

**Lucelena Ferreira Fourneau**

**SINAL FECHADO:  
representações e práticas de leitura de alunos  
do ensino médio de uma escola pública carioca**

**Tese de doutorado**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação  
em Educação da PUC-Rio como requisito parcial  
para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Tania Dauster

Rio de Janeiro  
Maio de 2009

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.

**Lucelena Ferreira Fourneau**

**Sinal Fechado:  
representações e práticas de leitura de alunos  
do ensino médio de uma escola pública carioca**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

**Prof<sup>a</sup>. Tânia Dauster Magalhães e Silva**  
Orientadora  
PUC-Rio

**Prof<sup>a</sup>. Sonia Kramer**  
Presidente  
PUC-Rio

**Prof<sup>a</sup>. Alicia Maria Catalano de Bonamino**  
PUC-Rio

**Prof<sup>o</sup>. Gilberto Cardoso Alves Velho**  
UFRJ

**Prof<sup>a</sup>. Ludmila Thome de Andrade**  
UFRJ

**Prof<sup>o</sup>. PAULO FERNANDO CARNEIRO DE ANDRADE**  
Coordenador Setorial do Centro de  
Teologia e Ciências Humanas  
PUC-Rio

Rio de Janeiro, maio de 2009

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

## Lucelena Ferreira Fourneau

Graduou-se em Ciências Econômicas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro em 1992. Obteve o título de Mestre em Administração de Empresas na UFRJ em 1994. Concluiu a Pós-graduação L.S. em Leitura: Teoria e Práticas na PUC-Rio em 1996 e licenciou-se em Letras pela Universidade Castelo Branco em 2000. Obteve o título de Doutora em Letras na Universidade Católica do Rio de Janeiro em 2001. Atualmente, é Professora Adjunta do Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá do Rio de Janeiro.

### Ficha Catalográfica

Lucelena Ferreira Fourneau

Sinal fechado: representações e práticas de leitura de alunos do ensino médio de uma escola pública carioca / Lucelena Ferreira Fourneau ; orientadora: Tania Dauster. – 2009.

147 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Formação do leitor. 3. Etnografia. 4. Representações. 5. Práticas. I. Dauster, Tania. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Em rima de acolhimento, Tania Dauster me reinventou.  
Abriu os festejos da Antropologia no meu olhar de poeta,  
refém de sua inteligência fina, de sua generosidade, de suas belezas.  
Tania é tanto, que a letra não abarca.  
Na travessia, ela foi a voz; no tempo frágil, sobrou afeto;  
nos meus sonhos de profissão, ela é o vento.



Meu pai é o exemplo mais comovente que conheço de amor, de força e  
determinação. É meu impulso. Minha graça.  
Por ele, são curtas as noites perdidas. Minha voz, oração e improviso.  
Por ele, meu riso, avanço de coragem. Vento soprando só em mim?  
Por ele, me finco. Todos os escuros, sustento. Sendo tremores ou circo.  
Por ele, repito. Aceito o poema, levanto a poeira. Invento verdades  
que ainda virão. Por ele, meu todo. Por ele, a canção.



Em definitivo: Hildênio é um rasgo de plenitude, que me aponta o claro de tudo.



Esta tese é por eles, com eles, para eles.

## Agradecimentos

À minha família – Pi, Diá, Deninho, Tompa, Grande –, que se refez em ponto de bordado, perto e preciso.

Aos meus sobrinhos – Pedro, Dudu, Gabi, Cuca e Henriquinho –, que sopram leveza quando esta me escapa.

Ao Alberto Falabella, que, com sua extrema competência, dedicação e sensibilidade, devolveu a completude da minha vida.

À Tizába e tio Athayde, abrindo o sentido de amor fraterno, de solidariedade, de doação.

A Silvío e Jaci, por todo o sempre, porto seguro dos meus afetos.

À Eliana, pelo abraço e o incentivo de tantos anos, que desenham meus degraus.

À Ilana Eleá, a quem entrego as minúcias da minha poesia, onde tudo se esconde.

Ao Anderson, grande companheiro de riso, reflexão e alguns rabiscos.

À Alda Mazzotti e a todos os meus queridos colegas de equipe, que tão generosamente souberam me compreender e apoiar em momentos cruciais durante esta jornada.

Ao meu querido Deonísio da Silva, parceiro de boas risadas, a quem devo minha maior conquista profissional. Dom Deonísio, rei da poesia! Salve!

A Sonia Kramer, professora dos sonhos, pelo embalo do sim e do não, por provocar meus avessos em abalo de borboleta. Estar perto de Sonia Kramer me enfeita.

A Gilberto Velho, professor mítico, pelas veredas que cravou - vez por todas - em minha visão de mundo. Gilberto Velho é inspiração.

À Ludmila Andrade, que tanto admiro, cuja escrita há tempos me envolve, meu imenso orgulho por poder tê-la agora em diálogo.

À Alicia Bonamino, início de tudo, que inventou em mim o desenho deste doutorado. A ela, minha gratidão sem fim pelo estímulo e confiança, por me permitir avivar horizontes de leitura na Oficina do Leitor, pelos caminhos profissionais que me abriu. Alicia é pura doçura. Sou fã declarada de Alicia.

A Rosália Duarte e Anabelle Loivos, com a alegria desta partilha e de outras.

À Maria Rita Salomão, pelo entusiasmo contagiante em fazer o bem, pela parceria bem-sucedida na Oficina do Leitor, pelos sorrisos.

À professora Luana e a todos os alunos entrevistados, que me acolheram e me contaram histórias.

## Resumo

Fourneau, Lucelena Ferreira; Dauster, Tania. **Sinal fechado: representações e práticas de leitura de alunos do ensino médio de uma escola pública carioca.** Rio de Janeiro, 2009, 147 p. Tese de doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta pesquisa trata da relação de alunos do último ano do ensino médio de uma escola pública carioca com a leitura, evidenciada em práticas e representações, tendo como vetor o papel formador da escola neste campo. Considerando que a leitura é vivenciada diferencialmente no contexto sociocultural, esta pesquisa pretendeu problematizar a idéia, difundida com alguma insistência, de que “o jovem de hoje não lê”. Partindo da questão primordial “o que é ler?” e considerando a visão do aluno, pretendeu-se desvendar o que lê o universo discente pesquisado e, além disso, compreender quando, como, para que e por que lê (ou não lê), com destaque para as influências do ensino de língua/literatura neste processo. Na perspectiva adotada, a etnografia figura como opção teórico-metodológica. O que define a etnografia, para Geertz, é o esforço intelectual empreendido para a elaboração de uma “descrição densa” sobre a cultura estudada, compreendida como texto ou “teias de significados” que devem ser interpretados. Os fenômenos educacionais foram observados com o apoio de conceitos e estratégias do campo antropológico. Investiu-se em um olhar relativizador, tendo como meta o abandono dos preconceitos etnocêntricos, com vistas a um descentramento que permita perceber a ótica do outro. O trabalho de campo incluiu observação participante (em aulas de Língua Portuguesa) e entrevistas com professora e alunos. A abordagem de representações utilizada tomou por base os trabalhos de Chartier, que as identifica como esquemas construídos de classificação e julgamento que organizam a apreensão do mundo real, sendo sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as geram. As representações se estabelecem como disposições estáveis e partilhadas, sendo matrizes de discursos e práticas. A análise dos dados mostrou que, no que diz

respeito à maioria dos alunos, a professora não consegue atingir seu objetivo de estimular a leitura literária. As práticas escolares de leitura não se constituem em práticas significativas para a maior parte do grupo pesquisado. As práticas cotidianas dos alunos, com destaque para as novas formas de leitura e escrita digitais, não são levadas em conta pela professora. Para analisar sua pedagogia da literatura, consideramos as circunstâncias do seu contexto de trabalho, no que diz respeito aos limites e possibilidades da escola e ao contexto sociocultural dos alunos.

### **Palavras-chave**

Formação do leitor; etnografia; representações; práticas.

## Resumé

Fourneau, Lucelena Ferreira; Dauster, Tania (Directeur de thèse). **Feu rouge: représentations et pratiques de lecture d'élèves du secondaire d'une école publique à Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2009, 147 p. Tese de doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Cette recherche met en évidence la relation entre élèves de dernière année de l'enseignement moyen d'une école publique à Rio de Janeiro et la lecture, relation qui a été démontrée dans des pratiques et représentations, ayant pour vecteur le rôle formateur de l'école dans ce domaine. Considérant que la lecture est vécue différemment dans le contexte socioculturel, cette recherche a pour objectif de remettre en question l'idée que le jeune d'aujourd'hui ne lit pas. En partant de la question primordiale "qu'est-ce que c'est lire ?" et en considérant la vision de l'élève, nous avons voulu découvrir ce qu'il lit et, en outre, comprendre quand, comment et pourquoi il lit, en tenant compte des influences de l'enseignement de la langue/littérature dans ce processus. Dans la perspective adoptée, l'ethnographie est la référence théorique et méthodologique. Les phénomènes scolaires ont été observés avec l'aide de concepts et de stratégies du champ anthropologique. En gardant un regard neutre, l'objectif était d'abandonner les préjugés ethnocentriques pour pouvoir permettre la perception du point de vue de l'autre. Selon Geertz, ce qui définit l'ethnographie est l'effort intellectuel entrepris pour l'élaboration d'une "description dense" sur la culture étudiée, comprise comme texte ou "toiles de signifiants" qui doit être interprétées. Le travail pratique a inclus l'observation (pendant les cours de portugais) et les entretiens avec l'enseignant et avec les élèves. L'idée de représentations utilisées lors de cette recherche a été guidée par les travaux de Chartier qui les identifie comme des schémas de classification et de jugements construits qui organisent l'appréhension du monde réel. Ces schémas sont toujours déterminés par les intérêts des groupes qui les produisent. Matrices de discours et de pratiques, ces représentations s'établissent comme des dispositions stables et partagées.

L'analyse des données montre qu'en ce qui concerne la majorité des élèves, l'enseignante ne réussit pas à atteindre son objectif de stimuler la lecture littéraire. Les pratiques scolaires de lecture ne se constituent pas dans des pratiques significatives pour la plupart du groupe d'étudiants. Les pratiques quotidiennes des élèves, avec prééminence pour les nouvelles formes de lecture et écriture digitales, ne sont pas prises en compte par l'enseignante. Pour analyser la pédagogie de la littérature de l'enseignante, nous avons considéré les circonstances de son contexte de travail, en ce qui concerne les limites et les possibilités de l'école et le contexte socioculturel des élèves.

### **Mots Clefs**

Formation du lecteur; ethnographie; représentations; pratiques.

## Sumário

Introdução	12
1. Questões teórico-metodológicas	21
2. Notícias do campo	28
2.1. A escola	28
2.2. Os alunos: que jovens são estes?	34
2.3. Luana: perfil socioeconômico	39
3. Leitura, literatura e mediações	41
3.1. Representações e práticas de leitura da professora	41
3.2. Mediação	48
3.3. A comunidade escolar de leitores	53
3.4. Representações e práticas de leitura dos alunos	58
4. Escolarização da literatura: entre desejo e desafio	77
5. Considerações finais	101
6. Referências bibliográficas	105
7. Anexos	112

*Minha mãe achava estudo  
a coisa mais fina do mundo.  
Não é.  
A coisa mais fina do mundo é o  
sentimento.*

*Adélia Prado*

## Introdução

Inicialmente, quero delinear o lugar de onde falo. Venho trabalhando com a temática da formação do leitor, como professora e pesquisadora, desde a tese de doutorado em Letras (PUC-Rio/ École des Hautes Études en Sciences Sociales – Paris) até as atividades que hoje desenvolvo no GEALE - Grupo de Estudos em Antropologia da Leitura e da Escrita<sup>1</sup>, do qual sou pesquisadora; no Mestrado em Educação da UNESA, onde trabalho como Professora Adjunta; nas especializações na área de Letras da PUC-Rio, onde atuo como professora e nas oficinas de leitura que ministro pelo Brasil. O estudo aqui desenvolvido configura-se como um desdobramento do trabalho de pesquisa realizado no GEALE. Mantenho a ênfase teórico-metodológica na Antropologia da Educação e na História Cultural e trago o foco de discussão para o ensino de Literatura (no ensino médio), já adotado na tese em Letras. Assim, este estudo filia-se à linha de pesquisa desenvolvida pela professora Tania Dauster no Departamento de Educação da PUC-Rio, que propõe a construção de um saber interdisciplinar entre a Antropologia e a Educação, acerca da leitura e da escrita. Afirma Dauster<sup>2</sup>:

Considerando a migração da Antropologia para o campo da Educação, fica posto o desafio da construção do objeto de pesquisa segundo uma outra ótica e a partir de outras atitudes. Quais seriam estas atitudes? Refiro-me à produção de conhecimento dos chamados fenômenos educacionais a partir da observação participante, do ‘olhar’ relativizador e da busca do ponto de vista do universo social estudado nos seus termos.

O foco de investigação deste estudo é a relação dos alunos com a leitura, evidenciada em práticas e representações (CHARTIER, 1988), tendo como vetor o papel formador da escola neste campo. O universo pesquisado inclui duas turmas do último ano do ensino médio de uma escola pública carioca, já que

---

<sup>1</sup> O grupo é apoiado pelo CNPq e coordenado por Tania Dauster no Depto. de Educação da PUC-Rio

<sup>2</sup> Trecho retirado do texto do projeto “Escrita na universidade: os universitários e as relações entre leitura e escrita”, escrito por Tania Dauster Magalhães e Silva, apresentado ao CNPq em 2004 (ver bibliografia).

interessa analisar os impactos do ensino de Literatura na relação deles com a leitura. Como avaliam o ensino de literatura na escola? Como está sendo a vivência escolar nesta área para eles? Consideram-se leitores? O que leem? Por que leem (ou não leem)?

Quando nos debruçamos nos índices nacionais, fica evidente a necessidade de se investir em pesquisas que tratem do tema da leitura na escola e que possam amparar futuras ações educativas para a construção de uma sociedade leitora. Segundo os dados coletados em 2005 para o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf)<sup>3</sup>, desenvolvido pelo Instituto Paulo Montenegro e pela Ong Ação Educativa, apenas 26% da população brasileira têm pleno domínio da leitura e da escrita. Isto significa que são alfabetizados funcionais, ou seja, pessoas capazes de “utilizar a leitura e escrita e habilidades matemáticas para fazer frente às demandas de seu contexto social e utilizá-las para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida”<sup>4</sup>.

A pesquisa de campo que empreendi teve, como pano de fundo, debates e questões atuais em torno do ensino de língua/literatura, bem como das práticas leitoras na escola/universidade. Estes temas vêm sendo trabalhados por pesquisadores de diversas áreas (Educação, Linguística, Sociolinguística, Antropologia etc.). Para se refletir sobre o ensino de língua e literatura, com foco na escola pública, é importante levar em conta as contribuições da Sociolinguística que, como a Antropologia, defende que não existe língua superior ou inferior e, da mesma forma, não aceita que se classifiquem como superiores ou inferiores dialetos<sup>5</sup> sociais e geográficos ou registros. Com a democratização do ensino, a escola foi sendo conquistada pelas classes populares, mas continua privilegiando a cultura e a linguagem das classes dominantes, muitas vezes

<sup>3</sup> Segundo o site do Instituto Paulo Montenegro ([http://www.ipm.org.br/an\\_ind.php](http://www.ipm.org.br/an_ind.php)), “o principal objetivo do INAF é oferecer informações qualificadas sobre as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos brasileiros entre 15 e 64 anos de idade, de modo a fomentar o debate público, estimular iniciativas da sociedade civil, subsidiar a formulação de políticas públicas nas áreas de educação e cultura [...]. Dessa forma, pretende-se que a sociedade e os governos possam avaliar a situação da população quanto a um dos principais resultados da educação escolar: a capacidade de acessar e processar informações escritas como ferramenta para enfrentar as demandas cotidianas”.

<sup>4</sup> De acordo com o site [http://www.ipm.org.br/an\\_ind.php](http://www.ipm.org.br/an_ind.php), acessado em setembro de 2006.

<sup>5</sup> “A diferenciação social, em função das características do grupo a que pertence o falante, ou das circunstâncias em que se dá a comunicação leva a variedades sociais [linguísticas]: *dialetos sociais* ou *socioletos*, que ocorrem em grupos caracterizados pela idade, sexo, raça, classe social, entre outros, e *níveis de fala*, ou *registros*, determinados pelo uso que o falante faz da língua em diferentes circunstâncias ou contextos (registro formal, registro coloquial)” (SOARES, 2002, p.40).

tomando-as como superiores às outras, o que gera conflitos linguísticos e coloca em crise o ensino da língua.

Da calorosa discussão entre linguistas e gramaticalistas acerca do conceito de língua e seu ensino, emerge, entre outras<sup>6</sup>, a produção de Marcos Bagno (2004, 2005), suas reflexões sobre o preconceito linguístico e suas críticas a uma didática da língua (ainda predominante no Brasil, segundo o autor) que privilegia a manutenção do *status quo*, contribuindo para o que ele chama de silenciamento das classes populares. Entre outras coisas, o autor provoca discussão sobre o objetivo do ensino da língua materna, explorando o tema do letramento, que, para ele, deveria guiar a prática pedagógica e os interesses de pesquisa do professor de Língua Portuguesa (2005, p.79). Segundo o autor,

O objetivo da escola, no que diz respeito à língua, é formar cidadãos capazes de se exprimir de modo adequado e competente, oralmente e por escrito, para que possam se inserir de pleno direito na sociedade e ajudar na construção da transformação dessa sociedade – é oferecer a eles uma verdadeira educação linguística. (BAGNO, 2005, p.79)

Magda Soares (2004) também reflete sobre a necessidade de a escola contribuir para o letramento, ou seja, dar condições ao aluno de apropriar-se da leitura e da escrita a ponto de ser capaz de responder adequadamente às múltiplas demandas sociais nesta área. Ao relacionar leitura e cidadania, o conceito de letramento pode colaborar na discussão sobre o papel da escola na formação do leitor. Magda Soares é uma referência central no que diz respeito à escolarização da literatura e ao letramento literário, bem como os demais pesquisadores do CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, da Faculdade de Educação da UFMG, que têm vasta e recente publicação sobre o tema (ver bibliografia).

Também merecem destaque as pesquisas que Sonia Kramer desenvolve acerca da leitura e da escrita na escola (e na formação docente), ressaltando a ideia original de leitura e escrita como experiência (no sentido *benjaminiano*). Kramer analisa o papel da leitura como experiência na formação de alunos e professores,

---

<sup>6</sup> Também se destacam nesta discussão, entre outros, os autores Mário Perini (*Para uma nova gramática do português*), Celso Pedro Luft (*Língua e liberdade*), Sírio Possenti (*Por que (não) ensinar gramática na escola*). O livro *O texto na sala de aula*, organizado por João Wanderley Geraldi, reúne diversos enfoques que apontam para uma revisão no atual ensino de Língua e Literatura. Com aportes da Teoria Literária, destacam-se Lúcia Chiappini Leite e Haquira Osakabe. As referências completas estão na bibliografia.

complementando, assim, a perspectiva teórica que se restringe a encaminhamentos didáticos para estimular o gosto pela leitura ou o prazer de ler literatura.

Embora a produção de material teórico sobre o ensino de língua/literatura na escola seja espessa e consistente, ainda há lacunas a explorar, como, por exemplo, o trabalho etnográfico acerca de representações e práticas de leitura, tal como será proposto neste estudo. Das pesquisas que tratam de representações e práticas de leitura sob o prisma da Antropologia, ressalto as contribuições de Andréa Pavão<sup>7</sup> e Kátia Araújo da Silva<sup>8</sup>, tendo como referência principal a produção de Tania Dauster sobre o assunto (ver bibliografia). Ainda no campo da Antropologia da Educação, com um escopo mais abrangente, Ana Maria Loureiro vai refletir sobre o papel do professor como mediador de realidades sociais e práticas culturais distintas<sup>9</sup>, especialmente no universo das escolas públicas.

No âmbito de uma pesquisa de viés etnográfico, o quadro teórico inicial compõe uma base que pode ser alterada a partir das demandas do campo. É preciso estar aberto para as descobertas empíricas da observação participante e das entrevistas, que vão levar a delinear o quadro teórico definitivo. Neste caso, as descobertas do campo me levaram a dialogar com a produção teórica de Maria Teresa Freitas em relação a práticas de leitura específicas da contemporaneidade, especialmente no que tange às culturas jovens.

Considerando que a leitura é vivenciada diferencialmente no contexto sócio-cultural, esta pesquisa pretende problematizar a ideia, difundida com alguma insistência, de que “o jovem de hoje não lê”. Partindo da questão primordial “o que é ler?” e considerando a visão do aluno, procurei desvendar o que lê o universo discente pesquisado e, além disso, compreender quando, como, para que e por que lê (ou não lê), com destaque para as influências do ensino de língua/literatura neste processo. Busquei contribuir para a reflexão interdisciplinar acerca da formação de leitores na escola, a partir da análise de possibilidades e limites da didática de língua/literatura observada.

---

<sup>7</sup> PAVÃO, Andréa. “Do leitor imaginário a imagens de leitores em uma universidade carioca”. In: Relatório final da pesquisa intitulada “*A invenção do leitor acadêmico: universitários, leitura e diferenças culturais*”. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2004. Cito, ainda, sua tese de doutorado, defendida na PUC-Rio em 2004: *Inclusão e exclusão das camadas populares na universidade: o papel da leitura e da escrita*.

<sup>8</sup> SILVA, Kátia Araújo da. *Conhecendo jovens leitores: um estudo etnográfico*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 1997. Dissertação de mestrado.

<sup>9</sup> LOUREIRO, Ana Maria Bastos. *Professor: identidade mediadora*. São Paulo, Loyola, 2004.

Dentro da perspectiva de uma História Cultural da leitura, Roger Chartier desenvolve noções e conceitos úteis para guiar esta investigação. Ao estudar a leitura como ato concreto, o historiador francês se debruça sobre os leitores empíricos e as “redes de práticas que organizam, histórica e socialmente, os modos diferenciados de acesso aos textos” (1988, p.122). O autor lança olhar sobre os gestos, objetos, posturas em torno da leitura, considerando que estes mudam com tempos e lugares.

Neste contexto, um conceito fundamental para Chartier (e para esta pesquisa) é o de “representação”. Em sua abordagem de representações, o historiador da leitura as identifica como esquemas construídos de classificação e julgamento que organizam a apreensão do mundo real, sendo sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as geram. Daí a necessidade de se relacionar o que é dito com o lugar social daquele que diz. As representações se estabelecem como disposições estáveis e partilhadas, sendo matrizes de discursos e práticas. Chartier pensa as representações sempre inseridas em um campo concorrencial. O autor francês destaca que é necessário considerar as lutas de representação na sociedade. Para ele, “as lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio” (1988, p.17). As relações de dominação na sociedade vinculam-se, entre outras coisas, à aceitação que as representações de determinado grupo (incluindo o modo como ele concebe a si e aos outros) conseguem obter dentro dos grupos dominados. A representação de língua portuguesa como sinônimo de norma culta, imposta por grupos dominantes na sociedade (com suas consequências para a auto-representação dos alunos de classes populares e para a relação destes com a língua, com o dialeto que falam, com a leitura/literatura) é exemplo deste mecanismo. De acordo com Chartier, pelo prisma da Nova História Cultural, as relações de poder são relações de força simbólica (2004, p. 12). Nas lutas de representação, o que está em pauta é a hierarquização da própria estrutura social (CHARTIER, 1988, p.23).

Para esta pesquisa, interessa perceber as relações (harmonias e contrastes) entre representações e práticas de leitura do professor e dos alunos. Também almeja-se investigar as representações de literatura predominantes na comunidade de leitores (CHARTIER, 1999b) observada, suas relações com a ideia de cânone e

sua influência no afastamento ou aproximação dos alunos em relação aos livros. Pretende-se lançar luz sobre os efeitos da vivência escolar, especificamente do ensino de língua/literatura, na relação dos alunos com a leitura.

Vale ressaltar que não se pode pensar em representações e práticas de leitura hoje sem levar em conta a “revolução do texto eletrônico”, que, segundo Chartier, é mais importante do que a de Gutenberg. Ocorrida em meados do século XV, a revolução da imprensa foi, como se sabe, uma revolução técnica, que modificou a tecnologia de reprodução dos textos e de produção dos livros (códex). Com o advento do texto eletrônico, modificam-se, além da técnica de reprodução, as estruturas e o suporte em que o texto é oferecido. Transformam-se os modos de organização, de estrutura, de consulta ao texto. Como afirma o historiador, “ler sobre uma tela não é ler um códex” (CHARTIER, 1999a, p.100). Surge o “leitor navegador”, que se arrisca na imaterialidade dos “arquipélagos textuais sem margens nem limites” (CHARTIER, 1999a, p.101). Na época atual, observa-se a coexistência do texto eletrônico com o manuscrito, com o livro impresso e com os valores, metáforas, representações e práticas de leitura que estes ensejam:

Insistir na importância que manteve o manuscrito após a invenção de Gutenberg é uma forma de lembrar que as novas técnicas não apagam nem brutal nem totalmente os antigos usos, e que a era do texto eletrônico será ainda, e certamente por muito tempo, uma era do manuscrito e do impresso. (CHARTIER, 2002, p.8).

Perceber de que forma o grupo estudado representa e pratica a leitura no bojo destas transformações historicamente tão recentes (e ainda em curso), que promovem a convivência de suportes e modos de ler tão distintos, é um desafio desta pesquisa.

Ao investir no estudo das representações e da diversidade das práticas em torno da leitura, Chartier nos ajuda a relativizar a afirmação corrente de que o jovem não lê: “Aqueles que são considerados não-leitores leem, mas leem coisa diferente daquilo que o cânone escolar define como uma leitura legítima” (1999b, p.103). Assim pode-se compreender esta figura múltipla do leitor nas suas nuances e diferenças.

Ao falar de leitura, o historiador francês refere-se exclusivamente ao contato do leitor com a linguagem verbal. Neste sentido, a ideia de ler uma

imagem, uma música, um ritual só faz sentido como metáfora, já que os processos são de natureza diferente:

Durante os anos 60 e 70, me parece, abusou-se do termo *ler* ou do termo *leitura*, pois segundo as referências desses anos se ‘liam’ todas as coisas: paisagens, imagens, sociedades etc. Para nos entendermos, pode-se utilizar o termo, mas com a ideia fundamental de que a leitura de um texto pertence ao mundo das práticas discursivas e não é igual à ‘leitura’ de uma imagem, de um rito ou de uma paisagem, pois, realmente, aqui as técnicas e os procedimentos são de outra natureza. (2001, p.142)

Um ritual, por exemplo, possui uma lógica prática que não é a da construção discursiva. Portanto, a ideia de leitura não seria adequada a este caso.

A lógica textual é necessariamente uma lógica linear, a escrita se descreve através de ordem sequencial. E a leitura, inclusive quando vai de um fragmento a outro, é uma leitura sequencial. A observação de um quadro não está organizada segundo esta ordem sequencial. É algo com uma lógica própria e que não se identifica com a lógica textual. Há uma questão de diferentes planos, de diferentes entradas. (2007)

Assim, o autor francês mantém a especificidade da concepção de leitura como uma prática que se exerce frente a textos escritos (em linguagem verbal, apresentados na tela, no papel ou outro suporte material), ressaltando a necessidade de se “distinguir entre uma leitura que se apropria de textos e as outras formas de apropriações a partir de outros suportes, que não são deciframentos discursivos” (2001, p.143). Manteremos a distinção proposta por Chartier nesta pesquisa.

Para o historiador francês, leitura é prática cultural que envolve apropriação, invenção, produção de significados a partir da interação entre leitor e texto. Com a noção de “apropriação”, Chartier sublinha os usos contrastados do texto, enfatizando o espaço de liberdade para construção de significados por parte do leitor, articulado a suas competências, expectativas, disposições. Mas ressalta que esta liberdade não é ilimitada. O historiador põe em relevo a tensão entre a liberdade e os constrangimentos impostos ao leitor: “A grande questão, quando nos interessamos pela história da produção dos significados, é compreender como as limitações são sempre transgredidas pela invenção ou, pelo contrário, como as liberdades da interpretação são sempre limitadas” (CHARTIER, 1999b, p.19). Neste ponto, o autor destaca dois conjuntos de dispositivos que interferem na

liberdade do leitor: as estratégias textuais e intenções do autor, e aqueles que resultam de decisões de editores ou de limitações impostas por oficinas impressoras.

Além disso, há que se considerar o fato de que todo indivíduo está inserido em um contexto social. Ele também é expressão do coletivo. A singularidade do leitor é perpassada pela influência da(s) comunidade(s) da(s) qual(is) faz parte, por seus modelos e normas. Para que se compreenda o processo de construção de significados, torna-se fundamental considerar, além das competências e práticas do leitor, as formas discursivas e materiais do texto, o tipo de suporte e ainda os códigos e convenções que regem as práticas da(s) comunidade(s) de leitores à(s) qual(is) pertence cada leitor singular (CHARTIER, 1988). Estas comunidades se organizam, em um momento e lugar determinados, em torno de técnicas ou modelos de leitura que, no contexto do grupo, legitimam determinadas práticas: “cada uma destas ‘maneiras de ler’ comporta os seus gestos específicos, os seus próprios usos do livro, o seu texto de referência [...], cuja leitura se torna o arquétipo de todas as outras” (CHARTIER, 1988, p.131). Segundo Chartier, uma etnologia das práticas de leitura “permite ver como, na escala de comunidades específicas, surgem conflitos em torno da definição de códigos e de usos que revelam tensões mascaradas” (1999b, p.94). Dentro de uma mesma comunidade, pode haver lutas de representação.

Na comunidade de leitores que se estabelece na sala de aula, o aluno é envolvido em processos de socialização<sup>10</sup> e sociabilidade<sup>11</sup>, que influenciam o desenvolvimento de práticas e representações de leitura. A interpretação de Simmel sobre sociabilidade é um ponto de partida para reflexão, mas pretendo incorporar as mudanças pelas quais o conceito vem passando, como ressaltam Giberto Velho (2001a) e Dauster (2007)<sup>12</sup>. Ao investigar esta comunidade escolar de leitores, importa desvendar os valores, normas e regras que guiam as práticas legitimadas no âmbito da relação com a leitura. Quais os constrangimentos que

---

<sup>10</sup> Segundo Dayrell (1996), “a socialização não deve ser vista como um processo que tenha um fim já estabelecido e conhecido”, devido às apropriações realizada pelos sujeitos “socializados”. O autor recusa a ideia de passividade na recepção dos valores e atributos sociais. Ressalta, ainda, a importância da dimensão formadora da sociabilidade.

<sup>11</sup> “Em Simmel, o conceito de sociabilidade é muito preciso: é o social puro, é aquela interação que não está ligada a outras motivações, a outros interesses, que não está determinada por razões econômicas, por razões políticas ou de qualquer outra ordem. Não há interesses, senão a interação em si mesma. É quase uma forma, um tipo ideal que ele vai construir” (Velho, 2001a, p.20).

<sup>12</sup> Temática abordada especialmente no capítulo “Socializações e sociabilidades”.

impõem à leitura? Quais são os textos e autores paradigmáticos? De que maneira são apropriados pelos alunos? Quais são as posturas, os gestos, os textos legitimados e quais são os desvalorizados? De que forma os gestos culturais associados à leitura solitária, de foro privado, associam-se aos gestos públicos em torno da leitura? Quais são as sociabilidades desenvolvidas em torno das práticas de leitura? Vai-se investir na compreensão das tensões, nuances, conflitos envolvendo práticas e representações de leitura e literatura, sob a ótica dos alunos e da professora. Pretende-se, ainda, refletir sobre os efeitos que a participação nesta comunidade escolar de leitores tem para a auto-representação que os alunos elaboram. Para Chartier, a identidade social se constrói a partir de representações e práticas.

Considerar a leitura como prática cultural inclui levar em conta a circunstância concreta em que se dá a aproximação com determinado texto. De acordo com Chartier, “todo leitor diante de uma obra a recebe em um momento, uma circunstância, uma forma específica e, mesmo quando não tem consciência disso, o investimento afetivo ou intelectual que ele nela deposita está ligado a este objeto e a esta circunstância” (1999b, p.70). Sendo assim, o objetivo central desta pesquisa é refletir sobre a influência da vivência escolar na relação dos estudantes observados com a leitura. Para isto, entre outras coisas, será preciso compreender, do ponto de vista do aluno, o que é leitura, quando, como, onde, por que, para que lê (ou não lê); descrever gestos e comportamentos dos estudantes em torno da leitura; descrever as práticas escolares de leitura; buscar indícios das representações de leitura e literatura dos alunos; buscar indícios das representações de leitura e literatura do professor; compreender, do ponto de vista do estudante, o papel mediador do professor na sua relação com a leitura. Assim, pretendo discutir os efeitos do ensino de literatura na relação dos estudantes pesquisados com a leitura.

## Questões teórico-metodológicas

Este estudo apresenta uma opção teórico-metodológica pela pesquisa qualitativa de caráter etnográfico. Os fenômenos educacionais são observados com o apoio de conceitos e estratégias do campo antropológico. A Antropologia Cultural estuda a diversidade cultural a partir de um olhar relativizador (VELHO, 2003b, 2004; DAUSTER, 1994a), que busca extrapolar as categorias lógicas do pesquisador para mergulhar na lógica nativa (do grupo estudado). O esforço é na direção do abandono do etnocentrismo, promovendo um descentramento do olhar, para que se possa perceber a ótica do outro.

Para isso, foi realizado um trabalho de campo de viés etnográfico, que incluiu contato direto e prolongado com os sujeitos estudados, em contexto específico (aulas de Português e Literatura do ensino médio), em um processo de observação participante. Diante de uma situação de pesquisa qualitativa como esta, tendo como campo empírico uma escola pública urbana, a observação deu-se em visitas regulares (acompanhando vários tempos de aula por semana), realizadas durante um semestre letivo em 2007 (agosto a novembro) e meio semestre letivo em 2008 (maio e junho). Foram observadas duas turmas de terceiro ano do ensino médio (uma em cada período de observação), durante as aulas de Língua Portuguesa (LP) ministradas pela professora Luana<sup>1</sup>. Neste tipo de estudo, por meio de convivência intensa com o grupo pesquisado, que pressupõe um “mergulho” na cultura estudada, o pesquisador deve buscar compreender “de dentro” o ponto de vista nativo nos seus termos, tentando sistematizar suas categorias e conceitos, bem como a lógica que os organiza.

Para a coleta de dados, o trabalho de campo incluiu, ainda, a realização de entrevistas semi-estruturadas com os alunos e com a professora. Entrevistei todos os alunos da primeira turma, com exceção de dois, que não quiseram participar, perfazendo um total de dezenove entrevistas, além de cinco alunos da segunda turma. O critério para decidir o momento de encerrar as entrevistas no segundo

---

<sup>1</sup> Os nomes dos sujeitos pesquisados serão aqui substituídos por nomes fictícios.

grupo foi o da recorrência das respostas em relação aos temas principais da pesquisa, em consonância com as respostas dos alunos da primeira turma. Também foi realizada uma conversa informal com a chefe de secretaria da escola, por orientação da diretora-adjunta, que não teve tempo disponível para me atender. Violeta, a chefe de secretaria, foi professora de Biologia na escola e lá trabalha há mais de 30 anos. É importante ressaltar que os dados colhidos nas entrevistas foram contextualizados, considerando-se o lugar social que ocupam os sujeitos entrevistados (na escola, na sociedade), bem como suas ações observadas no cotidiano escolar. Esta postura permite, entre outras coisas, iluminar contradições entre o dito e o feito. Tanto na observação quanto nas entrevistas, busquei indícios das representações de leitura dos alunos (contrastadas com as suas práticas) e da professora. Como complemento à coleta de dados, foi realizada consulta documental ao Projeto Político Pedagógico da escola.

O que define a etnografia, para Geertz, é o esforço intelectual empreendido para a elaboração de uma “descrição densa” sobre a cultura estudada (1989, p.4). O autor propõe um modelo de análise cultural hermenêutico. Nesta linha, o antropólogo deve realizar uma descrição em profundidade (“descrição densa”) das culturas, compreendendo-as como textos ou “teias de significados” que devem ser interpretados (GEERTZ, 1989). Por este prisma, a Antropologia é entendida como uma ciência interpretativa, em busca do significado. O etnógrafo seria, portanto, um intérprete da cultura. O que ele constrói é a “interpretação da interpretação”, pois vai trabalhar a partir das interpretações dos nativos:

os textos antropológicos são eles mesmos interpretações e, na verdade, de segunda e terceira mão. Por definição, somente um ‘nativo’ faz a interpretação em primeira mão: é a *sua* cultura. Trata-se, portanto, de ficções no sentido de que são ‘algo construído’, ‘algo modelado’ – o sentido original de *fictio* – não que sejam falsas, não-fatuais ou apenas experimentos do pensamento. (GEERTZ, 1989, p.11)

Geertz investe em um conceito semiótico de cultura, na crença de que o homem está amarrado a teias de significado tecidas por ele mesmo. O antropólogo enxerga a cultura como estas teias e sua análise (1989, p.4). Coadunando-se com esta visão, Dauster afirma que cultura significa “crenças, valores, visão de mundo, significados entrelaçados, ideias e práticas que orientam os indivíduos no seu dia-

a-dia, [...] assim como artefatos materiais” (1989, p.172). Neste contexto, o comportamento humano é entendido como ação simbólica.

Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que eu chamaria símbolos, ignorando as utilizações provinciais), a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade. (GEERTZ, 1989, p.10)

Segundo Geertz (1989, p. 75), a ideia mais importante da Antropologia do tipo “do ponto de vista do nativo” (que ele pratica) é a de que o sentido é socialmente construído (e cabe ao etnógrafo interpretá-lo).

A percepção de que o sentido, sob a forma de sinais interpretáveis – sons, imagens, sentimento, artefatos, gestos –, só passa a existir dentro dos jogos de linguagem, das comunidades discursivas, dos sistemas de referência inter-subjetivos e das maneiras de **construir o mundo**; de que ele surge no contexto de uma **interação social concreta**, em que uma coisa é uma coisa para um você e um eu, e não em alguma gruta secreta na cabeça; e de que ele é rigorosamente histórico, moldado no fluxo dos acontecimento. (1989, p.75) [grifos meus]

Nesta perspectiva, opera-se com a desnaturalização dos fenômenos, compreendendo-os como histórica e socialmente construídos. Gilberto Velho (2004) afirma que os grupos (e os indivíduos dentro dos grupos), em interação, estão em constante processo de “negociação da realidade”, que se configura em possibilidade de negociação de interpretações.

Nesta pesquisa, a escola foi analisada como espaço sócio-cultural. Isto significa pensá-la pela ótica da cultura, como construção social dinâmica e permanente, que se dá a partir das interações cotidianas. Para além do espaço físico, dos usos e sentidos previamente estabelecidos (determinados pelos códigos e regras escolares), os alunos (e professores, funcionários...) se apropriam do espaço e o ressignificam, conferindo-lhe novos usos e sentidos. Dá-se um processo de ação recíproca entre o sujeito e a instituição. Assim, percebe-se a escola como polissêmica (DAYRELL, 1996): os sujeitos lhe atribuem diferentes significados, de acordo com a maneira como vivem, experimentam e se apropriam dela. Nesta perspectiva, os alunos, professores, funcionários são pensados como seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, atores sociais que constroem a escola a partir de suas interações e dos usos e sentidos que daí

emergem. De acordo com Dayrell, compreender a escola como espaço sócio-cultural implica percebê-la como espaço social ordenado em dupla dimensão:

Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de **relações sociais** entre os sujeitos envolvidos, 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. (1996, p.137) [grifos meus]

Portanto, a etnografia realizada nesta pesquisa inclui uma descrição do espaço escolar que não é apenas física, mas também simbólica.

Na observação do cotidiano escolar, destaca-se o estudo das sociabilidades. Ainda que não haja “intenção educativa”, estas interações podem assumir uma dimensão formadora (ideia que Tania Dauster e Andréa Pavão vêm desenvolvendo em diversos estudos), que pode contribuir para se pensar a relação dos alunos com a leitura. Do ponto de vista antropológico, não se pode reduzir a educação aos processos intencionais de socialização. É preciso olhar também os processos educativos informais: que valores, práticas e representações aparecem nas sociabilidades que se estabelecem em torno da leitura? Que significados emergem destas interações? Portanto, para além dos processos de socialização presentes no ensino formal da sala de aula, será investigada também a aprendizagem informal que se dá a partir das sociabilidades.

O enfoque antropológico desta pesquisa inclui o “estranhamento do familiar” (VELHO, 2004), já que a escola pesquisada localiza-se na mesma metrópole onde habito, em um bairro próximo daquele onde resido. A complexidade das metrópoles modernas, com sua multiplicidade de estilos de vida em convívio, cria um cenário de diversidade cultural que possibilita o estudo etnográfico de grupos “próximos”. Geertz afirma que, nas grandes cidades, vivemos em uma enorme “colagem”, já que “as abordagens seriamente distintas da vida estão se misturando em espaços mal definidos, espaços sociais cujos limites não têm fixidez, são irregulares e difíceis de localizar” (2001, p.83). O habitante da metrópole se move nesta colagem de fronteiras fluidas, fazendo parte de diferentes grupos culturais, em um estado de multipertencimento.

Mas a complexidade da metrópole pode atuar a favor do etnógrafo, já que participar simultaneamente de diversas redes de relação pode incrementar o

potencial de relativização. Segundo Gilberto Velho, é o fato de pertencer concomitantemente a diversos grupos e redes sociais, característico da vida na metrópole contemporânea, que possibilita ao etnógrafo “pesquisar sua própria sociedade e, dentro dela, situações com as quais ele tem algum tipo de envolvimento e das quais participa” (2003b, p.18). Assim, o trânsito do pesquisador em grupos diversos, somado a uma formação que valoriza o exercício de um certo distanciamento, contribui para o estranhamento crítico diante do próximo.

O processo de transformar o “familiar em exótico”<sup>2</sup>, necessário quando se estuda a própria sociedade, exige a capacidade de relativizar o familiar. Para isso, é necessário cultivar certa distância do objeto estudado. Velho ressalta a necessidade de problematizar a categoria “distância”, considerando sua complexidade. Neste caminho, aponta diferenças entre a ideia de “familiar” e “conhecido”: “o que vemos e encontramos pode ser familiar, mas não é necessariamente conhecido, e o que não vemos e encontramos pode ser exótico, mas, até certo ponto, conhecido” (2003a, p.126). Com os avanços tecnológicos e os meios de comunicação de massa, podemos nos tornar mais familiarizados com grupos espacialmente distantes do que com determinados grupos que fazem parte do nosso próprio país ou cidade.

A análise do familiar envolve algumas dificuldades diferentes das que cercam a análise do exótico. Há uma peculiaridade quando se pesquisa a sua própria cidade: contamos com um mapa sociocultural (construído com base na divisão desigual de poder) que nos familiariza com a sociedade em que vivemos, definindo e localizando categorias sociais por meio de estereótipos, reforçando hierarquias. Dessa forma, familiarizamo-nos com determinadas situações sociais, o que não significa que conheçamos o ponto de vista, os valores, representações, a visão de mundo dos indivíduos ou grupos envolvidos, nem a lógica e as regras que orientam as interações. O conhecimento que o etnógrafo traz do objeto pesquisado pode estar comprometido por estereótipos, hábitos, costumes. Afinal, o pesquisador também ocupa lugar no mapa social (lembrando que o jogo entre papéis e identidades, característico da vida na grande metrópole, faz com que o mapa opere em dinamismo constante). Portanto, talvez o primeiro desafio do

---

<sup>2</sup> Expressão de Roberto DaMatta citada por Gilberto Velho (2004, p.124).

etnógrafo que possui alguma familiaridade com o universo que se propõe a pesquisar seja aprender a relativizar seus conceitos, visões, pontos de vista sobre a realidade observada.

O exercício de desnaturalizar noções, classificações, categorias que compõem nossa visão de mundo não é tarefa fácil. Como vimos, Geertz (1989) enfatiza a natureza interpretativa do trabalho do antropólogo, o que imprime uma inevitável subjetividade ao conhecimento produzido. Tendemos a interpretar, classificar, analisar seguindo os princípios e valores com os quais fomos socializados. Para o etnógrafo, tomar consciência destes e relativizá-los é tarefa fundamental, em busca da “objetividade relativa” (VELHO, 2004, p.127) do olhar científico. Sem esquecer que a interpretação produzida é somente uma das versões possíveis a respeito do universo pesquisado.

Uma exigência do trabalho antropológico é produzir conhecimento respeitando a cultura dos grupos estudados. É sob esta perspectiva que pretendo descrever os usos e valores em torno da leitura de alunos do ensino médio de escola pública. Ao lidar com as chamadas camadas populares, é preciso fugir à ideologia da deficiência cultural (SOARES, 2002), que defende a superioridade da cultura das camadas dominantes, é necessário rejeitar a ótica da falta, do *déficit* cultural, enxergando as diferenças culturais sem valoração. Neste contexto, é útil a orientação de Chartier (2003), quando este rejeita a divisão rígida entre cultura popular e erudita que as concebe como sendo um par de oposição estanque, designando conjuntos absolutamente distintos. O historiador francês opta, ao contrário, por relativizar as fronteiras e observar relações, tangências, influências entre elas. Vai observar como as classes populares se apropriam de forma imprevista da cultura imposta pelas classes dirigentes como “legítima” e vice-versa. Assim, ressalta-se um processo de “circularidade e incorporação de elementos de uma e outra dimensão” (DAUSTER, 1994b, p.69).

Ao refletir sobre a História Cultural da leitura, afirma Tania Dauster: “o horizonte histórico mostra um quadro diversificado de práticas, representações e competências partilhadas diferencialmente, que pode ser transposto para um corte sincrônico sobre a vida social do nosso próprio tempo e sociedade” (1994b, p.58). Recusar a ideologia da deficiência cultural ao lidar com a leitura na ótica de camadas populares não significa ignorar as “competências diferenciais” de leitura e escrita, sobretudo no cenário brasileiro, de gritantes desigualdades

socioeconômicas (DAUSTER, 1994b). O acesso diferenciado a bens simbólicos e materiais contribui para gerar competências diferenciais.

No Brasil, os altos índices de evasão e repetência por parte de alunos pertencentes às camadas populares apontam a necessidade de reflexão sobre a capacidade e a responsabilidade da escola de educá-los. A partir do momento em que não obtém êxito, ela contribui para manter ou acentuar as desigualdades sociais. E a linguagem ocupa lugar central neste processo. Para Magda Soares,

grande parte da responsabilidade por esta incompetência [da escola] deve ser atribuída a problemas de linguagem: o conflito entre a linguagem de uma escola fundamentalmente a serviço das classes privilegiadas, cujos padrões linguísticos usa e quer ver usados, e a linguagem das camadas populares, que essa escola censura e estigmatiza, é uma das principais causas do fracasso dos alunos pertencentes a essas camadas, na aquisição do saber escolar. (2002, p.6)

Ao optar por um estudo envolvendo somente uma escola, algumas limitações se impõem. A mais importante, e que merece destaque, talvez seja a impossibilidade de realizar generalizações a partir dos resultados obtidos. Por outro lado, uma pesquisa desta natureza caracteriza-se como estudo em profundidade da realidade observada e permite levantar hipóteses a respeito de um universo mais abrangente. A intenção é abrir uma janela para o diálogo com professores e pesquisadores empenhados na construção de uma escola que contribua para a superação de injustiças sociais. Desejo de brisa.

## 2

### Notícias do campo

#### 2.1.

##### A escola

Como critério de seleção da escola para a pesquisa, priorizou-se uma instituição que, à primeira vista, não inviabilizasse, ao menos no que tange a infraestrutura e qualidade de formação docente, um trabalho pedagógico de formação de leitores voltado para o letramento, com condições de proporcionar uma escolarização adequada da literatura (SOARES, 2006). De acordo com Magda Soares, letramento seria “o *estado* ou *condição* de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita” (2002b, p.3), ou seja, que estão aptos a atender às demandas sociais neste campo, incluindo, obviamente, as demandas no âmbito profissional. Estes indivíduos ou grupos

têm as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado *estado* ou *condição* de inserção em uma sociedade letrada. (SOARES, 2002b, p.3)

Cabe ressaltar que há diversos níveis de letramento - ou letramentos<sup>1</sup>. O conceito de letrado deve considerar as competências diferenciais relativas aos vários tipos de letramentos (digital, literário, funcional etc.). Para esta pesquisa, interessa particularmente refletir sobre a proposta de letramento literário<sup>2</sup> da

---

<sup>1</sup> “Propõe-se o uso do plural *letramentos* para enfatizar a ideia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes *estados* ou *condições* naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e escrita: diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos” (SOARES, 2002b, p.10).

<sup>2</sup> A expressão “letramento literário” foi utilizada pela primeira vez no Brasil em 1998 pela pesquisadora Graça Paulino, em texto publicado nos Anais da ANPED e, posteriormente, com algumas modificações, na *Revista Portuguesa de Educação*, em 2004, com o título “Formação de leitores: a questão dos cânones literários”.

professora Luana para a comunidade de leitores observada. Atualmente, a noção de letramento literário vem sendo desenvolvida com ênfase pelo GPELL - Grupo de Pesquisa do Letramento Literário do CEALE/ UFMG e está ligada à formação do leitor de literatura e sua apropriação da tradição literária (CORRÊA; RIBEIRO, 2004). Como explica Paiva:

O GPELL tem, nos últimos anos, se dedicado a pesquisas voltadas para a formação de leitores literários. Interessam ao Grupo as práticas sociais de leitura e escrita presentes em instâncias sociais de circulação de livros, no interior e entre as quais os sujeitos interagem em situações de comunicação. Tal abrangência justifica a escolha do termo *letramento*, considerado como expressão que sintetiza de forma mais condizente o processo social e individual de apropriação do mundo da escrita pelos leitores, inclusive professores e alunos (2004, p.45).

Meu primeiro contato com a escola pesquisada, em julho de 2007, foi por meio de um encontro com a diretora, que autorizou a pesquisa de campo a partir da segunda semana de aula, em agosto, sem nenhuma burocracia ou exigência.

A escola pública estadual em questão localiza-se em uma área nobre da zona sul carioca, em um dos bairros mais valorizados da cidade. Fica próxima a uma universidade e diversas escolas particulares de prestígio, a biblioteca pública, centro cultural, cinemas, teatros. Nos anos 60, esta escola foi referência de padrão de ensino público de qualidade, atendendo sobretudo as camadas médias da população. Foi inaugurada em 1967. No discurso da chefe de Secretaria, Violeta, percebe-se orgulho e nostalgia em relação a esta época, bem como um incômodo em relação à atual situação:

Tivemos muitos alunos que se destacaram. [Neste momento, citou vários artistas conhecidos, ex-alunos da escola.] Era um orgulho botar seu filho nesta escola. [...] A classe media debandou. **Mudou o perfil da escola.** Eu senti muito. O interesse dos alunos mudou, hoje mal sabem escrever. Hoje a falta de interesse é total. A gente se questiona por que estão aqui. Acho que nem eles sabem. Naquele tempo passavam para universidade pelo mérito mesmo, não tinha cota. [grifo meu]

Cabe ressaltar brevemente que a referida mudança de perfil da escola pública nas últimas décadas, com abandono das classes mais favorecidas economicamente e crescente precarização do ensino, atingiu as escolas públicas de uma forma geral no país, com algumas exceções, não sendo esta instituição um caso isolado. Em relação a transformações na capacidade de leitura e escrita dos

estudantes, Violeta é enfática em dizer que ‘o nível despencou. Eles não fazem concordância nenhuma. Acento não existe’<sup>3</sup>, e completa: ‘acho que quem se ressentir mais é o professor de Língua Portuguesa e Matemática, porque pelo menos se soubessem as quatro operações básicas para seguir na vida...’. Em sua representação dos alunos, Violeta revela alguns estereótipos, que pretendemos relativizar com a pesquisa: ‘os alunos não têm mais o hábito da leitura. O maior castigo é mandar lerem livro. Com essa coisa de Internet, entregam trabalhos copiados e colados. Pesquisa não existe. O grande objetivo deles é a nota, não o conhecimento. Eles querem só passar’. E destaca, ainda, que os estudantes, ‘falam quase um dialeto entre eles. É uma coisa muito estranha. Não é *oi*, é: *ái...*’, o que, na visão dela, deve atrapalhar na hora de conseguir um emprego. Ressaltando que a quase totalidade dos alunos desta instituição provém de escolas municipais, a chefe de Secretaria critica ‘essa mentira da aprovação automática, essa mentira de que não existe analfabetismo’. Ela relata que há vários casos de pais de alunos que ‘não sabem escrever. Só assinam o nome e recebem diploma de alfabetizado’. Para esta ex-professora da escola, a falta de compromisso atual com a escola, com os resultados do ensino envolve governo, alunos e professores, com algumas exceções: ‘A escola pública está abandonada pelo governo. Se você pegar o profissional de hoje, formação, interesse, é totalmente diferente. Eu ganho pouco e faço proporcional. A displicência é geral: alunos, professores. Existem ainda alguns [professores] que são comprometidos, mas são os que têm mais tempo’. Ainda assim, no último exame do Enem (com resultados divulgados em 2008), esta escola obteve resultados acima da média das escolas do estado<sup>4</sup>.

A escola oferece apenas o ensino médio regular, na modalidade formação geral, funcionando em três turnos (manhã, tarde e noite). Nos turnos da manhã e da tarde, a maioria é de adolescentes egressos da rede municipal. No turno da noite, predominam alunos-trabalhadores<sup>5</sup>, também adolescentes, na maior parte, embora um pouco mais velhos do que os da manhã e da tarde. Atualmente, são 57 turmas na escola, sendo doze de terceiro ano (oito de manhã e quatro à noite). Há aproximadamente 180 professores em exercício. Não há uma disciplina específica

---

<sup>3</sup> Utilizarei dois códigos particulares para escrita do texto: grifos meus virão em negrito e as falas e categorias nativas virão entre aspas simples (a não ser, obviamente, quando a citação estiver destacada, com margem maior e tamanho de letra menor).

<sup>4</sup> Além disso, de acordo com Violeta, a escola ficou com a sexta melhor posição no ENEM entre as escolas públicas do estado do Rio de Janeiro.

<sup>5</sup> Informações colhidas no Projeto Político Pedagógico da escola.

chamada Literatura. O professor de LP é responsável por trabalhar também com literatura brasileira. A disciplina Língua Portuguesa é a que tem mais tempos de aula semanais, em um total de seis (com cinquenta minutos cada um), por determinação da Secretaria de Educação, como confirmou a professora de LP pesquisada. Em relação ao total de alunos, a chefe de secretaria explica que se começa o ano na escola com aproximadamente 2.500 alunos. Em julho, observa-se uma queda média de 10% do total, que tende a se acentuar até o fim do ano.

O Projeto Político Pedagógico da escola (PPP) coloca como principais desafios da equipe 'a evasão, a repetência e o fraco desempenho escolar'. Desde 2001, a matrícula passou a ser realizada também por telefone ou Internet, o que alterou o perfil dos alunos, atraindo adolescentes que residem longe da escola, sobretudo na Zona Oeste. Antes, o corpo discente era composto basicamente de moradores das comunidades de baixa renda próximas ao bairro (Rocinha, Vidigal, Cruzada São Sebastião). Atualmente, as causas principais da evasão, de acordo com o PPP, são a distância da escola e a necessidade de complementar a renda familiar trabalhando. Apesar de não ter obrigação legal, a escola distribui merenda, por acreditar que isto pode contribuir para diminuir os índices de evasão e repetência (especialmente para os alunos que moram longe).

Verificam-se algumas tentativas por parte do corpo técnico de melhorar o desempenho escolar dos alunos. Basicamente, há duas atividades extra-classe oferecidas aos alunos. Uma delas, a Escola Aberta, em parceria com a UNESCO, é um projeto que acontece aos sábados, envolvendo oficinas (música, dança, teatro...) e atividades esportivas. A família pode comparecer. O objetivo central é promover, nos alunos, um aumento do seu sentimento de pertença em relação à escola. Existe, também, um projeto do Unibanco, o Entre Jovens, que oferece aulas de reforço de Português e Matemática para alunos do primeiro ano, ministradas por alunos monitores ou formandos da UERJ. Nos dois casos, esta escola foi selecionada pelas instituições parceiras, que propuseram os projetos.

Em termos de infra-estrutura, a escola apresenta um pátio externo espaçoso, com dois campos para esportes (basquete, futebol, vôlei etc.), arquibancadas, cantina e uma parte coberta, com diversos bancos. Este pátio, ocupado diariamente pelos alunos nos horários em que não estão em aula (recreio, saída etc.), é um dos principais locais de sociabilidade dos jovens dentro do colégio. A escola conta com um prédio de três andares e dezenove salas de aula

no total, além de possuir biblioteca, sala de computadores, sala de vídeo, laboratório de química e física, refeitório. A professora Luana expressa sua opinião sobre a **biblioteca**: ‘não tem pessoal certo’, conta com ‘um acervo bom, mas não tem um acesso bom. Quase nunca tem alguém. Eu não sei direito como é, mas os alunos reclamam muito’. E resume: ‘a biblioteca está sempre fechada’. Para ela, o acervo é subutilizado. Ela estimula seus alunos a frequentar uma biblioteca de bairro que é vizinha à escola, pois, em sua opinião, ‘é boa e tem um atendimento muito mais eficaz’. Além dos livros da biblioteca, a escola possui um acervo de literatura (clássicos, basicamente) destinado ao trabalho em sala de aula, com quantidade de livros suficiente para que se possa emprestar um mesmo título a todos os (ou parte dos) alunos de uma turma. Deste acervo, ela citou contos de Machado de Assis, poemas de Carlos Drummond de Andrade e o romance *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo. Estes livros, segundo Luana informou, não ficam na biblioteca, mas na sala dos professores. Não são muitos títulos. A cada ano se compram vários exemplares de um novo título. Alguns são doados. Havia uma sala de leitura na escola, mas, de acordo com a professora, a própria Secretaria de Educação ‘impediu que funcionasse, porque tinha que ter sala de aula para caber mais alunos’. As salas de aula são amplas e equipadas com carteiras individuais e quadro-negro tradicional (quadro verde e giz). As instalações são relativamente limpas e bem conservadas. Luana contou que utiliza pouco a **sala de computadores** com seus alunos, pois oferece algumas restrições. Diz ela:

Às vezes você desce e não está tendo acesso à Internet. O que me interessa entrar com eles é para pesquisar. Às vezes você desce e não tem como imprimir. E aí uma vez a gente estava com um arquivo... Eu tenho um problema particular... Os alunos gravaram um arquivo e o cara que vem aqui, não nenhuma visão pedagógica, que é um administrativo que usa, apagou tudo! Então eu fico furiosa! Foi no ano passado... Entendeu? Quer dizer, agora tem um *pen drive*, mas eu não sei se eu posso botar meu *pen drive* ali, não vou pegar um monte de vírus. Enfim, eu acho que é da escola... Não eram arquivos pesados nem nada. Fiquei muito indignada com isso e me afastou.

Luana está estudando um livro chamado *Como usar o cinema na sala de aula*<sup>6</sup>, pois quer ‘ensinar também esta linguagem cinematográfica’. Atualmente, ela não utiliza com frequência a sala de vídeo com os alunos, e justifica:

---

<sup>6</sup> De Marcos Napolitano, publicado pela Ed. Contexto.

A sala de vídeo... Eu sou muito exigente comigo. Com os meninos... Com os meninos muito menos. Mas com a escola eu sou bastante. As cadeiras são assim [aponta para as cadeiras da sala de aula, de madeira e ferro]. É muito desconfortável, então eu só uso se for coisa muito curtinha. [...] É horrível! Você não tem noção de como é ruim... E eles reclamam, e eles são imensos, eles cresceram muito e as cadeiras são pequenas para eles. Então eu usei... Eu já usei muito mais... Até porque meu material foi se deteriorando.

Segundo a professora, há um auditório no colégio que é mais bem equipado do que a sala de vídeo, com tela grande e cadeiras confortáveis. Ela e outra professora de LP têm um projeto de assistir a um filme por mês com os alunos, mas ainda não colocaram em prática.

O Projeto Político Pedagógico da escola, segundo consta do seu texto, foi elaborado com a participação de alunos representantes, corpo docente, dirigentes do colégio e pais ou responsáveis. Há uma cópia disponível na sala dos professores. Dentro dos objetivos e metas da escola estabelecidos no PPP, destacam-se: a construção de um trabalho voltado para o resgate de princípios e valores (relacionados à ética e à cidadania) e a preparação dos alunos para o mercado de trabalho (com foco na habilidade de tomada de decisão e no trabalho em equipe). Não há menção específica ao desenvolvimento da capacidade de leitura e escrita dos discentes, seu letramento ou temas afins nos objetivos centrais. A importância da leitura e a questão do seu incentivo junto aos alunos são abordadas no item 'Projetos em andamento', que, além de destacar o projeto Escola Aberta (que não aborda estes temas), apresenta um outro, denominado Sala de Leitura, acompanhado pela seguinte descrição:

iniciativa que se desenvolveu a partir do diagnóstico realizado pelos professores de Língua Portuguesa, no qual se identificou que uma das principais dificuldades que os alunos têm apresentado é a de interpretar o que estão lendo. Consiste, assim, na criação de ações que promovam, no aluno, o hábito de ler. Na medida em que o leitor apresenta maior facilidade de compreensão, a aprendizagem tende a se tornar mais significativa.

Esta atividade **não** estava ocorrendo durante a minha pesquisa de campo.

Quando trata do ensino de literatura para o terceiro ano do ensino médio, dos seus objetivos e dos conteúdos a serem ensinados, o PPP parece se distanciar do que pretende a professora Luana. Em uma perspectiva tradicional do ensino nesta área, vinculada à abordagem histórica e características de estilos de época, o

texto do PPP define que o conteúdo a ser ensinado no terceiro ano abrange o ‘modernismo e pós-modernismo brasileiro e português’, destacando:

O objetivo é que o aluno seja capaz de compreender que estilo de época ou movimento literário é a reunião de um conjunto de textos que apresentam características comuns em determinado contexto histórico-social.

Em relação a encaminhamentos didáticos, o PPP recomenda que a literatura seja ensinada ‘de uma forma híbrida, em que se mistura a abordagem histórica, pela comparação de textos de épocas distintas, e em que se relaciona a literatura às artes plásticas e demais produções artísticas (cinema, teatro, música etc.)’. Depois, com uma citação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2008, p.53-55), do MEC, classifica a literatura como ‘fator indispensável de humanização’, concluindo:

Faz-se necessário e urgente o letramento literário: empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária, o contato efetivo com o texto literário.

Completando o quadro do ensino de língua/literatura, O PPP destaca, como conteúdo relativo à língua portuguesa para o terceiro ano: ‘sintaxe e semântica: período simples, composto, concordância verbal e nominal, regência verbal e nominal, utilização de dicionário’. Cita, ainda, o estudo do texto dissertativo-argumentativo, com ênfase na leitura e produção de textos argumentativos, assinalando, como objetivo, que ‘o aluno seja capaz de identificar o tema e a tese de um texto’.

## 2.2.

### **Os alunos: que jovens são estes?**

Como já foi dito, esta pesquisa volta-se para o universo jovem, sua cultura, suas práticas e representações. Mas de que juventude estamos falando? Ao tratar deste tema, Gilberto Velho usa a palavra juventude no plural, frisando que se trata de uma categoria complexa e heterogênea (2006, p.192). Para evitar estereótipos e simplificações, é necessário qualificar esta juventude da qual estamos tratando.

O que é “ser jovem”? Até quando se pode ser considerado jovem? Sabendo-se que juventude é um conceito construído histórica e culturalmente, as respostas possíveis a estas questões associam-se a diversas variáveis, para além da faixa etária: “para os que não têm direito à infância, a juventude começa mais cedo. E, no outro extremo – com o aumento de expectativas de vida e as mudanças no mercado de trabalho -, uma parte ‘deles’ acaba por alargar o chamado ‘tempo da juventude’ até a casa dos 30 anos” (NOVAES, 2006, p.105). Há outras variáveis relevantes que estabelecem diferenças entre as “juventudes” possíveis, como, por exemplo, a condição socioeconômica, que muitas vezes obriga à dobradinha escola/trabalho ou mesmo leva à evasão escolar. Gênero e etnia também são recortes importantes, podendo, inclusive, determinar o sucesso ou fracasso em uma entrevista de emprego ou diferenças de remuneração em cargos semelhantes. Como afirma Novaes, “ser pobre, mulher e negra ou pobre, homem e branco faz diferença nas possibilidades de ‘viver a juventude’” (2006, p.106). No caso de se nascer homem, rico e branco, as condições de “ser jovem” serão ainda outras. Um outro critério de diferenciação é o local de moradia, que “abona ou desabona, amplia ou restringe acessos” (NOVAES, 2006, p.106). Endereço não é mais somente um indicador de renda. Hoje, alguns carregam o estigma de áreas violentas, associadas ao tráfico e à corrupção da polícia, e viram fator de discriminação, inclusive afetando os critérios de seleção para o trabalho. Por conta disto, afirma Novaes, “muitos jovens encontram estratégias para ocultar o lugar onde vivem e lançam mão de endereço dos patrões dos pais, de parentes, de bairros próximos ou caixas postais” (2006, p.107). A aluna Ana conta que já foi vítima de preconceito ‘por ser de comunidade’. Júlia, que é um dos poucos alunos brancos de pele no grupo, já sofreu preconceito ‘por morar na favela’ e dá o exemplo de sua última festa de aniversário, a que alguns amigos do trabalho não compareceram, segundo ela, por ter sido na Cidade de Deus: ‘eu fiz uma festa, assim, até o pessoal lá que trabalha comigo acaba [dizendo] *não sei se não vai dar para eu ir não*, mas eu sei que não era porque não queria ir, era porque... por causa do lugar, do local, entendeu?’. Antônio afirma que já foi discriminado por conta de sua cor e seu ‘jeito de se vestir’. Alexandre também foi vítima de preconceito ‘pela forma de se vestir’. Em relação à cor, a quase totalidade dos alunos se definiu com termos como: ‘pardo’, ‘nem preto nem branco’ ‘típico brasileiro’, ‘entre branco e negro’, ‘uma mistura’, ‘mestiço’. Nas entrevistas,

quase todos os entrevistados afirmam que já sofreram preconceito, na sua maioria por sua cor ou situação socioeconômica, expressa pela moradia, pela qualidade das roupas que utilizam ou mesmo por estudarem em escola pública. Daniela diz que foi discriminada por vendedoras de uma loja por estar vestindo o uniforme de escola pública. Lívia também afirma que já sofreu preconceito por ser aluna de escola pública:

Uma vez eu peguei um ônibus e eu estava muito cansada. E eu sentei, e uma senhora tava em pé, eu pensei: ‘pô, dessa vez eu não vou ceder a vez (risos), não vou ceder, eu vou ficar’. Aí ela começou a falar: ‘Ah, que esses estudantes não pagam nada, que têm tudo de graça’. E eu fiquei com raiva, eu não tava muito bem no dia e virei e falei: ‘eu não estudo de graça e não tenho passagem de graça, porque o meu pai paga imposto. Então de qualquer forma eu estou pagando pra estudar e a passagem’. Ela ficou...[risos] Mas é porque eu não aguentei, eu fiquei, poxa... Eu, eu reagi, porque é uma falta de respeito com a pessoa, e se ela tivesse pedido e tal, eu teria até cedido, mas ela veio com ignorância, aí eu não estava bem, eu tive que responder mal [risos].

A expressão “juventude brasileira” é caleidoscópica. A juventude é vivenciada em diferentes contextos históricos e sociais, com isso assume diferentes formatos no tempo e no espaço. As variáveis citadas (idade, renda, gênero, etnia, local de moradia), embora não esgotem, ilustram matizes da condição juvenil brasileira. Para Novaes, “a juventude é como um espelho retrovisor que reflete e revela a sociedade de desigualdades e diferenças sociais” (2006, p.119).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, a quase totalidade do corpo discente é originária de comunidades de baixa renda. Nas entrevistas que realizei, confirma-se que lá também moram suas famílias, pais, irmãos, namorados... De acordo com o PPP, o perfil dos alunos é de jovens que sofrem cotidianamente com a violência nas comunidades onde residem, têm certa vulnerabilidade a gravidez precoce, drogas e doenças sexualmente transmissíveis, muitas vezes relacionada a desajustes familiares (que incluem desemprego, alcoolismo, separação dos pais etc.). Ainda segundo o PPP, o SOE (Serviço de Orientação Educacional, que conta com os serviços de uma psicóloga) e a direção do colégio procuram “acompanhar de perto” estes problemas.

O perfil socioeconômico dominante entre os alunos foi percebido a partir de dados objetivos colhidos nas entrevistas, tais como local de residência (residem em favelas e ‘comunidades’ de baixa renda), tipo de profissão e escolaridade dos

pais (sempre reduzida, nenhum com curso superior), necessidade de trabalhar para complementar a renda familiar (relatada por alguns) etc.. Quanto ao trabalho dos alunos, foram citadas as seguintes funções: entregador de restaurante, garçom, DJ ('toco funk, toco pagode, hip hop', conta Dante), manicure e depiladora, vendedora de loja, barman, intérprete de libra em universidade etc. Também há os que, como Marcos, estão procurando emprego. Edith e Pedro afirmam trabalhar 'em casa', seja cuidando dos irmãos menores ou ajudando nas tarefas domésticas. Algumas das profissões de pais mencionadas foram: doméstica (foi a mais citada), diarista, porteiro, eletricista, inspetor de colégio particular, corretor de plano de saúde, 'autônomo' (vendedor), gerente de hotel, gráfico da casa da moeda, 'trabalha em cozinha de restaurante', contador etc. Vários trabalham na informalidade, sem carteira assinada.

Verificam-se algumas diferenças no interior do grupo pesquisado em relação à condição econômica. Enquanto vários alunos precisam trabalhar para complementar a renda familiar, outros têm pais com renda suficiente para mantê-los apenas estudando. Vários possuem computador, alguns têm jornal em casa comprado pelos pais (diariamente ou não), outros compram livros e revistas, Silvio frequenta academia de musculação ('para entrar no exército'), Antônio diz que gosta de ir a restaurantes etc. Dois alunos revelam que seus pais têm negócio próprio: Pedro e Dante. Em termos de situação econômica, Pedro se define da seguinte forma: "Normal, não passo dificuldade, mas também não sou... não sou rico, nem nada. Mas, nunca passei por dificuldade, até tenho as coisas". A mãe de Pedro tem uma loja de roupas na Rocinha. O pai de Dante é dono de um salão de cabeleireiro na Rocinha, onde moram. O jovem afirma que só não se considera classe média 'porque médio o pessoal não mora em favela, assim eu acho que não é classe média'. Um dado complementar, a ser levado em conta, é a auto-classificação que os estudantes forneceram em relação à sua condição econômica. Apesar de residirem em comunidades de baixa renda, muitos em favela, a maioria se identificou como 'classe média baixa', contrariando a opinião de Dante. Outros se classificaram como pertencentes às camadas mais pobres da população.

Dos quatorze alunos que falaram sobre religião na entrevista, onze se dizem católicos, um, evangélico e dois, sem religião. O grupo pesquisado tem entre dezessete anos (três alunos) e dezenove anos (dois alunos), com maior concentração na idade de dezoito anos. Há um certo equilíbrio no número de

mulheres e homens nas turmas observadas, com alguma predominância do sexo masculino. Dos dezenove alunos entrevistados na turma de 2007, onze são homens (58%) e oito são mulheres (42%).

Na metrópole estudada, o Rio de Janeiro, tem-se a diversidade típica de uma sociedade complexa, acentuada por forte desigualdade socioeconômica. Com isto, encontram-se diferentes grupos com estilos de vida, *ethos*, visões de mundo particulares. Para Gilberto Velho, as sociedades complexas da atualidade caracterizam-se pela interação intensa entre estes grupos e segmentos diferenciados (2003a, p.38). Os grupos não são estanques ou isolados, podendo apresentar semelhanças e diferenças, afastamentos e proximidades, contágios e apropriações. E, obviamente, cada indivíduo pode pertencer (e normalmente o faz) a mais de um grupo: o da família, o dos evangélicos, o dos funkeiros, o dos grafiteiros, o dos estudantes de escola pública... Assim, os indivíduos vivem diferentes papéis, associados aos mundos sociais em que se movem. Sua identidade é formada a partir deste multipertencimento e do trânsito entre diferentes contextos socioculturais, de que participam e que ajudam a produzir.

Neste cenário de múltiplos pertencimentos, em uma sociedade em que os indivíduos são as unidades significativas, estes constituem sua identidade basicamente por meio da memória (retrospectivamente) e dos projetos (prospectivamente) (VELHO, 2001b, p.27). Tanto memória como projetos são tentativas de se produzir sentido e conferir alguma coerência à fragmentação gerada pelo trânsito entre diferentes realidades socioculturais. A memória procura organizar retrospectivamente a biografia e a trajetória. Com base neste conhecimento do passado, que ajuda a compreender as circunstâncias presentes, o indivíduo elabora seus projetos, estabelecendo objetivos e fins e organizando os meios para atingi-los. Assim, memória e projeto se associam e se articulam “ao dar significado à vida e às ações dos indivíduos, em outros termos, à própria identidade” (VELHO, 2003a, p.101). De acordo com Gilberto Velho, podemos entender projeto a partir da noção de Schutz, como “conduta organizada para atingir finalidades específicas” (2003a, p.101). O projeto não é um fenômeno unicamente interno e subjetivo, mas é sempre elaborado dentro de um campo de possibilidades sociocultural: “campo de possibilidades trata do que é dado com as alternativas construídas do processo sócio-histórico e com o potencial interpretativo do mundo simbólico da cultura” (VELHO, 2003a, p.28).

No escopo desta pesquisa, interessa perceber como esse movimento se dá para os jovens estudados. A que grupos pertencem? Quais são seus grupos básicos de referência, no que diz respeito à leitura? Como lidam com os diversos códigos associados aos universos simbólicos diferenciados em que transitam? Dentro do seu campo de possibilidades, que projetos constituem para si? Pretendo analisar *se e de que forma* a leitura permeia memórias e projetos dos jovens estudados.

### 2.3.

#### **Luana: perfil socioeconômico**

A professora pesquisada tem cinquenta anos, olhos e cabelos castanhos e pele branca, mora na zona sul do Rio de Janeiro (em um bairro nobre da cidade, de elevado prestígio social), perto da escola onde trabalha, possuiu carro e se auto-classifica como membro da ‘classe média-média’. É formada em Letras. Em 1982, concluiu um mestrado nesta área em uma conceituada universidade particular do Rio de Janeiro, apesar de não ter obtido o título de mestre, já que não escreveu a dissertação. Diz ela: ‘Eu passei por uns problemas, depois não queria vida acadêmica, entendeu? Eu nunca tive intenção de trabalhar em universidade’. Ainda em 1982, durante o mestrado, passou em um concurso do Estado e começou a lecionar Literatura. Tem mais de vinte e cinco anos de magistério e trabalha na instituição pesquisada desde 1996. Só dá aulas nesta escola, mas tem outro tipo de trabalho, na Fundação Darcy Ribeiro, ‘mais direcionado para políticas públicas de educação’.

Escolhi observar o trabalho da professora Luana pelo investimento que demonstrou em sua formação (em nível de mestrado) e pela indicação de que se tratava de uma profissional ‘séria e de qualidade’, que me foi feita por uma de minhas professoras no doutorado em Educação. Com isto, não pretendi buscar o reducionismo de um exemplo a ser imitado, mas, sim, uma professora que *se empenhasse em* (e tivesse meios para) exercer com qualidade, seriedade e profissionalismo o seu trabalho como professora de Língua e Literatura em escola pública. Assim, nesta pesquisa, Luana não figura como exemplo, mas como possibilidade.

### 3

## Leitura, literatura e mediações

### 3.1.

#### Representações e práticas de leitura da professora

Luana vem de família leitora: pai, mãe e irmãos gostam de ler. Segundo ela, isto influenciou positivamente sua relação com a leitura. Sua memória é marcada pelo exemplo de pais leitores:

Meu pai embora fosse veterinário e minha mãe só fez o ginásio na época, que também é uma outra história, que ela fez o ginásio no colégio Estadual, que ela foi aluna de canto do Villa-Lobos, então era outra época mesmo. [...] Aí, eles liam. A minha história familiar... Eu tinha uma coleção de contos de Grimm. Bem machista, meu pai deu a coleção do Monteiro Lobato para os meus dois irmãos homens e os contos de Grimm... Mas era leitura. A gente tinha muito livro. Sempre teve acesso, meu pai era fissurado em dicionário. Eu herdei Caldas Aulete... Quer dizer, **vivíamos em um ambiente letrado. Eu acho que isso influi.** [grifos meus]

Além da experiência familiar, Luana estudou em um colégio de freiras que valorizava o estudo de Línguas e Literatura. Ela conta:

Eu aprendi a bordar, pintar em porcelana e línguas. A gente aprendia inglês desde o pré-primário. E depois francês, que era um convênio com a Aliança Francesa. [...] Por exemplo, mesmo inglês na escola, a gente leu a formação da literatura na Inglaterra. [...] porque agora eles não conseguem nem fazer a formação da literatura no Brasil no ensino médio, né?

A trajetória de vida de Luana é atravessada pela leitura. A vivência em ambientes letrados e o gosto pelos livros que desenvolveu embalsamaram o seu **projeto** de estudar Letras e se tornar professora de língua e literatura. Foi uma escolha consciente. Assim, Luana escapa a um perfil de professor de literatura não raro no Brasil, discutido por diversos pesquisadores da área (KRAMER, 2004; PAULINO, 2004; LAJOLO, 2000 etc.), com características que se constituem em limitações significativas para que possa formar leitores literários. Este perfil seria o do professor que não é leitor literário, que não gosta de ler literatura e/ou que possui

uma “formação precária e apressada”<sup>1</sup> que limita sua autonomia (EVANGELISTA, 2008, p.5).

Luana se auto-classifica como leitora. Ela descreve seu perfil como o de uma leitora eclética, trilíngue, sem preconceitos em relação a gêneros, títulos ou autores:

Ah, eu sou uma leitora eclética e às vezes ironizada... Por exemplo, eu li Dan Brown, meus filhos estavam animados, eu li *Código Da Vinci*, *Anjos e Demônios*, não sei o quê. É... Li *Réu!* [Risos dela.] Por acaso saiu uma discussão enorme, aí uma prima minha me deu em francês. ‘Ah, você precisa ler francês’, entendeu? Porque a minha filha tinha lido. Eu estou falando de umas coisas que eu... ‘Ah, professor de literatura...’. Eu leio, eu quero saber. Eu não tenho esse preconceito, não.

No grupo familiar de Luana, percebem-se sociabilidades em torno do livro e da leitura, com trocas afetivas, contágio, partilha. Nesta família, livro é presente (nos dois sentidos da palavra). Como trabalha com jovens, ela defende que um leque variado de leitura, ‘sem preconceitos’, contribui para compreender a visão de mundo deles:

eu quero pensar a maneira de ver que eles estão tendo agora, e uma coisa um pouco fora daqui também. Eu li... Eu leio... Eu só pude ir à primeira Flip<sup>2</sup>, por questões mesmo familiares e tal, e aí, eu fiquei encantada com Ferrez. E comprei *Capão Pecado*. Na mesma feira, eu comprei *Capão Pecado* e *Equador*, entendeu? Eu não tenho muito parâmetro, não....

Mas, ao lado do apregoado ecletismo, Luana, no discurso e nas suas práticas escolares, valoriza, sobretudo, a **cultura letrada**. Os autores e livros clássicos da literatura, considerados por ela uma leitura ‘mais sofisticada’, são uma meta assumida de leitura a atingir com seus alunos. Ela afirma que procura criar estratégias didáticas para despertar o interesse dos alunos por este tipo de texto.

Ao buscar uma definição para literatura, Luana destaca a relação entre forma e conteúdo, ressaltando que é um tipo de texto que ‘não imbeciliza o leitor’:

<sup>1</sup> Para um aprofundamento da discussão sobre a formação do professor-leitor, ver: ANDRADE, Ludmila Thomé de. *Professores-leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos e de saberes*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004; KRAMER, Sonia. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. São Paulo: Ática, 2004.

<sup>2</sup> Festa Literária Internacional de Paraty.

A literatura é arte, né? E o que é arte para mim? A arte é um mais, é um mais... A definição que eu acho interessante é que, na literatura, a forma e o conteúdo estão meio assim... [...] Mas a literatura para mim é isso, esse casamento muito próximo do *como* você diz e *o que* que você está dizendo.

A professora explica que o nome de sua disciplina no colégio foi mudado para Língua Portuguesa (e não há mais a disciplina Literatura), em função da nova LDB e dos parâmetros curriculares.

Mas, quer dizer o nome, oficialmente, é esse. Mas, muita gente dá literatura aí dentro, quer dizer, eu também **acho que eu dou literatura, mas não aquela visão**. Até porque muitos professores pedem livro didático. O livro didático pede aquela **periodização**... [grifos meus]

Luana usa o livro didático em sala de aula (só algumas partes), mas sem seguir a ordem indicada na sequência dos capítulos, apesar de achar que ‘a parte de literatura é muito ruim nesse livro, que foi escolhido pelos professores da escola’. Ela não teria votado neste livro, mas não pôde comparecer às reuniões de professores onde foi tomada esta decisão. Em relação à divisão dos seis tempos de aula entre português e literatura, ela explica:

Olha, no início desse ano o que eu pretendia foi o seguinte: dois tempos semanais eram de utilização do livro [didático]. Então, exercícios mais gramaticais ou de reconhecimento de gêneros textuais, que era o que havia de melhor no livro que foi adotado. [...] Os outros quatro, eu procuro trabalhar produção de texto, dividir um pouco entre produção de texto e leitura de texto. Quer dizer, no livro eu trabalho mais uma gramática da frase, que é como vem organizado ali, né? De palavras, frases... Nessa parte da leitura de texto, eu procuro trabalhar uma gramática mais textual, né? Onde eles possam ver a relação, ou, ou, ou dentro da estrutura de um texto mesmo, o que que se repete, como é que... Enfim, esse tipo de coisa. Reconhecer... Mas é difícil, né? Consigo pequenos avanços apenas.

Ao se buscarem indícios de sua representação de leitura, percebe-se que esta se vincula predominantemente a livros e literatura, e parece centrar-se nas ideias de ‘viagem’ e ‘troca’:

Olha, leitura é diálogo. Quer dizer, para mim, isso eu tenho... Na minha casa, os três se tornaram leitores e de leituras muito diversificadas, que eu tenho um irmão que fez Agronomia e o que ele lê é *best seller*. Mas eu também não tenho preconceito com isso, porque eu acho que muito cedo a gente entendeu que aquilo ali era alguma coisa para você trocar, você viajar, né? Não nesse sentido de ‘ah, você viaja...’, não é essa bobeira assim não, mas é uma viagem, às vezes

muito dentro de você mesmo, mas com a parceria de alguém... Eu acho que é isso.

A definição de leitura de Luana tangencia a de Chartier, quando este associa o leitor a um “caçador que percorre terras alheias”<sup>3</sup> (1999b, p.77). Pode-se considerar que leitura é uma espécie de ‘troca’ entre leitor e autor, que, neste sentido, se configuram como parceiros. A noção de ‘diálogo’, expressa pela professora, confirma a lógica de troca e coloca o leitor em um papel ativo. Para Chartier, o consumo cultural ou intelectual é classificado como produção. A definição de leitura como apropriação e invenção, explorada pelo historiador francês (1999b, p.77), também confere papel ativo ao leitor, compreendido como produtor de significados. Mas, levando em conta o ambiente familiar de Luana, a idéia de troca também pode remeter à circulação do livro em família, ao contato com o mesmo livro a partir de empréstimo ou presente entre membros do grupo, ou seja, aos intercâmbios que vivencia neste contexto afetivo.

No discurso, quando trata do que considera literário, Luana procura reforçar sua visão ‘ecclética’, incluindo alguns autores canônicos e excluindo outros, considerando *best sellers* e outros livros e autores não legitimados pela academia, como exemplifica o texto a seguir:

Por isso que eu falei do Ferrez, que é um *rapper* que está aí, que está sendo muito questionado, né, e tal? Até porque o texto dele tem muito palavrão e tudo. Mas, eu não... Era impossível ele escrever sobre *Capão Pecado* um texto da Academia Brasileira de Letras, né, o vocabulário. [...] Nem sempre o que está no livro didático como literatura, por exemplo, eu considero uma boa literatura, alguns consagrados aí, porque é tão plastificado... não sei... pausterizado.

Porém, quando pergunto como ela faz a seleção do que ensinar, do que trazer para a sala de aula no campo da literatura, ela cita nominalmente apenas Machado de Assis, autor clássico, paradigmático para a cultura letrada, além de fazer menção a outros clássicos. Um possível viés de desejabilidade social nesta resposta é descartado pela observação em sala, que confirma sua preferência por trabalhar com o cânone. Luana também ressalta seu objetivo de despertar o interesse dos alunos pela leitura literária:

---

<sup>3</sup> Em alusão à imagem cunhada por Michel de Certeau.

O que eu li com eles, por exemplo, todo ano eu leio Machado de Assis, leio alguns... A gente tem uma coletânea de contos de Machado e esse ano até ficou prejudicado, porque eu sempre começo lendo aquele conto 'Pai contra mãe', que eles gostam muito, porque eles não têm essa ideia de que... alguém escrevesse literatura, especialmente Machado de Assis, que é um monstro. E que se eles leram alguma coisa, é um pedaço - é um monstro, a escola cria essas situações... -, mas eu leio com eles em sala, entendeu? Leio o livro... como a gente tem quarenta livros, eu distribuo um para cada um e a gente vai lendo. Eu peço: 'Leiam os próximos três parágrafos, o que que está acontecendo e tal...'. Enfim, para poderem... E esse, esse texto é muito bom, eu acho, porque o Machado de Assis teve aquela coisa didática de formar os seus leitores, né? Como agora os jornais fazem. Mas ele sozinho ia... E ali é muito interessante, que todo aquele intróito é para fazer nossa cabeça, e isso eles conseguem perceber, para fazer a cabeça do leitor que era contemporâneo dele que era uma desumanidade o que era feito com os escravos. Que eu acho que a maioria daquelas leitoras tinham sido criadas achando que escravo era besta mesmo, aquilo era o normal. Então, eu gosto porque... Eu trabalho com eles essa coisa narrativa, mas toda uma argumentação que tá ali. Por trás. Aí eles ficam interessados de ler outros contos. Aí, daí, a gente pode passar para 'Noite de almirante', para... Enfim, para os outros aí que são clássicos... [...] Para eles lerem mais sozinhos também. Não cheguei lá, não.

Luana demonstra empreender esforços para o desenvolvimento da capacidade dos alunos de compreensão do texto lido. No exemplo citado, ela investe nas relações entre texto e contexto (o que, para Paulo Freire, teórico citado por ela, seria a concepção de leitura crítica<sup>4</sup>). Ou seja, formar leitores, para esta professora, não passa apenas por despertar o gosto ou interesse pela leitura, mas também por desenvolver as habilidades necessárias para a compreensão do que foi lido. Na citação anterior, percebemos como Luana se apropria do Projeto Político Pedagógico da escola, trabalhando com Machado de Assis e outros clássicos, mas incluindo o enfoque proposto no PPP para a disciplina Língua Portuguesa na terceira série, de estudo do texto dissertativo-argumentativo, com ênfase na leitura e produção de textos argumentativos, fazendo com que o aluno seja capaz de identificar o tema e a tese de um texto. Ainda na sua apropriação do PPP, ela busca trabalhar também com trechos retirados do jornal, pois, segundo ela, é onde mais circulam textos argumentativos.

Luana tem uma postura questionadora acerca da didática no ensino da língua:

---

<sup>4</sup> "Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto" (FREIRE, 1995, p.11).

Eu já fiz muita política para modificar a didática da Língua Portuguesa. Já me expus muito, já lutei muito... Quando eu era jovem, isso era bom, hoje em dia eu vou... Eu procuro... Quer dizer, as parcerias aparecem e a gente vai usando, mas eu não vou brigar mais sobre isso, né?

Ao tratar do ensino de língua e literatura, de como o enxerga e de como deve ser, a fala de Luana se coaduna com crenças e valores de um sub-grupo de professores de língua portuguesa do colégio, do qual faz parte, que busca construir um trabalho de equipe, interagindo e discutindo novas soluções e encaminhamentos para o ensino de LP e literatura: ‘Somos um trio. A gente faz a mesma prova. Tem um quarto professor que ensina gramática nos moldes antigos, acha que a gente não aprendeu nada’. Ela destaca a harmonia do sub-grupo neste campo, enfatizando sua parceria constante com a professora Flávia. Assim, para construir sua teoria nativa de ensino, Luana mobiliza, também, o que Tardif classifica como “saberes experienciais” (2007, p.48), com ênfase nas trocas com outros professores da escola. Em seu discurso, a professora revela representações deste sub-grupo em relação ao ensino da literatura, ressaltando a discordância destes profissionais em relação ao encaminhamento didático tradicional (e ainda dominante) nesta área:

Ainda quando eu cheguei era Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Mas, essa escola foi pioneira em termos de estado, de escola pública, em dar essa disciplina sempre para o mesmo professor. Que há escolas que dividem Literatura para um professor e Língua Portuguesa para outro. E a gente diz sempre que até a lei agora prevê isso: literatura é uma forma de leitura, e quem tem que trabalhar com isso... Isso tem que ser trabalhado desde o Ensino Fundamental, né? Textos literários, **mas não com tanta ênfase aos estilos, periodização**, especialmente na Educação Básica. Então, já era um pouco... A gente [sub-grupo citado] sempre tentou, sempre houve pesquisa... E há resistência [de outros professores de LP] de escapular um pouco do Barroco, Arcadismo, desse caminhar histórico. E ler textos... Conhecer os mecanismos de textos literários, né? [grifos meus]

Em sua fala, Luana revela tensões dentro da equipe de professores de LP da escola, que, em seu interior, apresenta divergências quanto ao encaminhamento didático da disciplina. Assim, deixa entrever, neste grupo, a existência de lutas de representação (CHARTIER, 1988) em relação ao ensino da literatura.

Para o ensino da literatura, a professora defende o trabalho por ‘temas’, preferencialmente ligados à realidade dos alunos, associados a diversos tipos de textos e autores, com variedade de gêneros, épocas etc. Esta estratégia didática ela

vivenciou como aluna, quando fez o ‘literário na Aliança Francesa’, ficou ‘encantada’ na época e, hoje, reproduz com seus alunos. Para ela, é muito mais eficiente para aproximar o aluno da literatura do que trabalhar com a ‘periodização’. De acordo com Luana, o ensino tradicional, que começa pelo Barroco, ‘afasta definitivamente da literatura os alunos’. Diz Luana: ‘há textos que seriam mais, é... tocantes’. Neste sentido, sua estratégia vai ao encontro da demanda de alguns alunos, como Silvio, que defende que a aula ideal de literatura deveria privilegiar livros ‘legíveis, uma literatura que você compreenda, não aquele vocabulário arcaico’. Assim, a teoria nativa de ensino de Luana apóia-se também no que observou, sentiu, vivenciou, experimentou enquanto era aluna, ou seja, ela mobiliza o que Tardif classifica como saberes provenientes da formação escolar anterior, relacionados à sua socialização escolar pré-profissional (2007, p.63). Dos saberes da formação profissional (TARDIF, 2007, p.36), sobressaiu, no discurso, além da crítica ao encaminhamento tradicional do ensino da literatura, uma vaga citação a Paulo Freire, para explicar sua lógica didática: partir do conhecimento dos alunos, de ‘centros de interesse’ deles, e oferecer ‘algo novo’.

Nesta pesquisa, interessa verificar as tensões, harmonias e contradições entre o discurso acerca da pedagogia da literatura e as práticas, nesta área, que a professora propõe aos alunos em sala de aula. Outro ponto fundamental é perceber a influência que suas representações e práticas de leitura exercem na relação dos alunos com a leitura.

Sobre os dois grupos que acompanhei em sala de aula, a professora afirma que ‘eram consideradas turmas ruins do terceiro ano’, pois reuniam alunos que ‘vieram acumulando fracassos, dependências’ e, portanto, foram selecionados por um ‘sistema de exclusão’. Dante, da turma de 2007, confirma: ‘montaram esta turma, só o pessoal que está em dependência, repetente, né?’. O grupo de 2007 sofreu trinta por cento de evasão em um ano. Luana acredita que seus alunos não dão ‘nenhum significado’ para o curso de Literatura, porque ‘a escola é um reduto de preconceitos’ e ‘eles acham que arte não é importante’. Na opinião dela, isto é reflexo da desvalorização da arte que ela percebe na sociedade atual. Vale ressaltar que, neste contexto, “não dar significado nenhum” é dar um significado, só que negativo. A representação que esta professora tem dos seus alunos inclui a imagem de não-leitores.

Quando fala de suas metas como professora de língua e literatura, que têm como centro o estímulo à leitura, Luana ressalta a utilidade prática desta última no mundo do trabalho, destacando sua importância fundamental para ‘qualquer ocupação profissional’. Uma preocupação central que ela assume é contribuir com a inserção profissional de seus alunos, sendo o desenvolvimento da capacidade de leitura dos estudantes um dos caminhos para isto. Assim, sua representação de leitura, ao lado da idéia de ‘viagem dentro de você mesmo’, da dimensão de “descoberta de si” (DAUSTER; FERREIRA; TIBAU, 2009), inclui uma dimensão utilitária, ligada à contribuição prática que a leitura poderá trazer para o exercício da cidadania, para a vida profissional dos seus alunos e, portanto, para a melhoria de sua condição socioeconômica.

Hoje, dar aulas, para Luana, associa-se ao ‘fechamento de um ciclo’, pois ela já gostaria de ter se aposentado, mas mudanças na lei não permitiram.

### 3.2.

#### Mediação

No que diz respeito à condição socioeconômica e ao *status* social, verifica-se uma descontinuidade entre a professora e o grupo de alunos. Portanto, na sala de aula, a professora Luana defronta-se com padrões de comportamento, de linguagem, critérios estéticos e de gosto, enfim, com *ethos* e visões de mundo distintos daqueles de seu meio de origem, por vezes contrastantes.

Para além do trânsito entre matrizes culturais distintas, realizado de modo sistemático, existe, neste caso, um “projeto de mediação” (VELHO, 2001b, p.23) por parte de Luana, que ajuda a constituir sua identidade. Esta professora está consciente de seu papel como mediadora, apresentando um projeto claro de atuação. Ela escolheu trabalhar com escola pública, movida pela vontade de contribuir para atenuar desigualdades sociais. Deseja ser agente de transformação desta realidade. Na trajetória de vida de Luana, a mediação constitui-se em projeto identitário. Quando perguntei o que representa ensinar língua e literatura nessa escola, para esse aluno, nesse contexto social, ela me disse:

Eu tive muitas oportunidades de largar o Estado ou permanecer no Estado...[...]. Quer dizer, eu acredito que é uma **missão** – mas não no sentido religioso, nem nada, não - que eu assumi quando eu larguei a Aliança Francesa lá trás e optei

pela escola pública. Que eu fiquei muito triste, eu falei: ‘meu Deus do céu, a gente fica fazendo esses mestrados, aprendendo essas teorias lá, com aquele professor [citou o nome de um dos seus professores, teórico da literatura], não sei o quê, quando a maioria da população não consegue ler uma nota no jornal’. Aí eu achei uma desigualdade tão louca e eu optei por fazer esse trabalho aí. [grifo meu]

Em sua atuação como mediadora, a professora diz que busca conhecer o ponto de vista dos alunos, a realidade dele, e, de alguma forma, transformá-la. Mas tem consciência de que é uma ‘troca’, de que ela também se transforma no contato com eles (‘eu vou me atualizando também’). Afirma Luana:

Lévi Strauss diz isto, né? Que quem permanece na escola é porque tem uma sede de permanecer na juventude. Eles me rejuvenescem. E eu falo isso para eles também: ‘Eu preciso de vocês, porque eu não tenho dinheiro para fazer plástica... não tenho nada... vocês é que tem que me rejuvenescer!’. [...] Se eu não quisesse estar aqui, eu poderia estar fazendo outras coisas, quer dizer, que me remunerassem melhor ou que me dessem um prestígio social. Eu gosto muito do convívio com esses alunos. Então, eu gosto mesmo. E, quer dizer, eles me servem de alguma maneira. Então não é isso, não tô fazendo... Quando eu falei missão, não é no sentido disso, de eu me doar, que eu nem sou muito doadora não, eu acho que é uma troca.

Para Ana Maria Loureiro, “a mediação surge da vontade consciente de ligar vários mundos e da crença na possibilidade de intervenção social a partir dela” (2004, p.99). A mediação de Luana, que ocorre por meio de sua atuação profissional, acontece com o objetivo de atenuar desigualdades sociais. Seu projeto individual guarda uma intencionalidade política. A intervenção que persegue passa, de alguma forma, pelo letramento de seus alunos. Ela acredita que a capacidade de leitura é condição essencial para inserção no mercado de trabalho, para mobilidade social. Quando aborda os objetivos que quer atingir como professora de língua/ literatura, afirma:

Ah, eu queria que alguns passassem a ler. Pelo menos o jornal, não é? Que se interessassem. Eu acho que a leitura no mundo de hoje é fundamental para qualquer ocupação profissional, entendeu? Que isso é um *déficit* muito grande que o aluno da escola pública leva. [grifos meus]

Portanto, Luana persegue resultados acima do que considera ser o padrão da escola pública, que, para ela, deixa os alunos, ao menos no campo do letramento, com um ‘déficit’ em relação aos que têm acesso ao ensino privado.

Na escola pesquisada, alunos e professora pertencem a mundos socioculturais diferentes. A estes, associam-se dialetos distintos, o que se torna especialmente relevante quando se trata do ensino de língua portuguesa, cujo programa prioriza o ensino da norma culta da língua. A literatura desta área (na visão dos linguistas que se opõem à perspectiva gramaticalista) relata vários problemas que podem ser gerados por um ensino que desvalorize o dialeto falado pelos alunos de camadas populares, em geral mais afastados da norma culta do que o dialeto de prestígio. Para Bagno (2004), o preconceito linguístico tem como uma de suas consequências mais graves o silenciamento das camadas populares. Neste contexto, que contornos assume a mediação desta professora? Embora procurando respeitar o dialeto e a realidade sociocultural dos alunos, a professora pesquisada busca difundir conhecimentos, práticas e valores da cultura letrada (à qual pertence: vem de uma família de leitores, fez graduação e mestrado em Letras, escolheu ensinar língua e literatura). Luana tenta prover, aos alunos, bens simbólicos valorizados pelas camadas dominantes no campo da língua e da leitura.

A professora expressa uma teoria nativa de formação de leitores. Assim ela explica suas estratégias de ação para atingir o objetivo declarado de fazer com que alguns alunos passem a ler: ‘Uma das estratégias é partir de centros de interesses deles, outra estratégia é ser bastante franca com eles. Não tem... É... Olhar como eles são, né?’. Ao explicar como organiza o trabalho com poesia em sala de aula, que ‘é muito temático’, Luana diz que busca trazer textos que girem em torno de assuntos relacionados à realidade dos alunos:

A gente procura fazer isso, porque, embora eles tenham que sair dessa realidade, é difícil você atraí-los para uma coisa que esteja completamente distanciada e aí, quer dizer, a gente... É um pouco Paulo Freire, né? Você parte de onde ele está, e mostra algo novo. O algo novo é essa poesia de trezentos anos atrás ou algum pedacinho de um texto grego lá, que aí eles ficam abobalhados de pensar...

Como pude observar no contato com o campo, o ‘algo novo’ que Luana procura oferecer aparece predominantemente vinculado à norma culta e aos autores e textos canônicos da literatura, legitimados pela cultura letrada. Obedecendo à sua estratégia, ela afirmou, na entrevista, que procura conhecer as preferências e padrões culturais dos alunos, perguntando e agregando ao curso sugestões deles:

Ao mesmo tempo que eu trago uma letra de uma música para eles ouvirem e trabalharem, eles definem uma música, pra eu trabalhar, a próxima... Até o ano passado eu fazia isso muito. Eu negociava: ‘duas minhas e uma de vocês’. Aí, com isso, a gente já trabalhou Racionais... não sei o quê. Eu vou me atualizando também. E eles percebem que não é aquilo que... quer dizer, não tem um tipo de música que esteja propício para ser lido na escola. Pode ser um pagode, dependendo do que eles definirem.

Na sua fala, a professora ressalta que deve haver um processo de trocas socioculturais em sala e, em alguns momentos, procura mostrar aceitação e mesmo valorizar referências culturais do meio de origem e da faixa etária dos estudantes. Como uma das formas de conhecer os ‘centros de interesse’ dos alunos, a professora afirma que procura ler com eles também o que sugerem: ‘Muitas vezes leio o que eles trazem também’. Assim, pelo discurso de Luana, textos não-canônicos (como uma letra de funk ou um pagode, para mencionar os dois exemplos citados por ela) seriam também legitimados nesta comunidade de leitores que vai se constituindo em sala de aula. Contrapor o discurso da professora a suas práticas observadas em aula é fundamental para detectar harmonias e contrastes. Nas aulas a que assisti, não verifiquei esta prática de alunos sugerirem textos. Em uma das entrevistas que realizei nos últimos dias de aula do ano, perguntei ao aluno Silvio como seria, para ele, a aula de Literatura ideal. Assim respondeu, sugerindo a ausência, no período observado, da prática em questão: ‘não deveria ser só textos, senão ficaria meio... Sei lá, eu acho que português é uma matéria que também traz cultura. Então, se houvesse música, os alunos poderiam trazer letra de música, que eles gostassem’.

Em relação ao suporte de leitura valorizado e utilizado pela professora em aula, o livro de literatura (ou, na maior parte das vezes, trechos digitados e xerocados) tem importância central - em coerência com as influências de sua história familiar e com a sua formação. Textos literários também são utilizados algumas vezes no livro didático. Somados ao texto jornalístico (utilizado com menos frequência e sempre sob a forma de trechos digitados e fotocopiados), estes textos impressos ainda assumem total predominância em relação aos textos eletrônicos em sala de aula, contrariando as práticas mais constantes de leitura extra-classe que fazem parte da cultura destes jovens. Segundo Luana, esta opção pelo impresso obedece também a limites impostos pela infra-estrutura da escola. De acordo com a professora, a sala de computadores apresenta alguns problemas

que impedem seu uso, como o acesso à Internet nem sempre disponível, falta de material necessário para impressão etc. Ela menciona que gostaria de utilizar a sala de computadores com os alunos basicamente ‘para pesquisar’, mas que deixa de fazê-lo por conta dos problemas práticos apontados. Porém, ela afirma que outra professora de LP faz uso constante desta sala.

Luana provê os suportes de leitura utilizados em sala para todos os alunos. Empresta os livros de literatura (levando as coleções que a escola disponibiliza para este fim), leva trechos xerocados para exercícios. As fotocópias são pagas pelos alunos (que dão o dinheiro à professora) ou, algumas vezes, são fornecidas pela escola. Com menos frequência, faz uso do livro didático. Luana mostra-se consciente das dificuldades enfrentadas por alguns alunos em relação ao acesso a bens materiais (e simbólicos) valorizados pela cultura letrada. Ela não solicita aos alunos que comprem livros para uso escolar, por conta das limitações econômicas que algumas famílias enfrentam. No dia dezessete de agosto, durante a aula, uma estudante mencionou que ia a uma livraria procurar o livro de poemas que estavam usando em sala, de Carlos Drummond de Andrade. A professora retrucou: ‘Não, mas você não vai comprar o livro, né?’. A aluna disse que desejava adquiri-lo, e Luana completou: ‘Ah, se você está interessada, tudo bem. Eu só não quero é que vocês vão dizer a seus pais que eu estou mandando comprar livro, ainda mais nesta época, já de fim de ano’.

Pode-se considerar que Luana persegue dois objetivos básicos como professora de língua e literatura: contribuir para o letramento literário (CORRÊA; RIBEIRO, 2004) e para o letramento funcional (PAULINO, 2004) de seus alunos, este último ligado a leitura e compreensão de textos básicos para a vida diária do cidadão. Assim, de acordo com o discurso da professora, o ideal de leitor que se quer formar (SOARES, 2006, p.47) é o do leitor literário, autônomo (‘Para eles lerem mais sozinhos também’), que se interesse pela leitura (inclusive de jornal) e possa compreender textos ‘mais sofisticados’ (categoria empírica ligada aos clássicos da literatura). Graça Paulino parece resumir características básicas do perfil de leitor que Luana deseja formar: ‘a formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres’ (2004, p.8).

Neste contexto de formação de leitores, em que o discurso de autoridade (CHARTIER, 1999b, p.113) veicula, predominantemente, valores da cultura letrada, vale questionar: como se dá o processo de negociação de significados em torno da leitura e da literatura na comunidade de leitores observada? De acordo com Gilberto Velho, “embora as culturas populares não estejam insuladas, mas em permanente relação, guardam não só tradições próprias, como têm formas particulares de se apropriar e interpretar outros níveis e dimensões culturais da sociedade abrangente” (2001b, p. 22). Chartier, ao destacar a circularidade entre as culturas popular e letrada, enfatiza os desvios de interpretação e de significados permitidos pela apropriação:

Definido como uma ‘outra produção’, o consumo cultural, por exemplo a leitura de um texto, pode assim escapar à passividade que tradicionalmente lhe é atribuída. Ler, olhar ou escutar são, efetivamente, uma série de atitudes intelectuais que – longe de submeterem o consumidor à toda-poderosa mensagem ideológica ou estética que supostamente o deve modelar – permitem na verdade a reapropriação, o desvio, a desconfiança ou resistência. (1988, p.59)

Assim, Chartier (1988) propõe que se repense a relação entre o público designado como popular e os produtos diversos (livros, canções, discursos...) que são propostos para seu consumo. Para o historiador da leitura, o consumo cultural ou intelectual é entendido como uma produção “que evidentemente não fabrica nenhum objeto, mas constitui representações que nunca são idênticas às que o produtor, o autor ou o artista investiram na sua obra” (CHARTIER, 1988, p.59). Com base nestas observações, interessa, a esta pesquisa, perceber de que forma os alunos estão se apropriando das representações e práticas de leitura que o discurso de autoridade da professora busca difundir. Que significados constroem para a leitura?

### **3.3.**

#### **A comunidade escolar de leitores**

Para pesquisar a influência da escola sobre a relação dos alunos com a leitura, buscarei analisar a comunidade de leitores formada pela turma que acompanhei durante um semestre letivo (2007.2), seguindo dois ou três tempos de aula por semana. Como afirma Chartier,

as experiências individuais são sempre inscritas no interior de modelos e de normas compartilhadas. Cada leitor, para cada uma de suas leituras, é singular. Mas esta singularidade é ela própria atravessada por aquilo que faz com que este leitor seja semelhante a todos aqueles que pertencem à mesma comunidade (1999b, p.92).

Interessa-nos perceber as técnicas e modelos de leitura que organizam as práticas desta comunidade, bem como seus efeitos nas relações extra-escolares dos alunos com a leitura. Nos encontros, verifiquei uma média de dezesseis alunos por aula. A professora Luana mostrou-se sempre muito receptiva e gentil comigo, adotando uma postura de interesse e colaboração com meu trabalho. Parecia muito à vontade com a minha presença nas aulas. Disse que estava acostumada a receber pesquisadores e estagiários e ressaltou que não muda a sua postura em sala por conta da presença destes. Procurei chegar sempre antes de a aula começar, sentando-me preferencialmente na última fileira. A professora me cumprimentava discretamente com um aceno ao entrar em sala. Os alunos basicamente não me cumprimentavam. Nas raras vezes em que o faziam, era com o olhar ou com um sorriso. Não havia referência explícita à minha presença durante as aulas. Ninguém se dirigia a mim. Minha percepção é que o fato de eu estar presente não pareceu trazer alterações significativas em relação ao comportamento de professora e alunos a ponto de comprometer os resultados da observação. Durante as entrevistas, busquei trazer um tom informal para a conversa, na tentativa de deixá-los à vontade e minimizar possíveis defesas causadas pela diferença em termos de situação socioeconômica entre nós. Vale dizer que procurei me portar e me vestir com toda a neutralidade possível. Julgo que obtive boa resposta por parte dos alunos, que se mostraram descontraídos durante as entrevistas.

Na sala de aula, há uma mesinha e uma cadeira de madeira para cada aluno. As mesas ficam alocadas em pares. A sala é grande (vários lugares ficam sobrando nas aulas), possui um quadro-negro de giz à frente e grandes janelas com persianas fixas de madeira, constantemente abertas, que dão para uma rua com fluxo intenso de veículos. No diário de campo, o registro que inaugurou os comentários sobre a primeira aula a que assisti foi: “MUITO BARULHO de carros vindo da rua. A professora precisa gritar em sala e ainda assim não ouvi direito” (escrevi com maiúsculas mesmo). E logo abaixo: “Um aluno lê o exercício. O outro diz, gritando: Não estou ouvindo!”. O ruído da rua invadindo a

escola é um primeiro limite que se impõe às interações e práticas nesta comunidade de leitores.

Buscando perceber limites e possibilidades, vale ressaltar o tom das aulas, em que predomina um clima de descontração e simpatia mútua entre professora e alunos (e entre os alunos), bem como de interesse pelas aulas, boa parte do tempo. Tem humor nas interações, Luana brinca com os alunos, faz piada. Chama cada um pelo nome. Não há um excesso de conversa por parte dos estudantes a ponto de atrapalhar a aula (quando eventualmente ocorre, a professora consegue contornar com alguma facilidade, chamando a atenção dos dispersos com educação), e estes costumam participar da maioria das discussões e exercícios propostos, estimulados por Luana. Parecem simpatizar com ela, o que se confirmou nas entrevistas. O diálogo entre eles é respeitoso. A professora consegue ser firme e, ao mesmo tempo, carinhosa e bem humorada no trato com seus alunos. Há pouco conflito na sala. Como ilustração, segue uma anotação do diário: “Clima da sala: de interesse na aula!!! Os alunos prestam atenção. Ela [Luana] faz perguntas o tempo todo. Eles respondem. Não tem quase conversa paralela”. É claro que, na turma, há alunos mais interessados e participativos, outros menos, uns conversam mais, outros menos, há casos de alunos dormindo na aula, há aulas que motivam mais, outras menos, há dias em que a professora está menos bem-humorada ou motivada... Fazendo esta ressalva em relação às diferenças de comportamento observadas, o que procurei, ainda que brevemente, foi traçar o tom predominante das aulas.

Para compreender a comunidade escolar de leitores observada, seguirei uma espécie de “guia de análise” que se pode depreender das recomendações de Roger Chartier. Segundo o historiador francês, para se perceberem as especificidades das comunidades de leitores e suas maneiras de ler, é necessário dedicar-se ao reconhecimento de três eixos fundamentais: competências, normas e interesses (CHARTIER, 1999a). Em relação às **competências de leitura**, o historiador francês destaca que “a clivagem entre alfabetizados e analfabetos, essencial, mas grosseira, não esgota as diferenças em relação ao escrito” (1999a, p.13). Magda Soares (2004) expande a discussão, diferenciando o alfabetizado do letrado. Ainda que estas diferenças e conceitos ainda guardem alguma imprecisão, como atesta Soares (2004; 2003), contribuem para o desenvolvimento da reflexão sobre o tema. Alfabetizado seria aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, que

dispõe da “tecnologia” do ler e do escrever, que tem a habilidade de codificar a língua escrita, enquanto que o letrado apropria-se da leitura e da escrita a ponto de responder adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita: “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 2004, p.21). Ou seja, o letramento guarda uma dimensão individual (posse individual de habilidades de leitura e escrita) e uma dimensão social (relação estabelecida entre estas habilidades e conhecimentos e as necessidades, os valores e as práticas sociais) (SOARES, 2003, p.33). O outro eixo ressaltado por Chartier (1999a), que caracteriza uma comunidade de leitores, é o das **normas e convenções** que valorizam e legitimam, nos grupos, determinados autores, suportes (e seus usos), procedimentos de interpretação, maneiras de ler. Por fim, destacam-se os **interesses e expectativas** que os membros de determinada comunidade direcionam à prática de leitura. Estes três eixos, que configuram determinações que governam as práticas, vão perpassar a descrição e análise da comunidade observada.

Nesta comunidade escolar de leitores, há um discurso de autoridade - o da professora - que busca despertar o interesse dos alunos pela leitura (com foco na literatura e, em segundo plano, textos jornalísticos) e desenvolver suas habilidades de compreensão dos textos lidos. Predominantemente, este discurso reforça a valorização da cultura letrada e persegue o letramento literário dos estudantes. Um breve levantamento do material impresso utilizado para leitura e exercícios nas aulas que acompanhei indica massiva incidência de textos e autores canônicos da literatura brasileira (e da música). Entre eles, estão: Manuel Bandeira (poema impresso em folha com exercícios), Carlos Drummond de Andrade (livro de poemas), Adélia Prado (poema impresso em folha com exercícios), Luís Fernando Veríssimo (trechos de crônicas impressos em folha com exercícios), Dalton Trevisan (conto impresso em folha com exercícios). Foi utilizada uma letra de música de Chico Buarque e outra de Pixinguinha e João de Barro (*Carinhoso*), também impressas em folha com exercícios. Houve duas aulas dedicadas à literatura de cordel, com leitura do livro *As proezas de João Grilo*, de João Ferreira de Lima, e de outros trechos de cordel. O uso do cordel em sala pode demonstrar uma opção por trabalhar também com uma literatura considerada popular, não canônica, de mais fácil compreensão. Porém, cumpre ressaltar que o

cordel, de forma geral, não faz parte do repertório sociocultural destes alunos, que são habitantes de uma grande metrópole do Sudeste brasileiro, onde este tipo de manifestação não é comum nem mesmo entre as camadas menos privilegiadas economicamente (como ocorre em alguns estados do Nordeste). Também foram utilizados alguns textos retirados de jornal impresso, como cartas dos leitores sobre o filme *Tropa de Elite* e crônica sobre racismo (jornal O Globo), além de um texto dissertativo sobre gravidez. O jornal não foi usado como suporte, mas sim cópias xerocadas de alguns trechos. Foi utilizado, ainda, trecho de um poema do português Camilo Pessanha (impresso em folha com exercícios), expoente da poesia simbolista em seu país. Na prova a que tive acesso, havia um poema de Licurgo Carvalho, paródia do “Poema de sete faces”, de Drummond (estudado em sala), e um texto dissertativo sobre migrações internas no Brasil. Reproduzo uma fala da professora que ilustra o movimento de valorização de determinados autores: “Este é o ano do Ariano Suassuna. Não é possível que vocês nunca tenham visto! Quem nunca ouviu falar em Ariano Suassuna? Já ouviram, né? Escreveu o *Auto da Compadecida*, que também acredito que todos já tenham ouvido falar, passou na TV”. Desta forma, a professora “remete às convenções e códigos atribuídos à leitura legítima” nesta comunidade (CHARTIER, 1999b, p.79). A fala de Luana pode sugerir que seja uma falha, um absurdo ou um traço de ignorância não conhecer o escritor citado. Considerando o silêncio que se fez na turma como resposta à fala da professora e as referências colhidas nas entrevistas, arrisco dizer que poucos ali na turma (nenhum?) já tinham ouvido falar em Ariano Suassuna. Como exemplo – observado em sala – de dissonância em relação às escolhas predominantemente eruditas da professora, ressalto que, por duas vezes, encontrei alunos escutando funk pelo celular antes de a aula começar.

No interior desta mesma comunidade, percebem-se contrastes em relação aos interesses com que os leitores investem na prática da leitura. As entrevistas com os alunos nos mostram que este contraste perpassa temas, suportes, autores, maneiras de ler, objetivos da leitura etc. Fugindo à representação de não-leitores que a professora expressa em relação aos alunos, percebemos que estes leem, embora suas escolhas muitas vezes escapem ao que é valorizado na comunidade escolar de leitores. Quando se trata de livros, não leem predominantemente os autores legitimados pelo cânone escolar. Alguns gostam de ler revistas. Vários

leem jornal impresso com alguma regularidade e alguns alunos acessam *sites* de jornal *on line*. As práticas cotidianas da maioria privilegiam o computador como suporte de leitura. Embora com alguma preocupação em relativizar, o discurso da professora acaba por legitimar determinado *corpus* de obras, suportes e práticas valorizadas pela cultura letrada. Porém, ao ouvir os alunos falar de suas práticas extra-escolares, o que se verifica é que “as práticas de leitura emanciparam-se frente às ordens e normas – assim como o fizeram as práticas sexuais” (CHARTIER, 1999b, p.113). Ainda assim, o discurso de autoridade parece influenciar a auto-representação que predomina no grupo: quando suas práticas de leitura cotidianas remetem a suportes/textos/autores não legitimados pelas normas e convenções da comunidade escolar, o aluno não se auto-classifica como leitor. No próximo item, tentaremos aprofundar esta análise a partir dos dados coletados nas entrevistas com os estudantes.

### 3.4.

#### Representações e práticas de leitura dos alunos

Com exceção dos dois alunos que não quiseram me conceder entrevista, conversei com os outros dezenove alunos da turma de 2007.2 e com cinco alunos da turma de 2008.1. Os estudantes tinham pouca informação sobre meu trabalho na escola. Sabiam apenas que se tratava de uma pesquisa sobre leitura. Ao realizar as entrevistas semi-estruturadas, em tom de conversa informal, busquei conhecer a relação dos alunos com a leitura, suas representações de leitura e literatura, as práticas cotidianas e gestos efetivos de leitura (ou ausência destes), dentro e para além do que é legitimado pela comunidade escolar de leitores. Procurei perceber como, do ponto de vista deles, a escola influencia sua relação com a leitura. As análises vão se centrar na turma de 2007.2, já que entrevistei todos os alunos. Por vezes, vou me referir às entrevistas feitas na segunda turma (2008.1), mas apenas para complementar as reflexões sobre o primeiro grupo.

Pude observar fortes recorrências neste grupo em relação aos significados que atribuem à leitura e à literatura. Para os jovens entrevistados, a representação de leitura ainda se apresenta fortemente vinculada ao **livro** e à **literatura** clássica, o que sugere uma assimilação do que é valorizado/legitimado pela cultura escolar estudada, em especial pela professora Luana, por meio de suas escolhas em sala

de aula. Na representação de literatura expressa pelo grupo, ressoa constantemente a associação ao cânone.

Os alunos que afirmam não gostar de ler literatura tiveram dificuldade para citar um autor ou obra de sua preferência. Quando perguntados a respeito, ou disseram não ter autor ou livro de preferência ou afirmaram não se lembrar de nenhum. Quando perguntei que tipo de texto ou autor associam à literatura, Carlos Drummond de Andrade foi o **único** citado por este sub-grupo (no momento das entrevistas com a turma de 2007.2, alguns textos de Drummond estavam sendo utilizados pela professora em sala de aula), à exceção de Monteiro Lobato (também trabalhado em sala de aula, segundo o aluno Dante), que teve uma citação, mas acompanhado de menção à Drummond. Ressalta-se, aqui, a influência da cultura escolar na representação de literatura destes alunos.

No sub-grupo que afirma ler literatura para além das demandas escolares, como é de se esperar, houve maior quantidade e variedade de citação de autores e obras preferidos, alguns deles clássicos, ou seja, “autorizados” pela cultura letrada. Também foram mencionados “gêneros” de texto que gostam de ler, como aventura, mistério, poesia, contos eróticos, biografia. Os autores citados normalmente vinham acompanhados de referência a um (ou mais) romance específico, como: Machado de Assis (*Dom Casmurro*), Graciliano Ramos (*Vidas Secas*), Jorge Amado (*Capitães de Areia*), Aloísio Azevedo (*O Cortiço*). O aluno Luciano, que se diz ‘viciado em sertanejo’ [literatura sertaneja], citou como autores preferidos Graciliano Ramos (*São Bernardo*, *Viventes das Alagoas*), Marcelo Rubens Paiva (*Feliz Ano Velho*) e André Bianco (‘que é novo’). Luciano mencionou que o próximo livro que gostaria de ler é *Grande Sertão: Veredas*. Já Flávio não citou autores ou obras (‘não sou bom de nome’), mas recitou trechos de dois poemas que o marcaram (um deles, russo). O aluno Antônio citou o poeta Vinícius de Moraes como seu autor preferido. Entre os rapazes, a escritora de romances policiais Agatha Christie teve duas citações. *Harry Potter* figurou como livro preferido de dois alunos (e Alexandre disse que é o próximo que ele vai ler). Entre os *best sellers*, também foram citados *O Código da Vinci* (último livro que Alexandre leu), *O Caçador de pipas* (Pedro está lendo) e *Cidade de Deus* (lido por Ana). A aluna Ilana explicita que, para ela, *best seller* não é literatura. Ela mencionou seu gosto por livros que classificou como ‘religiosos’, como *O filho prodígio* e *A última lágrima*. Também gosta de ler contos eróticos e poesia.

Diante desta diversidade de leituras, recorro ao pensamento de Aracy Evangelista, quando afirma que os professores deveriam se preocupar não apenas em conhecer as preferências de leitura de seus alunos como também em trabalhar com elas em sala de aula, considerando que as fronteiras entre o literário e o não literário são cada vez mais fluidas:

quanto às obras de leitura literária a serem propostas em sala de aula e na biblioteca, seria necessário, antes, conhecer os interesses de leitura dos alunos, para com esses interesses dialogar. Não basta propor. O terreno mais propício para novas propostas é o diálogo sobre os gostos e preferências dos leitores, pois é destes que essas nascerão. As reflexões e as análises que serão feitas na escola abrangerão as potencialidades artístico-literárias, tanto das obras preferidas pelos alunos quanto daquelas sugeridas pela escola, para ampliação do horizonte de leituras. (2008, p.9)

A posição de Aracy Evangelista parece harmonizar-se com a de Chartier, que defende que, “para incitar a leitura, é preciso evitar duas posições extremas: seja considerar como dignos de serem lidos somente os textos e os gêneros canônicos da cultura clássica, seja, ao contrário, tomar todas as leituras como equivalentes” (2000, p.14). Durante a observação, não verifiquei a estratégia sugerida por Evangelista nas aulas de Luana.

É de se notar que, quando os alunos falam de seus gostos e preferências de leitura, mesclam livros/autores clássicos e não clássicos (*best sellers*, autores novos, religiosos etc.). Porém, quando perguntei aos alunos deste sub-grupo que tipo de textos e autores associam à literatura, foram citados apenas autores canônicos: Machado de Assis, Carlos Drummond de Andrade, Graciliano Ramos, Cecília Meireles. Também neste sub-grupo, predomina uma representação de literatura ligada aos clássicos.

Perguntei aos alunos se veem algum sentido em estudar literatura na escola: ao contrário do que acredita Luana, quase todos (das duas turmas) disseram que sim (com apenas duas exceções). A meu pedido, eles justificaram suas respostas. Os argumentos que mobilizaram ajudam a melhor compreender a representação de literatura dos alunos. Quando abordam a importância da leitura de literatura, seus argumentos passam pelo aprendizado de língua portuguesa que a literatura propicia, englobando o aumento de vocabulário, melhora na capacidade de expressão oral e escrita, conhecimento da norma culta etc. Aqui percebe-se, por diversas vezes, a influência/assimilação de argumentação da

professora. Marcos, que considera a leitura ‘uma coisa bem clássica’, acredita que ‘é bom’ aprender literatura na escola e afirma: ‘se a gente lê mais, a gente acaba falando melhor. A professora fala isso no curso, mas é verdade. E são poucas vezes que a gente lê, se a gente lê mais, a gente acaba notando assim uma certa diferença na hora de escrever ou de falar’. Cláudia também se refere ao discurso dominante da professora: ‘mas eu não leio... Eu acho... É bom. A professora está sempre falando que é bom. Porque eu... Além do conhecimento que você adquire, tem aquela... As palavras difíceis que você não conhece, que você acaba conhecendo, você acaba pesquisando, querendo saber o que é aquilo’. A aluna Livia acredita que, com a leitura literária, o leitor ‘adquire conhecimentos de forma verbal, de falar, porque são formas diferentes de escrita, são formas diferentes de expressar. E você vê que é totalmente diferente da forma que você fala hoje e você acaba relacionando e se interessando, pelo menos comigo é assim’. Ilana afirma que gosta de ler literatura por conta da forma como os autores escrevem, que, segundo ela, ‘é diferente, não é tão coloquial como a nossa, é culta’. Para Antônio, ler literatura influencia ‘na maneira de falar, essas coisas.’ A jovem Ana acredita que a leitura ajuda a ‘melhorar mais o português’. O aluno Luciano conta que estava escrevendo errado ‘pela influência da Internet’ (referindo-se à linguagem conhecida como “internetês”, que inclui abreviações, escrever como se fala, neologismos, mudanças em pontuação e acentuação etc.) e então voltou a ler literatura. Ele afirma que quem lê literatura ‘ganha muito em vocabulário, passa a entender outra forma, passa a entender outros modos de escrita, o que é interessante, e passa a enxergar também a evolução da língua, o que é também bastante interessante’, e completa: ‘você acaba ganhando com a leitura, ganhando pra sua mente, pra sua imaginação e também pra sua vida e pro seu vocabulário, você passa a falar de uma forma diferente e passa a **escrever certo**’ (o que ele associa à ‘norma culta’, inclusive usando esta expressão).

Um argumento utilizado de forma recorrente pelos alunos para justificar por que veem sentido em estudar literatura na escola refere-se à possibilidade de conhecimento de ‘outras culturas’ (aqui referem-se à cultura de outros povos) e de ‘outras épocas’ que a literatura enseja. Segundo Ana, ‘literatura leva a cultura pra pessoa [...] Livros que conta história, parte da vida de outras pessoas, por exemplo do Nordeste, a cultura deles lá, norte, sul, oeste, leste’. Afirma o aluno Silvio, que mora na ‘favela Cidade de Deus, em Jacarepaguá’:

normalmente quando você mora em comunidade carente, as pessoas não têm muita cultura. Ela tem aquela cultura mais fechada na favela, ela não expande conhecimento. Até o convívio que você tem, por exemplo, é... Eu não conheço nada de Brasil, só de Sudeste, só de Rio de Janeiro e São Paulo.

Ele acredita que aprender literatura desde pequeno possibilita esta cultura ‘mais aberta’. Para Silvio, literatura ajuda

quando você quer saber mais uma cultura, tipo sobre alguma coisa, sobre os índios, sobre... o que seja. Existe literatura para tudo. E ali tem uma informação sobre aquela cultura, você vai ler e ficar sabendo sobre aquilo. [...] Você observa aquela cultura passada, vê uma coisa que era natural.

Júlia acredita que faz sentido ter aulas de literatura ‘porque a literatura faz parte da cultura, de... de um... de um povo, de uma etnia, né? Então acho que tudo relacionado à cultura vale a pena aprender’. Para Luciano, literatura significa ‘viagem a algumas épocas que infelizmente eu não pude viver, então um modo de não fugir, mas pelo menos viajar por outras épocas e outros contextos que eu não vivi’. Marcos acredita que ‘literatura é um meio de aprender história’. Para o grupo estudado, com frequência a ideia de ‘passado’ aparece ligada à literatura, reforçando a associação desta com obras e autores clássicos, como atesta a aluna Lívia:

Tem sentido [estudar literatura na escola] porque, de certa forma, está tudo relacionado a alguma coisa do passado. E literatura geralmente é passado, porque ela, a literatura atual, agora, ela não é tão apreciada quanto a literatura antiga, então ela só vai sendo apreciada conforme o tempo vai passando.

Ao tratar da importância do ensino da literatura na escola, outra referência frequente dos alunos foi o ganho de ‘cultura’ (esta categoria nativa parece, em alguns momentos, estar ligada à ideia de erudição), ‘sabedoria’, ‘conhecimento’ que a literatura proporciona. Para Daniela, o sentido de aprender literatura na escola é ‘você ser uma pessoa mais culta, saber de tudo um pouco’. Para o aluno Flávio, ler literatura deixa a pessoa ‘mais inteligente’, com ‘mais conhecimento’. Ilana acha que o sentido de aprender literatura está no fato de ela contribuir para a vida profissional. Eu perguntei em que contribui, e a aluna respondeu: ‘Ah, pra aprender. Pra saber, também, pra explicar pras pessoas. Pra ser culta’.

Para alguns alunos, a leitura de literatura está associada ao aumento do

potencial crítico do leitor. Quando perguntei ao aluno Luciano se vê significado em aprender literatura na escola hoje, ele respondeu: ‘Você passa a ter a sua... a analisar as informações de uma forma mais pessoal, você não passa só observar o que aquela mídia te passa, você passa a questionar’. Diego, que afirma que deixou de ler por conta da televisão, defende o ensino da literatura na escola: ‘Às vezes a televisão não dá a busca do saber total. A mídia controla alguma coisa, o livro é a coisa mais fiel do conhecimento de tudo, busca saber o que é a verdade’. Perguntei ao aluno Silvio se ele vê algum significado em aprender literatura, e ele respondeu: ‘Sim. Eu acredito que, quanto mais informação tem, mais cultura tem, melhor você pode fazer. E você fica menos preso naquela, naquilo que é mídia, que a Internet viu, que os jornais põem na sua cabeça’. Já o aluno Alexandre afirma que a leitura de literatura (‘dos livros e textos, mais poesias, assim, que eles sempre têm um duplo sentido’) é a ‘luz’ que tira das ‘trevas da ignorância’ e traz uma ‘visão mais ampla’ que ajuda o leitor a interpretar e compreender melhor outros tipos de textos, como ‘comerciais’ e ‘letras de música’. A fala dos alunos revela desconfiança em relação às informações veiculadas na mídia, bem como a legitimação do objeto livro.

Uma constante no grupo é o sentido de utilidade que atribuem à leitura de literatura, fartamente argumentado (mesmo entre os que não leem este tipo de texto). Sendo assim, pode-se concluir que o sub-grupo majoritário que não gosta de ler literatura possui uma representação de leitura literária **antitética**, que reúne aspectos bons e ruins: é ‘importante’ e ‘útil’, mas ‘cansa’ e não dá prazer (por isso não fazem). Como exemplo, destaco os comentários a seguir, entre tantos outros similares, que expressam a relação dos alunos com a leitura literária e sintetizam o aspecto mencionado: ‘Eu não gosto e é importante’ (Cláudia), ‘Necessária e eu não leio muito por preguiça’ (Marcos).

Por considerarem a leitura de literatura importante, alguns se incomodam com o fato de não gostar de ler, o que leva a aluna Lívia a expressar, sintetizando: ‘Eu gostaria de gostar de ler’. Diego segue a mesma linha: ‘Às vezes gostaria de despertar o interesse meu por ler’.

Para além da lógica utilitária, alguns alunos que afirmam gostar de ler literatura demonstram perceber outras possibilidades e características deste tipo de texto. Alexandre acredita que a literatura ajuda o leitor a entender seus sentimentos a partir do contato com os personagens, além de provocar uma

‘viagem’ sensorial. Ao comparar um livro com um filme baseado nele, o aluno afirma:

Acho que o interessante do livro [...] é que ele conta com mais detalhe, então, assim, ele faz você viajar, que conta o cheiro do lugar que você entrou, descreve o que tinha na parede. Coisas que você, não lendo o livro, às vezes passa imperceptível. Conta como o personagem se sentiu e faz também, tipo, algumas coisas que eu sinto, vamos dizer, uma dor física que eu não sei descrever, lendo o livro eu falo ‘ah, então é assim’. Então você aprende a descrever as coisas, então eu acho isso interessante também.

Silvio também se refere ao auto-conhecimento que a literatura possibilita, remetendo à dimensão da “descoberta de si” (DAUSTER; FERREIRA; TIBAU, 2009) também citada pela professora ao falar de sua relação com este tipo de texto:

Eu acho que... a leitura expõe certos conceitos que você tinha dentro de você, mas que você, tipo, não os ouvia, porque achava anormal. Por exemplo, em textos de Jorge Amado, ele fala sobre sexo e xingamento. E se você viu isso numa cultura, no texto que não está acostumado a ler, você até se surpreende: ‘caramba, olha o que esse cara escreveu!’.

Luciano ressalta o poder da literatura de estimular a imaginação do leitor. Quando perguntei a Flávio se ele vê algum sentido em estudar literatura na escola, respondeu que sim, já que a literatura (que ele associa à poesia) ‘desenvolve mais a criatividade do aluno’. Ao falar de poesia, este aluno demonstra compreender que a literatura traz inovação para a linguagem, fugindo aos chavões e estereótipos. De alguma forma, o jovem parece perceber o jogo de criação contra a repetição que a linguagem literária enseja, apontado por tantos autores que pensam a literatura, como Barthes (1996), Calvino (1995), Eco (1991) etc.

Nego acha que poesia é só aquela paradinha ‘Ah... te amo, te dou um beijo e uma flor’, essas paradas assim, mas não é... É algo que você não consegue expressar, você tenta expressar através de palavras, entendeu? Acho isso muito legal! [...] Não é aquela parada que se torna repetitivo no dia-a-dia, tipo, é... ‘A flor no meu jardim’, essas paradas assim.

Evidenciam-se algumas características predominantes na representação de **leitor** do grupo observado (nas duas turmas): leitor é aquele que lê literatura (associada com mais frequência ao suporte livro), que gosta de ler literatura e o faz para além das demandas escolares. A representação de leitor também inclui a

ideia de ler **com frequência**. Para cumprir o quesito frequência, parece aceitável, especialmente para os alunos que se consideram leitores, que sejam levados em conta também outros tipos de texto, como *sites* de Internet, jornais e revistas. O aluno Pedro, que se classifica como leitor, afirma: ‘Eu leio todo dia alguma coisa’. Ele conta que lê jornal diariamente e livros uma vez por mês. Luciano, que se considera leitor e lê até no ônibus, indo pro curso pré-vestibular, também mostra sua preocupação com a frequência: ‘acho que poderia ler mais, mas, dentro do possível, sim, eu leio’. Um trecho da fala de Daniela ilustra a posição que prevalece no grupo dos que não se consideram leitores: leitor seria aquele que ‘lê um livro e depois emenda em outro. Eu não sou essa pessoa’. Dante reforça esta ideia: ‘Não me considero leitor assim de pegar livro, de ter interesse em acabar o livro, de pegar outro, estar sempre na biblioteca procurando alguma coisa’.

Perguntei a cada jovem se ele/ela se considera leitor/leitora. Aproximadamente **quarenta por cento** dos entrevistados (incluindo os alunos das duas turmas) se classificam desta forma. Deste total, cerca de sessenta por cento são do sexo masculino. Este resultado pode ser considerado surpreendente se contrastado à representação que a professora possui de seus alunos (como não-leitores). Também é de se ressaltar que este resultado expressivo tenha sido encontrado em turmas classificadas como ‘ruins’ pelos professores, já que são formadas pelo ‘pessoal que está em dependência, repetente’, como afirmou Dante. No grupo estudado, todos os alunos que se consideram leitores afirmam que gostam de ler literatura, ou seja, cumprem um aspecto central da representação de leitor predominante entre estes jovens. Chamou minha atenção o aluno Silvio, que é leitor de literatura clássica, gosta de ler livros, mas não se considera leitor, por conta da frequência com que lê (que, para ele, não é satisfatória). Esta posição ilustra a importância deste item na representação de leitor do grupo. O estudante justifica sua auto-representação: ‘Um leitor é uma pessoa que lê mais assiduamente, sabe? Que está lendo ali direto. Eu não, só leio às vezes, eu sou um leitor de final de semana, só’.

O sub-grupo que afirma gostar de ler literatura apresenta variações internas, com aproximações diferenciais em relação ao livro e à literatura. Ilana, que afirma gostar de ler poesia e contos eróticos, revela que tinha o hábito de criar pastas com poemas de autores diversos (que encontrava na Internet) para guardar. A aluna Ana, ligada às artes, conta que já estudou teatro e gosta muito de ver

filmes e de ler ‘livro de literatura’: ‘Já li muitos livros, fora que já foram adaptados para filme, *Cidade de Deus*, é, também já li o livro, enorme, grossão, sou viciada em filme’. Alexandre conta que acabou de ler o *Código da Vinci* e agora vai ver o filme de *Harry Potter* e ler o livro. Luciano também afirma que terminou de ler Jorge Amado e Graciliano Ramos e já vai partir para novos livros, pois, atualmente, está ‘viciado’ em literatura sertaneja. Este aluno evidencia a prioridade dos livros em sua vida ao contar que, por falta de espaço, guarda-os em seu armário de roupas: ‘No meu quarto é que é um desespero, no lugar de ter roupas tem livros. [...] eu coloquei os livros didáticos e de literatura na parte de cima, aí tem minhas gavetas, você abre as minhas gavetas e tem vários livros lá’. Mas, para alguns alunos deste sub-grupo, a frequência da leitura de literatura parece variar de acordo com diversos fatores, entre eles, qualidade do livro, tempo, quantidade de trabalho e/ou estudo, o que faz com que seja uma prática realizada com irregularidade. Como exemplo, cito um trecho da fala de Silvio:

Às vezes, quando eu começo um livro, eu leio todo dia, mas depois eu vou lendo menos. Depois, tipo, eu vou... Dependendo do livro, eu continuo lendo dias e dias. Mas, às vezes, não tenho tempo para ler, então o livro vai ficando, eu vou lendo às vezes, uma vez por semana, até terminar.

Para a grande maioria do sub-grupo que se considera leitor, a leitura do livro é menos frequente do que a de jornal ou Internet, em que o contato é pelo menos semanal (muitas vezes diário). Perguntei a alguns alunos (que não citaram espontaneamente) qual a frequência aproximada com que leem literatura, exemplificando com as opções: diária, semanal, mensal, anual. Antônio, Júlia e Pedro afirmaram ler com frequência mensal. Antônio, que gosta de livros de aventura, respondeu: ‘Ah, uma vez por mês, livro é meio difícil’. Júlia diz que gosta de literatura, mas lê mais quando é pedido pela escola - o que poderia ser considerado uma exceção neste sub-grupo, que, normalmente, lê para além das demandas escolares. Pedro diz que vai lendo ‘aos poucos’, normalmente à noite, ‘quando não tem nada pra fazer’. Ele afirma: ‘Tenho serviços para fazer também, serviços, ajudar na casa’. Atualmente, está lendo *O Caçador de Pipas*, porque colegas recomendaram. Quando este sub-grupo qualifica sua relação com a literatura, utiliza verbos como: ‘gosto’, ‘amo’, ‘adoro’ etc., formando um campo semântico que revela ligação prazerosa e afetiva com o objeto.

Para o grupo pesquisado (incluindo as duas turmas), a princípio, se o aluno não gosta de ler o que é valorizado pelo discurso de autoridade da professora, então não se considera leitor. Assim, a auto-representação dominante – não-leitor – parece estar ligada ao fato de que as leituras que despertam o interesse da maioria não coincidem com os autores, obras, suportes, práticas legitimadas e valorizadas pela comunidade escolar de leitores. Como exemplo, cito a aluna Lívia. Ela não gosta de ler literatura, mas revela que lê *sites* de jornal e outros na Internet e também ‘revista informativa, principalmente na área econômica, essas coisas de geografia e história, pra poder ficar por dentro’. Ainda assim, não se considera leitora:

Entrevistador: Você se considera uma leitora?

Aluna: Não.

Entrevistador: O que seria uma leitora pra você?

Aluna: Uma pessoa que lê. (risos)

Entrevistador: Você não lê?

Aluna: Eu leio, mas uma leitora seria a pessoa que lê, tipo, não sei explicar. Uma pessoa que depende da leitura, que está sempre se informando e adquirindo conhecimentos a partir da leitura e, geralmente, eu não, não adquirei conhecimentos a partir da leitura, mas assim a partir do dia-a-dia, do convívio com as pessoas.

Porém, dentre os que não se consideram leitores, a maioria fez ressalvas ao se classificar desta forma, enfatizando que não lê literatura, mas lê outras coisas. As ressalvas parecem sugerir uma negociação de significados (VELHO, 2004) a partir do discurso de autoridade da professora, de predominante associação entre leitor e leitura literária. Como exemplo, podemos citar a auto-representação do aluno Diego, que se diz ‘viciado’ em jornal, navega diariamente na Internet (lendo *sites* especializados em arquitetura, entre outros), lê revistas, tem uma mini-biblioteca em casa (de livros didáticos e outros), mas não gosta de literatura:

Entrevistador: Você se considera um leitor?

Diego: Não, não.

Entrevistador: O que significa ser leitor para você?

Diego: Só se for jornal e revista, assim, sim. Leitor de conhecimento de autores, não sou.

Dante também procura fazer ressalvas ao se auto-classificar: ‘Não me considero leitor assim de pegar livro, de ter interesse em acabar o livro, de pegar outro, estar sempre na biblioteca procurando alguma coisa, mas em questão geral

de ler de alguma notícia. Gosto também de ler muita coisa de história, assim, história do Brasil.’ O aluno Marcos, que não lê literatura, mas lê jornal ‘quatro vezes por semana’ e navega pela Internet com frequência, assim responde quando pergunto se ele se considera leitor:

Não. Acho que, sei lá, eu leio um jornal mais pra me informar, agora, olhando deste ponto de vista, a gente vê assim, leitura é realmente, é uma coisa bem clássica, mas é, não é tão assim, tem jornal, tem revista, eu não leio muita revista, leio mais jornal.

No discurso de Marcos, percebe-se uma separação entre a leitura que é só ‘para informar’ e a leitura de literatura (clássica), com clara hierarquia entre elas. Na mesma linha, Silvio associa leitura a livros e músicas e exclui o jornal, que ‘é mais informativo’. Diz ele:

A cultura informativa, ela pode ser... Ela é uma base de informação, ela só é o cotidiano, sabe... Aquela mais tipo artística é uma coisa que você pode sentir, totalmente diferente que você, tipo, sente o cotidiano de alguém que tava lá atrás e não de hoje, uma informação simples.

Além da associação predominante entre leitura e literatura, sete alunos da turma de 2007 mencionaram a ligação entre leitura e informação. Para Antônio, ‘leitor é aquele que vive informado dos acontecimentos, lê literatura’. Na mesma linha de vários de seus colegas, o aluno Pedro (que gosta de ler literatura e jornal) acredita que ‘ser leitor é estar informado, saber o que está acontecendo no mundo’.

Para além das práticas valorizadas pela comunidade escolar de leitores estudada, os alunos entrevistados leem (e escrevem) quase que diariamente. O suporte mais citado foi o computador, que a maioria possui em casa. Os poucos que não possuem revelam ter acesso frequente, seja em *lan houses*, no trabalho ou em casa de amigos. O acesso à Internet é intenso. Para muitos, diário. O aluno Marcos, que não se classifica como leitor, assim expressa sua percepção sobre as práticas de leitura dos colegas: ‘Para mim, todo jovem faz isso, é uma leitura mais na Internet, blogs, sei lá, páginas na Internet, deste tipo. É muito difícil de encontrar alguém lendo um livro ou revista, coisa do tipo’. Do grupo estudado, todos demonstram algum nível de letramento digital (SOARES, 2002b). Suas práticas de leitura e escrita extra-escolares mais constantes passam pelas

mudanças que a tela gera nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto (a partir do hipertexto, da possibilidade de comunicação *on line* etc.). Para Magda Soares,

a hipótese é de que essas mudanças tenham consequências sociais, cognitivas e discursivas, e estejam, assim, configurando um *letramento digital*, isto é, um certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do *estado* ou *condição* – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e escrita no papel. (2002b, p.151)

A aluna Edith navega na Internet durante a semana e nos fins de semana e, como vários colegas, usa muito a rede para fazer pesquisa para a escola (utilizando *sites* de busca, como o Google, citado pela aluna Áurea). Quando pergunto ao aluno Diego com que frequência usa o computador, ele assim responde: ‘Todo dia, todo dia, diariamente uso o computador não só para comunicar com meus amigos, mas também pra escola, pesquisa geralmente utiliza muito computador e também na parte da leitura, de ler artigos de outros países, que eu leio, às vezes’. *Sites* informativos (atendendo a assuntos de interesses diversos dos alunos, como literatura, arquitetura, história, futebol etc., e/ou demandas escolares), e-mail, Orkut, MSN e outros programas de relacionamento são os mais utilizados pelos jovens entrevistados. A leitura de jornal *on line* também foi citada por quatro alunos no grupo de 2007. Um só aluno mencionou o acesso a *sites* de jogos. Dante, que não se considera leitor, conta que utiliza com frequência Orkut, MSN e faz pesquisas no Google para a escola. Ele afirma que usa o computador ‘toda hora’: ‘Na Internet eu leio bastante. [...] A gente lê assim, coisa boa, piada’. Cláudia também ressalta o tempo que passa diante da tela por opção: ‘Não saio do computador, assim, quando tem tempo...’. O uso do computador é unanimemente uma referência prazerosa para os jovens pesquisados. Vale ressaltar que, apesar da utilização constante deste suporte, nenhum dos entrevistados recorre aos computadores da escola para uso pessoal. Muitos reclamam que, no colégio, é proibido o acesso aos *sites* de relacionamento. Silvio, por exemplo, diz que não usa a sala de computadores porque ‘só pode para fazer trabalho escolar’. Mas o aluno Marcos argumenta de outra forma: ‘Mesmo se eu quiser ir lá agora, eu acho que eu não entro, deve estar fechada’.

A leitura de jornais e revistas também faz parte do cotidiano de quase todos os entrevistados (com exceção das alunas Áurea e Daniela). Todos os que afirmam ler literatura também leem jornal (impresso ou *on line*). Sete alunos da turma de 2007 contam que leem jornal impresso diariamente. Cinco leem algumas vezes por semana. Dois não trataram deste tema na entrevista e os outros afirmam não ler jornal impresso. Quase todos (dentre os que citaram onde leem) mencionaram a facilidade de acesso ao suporte impresso: têm jornal em casa, pois a família compra (normalmente, o pai). Um aluno citou o nome do jornal lido: disse que, regularmente, a mãe compra *O Dia* (jornal mais barato do que a marca mais lida pelas camadas economicamente favorecidas). Júlia lê no local de trabalho (um salão de beleza). Como exceção, temos a aluna Edith, que pede o jornal emprestado ao porteiro da escola. A figura paterna foi apontada por vários alunos como exemplo de leitor de jornal e, portanto, como influência determinante para esta prática.

Seis alunos afirmaram ler revistas, sendo estas de temas variados: Cláudia gosta de moda e saúde, Lívia prefere revistas ‘informativas, na área econômica’, Ana gosta de biologia (‘leio tudo sobre vida’), Diego lê ‘revista científica, de tecnologia, de arquitetura, de conhecimento de outros países’. Vale mencionar que nenhum aluno citou revistas de “celebridades”, “novelas”, “fofocas” ou outras de perfil/temáticas similares, claramente não legitimadas pela comunidade escolar de leitores. Se considerarmos a hipótese de que alguns devem ter acesso a este tipo de revista (dois alunos do grupo, por exemplo, trabalham em salão de beleza, ambiente que normalmente disponibiliza revistas deste gênero), podemos supor que, para eles, esta prática “não merece” ser citada, por representar um tipo de leitura “menor”, de menor importância.

Vimos que aproximadamente sessenta por cento dos entrevistados não leem literatura para além das demandas escolares. Perguntei por que não o fazem. Dentre as respostas mais frequentes, estão: ‘preguiça’, ‘cansaço’, falta de paciência, falta de tempo. A aluna Cláudia diz que não tem ‘paciência de ler livro’. Ricardo respondeu: ‘Não tenho dom, paciência’. Daniela faz coro com os colegas: ‘Acho que não tenho muita paciência, sempre quero saber o final logo’. Marcos não lê por preguiça. Lívia conta que o pai a inventava a ler, ‘só que bate preguiça’. Antônio diz que não lê por falta de tempo. Áurea conta que só lê ‘coisas de escola’, fora isso não lê ‘nada’: ‘porque eu tô com a minha cabeça que

eu não consigo ter tempo pra... Até tenho tempo, assim, à tarde, mas é muita coisa pra gravar, entendeu?'. Ela não trabalha e faz curso pré-vestibular à noite. Se levarmos em conta que estes jovens efetuam cotidianamente outras leituras (para além das obrigações escolares), estas justificativas parecem não dar conta. Como exemplo, cito o aluno Diego, que passa 'horas no computador', tem um 'vício' em jornal ('tenho lido muito revista, revista científica, revista de tecnologia, de arquitetura, de conhecimento de outros países, diariamente eu leio jornal, tenho um vício por jornal'), mas, quando pergunto sobre a leitura de literatura, ele afirma:

Ah, às vezes a professora cita, indica pra gente alguns livros de literatura assim, com que ela está trabalhando na escola. Fora dela, eu não leio muito livro também pela falta de tempo. Eu gostaria muito de ler, antigamente eu lia muito, quando eu tinha um pouco mais de tempo, porque agora eu fico envolvido com essa parada de curso, escola, pré-vestibular, então, tempo para gente é muito reduzido.

O professor-escritor Daniel Pennac esclarece: "A partir do momento em que se coloca o problema do tempo para ler, é porque a vontade não está lá" (1995, p.119). Na mesma turma, poderia citar exemplo oposto ao de Diego: o de alunos que trabalham e estudam ou têm dupla jornada de estudo (escola e curso preparatório para vestibular), mas dedicam tempo à leitura de literatura, mesmo que seja no ônibus. Em outro momento, Diego esclarece o que talvez seja a principal razão de seu afastamento dos livros: 'Não sinto tanto prazer em ler [livros]'. Aqui vale destacar uma recorrência: neste grupo, só lê literatura (fora das demandas escolares) quem consegue obter prazer com esta prática. Todo o sentido de utilidade atribuído à literatura não é suficiente para motivar este tipo de leitura. Entre os que não se consideram leitores, a falta de gosto/prazer em ler literatura é uma constante. Áurea afirma que 'ler literatura cansa'. Para Antônio, 'tem história que é chata'. Cláudia conta que não lê por falta de gosto. Para Daniela, literatura 'dá sono'.

Ao questionar os alunos acerca de seus projetos individuais (VELHO, 2001b), de seus projetos de vida, a quase totalidade dos entrevistados das duas turmas (com uma exceção) revela que pretende conquistar um diploma universitário. Para isto, vários reconhecem a importância da leitura, que é percebida como condição necessária para atingirem o fim que almejam, ou seja,

ingressar e concluir o ensino superior (ainda mais porque alguns pretendem concorrer a uma vaga em universidades públicas, que, como se sabe, estão entre as mais disputadas). Em estratégia para driblar os limites impostos por sua condição socioeconômica, dois alunos ressaltam que primeiro pretendem trabalhar, para poder juntar dinheiro e pagar uma universidade no futuro. Cláudia quer pagar sua faculdade e já trabalha (como manicure e depiladora), mas acha que não vai passar no vestibular, porque o trabalho atrapalha os estudos. Luciano diz que vai tentar conseguir bolsa na PUC para estudar Administração de Empresas. Antônio, que se considera leitor e planeja cursar Fisioterapia, afirma que, no seu projeto de vida, a leitura representa ‘tudo, informação, sabedoria’. Marcos (que não se considera leitor, apesar de ler jornal quase diariamente) pretende cursar Engenharia Civil, área que considera ‘muito difícil’, e afirma: ‘Tem que ler muito! Muito mesmo, né?’. Quando pergunto à Livia (que não se considera leitora, mas lê *sites* de jornal na Internet e revistas da área econômica) qual é seu projeto de vida, ela conta que quer ‘ser uma grande economista’. Pergunto o que a leitura representa neste percurso, e a aluna responde: ‘Tudo, né? Porque tem que saber história e geografia [risos], então tem que ler bastante. Eu estou até começando a **me policiar** mais pra começar a ler, por isso que eu estou começando a ler mais história. Não gostava de história, eu estou começando a me convencer que eu **tenho que gostar**, porque eu **tenho que começar a ler**’ (grifos meus, para frisar o contraste entre gosto e necessidade).

Ao tratar do papel ou da possível importância da leitura no seu projeto de vida (quando não falaram espontaneamente neste aspecto, ele foi levantado por mim na entrevista), a maioria citou leitura sem especificações, sem adjetivação, parecendo referir-se a ela de uma forma geral (incluindo aí a leitura por demanda universitária, a leitura-estudo, por exemplo). Mas houve quem ressaltasse a importância da leitura literária neste percurso. Edith, por exemplo, pretende estudar turismo. Ela afirma que, para este projeto de vida, a leitura literária é algo ‘necessário’, e explica: ‘sem a literatura não tem como aprender, então, pra mim, que quero aprender turismo, vou ter que ler bastante, conhecer lugares, saber pontos e tal, então é essencial pra mim’. Só a estudante Áurea acredita que a leitura não é importante para o que ela afirma ser seu projeto de vida (estudar Administração ou Informática, preferencialmente em universidade pública), já que, diz ela, ‘minha área é mais matemática, né? É Administração, Informática, e

eu gosto de matemática, né?’. Alguns alunos pretendem fazer curso pré-vestibular após o término do ensino médio, pois não se sentem preparados, com a formação escolar que tiveram até então, para conseguir vaga em uma universidade. É o caso de Marcos: ‘Este ano não vou fazer vestibular. É que, seu eu for lá só com a cara e a coragem, acho que não vai dar em nada. Tem que me preparar primeiro’. Outros, como Áurea, já conciliam a escola com o pré-vestibular à noite. Por outro lado, alguns mostram-se satisfeitos com a formação escolar que receberam, como Flávio: ‘Estou focado na UFRJ! Eu estou tranquilo, eu acho que tenho total condição de passar. Estou estudando pra caramba!’.

Menos de 1/3 dos alunos (31%) consideram que a escola influencia positivamente seu gosto/interesse pela leitura. Ao tratar deste tema, os entrevistados, em suas justificativas, referiam-se predominantemente à leitura de livros/literatura, mas abrangiam também leitura de jornais e revistas. Vale ressaltar que todos os estudantes pesquisados estudam na sua atual escola desde o primeiro ano do ensino médio, com exceção de uma aluna (que entrou no segundo ano). Considerando dois grupos de alunos - os que se consideram leitores e os que não se consideram -, este percentual divide-se da seguinte forma: dentre os que se consideram leitores, aproximadamente sessenta por cento acham que a escola consegue estimular a leitura. Dentre os que **não** se consideram leitores, todos (com uma exceção) concordam que escola **não** consegue estimular gosto/interesse pela leitura, como no caso de Dante: ‘entrei [na escola] sem muita vontade de pegar livro, essas coisas, e continuo sem’. Edith parece concordar: ‘escola não influenciou muito, em nada, meu gosto pela literatura’. Neste grupo, a exceção fica por conta de Silvio, o ‘leitor de fim de semana’, que acredita que os professores ‘influenciam positivamente’ a leitura. Mas vale lembrar que Silvio é leitor de clássicos, gosta de ler literatura, mas não se considera leitor por causa da frequência com que lê. Do sub-grupo que não se classifica como leitor, quase a metade (45%) afirma receber influências positivas na família, por conviver com mãe e/ou pai leitor. Entre os que se consideram leitores, todos (com uma exceção) têm seu gosto/interesse pela leitura também estimulado pela família (em um caso, a ênfase recai na namorada e sogra leitoras). Podemos concluir, portanto, que, no grupo estudado, quando a família não incentiva a leitura, a escola, sozinha, não consegue cumprir este papel.

Dentre os textos lidos pelos pais dos entrevistados, os mais citados são jornal impresso e livros (‘literaturas antigas’, ‘*best sellers*’, ‘textos religiosos’, ‘todo tipo de livro’). O exemplo dado pelos pais leitores, algumas vezes desde a infância, povoa a memória e mostra-se determinante para estimular a leitura dos alunos. Ana conta que lê muito desde pequena por influência dos pais, que sempre leram publicações religiosas e partilhavam os textos e livros com ela, incentivando-a a ler. Na opinião desta aluna, a escola não estimulou a leitura. Diego foi afetado pelo exemplo da mãe: ‘minha mãe me influenciou muito a leitura, esse meu interesse de revista vem dela, lê muito revista de conhecimento de época, o que está acontecendo, ensino, história do Brasil, gerais’. Ilana, que se considera leitora e gosta de literatura, afirma que o pai, ‘fanático por jornal’, a influencia porque gosta de ler. Os pais leitores também facilitam o acesso dos estudantes aos textos: ‘minha mãe está sempre com os livrinhos lendo, aí toda vez que eu posso pego um pra ler’ (Edith). De modo geral, os alunos que se dizem leitores de jornal impresso têm o material disponível em casa, comprado pelos pais (ainda que não diariamente). Diego conta que, em sua casa, o jornal é ‘disputado’, é ‘objeto do desejo’. Lívia, que tem um pai leitor, sintetiza: ‘Ele lê muita, muita coisa, bastante, para ter bastante informação. E eu acabo aprendendo com ele, entendeu? Eu acho que, você vendo as pessoas lendo, você acaba lendo’. A aluna, que não se considera leitora, mas lê revistas informativas, *sites* de jornal etc., afirma que seu estímulo para leitura não vem da escola. Considerando o grupo como um todo, quase **setenta por cento** dos entrevistados afirmam que a escola não incentivou seu gosto/ interesse pela leitura. Das entrevistas, podemos destacar as seguintes unidades recorrentes no campo semântico de leitura escolar (relacionada aos livros e à literatura), que fornecem indícios da relação que os alunos estabelecem com este tipo de leitura: ‘trabalho’, ‘prova’, ‘cobrança’, ‘chato’, ‘preconceito’, ‘obrigação’.

Em pesquisa voltada para a contribuição da narrativa, da leitura e da escrita na formação de professores<sup>5</sup>, Sonia Kramer conta que, dentre as indagações que motivaram seu estudo, estava a seguinte questão: “Como pode um professor que não gosta de ler e de escrever, que não sente prazer em desvendar os sentidos de um texto, tornar seus alunos pessoas que gostem de ler e escrever?”

---

<sup>5</sup> “Professores podem ser Scherazade? O papel da memória, da narrativa, da leitura e da escrita na formação de professores”. In: KRAMER, 2004, p.151.

(2004, p.152). Esta é uma pergunta-chave em um país com tantos professores de literatura que não gostam de ler. É razoável supor que um professor leitor aumente consideravelmente as chances de despertar no seu aluno o gosto pela literatura, aproximando-o deste tipo de texto. Luana é leitora. Gosta de ler. Sempre gostou muito de ler, segundo afirma com orgulho. Portanto, o que me intrigou, durante a análise dos dados, foi uma questão que, de alguma forma, complementa a reflexão de Kramer por um outro ângulo: por que uma professora que gosta de ler, que se considera uma leitora eclética, sem preconceitos, que se aproxima de diversos tipos de textos (incluindo clássicos, *best sellers*, letras de música etc), uma pessoa que fez mestrado em Letras em uma universidade de prestígio, uma professora que é empenhada em formar leitores, que critica o ensino tradicional da literatura e busca novos caminhos didáticos, por que razões esta professora não consegue despertar o interesse de seus alunos pela literatura?

O jovem Luciano opina a respeito de Luana: ‘ela tenta despertar essa, essa [pausa] paixão [pela literatura] nos alunos, mas acaba que não sei se dá muito certo, assim. Pelo que eu vejo na minha turma, eu sou um dos poucos que gosta muito de ler, assim’. Porém, o aluno ressalta:

ganhei um pouco dessa vontade de ler esse ano também com ela, que ela indica, meu professor do cursinho também, indicam assim um livro bem bom pra ler, assim. E ela também dá bastante suporte, quando eu precisei de um livro pra ler, ela me ajudou, me emprestou o livro.

Em uma ocasião, depois de uma das aulas a que assisti, pude observar Luana e Luciano conversando sobre um livro de Graciliano Ramos que ela havia emprestado ao aluno, que leu e adorou. Luciano acha que poderia ter mais aulas de literatura na escola, pois, para ele, Luana ‘não chega a aprofundar’. Já o aluno Diego sugere a criação de grupos de leitura no colégio para incentivar a leitura livre, sem cobranças. Diz ele:

Eu admiro muito a professora Luana, acho ela uma pessoa super dedicada e inteligente, mas sabe que eu gostaria de ter mais um foco maior em literatura? Porque eu queria conhecer um pouco mais dos autores, um pouco da vida deles, do que eles escreveram. É meio difícil, por causa que a gente tem seis tempos, então, para separar literatura de português, daquela parte de gramática, fica difícil. Até pensei, pô, a gente poderia formar uns grupos de leitura, concentrar aquela nata do pessoal mesmo, que está interessado de aprender, de conhecer autores novos, de coisas novas, assim.

Para Diego, o grupo de leitura deveria acontecer após o horário das aulas, e cada participante indicaria livros para os outros. O aluno Marcos revela que seu afastamento em relação aos livros passa pela dificuldade de compreensão, para o que não encontra suporte no ambiente escolar: ‘Na escola, você vai ler quando a professora pedir pra você ler, mas se ela não pedir você não lê, porque às vezes você não sabe ler direito, lê meio travando, então muitos alunos têm isso e ficam com vergonha, ou então tem até preguiça de ler, e não procuram ler muito’. Por isso, ele defende que ‘a escola também poderia fazer algum projeto, coisas do tipo, para incentivar a leitura’.

Um dos temas abordados na entrevista foi a opinião dos estudantes sobre a professora e as aulas de português/literatura. Neste ponto, houve uma unanimidade: todos os entrevistados afirmam gostar de Luana e de suas aulas. Citarei alguns exemplos de alunos que **não** se consideram leitores. Marcos acha ‘ótimas’ as aulas de Luana, e explica: ‘Ela não ensina a pessoa a decorar, mas sim a raciocinar, porque é aquilo, sempre que a pessoa se deparar numa situação ela vai se lembrar e vai raciocinar, entendeu?’. Lívia, que afirma não gostar de literatura, também considera ‘ótimas’ as aulas da professora e conta que melhorou em redação: ‘Você tem que saber tanto falar quanto escrever, não vale só você falar ou só escrever, você tem que saber se expressar também. Então eu acho que foi isso que me incentivou mais ainda, ela falando isso, exigia muito, eu acho que isso que me incentivou’. Comparando com as outras professoras de português que teve na escola, Cláudia afirma: ‘Luana é a que mais cobra. [...] ela explica muito bem’. Áurea aprova: ‘Luana é tranquila’. Mesmo João, que não vê sentido em aprender literatura na escola, afirma que gosta das aulas de Luana, pois ‘ela explica bem a matéria’. Entre os que se consideram leitores, os elogios são ainda mais enfáticos. A aluna Ana afirma: ‘Luana é uma ótima professora, tanto que aprendi muito e me ajudou muito na prova da UERJ’. Flávio endossa: ‘Eu adoro essa professora! Melhor professora que eu já tive, assim. Desde o fundamental’. A observação realizada em sala de aula contribuiu para eliminar a desconfiança de um possível viés de desejabilidade social nas respostas a mim concedidas nas entrevistas a este respeito, já que o comportamento dos alunos em sala parece confirmar o que me foi dito por eles. O tom das aulas, como já apontei, era predominantemente de harmonia entre professora e alunos, simpatia mútua e boa resposta destes em termos de interesse e participação nas aulas e nas atividades

propostas. Portanto, é razoável considerar que os alunos gostam de Luana e de suas aulas. Apesar disto, como vimos, para a grande maioria deles, a professora não consegue estimular o interesse pela leitura, sobretudo a literária. Assim, percebe-se um descolamento entre a simpatia que os estudantes nutrem pela professora e por suas aulas e a influência concreta destas no interesse dos alunos pela leitura. No capítulo seguinte, buscaremos compreender as razões deste desencontro.

## Escolarização da literatura: entre desejo e desafio

*“- Não estou ouvindo nada, professora, está muito barulho!  
- Espera aí, que o sinal já vai fechar, aí vocês vão ouvir.”*

*(Diálogo ocorrido em sala de aula, em meio à transmissão vocal de um conto.)*

O capítulo anterior deixou algumas questões em aberto. Por que a aprovação que os alunos demonstram por Luana e suas aulas (‘aulas de leitura’, como ela define) não se converte em aproximação com a leitura? Por que Luana não consegue atingir o objetivo do letramento literário com a maioria dos alunos? Para tentar responder estas questões, inicialmente é preciso compreender o que Luana efetivamente **faz** em sala de aula para ensinar literatura. Quais são as práticas escolares de leitura que ela propõe? Quais são suas escolhas didáticas? Quais são as rotinas em torno do texto? Que suportes utiliza? Em suma, que estratégias mobiliza para estimular a leitura? Aqui, mais uma vez, nos alinhamos com Roger Chartier (1999a, p.14), que ressalta a importância de se observar as redes de práticas que caracterizam uma comunidade de leitores, para que se possa compreendê-la.

No que tange às práticas pedagógicas observadas em sala de aula, vimos que a professora dá ênfase à **leitura partilhada**, em voz alta, do texto literário. Em geral, a professora ou algum aluno lê o material trazido por ela e os outros escutam, acompanhando o texto também com os olhos (já que possuem versão impressa do que é verbalizado). Livro e fotocópia são os suportes mais utilizados. Esta prática perpassou quase todas as aulas a que assisti. ‘Ler o texto com eles’ é uma estratégia central que Luana adota para estimular a leitura.

Ela afirma que prefere ler com eles em sala de aula (‘leio com eles direto’) do que pedir para lerem em casa, e justifica sua escolha:

Até porque eu acho muito difícil que eles leiam em casa, muitos trabalham. Isso é uma realidade. Muitos não trabalham num lugar específico, mas tem que cozinhar, lavar, tomar conta...[Pedir para lerem em casa] é uma opção de uma outra [professora], da Márcia, ela consegue, ela faz... Ela negocia com os alunos.

Luana ressalta uma limitação da sua prática de leitura conjunta: ‘Como a minha ideia é ler com eles, eu não tenho como ler um livro inteiro’. Para driblar esta limitação, ela opta por contos, poemas, crônicas e textos mais curtos (ou fragmentos de textos) e de mais simples entendimento, que, segundo afirma, são uma etapa necessária até que se possa chegar a textos ‘mais sofisticados’ (categoria empírica associada a textos e autores clássicos da literatura).

Para uma maior precisão conceitual em relação à prática que, até então, chamamos genericamente de “leitura em voz alta” ou “leitura partilhada”, realizada por Luana em sala de aula, recorro ao pensamento de Élie Bajard. Em movimento semelhante ao de Chartier (2001) e Dauster (1994c), Bajard (2005; 2007) defende um recorte mais específico para o conceito de leitura. Como Dauster, acredito que “o uso excessivo fragiliza o potencial elucidativo da ideia” (1994c, p.58). De acordo com Bajard, o aumento da polissemia da palavra leitura “não facilita a construção de uma didática do ato de ler no sentido estrito” (2007, p.22). Segundo ele, ler se refere, então, ao solitário encontro de leitor e texto (aqui vinculado à língua escrita, em suporte de papel ou tela, apreensível pelos olhos – o que ele chama de “texto gráfico”), a partir do qual se dá a compreensão, interpretação ou construção de sentidos (BAJARD, 2007). Bajard se aproxima do recorte feito por Dauster e Chartier no que se refere à associação da ideia de leitura apenas à palavra escrita, discordando, assim, de uma utilização mais ampla do termo (associado, muitas vezes, a outras linguagens, como imagens, músicas, filmes etc.). A partir daí, Dauster e Chartier enxergam a leitura como prática cultural que mobiliza o leitor empírico em um encontro com o texto, quando se dá a produção de significados. Assim, as práticas de leitura são histórica e socialmente variáveis. Dauster (1999c) ressalta, ainda, a necessidade de se considerar a difusão e circulação diferencial das competências específicas de leitura e escrita num dado contexto social. Nesta linha, Chartier afirma:

Considerar a leitura como um ato concreto requer que qualquer processo de construção de sentido, logo de interpretação, seja encarado como estando no cruzamento entre, por um lado, leitores dotados de competências específicas, identificados por suas posições e disposições, caracterizados pela sua prática de ler, e, por outro lado, textos cujo significado se encontra sempre dependente dos

dispositivos discursivos e formais - chamemos-lhes “tipográficos” no caso dos textos impressos – que são os seus. (1988, p.25)

A ideia de que a leitura é transformada, entre outras coisas, pelo suporte que materializa o texto é cara a Chartier (1999b; 1988). Assim, o texto não pode ser reduzido ao seu conteúdo semântico, como se existisse fora do suporte que o oferece à decifração (CHARTIER, 1988, p.25). Da mesma forma, este autor considera o leitor concreto, encarnado, localizado no tempo e no espaço, e as práticas por meio das quais se apropria dos textos.

Mas uma diferença se impõe entre o uso do termo leitura feito por Chartier e Bajard, que aqui merece destaque. Dentro do recorte conceitual que propõe, este último critica o uso da expressão “leitura em voz alta” (utilizada também por Chartier, 1991, p.147, por exemplo), pois esta confunde dois processos de natureza diferente: a leitura e a “transmissão vocal” do texto, também designada pelo termo “dizer”. A transmissão vocal é um meio para tornar o texto público, tem uma função comunicativa.

O termo *leitura em voz alta* utilizado para mencionar uma prática contemporânea, indiscutivelmente gera confusão. Um equívoco trazido pelo uso do termo provém do fato que a expressão se refere a uma atividade solitária (*leitura*), ao mesmo tempo que pode se referir a um ouvinte (*voz alta*). De fato, se depois de ter “tomado conhecimento de um texto” desconhecido, um leitor decide comunicá-lo pela voz ao seu filho, a *leitura* ocorre no primeiro processamento e a “publicação” pela voz alta não constitui uma descoberta. Como *leitura* e *voz alta* são, de fato, separadas no tempo, seria melhor desdobrar a expressão: falar de *leitura* para designar a compreensão e falar de *voz alta*, como estamos fazendo, para tratar da transmissão do texto pela voz. (2007, p.25)

Sendo assim, a prática cultural realizada com frequência por Luana em sala corresponderia à transmissão vocal do texto. O que não impede que ela leia e “diga” (BAJARD, 2005) o texto ao mesmo tempo<sup>1</sup>. E os alunos? Quando escutam o texto, estão lendo? Se seguirmos a lógica do pensamento de Bajard, da mesma forma, é necessário distinguir leitura e escuta do texto:

---

<sup>1</sup> “Podemos então distinguir entre duas práticas do texto. Uma é silenciosa e individual e tem como objetivo a elaboração de um sentido. Nós a chamamos *leitura*. A outra é uma prática vocal e social do texto, cujo objetivo é a comunicação. Nós a chamamos *dizer*” (BAJARD, 2005, p. 109).

No entanto, se não há leitura sem entendimento [...], é importante acrescentar que a compreensão, sozinha, não é suficiente para definir o ato de ler: escutar um texto proferido – tarefa acessível a um analfabeto – não é leitura. É possível incluir a compreensão na definição de leitura sem considerar, no entanto, que qualquer interpretação seja ato de leitura: *ler é tomar conhecimento de um texto gráfico*. (2007, p.24)

No caso observado nesta pesquisa, a professora Luana distribuiu para a turma o texto que será “dito” (por ela ou por um aluno), seja sob a forma de livro ou de fotocópia. Portanto, enquanto é realizada a transmissão vocal do texto em sala, alguns alunos realizam duas atividades simultâneas: escutam e decodificam o texto impresso. Portanto, é possível que escutem e leiam ao mesmo tempo.

Para Élie Bajard, a transmissão vocal do texto pode proporcionar vários benefícios à relação do aluno com a literatura: “oferecendo o prazer das histórias, ele [o *dizer*] pode fazer nascer o desejo de conquistar a chave da ficção. As dificuldades da aprendizagem da leitura são melhor superadas quando já se sentiu o prazer do mundo imaginário, através da audição” (2005, p.114). Neste caso, a escuta do texto torna-se complementar à leitura, constituindo-se em estratégia de estímulo a ela. Podemos supor, de acordo com Bajard, que a possível sedução do *dizer* relaciona-se, entre outras coisas, ao fato de que a transmissão vocal do texto inclui, para além da língua, a contribuição de outras linguagens: “o texto escrito se torna um novo texto, multicodificado. A música da voz, a penetração do olhar, a força do gesto criam a partir do texto escrito uma nova obra” (BAJARD, 2005, p.112). Assim, o “dizer” não se constitui apenas na duplicação vocal do texto escrito.

Chartier considera que “a leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros” (1999a, p.17). Se pensarmos a escuta de textos por esta mesma perspectiva, devemos levar em conta o espaço físico em que esta prática ocorre. No caso estudado, trata-se de uma sala cujas janelas (que ocupam metade da parede mais extensa) dão para uma rua com intenso movimento de veículos. O ruído dos carros (e outros) invade o espaço da aula. Obviamente, barulho em excesso não contribui para um ambiente adequado à escuta de textos. Na situação em questão, muitas vezes, o ruído era tanto que chegava a impedir a escuta, esvaziando substancialmente as possibilidades desta prática. Em diversas ocasiões, durante a observação em sala, eu procurei fazer leitura labial para

entender o que estava sendo dito pela professora. No início do semestre letivo, sentei-me na penúltima fileira de carteiras, mas, no meio do período, decidi mudar de lugar e me sentar na primeira fileira, na tentativa de ouvir o que era falado por Luana e pelos alunos. Com frequência, a professora precisava gritar em sala, buscando se fazer ouvir (o que já trouxe sérios prejuízos para sua saúde vocal, de acordo com o que me foi relatado por ela). Em meio a gritos e buzinas, escapa a “música da voz”, referida por Bajard (2005, p.112). Durante a transmissão vocal do cordel “Proezas de João Grilo” em uma das aulas a que assisti, a forte cadência rítmica do texto poético perdeu-se em meio ao barulho do motor dos carros, ônibus, caminhões etc. Mal se ouvia a voz do aluno que dizia o texto. Alguns gritaram: ‘Mais alto!’. Luana pediu para o aluno falar mais alto. Ele elevou o tom da voz. Ela perguntou ao grupo: ‘Agora ouviram?’. Resposta em coro: ‘Não!’. Para a aluna Edith, embora atrapalhe todas as disciplinas, o barulho traz limitações específicas para a aula de Luana: ‘Atrapalha muito, porque às vezes tem uma apresentação em grupo, a pessoa não quer ir lá ler, a pessoa não lê alto, aí a pessoa tem, tipo, vergonha de ir lá na frente e tem que alterar a voz para poder o resto escutar, aí fica complicado’. Como estratégia contra o barulho, durante a discussão sobre os textos, era comum que Luana repetisse em voz alta os comentários dos alunos, para que todos pudessem escutar, o que tornava mais lento e entrecortado o ritmo do debate. Isto quando ela conseguia ouvi-los.

A aluna Edith ressalta que o ruído externo atrapalha muito e revela como se comportam alguns docentes: ‘O professor está falando e a gente não consegue entender, por causa do barulho dos carros, caminhão. Aí, às vezes, os professores têm que parar de falar e esperar o carro passar e depois terminar’. Nas entrevistas, quando perguntei sua opinião sobre a sala de aula, quase todos os estudantes mencionaram voluntariamente o barulho externo excessivo, destacando os problemas que gera para o aprendizado. Para Cláudia, o ruído atrapalha ‘demais’:

A professora está falando, aí passa caminhão: *uuuuuum*. Aí passa, tem... a ambulância com a sirene ligada. Aí passa, assim... Todo dia de manhã passa acho que um caminhão limpando o chão, jogando água, sabe? Aquilo faz um barulho!! A professora tem que parar de falar... Aí a gente acaba perdendo o foco do que ela está falando.

O aluno Dante reclama:

Toda hora tem que parar a aula. Às vezes, quando você está concentrado em alguma coisa, o barulho é alto mesmo, é que passa nessa rua aqui do lado. [...] perde tempo, porque, às vezes, está no meio da explicação, tem que esperar o barulho e quando está muito forte, tipo assim, umas três vezes o mesmo barulho, aí não tinha como falar nada, né? Depois tem que repetir tudo de novo.

Com isso, Dante ressalta o **ritmo intermitente** que marca a ‘aula de leitura’ da professora Luana. Nas aulas que presenciei, muitas falas se apresentavam com cortes, interrupções, as repetições tornavam-se inevitáveis para que alguma comunicação se estabelecesse. Alexandre afirma que o barulho atrapalha a leitura e gera dispersão: ‘Se fosse calcular, a gente ia perder, num total de aula, uns quinze a vinte minutos por barulho da rua [...] Às vezes, o professor quer falar ou então você está lendo, vem aquele barulho, tem que interromper. [...] Aí, também, além do barulho, começa o falatório dentro de sala’. Neste contexto, a leitura e a concentração tornam-se reféns de intervalos de silêncio geralmente curtos e irregulares, afastando-se do que recomenda Bajard: “A leitura não pode operar sem um mínimo de concentração e meditação. [...] É preciso então instalar na escola um ambiente que a torne possível: um lugar longe do barulho, um momento separado da agitação” (2005, p.110).

O diário de campo traz exaustivas anotações acerca da interferência do barulho nas aulas. Cito, a seguir, um exemplo, entre tantos similares. A professora pede: ‘Gente, hoje eu tô com a garganta muito ruim, quem pode fazer a gentileza de ler o poema?’. Um dos alunos diz o texto em voz alta. Outro grita: ‘Não estou ouvindo!’. Uma aluna sugere: ‘Fala para o governo fechar esta rua!’. A professora responde: ‘Só eu, autoridade, que falo com a autoridade do governo? E vocês, não fazem nada? Cidadania ativa, heim?’<sup>2</sup>. E finaliza: ‘Agora vocês vão ouvir, que o sinal vai fechar e o trânsito vai parar’. Sendo assim, uma estratégia central adotada por Luana para despertar o interesse pela leitura - a transmissão vocal dos textos - é em grande parte boicotada pela infra-estrutura física de que a escola dispõe.

Vimos que, em sala, a professora opta por trabalhar, prioritariamente, com textos curtos (literários ou jornalísticos) ou fragmentos impressos de textos. Ela explica: ‘antes eles liam quatro romances. Hoje não há mais tempo para isso. Trabalho muito com poema (é mais fácil, dá pra escrever no quadro), contos

---

<sup>2</sup> Este diálogo ocorreu na primeira aula que observei. Logo após a aula, quando perguntei à professora como lida com o nível de barulho da sala, sua resposta foi: “Ah, por favor, fala isso pra diretora”.

(pessoas do discurso etc.) e letras de música (há aí uma discussão se é literatura ou não, mas eu acho que se aproxima)’. Luana afirma que os alunos não têm tempo para ler em casa, embora tenhamos visto que leem consideravelmente, de forma voluntária, diversos suportes e tipos de texto. Em relação à falta de tempo para leitura de livros em sala de aula, recordo-me de uma experiência prazerosa de contato com os livros narrada por Daniel Pennac. O autor conta que teve um professor que lia romances inteiros em aula para os alunos (prática que o próprio Pennac adota como docente), sem exercícios ou cobranças posteriores:

Quando vimos *O Perfume* sair da sacola do professor, acreditamos na aparição de um iceberg. [...] Ora, eis que ele se põe a ler e *vemos* o iceberg se derreter nas mãos dele. O tempo não é mais o tempo, os minutos escorrem em segundos, quarenta páginas são lidas e a hora já passou. O professor faz quarenta páginas à hora. [...] Prodigiosa descoberta, que muda tudo! Um livro, feitas as contas, se lê depressa. (1995, p.117)

Quando, nas entrevistas, perguntei aos alunos quais autores foram lidos nas aulas de Luana, obtive, como resposta recorrente, o silêncio. O aluno Marcos, por exemplo, que classifica como ‘ótimas’ as aulas da professora, respondeu, a este respeito: ‘Deu um branco...’. A maioria não se lembrava de **nenhum** nome de autor. No máximo, alguns (poucos) citaram ‘Drummond’ (Carlos Drummond de Andrade), autor que estava sendo trabalhado em sala de aula no período da realização das entrevistas (último mês de aula do ano). Um aluno citou Machado de Assis. Teria esta “falta de memória” dos alunos em relação aos autores alguma relação com a opção pelo trabalho com fragmentos de livros (e de textos)? Magda Soares aponta três principais instâncias de escolarização da literatura infantil e juvenil: a biblioteca escolar, a leitura e estudo de livros literários, a leitura e estudo de textos, ou seja, de “fragmentos que devem ser lidos, compreendidos, interpretados” (2006, p.25). Como foi dito, Luana opta por não trabalhar com livros e não inclui a biblioteca escolar nas suas estratégias didáticas. Portanto, no caso estudado, temos uma incidência da terceira instância: o trabalho com textos. Para Soares, é nesta instância que a escolarização tem sido mais inadequada, no que diz respeito à seleção de textos (gêneros, autores e obras), à seleção do fragmento que constituirá o texto a ser lido e estudado, à transferência do texto de seu suporte literário para um suporte didático (livro didático ou, no caso em questão, textos digitados e impressos/fotocopiados) e à questão das intenções e

dos objetivos da leitura e estudo do texto (SOARES, 2006, p.26). Para Soares, este último aspecto é talvez o mais importante. A partir da reflexão proposta por esta autora, pretendo analisar de que forma Luana trabalha com os fragmentos de livros e de textos em aula.

Luana se mostra muito empenhada em buscar estratégias para despertar o interesse dos alunos pela leitura literária. A este respeito, me contou: ‘Quando eu comecei a dar aulas, eu dizia que se eu tivesse que seduzir alunos [para a leitura] eu tava me tornando uma prostituta, que isso era impossível. Agora eu uso tudo, eu faço qualquer negócio para tentar dar certo’. Sua pedagogia da literatura se coaduna com a representação que possui de seus alunos, que inclui o desinteresse pela leitura. Durante o semestre de 2007, acompanhei a prática de elaboração de cartazes pelos alunos (reunidos em pequenos grupos), em torno de um poema de Carlos Drummond de Andrade, com colagens de gravuras (recortadas de jornais e revistas e trazidas pela professora), O poema era escolhido pelo grupo dentre os propostos por Luana. Esta atividade foi realizada duas vezes durante o semestre. Durante a feitura dos cartazes, o clima na sala era de descontração e participação. A professora mostrava-se angustiada com a demora para a finalização da tarefa, que precisava ocorrer naquela aula, e apressava os grupos: ‘Gente, não adianta nada disso se a gente não coloca no mural’. Quando os cartazes estavam quase prontos, ela pediu aos alunos: ‘Expliquem o cartaz e falem um pouquinho sobre o poema escolhido, por que escolheram, qual foi a sua leitura do poema...’. Nenhum aluno se manifestou. Continuaram montando os cartazes. A professora insistiu seguidas vezes, mas todos se negaram a falar. Por fim, os cartazes foram colados no mural localizado no corredor da escola. Sobre esta escolha didática, a professora explica: ‘Eu acho que eles são jovens, né? Jovens, dispersivos, e resolvi, no final, pegar essa parte mais de fazer mural e tal... porque eles estavam mais a fim de fazer do que de ler, sabe?’. Assim ela revela aspectos de sua representação sobre os alunos, sobre seus interesses e expectativas (CHARTIER, 1999a). Cedendo ao que considera mais **motivante** para os jovens estudantes, Luana propõe uma atividade periférica ao ato de ler, assumindo os riscos apontados por Lajolo:

urge discutir, por exemplo, o conceito de *motivação*, porque é em nome dele que a obra literária pode ser completamente desfigurada na prática escolar. Propor palavras cruzadas, sugerir identificação com uma ou outra personagem,

dramatizar textos e similares atividades que manuais escolares propõem é periférico ao ato de leitura, ao contato solitário e profundo que o texto literário pede. (2000, p.15)

Cito outro exemplo, ocorrido após a transmissão vocal de um texto de cordel em sala. Cada aluno dizia um trecho, mas quase nada se conseguia ouvir, por causa do barulho externo. Diante do desinteresse manifestado pela turma pela escuta do cordel, a professora propôs que fizessem um jogral a partir do texto: ‘Outra coisa é que a professora da outra turma está montando um jogral. A gente poderia montar um jogral. O que é que vocês acham?’. Dos treze alunos em sala neste dia, só uma aluna levantou a mão, em concordância. Em seguida, mais seis. Ainda assim, a professora manifestou sua frustração em não conseguir a motivação esperada: ‘para algumas pessoas aqui, nada que se proponha é uma boa ideia’.

A estratégia, adotada algumas vezes por Luana, de selecionar textos com temas que, na visão dela, pertencem ao universo dos alunos, parece conseguir despertar algum interesse para discussão em sala de aula. Nos períodos observados, foram trabalhadas, entre outras, as seguintes temáticas: preconceito, gravidez precoce, violência urbana. Pude constatar que houve participação dos estudantes nos debates acerca de temas que fazem parte de seu contexto sociocultural, com confronto de opiniões, exemplos vivenciados por eles ou por pessoas próximas etc.

A rotina de trabalho com os textos literários em aula incluía: transmissão vocal (sempre significativamente prejudicada pelo excessivo barulho externo); discussão temática (sobre temas derivados do texto) e “impressionista” (‘O que acharam do texto? Gostaram?’), que não era proposta para todos os textos; além de exercícios escritos. Estes, em sua grande maioria, destinavam-se ao ensino da gramática da norma culta, compreensão do texto (incluindo, aqui, referências à ‘moral da história’) ou mera localização de informações no texto. Os exercícios abordavam, ainda, em menor escala, o que Rocha Lima (1996) classifica como “rudimentos de estilística e poética”, abrangendo noções de versificação (estrofes, versos, rimas), denotação e conotação, figuras de linguagem, sinonímia. Alguns exercícios abordavam elementos da narrativa, como personagem e narrador (‘A narração é feita em primeira ou terceira pessoa?’). A professora buscou trabalhar o

conceito de intertextualidade, trazendo, durante o semestre, diversos textos que, de alguma forma, “dialogavam” entre si. Os exercícios às vezes eram para nota. Nas provas, vários dos exercícios propostos também se baseavam em textos literários e jornalísticos.

Diante deste encaminhamento didático, temos a opinião do aluno Silvio, leitor de clássicos da literatura por opção, sobre a aula de Luana: ‘é mais gramatical, não dá tanto literatura’. Segundo ele, a professora do ano anterior ‘dava muito literatura’. Daniela faz coro, afirmando que Luana ‘não trabalha muita literatura’. Luciano, que se considera leitor, afirma que gostaria de ter mais aulas de literatura, pois a professora ‘não chega a se aprofundar’. Alguns alunos, como Júlia, consideram que Luana é professora de português, e não de literatura (opinião que também pode estar influenciada pelo nome da disciplina, que exclui a literatura). Para Dante, ela dá aula de português, não de literatura. O jovem ressalta que este ano a professora não pediu para ler nenhum livro e diz que no ano passado é que teve aula de literatura (sendo que a disciplina tem o mesmo nome). Em uma das primeiras entrevistas que fiz, quando perguntei à aluna Ana o que achava das aulas de literatura desta professora, ela me respondeu: ‘Na verdade, ela não dá aula de literatura, não’. Esta resposta me fez alterar a questão nas entrevistas seguintes. Passei a perguntar, com um enfoque mais geral, o que eles achavam das aulas de Luana e de que forma as classificavam. Ana me disse, ainda, que as aulas eram de português, ‘porque ela dá muita gramática, muita oração, muita gramática, muito isso, muito aquilo. Mas, acho, sei lá, assim, se fosse uma aula de literatura, a gente interagir mais com a leitura, acho que seria melhor e aí os alunos não teriam tanto preguiça de ler. Quando qualquer próprio professor dá um texto para ler para poder responder uma questão, dá preguiça de ler mesmo’. Esta reação dos alunos coaduna-se com o fato de que, na comunidade de leitores observada, o texto literário é utilizado quase que exclusivamente como pretexto para o ensino de conteúdos programáticos. Esta prática tem sido criticada por diversos autores, como Kramer (2004):

Se é preciso estudar gramática, que se estude gramática, mas que a literatura não seja usada com esta finalidade exclusiva [...] Utilizar trechos de obras literárias em classes que ainda não descobriram o prazer da leitura, com a finalidade de, didaticamente, transmitir conceitos, ensinar noções de análise sintática, morfológica etc. não acaba por se transformar em um ato de estupro, quando, ao contrário, é preciso estabelecer relações de amor com os livros? (2004, p.195)

De acordo com Soares, um dos caminhos mais frequentes da escolarização inadequada da literatura é transformar o texto literário em “texto informativo, em texto formativo, em pretexto para exercícios de metalinguagem” (2006, p.47). Com suas escolhas didáticas, Luana, muitas vezes, se aproxima do que Magda Soares condena como linha central a ser adotada para o “estudo do texto” em sala, ou seja, “exercícios de compreensão, de mera localização de informações no texto, exercícios de metalinguagem (gramática, ortografia), exercícios moralizantes” (2006, p.44). Soares critica certas atividades que se desenvolvem sobre os textos: “há ainda, com frequência, exercícios de opinião sobre o texto, vagos – O que achou? Gostou do texto? – e exercícios que pretendem buscar no texto um ensinamento moral – o que o texto nos ensina?” (2006, p.46). Chamei de discussão “impressionista” aquela voltada para a opinião dos alunos sobre o texto, promovida por Luana. Como vimos, questões propostas em sala pela professora, após a escuta de textos, são similares às citadas por Magda Soares: ‘Quero ouvir vocês em relação ao texto, se gostaram ou não, se é engraçado ou triste’; ‘O que acharam do texto? Gostaram?’. Em outros momentos, Luana enfatiza ensinamentos morais. A respeito do texto *Proezas de João Grilo*, a professora pergunta aos alunos: ‘Qual é a moral da história em relação aos ladrões?’. As críticas de Soares se referem a uma pedagogia da literatura que se afasta da percepção da literariedade dos textos, dos recursos de expressão, do uso estético da linguagem (SOARES, 2006, p.43), em suma, uma pedagogia que esvazia o texto literário do seu potencial (WALTY, 2006, p.51) e de suas possibilidades (FERREIRA, 2001), relegando ao segundo plano ou mesmo deixando de lado sua dimensão estética. Apesar de, em sua representação de Literatura, Luana frisar a dimensão do ‘como’ as coisas são ditas (‘a literatura para mim é isso, esse casamento muito próximo do *como* você diz e *o que* que você está dizendo, e não imbecilizar o leitor’), sua prática pedagógica não privilegia esta relação entre forma e conteúdo, voltando-se, prioritariamente, para “as informações que os textos veiculam, não para o modo literário que as veiculam”, ou seja, centra-se “nos conteúdos, e não na recriação que deles faz a literatura” (SOARES, 2006, p.43). De acordo com Evangelista,

não estamos negando que haja, nos textos literários, possibilidades para as mais diferentes abordagens – funcionais, informativas, éticas -, tanto que elas continuam sendo levadas em consideração. O que se lamenta é quando essa dimensão da experiência estética é completamente ignorada. (2008, p.4)

Não observei, em nenhuma aula a que assisti, prática de leitura voltada especificamente para a fruição do estético. Neste caso, tangencia-se o resultado de pesquisa realizada por Maria Teresa Freitas com professoras do ensino fundamental<sup>3</sup>:

Nos relatos das professoras pesquisadas, percebemos a literatura como objeto didatizado: em lugar da fruição do estético, havia a presença do ensino da gramática a partir dos textos literários ou ainda a leitura de um livro de literatura vinculada ao preenchimento de fichas, questionários ou provas [...] Essas atividades escolares contribuíam assim para matar o gosto pela literatura, que ficava reduzida aos chamados “livros de colégio”. (2003, p.167)

Nas entrevistas com alunos, encontramos uma categoria nativa similar à mencionada por Freitas (“livros de colégio”). Diz a aluna Áurea, que não se considera leitora: ‘Eu leio é para fazer prova, algum trabalho, assim, eu leio e tudo. Não tenho esse hábito de ficar lendo. [...] Eu já li **livros de escola**’. Luciano conta que, apesar de gostar de literatura, quando tem que ler obrigado para a escola, lê com preconceito: ‘fui obrigado a ler *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. No começo, eu já comecei a ler [...] com aquela visão preconceituosa, né? Tipo, não vou ler esse livro, esse livro é chato, é chato. Aí, eu que comecei com aquela visão, eu achei chato’. Luciano conta que, em outro momento, decidiu pegar o mesmo livro para ler por opção e sua impressão foi oposta à inicial:

Pô, não tem nada pra fazer, tô com aquele livro em casa, tô com aquele *Vidas Secas*, vou pegar pra ler de novo. Aí eu peguei pra ler com outra visão, acabou que eu comecei a ler, fiquei maravilhado com aquela história daquele livro, vou ler mais Graciliano, né? Aí eu peguei *Viventes das Alagoas*, um livro de crônicas dele também.

Júlia, que se classifica como leitora, defende que a aula de Literatura não deveria se limitar a ‘um texto que todo mundo lê e aí interpreta, responde aquelas questões e fica por isso mesmo’. Sua reclamação se harmoniza com a denúncia de Evangelista, a respeito do tratamento que, muitas vezes, “é dado ao texto estético

<sup>3</sup> Resultados detalhados da pesquisa estão publicados em: FREITAS, M. T. A. (Org.). *Narrativas de professoras* leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica. Rio de Janeiro: Ravil, 2008.

na escola [...]: abordagens informativas, estruturais, utilitárias, em detrimento da experiência pessoal, da descoberta de recursos e marcas estéticas do texto” (2008, p.4). Para se priorizar o “estudo do texto” em sala, muitas vezes abre-se mão da emoção, da diversão, do prazer que o texto literário pode proporcionar (SOARES, 2006, p.43). Para Magda Soares, o estudo do texto é uma atividade intrínseca ao processo de escolarização, mas

uma escolarização adequada da literatura será aquela que se fundamente em respostas também adequadas às perguntas: por que e para que ‘estudar’ um texto literário? o que é que se deve ‘estudar’ num texto literário? Os objetivos de leitura e estudo de um texto literário são específicos a este tipo de texto, devem privilegiar aqueles conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à formação de um bom leitor de literatura: a análise do gênero do texto, dos recursos de expressão e de recriação de realidade, das figuras autor-narrador, personagem, ponto de vista (no caso da narrativa), a interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos, poéticos, enfim, o ‘estudo’ daquilo que é *textual* e daquilo que é *literário*. (2006, p.44)

Como vimos, na pedagogia utilizada por Luana, estas questões não são privilegiadas, ficando em segundo plano, sendo tratadas superficialmente (em exercícios escritos, já que estão ausentes das discussões propostas após a transmissão vocal dos textos) ou mesmo sendo ignoradas. O aluno Diego, que não se considera leitor de literatura, acha que falta um espaço de leitura ‘livre’, ‘sem cobrança’, na escola. Assim Luciano descreve o que seria, para ele, a aula ideal de Literatura:

Uma aula para despertar esse gosto pela literatura, uma aula que faça o aluno ter curiosidade de saber mais sobre os livros, é, tipo, como eu chegar pra você e te contar uma história e te despertar aquela curiosidade, e você fica: ‘conta o final, conta o final’, eu acabo não falando pra você o final, você vai ter que pegar o livro e ler. E a pessoa acaba despertando e lendo.

A estudante Lívia faz coro com Luciano, ao defender que a aula de Literatura ideal teria que contar com ‘um professor muito dinâmico’, que trouxesse para a sala de aula textos que chamassem sua atenção de modo a despertar a vontade de aprender e querer saber. A demanda destes alunos se coaduna com a “Pedagogia do bom senso”, de Freinet. Para o pedagogo francês, o problema essencial da educação é “a preocupação essencial que devemos ter de fazer a criança sentir sede” (1996, p.15). A metáfora remete exatamente à fala de Lívia: sede ‘de aprender, de querer saber’. Prossequindo na imagem que criou,

Freinet afirma que os métodos que pretendam fazer beber quem “não está com sede” podem gerar “aversão pelo alimento intelectual” (1996, p.16).

Luana revela, na entrevista, que seu objetivo no curso era fazer com que ao menos ‘alguns [alunos] passassem a ler. Pelo menos o jornal, não é? Que se interessassem.’. Talvez pela representação dos estudantes que ela expressa (de jovens que ainda não leem, que não se interessam pela leitura), não considere suas práticas extra-escolares de leitura como subsídio (ou ponto de partida) para novas leituras. Por que, por exemplo, para além dos **temas** de interesse, não considerar também os **suportes** que os estudantes dominam e utilizam com prazer e intimidade no cotidiano, como é o caso do computador, bem como os tipos e competências (CHARTIER, 1999a) de leitura que estes suportes ensejam? O “leitor navegador” (CHARTIER, 1999b) está ausente da fala de Luana, que busca formar leitores de livros e jornal impresso.

Vimos que os alunos de Luana leem e escrevem cotidianamente para além das demandas da escola. As práticas de leitura mais frequentes dos alunos ligam-se, em sua maior parte, ao texto eletrônico. A este respeito, Freitas, que vem realizando amplas pesquisas com adolescentes internautas<sup>4</sup>, faz um alerta que serve especialmente aos professores de LP e literatura:

Como educadores que somos, não podemos nos deixar influenciar por algumas impressões correntes entre as pessoas, de que aquilo que se escreve na Internet, principalmente por adolescentes, é bobagem, vulgaridade, perda de tempo, pobreza de linguagem; que a superficialidade das páginas da *web*, que aceitam tudo, não merecem nossa confiança. Para uma compreensão do que acontece nas páginas da Internet, precisamos ir além das aparências. (2003, p.158)

Como vimos, Roger Chartier considera que a “revolução do texto eletrônico”, com o surgimento das novas tecnologias digitais, modifica não somente a técnica de reprodução dos textos, como também suas estruturas e as formas do suporte que o comunica aos leitores (1999a, p.97). Portanto, configura-se como uma revolução da leitura e da escrita, que altera a relação do leitor e do escritor com o texto, as maneiras de ler e escrever, dando lugar a um novo

---

<sup>4</sup> Cito como exemplo: “A construção-produção da escrita na Internet e na escola: uma abordagem sociocultural” (1999-2001) e “A construção-produção da escrita na Internet e na escola: uma abordagem sociocultural (continuidade e desdobramentos)” (2001-2003). Estas pesquisas foram realizadas pelo Grupo de Pesquisa Linguagem, Interação e Conhecimento (LIC), da UFJF, e coordenadas pela professora Maria Teresa Freitas.

letramento: o digital. O historiador francês ressalta mudanças ditadas pela representação eletrônica dos textos:

ela substitui a materialidade do livro pela imaterialidade de textos sem lugar específico; às relações de contiguidade estabelecidas no objeto impresso ela opõe a livre composição de fragmentos indefinidamente manipuláveis; à captura imediata da totalidade da obra, tornada visível pelo objeto que a contém, ela faz suceder a navegação de longo curso entre arquipélagos textuais sem margens, nem limites. Essas mutações comandam, inevitavelmente, imperativamente, novas maneiras de ler, novas relações com a escrita, novas técnicas intelectuais. (1999a, p.101)

Nesta pesquisa, todos os jovens entrevistados têm acesso e conhecimento suficiente para lidar minimamente com o computador. Todos navegam em diversos tipos de *site* na Internet, com destaque para os *sites* e programas de relacionamento (Orkut, MSN e outros similares), que estimulam interação entre os internautas, configurando o que se poderia chamar de “sociabilidade digital”. Para este fim, os blogs e o correio eletrônico (email) também são utilizados. Não saberia detalhar com precisão as competências diferenciais do grupo em relação às novas tecnologias, mas isto foge ao escopo deste estudo. O que importa ressaltar é que todos os entrevistados têm algum nível de letramento digital (SOARES, 2002b). Apesar disso, Luana opta por não utilizar o computador como suporte de leitura na escola, limitando-se aos textos impressos (livro e fotocópia). A razão alegada, como já foi mencionado, é que a sala de informática disponível não funciona a contento (apesar de sua parceira de área fazer uso deste recurso). Para o aluno Luciano, a infra-estrutura da escola é sub-utilizada. Diz ele: ‘A gente vê num colégio que tem, como poucos, laboratório de artes, laboratório de biologia, laboratório de química, e a gente não usa nada disso’. Quanto à sala de computadores, o jovem esclarece que a opção de não utilizá-la não é comum a todos os professores: ‘A galera usa, a galera de outras turmas, mas a minha turma, eu estudo aqui há três anos, eu usei muito pouco, só fui três vezes na sala de informática’. Luana também não sugere práticas que envolvam este suporte em casa, apesar de ser o mais utilizado na leitura extra-escolar dos alunos e, de uma forma geral, o que mais desperta interesse e prazer.

E se, numa outra linha de ação, a professora procurasse compreender as práticas extra-escolares prazerosas de leitura dos alunos e partisse delas em direção a outras, expandindo seu repertório? Para além dos temas de interesse, que

buscasse perceber tipos de suporte e leitura voluntariamente escolhidos, sentidos atribuídos a eles pelos jovens, preferências textuais, usos que fazem destes textos, gestos cotidianos nesta área. Aqui nos aproximamos, de alguma forma, do que propõe Chartier como estratégia para formação de leitores:

O problema não é tanto o de considerar como não-leituras estas leituras selvagens que se ligam a objetos escritos de fraca legitimidade cultural, mas é o de tentar apoiar-se sobre essas práticas incontroladas e disseminadas para conduzir esses leitores, pela escola, mas também sem dúvida por múltiplas outras vias, a encontrar outras leituras. É preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos mais densos e mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e de pensar. (1999b, p.104)

Assim, Chartier defende que a escola se aproprie das “leituras selvagens” dos jovens (referindo-se basicamente aos textos não-legitimados pela cultura letrada), tomando estas práticas leitoras cotidianas como ponto de partida para alargar o acervo e as competências de leitura dos alunos, na direção de textos mais densos e transformadores. Esta categoria de texto harmoniza-se com o que Barthes (1997) chama de “textos de fruição”, entendido como o que abala as bases históricas, culturais e psicológicas do leitor, colocando em crise sua relação com a linguagem e, conseqüentemente com o mundo, promovendo reestruturação em suas memórias, gostos, valores.

Num contexto de jovens que já possuem algum domínio das tecnologias digitais, como é o caso estudado, a cibercultura não teria contribuições relevantes na direção do letramento literário dos alunos? Cumpre ressaltar que a relação dos jovens com a Internet vai além do domínio das competências, da diversão ou do prazer. No estudo antropológico que fazem das culturas jovens urbanas da contemporaneidade, Almeida e Tracy (2003) refletem sobre a construção da identidade de grupos de jovens cariocas entre 15 e 19 anos (faixa próxima à observada nesta pesquisa), destacando o papel determinante das novas tecnologias neste processo. Na visão das autoras, a identificação do estilo de vida dos jovens com o uso da Internet é tão intensa, que vale uma comparação entre eles: “A navegação pela Internet é capaz de servir, muitas vezes, como metáfora para os estilos de vida atravessados pela simultaneidade e pela exigência de assimilação não-linear de informações” (2003, p.68). Para Almeida e Tracy, os novos suportes e tecnologias levam, especialmente no âmbito das culturas jovens, a “formas de

atenção e de concentração do pensamento que se processam independentemente de vivências sequenciais e lineares” (2003, p.68), características da “geração *zapping*”<sup>5</sup>. O conceito de *zapping* ultrapassa a relação com a televisão e ganha a dimensão de um comportamento comum nesta geração, ligado, entre outras coisas, ao desejo de movimento, à vontade “de não se perder nada” (AMEIDA; TRACY, 2003, p.70), à alternância de atividades<sup>6</sup> e à capacidade dos jovens de fazer uso simultâneo de dispositivos eletrônicos (celular, computador, televisão, aparelho de som...). Como exemplo, cito a fala da aluna Edith. Quando pergunto o que faz no fim-de-semana, ela responde: ‘Eu fico, vejo televisão, escuto música, tudo junto. Eu, por exemplo, só consigo estudar se tiver música. [...] Eu não consigo estudar se não tiver um barulho no ouvido’. Estas características marcam um estilo de relação de jovens com as sociedades complexas, com um “mundo regido por intensidades, fragmentações e segmentações, que dão origem a subjetividades que se constituem em fluxo” (VELHO, 2003a, p.69). O multipertencimento e o trânsito por diferentes contextos socioculturais, cenário em que se constroem as identidades nas sociedades complexas, são muitas vezes intermediados pelas novas tecnologias. No caso dos jovens estudados por Almeida e Tracy (2003), o destaque vai para a Internet, que permite um trânsito virtual e instantâneo, e para o celular. Embora a pesquisa destas autoras seja em torno de jovens de classe média do Rio de Janeiro, ressalto que o grupo de alunos que entrevistei também faz uso intenso da Internet no seu cotidiano e dela se apropria como espaço de sociabilidades e local privilegiado para suas práticas de leitura e escrita não-escolares. Levando em conta estas reflexões sobre as culturas jovens atuais, não valeria a pena, para o professor, conhecer e considerar os efeitos da Internet sobre as práticas cotidianas de leitura e escrita dos alunos, agregando-as em suas estratégias didáticas de ensino da literatura? Mas quais são as possibilidades do computador para o ensino de literatura e para promover aproximação dos alunos com a leitura deste tipo de texto?

---

<sup>5</sup> Que deve este nome ao costume de se mudar constantemente de canal quando se está em frente à TV, utilizando o controle remoto (ALMEIDA; TRACY, 2003).

<sup>6</sup> Exemplo colhido por Almeida e Tracy (2003, p.69) em entrevista com uma jovem: “Às vezes, fico em casa alternando atividades. Ligo a TV, ando até a cozinha pra comer, ou até o banheiro, e deixo a TV ligada para ouvir o que está passando”.

Maria Teresa Freitas anuncia alguns resultados obtidos em suas pesquisas com jovens internautas que se coadunam com os dados coletados em nossas observações e entrevistas. Ela afirma:

estamos descobrindo que a Internet está possibilitando que os adolescentes leiam/escrevam mais. Passam horas diante da tela e, manuseando o teclado, entregam-se a uma leitura/escrita teclada criativa (criando códigos apropriados ao novo suporte), espontânea, livre, em tempo real e interativa. Além destes aspectos comunicativos, percebemos que a navegação pelos *sites* da Internet pode também estar possibilitando um novo encontro com a literatura. (FREITAS, 2003, p.160)

Para Freitas (2003), a Internet abre novos e promissores caminhos de aproximação com a literatura e lhe dedica um enorme espaço. Crescem os *sites* voltados para a literatura, com bases de dados atualizadas sobre obras, autores, gêneros, movimentos literários etc., facilmente acessáveis em programas de busca (como Google e Yahoo). Na rede, encontram-se grupos de pesquisa e fóruns de debate sobre autores e obras, ampliando possibilidades de interação entre internautas (FREITAS, 2003, p.160). Outro caminho aberto pela rede virtual é o de divulgação de textos produzidos pelo leitor navegador, por meio de blogs, Orkut, *sites* pessoais ou especializados, entre outros. É possível encontrar, também, *sites* de criação literária coletiva na Web, que estabelecem, pela autoria coletiva, via de troca e interação entre internautas. Já existem *sites* onde é possível obter obras literárias na íntegra e gratuitamente, facilitando o acesso das camadas populares à literatura. Ainda que a quase totalidade dos alunos que entrevistei nesta pesquisa não possua biblioteca (com livros) em casa, todos demonstram ter acesso ao que Chartier chama de “biblioteca eletrônica” (1999b, p.119), formada pelo imenso acervo disponível gratuitamente na Internet (pagando-se apenas pelo acesso à rede – provedor ou *lan house*). Na escola, a biblioteca eletrônica ajudaria a superar a limitação do acervo de livros com exemplares para a turma toda, possibilitando ampliar as escolhas de texto da professora. O aluno Pedro, por exemplo, que se considera leitor (lê livros e jornal) e navega na Internet todo dia, defende que a aula de literatura deveria incluir livros e Internet, de modo que houvesse material ‘disponível para todo mundo. Seria o ideal’. A Internet, para ele, ajudaria a buscar textos ‘de outros [autores] também, que a gente não conhece. Que muito a gente não conhece’. Diego diz que gostaria de ter ‘um foco maior em literatura’ nas aulas da professora Luana, porque, entre outras coisas,

gostaria de ‘conhecer um pouco mais dos autores, um pouco da vida deles, do que eles escreveram’. Ele afirma que, para se informar a este respeito, já procurou, por conta própria, informações na Internet. E conta que isto o estimulava a querer saber cada vez mais:

muita gente às vezes conhece pequenos versos, frases de autores famosos, mas não sabe de quem escreveu, da vida desse autor. Pelo menos eu sabia de algum, mas eu, pô, ‘quem é esse cara que escreveu isso?’. Às vezes eu buscava na Internet, procurava, aí sim, eu tinha cada vez mais vontade de buscar sobre a vida dele, do que aconteceu, se ele tá vivo ainda, de toda a história dele.

Para os alunos entrevistados nesta pesquisa, o livro ainda é o suporte mais associado à literatura (a ponto de ser utilizado como metonímia), mas, como foi visto, o computador já permeia a relação de vários deles com o texto literário. A estudante Ilana lê e coleciona poemas que descobre pela Internet. Diego, ao falar sobre o que significa literatura para ele, afirma: ‘A primeira coisa que vem na minha cabeça é livro, mas acho que literatura abrange muito além do livro, porque você pode buscar literatura em computador, jornal, biblioteca’.

Para Freitas, é na Internet que o texto consegue assumir toda a sua potencialidade por meio do hipertexto, que promove novas formas de leitura/escrita, “estabelecendo nós, ligações com outros textos e autores, criando linhas variadas e interpretativas, [...] concedendo a este [ao texto] uma dinamicidade que se concretiza na possibilidade de se realizarem diferentes percursos” (2003, p.162). Com isso, o leitor navegador pode elaborar uma edição particular, exercitando a montagem de um caleidoscópio textual, em movimento de criação pessoal. Assim, Freitas destaca a atitude interativa, exploratória e lúdica favorecida pelo texto eletrônico, ressaltando que o “leitor em tela” torna-se muito mais ativo do que o “leitor em papel” (2003, p.163). Na mesma linha, Chartier defende que “o novo suporte do texto permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres do que qualquer uma das formas antigas do livro” (1999b, p.88). Além dos recursos já citados em torno do texto eletrônico, ainda há a “oportunidade de se associar às informações o recurso da imagem e mesmo da animação e do som” (FREITAS, 2003, p.161). O aluno Antônio, que se classifica como leitor, aponta a possibilidade de, com auxílio do computador, fazer uso de imagens na aula de literatura. Quando pergunto a este jovem se ele vê sentido em estudar literatura na escola, ele

responde imediatamente: ‘Ah, no computador acho que sim, que tem como você pesquisar na Internet, fazer *download* de imagens, livros’. Alexandre, que já ‘baixou’ livros pela Internet, também ‘baixou’, por iniciativa própria, um filme inspirado no último livro que leu: ‘quando eu comecei a ler o livro, eu procurei na Internet e baixei o filme, aí eu falei, vou deixar pra ver o filme quando eu terminar de ler o livro, ou seja, acabei de ler o livro ontem, vou assistir o filme hoje’.

Maria Teresa Freitas (2003) defende que as transformações tecnológicas podem ser aliadas do livro e da literatura, contribuindo para o letramento literário. Sem pretensão de esgotar o assunto, desejo apenas ressaltar que leitura e escrita encontram terreno fértil na Internet. Se o professor inclui entre seus objetivos despertar o interesse dos jovens pela leitura, por que ignorar as possibilidades abertas pela Internet e o apelo que esta exerce sobre os alunos?

Como citado em capítulos anteriores, a professora Luana deseja contribuir para que seus alunos possam atender as demandas de leitura do mercado de trabalho: ‘Eu acho que a leitura no mundo de hoje é fundamental para qualquer ocupação profissional, entendeu?’. Chartier destaca que, na era do texto eletrônico, as demandas sociais de leitura e a escrita vêm se tornando mais complexas: “O Estado tem outras exigências, as empresas e as administrações exigem sempre mais” (1999b, p.101). Demandas relativas ao domínio de leitura e escrita digitais são cada vez mais presentes no mercado de trabalho, em diversos níveis salariais. A este respeito, Soares nos lembra que “os eventos de letramento que ocorrem com a intermediação da Internet exigem novas práticas e novas habilidades de leitura e escrita” (2002b, p.9). Em pelo menos duas escolas particulares de prestígio próximas à escola estudada, observa-se um alto investimento no letramento digital dos alunos, inclusive com aulas e professores específicos de informática e infra-estrutura adequada, demonstrando sua importância para a sociedade atual. Vale destacar que, nos dois casos citados, o computador é utilizado também em aulas de Língua Portuguesa.

Se a meta é dar ‘aulas de leitura’ (para usar a expressão com que Luana definiu seu trabalho em sala de aula), estimular a leitura de literatura, formar leitores, preparar os jovens para as demandas sociais de leitura e escrita, por que desconsiderar a revolução eletrônica, que marca tão profundamente nosso tempo, a identidade destes jovens e suas práticas cotidianas de leitura e escrita? Ao ignorar as formas de leitura e escrita significativas e prazerosas que permeiam o

contexto sociocultural dos alunos, contribui-se para a defasagem entre as propostas da escola e os interesses e vivências dos jovens (FREITAS, 2003, p.168). Refletindo sobre o contraste de interesse em relação à leitura digital e à leitura escolar (associada à literatura impressa) que existe para a maioria dos jovens com quem teve contato em suas pesquisas, Freitas conclui que a atração provocada pelo texto eletrônico passa pela liberdade de escolha, pela variedade de *sites* disponíveis na Internet, pela “possibilidade de se construir um sentido pessoal para a leitura” e pela “oportunidade de desenvolver o seu imaginário por meio das propostas ficcionais presentes no ciberespaço” (2003, p.169). Freitas faz um alerta aos educadores: “Só mergulhando no mundo do ciberespaço, navegando pela Internet, conseguiremos de fato conhecer e compreender o que ela tem a oferecer” (2003, p.158), evitando desconfianças e críticas baseadas em um conhecimento superficial deste novo meio. Diante disto, pergunto-me: será Luana uma leitora navegadora? E constato que, em sua entrevista, o computador não é sequer mencionado quando trata de suas práticas preferenciais de leitura e de sua auto-representação como leitora.

No discurso, Luana demonstra perceber que algumas estratégias comumente utilizadas por seus colegas afastam o aluno da literatura. Critica o ensino centrado na periodização e explicita sua oposição a encaminhamentos tradicionais da didática da literatura, mostrando que reflete sobre o seu trabalho docente:

Há uma equipe de professores de português que há muito decidiu que não vai trabalhar literatura segundo os moldes tradicionais de período literário (muito questionáveis, a gente sabe), autores, características etc. Isto no turno da manhã, pois à noite ainda tem gente que faz.

Apesar disto, se consideramos o contraste existente entre a aprovação à professora e suas aulas e o afastamento da literatura (especialmente da literatura canônica) que a maioria dos alunos demonstra, podemos concluir que a escolarização da literatura que Luana promove mostra-se inadequada. Para Soares, escolarização inadequada da literatura seria aquela que termina “afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler” (2006, p.47). Segundo Walty, a escolarização inadequada está ligada a um caminho didático que

esvazia o texto literário de seu potencial, congelando-o em definições e classificações, ou usando-o com outros objetivos tais como transmitir conhecimentos, ensinar regras morais, refletir sobre drogas ou aborto na adolescência e, principalmente, ensinar regras gramaticais. Em nome da literatura, tais procedimentos, muito usados em livros didáticos, [...] acabam por deformar o leitor ou afastá-lo do texto definitivamente. (2006, p.51)

Porém, na visão Walty, a relação entre literatura e escola “não é apenas inevitável, antes pode ser fecunda e estimulante” (2006, p.51). De acordo com esta autora,

não é a escola que mata a literatura, mas o excesso de didatismo, a burocracia do ensino acoplado a regras preestabelecidas, a normas rígidas e castradoras. Em suma, o uso inadequado do texto literário, fragmentado, deslocado, manipulado, levaria à sua subordinação ao jugo escolar. (2006, p.52)

Para o aluno Diego, leitor de jornal e revistas, a aula de literatura ideal ‘não seria na escola’, mas sim em ‘um lugar livre, menos barulhento’. Como locais possíveis, ele cita a ‘janela’, o ‘bosque’ ou, ainda, ‘perto do mar’, e resume: ‘um lugar diferente, coisas novas’. Para Dante, a aula ideal de literatura também parece excluir a escola, constituindo-se em: ‘uma roda de livros, uma roda de pessoas lendo, mas em um lugar legal, assim, não é todo mundo na cadeira na escola, mas num lugar que se sentasse em almofadas, lugar assim que cada um lesse um pouco’. Para alguns alunos, parece quase impossível vislumbrar um contato estimulante com o texto literário dentro da escola. Porém, diversos autores apontam possibilidades de uma escolarização adequada da literatura. Para Magda Soares, é inevitável que a literatura se escolarize ao se tornar “saber escolar” (2006), mas é preciso que se preserve o literário (SOARES, 2006, p.42; FREITAS, 2003, p.168), que se resgate a dimensão estética (EVANGELISTA, 2008, p.3) e se conduza “eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores do **ideal de leitor** que se quer formar” (SOARES, 2006, p.47) [grifo meu]. Faz parte deste processo de escolarização adequada um estudo de textos literários que seja ligado a conhecimentos e habilidades necessários à formação do leitor de literatura, levando à “análise do que é essencial neles, isto é, a percepção de sua literariedade, dos recursos de expressão, do uso estético da linguagem” (SOARES, 2006, p.43). De acordo com Evangelista, uma escolarização adequada da literatura deve considerar a

construção da autonomia dos leitores, “no sentido de proporcionar-lhes cada vez mais condições de escolher os textos e as obras, canônicas ou não, para a ampliação do seu repertório de leituras, baseadas em critérios claros para eles” (2008, p.10). Esta autonomia pode ser o que Luana persegue, quando afirma que quer contribuir ‘para eles [alunos] lerem mais sozinhos também’. A um ensino da literatura comprometido com a formação de leitores literários (como o que Luana defende), Soares acrescenta a dimensão do gosto de ler: “talvez o que se devesse pretender seria não o conhecimento de certos autores e obras, mas a compreensão do literário e o gosto pela leitura literária” (2006, p.28). Kramer defende que a escola tem o dever de formar leitores, e afirma:

A presença necessária da dimensão do gosto, se se quer formar pessoas leitoras que não tenham medo ou vergonha de escrever, é, assim, uma das condições do processo de humanização e de efetiva garantia de mais esse direito social: ler e escrever. [...] Em nome de criar o hábito da leitura, as escolas têm gerado aversão pelos livros. No lugar do hábito de ler, então, propomos que se busque criar o gosto de ler. (2004, p.192, 195)

A este respeito, Kramer (2004, p.190) lembra o ensinamento de Calvino: “O gosto é fruto da memória”. Segundo a autora, “apreciar ou deixar de apreciar alguma coisa resulta de um processo acontecido na história, no decorrer de relações e interações entre sujeitos e objetos sempre situados e contextualizados histórica e socialmente” (KRAMER, 2004, p.190). Assim, pode-se concluir que, na comunidade de leitores estudada, a pedagogia da literatura adotada por Luana não favoreceu, no período observado, a “vivência do literário” (SOARES, 2006, p.42) pelos jovens em sala de aula, associada à fruição do estético, à emoção, diversão e prazer que o texto literário pode propiciar. Quando pergunto à professora que resultados ela acha que consegue atingir com suas aulas, responde: ‘Eu fico muito aquém do que eu gostaria, né?’. Em relação ao seu objetivo de formar leitores, Luana enfrenta um contexto escolar que se constitui em desafio, com diversas circunstâncias que não favorecem uma escolarização adequada da literatura, como a inadequação da sala de aula excessivamente barulhenta; a composição de uma turma formada por ‘sistema de exclusão’; as restrições econômicas predominantes no grupo de alunos; as limitações do acervo de livros disponíveis para uso em sala de aula; a qualidade insatisfatória, segundo seu julgamento, da sala de informática etc. Além disto, a professora ressalta que um

dos limites que a escola enfrenta em termos de estrutura organizacional é a falta de uma coordenação pedagógica, o que não beneficia o trabalho de alguns professores que buscam criar novos encaminhamentos para o ensino de LP e Literatura. Ela afirma:

Me atrapalha não haver uma coordenação pedagógica na escola. Porque eu acho que muito esforço que existe aqui por vários professores, que é feito isoladamente, porque a estrutura não permite agregar... Não é que não permita, mas não há nenhum mecanismo que favoreça essa articulação. Então, não existir um coordenador pedagógico é o mais... é o que mais atrapalha. [...] A gente consegue fazer alguma coisa em Português e a equipe de professores da escola é muito boa, então, quer dizer, o resultado é muito pífio em relação ao que está aí... Eu acho que muito é por conta disso.

A prática docente da professora precisa ser contextualizada nas circunstâncias adversas em que ocorre. Neste cenário, ao menos no que tange à maioria dos alunos, Luana não obtém êxito em formar o seu ideal de leitor, que inclui o interesse e o gosto pelos livros e pelos clássicos da literatura.

## 5

### Considerações finais

#### A FUNÇÃO DA ARTE / 1

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar.

Viajaram para o Sul.

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

- Me ajuda a olhar!

Eduardo Galeano

A escola tem obrigação de formar leitores, se entendemos a leitura e a escrita como direitos sociais (KRAMER, 2004). Esta é uma premissa que assumo. Aqui não trato apenas de alfabetização, mas de letramento, considerando o literário, o funcional, o digital, enfim, todas as dimensões que hoje o conformam e ajudam a preparar o indivíduo para a vida na sociedade atual. Walty defende a escolarização da literatura: “muitas vezes a escola é o único lugar em que a criança tem acesso ao livro e ao texto literário. Numa sociedade empobrecida, a escola não pode prescindir de seu papel de divulgação dos bens simbólicos que circulam fora dela, mas para poucos” (2006, p. 54). No caso dos estudantes pesquisados, não podemos considerar que a escola seja o único lugar possível de contato com o texto literário, já que, com o computador, todos têm acesso à ‘biblioteca eletrônica’ (CHARTIER, 1999b), que se constitui também deste tipo de texto. Porém, estes alunos não possuem uma trajetória de socialização e sociabilidades que tenha favorecido intimidade e aproximação com a literatura. Em seu meio familiar, de uma forma geral, não prevalecem valores e práticas associados à cultura literária. Nos diversos grupos sociais em que estes jovens transitam, para além da família e da escola, sociabilidades em torno da literatura são praticamente inexistentes. Foram raras as menções a este respeito. Pela visão de setenta por cento dos alunos entrevistados, a escola não consegue incentivar e

desenvolver o gosto pela leitura. Portanto, são jovens com poucas oportunidades de iniciação como leitores literários, por condições de vida e familiares.

Ao se transformar a literatura em “saber escolar” (SOARES, 2006, p.21), o cuidado volta-se para a construção de uma pedagogia que não afaste os alunos do literário, tratando este tipo de texto como simples pretexto para o ensino de conteúdos programáticos, com cobrança posterior. Entendo que uma escolarização adequada da literatura deveria privilegiar um estudo do texto “no sentido da exploração de seus elementos literários” (PAULINO, 2004, p.7), permitindo ao leitor usufruir da experiência estética (EVANGELISTA, 2008, p.5), construindo memórias prazerosas de contato com o texto que favoreçam o desenvolvimento do gosto pela leitura literária. Luana não logra atingir este resultado, ao menos no que diz respeito à maioria dos alunos. De acordo com o jovem Luciano, ela tenta, mas não consegue despertar ‘paixão’ pela literatura nos alunos.

A professora Luana interrompe uma frase para esperar um caminhão passar. Depois comenta com a turma: ‘Hoje está difícil. É sempre assim e eu tinha me esquecido?’. Um aluno desabafa: ‘Hoje está um caos!’. Desdobrando a metáfora do jovem, eu me pergunto: como ensinar leitura no ‘caos’? Qual seria a pedagogia de literatura possível e adequada ao cenário adverso que a professora enfrenta? O letramento literário dos alunos que Luana persegue é afetado pela associação de suas escolhas didáticas às possibilidades e limites que seu contexto de trabalho apresenta, ou seja, às circunstâncias. Vale lembrar que, em avaliações oficiais, a instituição pesquisada apresenta resultados acima da média das escolas do Rio de Janeiro. Vimos que o barulho excessivo dos veículos, invadindo a sala de aula, boicota uma estratégia central utilizada para estimular a leitura literária, que é a transmissão vocal dos textos. Magda Soares, ao criticar o tratamento dado à poesia em livros didáticos (quando esta é usada como pretexto para exercícios de gramática e ortografia), reforça a necessidade de se promover uma “interação lúdica, rítmica com os poemas”, que pode levar a criança ou o jovem “à percepção do poético e ao gosto pela poesia” (2006, p.27). Como é possível promover este tipo de interação, seja com prosa ou poesia, em meio ao ruído de rua que invade a sala de aula? O silêncio (ou, ao menos, um nível bem menor de barulho) é necessário tanto para a escuta dos textos como para a concentração que a leitura exige. Em relação à condição socioeconômica dos alunos pesquisados, sabemos que a maior parte deles e de suas famílias enfrentam restrições econômicas que

podem dificultar ou mesmo impedir a compra sistemática de livros e outros suportes para uso escolar. Esta circunstância soma-se à limitação do acervo de livros disponível na escola (que, a despeito disto, a professora classifica como ‘possibilidade’ que a instituição oferece<sup>1</sup>). Isto reduz de forma significativa o leque de escolhas para que possa ocorrer a ‘festa literária’ que Luana diz experimentar como leitora eclética no seu contato pessoal com os livros. Festa combina com diversidade, diversão, liberdade de escolha. O repertório escolar disponível se restringe basicamente a poucos livros e autores pertencentes ao cânone escolar. Neste contexto, dá-se a opção pelo trabalho com textos curtos ou fragmentos de textos fotocopiados (onde se explicita a preferência pelos autores clássicos), sempre seguidos de exercícios. Complementando as limitações de suporte, a biblioteca não se configura em instância de escolarização por conta das dificuldades de acesso e da precariedade de atendimento, apontadas por professora e alunos. Luana opina: ‘A biblioteca não tem pessoal certo. A biblioteca não é... aqui não é um incentivador da leitura nenhum’. Na mesma linha, a sala de computadores da escola apresenta problemas estruturais que dificultam ou mesmo inviabilizam seu uso, segundo o ponto de vista de Luana. A pedagogia da literatura da professora não inclui o computador como suporte de leitura. Sua proposta central para estimular a leitura - de partir de centros de interesse dos alunos para oferecer algo novo - concentra-se na busca de temas de interesse dos estudantes e não privilegia a questão dos suportes e tipos de texto que povoam seu dia-a-dia. Desta forma, não são levadas em conta as novas maneiras de ler e escrever associadas ao texto eletrônico, que integram práticas cotidianas significativas destes jovens, constituindo-se em valor, fonte de interesse, formação, prazer e novas sociabilidades. A partir de sua pesquisa com adolescentes internautas, Freitas conclui que “na era das novas tecnologias digitais, [os jovens] têm encontrado nestes espaços virtuais, nos quais transitam pela leitura/escrita, possibilidades para atender aos seus interesses, construir sua identidade, deles fazendo um possível espaço de formação” (2003, p.160). Assim, a pedagogia da literatura de Luana deixa de lado a prática mais frequente e prazerosa de leitura dos alunos no seu cotidiano: a leitura digital. Com isto, perde

---

<sup>1</sup> Perguntei à professora Luana: quais são os limites e as possibilidades da sua ação no contexto dessa escola? Assim ela iniciou sua resposta: ‘O que me ajuda é essas coletâneas de livros que a gente tem’, referindo-se aos exemplares que ficam guardados no armário da sala dos professores.

a Internet e o texto eletrônico como aliados para promover práticas significativas de contato com a literatura.

Para compreendermos os resultados atingidos pela pedagogia da literatura de Luana, é necessário associar suas estratégias didáticas às circunstâncias de trabalho que enfrenta. O caso desta professora nos confirma que não deve haver receitas prontas e fechadas no que diz respeito à escolarização adequada da literatura, desvinculadas de contextos sociais, econômicos e culturais. Mesmo o professor de literatura questionador, criativo, leitor, na sua prática docente, move-se entre constrangimentos e liberdades. A cada professor, em cada sala de aula, renova-se o desafio: entender limites e possibilidades de seu contexto particular de trabalho, e, nele, propor práticas de leitura revestidas de significado para os alunos, que possam promover aproximação com a literatura.

Um arranjo a poesia me deu: jeito de arriscar. Na trilha, atravessando ensino, imaginei literatura por um país de leitores. Saber de leitura derrama lento, sei. Travas da política e mais outras. Mas o tempo atreve alegria.

# 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](#)