sociais. A reprodução seria garantida pelo simples fato de que os alunos que dominam, por sua origem, os códigos necessários à decodificação e assimilação da cultura escolar e que, em função disso, tenderiam a alcançar o sucesso escolar, seriam aqueles pertencentes às classes dominantes. A legitimação das desigualdades sociais ocorreria, por sua vez, de forma indireta, pela negação do privilégio cultural dissimuladamente oferecido aos filhos das classes dominadas.

O autor observa que o efeito de legitimação provocado pela dissimulação das bases sociais do sucesso escolar é duplo, manifestar-se-ia em relação tanto aos filhos das camadas dominantes quanto dominadas. Os primeiros, pelo fato de terem recebido sua herança cultural desde muito cedo e de modo difuso, insensível, teriam dificuldade de se reconhecer como "herdeiros". Suas disposições e aptidões culturais e linguísticas pareceriam ser naturais, pertencentes à sua personalidade. O segundo grupo, por outro lado, sendo incapaz de perceber o caráter arbitrário e impositivo da cultura escolar, tenderia a atribuir suas dificuldades escolares a uma inferioridade que lhes seria inerente, definida em termos intelectuais (falta de inteligência) ou morais (fraqueza de vontade).

A reprodução e legitimação das desigualdades sociais propiciada pela escola não resultariam apenas, no entanto, da falta de uma bagagem cultural apropriada para a recepção da mensagem escolar. Bourdieu procura demonstrar que a escola valoriza e cobra não apenas o domínio de um conjunto de referências culturais e linguísticas, mas, também, um modo específico de se relacionar com a cultura e o saber. O sistema escolar tenderia a reproduzir a distinção entre dois modos básicos de se relacionar com a cultura, um primeiro, desvalorizado, se caracterizaria pela figura do aluno esforçado, estudioso, que busca compensar sua distância em relação à cultura legítima por meio de uma dedicação tenaz às atividades escolares; e um segundo, valorizado, representado pelo aluno tido como brilhante, talentoso, inteligente, muitas vezes precoce, que atende às exigências da escola sem demonstrar traços de um esforço maior ou tenso. O sistema de ensino, sobretudo nos seus ramos mais elevados, valorizaria e cobraria dos alunos essa segunda postura. Bourdieu observa que nas avaliações formais ou informais (particularmente nas provas orais) exige-se dos alunos muito mais do que o domínio do conteúdo transmitido. Exige-se uma destreza verbal e um brilho no trato com o saber e a cultura que somente aqueles que têm familiaridade com a cultura dominante podem oferecer.

Essa naturalidade ou desenvoltura não seria reconhecida pela escola como algo socialmente herdado. Ao contrário, tenderia a ser interpretada como manifestação de uma facilidade inata, de uma vocação natural para as atividades intelectuais. Cumprir-se-ia, mais uma vez, as funções de reprodução e legitimação atribuídas por Bourdieu à escola. A escola valorizaria um modo de relação com o saber e a cultura que apenas os filhos das classes dominantes, dado o seu processo de socialização familiar poderiam exhibir. Valorizar-se-ia uma desenvoltura intelectual, uma elegância verbal, uma familiaridade com a língua e com a cultura legítima, que, por definição, não poderiam ser adquiridos apenas pela aprendizagem escolar. Ao mesmo tempo nega-se que essas habilidades sejam frutos da socialização familiar diferenciada vivida pelos alunos e supõe-se que elas são indicadores de inteligência e talento natural. Em poucas palavras, a cultura dominante ou, mais especificamente, o modo dominante de lidar com a cultura é valorizado pela escola e usado como critério de avaliação e hierarquização dos alunos e, ao mesmo tempo, negado, dissimulado. Os alunos estariam sendo julgados, exclusivamente, por suas habilidades naturais.

É possível dizer que as reflexões de Bourdieu sobre a escola partem da constatação de uma correlação entre as desigualdades sociais e escolares. As posições mais elevadas e prestigiadas dentro do sistema de ensino tendem a ser ocupadas pelos indivíduos pertencentes aos grupos socialmente dominantes. Para Bourdieu, essa correlação nem é casual, nem se explica, exclusivamente, por diferenças objetivas (sobretudo econômicas) de oportunidade de acesso à escola. Segundo ele, por mais que se democratize o acesso ao ensino por meio da escola pública e gratuita, continuará existindo uma forte correlação entre as desigualdades sociais, sobretudo, culturais, e as desigualdades ou hierarquias internas ao sistema de ensino. Essa correlação só pode ser explicada, na perspectiva de Bourdieu, quando se considera que a escola dissimuladamente valoriza e exige dos alunos determinadas qualidades que são distribuídas de forma desigual entre as classes sociais, notadamente, o capital cultural e uma certa naturalidade no trato com a cultura e o saber que apenas aqueles que foram desde a infância socializados na cultura legítima podem ter.

Uma das maiores contribuições de Bourdieu para a compreensão sociológica da escola foi a de ter ressaltado que essa instituição não é neutra. Formalmente, a escola trataria a todos de modo igual, todos assistiriam às mesmas aulas, seriam submetidos às mesmas formas de avaliação, obedeceriam às mesmas regras e, supostamente, teriam as mesmas chances. Bourdieu

mostra que, na verdade, as chances são desiguais. Alguns estariam numa condição mais favorável do que outros para atenderem às exigências, muitas vezes implícitas, da escola. Ao sublinhar que a cultura escolar é a cultura dominante dissimulada, Bourdieu abre caminho para uma análise mais crítica do currículo, dos métodos pedagógicos e da avaliação escolar. Os conteúdos curriculares seriam selecionados em função dos conhecimentos, dos valores, e dos interesses das classes dominantes. O próprio prestígio de cada disciplina acadêmica estaria associado a sua maior ou menor afinidade com as habilidades valorizadas pela elite cultural. A transmissão dos conhecimentos seguiria o que Bourdieu chama de pedagogia do implícito, o pleno aproveitamento da mensagem pedagógica suporia, implicitamente, a posse de um capital cultural anterior que apenas os alunos provenientes das classes dominantes apresentam.

Finalmente, a avaliação dos professores iria muito além da simples verificação do aprendizado, constituindo, na prática, um verdadeiro julgamento social, baseado na maior ou menor discrepância do aluno em relação às atitudes e comportamentos valorizados pelas classes dominantes. Embora Bourdieu não tenha se aprofundado em alguma dessas áreas, não tendo penetrado no âmago do estabelecimento de ensino, ele deixou uma série de pistas que continuam a alimentar as discussões atuais.

4.3. Pontos e contrapontos

As reflexões de Bourdieu sobre a escola recebem também algumas críticas importantes. O problema central parece ser o modo como ele utiliza o conceito de classe social. A escola, sobretudo nos seus trabalhos produzidos até os anos 70, é apresentada como uma instituição totalmente subordinada aos interesses de reprodução e legitimação das classes dominantes. Os conteúdos transmitidos, os métodos pedagógicos, as formas de avaliação, tudo seria organizado em benefício da perpetuação da dominação social.

Contra-pondo-se a essa perspectiva, uma série de autores tem acentuado, em primeiro lugar, que o conteúdo escolar não pode ser definido como sendo um arbitrário cultural dominante. Boa parte dos conhecimentos veiculados pela escola seria epistemologicamente válida e merecedora de ser transmitida. De acordo com Nogueira (2002), o fato de que os grupos

socialmente dominantes dominam os conteúdos valorizados pelo currículo escolar não é suficiente para que se afirme que esses conteúdos foram selecionados por pertencerem a essa classe. Na verdade, o raciocínio pode ser até o inverso. Por serem reconhecidos como superiores (por suas qualidades intrínsecas) esses conteúdos passaram a ser socialmente valorizados e foram apropriados pelas camadas dominantes.

Um segundo aspecto que Nogueira (2002) aponta diz respeito à diversidade interna do sistema de ensino. As escolas e os próprios professores, dentro delas, não seriam todos iguais, há variações no modo de organização da escola, nos princípios pedagógicos adotados, nos critérios de avaliação etc. Não podendo ser desprezado o efeito dessas variáveis no desempenho escolar dos alunos. Para este autor, há várias iniciativas que buscam promover uma aproximação mais respeitosa entre a cultura escolar e a cultura de origem dos alunos; organizando o ensino a partir dos conhecimentos anteriores trazidos pelos alunos, respeitando e valorizando os modos de fala e as tradições de cada grupo social podem, no mínimo, adiar o processo de eliminação ou auto-eliminação (desistência) dos alunos.

Nogueira (2002) aponta que nos primeiros trabalhos de Bourdieu falava-se da possibilidade de uma "pedagogia racional", que em vez de supor como dados os pré-requisitos necessários à decodificação da comunicação pedagógica (capital cultural e linguístico), se esforçaria para transmiti-los metodicamente a quem não os recebeu na família. Esse otimismo pedagógico, no entanto, foi logo abandonado. Segundo o autor, prevalece na obra de Bourdieu a percepção de que o processo de reprodução das estruturas sociais por meio da escola é inevitável. As diferenças culturais e escolares entre as classes seriam relativas e dificilmente poderiam ser transpostas. A ampliação do acesso (e mesmo do aproveitamento) das classes médias e populares à escola, por exemplo, seria acompanhado de uma elevação paralela do nível e da qualidade da escolarização das elites, de tal forma que as diferenças relativas entre as classes tenderiam a se manter as mesmas. Existem diferenças significativas no modo como cada escola e professor participam desse processo de reprodução social. "Essas diferenças foram, em grande medida, negligenciadas por Bourdieu" (NOGUEIRA, 2002, p.25).

5. PERCURSO METODOLÓGICO

Para refletir sobre os alunos pesquisados na contemporaneidade, no contexto desta pesquisa, foi necessário compreendermos o ser aluno e viver neste momento histórico, neste país e mais especificamente na localidade onde se encontra a escola dos alunos pesquisados, conhecer as estruturas familiares e suas culturas numa sociedade em que percebemos uma multiplicidade de socializações. É necessário levar em consideração que “o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc.” (BAKHTIN, 2006, p.117).

Se até pouco tempo atrás as sociedades eram mais fechadas e as socializações aconteciam de maneira controlada, pois os alunos ficavam expostos basicamente à socialização realizada pela família; as sociedades contemporâneas são extremamente diferenciadas e possuem pouco controle em relação aos possíveis ambientes de socialização. Os atores sociais, como são chamados por Bourdieu (2007), são socializados, desde pouca idade, em diferentes espaços como a família, a creche ou escola, o grupo de colegas, a televisão, a internet, a rua e as diversas culturas.

A família tem um papel determinante na manutenção da ordem social, na reprodução, não apenas biológica, mas social, isto é, na reprodução da estrutura do espaço social das relações sociais. Ela é um dos lugares por excelência de acumulação de capital sob seus diferentes tipos e de sua transmissão entre as gerações: ela resguarda sua unidade pela transmissão e para transmissão, para poder transmitir e porque ela pode transmitir. (BOURDIEU, 2007, p.131)

Por outro lado o livro *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*, de Bernard Lahire (2004), apresenta aspectos importantes da relação entre as famílias de classes populares e o consequente sucesso escolar das crianças. Esta obra auxiliou na desconstrução de vários mitos acerca desta relação. O autor demonstra inicialmente que "os pobres", assim como "as crianças", não podem ser vistos como uma categoria geral, mas precisam ser compreendidos também nas suas particularidades e diferenças, isto é, existem dissonâncias entre as famílias, mesmo quando se pensa em consonância de classe social. O autor também afirma que a homogeneidade do grupo familiar é sempre pressuposta, mas nunca demonstrada, afinal, cada casal traz consigo, no mínimo, duas tradições e as crianças logo aprendem a compreender estas

discrepâncias. Na sequência, ele mostra que a invisibilidade dos pais no contato com a escola nem sempre significa negligência e que a omissão parental é muito mais um mito. As crianças constroem seus repertórios sociais distintos, mas interconectados e a transmissão de disposições e competências de ordem moral, de organização material da vida, de hábitos mentais, hábitos de vida, tecnologias intelectuais da vida cotidiana que têm relações com as práticas escolares são fundamentais para o ingresso e o sucesso na cultura escolar.

Lahire (2004) defende, a esse respeito, que a omissão escolar dos pais das camadas populares é um mito produzido pelos professores, especialmente quando aqueles são considerados ausentes do espaço escolar. O termo "omissão", segundo Lahire, é carregado de significado moralizador, que "remete a um voluntário, a uma escolha deliberada", o que não corresponde, segundo ele, ao que apreendeu em sua investigação, acima comentada. Os pais não se mostraram ausentes desse processo, mesmo naqueles casos em que as dissonâncias entre o universo familiar e o escolar são significativas e, dessa forma, constitutivas de situações de fracasso escolar. Três situações de fracasso escolar identificadas em sua pesquisa ilustram esta tese, sendo interpretadas não como omissão dos pais, mas como o resultado da existência de um "elo impossível" entre o universo familiar e o escolar (LAHIRE, 2004). Na pesquisa de Lahire, as famílias eram constituídas por pais que vinham de outros lugares em busca de trabalho, imigrantes que se caracterizam por uma forte ruptura cultural com relação ao universo escolar, entre eles prevalece uma atitude de isolamento com relação ao ambiente "exterior" ao familiar; os pais opõem uma legitimidade familiar à legitimidade da escola e desenvolvem uma concepção de que a escola seria inteiramente responsável pelo fracasso escolar dos filhos. As práticas educativas dessas famílias são marcadas por uma limitada ajuda nos deveres de casa, pela ausência nas reuniões convocadas pela escola e pela raridade do uso doméstico da leitura e da escrita. Mesmo nesses casos, argumenta o autor, "o fracasso escolar (...) não está necessariamente associado à 'omissões dos pais', mas a uma significativa distância com relação às formas escolares de aprendizagem e de cultura" (LAHIRE, 2004, p. 87).

5.1. Os sujeitos da pesquisa

Nosso sujeito é dialógico e sua subjetividade é constituída pelo conjunto de relações sociais de que participa. O indivíduo se constitui como sujeito e se insere na história como ser genérico nesse processo de subjetivação-objetivação. Isso, no entanto, não se dá de forma idêntica de sujeito para sujeito, varia quantitativa e qualitativamente, em função de múltiplas determinações como momento histórico, referências culturais, posição do indivíduo no interior das relações sociais etc. A intervenção da subjetividade na objetividade pode ser mais ou menos consciente, ou seja, o processo de constituição do sujeito se dá de forma heterogênea, mediante diferentes tipos de mediações e diferentes níveis de consciência.

As formas de manifestação da consciência não são idênticas; variam de acordo com as relações sociais que o indivíduo estabelece e seu grau de clareza é proporcional ao grau de orientação social em que o sujeito se insere. Conforme Bakhtin (2006, p. 119), “quanto mais forte, mais bem organizada e diferenciada for a coletividade no interior da qual o indivíduo se orienta, mais distinto e complexo será seu mundo interior”.

A linguagem, assim como a consciência, é um fato social, uma vez que resulta do processo de apropriação-objetivação dos produtos humanos historicamente acumulados. É através da linguagem que os indivíduos se apropriam da realidade e da própria linguagem, de conceitos que lhes permitem entender os fenômenos e agir no mundo. Essa forma de objetivação acontece via discurso, e este é, então, o produto das relações do indivíduo com os outros indivíduos. É nesse processo que se constitui o sujeito e as marcas que imprimem em seu discurso carregam o histórico e o ideológico das relações que cada sujeito estabelece com o mundo.

Nessa perspectiva, o discurso não é pensado como um bloco uniforme, mas como um espaço marcado pela heterogeneidade de diversas “vozes”, vindas de outros discursos, o discurso de um outro (interlocutor) posto em cena pelo enunciador ou o discurso do enunciador colocando-se em cena como um outro. Nesse sentido, o sujeito traz em si todas as vozes que o antecederam, um mundo que já foi articulado, compreendido diferentemente.

O dialogismo vem estabelecer uma ruptura tanto com a visão de sujeito fora da inserção social, como com a visão de sujeito assujeitado, submetido ao ambiente sócio-histórico. É a partir

dessa perspectiva que estudamos nossos sujeitos, constituídos nas práticas sociais concretas, por elas condicionados, mas também capazes de fazer escolhas, não qualquer uma, mas dentro das possibilidades permitidas pela objetividade, capazes de intervir na realidade e essa intervenção será tão mais adequada e eficaz quanto maior for o conhecimento que essa subjetividade tiver da objetividade posta. Sendo um ser que responde ao seu ambiente, o faz dando as respostas possíveis naquele momento em função dos limites e possibilidades que a realidade objetiva lhe oferece.

5.2. Chegando aos alunos

Após decidir pelo 9º ano do ensino fundamental, série em que se presume que o aluno já tenha tido contato com diversos tipos e gêneros textuais, decidiu-se que seriam selecionados 8 alunos de 2 turmas, escolhidos a partir da verificação de suas notas em ano anterior, quando estavam no 8º ano, desconsiderando-se aqueles que ficaram em dependência.

A autorização da escola para que fizéssemos esta investigação com seus alunos aconteceu sem qualquer problema. Após falar a respeito do que se tratava a pesquisa, a diretora imediatamente autorizou e prontificou-se a ajudar no que fosse preciso alertando somente que ficaria um pouco complicada a questão do espaço para a realização das entrevistas. Acredito que o fato de lecionar, mesmo que há pouco tempo nesta escola, possa ter facilitado nossa entrada no campo. Precisávamos ter acesso aos diários do ano anterior para que verificássemos os rendimentos e pudéssemos selecionar os alunos, imediatamente um funcionário trouxe as pastas com os dados que necessitávamos.

Na busca de um critério de seleção dos alunos pesquisados para compreender a relação que os alunos estabelecem com a leitura, partimos do pressuposto recorrente em avaliações, principalmente na mídia, de que o aluno não se sai bem nas matérias porque não sabe ler. Buscamos identificar os melhores rendimentos e os rendimentos suficientes para passar pelo somatório geral das notas; selecionamos os dois alunos com maiores rendimentos e os dois com os menores rendimentos suficientes para aprovação de cada turma, um menino e uma menina de cada extremidade, totalizando 4 alunos da 1ª turma e 4 alunos da 2ª turma, num total geral de 8

participantes na entrevista coletiva, tomando-se o devido cuidado para que não fossem selecionados apenas meninas ou meninos. E, ainda, selecionando também os segundos lugares, meninos e meninas do melhor rendimento e o do suficiente para aprovação caso houvesse algum impedimento na participação dos primeiros. O fato de termos selecionado alunos com notas iguais ou superiores ao suficiente para conseguir aprovação foi com o objetivo de descartar aqueles alunos que não alcançaram a nota mínima exigida pelo colégio. De início o que era buscado envolvia o fato da leitura influenciar o rendimento escolar, mas com o decorrer da pesquisa e das orientações este foco foi sendo deixado de lado, embora mantivéssemos o critério de escolha por continuar pressupondo que estes alunos teriam, mais que os que ficaram em dependência, um contato maior com suportes textuais.

Ao iniciar o planejamento para que chegássemos aos nomes dos alunos participantes, decidimos que caso as duas maiores notas pertencessem a alunos do mesmo sexo, descartaríamos a menor, até que o próximo fosse do sexo oposto, e fizemos o mesmo procedimento para as menores notas; neste caso, descartaríamos as maiores notas até chegar ao aluno do sexo oposto. Normalmente parte-se de uma ideia geral de que as meninas têm um rendimento maior que os dos meninos. Caso isto realmente ocorresse nas duas turmas de onde saíam os alunos para a pesquisa, esta trabalharia apenas com as meninas, o que não queríamos que ocorresse pelo fato de não se tratar de uma pesquisa que levasse em consideração o gênero; contudo, ao começar a seleção dos nomes, com os dois diários em mão, percebemos que não tínhamos como fugir da questão do gênero. Da 1ª turma, o primeiro aluno do sexo masculino apareceu na 5ª posição, seguido de mais 3 meninas até aparecer o próximo; Na 2ª turma, o aluno do sexo masculino apareceu em 6º lugar seguido de mais duas meninas até aparecer o próximo.

Ao somarmos as notas dos quatro bimestres, identificamos aqueles alunos que se aproximavam mais do total máximo de 320 pontos e aqueles que se aproximavam mais dos 160 pontos, excluindo, neste caso, aqueles que ficaram em dependência. As turmas cursaram 8 matérias; considerando a nota máxima, 10, teriam no final de 4 bimestres, o valor total de 320 e no caso da nota suficiente para conseguir aprovação, precisariam de 5, média suficiente do colégio em questão, logo, no fim de 4 bimestres precisariam de 160 pontos.

Para facilitar a análise dos dados optamos pelas letras iniciais dos nomes para que pudéssemos identificá-los com maior rapidez e mantivéssemos suas identidades preservadas. Em anexo consta letra inicial com o sexo e a idade dos alunos que participaram da pesquisa e para

facilitar a leitura, os alunos estão identificados pela letra inicial e um y que identifica os meninos e um x para identificar as meninas.

Percebemos que tivemos que descartar várias meninas para chegarmos a um menino. Na primeira turma (antiga 702), a aluna com melhor rendimento era uma menina, L, assim como o 2º, 3º e 4º lugares, quando encontramos então o menino, D, o segundo melhor rendimento, que não pôde participar, pois saiu do colégio. Para chegarmos a outro menino, passamos por mais três meninas, logo, o nosso aluno do sexo masculino com melhor rendimento estava na realidade no 8º lugar, porém este aluno também saiu do colégio e não pôde participar, passamos para o terceiro melhor rendimento, C, que, então, ocupa o 13º lugar.

Quanto ao rendimento suficiente para aprovação chegamos a um menino, R, que alcançou o mínimo suficiente para passar em todas as matérias, mas, antes dele passamos por outros 5 alunos (3 meninas e 2 meninos) que não puderam participar por terem ficado em dependência. Partimos então para o segundo nome, uma menina, T, que foi encontrada depois de descartarmos mais 4 alunos (2 meninos e 2 meninas) por também estarem em dependência.

Na 2ª turma (antiga 703), o melhor rendimento também pertencia a uma menina e o 2º melhor rendimento estava na realidade em 6º lugar. Quanto aos alunos com rendimentos suficientes para passar, tivemos que descartar 5 alunos que estavam em dependência, para chegarmos ao 6º. aluno que não quis de forma alguma participar, descartamos mais 4 em dependência e chegamos a uma menina, que na realidade ocupava o 11º. lugar, quanto ao menino o encontramos em 13º. lugar. Os dados obtidos permitem, de certa forma, confirmar que a questão do gênero está presente também em nosso objeto de pesquisa e reforça a afirmação seguinte:

Bem mais ponderado, o texto original do relatório do Unicef (Bellamy, 2003) não apenas indica que o fenômeno do fracasso escolar dos meninos, até recentemente considerado um problema típico dos países industrializados, é já há algumas décadas uma característica da maioria dos países latino-americanos e do Caribe, como também afirma que essa desigualdade invertida de gênero não é um fenômeno simples, mas ao contrário um tema no qual fatores relacionados com o gênero se combinam com questões raciais e de classe. (BELLAMY, 2003 *apud* CARVALHO, 2004a, p.3)

Comparando as notas dos alunos selecionados em quadro abaixo, verificamos que nos 2 primeiros lugares temos meninas, logo em seguida, 3 meninos, 1 menina e mais 1 menino. Porém, sabemos que foram descartadas várias meninas para que chegássemos a eles.

TABELA 1

Quadro de notas dos 8 alunos participantes da pesquisa

	M	PR	POT	H	G	C	I	E.A.	E.F	TOTAL
LX+		30.5	27	38.5	34.5	35	31.5	37.5	32.5	267
JhX+	22		26.5	33.5	27	26.5	25.5	37.5	28.5	227
CY+		21.5	23.5	33	24.5	28	27	30	26.5	214
SY+	20		22	27		26.5	25.5	27.5	26.5	202.5
AY-		26.5	20	21.5	23.5	23	26	26	29.5	196
TX-		24.5	20	21	22.5	24	24	29.5	28.5	193.5
GX-	20.5		20	20	22	20	27	26.5	28	184
JY-	20		20	20	21.5	21.5	23	26.5	28	180.5

X para meninas + para melhores rendimentos.

Y para meninos - para menores rendimentos.

O quadro apresenta os alunos e suas notas em ordem decrescente de rendimentos.

Sabemos que há certa arbitrariedade na tradução das formas e das normas de excelência em provas, questões, problemas e tarefas destinadas a manifestar "objetivamente" os conhecimentos, as capacidades ou as competências dos alunos. A distinção dos diversos níveis de excelência e sua codificação em índices ordinais ou métricos (notas, conceitos, porcentagens de aquisição) abre outra porta à arbitrariedade. A confecção de tabelas e a determinação do limiar que separa os alunos com desempenho satisfatório daqueles com desempenho insatisfatório, ou ainda, como utilizamos aqui, que são os satisfatórios e os suficientes para aprovação são, por sua vez, o resultado de decisões tomadas em função da necessidade de selecionarmos os alunos que participariam da pesquisa. Procuramos quantificar os resultados ponderando e combinando de certa maneira os resultados obtidos em diversas provas do ano anterior, o que não nos dá certeza do andamento escolar do aluno em anos anteriores ou, ainda, os posteriores e a real situação de aprendizagem deste aluno. Foi uma escolha entre outras que poderíamos ter feito, como, por exemplo, a indicação dos professores, uma escolha aleatória já que se trata de verificar práticas

de letramento ou visitas à biblioteca. O fato de termos decidido pelos melhores rendimentos e os suficientes para aprovação foi simplesmente para que descartássemos de início aqueles possíveis alunos desinteressados independente do motivo.

Decididos os alunos que participariam juntamente com seus familiares, demos início ao preparo do primeiro contato. Estruturando o roteiro que utilizaríamos em nosso primeiro encontro com os sujeitos da pesquisa, deparamo-nos com vários impasses, dentre eles, como chegar às respostas de forma que não fôssemos diretamente ao assunto, provocando reações lacônicas, e também com o devido cuidado para que as respostas não fossem direcionadas ou manipuladas pelo entrevistador. Após estruturarmos o roteiro de entrevista resolvemos que faríamos uma entrevista piloto para que pudéssemos reestruturar o roteiro, planejar melhor as próximas conversas e buscar novos caminhos e perguntas.

Pretendíamos traçar a história de leitura dos alunos e seus familiares, procurando, de certa forma, identificar os seus perfis levando em consideração como se dão o acesso à leitura e sua apropriação, categorias propostas por Kalman (2004); e ainda, de que forma o ato de ler com frequência (ou não), a posse (ou não) de suportes textuais, a influência familiar ou outros fatores não presumidos inicialmente poderiam interferir (ou não) na relação destes alunos com a leitura. Buscávamos, investigando as práticas de leitura, dimensionar a importância da leitura no meio social, escolar e individual, refletindo a propósito do suporte material do sentido e procurando conhecer e analisar os repertórios e as práticas de leitura a partir da formação escolar e familiar; aprofundando o conhecimento sobre as práticas de leitura, a circulação de textos e possíveis implicações na vida dos pesquisados. Resolvemos, então, que faríamos de início uma entrevista coletiva, a partir daí entrevistas individuais com os alunos e após algumas análises dos dados, entrevistas com seus familiares.

5.3. A entrevista coletiva

Várias foram as tentativas de reunir os selecionados. Passamos pela época de testes, depois provas, recuperação e acreditando que finalmente conseguiríamos reuni-los percebemos a falta de lugar para o encontro e por vezes a falta de interesse por parte de alguns alunos. Após

várias conversas e tentativas conseguimos unir 4 dos alunos apenas. Iniciada a conversa percebemos que o diálogo não estava fluindo, os alunos não conseguiam manter a conversa, tornou-se necessário que a todo momento fizéssemos perguntas para que eles pudessem falar e fosse garantida a conversa. A primeira transcrição traz perguntas e respostas diretas, direcionadas, monossilábicas.

Percebemos que deveríamos planejar melhor a entrevista para que houvesse uma interação maior, precisávamos adotar uma estratégia para assegurar as trocas. A interação nas entrevistas coletivas constituiu importante experiência para pesquisadores e participantes e teve como objetivo identificar pontos de vista dos entrevistados, reconhecermos aspectos, provocar o debate; estimular os participantes a expor suas opiniões e ideias.

A preparação da entrevista foi uma etapa importante da pesquisa que exigiu tempo e alguns cuidados. O planejamento levou em consideração o objetivo a ser alcançado; os entrevistados, jovens de 14 a 16 anos; a disponibilidade dos entrevistados em fornecer a entrevista em conjunto, no primeiro contato não estavam os 8 alunos presentes; as condições favoráveis, o horário em que todos poderiam era durante o recreio ou na saída, sempre com muito barulho; e a preparação específica que consistiu em organizar o roteiro e o formulário de forma que as questões instigassem mais a conversa.

Realizada a entrevista, finalmente, com os 8 alunos selecionados, durou cerca de uma hora e vinte minutos entre organização, conversa, preenchimento de questionário com informações básicas e despedidas. As perguntas foram feitas levando-se em conta a sequência do pensamento do pesquisado, procurando dar continuidade na conversação de forma a seguir um sentido lógico para eles com o objetivo de que a conversa fosse mais natural. Utilizamos as entrevistas semiestruturadas que combinam perguntas abertas e fechadas, que permite que o informante tenha a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. Procuramos seguir o roteiro feito previamente, mas sempre como uma conversa. Algumas perguntas surgiram na hora da entrevista como complemento ao que haviam dito ou para elucidar questões que não ficaram claras.

5.4. As entrevistas individuais

As entrevistas coletivas permitiram formular novas questões. Com os dados das duas entrevistas coletivas, suas respectivas transcrições e análises, iniciamos a preparação do roteiro das entrevistas individuais, também semiestruturadas, combinando perguntas abertas e fechadas. Estas conversas individuais buscavam conhecer e aprofundar conhecimentos sobre a realidade dos alunos participantes, seus padrões culturais, estruturas sociais e suas práticas de leitura. Através dessas conversas buscávamos nas lembranças pessoais dados para nossa pesquisa.

Kramer (2004) diz que nas entrevistas coletivas que realizou, mais do que nas individuais, as pessoas falaram e escutaram, que os problemas e valores estiveram mais presentes na coletiva. Percebemos em nossa entrevista que os alunos ficaram muito à vontade nas entrevistas individuais, a conversa fluiu e percebe-se tranquilidade nas falas, fato que não percebemos na coletiva. Talvez esta diferença deva-se ao fato de Kramer pesquisar profissionais da área enquanto que na nossa, o contato foi com alunos de uma escola localizada à margem da sociedade. A participação e o intercâmbio observado por Kramer foram quase nulos nas entrevistas coletivas de nossa pesquisa. Mas, deduções à parte, conseguimos material suficiente para as análises e apesar de não ter corrido como desejávamos, o próprio fato observado de não ter havido muita troca já é questão de análise.

Para um melhor aproveitamento das entrevistas individuais, buscamos alguns elementos da história oral que esclarece alguns pontos importantes da coleta de dados, principalmente pelo foco no discurso do entrevistado. Para a história oral, a narrativa constitui sua matéria-prima, apresentando subjetivamente os fatos sob seu ponto de vista, possibilitando conhecer as relações sociais e as dinâmicas que se inserem no objeto de estudo. Sobral (2007) aponta que na pesquisa não devemos ficar somente na teoria ou nas limitações do pesquisador, precisamos buscar o que o fenômeno estudado tem em comum com outros fenômenos.

As experiências evocadas pelo pesquisado, a maneira como dá explicações, as experiências intencionalmente mortas como aquelas que inconscientemente não poderão aparecer, tudo isso dependerá da própria forma que tomar a relação social da entrevista, que constitui assim uma espécie de filtro “decidindo” sobre o dizível e o indizível, favorecendo o enunciado de certos acontecimentos, mas tornando-se um poderoso obstáculo à evocação de outros acontecimentos, etc. Elementos tão evidentes como o sexo do entrevistado, sua idade, sua origem

étnica ou sua origem social determinam também com muita força o tipo de discurso que poderá ser mantido pelo pesquisado. (LAHIRE, 2002, p.79)

Percebe-se que a peculiaridade da fonte oral reside na riqueza oferecida pela rede de signos, sentimentos, significados e emoções, expressos pelo pesquisado ao pesquisador. O pesquisador deve levar em consideração os significados e conotações, sejam pelo tom, ritmo e volume imprimidos pelo entrevistado. Não considerar tais elementos implica equalizar o conteúdo emocional do que foi dito ao nível da objetividade das fontes escritas, desconsiderando a subjetividade de quem fala. A enunciação feita com determinada postura por um sujeito locutor dará certa especificidade ao enunciado, certos atos no momento da fala produzem efeitos de sentido. É como se por trás das palavras houvesse outras palavras além daquelas que remetem comumente às palavras já ditas pelos outros (pré-construído).

Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin (2006) fala sobre o problema da significação e aponta o conceito de compreensão. Um efeito de sentido só é possível se pensarmos na enunciação completa e concreta, formando uma unidade temática. Esse tema é individual e não reiterável por causa da situação histórica concreta que originou a enunciação. Portanto, dada a formulação concreta da enunciação, o tema se define também em função dos elementos não-verbais da situação de enunciação.

Precisamos distinguir tema (sentido) e significação, bem como entender sua inter-relação. Um tema não é uma das significações das palavras, a significação, para Bakhtin, está no interior do tema, ela é também um atributo da enunciação, são seus elementos reiteráveis e idênticos a cada retorno das palavras (BAKHTIN, 2006). A significação não é independente, é uma parte inalienável da enunciação e pode ser analisada em partes significativas na composição material da enunciação, incluindo-se aí as várias modalizações.

Compreender exige atitude ativa e implica a potencialidade de uma resposta, compreensão da enunciação de outrem quer dizer orientação em relação a ela, busca de pistas para dar-lhe sentido; isso pressupõe a réplica. A significação funciona para os interlocutores como traço de união, possibilidade de interatividade; precisamos da compreensão ativa e responsiva do outro (BAKHTIN, 2006). Essa relação esteve presente entre o pesquisador e os alunos entrevistados, como também entre os próprios alunos durante as entrevistas coletivas, e, ainda, observada nas conversas com os pais, (uma das mães, por exemplo, sempre terminava suas falas com entonação de pergunta, com o intuito de verificar se havia dito algo correto). A essa discussão acrescenta-se

que qualquer conteúdo expresso é acompanhado de apreciação. O nível mais superficial desse valor é a entoação expressiva, o tema se define pela significação e pela orientação apreciativa. Conforme Bakhtin (2003, p.289) “A própria significação (que é potencialidade) não se forma sem o acento apreciativo, é a esse acento que cabe a transformação nas significações, o que corresponde a deslocamentos resultantes de reavaliação significativa”.

Em *Estética da criação verbal*, Bakhtin (2003) enfatiza que o enunciado, elo na cadeia da comunicação discursiva, tem na expressividade aquilo que lhe determina a composição e o estilo, uma sequência linguística absolutamente neutra seria impossível. Quando se trata de aspectos expressivos não estamos no nível de palavras e de orações. Como recursos linguísticos, eles são neutros no plano dos valores, não se referem a alguma realidade. Apenas um locutor, diz ele, pode estabelecer uma relação emocional e valorativa utilizando-se da língua.

Significação e sentido aparecem, assim, num mesmo fenômeno, interpenetrando-se no fluxo discursivo. Precisamos saber como o locutor apresenta sua enunciação e como ela circula. A interpretação implica detectar a relação entre ele e os enunciadores participantes. Interpretar é, concomitantemente, desbravar um passado (próximo ou distante) e efetuar uma projeção. O encadeamento discursivo sugere heterogeneidade e produz heterogeneidade. O dizer se dá em vários planos utilizando a interação e a produção de efeitos novos possíveis.

Nesta pesquisa, a coleta dos dados orais foi realizada através de entrevista, uma conversa entre pesquisado e pesquisador em que não se busca a uniformidade absoluta, a padronização dos relatos; mas sim, a riqueza que cada entrevistado tem a contar, riqueza que não se traduz na extensão das falas, mas às vezes na citação de um fato desconhecido, na descrição de um fato corriqueiro. Nesse sentido, não se pode estabelecer um roteiro rígido, único, a ser seguido em várias entrevistas, pois em cada uma delas novas informações e conhecimentos são acrescidos. É um processo acumulativo que resulta da escuta atenta e da reflexão sobre as informações que vão sendo coletadas, e que provoca novos questionamentos nas entrevistas subsequentes.

Embora se deva deixar o narrador livre para falar o que quiser, é necessário aprofundar determinados aspectos relevantes para a pesquisa, que vão surgindo no decorrer da entrevista. Nas nossas entrevistas individuais foi necessário que guiássemos esses narradores com perguntas iniciais ou comentários que os estimulassem a falar sobre o que desejávamos saber. Essa postura foi adotada por nós tanto nas entrevistas coletivas quanto nas individuais. Segundo Lang (1996), o pesquisador ao apreender as relações sociais através das fontes orais, não deve se ater apenas

nos conhecimentos dos fatos, mas através deles, dirigir seu olhar às relações sociais e processos que os engendram, ou seja, partir do conhecimento da microrrealidade à totalidade social, da conjuntura à estrutura.

5.5. As entrevistas com os familiares

As entrevistas com os familiares foram estruturadas previamente a partir dos dados que obtivemos nas entrevistas coletivas e nas entrevistas individuais. Partimos de uma entrevista semiestruturada, combinando perguntas abertas e fechadas; estas conversas também buscavam conhecer e aprofundar conhecimentos sobre a realidade dos alunos e familiares participantes. Segundo Lahire (2004), o fato de os diferentes membros das famílias agirem como agem, de seus filhos serem o que são e comportarem-se como tal nos espaços escolares não é fruto de causas únicas que agiriam poderosamente sobre eles. Na verdade, estão envolvidos num conjunto de dados cujos comportamentos práticos cotidianos não passam de tradução, traduzem o espaço potencial das reações possíveis em função do que existe em termos inter-humanos. Qualquer modificação da constelação de pessoas (dos traços familiares, das propriedades objetivas ou das disposições incorporadas) e da estrutura de coexistência pode levar a uma transformação do comportamento da criança.

De início pretendíamos conversar com todos os familiares residentes na mesma casa do aluno selecionado, porém, ao iniciarmos os contatos percebemos forte resistência por parte dos alunos e dos pais, inclusive em relação à nossa ida à casa deles. Conseguimos, após muita insistência, conversar com 4 deles (3 mães e 1 pai). 2 mães (De JhX e de SY) só concordaram participar se conversássemos no colégio, a mãe da aluna GX concordou que a conversa fosse realizada em sua residência, o pai e os irmãos estavam presentes mas não quiseram participar mesmo com a grande insistência da mãe; após encerrarmos a conversa com a mãe, o pai resolveu falar e conseguimos a participação de pelo menos um pai. As falas dos pais podem ser identificadas pelas letras P (pai) e M (mãe) seguida da letra inicial do aluno e X (meninas) e Y (meninos).

A intenção inicial era de observar a dinâmica interna de cada família, as relações de interdependência social e afetiva entre seus membros, para se entender o grau e o modo como os recursos disponíveis (os vários capitais e o *habitus* incorporados dos pais) são ou não transmitidos aos filhos. A transmissão do capital cultural e das disposições favoráveis à vida escolar só poderia ser feita por meio de um contato prolongado e afetivamente significativo entre os portadores desses recursos (não apenas os pais, mas outros membros da família) e seus receptores. Contudo, dada a dificuldade encontrada, conseguimos informações parciais, mas que de alguma forma procuramos associar às outras entrevistas e pudemos obter alguns dados relevantes.

6. ANÁLISE DOS DADOS

Segundo Demartini (1992), estando as linhas da pesquisa já estabelecidas, as categorias já claramente delineadas e os problemas todos definidos, somente a análise minuciosa dos relatos, depois de transcritos, nos permitirá conhecer os detalhes e questões levantadas em cada entrevista, procurando o ponto de concordância e de discordância entre elas sobre os mais variados aspectos; descobrindo aspectos novos que apenas com a comparação conseguimos perceber, pois muitas vezes os elementos necessários ao entendimento de determinadas situações surgem não só na análise do que foi dito no conjunto dos relatos, mas também do que não foi dito.

6.1. Analisando os suportes

Iniciamos todas as entrevistas buscando saber o que eles gostam de ler. Como na entrevista piloto, na coletiva, os alunos também ficaram quietos e olhando um para o outro ao serem perguntados; precisamos reformular a pergunta para que se sentissem mais à vontade, deixamos claro que não precisava ser necessariamente o livro da escola, poderia ser qualquer coisa, história em quadrinhos, jornal, reportagens ou outros, o importante era obter dados a respeito da atividade de leitura cotidiana, envolvendo a prática social diária da leitura. Nota-se que responderam exatamente os suportes que havíamos citado para facilitar, houve uma única resposta fora do que havíamos posto:

LX: “Jornal e revista.”

TX: “Revistas.”

GX: “Gibi e revistas também.”

JY: “Esportes.”

AY: “Jornal e livros.”

SY: “Eu gosto de ler livros.”

SY: “Tem mais de gramática, assim, entendeu..., de poemas, assim...”

As esferas mais citadas foram as de domínio da imprensa, seguidos de literatura e didáticos. Nas entrevistas individuais com os alunos, realizadas após as análises das transcrições das entrevistas coletivas, percebe-se que ficaram bem mais a vontade do que nas coletivas. Foi justamente neste encontro em que eles não estavam ao lado de amigos ou outras pessoas que obtivemos dados mais consistentes para nosso estudo.

As leituras citadas, segundo eles, são realizadas quando há necessidade de fazer as atividades e trabalhos propostos pela escola, principalmente os que valem notas; e, às vezes, só por isso ou quando realmente atinjam seus interesses como no caso do JY que adora futebol e costuma ler o jornal dos esportes *“Na minha casa todo dia. Meu pai compra o jornal de esporte”*, ou o caso da JhX que pertence a um grupo religioso e sente-se estimulada a buscar conhecimentos a respeito *“O último livro foi O discípulo do Espírito Santo”*; *“A gente procura saber. Na livraria”*; *“No meu caso, lá em casa tem a semana toda, já que eu vou à igreja aí eu leio a Folha Universal.”*

Lahire (2002) mostra que os leitores leigos distinguem-se entre si pelos tipos de experiências sociais ao qual são sensíveis. Por não viverem a mesma vida, não terem as mesmas condições sociais de existência, não terem os mesmos itinerários escolares, familiares, amorosos, profissionais ou outros, os leitores não têm o gosto pelos mesmos tipos de história. E percebe-se isso ao refletirmos a respeito do material citado por cada aluno. Aquele aluno cujo familiar frequenta a Igreja tem mais contato com textos religiosos, aqueles alunos cujos pais gostam de esportes têm mais inclinação aos textos esportivos, a aluna cuja madrasta gosta de ler romances tem por hábito lê-los.

Buscando-se investigar a respeito do material de leitura que são utilizados na casa dos entrevistados, foi perguntado qual material escrito circulava entre os familiares residentes na mesma casa. Kalman (2004) fala que um indicador importante para conhecer os hábitos leitores e as práticas de produção de texto no âmbito familiar é explorar a biblioteca deles, ou seja, as coleções de impressos que as famílias conservam e usam.

Dentre os textos citados que circulam nas famílias dos pesquisados, temos os livros, revistas, jornais, gibis e livros escolares como os mais citados pelos alunos e pais. Foram citados pelos pais, mais que pelos alunos, a circulação de bilhetes, anotações diárias, organização dos afazeres em agendas, caderno de receitas e a presença de documentos e propagandas variadas. Lahire (2004), mostra que os escritos domésticos ultrapassam amplamente seu papel cultural

imediatamente para alcançar a organização doméstica, inclusive em sua dimensão econômica, enquanto técnicas comuns de gestão do cotidiano que implicam uma relação com o tempo, com a linguagem e, quase sempre, uma relação com a ordem; participam de formas de organizações domésticas mais racionais, em que a criança está sendo continuamente socializada.

MSY: “Eu leio muito assim, receitas, livros, gramática, assim.”

MSY: “Revistas, eu gosto de ler revista, jornal.”

MSY: “Quando eu vejo uma bonita.” (Em relação à revista).

MSY: “Ih! Agora que, eu lia muito a Bíblia, muito, muito, muito mesmo. Agora que, sei lá, eu leio assim, às vezes à tarde, à noite, antes de dormir.”

MGX: “Aqui é o livro do colégio, né? Que eles gostam de ler historinhas. (RISOS). Pra ler aqui é um sacrifício, gostam mesmo é de ver televisão.”

MGX: “Tem, isso aí eu faço, costumamos trocar bilhetes, deixar bilhetes um pro outro quando um sai...”

MGX: “Gina escreve na agenda.”

MGX: “Também quando ele quer, ele escreve, mas também não são muito chegados a escrever não, a realidade é essa, é porque não gosta, vai escrever, Dinho, vai ler, Dinho, ele não quer ler.”

MGX: “Aquele ali também gosta de fazer conta, o negócio dele é conta.”

MGX: “De vez em quando, quando eu compro, ele lê, ele gosta de ler.” (Em relação ao jornal).

MGX: “E receita.”

MGX: “É gibi, né? Historinha.”

MJhX: “Lá em casa, em casa comigo, a Bíblia.”

MJhX: “É comigo a Bíblia, eu até estudo, e ela lê a Bíblia, ela tem um livro, tá lendo um livro também de romance, é que mais nós somos as duas pessoas que puxa mais pra leitura sou eu e a Jhenifer.”

MJhX: “A Bíblia tem que ser lida pelo menos um versículo por dia, não pode passar sem ler, e eu leio, eu leio mais, às vezes, quando eu tô na rua, às vezes, eu gosto de ir na rua pra resolver alguma coisa, eu leio pouco, às vezes quando eu tô deitada eu leio um, né? Levanto, vou ler aquele versículo, não dá nem pra meditar, e por ali, daqui a pouco já tô adormecendo, mas eu gosto, também gosto de ler um bom romance, né? Antes eu lia muito, era aquelas, aquelas, novela Capricho, né?”

PGX: “Eu leio jornal.”

PGX: “Olha, eu vou falar a verdade eu não posso ver um papelzinho assim, qualquer coisa que eu começo logo a querer tentar entender o que tá se passando ali, inclusive o material delas, entendeu? O pai quer sempre procurar saber o que que está acontecendo, certo? Então, de vez em quando eu dou uma geralzinha e tal...”

Dentre os diversos suportes textuais que circulam nos lares brasileiros, as instruções de jogos e os manuais de aparelhos eletrônicos, gênero comum a todos, também podem ser encontrados nas residências dos alunos pesquisados. Estes suportes não foram citados pelos

alunos na coletiva, apenas na individual, quando perguntamos, que falaram a respeito. O mesmo ocorreu com os familiares, ao final, quando percebíamos que ninguém havia falado, perguntávamos sobre eles, na busca por mapear a relação que mantêm com a leitura. Perguntados sobre as instruções dos jogos, se eles costumavam ler antes de jogar, responderam:

LX: “Uhum!”;

GX: “É engraçado também!”

TX: “Quando tem muita coisa não.”

JhX: “Não tenho paciência não, eu quero ir logo jogando, não importa se tá certo ou errado.”

LX: “É, quando tem muita coisa...”

AY: “Fica até difícil de gravar.”

CY: “Há! RSRS...Geralmente eu não leio.”

JY: “Não. Meu irmão é que vê lá e chama a gente.”

SY: “Eu vou tentando jogar, entendeu?”

JhX: “O pior é que primeiro eu jogo, aí depois que quebro a cabeça eu vou lá e pego.”

CY: “Há! Demora muito.”

SY: “Porque a vontade é tão grande. RSRSRS.”

A mesma pergunta feita aos pais, mas, neste caso, em relação aos manuais de instruções de aparelhos, fez com que verificássemos que não é uma prática a leitura destes textos antes de utilizá-los. Tanto as regras de jogos quanto os manuais de instruções são textos que na maioria das vezes recorrem apenas quando precisam de alguma informação específica, só depois de terem esgotado todas as possibilidades.

Não foi surpresa esta constatação, contabilizamos em nossas casas quantos aparelhos eletrônicos nossa família possui e que vieram com manual de instrução; provavelmente muitos. Embora, em sua maioria, dotados de linguagem simples e direta, muitas pessoas fogem deles e ignoram sua função de instruir o leitor/consumidor. Depois de realizadas as transcrições, percebemos que poderíamos ter feito as duas perguntas (instruções de jogos e manuais de aparelhos) tanto para os pais quanto para os alunos, afinal, os pais também jogam e os alunos também mexem nos aparelhos.

O que têm em comum uma receita de bolo, o manual de instrução de um aparelho, os rótulos, as bulas de remédio e as instruções de jogos é o fato de possuírem instruções. Em relação aos pesquisados não podemos garantir que o fato de não lerem as instruções de jogos e de seus familiares não recorrerem aos manuais ou de ficarem mais confusos quando leem, deve-se ao fato

de não dominarem o gênero textual de leitura ou ao hábito de confiarem na sua capacidade de fazer funcionar qualquer aparelho sem um texto prescritivo.

Um estudo realizado em 1992 por Sawaya, junto a um grupo de 14 crianças com idade entre 3 a 12 anos, em um bairro da periferia de São Paulo, veio confirmar dados que já haviam sido apontados por algumas pesquisas desenvolvidas junto a grupos populares, tais como as de Bosi, 1986, e Miranda (1991 *apud* SAWAYA, 1992) em que a cultura escrita atinge os grupos populares por meio de práticas de leitura que ocorrem sob o efeito da circulação de uma grande diversidade de textos, folhetos, documentos etc., produzidos pelos meios de comunicação de massa que, no intento de atrair esses consumidores, produzem todo tipo de impressos (propaganda, folhetos de divulgação de produtos etc.) e outros materiais escritos afinados com o "gosto popular", como jornais sensacionalistas, revistas de fotonovela, horóscopo etc. Fato que podemos confirmar ao verificar os textos citados pelos alunos pesquisados; percebe-se entre eles, principalmente entre as meninas o gosto por horóscopos e informações sobre as novelas. O que não exclui os meninos, a novela, fenômeno bem brasileiro também chama a atenção deles. A revista de "fofoca", como chamam, foi citada diversas vezes, inclusive pelos familiares. Os únicos que não citaram o horóscopo e as revistas ou jornais que falam das novelas foram os alunos e familiares que eram evangélicos. A mãe do SY ao ser perguntada se costumava assistir a novelas, respondeu: "*Não gosto não*" acompanhado de muitos risos e um tom de repreensão. Alguns alunos citaram a importância de conhecer o que vai acontecer no próximo capítulo, isto, segundo eles, fazia parecer que estavam bem informados. Para os familiares, a novela era um momento de lazer, de descanso, o horário em que todos se encontravam e podiam trocar informações.

Galvão (2002), buscando saber por meio de que práticas ocorrem o acesso, o contato e a apropriação do material escrito, verificou que mesmo entre camadas pouco escolarizadas e associadas ao mundo da oralidade, práticas de letramento eram vivenciadas, independentemente da escola, dos intelectuais ou dos movimentos sociais organizados. Verificamos este fato ao analisar as entrevistas com os familiares, apenas 2 dos pais (do SY e da LX) terminaram o ensino médio; e apenas uma mãe, a da LX, estava, na época das entrevistas, cursando o 3º ano do ensino médio. Quanto ao ensino fundamental, apenas 4 pais concluíram; em relação às mães, excluindo a mãe da LX que está concluindo o ensino médio, todas as outras mães não concluíram nem o ensino fundamental, 2 delas chegaram somente até a 3ª série.

Interessante registrar que uma dessas mães que cursou até a 3ª série, que na realidade é a madrasta, a mãe já havia falecido há muito tempo, quando tinha 3 anos, tem contato diariamente com material escrito. Afirmou durante a entrevista que gosta muito de ler romance e costuma ler com frequência, citou alguns autores e disse que este interesse começou desde pequena quando olhava as letras e não conseguia saber o que significavam; o fato de ter começado a ler depois de 10 anos de idade fez com que, neste período em que ainda não sabia ler, aumentasse sua vontade; depois que começou a ler, tornou-se autodidata, não parou mais, mesmo sua cidade oferecendo apenas até a 3ª série. Depois de adulta veio da Paraíba para o Rio para trabalhar em casa de família, sempre quis voltar a estudar, mas nunca conseguiu; casou-se com o pai da aluna JhX, achou que conseguiria estudar, mas até hoje ainda não encontrou tempo para os estudos.

MJhX: “É, eu, vontade própria, interesse, porque, é, veja bem, é muito chato quando você pega isso aqui, você olha, as palavras bonitas, né? É o que é que tá escrito? Eu não sei, entendeu? Então eu sempre tive assim, aquele, aquela vontade de aprender a ler, e a aprender a falar, saber se expressar, sempre tive.”

MJhX: “Sim, porque, olha, lá em casa eram onze irmãos vivo, né, e são três mortos, então lá em casa a mais comunicativa sou eu, a mais interessada, né, porque minha mãe, quando eu fui pro colégio, pra escola, né, eu estava com dez anos completos, eu não tinha aquela carta do ABC, né, então quando eu fui pro colégio eu já (?). E era assim, nós, nós levava por exemplo: dois meses no colégio de segunda a sexta, depois nós passamos seis meses, oito meses sem voltar no colégio por causa do trabalho na roça, né? A gente tinha que cuidar.”

Conforme Galvão (2001, p.83), “No entanto, a partir da aquisição dessas habilidades, o nível de escolarização dos sujeitos não se constitui mais, necessariamente, um fator fundamental para as suas experiências de letramento”. Percebe-se como um fator importante para o letramento, o cenário urbano, com suas inúmeras ofertas visuais, cartazes, letreiros de lojas, placas de trânsito e outros sinais gráficos, sempre à vista de quem passa, que surge também como agenciador de letramento. O ambiente e as relações interpessoais, como salões de beleza ou salas de espera que sempre têm um cantinho com material de leitura, a igreja, as lojas, o lidar com documentos e papéis diários como contas, formulários, no caso das domésticas terem que deixar bilhetes para suas patroas, a escola, todos estes fatores contribuem para o letramento dos indivíduos.

Um dos alunos, inclusive o que mais fazia brincadeiras e demonstrava um pouco de desprezo pela entrevista, foi o que forneceu dados importantes, durante mais uma de suas

respostas debochadas na entrevista coletiva, ele disse ler tudo “*Há...Leio jornal, revista, papel higiênico...RSRSRS...Aquele parada...ambiente...*”, retornando a esse mesmo assunto na entrevista individual, percebemos o quanto ele se portou de forma diferenciada. As respostas seguidas de risos e comentários evasivos anteriores eram discutidas com seriedade e detalhes. Este aluno confirmou ler realmente tudo que surgia à sua frente. Dizia não conseguir não ler. Mas ao ser perguntado sobre os livros, novamente risos, ele realmente não gostava.

Efetivamente, os eventos de letramento caracterizam-se pelas práticas que levam pessoas a desenvolver relações diretas ou indiretas com outras, por vezes, detentoras de saberes e tecnologias novas, o que passa a ser um fator de enriquecimento cultural e de ampliação da visão de mundo, trazendo alterações de comportamento social, não necessariamente só voltados diretamente para a leitura ou a escrita. O simples registro escrito da língua, experimentado por decodificação de signos gráficos, pela habilidade do leitor ou simplesmente por ouvir a voz de alguém ao realizar uma leitura, qualquer que seja a natureza do texto em questão, caracteriza um autêntico evento de letramento. É interessante observar a maneira entusiasmada com que alguns adultos não-escolarizados encaram a alfabetização como um marco inicial na grande mudança de vida que esperam experimentar, ao poder dominar a tecnologia da leitura e da escrita. E esse marco pode ser observado na mãe que veio da Paraíba.

Kalman (2004) declara que a escolaridade dos membros da família tem um papel importante nas atividades cotidianas de leitura e escrita e fornece dados para compreender o uso, disseminação, distribuição e adaptação das práticas da língua escrita. Segundo Britto (2002), no mundo globalizado, ser escolarizado, isto é, ter frequentado a escola por uns tantos anos e saber ler, escrever e operar com números, bem como realizar determinadas tarefas em que a leitura e a escrita estão pressupostas, é condição de participação social com relativa independência e autonomia; isto implica, entre outras coisas, a possibilidade de empregar-se, de usufruir (consumir) dos benefícios da produção industrial e de manter acesso aos variados bens culturais. Neste sentido mais genérico, a escolarização supõe o letramento do sujeito, entendido como o estado ou a condição de quem interage com diferentes discursos, saberes e comportamentos articulados em função da cultura escrita.

Um outro fator preponderante, mas que por não termos tempo hábil não poderemos analisar com maior profundidade, é a ocupação profissional dos pais e familiares próximos. De acordo com Galvão (2001), uma das constatações mais fortes de seu estudo é que há diferenças

significativas entre as práticas de leituras e também entre as relações dos leitores/ouvintes com os objetos de leitura, nos centros urbanos e nas pequenas cidades do interior e comunidades rurais; além do pertencimento de gênero e ocupações no processo de inserção das pessoas no mundo da cultura escrita.

Finalmente, a ocupação profissional também parece se constituir um fator importante para a maior ou menor intimidade das pessoas com a escrita. Sujeitos que exerceram, durante a maior parte da vida, ocupações manuais, assalariadas ou autônomas, ou, no caso da maior parte das mulheres, não trabalharam fora do lar, apresentaram menores níveis de letramento. Trabalhadores em ocupações semi-especializadas, em contrapartida, revelaram maior grau de inserção na cultura escrita. (GALVÃO, 2001, p.84)

Em nossa pesquisa, de acordo com o quadro abaixo é possível mapear diferentes profissões dos pais dos alunos entrevistados.

Quadro de profissões dos pais dos alunos pesquisados

	PAI	MÃE
LX+	COBRADOR	DONA DE CASA - ESTUDANTE
JhX+	BOMBEIRO HIDRÁULICO	EMPREGADA DOMÉSTICA
CY+	MOTORISTA DE CAMINHÃO	EMPREGADA DOMÉSTICA
SY+	SEGURANÇA	AUXILIAR DE PRODUÇÃO
AY-	MOTORISTA	EMPREGADA DOMÉSTICA
TX-	SEGURANÇA	COZINHEIRA
GX-	BOMBEIRO (APOSENTADO)	FAXINEIRA (APOSENTADA)
JY-	PEDREIRO	DONA DE CASA

Verifica-se, assim, que nenhuma das profissões acima exige um nível de letramento “avançado”. Poderíamos dizer que o bombeiro precisaria passar em concurso e ter cursado o nível médio, mas considerando que o pai da GX já tem 77 anos e cursou somente até a 4ª série, pressupomos que quando ele exercia esta profissão não era exigido nível mínimo de escolaridade. O único caso verificado de práticas de leitura mais variadas foi o do pai da LX que se preparava

para concurso público, mas infelizmente veio a falecer, e de sua mãe que agora, com a morte do esposo, voltou a estudar e está concluindo o ensino médio e pretende também preparar-se para concursos. Observa-se que as atividades das mães estão voltadas para o lar, os seus ou os das patroas; apenas uma das mães trabalha como auxiliar de produção, mas esta atividade também está ligada a conhecimentos domésticos, pois se trata de produção de alimentos. A profissão parece influenciar, como podemos ver no caso da mãe que era dona de casa e após o falecimento do marido decidiu voltar a estudar para passar em concurso público vindo a ampliar os suportes textuais que tem contato; porém, não define as práticas de leitura destes pais, vejamos a madrasta, empregada doméstica que adora romances.

Lahire (2004) afirma que uma parte do sucesso escolar das crianças está relacionada à possibilidade de ter pelo menos um membro da família (pai ou mãe, irmão mais velho ou irmã mais velha, tio ou tia...) em que pode apoiar-se em sua experiência escolar. Poderíamos, então, relacionar o rendimento da LX ao modelo de seus pais, o gosto da JhX ao modelo de leitora que representa sua madrasta. Conforme Lahire (2004, p.20), “O fato de ver os pais lendo jornais, revistas ou livros pode dar a esses atos um aspecto natural para a criança, cuja identidade social poderá construir-se através deles”.

Ao tentar descobrir os locais em que este material escrito ficava guardado nota-se, de acordo com as respostas dadas durante os vários encontros, coletivos e individuais, que de uma forma geral, havia mais de um lugar onde poderíamos encontrá-los. Dependendo do suporte, havia um local específico, o material dos irmãos, o que pertencia aos pais, o que era de leitura individual, o que era coletivo, textos religiosos que normalmente ficavam no quarto, as revistas e jornais em cômodos comuns como a sala, por exemplo. De uma forma geral o material de leitura poderia ser usado por todos. No caso da GX, o que é do pai tem que pedir, no do SY, pode pegar, mas deve manter a organização.

Observamos que em todas as respostas, o aluno entrevistado não assume ser o que mais recorre ao material. Sempre é o outro, irmão, mãe ou pai.

CY: “Minha irmã.”

JY: “Meu irmão.”

SY: “Minha irmã.”

JhX: “Quem mais lê...A minha madrasta, meu irmão não pega em livro nenhum..., meu pai só jornal.”

GX: “Meus irmãos, né e meu pai.”

Nestas respostas parecem assumir que não leem e que não recorrem a este material, em determinado momento da entrevista, com uma das alunas, percebemos que não recorria a este material pelo fato dele já ter sido utilizado, eram informações que já havia obtido. Não tivemos a oportunidade de saber com os outros se seria pelo mesmo motivo, mas parece fazer sentido, pois ao longo das entrevistas percebemos que gostam de informações novas.

Nenhuma das famílias pesquisadas possui o hábito de comprar livros e revistas; no caso dos jornais menciona-se o valor, sempre o mais barato e a possibilidade de ler a notícia na banca. Mesmo a aluna que parece ter mais contato com material escrito e demonstra gostar de ler diz JhX: *“A maioria eu ganho, a maioria eu pego emprestado e acabo não devolvendo. Também, as pessoas não cobram, aí fica tudo lá em casa”*. O fato de não poder obter livros pela compra não impede de ler, o que viria a derrubar o mito de que o brasileiro não lê porque não tem como comprar. Segundo Petrucci (1999, p. 206), a maior produção e a mais extensa circulação de livros e de periódicos se situam nos países ao mesmo tempo mais alfabetizados e economicamente mais fortes, e em particular em alguns países europeus de antiga tradição cultural, completa dizendo que nem todo leitor é comprador de livros, o alto preço dos livros é motivo pelo qual as pessoas não os compram.

Conforme Britto (2003, p.133), *“A falta de bife e a falta do livro são as duas faces da mesma e única exclusão. A criança que não lê é a criança que não tem bife, que não pode entrar na livraria”*. Este autor afirma que a criança não se formará leitora mesmo que haja belíssimos programas de formação de leitor e uma real intenção de incluí-la no processo; e isso, não porque ela não queira ou não tenha estímulo, mas porque está objetivamente excluída do mercado de consumo de livros e dos espaços sociais em que os conhecimentos e capacidades relacionados à leitura são importantes. Para ele, não são as habilidades pressupostas na leitura ou o gosto ou a determinação de ler que promovem a democracia e a participação social; ao contrário, é a possibilidade de participar da sociedade que permite o acesso à leitura.

Poderíamos questionar se o fato de não comprarem livros e revistas poderia vir realmente a influenciar de maneira tão contundente como exposto pelo autor acima. Verificamos que a escola tem um espaço dedicado à leitura, a biblioteca, e alguns alunos obtêm material de leitura com outras pessoas. Poderíamos acrescentar o fato de viverem na periferia de São Gonçalo, cidade que tem apenas 2 livrarias e 2 bibliotecas públicas para 960.841 habitantes com renda per

capita de R\$ 144,00 e o índice de alfabetizados é de 88,42%, sendo o maior índice no distrito de Neves (91,8%). Não nos esqueçamos que ser alfabetizado não significa saber ler.

Podemos considerar, ainda, que estes alunos residem a 35 minutos do centro, onde há uma livraria modesta, com poucos títulos, a maioria são os livros pedidos pelas escolas, a 1 hora de Niterói (onde há diversas livrarias) e 1 hora e 50 minutos do centro do Rio e que estes alunos não possuem o principal, o valor suficiente para adquirir um livro. Podemos também acrescentar que a escola está localizada no centro do bairro onde os alunos residem, apenas esta rua é asfaltada, as outras são ruas de chão batido, as construções são extremamente humildes. Alguns dos alunos nunca saíram da localidade, ir ao centro de São Gonçalo é um passeio, é como se estivessem viajando diz um dos alunos. E não é o viajar pelo fato de ser uma longa jornada não; é o fato de estar fazendo algo de diferente, de poderem ver pessoas diferentes, “ver as novidades”, dizem.

Conforme Kalman (2004. p.20), “La disponibilidad del periódico em los quioscos es solo el primer paso de su distribución; lê sigue la capacidad econômica de quien compra, la competência lectora y el interes por sus contenidos; factores estos últimos importantísimos em la concepción general de la cultura”. A autora discute as práticas de leitura e escrita na comunidade que pesquisou e as experiências dos pesquisados como leitores e escritores com ênfase no acesso (relações com outros leitores e escritores, com os textos, com o conhecimento da cultura escrita, seus propósitos e consequências de uso), na disponibilidade e na apropriação dos materiais (os aspectos específicos das práticas da língua escrita, seus conteúdos, formas, convenções, seus processos de significação e procedimentos de uso). A diferença entre disponibilidade e acesso, diz, surgiu com o trabalho de campo e as análises preliminares dos dados, pois a presença dos livros por si só não promovia a leitura.

Se utilizan estos dos términos, disponibilidad y acceso para distinguir la disseminación de los materiales propios de la lengua escrita de los procesos sociales subyacentes a su distribución y uso. Disponibilidad denota la presencia física de los materiales impresos, la infraestructura para su distribución (biblioteca, puntos de venta de libros, revistas, diários, servicios de correo etc.), mientras que acceso refiere a las oportunidades para participar em eventos de lengua escrita, situaciones em las cuales el sujeto se posiciona vês-a-vis com otros lectores y escritores y a las oportunidades y modalidades para aprender a leer y escribir y/o usar la lengua escrita. (Kalman *apud* Kalman, 2004)

Verificamos que em nossa pesquisa, os jornais e as revistas são os suportes mais próximos destes alunos, material que pode ser adquirido através da compra pelo fato de ser mais acessível

ao grupo social estudado e mais atraente por trazer dados reais e atualizados. Acrescenta-se a estes fatores o fato da banca disponibilizá-los no momento em que estão dispostos de forma que quem passa possa ler as informações. Um dos alunos, o CY, comenta em determinado momento da entrevista que se quiser ler as notícias tem que ir à banca cedo antes que vendam os últimos jornais.

Um outro aspecto a ser discutido é a questão da mediação; Lahire (1997 *apud* PAVÃO, 2007, p.6) introduz um elemento fundamental na formação da necessidade de leitura, o mediador. Sem a figura do mediador, os livros constituem patrimônio cultural morto, “não apropriado e inapropriado”. Maimoni e Ribeiro (2006) afirmam que a importância da escola como mediadora cultural apresenta-se como fundamental na formação desses leitores, que é preciso conhecer as práticas, possibilidades e potencialidades de leitura com as quais a criança interage em seu meio familiar e social, ampliando as práticas de leitura da escola.

A existência de uma ligação tão forte entre a instrução e a frequência a museus mostra que só a escola pode criar (ou desenvolver, segundo o caso) a aspiração à cultura, mesmo à cultura menos escolar (BOURDIEU, 2007). Para exemplificar tomemos como exemplo o fato destes alunos nunca terem ido a um teatro com seus familiares, apenas uma das alunas, a JhX, assistiu a uma peça no Sesc levada pela escola. O aluno JY ao ser perguntado se já tinha assistido a uma peça, se já tinha ido ao teatro, disse que não torcendo o rosto e rindo, como se frequentar o teatro fosse a coisa mais absurda, mais despropositada. Em relação à frequência a exposições, apenas uma aluna foi, e esta visita também foi proporcionada pela escola e afirmou que não gostou, achou chato. Quanto ao cinema, apenas três alunos já foram, dois deles apenas uma vez e um, o CY, disse ir de vez em quando.

Perguntados sobre o que faziam nos fins de semana, 2 deles, a JhX e o SY, disseram trabalhar, o SY também frequentava a igreja e a casa da namorada, enquanto a JhX disse quase não sair de casa, só Igreja, escola e trabalho. Nos contatos telefônicos realizados previamente para que pudéssemos marcar a entrevista com os familiares, percebi uma forte resistência para que o encontro fosse realizado na residência dela; marcado então na escola, descobri através da mãe (madrasta) que o local em que reside é de difícil acesso, é em uma favela e todos têm horários para entrar e sair, disse ser um local perigoso, mas que gostava de morar lá e não sentia vontade de voltar para o nordeste. Quanto aos outros alunos, apenas 2 tinham ido ao shopping,

uma delas frequente e quanto aos outros não citados, os passeios se restringiam à casa dos familiares.

A prática de atividades culturais durante a infância tem influência sobre as práticas culturais da vida adulta. Pessoas que praticaram na infância atividades culturais como a leitura, a visita ao museu, ao teatro, concerto, práticas culturais amadoras de cinema, têm mais chances de ter realizado estas atividades ao longo dos últimos 12 meses do que aquelas que não vivenciaram alguma das atividades em questão (LAHIRE, 2002); a prática de realização de atividades culturais oferecidas para a criança na escola é fundamental.

Para Britto (2003), uma das cadeias de formação seria a transmissão cultural, a qual se constitui fundamentalmente pelos vínculos socioculturais e pelas formas de inserção profissional e política que contribuem não apenas para que o sujeito tenha sucesso na escola como para garantir-lhe um diferencial que não se apaga com a universalização da educação escolar. Este tipo de formação, diz, implica a frequência aos lugares em que se produz a cultura de prestígio, o que depende de fatores tais como lugar de origem, acesso à informação, disponibilidade de tempo e dinheiro, entre outros fatores não supridos pela escola. “O rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família e o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social, também herdado, que pode ser colocado a seu serviço” (BOURDIEU *apud* BRITTO, 2003, p.192).

Rocco, na contracapa ao comentar o livro de Lahire (2004), diz que o sucesso educacional escolar de um país depende da criação de condições culturais e pedagógicas minimamente satisfatórias. É indiscutível também a importância de acesso aos bens culturais por parte de qualquer grupo social, que deve dispor, além disso, de recursos materiais básicos.

Um outro aspecto da experiência da aprendizagem mediada caracteriza-se por uma situação de interação entre um adulto ou colega mais capaz e um aprendiz, nela, o agente mediador seleciona e ordena as aprendizagens dando-lhes significados específicos da cultura a que pertence. Segundo Linhares (1995), podendo ampliar o potencial do aluno para mudança ou para a aprendizagem. Os estudos de Beyer (1996), Linhares (1995) e Baquero (1998), apoiados em Vygotsky, relacionam a experiência da aprendizagem mediada ao conceito de zona de desenvolvimento proximal. Bradley, Caldwell e Rock (1991), em pesquisa longitudinal, encontraram uma relação entre a estabilidade do envolvimento dos pais e a competência dos alunos. Os resultados da pesquisa de Bortone (2001), Maimoni e Ribeiro (2006), apontaram para

a necessidade de um estudo acerca das atividades de leitura e escrita, pelos quais os pais se capacitassem a exercer mediação de aprendizagens para que seus filhos possam ser leitores proficientes. Topping (1989) propôs como os pais podem colaborar com a escola na aprendizagem dos filhos, Klein (1992) diz que uma boa mediação deve ter as seguintes características: focalização, expansão, afetividade, recompensa e regulação. Ela desenvolveu um programa com o objetivo de promover a qualidade da mediação entre mães e crianças pequenas. Segundo as autoras deste artigo, parece que até mesmo os adultos podem ser mediados em seu processo de aprendizagem, possibilidade que tem sido bastante explorada por Feuerstein e seus colaboradores (BEYER, 1996).

O aspecto motivacional relacionado ao envolvimento de pais na vida escolar do aluno também é estudado por Grolnick e Slowiaczek (1994), eles concluíram que se filhos podem ser influenciados pelo comportamento dos pais no que se refere à importância que dão à escola, filhos que tiram boas notas podem levar mães a serem mais envolvidas com a escola. Topping (1989), já havia proposto os procedimentos de leitura e escrita conjunta, visando facilitar a colaboração família-escola. Em estudo de Freitas, Maimoni e Siqueira, (1994), foi verificado que o horário de trabalho do pai mostrou ter relação com o seu envolvimento na vida escolar do filho, quanto mais tempo o pai tem disponível, maior é seu envolvimento.

6.2. Uma questão de interesse ou de gosto?

Percebe-se pelas respostas que é necessário um interesse pessoal pelo que irá ser lido, é preciso interessar, ter utilidade ou um porquê para que a leitura seja realizada. Observe o comentário do aluno SY:

“Não, tem algumas leituras que, pô! Desanima, mas tem outras que, pô! Você toca no assunto, é tão importante para você que você quer ir até o fim, entendeu, com ela. Tem outras não, que dá aquele desânimo, mas tem outras que, pô! É bom pra caramba e você tem, você quer ir até o fim com ela. Vai direto, direto mesmo, entendeu?”

Verifica-se, que dependendo do assunto tratado, o aluno mostra-se empenhado ou não em terminar a leitura iniciada. O fato de ter iniciado a leitura não garante que o aluno irá terminá-la,

o que nos leva a pensar a respeito de como o professor poderia direcionar as leituras pelos gostos de cada aluno, considerando, ainda, os diversos gêneros textuais, visto que cada aluno apresenta uma facilidade ou interesse maior por determinados gêneros.

Nas considerações finais de seu artigo *A importância da leitura para o desempenho escolar dos alunos no ensino fundamental*, Simões e Carnielli (2002) mostram que o não gostar de ler pode estar diretamente vinculado ao tipo de texto que lhe é oferecido, o aluno não gosta de textos literários, mas gosta de outros. Percebe-se isto nos comentários feitos pelos alunos e pelos pais durante a entrevista.

CY: “É! O que interessa; O que eu achar interessante naquela hora que eu tiver lendo, eu leio.”

CY: “Quando eu vejo alguma coisa que me interesse e também quando eu preciso estudar.”

JY: “O que me faz ler? Ah... Assim... Só quando o Fluminense, eu quero ver, aí... Aí eu gosto de ler.”

SY: “Minha namorada, rrsrrs... ela gosta de tom romântico, gosta que eu fale alguma coisa romântica pra ela.” (completou dizendo que lia para depois repetir para ela, mas não contava que tinha lido).

CY: “Quando eu vejo uma coisa assim que eu gosto de ler eu fico lendo, fora isso, quase não leio.”

MJY: “Se for um assunto, se for um assunto interessante é, eu continuo, eu posso até dar uma pausa, mas...”

MSY: “Quando eu vejo uma bonita.” (Revista).

MSY: “É, eles pegam. Quando precisam de alguma pesquisa eles vão lá sim.”

MSY: “Olha! Eu sempre falo pra procurar ler, a pessoa lê, aprende a escrever, até pronunciar as palavras certas. Ler bastante jornal, livros, né? Revista, tem que ler, principalmente essa pessoa que estuda, tem que ler. A leitura ajuda muito a pronunciar as palavras certas.”

MSY: “Assim, como se for apresentar em algum lugar, fazer dinâmica, aí tem que saber pronunciar as coisas.”

MJhX: “É, é eu acredito que é dela mesmo porque, nós às vezes pegamos ela lendo algo que interessa, e ela...”

MJhX: “Lê, mas pouco, né, lê pouco, inclusive pra ler a Bíblia eu tenho que falar com ele, ele tá deitado, eu vou lá, abro, pego meu óculos, lê que é interessante, que palavra maravilhosa, deitado mesmo.” (Ao pai).

MJhX: “Eu gostava, gostava, inclusive lá em casa, meu pai, ele gostava muito porque ele puxava, puxava, então vamos ver dos meus filhos, qual deles que sabia pronunciar a Proclamação da República, porque eu sou meio atrapalhada, eu acho que a minha língua, acho que ela é um pouco... aí eu não sei porquê. Então ele puxava muito quinze de novembro é dia do quê? Então meus irmãos ninguém conseguia, mas eu conseguia. Hoje que eu tô meio enrolada, né, enrolada e às vezes não dá pra...”

MJhX: “Agora, além de ler a Bíblia, revistinhas, ela tem uns livros, livros do colégio, tem outros tipos que ela gosta de ler, que eu saiba é só.”

MJhX: “Sempre gostei muito.”

MJhX: “Esse assunto de jornal, de morte, essas coisas todas aí eu não me interessava não. Pra falar a verdade eu nem expresso aquela vontade de tá passando na televisão e eu ficar ali, às vezes assisto, mas não porque eu quero, a minha ex-patroa falou pra mim o seguinte, que era muito bom assistir a reportagem, o Jornal Nacional, porque o que tá passando você tá sabendo, e o que se passa nesse mundo, mas eu até concordo com ela, mas, ultimamente a violência tá tão avançada que eu não tenho vontade de ficar... Porque na televisão passa aquilo ali vinte e quatro horas por dia, e você ainda vai pegar um jornal, pra, tudo aquilo que a televisão falou pra ler no jornal.”

PGX: “Ah! Isso pra mim, na verdade que, eu acho que, as crianças têm muitas coisas que as crianças não... (RISOS). Eu não quero falar, entendeu mais ou menos, não, já? Então tem coisas que crianças não deve que...mas eles gostam.”

PGX: “É muito desgastante, principalmente eu também, né? Vez em quando eu quero olhar aquelas letrinhas que eu quero força de vontade pra aprender aquele negócio ali, que eu ler, é difícil, né?”

Observando as falas dos pais, notamos que suas leituras guiam-se também pelo interesse, mesmo que seja apenas pela beleza das imagens como foi dito por uma das mães. Seja para pesquisa, para aprender a escrever melhor, para pronunciar corretamente ou preparar-se para uma entrevista de emprego. Estas informações nos levam a pensar em como poderíamos aproximar a literatura, gênero que parece não estar tão presente nas famílias pesquisadas. Em *Jovens leitores e suas bibliotecas íntimas*, Machado (2007) trata das disposições literárias, das inclinações passíveis de apreensão no contexto escolar; mostra como os jovens se apropriam da literatura e como eles reorganizam discursivamente a compreensão construída da leitura literária. “Cada leitor, a partir de suas próprias referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos que se apropria” (CHARTIER, 1996, p.20). A pesquisa fala sobre a importância dos projetos escolares voltados para a leitura literária e o envolvimento afetivo dos leitores em torno desse tipo de leitura, como elementos importantes na configuração das disposições desses leitores; mostra, ainda, o quanto projetos e mediações desenvolvidos em cada escola, sobretudo no que se refere aos acervos escolares em circulação tem um caráter formador. Enfatiza também que quando há iniciação capaz de despertar o leitor para livros de literatura, é possível existir e fazer sentido esse objeto de prazer e conhecimento, daí a necessidade das pedagogias de aproximação e não de afastamento, pedagogias que não descartem o entretenimento.

Para Britto (2003), não há dúvida de que pode haver uma leitura prazerosa e tampouco se duvida de que o texto literário pode provocar estados anímicos diversos, entre os quais se inclui o prazer. Disto não resulta, no entanto, que esta forma de ler seja melhor ou mais recomendada que outras ou que o sujeito que a realize se torne por isso um leitor mais capaz de outros tipos de texto. Lembramos novamente que estamos tratando de uma leitura diversificada, heterogênea, sem estarmos presos aos cânones ou ao modelo escolar. Não delimitamos os gêneros textuais nem as esferas em que são produzidos, deixamos aos alunos as respostas possíveis.

A leitura como um caminho, uma ferramenta, um meio para obter a informação é tratada em artigo de Simões e Carnielli (2002) em que fala sobre a importância da leitura para o desempenho escolar dos alunos do ensino fundamental mostrando que a leitura é entendida de forma distinta pelas classes sociais; enquanto as classes dominantes veem a leitura como fruição, lazer, ampliação de horizontes, de conhecimentos, de experiências, as dominadas veem pragmaticamente como instrumento necessário à sobrevivência.

Com estes alunos o processo parece o mesmo, mas com suas particularidades. Observamos que a aluna LX, que tem os pais com a maior escolaridade e convive diariamente com a leitura, seu pai preparava-se para concurso público, é a que tem o melhor rendimento escolar, é a que tem mais facilidade em expressar suas ideias e mostrou ter contato com uma diversidade maior de gêneros discursivos. A JhX, que também gosta de ler e tem um bom rendimento, tem sua madrasta como leitora desde pequena e mostra essa adoração ao falar sobre a leitura. Verificamos que apesar de o fato de pertencerem ao que Simões e Carnielli chamam de classes dominadas, elas veem inicialmente a leitura como prazer, lazer, uma visão mais conformada com as das classes dominantes. Por outro lado, temos o conhecimento de que existem muitas pessoas pertencentes ao chamado grupo dominante que tem acesso a uma grande variedade de material escrito e, todavia, não têm a leitura como fruição e prazer. O cerne da questão parece estar relacionado a diversos fatores ao mesmo tempo (família, o tempo que estes familiares têm para dedicar-se um ao outro, as escolas por que passaram, os professores que tiveram contato, o ambiente propício, o nível socioeconômico, o lugar onde mora, os amigos e pessoas em geral que passam pela sua vida, a presença de estímulos variados que poderiam concorrer com a leitura, o gosto pessoal do indivíduo não só pelos temas mas pelo próprio ato de ler) são tantos os fatores que acreditamos ser impossível listar e discuti-los todos aqui.

Ao serem perguntados sobre o gostar de ler, na coletiva, novamente os olhares se entrecruzaram e todos fizeram expressões que demonstravam não gostar e houve risos de todos. De acordo com a concepção de língua adotada nesta pesquisa, o processo de interação é marcado ideologicamente e o discurso que medeia essa interação está investido de apreciações valorativas decorrentes da visão de mundo dos envolvidos no processo verbal e em virtude disso a língua não pode ser avaliada de forma neutra ou ingênua.. Ao responder: “*Só leio revista, a parada de novelas (RISOS)*”, o aluno JY parece pressupor que não considerariamos leitura o tipo de leitura que faz. Ele nos mostra que tem noção do tipo de leitura consagrada pela escola e que esperamos que ele leia exatamente a leitura legitimada por ela. Este fato é reafirmado pela resposta de outro aluno, o CY: “*Ih! Eu não gosto de ler nada não!*” ao afirmar que não gosta de ler. Este aluno mostrou pouco caso com a conversa, brincou durante todo o tempo e fazia questão de dizer que não lia, não gostava, mas em determinado momento disse ler tudo que surgia em sua frente, como já transcrito anteriormente: “*Ah! Leio jornal, revista, papel higiênico (RISOS), Aquela parada lá oh! Ambiente..., essas coisas assim*”, o aluno acreditou que não fôssemos considerar a leitura realizada por ele. Ao ser perguntado sobre que parte do jornal lia a resposta foi: “*É! O que interessa*”; se ninguém o obrigou a ler o jornal, esta leitura foi espontânea, partiu dele e foi realizada partindo de um interesse próprio; logo, o gostar de ler nada, como foi dito por ele, passa a ser questionado por nós.

Segundo Bakhtin (2003), essa separação, esse desligamento e ensimesmamento como causa central da perda de si mesmo, não se trata do que ocorre dentro, mas na fronteira entre a minha consciência e a consciência do outro, no limiar. Assim, todo o interior não se basta a si mesmo, está voltado para fora, dialogado, cada vivência interior está na fronteira, encontra-se com outra, e nesse encontro tenso está toda a sua essência, sendo o grau supremo da sociabilidade que não seria externa, nem material, mas sim, interna. Verifica-se isso quando os alunos na presença dos colegas procuram mostrar um comportamento que na sua visão é o comportamento aceito e bem visto entre o seu grupo.

No momento que disse não gostar de ler nada, este aluno não analisou a si mesmo sob seu ponto de vista, ele se apoderou dos discursos prontos e legitimados que têm uma noção mais restrita do que seria ler ou gostar de ler. Analisou a si mesmo com os olhos do outro. Conforme Bakhtin (2003, p.341), “Eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro. Os atos mais importantes, que

constituem a autoconsciência, são determinados pela relação com outra consciência, (com o tu (...))”.

Uma outra questão é o fato de sabermos que a escola tem um papel legitimador e que os discursos dos professores podem vir a reforçar, amenizar ou a ponderá-los, o trabalho individual de cada profissional é o que parece chegar mais próximo do aluno, afinal, será o professor que terá contato diário com eles. É a relação inter-pessoal que tocará mais profundamente este aluno, repare que o fato de termos contato com pessoas que veem a leitura com paixão vai nos sensibilizar e deixar-nos curiosos em relação à leitura, por outro lado, qual aluno vai desenvolver o gosto pela leitura se na escola, única oportunidade de aproximação para alguns alunos, eles encontram profissionais que não demonstrem este gosto, que não o estimulam, que não os apresentam ao mundo da leitura, que usam a leitura dos textos das disciplinas apenas para um aprendizado específico.

Percebemos em nossa investigação a importância da escola como principal fornecedora de material de leitura. Muitos dos livros que os alunos em questão possuem foram obtidos na escola, material dado ou que foram pegos por empréstimos, mas não foram devolvidos e passaram a pertencer à família. Segundo Paulino (2001 *Apud* MACEDO, 2007), numa sociedade empobrecida, a escola não pode prescindir de seu papel de divulgação dos bens simbólicos que circulam fora dela.

Por outro lado, pesquisas, como a de Frangella (2001), mostram que seus pesquisados não citam nenhuma prática significativa que lhes tenha despertado o interesse, ao contrário, falam do desprazer que traz a leitura imposta pela escola, embora reconheçam que ela é necessária, principalmente para o exercício da função. Ao falarem sobre o que leem, demonstraram pouco contato com romances ou mesmo livros didáticos e manifestaram interesse maior por jornais e revistas, textos que pertencem a uma esfera ligada às atualidades e ao entretenimento, domínios distantes daqueles consagrados pela escola.

Apesar de considerarem importante o gosto e o hábito pela leitura, os alunos pesquisados por nós consideram “cansativo” o ato de ler, leem, na maioria das vezes, por obrigação. Observe:

LX: “Revista, eu gosto, mas não tenho muitas.”

SY: “Em casa, fora o livro de Português eu pego o livro de poema que eu se amarro também.”

SY: “Tem mais de gramática, assim, entendeu..., de poemas, assim...”

LX: “Mais ou menos, só que a preguiça, né?”

LX: “Hábito eu não tenho não, mas de vez em quando eu leio.”

JY: “Ler é importante, mas...”

O aluno CY que disse “*Sou obrigado a ler livro*” na entrevista coletiva, na individual disse “*Depende da leitura*”. A GX que de início disse “*Gosto! É, é bom. Só que o lance é a preguiça, tem que ler, tem que ler aquele livro com força de vontade*” em outro momento disse “*Eu não acho não*” em pergunta que indagava se a leitura era desgastante, penosa ou chata. Mais uma vez temos a questão do auditório. Bakhtin (2006) mostra que se no processo de interação o interlocutor presente direciona a palavra do outro, este também não perde de vista falas, vozes, valores e concepções que se façam ouvir, mesmo que distantes. Como a palavra traz as marcas históricas, sociais e culturais, a gama de sentido que ela denota é algo que vai sendo produzido de acordo com os processos de mudanças sociais, ou seja, os vários sentidos das palavras são construídos, em momentos singulares, pelos sujeitos sociais em interação verbal. Como nos diz Bakhtin (2006, p.117): “Quanto mais aculturado for o indivíduo, mais o auditório em questão se aproximará do auditório médio da criação ideológica, mas em todo caso o interlocutor ideal não pode ultrapassar as fronteiras de uma classe e de uma época bem definidas”.

Um outro momento interessante foi quando um dos alunos que no início disse ler jornal e livros, mas após ser interpelado pelo colega (“*Fala a verdade, Adriano!*”) passa a se empenhar em dizer que não lia; na entrevista individual, este mesmo aluno deixou claro que lia, nos surpreendeu com a desenvoltura em que comentava as perguntas e mostrou-se completamente diferente do que demonstrava ser na coletiva, apresentando gosto pela narrativa e por gêneros que trazem o código misto.

AY: “Eu não leio nada não.”

AY: “Histórias em quadrinhos só de vez em quando.”

AY: “Leitura e gibi só de vez em quando, porque eu não sou chegado não.”

AY: “De história.”

AY: “Contando histórias, aí eu gosto!”

Conforme Oliveira (2008), Bourdieu enxerga a naturalização dos gostos como um dos mecanismos que os fazem funcionar como elementos distintivos. O autor se mostra contra a ideologia carismática, segundo a qual os gostos, em matéria de cultura legítima, são considerados um dom da natureza, argumentando que a observação científica mostra que as necessidades culturais são o produto da educação, toda a sua pesquisa empírica teria mostrado que as

preferências em relação aos bens culturais estariam ligadas ao nível de instrução e, secundariamente, à origem social. A desmistificação dessa natural disposição ao apreço da alta cultura passa pelo esclarecimento de que o gosto nada tem de natural, ou, em outras palavras, de que o olho é um produto da história reproduzido pela educação e determinado pelo *habitus*. Conforme Calvino (1994 *apud* Frangella, 2001, p.93), “o gosto é fruto da memória e o apreciar algo é resultado de um processo acontecido na história”. O que nos mostra a importância da família neste processo.

Podemos dizer que na linha bourdieusiana, as práticas culturais, enquanto “tomadas de posição estética” e produtos do *habitus* são mais determinadas por estruturas coletivas do que por motivações individuais. Oliveira (2008) diz que no esquema explicativo de Bourdieu não parece haver espaço para uma prática cultural que não passe pelo gosto ou, pelo menos, que a compreensão de um tipo de prática como esse não parece ser algo central na teoria do autor. Não há espaço, por exemplo, para práticas de acompanhamento movidas por curiosidade, impositivas, entre outros tipos de práticas mais circunstanciais que aparecem na pesquisa de Lahire e de outros sociólogos mais contemporâneos.

6.3. Afinal, o que seria ler?

Para entendermos melhor o que estes alunos pensam a respeito da leitura e ajudar nas análises; perguntamos a eles, mesmo sabendo que é uma pergunta difícil e aberta a diversas respostas, o que seria ler e duas das respostas traduziram uma visão mecanicista da leitura e outras duas trataram a leitura como instrumento de prazer ao longo da conversa:

CY: “Entender o que está escrito.”

TY: “Pra aprender.”

GX: “Há! Tudo. RSRRS. É muito bacana ler. Aprender também.”

JhX: “Eu gosto de ler quando eu tô assim sem fazer nada. Aí, pra ocupar a mente, eu fico lendo, pra não ficar de bobeira.”

JY: “Ler é... ficar informado das coisas, saber o que tá acontecendo em nosso país (???)”

SY: “O que seria ler pra mim... seria saber, aprender, viver, compartilhar.”

Em apenas uma das respostas verificamos a leitura por si só, sem que o aluno estivesse vinculando sua leitura ao universo escolar; observa-se nas duas últimas respostas o que Silva (1990) aponta em *Descaminhos da Escola*, o autor mostra que precisamos nos conscientizar de que a leitura realmente contribui para o autodesenvolvimento e precisamos nos lembrar de que a educação é um contínuo vir-a-ser e a leitura, por permitir a abertura de novos horizontes, é parte fundamental desse projeto; desse modo, o trinômio educação-leitura-cultura não fica sujeito apenas à sua trajetória escolar, mas deve acompanhá-lo durante toda a sua vida.

De acordo com Manguel (1997, p.54), “Ler, então, não é um processo automático de capturar um texto como um papel fotossensível captura a luz, mas um processo de reconstrução desconcertante, labiríntico, comum e, contudo, pessoal”. Segundo ele, os pesquisadores ainda não sabem se a leitura é independente, por exemplo, da audição, se é um conjunto único e distinto de processos psicológicos ou se consiste de uma grande variedade desses processos, mas muitos acreditam que sua complexidade compara-se a do próprio pensamento. Sabemos que a leitura não é um processo que possa ser explicado por meio de um modelo mecânico; sabemos que ocorre em certas áreas definidas do cérebro, mas sabemos também que essas áreas não são as únicas a participar; sabemos que o processo de ler, tal como o de pensar, depende da nossa capacidade de decifrar e fazer uso da linguagem, do repertório de palavras que compõe texto e pensamento.

Percebe-se, assim, que o papel da leitura na vida destes alunos está relacionado ao interesse como pudemos verificar anteriormente; à obrigação, costumam ler para fazer uma prova ou exercício proposto, observe este comentário: *JY: “Tô pretendendo. Eu estudo assim, mais Português, Matemática, Inglês e Geografia, só”*; ao cotidiano, como leitura de agenda, bilhetes e receitas e também, a busca de objetivos como podemos verificar nas respostas seguintes: *SY: “Acho! Pro que eu pretendo ser, acho importante”*; *GX: “Eu acho. Quero trabalhar no Corpo de Bombeiros”*. Para Geraldí (2001), há quatro relações distintas mantidas entre o leitor e o texto lido: a leitura como busca de informações, a leitura como estudo do texto, a leitura do texto como pretexto e a leitura como fruição do texto. No primeiro caso, conforme o autor, o leitor objetiva, em sua leitura, extrair do texto uma informação independentemente do gênero textual. Já no segundo caso, é possível inferir as mais variadas formas de interlocução leitor/texto/autor, podendo-se verificar, neste estudo, a defesa de pontos de vista. No terceiro caso, a leitura é utilizada como desculpa para o trabalho com outras atividades, sem que necessariamente esteja envolvendo a leitura. No quarto e último caso abordado por Geraldí (2001), pretende-se enfatizar

a leitura como uma forma de interlocução praticamente ausente das aulas de língua portuguesa, o ler por ler, gratuitamente. E o gratuitamente aqui não quer dizer que tal leitura não tenha nenhum resultado, o que define esse tipo de interlocução é o “desinteresse” pelo controle do resultado.

Segundo Bourdieu e Chartier (1996 *apud* PAVÃO, 2007), a leitura é um consumo cultural entre tantos outros e, como tal, é historicamente variável e produto das condições nas quais nos constituímos enquanto leitores. Sendo assim, ler não se dá por si mesmo, existe uma necessidade de leitura, e não podemos descartar em nossa pesquisa, as condições que levam o indivíduo a ler. Como pudemos ver nas nossas conversas, ao buscar saber o que é ler os alunos foram levados a falar sobre o “para que” ou “por que lemos”. Conforme Bourdieu (1996 *apud* PAVÃO, 2007, p.5) “só é possível ler quando existe um mercado no qual possam ser colocados os discursos concernentes às leituras (...) e terminados por esquecer que, em muitos meios, não é possível falar de leituras sem ter ar pretensioso”; assim, este teórico entende a necessidade da leitura como uma relação material, concreta, entre o leitor e seu objeto de leitura, construída através do valor social que este objeto adquire em um determinado grupo.

O papel funcional-social da leitura é historicamente reconhecido, mas parece que esse reconhecimento não tem sido suficiente para otimizar as práticas pedagógicas em leitura. Segundo Chartier (1996), as pesquisas sobre leitura e sua aprendizagem evidenciaram a grande defasagem existente entre as práticas escolares e as práticas sociais, tanto no que diz respeito aos conteúdos quanto aos objetos a serem lidos. As inovações conduzidas para lutar contra o fracasso e ajudar os alunos a se tornarem verdadeiros leitores definiram novos objetivos de aprendizagem para por a escola em sintonia com as expectativas sociais e as exigências da escolarização longa.

Para Orlandi (1988 *apud* SIMÕES e CARNIELLI, 2002), a escola tem trabalhado inadequadamente as formas de leitura, especialmente a interpretação, tirando do aluno a chance de reconstrução de sentido ou da produção de sentidos, desvinculando o aluno do seu processo sócio-histórico, obrigando-o a ler o que lhe é direcionado a ler. As várias abordagens das práticas pedagógicas sobre leitura, diz, asseveram que os processos ativados são falhos por insuficiência de leitura, porque na escola, a história de leitura do aluno restringe-se ao livro didático e também porque ao aluno só é aberto o espaço para as repetições formais e empíricas. Soares (2002) aponta para o fato de que não há mais espaço para se considerar a leitura um ato solitário, por não haver, a rigor, a impessoalidade do autor nem do leitor, muito menos do texto. Não há o

isolamento do contexto social. Historicamente a leitura foi e sempre será um ato social. Observe este aspecto na fala seguinte:

SY: “A escola, no meu caso, a escola, ela ensina mais eu a bater, aprender aquilo, entendeu, ensinar alguma coisa, não pra ensinar a ler, pra ensinar a aprender aquilo, tipo assim, o que é o que é, o que é aquilo, entendeu, o que é nominal, o que é verbo nominal, aprender aquilo, entendeu? Bater na tecla.”

Nota-se que este aluno atribui à escola apenas a função de fornecimento de conhecimento, e que ao aluno caberia decorar. Não há em sua fala uma relação com sua realidade, com seu contexto social. Já nas falas dos pais percebe-se uma relação maior da escola com o contexto social. Importante notar na fala da MGX, transcrita a seguir, a recorrência em terminar a fala com uma pergunta, como se precisasse da aprovação para continuar, como se procurasse responder o que gostaríamos de ouvir.

MSY: “Eu gosto de ler muito assim, história, redação, né?”

MSY: “Ah! Acho que a escola é uma família dos filhos da gente, aprende muita coisa, sei lá.”

MJY: “Eu acho que, é muito boa, porque você às vezes você pode não saber, você querer fazer alguma coisa e não fazer sem ler um texto, sem saber o que você tá fazendo, entendeu? Acho que isso é o importante, a pessoa saber ler pra não fazer algo... Porque a leitura traz muito conhecimento, né? Pras pessoas, porque é muito bom você conhecer.”

MGX: “É importante ler, né? Quanto mais lê, mais aprende, né?”

MGX: “É, deixa eu ver... estudar mais, né, tem que ler mais, né, pra mim aprender, né, não é isso?”

MGX: “Ajudaria a mim aprender mais, né?”

MGX: “Não, não, a leitura quanto mais a senhora pegar um livro pra ler, mais vontade tem de ler, mais vontade dá pra ler, aí dependendo do aluno, né?”

MGX: “A pessoa que tem mais inteligência, quanto mais lê, mais inteligente fica.”

MJhX: “Edilaine. Pra te falar a verdade eu estou satisfeita com o pouco estudo que eu tenho. Eu só não, não sei ler inglês, alemão eu não sei, mas o português pra mim eu me saio muito bem.”

MJhX: “Não, é importante, é importante estudar minha querida, porque, hoje, hoje a pessoa só consegue um bom emprego se tiver um... um... Veja bem eles tão, as pessoas vai, numa empresa, por exemplo, né, mercado, trabalhar aí na rua tem que ter o segundo grau completo, então isso é muito importante, isso é muito importante, porque sem estudo, veja, eu, agora não porque eu já tô nessa idade já, terceira idade, né, então eu acredito que eu não deixaria de viajar, mas vamos que você fosse viajar, por exemplo, eu precisaria ir a Portugal, mesmo se fosse a passeio, né, fazendo um cruzeiro, né, quem sabe...”

Bortone e Ribeiro (2001) destacam que a prática de leitura na escola fracassa justamente pela forma como é operacionalizada e afirma, ainda, que a primeira condição é garantir uma escolarização real e efetiva. Toda a escola e os familiares deveriam engajar-se em um amplo projeto de leiturização. A segunda condição seria que houvesse material de leitura disponível e de qualidade. Na escola onde os alunos pesquisados estudam há uma biblioteca pequena com algumas mesas e cadeiras; a parede possui uma abertura para o refeitório e o pátio, o que faz com que o som estridente produzido pelos alunos nos horários da entrada, da saída, do recreio, dos intervalos das aulas e das aulas vagas pela falta de professor dificulte uma dedicação maior à leitura. Segundo uma das alunas os livros são antigos. No final de 2008, momento em que encerrávamos as entrevistas, o colégio recebeu verba para a aquisição de novos livros e havia uma intenção de troca de espaço.

A transformação da sociedade exigiu uma redefinição das práticas sociais, que hoje incluem fazer uso constante da leitura e da escrita como condição para ser um cidadão no sentido pleno da palavra. *“Ler é importante porque... Porque a gente descobre muitas coisas novas através da leitura, descobre, aprende mais, porque na verdade é a leitura que ensina o ser de amanhã. Entendeu? Que torna eu um...”*. Maimoni e Ribeiro (2006) dizem que a leitura é, mais do que antes, a chave para a ascensão social. E podemos perceber isto na fala dos pais.

MGX: “O estudo é, é importante estudar porque mais tarde ter uma profissão boa, né? Sem estudo não tem nada.”

MSY: “Não eles aprendem muita coisa sem ser só ler e escrever, entendeu? Eles aprendem muita coisa.”

MSY: “Ele estuda, agora mesmo ele fez uma prova lá no AJCA, lá no Universo. A prova foi domingo agora, aí ele estudou muito, estudou.”

PGX: “Claro que é, sempre foi, né? É uma coisa que sempre foi importante (...) Tanto que o estudo foi importante, que é muito importante que hoje se eu puder (...) já passei pro exército.”

Zapone (2001 *apud* SCHWARTZ, 2006) ressalta que Freire e Silva veem a leitura como instrumento capaz de dotar os indivíduos de uma determinada condição sociopolítica, cognitiva e cultural, pois, ao tornar-se um sujeito leitor, o indivíduo se instrumentaliza para tomar consciência da realidade e transformá-la. Nesse sentido, a prática da leitura é vista como de natureza eminentemente política e tem a função de contribuir para libertar o homem de sua

alienação como também de promover a mudança social, em um movimento que relaciona leitura e ideologia.

Possuindo o domínio da leitura, o indivíduo torna-se mais independente, não necessita de que outros passem as informações prontas, pode checar as informações e inferir significados, torna-se apto para entrevistas de emprego, realização de provas, sua autonomia expande-se por diversas áreas e faz com que sua condição social possa vir a ser modificada.

6.4. A importância da família, da escola e da Igreja

Carvalho (2004a), em artigo que traz dados sobre estudo das relações entre escola e família, conclui que quanto maior o envolvimento dos pais na educação dos filhos, maior o aproveitamento escolar e considera também as condições materiais e culturais das famílias e disponibilidade de seus responsáveis; normalmente, raras as exceções, o fracasso escolar atinge as crianças das famílias mais pobres das escolas públicas mais carentes. Carvalho (2008), em outro artigo sobre o mesmo assunto, mas com enfoque nas implicações de gênero, afirma que a família está por trás do sucesso escolar, dependendo, em grande parte, do apoio direto e sistemático da família que investe nos filhos, compensando tanto dificuldades individuais quanto deficiências escolares.

Os dados obtidos em nossas entrevistas permitem-nos afirmar que o investimento financeiro não tem como ser realizado, mas os pais buscam, dentro de suas limitações, estar presentes na vida escolar dos filhos. No caso da aluna GX em que os pais já estão aposentados esse acompanhamento pode ser percebido pela fala do pai: *PGX: “A mãe não sai do colégio, tá sempre ali, tá sempre ali, ela é a prova, não, vai você, que qualquer coisa eu compareço, mas ela que assina lá, eu digo então, você vai porque... não é? Tá tudo certo”* e pela fala da mãe que demonstra estar ciente dos acontecimentos e já pensa no que vai fazer para melhorar: *MGX: “Ela repetiu menina, negócio de banda acabou com ela, ano que vem não vai, que não vai ter esse negócio de banda”*. A mãe do aluno SY também demonstra saber o que se passa com os filhos ao nos mostrar a estratégia de estudo de uma de suas filhas: *MSY: “Assim. Ai meu Deus. Não, tem pessoas que nem minha filha, Priscila, ela quando vai fazer prova, ela não gosta de estudar, ela*

diz que estudar assim antes de fazer a prova ela esquece tudo assim, entendeu? Então antes de fazer a prova ela estuda pra fazer a prova naquele momento, no dia de fazer a prova ela não estuda não” e ao demonstrar preocupação com outro de seus filhos, que parou de estudar e se interessa por assuntos relacionados à violência:

MSY: “Tiago, ele conseguiu um emprego. Aí parou os estudos. Fiz a matrícula dele e tudo, aí ele foi e parou, mas ele quer continuar os estudos, quer fazer curso.”

MSY: “Tiago não lê nada, só compra o jornal todo dia, só gosta de ver violência, meu Deus.”

MSY: “Ih! Todo dia ele compra o jornal São Gonçalo, todo dia, quando ele não compra, ele passa numa banca pra ver o que aconteceu.”

Em relação à família da aluna JhX, quanto ao envolvimento na vida escolar, pôde-se verificar que o pai encontra uma maneira de mostrar que está preocupado JhX: *“Meu pai não é muito de falar não mas assim, ele reclama quando a gente não está estudando, não pega no livro, não vejo vocês estudando, mas assim, auxiliar não, mas ele reclama bastante”*. A aluna JhX em nossas conversas mostrava-se muito arredia em relação à sua madrasta, nas conversas que tivemos quando a D.Severina não esteve presente chegou a afirmar que não gostava dela, ao desenvolvermos mais a conversa ficou claro que havia ciúmes em relação ao pai. Após conversa com a madrasta o afastamento foi confirmado, inclusive em relação ao irmão de 15 anos.

MJhX: “Não passou. Ele vem pro colégio... esquece que é o colégio e passa direto, entendeu?”

P: “Ele mata aula?”

MJhX: (aceno positivo com a cabeça).

P: “Vai para lan house?”

MJhX: “Eu não sei, deve ser, nós não sabemos pra onde que ele vai. Só que a minha cunhada, o tio dele, as pessoas dizem: “Ah! Eu vi o filho do seu marido no Pacheco, eu vi ele em Niterói...”

O fato do pai, da madrasta e da própria aluna JhX trabalharem pode contribuir para este afastamento. Ao conversar com a madrasta, a aluna JhX estava presente e ouviu o que sua madrasta dizia sobre ela, seus olhos encheram-se de lágrimas e ao final da conversa, quando já nos despedíamos, perguntou-lhe se realmente achava isso dela e se abraçaram. Quanto aos outros

pais esse envolvimento na vida escolar dos filhos só pôde ser deduzido a partir das falas dos próprios alunos que se encontram ao longo desta pesquisa.

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pela taxa de êxito. (BOURDIEU, 2007, p. 41-42)

Sobre a leitura, a importância da família ao estimulá-la mostrou-se presente na fala dos pais que participaram e nas falas dos alunos pesquisados. Afirma-nos Lahire (2004, p.25) que “o universo doméstico, através da ordem, material, afetiva e moral pode desempenhar papel importante na atitude da criança na escola”. Um dos alunos pesquisados afirma que a tia e a avó estão sempre dizendo para ele ler e estudar para que possa ter um futuro melhor; em outra fala, de uma aluna, o fato de o pai se preparar para concursos fez com que ela estivesse sempre em contato com materiais escritos, o pai sempre a estimulou pedindo ajuda para que resolvesse as questões, discutindo e tirando dúvidas um com o outro.

LX: “Meu pai falava muito.”

LX: “Meu pai sempre falou, lê, estuda! Sempre. Quando ele fazia concursos..., gabaritos... Ele me dava pra poder estudar. Pra poder ir treinando pra fazer o concurso.”

LX: “Minha mãe não é muito não, agora era, quem era, era meu pai.”

GX: “Meu pai e minha mãe falam muito. Ah! Vai estudar.”

JhX: “ Todo dia ela fala.”

SY: “É! Minha vó fica falando e minha tia.”

SY: “Minha vó fala pra caramba pra eu ficar estudando, se eu parar não vou ser ninguém na vida não sei o quê, não sei que lá, se eu parar de estudar não vou ser ninguém na vida.”

Temos a JhX que está sempre em contato com o jornal de sua igreja que traz informações gerais além das relacionadas à igreja: “No meu caso, lá em casa tem a semana toda, já que eu vou à igreja aí eu leio a *Folha Universal*” e a TX que pega as revistas de moda e decoração que a mãe deixa pela casa “*Revista, sobre signo, beleza, estética, assim...*”. Outro passou a gostar de futebol com o pai e agora busca diariamente informações a respeito nos jornais dedicados ao esporte.

A nosso ver, só podemos compreender os resultados e os comportamentos escolares da criança se reconstruirmos a rede de interdependências familiares através da qual ela constitui seus esquemas de percepção, de julgamento, de avaliação, e a maneira pela qual estes esquemas podem “reagir” quando “funcionam” em formas escolares de relações sociais. (LAHIRE, 2004, p. 13)

De uma forma geral, os alunos pesquisados mantêm um contato maior com os textos dos livros utilizados pela escola, apesar do jornal, das revistas e dos quadrinhos, a recorrência nas falas foi o livro didático. Para Tarocco (1999), a leitura é uma atividade sociocultural cuja funcionalidade se evidencia e se propaga cada vez mais no cotidiano da vida humana, mas contraditoriamente, grande parte da população não apreende seu funcionamento porque as relações interpessoais e as práticas de leitura e escrita são camufladas na escola e ela se torna seletiva.

SY: “Português.”

SY: “Eu gosto de acrescentar muito assim..., entendeu..., estudar..., muitos, assim, coisas sobre, muito, de Português entendeu? Aí eu se amarro, e entendeu..., estudar com a banda aquilo, pegando aquilo, aprender aquilo, entendeu?”

CY: “Acho que foi o de história ontem, as figuras, ficava olhando lá.”

GX: “É! Li um conto, mas não lembro.”

JhX: “A professora Luzia.”

LX: Eles falam assim indiretamente. Mas não, ah!, pega tal livro!”

GX: “Eu gosto de prestar atenção nas aulas. Coisas que você estudou no dia, chegar em casa e estudar mais. Eu gosto de prestar atenção nas aulas.”

Apesar dos saberes escolares não terem, muitas vezes, aplicação prática para a maioria dos cidadãos, o fato é que seu domínio contribui para sustentar privilégios ou permitir ascensão social, uma vez que eles compõem o ideal social de pessoa culta e estão presentes em concursos e testes; além de serem reproduzidos de diferentes maneiras pela mídia, que toma a escola como paradigma do conhecimento. Nesse sentido, fazem parte do capital cultural historicamente estabelecido, conforme a análise feita por Bourdieu.

Singly (2007 *apud* BARBOSA, 2007) evidencia que a escolarização é fundamental para manter ou melhorar a posição da família no espaço social. Para o autor, as famílias têm, até o presente momento, o sentimento de que a escola é algo extremamente importante e manifestam a esperança e o desejo de ver os filhos saírem-se melhor do que eles. E é justamente esta esperança

que percebemos nas falas dos alunos e de seus familiares: MSY: *“Ah! Eu espero que eles venham a fazer faculdade, procurar um bom emprego, entendeu?”*.

A religião exerce papel importante no hábito da leitura de dois dos pesquisados, a JhX e o SY como já citamos anteriormente. Devido às suas famílias frequentarem igrejas evangélicas eles estão sempre em contato com material escrito, e, inclusive, segundo JhX, a igreja é a que mais disponibiliza material variado, mesmo não havendo livraria. A leitura da Bíblia não a agrada, ela prefere os livros direcionados aos jovens e outros livros, pelo que descreveu pareciam romances. Quanto ao aluno SY, suas leituras também estão ligadas ao fato de frequentar a igreja. Gosta de ler a Bíblia todos os dias.

A igreja, não importando a corrente teológica na qual se fundamente, através das oportunidades de participação oferecidas aos seus membros, acaba por transformar-se numa importante agência de letramento pelo constante e sistemático uso de textos escritos, leituras realizadas em público ou até mesmo de comunicações impressas para a divulgação de suas programações e encontros voltados para o ensino de princípios bíblicos ou religiosos etc. Entre os alunos pesquisados há forte presença da igreja evangélica, sempre há um membro da família que a frequente. Próxima às residências destes alunos, a presença de diversas igrejas desta corrente é muito forte.

Ao serem perguntados sobre quem incentiva mais a leitura, a igreja ou a escola, as respostas se dirigiram à igreja nos casos em que os alunos as frequentavam. Para Bortone e Ribeiro (2000 *apud* MAIMONI e RIBEIRO, 2006), uma das condições de desenvolvimento da habilidade da leitura é que haja um material de leitura disponível e de qualidade. Não há como tornar nossos alunos letrados sem uma boa biblioteca, sem a leitura de revistas e jornais, ou seja, sem um ambiente real de letramento.

Concluimos que, além da igreja, a aproximação da família se dá em torno do aparelho de televisão com a exibição de novelas, e para aqueles que possuem o aparelho de DVD, a exibição de filmes que escolhem nas locadoras; buscamos observar esta prática, perguntando a respeito dos filmes legendados que pressupõe o domínio da leitura.

SY: “Horrível!”

?: “Eu vou lendo aos poucos.”

?: “Ou eu vejo o filme ou leio! Enquanto você tá lendo a legenda, não presta atenção no filme!”

?: “Eu vou lendo aos poucos e depois paro.”

?: “Passa muito rápido!”

?: “Como que eu vou ler a legenda e prestar atenção no filme?”

AY: “É! Você vê o filme duas vezes, uma pra entender e a outra pra ver.”

LX: “Eu volto o filme se for DVD, mas não gosto muito legendado não.”

SY: “Prefiro dublado, sei lá, porque tipo assim, porque é uma coisa específica pra mim. Passa muito rápido.”

JY: “Não. Só dublado.”

JY: “Aquele negócio fica atrapalhando. Tem que ver duas vezes, uma pra ler e outra pra entender o filme.”

Podemos constatar através destes comentários que os alunos entrevistados não se sentem à vontade com filmes legendados, a preferência é pelos filmes dublados. Observe que o fato de terem que ver e ler ao mesmo tempo os incomoda. A associação de sons, imagens e linguagem escrita exigem uma habilidade que, pelas respostas, eles ainda não desenvolveram.

Em *Família e escola: uma parceria necessária para o processo de letramento* de Maimoni e Ribeiro (2006), as questões que envolvem as práticas de leitura e escrita na escola e a interferência da família neste processo são abordadas considerando as concepções de letramento que subjazem a esta prática. O artigo é iniciado com uma citação da Orlandi (1993) que declara que compreender, na perspectiva discursiva, não é atribuir um sentido, mas conhecer os mecanismos pelos quais se põe em jogo um determinado processo de significação. Logo em seguida vem tecendo o conceito de letramento e conclui que a aprendizagem da língua escrita não é apenas a transcrição da oralidade, mas está associada às atividades discursivas nas quais os indivíduos estão envolvidos. Como postula Bakhtin (2006), a leitura só tem sentido como uma prática social porque é parte de uma cadeia de significação. Uma hipótese a ser levantada é que, em muitos casos, as culturas e as lógicas escolares de socialização são distintas e até opostas às culturas e às lógicas de socialização das famílias.

Os métodos pelos quais aprendemos a ler não só encarnam as convenções de nossa sociedade em relação à alfabetização – a canalização da informação, as hierarquias de conhecimento e poder –, como também determinam e limitam as formas pelas quais nossa capacidade de ler é posta em uso. (MANGUEL, 1997, p. 85)

Durante a escolarização não é somente o capital cultural e o capital escolar que estão em jogo, as práticas de socialização das famílias também. O fato de não assistirem aos filmes legendados deve-se a pouca fluência na leitura da língua materna somada às circunstâncias

diversas como não frequência aos cinemas; aos familiares não terem adotado esta prática; à preguiça de ler e outros; como por exemplo, o local onde residem que fica distante de salas de cinema. Apenas há 3 anos que o primeiro shopping foi construído em São Gonçalo; antes, havia apenas uma opção de cinema em Alcântara que apresentava filmes em dias específicos, muitos nem sabiam da existência, pois não havia divulgação e localizava-se em uma rua escondida onde o transporte público não passa. Soma-se a isto a falta do valor necessário para o transporte e as entradas. Com a popularização dos aparelhos de DVDs, a abertura de locadoras e a comercialização dos DVDs piratas houve uma aproximação da cultura cinematográfica que antes só tinham acesso através da TV aberta ou dos “gatonets” como chamam.

6.5. A idade ou ano escolar influencia no gosto ou prática da leitura?

A correlação entre leitura e ano em que o aluno se encontra já havia sido constatada ao participar de uma pesquisa que realizei como bolsista PIBIC/CNPQ na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, orientada por Iza Terezinha Gonçalves Quelhas em que uma das constatações foi que conforme os alunos passavam de séries a prática de leitura literária ia decaindo. Chamado de *Memórias textuais: a leitura de textos no município de São Gonçalo*, esta pesquisa trouxe muitas respostas aos meus questionamentos e também muitas outras perguntas. Conforme Chartier (1999, p.119), “A faixa etária, o estado civil, o currículo educativo podem definir, mais ainda que a condição social em sentido estrito, a identidade específica de um público de leitores”. De uma forma geral este decrescer de gosto ou contato com a leitura inversamente proporcionais deve-se a uma série de novos problemas e interesses surgirem e, ainda, à diminuição da afetividade professor-aluno e à diminuição do controle dos pais em relação à vida escolar dos filhos. Simões e Carnielli (2002) também encontraram em seus estudos dados que permitem confirmar que há uma enorme queda qualitativa dos leitores da antiga 4ª para a 8ª série (5º ano para o 9º ano), evidenciando que quanto maior o nível de escolaridade, menor o índice de leitura.

Um fator forte relacionado à idade é o interesse pelos objetos eletrônicos oferecidos pela mídia. Entre os alunos investigados percebemos o gosto pelos jogos disponíveis em lan houses, pelos videogames, pelos jogos armazenados nos celulares e por objetos variados muito atrativos

para a idade e geração deles, como o MP3, MP4 e outros; fazendo uso de alguns desses objetos portáteis, inclusive, durante as aulas, uma das entrevistas nos confirma essa teoria: *MGX*: “...televisão, esses jogos em computador, eles não quer mais saber de ler, o negócio deles é ver televisão, ver isso aqui, é ver radinho, negócio no ouvido, telefone, isso aí prejudica muito as crianças”. Ciavatta e Frigotto (2003), em artigo que fala sobre a educação básica no Brasil, apontam para o fato de vivermos imersos em um mundo de altas tecnologias acessíveis cotidianamente e de informações abundantes, caóticas e dispersas, em que as imagens visuais prevalecem sobre a linguagem verbal, oral e escrita. Os autores acreditam que somente muito lentamente vamos percebendo que se gerou uma nova sociabilidade e o que significa viver na "sociedade do espetáculo" caracterizada pela relação social entre pessoas mediadas por imagens. Constituiu-se um novo modelo de vida que passou a ser dominante na sociedade sob todas as suas formas: informação, publicidade, televisão, filmes, vídeos e consumo de divertimentos; não se tratando apenas de novas linguagens, mas de uma nova forma de viver e de se inserir no mundo.

Por outro lado, os estudos de Kellner (1995 *apud* OSWALD, 2007) indicam a expansão do conceito de cultura por algumas abordagens pós-modernas que ao romperem com a barreira de “alta” e “baixa” cultura “possibilitam a abertura de um amplo terreno de artefatos culturais para a análise crítica”. Apontam, assim, para a inadequação da tendência em se desprestigiar as leituras que as culturas juvenis reconhecem como prazerosas e significativas; declaram que os aspectos evidenciados na pesquisa trouxeram contribuições importantes para se pensar nos processos contemporâneos de leitura quando apontam o fato de que é muito empobrecedor, ou etnocêntrico, pensar a leitura fora do contexto das práticas culturais. Segundo Oswald, pouca atenção é dada ao fato de que a relação dos alunos com os artefatos midiáticos é inseparável dos modos de produção de uma época, o que pode colocar nossas pesquisas e nossas práticas, diz, distantes das mediações culturais que determinam a interação desses sujeitos com a leitura, diminuindo, portanto, nossa chance de tentar contribuir para a superação da tensão entre escola e as culturas juvenis.

Uma maneira de tornar a prática pedagógica interessante seria inserir a tecnologia nas atividades escolares. A escola, onde os alunos pesquisados estudam, possui uma sala de Informática, porém, após o governo chamar de volta à sala de aula os professores que trabalhavam com a informática, passou a não haver alguém para orientar os alunos ou os

professores no uso, tendo, assim, que ficar fechada. Muitos professores não estão preparados para o uso das diversas tecnologias. A escola adquiriu datashow que pode ser utilizado mediante reserva antecipada ou caso não tenha outro professor utilizando-o, mas a utilização também pressupõe conhecimento prévio de informática para utilização. O governo do estado distribuiu notebooks para os professores, entregues em comodato, ou seja, qualquer coisa que aconteça, o responsável vai responder uma sindicância para apurar responsabilidades, inclusive em caso de roubo; mas muitos professores mal sabem manuseá-los, foram entregues sem que houvesse um treinamento, apenas um DVD explicativo que foi entregue com as máquinas.

Apenas fornecer computador não é necessariamente tornar o professor habilitado a usá-lo. Após capacitação dos professores para utilização dos notebooks, a adoção da Informática Educativa pela escola deve significar o desenvolvimento do conteúdo de disciplinas curriculares por intermédio do computador. Este processo não precisa depender diretamente de recursos físicos, pode partir de um processo de conscientização por parte dos alunos, direção e, principalmente, dos professores. É preciso entender que a função dos professores das disciplinas e do professor especialista em informática não deve misturar-se, os professores não devem substituir seus métodos e estratégias de ensino/aprendizagem e sim enriquecê-los com as novas possibilidades. É papel do professor de informática desenvolver as atividades de uso de computador nas disciplinas e resolver as dificuldades que a inserção do computador na disciplina normalmente acarreta como a alteração do esquema de aulas. Trabalhamos com informações e se a sociedade atual é uma sociedade de informação, precisamos nos readaptar. Seria importante que os professores incorporassem à sua prática tudo que surge com esta nova realidade.

Deixando de lado o fato de esses aparelhos terem sido comprados com recursos do Fundo Estadual de Combate à Pobreza, segundo denúncia da Comissão de Educação da Assembléia Legislativa (Alerj) publicada no jornal O Globo em 14/05/2008, e o fato do valor pago por cada aparelho poder ser questionado; e ainda, se teria sido essa a melhor forma de gastar esse dinheiro visto que o professor não recebe aumento há 11 anos, essa distribuição de notebooks poderia ser um caminho para a aproximação das práticas escolares à linguagem dos jovens, caso houvesse um treinamento para que projetos pudessem ser realizados com base na sua utilização, mas não esqueçamos que o professor precisa lecionar em diversas escolas, muitas vezes nos três turnos, o que inviabilizaria a capacitação para muitos deles.

De acordo com Almeida (1994 *Apud* OSWALD, 2007), uma das causas da separação entre educação e a cultura é que atualmente há uma grande quantidade de pessoas cuja inteligência foi e está sendo educada por imagens e sons, pela quantidade e qualidade de cinema e televisão a que assistem e não mais pelo texto escrito. Conforme Lyons (1999, p. 165), o século XIX foi a “era de ouro” do livro no mundo ocidental “A primeira geração a alcançar a alfabetização de massa foi também a última a ver o livro atuando sem a competição de outros meios de comunicação, como o rádio ou a mídia eletrônica do século XX”. Hoje, em todo o mundo, o papel da informação e de formação de massa, que por alguns séculos foi próprio dos produtos impressos, feitos para ler, passou para os meios audiovisuais, ou seja, meios que existem para serem ouvidos e vistos.

A prática de trabalhar com filmes e propagandas é uma prática comum nas escolas, mas ainda restrita, o curto espaço de tempo não permite que a atividade seja realizada no mesmo dia; a inconveniência dos poucos aparelhos disponíveis também é um fator negativo, quando conseguimos resolver a questão do tempo disponível para a atividade, seja trocando aulas com outros professores, fragmentando as atividades em dias diferentes ou utilizando apenas documentários que são mais curtos, surge um novo problema, a acústica, e o trabalho acaba sendo limitado, não produzindo os resultados esperados.

Para Martín-Barbero (2003 *Apud* OSWALD, 2007) é necessário entender a complexidade das mudanças que estão atravessando as linguagens, as escritas e as narrativas; ressalta que são estas mudanças que explicam porque os adolescentes não leem, no sentido que os professores continuam a considerar o que é ler, ou seja, apenas livros. Ao trabalhar com as novas mídias, os professores estariam aproximando os alunos de sua realidade e através disso poderiam desenvolver um gosto pela leitura que partiria primeiro da necessidade de obter conhecimento e o aluno por si só buscaria suas leituras, seja ela literária, informativa ou outra qualquer. Ficou esclarecido nas falas dos alunos que o interesse é fundamental.

Soares, em seu artigo *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura* levanta uma discussão em torno do letramento, fala sobre as tecnologias de escrita, letramento e sobre os espaços de escrita. Na definição de Bolter (1991 *Apud* SOARES, 2002), o espaço de escrita é o campo visual definido por uma determinada tecnologia escrita. Para Soares (2002), há uma estreita relação entre espaço físico e visual da escrita e as práticas de escrita e leitura. O espaço da escrita relaciona-se até mesmo com o sistema de escrita e com os gêneros e usos da

escrita, condicionando as práticas de leitura e de escrita. Conclui que a tela como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e escrever, enfim, um novo letramento, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e leitura na tela.

Esse novo momento por que passamos, chamado Era da Informação, proporcionou ao homem uma realidade diferenciada, o uso das tecnologias digitais permitiu uma reorganização do tempo e do espaço. Na modernidade, espaço e tempo eram entidades concretas, na pós-modernidade tempo e espaço assumem novas e diferentes formas. Os alunos podem obter informações instantâneas de qualquer lugar do mundo acessando das lan houses próximas às suas residências na periferia, em minutos uma única tela pode levar as mais diversas informações de todo o planeta, pode-se conhecer lugares que antes apenas por viagens ou fotos. Mas esta manipulação positiva da internet, manuseio com propósitos definidos, obter conhecimentos, tem que ser desenvolvido pela escola. A Internet para esses alunos é direcionada aos jogos. Só acessam na intenção de obter informações quando tem que fazer trabalhos solicitados pelos professores. Ao investigar como é realizado o uso desta ferramenta, o computador, nota-se que ainda é usada de uma forma precária; ainda não tem consciência do que ele pode oferecer. Repare que mesmo as pesquisas escolares são feitas de uma forma rápida, sem seleção, reestruturação e preparo, lança-se o assunto e o que surgir primeiro é impresso e entregue sem sequer leitura prévia.

AY: “Imprime, embola, encapa e entrega.”(RISOS).

LX: “Às vezes eu leio; LX: É, eu leio, quando tem muita coisa, eu tenho que ler pra resumir.”

CY: “Não. Aí eu faço na lan house, que eu não tenho impressora. Aí, eu, eu, pesquiso e imprimo.”

GX: “Eu pesquiso lá, coisas, hum! É. As das revistas, só isso, só.”

CY: “Às vezes.”

JhX: “Trabalho do colégio. Na maioria das vezes é em livros.”

Ao buscar saber sobre a posse do aparelho verificou-se que nenhum deles possuía computador até a entrevista coletiva; quando realizada a entrevista individual, dois alunos já possuíam computador em casa, mas um deles sem acesso à internet, observe as respostas:

LX: “Eu vou na casa da minha tia que mora do lado. Na minha casa não tem.”

TX: “Eu vou à lan house.”

GX: “Eu vou só no meu Orkut.”

CY: “Eu jogo.”

CY: “Fico vendo o orkut, jogando.”

SY: “Eu também vou fazer pesquisa da escola.”

AY: “Fico jogando on line o dia inteiro.”

GX: “Vejo meu orkut né?E pesquisar.”

GX: “Não. Não tenho computador em casa, vou na lan house só.”

JhX: “Tenho, mas não tem internet.”

CY: “Não. De casa mesmo. Eu tô com computador em casa.”

JhX: “Muito raro.” (Se vai à lan house).

6.6. Descobrindo mais

Quando comecei a lecionar, acreditei que meu papel era o de fornecer conhecimentos novos para os meus alunos e ajudá-los na busca e aprimoramento destes conhecimentos, sem ter que me preocupar, necessariamente, com cada um deles, problemas pessoais e das carências diversas que passei a perceber. Ao entrar em contato com a escola pública, percebi que mais que conhecimentos, estes alunos precisavam de apoio, força, (re)conhecimento e polidez.

As lógicas socializadoras das famílias, especialmente as das camadas populares, e das escolas são divergentes e muitas vezes contrastantes. Lahire (2004, p.17) explica-nos que “A criança constitui seus esquemas comportamentais, cognitivos e de avaliação através das formas que assumem as relações de interdependência com as pessoas que a cercam com mais frequência e por mais tempo, ou seja, os membros da família”. Para compreender essas relações entre as famílias populares e a escola, é preciso levar em conta o fato de que essas relações colocam em jogo maneiras de estar com as crianças, maneiras de examinar as aprendizagens, maneiras de comunicar, ou, ainda, maneiras de regular os comportamentos juvenis ou infantis. Este aspecto não foi explorado em nossas entrevistas, mas por lecionar durante dois anos na escola destes alunos pude verificar que é uma questão importante que mexe com todo processo de ensino-aprendizagem. Lahire (2004, p.55) continua dizendo que “nem todas essas crianças interiorizam as normas de comportamentos que estão na base da socialização escolar”. Alguns alunos parecem não ter as condições apropriadas para receberem as mensagens escolares; estas mensagens não

chegam ou chegam com dificuldade porque não ouvem, brincam, não se concentram, não fazem seus deveres, estão sempre virando para trás, estes alunos estão sempre sendo solicitados, chamados à atenção.

Para Barbosa (2007, p.12), “as famílias populares esperam da escola conhecimentos mais imediatos”. Dessa forma, as crianças de origem popular não apenas precisam aprender os conteúdos da cultura escolar, o que por si só já implica um alto grau de concentração e desempenho, mas elas também precisam aprender a transformar seus modos de socialização em formas adequadas à escola e também compreender as diferenças da cultura escolar e da cultura familiar. O conceito de *trânsfuga de classe* mostra os conflitos de um sujeito que é socializado em um grupo e, principalmente por formação escolar, tem acesso a outros grupos sociais, econômicos e culturais. Barbosa (2007) diz que os professores, por mais que declarem que suas atribuições são as de transmitir o conhecimento escolar, têm se mantido muito ocupados com a ordem moral. O currículo oculto opera de forma significativa nas salas de aula e é evidente a atenção às questões sociais e pessoais dos alunos. Este aspecto não foi abordado nas entrevistas, mas por lecionar na escola pesquisada verifico que este é um dos problemas que afeta consideravelmente o aprendizado dos alunos.

Na frequência cotidiana à escola, o aluno traz consigo um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes tempos e espaços, estas experiências vão influenciar, e muito, na sua experiência escolar e nos sentidos atribuídos a ela; por outro lado, a escola apresenta especificidades próprias, não sendo uma realidade monolítica, homogênea. Podemos afirmar que a unidade escolar apresenta-se como um espaço que articula diferentes dimensões e, institucionalmente, é ordenada por um conjunto de normas e regras que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos no intuito de manter a ordem. No cotidiano, porém, convive com uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, alunos, professores, funcionários, pais, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias, individuais ou coletivas, de transgressão e de acordos; um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo, nessa perspectiva, a realidade escolar aparece mediada, no cotidiano, pela apropriação, elaboração ou reelaboração expressas pelos sujeitos sociais, fazendo da instituição educativa um processo permanente de construção social.

6.7. Ler e estudar – duas faces da mesma moeda?

Sabemos que, em toda turma, sempre há alunos que leem, alunos que não leem, alunos que estudam (e dá para estudar sem ler?) e alunos que não fazem nada disso. Uns vão bem, outros vão mal, e nem sempre se consegue definir que grupo faz parte dos “leitores” ou dos “não-leitores”. Ao investigar as práticas de leituras dos alunos participantes procuramos de alguma forma definir o grupo a que pertencem, mas esta tarefa mostrou-se difícil se não ficar definido previamente que tipo de leitura estaremos considerando. Ao serem perguntados se estudavam para a realização das provas, responderam:

GX: “Sim, estudo também.”

LX: “Eu costumo estudar.”

GX: “Só uma revisão.”

Meninos: “Ele coloca cola na mesa” (RISOS).

CY: “Eu costumo, desço pro campo e jogo bola.”

JY: “De vez em quando.”

SY: “Também.”

AY: “De vez em quando.”

As meninas afirmaram estudar mesmo que apenas uma revisão enquanto que os meninos fizeram questão de demonstrar que não estudavam, apenas de vez em quando. Na pesquisa de Simões e Carnielli (2002), os professores dizem que os alunos só leem, ou só estudam, para conseguir nota suficiente para aprovação e, neste caso, pouco mais de 60% dos alunos seriam apenas leitores funcionais; porém constatou-se que 70% dos alunos estão entre grandes e médios leitores o que vai de encontro à avaliação dos professores e isto possivelmente ocorre pelo fato dos professores possuírem um conceito muito rigoroso do que seja um aluno leitor, fato que já comentamos.

Estes alunos, apesar de nossos (pré)conceitos que insistem em mostrar que eles não leem e que suas dificuldades encontram-se na falta da leitura, leem sim. É uma leitura guiada pelo interesse e pela obrigação e realizada sem que tenham noção de que estão lendo. Simões e Carnielli (2002), em artigo, apontam também para este dado que demonstra que certos pressupostos, de que o aluno não lê, não têm respaldo estatístico. Esta pesquisa citada foi

realizada com alunos do ensino fundamental e mostra que a leitura é praticada efetivamente por mais de dois terços dos alunos. Perguntados se seus pais o incentivavam a ler, responderam:

SY: “Não.”

GX: “Incentiva.”

JhX: “Meu pai não é muito de falar não; mas assim, ele reclama quando a gente não está estudando, não pega no livro, não vejo vocês estudando, mas assim, auxiliar não, mas ele reclama bastante.”

Com a nítida demarcação que faziam entre ler e estudar, perguntamos se os pais os incentivavam a estudar, observe as respostas:

SY: “É, a estudar sim. Aí fica no pé né?”

SY: “É! Incentiva a estudar, não a ler, entendeu, não posso sair da escola.”

CY: “Eu começo ler, aí... eu não consigo mais...aí eu só consigo mais quando estou na escola.”

CY: “Comenta. Fala bastante. Ela fala sim. Que eu tenho que estudar pra arrumar um bom emprego. Ter a vida melhor que a dela.”

JY: “Não, a ler não, só a estudar.”

GX: “Ah... Pra ser alguém na vida né? Amanhã, sei lá... Ser professora.”

CY: “Meu pai a mesma coisa.”

JY: “Fala, sempre.”

JY: “Ah... Se você não estudar, ah!, você não vai assim ter um futuro... assim... quando for mais velho, aí eu tenho que estudar, senão... eles não tiveram muito estudo, eles, meu pai passou na oitava e minha mãe no primeiro acho.”

SY: “Ah! tem que estudar pra ser alguma coisa na vida, se não é aquilo né! Se eu parar de estudar tá arriscado a me botarem pra fora de casa.”

Segundo Sawaya (2008) em seu artigo *Leitura, práticas escolares e a reforma da alfabetização no Brasil*, as estatísticas oficiais, depois de várias décadas de reformas e políticas educacionais, continuam a registrar que um dos maiores problemas identificados no desempenho escolar da população em idade escolar em vários países da América Latina se encontra na área da leitura. Dos 57 países que participaram do Programa para a Avaliação Internacional de Alunos (pisa) (1), em 2007, somente 6 países latino-americanos decidiram submeter-se a esse escrutínio internacional e todos eles ficaram em nível significativamente baixo. O primeiro colocado foi o Chile, que se posicionou no quadragésimo lugar, seguido do Uruguai, México, Argentina, Brasil, que ficou em quinquagésimo segundo, e por fim, a Colômbia.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais têm explicado o fracasso escolar de grande parcela dos alunos brasileiros como um problema do aluno na aprendizagem da leitura e da escrita em decorrência de dois fatores. O primeiro fator seria o de que o ensino oferecido pelas escolas públicas brasileiras pressupõe conhecimentos que, na verdade, os alunos de camadas populares não possuem, uma vez que elas ensinam segundo modelos adequados a um aluno que não é aquele que efetivamente se encontra em sala de aula; o segundo fator é a defasagem na cognição e nos níveis de conceitualização do escrito, decorrentes de as camadas populares estarem privadas de práticas e experiências com a leitura e a escrita, o que faz com que os alunos se encontrem muito aquém do ponto que se instituiu como início da aprendizagem escolar. Estamos diante de um verdadeiro impasse, a escola pressupõe conhecimentos e práticas que o aluno não traz de casa; os pais, por sua vez, não oferecem essas práticas, seja por falta de tempo, desconhecimento de sua importância, por eles mesmos não terem esta prática e vários outros motivos que poderíamos explorar.

Verificamos através das entrevistas, que de uma forma geral, os pais valorizam mais a leitura com fins pragmáticos, deve-se estudar para passar nas provas, para terminar os estudos e conseguir um bom emprego.

MSY: “Ah! Eu espero que eles venham a fazer faculdade, procurar um bom emprego, entendeu?”

MSY: “Ele estuda, agora mesmo ele fez uma prova lá no AJCA, lá no Universo. A prova foi domingo agora, aí ele estudou muito, estudou.”

MJhX: “...é importante estudar minha querida, porque, hoje, hoje a pessoa só consegue um bom emprego se tiver um... um...”

MGX: “O estudo é, é importante estudar porque mais tarde ter uma profissão boa, né? Sem estudo não tem nada.”

Esse raciocínio indica que os grupos sociais, a partir dos exemplos de sucesso e fracasso no sistema escolar vividos por seus membros, constituem uma estimativa de suas chances objetivas no universo escolar e passam a adequar, inconscientemente, seus investimentos a essas chances. Concretamente, isso significa que os membros de cada grupo social tenderão a investir uma parcela maior ou menor dos seus esforços, medidos em termos de tempo, dedicação e recursos financeiros, na carreira escolar dos seus filhos. O que acontece nos casos estudados por nós, é que é praticamente impossível investir na educação quando os recursos financeiros da família mal são suficientes para o básico, para a moradia e a alimentação. A certificação escolar

seria, portanto, o único caminho, um investimento mínimo e necessário para uma possível ascensão. Conforme Bourdieu (2007, p. 42), “mais que os diplomas obtidos pelo pai, mais mesmo do que o tipo de escolaridade que ele seguiu, é o nível cultural global do grupo familiar que mantém a relação mais estreita com o êxito da criança”.

Voltando a Bourdieu, vemos que, pelo acúmulo histórico de experiências de êxito e de fracasso, os grupos sociais iriam construindo um conhecimento prático (não plenamente consciente) relativo ao que é possível ou não de ser alcançado pelos seus membros dentro da realidade social concreta na qual eles agem, e sobre as formas mais adequadas de fazê-lo. Dada a posição do grupo no espaço social e de acordo com o volume e os tipos de capitais (econômico, social, cultural e simbólico) possuídos por seus membros, certas estratégias de ação seriam mais seguras e rentáveis e outras seriam mais arriscadas. Na perspectiva de Bourdieu, ao longo do tempo, por um processo não deliberado de ajustamento entre investimentos e condições objetivas de ação, as estratégias mais adequadas, mais viáveis, acabariam por ser adotadas pelos grupos e seriam incorporadas pelos sujeitos como parte do seu *habitus*.

Vale destacar a importância de um componente específico do capital cultural, a informação sobre a estrutura e o funcionamento do sistema de ensino. Não se trata aqui apenas do conhecimento maior ou menor que se possa ter da organização formal do sistema escolar (ramos de ensino, cursos, estabelecimentos), mas, sobretudo, da compreensão que se tenha das hierarquias mais ou menos sutis que distinguem as ramificações escolares do ponto de vista de sua qualidade acadêmica, prestígio social e retorno financeiro. Essa compreensão é fundamental para que os pais formulem estratégias que orientem, da forma mais eficaz possível, a trajetória dos filhos. Esse tipo específico de capital cultural é proveniente, vale observar, não apenas da experiência escolar vivida diretamente pelos pais, mas também do contato pessoal com amigos e outros parentes que possuam familiaridade com o sistema educacional. Vê-se, neste caso, a importância do capital social como um instrumento de acumulação do capital cultural. O capital econômico e o social funcionariam, na verdade, na maior parte das vezes, apenas como meios auxiliares na acumulação do capital cultural.

A partir da relação inevitável entre leitura e escolaridade, partimos do pressuposto recorrente em avaliações, principalmente na mídia, de que o aluno não se sai bem nas matérias porque não sabe ler. Esta hipótese levou-nos a buscar na escola indícios de que a leitura poderia ter relação com o rendimento escolar, assim, dialogamos com estudos anteriores que falassem a

respeito. Simões e Carnielli (2002) buscaram verificar se, de fato, há correlação entre o desempenho do aluno em leitura e os resultados na avaliação de Língua Portuguesa e se essa nota exercia alguma influência ou correlação com as notas das demais disciplinas; verificou-se que a correlação existe e é muito forte, aumentando, dizem, a responsabilidade que se deve atribuir ao aprendizado da leitura. Afirmam que quem é leitor, é bom em Português e, conseqüentemente, é bom nas demais disciplinas, apesar de haver variações consideráveis.

Buscando verificar se o mesmo ocorria com os alunos pesquisados, recorremos à tabela de notas dos alunos que participaram da nossa pesquisa localizada na página 55 e percebemos que as notas de Português, História e Geografia são decrescentes, assim como o rendimento geral deles, e isto é verificado nos 8 casos sem exceção; no caso da disciplina Matemática houve apenas uma pequena variação de 0.5 ponto nos dois últimos alunos com menores rendimentos e nas outras disciplinas como, Ciências, Produção de textos, Educação Artística e Educação Física houve pequenas variações o que pareceu não descaracterizar esta tendência. O fato de não haver notas para matemática para 4 alunos e Produção de Textos para outros 4 deve-se ao fato de em uma das turmas não haver professor de matemática e na outra, não haver professor de Produção de Textos. Como no total somam-se 8 disciplinas, resolvemos desconsiderar este fato e considerar o total dos rendimentos. Quanto às matérias que têm mais dificuldades verificou-se que o Português é citado por 6 dos alunos, a matemática é citada por 4 deles, 2 destes não tiveram aulas de matemática em ano anterior e não responderam a respeito dela.

LX: “Português.”

AY: “Português e Matemática.”

JY: “Português e Matemática.”

TX: “Geografia.”

AY: “Tá regular.”

GX: “Português, Geografia e Ciências. Agora tem o negócio de Química que tá me embolando.”

GX: “Eu não tô prestando atenção.”

SY: “Inglês.”

CY: “Português, Matemática, Ciências e Geografia.” (RISOS).

JhX: “Acho que português; e talvez matemática.”

O aluno CY que na coletiva disse ter dificuldades em 4 matérias, na individual disse: “Não, este ano não”, afirmando que estaria bem em todas as matérias. Ao ser perguntado se achava que iria passar de ano, a aluna GX respondeu: “Há! vou. Só em Português e Geografia e

Ciências que...” e a aluna JhX respondeu: “*A de Português não muito*”. Perguntados se sabiam o motivo das dificuldades disseram GX: “*Falta de atenção mesmo*”; JhX: “*Eu acabei fazendo muita coisa junto, aí acabou atrapalhando. O curso, o trabalho, a escola, acabou ficando muita coisa*”. Podemos perceber que a aluna JhX juntamente com a aluna LX mostraram ter uma contato maior com a leitura, a primeira voltada para Literatura e a segunda para textos informativos; partindo dos resultados escolares delas poderíamos correlacionar leitura e rendimento escolar, pois as 2 alunas estão nos primeiros lugares na tabela de notas do ano anterior. Quanto ao fato da aluna JhX ter começado a trabalhar há consciência por parte dela que houve uma queda no rendimento.

O fato de terem que trabalhar também foi citado pela mãe do SY e da GX em relação ao irmão da GX, pois esta somente estuda. O pai da GX e a mãe da JhX falaram também de sua própria experiência em relação aos estudos e ao trabalho.

MSY: “Tiago, ele conseguiu um emprego. Aí parou os estudos. Fiz a matrícula dele e tudo aí ele foi e parou, mas ele quer continuar os estudos, quer fazer curso.”

MSY: “Natália estuda. Natália tá fazendo um curso agora, trabalha, mas estuda.”

MGX: “Esse ano ele não repetiu, ele passou no colégio, mas com negócio de falta ele num pôde passar, porque começou a trabalhar esse ano, né?”

MJhX: “O lugar onde eu morava era muito alto e... a escola próxima que tinha, próxima da minha casa onde eu morava é... tinha semana que passava a noite. (?) Era muito tiro. (?) Pra mim estudar em outro lugar tinha que pegar ônibus e depois tem que subir o morro, então, ficava com medo, ficava com medo.”

PGX: “Estudei até meus doze anos. Aí vim estudando, estudando, estudei no Caragunhas, estudei no Santa Rosa, aquele abrigo, você deve conhecer, aquele abrigo Santa Rosa, você conhece?”

PGX: “Estudei até a terceira. Nem me lembro mais, porque eu era muito vadio. E minha mãe não tinha marido, entendeu? E eu sempre procurava fazer alguma coisinha pra ajudar em casa, aí... estudava muito mal mesmo, naquela época, né, estudava muito mal.”

Bourdieu distingue com frequência três conjuntos de disposições e de estratégias de investimento escolar que tendem a ser adotadas pelas classes populares, classes médias (ou pequena burguesia) e pelas elites. O primeiro desses grupos, que é o grupo que envolve os alunos pesquisados, pobre em capital econômico, investiria de forma moderada no sistema de ensino. Esse investimento, relativamente baixo, se explicaria por várias razões. Em primeiro lugar, a percepção, a partir dos exemplos acumulados, de que as chances de sucesso são reduzidas (faltariam os recursos econômicos, sociais e, sobretudo, culturais necessários para um bom desempenho escolar). Isso tornaria o retorno do investimento muito incerto e, portanto, o risco

muito alto. Essa incerteza e esse risco seriam ainda maiores pelo fato de que o retorno do investimento escolar é dado ao longo prazo.

Essas famílias estariam, em função de sua condição socioeconômica, menos preparadas para suportar os custos econômicos dessa espera, especialmente o adiamento da entrada dos filhos no mercado de trabalho como verificamos. Acrescenta-se a isso o fato de que o retorno alcançado com os títulos escolares depende, parcialmente, como já foi dito, da posse de recursos econômicos e sociais passíveis de serem mobilizados para potencializar o valor dos títulos.

Em resumo, no caso das classes populares, o investimento no mercado escolar tenderia a oferecer um retorno baixo, incerto e a longo prazo. Diante disso, esse grupo social adotaria o que Bourdieu chama de "liberalismo" em relação à educação dos filhos. A vida escolar dos filhos não seria acompanhada de modo muito sistemático e nem haveria uma cobrança intensiva em relação ao sucesso escolar. As aspirações escolares desse grupo seriam moderadas, os pais esperariam dos filhos que eles estudassem apenas o suficiente para se manter (o que, normalmente, dada à inflação de títulos, já significa, de qualquer forma, alcançar uma escolarização superior à dos pais) ou se elevar em relação ao nível socioeconômico dos pais. Um investimento numa carreira mais longa só seria feito nos casos em que a criança apresentasse resultados escolares excepcionalmente positivos, capazes de justificar a aposta arriscada no investimento escolar. Verificamos que dentre os 8 alunos participantes, somente a JhX faz um curso extra, de informática, pago com o dinheiro que recebe pelo seu trabalho em uma lanchonete. Apesar de não saber que carreira seguir, tem certeza que é com os estudos que vai conseguir "*Penso, apesar de nada específico, penso em fazer*" (em relação à faculdade).

Considerando que os alunos pesquisados pertencem a uma escola pública de ensino fundamental de periferia, onde a circulação de capital econômico e social é restrita e onde a exigência de capital cultural é menor do que em outros níveis e ambientes, podemos explicar diversas observações. Repare que o aluno SY diz:

"Pretendo fazer faculdade de gastronomia. Quero trabalhar na confeitaria Colombo, assim, ser um cidadão."

"Eu tenho que ter uma equipe de... uma equipe que... eu vá desenvolver... de buffet... Eu trabalhei em um e quando eu saí a mulher não tinha dinheiro pra me pagar o tempo de casa aí me deu o material. O tempo agora é curto mas quando eu terminar os estudos mesmo, eu... (???)"

Durante nossa conversa deixou claro que acredita que para ter sucesso deve estudar e ter diplomas. Interessante notar que apesar de já estar traçando seus caminhos, seus objetivos parecem estar limitados ao que ele acha possível, sua pretensão é trabalhar na confeitaria Colombo; ora, com o curso de gastronomia poderia, talvez, ir muito mais longe.

O aluno JY joga futebol numa escolinha, sua mãe aposta na carreira de jogador do filho, apesar de não poder investir, procura facilitar como pode para que o filho não falte aos treinos e tenha sempre à disposição as roupas e materiais pedidos, para ela a escola é necessária mas há outros caminhos. Segundo ele *“Eu quero ser professor de educação física. É o que eu quero ser”* mostra uma vontade voltada para os estudos, mas não contraria a mãe.

A LX que já pensa em concursos públicos, também é outra aluna que aposta em seus estudos. Os outros 4 alunos não demonstram, ainda, perspectivas para o futuro. Observe esta resposta de um dos alunos, o CY: *“Ao sair da escola?”*; CY: *“Ainda não”*; CY: *“Agora eu não penso não. Não em nada que fazer não”*, ao responder, mostrou grande surpresa em relação à pergunta, como se a pergunta fosse extremamente absurda. Parece realmente que este é um assunto que ainda não faz parte de sua realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após verificarmos e tentarmos entender as condições materiais e sociais que delineiam a relação dos alunos com a leitura, constatou-se que dos 8 alunos pesquisados somente 2 alunas (JhX e LX) seguem o modelo de leitor proposto pela escola. A aluna JhX que inicialmente mostrou-se tímida, ao conversarmos sem a presença dos colegas mostrou-se muito segura e com grande desenvoltura ao falar; possui interesse maior por romances e livros direcionados aos jovens, principalmente os religiosos. Esta prática, marcada pelo gosto e interesse, pode estar relacionada ao fato da madrastra ser uma leitora, e, ainda, a forte relação que mantém com a Igreja e seus conjuntos de ideias, pensamentos, doutrinas e visões de mundo que orientam suas ações e acaba por assumir o papel de agência de letramento. Expondo os fiéis a um conjunto de práticas que exigem habilidades de leitura e também de escrita, mesmo que em menor proporção, a Igreja demanda uma frequência diária de uso da leitura. Em relação à aluna LX, desde nosso primeiro encontro parecia estar muito segura do que falava. Em alguns momentos observa-se uma hipercorreção (a pessoa fica tão ansiosa por evitar um erro para o qual foi alertada, que termina aplicando a regra onde não deveria aplicar) e uma elaboração maior ao falar, procurava escolher certas expressões e palavras. Disse ler jornal, revistas, romances e gibis apesar de não gostar muito, afirmando que o problema é a preguiça. A presença do pai foi muito marcante, sempre o via estudando, preparava-se para concurso. Suas leituras são mais direcionadas para os estudos. Foi a aluna que obteve os melhores resultados.

Essa hipercorreção da aluna LX, assim como o fato de estarem sempre preocupados com o outro, com os colegas, como verificado nas entrevistas coletivas levam-nos a levantar a questão do auditório. A palavra é endereçada a um destinatário e tem sempre seu auditório social, este compreende o meio, os valores, os motivos e as razões de ser de diversos grupos sociais; pelos risos e olhares percebe-se que entre eles precisam passar uma imagem de aluno rebelde, que não se interessam por nada e que não estão se preocupando com nada, ler, então, seria coisa de outro mundo. Cada palavra emitida exprime o locutor em sua relação com o destinatário. Esta preocupação também foi verificada de forma mais explícita nas conversas com alguns pais que buscavam a aprovação de suas respostas.

Quanto aos outros 6 alunos, inicialmente afirmaram que não liam por pressupor a leitura consagrada pela escola, mas ao longo das entrevistas foram apontando os suportes textuais que têm contato, alguns, inclusive, com certa regularidade quando se trata da Bíblia (SY) ou do jornal (JY). O aluno JY quase não falou, disse gostar de ler sobre esportes, novelas e disciplinas escolares. Na entrevista individual também falou pouco e não quis terminar, disse que tinha que resolver alguma coisa. Seus pais não quiseram participar. A aluna TX também quase não participou da conversa, respondia mais quando a pergunta era diretamente direcionada a ela. Disse gostar muito de revistas que falam sobre signo, beleza e estética, costuma pegá-las depois que sua mãe lê, não quis de forma alguma participar da entrevista individual e não conseguimos manter contato com sua família. Sempre havia uma desculpa para sua mãe não atender a ligação. O aluno SY pareceu tímido no primeiro encontro, parecia ter vontade de falar, mas se continha; disse ter contatos com vários textos e sua única dificuldade era o Inglês e que o livro que mais lia era a gramática. Ao conversarmos sem a presença dos colegas disse gostar muito de poesias, lia para depois repetir para a namorada como se ele próprio tivesse criado. Falou também sobre a leitura da Bíblia que realizava todos os dias, seu trabalho e expectativas. Mostrou muito entusiasmo ao falar sobre o trabalho e sua postura parecia a de um adulto.

Na primeira entrevista, a aluna GX afirmou não ligar para leitura, disse que prestava atenção nas aulas e lia apenas o que era dado em aula, não gostava de livros, revistas nem gibis. Falava muito pouco, somente quando a pergunta era diretamente direcionada a ela e mesmo assim as respostas eram monossilábicas, precisava perguntar de maneira direta para obter respostas. Em outro momento, na segunda entrevista coletiva, disse gostar de ler, mas que o problema era a preguiça. Na entrevista individual tentava mostrar que lia ao responder às perguntas, disse gostar muito de revistas em quadrinhos, parava sempre para pensar nas respostas e falou ter muitos livros em sua casa. O aluno AY mostrou-se contraditório durante boa parte da conversa, parecia querer responder o que agradasse aos colegas, olhava sempre pra eles antes de responder, disse ler no início, depois disse que não lia nada. Na entrevista individual disse gostar dos livros que contam histórias. Pareceu ainda muito infantil, seja na maneira de falar ou pelas respostas dadas, é muito ligado aos amigos e às brincadeiras. O aluno CY mostrou pouco interesse com a conversa, brincou durante todo o tempo. Fazia questão de dizer que não lia, não gostava, mas em determinado momento disse ler tudo que surgia em sua frente. Durante a

entrevista individual mudou completamente sua postura e pelas suas respostas têm contato com diversos suportes textuais, mas não existe o prazer pela leitura.

A impressão que ficou, de uma forma geral, é a de que se houver um motivo, um porquê para ler, a prática da leitura é incorporada e isso pode ser observado no caso do aluno JY que passou a ler e gostar de poesias para recitá-las para sua namorada ou nos casos em que os alunos adoram futebol e buscam informações a respeito nos jornais e os casos em que os alunos vão buscar informações das novelas para ter assunto ou das meninas que recorrem ao horóscopo e as revistas de moda. Não podemos esquecer-nos também da aluna LX que deseja passar em concursos assim como seu pai, disse ler, mas não tem o hábito. A aluna JhX é a única dentre os 8 alunos que parece ter sua prática de leitura guiada mais pelo prazer, o que nos alerta para a necessidade de cultivar nos alunos o prazer da leitura, desenvolvendo múltiplas estratégias de motivação. Essa mediação pode ser exercida como pudemos verificar, pela família, pela escola, pela igreja ou outros grupos que primem pela leitura. Ficou claro o importante papel destas instituições em relação às práticas da leitura.

O fato dos alunos não dedicarem seu tempo à leitura parece estar relacionado a fatores diversos como a falta do hábito e da prática de leitura entre familiares; o interesse e gosto por outros atrativos; a falta de bibliotecas com edições mais modernas voltadas para o gosto deles e a inversão dos papéis que dificilmente ocorre, da biblioteca passar a buscar os alunos e não ficar à sua espera; O preço dos livros e as poucas campanhas voltadas para leitura juntamente com a falta de professores que tenham como base o ensino e o gosto pela leitura também concorrem para a falta de leitura entre os jovens.

Além do fator econômico somado ao fator cultural, há outros motivos que levam os alunos a não lerem o que gerações anteriores, que foram educadas para valorizar a cultura letrada, consideram o que é leitura, ou seja, apenas os livros. Várias pesquisas mostram que as novas gerações, nascidas e imersas na cultura da imagem, têm dificuldade de se relacionar com a ritualidade que a leitura do livro supõe e mostram que com a multimídia e a hipermídia nunca se leu e escreveu tanto como hoje. Criaram-se novos modos de ler e de escrever, mais relacionado com o sistema perceptivo das novas gerações que nasceram e cresceram com a imagem (Oswald, 2007).

Constatamos que, quando se fala em lazer, o livro aparece como uma das últimas opções da maioria dos alunos, mas a leitura ainda encontra-se presente; o papel da leitura na vida destes

alunos está mais relacionado ao interesse, à obrigação, ao cotidiano, e à busca de seus objetivos. Verificamos que ao responderem sobre o que seria ler, os alunos foram levados a falar sobre o “para que” ou “por que lemos”; descrevendo, assim, a necessidade da leitura como uma relação material e concreta, construída através do valor social que este objeto adquiriu em seu grupo. Pelas respostas, é necessário que haja um interesse pessoal pelo que irá ser lido, ter uma utilidade ou um porquê para que a leitura seja realizada, a leitura é vista como um caminho, uma ferramenta, um meio para obter a informação.

A possível relação existente entre leitura e rendimento foi observada nos 8 casos estudados, o que era esperado realmente, pois o estudo pressupõe leitura e um aluno que se informa constantemente terá mais habilidade ao lidar com as questões da vida, inclusive as escolares. É através da leitura que o indivíduo resolve conflitos, faz descobertas, compreende o mundo, adquire novos conhecimentos e se diverte, além de muitos outros fatores que contribuem para o seu desenvolvimento emocional, intelectual e social. Diante disto, podemos dizer o quanto é importante a formação de leitores. Na sociedade em que vivemos hoje, ler torna-se cada vez mais imprescindível.

Em nossas leituras e conversas com os pesquisados, concluímos que formar leitores nas primeiras séries do ensino fundamental e durante todo o percurso escolar é essencial. Faz-se necessário um trabalho contínuo de incentivo à leitura para que o aluno tenha acesso diariamente ao livro e a qualquer outro suporte textual. A escola não pode mais compartimentar a leitura, direcioná-la para uma matéria ou professor específico, a leitura pertence a todas as matérias e a todos os professores, e, principalmente, à família. Porém, não podemos esperar das famílias, núcleos complexos e heterogêneos, alunos como gostaríamos de receber. Precisamos, desde o início, ambientalizá-los no mundo da leitura, trabalhar o livro desde as séries iniciais.

É necessário que a cada novo ano estes alunos descubram possibilidades de leituras e de novas descobertas, e ainda, que o professor internalize esta prática e esteja também imerso no mundo da leitura; que conheça, pelo menos dentro de sua área, leituras direcionadas para as idades de seus alunos, considerando que os jovens se interessam por gêneros diversos de esferas diferentes, principalmente as ligadas à informação. O trabalho com a leitura no ensino fundamental deve contribuir para a constituição de alunos leitores eficazes, críticos e agentes transformadores e este trabalho pode iniciar com as leituras cuja receptividade seja maior.

Conforme os PCNs de Língua Portuguesa do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (1998, p.31-32), “a ideia de que se expressar com propriedade oralmente ou por escrito é coisa para a aula de Língua Portuguesa, enquanto as demais disciplinas se preocupam com o conteúdo, não encontra ressonância nas práticas sociais das diversas ciências”. Não é possível esperar que os textos que subsidiam o trabalho das diversas disciplinas sejam auto-explicativos. Sua compreensão depende necessariamente do conhecimento prévio que o leitor tiver sobre o tema e da familiaridade que tiver construído com a leitura de textos do gênero. É tarefa de todo professor, seja qual for a disciplina que ministre, ensinar, também, os procedimentos de que o aluno precisa dispor para acessar os conteúdos da disciplina que estuda. Sabemos que o texto escrito é, ainda nos dias de hoje, aceito e utilizado como principal ferramenta para a construção do conhecimento em sala de aula. Com isso, as maneiras como os professores concebem e abordam a leitura de tais textos influencia o ensino-aprendizagem da sua disciplina.

Frigotto (2007) aponta para importância em se registrar esta inovação nos textos das propostas curriculares que não estão mais centrados no conhecimento do sistema da escrita e das suas normas ortográficas e sintáticas; mas sim, no desenvolvimento da leitura e da escrita, trazendo novas concepções teóricas que incluem a necessidade de compreensão da dimensão sociocultural da língua escrita e de seus efeitos nas práticas sociais de linguagem. Entretanto, segundo ela, ao mesmo tempo em que tais políticas curriculares se modernizam em termos conceituais, se esquivam em fornecer encaminhamentos para a elaboração de novos conteúdos e estratégias pedagógicas que materializem tal concepção. Esta postura costuma criar expectativas e descompassos entre o que é anunciado e o real do trabalho pedagógico, visto que as propostas, de um modo geral, são produzidas por profissionais distantes da sala de aula, sem a participação do corpo docente.

O Ministério da Educação, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), realiza um estudo, de âmbito nacional, sobre a relação família e escola. Está sendo investigada a percepção dos pais sobre a qualidade educacional das escolas, das condições de ensino e da atuação dos professores e diretores (ARAÚJO, 2009). Os dados parciais produzidos pelo SAEB reiteram a constatação de que transformar a realidade brasileira implica um sistemático e bem orientado investimento na qualidade do ensino em que se leve em consideração diversas dimensões, tais como: as condições de funcionamento das escolas,

a capacitação e a valorização dos profissionais, o desenvolvimento de sistemas para melhor gerenciamento das políticas educacionais, a implementação de práticas educacionais eficientes na promoção do desenvolvimento do conhecimento em sala de aula e o fortalecimento da cultura escolar das famílias brasileiras.

Assim, a partir de todos os diálogos travados, podemos identificar, analisar e dialogar com estudiosos da área a respeito das diversas, e não únicas, faces do estudo das práticas de leitura. Os suportes textuais que os alunos e seus familiares têm contato são variados, mas poucos deles estão realmente preparados para lidar com a leitura de uma forma mais autônoma e crítica. Nota-se, também, que a força e o desejo pessoal são fatores importantes para que as barreiras possam ser transpostas e estes alunos possam participar do mundo letrado que o cerca e possam usar isto a seu favor. Envolver os alunos que estão em séries mais avançadas pode ser um trabalho difícil, mas não impossível e a escola deve lançar mão de diferentes instrumentos com o intuito de proporcionar não só a leitura e a escrita, mas também a reflexão e a discussão destas em seu processo para que possamos trabalhar as próximas gerações desde muito cedo.

BIBLIOGRAFIA

ARAÚJO, Carlos Henrique e PACHECO, Eliezer. Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: **A escola pública na opinião dos pais**. Disponível em: <<http://www.Inep.gov.br/basica/SAEB/default.asp>> Acesso em: 04 de março de 2009.

BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____/ VOLOCHINOV, N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 6.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas**. Educ. Soc., Campinas, v.28, n.100, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 06 de setembro de 2008.

BEYER, H. **O lazer psicopedagógico; a abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Piaget e Vygotsky**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: SP: Papyrus, 2007.

_____. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

_____; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Tradução de Reynaldo Bairão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BORTONE, M. E.; RIBEIRO, Ormezinda M. **Letramento e leiturização**. In: Seminário da Universidade de Uberaba, 9º e 10º anais. Uberaba: Editora Universidade de Uberaba, 2001.

BRADLEY, R. H.; CALDWELL, B. M.; ROCK, S. L. **Home environment and school performance: a ten-year follow-up and examination of three models of environmental action**. Child Development, 1991.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Livro didático e autonomia docente**. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, 2º sem. 2002.

_____. **Contra o consenso - cultura escrita, educação e participação**. 1ª. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CARNIELLI, Beatrice Laura e SIMÕES, José Ferreira. **A importância da leitura para o desempenho escolar dos alunos do ensino fundamental.** Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n.13, novembro 2002.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **Modos de educação, gênero e relações escola-família.** Cad. Pesqui., São Paulo, v. 34, n. 121, 2004a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 27 de junho de 2008.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Quem são os meninos que fracassam na escola?** Cad. Pesqui., SP, v. 34, n. 121, 2004b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 27 de junho de 2008.

CAVALLO, Guglielmo e CHARTIER, Roger (Org.). **História da leitura no mundo ocidental.** São Paulo: Ática, 1999. v. 1.

CHARTIER, Roger (Org.) et al. **Práticas de leitura.** Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHARTIER, Roger. **Leitura e leitores ‘populares’ da Renascença ao Período Clássico.** In.: Cavallo, Guglielmo & Chartier, Roger (Org.). História da leitura no mundo ocidental. São Paulo: Ática, 1999. v. 2.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. **Trabalhando com relatos orais: reflexões a partir de uma trajetória de pesquisa – Reflexões sobre a pesquisa sociológica.** Coleção Textos, n.º3, São Paulo: CERU, 1992.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio junior: Dicionário escolar da Língua portuguesa.** Curitiba: Positivo, 2005.

FRANGELLA, Rita de Cássia; MELO, Dinorá Machado; MELLO, Maria Lucia Souza e. **Leitura e escrita nas vozes de futuros professores.** Educação em Revista, Belo Horizonte, n.33, jun/2001.

FREITAS, G. B.; MAIMONI, E. H.; SIQUEIRA, M. M. M. **Escola reduzida de envolvimento de pais na vida escolar do aluno (EEPVA).** Comunicações científicas. Ribeirão Preto, SP, 1994. Trabalho apresentado na XXIV Reunião Anual de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia.

FRIGOTTO, Edith. **Linguagem e letramento: o ensino da escrita nos primeiros anos de escolaridade.** In: Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 2007, Rio de Janeiro. Cadernos do CNLF. Rio de Janeiro: Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, 2007. v.X. p.113-129.

FRIGOTTO, Gaudêncio and CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. Educ. Soc. 2003, v. 24, n. 82. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 05 de setembro de 2008.

GALVÃO, Ana Maria deOliveira. **Oralidade, memória e a mediação do outro: práticas de letramento entre sujeitos com baixos níveis de escolarização – o caso de cordel (1930-1950)**. Educação e Sociedade. Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Processos de inserção de analfabetos e semi-alfabetizados no mundo da cultura escrita (1930-1950)**. Revista Brasileira de Educação. Pernambuco. n.16, Jan/Fev/Mar/Abr. 2001.

GOULART, Cecília. **Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo**. Rev. Bras. Educ. Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 05 de setembro de 2008.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2001.

GRILLO, Sheila V. de Camargo. **Esfera e campo**. In: BRAIT, Beth. Bakhtin: Outros conceitos chave / Beth Brait, (org.). 4ª. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

GROLNICK, W. S.; SLOWIACZECK, M. L. **Parent`s involvement in children`s schooling: a multidimensional conceptualização and motivational model**. Child Development, 65, 1994.

KALMAM, Judith. **El estudio de la comunidad como um espacio para leer yy escribir**. Revista Brasileira de Educação. N. 26. Rio de Janeiro, maio/ago. 2004.

KLEIN, P. **More intelligent and sensitive child (MISC): a new look at na old question**. International journal of Cognitive Education and Mediated Learning, v.2, n.2, 1992.

KLEIMAN, Ângela B.; MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

KRAMER, Sônia. **A pesquisa, seus conceitos e procedimentos**. Professores de educação infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin. Cadernos de pesquisa. Vol. 34. n. 122. São Paulo May/ Aug. 2004.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. 1. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

_____. **Homem plural: os determinantes da ação**. Petrópolis: Editora vozes, 2002.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. **História oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta**. In: MEIHY, José Carlos Sebe (Org.). (Re) **Introduzindo história oral no Brasil**. Série Eventos. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1996.

LINHARES, M. B. M. **Avaliação assistida: fundamentos, definição, características e implicações para a avaliação psicológica.** Teoria e pesquisa, v.11. n.1, 1995.

LYONS, Marlyn. **Os novos leitores no século XIX: mulheres, crianças, operários.** In: Cavallo, Guglielmo & Chartier, Roger (Org.). História da leitura no mundo ocidental. São Paulo: Ática, 1999. v. 2.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **Letramento escolar no primeiro ciclo: o uso do livro didático e de outros impressos em sala de aula.** 30ª Reunião anual da Anped. Caxambu, MG, GT: Alfabetização, leitura e escrita, n.10, outubro 2007.

MACHADO, Irene. **Gêneros Discursivos.** In: BRAIT, Beth. Bakhtin: conceitos-chave / Beth Brait, (org.), 4ª. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

MAIMONI, Eulália H. e RIBEIRO, Maria Ormezinda. **Família e escola: uma parceria necessária para o processo de letramento.** Revista brasileira. Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 87, n. 217, pp. 291-301, set./dez. 2006.

MANGUEL, Alberto **Uma história da leitura.** 1. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. , BEZERRA, M. A. (Orgs.) Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. . Brasília : MEC/SEF, 1998.

NOGUEIRA, Maria Alice Nogueira; Catani, Afrânio. (Orgs.) (2007). **Pierre Bourdieu. Escritos em Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Maria Carolina Vasconcelos. **Duas formas de se pensar os determinantes da prática ou do consumo cultural na sociologia de Bourdieu e Bernard Lahire.** IV ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura Faculdade de Comunicação/UFBa, Salvador-Bahia, 2008.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura.** São Paulo: Cortez, 1993.

OSWALD, Maria Luiza. **A relação do jovem com a imagem: um desafio ao campo de investigação sobre a leitura.** 30ª Reunião anual da Anped. Caxambu, MG, GT: Alfabetização, leitura e escrita, n. 10, outubro 2007.

PAULINO, Graça et al. **Tipos de textos, modos de leitura.** Belo Horizonte: Formato, 2001. (Educação em formação).

PAVÃO, Andréa. **A carreira de usuários da cultura escrita em espaços de formação de professores.** 30ª Reunião anual da Anped. Caxambu, MG, GT: Alfabetização, leitura e escrita, n.10, outubro 2007.

PETRUCCI, Armando. **Ler por ler: um futuro para a leitura.** In: Cavallo, Guglielmo & Chartier, Roger (Org.). História da leitura no mundo ocidental. São Paulo: Ática, 1999. v. 2.

SAWAYA, Sandra Maria. **Leitura, práticas escolares e a reforma da alfabetização no Brasil.** Revista Iberoamericana de Educación, nº 46. Janeiro-Abril 2008. <http://www.rioei.org/rie46a03.htm>. Acesso em 03 de janeiro de 2009.

SCHWARTZ, Cleonara Maria. **Os sentidos da leitura.** 29ª Reunião anual da Anped. Caxambu, MG, GT: Alfabetização, leitura e escrita, n.10, outubro 2006.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Os (des)caminhos da escola: traumatismos educacionais.** São Paulo: Cortez: autores associados, 1990.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.** Educação e Sociedade, Campinas, v.23, n.81, pp. 143-160, dezembro 2002.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOBRAL, Adail. **Ético e estético.** In: BRAIT, Beth. Bakhtin: conceitos-chave / Beth Brait, (org.), 4.ed. São Paulo: Contexto, 2007.

TAROCCO, Regina Ferreira Barra. **Leituras e leitores: A magia das letras, imagens e vozes.** Comunicação; VII Seminário Regional sobre ensino normal. C. A. JOÃO XXIII / UFJF; JUIZ DE FORA, 1999.

VOLOCHINOV, V. N. **Estrutura do enunciado.** TODOROV, T Mikail Bakhtin - le principe dialogique. Paris, Seuil, 1981. Tradução livre de Ana Vaz. Circulação restrita. O artigo também consta em SILVESTRI, A. & BLANCK, G. (1993). La construcción da la enunciación, p. 245-276.

TOPPING, K. **Lectura conjunta: uma poderosa técnica al servicio de los padres.** Comunicación, Lenguaje y Educación, n. 3-4, 1989.

ANEXOS

ANEXO 1

Identificação dos alunos

JY - Aluno de 17 anos.

Mora com os pais (pedreiro e dona de casa).
Tem um irmão de 17 anos e uma irmã de 19 anos.
Sempre estudou em escola pública.
Nasceu em Niterói.

GX - Aluna de 15 anos.

Mora com os pais (bombeiro aposentado e faxineira aposentada).
Tem 2 irmãos de 15 e 22 e uma irmã de 17 anos.
Sempre estudou em escola pública.
Nasceu em São Gonçalo.

LX - Aluna de 14 anos.

Mora com a mãe. O pai faleceu há pouco tempo. (dona de casa e cobrador de transporte coletivo).
Tem um irmão de 7 anos.
Estudava em escola particular, estudou no Ciep e agora na rede estadual.
Nasceu em São Gonçalo.

TX - Aluna de 15 anos.

Mora com os pais (segurança e cozinheira).
Tem dois irmãos de 8 e 11 anos e uma irmã de 13 anos.
Sempre estudou em escola pública.
Nasceu em São Gonçalo.

JhX - Aluna de 16 anos.

Mora com o pai e a madrasta (bombeiro hidráulico e empregada doméstica). A mãe faleceu quando tinha 4 anos.
Tem um irmão de 14 anos e mais 2 da madrasta que já são casados.
Sempre estudou em escola pública.
Nasceu em São Gonçalo.

CY - Aluno de 15 anos.

Mora com os pais (motorista de caminhão e empregada doméstica).
Tem uma irmã de 17 anos.
Sempre estudou em escola pública.
Nasceu em Itaboraí.

SY - Aluno de 17 anos.

Mora com os pais (segurança e auxiliar de produção).
Tem um irmão de 19 anos e duas irmãs de 12 e 13 anos.
Sempre estudou em escola pública.
Nasceu em São Gonçalo.

AY - Aluno de 15 anos.

Mora com os pais (motorista e empregada doméstica).
Tem um irmão de 4 anos.
Sempre estudou em escola pública.
Nasceu no Rio de Janeiro.

Identificação dos pais

MGX - mãe da aluna GX.

MJY - mãe do aluno JY.

MJhX - mãe da aluna JhX.

PGX - pai da aluna GX.

ANEXO 2

Legendas da transcrição

? - Pesquisado não identificado.

(...) - Fala alongada.

() - Silêncio dos participantes.

/// - Fala interrompida pela fala do outro.

(???) - Parte da fala não identificada.

RS - Risos do aluno que fala.

RSRSRS - Risos de todos.

ANEXO 3

Roteiro da entrevista coletiva

- Você possui livros em casa? Pertencem a alguém ou está disponível para o uso de todos da casa?
- Possuem computador? Internet? Frequentam lan house? Com que objetivo?
- Seus familiares costumam comprar livros, jornais ou revistas? Com que frequência?
- Que tipos de textos costumam ler, sem contar o da escola? Qual o último livro que leu?
- Qual revista, jornal, revista em quadrinhos que mais gosta?
- Vocês costumam receber estímulos dos familiares, da escola ou outros para a leitura?
- Seus pais ou familiares residentes na mesma casa costumam ler com frequência? (Qual o tipo de leitura é realizada pela sua família? Jornais, revistas, folhetos, manuais, receitas, romances, didáticos?)
- Vocês consideram importante ler?
- Gostam de ler? O que gosta de ler?
- Qual a importância real da leitura para o dia-a-dia de vocês?
- Há um tema ou motivo específico que os levem a ler um livro/texto? Comente.
- Vocês usam a internet para pesquisar textos? Quais? Com que objetivo?
- Vocês acreditam que ler frequentemente possa ajudar em outras áreas de nossas vidas?
- Relate seu primeiro contato com um texto (livro ou outros), tente lembrar do momento, da situação, dos sentimentos?
- Na sua vida escolar, qual o sentimento que tem em relação aos textos propostos?
- Vocês acreditam que a internet tenha estimulado ou desestimulado os jovens para a leitura?
- Vocês leem mais agora, com o uso da Internet, ou liam mais antes, a Internet é mais para jogar e conversar? Explique.

ANEXO 4**Roteiro da entrevista individual**

- O que tem para ler em casa?
- Onde fica guardado o material de leitura?
- Quem lê?
- Quem mora na casa do entrevistado?
- Se tem irmãos. (saber idade e escolaridade)
- Se eles gostam de ler.
- Se o entrevistado gosta de ler.
- O que costuma ler?
- Se os pais costumam ler e o quê.
- Se os pais incentivam a leitura.
- O que fazem nos fins de semana?
- O que pretendem ao sair da escola?
- Saber sobre a escolaridade dos familiares.
- O que o faz ler?
- O que faz com que deixem de ler?
- Se acham ler desgastante.
- Se frequentam cinema, teatro ou exposições.
- Se frequenta a Igreja.
- Saber sobre o percurso escolar familiar.
- Quais as perspectivas em relação aos filhos?
- Como é dado o investimento escolar.
- Os tipos de leituras realizadas.
- Qual o papel da escola?
- O que seria ler?
- Quais as perspectivas em relação à escola?

ANEXO 5**Roteiro da entrevista com os familiares**

- Há material de leitura na casa?
- Qual o material de leitura que circula pela casa?
- O que mais gosta de ler?
- Onde costuma buscar suas leituras?
- Quem, na casa, costuma ler?
- Com que frequência costuma recorrer a este material?
- Qual sua última leitura?
- Alguém o incentivou a ler?
- O que o faz ler?
- Qual a importância da leitura na sua vida?
- Gosta de ler?
- O que o faria desistir de ler?
- Há um tema ou motivo específico que o leve a ler?
- Acredita que ler frequentemente possa ajudar em outras áreas de sua vida?
- Acredita que todas estas novidades, essas modernidades... tenham influenciado no ato de ler?
- Frequentam algum grupo religioso?
- A Bíblia é lida com que frequência?
- Qual a frequência?
- São realizadas leituras na Igreja?
- O que seria ler?
- Percurso escolar...
- Quais as perspectivas em relação aos filhos?
- A escola é importante?
- Qual o papel da escola?
- A leitura é desgastante, penosa, chata?
- O que te faz desanimar na hora de ler?
- Como descreveria um leitor?
- Você acha que seus filhos são leitores? E você?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)