



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

“NÓS, ESTRANGEIROS EM LEITURA”
REPRESENTAÇÕES DA LEITURA POR JOVENS ESTUDANTES

São Carlos
2021



Universidade Federal de São Carlos

Rafael Borges

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

“NÓS, ESTRANGEIROS EM LEITURA”
REPRESENTAÇÕES DA LEITURA POR JOVENS ESTUDANTES

RAFAEL BORGES

Bolsista CAPES-PrInt 2019/2020

Nº 88887.369629/2019-00

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Luzmara Curcino

Coorientador: Prof. Dr. Daniel Cassany

**São Carlos - São Paulo - Brasil,
2021**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado do candidato Rafael Borges Ribeiro dos Santos, realizada em 25/06/2021.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Luzmara Curcino Ferreira (UFSCar)

Prof. Dr. Emerson de Pietri (USP)

Prof. Dr. João Luis Cardoso Tápias Ceccantini (UNESP)

Prof. Dr. Hélio Márcio Pajeú (UFPE)

Prof. Dr. Francisco Welson Lima da Silva (UFRN)

Prof. Dr. Daniel Cassany I Comas (UPF)

Profa. Dra. Simone Garavello Varella (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Dedico a todos aqueles que são ou já foram privados não apenas da leitura, mas da dignidade humana, em especial aos meus pais Maria e José e às minhas irmãs Elisa (in memoria) e Elisângela. Aos amigos Neto e Vitória (in memoria), que se foram muito cedo, sem que houvesse tempo para despedidas. Por fim, aos alunos do Grupo de Leitura (2018) e dos cursos de Agropecuária, Agroindústria, Informática e Aquicultura integrados ao Ensino Médio da Escola Agrícola de Jundiaí de 2017, sem os quais esta pesquisa não existiria.

AGRADECIMENTOS

Ainda que normalmente pouco lida, esta é uma parte muito importante da tese. É o momento em que reconhecemos a escrita, por mais solitária que possa ter parecido, como processo de criação coletiva, que se dá mediante o apoio daqueles que de alguma forma estiveram conosco.

Inicialmente, agradeço à minha família. Aos meus pais, Maria e José, que com tanto amor cuidaram de mim e me proporcionaram mais tempo para eu me dedicar à escrita. À minha irmã Elisângela, pela sua solidariedade e simplicidade, por sempre cuidar de todos nós. À minha irmã Elisa (in memória) por sempre despertar e motivar o melhor de mim. Sem elas esta tese não existiria como existe. Aos meus sobrinhos Kauan e Vinícius por alegrarem a minha vida.

À minha orientadora e amiga Luzmara, por ter me apoiado de todas as formas possíveis ao longo desses 11 anos de orientação, da Iniciação Científica até a tese, tanto no âmbito da pesquisa como nas angústias da vida pessoal. Muito obrigado por ter respeitado meu tempo e as minhas limitações, sem nunca perder a confiança de que eu seria capaz, por me ajudar a ampliar meus horizontes e as minhas possibilidades de vida.

Ao meu coorientador Prof. Dr. Daniel Cassany, que não só me recebeu em Barcelona, mas que me acolheu junto ao seu grupo de pesquisa (GR@EL), me possibilitando o diálogo e a interlocução com pesquisadores de diferentes lugares do mundo, além de ter se colocado à disposição em me atender sempre que precisei e o solicitei. As suas contribuições, e as de todo o seu grupo, foram essenciais no resultado final da pesquisa. Às Professoras Carme Bach e Cristina Aliagas, que me concederam longas orientações de como organizar e analisar meus dados, meu muito obrigado.

Aos Professores João Ceccantini e Emerson de Pietri, que foram referências bibliográficas ao longo da minha formação e que me privilegiaram com uma leitura cuidadosa da tese, fazendo críticas precisas que me possibilitaram um olhar outro sobre o trabalho.

À Professora Isadora Gregolin, que sempre será lembrada nas minhas pesquisas, por ser inspiração, pelo muito que fez por mim durante toda a graduação, mudando as minhas possibilidades de vida. Às Professoras Vera Lúcia e Maria da Penha, com quem tive o privilégio de cursar disciplinas. Às Professoras Rosa Yokota, Fernanda Castelano e Joyce Infante, que durante a graduação, por meio da língua e da literatura castelhana

me permitiram conhecer outro mundo e outras possibilidades de vida, essenciais para chegar a esta tese.

À professora Carolina Tosi, da Universidade de Buenos Aires, quem admiro muito, pelos seus trabalhos científicos e literários, por ter sido sempre tão amável e atenciosa comigo.

Muito obrigado aos meus amigos de Monte Santo de Minas (MG) Eduardo Borges (quem me ajudou com os gráficos), Geraldo Donato e Rodrigo Villani, por me ouvirem, por compartilharem comigo o seu tempo e vida, por me darem a oportunidade de ser uma pessoa melhor. Graças a eles também pude compartilhar da vida da Mari, do Anderson, da Taís, do Mateus, da Ketí, do Sérgio e do Érick, seres incríveis e que me motivam cada vez mais a acreditar na vida e no ser humano.

Aos meus amigos de São Carlos, ao Prof. Carlos Piovezani, por muitas vezes ter me acolhido em sua casa e com quem pude estabelecer várias conversas sobre política, pesquisa e a vida de forma geral. À Rejane e à Amanda que também me acolheram em sua casa, principalmente nos dias frios de junho, por muitas vezes acalentaram o meu estômago e o meu coração com uma comida quente e uma conversa agradável. À Natália e ao Arthur, por sempre, mesmo na distância, estarem presentes. À Emily, com quem compartilhei os pedaços de bolo mais doces durante o período da tese. À Carla, que é só saudade e à Aline Mercez, que de tantas formas boas, é singular.

A todo o grupo LIRE, pelas reflexões, diálogos e ajuda com a tese, principalmente à Simone, à Pâmela, à Jéssica, à Rejane e à Aline, pela atenção, disposição e solidariedade de sempre.

Aos amigos do mundo que conheci em São Carlos, à Maísa, pela sua alegria e amizade sincera, ao Nilson, pelo companheirismo e disposição de sempre, à Jorcemara, quem admiro muito pelo seu engajamento e luta destemida por um mundo melhor, à Theciana, pela sua ternura e fibra, à Virginia, por ser aquela pessoa que apesar da distância, quando nos encontramos, faz parecer como se o tempo não tivesse passado. À Gleice e Mónica, por serem tão queridas.

Aos amigos de Natal que amo, que fizeram a minha adaptação na cidade ser mais fácil, cultivando em mim, cada vez mais, o desejo de querer ficar, de sentir-me em casa. Meu muito obrigado ao Welson, por ser força, inspiração e serenidade. À Julianne, por ser sempre amável, gaiata e valente, por me tirar sorrisos fáceis. À Maiara, por ser uma preta inspiradora, por quem cultivo profunda admiração, respeito e carinho. À Márcia pela serenidade e classe. À Lígia e Olga, por serem mulheres fortes, de garra, mas cheias

de ternuras. Ao Anderson, um ser por quem cultivo profunda empatia, admiro a intensidade com que sente o mundo em silêncio. À Luciana, minha gratidão, ela foi essencial para que eu tivesse tempo de concluir essa tese. Ao artista Aldair, pela leveza que transmite e vive a vida, pela sua presença no meu aniversário em 2017, eu nunca esquecerei.

Aos companheiros de “despacho” em Barcelona, Luci, Emmy e Leti, que me permitiram vivências e reflexões singulares. Aos amigos e colegas que Barcelona me presenteou, em especial à Julia, por sua alegria e aventura de viver, por se importar tanto com o outro. Ao Marc, pelas poucas, mas longas conversas, sobre a vida e sobre a tese. À Sara e à Marlene, amigadas que fiz em 2014, reencontrei em 2019/2020 e que em todas as vezes tornaram a minha vida na Espanha mais alegre. Ao Jesús, pela atenção, por ser um ser humano sensível e amável. Aos amigos de festa Sergio, Sterling e Wilson, que foram essenciais para manter o meu equilíbrio emocional.

Ao Hélio, do alojamento da UFSCar para a vida, por ter acompanhado tanto e de diversas formas o processo de criação desta tese, por todas as conversas e por todo o amor que existe na nossa amizade.

À Vanessa, por sempre ter me ajudado tanto com todas as burocracias da tese e do PPGL/UFSCar.

À UFRN por me conceder dois anos e meio de afastamento e à Capes pelo financiamento (CAPES-PrInt) que me permitiu realizar o estágio de pesquisa no exterior, apoios essenciais na realização e conclusão da tese.

Por fim, a todos os alunos que participaram desta pesquisa, meu muito obrigado. Espero em minhas análises ter conseguido honrar o tempo e as palavras de vocês. Obrigado por me fazerem docente e pesquisador.

Em uma conversa sobre esta tese...

“Se existir outra vida, eu quero estudar mais. Eu queria ser alguém de autoridade, que chegasse num lugar, desse uma palestra e as pessoas ouvissem. Professor não. Eu nunca fui ninguém, eu nunca tive autoridade”

(Maria Borges, 08 de outubro de 2020)

RESUMO

O acesso à leitura, seja como um saber técnico, seja como um lazer, e com ele o direito de “ser leitor”, ao longo da história, resultaram de distintas condições sociais desiguais e de relações de poder. Muitas destas distinções e desigualdades são ainda hoje, entre nós, utilizadas para nutrir e fomentar o imaginário de que jovens não leem e não gostam de ler, em especial se estes jovens provem das camadas populares de nossa sociedade. Este nosso imaginário se constitui em uma concepção um tanto idealizada e mítica sobre a leitura. Frente a isso, nos propusemos, nesta tese, a analisar representações compartilhadas por jovens estudantes sobre a leitura, sobre a escola, a biblioteca escolar, dos seus professores e do ser leitor. Entre outras coisas, os questionamos e os ouvimos em relação ao modo como eles se veem enquanto leitores, que discursos sustentam o que dizem acerca dessa prática e sobre a maneira que a exercem, que formas de valorização dessa prática eles atualizam e que tipo de reconhecimento eles se outorgam em relação ao que leem, ao modo como leem, ao modo como comentam o que leem. Assim, nosso objetivo foi o de melhor compreender esses discursos sobre a leitura e os leitores, que são mais frequentemente mobilizados por esses jovens quando se referem a essa prática e quando mobilizam certas representações de si como leitores. Também nos dedicamos a melhor entender sobre o papel que acreditam ter a escola e a biblioteca escolar na formação de si como leitores, bem como as representações que fazem de seus professores e de seus pais em relação à leitura e à escola. Buscamos, a partir disso, entender em que medida esses discursos e essas representações orientam, determinam, fomentam seu modo de ler, aquilo que leem, o que dizem do que leem, como se julgam uns aos outros em relação à leitura, na escola ou fora dela. Tivemos o privilégio de poder ouvir um grupo de alunos, jovens e leitores, que em sua generosidade e disposição nos abriram a porta de uma parte de suas vidas, daquela em que entra a leitura, como sujeitos desse tempo e lugar que é o nosso, em suas declarações ouvimos a força de reprodução de certos discursos sobre a leitura. Como sujeitos com suas histórias individuais, ligadas à sua proveniência regional, social, familiar, que se encontraram e dividiram a mesma escola, no momento em que conversamos, e os ouvimos em suas singularidades, o que faz deles leitores a sua maneira, com modos, formas e gostos peculiares, diferentes das gerações anteriores, diferentes entre si... estrangeiros? Esses jovens que contribuíram com a nossa pesquisa são estudantes do Ensino Técnico (Agropecuária, Agroindústria, Aquicultura e Informática) integrado ao Ensino Médio, da Escola Agrícola de Jundiá, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, localizada em Macaíba, região metropolitana de Natal. Nesse processo, contamos com dois instrumentos distintos de pesquisa. O primeiro foi composto por entrevistas semiestruturadas por 9 questões norteadoras, desenvolvidas com 20 estudantes participantes de um Grupo de Leitura da EAJ/UFRN, na época coordenado por nós. Essas entrevistas se deram a partir da formação de 5 grupos, em modelo de roda de conversa, gravadas em quase 3 horas de áudio e, posteriormente, parcialmente transcritas. O segundo instrumento foi composto por questionário aplicado junto a 101 estudantes dos segundos anos, composto por 32 questões, algumas com subitem, umas genéricas e outras fechadas, de múltipla escolha e dicotômicas (sim ou não), que nos forneceram dados mais pontuais e passíveis de comparação e quantificação, resultando em um volume de dados significativo. Trata-se de uma pesquisa mista, mas principalmente qualitativa, em que os dados quantitativos nos permitiram certas análises e conclusões mais dissertativas. Nos quatro capítulos que constituem esta tese pudemos constatar uma divisão desses jovens alunos leitores em *estrangeiros convidados* e *estrangeiros penetras* em leitura, usando como critério para esta separação suas condições sociais, culturais, econômicas e familiares de acesso à leitura ao longo da vida. Para tanto,

nos fundamentamos, principalmente, no conceito de *representação*, com base nos estudos desenvolvidos por Roger Chartier e alguns princípios da Análise do Discurso, com recorrência aos textos de Michel Foucault, assim como nos estudos desenvolvidos por especialistas nos estudos da leitura no Brasil e em especial dos leitores jovens. Pudemos constatar que os discursos dos jovens sobre a leitura passam por flutuações na contemporaneidade, em que ora reafirmam valores consensuais, hegemônicos, míticos e um tanto elitistas acerca da leitura, em que são contabilizadas apenas aquelas empreendidas de forma espontânea e por prazer, ao mesmo tempo em que ora rompem com esses estereótipos, valorizando igualmente diferentes práticas e formas de ler, ressignificando-as e se ressignificando nessas escolhas.

Palavras-chave: Leitura. Formação Leitora. Leitor Jovem. EAJ/UFRN. Estrangeiro.

ABSTRACT

Access to reading, whether as a technical skill or as an act of leisure, as well as the right to be a reader, have been subordinate to complex power relations and inequality throughout history. One of the ideas that arise from this dynamic is that young people do not read and do not like to read, especially if they come from the lower classes of our society, an idea derived from a somewhat idealized and mythical conception of reading. Given this, we propose, in this thesis, to analyze representations about reading and being readers shared by young people themselves. More specifically, we ask young students about how they see themselves as readers and how they put in practice and valorize the act of reading. Our objective is to better understand their discourses about reading and being readers, to identify certain representations they formulate about that and to what extent these representations guide, determine, and encourage their way of reading, what they read, what they say about what they read, and how they judge each other concerning reading, either at school or outside of it. A group of students willingly opened the doors to this part of their lives and contributed to this research. They all attend courses of Technical Education (Agriculture, Agroindustry, Aquaculture and Computing) integrated to High School at the Agricultural School of Jundiá (EAJ), which is part of the Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN), located in Macaíba, a city in the metropolitan region of Natal-RN. To collect data, two research instruments were used. The first was a semi-structured interview with 9 guiding questions, conducted with 20 students who were participating in an extracurricular Reading Group activity at EAJ/UFRN. For the interview, the group was divided into 5 smaller groups, so that we could have small circle talks, and a total of 3 hours of audio was recorded and, later, partially transcribed. The second instrument was a written questionnaire applied to 101 second-year students, consisting of 32 questions, mostly closed-ended, which provided us with more punctual data that allowed comparison and quantification, resulting in a significant amount of data. Thus, the research is mainly qualitative, in which the quantitative data allowed us to perform a stronger argumentative analysis. Each student has their individual history, a result of their regional, social, and familiar setting, but sharing the common feature of going to the same school. As we talked to them and listened to their unique ways of being readers, each one with their peculiarities, different from each other and their parents and ancestors, we conceived the metaphorical image of them as *strangers*, and categorized them into two groups: the *invited strangers* and the *uninvited strangers*. To support the thesis, our theoretical framework is based on the concept of representation, as developed by Roger Chartier, and some principles of Discourse Analysis, namely from the works of Michel Foucault. In addition, we recurred to studies of qualified researchers of reading in Brazil, especially those who focus on young readers. We verified that the students' discourses about reading fluctuate between the reassurance of hegemonic, mythical, and elitist conceptions, like reading for pleasure and spontaneously, and, on the other hand, the rupture of such conceptions, in moments when they value other types of reading, giving it new meanings and reassessing themselves as readers.

Keywords: Reading. Reader formation. Young reader. EAJ/UFRN. Stranger.

RESUMEN

El acceso a la lectura, sea como un saber técnico, sea como un ocio, y con él el derecho de ‘ser lector’, al largo de la historia, es resultado de distintas condiciones sociales desiguales y de relaciones de poder. Muchas de estas distinciones y desigualdades son, aún hoy, entre nosotros, utilizadas para nutrir y fomentar el imaginario de que los jóvenes no leen y no les gustan leer, todavía la mayoría de estos jóvenes son de los estratos más populares de nuestra sociedad. Este imaginario social se constituye basado en una concepción idealizada y mítica acerca de la lectura. Frente a eso, se propone, en esta tesis, a analizar representaciones compartidas por jóvenes estudiantes sobre la lectura, sobre la escuela, la biblioteca escolar, los profesores y sobre ser lector. De manera más específica, fueron cuestionados y oídos acerca de lo que dicen de sí mismos como lectores, que discursos sostienen lo que dicen sobre esa práctica y sobre como la realizan, qué formas de valoración de esas prácticas actualizan y qué tipo de reconocimiento se auto declaran en relación al que leen, al modo como leen, al modo como declaran lo que leen. Así, el objetivo estuvo centrado en mejor comprender esos discursos sobre la lectura y los lectores, que son enunciados por esos jóvenes al tratar de la práctica de la lectura y al actualizar determinadas representaciones de sí como lectores. Cómo esos discursos y esas representaciones orientan, determinan, fomentan sus modos de leer, aquello que leen, o qué dicen sobre lo que leen, cómo se juzgan unos a los otros en relación a la lectura, en la escuela y afuera de ella. Poder escuchar a un grupo de alumnos, jóvenes y lectores que, en su generosidad y disposición, abrieron a nosotros la puerta de una parte de sus vidas, de aquella en que entra la lectura, como sujetos de ese tiempo y lugar que es lo nuestro, fue una gran oportunidad frente a nuestros intereses de investigación. En sus declaraciones se nota la fuerza con que reproducen determinados discursos sobre la lectura. Son sujetos con sus historias individuales, relacionadas a su origen regional, social, familiar, que se encontraron y compartieron la misma escuela, en el momento en que hablamos con ellos y los escuchamos en sus singularidades, pudimos percibir lo que hace de ellos lectores a su manera, con modos, formas y gustos peculiares, diferentes de las generaciones anteriores, diferentes entre sí... ¿Extranjeros? Esos jóvenes que contribuyeron a la construcción de esta investigación son estudiantes de la Enseñanza Técnica (Agropecuaria, Agroindustria, Acuicultura e Informática) integrada al Bachillerato, de la Escola Agrícola de Jundiá, de la Universidade Federal do Rio Grande do Norte, ubicada en Macaíba (Brasil), región metropolitana de Natal (RN). En ese proceso, utilizamos dos herramientas distintas de investigación. La primera fue formada por entrevistas semiestructuradas por 9 cuestiones, desarrollada con 20 estudiantes participantes de un Grupo de Lectura de la EAJ/UFRN. Esas entrevistas se realizaron a partir de la formación de 5 grupos, en formato de rueda de charla, gravadas en casi 3 horas de audio y posteriormente, parcialmente transcritas. La segunda herramienta fue compuesta por una encuesta desarrollada con 101 estudiantes de los segundos años de los diferentes cursos Técnicos integrados al Bachillerato, constituida por 32 cuestiones, algunas con subelementos, unas más genéricas y otras cerradas, de múltiple elección y dicotómicas (sí o no), que nos fornecieron datos más puntuales y posibles de comparación y cuantificación, resultando en un volumen de datos significativo. Esta es una investigación mixta, más principalmente cualitativa, los datos cuantitativos fueron empleados como apoyo al desarrollo de determinados análisis y conclusiones más descriptivos. En los cuatro capítulos que constituyen esta tesis separamos esos alumnos lectores en *extranjeros invitados* y *extranjeros penetras* en lectura, usando como criterio para esta separación sus condiciones sociales, culturales, económicas y familiares de acceso a la lectura al largo de la vida. En la literatura nos apoyamos principalmente en el concepto de *representación*, a partir de los estudios de Roger Chartier y algunos

principios del Análisis de Discurso, con incursiones a los textos de Michel Foucault, como también en investigaciones desarrolladas por especialistas en los estudios de la lectura en Brasil, en especial acerca de los lectores jóvenes. Pudimos averiguar que los discursos de los jóvenes sobre la lectura pasan por oscilaciones en la contemporaneidad, en que ora reafirman valores consensuales, hegemónicos, míticos y elitistas acerca de la lectura, en que son consideradas apenas lecturas realizadas de forma espontánea y por placer, a la vez en que, en determinados momentos, rompen con esos estereotipos, valorando igualmente diferentes prácticas y formas de leer, resignificándolas y resignificando a sí mismos en esas elecciones.

Palabras-Clave: Lectura. Formación Lectora. Lector Joven. EAJ/UFRN. Extranjero.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Penetras e convidados em leitura	46
Gráfico 2 – O que tornaria você um bom ou não tão bom leitor?	48
Gráfico 3 – A frequência em leitura, segundo penetras e convidados	50
Gráfico 4 – A falta de tempo para leitura, segundo penetras e convidados	51
Gráfico 5 – Entender tudo o que lê, segundo penetras e convidados	55
Gráfico 6 – Ser crítico daquilo que lê, segundo penetras e convidados	57
Gráfico 7 – Falar bem, segundo penetras e convidados	61
Gráfico 8 – Não ter vergonha de ler em público, segundo penetras e convidados	62
Gráfico 9 – Cada leitor tem sua interpretação e não há leitura errada	82
Gráfico 10 – Você se considera um bom leitor?	86
Gráfico 11 – Antes de estudar na EAJ, você estudava em uma escola:	88
Gráfico 12 – Os estudantes advindos de escolas públicas:	88
Gráfico 13 – Os estudantes advindos de escolas privadas:	89
Gráfico 14 – Nível de escolaridade dos pais:	95
Gráfico 15 – Nível de escolaridade das mães:	95
Gráfico 16 – Profissão das mães:	102
Gráfico 17 – Profissão dos pais:	105
Gráfico 18 – De modo geral, tendo em conta domínio do conteúdo, didática e formação, você considera seus professores do Ensino Técnico?.....	112
Gráfico 19 – De modo geral, tendo em conta domínio do conteúdo, didática e formação, você considera seus professores do Ensino Médio?.....	112
Gráfico 20 – De modo geral, você considera seus professores:	115
Gráfico 21 – Você acredita que o domínio do conteúdo, a formação e a didática de um professor têm a ver com o seu nível de leitura, com o fato de ser um bom ou não tão bom leitor?	117
Gráfico 22 – Você acredita que um bom professor é, necessariamente, um bom leitor? ...	118
Gráfico 23 – O professor deve indicar os títulos a serem lidos pelos alunos.	122
Gráfico 24 – Cada um deve escolher o que ler.	124
Gráfico 25 – A leitura deve ser seguida de uma avaliação.	126
Gráfico 26 – A leitura deve ser acompanhada de atividades, como resumos e questionários.	128

Gráfico 27 – Toda leitura em sala de aula deve ser seguida de alguma atividade.	130
Gráfico 28 – O professor deve atribuir notas ou pontos extras para as leituras feitas espontaneamente.	131
Gráfico 29 – O aluno tem o direito de parar a leitura, caso não esteja gostando do livro...	133
Gráfico 30 – Deve haver um tempo para a leitura durante o período escolar.	135
Gráfico 31 – O professor deve ler trechos de livros e textos com os alunos em sala de aula.	136
Gráfico 32 – O professor deve mediar a leitura, suprimindo as lacunas no repertório dos alunos.	136
Gráfico 33 – A leitura deve ser seguida de um debate ou discussão em sala.	137
Gráfico 34 – O que a biblioteca da escola representa para você?	147
Gráfico 35 – Antes de entrar na EAJ você lia:	158
Gráfico 36 – Declaram ler menos depois de entrarem na EAJ	160
Gráfico 37 – Declaram ler mais depois de entrarem na EAJ	162
Gráfico 38 – Como as leituras são trabalhadas em sala de aula?	166
Gráfico 39 – O que você acha de leituras realizadas em sala de aula?	171
Gráfico 40 – O que você acha sobre a prática da leitura?	171
Gráfico 41 – Os gêneros discursivos, os temas e os tipos de texto mais trabalhados em sala de aula, segundo os jovens	177
Gráfico 42 – Os gêneros discursivos, os temas e os tipos de texto mais lidos pelos jovens fora da sala de aula, segundo eles mesmos	177

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
APESAR... ..	19
Se fazer leitor, apesar... ..	22
A “EAJ é uma realidade totalmente diferente”	27
“Há uma variação de culturas”	34
CAPÍTULO 1	42
DISCURSOS SOBRE A LEITURA E DO QUE É SER LEITOR ENTRE OS JOVENS ..	42
1.1 “Alguém que lê frequentemente”	45
1.2 “Alguém que possui uma boa interpretação de texto”	53
1.3 “Alguém que tenha um olhar crítico”	56
1.4 “Alguém que consegue falar bem” e “não tem vergonha de ler em público”	58
1.5 “Alguém que lê rápido”	63
1.6 Das entrevistas, sobre ser um “bom leitor”: “não sei”	65
CAPÍTULO 2	74
O EMPODERAMENTO JOVEM EM LEITURA	74
2.1 “Eu sou um bom leitor!”, nas entrevistas	75
2.2 “Eu sou um bom leitor!”, nos questionários	86
2.3 “Meu pai não frequentou a escola, então, ele não sabe como funciona”	93
2.4 “Minha mãe trabalha o dia todo, e chega em casa cansada”	101
CAPÍTULO 3	107
O PROFESSOR LEITOR, SEGUNDO OS JOVENS ESTUDANTES	107
3.1 Segundo os estudantes, seus professores são “excelentes” e “muito bons”	111
3.2 “Um bom professor é um bom leitor”	115
3.3 “O professor deve indicar os títulos a serem lidos pelos alunos” ao invés de “cada um escolher o que ler”	121
3.4 “A leitura (não) deve ser seguida de uma avaliação”, mas “deve ser acompanhada de uma atividade”, não “toda leitura” ou “qualquer atividade”	125
3.5 “O professor (não) deve atribuir notas ou pontos extras para as leituras feitas espontaneamente”, mas “o aluno tem o direito de parar a leitura, caso não esteja gostando do livro”	130
3.6 “Deve haver tempo para a leitura durante o período escolar”, sendo “dever do professor ler com seus alunos”, “mediando a leitura e suprindo suas lacunas”	134
CAPÍTULO 4	140
REPRESENTAÇÕES DA ESCOLA, DA BIBLIOTECA, DAS LEITURAS ESCOLARES E DA FORMAÇÃO DO LEITOR JOVEM	140

4.1 “Acredito que bibliotecas que desconstroem o estereótipo de uma biblioteca são bem melhores”	142
4.2 “um espaço de aprendizagem”	146
4.3 “um espaço de silêncio” / “um espaço de convívio social”	148
4.4 “um depósito de livros”, “um lugar chato e cansativo”, “nunca vou”, “(não é) um lugar para conversar” e “outros”	152
4.5 “Na real, eu deixo de estudar para ler”	157
4.6 “leituras coletivas” e “em voz alta”	166
4.7 As leituras em sala de aula e fora dela são “fonte de conhecimento” e “desenvolvimento cultural”, mas não produzem o mesmo prazer das outras leituras, segundo os jovens.....	170
4.8 A leitura pode ajudar no “crescimento profissional”, mas nem por isso deixa de ser “uma atividade cansativa” e “entediante”, por vezes, “obrigatória” e de “ocupação de tempo”, segundo os jovens	173
4.9 Os gêneros discursivos, os temas e os tipos de texto mais lidos pelos jovens dentro e fora da sala de aula	175
4.10 A leitura como fuga da realidade e conforto em momentos de tristeza	189
CONCLUSÃO	191
UMA TESE É SEMPRE UM TEXTO INACABADO:	193
TRÊS PONTOS DE REFLEXÃO.....	193
PRIMEIRO PONTO – O Estrangeiro: apoderar-se em leitura	193
SEGUNDO PONTO – Nós, estrangeiros: ser resistência em e por meio da leitura.....	195
TERCEIRO PONTO – Eu, estrangeiro: das minhas motivações em leitura.	200
NARRATIVAS QUE TRANSBORDAM A ESTA TESE	204
REFERÊNCIAS	209
APÊNDICE.....	216
I – ENTREVISTA:	216
II – QUESTIONÁRIO:	217

INTRODUÇÃO

APESAR...

Todo trabalho “científico” é uma autobiografia disfarçada
(PETIT, 2008a, p. 9, tradução nossa)¹

Neste trabalho defendo a tese de que todos nós brasileiros somos *estrangeiros* em leitura, ainda que alguns o sejam mais do que outros. Para comprová-la me dedico a contar e a analisar algumas das muitas histórias desses *estrangeiros* em leitura, a começar pela do José, do Zé, conhecido por Fio, apelido que ao longo de sua vida tornou-se mais próprio que o seu nome. Na língua culta teria sido “filho”, mas o português vulgar de sua comunidade o fez “Fio”. Ele nasceu no interior das Minas Gerais, filho de uma mulher preta e um homem branco, feito da miscigenação própria da nossa brasilidade. Dos seus avós nada ou quase nada sei, foram naturalmente esquecidos e apagados pela história e pelo tempo. Alguns são lembrados, outros não. Alguns entram para a história como indivíduos, outros como números. Outros nem assim.

O filho caçula do casal, nasceu pequeno e prematuro, acreditavam que não escaparia, mas subvertendo as precariedades e a falta de recursos locais, agarrado ao menor vislumbre de vida que lhe fora concedido, aprendeu muito cedo a lutar pela sobrevivência. Dessa sua luta veio o nome “Fio”, como um trato carinhoso, mas também como marca de sua perseverança pela vida quando ainda recém-nascido.

Nessa época, por volta de 1960, sua mãe Antônia decidiu migrar da zona rural, contrariando os conselhos dos irmãos, que se viam e a viam muito simples para se adaptar às modernidades da cidade. O que motivava aquela mãe pobre e preta era o estudo dos filhos e a possibilidade de uma vida melhor. Na cidade, Fio, aos sete anos, sem saber ler, escrever ou mesmo as contas básicas, impulsionado pelas necessidades cotidianas, agravadas pela ausência do pai, homem trabalhador, mas alcoólatra, e a vida dura da mãe, lavadeira, dos braços pequenos tirou forças para trabalhar de sorveteiro, serviço que já nessa época alternava com as atividades de engraxate. Era comum que pela pouca idade e a falta de estudos fosse enganado na volta do troco e, quando se dava conta do ocorrido, sobrava para o seu irmão do meio resolver a peleja.

¹ No original: “Todo trabajo “científico” es una autobiografía disfrazada”.

Era considerado uma criança levada, mas muito boa, de uma família honesta. Graças a isso, por volta dos seus 11 anos, sua mãe lhe conseguiu, com um cliente para quem lavava roupas, a “oportunidade” de que lhe ensinasse o ofício da carpintaria, função que se tornou o ganha pão de sua vida. Naquela madeireira, as costas ainda fracas, mas jovens, serviam para carregar madeira, as mãos pequenas, mas com vigor, martelavam, lixavam e cerravam, isso enquanto o suor escorria pelo seu rosto de menino e se misturava à poeira na língua. Era tanta poeira que com o tempo, agredindo os pulmões, tornou-se comum que escarrasse sangue. Era essa a sua condição de vida, um corpo calejado, de saliva grossa e boca seca, tão seca que era difícil dizer outra coisa que não “sim, senhor”. Quando cometia algum erro no ofício baixava a cabeça e entre os gritos que lhe envolviam os ouvidos, buscava esconder no peito a revolta e mostrar nos olhos a gratidão de poder aprender uma profissão. Seu futuro dependia daquilo.

Três anos depois, como um certificado de sua aprendizagem, não desses que gozam de um capital cultural institucionalizado, que muitos costumam pendurar na parede como símbolo de status e conquista, mas tão simbólico quanto, ganhou do seu patrão uma bota para calçar os pés, o seu primeiro pagamento. Talvez tenha sido um sinal de que a caminhada seria dura, e para não enfrentar esse mundo descalço e de peito aberto, que ao menos os pés fossem protegidos. A vida começava a melhorar. Passou a receber um salário e a complementar a renda do pai e da mãe nas despesas do lar. Por diversas vezes assumiu o papel de “homem da casa”, na ausência do pai “pingaiada”, como dizemos em Minas, e dos irmãos mais velhos que iam cuidar de suas vidas.

Como bom funcionário, seguiu nesse emprego durante muitos anos, anos suficientes para adquirir uma bicicleta e conhecer Maria que morava por ali, uma mulher quatro anos mais velha, uma diferença de idade imperdoável para a época. A isso se acrescenta divorciada e mãe solteira. No julgamento do irmão de Fio, uma mulher destinada a não respeitá-lo. Não é incomum que essas vidas ínfimas, estigmatizadas, destinadas ao esquecimento, na miséria de sua existência, se encontrem e se identifiquem em suas semelhanças e sofrimentos, em sua inadequação aos padrões sociais, e na esperança de alcançar algum conforto, na esperança de que desse encontro possa surgir algo bonito e melhor do que a dureza da vida, eles insistiram em estar juntos. Foi assim que Maria e José, se conheceram, namoraram e se casaram. Anos depois a minha vida viria a se cruzar com a deste casal.

Maria tinha o sonho de ser médica, José nunca revelou o que gostaria de ter sido. O fato é que ambos estudaram pouco e leram menos ainda, ao longo de suas vidas,

marcadas por trabalhos duros, esforços incessantes, sucessivas negativas, diversas privações e uma série de humilhações derivadas desse cenário. Diferentemente deles, eu pude ser e sou leitor. Eu pude estudar e ainda estudo. Mas isso não se deu de forma espontânea, nem nunca correspondeu às histórias que a gente ouve de gente para quem a leitura fez desde sempre parte de sua vida e da de seus familiares. Para mim sempre foi uma aventura e uma companheira de férias.

Do que me lembro, desde pequeno sempre tive dificuldades na escola. Durante anos fui uma espécie de *estrangeiro* escolar, principalmente em leitura. Não aprendi a ler de imediato, como meus colegas. Na primeira série era frequente que a professora me tirasse o intervalo para que eu terminasse de copiar a matéria na lousa. Quando todos os alunos avançavam na cartilha de leitura, no meio do ano, eu ainda estava na lição “B de bebê”. Entre este e outros momentos difíceis na escola, de duras lembranças, me vem uma memória carinhosa: é noite, o ano é 1997, estou sentado na escada de casa junto ao meu pai, Benedito, que me toma as lições da Cartilha do Pirulito, tentando evitar, com isso, que eu repetisse a primeira série. Já se aproximava o fim do ano e eu ainda devia estar ali pela lição “L de lago”, o que me fazia o aluno mais atrasado da turma. Ele me tomava a lição e me dava uma nota, geralmente um 7, e dizia “se ler novamente a nota aumenta”. E eu, na minha impaciência de criança, queria lá saber de nota alta, queria era terminar logo com aquilo para poder brincar. Meu pai, em sua simplicidade e rudeza, foi um dos que me ensinou a ler, justo ele, a quem quase tudo foi negado desse universo escolar e da leitura.

Um dia um amigo me perguntou “qual é o nome do seu pai?” e eu não soube responder. Já o havia visto sendo chamado por diferentes nomes. Então, perguntei a minha mãe, e ela surpresa, pois nessa época eu já tinha aí meus sete anos, me respondeu: - “Você não sabe? Seu pai se chama José Benedito Ribeiro dos Santos”. Foi, então, nesse dia, que descobri que eu era o “fio” do “Fio”, neto da *ralé*, herdeiro de suas inadequações sociais, bem como das dos meus avós e bisavós que nem sei quem foram.

Na infância, essas circunstâncias de leitura didática nos ajudaram, a mim e ao meu pai, ainda que por breves momentos, a estreitar a nossa relação. Já um pouco mais velho, lembro que era a minha mãe quem acompanhava as minhas leituras. Na terceira série, semanalmente, tínhamos que escolher um livro na biblioteca da escola, entre aqueles que eram separados para a nossa idade, e uma semana depois deveríamos entregar um resumo da história, como meio de provar a realização da leitura. Sempre ao ler um livro olhava as imagens e imaginava que aqueles personagens tinham vidas para além daquelas

páginas, com amigos e famílias. Todas aquelas cores aguçavam a minha mente. Era um lugar de refúgio e de viagem. Já as letras, ainda que eu as lesse frequentemente, não as entendia. Os meus resumos sempre levavam a professora a me questionar publicamente se eu havia mesmo lido os livros. O sentimento de inferiorização diante dos colegas era inevitável. Quando chegava em casa, eu chorava, ficava triste, com raiva e, algumas vezes, minha mãe, vendo o meu sofrimento, se oferecia para fazer o resumo para mim. Eu nunca deixei, mas hoje penso de como uma mãe é capaz até de suspender certos valores para cuidar de seu filho, que ela conhece mais do que ninguém, e deseja mais do que ninguém poupá-lo de toda e qualquer dor, das que ela sabe de antemão que o destino lhe trará.

Se fazer leitor, apesar...

Aprender a ler e ler, fazer da leitura algo comum e importante em nossas vidas, não é tarefa simples, nem se coloca no horizonte da maioria de nós. Vivemos em uma sociedade cheia de interditos e de barreiras para a grande maioria.

Ser leitor, nessa sociedade, faz parte desses interditos e barreiras. A leitura possui papel distintivo, de diferenciação social e de status. Ainda que não haja proibições explícitas, pela força da lei, grande parte de nós vive desde cedo afastado dessas práticas distintivas. A interdição à leitura vem pelas mais diversas vias: desde o não acesso a bens materiais de prestígio, como os livros, até a indisponibilidade de tempo para leituras de fôlego, bem como de condições intelectuais para poder ler criticamente². Tudo isso se acentua a partir das representações mais prototípicas do que é legitimado entre nós em relação à leitura e ao que é ser ‘verdadeiramente’ leitor.

Entre as muitas representações que circulam sobre a leitura na contemporaneidade, talvez uma das mais recorrentes seja a da leitura como uma fonte de prazer e lazer. Essa “máxima”³, reiterada há muito, em especial em campanhas de promoção da leitura, parece ensejar que a simples afirmação dessa verdade encarnasse essa ideia na relação dos sujeitos com a prática, e assim prestasse um serviço essencialmente positivo, na promoção de uma sociedade mais igualitária e democrática, como analisou Abreu (2001a) e Britto (2016). Esses dizeres, reiterados ao longo de

² Tal como abordado por Candido (2011), Abreu (2001a; 2001c; 2006a); Barzotto & Britto (1998), Britto (2016), Curcino (2016b; 2020)

³ Tal como nomeada por Britto (2016).

décadas, inclusive em âmbito pedagógico, justificam a sua repetição cotidiana, inclusive entre os jovens, mesmo entre aqueles que não gozam ou nem sempre gozaram de condições adequadas para serem leitores e desenvolverem o prazer em leitura.

A leitura e o seu exercício prazeroso deveriam ser um direito inalienável de todos nós, e não um discurso alienado, em grande medida. Candido (2011, p. 188), ao tratar da literatura como um direito humano, afirma que

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade.

Em grande parte das circunstâncias de reiteração do discurso que relaciona, e muitas vezes identifica, o ato de ler como forma de obter prazer, se silencia o que em geral ocorre: nem todos o encontram quando leem. Isso tem a ver com uma série de fatores: com o modo como esse universo foi apresentado ao sujeito, com o tipo de texto lido, com o tipo de investimento de tempo e de disposição, tornando-a uma atividade prazerosa para alguns, em certas circunstâncias.

Tanto esse discurso, como outros que são reiterados sobre a leitura, a reduzem a certas idealizações, que em geral silenciam acerca das condições sociais, culturais e intelectuais que permitem exercê-la em suas potencialidades. Entre outros, ao ser apresentada como tábua de salvação, em discursos de viés proselitista, tende-se a atribuir à leitura um poder que muitas vezes ela não dispõe por ela mesma. Isso impede que se possa apostar no papel que ela de fato pode vir a exercer em dadas condições, como “instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos humanos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual” (CANDIDO, 2011, p. 188). Assim como a sua capacidade de proporcionar prazer, a leitura pode, tal como observa Petit (2009) em relação a pessoas em situações de extrema vulnerabilidade, traumatizadas com a guerra, a prisão, a morte de um ente querido, ou o martírio do campo de concentração em Auschwitz, permitiu algum refúgio e sentido para continuar.

Por isso, é tão fundamental compreendermos o funcionamento dos discursos sobre a leitura, e em especial junto a distintas comunidades leitoras, em suas formas de apropriação relativamente singulares, em sua negociação específica com esses discursos, em suas práticas leitoras, das mais cotidianas às mais institucionalizadas.

Nesta pesquisa de doutorado⁴ nosso objetivo geral é o de compreender as representações discursivas sobre as práticas de leitura e o seu potencial subjetivador, para tanto empreendemos um levantamento dessas representações compartilhadas por alunos estudantes da Escola Agrícola de Jundiáí, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, dos cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio⁵, acerca da leitura e da imagem que fazem de si como leitores, com vista a conhecer e dar a conhecer essas suas representações comuns, em seu funcionamento discursivo e, deste modo, em seu potencial subjetivador e determinante de nossas práticas.

De modo específico objetivamos: i) realizar algumas análises acerca das representações que fazem os jovens sobre a leitura de modo geral e de si como leitores, principalmente sobre um bom leitor; ii) levantar dados sociológicos e familiares dos participantes da pesquisa, a fim de melhor compreender em que medida isso influencia nas suas considerações e avaliações do que é ser um bom leitor, bem como nos seus discursos e nas suas concepções sobre a leitura; iii) identificar as representações realizadas pelos alunos sobre seus professores enquanto leitores, que tipo de leitor acreditam ser seus professores e como tal representação repercute naquela que fazem deles como profissionais e no exercício de sua profissão; iv) mapear aquilo que enunciam sobre as estruturas da escola e como elas, segundo esses jovens, influenciam nas transformações de suas práticas leitora, em especial pelo seu ingresso na EAJ, isto é, como se ensina e se aprende a ser leitor.

Tudo isso nos permite compreender como eles se veem como leitores, que discursos sustentam o que dizem sobre essa prática e sobre o modo como a exercem, que formas de valorização dessa prática eles atualizam e que tipo de reconhecimento eles se

⁴ Esta pesquisa se integra a uma trajetória de vários outros trabalhos que temos desenvolvido sobre a leitura e a formação do leitor desde 2010, a nível de Iniciação Científica, Trabalho de Conclusão de Curso e de Dissertação de Mestrado. Além disso, dialoga diretamente com as pesquisas empreendidas pelo Laboratório de Estudos da Leitura (LIRE), coordenado pela profa. Luzmara Curcino. Os objetivos do LIRE estão centrados em “levantar e descrever representações discursivas de práticas de leitura contemporâneas. A apreensão dessas representações é feita com base na análise de textos de origens diversas, produzidos na atualidade e que inscrevem, por meio de estratégias de escrita diversas, seu leitor pressuposto, assim como por meio de entrevistas com leitores, ou de depoimentos e comentários postados em redes sociais e disponíveis virtualmente acerca do que e de como leem. As análises são subsidiadas na teoria da Análise do Discurso e por princípios da História Cultural da leitura, assinalando prováveis continuidades e/ou descontinuidades nas práticas de leitura do final do século XX aos dias de hoje, de maneira a esboçar traços dos perfis atuais dos leitores brasileiros contemporâneos”. Para acesso às publicações e aos eventos organizados pelo grupo consultar o site www.lire.ufscar.br. (informações disponíveis em <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/43446>> Consulta realizada em 03 set. 2020.

⁵ Em nossa pesquisa nos dedicamos especificamente aos alunos dos Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio, mas vale salientar que o campus oferece ensino subsequente, graduação e pós-graduação, tendo por foco as Ciências Agrárias.

outorgam em relação ao que leem, ao modo como leem, ao modo como comentam o que leem. Tudo isso vem ao encontro de nossos interesses em melhor compreender em que medida esses discursos sobre a leitura e sobre os leitores, que foram mais frequentemente mobilizados por esses jovens quando se referem a essa prática e quando falam de si como leitores, orientam, determinam, fomentam seu modo de ler, aquilo que leem, o que dizem do que leem, como se julgam uns aos outros em relação à leitura, na escola ou fora dela, a partir de quais suportes e gêneros discursivos.

Para tanto, nossa pesquisa foi desenvolvida com base na produção, aplicação e análise de questionários realizados com alunos dos cursos Técnicos (Aquicultura, Agropecuária, Agroindústria e Informática) integrados ao Ensino Médio, matriculados nos segundos anos dos cursos⁶. Os questionários foram realizados de forma online e respondidos, em sua grande maioria, durante o horário de aula conduzido pelo professor-pesquisador, uma pequena minoria respondeu de sua casa, em um total de 101 estudantes. Também nos valem de entrevistas semiestruturadas e em grupos, com alunos do Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico, de diferentes anos desses cursos citados, que participavam, no momento de geração dos dados, de um projeto de leitura realizado na EAJ/UFRN, com encontros semanais, e à época sob a minha coordenação.

Buscamos cotejar os dados obtidos no questionário aplicado individualmente, composto em sua maioria por questões com respostas sugeridas e objetivas, e algumas abertas, com aquelas obtidas nas entrevistas semiestruturadas e realizadas em circunstâncias de interlocução coletiva. Nesse cotejamento de dados tentamos observar aproximações e distanciamentos entre as respostas dos alunos dos diferentes cursos, bem como daqueles do mesmo curso, e entre as respostas fornecidas por alunos de perfis socioculturais relativamente distintos, tanto em relação aos dados dos questionários como aos das entrevistas.

Vale salientar que esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade Federal de São Carlos sob o número de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 92752218.7.0000.5504 e do parecer 2.804.953. Durante a geração de dados tomamos todos os cuidados éticos necessários, bem como ao longo da tese, para resguardar a identidade dos participantes. Em função disso, para identificação da origem dos enunciados adotamos formas de

⁶ Esses alunos possuíam no momento da geração dos dados entre 14 a 19 anos, tendo a maioria deles, 46 (45,5%), 16 anos.

representação: para os dados provenientes das entrevistas utilizamos E (Entrevistado) e um número aleatório, já para os questionários utilizamos a sigla dos cursos de pertencimento desses alunos (Aquicultura = AQ, Agroindústria = AI, Agropecuária = AP, Informática = IF) e um número aleatório. O motivo de mantermos as referências aos cursos se deve ao fato de termos observado ao longo dos dados algumas recorrências e singularidades específicas a cada curso. Sobre os títulos das subseções, quando seguidos de aspas e sem notas de rodapé que sinalizem quem os pronunciou, significa que se trata de enunciados genéricos, atualizados por vários participantes de nossa pesquisa, com algumas variações.

Partimos da concepção segundo a qual, a formação de um leitor crítico exige considerar a língua mais do que um mero código, e entendê-la em seu uso e em seu funcionamento discursivo, o que implica que a leitura seja concebida como uma prática, como um gesto de apreensão de um texto submetido a uma série de coerções e de injunções sócio-históricas e culturais determinantes dos sentidos possíveis destes textos. Esse gesto também se baseia num processo de identificação com a condição leitora, com os textos lidos, com as propostas de leitura da escola e do professor. Os fatores que influenciam nossas práticas de leitura, desde a escolha do que ler, a definição de nossos modos de ler, a maneira de nos expressarmos sobre o que lemos (ou não), têm origens diversas e um funcionamento bastante complexo.

Como professores e formadores de leitores, nos interessamos por essa temática de pesquisa segundo uma abordagem discursiva, enquanto prática sociocultural, de modo a melhor compreender esses fatores que a determinam e esse seu funcionamento complexo, por meio do levantamento e da análise das representações que esses alunos compartilham sobre a leitura, de modo geral, e sobre si como leitores de modo específico, a partir de suas declarações nas entrevistas e de suas respostas aos questionários.

Nossa aposta, ao nos dedicarmos a este tema e ao desenvolvermos esta pesquisa, é a que considera que a reflexão sobre essas representações discursivas que compartilham e sobre seu impacto na formação leitora desses alunos, pode contribuir para nos tornarmos professores mais competentes nesse e em outros níveis de ensino da leitura e da língua portuguesa de forma geral. Essa aposta também pode contribuir para a melhoria da compreensão de como se ensina e se aprende a ser leitor, de como essa condição é e pode ser melhor desenvolvida hoje junto a grupos como este de que aqui nos ocupamos, analisando suas declarações sobre a leitura.

O grupo de leitores a que nos dedicamos a estudar suas representações de leitura é composto de jovens estudantes muito heterogêneos, porém grande parte deles compartilham o fato de serem de origem humilde e terem tido acesso a um ensino em tempo integral e de qualidade em uma das ainda poucas instituições de Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio, públicas e de qualidade no país. Trata-se de uma primeira geração de jovens de origem humilde, de famílias não pertencentes à classe média que, em função de programas de governo relativamente recentes⁷, puderam aceder a um tipo de escola e de ensino públicos em nível médio de grande qualidade, ainda muito rarefeito no país, ainda restrito a poucos.

Ceccantini (2020, p. 3), em uma análise prévia dos dados da 5ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2020/ano-base 2019 e 2020)⁸, ao compará-los a outros obtidos nas edições anteriores dessa pesquisa, constata que a influência da escola sobre a formação leitora, do gosto e de seu incentivo como hábito, tem diminuído progressivamente. Isso é preocupante e exige, de nós pesquisadores, perguntas, respostas e saídas, uma vez que a escola, para muitos jovens, inclusive para a maioria dos que participam desta pesquisa, é o espaço, por excelência, de sua formação leitora. Ela é o espaço social e democrático mais relevante nesse processo de consolidar e de orientar a formação de leitores e de fortalecer sua identidade como aluno-leitor.

A “EAJ é uma realidade totalmente diferente”⁹

A Escola Agrícola de Jundiaí (EAJ) foi fundada em 1949, como Escola Prática de Agricultura, até que em 1964 foi incorporada à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), fundada em 1958. Trata-se de uma instituição pública, localizada na região metropolitana de Natal, que goza de significativo prestígio em todo o estado do Rio Grande do Norte, contando com um quadro docente, em sua maioria, de mestres e doutores, com boas condições de formação continuada ao longo da carreira, responsáveis por desenvolverem atividades de docência, pesquisa e extensão, já há algumas décadas, como atividades de leitura, musicais, curta-metragem, entre outras.

⁷ A título de exemplo temos a Lei de Cotas (Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012).

⁸ A 5ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil foi publicada em 2020, mas realizada em 2019 e 2020. Para evitar repetir o tempo todo (2020/ano-base 2019 e 2020), sempre citaremos o ano de sua publicação (2020). Esse procedimento também será adotado ao fazermos referência à 4ª edição dessa mesma pesquisa (2016/ano-base 2015), para cuja referência citaremos o ano de sua publicação (2016).

⁹ A pergunta que motivou essa resposta foi “As suas práticas e hábitos de leitura mudaram após entrar na EAJ? Explique”.

Os alunos da instituição do Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio são selecionados por meio de uma prova de caráter seletivo e eliminatório e possuem um perfil muito singular. Muitos candidatos provêm de escolas privadas da região, nas quais estudaram, em média, até os 14 anos. Sabemos que esses alunos tendem a ter melhores condições que aqueles provenientes de escolas públicas, porque normalmente têm maior acesso a bens culturais diversos, maior disponibilidade de tempo e de materiais para a leitura, em alguns casos, até mesmo, dispondo de pequenas bibliotecas particulares em casa, como declara um dos participantes de nossa pesquisa durante a entrevista: “*Na minha casa tem bastante livros e eu sempre, quando acabava um, já escolhia outro*”¹⁰.

Entre esses alunos provenientes de escolas privadas há também alguns cujos pais, a exemplo de suas próprias vidas e das dificuldades que a falta de estudos lhes impôs, que se empenharam ao máximo para oferecer ao filho uma educação melhor do que a que tiveram acesso. Alguns desses alunos contaram com bolsas de estudos nessas instituições.

Esse grupo, por si só já é um público bastante heterogêneo, que se torna ainda mais diverso pelo fato de metade do total das 160 vagas anuais, ofertadas pelos 4 cursos técnicos da instituição (Agropecuária, Agroindústria, Informática e Aquicultura) integrados ao Ensino Médio, ser reservada a alunos advindos de escolas públicas, conforme política pública recente¹¹. Dessas 80 vagas, metade é reservada a alunos com renda familiar bruta até 1,5 salário per capita¹² e 27,84% delas a alunos autodeclarados pretos, pardos e indígenas e/ou pessoas com deficiência¹³.

¹⁰ A pergunta que motivou essa resposta foi “Qual o espaço da leitura no seu dia a dia?”.

¹¹ Tal política foi instituída pela Lei nº 12.711/2012, sancionada em agosto do referido ano, a qual garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência. Disponível em <<https://vestibular.mundoeducacao.uol.com.br/cotas/historia-sistema-cotas-no-brasil.htm#:~:text=No%20Brasil%2C%20o%20sistema%20de,estabelecia%2050%25%20das%20vagas%20do>> Acesso realizado em 05 set 2020.

¹² O salário mínimo no Brasil instituído em 01/02/2020, pela Lei 14.013/2020 e publicada no D.O.U em 12/06/2020 é de 1.045,00 (mil e quarenta e cinco reais), o que equivale a um valor diário de 34,83 (trinta e quatro reais e oitenta e três centavos) e por hora de 4,75 (quatro reais e setenta e cinco centavos). Para referências futuras, segundo dados da Nielsen, do Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL) e da Câmara Brasileira do livro, o preço médio do livro no Brasil, em 2019, foi de 19,00 (dezenove reais), isso considerando livros de mercado, com altas tiragens, já que livros específicos e com boa qualidade material tendem a custar muito mais. O preço da cesta básica no Brasil, em abril de 2020, considerando 17 capitais brasileiras, custa em média, a mais barata em Aracaju, 401,37 (quatrocentos e trinta e um reais e trinta e sete centavos) e a mais cara em São Paulo, com valor de 556,25 (quinhentos e cinquenta e seis reais e vinte e cinco centavos).

¹³ Essa porcentagem é realizada em proporção ao número desses grupos no Estado, de acordo com o senso da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Além disso, tais informações estão dispostas no edital de seleção nº 09/2019, que segue modelo semelhante aos dos anos anteriores, disponível

Graças a essas regras e condições de acesso relativamente recentes no país, os alunos da instituição apresentam perfis étnicos e econômicos mais plurais do que antes. No entanto, em função de seu acesso por meio de processo seletivo altamente concorrido, mesmo os alunos cotistas são uma minoria de eleitos em relação a seus grupos de origem ainda não proporcionalmente representados nesses espaços. Esses jovens estudantes da EAJ, em sua maioria, são os filhos das famílias de *batalhadores*¹⁴, tal como os nomeia Jessé Souza (2009), incluídos aí alguns advindos de escolas privadas, para as quais obtiveram bolsas de estudos ou contaram com o sacrifício e esforço dos pais e de outros familiares.

Ficam de fora todos aqueles jovens estudantes de origem humilde que prestaram a seleção e não conseguiram se classificar, como também fazem parte desse grupo de excluídos aqueles que sequer tentaram a seleção, porque nem mesmo sabiam dessa possibilidade ou não se sentiam preparados o bastante e nem no direito de ocupar esse espaço¹⁵. Estes são chamados, criticamente, por Jessé Souza (2009) de filhos da *ralé*¹⁶. São aqueles que não possuem, nem mesmo, as condições mínimas para fugirem do seu destino social e acederem a um ensino como o da EAJ.

Ainda que se trate de uma instituição pública federal, nela não cabem os jovens cujas famílias se encontram na *ralé* brasileira. Eles são eliminados, entre outras razões, porque não dispõem das condições mínimas de acesso a esse espaço, sejam elas financeiras, uma vez que muitos não podem abrir mão dos ‘bicos’ e trabalhos precarizados para se dedicarem exclusivamente aos estudos em tempo integral; sejam elas intelectuais, uma vez que não tiveram direito ao aprendizado e às condições para

em

<http://www.comperve.ufrr.br/conteudo/cursostecnicos/escolaagricola/2020/documentos/edital_092019_2_0190909.pdf>

¹⁴ Segundo Jessé Souza (2009) são pessoas que no melhor dos casos têm acesso ao ensino a duras penas, trabalhando e estudando ao mesmo tempo, pois não possuem recursos mínimos que lhes permitam se dedicar exclusivamente aos estudos, ou seja, está relacionado a características estruturais que implicam em “condução de vida” e “percepção do mundo”.

¹⁵ Segundo dados disponibilizados pela Comissão Permanente de Processos Seletivos (Comperve) da UFRN, tendo por base exame seletivo para ingresso no ano de 2020, e a título de amostragem, considerados apenas os números de alunos que optaram pela reserva de vagas destinadas a alunos provenientes de escola pública, em Agroindústria foram 436 inscritos e 30 aprovados (6,8%), Agropecuária 419 inscritos e 35 aprovados (8,3%), Aquicultura 325 inscritos e 35 aprovados (10,7%) e Informática 529 inscritos e 35 aprovados (6,6%). Dos aprovados não sabemos efetivamente quantos se matricularam.

¹⁶ A *ralé* seriam aqueles, até mesmo, destituídos de suas condições humanas e de classe social, destinados, socialmente, a uma vida miserável.

exercitem a concentração, exigidos em uma série de atividades, e tal como demanda algumas leituras de fôlego.

Já os jovens provenientes das famílias dos *batalhadores* se deparam com empecilhos relativamente semelhantes àqueles impostos à *ralé*, mas que ainda assim encontram meios senão de superá-los, mas de lidar com eles na medida do possível. Para eles, a dedicação exclusiva aos estudos e a sua permanência em tempo integral se configuram também como um desafio, tendo em vista custos com transporte, alimentação e materiais escolares, e a impossibilidade de exercerem simultaneamente algum trabalho remunerado para a complementação da renda familiar. No entanto, diferentemente da *ralé*, eles podem sonhar, eles podem se sentir no direito de vir a ser.

Um dos entrevistados, ao falar sobre o seu deslocamento diário até a Escola, diz: “Eu pegava carona, eu não tinha condições (financeiras) suficientes para pegar o circular que passava para levar os alunos da rodoviária de Macaíba até a Escola”, ou seja, durante todo o curso, o aluno dependeu de caronas e favores para chegar cada dia à Escola. Não é raro entre esses alunos encontrarmos aqueles que vivem em regiões mais precárias e com menos possibilidades de transporte, que precisam acordar antes das 5h da manhã e chegam em casa por volta das 20h da noite.

A tudo isso se acrescenta a falta de condições financeiras que pudessem garantir acesso regular e variado, ao longo de sua formação anterior, a livros que não os escolares¹⁷. Para alguns destes, o tempo para se dedicarem aos estudos e à aprendizagem de capitais simbólicos socialmente valorizados, condição essencial para exercerem a leitura, em geral foi/é dividido com outras atividades, desde a ajuda nas tarefas domésticas até sob a forma de trabalho informal com vistas ao complemento da renda familiar.

Essas condições, compartilhadas em diferentes graus pelos filhos da *ralé* e dos *batalhadores*, se aliam ainda à crença, muito cedo incorporada por grande parte desses jovens, de sua “falta de gosto” pela leitura, inversamente ao que normalmente ocorre entre aqueles para quem o “gosto pela leitura” se constitui como uma habilidade que lhes seria

¹⁷ Segundo os dados da 4ª Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (p. 69) “quanto maior a escolaridade e a renda, maior é o hábito de leitura de livros”. Na sua 5ª edição constata-se que também são esses que tendem a apresentar “maior gosto” pela leitura (p. 68 e 69). Em geral, os poucos livros a que alunos de origem humilde têm acesso são aqueles distribuídos gratuitamente, em sua maioria didáticos e paradidáticos, quando acedem à escola, ou religiosos como a Bíblia, ainda distribuída “de graça” por algumas igrejas protestantes, ou adquirida com sacrifício pelas famílias, em função de sua importância e de sua instrumentalização hoje em dia. No que depender do atual governo (Bolsonaro), essa situação tende a piorar, considerando que o ministro da economia, Paulo Guedes, está propondo a taxação de livros, com uma alíquota de 12% sobre o novo imposto para o mercado editorial, aumentando ainda mais esse fosso cultural de acesso ao livro.

espontânea, própria e natural. Frequentemente os mais humildes “aprendem”, diante do que lhes foi negado, que sua falta de “gosto”, não só em relação à leitura¹⁸, mas pelos odores e sabores¹⁹, faz parte de sua personalidade e, por isso, a assumem, seja como característica individual, seja como atitude, também individual. Assim, não é incomum ouvir de sua parte declarações como a de um dos alunos entrevistados: “*Eu nunca fui uma pessoa que gostei muito de ler*”²⁰.

Diferentemente dos *batalhadores* são aqueles, descritos por Pierre Bourdieu e Passeron (1964), como herdeiros, que são convidados à prática da leitura desde muito cedo, cujo hábito da leitura de livros se faz de maneira precoce e naturalizada, cujas leituras são descritas como sendo resultado de “descobertas furtivas, as leituras transgressivas e sempre opostas às leituras escolares, pesadas e chatas”, conforme Chartier (2019, p. 8).

No Brasil, majoritariamente composto de *batalhadores* e, sobretudo, da *ralé*, muitos poucos são *herdeiros*. Essa alienação material e econômica se traduz em alienação dos bens simbólicos e dos *capitais culturais* de prestígio. Essa carência tornou-se a chave de nossa definição como sociedade, seja aos olhos dos europeus, seja aos nossos próprios olhos. Segundo Abreu (2001a, p. 139 e 140), ao analisar relatos de viajantes do passado sobre nós, na visão deles havia “uma quase incompatibilidade entre a cultura local e a vida letrada”.

Os viajantes insistem em denunciar as precárias condições da vida intelectual, a ausência de escolas ou a sua inadequação, o número reduzido de livreiros e a má qualidade de seus estoques, o desinteresse dos habitantes pela leitura. Essas avaliações fizeram escola entre os intelectuais e os escritores brasileiros que, no século XIX, mantêm o mesmo tom, acrescentando uma nota de amargura de quem fala da própria realidade.

Nós, brasileiros, somos herdeiros dessas histórias, de sua reprodução discursiva, e com ela de sua capacidade de produzir ou de justificar nossas desigualdades. Essa concepção de *herdeiros* em leitura, segundo Bourdieu e Passeron (1964), nos ajuda a refletir sobre essas desigualdades, relacionadas à singularidade da realidade brasileira em leitura. Somos avaliados e nos avaliamos culturalmente tendo no horizonte uma certa

¹⁸ Para mais informações sobre a negação da leitura aos mais humildes, consultar Abreu (2006b) e Curcino (2020).

¹⁹ Para saber mais sobre como uma certa definição de bom gosto elitista e de como este foi e é historicamente utilizado para depreciar e rebaixar os mais humildes, consultar Piovezani (2020).

²⁰ A pergunta que motivou essa resposta foi: O que a leitura significa para você?

imagem idealizada e burguesa de exercícios da leitura, que emerge com a ascensão da burguesia no final do século XVIII e ganha força ao longo do século XIX²¹. Além de importada, essa imagem burguesa do leitor encontra em solo brasileiro um contexto social e uma mentalidade marcados pela escravidão e pobreza. Isso faz com que nós, brasileiros, sejamos, em alguma medida, *estrangeiros* em leitura. Ainda que, alguns poucos entre nós possam gozar de condições ideais de leitura e de formação leitora, a nossa história em leitura e o olhar do outro sobre nós, nos fazem estranhos, nos fazem *estrangeiros*.

Assim, frente aos padrões que constituem um certo imaginário coletivo e idealizado da leitura e daqueles que a exercem, somos *estrangeiros* em leitura, ainda que alguns sejam considerados mais *estrangeiros* do que outros. Isso se deve pelas condições socioeconômicas, familiares e de tempo, que alguns possuem em relação a outros, isto é, mais oportunidades de cultivarem o hábito da leitura como algo espontâneo e natural, em relação aos que desde muito cedo enfrentam uma série de dificuldades para que possam ler espontaneamente, e para que gostem de ler, principalmente os conteúdos e os objetos que gozam de prestígio social, dos quais são normalmente privados, fazendo do seu acesso um luxo, uma oportunidade de transformação de vida. Segundo Chartier (2019, p. 8)

Os leitores que nasceram em um mundo sem livros, ou quase sem nenhum, escolhem outro padrão narrativo: aquele segundo o qual a leitura é uma conquista e não uma herança. Nas suas memórias a escola desempenha um papel fundamental. Suas leituras mais pessoais são, de fato, as leituras requeridas ou recomendadas pelos professores. Seus livros e autores preferidos, seus gostos mais íntimos, se formam aos repertórios mais canônicos. Esse leitor não entra no universo da leitura graças a uma biblioteca familiar. Ele se torna leitor na sala de aula de uma escola”.

Ainda que Chartier (2019) se refira ao contexto francês, é fato que em qualquer sociedade letrada e democrática a escola possui papel significativo na formação leitora do sujeito. Em nosso caso dispomos de um contexto privilegiado para pesquisa nesse cenário, que é o da Escola Agrícola de Jundiá, em que alunos advindos de diferentes contextos e realidades sociais passam a compartilhar o mesmo ambiente escolar, fazendo deste um lugar heterogêneo e plural, em que o ensino integral e a convivência diária entre os alunos se constitui como um meio de entender e compartilhar vivências distintas, propício para desconstruir muros e barreiras entre esses grupos, mas também para levantá-

²¹ Para saber mais sobre a construção desse imaginário ocidental sobre a leitura e o leitor consultar Abreu (2001c).

los. Daí o desafio de seus professores e alunos frente a essa situação muito nova e recente no Brasil, além de muito restrita. A escola, nesse cenário, possui compromissos e desafios. O primeiro é o de não fomentar e reforçar as contradições e as injustiças sociais, desvalorizando, ridicularizando ou silenciando os saberes e as práticas dos sujeitos provenientes das camadas mais desfavorecidas. O segundo é o de seus agentes terem a plena consciência e reconhecimento da importância de seu papel na formação social e leitora de todos os seus alunos.

É desse nosso lugar de pesquisador e docente, mas também de *estrangeiro* em leitura, que nos propusemos a analisar neste trabalho o que revelam os jovens estudantes da EAJ sobre as suas condições de leitura, bem como sobre suas representações compartilhadas, isso a partir do que enunciam sobre a leitura e sobre si como leitores. Com essas declarações, de início, pudemos constatar que se trata de alunos com histórias de vida e em leitura muito diversas e singulares, mas que compartilham consequentes semelhanças. Por isso, como forma de didatizar nossas análises, sem com isso apagar a singularidade desses jovens, os dividimos em dois grupos, o dos *convidados* e o dos *penetras* no universo da leitura. Os *convidados* são aqueles que tiveram melhores condições familiares, de tempo, financeiras e de estudo ao longo da vida para se formarem leitores. Os *penetras*²², são aqueles para quem a leitura, muitas vezes, chegou por meio dos livros didáticos e dos textos bíblicos distribuídos gratuitamente em sua comunidade, ou seja, a leitura é uma conquista, de um direito que lhes foi social e historicamente tirado.

Sem dúvida, essas condições econômicas relacionadas à origem do sujeito são decisivas na sua formação leitora. Contudo, a partir das análises de Lahire (1997) e Piotto (2008) acerca do sucesso escolar de alunos das camadas populares, é possível afirmar que não necessariamente sujeitos que tiveram melhores condições econômicas e pais com maior nível de escolaridade serão leitores. O mesmo pode se dizer dos filhos das camadas populares, de filhos dos pais de origem simples e com poucos recursos que mesmo não sendo leitores, se tornaram leitores.

Nosso *corpus* de análise é composto em grande parte, como dissemos, por sujeitos *batalhadores* e também por alguns estudantes provenientes de famílias de classe média, e que apesar de ao longo da vida terem tido acesso a escolas privadas e de qualidade, estão muito longe de pertencerem à elite do país. Muitos deles revelam entre as razões

²² Termo empregado por Curcino (2019a) em referência ao explorado por Hébrard (2004), ao se referir aos autodidatas que, segundo ele, teriam entrado na cultura letrada por arrombamento. Ambos se baseiam na divisão entre “herdeiros” e “não-herdeiros”, estabelecida por Bourdieu & Passeron (1964).

mais frequentes para se matricularem na Escola Agrícola de Jundiáí o fato de poderem usufruir de um ensino gratuito e de qualidade. O ensino da EAJ foca na formação técnica desses alunos, o que, em geral, não é visado pelos filhos da elite, mas está no horizonte de parte da classe média. A elite de nossa sociedade, para disputar os melhores e mais bem remunerados postos de trabalho, geralmente, busca uma formação menos direcionada profissionalmente, de modo que seus filhos possam visar as vagas de cursos e de universidades mais disputadas, como medicina ou direito internacional, ou mesmo cursar uma faculdade no exterior. À diferença da elite, os alunos da EAJ não têm condições de direcionarem tanto seus estudos, justamente por terem todos os seus horários ocupados tanto com o Ensino Médio como com o Ensino Técnico. Sendo assim, eles tendem a ser, muito mais do que essa elite, *estrangeiros* em leitura, e aqueles mais humildes, além de estrangeiros, *penetras*.

Esperamos que o trabalho que empreendemos aqui possa contribuir para o desenvolvimento do ensino, na medida em que nossas reflexões possam lançar alguma luz sobre o perfil leitor desses jovens, em um país tão desigual como o nosso, em que a leitura e a formação leitora são frequentemente utilizadas como forma de distinção social.

“Há uma variação de culturas”²³

Os alunos da EAJ, além de uma ampla e variada quantidade de disciplinas, tanto aquelas vinculadas ao Ensino Médio tradicional como as do Ensino Técnico específico, contam ainda com um rol de atividades extracurriculares (projetos de pesquisa e extensão) promovidas por equipes de professores e grupos de pesquisas, oferecidas ao longo do dia, respondendo à formação em tempo integral.

Foi a partir de um desses projetos, o Grupo de Leitura, na época coordenado por mim e criado com o objetivo de fomentar a leitura e a reflexão coletiva sobre essa prática, de modo a compartilhar impressões, gostos e sugestões de títulos e autores por parte de seus participantes, que se deu a primeira geração de nossos dados de pesquisa, com alunos dos diferentes cursos técnicos e anos²⁴.

²³ Declaração instigada pela questão “O que motivou você a participar dos Encontros de leitura na Escola e o que tem achado deles?”.

²⁴ Os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na Escola Agrícola de Jundiáí são anuais e possuem um total de 3 anos. Já os Encontros de Leitura, se iniciaram em março de 2018 e costumam ocorrer semanalmente, inicialmente coordenados por mim, mas em função do meu doutoramento, atualmente está sob a coordenação da Profa. Julianne Pereira dos Santos. Sendo assim, em função do COVID19, os encontros têm ocorrido de modo *online*, somando, desde o início do projeto, mais de 50 encontros.

Já no primeiro mês do projeto foi possível constatar que esses alunos, além da intensa carga de leitura obrigatória que a escola lhes exige, ainda liam textos em blogs, poesias, contos, romances dos quais vez ou outra compartilhavam trechos, tanto de autores alternativos e não tão conhecidos, como também de cânones da literatura nacional e internacional, como Clarice Lispector, Cecília Meireles e Gabriel Garcia Márquez, além de autores dedicados a grupos juvenis, como Paula Pimenta²⁵ e Matt Haig²⁶.

No decorrer do projeto foi interessante observar que além de leituras tão diversas e extraescolares, esses jovens ainda escreviam seus próprios textos e nutriam o desejo de compartilhá-los, como contos, poemas, etc., sobre temas que lhes tocavam de alguma forma, alguns dos quais foram compartilhados e debatidos no Grupo de Leitura, fomentando inclusive a publicação de um livro impresso pela editora Pedro e João, intitulado *Literatura de Primeira [viagem]*²⁷, lançado em novembro de 2018.

Desde o início desta pesquisa, já na elaboração do projeto, havíamos previsto a realização de entrevistas com questões semiestruturadas²⁸ com jovens leitores. Considerando a oportunidade que o Projeto de Leitura fornecia para isso, convidamos os alunos do Grupo de Leitura da EAJ a participarem da entrevista. O convite foi feito aos 35 participantes semanais, no momento da coleta dos dados, em 2018, juntamente com esclarecimentos da proposta da pesquisa. Desses, 20 se dispuseram a participar da entrevista, que organizamos em formato de “rodas de conversa em grupos”, gravadas em áudio, em um total de quase três horas, que foram a posteriori parcialmente transcritas²⁹. O modelo de “roda de conversa” foi adotado, inicialmente, como uma estratégia para que os alunos se sentissem mais à vontade e realizassem declarações mais espontâneas, como em um bate-papo, ao mesmo tempo em que visávamos otimizar a participação do maior número possível de alunos, de acordo com a disponibilidade de horários coincidentes. Foram compostos 5 grupos, 2 deles com 5 alunos, 2 outros com 4 e outro com uma dupla,

²⁵Escritora brasileira conhecida principalmente por suas séries de livros “Fazendo meu filme” e “Minha vida fora de série”, ganhando visibilidade em 2008, em boa parte pela divulgação do seu trabalho via Orkut.

²⁶Escritor e jornalista inglês, já publicou várias obras para o público adulto e infantil, inclusive com adaptações para o cinema.

²⁷ BORGES, R. R. S.; SANTOS, J. P.; CAMPOS, T. M. [Orgs.]. *Literatura de primeira [viagem]*. São Carlos: Pedro e João editores, 2018.

²⁸ O questionário das entrevistas foi composto por 9 questões abertas, a partir de formulações mais genéricas, utilizadas para fomentarem a conversa e está disponível no apêndice (p. 216)

²⁹ A transcrição das declarações dos estudantes foi feita de modo adaptado, não literal, eliminando, por exemplo, certas marcas de hesitação, reformulação e repetição. Isso tendo em vista que o nosso interesse em relação a esse corpus diz respeito sobretudo ao que foi enunciado sobre a leitura, e em menor medida ao modo próprio da oralidade como isso foi especificamente enunciado.

cujas gravações das respostas compõem nosso *corpus* a partir dessas várias ocasiões, ocorridas em dias e horários distintos.

Buscávamos, nessa etapa de geração de dados, obter declarações mais gerais sobre a leitura, acerca do que consideram ser um bom leitor, o modo como se descreveriam enquanto leitores, que características atribuem ser essenciais a um bom leitor, etc., além também de dados mais específicos de suas leituras cotidianas, seja em âmbito escolar ou não, tais como referentes aos gêneros e autores que mais leem e gostam, entre outros.

Concomitantemente às entrevistas, desenvolvemos um questionário composto por 32 questões³⁰, algumas com subitem, mais genéricas, com perguntas abertas, semelhantes às da entrevista semiestruturada, que nos permitiram comparações mais diretas entre os dados obtidos com esses dois instrumentos de pesquisa distintos, de modo a eventualmente explorarmos, nas análises, possíveis reafirmações ou contradições quanto ao que os entrevistados enunciaram sobre a leitura e sobre si como leitores. Já as questões fechadas desse questionário, mais específicas, objetivas, de múltipla escolha e dicotômicas (sim ou não), nos forneceram dados mais pontuais e passíveis de comparação e quantificação.

O referido questionário foi realizado em 2018 com os alunos dos segundos anos, dos seguintes cursos: Agropecuária (22), Aquicultura (22), Agroindústria (26) e Informática (31), de forma *online* (via Google doc.), individualmente e durante o horário de aula, em que foram conduzidos ao laboratório de informática para o responderem. Ao final, contabilizamos um total de 101 participantes, com um volume de dados de mais de 1.000 páginas, organizados em arquivos distintos por turmas, e em seu interior por subgrupos, em função das singularidades ou diferenciações das respostas fornecidas.

A opção pelos alunos dos segundos anos se deu justamente por estarem na metade do curso. Eles são aqueles que vindos de grupos de realidades distintas, puderam já compartilhar por algum tempo esse espaço comum de estudos e suas representações. A opção por manter, concomitantemente à totalidade dos dados, a divisão quanto às especificidades por curso nas respostas dadas, objetivou observar em que medida o curso técnico interfere ou não nas representações que fazem sobre a leitura e sobre si como leitores. Vale ressaltar ainda que 7 dos alunos entrevistados também participaram do

³⁰ Está disponível no apêndice (p. 217). Para a sua elaboração nos inspiramos na pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”, que teve sua 5ª edição em 2020 e está disponível em <https://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/09/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_IPL-compactado.pdf>. Acesso realizado em 03 nov. 2020.

preenchimento desse questionário, por serem do Grupo de Leitura e também por serem alunos dos segundos anos.

Essas perguntas e respostas das entrevistas e dos questionários foram desdobradas, em sua análise, ao longo dos capítulos desta tese. Para tal, nos inspiramos em uma série de pesquisas e pesquisadores dedicados a tema e a objetos semelhantes³¹.

Nos pautamos de maneira geral em uma concepção histórica e discursiva sobre o tema, apoiando-nos sobretudo em princípios e conceitos de dois campos teóricos, a saber a Análise do Discurso (AD), de base Foucaultiana e a História Cultural (HC), principalmente representada nesta tese pelos estudos de Roger Chartier sobre a leitura. Esses dois autores, em suas obras, compartilham o ponto de vista segundo o qual é preciso reconhecer nos dizeres uma forma de representação de suas práticas e não as práticas propriamente ditas. A representação está relacionada ao modo como atribuímos valores e significação a objetos e conceitos, inclusive sobre nós mesmos, podendo transcender os limites daquilo que representa, justamente por ser uma construção simbólica, que se dá por meio da emersão de certos enunciados e não de outros, que atualizam e reforçam certos discursos e não outros, a partir da institucionalização ou não desses dizeres, em uma determinada época e contexto.

Nesse sentido, as representações às quais aderimos e também recusamos, que reproduzimos ou silenciemos, estão diretamente relacionadas à maneira que vemos e entendemos o mundo, logo, a nós mesmos no mundo, o que incide diretamente no modo como atuamos nele. Sendo assim, ao mesmo tempo em que as representações refletem e influenciam nossas práticas, estas produzem ou não condições para a manutenção, desenvolvimento ou silenciamento de certas representações ao longo do tempo, fazendo com que as representações e as práticas constituam uma relação de imbricamento e influência mútua umas sobre as outras.

Nesse nosso trabalho, buscamos depreender, nas declarações desses jovens estudantes, as representações que aí são evocadas de forma mais ou menos recorrente, e explicar as razões dessa recorrência no que declaram os alunos participantes da pesquisa.

Nosso interesse por essas representações reside no fato de que, segundo Chartier (1990, p. 17),

³¹A título de exemplo: “Emoções e discursos sobre a leitura: orgulho e vergonha manifestos em narrativas de leitores” (coordenado pela Profa. Dra. Luzmara Curcino); “A literatura juvenil brasileira (1978-2017)” (coordenado pelo Prof. Dr. João Luís Cardoso Tápicas Ceccantini); “Mapeamento da leitura e autoria na formação em biblioteconomia no Brasil” (Hélio Márcio Pajeú), entre outros.

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação. 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.
(CHARTIER, 1990, 17)

Nessa perspectiva o conceito de *representação* estabelece estreito diálogo com a “vontade de verdade”³² dentro de uma determinada cultura e comunidade, isto é, a representação tem a capacidade de tornar um ausente presente, mas também a de mascarar o seu próprio referente, ou seja, uma certa representação tende a ser mais bem sucedida quanto maior for a “vontade de verdade” que a impulsiona e a legitima entre aqueles que a aderem.

Essas abordagens teóricas, aqui resumidas, se dedicam a entender as práticas em sua relação com os discursos, com vistas a desmistificar a neutralidade e a naturalização que frequentemente lhes são atribuídas, assim como a sua origem e atualização.

Tendo essas abordagens no horizonte, e dispondo dos dados que coletamos, realizamos algumas incursões nesse amplo material e organizamos esta tese em introdução e 4 capítulos. Na introdução apresentamos a nossa tese de pesquisa de que todos nós brasileiros somos *estrangeiros* em leitura e posicionamos o nosso lugar de falar a partir de narrativas pessoais, mas ao mesmo tempo tão frequentes na realidade brasileira, para então apresentar nossos objetivos e motivações de pesquisa. Tudo isso justifica a escolha de nosso *corpus* e a metodologia que empregamos em sua geração junto aos alunos da Escola Agrícola de Jundiá. É o momento também que realizamos uma primeira contextualização do ambiente de nossa pesquisa, bem como uma descrição das abordagens de que nos valeremos na análise dos dados.

No 1º capítulo realizamos algumas análises acerca das representações que fazem os jovens sobre a leitura de modo geral e de si como leitores, especificamente sobre um

³² A “vontade de verdade”, segundo Foucault (2014), está relacionada aos desejos e vontades de uma determinada comunidade, localizada em um tempo e espaço específicos. Quanto maior for a institucionalização e adesão de certa representação dentro de uma comunidade, maior tende a ser a legitimidade da qual goza. Trata-se de lutas motivadas pelo poder e domínio dos sentidos, logo, pelas práticas que eles influenciam.

bom leitor. Buscamos observar em que medida reforçam ou refutam determinados consensos e estereótipos sobre a leitura e o leitor, considerando o modo como tais representações se apresentam em seus enunciados ao falarem de si como leitores. Pudemos constatar que aquelas mais manifestas daquilo que acreditam ser essenciais a um bom leitor, a partir de respostas motivadas, são: a “frequência em leitura”, “entender tudo o que lê” e “ser crítico daquilo que lê”. Constatamos ainda que a frequência dessas repostas sofre variações de acordo com a relação estabelecida pelo sujeito ao longo de sua vida com as práticas de leitura, se são *penetras* ou *convidados* nesse universo. Esses dados, em alguns casos, também apresentam variações se em questões mais livres ou mais direcionadas, como, por exemplo, ao longo das entrevistas, em que, diferentemente do questionário, a menção à leitura crítica relacionada à imagem de um “bom leitor” foi inexpressiva.

No capítulo 2 analisamos alguns dados sociológicos e familiares dos jovens participantes da pesquisa, de modo a melhor compreender em que medida isso influencia nas suas considerações e avaliações do que é ser um bom leitor e quais são os discursos e as concepções de leitura que fundamentam suas declarações sobre essa condição ‘leitora’. Com isso, pudemos perceber que a maioria desses jovens são *penetras* no universo da leitura, de origem humilde, com pais que em sua maioria tiveram pouco ou nenhum acesso à escola. O fato de que esses jovens, mesmo enfrentando situações sociais, culturais e econômicas adversas ao longo de suas vidas, que lhes dificultaram acesso precoce e perene à leitura, a partir de diferentes textos e suportes, ainda assim, muitos, se reconhecem e se declaram bons leitores, o que se apresenta como uma forma de empoderamento desses jovens em nossa sociedade, em uma sociedade cuja figura do leitor e poder ser leitor ainda são tão elitizados. Isso se dá por uma maior relativização dos discursos consensuais sobre a leitura entre os jovens, em que diferentes ritmos, práticas e formas de ler são igualmente consideradas e legitimadas por eles.

No capítulo 3, analisamos as representações realizadas pelos alunos sobre seus professores enquanto leitores, que tipo de leitor acreditam ser seus professores e como tal representação repercute naquela que fazem deles como profissionais e no exercício de sua profissão. Para tanto, levantamos enunciados dos alunos quanto as técnicas e os procedimentos didáticos usados pelos professores no trabalho com a leitura escolar, e que relevância acreditam ter essas técnicas e procedimentos didáticos na aprendizagem e no desenvolvimento da prática leitora. As análises desse capítulo nos permitiram constatar e expor uma discrepância entre as representações que fazem os alunos sobre os seus

professores em relação a certos discursos midiático fatalistas e reducionistas, que culpabilizam o professor pelo fracasso escolar.

No capítulo 4, nos detivemos na análise do que enunciam esses estudantes acerca das estruturas da escola e das transformações de suas práticas leitora em função de seu ingresso na EAJ. Em que medida reconhecem o papel institucional escolar nesse processo das transformações que operam nos seus gostos e interesses leitores. Ainda neste capítulo realizamos comparações sobre o que dizem entre as leituras realizadas dentro e fora da sala de aula, quais gêneros e formas de ler são mais e menos frequentes em cada caso e em que medida se aproximam e se distanciam. Pudemos constatar que as representações dos alunos sobre as leituras realizadas em sala de aula e fora dela são diferentes, justamente por serem leituras com motivações, interesses e, até mesmo, de gêneros distintos. Constatamos ainda que a escola tende a ser um lugar de oportunidades e de transformação social para a maioria dos alunos, porém isso não impede que em alguns casos, como pudemos observar, vez ou outra, ela também possa vir a reforçar certas condições desiguais de acesso a bens culturais. Por fim, na conclusão retomamos algumas das principais constatações a que nos levou esta tese, ao longo de cada capítulo.

A tese, ainda que concluída, me parece, sempre, um texto inacabado, disso a necessidade que senti de realizar algumas incursões sobre a leitura, seus aspectos socioculturais, conceitos, questionamentos e observações apresentados na introdução e desenvolvidos ao longo do texto, pensando no nosso papel docente na formação leitora escolar crítica, humana e igualitária, que culmina em “Três pontos de reflexão”. Entre esses pontos de reflexão retomo um pouco da minha história em leitura e das minhas vivências no universo acadêmico, levando a narrativas que transbordam a esta pesquisa, em que narro a história de uma estrangeira *penetra* em leitura. Essa história, no seu desfecho, me levou a viver e a vivenciar os momentos mais duros da minha vida, mas também foi ela que me deu forças para concluir esta tese mesmo em situações tão adversas.

Esta é uma tese composta de histórias singulares e ao mesmo tempo tão coletivas. Convido você à leitura dessas histórias, a (re)descobrir suas *estrangeirias*³³, a questionar-se como leitor. A se perguntar, comigo, que leitor somos? Em meio a uma colcha de retalhos, alinhavada por diferentes cores, culturas, condições e possibilidades sobre a

³³ Neste trabalho adotamos *estrangeirias* como um neologismo conceitual, para designar qualquer condição social desigual, capaz de motivar a sensação de inadequação do sujeito, simplesmente por existir e ser como se é.

leitura e sobre o que é ser leitor, em que o fio condutor é a voz que dá vida às representações de jovens estudantes do nordeste brasileiro.

CAPÍTULO 1

DISCURSOS SOBRE A LEITURA E DO QUE É SER LEITOR ENTRE OS JOVENS

Grande parte dos discursos que ainda hoje atuam no modo como nos concebemos leitores têm uma história de longa duração. Essa história comporta não apenas elogios e forte recomendação dessa prática. Ela também é plena de críticas e de alertas a seus perigos. Isso está relacionado à formação e à consolidação de uma série de representações, que se inscrevem em discursos, cujo funcionamento histórico prevê tanto etapas de “rarefação, mas também de reagrupamento e de unificação [como] sua formação ao mesmo tempo dispersa, descontínua e regular” (FOUCAULT, 2014, p. 61-62).

O modo como falamos da leitura em cada época e contexto está relacionado à *ordem do discurso* que, segundo Foucault (2014), atua diretamente no controle, na seleção, na organização e distribuição do dizer, muitas vezes desigual, ou seja, do que pode e deve ser dito e quem pode dizê-lo, ao mesmo tempo em que a sua reiteração age diretamente na produção de “verdade”, que atende a uma ‘vontade de verdade’ de um determinado grupo, localizado no tempo e no espaço. A verdade não está precisamente relacionada à materialidade dos fatos, mas à força da produção discursiva institucionalizada, no âmbito de uma cultura e sociedade.

Assim, partindo dessa perspectiva histórica, podemos remontar à Idade Média, e observar que o controle da escrita e da leitura era constante, e exercido como forma da igreja afirmar seu poder. Nesse tempo e espaço, o fogo funcionava como elemento simbólico de punição e de exemplo. Acreditava-se que ao queimar o autor, o seu livro e os seus leitores, se podia anular também as ideias subversivas e possíveis de promoverem a “desordem social” que eles enunciavam e davam existência.

Com certa regularidade, esses discursos sobre os males³⁴ da leitura se estendem, manifestando-se após o século XVI. Tal como nos lembra Abreu (2001c) na obra do médico suíço Tissot (XVII), intitulada *A saúde dos homens de Letras*, a leitura podia adoecer, conter perigos e ter implicações para a saúde do leitor. Ainda segundo a autora, outra fonte de preocupação será a da leitura feminina, que era vista por muitos como um perigo, pois poderia motivar desvios de conduta, como a escrita de cartas a possíveis

³⁴ Para mais informações sobre os perigos da leitura consultar Abreu (2007) e Chartier (1999).

amantes, incentivadas por ações de personagens, tais como a Luísa em *O Primo Basílio* (XIX)³⁵. Nesse contexto, tais discursos refletiram, inclusive, na produção literária da época, em que os desvios de conduta das personagens femininas são, normalmente, punidos com o seu sofrimento, decadência e morte. Os autores se viam compelidos a responder às injunções morais e religiosas de sua época e com isso puniam suas personagens com fins trágicos, atuando, assim, como meio disciplinador e moralizador, sendo partícipes da manutenção dos bons costumes.

Ao longo do século XIX, com a ascensão da burguesia, concomitantemente, a representação do livro como objeto de prestígio e de promoção de status ganha impulso. Este objeto se torna um meio de ostentação de poder e de estabelecimento de hierarquias sociais, marcando lugares e funções, em muito pela distinção cultural que o livro permitia e, ainda hoje, permite estabelecer e, tudo isso, ornado por roupas e ambientes luxuosos dedicados à leitura, transferindo os valores simbólicos do livro ao sujeito que o toma para ler³⁶.

Não é ao acaso que vivemos um período em que essa prática e esse objeto gozam de uma positividade quase absoluta, inclusive no âmbito científico, segundo o qual ela favoreceria a concentração, retardaria a degeneração cognitiva, melhoraria as capacidades verbais, contribuindo, até mesmo, para a longevidade do indivíduo³⁷. Tudo isso ajuda a explicar a vinculação da promoção da leitura a diversas mídias, marcas e propagandas, como bem simbólico capaz de agregar valores à imagem pública de sujeitos e de produtos, o que a torna também uma mercadoria e, como qualquer outra, em uma sociedade desigual como a nossa, inacessível a muitos.

A falta de democratização de acesso material e crítico à leitura, conjugada ao imaginário coletivo contemporâneo um tanto mítico sobre essa prática, em muito a partir de referenciais ocidentais burgueses, corroboram na definição mais prototípica do que significa ser leitor e quem pode ser. Essa concepção, ao buscar identificar formas de leitura do passado nas práticas presentes, que contam com possibilidades de leitura e

³⁵ *O Primo Basílio*, de Eça de Queiroz, é um romance português e narra a história de Luísa, cujo o marido Jorge, apesar de possuir verdadeira adoração por ela, sempre fazendo seus caprichos, vive viajando a negócios. Com a distância, do marido ela se aproxima do seu primo, Basílio, que se torna seu amante. Na troca de cartas entre Luísa e o amante, ela acaba sendo descoberta pela criada Juliana e posteriormente pelo marido. A partir desse momento ela vai, progressivamente, se definhando, ameaçada e subjugada pela empregada, posteriormente adoentada na cama, até a morte. Uma das interpretações possíveis é a de que seu sofrimento se apresenta como uma punição pelo seu adultério.

³⁶ Para mais informações sobre o valor simbólico do livro e da leitura consultar Abreu (2001a).

³⁷ Para mais informações sobre os discursos contemporâneos acerca dos benefícios da leitura, consultar Cassany (2006, p. 56)

textos mais diversos, dinâmicos e multimodais, limita uma visão mais ampla e adequada sobre o tema. Essa problemática motivou uma série de estudos nas duas últimas décadas, voltados à análise de práticas efetivas de leitura e do leitor, a partir de sujeitos comuns, de origem popular e de suas práticas cotidianas como Abreu (2001a, 2001b, 2001c), Ceccantini (2009 e 2016), Barzotto & Britto (1998); Britto (2016), Curcino (2019a, 2020), Borges, Curcino e Garcia (2015), entre outros, contribuindo para uma visão mais realista do assunto, permitindo pensar melhores possibilidades de fomento à leitura e de formação de leitores.

Para entender as práticas leitoras efetivamente realizadas pelos jovens é fundamental analisar suas representações sobre a leitura e sobre si como leitores. Para isso é preciso observar em que medida retomam certos consensos sobre a leitura ou deles se distanciam. A análise dessas representações interessa na medida em que elas incidem sobre as práticas e estas, por sua vez, corroboram com o desenvolvimento das representações, estabelecendo uma reciprocidade constitutiva entre práticas e representações. Segundo Chartier (2002, p. 177-178) o conceito de representação nos

[...] leva a pensar o mundo social ou o exercício do poder de acordo com um modelo relacional. As modalidades de apresentação de si são, certamente, comandadas pelas propriedades sociais do grupo ou pelos recursos próprios de um poder. No entanto, elas não são uma expressão imediata, automática, objetiva, do estatuto de um ou do poder do outro. Sua eficácia depende da percepção e do julgamento de seus destinatários, da adesão ou da distância ante mecanismos de apresentação e de persuasão postos em ação.

Daí a importância de entender a adesão ou o distanciamento dos jovens estudantes acerca dos discursos hegemônicos sobre a leitura, que incidem diretamente nas narrativas de que são personagens esses jovens e a leitura, na contemporaneidade. Segundo Pierre Bayard (2007), tal como resume Curcino (2016b), retomando as principais ideias do autor, compartilhamos na contemporaneidade ao menos três consensos sobre a leitura e que vigoram na sociedade Ocidental. O primeiro é a necessidade de ler e ser leitor em uma cultura letrada como a nossa, em que essa prática, para além das atividades e necessidades cotidianas, assume papel de distinção e hierarquização social. O segundo está relacionado à necessidade de ler sempre e muitos textos, principalmente nesse mundo globalizado, com uma grande variedade de textos e informações, e para o qual é importante estar bem informado. Por fim, o terceiro consenso está relacionado à importância de falar das leituras realizadas e de si como leitor, pois trata-se de uma prática que tende a agregar valores positivos à imagem do sujeito.

Tendo em vista essa condição histórica dos discursos sobre a leitura, suas variações e mudanças e como, ao longo do tempo, esses consensos que hoje nos parecem naturais, nem sempre vigoraram, ou ao menos não de modo exclusivo, vamos levantar e analisar o funcionamento discursivo de alguns desses consensos evocados nas declarações dos jovens leitores que entrevistamos, de modo a avaliar em que medida perduram ou se alteram no que declaram os jovens acerca do tema, na contemporaneidade. A começar pelo que consideram ser hábitos e características fundamentais de um bom leitor.

1.1 “Alguém que lê frequentemente”

A imagem de que o bom leitor é aquele que lê o texto de uma só vez, sem hesitação ou interrupções, e rapidamente, sem dificuldades, é uma falsa imagem, que pode levar a inadequações nas atividades de ensino de leitura. (PIETRI, 2007, p. 19)

Essa epígrafe enuncia muito do que trataremos nos itens a seguir, acerca das representações que os jovens fazem sobre ser um bom leitor. Como apresentamos na introdução, nossa pesquisa conta com a participação de alunos muito heterogêneos, com realidades sociais, culturais e econômicas muito distintas, o que faz com que para muitos deles ser leitor e poder ler seja uma conquista.

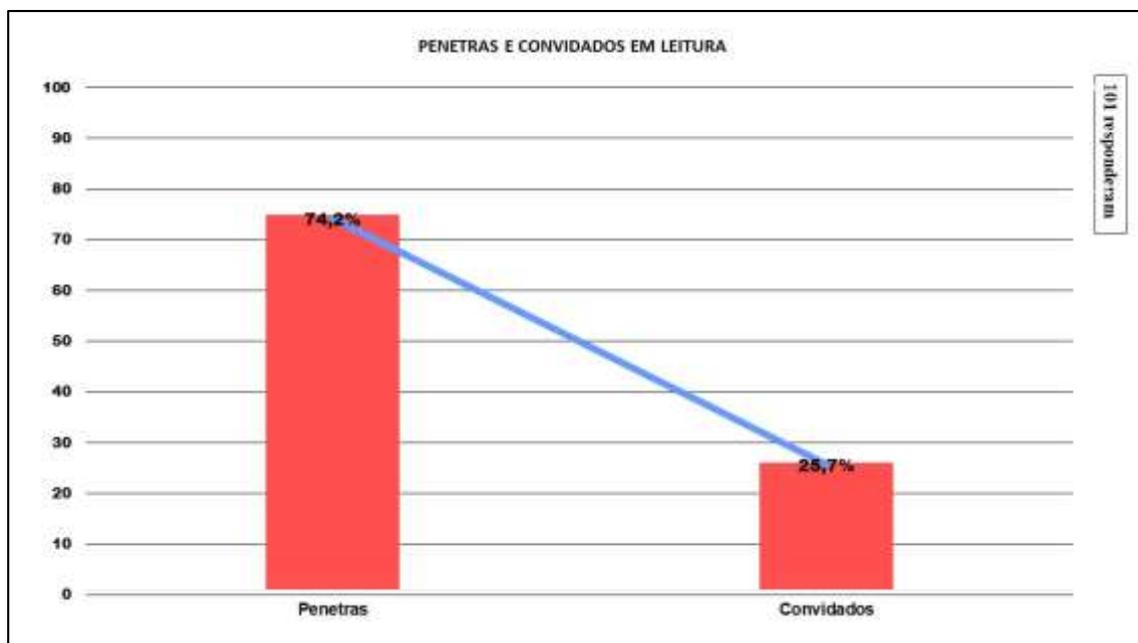
Todos esses estudantes, no entanto, compartilham do fato de serem, ainda que diferentemente, *estrangeiros* em leitura, pois fazem parte de uma história nacional hegemônica que frequentemente não nos reconhece como um país de leitores, o que, por um lado, nos permite estabelecer algumas regularidades no que declaram sobre a leitura e sobre si como leitores, por outro, constatar, no que declaram, sua condição de sujeitos singulares, com histórias de vida e de possibilidades distintas, que merecem e precisam ser reconhecidos também na sua individualidade.

Isso possibilita que esse grande grupo de *estrangeiros* em leitura, com o qual trabalhamos, possa ser subdividido, como meio de didatizar as análises de nossos dados, em duas categorias. A primeira delas é a dos *convidados* à leitura. Nomeamos assim aqueles que dispuseram de acesso a livros e a objetos diversos de leitura desde muito cedo, seja pelas condições econômicas que favorecem a sua aquisição e a disponibilidade de tempo para acedê-los, ou mesmo pelo apoio familiar. Já a outra categoria abrange os *penetras*, para quem o acesso à leitura se configura como uma conquista, inclusive por

meio da EAJ, que se constitui como um contexto escolar de acesso a textos acadêmicos e técnicos, até mesmo para aqueles que não se identificam com a figura mais prototípica do “ser leitor”. Esses são aqueles que se reapropriaram do seu direito a esses espaços institucionais, de uma escola pública de qualidade, bem como de espaços simbólicos acerca da leitura e do ser leitor, ressignificando-os cotidianamente. Os *penetras*, ainda que a nível escolar possam vir a compartilhar da leitura de obras e formas de ler muito semelhantes às daquelas dos *convidados* em leitura, eles têm suas histórias de vida e em leitura, e elas tendem a ser distintas, muito em função de suas heranças sociais.

Ao analisarmos individualmente as respostas dos 101 participantes do questionário, chegamos ao seguinte gráfico:

GRÁFICO 1³⁸
PENETRAS E CONVIDADOS EM LEITURA



Fonte: Dados da Pesquisa

Pudemos constatar que 26 deles são *convidados* e 75 são *penetras*³⁹ em leitura, ainda que, entre estes últimos, alguns deles tenham advindo de escolas privadas, e do

³⁸ Sempre que trouxermos gráficos que apresentem especificidades entre *penetras* e *convidados* em leitura, para diferenciarmos dos dados totais, de modo a facilitar a identificação e a distinção entre essas informações, nestes gráficos as barras serão vermelhas e nos outros azuis.

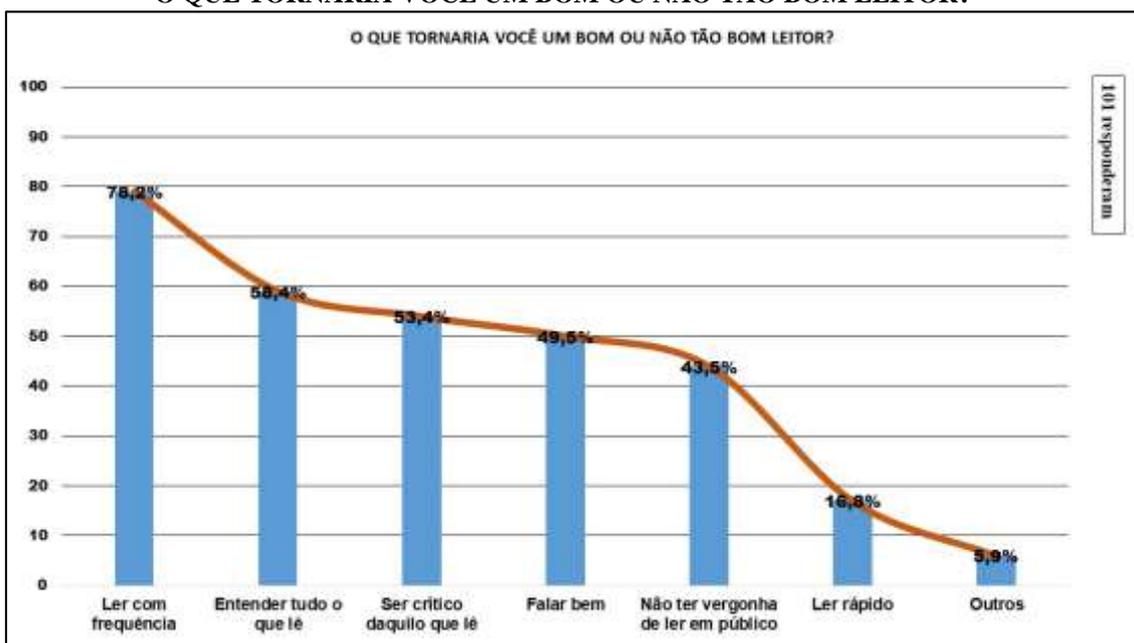
³⁹ Como o número de *penetras* (75) em nosso corpus é significativamente maior do que o número de *convidados* (26), a comparação entre esses dois grupos se dará respeitando a proporção de cada um deles, mostrando as tendências em cada caso. Por exemplo, “falar bem” como representação de um “bom leitor” foi considerada por 36 (47,3%) dos *penetras* e por 14 (56,0%) dos *convidados*. Respeitando as devidas proporções de cada grupo, existe uma tendência a que essa representação seja mais recorrente entre os

mesmo modo, ainda que entre os primeiros alguns poucos tenham advindo de escolas públicas, mas contado com pais professores, por exemplo, que forneceram desde sempre toda uma estrutura para que pudessem se sentir e se reconhecer como *convidados* em leitura. Para chegarmos a essa classificação levamos em conta várias respostas fornecidas pelos alunos ao longo da geração dos dados, tais como escolaridade e profissão dos pais, se estes participaram ou não da vida escolar dos filhos e de que forma, o local em que vivem (bom, ruim, barulhento, silencioso, etc.), se estudaram em escola pública ou privada antes de entrarem na EAJ, se entre os modelos de leitor que reconhecem citaram membros da família ou não, o modo como declararam aceder a objetos de leitura, etc. Após esse levantamento, optamos por sempre tratarmos os dados dos questionários em números totais, realizando análises e apreciações gerais, sinalizando possíveis divergências nas respostas dos *convidados* e dos *penetras* em leitura quando isso se fizesse necessário para um aprofundamento das análises.

Questionados sobre *O que, segundo eles, tornaria alguém um bom ou não tão bom leitor* e diante de uma série de possibilidades, eles definiram isso pelo que se expressa neste gráfico 2:

convidados (56,0%) do que entre os *penetras* (47,3%). Uma hipótese para esses dados, com base em Soares (2001), é a de que aqueles de origem mais simples tendem a pensar a leitura em seus aspectos práticos e utilitários, enquanto os mais familiarizados com essa prática a veem como meio de melhorarem a comunicação e desenvolvimento cultural.

GRÁFICO 2
O QUE TORNARIA VOCÊ UM BOM OU NÃO TÃO BOM LEITOR?⁴⁰



Fonte: Dados da Pesquisa

Esse gráfico⁴¹, de início, indicia a presença significativa de um dos consensos apresentados por Bayard (2007), o de que é importante ler sempre e muitos textos, já que para 79 (78,2%) dos 101 participantes, um bom leitor é aquele que lê com frequência. Nessa perspectiva a leitura se configura como um hábito, o que implica, como princípio básico, não apenas o acesso fácil e contínuo a bens materiais de leitura, mas também a disponibilidade de tempo para a sua realização, sendo este um bem bastante precioso e rarefeito na contemporaneidade, principalmente quando se trata de tempo ocioso para lazer, que permite a realização da leitura por prazer.

⁴⁰As opções de escolha de respostas a esta questão foram formuladas com base em questões e respostas recorrentes na 3ª e 4ª edição das pesquisas Retratos da Leitura no Brasil (2011 e 2016), e também pelos nossos objetivos de pesquisa, entre os quais, compreender o modo como acreditam que se deve ler e as habilidades/quesitos que consideram necessárias para ser um bom leitor. Além disso, já havíamos trabalhado com essa questão a nível de mestrado, ainda que com outro público, e tínhamos chegado a resultados satisfatórios. Por fim, tivemos o cuidado de que algumas representações mais comuns e frequentes, que por ventura não fossem contempladas nessa questão objetiva, pudessem ser apreendidas ao responderem “Como você se definiria como leitor e que leitor você gostaria de ser?”, ao descreverem sobre um ideal de leitor que almejam ser, essas representações de um bom leitor foram retomadas, principalmente aquela relativa à frequência em leitura, manifesta no desejo de “ler mais e com maior frequência”.

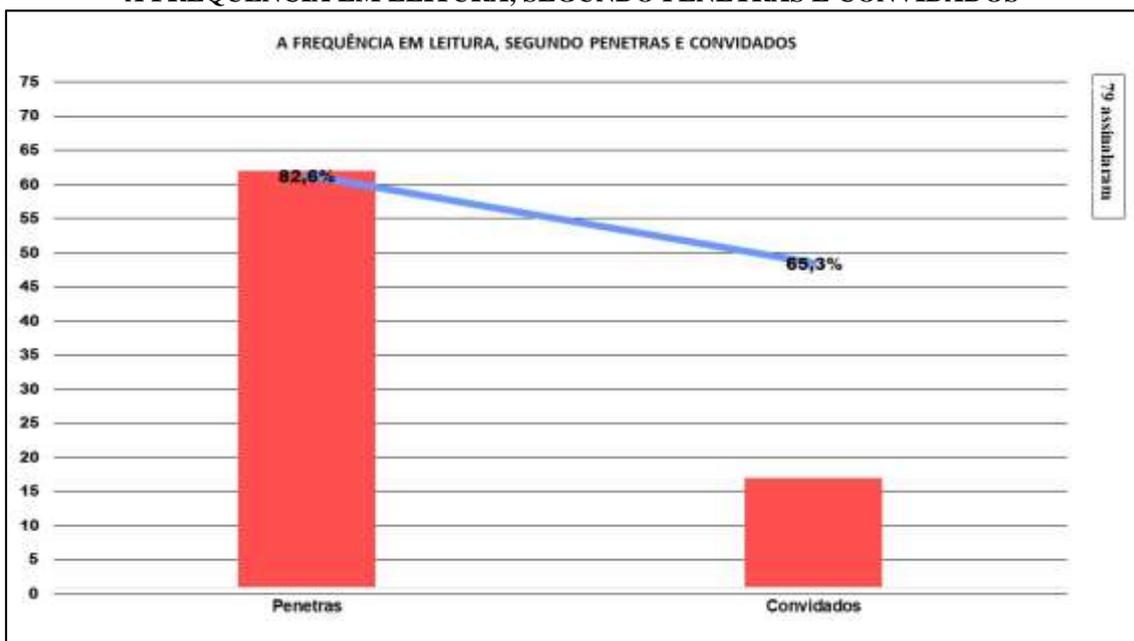
⁴¹ Uma análise parcial desses dados foi publicada em: BORGES, Rafael. Eu (não) sou leitor: contradições de leitores jovens sobre a leitura e de si enquanto leitores. *Revista Estudos Linguísticos*, v. 49, n. 3, 2020, p. 1255 – 1271. DOI: <https://doi.org/10.21165/el.v49i3.2730>. Disponível em <<https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2730/1909>> Acesso realizado em 22 dez. 2020.

Paralelamente a isso, em dados gerais, quando perguntamos para eles via questionário “Quais seriam suas dificuldades para ler”, a partir de uma questão de múltipla escolha, em que podiam marcar mais uma opção ou responder livremente em “Outros”, a falta de tempo é declarada por 50 (49,5%) desses jovens como a dificuldade mais recorrente entre eles para a realização de leituras. Dados semelhantes a esses se encontram em outras pesquisas, como nos resultados da 5ª pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, divulgados em 2020, na qual a razão mais frequente entre os “não leitores”⁴², para não terem lido nos últimos três meses, é a falta de tempo (34%). Essa também é a razão alegada pelos “leitores” para explicar não terem lido mais (47%). Esses dados são reincidentes, pois se apresentam sem grande variação também na 4ª edição dessa mesma pesquisa (2016). Isso significa, no imaginário comum desses jovens, que para ser leitor é preciso ler com frequência, diária ou semanalmente, porém declaram lhes falta tempo, o que por extensão é uma das razões segundo a qual alguns deles relativizam sua condição de leitor.

A representação da importância da frequência em leitura na constituição do perfil de um “bom leitor” é recorrente tanto entre os *penetras* como também entre os *convidados* para a leitura. O gráfico a seguir e os que apresentaremos com barras vermelhas, trazendo especificações entre *penetras* e *convidados* pode ser lido da seguinte forma: a barra vermelha segue a numeração do eixo esquerdo em um máximo de 75, mostrando numericamente quantos de cada grupo assinalaram à questão. Já a linha azul traz as informações sobre a porcentagem de respostas dentro daquele grupo, observando que o número máximo entre os *penetras* é de 75 (100%) e o dos *convidados* 26 (100%). Sendo assim, guardadas as devidas proporções de cada grupo, podemos observar que essa representação ocupa maior importância entre os *penetras*, uma vez que dos 75 estudantes que compõem esse grupo, 62 (82,6%) assinalaram essa opção, em oposição aos 26 *convidados*, em que 17 (65,3%) deles a consideraram relevante na caracterização de um “bom leitor”.

⁴² Segundo a metodologia assumida pela pesquisa, é leitor aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses e não leitor aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses.

GRÁFICO 3
A FREQUÊNCIA EM LEITURA, SEGUNDO PENETRAS E CONVIDADOS



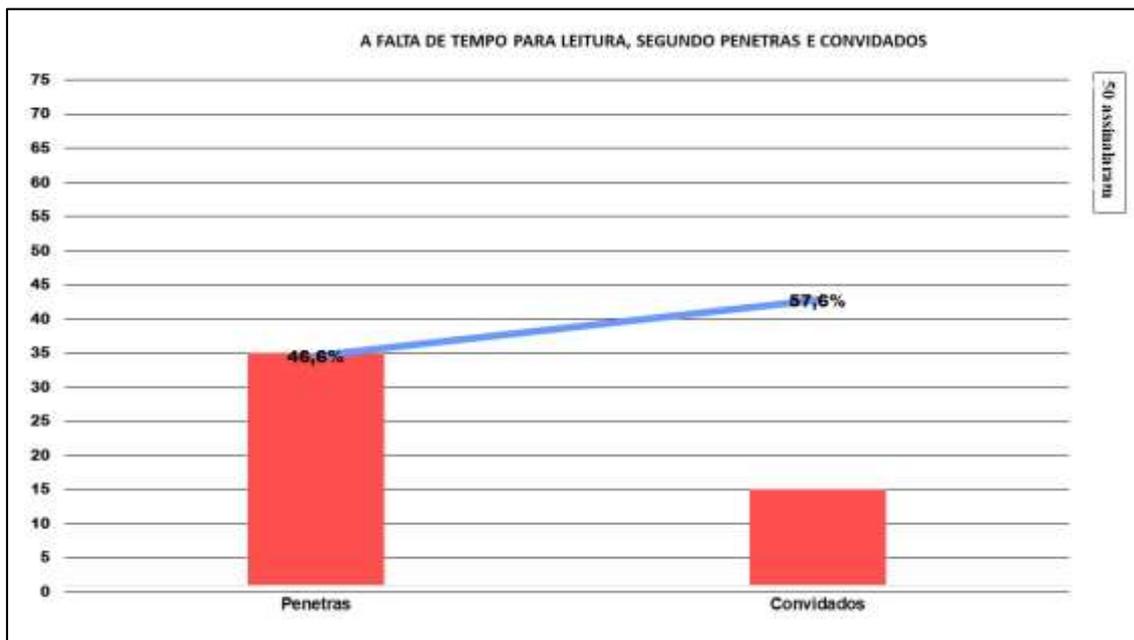
Fonte: Dados da Pesquisa

Ainda que seja uma resposta recorrente em ambos os grupos, ela é mais presente nas declarações dos *penetras*, provavelmente por terem tido menos acesso e oportunidades de formação leitora, entre outras razões por terem, desde muito cedo, sido forçados a perceber o peso que a ausência dessa prática causa na vida do sujeito, de como a sua falta castra de diversas formas o indivíduo, limitando as suas possibilidades e o seu horizonte social e de como as possibilidades de seu exercício se cruzam com as necessidades materiais da vida cotidiana. A esses normalmente não lhes é dada a oportunidade de disfrutarem dessa frequência em leitura como hábito gratuito e despreocupado, talvez por isso tendam a reconhecer a sua importância, inclusive como meio de recuperarem o “tempo perdido”, suprir possíveis defasagens, até mesmo escolares, que acreditam ter.

Por outro lado, a indicação da “falta de tempo” como a dificuldade mais recorrente entre esses jovens, e que os impede de ler e que sejam leitores, é mais comumente declarada entre os *convidados*, apontada por 15 (57,6%) deles, em oposição a 35 (46,6%) dos *penetras*.

GRÁFICO 4

A FALTA DE TEMPO PARA LEITURA, SEGUNDO PENETRAS E CONVIDADOS



Fonte: Dados da Pesquisa

Num primeiro momento, esperávamos que a “falta de tempo” fosse mais frequente entre os *penetras*, sujeitos, normalmente, mais carentes e que, não raras vezes, necessitam ajudar nas tarefas domésticas, bem como assumirem atividades informais no complemento da renda familiar. Contudo, esses nossos dados também dialogam com aqueles apresentados na 5ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2020, p. 59), segundo os quais quanto maior o nível escolar e a renda, maior tende a ser a frequência com que remetem à falta de tempo para justificarem as suas dificuldades na realização de leituras ou de um volume maior de leituras do que realizam.

A percepção da falta de tempo entre os *convidados* se deve talvez ao fato de disporem de maiores oportunidades e condições para realizarem atividades extraescolares diversas, que não exclusivamente a leitura, como cursos de idioma, cursinhos preparatórios, etc. Além disso, por disporem de maior acesso a materiais de leitura, a livros, sua percepção de terem pouco tempo para lerem tudo o que está disponível tende a ser maior em relação aos *penetras*, que estão limitados, muitas vezes, às oportunidades, leituras e eventos que a escola lhes dispõe.

Uma das declarações que ilustra a nossa argumentação é encontrada no que declara IF21, um *convidado* em leitura, que ao ser questionado sobre a participação familiar na sua vida escolar, responde: “Eles sempre me perguntam como está a escola,

sempre frequentam as reuniões, olhavam os boletins, me cobravam, ajudavam nos estudos, me colocaram em cursinhos e reforços, tudo que fosse possível eles fizeram". Apesar da pergunta ter sido apresentada no presente, observamos uma continuidade das ações realizadas pelos pais desde há muito tempo "perguntam como está a escola" e "frequentam as reuniões", em ambos os casos essas ações são modalizadas pelo advérbio de tempo "sempre". Na sequência temos o uso do pretérito imperfeito "olhavam os boletins", "cobravam" e "ajudavam nos estudos", que faz referência a um passado com reflexos no presente, como algo que fizeram, que eventualmente não fazem mais como antes, dado o desenvolvimento da autonomia do aluno para poder lidar sozinho com essas demandas escolares. Por fim, o uso do pretérito perfeito, "me colocaram em cursinhos e reforços", evidencia que em situações pontuais e específicas, quando necessário, os pais atuaram da melhor forma possível, mais de uma vez, com vistas à formação escolar e cultural do filho.

Trata-se de um jovem com condições de vida, econômicas e familiares, bastante favoráveis, que tendem a facilitar e a oportunizar a sua formação cultural, social e leitora, principalmente se consideramos a realidade brasileira como um todo. Essas condições reincidem ainda em outro momento, quando esse mesmo estudante revela o seu hábito de leitura em língua estrangeira, inglês, competência mobilizada, segundo declara, até mesmo ao realizar suas pesquisas diárias sobre temas diversos, afirmando que todos os seus aparelhos eletrônicos são configurados em inglês. Ele não apenas possui vários aparelhos eletrônicos, como também lê em língua estrangeira, uma habilidade avaliada positivamente, quase que de forma unânime, pelos participantes do questionário e das entrevistas. Segundo declara E19 ler em língua estrangeira é um "*privilégio, a iniciar que a língua estrangeira não é algo tão disseminado nas escolas, em qualquer escola [...]. E acaba se tornando um privilégio, já que nem todo mundo tem acesso e que cursinho para você aprender outra língua, além de ser escasso, também é muito caro*".⁴³

Tais dados vêm endossar a apropriação desigual, desses capitais culturais simbólicos em nossa sociedade, não só da leitura e da leitura em língua estrangeira, mas também de muitos outros, em função das oportunidades de que cada um dispõe, a começar pelo modo como ocupam e podem ocupar o tempo livre.

Na parte aberta do questionário, ao serem interpelados sobre "*O que você considera ser um bom leitor?*", "ler com frequência" aparece com certa regularidade, mas

⁴³ A pergunta que motivou essa resposta foi "O que significa saber ler em língua estrangeira dentro da nossa sociedade?".

passa a compartilhar espaço semelhante com outras representações, como vemos na resposta de AI03 para quem um bom leitor seria aquele “[...] *que lê frequentemente, não por obrigação ou por necessidade, por prazer. Alguém que sempre está buscando novas obras da(s) sua(s) área(s) de interesse*”. A “frequência em leitura” é retomada, mas acrescida da exigência de que seja feita por prazer, já que, segundo AI03, a leitura por necessidade ou obrigação não corresponderia à imagem idealizada de um bom leitor. A isso acrescentam outros requisitos para que se possa ser um bom leitor. É preciso ler muito, sempre, diversos textos, mas sem perder a criticidade em leitura e um entendimento adequado, com a finalidade de obter conhecimentos, a partir de temas interessantes.

Nas entrevistas realizadas com 20 dos estudantes participantes do projeto Grupo de Leitura, as referências do que é ser um bom leitor não destoam da parte aberta e fechada do questionário. A título de exemplo, segundo E20, um bom leitor é aquele que “*leve a sério (a leitura) [...] que determine um tempo, que tenha uma organização para ler, assim, meio que diariamente*”. Essa concepção da frequência como a mais recorrente e essencial no imaginário coletivo sobre um “bom leitor”, como aquele que lê “diariamente”, também foi constatada por Borges (2020) como a representação mais presente entre 24 professores brasileiros de língua espanhola sobre si (87,5%) e seus alunos (95,8%) como leitores.

Segundo esse imaginário, as exigências para ser um bom leitor são tão grandes, que para isso seria preciso ser leitor como profissão, frente à demanda de tempo exigida para tal. Reconhecer essas representações em leitura permite-nos entender os mecanismos que fundamentam a sua elitização e que restringem esse direito a poucos.

1.2 “Alguém que possui uma boa interpretação de texto”

A segunda definição mais citada na consulta relaciona-se com a compreensão do que se lê, mas também retoma algo da resposta anterior ao explorar a dimensão quantitativa relativa ao quanto se deve ler do texto para se ter dele uma boa compreensão, para se “entender tudo que se lê”.

Entender “tudo” que se lê foi considerado como fundamental para ser um bom leitor por 59 (58,4%) dos jovens que responderam ao questionário. Neste caso, “tudo” pode ser entendido de duas formas.

A primeira delas é aquela típica de um “leitor voraz”, que lê tudo que lhe aparece pela frente, a partir de diversos tipos, gêneros e suportes textuais. Na parte aberta do questionário, em que puderam responder discursivamente acerca *do que consideram ser um bom leitor*, esse sentido de “Entender tudo o que lê” apareceu nas respostas de 7 (7,1%) dos 98 estudantes⁴⁴, em enunciados semelhantes aos de IF09 “*Ler vários livros, de tipos e gêneros diferentes*”.

Essas respostas tendem a surgir, entre outras coisas, pelo próprio estilo de vida contemporâneo. Circula, hoje, em nossa sociedade, uma multiplicidade de gêneros e tipos textuais, multimodais, de diferentes línguas e culturas, relacionando formas e linguagem distintas, capazes de, simultaneamente, motivar sentidos visuais, sensoriais, sonoros e, até mesmo, olfativos. No meio impresso vemos livros acompanhados de sons, bonecos, superfícies sensíveis ao toque, ou ainda as revistinhas de venda, que normalmente trazem os cheiros dos produtos para estimularem as vendas, sem contar a produção de histórias, nos últimos tempos, que permitem ao leitor escolher os caminhos e as ações das personagens, sendo mais participativos no desfecho do enredo e no encaminhamento do final desejado.

Em contextos digitais as possibilidades se ampliam ainda mais, pela facilidade de copiar, colar e abrir infinitas páginas simultaneamente, em que o escrito frequentemente se mescla com o sonoro e o visual, estabelecendo formas de ler, configurações, relações textuais e produções de sentidos impensadas há algumas décadas atrás.

O segundo sentido atribuído a “tudo” em nossos dados, em resposta a essa questão sobre as características de “um bom leitor” está relacionado à interpretação do texto em sua totalidade e à produção de sentidos, que se repete na resposta discursiva de 34 (34,6%) dos 98 alunos que responderam à questão, em enunciados semelhantes ao de AP17, que dá título à essa subseção “*alguém que lê **constantemente** e, conseqüentemente, possui uma **boa interpretação de texto***” (grifos nossos). Nesse exemplo ainda se estabelece uma relação direta e complementar entre as duas representações mais frequentes que fazem de “um bom leitor”, sendo elas a *frequência em leitura* “constantemente” e o *entendimento do texto* “boa interpretação”.

Esses dados, que indicam que entender tudo está relacionado à produção de sentidos, podem ser refletidos a partir dos estudos desenvolvidos por Cassany (2019 e 2006), fundamentados, principalmente, nos Novos Estudos sobre Letramento, com foco

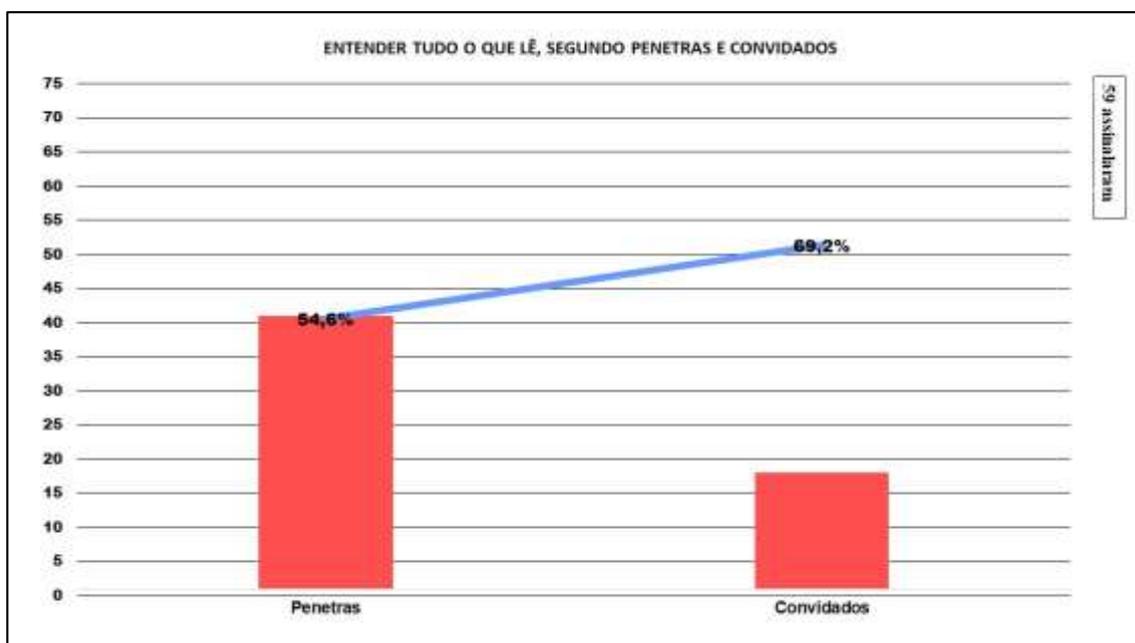
⁴⁴ Apesar de serem 101 o número de alunos que participaram do questionário, nem todos responderam todas as questões.

no letramento crítico. Com base em uma série de exemplos e de experimentos realizados com diferentes leitores, inclusive aqueles a quem se destinam seus livros (público acadêmico, professores do ensino básico e interessados em escrita e leitura), ao longo dessas duas obras, o pesquisador mostra que os sentidos de um texto se constroem de forma bastante complexa, dado que nesse processo se articulam diferentes elementos, a começar pela estrutura do texto, a sua disposição, o tamanho e as cores das letras, bem como o seu suporte, se impresso ou digital, se em livro ou em jornal. A esses aspectos se acrescem ainda os aspectos ideológicas, de institucionalização do texto e do autor, além ainda dos conhecimentos linguísticos, culturais, políticos e sociais do leitor, necessários na produção dos sentidos.

Considerando os experimentos realizados com o próprio leitor de sua obra, além das evidências que apresenta de suas pesquisas de leitura com estudantes universitários espanhóis, Cassany (2019 e 2006), entre suas constatações, afirma que existem leituras e interpretações mais ou menos completas e em função disso seriam mais ou menos aceitáveis.

Essa importância que se atribui a “Entender tudo o que lê”, considerando a questão objetiva, guardadas as devidas proporções de cada grupo, é significativamente mais frequente entre os *convidados* da leitura, que em um total de 26, 18 (69,2%) assinalaram, em relação aos *penetras* 41 (54,6%), de um total de 75.

GRÁFICO 5
ENTENDER TUDO O QUE LÊ, SEGUNDO PENETRAS E CONVIDADOS



Fonte: Dados da Pesquisa

Enquanto os *convidados* parecem atentarem mais para a importância dessa relação interpretativa que estabelecem com o texto, em desenvolver uma leitura crítica e um entendimento amplo do lido, os *penetras*, ainda que sensíveis a isso, priorizam a frequência em leitura e se preocupam com a exposição que a ausência de domínio dessa prática pode impor ao sujeito, como a da leitura em voz alta, tal como analisaremos no item 1.4.

1.3 “Alguém que tenha um olhar crítico”

“Ser crítico daquilo que lê”, assinalado por 54 (53,4%) dos participantes, sem dúvida, se constitui como um dos maiores objetivos e desafios do trabalho docente, uma vez que a leitura crítica está relacionada diretamente à liberdade de pensamento e ao exercício social democrático do sujeito, ou seja, da sua cidadania junto à comunidade a que pertence. Considerando a importância da leitura crítica, no desenvolvimento de uma nação, ela deveria ser tomada como responsabilidade social e coletiva, respaldada por várias instituições como a Escola, a Família e o Estado, se valendo de um trabalho coletivo e dialogado. Segundo Cassany (2011, p. 34, tradução nossa)

O leitor crítico assume que existem várias interpretações possíveis e dialoga com diferentes leitores para construir interpretações sociais representativas do valor que uma comunidade de leitores diversos outorga a um escrito. Varia sua forma de ler segundo o texto e o contexto (gênero, intenção, circunstâncias), prioriza descobrir a ideologia fixando-se no implícito, contrastando fontes e analisando elementos como as citações incorporadas, a seleção léxica [...] ou a informação priorizada. Além disso, o leitor crítico é consciente de que pode entender um texto sem acreditar nele, discutindo o conteúdo ou o ponto de vista do texto e mantendo outras posturas ideológicas.⁴⁵

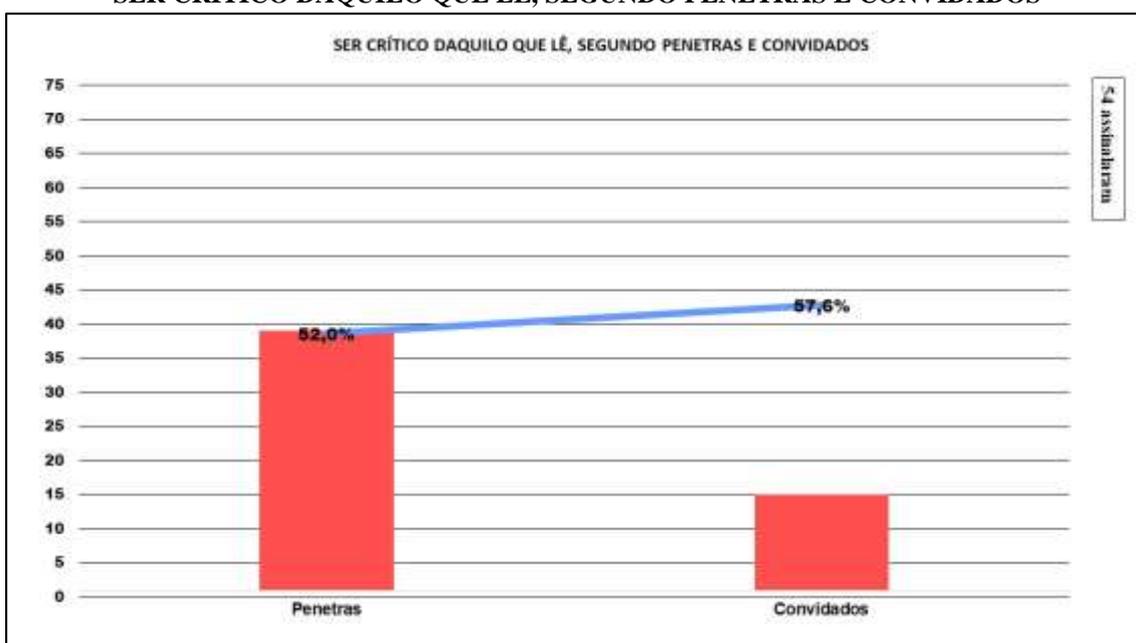
Nesse sentido, em uma leitura crítica “as verdades” podem ser problematizadas e são sempre colocadas em contexto, possibilitando diferentes perspectivas, a partir das quais os significados são entendidos de forma dinâmica e são socialmente situados, segundo distintas posições ideológicas. Sendo assim, um leitor crítico está atento às intenções, aos pontos de vista e ao exercício do poder que o texto busca realizar,

⁴⁵ No original “El lector crítico asume que hay varias interpretaciones posibles y dialoga con diferentes lectores para construir interpretaciones sociales representativas del valor que una comunidad de lectores diversos otorga a un escrito. Varía su forma de leer según el texto y el contexto (género, intención, circunstancias), prioriza descubrir la ideología fijándose en lo implícito, contrastando fuentes y analizando elementos como las citas incorporadas, la elección léxica [...] o la información priorizada. Además, el lector crítico es consciente de que puede entender un texto sin creérselo, discutiendo el contenido o el punto de vista del texto y manteniendo otras posturas ideológicas”. (CASSANY, 2011, p. 34)

percebendo nele os implícitos, sem se contentar com uma única fonte, empreendendo o cotejamento com outros textos, entendendo as vozes neles incorporadas e as que se silenciam em cada caso, podendo ao final se colocar em acordo ou não com o lido.

Nessa parte objetiva dos dados, a frequência da resposta “ser crítico daquilo que lê” apresenta uma leve tendência a ser mais declarada pelos *convidados* 15 (57,6%) dos 26, em comparação aos *penetras* 39 (52,0%) dos 75.

GRÁFICO 6
SER CRÍTICO DAQUILO QUE LÊ, SEGUNDO PENETRAS E CONVIDADOS



Fonte: Dados da Pesquisa

Na parte discursiva do questionário, a importância da criticidade em leitura na representação que fazem de um “bom leitor” não é tão frequente como as representações indicadas nas respostas às questões objetivas, tendo sido mencionada apenas por 9 (9,1%) dos participantes. A título de exemplo, AQ09 afirma que “*Para mim um bom leitor é aquele que não enxerga o livro em sua materialidade e sim na representação e profundidade presente na sua escrita*”. Neste caso vemos ainda uma hierarquia que se faz da leitura crítica, da representação da escrita em relação ao suporte que lhe dá vida e permite a sua reprodução. Por fim, nas entrevistas, dos 20 participantes, a menção à leitura crítica relacionada à imagem de um “bom leitor” é inexpressiva, tendo sido mencionada apenas por um único estudante, E10.

1.4 “Alguém que consegue falar bem” e “não tem vergonha de ler em público”

Em quarto e quinto lugar, segundo esses jovens, para que sejam bons leitores é necessário “Falar bem” 50 (49,5%) e “Não ter vergonha de ler em público” 44 (43,5%). Essas duas representações se relacionam, pois aqui ler em público não significa ler em um ambiente público, mas sim ler para muitas pessoas ou para um público específico⁴⁶. Ambas as representações se vinculam à oratória, ao bem falar e comunicar-se pelo exercício da voz.

O bem falar, como tudo aquilo que atribuímos sentidos, padrões e valores em nossa sociedade é um produto histórico, concedido a poucos sujeitos, em função de sua origem social e dos papéis sociais que ocupa, de modo que suas formas de dizer contam com prestígio. Entre os vários procedimentos de exclusão social está o da interdição, sendo este, segundo Foucault (2014, p. 9, grifos nossos), o mais evidente e familiar, uma vez que “não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. *Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala*”.

Essas três interdições são responsáveis por promoverem a eleição de uns e a exclusão de tantos outros, a começar pelo *tabu do objeto*, aqui, especificamente, a leitura e o livro, como meio de elevação cultural, intelectual e de distinção social. Em nossa sociedade, para falar e ser ouvido sobre a leitura é necessário, inicialmente, dispor dos atributos necessários e gozar do lugar social de leitor, ser especialista do tema. Do contrário, como analisado por Borges e Curcino (2016), é preciso se valer, no mínimo, de um verniz midiático, como frequentemente fazem celebridades e figuras públicas, não especialistas no tema. Essas celebridades, ao falarem sobre a leitura, de forma geral, e como a empreendem no seu dia a dia, a autenticidade do que dizem, o valor do que dizem são obtidos não pelo conhecimento que esses sujeitos possuem, mas antes pela

⁴⁶ No final de 2019, durante a apresentação da presente pesquisa em um dos seminários do *Grupo de Investigación en Aprendizaje y Enseñanza de Lenguas* (GRAEL), da Universidade Pompeu Fabra (UPF), na Espanha, ao apresentar o Gráfico 1, fui questionado por três pesquisadoras da China que ali estavam, sobre qual a razão de jovens brasileiros se sentirem envergonhados em ler em público, pois consideraram o enunciado a partir de uma leitura individual e em silêncio, realizada em meio a outras pessoas e não de uma leitura em voz alta, coletiva, direcionada para um público específico. Nesse momento me atentei para o choque cultural pelo qual passavam as informações e as próprias representações de mundo e em leitura que emergiam ali. Isso me sinalizou para a importância de que essas representações em leitura fossem melhor detalhadas no momento de escrita da tese. No contexto brasileiro, para aqueles que o conhece, como se atribui um valor positivo quase absoluto à leitura, fica claro de que a vergonha de ler em público só se daria na necessidade de ter que ler para um público, em forma de plateia e em voz alta, que colocasse o sujeito em evidência, a partir de uma leitura coletiva, bem diferente de uma leitura em silêncio, individual e que se dá em meio a outras pessoas, porém essa informação, se não explicada, pode não ser igualmente entendida por pessoas advindas de diferentes culturas.

legitimidade que lhes confere a mídia que os apresentam a seus fãs, que aderem, reproduzem e atestam esses dizeres.

O *ritual da circunstância* diz respeito ao modo de se vestir (se em um tribunal, por exemplo), de dominar as formas de falar, de se dirigir ao público, de saber cumprir a sequência dos rituais que exigem cada situação, da cordialidade, do bom tom e da boa fala, de modo natural e espontâneo. Sobre o *direito exclusivo ou privilegiado do sujeito que fala*, geralmente, os que sobem e podem subir em palanques, ocupar esses lugares do bem falar, da fala pública e que, normalmente, são considerados dignos de serem ouvidos, são os que possuem cargos e profissões de prestígio, como juízes, advogados, políticos e professores, ao menos alguns. Quanto aos políticos, estes deveriam se valer desta prerrogativa de poder falar e de ser ouvido para, de fato e sempre, falarem em benefício do povo e não alheios aos seus interesses e silenciadores de suas vozes⁴⁷.

Não podemos perder de vista que essa relação entre a leitura e o “bem falar”, tem a ver com uma ideia prática da leitura, muito semelhante àquela que relaciona a leitura à boa escrita, como enuncia IF32 sobre um “bom leitor”, como aquele que “*lê com frequência, argumenta bem, escreve bem e tem vasto conhecimento sobre diversos assuntos*” (grifos nossos).

Essa concepção funcionalista da leitura está estreitamente relacionada às exigências e demandas sociais contemporâneas, a partir do princípio de que tudo aquilo que fazemos precisa, necessariamente, ter uma finalidade prática da qual aquilo que se faz na escola não está isento. Aliás, sendo a escola uma extensão do que é a sociedade, é nela que muitas vezes se reproduz esse pensamento, até como forma de reafirmar a sua importância e finalidade social.

Tudo isso é resultado, segundo Petit (2019, p. 10), a partir de Martha Nussbaum (2011), da mutilação do ensino das humanidades, do ensino básico ao superior, empreendida pelas decisões políticas em educação, em diversos países do mundo. Consideradas enfeites inúteis, as humanidades são desabonadas nessa lógica segundo a qual o objetivo é o de ser ou se tornar mais competitivo no mercado mundial. Contudo, “somente uma prática das artes e humanidades estaria à altura de responder a questões extremamente atuais das sociedades democráticas, sobretudo por meio do

⁴⁷ Sobre a fala pública, de modo geral, e do silenciamento do povo ao longo da história, consultar Piovezani (2020)

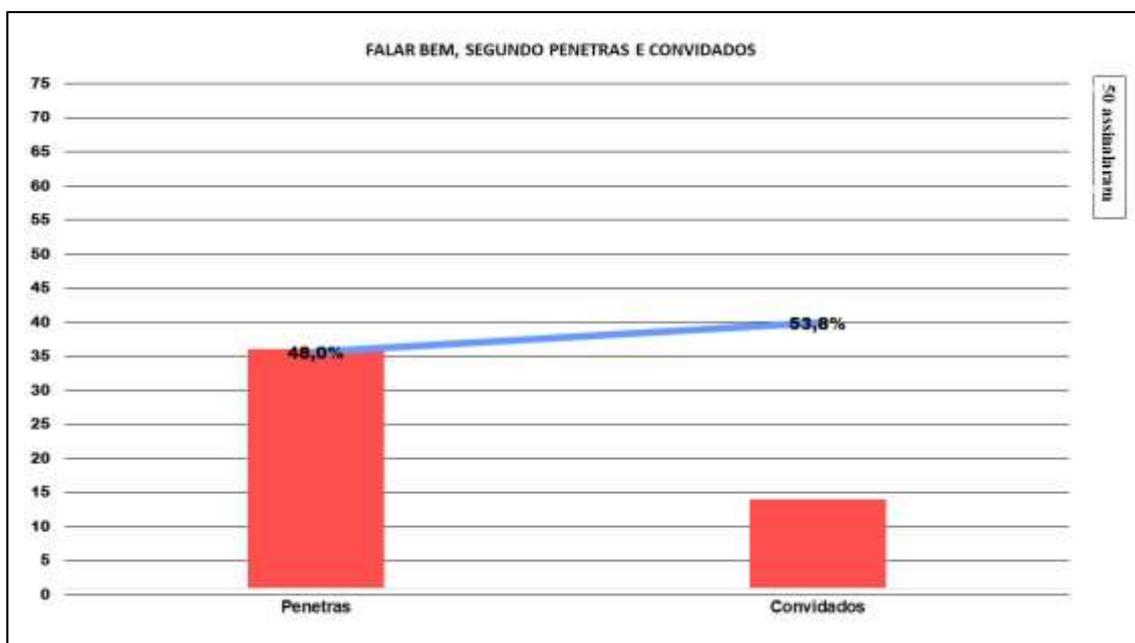
desenvolvimento das capacidades emocionais, imaginativas e narrativas” (PETIT, 2019, p. 10).

Essa cultura utilitária da escola e do seu fomento em nossa sociedade é frequente e se expresse inclusive em âmbito pedagógico, como meio de marcar a sua importância e motivar o interesse dos alunos pelos conteúdos escolares. Tal cultura influencia tanto no que os estudantes enunciam sobre a leitura, bem como nas pesquisas sobre o tema. A própria Michèle Petit (2019) dedica todo um capítulo de sua obra em descrever a importância da leitura, a partir de outra ordem, que vai de encontro a essa lógica utilitarista.

Nessa concepção o “falar bem”, normalmente, é entendido como um bem simbólico fundamental para o sucesso profissional, principalmente em cargos de liderança que demandam motivar, convencer e gerenciar pessoas. Essa relação entre “bem falar” e leitura tende a reforçar a representação, um tanto mítica, de que a leitura seria capaz, entre outros benefícios, de garantir o sucesso profissional do sujeito. Não quer dizer que isso não possa acontecer, contudo, está longe de ser uma reação de causa e efeito.

Essa necessidade de que seja explicitada a funcionalidade prática do bem falar e da leitura, diferentemente de outras habilidades e práticas em nossa sociedade, evidencia a força e a recorrência dos discursos que qualificam as ciências humanas e, por vezes, o falar bem, como adorno, como algo dispensável ou secundário no campo prático e produtivo da sociedade. Talvez por esses embates discursivos é que entre os *convidados* da leitura essa representação do “bom leitor” como aquele que fala bem tende a ser mais frequente, 14 (53,8%) dos 26, entre os *convidados* em comparação aos *penetras* 36 (48,0%) dos 75.

GRÁFICO 7
FALAR BEM, SEGUNDO PENETRAS E CONVIDADOS



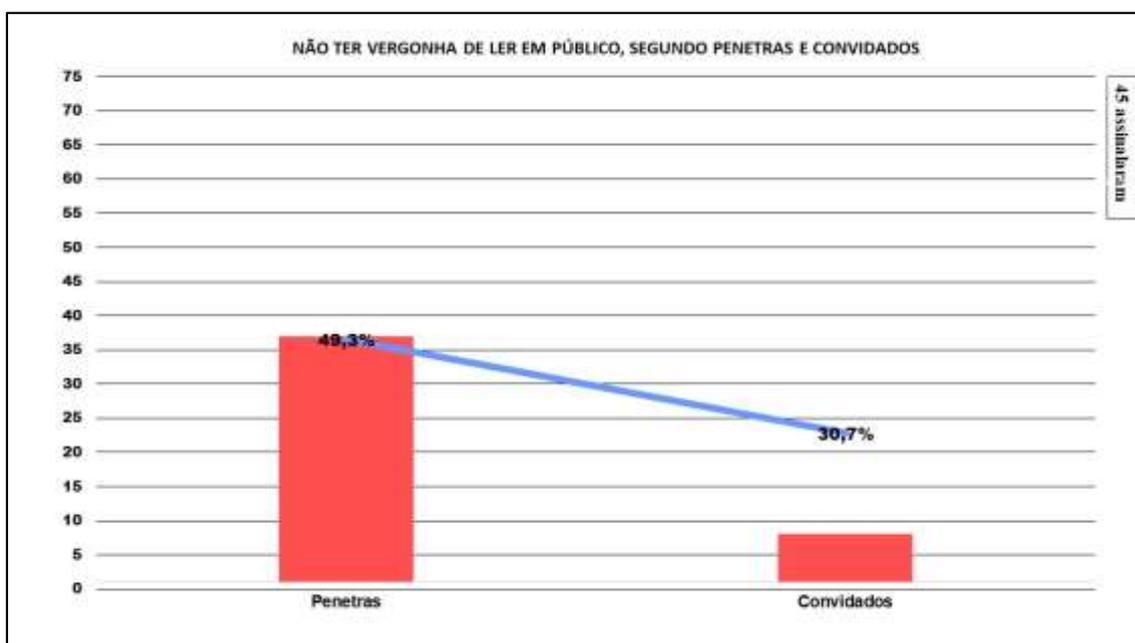
Fonte: Dados da Pesquisa

Segundo Soares (2001), aqueles de origem mais simples tendem a pensar a leitura em seus aspectos práticos e utilitários, enquanto os mais familiarizados com essa prática a veem como meio de melhorarem a comunicação e de se desenvolverem culturalmente, sem ênfase bem demarcada na dimensão pragmática.

Acerca da recorrência da representação de um bom leitor como aquele que “não tem vergonha de ler em público”, isso nos leva a uma outra reflexão, relativa às das práticas culturais em leitura dos jovens na contemporaneidade. Diferentemente de outras épocas, segundo Ceccantini (2016, p. 89), “dificilmente um jovem lê um livro “de forma isolada”. E entenda-se essa expressão na sua ambiguidade: tanto no sentido de ler um livro e se restringir a ele ou de ler um livro na solidão e apenas para si mesmo”. A leitura entre os jovens é um fenômeno cultural, de socialização de suas práticas de leitura e do lido, que dialoga com uma multiplicidade de mídias e práticas, como filmes, jogos, músicas, entre outros, produzindo, desenvolvendo e firmando uma identidade entre eles enquanto grupo. Um exemplo palpável desse fenômeno em nosso *corpus* de pesquisa pode ser constatado a partir do próprio Grupo de Leitura, no qual os alunos afirmam uma identidade coletiva e compartilhada por meio da leitura dialogada nas rodas de leitura antes ao vivo e, atualmente, nos encontros *online*.

A institucionalização dessa prática em âmbito escolar, a de que os jovens possam ler em voz alta, compartilhar e debater suas leituras e escritos com seus pares e professores, é uma oportunidade de dar-lhes lugar de fala, de desenvolvimento da autoestima e do empoderamento de suas vozes. É um espaço para se fazerem ouvidos, mas também aprenderem a escutar vozes plurais em cores, gêneros, culturas e condições sociais, sem depreciá-las ou ridicularizá-las em seus desejos, anseios e paixões. Entre os *penetras* 37 (49,3%) a importância da leitura pública e em voz alta é significativamente maior do que entre os *convidados* 8 (30,7%).

GRÁFICO 8
NÃO TER VERGONHA DE LER EM PÚBLICO,
SEGUNDO PENETRAS E CONVIDADOS



Fonte: Dados da Pesquisa

Esses dados, possivelmente, evidenciam o fato da leitura em voz alta representar para os *penetras*, muitas vezes, uma oportunidade de acesso cultural e de pertencimento a uma comunidade. Ler em voz alta parece ser um meio de expressar orgulho de ter se destacado em leitura, em relação aos de sua origem, e de fazer parte do grupo seletivo daqueles que gostam da leitura, que frequentam um grupo de leitura, um grupo cujos membros compartilham gostos e interesses em leitura.

Na parte discursiva do questionário, que retoma essa questão do “bom leitor”, apenas 4 (4,0%) dos 98 estudantes que responderam à questão fazem menção ao “falar bem” como algo resultante da qualidade de ser “bom leitor”. “Não ter vergonha de ler em

público” não é sequer uma opção mencionada. Nas entrevistas também não há expressividade dessas representações relacionadas a um “bom leitor”. Esses dados contribuem para reafirmar uma menor recorrência dessas representações entre os jovens na concepção que fazem do que é ser um “bom leitor” em comparação a “Ler com frequência”, “Entender tudo o que lê” e “Ser crítico daquilo que lê”.

1.5 “Alguém que lê rápido”⁴⁸

Por fim, “ler rápido” foi a opção considerada apenas por 17 (16,8%) dos estudantes como qualidade própria a um “bom leitor”. No entanto, na parte aberta do questionário e também durante as entrevistas é recorrente a ideia de que um bom leitor é aquele que lê muito e em grande quantidade, o que a prática da leitura rápida pode favorecer. Essa pouca expressividade da leitura rápida nas respostas objetivas dos jovens pode estar relacionada a uma representação social que relacione leitura rápida à leitura superficial e distante, por isso, de um imaginário coletivo idealizado e mais consensual de que sendo a leitura uma prática relevante, ela requer um tempo especial.

Em “Outros” houve seis respostas que podem ser divididas em dois grupos de três respostas cada. O primeiro é o daqueles estudantes que não se sentiram contemplados com nenhuma das alternativas oferecidas. O segundo grupo é daqueles que viram a necessidade de intensificar ou especificar alguma das opções dadas.

Entre os que não se sentiram contemplados tivemos as seguintes respostas: “Dicção” (IF34), “Gostar de ler” (AI15) e “Não ter muito ânimo” (AQ07). No caso de IF34, na sua concepção, a “dicção” seria não só o principal, mas o único elemento responsável por definir um “bom leitor”. Temos uma resposta focada exclusivamente na leitura em voz alta e fluida, daquele que não lê apenas para si, mas para outros, e para cujas circunstâncias a dicção possuiria papel fundamental na produção do ritmo e na transmissão de emoções na narrativa, no estabelecimento de pausas e focalizações, se detendo mais em alguns trechos que em outros, etc. Esse enunciado, muito provavelmente, ressoa das orientações e das práticas escolares da leitura em voz alta e da importância que se dá a ela no contexto pedagógico, como também do compartilhamento

⁴⁸ Na parte discursiva do questionário “Ler rápido” aparece apenas 2 vezes.

de leituras entre os jovens, e da formação de grupos identitários em leitura, cada vez mais frequentes⁴⁹.

A consideração da leitura como fonte de prazer, que se desenvolveria como hábito gratuito e espontâneo, não é nenhuma novidade entre as representações mais frequentes acerca da leitura⁵⁰. Há muito tempo essa representação tem sido utilizada para individualizar a responsabilidade pelo fracasso em leitura, principalmente dos mais humildes, carentes de condições básicas e fundamentais, necessárias para a formação de um leitor. Em alguma medida, esse discurso um tanto romantizado sobre a leitura ressoa na resposta de AI15, em que segundo ele para ser um “bom leitor” basta única e exclusivamente “gostar de ler”.

AQ07 é um *penetra* em leitura, de origem simples, pais com poucos estudos, mãe do lar e pai motorista. Antes de estudar na EAJ frequentava uma escola pública e não se reconhece como sujeito-leitor. A representação de si como não leitor está estreitamente vinculada ao universo que compartilha, inclusive no que declara sobre “não ter muito ânimo” para a leitura, admitindo o peso de sua culpa, como se essa sua condição se desse mera e exclusivamente pela sua falta de esforço. Trata-se de reflexos perversos de um discurso meritocrático da leitura, já que aos indivíduos nessas condições sociais, criados distantes de oportunidades que facilitem a sua formação leitora a partir de um imaginário ideal dessa prática, tendem a reconhecer a leitura e a estabelecer contato com ela a partir de uma perspectiva prioritariamente utilitária, como afirma em outro momento ao ser interpelado sobre: “*Qual a importância da leitura na vida de uma pessoa?*”; responde: “*Importante de todas as maneiras, até mesmo para a compra de um medicamento*”.

A segunda parte, que compõe o grupo “Outros”, equivale às respostas daqueles alunos que assinalaram essa opção, mesmo tendo assinalado outras e em seguida apresentaram justificativas que entenderam não estarem contempladas nas respostas motivadas do questionário. Ainda que houvesse a opção “ler frequentemente”, AI23 intensifica a importância de “manter uma carga de leitura diária”, definindo o seu entendimento acerca de “frequentemente”. AP04 assinalou todas as opções, com exceção de “ler rápido”, mas considerou que para ser um “bom leitor” é importante ainda “mais precisamente amar a leitura”, atualizando uma representação um tanto romântica acerca

⁴⁹ Para saber mais sobre o desenvolvimento de comunidades leitoras e do compartilhamento de leituras entre os jovens, consultar Casado Alves e Rojo (2020) e Ceccantini (2016).

⁵⁰ Uma análise crítica sobre os mitos e os consensos em leitura pode ser encontrada em Britto (2016).

dessa prática, como fonte de prazer, entretenimento, mas mais que isso, capaz de produzir, fomentar e desenvolver uma relação sentimental entre o leitor e o lido. Sem dúvida a leitura tem essa capacidade, mas nada impede que também seja feita por obrigação ou necessidade, gerando cansaço e desmotivação, o que não necessariamente impediria o sujeito de ser leitor e, inclusive, um bom leitor.

A última especificação foi realizada por IF16. Para ele não basta “entender tudo o que lê”, é preciso “estudar o livro”, revelando a importância que atribui à dimensão didática da leitura no aprofundamento do lido, ou seja, o livro enquanto objeto vinculante de um conhecimento que precisa ser apre(e)ndido, lido e relido, de modo que esse conhecimento seja integrado ao sujeito e à sua formação humana. Esse enunciado ainda se filia a um aspecto prático e utilitário da leitura, com finalidades específicas para a aprendizagem.

Em geral, os aspectos práticos e utilitários da leitura tendem a estar mais presentes no que enunciam os *penetras* em leitura. IF16, mesmo sendo um *convidado* à leitura, com pais pós-graduados, que se interessam pela sua vida escolar, que são reconhecidos por ele como referências de leitores, e tendo estudado anteriormente em escola privada, expressa essa posição relativa ao mesmo tempo à dimensão prática do estudo, e ao ritmo que deve ser dedicado à leitura, mais lento, com mais atenção. Essa informação sinaliza a complexidade dos dados de nossa pesquisa. Apesar de conseguirmos estabelecer algumas tendências e especificidades entre *penetras* e *convidados* em leitura, por diversos momentos suas declarações se sobrepõem, se cruzam e se complementam reforçando a nossa tese de que, em alguma medida, somos todos, diferentemente, *estrangeiros* em leitura.

1.6 Das entrevistas, sobre ser um “bom leitor”: “não sei”

Nas entrevistas, desenvolvidas junto aos 20 alunos participantes do Grupo de Leitura, ao serem questionados sobre “*Você se considera um bom leitor e o que caracterizaria um bom ou não tão bom leitor para você?*”, esperávamos que a maioria deles se declarasse como bons leitores. Isso porque passam o dia todo realizando diversas leituras escolares na EAJ, costumam ler em casa, sem contar os Encontros de Leitura, para o qual, uma vez na semana, abdicam de parte do horário de almoço para participarem de seus encontros. Segundo declaram, o fazem por sentirem afinidade, gosto e prazer pelo projeto e pelas atividades desenvolvidas ali. Porém, em sua maioria, realizaram todo um

malabarismo ao falarem sobre suas leituras cotidianas, empreendendo um esforço em produzirem uma imagem “adequada” e com certa modéstia frente aos seus colegas e ao professor/pesquisador.

A opção pela entrevista se deu com o objetivo de alcançarmos falas mais espontâneas em relação ao questionário, a partir de questões genéricas, em que esperávamos que os alunos, junto de seus pares, se sentissem mais à vontade e descontraídos para um bate-papo. Os grupos, no entanto, como sinalizamos na introdução, foram organizados de acordo com as disponibilidades de horários, do pesquisador e deles, o que levou ao agrupamento de alunos de diferentes anos e cursos, que, em alguns casos, resultou em grupos cujos membros não possuíam tanta afinidade entre si. Esse pode ter sido o primeiro fator que lhes tenha inibido em alguns momentos das entrevistas, gerando, por vezes, certa timidez. O segundo, e mais provável, talvez seja por estarem sendo entrevistados por um professor da instituição, que no momento de geração dos dados lecionava ou já havia lecionado para uma boa parte deles. Isso pode ter produzido uma certa intimidação em relação às expectativas que imaginavam dever atender, ainda que lhes tenha sido reiterado várias vezes o caráter mais informal e espontâneo da entrevista.

Contudo, essas ocorrências, longe de invalidarem nossos dados, nos possibilitam outras análises, relacionadas ao modo como esses jovens agem e os filtros que utilizam ao falarem da leitura junto a seus pares e para o professor/pesquisador. A maneira como selecionam seus enunciados está vinculada ao que acreditam ser adequado dizer sobre a leitura e de si como leitores em uma situação como essa, de uma entrevista, em âmbito escolar, a partir da familiaridade que possuem ou não com os consensos em leitura, seja para reafirmá-los ou refutá-los, levando-os a colocarem em prática as suas representações sociais sobre a leitura e o leitor.

É importante observar que, em alguns casos, como as entrevistas eram realizadas em grupo, vez ou outra ocorria de alguns reiterarem e reafirmarem enunciados proferidos anteriormente pelos colegas, por ser esta uma forma segura e cômoda de responderem à questão.

Sendo assim, declarar-se como um bom leitor pode ser, para alguns, um meio naturalizado de promoção de si a partir de uma visão consensual e de prestígio de que goza a figura do leitor em nossa sociedade. Mas também, entre aqueles em que essa prática se apresenta de forma desigual, como uma conquista, uma forma de diferenciação

social, se declarar bom leitor pode soar, entre os seus, arrogante e entre os que creem ser bons leitores, prepotente.

Dos 20 entrevistados, 14 fazem parte do grupo de alunos classificados pela instituição como em situação de vulnerabilidade social⁵¹. As questões socioeconômicas não foram um critério de seleção para a participação desses estudantes na pesquisa. Porém, posteriormente, constatamos que existe uma participação maior de alunos provenientes de escolas públicas e em situação de vulnerabilidade social do que de alunos de classe média. Isso se deve, possivelmente, por uma maior participação desses alunos mais vulneráveis em projetos como os do Grupo de Leitura, por visualizarem nesses projetos oportunidades para suprirem um déficit que pressupõem ter em comparação aos demais, principalmente em relação aos saberes valorizados institucionalmente. Além disso, os alunos provenientes de escolas públicas, podem não apenas concorrerem às vagas reservadas, como também às de ampla concorrência, o que ajuda a justificar o fato de serem a maioria dos participantes dessa etapa de geração de dados.

Vejamos algumas declarações do que dizem sobre um bom leitor:

Na minha concepção de bom leitor, eu acho que eu não sou, porque **eu não consigo manter uma carga diária de leitura**, querendo ou não eu **leio as coisas que preciso ler**, mas eu não sinto que **leio tudo o que deveria**, entendeu? **Eu leio o que eu gosto**, sabe aquela coisa de procrastinar. Até para fazer as coisas que você gosta. (E05, grifos nossos)

Eu não me considero um bom leitor, mas é porque **eu tenho preguiça**, tipo, peguei um livro muito grande: “- Não! Desisto”. (E10, grifos nossos)

Eu acho que eu não sou uma boa leitora, porque **apesar de ler muita coisa na escola, eu poderia ler mais**, eu poderia ler, botar mais isso na minha vida. **E muitas vezes eu acabo me cansando da leitura**. (E20, grifos nossos)

Cada um desses enunciados foi produzido em grupos diferentes de entrevista e são representativos do que declara 14 (70%) dos participantes, que afirmam não se considerarem bons leitores. Os argumentos mais frequentes são o da falta de frequência da leitura (diária ou semanalmente), já que as leituras por obrigação são mencionadas, mas não são contabilizadas, porque tidas como menos legítimas segundo a imagem mais prototípica que assumem do que é ser um bom leitor. As leituras escolares, de caráter

⁵¹ Conforme disposto na resolução da UFRN nº 229/2018-CONSEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão), em 04 de dezembro de 2018, e publicado no boletim de serviços da UFRN, nº 243, em 27 de dezembro de 2018, fls. 14, capítulo VI, art. 25: “Considera-se estudante em vulnerabilidade socioeconômica aquele que possua renda familiar per capita igual ou inferior a um salário mínimo e meio e/ou comprove situação de carência por meio de avaliação socioeconômica a partir de análise de documentos comprobatórios apresentados pelo estudante”.

técnico e didático, realizadas para o desenvolvimento das aulas, produção dos trabalhos e resolução das provas, etc., tanto no contexto da sala de aula como fora dele, feitas porque motivadas por uma obrigação, não gozam do mesmo valor simbólico daquelas realizadas por escolha, de forma espontânea e frequente.

Em muitos casos, essa falta de reconhecimento de si como bom leitor se dá também pela falta de tempo, ocupado pelas atividades escolares, como os estudos para o vestibular e as provas, ou até mesmo pela “preguiça” frente a uma leitura mais volumosa e densa, como afirma E10. Outra razão é o cansaço que sentem (E20), pois defendem que para ser um bom leitor é preciso ler com paixão, amor e que a leitura se faça como uma atividade de prazer e ócio, não havendo espaço para a preguiça ou o cansaço. Embora estas sejam reações normais quando se lê, são aqui apresentadas de modo negativo, como algo não condizente com a imagem idealizada da leitura.

Mesmo não se reconhecendo como bons leitores, por diversos momentos declaram seus gostos e práticas de leitura “*leio as coisas que preciso ler / Eu leio o que eu gosto*” (E05), “*peguei um livro muito grande*” (E10), “*apesar de ler muita coisa na escola*” (E20), todos esses enunciados afirmam práticas de leitura, o contato frequente com o livro e revelam o desejo de ler mais e de ler por prazer, o que mostra uma certa familiaridade desses sujeitos com os discursos mais recorrentes em leitura, daquilo que deve ser dito sobre o tema. Assim, como suas práticas destoam de um certo consenso em leitura “ler por obrigação”, “leiturais escolares” e “preguiça de leituras muito volumosas e de fôlego”, acabam por não se reconhecerem como bons leitores.

De todas as perguntas, esta foi a única para a qual apresentaram um certo receio em responderem pronta e assertivamente “*Você se considera um bom leitor e o que caracterizaria um bom ou não tão bom leitor para você?*”. Logo após enunciarmos esta questão, houve um silêncio mais prolongado ou expressões de tensão/surpresa entre os participantes, como: “*Vixe Maria!*” (E01), “*Meu deus!*” (E16). Também se valeram, algumas vezes, da repetição da pergunta como estratégia para “ganhar tempo” e pensar numa resposta que fosse adequada. Essas hesitações e estratégias de reprodução da pergunta ocorreram de forma mais frequente nessa questão do que em todas as outras. Um exemplo, foi o que disse E12: “*É o seguinte, professor. O que caracterizaria um bom leitor, eu acho que, eu acho que. O que caracterizaria... Se eu me considero um leitor. (Um bom leitor – Pesquisador). Se eu me considero um bom leitor? Hã... Não*”.

Além disso, em todos os grupos, o primeiro participante a responder essa questão sempre começou por se negar como um “bom leitor” e, em certos momentos, tiveram

suas falas retomadas por outros participantes que as usaram para se posicionarem da forma que julgaram ser mais segura de se posicionar: “*Eu também não me considero um bom leitor*” (E08, grifos nossos). Neste caso o “também” retoma a negação dos dois estudantes que responderam anteriormente à questão (E06 e E07). Na sequência da entrevista E09 retoma os dizeres de E08 para justificar a sua negação “*Eu também não me considero muito boa, não, espero melhorar. Como E08 falou*” (grifos nossos). Isso funciona como uma estratégia para não se sobreporem aos seus pares, ao mesmo tempo que gera uma sabotagem coletiva no reconhecimento de si mesmos como “bons leitores”.

Os jovens atribuem uma grande importância a fazer parte de um grupo, de modo a compartilharem gostos, opiniões e interesses que contribuam tanto no desenvolvimento de uma identidade individual como coletiva⁵², como meio de afinidade, mas também de alcançar aprovação entre os seus semelhantes. Esses enunciados que destacamos aqui, em alguns momentos acompanhados de risadas ou tom de voz baixo e tímido, evidenciam uma certa modéstia desses alunos, que têm por intenção evitar a produção de uma imagem indesejada junto aos seus pares ao falarem de si como leitores, já que ser leitor e, ainda mais, um bom leitor retoma um lugar-sujeito socialmente valorizado e frequentemente usado para elevar alguns e rebaixar muitos outros. Com vistas a não incorrer nesse efeito, o que poderia soar mal frente aos colegas, tentam modalizar seus dizeres, que, ainda assim, em alguma medida, revelam o fato de que leem e leem muito.

Ainda que não realizem certas práticas idealizadas em leitura, ao se negarem como bons leitores mostram possuir um contato frequente com a leitura, ora pelo descontentamento que revelam sobre si mesmos enquanto leitores, ressaltando as exigências e cobranças que se impõem e que socialmente são impostas a eles para que se reconheçam como “bons leitores”, além do desejo de quererem ler mais do que conseguem, já que boa parte do tempo que possuem é ocupado pelas leituras escolares. Apesar de afirmarem que leem e leem muito, o fazem de forma a não ostentarem sua condição de leitor, quando reconhecem que “é preciso ler mais”, não qualquer coisa e de qualquer forma, mas com base em padrões social e historicamente cultivados, tamanha é a expectativa que essa representatividade idealizada da leitura difunde.

Dois pontos nos parecem fundamentais acerca dessas modalizações que fazem os jovens ao falarem da leitura e de si como bons leitores. O primeiro é o de que, pelas demandas e exigências escolares, em geral, não conseguem desenvolver constantemente

⁵² Para saber mais sobre o desenvolvimento da identidade jovem a partir da pertença a um determinado grupo e tribo, consultar Borges e Pajeú (2011).

práticas e formas de ler que estejam em consonância com um certo ideal de leitura (ler com frequência e por prazer, leituras de fôlego e de fruição). Em segundo, ainda que desenvolvam essas leituras e componham um grupo bastante heterogêneo, esses jovens são em boa parte de origem simples, por isso, normalmente, não tiveram condições ideais para se formarem leitores. Falar da leitura de forma naturalizada, neste grupo de jovens, poderia sinalizar falta de franqueza e/ou arrogância. Tratar de modo naturalizado algo de que, para a maioria deles, não dispuseram desde cedo e como imaginam que se deveria exercer os fazem se crer em déficit e por isso não podem afirmar sua condição de bons leitores. Como as representações do que é ser um bom leitor são em geral relacionadas ao exercício da leitura tal como se empreendia no passado, por adultos, em correspondência com certos ritos, instituições, por certas classes sociais, afirmar-se leitor frente a essas representações é bastante difícil.

Essas modalizações que colocam em evidência uma certa apreensão e modéstia ao falarem sobre si como leitores, ficam ainda mais evidentes em algumas respostas:

Eu não sei dizer o que seria um bom leitor, mas, eu **acho que não** [sou], porque **eu parei de ler um pouco, mas acho que sim** [que sou um bom leitor]. [...] **de [sair da] zona de conforto**, antes eu só lia suspense, para mim, se eu fosse comprar um livro, eu precisava de livro de suspense, quem matou quem, para mim só importava isso. Mas hoje, hoje em dia, eu gosto. Eu achava romance chato, eu pensava, mas hoje em dia eu leio, eu gosto. Poesia também, quando eu passei a ler muito esse ano, justamente por causa do Encontro de Leitura, comecei a pesquisar mais, acabei gostando. (E18, grifos nossos)

Novamente vemos a importância da frequência em leitura nas representações que fazem esses jovens, sendo esta a mais recorrente em todo nosso *corpus* quando o quesito é ser “bom leitor”. Porém, não se trata de ler qualquer coisa e de qualquer modo, haja vista que as leituras realizadas em aula são enunciadas, mas, normalmente, não são consideradas suficientes na constituição de um bom leitor, que lê de modo constante, espontâneo e por prazer.

Quando E18 afirma “*eu parei de ler um pouco*”, ele se vale da justificativa mais frequente para isso entre os participantes da pesquisa, seja nos questionários ou nas entrevistas: o ingresso na Escola Agrícola de Jundiaí, com aulas em tempo integral. Assim, o aumento das leituras realizadas em sala de aula, não é contabilizado na representação de um bom leitor. Apesar das modalizações, ao final, E18 se afirma como leitor, no momento da entrevista, pela variedade dos objetos e tipos de leitura que realiza,

como a de romances e poesias, o que não lia antes, tendo esse acesso se dado via EAJ pela participação nos projetos desenvolvidos neste contexto. Assim, a escola assume papel decisivo na formação e no reconhecimento de si como leitor, do seu maior interesse por ler gêneros que antes não lia, porque não conhecia ou não dispunha dos meios para conhecer e gostar.

Nesse sentido, as leituras escolares assumem papel dúbio nas representações que fazem esses jovens. Se por um lado elas tomam muito tempo, sob forma de leituras técnicas, didáticas, por obrigação, e com isso impedem que desenvolvam práticas de leitura mais reconhecidas como aquelas próprias das de um bom leitor, realizadas de modo espontâneo e por prazer, por outro lado, é justamente nesse contexto que, conforme declaram, puderam despertar seu interesse por outros textos e desenvolver outras formas de ler.

Mesmo os que se afirmam ser bons leitores, como veremos no subitem a seguir, possuem o cuidado de modalizarem seus dizeres, de modo a não soarem arrogantes, justamente pelo modo como isso poderia reverberar negativamente entre seus pares. Seja em um ou em outro caso, tentam encontrar a medida do que enunciam, ainda que implicitamente se afirmem como leitores.

Diante do sentimento de não terem se formado leitores desde cedo, como imaginam que se deveria e que outros puderam ser, diante do risco constante de serem confrontados com alguma inadequação de suas práticas como leitores, isso os obriga a serem prudentes e ponderados em sua autodescrição.

O fato de muitos desses jovens buscarem estratégias enunciativas para se referirem às suas leituras, mas não a ponto de se sentirem encorajados a se declararem abertamente como bons leitores, a não ser, para alguns, e de modo bastante modalizado, indicia a consciência que possuem da leitura como forma de distinção social e de classe, como meio de estabelecimento de superioridade de uns sobre outros. Isso indicia ainda sua consciência e que não dispuseram desde a infância de ambientes e da convivência de pessoas para quem ler e ser bom leitor era algo trivial. Se assim fosse, não fariam tantas manobras e modalizações no que enunciam, pois não incorreriam em perigos de se afastarem dos seus colegas ou sofrerem algum possível julgamento deles, simplesmente porque leem, leem muito e de forma bastante crítica.

Esses alunos são, desde suas origens, *estrangeiros* em leitura. Com isso a leitura, graças à escola, para a maioria, se lhes materializa como uma conquista, a retomada de um direito que foi tirado deles e dos seus. Ela é um dos meios de apropriação de um

capital cultural socialmente valorizado e naturalizado em certas comunidades. Essa apropriação é também um meio de permitir o seu empoderamento crítico como sujeitos leitores, sem que se distanciem de suas tradições e comunidades, pelo contrário. Tal acesso pode lhes permitir olhar criticamente seus contextos de origem, a partir da tomada de consciência do seu lugar social, em um cenário mais global, nas lutas cotidianas e de poder, nas quais a leitura ocupa certo protagonismo.

Mapear essas representações sobre a leitura e que nos constituem *estrangeiros* em leitura, normalmente consideradas essenciais na formação de um bom leitor, corroboram no entendimento das relações de poder em leitura, dos discursos que povoam o imaginário coletivo e definem econômica e socialmente quem são os que podem ser leitores e, mais ainda, bons leitores frente a tais exigências. Concomitantemente a isso, mapear as reais práticas de leitura empreendidas pelos jovens é um trabalho importante, já que o simples fato de ler não os torna leitores ou que se reconheçam como leitores, pois nem todos que sabem ler e leem são considerados leitores e menos ainda bons leitores. Tal prática, como qualquer outra, não os isenta dos julgamentos hierárquicos e valorativos que lhes são impostos e que imputam a si mesmos. Com isso, não estamos endossando ou defendendo a formação de leitores que vise exclusivamente atender e a se adequar a esses padrões e hierarquias em leitura, pois seria simplesmente, por outro caminho, reforçar as exclusões que esse sistema já (re)produz.

A nossa proposta de formação leitora dialoga com Piovezani (2020) acerca do que o pesquisador define como construção de uma “metalinguagem da emancipação”. Em leitura constitui-se em desenvolver a autonomia crítica do sujeito, com a qual seja capaz de melhor entender os processos desiguais e hierárquicos de institucionalização dos padrões em leitura e do que é ser bom leitor. Isso permite ao sujeito o reconhecimento crítico do mundo em seus aspectos valorativos, e isso não é tarefa fácil ou simples, pois existe uma série de mecanismos ideológicos que (re)produzem esses valores em uma falsa neutralidade de suas existências entre nós.

Essa metalinguagem, como a entendemos, tem a capacidade de desenvolver a emancipação intelectual do sujeito, facilitando o processo de entendimento de si no mundo, do seu lugar de origem e de fala, logo, das hierarquias em leitura, o que contribui no processo de formação leitora crítica. Mas, mais que isso, esse processo emancipatório não se restringe ao sujeito, pelo contrário, ele tem a capacidade de produzir uma grande rede colaborativa de lutas em sua comunidade, em nome e juntamente daqueles que socialmente, há centenas de anos, têm sido silenciados e massacrados por existirem como

e nas condições que existem, segundo os consensos responsáveis por (re)produzirem as desigualdades e a miséria, não só em leitura, mas em suas mais diversas faces.

CAPÍTULO 2

O EMPODERAMENTO JOVEM EM LEITURA

Historicamente, não só no Brasil, mas em muitos países, é recorrente a ideia de que se vive uma crise da leitura, principalmente entre os jovens. Estes são comparados a uma versão nostálgica e idealizada a um leitor de um tempo em que o acesso às práticas letradas de prestígio envolvendo a leitura, era ainda mais rarefeito e hierarquizado do que hoje. É o cotejamento genérico e enviesado com essa representação idealizada que sustenta a impressão e a ‘crítica’ segundo a qual os jovens de hoje não leem e não gostam de ler. Tal imaginário tem sido frequentemente questionado nos últimos 20 anos por pesquisadores que se debruçaram sobre esse tema, em diferentes contextos, como Canclini (2016) ao tratar do tema na Argentina e no México, Petit (2013) no cenário francês, Aliagas, Castellà e Cassany (2009) na Espanha e Abreu (2001a) e Ceccantini (2016) no Brasil. Em traços gerais, as críticas desses autores baseiam-se no confronto entre as práticas efetivas dos sujeitos e as representações dominantes a partir das quais seu ‘valor’ é estabelecido.

Um dos consensos que parece vigorar entre essas pesquisas é o de que há uma distância entre as práticas de leitura efetivamente realizadas pelos jovens e um certo imaginário idealizado, historicamente construído, de leitura e do ser leitor. Essa perspectiva redimensiona totalmente o que se enuncia segundo o senso comum, dando outro direcionamento ao problema, ao se observar os equívocos dos parâmetros de julgamento norteadores do que é ler, o ‘esquecimento’ das condições materiais em benefício da valorização de uma prática acessível apenas a uma minoria e o silenciamento acerca da demora e da precariedade no estabelecimento de políticas públicas mais democratizantes do acesso a essa cultura letrada e de prestígio. Assim, conforme Abreu (2001a), produz-se uma cegueira e uma surdez em relação às práticas e formas de ler efetivas, em função de um ideal de leitura e de leitor, muitas vezes inatingível.

É também a partir desse imaginário idealizado sobre a leitura e o leitor que, em alguma medida, nos tornamos todos, diferentemente, *estrangeiros* em leitura, já que muitas dessas representações não condizem com as práticas de leitura na contemporaneidade, pelo próprio estilo de vida, o modo como nos organizamos em sociedade, produzimos e acedemos aos textos. Tudo isso coloca em evidência a nossa relação com o escrito ao longo dos séculos, entre lutas e embates desiguais pelo seu acesso

e pelo domínio dos sentidos. Tanto é que, muitas vezes, a depreciação em leitura se dá em função do que e de quem lê, levando a que alguns sejam mais *estrangeiros* do que outros.

De encontro ao mito de que os jovens não leem e não gostam de ler, Ceccantini (2016) a partir de algumas análises dos dados divulgados pela quarta pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, pôde concluir que o número de jovens leitores entre 11 e 17 anos é proporcionalmente muito superior ao da média do leitor brasileiro em geral. A isso se agregam ainda as análises empreendidas por ele sobre alguns dados da Pesquisa Produção e Vendas do Setor Editorial Brasileiro, realizada pela Fipe (Fundação Instituto de Pesquisa Econômicas), a partir dos quais constata um significativo e progressivo aumento na produção e venda de obras dedicadas ao público infantil e juvenil (de 2007 até 2014), grande parte delas desvinculadas das leituras escolares obrigatórias, logo, empreendidas de maneira espontânea.

Mesmo com esses avanços de pesquisas sobre a leitura, principalmente nas últimas duas décadas, é frequente que muitos jovens endossem os consensos em leitura, como vimos anteriormente, o que reflete a força de reprodução do imaginário coletivo sobre o tema, que compartilham enquanto sujeitos sociais. Pudemos constatar que esses discursos na contemporaneidade passam por flutuações, que sinalizam para certas alterações dos discursos sobre a leitura e da imagem que os jovens fazem de si como leitores. Em diversos momentos, seja nos questionários ou nas entrevistas, observamos constantes embates e disputas pela calibragem dos sentidos que se reforçam, se alternam e se transformam, endossando certas hegemonias em leitura ou contrapondo-se a elas como um possível empoderamento desses jovens em leitura, no reconhecimento de si como leitores e de tomada de fala desse lugar-sujeito.

2.1 “Eu sou um bom leitor!”, nas entrevistas

Nas entrevistas, E15 ao ser questionado sobre “*Você se considera um bom leitor e o que caracterizaria um bom ou não tão bom leitor para você?*”, declara: “*você define o que é um bom leitor. Porque cada um tem suas condições de leitura [...] eu não vejo que a questão de ser um bom ou mal leitor tem a ver com a frequência ou então com a quantidade de livros*” (grifos nossos). E15 ao afirmar-se como bom leitor não só relativiza alguns consensos em relação à construção mais prototípica de um bom leitor, como nega a frequência e a quantidade de livros lidos como sendo um fator determinante

para isso. Atribui ao leitor o papel e o poder exclusivo de decisão sobre o assunto, concebe a prática da leitura como um processo subjetivo, relacionado à singularidade do sujeito, a quem caberia avaliar suas possibilidades e condições de poder ler e ser um bom leitor, como conhecedor de sua história de vida e em leitura.

Possivelmente a afirmação de que “*cada um tem suas condições de leitura*” se deva, entre outras coisas, ao reconhecimento do aluno de seu entorno escolar, de um contexto plural, em que as realidades sociais e econômicas são bastante diversas, bem como a disponibilidade de horários vagos que cada estudante possui e de acordo com a especificidade da formação técnica que realiza. Na sequência, E15 se compara ao colega de outra área à sua “[...] *por exemplo, eu só tenho aquele horário para ler [...] e E16 pode ter um tempo a mais do que eu*”. Essa perspectiva de E15 acerca das diferenças de condições em leitura se acentuaria ainda mais se olhássemos para o cenário nacional, em que muitos convivem diariamente com a falta do essencial, de modo que, obviamente também são alijados de qualquer possibilidade efetiva de leitura de maneira perene e como algo natural ao longo da vida.

Enunciados semelhantes ao de E15 à mesma pergunta emergem em outros dois grupos de entrevista, a partir do que declaram três participantes:

“Para mim, **ser bom leitor é ler o que você gosta**, é você continuar fazendo o que te faz bem, o que te faz feliz, **não adianta você pegar uma ruma de livros, ler tudinho**. [...] **é ler e somar na sua vida**” (E03, grifos nossos)

“Eu me considero um bom leitor, mas se for ver pelo lado do que foi dito aqui, eu sou um péssimo leitor. Todos os defeitos que vocês falaram aí eu tenho, mas ainda assim eu me considero um bom leitor, porque eu acho que **a única coisa que torna um bom leitor é o que [...] acrescenta na vida da pessoa**” (E02, grifos nossos)

“Eu acho que **eu sou uma boa leitora. Eu não leio tantos livros, mas o que eu leio eu acho que eu absorvo**, que esse é o meu intuito. E eu acho, leitura é isso, você **ter prazer** em fazer as coisas e eu acho que **não precisa ser tão cronometrado**: ‘- Ah, vou ler todos os dias, uma parte do dia’. (E19, grifos nossos)

Os quatro entrevistados que se declararam diretamente como bons leitores, todos eles são *penetras* em leitura. Eles concebem a leitura e a sua prática como atividade individual, singular e reforçam a representação segundo a qual a leitura é fonte de prazer e bem-estar, relativizando os gêneros e as formas de ler, priorizando em suas declarações os efeitos e os impactos que o lido pode acrescentar à vida do sujeito. Assim, a leitura

segue sendo considerada como um meio de agregar valores à vida e à imagem do indivíduo, e é priorizada enquanto prática subjetiva e singular.

Essa individualização do sujeito, não deixa de ser também um fenômeno da contemporaneidade, a partir de formações discursivas que dialogam com as conquistas coletivas por direitos que atendam às individualidades, pelo reconhecimento e respeito às diferenças humanas, cenário no qual a felicidade tende a ser vista como um direito, mas também uma conquista, como o bem-estar, o que para E03 pode ser, inclusive, proporcionado pela leitura “*ler o que você gosta, é você continuar fazendo o que te faz bem*”.

E02 afirma: “*Eu me considero um bom leitor, mas se for ver pelo lado do que foi dito aqui, eu sou um péssimo leitor*”, por ser o último a responder à questão dentro de seu grupo, ele goza de uma posição privilegiada de análise e de comparação em relação aos demais, talvez até retomando a argumentação de E03 sobre a leitura “*é ler e somar na sua vida*” ao afirmar “*é o que [...] acrescenta na vida da pessoa*”. Essa sua posição na entrevista lhe permite planejar melhor sua resposta e estabelecer cotejamentos em relação às justificativas e argumentos usados pelos seus colegas que afirmam não serem bons leitores em função do cansaço que sentem ao ler, da falta de interesse ou preguiça em relação a livros mais volumosos e densos ou por temas e leituras novas, sem contar a falta de tempo, ocupado em boa parte pelas demandas e exigências da escola de tempo integral.

Observamos que E02 afirma realizar todas essas práticas que fogem a um ideal de “bom leitor” e ainda assim se reconhece enquanto tal, para além de muitos dos consensos em leitura, pois o que pesa sobre o seu julgamento é a singularidade de suas leituras e das experiências que vivencia com elas. Este jovem é um *penetra* empoderado em leitura. De origem humilde e não tendo tido condições ideais para exercer a leitura desde cedo, ainda assim, se sente autorizado a desconstruir os discursos consensuais, talvez, entre outras coisas, por não lhe beneficiarem, mas também pelo apoio que sempre teve da sua mãe na leitura. Ela, conforme ele afirma, apesar de não ler para ele sempre o incentivou na realização dessa prática “*Ela fazia concursos de leitura entre eu e meus irmãos [...] sempre que podia arranjava livros/revistas em quadrinhos*”. Esses objetos de leitura de que se lembra E02 da sua infância são: a Bíblia, as revistas do Sesinho, distribuídas gratuitamente pelo Serviço Social da Indústria (SESI) e também os livros didáticos. Esse contexto pode ter contribuído para a formação da sua autoestima, como sujeito e leitor.

Os consensos em leitura também são parcialmente negados por E19, que não só afirma não ler tantos livros, mas também defende que a leitura não deve ser cronometrada,

como uma tarefa diária. Por fim, termina se afirmando como um “bom leitor” pelas mesmas razões dos demais que aderem a esse posicionamento, a da experiência íntima desenvolvida e vivenciada por essa prática, fazendo com que todos os outros aspectos que poderiam intimidá-los ou convencê-los de que não são bons leitores, como ocorreu com a maioria dos entrevistados, se tornem secundários.

No entanto, todas essas afirmações de recusa de vários consensos em leitura ao falarem de si como “bons leitores”, não se dá sem certas modalizações, no caso, o uso de pronomes que marcam a primeira pessoa do singular, que coloca em voga o “essa é a minha opinião”, como um argumento implícito a possíveis censuras dos colegas, já que declarar-se como “bom leitor”, se não modalizado nesse contexto, poderia soar como uma tentativa de distinção e afastamento dos demais colegas. Ainda que seja uma pergunta de caráter pessoal, não necessariamente exige a constante reiteração da primeira pessoa do singular “Para mim”, “Eu me considero”, “eu acho”, este último só na parte destacada do que declara E19 aparece quatro vezes, justamente por serem utilizados como recursos de individualização e modalização dessas declarações.

Os significados da leitura para esses jovens entrevistados e que se declaram bons leitores são: “*Ler é somar na sua vida*” (E03), a leitura é “*o que acrescenta [...] na vida da pessoa*” (E02), “*ler e absorver*” (E19) e ler significa “*entrar na história*” (E15). O que esses enunciados compartilham é a relação de vivências e de contato com a leitura a partir de uma experiência íntima, singular e particular, sendo este o principal critério, segundo eles, para definir o que é um bom leitor. Essa reflexão coloca em voga o direito de poder ler, como tratado por Candido (2011), e de se relacionar com objetos de leitura diversos ao longo da vida, o que deveria ser priorizado como direito básico fundamental de todos como tratou Freire (1989). Muito antes das preocupações do como e o que se deve ler, a luta precisa ser pela oportunidade de que todos possam ler. Nas palavras de Britto e Barzotto (1998, p. 5)

Se queremos promover a leitura efetivamente, como bem público, como marca de cidadania, temos que abandonar visões ingênuas de leitura e investir no conhecimento objetivo das práticas de leitura e num movimento pelo direito de poder ler. O excluído de fato da leitura não é o sujeito que sabe ler e que não gosta de romance, mas o mesmo sujeito que, no Brasil de hoje, não tem terra, não tem emprego, não tem habitação. A questão da leitura na sociedade contemporânea é uma questão político-social e não de gosto ou prazer!

As histórias individuais em leitura são importantes pois na sua singularidade, mas também em relação à sua coletividade, corroboram para a escrita de uma história da leitura em nossa sociedade. A antropóloga Michèle Petit (2008a), ao narrar a sua história de contato com os livros na infância revela como esse acesso foi transformador e decisivo no direcionamento de toda a sua vida. O mesmo vemos em Chartier (2019), para quem as leituras escolares e televisionadas durante a sua infância foram de extrema importância ao se revelarem como uma oportunidade de vida.

Esses discursos dos jovens sobre si como leitores e sobre a leitura, mais fluidos, direcionados à intimidade do sujeito e às condições singulares de desenvolvimento de suas práticas em leitura, parecem responder a uma nova ordem discursiva entre os *penetras* em leitura, justamente por serem discursos mais recorrentes entre os *convidados*, que tendem a gozarem mais frequentemente dos privilégios de ser leitor a partir do exercício de práticas mais próximas dos consensos em leitura, o que se relaciona ao *arquivo* de uma época. É este que faz, segundo Foucault (2015, p. 159), “aparecerem as regras de uma prática que permite aos enunciados substituírem e, ao mesmo tempo, se modificarem regularmente. *É o sistema geral da formação e da transformação dos enunciados*”. O arquivo é o que rege o aparecimento de um enunciado tanto na sua singularidade como na sua recorrência, definindo suas condições de dizer, que envolvem a institucionalização ou não dos dizeres e as possibilidades de sua materialização nas práticas cotidianas, regido por regularidades específicas que faz com que os enunciados se mantenham ou se dispersem, em um tempo que não é, precisamente, o cronológico.

Os discursos sobre a leitura, assim como todo e qualquer discurso, são regidos por esse funcionamento do *arquivo* tal como definido por Foucault. Ele fornece as regras, meio e formas de emergência de outros discursos, de sua manutenção ou mudança. Nas declarações dos jovens alunos entrevistados observamos haver uma maior permeabilidade de certos discursos, uma maior abertura, variabilidade e flutuação. Eles se diferenciam, por exemplo, do que ocorre em relação a outras comunidades leitoras, cujas expectativas e cobranças tendem a deixar mais explícitos e mais cerrados os limites entre o que é ser um bom leitor e quais são os hábitos, objetos e gêneros que de fato devem ser enunciados como prova efetiva para comprovar ou para descredibilizar quem lê em função do que declara ler ou do que declara sobre a leitura.

A título de exemplo, com vistas a marcar esse momento de mudanças e oscilações nos discursos e nas formações discursivas sobre a leitura e no que enunciam os jovens sobre si como leitores, lançamos mão de uma videomontagem, feita de uma entrevista

dada em 2009 por Dilma Rousseff, na época ainda ministra, ao lhe questionarem “Quais são seus livros preferidos?”, ela vacila na resposta, possivelmente “pega” de surpresa, tomada por uma provável falha de memória. Essa hesitação e os efeitos de sentido a ela atribuídos, em especial com a edição da videomontagem, foram analisados por Curcino (2016a). A pesquisadora observa que os internautas/comentaristas criticam Dilma Rousseff justamente porque seu comportamento, naquele momento da entrevista, não corresponde ao modelo mais prototípico que se atribui a um “bom leitor”, ou do tipo de leitor que se imagina dever ser aqueles que ocupam cargos representativos e importantes em nossa sociedade. Essa situação gerada durante a entrevista e explorada na videomontagem está relacionada a várias representações sobre a leitura, inclusive

[...] aquela segundo a qual não é leitor aquele que lê gêneros que não dispõem de prestígio junto a certas comunidades leitoras. Se a entrevistada se viu obrigada a falar do que lia, não de qualquer modo em função da injunção dos discursos sobre a leitura que impõe referir-se a um livro, a um gênero de prestígio e ao nome de seu autor, para comprovar que é leitora, alguns comentadores que saem em defesa da entrevistada questionam a legitimidade, como leitores, dos demais comentadores, ao classificarem o que hipoteticamente leem como não leitura: “Não vale O Senhor dos Anéis, nem Harry Potter”/ “[...] enquanto vocês liam cinderella, alladin, a pequena sereia, [Dilma] lia Dostoievski e Tolstoi”. (CURCINO, 2016a, p. 242)

Essas representações do que pode e deve ser dito sobre a leitura, em determinado contexto e situação, se constituem por uma série de representações históricas e culturais, que povoam nosso imaginário e são responsáveis pela formação do senso comum sobre o tema, além de definirem as leituras que devem, por vezes e ocasionalmente, serem esquecidas e silenciadas, bem como as que são lembradas e reafirmadas. O livro como artefato cultural, ao longo do tempo, se tornou sinônimo de elevação intelectual e com poder de transferir seu valor simbólico àquele que o possui, assim como o de ostentar conhecimento e produzir distinção social.

Isso não impede que esse imaginário sobre a leitura - muito do qual herdamos do velho mundo, que emergiu e se consolidou com a ascensão da burguesia no final do século XVIII e ao longo do XIX - possa transformar-se a partir de novas ordens discursivas, principalmente

[...] quando vivemos um momento peculiar como o nosso: aquele de transição entre tecnologias de produção e circulação de textos e, também por isso, de acirramento e de reconstrução de discursos polêmicos que podem alterar ou

não nosso imaginário sobre a leitura e a imagem que fazemos de nós mesmos quando lemos ou quando falamos de nossas leituras. (CURCINO, 2016a, p. 246)

Os consensos em leitura entre os jovens, ao falarem sobre o tema e de si como leitores, tendem a ser mais dispersos e plurais em relação a outros grupos. Como declara E15 “*independentemente de que seja um romance, seja, sei lá, uma coisa mais verdadeira, um suspense ou ficção como Harry Potter, acho que o que vale é você entrar na história, é você se envolver com os personagens. Então, acho que um bom leitor é isso*”. Diferentemente dos comentaristas e dos responsáveis pela videomontagem de Dilma Rousseff, analisados por Curcino (2016a), essas leituras dos *best-sellers*, mais mercadológicas e popularizadas, não apenas são frequentemente declaradas pelos jovens, como, muitas vezes, igualmente equiparadas a outros gêneros e obras, como os cânones, que, normalmente, tendem a gozar de maior prestígio literário e cultural em nossa sociedade. Eles são mais abertos e flexíveis, porque sendo jovens foram menos expostos à exclusividade e à intensidade dos discursos de antes.

Calvino (2007, p. 9) ao refletir sobre o fato dos clássicos serem livros que sempre estão sendo relidos e nunca lidos, segundo o autor “pode ser uma pequena hipocrisia por parte dos que se envergonham de admitir não ter lido um livro famoso”, entende-se aqui por famoso as obras consagradas e institucionalizadas de uma determinada cultura e sociedade, que por isso são consideradas clássicas. Essa imagem de estar lendo um clássico pela primeira vez, de nunca o ter lido ou de desconhecê-lo, desvincula-se da ideia mais prototípica que se faz de um bom leitor, daquele devorador de livros, que deve minimamente conhecer uma série de clássicos, sejam escolares ou não, nacionais e universais, sendo capaz de comentá-los nas rodas de conversas públicas, suas cenas e personagens, como prova incontestável de si enquanto leitor, logo, do seu nível cultural e de inteligência.

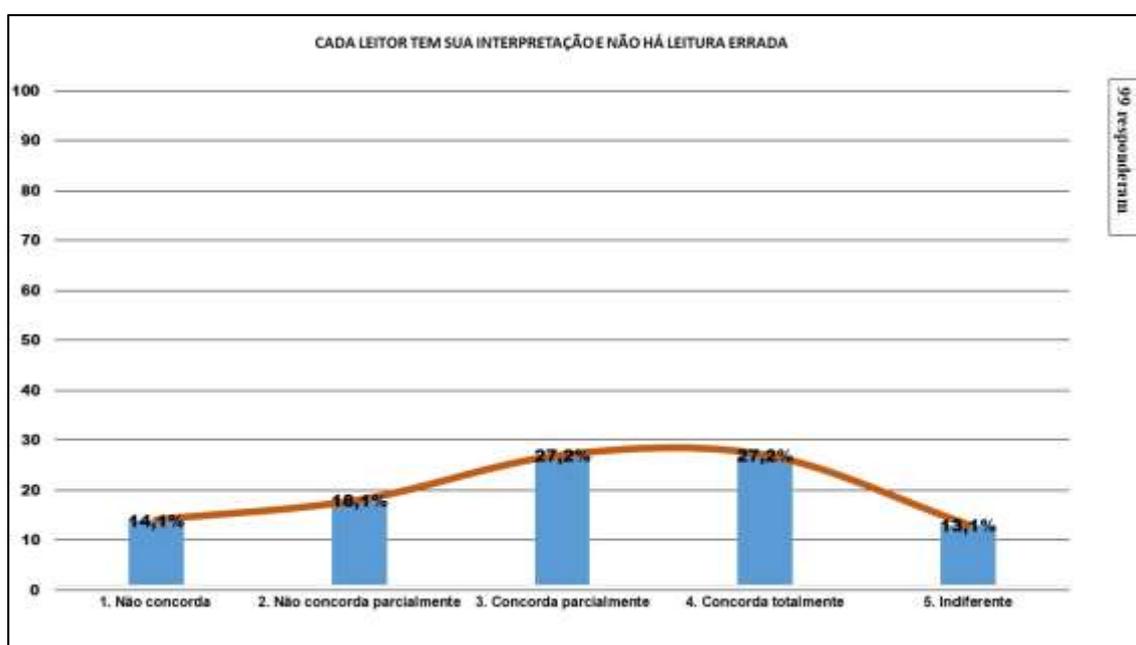
Até certo ponto, esses leitores jovens parecem não ser tão afetados pelo discurso segundo o qual para ser leitor, para ser um bom leitor, é preciso prioritariamente ler os clássicos, pois entre eles e em relação a eles se encontra mais presente um outro consenso em leitura, mais recentemente estabelecido, e que afirma a importância de se ler, sem com isso se explicitar aquilo que se deveria ler, ou como se deveria ler. Esse modo de enunciar sobre a leitura tem a ver com a recepção, nas últimas décadas, de teorias que defenderam a maior “liberdade” dos gestos de leitura, das interpretações dos textos, das escolhas do que ler e que são hoje mais amplamente difundidas na escola. Essa geração dos alunos

entrevistados se sente, por isso, mais confortável frente ao professor/pesquisador e aos seus pares em declarar as leituras que realizam dos *best-sellers*.

No questionário, a partir da afirmação “*Cada leitor tem sua interpretação e não há leitura errada*”, e com a intenção de avaliar o nível de concordância dos alunos com essa representação, para a qual poderiam atribuir um número de 1 a 5, em que 1 seria “não concordo” e na medida em que se aproximassem do “4” seria “concordo totalmente”, sendo o “5” para o caso de serem indiferentes. Chegamos ao seguinte gráfico, dos 101 participantes, 99 responderam a essa questão, em que cada um podia marcar apenas uma opção:

GRÁFICO 9

CADA LEITOR TEM SUA INTERPRETAÇÃO E NÃO HÁ LEITURA ERRADA⁵³



Fonte: Dados da Pesquisa

Dos 99 respondentes: 27 (27,2%) assinalaram “4”, afirmando que concordam totalmente com a autonomia do leitor na produção dos sentidos, não havendo leituras erradas, outros 27 (27,2%) marcaram “3”, manifestando certa concordância, 18 (18,1%) apontaram “2”, mostrando certa discordância, 14 (14,1%) optaram por “1”, discordando,

⁵³ Aqui e também nos gráficos que compõem os subtópicos 3.3, 3.4, 3.5 e 3.6, nos apoiamos na escala de Likert. Essa escala foi desenvolvida na década de 30 do século XX e ao invés de apresentar uma pergunta, em que os participantes devem responder livremente ou escolher uma ou mais respostas, na escala de Likert a questão se constitui a partir de uma afirmação em que os participantes devem marcar o seu nível de concordância ou discordância/ satisfação ou insatisfação com a afirmação disposta. Para saber mais sobre o assunto consultar <<https://mindminers.com/blog/entenda-o-que-e-escala-likert/>> Acesso realizado em 04 out. 2021.

e 13 (13,1%) consideraram-se indiferentes à afirmação ao elegerem o número “5”. Em traços gerais, considerando as escolhas dos números “3” e “4”, que juntos somam 54 (54,5%) desses jovens, revela uma tendência a reconhecerem o leitor como sujeito autônomo na produção dos sentidos.

Essa autonomia se relaciona com a dinâmica do ser jovem em nossa sociedade. Ao mesmo tempo em que buscam se identificar com um determinado grupo, como meio de marcar seu pertencimento cultural e identitários, como acontece, por exemplo, no Grupo de Leitura, o fazem sem perder de vista a afirmação de sua individualidade, marcada pelas vivências e pela trajetória de vida exclusiva de cada um, naquilo que elas possuem de singular. Em leitura esse posicionamento pode contribuir para a individualização da figura do sujeito leitor, e da leitura que ele realiza, se partimos da concepção de que cada um lê à sua maneira, a partir e em diálogo com suas experiências e trajetória de vida, a máxima dessa lógica seria a de que cada leitura é única, como também seriam os sentidos aí produzidos. Porém, essa individualização, como hoje sabemos, em muito pelos avanços da AD, é ilusória, talvez por isso 32 (32,3%) dos que responderam à questão (opção 1 e 2) mostraram uma tendência em discordar dessa autonomia e singularidade do sujeito leitor na produção dos sentidos.

Segundo a AD, o sujeito não é a origem dos sentidos do seu dizer. Embora o sujeito tenha e exerça sua autonomia ao fazer algumas seleções, adotar certos posicionamentos, discursos e ideologias em detrimento de outros, e o fazer de forma singular, somos inseridos em um mundo muito anterior à nossa existência, no qual atuamos, mas do qual também somos produto, resultados de lutas e embates discursivos travados ao longo de muitos e muitos anos. Sendo assim, o modo como lemos e interpretamos os textos, bem como aquilo que lemos, não escapa a certas coerções e injunções históricas e discursivas.

A produção dos sentidos em leitura, em um dado tempo, espaço e cultura, é tão complexa que foi um dos epicentros ao longo da história ao se discutir a leitura e a formação de leitores em âmbito acadêmico. Segundo Possenti (2001, p. 27) na história recente da leitura “houve três estágios marcados pela mudança do elemento crucial para a determinação de como se lê”. O primeiro estágio, segundo o pesquisador, parte do final do século XIX, quando vigora a ideia de que questionar os sentidos do texto era questionar o que o autor teria querido dizer, ou seja, buscava-se interpretar as possíveis ideias e sentidos que o autor gostaria de transmitir.

O segundo estágio está relacionado, entre outras coisas, à emergência e ao sucesso da teoria saussuriana, a qual segundo Possenti (1999, p. 170), apesar de produzir resultados significativos, também produziu “algumas fragilidades lógicas, como a que assume que se a língua é analisável como sistema de signos em algum nível, então ela é um código e, se ela é um código, código será tudo o que contiver algum dos seus elementos. Inclusive o texto”. Esse processo desloca o foco da atenção dos sentidos do autor para o texto enquanto estrutura e código a ser decifrado, isto é, todos os sentidos estariam na materialidade textual.

No terceiro estágio, percebeu-se que o mesmo texto poderia ter vários sentidos, isso pelos implícitos, os sentidos indiretos, etc., o que acaba redirecionando o foco da questão para o leitor, abandonando a ideia de um sentido único e proveniente do que quis dizer o autor ou do que está no texto. Esta concepção é a mesma que fundamenta e repercute ainda hoje entre os jovens que acreditam na autonomia plena do leitor na produção dos sentidos do texto, o que sinaliza para a importância do trabalho escolar com a leitura, no qual se evidenciem as coerções e as injunções históricas que exercem a sua influência no que e como lemos. Esse trabalho, inclusive, pode se configurar como um meio de desnaturalizar o senso comum sobre o texto e a leitura, corroborando na formação crítica desses sujeitos.

Essas várias concepções acerca do texto e da leitura, ainda que com suas limitações, fazem parte de um processo que ajudou no entendimento contemporâneo do texto enquanto discurso e que envolve desde a produção textual, a edição, o suporte, passando pela sua circulação, locais de venda, acessibilidade, até a recepção pelo leitor, de forma espontânea ou por obrigação, tudo isso integrado a aspectos sociais, políticos, culturais e ideológicos que influenciam na produção dos sentidos do lido.

Essas diferentes concepções sobre a leitura e formas de ler ao longo da história, cada uma a seu modo e em seu tempo, trouxeram contribuições inegáveis ao avanço das ciências humanas, principalmente nas últimas décadas, promovendo uma maior democratização do acesso à leitura. Mas também serviu e, ainda hoje serve, em certa medida, ao gosto de uma elite, na manutenção e perpetuação do poder de uns poucos sobre muitos, que acaba por definir quem pode e deve ler e ser leitor em nossa sociedade, ampliando o fosso cultural existente nesse cenário.

Essa institucionalização das ciências, aqui especificamente em leitura, permite que aqueles que ocupam posições de poder nesse contexto possam tanto favorecer seu acesso e democratização, como também limitá-los ao definir quem são aqueles que leem

corretamente, quais são os sentidos e as interpretações possíveis e aceitáveis, se valendo de mecanismos discursivos e ideológicos, bem como das desigualdades sociais, para que boa parte da população não tenha acesso a esses conhecimentos. Segundo Certeau (1996, p. 267) “A utilização do livro por pessoas privilegiadas o estabelece como um segredo do qual somente eles são os “verdadeiros” intérpretes”. As ciências em si e a sua institucionalização, a princípio, não são boas nem más, o que as definem é o uso que fazemos delas em sociedade.

Com a intenção de desmistificar essa idealização dos sentidos tidos como exclusivos, como um segredo, um dom que apenas poucos detêm, alguns estudiosos como Possenti (1999) e Cassany (2006 e 2019) têm desenvolvido pesquisas com vistas a identificarem as dificuldades e limitações que estudantes enfrentam no seu processo de formação leitora crítica. Os pesquisadores que seguem nessa linha têm desenvolvido reflexões e recomendações com vistas a contribuir para a construção de um processo de ensino crítico e cada vez mais democratizador do conhecimento.

Na contramão desses estudos estão os discursos daqueles que depreciam as leituras e as interpretações feitas por pessoas mais humildes, sendo que estas leem e interpretam, muitas vezes, como podem, cerceadas por uma série de limitações materiais e intelectuais, poucas vezes tendo oportunidades efetivas para mudar isso. Esses mesmos discursos tendem a depreciar o modo de fala dessa gente, de se vestir e de estar no mundo, fazendo-as *estrangeiras* no mais íntimo que as constituem, *penetrar* em diversos âmbitos da vida cotidiana que envolvem a leitura e, mais ainda, a leitura crítica.

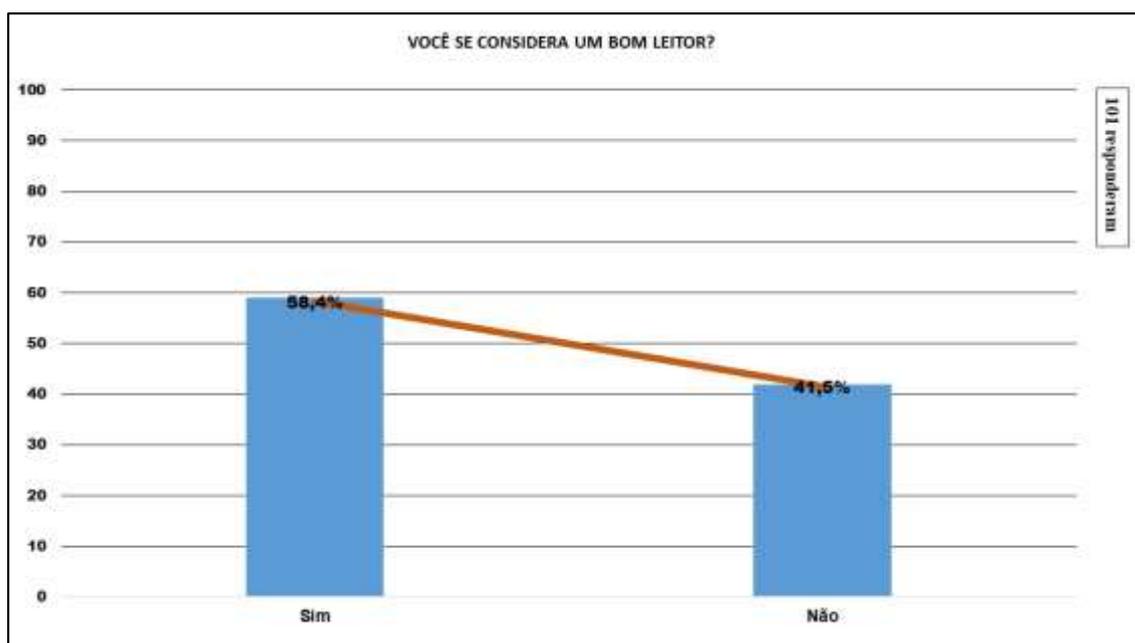
Esses discursos que elitizam o acesso à leitura têm tirado dos olhos, ao longo de séculos, não apenas as práticas de leitura dos mais humildes, quando sabem e podem ler, mas também silencia e limita significativamente essas histórias de vida. Isso gera dificuldades no estabelecimento de registros do contato desses sujeitos com o livro, de como o encontro com objetos de leitura, a possibilidade de ler, ainda que muito longe das leituras idealizadas e canônicas são, efetivamente, importantes na composição da história dessas pessoas, no desenvolvimento de suas relações com a sociedade e o mundo. Um exemplo sobre isso foi apresentado e analisado por Carlo Ginzburg (2006), na figura do moleiro italiano, Menocchio, condenado e executado na Idade Média justamente pelas interpretações que realizava, com base em uma chave de leitura muito particular, mas ao mesmo tempo intrigante, principalmente para um homem do seu tempo e de sua classe social, que comumente estavam fadados a nunca saber e poder ler.

Os discursos fatalistas e nostálgicos sobre a leitura ainda são bastante recorrentes em nossa sociedade, principalmente em relação ao que dizem sobre os jovens e a leitura. Contudo, notamos uma possível tendência de mudança nesses discursos em nosso *corpus* de análise, composto prioritariamente por jovens *batalhadores*, nos termos do sociólogo Jessé Souza (2011) são aqueles que apesar de uma origem simples dispõem de alguma estrutura, tendo experimentado uma relação com a escola sem grandes traumas em seu processo de alfabetização. Esses jovens ao flexibilizarem os discursos mais consensuais sobre a leitura e se afirmarem como bons leitores, tal ação acaba se configurando como uma forma de empoderamento em leitura, pois se reconhecem capazes e no direito de ocuparem esse lugar social do “ser leitor”.

2.2 “Eu sou um bom leitor!”, nos questionários

Além dos que se declaram como bons leitores nas entrevistas, nos questionários essa representação foi bem mais frequente. A partir de uma questão objetiva e dicotômica (sim ou não) sobre “você se considera um bom leitor?”, chegamos ao seguinte gráfico:

GRÁFICO 10
VOCÊ SE CONSIDERA UM BOM LEITOR?



Fonte: Dados da pesquisa

Entre esses jovens, 59 (58,4%) deles se consideram bons leitores em oposição a 42 (41,5%)⁵⁴ que afirmaram não o serem. O maior número de estudantes que se afirmam como bons leitores nos questionários em relação às entrevistas, na qual apenas 4 (20%) dos 20 entrevistados se posicionaram diretamente desse modo, possivelmente, se deve, entre outras coisas, à maneira como se deu a geração dos dados em cada caso. Os questionários foram desenvolvidos em horário de aula, de modo individual (cada qual em um computador), de maneira anônima, por meio da plataforma *Google doc*. Esse anonimato, que possibilita a diluição das respostas individuais no todo do *corpus*, pode ter possibilitado a que os alunos se sentissem mais à vontade e atuassem de maneira mais espontânea e sincera em suas respostas. Já no caso das entrevistas em grupo, que nos permitiu respostas mais livres e amplas, em alguns momentos conseguimos apreender aquilo que os alunos acreditavam ser adequado dizer frente a seus colegas e ao pesquisador, justamente por ter uma exposição maior da sua individualidade frente aos demais.

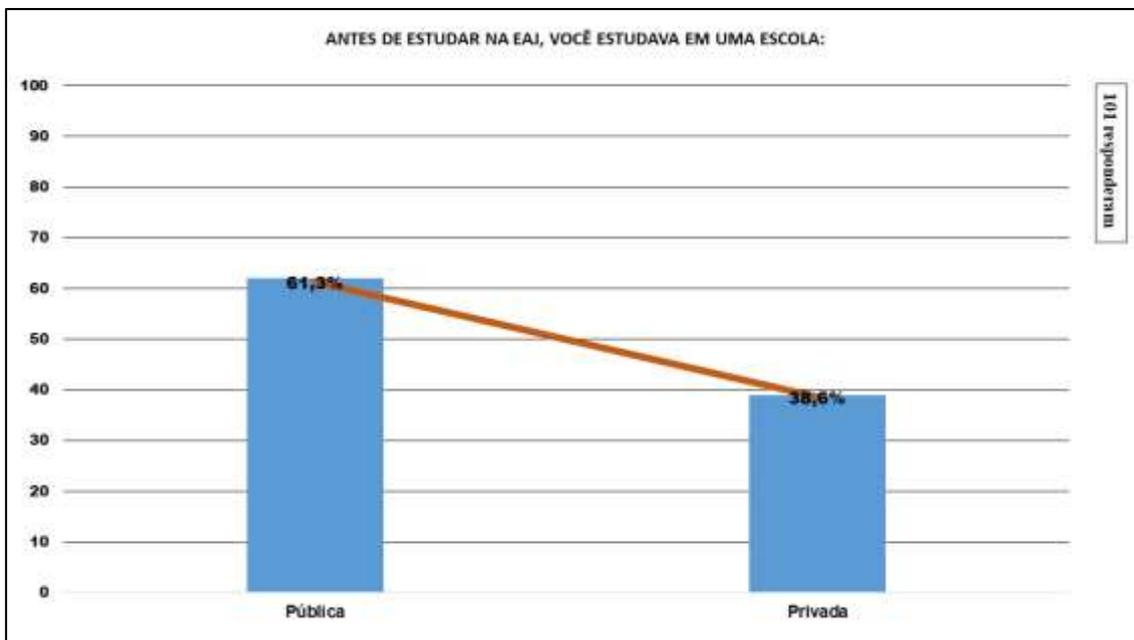
Apesar dessas variáveis na geração dos dados, às quais estamos atentos, essa tendência que observamos, de que os jovens se declarem como bons leitores, se coaduna com os dados da 4ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil e também com as análises empreendidas por Ceccantini (2016) acerca desses dados, que comprovam o fato de que os jovens entre 11 a 17 anos compõem o grupo que mais lê no Brasil, não apenas por estarem em fase escolar e realizarem leituras pragmáticas, mas por motivações próprias, seja por gosto, prazer, curiosidade, etc.

Esse cenário abre um novo contexto e possibilidades para a formação leitora crítica dos jovens em nossa sociedade, que vai de encontro aos discursos nostálgicos e fatalistas de que “os jovens não leem” e “não gostam de ler”. Tal fato não implica em dizer que estaríamos, como sociedade, em uma situação adequada, nem alivia a constatação segundo a qual, embora hoje mais jovens leiam e gostem de ler, que justamente eles são aqueles que em função de sua origem social são, ainda em sua maioria, os excluídos do direito à leitura, os condenados a não ler, sobretudo após o término do ensino obrigatório. Portanto, o acesso à leitura ou a sua negação são problemas políticos, sociais e econômicos, envolvendo questões de classe e de poder, haja vista que apesar de 62 (61,3%) dos participantes do questionário advirem de escolas públicas e 39 (38,6%) de escolas privadas, resguardadas as devidas proporções em cada caso, existe

⁵⁴ Existe uma tendência maior entre os alunos de Agropecuária (50%) e Informática (48,3%) em se declararem como não leitores em relação aos de Aquicultura (31,8%) e Agroindústria (34,6%).

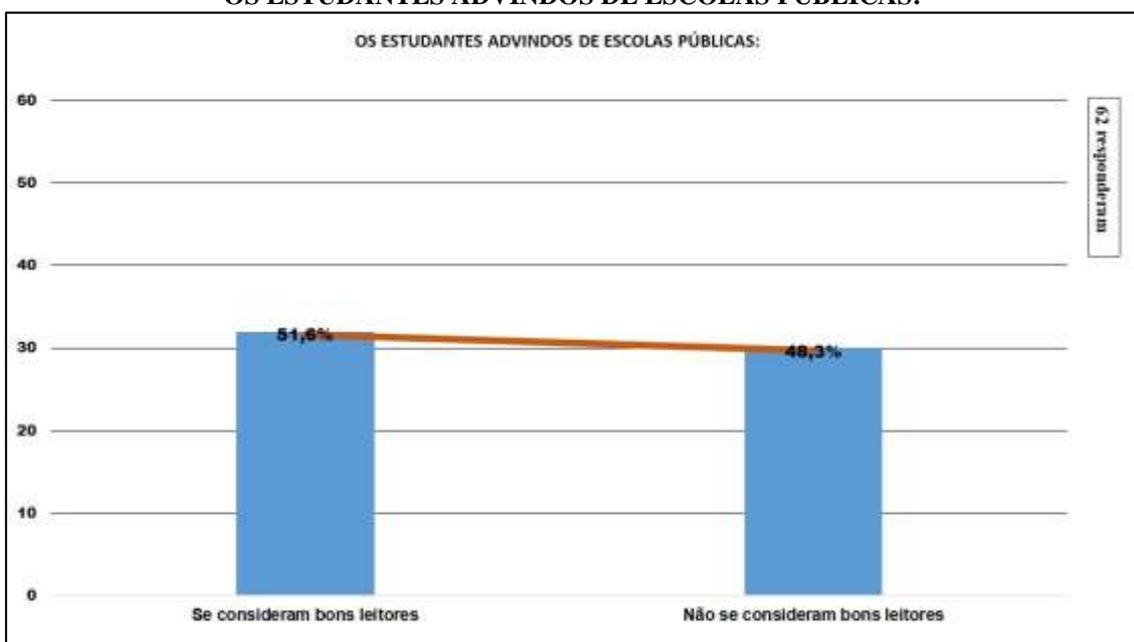
uma tendência significativamente maior entre os alunos advindos de escolas privadas em se declararem e se reconhecerem como bons leitores.

GRÁFICO 11
ANTES DE ESTUDAR NA EAJ, VOCÊ ESTUDAVA EM UMA ESCOLA:



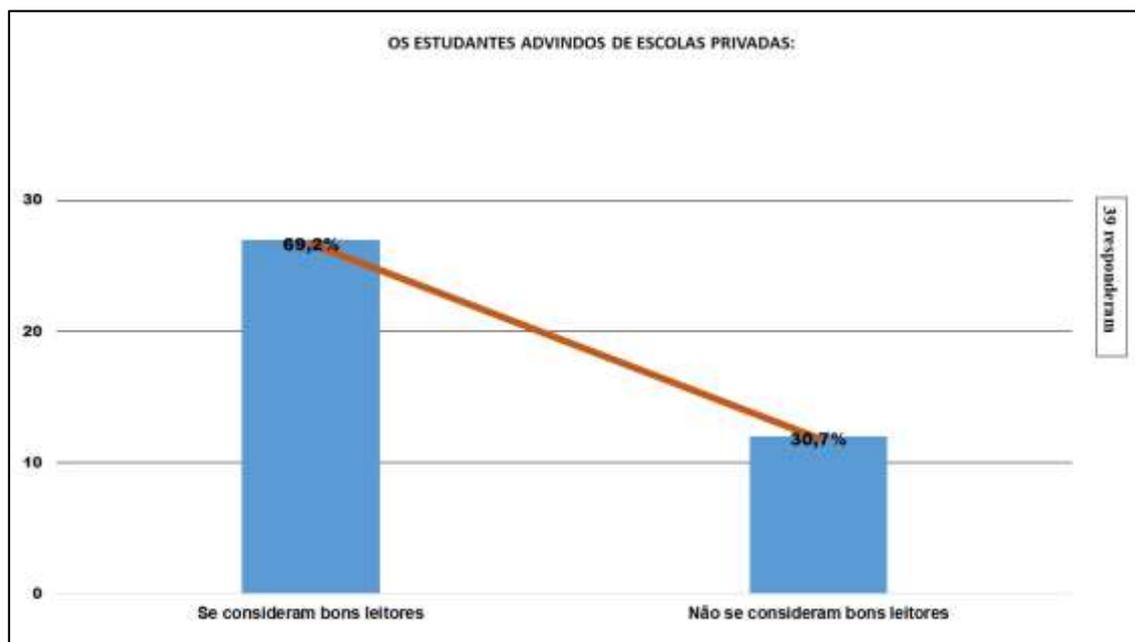
Fonte: Dados da Pesquisa

GRÁFICO 12
OS ESTUDANTES ADVINDOS DE ESCOLAS PÚBLICAS:



Fonte: Dados da pesquisa

GRÁFICO 13
OS ESTUDANTES ADVINDOS DE ESCOLAS PRIVADAS:



Fonte: Dados da Pesquisa

Em uma pesquisa empreendida por Soares (2001, p. 22), junto a alunos em fase de alfabetização, ao questionar “por que estavam aprendendo a ler?”, e aos seus pais sobre “a importância da leitura”, constatou que os pais e as crianças mais humildes reconheceram a leitura como uma ferramenta para alcançar melhores condições de vida e que suas práticas visavam aqueles textos voltados às leituras utilitárias, diferentemente das crianças e dos pais mais abastados, entre os quais a leitura foi percebida como forma de expressão e de comunicação, não direcionadas obrigatoriamente às exigências do e para o mundo do trabalho.

Apesar de ser uma pesquisa desenvolvida há duas décadas, os seus resultados dialogam com os gráficos que apresentamos. Do total de alunos advindos de escolas públicas (62), apenas 32 (51,6%) se consideram bons leitores, em comparação ao total de alunos originários de escolas privadas (39), 27 (69,2%) afirmam ser bons leitores, ou seja, enquanto 30 (48,3%) dos alunos mais humildes declararam não ser bons leitores, essa porcentagem entre aqueles com melhores condições de ensino e, geralmente, econômicas foi apenas de 12 (30,7%).

Esses dados vêm a endossar o quanto a dimensão socioeconômica participa das hierarquias culturais e entre elas aquelas relativas à leitura, ainda que não seja a única, não podemos perder de vista que os mais abastados e com melhores condições econômicas tendem a possuir mais oportunidades ao longo da vida de internalizarem a

leitura e a sua prática de forma espontânea e perene. Isso por diversas razões, que vão desde o exemplo de leitura e de leitores entre seus familiares, passando pela possibilidade de acesso a livros disponíveis no próprio ambiente doméstico ou mesmo pelas condições financeiras de poder adquiri-los, até o fato de gozarem de tempo para lê-los como atividade de ócio.

Já os alunos mais humildes, normalmente advindos de escolas públicas, algumas vezes relatam viverem em ambientes e bairros mais barulhentos, o que dificulta a concentração ou mesmo a possibilidade de acesso a um lugar propício à leitura silenciosa e de fruição. Os seus pais, alocados em subempregos, não possuem tempo para ler e, em alguns casos, nem mesmo condições financeiras de custear totalmente o transporte escolar dos filhos, o que dirá para a compra de livros. Apesar disso, estes estudantes encontram formas de ler e lugares alternativos para o desenvolvimento de suas leituras, seja pela necessidade ou pelo prazer dessa prática.

E02, sobre o espaço da leitura no seu dia a dia, declara: “*o lugar que eu mais leio, acho que é no ônibus. Eu tenho uma mania muito grande de ler no ônibus, às vezes até não faço questão de andar mais do que o normal no ônibus, porque eu leio mais*”, ou seja, esse jovem não se importa de passar de sua parada, ter que caminhar mais até sua casa, porque passou mais tempo lendo no ônibus. Esse estudante faz do transporte público um ambiente de leitura, o que evidencia as suas condições precárias para o exercício da leitura e o esforço exigido e imposto à maioria, como forma eficaz de limitar o acesso à leitura, aos modos prestigiosos de seu exercício e ao prestígio de ser leitor em nossa sociedade. Contudo, ainda assim ele lê, se impondo a todas às adversidades do seu cotidiano. O exemplo da falta da leitura no seio familiar e as dificuldades que isso impõe socialmente, muitas vezes, também acaba se tornando uma motivação para ser e querer ser leitor.

Isso não quer dizer que todos os alunos advindos de escolas privadas e com condições socioeconômicas mais favoráveis serão, necessariamente, *convidados* em leitura, ainda que haja uma tendência maior de que sejam. Do mesmo modo que nem todos estudantes de escola pública serão *penetras* em leitura, já que alguns deles, filhos de professores, por exemplo, muitas vezes, apesar de sempre terem estudado em escola pública, são *convidados* em leitura, a convivência com pais leitores e que lhes acompanhavam nas atividades escolares, o acesso a objetos diversos de leitura no âmbito do próprio lar, etc., fazem toda a diferença nesse processo.

Contudo, a classe social do sujeito exerce um papel muito importante e inegável nesse cenário. Outro dado de nossa pesquisa que endossa essa questão decisiva e determinante da classe social em relação à leitura é o fato de que, de todos os cursos técnicos participantes do questionário, aquele com menor número de alunos a se reconhecerem como bons leitores são os de Agropecuária (AP). São esses mesmos alunos que destoando dos dados totais da pesquisa ao responderem quais seriam suas maiores dificuldades para ler, afirmam frequentemente “não terem paciência para ler” ou “não terem concentração suficiente para ler”, diferentemente dos demais grupos e cursos que tendem a assinalar a “falta de tempo”. Vale ressaltar que a média de alunos advindos de escolas públicas entre os estudantes de Agropecuária é de 63,6%, maior do que a média total de 61,3%.

Essa “inadequação” ou maior desidentificação com a prática leitora responde em certa medida à negação de um outro direito: ao direito à concentração, que exige treino, estímulo, espaço e condições adequadas para um exercício como o silêncio. Essa habilidade é ou não cultivada ao longo da vida de acordo com os hábitos, condições e modelos de que dispõe cada sujeito. Esses estudantes de Agropecuária tendem a se culparem e a se responsabilizarem pela falta de paciência e de gosto pela leitura, como se fosse realmente uma escolha do sujeito, da autonomia de suas decisões e individualidade, quando na verdade contaram com condições mais desfavoráveis para gostarem ou não de serem leitores.

Em geral, se desconsideram as questões sociais, a falta de vivências desses jovens dentro de seus grupos de origem que lhes permitissem internalizarem determinadas práticas, hábitos e modos de agir em leitura. É entre os estudantes de Agropecuária que parece existir a maior falta de representatividade de leitores modelos, pois ao serem questionados sobre “*Você conhece muitos leitores?*”, entre os alunos de AI (Agroindústria), IF (Informática) e AQ (Aquicultura) a resposta mais recorrente foi “sim”. Contudo, diferentemente dos demais, a maioria dos estudantes de AP (Agropecuária) declararam não conhecerem muitos leitores, ou seja, em geral, não reconhecem como leitores seus familiares, professores, colegas e aqueles com quem normalmente convivem, que pudessem lhes servir como modelos de leitores pelas práticas, gestos de leitura e formas de ler.

Esses dados se assemelham aos analisados nos estudos desenvolvidos por Souza (2009) e Piovezani (2020), sobre a culpabilização que é imputada aos mais humildes, em relação a sua suposta falta de jeito e de capacidade de se adequar aos bens e valores

simbólicos sociais de prestígio, a tal ponto que terminam por se convencerem e a reproduzirem os discursos que os segregam.

Ora, as discriminações fazem reiterada e constantemente dos sentidos do povo um alvo privilegiado. Sua visão, sua audição e seu olfato seriam grosseiros e desprovidos de sutileza para a devida apreciação das formas, cores, tons e odores elegantes. Seu paladar e seu tato seriam igualmente rudes e carentes de refinamento para a adequada degustação dos sabores complexos e para o apropriado contato com as texturas sublimes. Os ruídos e os comportamentos dos corpos da gente humilde, assim como sua língua e suas falas, não são tampouco poupados nos julgamentos que se produzem em olhares e escutas guiados pela lógica da distinção social. (PIOVEZANI, 2020, p.16)

Esses julgamentos também se estendem e abrangem as práticas de leitura dos mais humildes ou a sua falta, ora negando-as, ora rebaixando-as, como desprovidas de adequação e criticidade, se não ainda pela depreciação dos objetos que esses tomam para ler.⁵⁵

Nesse contexto, a escola tem papel fundamental de permitir que alunos de diferentes classes e condições sociais possam se identificar com a leitura, sendo esta uma das possíveis formas de apropriação por parte dos alunos de sua própria *estrangeiria*, um meio de luta, de resistência e de reconhecimento de si no mundo, bem como das hierarquias sociais a que esse estar no mundo implica. Todo esse processo, pelo qual passa o desenvolvimento de um leitor crítico, pode vir a contribuir na transformação da percepção de vida desses alunos, como veremos.

Com a intenção de aprofundar nossas análises, discorreremos na sequência a respeito de como as origens familiares e os aspectos sociais, financeiros e de oportunidades interferem significativamente na vida do sujeito e na sua formação leitora. Sendo assim, dedicamos o subitem a seguir a tratar das famílias desses estudantes, sobre o nível de formação de seus pais, profissões, entre outros, que refletem diretamente nos discursos desses jovens sobre a leitura e sobre si como leitores.

⁵⁵ Um exemplo emblemático desse funcionamento se encontra em Curcino (2018) em sua análise sobre o modo de representação de Lula como leitor na mídia brasileira, em comparação com FHC.

2.3 “Meu pai não frequentou a escola, então, ele não sabe como funciona”⁵⁶

A origem familiar de um sujeito, o seu local de nascimento, define significativamente suas condições financeiras e o tempo de que dispõe para dedicar-se à leitura e à apropriação de bens culturais simbólicos de prestígio, bem como o modo segundo o qual se dá a incorporação dos princípios e valores de sua comunidade e no seio familiar, o que reflete nas possibilidades de vida e profissionais que lhes serão permitidas ao longo do tempo. Segundo Petit (2009) essa identidade jovem, que decorre da linhagem familiar, em função da qual os filhos tendem a reproduzir a vida dos pais, nos últimos tempos tem se transformado significativamente, isso em função da própria dinâmica da contemporaneidade, com novos estilos de vida e formas de se relacionar e de se comunicar, cujas oportunidades e condições de construção da singularidade são mais diversas.

Contudo, a origem familiar segue sendo importante, mas ao mesmo tempo não tão determinante como o foi em outros períodos. Assim, é essencial entender a origem familiar dos participantes desta pesquisa e em que medida muitos deles têm transgredido as condições de vida dos seus pais. Para muitos desses jovens a escola e o ensino público de qualidade se materializam como uma oportunidade de vida, de apropriação de conhecimentos e de capitais simbólicos positivamente valorados na sociedade, tradicionalmente negados aos seus pais e à maioria dos de sua comunidade.

Para que a escola seja efetivamente um espaço de transgressão dos destinos de classe desses jovens, é importante que essa apropriação cultural e de conhecimento se dê reconhecendo e valorizando suas origens e identidades. Com isso, espera-se que sejam capazes de reconhecerem o sistema social e suas ideologias no processo de valorização e hierarquização de certas culturas e vidas em detrimento de outras, bem como de tudo aquilo que se relaciona a elas, para que não venham a endossar suas vozes na (re)produção das desigualdades, das quais eles mesmos e os seus, não raras vezes, são expostos.

Em seus estudos no Irã, Street (2014) observou que muitos iranianos de origem urbana ou mesmo os jovens aldeões, a partir da apropriação de certos letramentos e discursividades tidos por eles como de maior prestígio, passaram a ridicularizar os conhecimentos locais, bastante interiorizados entre os mais antigos, que começaram a ser vistos como aldeões “primitivos”. Para esses jovens, seus ancestrais não eram capazes de distinguir os “fatos” presentes nos livros didáticos das “lendas” populares. A crítica do

⁵⁶ Declaração realizada por IF02 ao ser questionado sobre “Sua família participa/acompanha sua vida escolar? Se sim, de que forma? Se não, quais seriam as dificuldades para isso? Especifique”.

antropólogo faz refletir o fato de que os próprios jovens não eram capazes de reconhecer as ideologias implícitas nessas narrativas, uma vez que eles mesmos acreditavam “com igual intensidade em novas lendas” (STREET, 2014, p. 81).

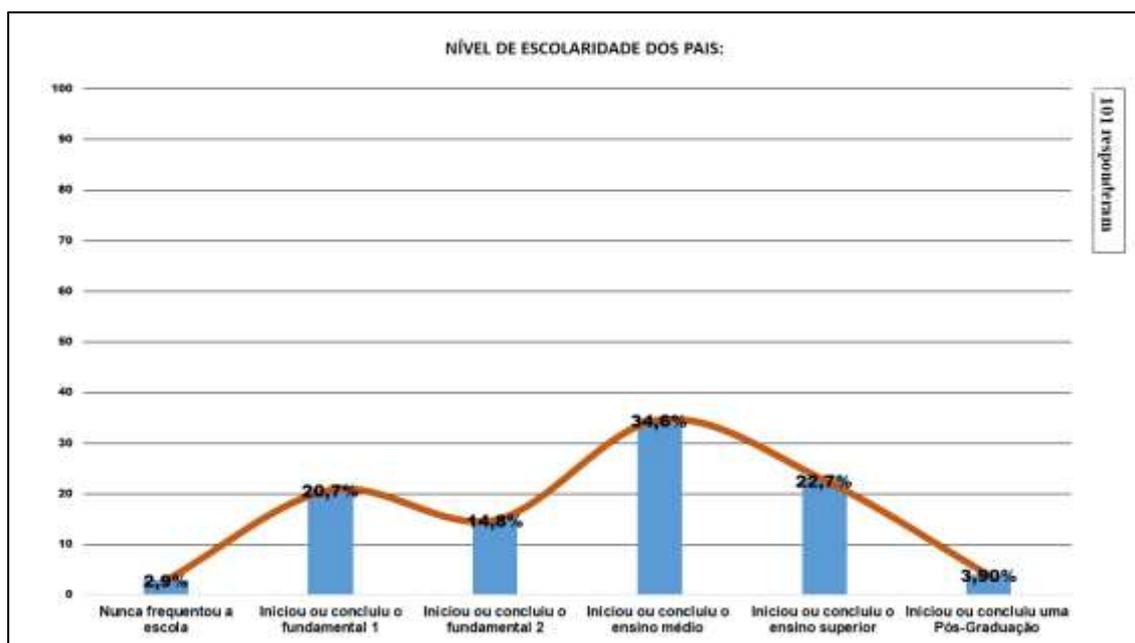
Um ensino que permite ao sujeito apropriar-se de certas práticas letradas de prestígio, mas não suficientemente para que reconheça suas narrativas como produto ideológico, inscrito dentro de uma historicidade, não alcançará um ensino libertador, pois carecerá de caminhos que desenvolvam a sua plena autonomia e lhe possibilite exercer uma leitura mundo⁵⁷. Do mesmo modo, impede o desenvolvimento de um letramento crítico, como concebido por Cassany (2006 e 2019), capaz de possibilitar ao sujeito a percepção de que o conhecimento não é, de forma alguma, neutro, do mesmo modo que a verdade não corresponde precisamente à realidade, uma vez que se estabelece a partir de perspectivas específicas, ou seja, o significado é sempre decorrente e situado cultural e historicamente, tendo em conta as diferentes relações de poder que o compõe.

No contexto de nossa pesquisa, entre os pais dos alunos, de 101 respostas, 3 (2,9%) nunca frequentaram a escola, 21 (20,7%) chegaram a frequentar o Ensino Fundamental 1 e 15 (14,8%) o Ensino Fundamental 2. Já entre as mães, todas elas tiveram algum acesso à escola, sendo que das 99 respostas, 14 (14,1%) delas chegaram a frequentar o Ensino Fundamental 1 e 14 (14,1%) o Ensino Fundamental 2. Por isso, não é raro, entre esses alunos, ao justificarem ou não a participação de seus pais na vida escolar deles, enunciados como o de IF02 “*Meu pai não frequentou a escola, então, ele não sabe como funciona, minha mãe nunca precisou estar reclamando comigo para melhorar as notas ou algo do tipo, mas sempre que tem reunião ela participa*” (grifos nossos) ou de AI16 “*Acompanha (a vida escolar) através das minhas notas, pois meus pais são um pouco pobres no ensino*” (grifos nossos). Apenas 35 (34,6%) dos pais e 35 (35,3%) das mães chegaram ao Ensino Médio e nem todos o concluíram. No que tange ao Ensino Superior, entre os pais 23 (22,7%) alcançaram esse nível de estudo, já entre as mães essa porcentagem é um pouco maior 29 (29,2%). Em relação à Pós-Graduação, os números são bastante tímidos, sendo de 4 (3,9%) entre os pais e 7 (7,0%) entre as mães. Estes dados podem ser melhor visualizados nos gráficos sistematizados abaixo.⁵⁸

⁵⁷ Para saber mais sobre o conceito de leitura mundo, consultar Freire (1989).

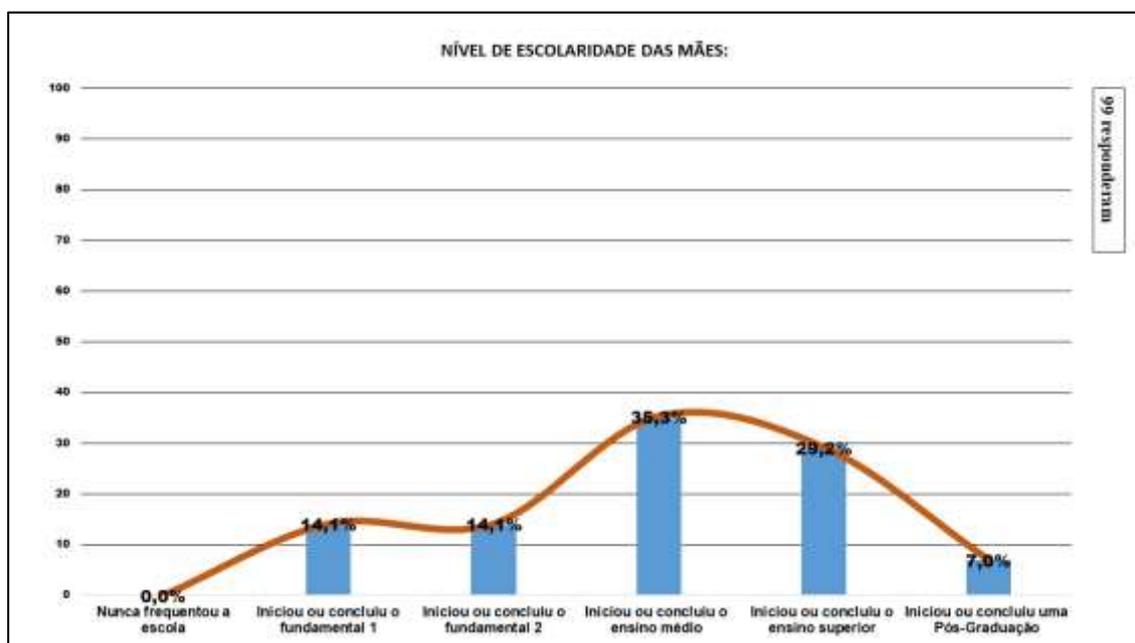
⁵⁸ Esses dois gráficos (6 e 7) mostram que as mães tendem a estudar mais do que os pais. A relação entre gênero, estudo e leitura será abordada no capítulo 2.

GRÁFICO 14
NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS PAIS:



Fonte: Dados da Pesquisa

GRÁFICO 15
NÍVEL DE ESCOLARIDADE DAS MÃES



Fonte: Dados da Pesquisa

Esses dados refletem as relações desiguais de acesso ao ensino formal em nossa sociedade, que envolve aspectos econômicos e de classe, mas também de gênero, enquanto os pais ocupam maior porcentagem no Ensino Fundamental 1 e 2 em relação às mães, estas, em comparação aos pais, estão em maior porcentagem no Ensino Médio, Ensino Superior e Pós-Graduação. Além disso, a porcentagem dos pais que chegam a um

determinado nível de ensino sem concluí-lo é maior do que a das mães. Esses nossos dados dialogam com os da 4ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2016, p. 18), segundo a qual o único nível de ensino no qual há maior presença de homens do que de mulheres é o Ensino Fundamental II, em todos os outros níveis, inclusive o superior, o número de mulheres é maior do que o de homens, também é maior o número de leitoras (59%) em relação ao de leitores (52%)⁵⁹ (p. 56). Já na 5ª edição dessa pesquisa (2020, p. 74) observa-se também uma tendência de maior escolaridade entre as mães dos participantes em relação aos pais.

Pais e mães que nunca ou pouco frequentaram a escola, muitas vezes, não se sentem confortáveis nesse ambiente, a começar pela sua falta de familiarização com esse contexto, marcado pelo não pertencimento. Mesmo entre aqueles mais humildes, que frequentaram a escola por anos, muitas vezes são expostos a situações delicadas, pelo silenciamento ou constrangimento dos seus letramentos familiares, aprendidos no interior de sua comunidade e que normalmente constituem o mais básico e essencial da identidade do indivíduo, como o modo de falar, de olhar e de se mover no mundo. Sendo assim, o fato de um sujeito ter acesso à escola e até mesmo concluir o Ensino Médio, não quer dizer que tenha tido uma relação bem-sucedida e confortável com a instituição escolar. Segundo Tfouni, Pereira e Assolini (2018, p 19)

[...] a criança pobre já leva uma desvantagem inicial ao entrar na escola, porque não domina o dialeto culto, empregado pelos agentes educacionais e utilizado pelos livros didáticos. Por outro lado, sua cultura e conhecimento, são ignorados; seu modo de falar e vocabulário são ridicularizados; desse estado de coisas decorrem colocações e crenças, às vezes desastrosas, sobre a importância do letramento para a criança pobre.

Entre os mais humildes, principalmente analfabetos, essas segregações não desaparecem ao longo da vida, pelo contrário, se apresentam por meio de outros contextos e formas, mas nem por isso menos cruéis, até mesmo de maneira banal e corriqueira como ir ao supermercado e ter dificuldades de consultar informações sobre um produto, não saber qual ônibus pegar e precisar da ajuda de estranhos, quando ainda esses transportes públicos não estão superlotados e em condições precárias, ou simplesmente apresentar-se a uma reunião escolar. Como não é para um pai que pouco ou nada conhece do gênero “reunião escolar”, que exige uma série de rituais e atitudes que vão desde como se portar,

⁵⁹ São leitores aqueles que leram algum livro inteiro ou em partes, nos três meses anteriores à pesquisa.

como se vestir, o que dizer, se precisará assinar algo ou não, e se precisar, se for o caso de não saber escrever, como fará? Ou passará, diante de todos os outros pais, pelo constrangimento de ter que molhar na tinta a sua digital? Ser analfabeto ou semianalfabeto em uma sociedade letrada como a nossa, que valoriza e exige certos letramentos bastante específicos, expõe aqueles que não os dominam, pelo menos minimamente, a situações de humilhações cotidianas.

A declaração de IF02 “*Meu pai não frequentou a escola, então, ele não sabe como funciona*” lembra-me muito o meu próprio pai, que não chegou a concluir o Ensino Fundamental 2 e nunca participou das minhas reuniões escolares, cabendo esse papel à minha mãe, e quando pedi que fosse à minha defesa de mestrado, desatou a questionar “Como é que funciona? Como é que é? Eu chego lá e só fico sentado, não preciso falar nada não? E tem que ir vestido de camisa, assim, terno? Ou posso ir com as minhas roupas mesmo?”. No final ele não foi e só depois entendi da sua vergonha e do seu constrangimento, em estar em um ambiente que nunca lhe foi confortável, familiar e, tampouco, natural. Como ele, existem muitos Josés e Beneditos no nosso país.

IF02 sempre foi estudante de escola pública, declara morar em uma casa pequena e aconchegante, sua mãe estava desempregada no momento da geração dos dados e seu pai atuando como auxiliar de produção. Esse jovem reconhece a importância dos estudos na própria imagem dos pais, ao evocar a falta de estudos do pai como justificativa da não participação na sua vida escolar, de como a ausência desses letramentos institucionalizados limita e castra desde cedo as possibilidades do sujeito, definindo precocemente o seu papel na sociedade. Essa consciência do aluno o leva a afirmar que nunca precisou que sua mãe exigisse que melhorasse suas notas, revelando a sua autonomia e, ao mesmo tempo, o reconhecimento da importância dos estudos em sua vida.

O papel de acompanhar a vida escolar de IF02, dentro do que é possível, parece caber exclusivamente à mãe, possivelmente pela total falta de estudos do pai ou mesmo pela ideia social bastante estereotipada e historicamente construída, que se faz das divisões de tarefa por gênero. Nessa visão, o papel de auxiliar e de educar os filhos, normalmente, é atribuído à mãe, porém a mãe de IF02 também não chegou a estudar muito, parando antes de concluir o Ensino Fundamental 2, que atualmente compreende do 6º ao 9º ano. Conforme observa Curcino (2018) isso, no entanto, é uma das razões do grande esforço da mãe e da família para garantir e inculcar no filho a necessidade de estudar. Não é apenas pelo exemplo “positivo” que se forma um leitor. O testemunho da falta que a escolaridade,

e a leitura fazem com os indivíduos em nossa sociedade tornam esses pais grandes incentivadores dos filhos.

Em consonância com esses enunciados temos também a declaração de AI16, um jovem que também sempre estudou em escola pública, filho de mãe agricultora, com Ensino Médio completo, e pai operador de máquinas, com Ensino Médio incompleto. Aos olhos desse estudante, a partir dos seus referentes de mundo e de forma bastante coerente com um consenso geral, dos atributos normalmente necessários para o reconhecimento de uma pessoa como letrada, seus pais estão longe disso, pois são “*um pouco pobres no ensino*”, com todos os valores e representações que essa condição impõe ao sujeito em nossa sociedade. Vale atentarmos para o uso do sintagma “pobre”, em adjetivar essa condição de ensino, dentre tantos outros adjetivos e possibilidades de expressar essa percepção, o uso de “pobre no ensino”, parece revelar a consciência de AI16 sobre a falta de oportunidade de seus pais, uma vez que o foco da informação recai sobre a falta do ensino, ou seja, de acesso a esse ensino. Além disso o uso do termo “pobre”, em um nível semântico se opõe a rico, justamente como certos conhecimentos são considerados em nossa sociedade, uma riqueza, meios de produção de capital econômico, fonte de prestígio e distinção social, adquiridos a partir de letramentos muito específicos.

Na sequência, AI16 informa que seus pais acompanham sua vida escolar por meio de suas notas, ou seja, ainda que não possam ajudá-lo com os conteúdos escolares, se preocupam e se interessam por sua vida acadêmica, e o fazem pelas notas, pois sabem o peso simbólico que o sistema de notas representa nas instituições escolares, de aprovação ou reprovação de alunos, além de funcionar ainda como meio de classificação dos mesmos.

Lahire (1997, p. 344 e 354) sobre a “transmissão” do capital escolar pelos pais, conclui, a partir de seus dados, que o sucesso escolar dos filhos nem sempre estão relacionados ao nível escolar dos pais.

[...] é sem dúvida preferível ter pais sem capital escolar a ter pais que tenham sofrido na escola e que dela conservam angústias, vergonhas, complexos, remorsos, traumas ou bloqueios. Na incapacidade de ajudar os filhos, os pais sem capital escolar também não tendem a comunicar-lhes uma relação dolorosa com a escola e com a escrita.

Sendo assim, o papel que os pais desempenham na vida escolar dos filhos é bastante complexo e diverso, pois envolve uma série de fatores, desde a relação que esses

pais estabeleceram com a escola ou não ao longo de suas vidas, até mesmo a maneira como esse capital escolar é “transmitido” ou não aos seus filhos, bem como a valorização e a importância desses capitais dentro de uma determinada comunidade. Contudo, em alguma medida, todos esses discursos reafirmam o modo como as condições sociais e de nascimento interferem e, em muitos casos, determinam a vida de um sujeito.

Nas entrevistas também reverberam enunciados cujas condições de transgressões no âmbito escolar correspondem a uma luta diária⁶⁰:

Eu nunca fui uma pessoa que gostei muito de leitura, mas sempre a minha família ficava dizendo “você tem que ler, você tem que ler, tem que ler, tem que ler”. Na minha vida a leitura significa uma forma de ajudar o outro, porque minha vó, ela é analfabeta [...]. Então, para onde ela vai, eu tenho que ir com ela, porque eu tenho que estar sempre ajudando “Vó, você pega tal ônibus. Vó, aquele nome ali é o que a senhora tem que pegar.” [...]. Enfim, [a leitura] é uma forma que eu tenho como ajudar o outro. (E11)

E11, ao ser questionado sobre “*O que a leitura significa para você*”, difere dos demais em suas respostas e do que em geral é dito sobre essa prática, em que a resposta mais imediata tende a ser sobre os prazeres em leitura, como fuga da realidade e da rotina, conforto em momentos de tristeza, meio de melhorar a comunicação, além de uma fonte de conhecimentos de si e do mundo. Essa resposta de E11 reflete a divisão, no plano simbólico, do representável sobre a leitura, ou seja, aquela responsável pelo que cada um, em função de seu universo de socialização, ‘experencia’ acerca dessa prática; ele se lembra da falta que ela faz para quem não aprendeu a ler. No entanto, em sua sinceridade, como forma de ‘expiar um quase pecado’, revela que “nunca foi uma pessoa que gostasse muito de ler”, isso por si só indicia uma certa inadequação quanto aos discursos que, ainda na atualidade, definem o que se pode e se deve dizer sobre a leitura.

O funcionamento desses discursos não interdita tacitamente que o entrevistado se expresse do modo como o fez. Ele, na verdade, opera pela outorga de maior ou menor prestígio, ou melhor, pela sanção positiva ou negativa daquele que enuncia sobre a leitura em função da posição que esse sujeito ocupa socialmente e da adequação do seu dizer ao discurso oficial, consensual e dominante. Afinal, é pelo dizer que o sujeito atesta sua familiaridade com o universo letrado e sua propriedade como leitor.

⁶⁰ Parte desses dados foram analisados e aceitos para serem publicados na revista Delta (1678-460X), no ano de 2021, a partir do artigo desenvolvido por BORGES, R., CURCINO, L., CASSANY, D. *A 'leitura' segundo estudantes do Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico no nordeste brasileiro.*

Em sua resposta, este aluno também nos informa de uma recomendação relativa à leitura que lhe foi dirigida reiteradas vezes por parte de seus responsáveis: “*you have to read!*”. Esse enunciado injuntivo, indicia em sua repetição enfática e em sua forma modal o efeito de sentido de uma ordem, de um conselho, mas também de um apelo. Apesar de sua formulação modal de efeito polivalente, o valor que se atribui à leitura em nossa sociedade, e sobretudo para aqueles que foram vítimas de sua falta, ecoa nesse enunciado sob a forma do apelo.

O analfabeto, assim como aqueles que não dispõem de outras formas dominantes de letramento, ao longo de toda sua existência, têm consciência do quanto essa ausência lhes violenta, inibe e restringe, lhes aprisionando em sua pertença social. Ser privado da leitura não apenas limita e empobrece no plano intelectual, artístico e político, como também condena a lidar com o sentimento de culpa individual, de vergonha cultural, mas sobretudo, e simultaneamente, essa privação atua como justificativa para sua miséria socioeconômica.

Segundo Curcino (2019b), só resta a alguns indivíduos diante da imagem idealizada do que é ser leitor, relacionada à consciência que cada um tem em relação ao modo como exerce a leitura, de admitir a “distância” que se estabelece entre o que deveria fazer e o que faz sob a forma, algumas vezes, de uma confissão envergonhada, constrangedora, que uma vez assumida restitui alguma dignidade ao sujeito.

Em outro momento, E11 ainda declara que durante todos os anos que estudou na EAJ nunca teve condições financeiras para realizar todo o trajeto da sua casa até a instituição, pois quando chegava no terminal rodoviário de Macaíba, cidade onde está situada a Escola, há um outro ônibus que percorre mais 5km, e os quais sempre realizou com a ajuda de caronas, de professores ou mesmo de desconhecidos, tanto na ida como na volta. Esse é outro fato que se materializa na vida do sujeito e que está relacionado às suas origens familiares e às condições econômicas de que se dispõe.

Os dois casos que analisamos aqui dos questionários e este último das entrevistas são representativos daqueles estudantes que sempre frequentaram escolas públicas, de origem simples, em muitos casos, filhos de pais que tiveram pouco ou nenhum acesso ao ensino escolar ou ainda relações de insucesso. Esses alunos são, em alguma medida, *herdeiros* das condições sociais dos seus pais e de sua própria comunidade, do entorno que vivem e vivenciam também para além dessa relação primeira com a família, mas diferentemente dos seus pais e da grande maioria dos de sua comunidade, tiveram acesso a uma educação pública de qualidade e ao que tudo isso representa, como o valor

simbólico de um diploma de uma Universidade pública no Brasil, que não só atesta certos saberes, mas também permite exercer uma profissão mais digna, porque não exclusivamente braçal. Esse tipo de capital cultural é classificado por Bourdieu (1999) como aquele de *estado institucionalizado*, pois goza de uma legalidade juridicamente garantida, atesta e outorga certa competência ao sujeito que o possui, permitindo-lhe que exerça determinada função. Essa institucionalização do capital cultural permite comparações entre diplomas, pelo prestígio da instituição que o emite, pela sua raridade, pela capacidade que oferece de converter o seu valor simbólico em valor econômico, considerando o nível da formação, o tempo empreendido e as necessidades sociais do seu exercício.

Muitas dessas oportunidades que esses alunos da EAJ têm, se relaciona às políticas públicas nacionais implementadas nas últimas duas décadas, relacionadas ao governo Lula e Dilma, tais como o piso salarial das domésticas, as cotas nas Universidades públicas, o Sistema de Seleção Unificada (SISU), as bolsas estudantis que foram criadas, entre outras, que ainda se encontram muito longe do que seria preciso para promover melhor acesso a todos. No entanto, não se pode negar que essas ainda insuficientes medidas mexeram significativamente com as estruturas sociais de nosso país nos últimos anos.

O fato de que esses alunos possam ter uma formação profissional, certificada por uma instituição brasileira federal e de prestígio, apresenta-se como uma oportunidade de transgredirem as condições precárias e de exploração da força de trabalho imposta aos seus pais, logo, de suas condições econômicas. Como vimos, uma parcela significativa dos pais dos alunos participantes da pesquisa pouco frequentaram a escola, ainda que alguns tenham conseguido concluir o Ensino Médio, isso não atesta, precisamente, uma relação de sucesso com o ensino formal em nossa sociedade. Deles, apenas uma minoria teve acesso ao nível superior, porém nem todos que o acederam concluíram.

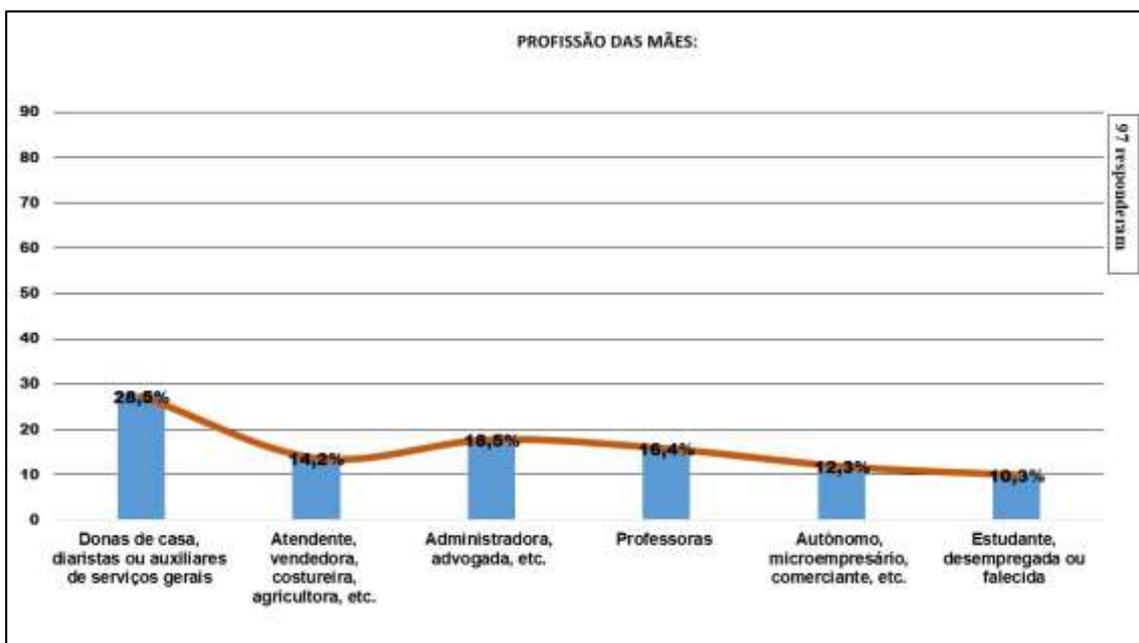
2.4 “Minha mãe trabalha o dia todo, e chega em casa cansada”⁶¹

Aqueles com menor grau de estudos tendem a ser, com certa frequência, os mais explorados no mercado de trabalho, realizando atividades pesadas e de baixa remuneração, pois são considerados mão de obra pouco qualificada e de fácil substituição,

⁶¹ Essa declaração é de AP19, porém a falta de tempo dos pais para acompanhar a vida escolar dos filhos, isso em função do trabalho que exercem, está presente em várias declarações que compõem o nosso *corpus*.

o que contribui na perpetuação das desigualdades sociais, refletindo diretamente nas condições e oportunidades de vida dessas pessoas e de todo o seu grupo familiar. Essa realidade, longe de se restringir à nossa pesquisa, retrata um triste histórico nacional. Vejamos como se apresentam as profissões dos pais em nossa pesquisa, a partir de uma questão aberta dos questionários, a começar pelas mães:

GRÁFICO 16
PROFISSÃO DAS MÃES:



Fonte: Dados da Pesquisa

Segundo suas declarações⁶², 28 (28,5%)⁶³ delas são donas de casa, diaristas ou auxiliar de serviços gerais, outras 14 (14,2%) realizam trabalhos que não são relacionados ao ambiente e às atividades domésticas, mas que normalmente não costumam exigir uma formação técnica ou superior, como agricultora, costureira, vendedora, etc.⁶⁴. 18 (18,5%) dessas mães exercem trabalhos como advogada, administradora, etc., além de 16 (16,4%) atuarem como professoras, estes últimos são trabalhos que, normalmente, exigem alguma formação técnica ou superior específica. Por fim, 12 (12,3%) delas são autônomas, microempresárias, comerciantes, etc., e 10 (10,3%) estudam ou estão desempregadas, outras já falecidas. Esses 10,3% não contribuem com a renda familiar, salvo uma delas que dobra sua rotina de trabalho, se dividindo entre as tarefas de contadora e de estudante de Serviços Sociais ou no caso de alguma mãe falecida que tenha deixado pensão, mas não tivemos acesso a essa informação.

Em outro momento do questionário, que complementa esses dados do núcleo familiar, pudemos depreender que 43 (42,5%) dos 101 participantes não vivem com famílias tradicionais (pai e mãe biológicos). É comum que morem apenas com a mãe ou com o pai e os irmãos, em alguns casos com os tios ou avós, que são seus representantes e os acompanham na vida escolar. Além disso, a dinâmica dessas famílias, a forma como as atividades cotidianas são repartidas também reflete na vida acadêmica dos estudantes.

AP13 ao responder sobre a participação da sua família em sua vida escolar justifica “Ela (a mãe) não tem tempo, pois trabalha um dia sim outro não e o que não trabalha precisa fazer os trabalhos domésticos”. Neste caso, estamos falando de um aluno que afirma não gostar do lugar no qual vive, o pai está desempregado e a mãe é autônoma.

⁶² Essas declarações estão relacionadas ao modo como os jovens veem seus pais ou quiseram representá-los enquanto profissionais. O modo como nomearam a profissão de seus pais reflete os sentidos relacionados às memórias discursivas valorativamente distintas, a partir de referências históricas e sociais que formam e atualizam determinados sentidos. Por exemplo, um sujeito que trabalha como gari, mesmo desenvolvendo um trabalho social de extrema importância, não goza do mesmo prestígio daquele de ser designado como funcionário público, pois ainda que um gari possa ser um funcionário público, sua função específica é depreciada porque mal remunerada e não reconhecida em seu papel social fundamental.

⁶³ Em alguns casos pais e mães possuem mais de uma profissão e trabalho, o que levou alguns deles a se enquadrarem em duas ou mais categorias. Sendo assim, neste caso, os dados do gráfico são apresentados em relação ao número de respostas e não de alunos que responderam à questão. Por exemplo: no gráfico 16 tivemos 97 alunos participantes e 98 respostas, justamente por uma das mães trabalhar e estudar, o que a coloca em duas categorias diferentes. Por isso, neste caso, os dados e porcentagens que apresentamos é em relação às 98 respostas e não ao número de alunos que responderam à questão.

⁶⁴ Por vezes, pudemos identificar que essas atividades como a de agricultora e de vendedora foram consideradas pelos alunos como autônoma e microempresária, quando se trata de algum negócio de família, por exemplo. Isso também ocorre ao falarem dos pais.

Vale observar que, além de sustentar a casa, a mãe é a figura evocada e responsabilizada pelo acompanhamento escolar do filho. Essa responsabilização da mulher, inclusive pela formação escolar do filho, é uma tendência que observamos em certos momentos dos questionários e que acaba refletindo aspectos de nossa própria estrutura e organização social bastante machista e patriarcal. Esses nossos dados dialogam com a constatação de Lahire (1997, p. 345) ao falar dos letramentos domésticos dominados pelas mulheres e da constituição das identidades sexuais, frequentemente, as mulheres são as encarregadas pela “educação dos filhos e, principalmente, do acompanhamento escolar deles. E tal fato não deixa de produzir efeitos nas escolaridades dos filhos”.

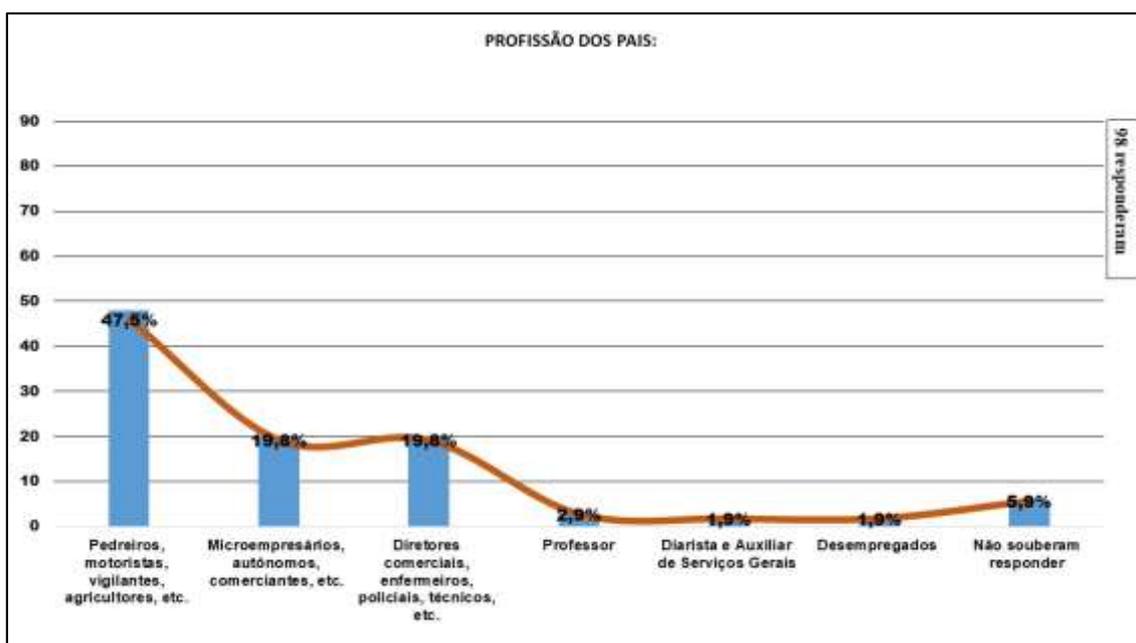
É fato que os pais possuem um papel muito importante na vida dos filhos, principalmente como agentes de transmissão cultural, de histórias e de valores passados de geração em geração dentro de uma comunidade e que são decisivos na formação cidadã, identitária e escolar do sujeito, mas essa transmissão cultural pode ser comprometida se há falta de tempo, traumas, angústias e medos, uma vez que esses sentimentos também podem ser transmitidos.

quando a luta pela sobrevivência ou o trabalho monopolizam o tempo cotidiano, quando a mãe está deprimida pela vida que leva ou pelo exílio, ou quando não encontra apoio suficiente em seu meio. Nesse caso, ela nem sempre tem condições de compartilhar com seus filhos esses momentos, para contar, descobrir e sonhar o mundo ao lado deles; para recitar uma cantiga, contar uma história e menos ainda para ler uma (o que daria a entender que ela pôde se apropriar dos livros). (PETIT, 2019, p. 27)

Estudos que se dedicam às condições sociais da mulher, aos seus letramentos e ao papel que normalmente lhe é atribuído na educação escolar dos filhos são fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária e humana, além de poderem ajudar a melhor entendermos a formação do leitor jovem a partir do papel que a mãe ou responsável do sexo feminino tende a assumir nessa sua formação. Segundo os dados da 4ª Pesquisa Retratos da Leitura do Brasil (2016, p. 75) a mãe ou responsável do sexo feminino, a partir do que declararam, foi a pessoa que mais influenciou na formação leitora dos entrevistados. Já na 5ª edição dessa pesquisa (2020, p. 72) a figura da mãe passa a ocupar o segundo lugar, atrás apenas de “algum professor ou professora”, exatamente como nos nossos dados, nos quais o maior influenciador seria o professor(a), passando pela mãe e posteriormente o pai.

Sobre a profissão dos pais, podemos ver no gráfico a seguir:

GRÁFICO 17
PROFISSÃO DOS PAIS:



Fonte: Dados da Pesquisa

48 (47,5%) deles são pedreiros, motoristas, agricultores, etc., 2 (1,9%) são diaristas ou auxiliar de serviços gerais. Esses dois grupos compartilham o fato de serem, normalmente, trabalhos pesados, em alguns casos realizados até mesmo de modo informal. 20 (20,4%) são microempresários, autônomos e comerciantes, trata-se de um grupo bastante diverso, pois um feirante, por exemplo, pode ser identificado em qualquer uma dessas três profissões, a depender do modo como o sujeito que enuncia o reconhece, por isso os separamos em um mesmo grupo. 20 (20,4%) são diretores comerciais, enfermeiros, técnicos, policiais etc., e 3 (2,9%) são professores. Em geral, esses últimos, executam profissões que normalmente exigem alguma formação técnica ou superior específica. 2 (1,9%) estão desempregados e 6 (5,9%) não souberam responder.

Comparando as profissões das mães e dos pais dos participantes, constatamos uma tendência maior entre os homens a exercerem profissões que não exigem formação específica, seja técnica ou superior, por isso menos relacionadas a atividades intelectuais em relação às mulheres, possivelmente um reflexo do nível de estudos que possuem e que puderam obter.

Em traços gerais, a maioria dos pais e mães desses alunos são *estrangeiros penetras* em leitura, ou seja, são aqueles que ao longo da vida não gozaram de condições favoráveis de modo a terem tido acesso a uma formação em leitura e como leitor precoce e frequente, e poderem, assim, usufruir dessa prática de forma regular, naturalizada e

espontânea. Isso por diversas razões, a começar pela origem familiar simples que, possivelmente, desde muito cedo os obrigou a trabalhar no complemento da renda familiar, tendo de abdicar dos estudos pela falta de tempo e de condições financeiras.

Esses sujeitos são herdeiros das histórias de vida de seus pais, de suas lutas, privações, e de suas conquistas no horizonte de possibilidades estabelecido por suas condições sociais, que passam pela relação valorativa com o seu entorno de (con)vivência. Eles são assim herdeiros de relações não espontânea ou naturalizada com os livros e a leitura. Em sua infância, normalmente, não convivem com exemplos das práticas de leitura de prestígio em âmbito familiar, nem tampouco dispõem da presença abundante de livros e de outros objetos de leitura da cultura letrada e de fácil acesso, com exceção dos escolares.

Os pais enunciados em nossos dados, em suas dificuldades financeiras e intelectuais, conhecem bem as privações a que podem ser submetidos seus filhos caso não possam, como eles, estudar e com isso eventualmente terem direito a escolhas que não tiveram. Daí seu esforço em oferecerem condições distintas das que foram criados.

O acesso desses jovens à Escola Agrícola de Jundiaí configura-se como uma oportunidade de formação da qual a maioria desses pais sempre foram alijados. Esse acesso pode vir a evitar que reproduzam o mesmo destino de seus pais, ao menos daqueles marcados por uma vida de exploração do seu tempo, da sua juventude e da sua força de trabalho, que foram encurralados pelas necessidades da vida. Isso a partir de um sistema social hierárquico, que força o sujeito a conformar-se a humilhações e a constrangimentos diários, levando à sua objetificação, reduzindo a sua humanidade à força e à capacidade de sua produção, o que termina por silenciá-lo em sua individualidade, enquanto sujeito singular.

O acesso a uma formação crítica, que inclua como parte fundamental desse processo a formação leitora do sujeito, abre possibilidades de carreira e de vida, de acesso a ambientes e a bens simbólicos mais diversos.⁶⁵ Ainda que esses alunos sejam minorias dentro de seus grupos de origem, o conhecimento é uma forma de empoderamento quanto às suas *estrangeirias*, de reconhecimento de suas identidades e de valorização de suas culturas de origem. Os filhos da classe trabalhadora também merecem ocupar os bancos da escola e de escolas com qualidade.

⁶⁵ Exemplos de histórias de vida em que as dificuldades individuais e familiares serviram de motivação e no fomento do desejo por mudanças, sendo os estudos, para esses, um caminho possível para isso, podem ser encontrados em Lima (2020) e Piotto (2008).

CAPÍTULO 3

O PROFESSOR LEITOR, SEGUNDO OS JOVENS ESTUDANTES

Uma série de estudos⁶⁶ já se dedicaram a analisar as leituras do professor, bem como a institucionalização dos discursos que ora o afirmam como leitor, ora como um não-leitor. A construção desse sujeito é ambígua. Se por um lado ele tende a ser visto como o “salvador da pátria”, responsável no exercício de sua profissão por amenizar e combater as mazelas das desigualdades sociais, formando sujeitos que colaborem na construção de uma sociedade mais justa e humana, símbolo de redenção, ao que se agrega a essa representação o amor pela docência, que justificaria a extensa e intensa carga de trabalho, em relação a uma má e injusta remuneração, por outro lado, há um ódio dirigido a essa categoria, uma constante hostilização, como analisa Britto (1998, p. 62), institucionalizada e reiterada pelas mídias de massa, e mais recentemente, pelos discursos

⁶⁶ Alguns desses estudos podem ser consultados a partir de Britto (1998), Marildes Marinho (1998) Almeida (2001), Kleiman (2001), Borges (2017), Pietri & Santana (2020), entre outros.

políticos conservadores, que bradam e vociferam que se trata de “uma categoria de vagabundos”, “de doutrinadores esquerdistas e malformados”⁶⁷, etc. Em última instância, são eles, os professores, o bode expiatório, culpabilizados pelo fracasso escolar, pela má formação dos alunos e pela “crise escolar” que se “instalou” na nossa sociedade.

Esses discursos têm ramificações históricas acerca do domínio e do exercício do conhecimento em sociedade, seja como forma de elitização e diferenciação social ou como meio de subversão, de empoderamento e luta contra as desigualdades sociais.

No começo do século XX, é frequente a associação da figura do professor como aquele sujeito detentor do conhecimento, socialmente respeitado pelo ofício de sua profissão, ainda bastante elitizada em sociedades como a nossa, já que apenas os mais abastados tinham acesso a uma educação formal mais prolongada, que exigia disposição de tempo para os estudos e também financeira para arcar com os custos de uma escola ou de um professor particular. Nesse começo de século, não raras vezes, o professor se constitui como uma figura severa e punitiva, inclusive sob o aval da própria família no uso da palmatória, como forma de ensinar e de educar, em que sua voz ressoa como uma autoridade, se não pelo respeito, então pelo temor.

Em outros momentos o professor também é representado como um sujeito doce, compreensível e, até mesmo, com certo instinto maternal/paternal, tanto que ainda hoje, em alguns contextos dos anos iniciais da educação básica, segue sendo comum que os professores sejam chamados de “tio/tia” pelas crianças, como aquele responsável por cuidar e dar atenção. Segundo Freire (1997, p. 18) a “tentativa de reduzir a *professora* à condição de *tia* é uma “inocente” armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de *adocicar* a vida da professora o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais”. Segundo o pesquisador e pedagogo brasileiro, o termo *tia* seria uma forma de despolitizar o exercício da profissão e das lutas do professor.

Com o passar dos anos e uma maior popularização do ensino público, em que a escola começa a receber perfis mais diversos e plurais, concomitantemente à falta de políticas públicas brasileiras bem implementadas e coerentes com a nova realidade que foi se formando a partir dos anos 50 do século passado, as salas de aula vão sendo

⁶⁷ A Título de exemplo, algumas dessas notícias que hostilizam os professores podem ser consultadas em: <<https://www.cpp.org.br/informacao/noticias/item/15869-bolsonaro-pede-aula-presencial-e-diz-que-professor-nao-quer-trabalhar>>. Acesso realizado em 10 de fev. 2021. <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/14/politica/1557790165_316536.html>. Acesso realizado em 10 de fev. 2021.

superlotadas, o que é agravado pelo descaso governamental com a situação. Progressivamente, a carreira docente vai perdendo o seu prestígio, em muito também pela má remuneração dos seus profissionais. Assim, deixa de ser uma profissão interessante e menos visada pela elite e classe média, abrindo vagas e tornando-se uma oportunidade de ingresso no nível superior para aqueles de origem mais simples.

Ao passo em que as licenciaturas passam a ser ocupadas pelos filhos dos *batalhadores* intensificam-se os discursos da má formação do professor. Muitos destes são sujeitos que tiveram uma educação básica pública com salas de aulas superlotadas, professores mal remunerados, tendo que fazer muito com pouco. Eles são, normalmente, estudantes que precisaram alternar seu tempo entre os estudos, a ajuda nas tarefas domésticas e os “bicos” para complementar a renda familiar, ou seja, poucas vezes são sujeitos que tiveram oportunidades e condições ideais de se familiarizarem, ao longo da vida, com as práticas letradas de prestígio.

Isso tudo se acentua ao observarmos que, diferentemente de outras profissões, quando se fala das leituras do professor, muitas vezes essas alusões são usadas para afirmar a sua ausência e/ou o déficit na formação desses profissionais, bem como a formação continuada que, por vezes, tende a ser vista como um meio de compensar uma suposta formação precária do professor. Britto (1998) e Pietri (2007) fazem análises dessas representações do professor a partir do livro didático. No modo como se apresenta esse material, como ele é construído, se pressupõe um sujeito incapaz de agir de forma autônoma, de refletir sobre a sua própria prática e sobre o contexto em que atua. Os professores são profissionais, mais do que outros, frequentemente confrontados e questionados em suas práticas, seja pelos discursos institucionalizados e nem sempre especializados, que circulam nas mídias e que, por vezes, ressoam nas cobranças e exigências dos pais, seja pelos seus superiores mais imediatos, dentro da própria instituição escolar, responsáveis por monitorar o trabalho que ali é realizado.⁶⁸

Paradoxalmente, o professor é colocado em uma posição central quando o assunto é a formação da sociedade e a difusão de conhecimentos e valores. Eles estão sempre sob os holofotes midiáticos e políticos, são constantemente responsabilizados pelos rumos que tomam a nossa sociedade, seja ocupando um papel de redenção da mesma, seja sendo responsabilizados pelo fracasso no exercício de sua função. Tudo isso apaga ou coloca

⁶⁸ Para saber mais sobre essa vigilância do professor pela própria instituição escolar e dos mecanismos apassivadores de sua atuação, consultar Freire (1997).

em segundo plano aspectos políticos, culturais e sociais que fomentam a precariedade de suas condições de formação e de atuação no âmbito educacional.

Em governos autoritários, como o que vivemos, o professor tende a ser alvo de vigilância e de interdições, pois é visto como aquele capaz de promover uma educação subversiva e colocar em questionamento estruturas sociais desiguais, contrárias à manutenção, (re)produção e perpetuação dos valores autoritários vigentes. O professor é visto como aquele que pode fomentar o questionamento em uma sociedade em que a norma é a diferenciação do ser pelo ter.

A *interdição* do professor, segundo definem Britto (1998) e Almeida (2008), conseqüentemente termina por interditar boa parte da sociedade de uma formação escolar crítica e de um acesso igualitário a bens culturais de prestígio, principalmente os mais humildes. Há várias formas de interditar as leituras, o acesso cultural e a boa formação do professor, a começar pelas longas jornadas de trabalho, pela má remuneração para a aquisição e acesso de bens culturais, pela falta de tempo para as leituras que não aquelas exclusivamente com fins didáticos e orientadas pelos parâmetros curriculares definidos pelo governo.

Porém, isso tende a mudar quando existe oportunidade para os *batalhadores* se licenciarem em universidades de qualidade, com possibilidades de se manterem e darem continuidade a sua formação, seja por meio de bolsas de pesquisa e de extensão ou mesmo pelas assistências estudantis de transporte, moradia e alimentação, assistências mínimas, mas suficientes para que os licenciandos possam realizar pesquisas e leituras diversas, de modo a se qualificarem adequadamente, para que tenham condições de serem autônomos em suas práticas. Quando é assim, esses discursos sobre o professor tendem a se ressignificarem, pois passam a ser entendidos como profissionais bem qualificados, formadores de opinião, detentores de um conhecimento especializado e científico da área em que atuam.

Sem dúvida, a ampliação das Universidades públicas e dos Institutos Federais pelo Brasil, durante o governo Dilma e Lula, ainda que muito aquém do ideal, contribuíram para iniciar esse movimento no país, de valorização na formação e no trabalho docente, além de programas direcionado à melhor qualificação da formação dos futuros docentes como o de Licenciaturas Internacionais (PLI)⁶⁹, o Programa Institucional de Bolsas de

⁶⁹ Programa lançado em junho de 2010, no qual alunos brasileiros de diferentes licenciaturas puderam concorrer a editais com bolsas de 12 a 24 meses para a realização de graduação sanduíche em universidades portuguesas.

Iniciação à Docência (PIBID) ⁷⁰, entre outros. Em certa medida, os dados que apresentamos na sequência são reflexos desse processo.

3.1 Segundo os estudantes, seus professores são “excelentes” e “muito bons”

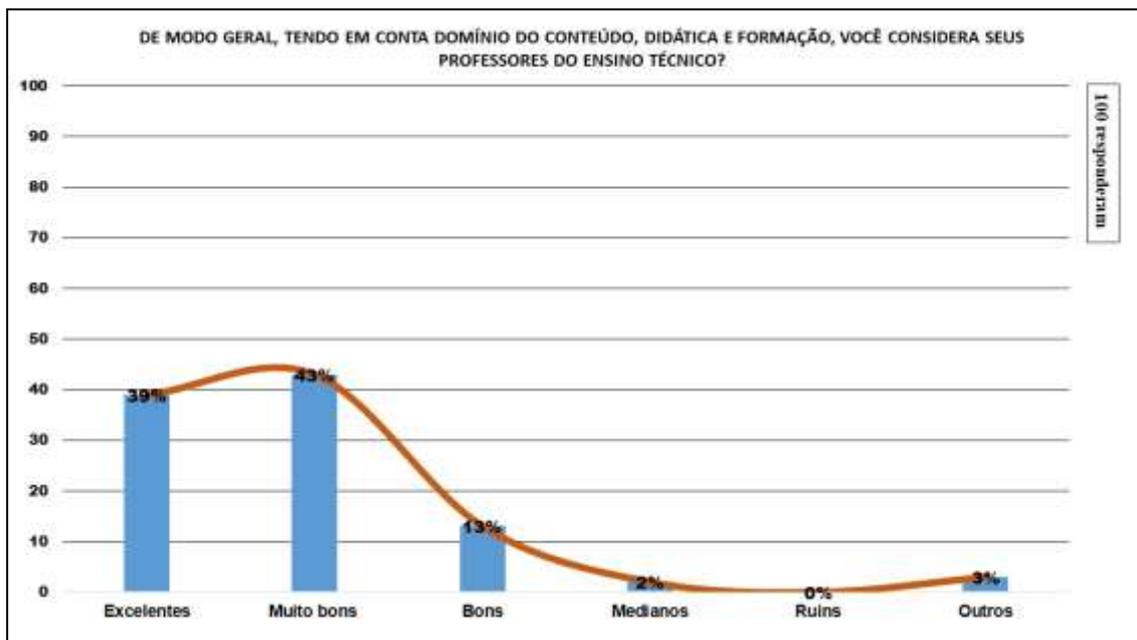
Na Escola Agrícola de Jundiá a maioria dos professores são mestres e doutores, desenvolvem atividades de docência, pesquisa e extensão, possuem incentivo de formação continuada e recebem uma remuneração melhor do que a média nacional desses profissionais. Logo, esse quadro docente dispõe de condições sociais e culturais também relativamente distintas. Sem dúvida, tudo isso interfere no modo como atuam e têm condições de atuar, o que reflete diretamente nas representações que os alunos fazem deles nesse contexto.

Durante o desenvolvimento dos questionários e das consultas junto aos alunos, que constituem esta pesquisa, solicitamos aos participantes que, tendo em conta o domínio do conteúdo, a didática e a formação de seus professores do Ensino Técnico e do Ensino Médio, realizassem uma apreciação geral sobre os mesmos assinalando uma das opções oferecidas no questionário, que iam de “excelentes” a “ruins”, o que nos levou aos seguintes gráficos:

GRÁFICO 18

⁷⁰ O PIBID é um programa de iniciação à docência criado pelo Decreto nº 7.219/2010 e regulamentado pela Portaria 096/2013. Visa promover uma aproximação entre as escolas e as universidades, bem como com as secretarias de educação, a partir do desenvolvimento de parcerias e atividades docentes. O programa não apenas motiva uma valorização do magistério, como também assume um amplo papel formativo, que abrange desde o aluno, passando pelo licenciando, até os professores do ensino básico e superior, que atuam no sentido de acompanhar e orientar as atividades.

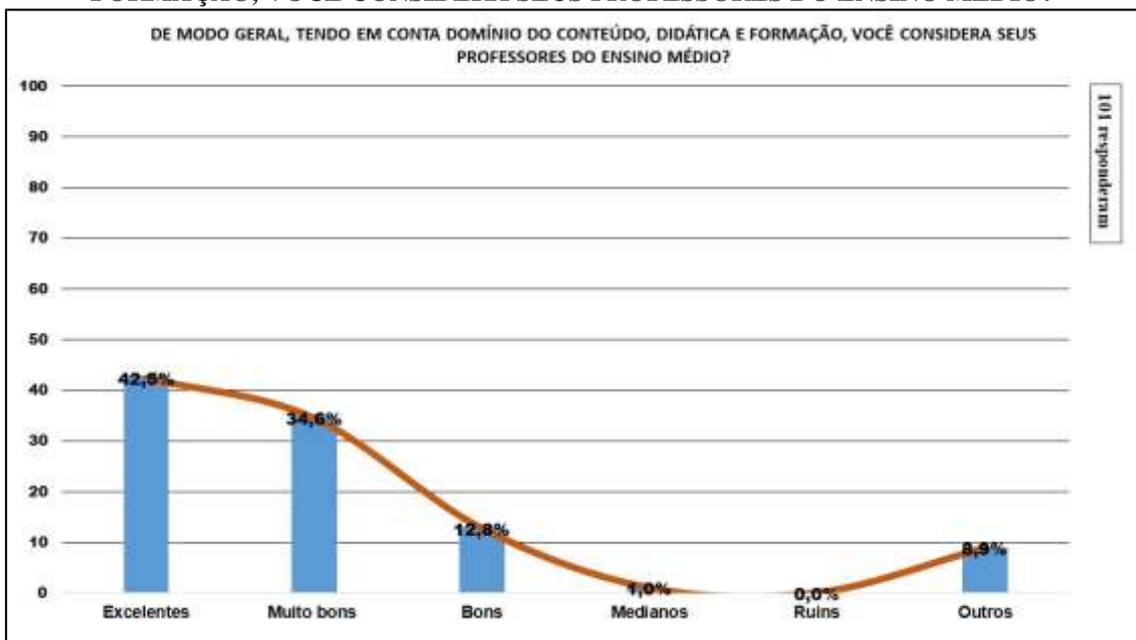
DE MODO GERAL, TENDO EM CONTA DOMÍNIO DO CONTEÚDO, DIDÁTICA E FORMAÇÃO, VOCÊ CONSIDERA SEUS PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO?



Fonte: Dados da Pesquisa

GRÁFICO 19

DE MODO GERAL, TENDO EM CONTA DOMÍNIO DO CONTEÚDO, DIDÁTICA E FORMAÇÃO, VOCÊ CONSIDERA SEUS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO?



Fonte: Dados da Pesquisa

O objetivo foi identificar as representações que os jovens fazem dos seus professores no contexto da EAJ, como julgam e avaliam o trabalho docente desenvolvido junto e com eles nesse contexto. A opção por separar os professores do Ensino Técnico e do Ensino Médio em duas questões e gráficos se deveu ao fato de que os alunos dos

diferentes cursos tendem a compartilhar os mesmos professores do Ensino Médio, mas não os do Ensino Técnico, que são profissionais específicos de cada área (Agropecuária (AP), Agroindústria (AI), Informática (IF) e Aquicultura (AQ)), o que poderia motivar resultados mais diversos e específicos, como aconteceu.

A resposta mais assinalada pelos alunos, em relação aos professores do Ensino Técnico de AI17 e de AQ17 foi “excelentes”, no caso de AI7, de um total de 26 alunos, 10 (38,4%) marcaram essa opção, já AQ17, de um total de 22, 12 (54,5%) assinaram “excelentes”. No que tange à AP17, de um total de 21 participantes que responderam à essa questão, a turma ficou igualmente dividida entre “Excelentes” 9 (40,9%) e “Muito bons” 9 (40,9%), porém os estudantes de IF17, que compõem o maior número de participantes em nossa pesquisa (31), marcaram em sua maioria 16 (51,6%) “Muito bons”, o que contribuiu para que essa fosse a resposta mais recorrente em dados totais, no gráfico 10, ainda que a apreciação mais recorrente entre os outros cursos tenha sido “Excelentes”. Acerca dos professores do Ensino Médio os dados foram mais homogêneos, com exceção de AP17, em que 10 (47,6%), de um total de 22 participantes que responderam a essa questão, consideraram os professores “Muito bons”, tendo sido a resposta mais assinalada entre eles.

Mesmo com essas pequenas especificidades que os dados trazem acerca da apreciação dos alunos sobre seus professores do Ensino Médio e do Ensino Técnico, de modo geral, eles dialogam e se complementam, uma vez que, considerando os dois gráficos em dados totais, aproximadamente, 80% das respostas indicadas ficaram entre “Excelentes” e “Muito bons”, quase 13% “Bons”, em relação a uma porcentagem ínfima de 1,5% “Medianos” e nenhuma resposta “Ruins”. Esses dados demonstram que os alunos estão satisfeitos com a qualificação e a competência dos professores que têm. Em “Outros”, (5,9%) dos alunos se detiveram em ponderar sobre alguns professores que consideram excelentes e outros não tão bons, como na resposta de IF14 “Acredito que a maioria é muito capacitada como profissional de suas áreas específicas, mas em alguns casos a didática de alguns desses professores deixa a desejar”.

Esses dados, de modo geral, evidenciam uma construção discursiva do professor, entre esses jovens, como sendo um sujeito competente no exercício de sua profissão, com domínio do conteúdo, boa didática e com formação especializada avaliada como excelente e muito boa. Esses dados⁷¹ são completamente diferentes da construção

⁷¹ É importante ponderarmos sobre o fato de que o contexto de geração dos dados pode ter impactado sobre as respostas, uma vez que foram desenvolvidos em âmbito escolar e por um pesquisador/professor da

discursiva analisada por Britto (1998, p. 62), acerca da matéria do Jornal *Folha de S. Paulo* (16/05/93), em que o professor é retratado de forma bastante pejorativa. O pesquisador destaca o seguinte trecho do jornal “Professores escrevem mal, lêem pouco e culpam os alunos”. Ao analisar esse trecho e outros o pesquisador chega à conclusão de que “a matéria evidencia a representação social que se tem do professor, principalmente da escola pública e, do modo como se enuncia, enfatiza o desprezo que se tem por esta categoria profissional, responsabilizando-a pelo insucesso dos alunos”.

Esses dados apresentados acerca das representações que fazem os alunos sobre seus professores - quando bem qualificados, com tempo para leituras diversas, preparo das aulas e desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão, além de uma remuneração que lhes permite acesso a certos bens culturais de prestígio – possibilita um olhar mais amplo acerca da precarização da educação, não se limitando à culpabilização do professor.

A utilização do professor como bode expiatório e epicentro dos debates acerca das mazelas educacionais, justificadas pela sua falta de vontade, esforço e incompetência, muitas vezes com certo desprezo e, até mesmo, ódio por essa figura, mascara toda uma narrativa histórica de descaso político com a educação no país, de acesso econômico, social e cultural desigual de sua população, inclusive entre os professores, principalmente os de origem simples.

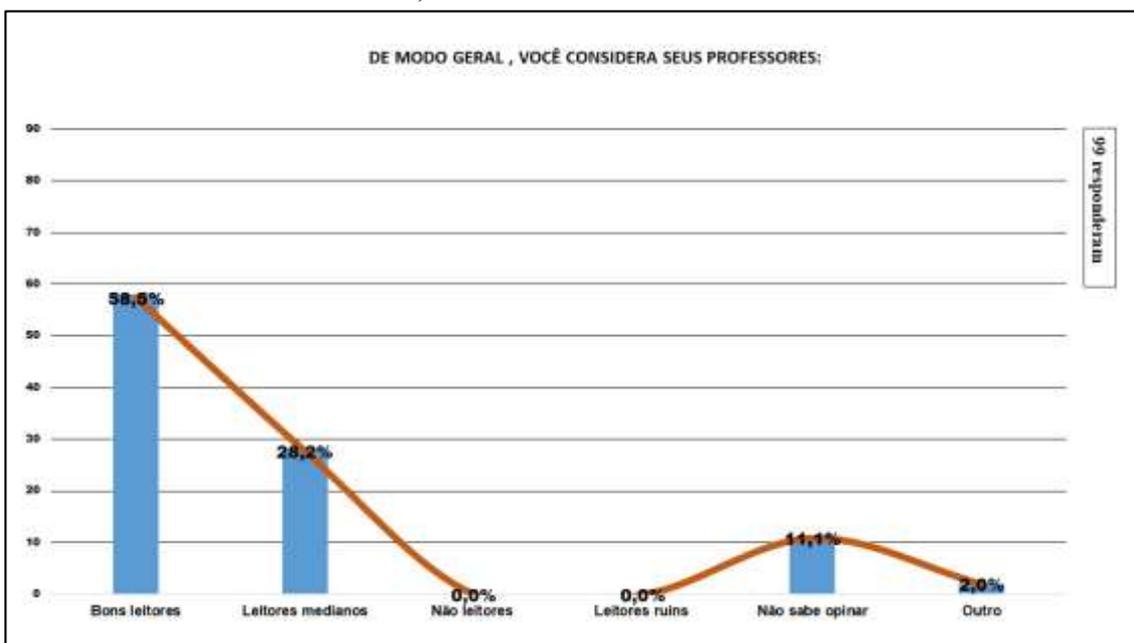
Muitos docentes são sujeitos que encontram nas licenciaturas e na prática educacional uma oportunidade de mudança de vida, de acesso a um conhecimento mais especializado, entre as possibilidades que lhes foram acessíveis, seja pela grande concorrência no ingresso às universidades públicas e gratuitas nos cursos como os de engenharia, direito, medicina, etc., ou mesmo pelo alto custo desses cursos nas universidades particulares. Vale salientar que o acesso a um curso superior em nosso país, mesmo às licenciaturas, ainda é muito elitizado, haja vista que aqueles que conseguem e podem aceder a um curso superior compõem uma pequena minoria de nossa população.

instituição. Contudo, isso não invalida essa percepção prioritariamente positiva dos professores, conforme apresentada nos dados. Antes, pode refletir a capacidade de comparação dos alunos relativa à sua formação anterior e com o prestígio que goza a instituição de ensino em que se encontram. Além disso, os alunos contavam com o anonimato de suas respostas e a impossibilidade de serem identificados individualmente.

3.2 “Um bom professor é um bom leitor”

Todas essas representações compartilhadas pelos alunos sobre seus professores no contexto da EAJ repercutem diretamente no modo como os veem e os concebem leitores. Isso fica evidente ao questionarmos como consideram seus professores enquanto leitores:

GRÁFICO 20
DE MODO GERAL, VOCÊ CONSIDERA SEUS PROFESSORES:



Fonte: Dados da Pesquisa

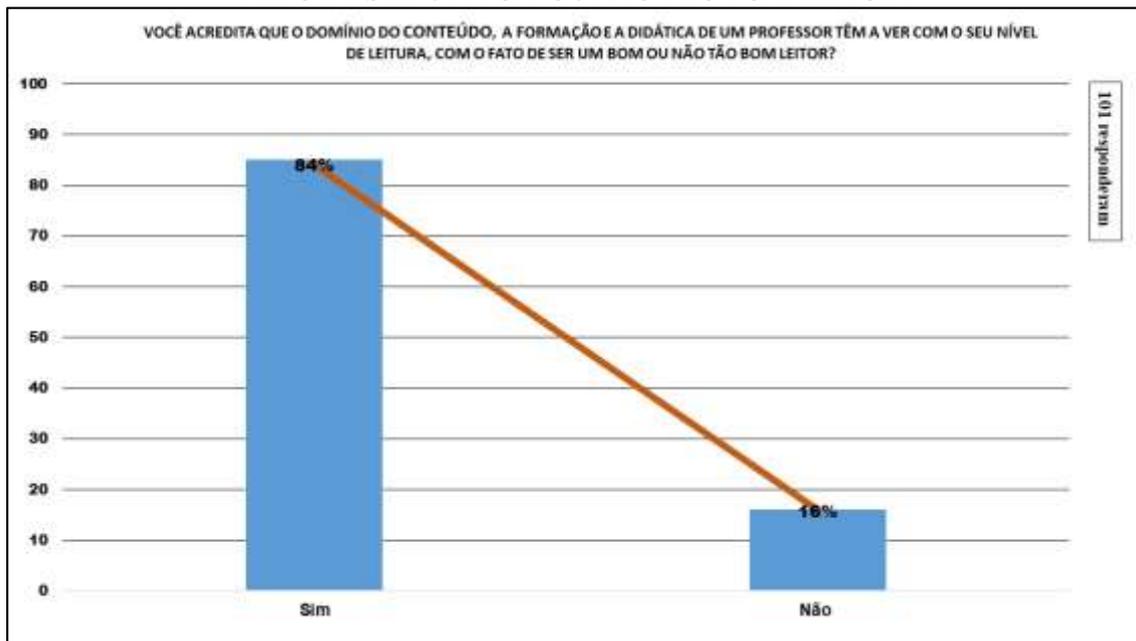
A maioria dos estudantes 58 (58,5%), dos 99 que responderam à questão, acreditam que os seus professores na EAJ são bons leitores. Esse dado nos exige, ainda que brevemente, retomar o que anteriormente declararam ser, a seu ver, um bom leitor. Como especificado no capítulo 1 (1.6) e no 4 (4.5), para esses alunos entrevistados, ser bom leitor se relaciona à prática mais espontânea, de alguém que faz leituras que não se restringem exclusivamente àquelas com fins pragmáticos, são bons leitores aqueles que leem por prazer e entretenimento, que o fazem frequentemente, e que são capazes de entender e de ser críticos daquilo que leem. Além disso, em boa parte do imaginário coletivo, um enunciado muito frequente no senso comum é o da docência por amor, em uma lógica reducionista e por relação direta, esses profissionais também leriam por amor. Essa concepção da atuação docente diminui e restringe as escolhas profissionais e culturais à mera questão de gosto, do amor, da entrega, portanto, do perfil individual ideal. Segundo Freire (1997), seriam essas estratégias para romantizar e despolitizar a atuação docente.

Uma porcentagem bem menor 28 (28,2%) considera que seus professores são leitores medianos, talvez por acreditarem que nem todos, de todas as áreas, contemplem o ideal que fazem do que é ser um bom leitor, ou talvez por entenderem que um bom leitor fosse “aquele que não encontrasse nenhum obstáculo à compreensão do texto durante sua leitura” (PIETRI, 2007, p.54), apagando todo o esforço e a intertextualidade que um texto exige em seu entendimento. Contudo, nenhum dos alunos relaciona a figura de seus professores a não leitores ou a leitores ruins, pois o nível de incidência dessas alternativas foi 0 (0,0%). O número dos que declararam não saber opinar 11 (11,1%) foi minoria, talvez essas respostas se devam pelas coerções sociais que existem ao falar da leitura, daquilo que é socialmente reconhecido e declarável sobre o tema. Neste caso o “não sei” se apresenta como uma resposta mais segura, menos comprometedora. Dizer “não sei” desonera o sujeito da obrigatoriedade de ter que dizer algo a mais que possa denunciar sua inadequação do que se sabe, do que se pode dizer.

Por fim, as duas respostas “Outro” foi de IF21, por acreditar que as alternativas disponíveis não davam conta da especificidade de sua resposta, declara “A maioria são bons leitores, mas alguns nem tanto” e AP04 “Para poder ensinar algo para um aluno, precisa de uma base no assunto e uma leitura ajuda bastante no conteúdo”. Este último enunciado, ainda que de forma muito genérica, antecipa uma tendência frequente em nossos dados ao tratar da figura do professor, que é a da relação entre a leitura/o nível de leitura e a competência do professor no exercício de sua função. Essa tendência que observamos ao longo de alguns dados fica explícita ao questionarmos “Você acredita que o domínio do conteúdo, a formação e a didática de um professor têm a ver com o seu nível de leitura, com o fato de ser um bom ou não tão bom leitor?”:

GRÁFICO 21

VOCÊ ACREDITA QUE O DOMÍNIO DO CONTEÚDO, A FORMAÇÃO E A DIDÁTICA DE UM PROFESSOR TÊM A VER COM O SEU NÍVEL DE LEITURA, COM O FATO DE SER UM BOM OU NÃO TÃO BOM LEITOR?



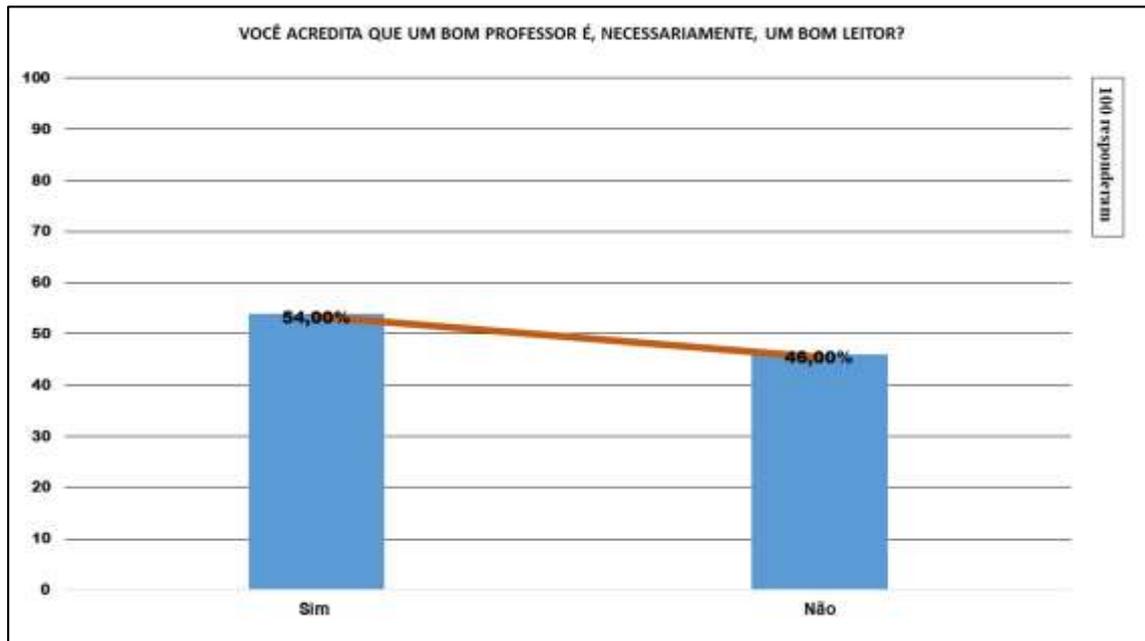
Fonte: Dados da Pesquisa

Podemos constatar que 85 (84,1%) dos alunos reconhecem a leitura como uma atividade intrínseca à docência e ao seu bom funcionamento. Algumas das representações das práticas que fazem de um bom leitor, como a frequência, o entendimento e a criticidade em leitura, são, efetivamente, habilidades e práticas fundamentais ao longo da carreira docente e de várias outras, que exigem constantes leituras para atualização e bom domínio do conteúdo. Essas são habilidades que tendem a refletir diretamente na didática do professor, uma vez que ele, enquanto crítico e questionador de sua própria prática, deve ser capaz de estabelecer relações entre teoria e prática no desenvolvimento de sua didática, no modo como conduz as aulas e significa os conteúdos juntamente com os alunos, daí a importância da leitura, uma vez que ela pode ajudar a melhor entender as teorias, a aprofundar a leitura sobre o mundo e, conseqüentemente, aprimorar criticamente a prática do professor.

Nesse sentido, um bom nível de leitura do professor é fundamental, pois ajuda a entender o texto enquanto discurso, a partir das instituições que o produzem, o seu suporte, os seus interesses e circulação, enquanto produto ideológico e cultural dentro de um contexto. Possivelmente por isso, pela importância e pelo papel que a leitura ocupa no exercício da docência, que existe uma tendência entre os alunos a acreditarem que um bom professor é, necessariamente, um bom leitor, segundo nos mostra o gráfico a seguir.

GRÁFICO 22

VOCÊ ACREDITA QUE UM BOM PROFESSOR É, NECESSARIAMENTE, UM BOM LEITOR?



Fonte: Dados da Pesquisa

Esse imaginário sobre “um bom professor ser, necessariamente, um bom leitor” 54 (54,0%), por diversas vezes foi explorado, por diferentes mídias, na tentativa de generalizar e desmoralizar toda essa categoria de profissionais, sob o argumento um tanto limitado de que “os professores não leem, logo não são bons leitores e, sendo assim, são profissionais ruins”. Essa lógica é reducionista por não explorar as razões sociais, históricas e culturais que interdita as leituras do professor e por não trazer ao debate o que se entende por ler, por leitura e por ser um bom leitor.

No entanto, há um número expressivo dos que consideram que um bom professor, necessariamente, não é ou não precisa ser um bom leitor 46 (46,0%). Historicamente sabemos que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pelo trabalho com a leitura e a formação de leitores, apesar de não ser uma prática exclusivamente escolar, nas palavras de Pietri (2007), é uma prática escolarizada. Essa responsabilidade, no entanto, ao longo do tempo, não foi/é atribuída igualmente a todas as disciplinas e professores da instituição escolar, o que ajuda a justificar o número expressivo daqueles que não consideram que um bom professor precisa ser um bom leitor.

Em nossa pesquisa, os estudantes, ao serem questionados sobre “De todas as disciplinas que cursou/está cursando (tanto do Ensino Médio quanto do Técnico), quais são as três que mais trabalham com atividades de leitura em sala de aula?”, a disciplina

mais mencionada, quase que de forma unânime, foi a de Língua Portuguesa, seguida por Geografia, Espanhol e História, todas elas relacionadas às humanidades. Já as disciplinas voltadas às ciências exatas e biológicas como Física, Matemática e Química, por exemplo, não aparecem ou aparecem de forma muito tímida e inexpressiva nas declarações dos alunos. Em relação às disciplinas do Ensino Técnico, quando aparecem tendem a ser disciplinas mais voltadas para as humanidades, como Tópicos de Direito e Redação Técnica.

Esse imaginário sobre o papel, o espaço e o trabalho com a leitura e a formação de leitores a partir das diferentes disciplinas escolares, em que umas tendem a ser mais responsabilizadas do que outras, se fundamenta em uma base positivista, que estrutura toda a nossa educação escolar, dividida em disciplinas e por conteúdos, em que cada qual, geralmente, se preocupa em cumprir única e exclusivamente com aquilo que acredita ser de sua especificidade. Talvez, também por isso 46 (46,0%) dos alunos que participaram do questionário declararam que um bom professor não é ou não precisa ser, necessariamente, um bom leitor, justamente pela leitura não estar tão associada a determinadas disciplinas e conteúdos, pelo menos não as práticas, formas de ler e as leituras que acreditam ser essenciais a um “bom leitor”, realizadas espontaneamente, de fruição, livros ficcionais e de literatura, diferentemente de conteúdos e matérias para o preparo das aulas.

Provavelmente, se a pergunta fosse relacionada exclusivamente aos professores de Língua Portuguesa, a negação dessa afirmação não teria sido tão expressiva como mostra o gráfico 22, já que em relação aos profissionais de língua portuguesa ser um bom leitor é um requisito básico, seja para legitimar ou descredibilizar a sua prática, mais ainda do que entre professores de outras disciplinas. Talvez isso se dê, entre outras razões, pelas práticas de leitura normalmente desenvolvidas nas aulas de língua portuguesa estarem mais próximas, em comparação com outras disciplinas, daquelas que imaginam ser essenciais a um bom leitor.

Essa divisão entre as disciplinas, oriunda de uma lógica mais positivista e menos dialogada, em que os conteúdos são separados por área, em que as habilidades e as competências dos alunos são exploradas única e exclusivamente a partir dessa divisão, é contraditória. Um dos discursos recorrentes em âmbito escolar é o da importância do preparo do jovem para a vida, em que os conhecimentos não se dão de formas separadas, em caixinhas, por áreas de estudos. Ao contrário, o cotidiano, em uma sociedade letrada

como a que vivemos, exige a todo instante práticas de leitura e domínio de letramentos distintos, como analisa Cassany (2019).

Na vida em sociedade, o que lemos no dia a dia não são apenas textos verbais formados por palavras. Neles há números, imagens com seus padrões e singularidades, normas e regras. Lemos cotidianamente e a todo instante a própria sociedade, suas estruturas e organizações materiais e simbólicas, e estas são leituras que nos exigem interdisciplinaridade constante, múltiplos conhecimentos e habilidades.

A necessidade de um trabalho interdisciplinar em leitura se reafirma ainda em enunciados recorrentes entre os próprios professores, como os de ciências exatas, ao afirmarem que “às vezes a questão matemática é fácil, o problema dos alunos é a interpretação da questão, do problema”, ou seja, o entendimento e a resolução da matemática também exigem interpretações de texto verbal, bem como outras diversas disciplinas, cada uma a seu modo e com suas especificidades. Se a leitura crítica ou a sua falta afeta o desempenho do aluno em diferentes conteúdos, contextos e instâncias, não há porque ser trabalhada única e exclusivamente entre os professores de humanidades. No entanto, não se espera que ela seja trabalhada igualmente por professores de diferentes áreas⁷². Nesse aspecto, a interdisciplinaridade oferece um campo muito fértil e produtivo, por permitir diferentes perspectivas e possibilidades na identificação e na resolução de problemas, especificamente aqui, a leitura e a formação leitora crítica do jovem estudante.

Essas representações que fazem os estudantes da EAJ sobre seus professores, enquanto leitores e profissionais competentes, contribui para que os reconheçam enquanto formadores de opiniões, de gostos e práticas, inclusive em leitura, tanto que, segundo acreditam e declaram, é o professor aquele que mais influencia na formação de um leitor. Esse consenso prevaleceu entre os alunos de todos os cursos. Tal dado se aproxima e dialoga com aquele divulgado pela 5ª Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2020, p. 71), na qual entre aqueles que afirmam terem tido a influência de alguém para gostar de ler (34%), a resposta mais frequente é que essa influência partiu de “algum professor ou professora” (11%), seguida por “Mãe ou responsável do sexo feminino” (8%) e “Pai ou responsável do sexo masculino” (4%). A influência familiar (pai e mãe)

⁷² Pietri & Santana (2020) ao tratarem sobre o uso das Salas de Leitura na periferia de São Paulo, levando em consideração as diretrizes oficiais e os saberes docentes, mostram como as Salas de Leitura são utilizadas no desenvolvimento de diferentes trabalhos e temáticas de leitura, considerando a realidade social dos alunos e o entorno escolar, bem como a área e os conhecimentos especializados do professor. Esse estudo pode contribuir e ajudar docentes de diferentes disciplinas, para que possam pensar possibilidades de leitura com seus alunos, explorando áreas de conhecimentos específicos e não necessariamente focados na língua portuguesa.

em nosso *corpus* é significativa, porém menos do que a do “amigo”, que para eles seria o segundo maior influenciador na formação de um leitor. É importante observar que na 5ª edição da Retratos da Leitura, a opção “amigos” não estava disponível, o mais próximo disso que a pesquisa traz é “Outra pessoa”, que não obteve uma indicação tão expressiva (3%).

Em nosso *corpus* consideramos também como possibilidade de resposta “Outro parente” e “Padre, pastor e líder religioso”. Ambas não tiveram números muito significativos. Como na 5ª pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, esta última opção foi a que teve menor expressividade. É interessante esse dado, pois apesar da religião ter grande influência e importância em nossa sociedade, no imaginário coletivo, os líderes religiosos não são os mais lembrados quando se pensa no incentivo e na promoção da leitura e na formação de leitores. Ainda que a Bíblia seja o livro mais lido na história e aquele mais frequentemente declarado em pesquisas sobre a leitura, talvez ela seja entendida como essa leitura compulsória e ligada ao ritual e ao espaço religioso e não à leitura espontânea, para passar o tempo, para compartilhar com os amigos. Ela compõe o rol dos livros que devem ser lidos e dos livros que não são entendidos como livros de leitura.

Os estudantes da EAJ, nas especificações que realizaram a essa questão, daqueles que mais influenciam na formação de um leitor, ainda consideraram “o meio em que a pessoa vive”, “mídias, *youtubers* e redes sociais”, entre outros. Nota-se que essas especificações não trazem um indivíduo, mas condições sociais relacionadas às práticas e ao estilo de vida na contemporaneidade, como o meio social de um indivíduo e as mídias utilizadas, normalmente, como meio de sociabilidade, informação e entretenimento, mas que, sem dúvida, possuem papel decisivo na formação leitora e de um leitor nos dias atuais.

3.3 “O professor deve indicar os títulos a serem lidos pelos alunos” ao invés de “cada um escolher o que ler”

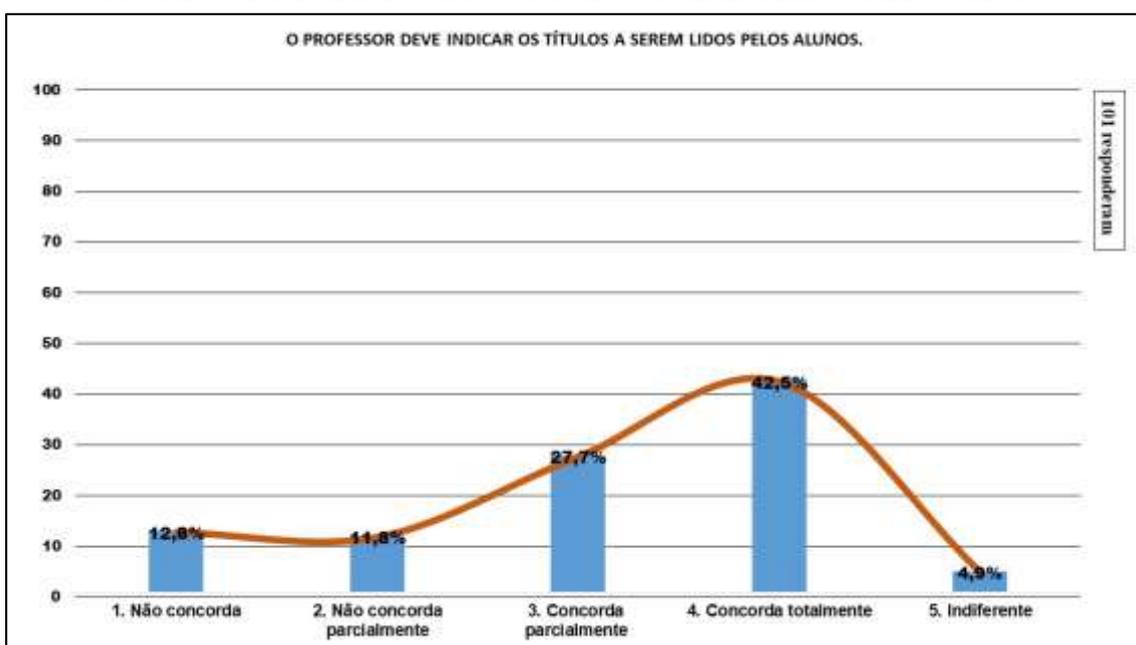
Esse reconhecimento e certa admiração que têm os alunos da EAJ pelos seus professores, faz também com que esperem determinados comportamentos e atitudes deles em relação ao seu papel no trabalho com a leitura em sala de aula e na formação de leitores. Com a intenção de mapear essas representações, dos alunos sobre si em sala de aula e dos deveres que acreditam ter o professor no trabalho com a leitura nesse contexto, elaboramos algumas afirmações em que esses jovens deveriam marcar de 1 a 4 de acordo

com o seu nível de concordância ou discordância com a afirmação disponibilizada, em que 1 seria “não concordo”, 2 “não concorda parcialmente”, 3 “concordo parcialmente”, 4 “concordo totalmente” e no caso de serem “indiferentes” à opção eles deveriam marcar 5. Nas análises que se seguem consideramos um maior número de respostas em 1 e 2 como uma tendência a discordarem, enquanto 3 e 4 uma tendência a concordarem com a afirmação apresentada.

Segundo esses jovens, “O professor deve indicar os títulos a serem lidos pelos alunos”.

GRÁFICO 23

O PROFESSOR DEVE INDICAR OS TÍTULOS A SEREM LIDOS PELOS ALUNOS.



Fonte: Dados da Pesquisa

Esses nossos dados, em certa medida, estão relacionados às representações que se faz do papel do professor e das obrigações que lhes são atribuídas no âmbito escolar e em nossa sociedade, de modo geral. Durante muito tempo, ao longo do século XX, a ideia que vigorou sobre o ensino estava relacionada à transmissão de conhecimentos do professor para o aluno, ou seja, o primeiro como fonte de saber e o segundo como receptor. Nessa perspectiva, o modelo de aula era expositivo, exigindo muita concentração e silêncio, além de treinamento do corpo, por parte dos alunos, para estarem por horas na mesma posição e atentos a receberem os conteúdos que lhes eram transmitidos.

Com o tempo, as perspectivas normativas e estruturalistas, mais preocupadas com a materialidade do texto, que entendia o indivíduo enquanto sujeito biológico e não social, essenciais em um determinado momento de nossa educação, vão sendo substituídas por estudos mais direcionados ao uso do texto e à produção dos sentidos em sociedade. Vemos, nesse cenário, o avanço das teorias discursivas, que reconfiguraram totalmente o lugar do sujeito na produção dos sentidos, considerando-o enquanto interventor na língua, o que aos poucos vai influenciando e motivando um ensino mais dialogado. Pelos anos 80, no contexto pedagógico, ganharam destaque as teorias de Paulo Freire, ao mesmo tempo em que passou a existir um diálogo maior e mais profundo das pesquisas nacionais com o que se produzia no exterior. Tudo isso fez com que se alterasse, em parte, a perspectiva sobre o aluno enquanto sujeito passivo e receptor de conhecimentos, que então passa a ser entendido enquanto indivíduo, na sua origem, com seus conhecimentos prévios, como parte de um corpo social, com valores, ideologias, crenças e emoções, que possui gênero, cor e raça⁷³. Consequentemente, tudo isso faz com que se altere também a perspectiva sobre o professor e o seu papel na educação escolar, como mediador do conhecimento, construído e desenvolvido coletivamente.

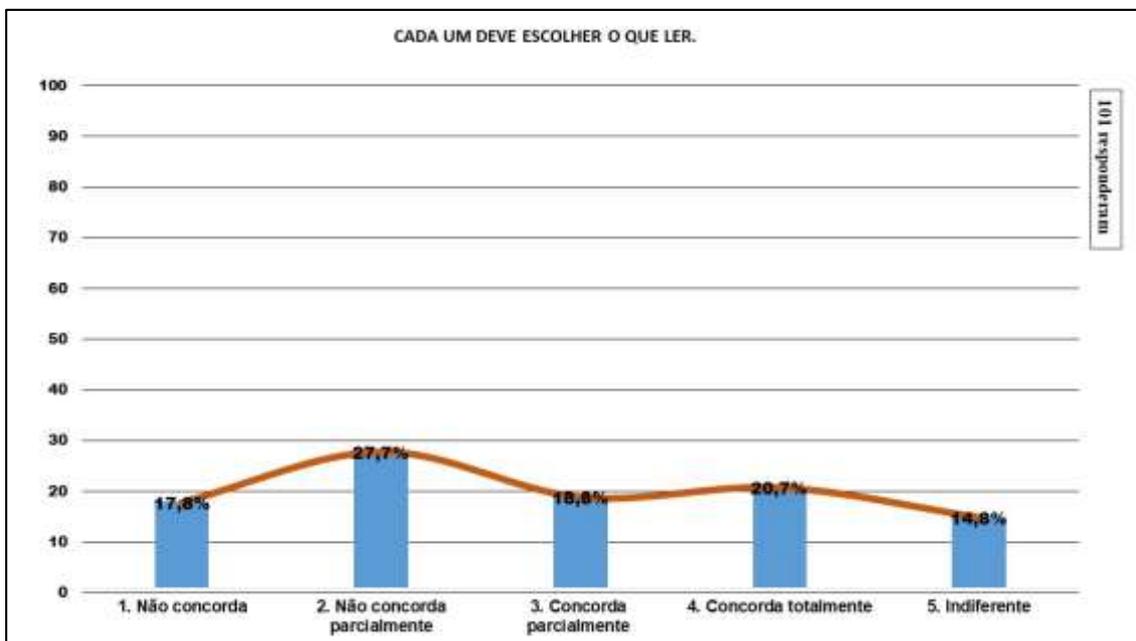
O modo como essas teorias foram sendo incorporadas na prática pedagógica e ao mesmo tempo constituindo o senso comum sobre as funções do aluno e do professor, principalmente no que tange à leitura em âmbito escolar, nos permite duas perspectivas de análise sobre o dado de que 71 (70,2%) optaram pelas respostas (3 e 4), ou seja, esses jovens tendem concordam que “O professor deve indicar os títulos a serem lidos pelos alunos”. A primeira delas está relacionada à admiração que sentem pelo professor, o reconhecimento de sua formação e competência profissional especializada e, como tal, como profissional capacitado para recomendar certas leituras, capaz de situá-las histórica e discursivamente, direcionando-os nesse processo de formação leitora crítica, em que o conhecimento se desenvolve de forma dialogada e colaborativa, o que é coerente com a função e o exercício da profissão docente na contemporaneidade.

Em uma segunda análise, esse mesmo dado pode ser entendido como uma forma de isenção dos alunos em assumirem o protagonismo e a responsabilidade de suas escolhas de leitura, deixando-as a cargo do professor, o que nos revela a força da representação da imagem do professor como aquele que domina ou deve dominar o

⁷³ Para mais informações acerca desse entendimento do aluno e das transformações no ensino ao longo do tempo, consultar Moita Lopes (1999).

conteúdo e, por isso, definir o que deve ser lido. Essa nossa análise ganha força a partir do gráfico a seguir.

GRÁFICO 24
CADA UM DEVE ESCOLHER O QUE LER.



Fonte: Dados da Pesquisa

Neste gráfico, apesar das respostas serem diversas, existe uma tendência dos alunos 46 (45,5%) (se somamos as marcações em 1 e 2) em discordarem de que “Cada um deve escolher o que ler”, possivelmente pela maioria atribuir esse papel ao professor. No entanto, em um ensino e aprendizagem críticos, as responsabilidades são diferentes, mas compartilhadas, tanto o professor quanto o aluno possuem papéis ativos na educação.

Esse dado nos remete a um outro, analisado anteriormente, em que as leituras normalmente contabilizadas e consideradas legítimas por eles, enquanto práticas de um bom leitor, tendem a ser aquelas realizadas de forma espontânea, por entretenimento e prazer, ou seja, justamente as que escolhem e podem escolher. Assim sendo, o fato de não se sentirem à vontade e/ou no direito de escolherem as leituras que realizam os afastam do ideal que fazem das práticas e formas de ler de um bom leitor. Vale observar que a questão em si não restringia o contexto dessa escolha se em casa, na escola ou em qualquer outro lugar, ainda que possam ter supostamente tomado como referência o contexto escolar, por ser este o ambiente de geração dos dados, mas também aquele em que as leituras tendem a ser mais controladas e direcionadas para fins específicos.

Nessa lógica, um tanto mítica acerca da leitura e do que é ser um bom leitor, como aquele que faz prioritariamente leituras espontâneas e a partir de escolhas pessoais, na medida em que na escola as leituras tendem a ser orientadas e selecionadas por outros, que nem sempre são alunos e professores, isso poderia motivar uma apressada e reducionista suposição de que, devido a isso, a escola não formaria bons leitores. Porém, não podemos esquecer que para muitos desses jovens a escola é, por excelência, o principal meio de acesso a livros e possibilidade de formação leitora, e que orientações em leitura podem ser fundamentais nesse processo. O que não elimina o fato de que a seleção prévia do que ler é compulsória, no espaço escolar, se afasta da construção mais prototípica do que entendem serem práticas comuns de um bom leitor, justamente por terem sua autonomia de escolha, do que ler, controlada.

Não podemos desconsiderar a quantidade significativa daqueles que concordam que o que se lê deve provir de uma escolha individual 40 (somando as respostas de 3 e 4) (39,6%), o que atesta a importância que atribuem a uma certa autonomia e independência na definição de suas leituras. Essa relação de autonomia e liberdade de escolha do que ler responde a outro discurso consensual, em contraposição à lógica escolar, mas difundida também no âmbito escolar. Esse discurso da autonomia e da liberdade é próprio do que enunciam os herdeiros, como constatou Chartier (2019).

3.4 “A leitura (não) deve ser seguida de uma avaliação”, mas “deve ser acompanhada de uma atividade”, não “toda leitura” ou “qualquer atividade”

Bourdieu (1999) ao tratar do *capital cultural*, seja no seu estado *incorporado*, *objetivado* ou *institucionalizado*, mostra como o seu valor está relacionado a sua capacidade e possibilidade de ser convertido em capital econômico. Nesse cenário, a escola possui papel fundamental no desenvolvimento, acesso e distribuição desses capitais. Segundo Bourdieu (1999, p. 1) o que está em jogo são “os benefícios do investimento escolar [...] a contribuição que a educação traz à “produtividade nacional””, ou seja, estabelece-se uma relação de proporção entre investimento educacional e a produtividade que esse conhecimento gera ou pode vir a gerar à sociedade.

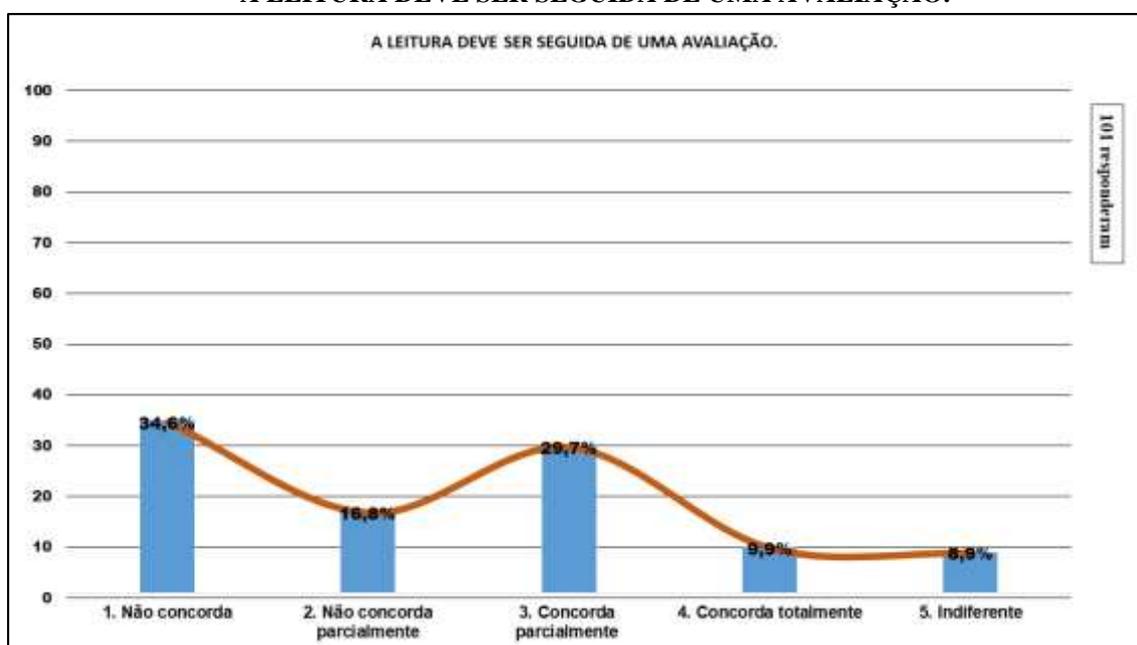
Se entendemos a leitura como uma possibilidade de exercício e desenvolvimento do *capital cultural incorporado*, uma vez que Bourdieu (1999, p. 2) o define como sendo “um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da "pessoa", um habitus”, nessa lógica a prática da leitura pode ser entendida como ganho ou perda de tempo, a depender da capacidade de sua conversão em capital econômico, o

que está relacionado a raridade e ao prestígio desse capital em uma determinada sociedade, localizada em um tempo e espaço específicos.

Assim, todo o tempo e o esforço investido no desenvolvimento do *capital cultural incorporado* tem seu resultado medido pela sua capacidade de gerar um valor, seja a nível material ou simbólico. Essa relação que se estabelece entre *capital cultural* e produtividade está estreitamente vinculada ao modo como nos organizamos enquanto sociedade, com base em um sistema capitalista e extremamente desigual. É essa lógica que serve até mesmo para justificar a afirmação de que “a leitura deve ser seguida de uma avaliação”, sendo a avaliação o produto capaz de gerar resultados, trazer promoções, inclusive, a nível institucional, e contribuir na aquisição ou não de um *capital cultural institucionalizado*. Em leitura, a avaliação seria o instrumento capaz de medir o tempo e o esforço dedicado em comparação ao que foi incorporado da leitura realizada pelo sujeito. Reduzir a avaliação a isso, em que o seu valor se resume a uma nota, se fundamenta em uma lógica social simplista e perversa.

A avaliação nesses moldes, apesar de ser prática corrente em nossa sociedade, pelo seu caráter produtivista e a capacidade de gerar “resultados” imediatistas, tende a gerar experiências desagradáveis para muitos estudantes, o que a torna incompatível com os discursos consensuais sobre a leitura compreendida como prática prioritariamente prazerosa, possivelmente por isso os alunos tendem a discordar de que “a leitura deve ser seguida de uma avaliação”.

GRÁFICO 25
A LEITURA DEVE SER SEGUIDA DE UMA AVALIAÇÃO.



Fonte: Dados da Pesquisa

Esse posicionamento dos estudantes nos ajuda a melhor compreender o entendimento que fazem sobre avaliação. Na prática e no imaginário coletivo, a avaliação, muitas vezes, é utilizada como meio de seleção e classificação, seja na escola, no seu acesso e permanência, como ocorre na própria EAJ pelo vestibulinho e provas bimestrais, ou mesmo para a disputa de uma vaga de trabalho. A avaliação classificatória é prática corrente em nossa sociedade. O modo como ela é exercida, normalmente, produz hierarquias e fomenta segregações, gerando sentimentos negativos, de ansiedade e rejeição, principalmente entre aqueles que não são classificados, por não se adequarem a determinados padrões e exigências, isso por diversas razões, como a falta de oportunidades ou mesmo de tempo para apropriar-se de *capitais culturais* hegemônicos e mais elitizados ao longo da vida. Esse sistema avaliativo inferioriza uns em relação a outros, tornando alguns de nós mais *estrangeiros* do que outros.

Nas últimas décadas, algumas teorias, como a dos letramentos e a dos discursos em âmbito pedagógico, contribuíram para uma reflexão da avaliação enquanto prática continuada, como meio de melhor mapear as dificuldades dos alunos e pensar caminhos produtivos no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, se afastando de uma avaliação superficial e prioritariamente produtivista. Todavia, esse entendimento da avaliação formativa a nível pedagógico, ainda que seja um passo importante para a sua incorporação na escola e na sociedade como um todo, está muito longe de ser prática corrente em nosso cotidiano.

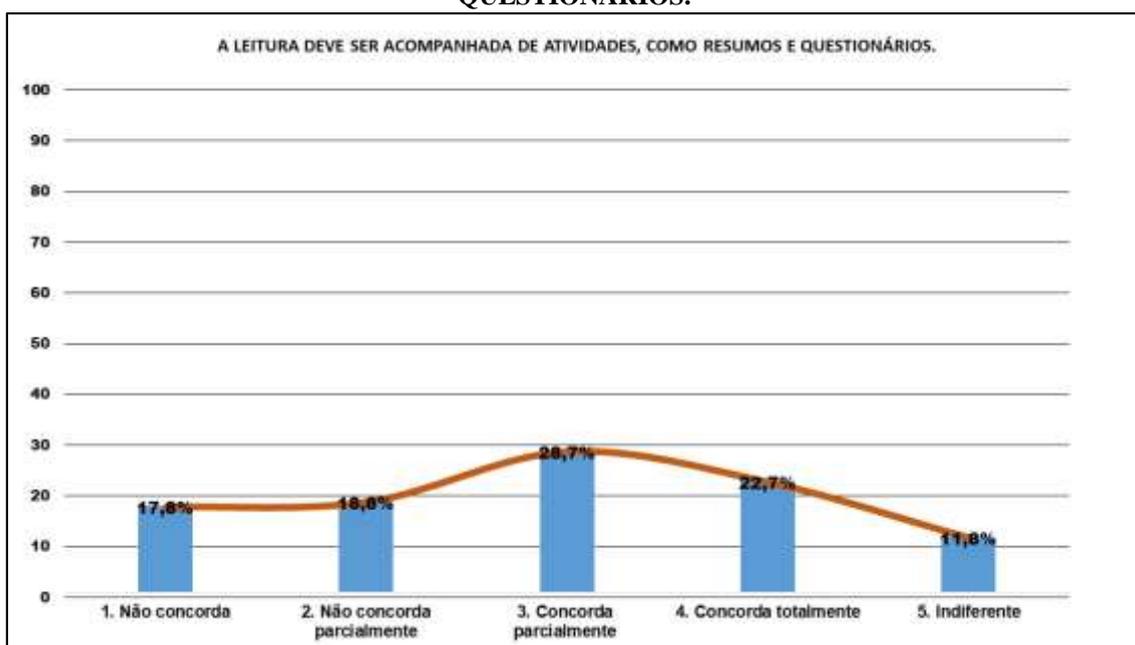
A representação primeira que o termo “avaliação” evoca nos alunos é aquela comumente exercida, de caráter hierárquico, o que motiva a discordância de 52 (51,4%), somando as respostas de 1 e 2, dos alunos em relação à afirmação de que “A leitura deve ser seguida de uma avaliação”. Aqueles que discordam não só são maioria, como também tendem a ter maior convicção sobre a sua discordância em relação aos que concordam, haja vista que 35 (34,6%) assinalaram 1, ou seja, “discordam totalmente”, enquanto dos que concordam, apenas 10 (9,9%) marcaram 4, que “concordam totalmente”. Essa análise que fazemos, de uma possível percepção negativa do termo “avaliação” entre os alunos, que consideramos motivar boa parte das respostas do gráfico 25, se fundamenta ainda nos dois gráficos a seguir (26 e 27).

Se o entendimento e a relação primeira desses estudantes com o termo “avaliação” fossem positivos e saudáveis, concebendo-a enquanto avaliação continuada, como parte de um processo formativo, sem uma finalidade classificatória, possivelmente, a perceberiam como parte de toda e qualquer atividade desenvolvida em sala de aula, e como meio do

professor entender melhor suas dificuldades, seus gostos, interesses e com isso uma oportunidade de melhor direcionar os conteúdos e as abordagens realizadas no seu desenvolvimento. Mas diferentemente disso, esses estudantes não reconhecem toda e qualquer atividade cotidiana em sala de aula como avaliativa, ainda que possam ser. Essa perspectiva de uma avaliação formativa oportuniza ao professor identificar o desenvolvimento e o progresso dos seus alunos, bem como o modo como se relacionam e se posicionam a partir dos e em relação aos temas abordados em aula.

Ainda que os alunos, em sua maioria, não concordem que “A leitura deve ser seguida de uma atividade avaliativa”, a maioria deles 52 (51,4%) (3 e 4) compartilha da ideia de que “A leitura deve ser acompanhada de atividades, como resumos e questionários”, o que reforça a nossa análise de que não reconhecem as atividades escolares cotidianas, realizadas em sala de aula, como avaliativas e como oportunidades de avaliação de si e de sua aprendizagem por parte do professor, o que seria coerente e esperado em um sistema de avaliação continuada. A avaliação como a concebem é um evento, é “o dia da avaliação/prova”, em que precisam provar seus conhecimentos e a partir dos quais são julgados e classificados.

GRÁFICO 26
A LEITURA DEVE SER ACOMPANHADA DE ATIVIDADES, COMO RESUMOS E QUESTIONÁRIOS.



Fonte: Dados da Pesquisa

Tais atividades, como resumos e questionários que se seguem à leitura, sempre foram muito frequentes no ensino, como apresentamos na introdução. Os próprios materiais e as

sequências didáticas tendem a fomentar esse modelo de leitura. Trata-se ainda de estratégias docentes de monitoramento, controle e atestado de que a leitura foi efetivamente realizada pelo aluno, seja em sala de aula ou como tarefa de casa. Nessas atividades é recorrente que o resumo se componha por um recorte de partes do texto e o questionário traga questões com enunciados como “o que o texto quis dizer” ou “segundo o texto”, que retoma uma concepção estruturalista da prática docente, ou seja, focada na materialidade do texto e da leitura, em que deixa em segundo plano a sua abordagem como discurso e produto cultural. A ideia que prevalece a partir dessa perspectiva é a de que os sentidos estariam no texto, cabendo ao leitor identificá-los e recuperá-los, fomentando a concepção de que há uma resposta e possibilidade de interpretação textual única.

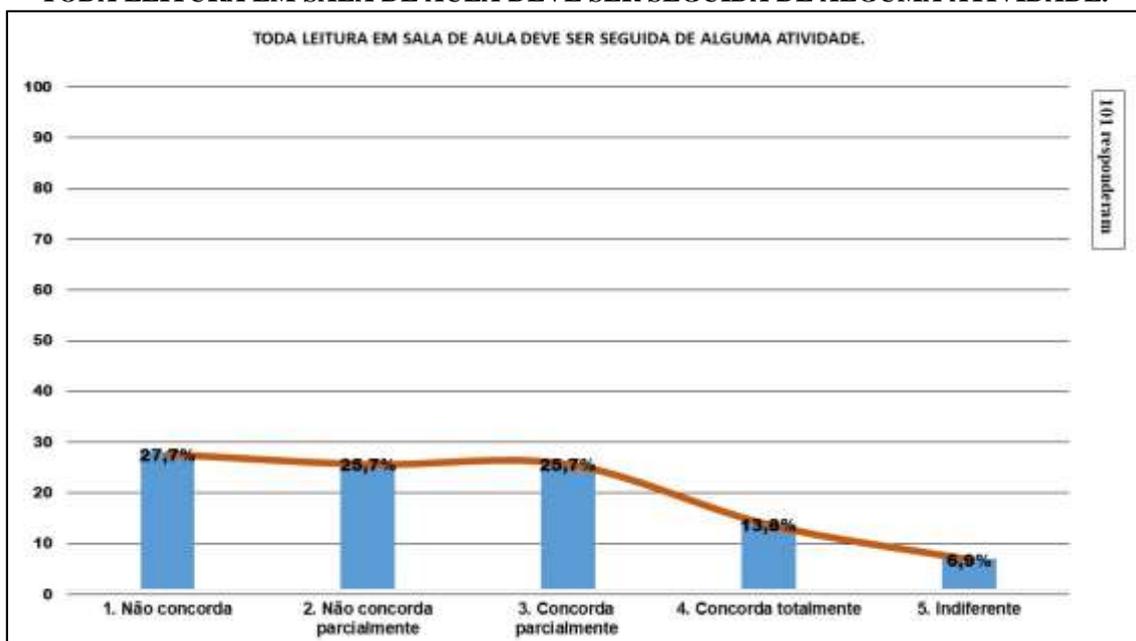
Atividades com resumos e questionários também podem ser críticas e reflexivas, quando motiva o aluno a identificar as estruturas ideológicas que compõem o texto, a pensar sobre sua materialidade, circulação e acesso, enquanto artefato cultural em um dado tempo e contexto, isso dependerá do modo como a proposta didática é conduzida e entendida em sala de aula.

Considerando essas perspectivas, podemos afirmar que o olhar sobre a estrutura do texto no entendimento dos sentidos, desde que não exclusivo, ao ponto de desconsiderar outras variáveis na produção dos sentidos, é necessário, pois mesmo que um texto ofereça a possibilidade de múltiplas interpretações, pelo seu contexto de inserção e a própria realidade do leitor, ainda assim, não é possível realizar qualquer leitura, uma vez que o gênero e a própria materialidade do texto tende a contribuir para uma determinada chave de leitura e não outra, como bem discorreu Possenti (1999). Disso decorre a necessidade de trabalhar estruturas e atividades estruturais de forma contextualizada, para que sejam capazes de proporcionarem uma compreensão mais ampla acerca do texto e da leitura.

Percebemos uma possível modalização dos alunos em relação a essas atividades a partir do gráfico 27, vejamos:

GRÁFICO 27

TODA LEITURA EM SALA DE AULA DEVE SER SEGUIDA DE ALGUMA ATIVIDADE.



Fonte: Dados da Pesquisa

Apesar das afirmações do gráfico 26 “A leitura deve ser acompanhada de atividades, como **resumos e questionários**” (grifos nossos) e 27 “**Toda** leitura em sala de aula deve ser seguida de **alguma atividade**” (grifos nossos) serem próximas, há uma ligeira tendência dos alunos em concordarem com a primeira 52 (51,4%) (somando as respostas de 3 e 4) e discordarem da segunda 54 (53,4%) (somando as respostas de 1 e 2). Essa diferença nas respostas nos levam a algumas possíveis interpretações e modalizações das informações, a primeira é: ainda que acreditem que a leitura deve ser seguida de atividades, nem **todas** as leituras precisam ser. Já a segunda, sobre as atividades que seguem à leitura, aparentemente, para esses estudantes, elas precisam ser especificadas e bem direcionadas, como “resumos e questionários” e não tratadas de forma genérica enquanto “alguma atividade”. Sendo assim, essa concordância dos alunos com a afirmação do gráfico 26 e discordância com a afirmação do gráfico 27, ainda que sejam próximas, estão relacionadas com as especificações e generalizações que estabelecem em cada caso e pelas quais se diferenciam.

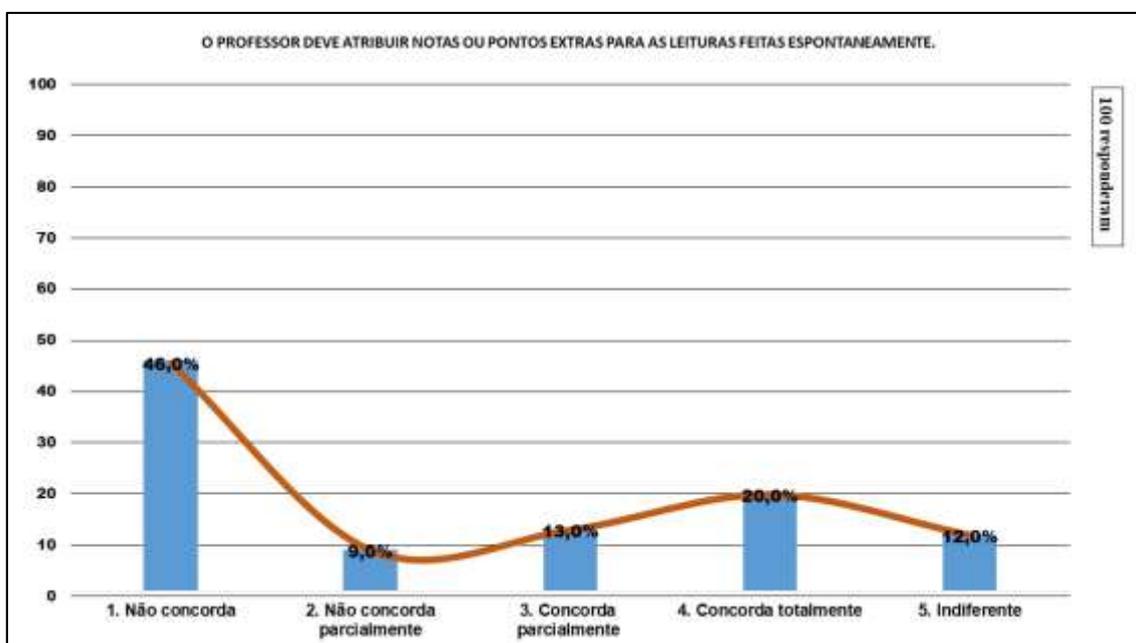
3.5 “O professor (não) deve atribuir notas ou pontos extras para as leituras feitas espontaneamente”, mas “o aluno tem o direito de parar a leitura, caso não esteja gostando do livro”

Sabemos que o sistema de notas, seja por números ou letras, é uma prática corrente na instituição escolar, usado como meio de medir o conhecimento de um determinado aluno

acerca de um certo conteúdo. Isso está estreitamente relacionado à concepção de avaliação como normalmente é praticada.

GRÁFICO 28

O PROFESSOR DEVE ATRIBUIR NOTAS OU PONTOS EXTRAS PARA AS LEITURAS FEITAS ESPONTANEAMENTE.



Fonte: Dados da Pesquisa

Em nossos dados, mais uma vez (gráfico 28), os alunos 55 (54,4%) (somando 1 e 2) deixam claro o seu desacordo com esse sistema classificatório por atribuição de notas, aqui, especificamente, em relação às leituras feitas de forma espontânea. Esse posicionamento dos alunos se filia àquele de que a leitura não precisa, necessariamente e sempre, resultar em um produto, ter uma finalidade prática e imediatista. Porém, 33 (33,0%) (somando as respostas de 3 e 4) concordam que o professor deve atribuir pontos extras a essas leituras feitas de forma espontânea. Essa concordância pode ser entendida de duas formas bastante distintas. A primeira enquanto gesto subversivo do professor em relação à lógica da leitura escolar, para nota, com atividades gramaticais e de interpretação de textos, ao valorizar aquilo que os alunos leem por conta própria. O que pode funcionar como uma estratégia de escuta do professor sobre o que os jovens estão lendo, do que gostam de ler, quais são seus interesses, os livros a que têm acesso, com vistas a melhor entender as razões que motivam essas e não outras leituras entre os jovens.

Nesse sentido, avaliar e reconhecer progressivamente as leituras espontâneas desses jovens, incentivar o ato de ler por ler e o ler o que quiser, do que já se lê fora da

escola, de modo a compreender quem são esses leitores em formação, sem com isso subestimá-los ou reduzir o trabalho escolar com a leitura a uma pedagogia do gostoso, pode não ser má ideia.

Por outra ótica, essa afirmação de que a toda leitura deve ser atribuída pontos extras, se inscrever em uma lógica perversa do uso do tempo em nossa sociedade, como se o ócio, o descanso e o entretenimento fossem “perda de tempo”. Segundo essa lógica, as leituras realizadas a partir desses interesses e intenções também o seriam se não resultam em uma produção material ou simbólica concreta, daí viria a necessidade de atribuição de notas. Esse uso do tempo, despreocupado e “inútil”, que o torna um tempo acelerado e produtivista, se caracteriza, segundo Skliar (2019, p. 18 e 19), em um gesto contra-época.

A leitura deveria formar parte da utilidade do inútil ou, para dizer de outro modo, deveria evitar a promessa de ganâncias, a acumulação progressiva de conhecimento enquanto mercadoria ou lucro; a leitura, assim, não *serve* nem deveria servir para nada. [...] Nem utilidade, nem aproveitamento, então: ler não é obter nem possuir algum valor material; não é um meio à espera de uma finalidade de usufruto. Ler, ler literatura, ler ficção é, neste sentido um gesto de contra-época: perder um tempo que não se possui, estar à deriva, transitar por uma trilha estreita cheia de encruzilhadas, perambular entre metáforas e despir ou tornar evidente a imagem irritante – por rebelde, por desobediente – de um corpo que não está fazendo nada produtivo, diante de um olhar ansioso e vertiginoso de um tempo acelerado.⁷⁴

Esses jovens, estudantes da EAJ, apesar de lidarem com o tempo de modo muito acelerado, como apresentamos no primeiro capítulo, com uma carga horária de aulas e conteúdos intensa e extensa, fundamentada em uma lógica quantitativa, valorizam o tempo ocioso, nutrem o desejo de ter mais tempo para descansar, dormir e ler por prazer mais do que normalmente podem. Talvez esse desejo e valorização emergem justamente da falta e da necessidade que sentem desse tempo ocioso, como meio de manter e preservar a saúde física e mental, como uma forma de respeito consigo mesmo, que o tempo acelerado e as demandas da sociedade contemporânea não têm conosco. Sendo

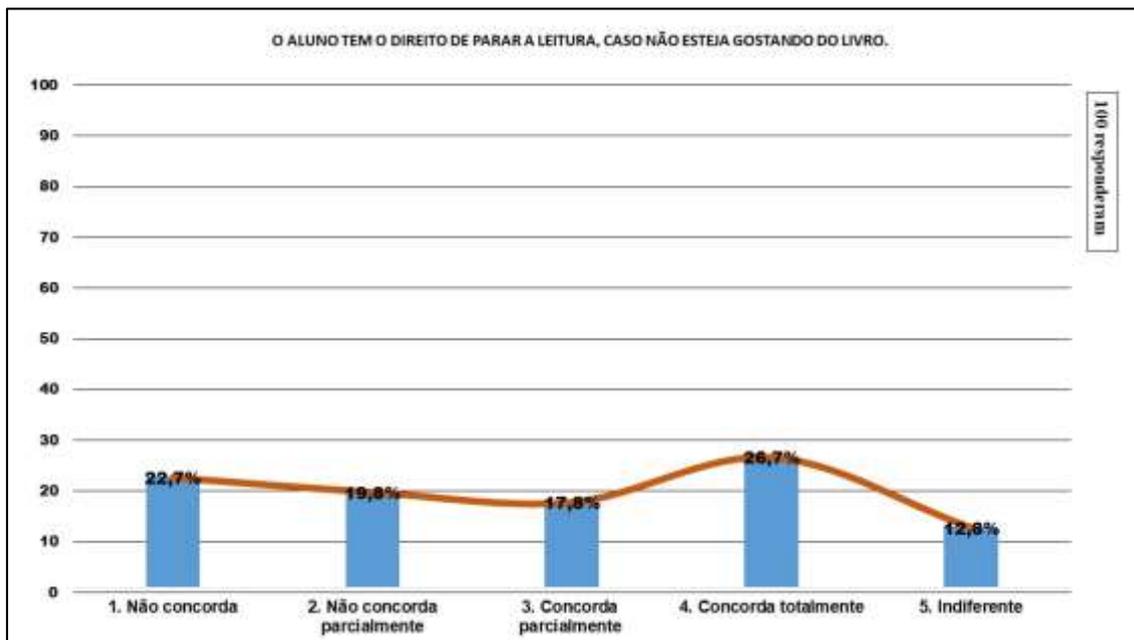
⁷⁴ No original “la lectura debería formar parte de la utilidad de lo inútil o, para decirlo de otro modo, debería evitar la promesa de ganancias, la acumulación progresiva de conocimiento en tanto mercancía o lucro; la lectura, así, no *sirve* para nada. [...] Ni utilidad, ni provecho, entonces: leer no es obtener ni poseer algún valor material; no es un medio a la espera de una finalidad de usufructo. Leer, leer literatura, leer ficción es, en este sentido un gesto de contra-época: perder un tiempo que no se posee, estar a la deriva, transitar por un sendero estrecho lleno de encrucijadas, deambular entre metáforas y desnudar o hacer evidente la imagen irritante -por rebelde, por desobediente- de un cuerpo que no está haciendo nada, nada productivo, delante de la mirada ansiosa y vertiginosa de un tiempo acelerado”. (SKLIAR, 2019, p. 18 e 19)

assim, nesse contexto da EAJ, a afirmação apresentada no gráfico 28 e os dados gerados a partir dela podem ser entendidos tanto em uma ação capaz de motivar a leitura descomprometida e ociosa, como também meio de produção de resultados imediatistas.

Na medida em que vamos caminhando com nossos dados, entre outras coisas, constatamos que esses estudantes do nordeste brasileiro demonstram ter maturidade suficiente para reconhecerem as diferenças de tipo, objetivo e circunstâncias de leituras dentro da escola e fora dela. Eles afirmam que os professores devem indicar os títulos a serem lidos por eles 71 (70,2%) (3 e 4) gráfico 23 e que não cabe a cada um escolher o que ler 46 (45,5%) (1 e 2) gráfico 24. Isso ocorre, entre outras possíveis razões, por reconhecerem o papel da escola como espaço, instituição e tempo destinados a apresentar aquilo que fora da escola eles não teriam acesso. O professor pode e deve indicar títulos específicos, conduzir atividades de leitura planejadas e com objetivos. Isso, a princípio, não interdita a concordância que fazem sobre o direito que têm de parar a leitura, caso não estejam gostando 45 (44,5%) (3 e 4).

GRÁFICO 29

O ALUNO TEM O DIREITO DE PARAR A LEITURA, CASO NÃO ESTEJA GOSTANDO DO LIVRO.



Fonte: Dados da Pesquisa

Essa autonomia relativa que os alunos sentem em relação à leitura, ao mesmo tempo em que concordam com declarações que tendem a limitar e a direcionar a individualidade desse gesto, evidencia a formação discursiva enquanto arena de embates,

composta por discursos diversos, a partir de sujeitos que são múltiplos e que agem de formas distintas em diferentes contextos e situações, ora concordando com discursos e valores hegemônicos, ora se opondo e se fazendo resistência em relação a eles. O próprio gráfico 29 explicita esses embates, a partir de uma pergunta ambígua, o que pode ter refletido nos dados finais do mesmo. Esses jovens foram interpelados como “alunos” e não como “leitores”. O leitor, que lê espontaneamente, pode parar, interromper uma leitura, porém o aluno não, pelo menos não sem sanções, já que a leitura, nem sempre da melhor forma, é na escola avaliada. Ainda que a maioria se posicione em defesa do direito de parar a leitura, caso não esteja gostando, os posicionamentos desses jovens não são sempre consensuais. Um número significativo 43 (42,5%) (somando 1 e 2) não concorda com isso, ou seja, ainda que não estejam gostando, acreditam que têm o dever de continuar lendo.

Esses jovens, mesmo compartilhando um contexto muito específico, de uma escola federal, localizada no interior do nordeste brasileiro, em suas declarações reforçam a multiplicidade de suas crenças, desejos e opiniões, o que vêm reforçar a variedade dos dizeres e dos discursos aos quais se filiam, evidenciando as flutuações discursivas sobre a leitura e o leitor entre os jovens na contemporaneidade. As análises que desenvolvemos aqui, como já mencionamos na introdução, têm por objetivo identificar tendências e padrões nesses dizeres, que nos possibilitem generalizá-los, sem perder de vista as suas singularidades, as oposições e os embates que os constituem.

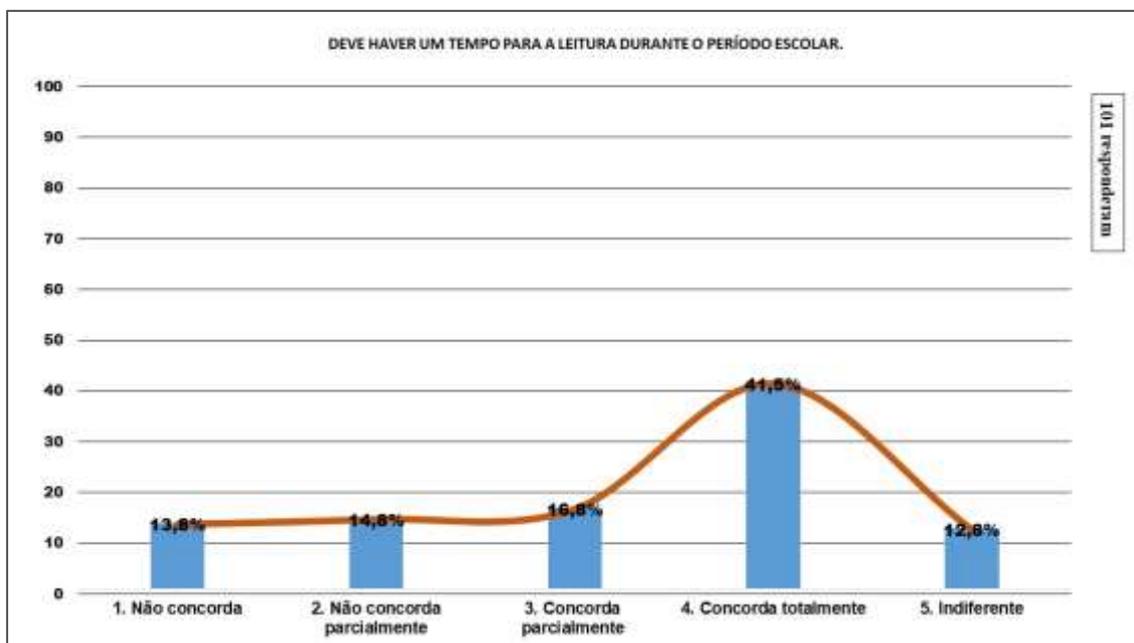
3.6 “ Deve haver tempo para a leitura durante o período escolar”, sendo “dever do professor ler com seus alunos”, “mediando a leitura e suprindo suas lacunas”

O modo como nos organizamos em sociedade fez da leitura prática essencial no dia a dia, desde leituras mais básicas e de decodificação, até leituras mais complexas e trabalhosas. Isto quer dizer que a aprendizagem de práticas letradas e de leitura não se desenvolvem exclusivamente na escola, muitas pessoas que nunca frequentaram a escola podem vir a aprender a ler e a desenvolver letramentos específicos de sua comunidade e essenciais no dia a dia. Contudo, segundo Pietri (2007) ainda que a leitura não seja uma prática exclusivamente escolar, não há dúvida de que é uma prática escolarizada, sendo a escola a instituição responsável e responsabilizada em nossa sociedade por desenvolver e fomentar a leitura entre seus alunos. Esse papel social da escola no desenvolvimento da leitura nos ajuda a entender o fato de 59 (58,4%) (somando as respostas obtidas em 3 e 4) concordarem que “Deve haver um tempo para a leitura durante o período escolar”, destes,

42 (41,5%) “4. Concordam totalmente”, em relação a 29 (28,7%) (somando as respostas obtidas em 1 e 2), que discordam e 13 (12,8%) que foram indiferentes.

GRÁFICO 30

DEVE HAVER UM TEMPO PARA A LEITURA DURANTE O PERÍODO ESCOLAR.



Fonte: Dados da Pesquisa

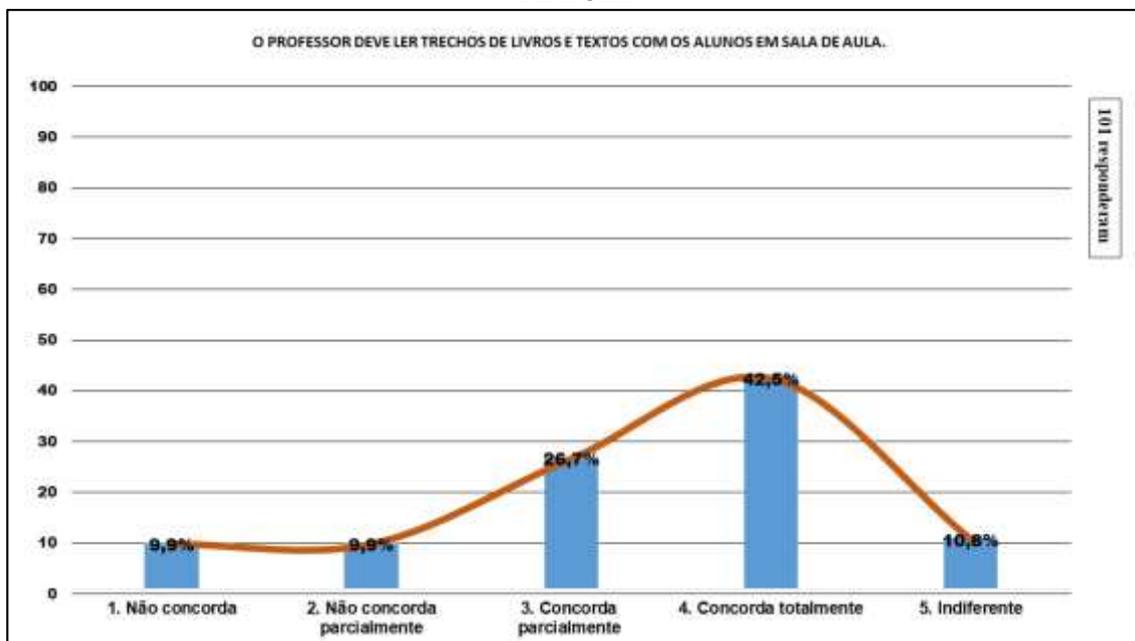
A leitura, independentemente da disciplina, é intrínseca à prática docente e ao desenvolvimento das aulas, podendo ser realizada de distintas maneiras, a partir de diferentes focos, intenções e objetivos, mas quando se fala em um tempo escolar dedicado à leitura, existe uma série de implícitos nesse processo, pois não se trata de uma leitura instrumental e de decodificação simplesmente, mas sim em colocar a leitura como centro e foco. Um tempo para a leitura escolar, é um tempo para refletir sobre o direito ao acesso à literatura em âmbito social e cultural, abrangendo aspectos de sua circulação, o contexto, o meio e as intenções de sua produção, sem desconsiderar a sua estrutura, o seu gênero, o suporte sobre o qual se inscreve, traçando possibilidades de interpretação, acerca das vozes e dos possíveis sentidos que podem ser produzidos ali, enquanto processos ideológicos indissociáveis de qualquer texto.

Quanto a esse trabalho, dentre as diversas possibilidades a partir das quais pode ser desenvolvido, de forma individual ou coletiva, em voz alta ou em silêncio, entre outras, 70 (69,3%) (somando 3 e 4 do gráfico 31) desses jovens concordam que “O professor deve ler trechos de livros e textos com os alunos em sala de aula”. Tendo em consideração, ao longo desse processo, o seu dever de “mediar a leitura, suprindo as

lacunas no repertório dos alunos” 61 (60,3%) (somando 3 e 4 do gráfico 32), isso feito, considerando as várias estratégias possíveis, por meio do “debate ou discussão em sala”, segundo afirmam 76 (75,2%) (somando 3 e 4 do gráfico 33) dos estudantes.

GRÁFICO 31

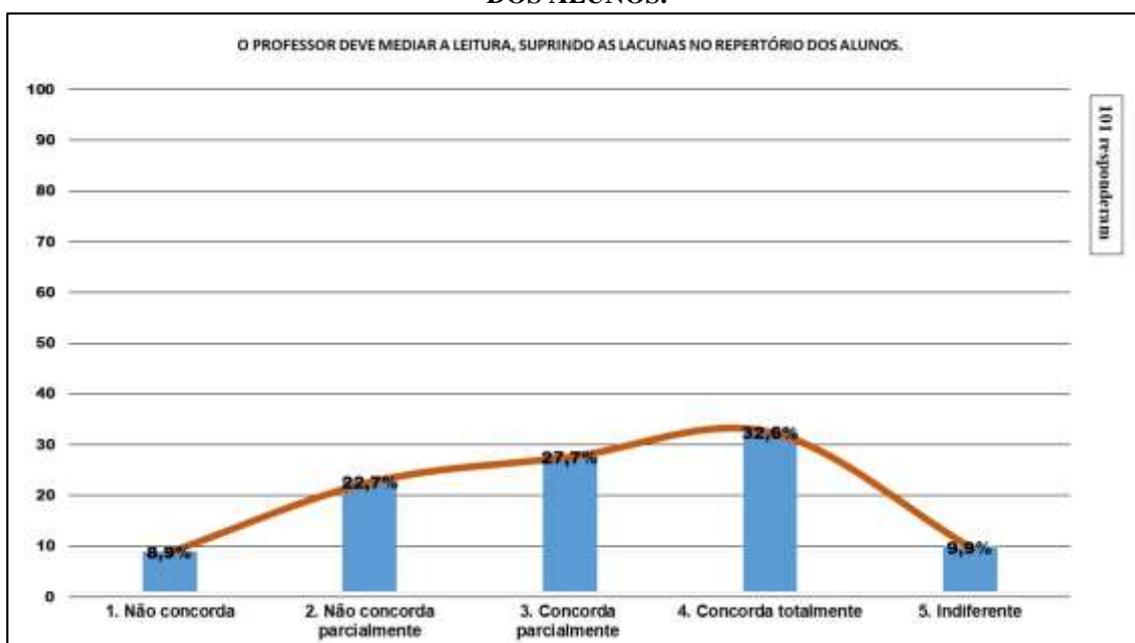
O PROFESSOR DEVE LER TRECHOS DE LIVROS E TEXTOS COM OS ALUNOS EM SALA DE AULA



Fonte: Dados da Pesquisa

GRÁFICO 32

O PROFESSOR DEVE MEDIAR A LEITURA, SUPRINDO AS LACUNAS NO REPERTÓRIO DOS ALUNOS.



Fonte: Dados da Pesquisa

GRÁFICO 33

A LEITURA DEVE SER SEGUIDA DE UM DEBATE OU DISCUSSÃO EM SALA.



Fonte: Dados da Pesquisa

Sobre a mediação de leitura pelo professor, podemos pensá-la a partir de Pietri (2007, p. 81) ao afirmar que

[...] a formação do leitor não pode se pautar por estratégias de facilitação, uma vez que a leitura envolve a solução de problemas. A formação do leitor consiste em suas possibilidades de estabelecer objetivos e estratégias de leitura a fim de superar as dificuldades que a leitura do texto (o que inclui as características do suporte) lhe apresenta.

A mediação da leitura crítica sempre exige a mobilização de outras leituras na solução dos problemas que a apropriação de um texto traz. Essa intertextualidade contribui na produção dos sentidos e no entendimento do texto, motivando a capacidade de desenvolver diálogos com outros textos e, ao mesmo tempo, ser capaz de entender e considerar que textos distintos exigem habilidades e estratégias de leitura diferentes. Assim, a concepção de que “o professor deve mediar a leitura, suprindo as lacunas no repertório dos alunos”, pode ser positiva ou não, dependendo de como é entendida e colocada em prática. Se o exercício da mediação simplifica e subestima os conhecimentos dos alunos, realizando leituras de fragmentos considerados mais fáceis e sem muita complexidade, ou seja, dando mais do mesmo, reforçando o já sabido, essa mediação empobrecerá a leitura e suas possibilidades.

Diferentemente disso, como sugere Pietri (2007, p. 57), a mediação é importante e produtiva se oferece recursos para que o próprio aluno “desenvolva estratégias de leitura, o que pode significar ter que recorrer à leitura de outros textos”, nesse sentido o trabalho do professor mobiliza uma série de outras leituras no entendimento de um texto central, motivando seus alunos a buscarem e a dialogarem com outras fontes de conhecimento.

As representações que os jovens fazem dos professores e dos seus deveres no exercício de sua profissão, longe de se restringirem aos alunos, respondem a representações sociais e coletivas que circulam sobre o professor, por isso, elas também são recorrentes entre os próprios professores, no modo como se veem e se declaram enquanto docentes no cumprimento dos seus deveres. Segundo pesquisa desenvolvida por Borges (2017), a partir de declarações realizadas por 24 professores do ensino básico de língua espanhola, de diversos lugares do Brasil, em suas declarações não só reconhecem que é seu papel *ler trechos de textos e livros com seus alunos, suprimindo suas lacunas na promoção de debates*, como também acreditam que, de todas as atividades possíveis que desenvolvem relacionadas à leitura e à formação de leitores, essas três atividades/deveres são os mais produtivos na formação leitora crítica dos estudantes em língua estrangeira.

Esses professores ainda justificam que a razão por optarem por trechos de livros e textos menores se deve ao pouco tempo de aula, além também das exigências e demandas escolares, em alguns contextos, bastante conteudísticas. Já o papel de preencherem as lacunas dos alunos durante a leitura, está relacionado à representação que fazem de si enquanto leitores mais experientes, com uma formação literária mais sólida e profunda. Essa mesma representação está presente entre os alunos da EAJ, ao reconhecerem seus professores como bons leitores (gráfico 20) e relacionarem o domínio do conteúdo, a formação e a didática de um professor ao seu nível de leitura (gráfico 21).

Por fim, o debate e a discussão como meio de entendimento do texto, se constitui como uma oportunidade de compartilharem opiniões, perspectivas e leituras diversas, de ressignificarem pontos de vista, reverem posições e posicionamentos, abrirem espaço para a fala e para a escuta, tudo isso direcionado à resolução de problemas comuns à leitura coletiva do texto, a partir de uma abordagem discursiva da leitura.

Esses dados que apresentamos aqui, sobre as representações dos alunos acerca dos deveres dos professores e, até mesmo dos professores sobre si, em um cenário mais amplo repercutem a imagem e os deveres que cultural e socialmente são atribuídos ao professor e ao exercício da docência. Na condição de professores prestamos um serviço social de

extrema importância, somos formadores de opiniões e de seres humanos, para muitos de nossos alunos, inspiração. Uma formação escolar e também leitora crítica implica diretamente no modo como o sujeito entende e se relaciona com o mundo, o que define o seu campo de possibilidades enquanto sujeito social. Professores trabalham com conteúdos, mas também com sonhos. Talvez por isso sejamos constantemente alvos de críticas, bode expiatórios de muitas mídias ao justificarem o fracasso escolar, pois para aqueles que se beneficiam da ignorância e das desigualdades sociais, o potencial que os docentes têm de transformar essa realidade, mexer nas suas hierarquias e estruturas, é assustador.

CAPÍTULO 4

REPRESENTAÇÕES DA ESCOLA, DA BIBLIOTECA, DAS LEITURAS ESCOLARES E DA FORMAÇÃO DO LEITOR JOVEM

Na Escola Agrícola de Jundiaí, em seu espaço físico, se misturam estruturas antigas (algumas com vestígios de reforma), com outras mais recentes, construídas há poucos anos, em muito, graças ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidade Federais (REUNI), lançado em 2007 pelo governo federal, com o objetivo de ampliar o número de vagas nessas instituições, prezando pela permanência dos alunos e pelo aprimoramento das estruturas físicas das universidades federais espalhadas pelo Brasil. Foi nessa época, em 30 de abril de 2009⁷⁵, que fundaram a biblioteca da Escola Agrícola de Jundiaí.

A primeira vez que estive na biblioteca da EAJ foi em 2017. Na época, a minha primeira impressão foi de um lugar bem cuidado e muito iluminado, com espaços de estudo um pouco apertados, diferentemente das prateleiras, muitas das quais tinham espaços vazios. Lembro-me de que os funcionários me olhavam, possivelmente, por identificarem um rosto estranho entre tantos conhecidos, ou talvez porque a minha expressão revelasse o meu desconhecimento sobre as normas e os protocolos daquele contexto: se se podia entrar ou não com a mochila, se era preciso me identificar antes ou se se podia simplesmente “ir entrando”, etc. Apesar de ter gostado da biblioteca, a achei um pouco apertada. Era horário de almoço e em alguns corredores eu precisava me desviar dos alunos, mesmo tendo um horário de atendimento bastante amplo (de segunda a quinta-feira das 7h15 às 21h e sexta-feira das 7h15 às 17h), a maior concentração, segundo me informou a bibliotecária, tende a ser pela manhã. A sensação que tive foi a de que, apesar de apresentar ótimas condições para uma biblioteca escolar, existia potencial para ser ainda melhor, afinal, estamos falando da biblioteca de um campus federal de referência em Ciências Agrárias no Estado.

Segundo me informou a bibliotecária da EAJ, a biblioteca possui uma área construída de 413m², em que contém um total de 15.318 títulos e 33.934 exemplares, com maioria especializada em Ciências Agrárias e uma outra parte dedicada às ciências humanas, exatas, etc., além de possuir um laboratório de informática com 16

⁷⁵ Os dados que apresentamos sobre a biblioteca foram obtidos junto a uma das bibliotecárias da instituição alocada na EAJ.

computadores. Para manter a organização e o funcionamento do lugar há um total de três funcionários, sendo um deles terceirizado e mais 4 bolsistas.

A biblioteca da Escola Agrícola tende a ser mais usada para estudo entre os alunos do Ensino Médio, principalmente nas semanas de prova, já que pelo pouco espaço os alunos do Ensino Superior e Pós-graduação, normalmente, optam por retirar os livros ali e ir estudar em outros lugares. Já a comunidade externa, pode fazer uso do local para consultas e estudos, mas vale ressaltar que o acesso e a disponibilidade de transporte até a instituição, que está localizada a 5 km da cidade de (Macaíba), são bem restritos.

O uso da biblioteca, ainda que possa ser um pouco apertada frente às suas demandas, faz dela um espaço vivo e em constante transformação, como todo o restante da instituição. Os corredores do Ensino Médio e também os dos cursos Técnicos frequentemente se tornam murais que dão visibilidade aos trabalhos de sua comunidade. O refeitório não se constitui apenas como um lugar de alimentação do corpo, mas também um momento de socialização, de diálogo, de compartilhamento de cores, histórias e mundos diversos, que podem se complementar ou entrar em conflitos. A forma como uma determinada escola se estrutura, suas condições materiais e de localização, revela muito de quem a frequenta e pode frequentá-la, pois ela traz indícios de seu bairro e das vidas que lhe dá sentido.

Por isso, considerando os dados da presente pesquisa, é possível afirmar que os estudantes da Escola Agrícola de Jundiaí são jovens e como jovens eles “amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito das suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se diante dela, possuem desejos e propostas de melhorias de vida” (DAYRELL, 2007, p. 1109). Com toda essa vida que a constitui, os muros da escola não a isolam da sociedade, pelo contrário, eles funcionam como passagens para essas vidas cheias de sentidos e sentimentos, desejos e angústias que os invadem e fazem da escola um lugar vivo e dinâmico. Aquino (1998), ao tratar de algumas máximas da indisciplina escolar, questiona se elas não estão atreladas a um modelo escolar que já não se adequa mais à contemporaneidade, que exigiria novas dinâmicas e estratégias docentes, que dialoguem com as transformações sociais e com a juventude, pois nas escolas há vidas.

Ambos, Dayrell (2007) e Aquino (1998), concebem a escola como espaço constitutivo da juventude, e vice-versa. Os estudos sociológicos que entendem a escola como uma instituição ‘viva’, suscetível a mudanças, assim como a sociedade, se desenvolveram muito desde o final dos anos noventa, ganhando força ao longo desse começo de século XX.

A escola ou a falta dela assume papel decisivo na vida e na formação leitora de um indivíduo. Neste capítulo, vamos nos dedicar a essa relação, analisando o que dizem os estudantes sobre a EAJ, a influência da escola em suas práticas leitoras, tanto em sala de aula como fora dela, nos atentando para o modo como (re)significam e dão vida aos espaços escolares como a biblioteca, a sala de aula, etc.

4.1 “Acredito que bibliotecas que desconstroem o estereótipo de uma biblioteca são bem melhores”⁷⁶

Qualquer que seja a biblioteca, pública ou privada, ela traz vestígios do seu tempo. O modo como as informações e os objetos de leitura são nela organizados, o que é conservado em relação ao que é refugado, principalmente na contemporaneidade em que produzimos muito mais escritos do que a nossa capacidade de os armazenar, essa seleção é fundamental. Abreu (2001b), a partir da análise de alguns inventários do começo do século XX arquivados no Rio de Janeiro, trata sobre o valor simbólico e econômico das bibliotecas, bem como o seu prestígio, que estão relacionados ao seu acervo, à raridade das obras e à sua conservação. Nesse período era comum que as bibliotecas particulares constassem nos testamentos, inclusive, algumas vezes, com especificidades sobre certas obras consideradas mais raras e economicamente mais valiosas, o que também se configurava como uma forma de preservá-las e mantê-las dentro de uma mesma família.

No âmbito da arquitetura, a biblioteca se configura como o registro de uma época por seu estilo arquitetônico, mas também em função de suas necessidades e prioridades. Antes do século XX, por exemplo, quando a luz elétrica ainda não existia ou não era tão popularizada, uma das grandes preocupações ao se projetar uma biblioteca era obter o maior aproveitamento possível da luz solar. A disposição das mesas e a divisão das salas de leitura em uma biblioteca também apresentam rastros, no caso, dos gestos de leitura que são ou podem ser empreendidos ali, se em voz alta, para melhor entender o texto ou compartilhá-lo, ou em silêncio, se em grupo ou individualmente.

Há alguns séculos, ler em voz alta era a prática mais comum. O número daqueles que sabiam ler era muito reduzido e lendo em voz alta se podia compartilhar os textos com outros leitores, em uma forma de sociabilidade pela leitura que se dava também pela escuta. Índícios do predomínio dessa prática se encontram na projeção das bibliotecas, como na acústica, na criação dos espaços, e nos próprios textos então produzidos: a ausência de

⁷⁶ Declaração realizada por IF13, a partir de uma questão objetiva, ao ser questionado sobre “O que a biblioteca da escola representa para você? (Pode marcar mais de uma opção)”. Não se sentindo totalmente contemplado com as opções disponíveis, ele especifica a sua resposta em “Outros”.

brancos e de outras subdivisões exigiam leituras prévias, em voz alta, responsáveis por dotar o texto de pontuações, de pausas, de entonações, enfim de seu ritmo; a presença de rimas, repetições, e as breves extensões de alguns textos atuavam como recursos mnemônicos, para textos que tinham por destino serem memorizados, para serem lidos em voz alta ou declamados. Segundo Chartier (1999, p. 119) “Os primeiros textos que impunham silêncio nas bibliotecas não datam senão dos séculos XIII e XIV. É apenas nesse momento que, entre os leitores, começam a ser numerosos aqueles que podem ler sem murmurar, sem “ruminar”, sem ler em voz alta”. A leitura em silêncio, tão comum hoje em dia, vai se tornando mais frequente nos séculos seguintes, garantindo ao leitor uma ação mais privada e íntima. Segundo Abreu (2001c, p. 1)

durante a primeira metade do século XIX a leitura oral era uma das formas de mobilização cultural e política dos meios urbanos e dos operários. Depois disso, numerosas formas de lazer, de sociabilidade e de encontro, antes mantidas pela leitura em voz alta, tornaram-se cada vez mais restritas. A partir daí as elites passaram a restringir os usos da oralização dos textos. Lia-se em voz alta nas Igrejas e nos tribunais. Lia-se em voz alta nas escolas para controlar a qualidade de sua leitura silenciosa – objetivo final da aprendizagem.

Ao longo dos séculos, a leitura em voz alta passa a compartilhar espaço com a leitura em silêncio e, aos poucos, a primeira vai se restringindo a situações e contextos específicos, o que contribui significativamente na formação do imaginário coletivo contemporâneo da biblioteca tradicional. Esta é percebida enquanto espaço de preservação e armazenamento das coleções, de silêncio e de concentração, em que a voz precisa ser contida e controlada, já que os murmúrios se configuram como uma falta de respeito à leitura silenciosa e individual.

Contudo, nos últimos tempos, parece cada vez mais estar ocorrendo um movimento inverso, em que essa representação da biblioteca como um lugar tradicional passa a dividir espaço com a da biblioteca enquanto meio de recreação cultural, de sociabilidade, de leitura coletiva e compartilhada, em que o contato, o riso e o som fazem parte da construção desse espaço, enquanto ambiente de entretenimento, de prazer, de acesso e de desenvolvimento cultural. Segundo Petit (2019, p. 197)

No momento em que devem reestruturar seus objetivos e seu papel na sociedade, muitas bibliotecas tornam-se um espaço de cruzamento entre os livros e as artes, a literatura e a ciência, um lugar para reunir o impresso e o digital, inventar eventos, mas também para acolher de maneira duradoura as novas formas de sociabilidade cultural que se desenvolvem em toda parte, em parceria com outras instituições e associações. Dito de outra forma: elas se tornam o lugar do público, antes de ser o lugar das coleções. Muitos debates têm ocorrido entre os

profissionais, opondo às vezes os partidários da biblioteca como “terceiro lugar” (esse lugar que não é a casa nem o trabalho, no qual é possível se encontrar, conversar e relaxar) e os defensores de uma abordagem mais tradicional. Michel Melot lembra que as bibliotecas não são obrigadas a fundirem-se todas em um mesmo modelo...

A antropóloga, ao considerar esses dois modelos de biblioteca pondera sobre a importância de cada um deles, ao mesmo tempo em que uma mesma biblioteca pode vir a ter setores mais tradicionais, para as coleções e leituras em silêncio, sem abrir mão de espaços recreativos, de leitura compartilhada e em voz alta. Essa contextualização realizada aqui nos ajuda a melhor compreender e a situar o enunciado de IF13 que dá título a esse subitem “*Acredito que bibliotecas que desconstróem o estereótipo de uma biblioteca são bem melhores*”, em que essa desconstrução se daria pela biblioteca como espaço de diálogo, de recreação e de socialização.

Pesquisas que se dedicaram às bibliotecas brasileiras de modo geral ou especificamente às bibliotecas escolares no Brasil, como Pajeú e Almeida (2020), por exemplo, mostram como a formação delas ao longo da história estiveram relacionadas ao desenvolvimento da educação no país, permeada de interesses políticos, de controle das informações, do seu acesso e circulação, por vezes, rarefeitos.

Segundo os dados da 5ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2020, p. 138) 45% dos entrevistados afirmam não existir na sua cidade ou bairro uma biblioteca pública. Esse percentual aumentou significativamente nos últimos anos se o compararmos com os dados dessa mesma pesquisa divulgados em 2016, em que esse percentual era de 36%. Ao pensarmos em bibliotecas comunitárias, mantidas por moradores, esses dados que nos ajudam a melhor entender a carência e a disponibilidade de bibliotecas pelo Brasil, aumentam consideravelmente para 73% (2016) e 77% (2020).

Talvez pela ausência e difícil acesso às bibliotecas em vários municípios, bem como o estilo de vida contemporâneo, com as novas tecnologias e diferentes formas de obter informação e realizar pesquisas, o hábito de frequentar bibliotecas não é algo comum para 68% dos brasileiros, segundo revela a 5ª edição dessa mesma pesquisa (2020, p. 139). Daqueles classificados como estudantes (matriculados desde o Ensino Básico ao Ensino Superior), 37% afirma não frequentar bibliotecas. Entre os considerados leitores, que segundo a pesquisa seriam aqueles que leram ao menos 1 livro inteiro ou em partes nos últimos três meses que antecederam à pesquisa, 52% também não possui o hábito de frequentar bibliotecas.

No Brasil, além do estilo de vida contemporâneo e das novas formas e fontes para obter informação, outro possível fator que motiva esse cenário, de pouco uso da biblioteca, pode estar relacionado à elitização da biblioteca ao longo de anos, como um lugar luxuoso e acessível a poucos, agravado pela sua rarefação. Não é raro encontrarmos bibliotecas escolares desativadas, usadas como depósito, isso por falta de um profissional qualificado ou com horários de atendimento muito restritos, quando ainda não são utilizadas como forma de punição. Segundo Petit (2019, p. 200), ao analisar relatos sobre bibliotecas de diversos lugares do mundo, declara: “O pior foi certamente o que me contou um jovem brasileiro a respeito da “biblioteca” de sua escola: ‘era o lugar em que nos trancavam quando éramos castigados; eles nos fechavam lá e apagavam a luz, deixavam tudo escuro, ficávamos no breu total’”.

Sobre esse relato analisado por Petit, infelizmente, não se trata de uma situação isolada no Brasil. Quando ainda na graduação, eu participava do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e vez ou outra, quando desenvolvíamos atividades na biblioteca, alguns professores liberavam apenas aqueles alunos mais “problemáticos” para participarem dessas atividades, como uma forma de “castigo” ou de “se livrar” deles.

De início, a biblioteca dessa escola, localizada no interior de São Paulo, estava desativada, com muitos livros sem catalogar, justamente pela ausência de um profissional qualificado para isso. Coube a nós *pibidianos*, juntamente com a ajuda de um bibliotecário voluntário, na época estudante do PPGL/UFSCar⁷⁷, que nos ofereceu uma oficina sobre como organizar a biblioteca, para aprendermos a catalogar e, dessa forma, colocá-la novamente em funcionamento. Uma das frentes em que atuávamos era justamente a de ressignificar a relação da escola com a biblioteca, inclusive entre alunos e professores, como um lugar lúdico e de possibilidades na promoção do conhecimento, com vistas a afastar essa relação e representação da biblioteca como lugar de punição.

Ainda que a biblioteca da Escola Agrícola não seja considerada ideal por muitos alunos, como veremos, entender as razões disso e buscar formas de aprimorá-la é fundamental. Contudo, não podemos desconsiderar o fato de ser uma biblioteca especializada em Ciências Agrárias, muito organizada, com profissionais qualificados a sua frente, que além de uma formação específica para mantê-la e orientar os alunos no seu uso, passaram por um concorrido processo seletivo para estarem ali e prestarem um trabalho com a qualidade que o fazem.

⁷⁷ Hoje, Prof. Dr. Hélio Márcio Pajeú.

As bibliotecas escolares têm papel fundamental na formação de leitores, pois além de facilitar o acesso aos livros, também podem se constituir como espaços lúdicos, alternativos e complementares à sala de aula, permitindo o desenvolvimento de projetos e parcerias entre professores e bibliotecários, capazes de beneficiar a escola como um todo, promovendo maneiras alternativas e significativas de ensinar e aprender.

Assim, nossa intenção na sequência é analisar o que declaram os estudantes da EAJ sobre a biblioteca da instituição, como a constroem discursivamente, em que medida o que dizem dela se aproxima ou se distancia de um modelo tradicional de biblioteca e como tal aproximação ou não é julgada por esses jovens, no modo de se relacionarem com esse espaço.

4.2 “um espaço de aprendizagem”

A biblioteca escolar tende a ser um lugar bastante propício à formação de leitores, porém ela pode motivar diferentes sentimentos e representações a depender do público e da relação de familiaridade ou não que se estabelece com esse ambiente ao longo da vida. Considerando a heterogeneidade dos alunos da EAJ, nos pareceu importante, inicialmente, mapear as representações que fazem sobre a biblioteca escolar, de aproximação e identificação ou de distanciamento e desconforto em relação a esse ambiente. Sendo assim, a primeira questão que propusemos aos participantes dos questionários sobre esse tema foi uma questão objetiva, em que podiam marcar múltiplas opções.

GRÁFICO 34

O QUE A BIBLIOTECA DA ESCOLA REPRESENTA PARA VOCÊ?



Fonte: Dados da Pesquisa

A representação mais frequente entre os alunos é a da biblioteca escolar como um espaço de aprendizagem 89 (88,1%), relacionando-a diretamente à sua função prática e didática, como um local de pesquisa e de acesso a conteúdo, o que coaduna com a parte discursiva do questionário ao responderem sobre “o que a leitura significa para você?”, em que 61 (60,3%) consideram a leitura como “forma de conhecimento e de aprendizagem”, ou seja, a emersão dos valores positivos atribuídos à leitura é o que primeiro se sobressai. A recorrência desses enunciados se manifestam ainda na Retratos da Leitura no Brasil 5 (2020, p. 137), em que a resposta mais frequente sobre o que a biblioteca representa é a de um lugar para pesquisar ou estudar (56%), isto é, entendida em suas finalidades práticas e, muitas vezes, imediatista.

Todos esses dados dialogam com os questionamentos que frequentemente são impostos aos professores acerca da finalidade prática dos conteúdos que lecionam. Em uma sociedade regida pelo capitalismo busca-se, cada vez mais, resultados práticos, concretos e mais imediatistas possíveis. Sendo assim, costuma ser frequente entre professores enunciados que enfatizem aspectos práticos da vida escolar, como a importância da aprendizagem e do conhecimento enquanto meio de mudança de vida, inclusive para justificarem a importância do exercício de sua própria profissão. E de fato, como bem sabemos, para muitos estudantes, a leitura realmente é uma possibilidade de mudança de vida, quando não a única, o que justifica enunciados como o de E16 ao

afirmar que “quando você lê, com a leitura você adquire conhecimento, você adquire a coisa mais importante da vida”. E16 afirma e reconhece a importância da leitura e do conhecimento que ela pode proporcionar enquanto decisivos na sua vida.

O conhecimento pode ser importante por várias razões, que vão desde a capacidade que ele fornece ao sujeito para melhor entender e questionar o mundo à sua volta até mesmo à possibilidade de transformá-lo em capital financeiro, pela sua especificidade ou capacidade de gerar algum bem, seja ele material ou simbólico.

4.3 “um espaço de silêncio” / “um espaço de convívio social”

Como pudemos constatar até aqui, as representações sobre a leitura e os modos de ler se relacionam àquelas que são feitas acerca da biblioteca, como ocorre no caso da leitura silenciosa, tão frequente na contemporaneidade, a qual dialoga com a representação da biblioteca como um espaço de silêncio 52 (51,4%). Esse dado vem a reforçar a reminiscência desses discursos históricos, se aproximando da concepção de uma biblioteca mais tradicional, sem muito espaço para a leitura em voz alta e o compartilhamento de histórias, afastando-se da biblioteca como um lugar de convívio social 29 (28,7%). Ainda que esta última seja a terceira representação mais frequente em nosso gráfico, nota-se que ela é bem menos expressiva do que as duas anteriores do gráfico 34: a biblioteca como espaço de aprendizagem 89 (88,1%) e como um espaço de silêncio 52 (51,4%).

Entre esses dois dados “a biblioteca como espaço de silêncio” e “de convívio social” é preciso distinguir dois pontos importantes. O primeiro é o de que todos esses dados do gráfico 34 estão relacionados ao modo como os estudantes definem as suas representações sobre a biblioteca da EAJ, ou seja, sobre a biblioteca escolar que frequentam, e que tendem a considerá-la “um ambiente de silêncio” mais do que de “convívio social”. O segundo tem a ver com a biblioteca que eles desejam ter na escola, em que haja espaço para leituras em silêncio sem que isso os impeça de viverem momentos de sociabilidade e estudos coletivos. Seja no questionário ou nas entrevistas, a leitura em grupo, o compartilhamento do lido como meio de construção de uma identidade coletiva entre os jovens é uma realidade, como veremos melhor ao falarem sobre o grupo de leitura, nas entrevistas, e da importância que atribuem a ele, bem como de algumas insatisfações que sentem em relação à biblioteca da EAJ, ainda que a maioria a considere uma boa biblioteca.

Ao serem questionados sobre “De modo geral, você considera a biblioteca da EAJ uma boa biblioteca?” 72 (71,2%) dos alunos responderam que “sim”, em oposição a 29

(28,7%) que assinalaram “não”. A estes últimos foi solicitado que justificassem as razões que os levaram a marcar “não”, a partir de uma questão de múltipla escolha, em que podiam realizar especificações na opção “outros”. A opção mais sinalizada por eles, que justificaria o fato de não considerarem a biblioteca da EAJ uma boa biblioteca, foi a “falta de espaço para realizar leituras e estudos” 21 (19,8%)⁷⁸ dos 29 que não consideram a biblioteca da EAJ boa. Essa declaração foi reiterada pela própria bibliotecária da instituição ao solicitarmos junto a ela algumas informações estatísticas sobre a biblioteca, em que afirma que a biblioteca tende a ser mais utilizada para estudos entre os alunos do Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio do que pelos alunos da graduação, justamente pelo espaço reduzido. Nas palavras da bibliotecária “Os alunos da Graduação e Pós-Graduação utilizam mais (a biblioteca) para pegar empréstimos, eles não frequentam para estudo devido ao espaço reduzido”.

Na opção “outros”, marcada por 7 (6,9%) dos jovens, aparecem respostas sobre a biblioteca como a de IF16 “computadores horríveis, indisponibilidade de estudos em grupo e salas de estudo individuais extremamente barulhentas”. Esse enunciado é interessante, pois ao mesmo tempo em que IF16 se queixa da falta de disponibilidade de estudos em grupo, que tendem a gerar barulho, ao mesmo tempo o incomoda que haja barulho nas salas de estudos individuais, isto é, se existe barulho nas salas de estudos individuais significa, muito provavelmente, que ela é utilizada para estudos em grupo. Ainda que em nossos dados a biblioteca seja reconhecida como um espaço de silêncio, alguns estudantes afirmam ser um lugar ruidoso, talvez por ser usada pelos jovens.

Essa contradição gerada pelo que enuncia IF16 parece estar relacionada à sua insatisfação de que na biblioteca não haja espaços adequados para que se possa exercer leituras coletivas e dialogadas sem que isso atrapalhe a realização de leituras individuais e silenciosas, já que uma tende a interferir na outra se desenvolvidas em espaços muito próximos ou sem as estruturas necessárias. Porém, pode ser também apenas uma forma mais elaborada de justificar a sua falta de interesse em realizar leituras na biblioteca.

Os alunos desse grupo 29 (28,7%), que não consideram a biblioteca da EAJ uma boa biblioteca, manifestam total insatisfação em relação à falta de espaço 21 (19,8%) (413m²), mas também pela pequena variedade de livros 17 (16,8%) (15.318 títulos), e da

⁷⁸ Ainda que a justificativa à resposta da pergunta “De modo geral, você considera a biblioteca da EAJ uma boa biblioteca?” fosse exclusivamente para aqueles que responderam “não”, houve alguns poucos casos que apesar de responderem “Sim” justificaram como se houvessem respondido “Não”, ou seja, possivelmente, o fato de considerarem a biblioteca da EAJ boa, não impede que alguns manifestem certa insatisfação, inclusive por acreditarem que ela poderia ser ainda melhor.

pequena quantidade de livros 15 (14,8%) (33.934 exemplares). Assumindo que a biblioteca da EAJ é mais utilizada para estudos entre os alunos do Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio, que totalizam menos de 480 estudantes, em padrões nacionais ela se enquadra no perfil de uma biblioteca escolar de grande porte.

Possivelmente essa insatisfação dos alunos se deva pela especialidade da biblioteca em Ciências Agrárias, uma vez que os livros de entretenimento, aqueles que tendem a atrair mais os jovens para a realização de leituras de ócio, apesar de existirem, como pudemos averiguar pessoalmente, são em menor número do que aqueles específicos e especializados, o que motiva essa crítica da pequena variedade e quantidade de livros. Por outro lado, também está relacionado ao universo referencial que cada um compartilha de uma boa biblioteca, já que para muitos, como declara AI23 “há uma variedade de livros muito grande”.

Nesses embates discursivos sobre a biblioteca da Escola Agrícola, ainda que ela seja considerada por alguns como um espaço de convivência 29 (28,7%) e por muitos de aprendizagem 89 (88,1%), para outros ela também é um lugar desinteressante e desmotivador, como no caso de IF16. Este jovem é um *estrangeiro convidado* para a leitura. Seu pai e sua mãe possuem pós-graduação completa, sempre estudou em escolas privadas e no seu tempo livre declara praticar música e assistir a concertos gratuitos. Apesar de detestar que seus pais acompanhem a sua vida escolar, foi seu pai quem realizou a sua inscrição para a seleção da EAJ, o que sinaliza um acompanhamento e uma preocupação desses pais com a vida escolar do filho. Além disso, ele afirma ler todos os dias fora da sala de aula e se considera um bom leitor, mas nitidamente não se sente à vontade para ler na biblioteca da escola. Esse seu posicionamento se coaduna com os dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil 5 (2020, p. 141) em que a classe C tende a frequentar mais as bibliotecas do que as classes A e B, talvez por essas duas últimas adquirirem os seus próprios livros e possuírem espaços domésticos propícios à prática leitora, se afastando dos espaços coletivos frequentados pelos demais, o que não deixa de ser uma forma de produção e manutenção de distinção social.

Essa manutenção da distinção em leitura se (re)produz, entre outros meios, a partir de narrativas autovalidantes distintas dos *convidados* e dos *penetras* em leitura, por exemplo no que enuncia E13, um *convidado*, “Eu sempre estava lendo algum livro”, é muito diferente do que enuncia E02, *penetra*, “Eu tenho uma mania muito grande de ler no ônibus”. Em ambos os casos está presente a frequência em leitura, mas na situação de E13 a sua prática de leitura se dá pelo seu acesso fácil e frequente a objetos de leitura diversos,

acessíveis no seu próprio âmbito doméstico. Já no que tange a E02, ele é aquele que mencionamos na página 77, que durante a infância lia a Bíblia, as revistas do Sesinho, distribuídas gratuitamente pelo Serviço Social da Indústria (SESI) e também os livros didáticos, com essa declaração constatamos ainda que o seu ambiente de leitura mais frequente é o ônibus. Ele faz essa declaração como se se tratasse de uma escolha ou opção individual, “Eu tenho uma mania”, e não como resultado das suas limitações sociais, econômicas e de tempo. Esse enunciado de E02 é realizado ainda em tom de orgulho de si pelo esforço que depreende para ler e poder ser leitor, um bom leitor como declara.

Sem dúvida, na contemporaneidade, as formas, os lugares e as possibilidades de leitura, seja por necessidade ou entretenimento, se tornaram mais diversas em relação a outros tempos, o que leva a uma transformação da concepção de biblioteca, motivada também por transformações discursivas e de uso de seus espaços físicos. Assim, o fato de alguns alunos não se sentirem à vontade na biblioteca pode estar relacionado a uma visão mais elitista e contemporânea de biblioteca, que a vê como um espaço coletivo e popular e por isso menos desejado numa perspectiva elitista, frequentada por pessoas mais humildes, que compõem a classe C de nosso país, segundo os próprios dados da Retratos da Leitura no Brasil 5 (2020, p. 141). Outra possível razão pode se dar também pela interdição sofrida por alguns, por nem sempre se verem e se sentirem bem tratados nesse ambiente. Como afirma AI15, para ele a biblioteca da EAJ é *“um lugar para levar bronca de alguns funcionários (não todos), onde é possível ver uma grosseria muito grande com os alunos do Ensino Médio”*. É preocupante que alguns alunos, ainda que minoria, apesar de lerem e gostarem de ler, deixem de frequentar a biblioteca pela falta de espaço, por computadores desatualizados que lhes dificultam as pesquisas ou por não se sentirem cômodos nesse ambiente. Essas são condições que precisam ser revistas.

Como vimos, ainda que a Escola Agrícola seja um lugar de oportunidades para muitos dos seus estudantes, mesmo assim eles são minorias dentro de seus grupos de origem. Nós, profissionais que atuamos junto a eles, não podemos permitir que a manutenção saudável desses jovens na instituição, inclusive do seu acesso à biblioteca, seja direta ou indiretamente interditado pelas razões que mencionamos anteriormente. Somos funcionários públicos, agentes de transformação, formadores de opinião, sujeitos políticos e essa luta pela acessibilidade às escolas públicas e de qualidade, em seus diversos níveis, deve ser encarada de forma coletiva e de responsabilidade social. Uma instituição pública, que preze pela democracia, não pode permitir que a sua própria biblioteca seja um espaço

de segregação e interdição, inclusive para os próprios alunos da instituição, ainda que não de forma proposital.

A importância de levantarmos esses dados é justamente entendermos o que significa uma biblioteca agradável para os jovens, o que os motiva a frequentarem, estarem e vivenciarem esse ambiente, assim como aquilo que os afasta dele, por não se reconhecerem na biblioteca, como um espaço confortável e de pertença. Tais dados, seguramente, podem contribuir para o aprimoramento desse ambiente e contexto no exercício de suas funções, que são imprescindíveis na formação de uma sociedade mais crítica, humana/humanizada e justa.

4.4 “um depósito de livros”, “um lugar chato e cansativo”, “nunca vou”, “(não é) um lugar para conversar” e “outros”

Em vários momentos de nossa história houve descaso e falta de preocupação por parte do Estado com a criação, manutenção e a preservação das bibliotecas nacionais, como analisou Pajeú e Almeida (2020), o que se reflete ainda hoje na falta de bibliotecas públicas em vários municípios brasileiros, como mostra a 5ª e também as outras edições da Retratos da Leitura no Brasil. Ainda assim, nos municípios em que há biblioteca, muitas delas não possuem profissionais suficientes e adequadamente preparados.

Esse cenário tem motivado muitas das lutas empreendidas pelo Sistema de Conselhos Federais e Regionais de Biblioteconomia (CFB/CRB) o que levou à aprovação da lei federal 12.244/10, pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que regula sobre a criação de biblioteca em todas as escolas do país até 2020. Contudo, o que vemos hoje está muito longe da implementação efetiva dessa lei. Segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁷⁹, 55% das escolas brasileiras não têm biblioteca ou sala de leitura e quando tem, é frequente que a vaga de bibliotecário seja ocupada pela readaptação de profissionais, como professores aposentados, afastados, etc., sem uma formação efetiva e específica na área.

Esse cenário nacional comparado ao contexto da EAJ nos permite afirmar que a instituição possui uma ótima biblioteca, ainda que haja muitos aspectos que possam ser melhorados, como a falta de espaço, por exemplo.

⁷⁹ CÂMARA DOS DEPUTADOS; HAJE, Lara. Dados do Inep mostram que 55% das escolas brasileiras não têm biblioteca ou sala de leitura. In: Educação, cultura e esportes. [S. l.], 6 dez. 2018. Disponível em <<https://www.camara.leg.br/noticias/549315-dados-do-inep-mostram-que-55-das-escolas-brasileiras-nao-tem-biblioteca-ou-sala-de-leitura/>> Acesso realizado em 06 nov. 2020.

Muitas das representações que fazemos sobre a biblioteca na contemporaneidade resultam de um processo histórico, que ganhou força ao longo do século XIX⁸⁰, da biblioteca como um lugar de elevação cultural, de silêncio, sofisticado e com móveis luxuosos. No entanto, isso não impede que também emergjam representações contrárias a esse padrão, ainda que menos frequentes, da biblioteca como um lugar cansativo, chato e desmotivador, principalmente quando relacionada às leituras por obrigação, muito correntes ao longo da vida escolar. A isso se acrescenta o fato de que frequentar bibliotecas nunca foi uma prática possível e naturalizada entre a maioria dos brasileiros, mesmo entre aqueles que leem e são leitores, justamente pela falta delas na maior parte do território nacional ou mesmo por questões sociais tão desiguais, que não permitem a muitos, que a leitura regular e a frequência de bibliotecas sejam possíveis.

Mesmo a biblioteca da EAJ apresentando um contexto muito favorável em comparação à realidade nacional das bibliotecas ou de sua ausência, isso não impede que 25 (24,7%) daqueles que responderam ao questionário a considerem um depósito de livros e 10 (9,9%) um lugar chato e cansativo. Não há problema nenhum, segundo Petit (2019), que haja bibliotecas destinadas a serem depósitos de livros, pelo contrário, elas são essenciais, como instituição para a preservação desse patrimônio. Contudo, não nos parece adequado que uma biblioteca escolar seja concebida e utilizada dessa forma, já que ela deve ser sempre um espaço, segundo Pajeú e Almeida (2020), que preze pelo desenvolvimento de atividades integradas entre bibliotecários e professores, ou seja, um lugar de vida, de movimentos e transformações, que se destine à formação do aluno, não um simples depósito. Sobre ser um lugar chato e cansativo 10 (9,9%), ainda que a biblioteca, assim como a leitura, possa proporcionar prazer, nada impede que também seja chata e cansativa, em especial quando se tem de permanecer na biblioteca por horas, estudando, para atender a uma demanda ou cumprir uma determinada necessidade escolar.

Em seguida, 9 (8,9%) afirmam que a biblioteca é um lugar ao qual nunca vão. Desses, 3 deles são *estrangeiros convidados* em leitura, para quem essa ausência pode estar relacionada a outros meios de acesso ao livro, como a própria casa, por exemplo, já que dois deles declaram adquirir livros e um não respondeu a essa questão de “Como faz para ter acesso às leituras que realiza fora da sala de aula”. Os outros 6 são *penetras* em leitura, entre os quais essa ausência na biblioteca pode se dar por acharem-na apertada e

⁸⁰ Para mais informações sobre as representações da biblioteca e da leitura no passado, consultar Abreu (2001c).

desconfortável, por não se sentirem à vontade nela, também por essa prática de frequentar bibliotecas não ter sido cultivada ao longo de suas vidas, inclusive, pela possibilidade de terem estudado anteriormente em escolas que nem mesmo possuíam biblioteca, por em algum momento não terem se sentido bem atendidos nesse contexto ou em contexto semelhante. Outra possível razão é a negação daquilo que lhes foi negado, isto é, rejeitam aquilo de que foram alijados, como forma de lidar com essa carência de que se sabem vítimas.

Observamos ainda uma maior tendência entre os meninos em se afastarem da biblioteca em relação às meninas, por não se identificarem com esse espaço como um lugar de pertencimento e de uso, por não lhes parecer tão atraente em relação ao que esperam de uma biblioteca. Nossos questionários se compõem pela participação de 48 meninas e 53 meninos, considerando as devidas proporções de cada um desses grupos, 7 (14,5%) das meninas em relação a 18 (33,9%) dos meninos consideram a biblioteca um depósito de livros. Enquanto apenas 2 (4,1%) delas a veem como um lugar chato e cansativo, esse número entre eles é de 8 (15,0%). Por fim, apenas 2 (4,1%) entre as meninas afirmam ser a biblioteca um lugar que nunca vão, enquanto esse número entre os meninos é de 7 (13,2%).

O modo como esses sujeitos se relacionam com a escola, como significam esse ambiente, não escapa às questões de gênero, aos valores tipicamente atribuídos ao universo masculino e feminino. Contudo, também é papel da escola contribuir para a desconstrução desses estereótipos em leitura, tanto é que em nosso *corpus* eles não aparecem de forma tão acentuada como na pesquisa empreendida por Petit (2013, p.33) ao afirmar que “Na França, no ano 2000, ainda podemos encontrar todos os dias meninos que adoram poesia e que leem clandestinamente para evitar que seus colegas lhes batam e os tratem de ‘bajuladores’ ou ‘maricas’” (PETIT, 2013, p.33). Em nossa pesquisa alguns meninos, principalmente aqueles participantes do Grupo de Leitura, declaram abertamente gostarem de poesia, inclusive citando versos de memória, como é o caso de E15 que afirma: “*ultimamente eu também estou lendo muita poesia, o meu autor preferido é aquele ‘a mão que te afaga é a mesma que apedreja’ (Augusto dos Anjos)*”.

Essa desconstrução se deve, em muito, pelo modo como esse tema e outros semelhantes são abordados na instituição, com vistas a que os alunos se sintam livres e tenham liberdade para realizarem suas escolhas e descobrirem seus gostos, não se limitando a estereótipos de gênero ou a qualquer outro relacionado com a leitura.

Nas especificações realizadas pelos alunos na opção “Outros” 9 (8,9%) do gráfico 34, na maioria das respostas se dedicaram a explicitar a insatisfação que sentem em relação

a algum ou vários aspectos da biblioteca, tal como declara AI17: “*Acho nossa biblioteca carente de livros e de espaço, mesas “pequenas” que só podem sentar 4 pessoas, entre outras dificuldades, isso acaba que tira o estímulo do aluno para ler e estudar*”.

Este que declara é um estudante de origem humilde, que sempre estudou em escola pública. Seu pai é gari e sua mãe é auxiliar de serviços gerais. Ele se considera um bom leitor e, segundo declara, costuma ler de forma espontânea, fora dos horários de aula. É um *penetra* em leitura. Ao ser questionado sobre “Com quem você mora e o que acha desse lugar?”, respondeu: “*Com a minha família em São Gonçalo do Amarante*⁸¹. *Para mim tanto faz, morar lá ou não. Passo o dia todo na escola mesmo, não tenho tempo para mim, nem para sair de casa, vivo em prol da escola, então não faz muita diferença*” (grifos nossos).

AI17 declara como sua vida está prioritariamente associada à escola e ao contexto escolar, em período integral. Dada sua origem, ele, e outros alunos como ele, não dispõem necessariamente de ambientes de estudo adequados em suas casas. Assim, a biblioteca escolar desempenha papel fundamental, devendo oferecer condições adequadas para que se sintam atraídos em frequentá-la. Uma biblioteca não acolhedora, ao invés de contribuir para romper uma série de resistências de jovens alunos pouco habituados com esses espaços e com as práticas que podem ser neles desenvolvidas, contribui para aumentar a indiferença em relação à leitura. Ela deixa assim de ser um dos lugares fundamentais para a formação leitora.

Outro depoimento semelhante, que se enquadra na opção “Outros” do gráfico 34, é o de AP04. Ele também sempre estudou em escola pública, se considera um bom leitor e declara ler diariamente fora da sala de aula. Já seus pais, não chegaram a concluir o Ensino Fundamental. Ele mora apenas com a mãe que é dona de casa e artesã. O seu pai é pedreiro. Sobre a biblioteca ele afirma:

Na biblioteca, não sou muito presente, devido a que não se pode comunicar com outras pessoas para não atrapalhar com o barulho. Poderiam criar um local para as pessoas estudarem conversando uns com os outros. Mas amo muito biblioteca, não importa qual, tendo livros, isso é o importante.

AP04 expressa sua relação afetiva com a leitura e com os livros: “[...] tendo livros, isso é o importante”. Ele justifica o que entende ser sua pouca frequência à biblioteca

⁸¹ São Gonçalo do Amarante está localizada na região metropolitana de Natal e fica a, aproximadamente, uns 15km da EAJ, em média, 2 horas de ônibus, considerando a disponibilidade e os horários do transporte público na época.

em função das restrições que esse espaço impõe em relação à comunicação de seus frequentadores. Ele deseja uma biblioteca onde pudesse interagir mais com outros estudantes frequentadores deste espaço. Sua posição é diametralmente oposta à de seu colega, IF16 (*herdeiro* em leitura) que reclama do barulho nas salas de estudo individual na Biblioteca da EAJ.

Como leitor, AP04 não reclama do acervo de livros. Ele reclama da impossibilidade de se poder interagir nesse espaço. Ele vê a biblioteca como um espaço de sociabilidade, dessas sociabilidades escolares ligadas ao estudo e à leitura. Sua justificativa para não frequentar a biblioteca da EAJ, tanto quanto gostaria ou tanto quanto imagina ser necessário, é justamente em função da impossibilidade de vivenciar essa sociabilidade. Como já mencionamos anteriormente, com base em Ceccantini (2016) e Alves e Rojo (2020), é muito comum que os jovens queiram compartilhar as leituras que realizam com outros jovens, como forma de desenvolvimento de sua identidade, individual e coletiva, estabelecida em sua relação de pertença a um grupo.

Tanto AI17 como AP14 se identificam quanto à falta de estímulo para frequentarem a biblioteca da EAJ. Ela não atende às suas expectativas. Em sua perspectiva, eles a veem segundo o modelo de biblioteca mais tradicional, aproximando-se de um depósito de livros, destinado prioritariamente para leituras silenciosas, e que não se adequaria à dinâmica e aos interesses de estudo e de frequência desses jovens. A seu ver, ela é ainda uma biblioteca escolar, destinada, portanto, para jovens em formação, que, no entanto, não dispõe de uma estrutura conveniente para os interesses de alguns desses jovens.

Os gestos de leitura dos jovens, o modo como leem e se sentem confortáveis para ler no dia a dia, compartilhando suas leituras, não podem ser ignorados pela escola. É preciso, diante das limitações estruturais, e de mais difícil solução imediata, de certos ambientes como a biblioteca, encontrar saídas criativas que possam viabilizar o exercício dessas sociabilidades.

A escola não deve ser concebida como uma instituição desvinculada da juventude, mas sim como parte dela, em que é seu papel atuar com vistas a promover uma maior democratização do conhecimento entre os jovens. Por isso, é importante que nós docentes, e profissionais da educação, de modo geral, estejamos atentos às mudanças sociais e geracionais, pois é nosso papel direcioná-las com vistas a obter o maior benefício possível na formação escolar dos estudantes que nos são incumbidos.

Isso faz da escola uma instituição viva, acolhedora, capaz de responder às demandas de seu tempo, evitando atuar na reprodução e perpetuação de hierarquias. O acesso do

jovem à biblioteca e à formação leitora, principalmente dos mais humildes, é fundamental no seu processo de emancipação das condições desiguais que vivencia e que tendem a aprisioná-lo na sua pertença de classe.

4.5 “Na real, eu deixo de estudar para ler”⁸²

A escola é uma instituição de lutas discursivas, embates e contradições. Não são raras as críticas, parte delas essencialistas e generalizantes, sobre a escola e o seu papel na formação de leitores, representada de forma adversa ao exercício que deveria cumprir, em que as leituras escolares “pesadas” e “obrigatórias” seriam responsáveis por afastarem os jovens dessa prática e de uma formação leitora crítica. Concomitantemente, a escola é também o lugar em que se difundem discursos de autoridade, constituindo-se como arena de sentidos e disputas das formas legitimadas de enunciação sobre certas práticas. Ela pode ser espaço de (re)produção das desigualdades, em que se perpetuam traumas, assim como espaço onde se evidencia e se combatem essas desigualdades.

O espaço escolar, é dúbio, pois nele pode ocorrer a imposição de leituras obrigatórias, descontextualizadas, indiferentes aos gostos e às práticas de leitura empreendidas pelos jovens no cotidiano e na sociedade de forma geral, ou, no oposto, estimulando a “pedagogia do gostoso”, para empregar o termo usado por Britto (1997), segundo a qual não se produz deslocamentos e ampliações do aprendizado, oferecendo mais do mesmo, daquilo que os alunos já conhecem, seja pela mídia ou pelo mercado.

A escola pública, dadas as suas potencialidades, é por isso sistematicamente sucateada. Ela é frequentemente e facilmente criticada. Isso contribui em muito para justificar a precarização da instituição, a proletarização dos seus profissionais, a responsabilização dos alunos e das famílias pobres por seu fracasso, por sua evasão.

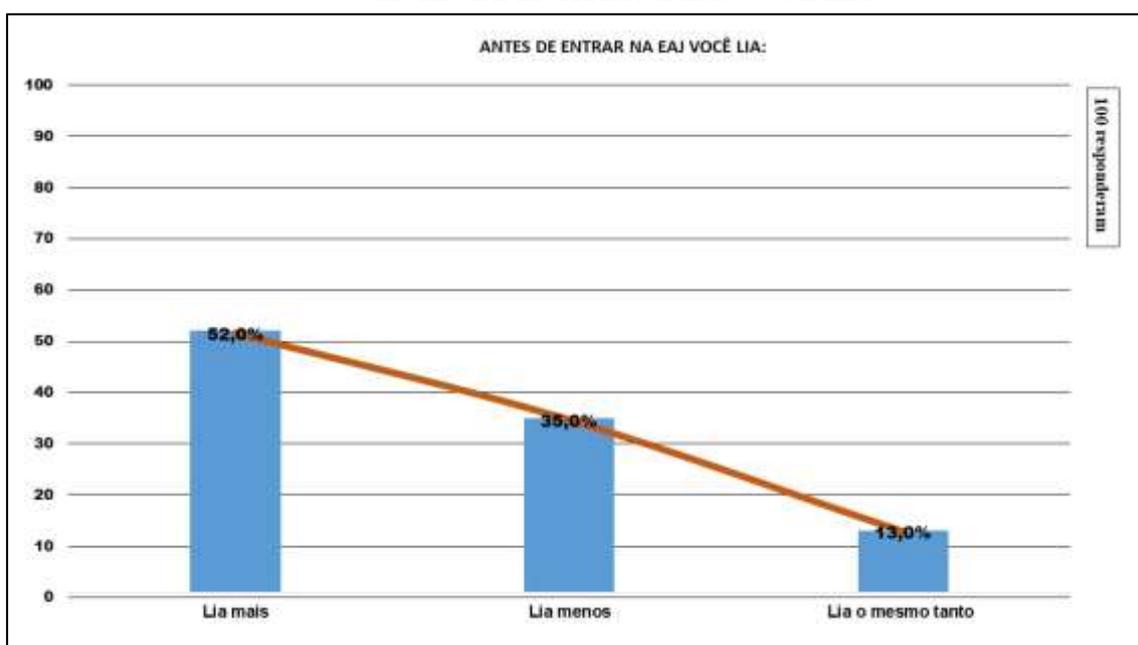
Ela é também representada como espaço potencializador de oportunidades de mudança e de transformação de vidas, de formação social, humana e leitora do sujeito. Vários intelectuais reconhecem o papel decisivo da escola pública em sua emancipação social e cultural. Roger Chartier (2019) descreve como a escola pública francesa teve um papel ímpar na sua vida e na sua formação leitora, lhe dando acesso a obras que no seio de sua família, sendo ele um *estrangeiro penetra* em leitura, não teria, provavelmente, tido oportunidades de aceder. Michèle Petit (2008b), com base em estudos desenvolvidos com jovens franceses, apresenta uma série de relatos em que ora revelam a aversão que alguns

⁸² Declaração realizada por E10 ao ser questionado sobre “Qual o espaço da leitura no seu dia a dia?”.

jovens criaram pela leitura durante o Ensino Médio, pela carga de estudos, falta de tempo, etc., ora o contato com algum professor ou mediador de leitura, como o bibliotecário, que lhes despertaram o interesse e o amor por essa prática.

Frente a esses embates discursivos, que constituem a escola como ela é, mas também como um espaço de transformação, ao ouvirmos os participantes da presente pesquisa sobre o que dizem acerca da EAJ, do papel dela em suas vidas e influência nas suas práticas e hábitos leitores, quantitativamente chegamos ao seguinte gráfico:

GRÁFICO 35
ANTES DE ENTRAR NA EAJ VOCÊ LIA:



Fonte: Dados da Pesquisa

Em um primeiro momento, esperávamos que declarassem ler mais após sua entrada na EAJ, uma vez que passaram a estudar em tempo integral, com uma intensa carga de leituras, como declaram, chegando a permanecer na escola uma média de 10 horas por dia. Porém 52 (52,0%) afirmaram que liam mais antes, em relação a 35 (35,0%) que liam menos e 13 (13,0%) que declararam ler o mesmo tanto. Ao buscarmos maiores especificidades sobre esses dados no questionário, por meio de uma questão discursiva “As suas práticas e hábitos de leitura mudaram após entrar na EAJ? Explique.”, e também durante as entrevistas quando lhes perguntamos se “Seus hábitos de leitura mudaram depois que você entrou na EAJ, se sim, em que aspecto?”, pudemos constatar que os dados apresentados no gráfico 35 estão relacionados ao que consideram efetivamente como leitura legítima e declarável, daquela que dispõe de maior potencial

de distinção como também aquela mais próxima das leituras de infância e adolescência relacionadas ao entretenimento.

A afirmação de E10, que é parte do título desse subitem, é bem emblemática disso: “*na real, eu deixo de estudar para ler*”. Ela revela um imaginário frequentemente compartilhado entre a maioria desses jovens, segundo o qual as leituras escolares, pragmáticas, feitas por obrigação, com finalidades específicas, não são quantificadas ou validadas por eles como declaráveis. A ideia de leitura pela qual se norteiam em suas declarações é a da leitura realizada de forma espontânea, por gosto e prazer, como atividade de ócio, como pode ser percebido no que enuncia E05:

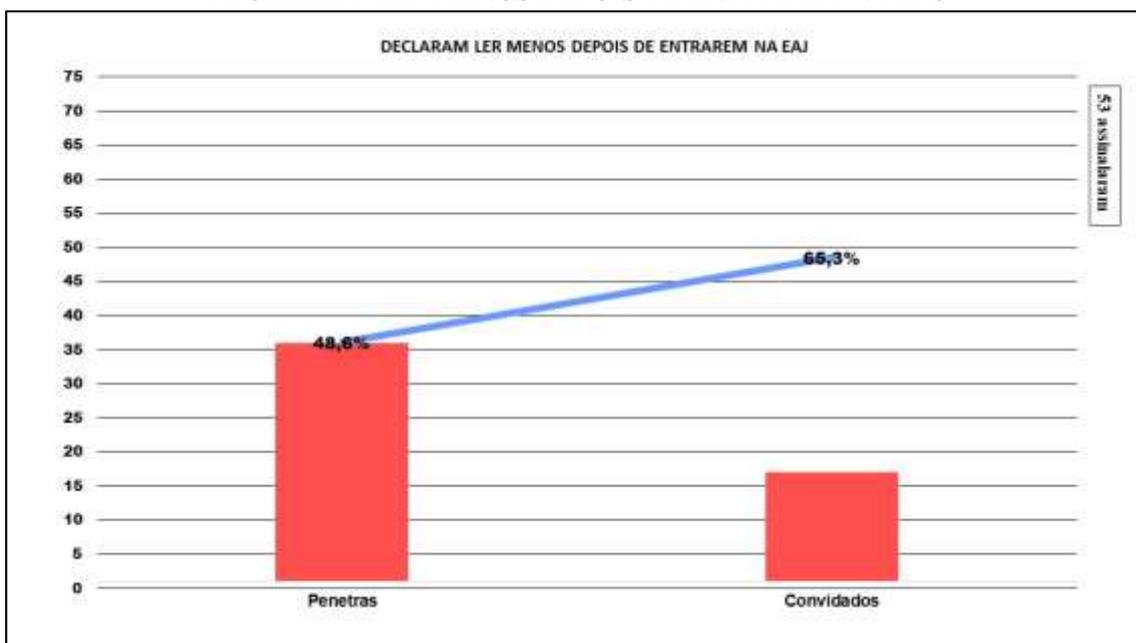
Mudou muito [os hábitos de leitura depois de entrar na EAJ], no sentido de que eu não leio mais só o que eu quero, eu leio porque eu preciso ler realmente e acho que a questão do tempo também afetou, eu sinto que a carga de leitura diminuiu relativamente, porque quando eu leio texto acadêmico, para mim, não surge o mesmo efeito de ler, sei lá, um livro. Não que não surja o mesmo efeito, mas é que eu tenho a sensação de não estar lendo tanto quanto eu lia.

Essa declaração de E05 nos esclarece muito sobre o gráfico 35. Tanto nas entrevistas como nos questionários, aqueles que consideram ler menos assim responderam justamente por terem vivenciado essa mudança nas práticas de leitura, segundo a qual deixam de realizar leituras espontâneas e por prazer para atenderem às demandas e às necessidades escolares, com leituras mais densas e complexas. Essas são leituras sobre as quais é preciso dar satisfações específicas, em relação às quais se é avaliado, e que naturalmente lhes exigem bastante tempo e esforço, deixando pouco tempo para a leitura espontânea de textos desvinculados das obrigações escolares, escolhidos por diferentes motivações, que não exclusivamente as motivações pragmáticas das atividades escolares.

O cansaço e a falta de tempo também são argumentos constantes entre esses jovens para justificarem essa sua nova condição e situação leitora, já que mesmo durante os horários livres que possuem na grade de horários das atividades escolares, geralmente precisam utilizá-los para os estudos ou para o desenvolvimento de algum trabalho em grupo.

Respeitando as devidas proporções, notamos uma tendência maior entre os *convidados* à leitura, 17 (65,3%), dos 26 que responderam ao questionário, em relação aos *penetras* em leitura 36 (48,6%), dos 74, a afirmarem que passaram a ler menos depois de entrarem na EAJ.

GRÁFICO 36
DECLARAM LER MENOS DEPOIS DE ENTRAREM NA EAJ



Fonte: Dados da Pesquisa

Os *convidados*, de forma semelhante aos *herdeiros* no contexto francês, como observado por Chartier (2019), tendem a ter um acesso precoce e mais regular aos meios necessários para se tornarem leitores, e em geral valorizam mais as referências às obras lidas de maneira individual, encontradas fortuitamente, lidas de maneira por vezes clandestina, como sendo uma escolha, e como uma forma de se diferenciar dos demais, cujas referências de obras lidas retomam normalmente os textos lidos na escola por indicação escolar, e mais coletivas.

Dos 35 (35,0%) do gráfico 35, que afirmaram antes ler menos, ou seja, leem mais depois de ingressarem na EAJ, mesmo com a falta de tempo, declaram que isso se deve, entre outras coisas, por terem tido na EAJ mais opções de textos e livros disponíveis relacionados aos seus gostos de leitura, além do maior contato com gêneros acadêmicos e o reconhecimento de si como um sujeito leitor mais crítico do que antes. Isso pode ser ilustrado no que afirma IF10:

Sim [meus hábitos de leitura mudaram após entrar na EAJ], porque quando cheguei na EAJ eu vinha de uma realidade totalmente diferente. Na minha antiga escola a estrutura era precária em todos os sentidos, lá os professores não cobravam muito, até porque não tinham condições favoráveis para um ensino de qualidade, mas na EAJ é uma realidade totalmente diferente, com estruturas melhores, ensino melhor e consequentemente leituras melhores também.

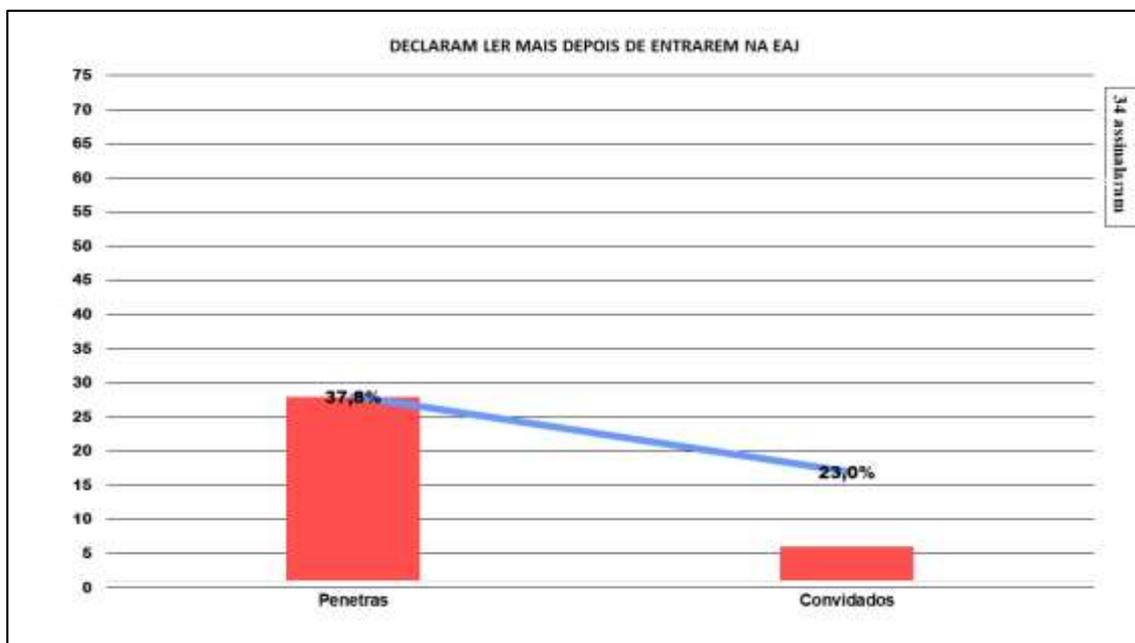
Esse estudante, antes, era aluno de uma escola Estadual, de uma pequena cidade da região metropolitana de Natal. Sua mãe possui Ensino Médio incompleto e seu pai Ensino Fundamental incompleto. Ambos são agricultores. Ele mora com a mãe e declara ter total apoio familiar para os estudos. Segundo o jovem, a sua família faz o que pode para lhe garantir apoio tanto financeiro quanto simbólico, no incentivo constante para que se dedique aos estudos. Essas pessoas que vivem na pele a dor cotidiana imposta pela falta de determinados letramentos são forçadas, desde muito cedo, a se conscientizarem da sua importância.

IF10 é filho de *batalhadores*, descendentes da *ralé*. Os membros desta última, quando têm acesso aos estudos, frequentam escolas mais precárias, sucateadas na sua estrutura física, na falta de mão de obra qualificada, e com a sobrecarga dos professores, que precisam fazer muito com pouco. São escolas, em geral, localizadas em regiões periféricas e, em sua maioria, vítimas do descaso e da cegueira política e social. Para a grande maioria, a única possibilidade de subverter seu destino de classe é a escola. Para o funcionamento do discurso dominante da meritocracia, é importante haver essas exceções, como a de IF10, tal como aborda Curcino (2020), que funcionem como exemplos de superação e conquista individual, mas, principalmente, que continuem sendo exceções, de modo a apagar todo e qualquer outro fator que possa ter contribuído para sua eventual emancipação.

Em nosso *corpus*, composto por uma maioria de alunos filhos de famílias de *batalhadores*, que possuem condições menos precárias do que as da *ralé*, mas ainda assim se mantêm na escola com muitas dificuldades e esforço, depreendemos uma série de enunciados que se aproximam do que declara IF10 acerca da escola pública como uma possibilidade de mudança de vida. Em relação à leitura, e o modo como essa prática é conduzida e promovida na EAJ, eles afirmam: “*tive mais acesso ao conhecimento*” (IF06), “*mesmo com o tempo curto, leio mais aqui do que quando não estava na EAJ*” (AQ20), “*a sociedade presente na EAJ me fez ter mais vontade de ler e também porque na biblioteca tem livros que me fazem ter prazer de ler*” (AI14) e “*agora eu tenho um pouco mais de acesso [à leitura]*” (AP08). Selecionamos um exemplo de cada curso apenas para ilustrar a presença e a frequência desses enunciados em todo o nosso *corpus*, que fundamentam o nosso posicionamento de que não é apenas o mérito individual que gera mudanças significativas na vida desses jovens, mas também, e decisivamente, as condições e oportunidades adequadas aproveitadas por eles.

Dos 35 (35%), do gráfico 35, que afirmam ler mais depois que iniciaram seus estudos na EAJ, pudemos constatar uma tendência maior entre eles de *penetras* em leitura, 28 (37,8%), em relação aos *convidados em leitura* 6 (23,0%).

GRÁFICO 37
DECLARAM LER MAIS DEPOIS DE ENTRAREM NA EAJ



Fonte: Dados da Pesquisa

Esses dados do gráfico 37 sinalizam dois temas importantes: o primeiro é o de que mesmo a escola assumindo papel decisivo na formação leitora de seus alunos, independente de que sejam *penetras* ou *convidados*, a sua importância tende a ser menos considerada nas lembranças e reconhecimento por parte dos *convidados*. Além disso, existe também uma tendência maior entre os *penetras* em quantificarem as leituras escolares como legítimas e declaráveis, naquilo que enunciam sobre a leitura e sobre si como leitores, justamente por serem discursos que os beneficiam e que ajudam a legitimá-los enquanto leitores.

Entre os alunos que afirmaram ler o mesmo que liam antes, depois de ingressarem na EAJ 13 (13,0%), isso se deve por considerarem que não houve diferenças quantitativas nas leituras que realizavam em comparação com as que realizam, ainda que reconheçam diferenças nos tipos, gêneros e intenções dessas leituras, antes praticadas por prazer e agora por obrigação. Dentro desse grupo não há diferenças significativas entre *convidados* 3 (11,5%) e *penetras* 10 (13,5%) em leitura. No entanto, encontramos nesse grupo duas declarações mais fatalistas e negativas sobre si como leitores, mas que

geralmente são exceções, ao afirmarem que suas práticas de leitura “*não (mudaram), pois não lia nada*” (AP14) e “*continuaram as mesmas, não tinha o costume de ler e ainda continuo assim*” (AP10). Essas duas últimas declarações são de alunos que não chegam, nem mesmo, a ser *penetras* em leitura, já desistiram de ler ou, simplesmente, são carentes de reconhecimentos e se pintam piores do que são.

Enunciados como esses dois últimos, muitas vezes, são usados para descredibilizarem a instituição escolar pública, o seu papel social, de modo geral, e na formação de leitores, especificamente. A escola não é a única que deve ser responsável e responsabilizada pelo progresso e pelo fracasso na formação de leitores. Trata-se de um tema de responsabilidade social e coletiva, que envolve o Estado, em promover condições materiais, de tempo, e intelectuais, de acesso, ao livro e à leitura; da família, de modo a ter condições e oportunidades para desenvolver uma boa estrutura financeira e emocional aos seus, com tempo para que os pais acompanhem as atividades escolares e extraescolares de seus filhos; e também das diversas mídias de massa que produzem e fomentam, muitas vezes, concepções e imaginários do mérito sobre a leitura, nada positivos, nem favoráveis à formação de leitores⁸³, principalmente daqueles em situações mais precárias.

Todos esses dados nos mostram que o acesso material é importante na formação de leitores, mas não é o suficiente. O próprio Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), criado em 1997 com o objetivo de promover o hábito leitor e ampliar o acesso cultural à informação por meio de maior disponibilização de livros, em 2008 declarou:

Considerando os baixos resultados apresentados pelos alunos das escolas públicas do ensino fundamental em avaliações como o PISA e os dados críticos levantados pelo Sistema Nacional da Educação Básica – SAEB sobre os indicadores de desempenho em leitura das crianças ao final dos primeiros e dos últimos anos do ensino fundamental, constata-se que a distribuição de acervos às escolas, alunos e professores pelo PNBE vem cumprindo de forma tímida sua função de promover a inserção dos alunos na cultura letrada.
(BRASIL, 2008, p. 5).

Apenas o acesso material não basta⁸⁴. Formar leitores, muitas vezes, significa, entre outras coisas, transformar a relação do sujeito com a leitura e isso pode ocorrer de diversas formas, inclusive pelo modo como a leitura lhe é apresentada e trabalhada no

⁸³ Para saber mais sobre como a mídia influencia e reforça a ideia de meritocracia em leitura, consultar Curcino (2020, 2019a).

⁸⁴ Para saber mais sobre as condições de formação leitora do jovem, consultar Ceccantini (2017 e 2009).

contexto escolar. Trata-se de fomentar uma mudança na percepção social e humana do sujeito em relação ao livro e à leitura, em que o trabalho interdisciplinar pode ser de grande relevância, como declara E04 a partir de suas vivências.

Nesse período que eu entrei para a Escola Agrícola, acho que foi muito importante. Antes eu lia livros, mas não era com tanta frequência como ultimamente eu venho lendo. Esse ano o projeto de literatura, em que estávamos trabalhando modernismo, pegou história, que era a República Oligárquica, geografia, que estávamos estudando o sertão e seus aspectos sociais, econômicos, políticos e tudo o mais. Nesse projeto ficamos responsáveis por algumas obras literárias, sobre alguns artistas pré-modernistas e modernistas. Ano passado eu já tinha sido chamado para a leitura e também pela minha paixão sobre a história, em conhecer e explorar cada vez mais. E esse ano, quando eu li Lima Barreto, eu achei interessante. Ele fez um livro com 23 crônicas, com forte crítica social, que ele faz sendo irônico. Aquilo me chamou a atenção, cada vez mais, o jeito que ele escrevia. Eu já li até “O triste fim de Policarpo Quaresma”, que é uma grande obra dele. Aquele homem é fantástico e esses livros de história me chamam muito a atenção para a literatura e a leitura, de querer, cada vez mais, explorar esse mundo tão maravilhoso que temos.

Esse enunciado de E04, de início, nos revela o seu sentimento de pertença e de orgulho em relação à EAJ. Ele se sente parte dessa escola, da sua história e do que significa, hoje, no Brasil, estudar em uma escola federal. Na sequência, esse jovem do último ano do Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio constrói um quadro interessante sobre si como leitor, antes e depois da EAJ/UFRN, descrevendo esse processo de formação leitora na instituição. Apesar de já ler livros antes, passou a ler com maior frequência, de modo que as leituras parecem ter ido se ampliando e se aprofundando com o tempo: “ano passado eu já tinha sido chamado para a leitura e também pela minha paixão sobre a história, em conhecer e explorar cada vez mais”. Esse chamado parece culminar e encontrar seu ápice no projeto de literatura que descreve com detalhes e certa paixão.

Esse trabalho mencionado por E04 foi um projeto interdisciplinar desenvolvido pelos professores de história, geografia e língua portuguesa, realizado com o objetivo de promoverem uma atividade mais aprofundada e melhor contextualizada. A interdisciplinaridade se dá quando um mesmo assunto é visto e estudado a partir de múltiplas perspectivas, com vistas a ampliar as possibilidades de análise, motivando um maior envolvimento e integração entre alunos e professores, para que a aprendizagem possa encontrar espaço e tornar-se conhecimento. No contexto da EAJ, essa atividade permitiu a realização de uma única avaliação que foi considerada por três disciplinas,

aliviando a sobrecarga de trabalho e de avaliações que os alunos enfrentam, como frequentemente se queixam, também pela ansiedade e desconforto que o excesso de avaliações costuma gerar entre eles.

Essa atividade foi muito significativa para E04, haja vista a riqueza de detalhes com que ele fala desse projeto, os conhecimentos que demonstra ter adquirido a partir dele, apresentando referências de acontecimentos históricos (República Oligárquica) em sua relação com períodos literários, e de suas produções vinculadas à geografia do sertão, de seus aspectos sociais, econômicos e políticos, levando-o a se identificar com a obra e com o estilo do autor, Lima Barreto.

A menção a essa proposta interdisciplinar, e às leituras que ela motivou indicam ter sido uma experiência importante para o aluno. Isso se confirma pelo modo como ele incorporou os conhecimentos trabalhados nessa atividade, se posicionando em relação a ela e fazendo desses conhecimentos saberes próprios. Esse tipo de atividade e depoimento nos sinalizam para possibilidades de trabalho crítico com a leitura em sala de aula, que não são fáceis de serem desenvolvidos, pois exigem diálogo, muitas leituras e debates, mas que nem por isso, como revela E04, deixam de ser prazerosos e produtivos ao mesmo tempo.

Esse relato de E04 e os resultados alcançados pelas suas vivências na escola são totalmente distintos daquelas declarações realizadas por AP14 “não (mudaram), pois não lia nada” e AP10 “continuaram as mesmas, não tinha o costume de ler e ainda continuo assim”. Estes últimos não se identificam com o universo escolar, são mais rebeldes e arredios a assumirem a contribuição da escola, enquanto E04 é muito receptivo. Essas são diferenças de personalidade, comuns de serem identificadas em grupos na escola, o que vem a endossar a complexidade do contexto escolar, constituído por diferentes concepções e referências de mundo, bem como em relação ao próprio contexto escolar.

Pudemos constatar nesse subitem que as intenções de leitura, ou seja, as razões de ler o que se lê e o modo como se lê, se por obrigação ou entretenimento, de forma descontraída ou concentrada, bem como as suas finalidades, o contexto no qual elas se dão e a origem dos que as tomam para ler, se um *estrangeiro penetra* ou *convidado* em leitura, influenciam diretamente no modo como as leituras são consideradas, legitimadas e quantificadas, ou não, pelos seus leitores.

O entendimento dessas representações dos jovens sobre a leitura, dentro e fora da sala de aula, pode contribuir decisivamente para melhor nortearmos nossas ações docentes.

4.6 “leituras coletivas” e “em voz alta”

Durante as aulas é frequente a presença da leitura de textos nas mais diversas disciplinas. Porém, não são todas as disciplinas que trabalham, efetivamente, a leitura. Segundo 85 (84,1%) dos alunos essa prática é mais corrente nas aulas de língua portuguesa, como já mencionamos, pela sua própria estrutura e organização, além de ser a disciplina à qual, normalmente, se atribui maior responsabilidade pela formação de leitores.

É importante observarmos que as disciplinas possuem suas especificidades e, por isso, é compreensível que algumas foquem mais na leitura de textos mais extensos do que outras. No entanto, como docentes e formadores de leitores, não podemos nos esquecer de que na prática cotidiana os conhecimentos se dão de forma simultânea e complementar. Por isso, em nossa perspectiva, a formação leitora do sujeito, ao que cabe à escola, deve ser entendida como uma tarefa coletiva e não atribuição exclusiva de certas disciplinas.

Dada a importância da leitura em nossa sociedade, é necessário entendermos, cada vez mais, como ela é trabalhada em sala de aula, enquanto parte fundamental da formação leitora de muitos jovens. Assim, segundo os estudantes, nos valendo de uma questão de múltipla escolha, em que podiam marcar várias opções, chegamos ao seguinte gráfico:

GRÁFICO 38
COMO AS LEITURAS SÃO TRABALHADAS EM SALA DE AULA?



Fonte: Dados da Pesquisa

Normalmente, muitas dessas formas de ler ocorrem simultaneamente em sala de aula, como a leitura coletiva 81 (80,1%), em que cada estudante lê uma parte do texto, 73 (72,2%), em voz alta, 70 (69,3%), ou, então, quando o professor lê para toda a turma, 64 (63,3%). Essas quatro opções, mais sinalizadas pelos estudantes sobre a leitura realizada em sala de aula, compartilham do princípio de que são feitas em voz alta, ainda que possam ser desenvolvidas a partir de diferentes estratégias de ensino. Essa é tida pelos alunos como a técnica mais recorrente entre os professores. Tais práticas em sala de aula diferem daquelas permitidas na biblioteca da EAJ, em que a leitura em voz alta tende a ser contida e controlada, entendida como inoportuna e inadequada, como declara AP04 “a biblioteca, não sou muito presente, devido a que não se pode comunicar com outras pessoas para não atrapalhar”. Esses dados nos mostram como as práticas e as formas de ler na escola podem ser diversas, a partir do modo como se dão as convenções e os acordos comportamentais em cada ambiente e contexto.

Existem muitas críticas sobre a leitura em voz alta realizada em sala de aula, como apresenta Cassany (2006), não pela prática em si, mas por levar a uma subutilização do texto, produzindo uma falsa ideia de trabalho com a leitura. No Brasil, desde o final do século XIX, durante a alfabetização, a leitura em voz alta em sala de aula era muito valorizada, até as primeiras décadas do século XX, utilizada para corrigir e controlar a fala e a pronúncia do aluno, já que a concepção que fundamentava o bem falar nesse período estava relacionada à sua aproximação com o texto literário, o uso de vocabulários eruditos como sinal de sofisticação⁸⁵.

Essa prática da leitura em voz alta também se inscreve na história do ensino de línguas estrangeiras. Essa tradição e valorização da leitura em voz alta, ao longo do tempo se manteve e se perpetuou até os dias de hoje, como uma das práticas mais frequentemente realizadas pelos professores, como constatou Borges (2017) a partir de entrevistas e questionários envolvendo 24 professores⁸⁶. Contudo, é contraditório o fato de que entre esses professores “falar bem” não é visto pela maioria como uma habilidade necessária na formação de um “bom leitor”, ou seja, o texto é utilizado com outras finalidades que não a leitura e a formação do leitor em língua estrangeira, o que leva a sua subutilização.

⁸⁵ Para mais informações sobre uma história da leitura em voz alta no Brasil, consultar Medeiros (2019).

⁸⁶ Essa pesquisa teve seus dados gerados em 2015, com a finalidade de realizar um levantamento das representações empreendidas por professores de língua espanhola sobre a leitura e a formação de leitores em língua estrangeira.

Por essa esteira de pensamento, ainda segundo a pesquisa de Borges (2017), quando questionados sobre a leitura de modo geral, os enunciados dos professores mobilizaram uma série de fundamentos advindos dos discursos acadêmicos, como o da importância de uma leitura contextualizada e crítica dos sentidos. Porém, ao relatarem suas práticas com a leitura em sala de aula, revelaram uma subutilização do texto, focado no trabalho de outras competências como a produção oral, a gramática, etc. Essa subutilização era justificada pelo curto tempo das aulas e as dificuldades que sentiam em, efetivamente, aprofundarem as leituras propostas por meio de debates, ainda que vez ou outra o fizessem.

Tanto a leitura nas aulas de língua materna como de língua estrangeira, se as razões que promovem a sua realização em voz alta se restringirem ao controle da voz, à entonação, ao ritmo da leitura, etc., tendem a ficar em segundo plano os sentidos do texto, o seu contexto de produção, a cultura na qual ele se insere, as ideologias que o envolvem, o suporte que lhe dá materialidade, entre outros. É dessa subutilização do texto que emergem críticas como a de Cassany (2006, p. 21)

Ainda hoje muitas pessoas acreditam que ler consiste em oralizar a grafia, em devolver a voz à letra silenciada. Trata-se de uma concepção medieval, que já há muito foi descartada pela ciência. É uma visão mecânica, que põe a ênfase na capacidade de descodificar a prosa de modo literal. Sem dúvida deixa em um segundo plano a compreensão – que é o importante. (Tradução nossa)⁸⁷

Em outro momento, o pesquisador catalão relata as suas experiências pessoais com a leitura em voz alta no seu tempo de aluno. Era muito comum que cada estudante lesse uma parte do texto e que, sabendo disso, contassem o número de alunos para cada trecho, permitindo-os identificarem antecipadamente qual parte cada um teria que ler, para poder treiná-la mentalmente antes, até que chegasse a sua vez, reduzindo a leitura do texto à sua decodificação. Esse tipo de atividade, focada na oralidade, perde todo o propósito de um entendimento crítico do texto, além de poder gerar ansiedade em muitos alunos, principalmente nos mais tímidos e calados, justamente pela exposição pública da

⁸⁷No original: Todavía hoy muchas personas creen que leer consiste en *oralizar la grafía*, en devolver la voz a la letra callada. Se trata de una concepción medieval, que ya hace mucho que la ciencia desechó. Es una visión mecánica, que pone el acento en la capacidad de descodificar la prosa de modo literal. Sin duda deja en un segundo plano a la comprensión –que es lo importante.

voz, pelo medo de ser corrigido diante dos colegas, o que tende a reforçar a imagem punitiva da escola e uma certa rejeição pela prática da leitura.

Se a representação da leitura se centra na voz do professor, como exemplo de fluidez e boa dicção, limitando-se a isso, não se promoverá uma leitura em sentido amplo, e ainda se incorre no risco de se tornar uma atitude intimidadora e narcísica do professor, se a intenção é a de que os alunos alcancem imediatamente a mesma fluidez e dicção do professor pelo exercício da escuta de sua leitura.

A nossa crítica aqui não se centra na leitura em voz alta, - prática corrente e, muitas vezes, eficiente no contexto escolar e necessária em vários âmbitos da vida cotidiana - mas sim nas intenções e objetivos a partir dos quais ela se dá, com certa frequência, em sala de aula, falseando um trabalho efetivo com a leitura.

A leitura individual, 51 (50,4%), também é muito frequente na sala de aula, normalmente realizada em silêncio, 29 (28,7%), sem preocupações com a oralidade, pois tende a focar na compreensão do texto e na produção dos sentidos, ao mesmo tempo em que o ato dessa leitura não preza pelo compartilhamento do lido, a não ser que esta seja apenas a primeira etapa de trabalho com o texto. Já a leitura em duplas, 30 (29,7%), pode ocorrer por duas razões, pela falta de livros, o que seria um problema de condições materiais e de acessibilidade da escola, ou como meio de promover a colaboração entre os alunos, com base em um planejamento que vise uma aprendizagem colaborativa. Uma série de estudos já sinalizaram para a eficiência e a importância das atividades em duplas na aprendizagem do sujeito, tendo como uma de suas bases os estudos de Vygotsky (1984) sobre o tema da zona de desenvolvimento proximal, que compreende o desenvolvimento real, aquilo que o aluno já sabe e o desenvolvimento potencial, aquele que ele pode vir a alcançar trabalhando em conjunto com um colega de outro nível.

Esses dados nos possibilitam constatar que apesar de muitos alunos não reconhecerem as leituras escolares como legítimas e declaráveis, segundo a imagem mais prototípica que fazem das práticas de um leitor ideal, principalmente entre os *convidados* em leitura, a realização de sua prática em sala de aula é quase unânime entre eles, uma vez que apenas 3 (2,9%) não reconhecem as atividades de leitura trabalhadas em sala de aula, se opondo aos outros 98 (97,0%). Na opção outros 3 (2,9%), dois destes afirmaram que não são muitos os professores que trabalham a leitura de textos em sala de aula, enquanto o terceiro descreve e especifica o que já constatamos pelas outras alternativas, de como essas leituras são realizadas: “alunos (em silêncio ou em voz alta, para a turma ou individualmente), professor (em voz alta para a turma)” (IF08).

Sobre essas possibilidades com a leitura em sala de aula, é preciso que o professor esteja ciente dos procedimentos realizados e dos objetivos almejados com o trabalho que desenvolve, inclusive saber se o texto é o foco, se está centrado na leitura e no desenvolvimento do leitor ou apenas um meio para outras atividades. Ambas formas de trabalho com o texto podem ser relevantes para o aluno, porém é preciso que o professor saiba que levar um texto para a sala de aula não significa, necessariamente, trabalhar a leitura e a formação do leitor.

Esse mapeamento de como as leituras são realizadas em sala de aula, segundo os estudantes, nos ajuda a melhor entender sua dinâmica e as representações relacionadas a elas entre os jovens, em comparação com as leituras realizadas fora da sala de aula, no cotidiano desses alunos. O que interessa em relação ao que enunciam são suas avaliações acerca das formas, circunstâncias, objetos e rituais de leitura, em cujas comparações se pode melhor depreender essas formas de avaliação que em geral circulam sobre a leitura, sobre os leitores, sobre as instituições e os agentes que a promovem.

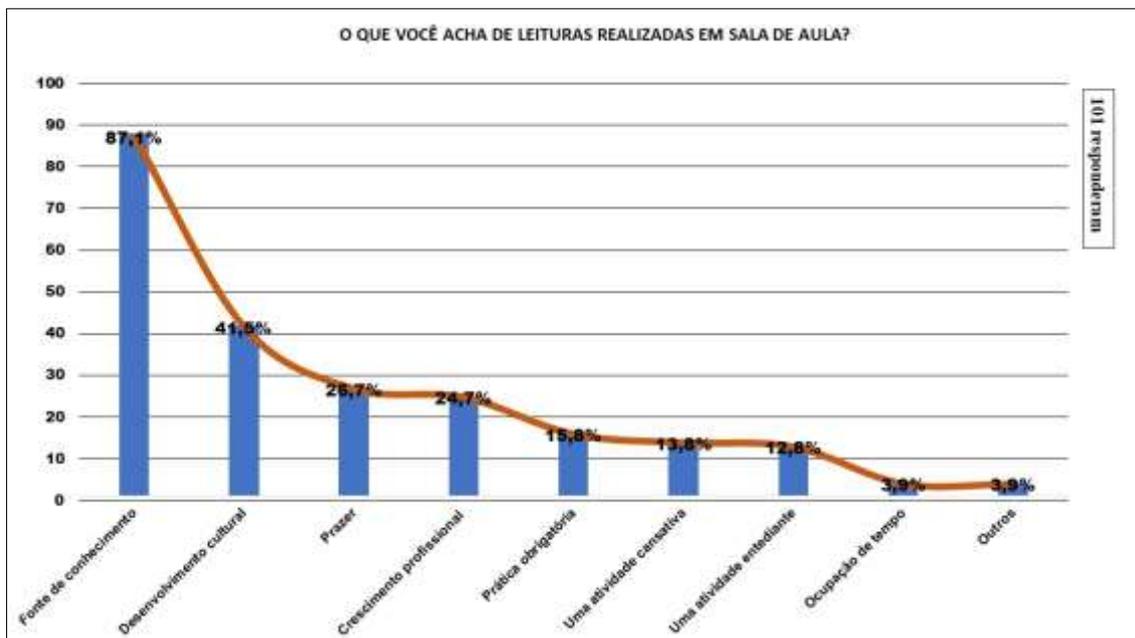
4.7 As leituras em sala de aula e fora dela são “fonte de conhecimento” e “desenvolvimento cultural”, mas não produzem o mesmo prazer das outras leituras, segundo os jovens

A representação mais recorrente sobre a leitura entre os jovens que aparece em nosso *corpus* é a da leitura como fonte de conhecimento. Essa é a primeira representação evocada ao responderem sobre os significados da leitura ou sobre o que acham dela, tanto em nossos dados como também naqueles divulgados pela Retratos da Leitura no Brasil 5, em que 56% afirmaram que “A leitura traz conhecimento” (2020, p.77). Em nossos dados, o conhecimento em leitura está relacionado ao desenvolvimento cultural e ao prazer.

Essas representações dos jovens refletem certos consensos da leitura em nossa sociedade, na qual a leitura goza de uma positividade quase absoluta⁸⁸. Certos objetos de leitura, modos de ler, locais onde se lê e até mesmo quem lê não gozam igualmente da mesma atenção e prestígio que outros objetos, práticas, sujeitos. Por isso, buscamos entender as representações que fazem os jovens das leituras realizadas em sala de aula e fora dela, bem como quais são os gêneros e tipos textuais mais recorrentes, segundo eles, em cada um desses contextos e que valor se lhes atribuem.

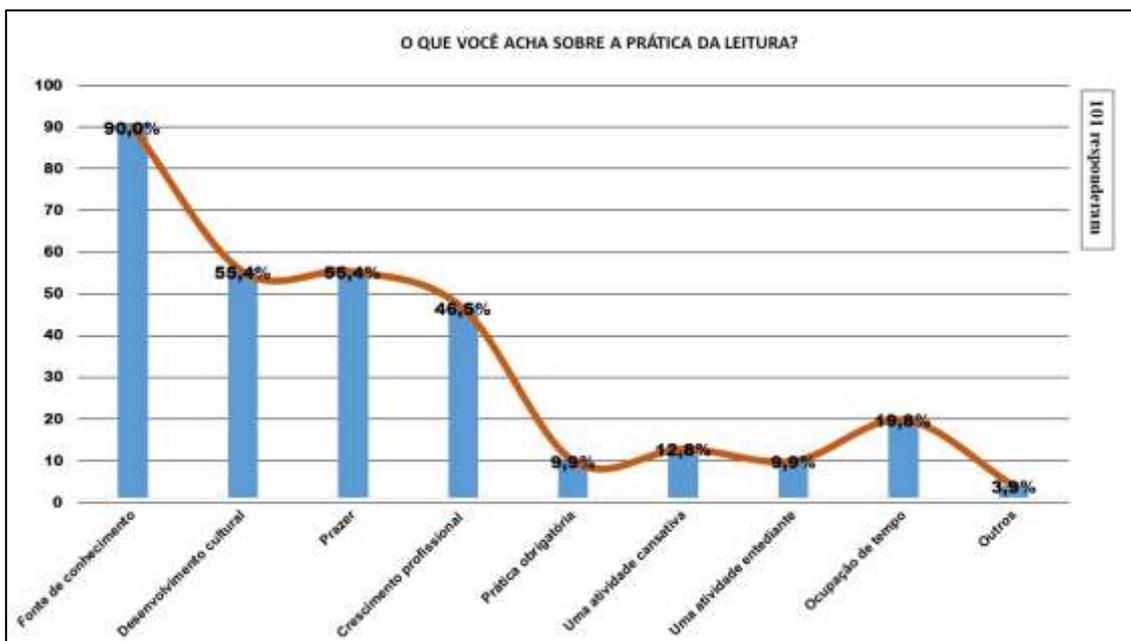
⁸⁸ Para mais informações sobre os valores positivos relacionados à leitura e à sua prática, consultar Abreu (2001c).

GRÁFICO 39
O QUE VOCÊ ACHA DE LEITURAS REALIZADAS EM SALA DE AULA?



Fonte: Dados da Pesquisa

GRÁFICO 40
O QUE VOCÊ ACHA SOBRE A PRÁTICA DA LEITURA?



Fonte: Dados da Pesquisa

A leitura como fonte de conhecimento 88 (87,1%), no gráfico 39, e 91 (90,0%), no gráfico 40, é recorrente tanto nas representações que fazem sobre a leitura em sala de

aula, como também da leitura fora dela. Esse imaginário que relaciona leitura, conhecimento e escola está vinculado à escola como um lugar de ensino e aprendizagem, importante para a formação cidadã e humana do sujeito, capaz de proporcionar conhecimentos básicos e essenciais para o convívio e a atuação em sociedade, inclusive em leitura.

Essa relação entre leitura e conhecimento se apresenta também nas entrevistas, sempre que são chamados a falar sobre os significados da leitura: “É conhecimento [a leitura], eu gosto de ler bastante porque **você conhece cidades através de livros**. Alguns pensamentos do escritor, você pensa: eu nunca tinha pensado nisso! E você vê que tem sentido” (E18, grifos nossos). Em outro grupo de entrevistas, E04 declara:

A leitura, muitas vezes, ela funciona como mecanismo para fugirmos um pouco do cotidiano que a gente vive. **Para a gente viajar, aprofundar em alguns assuntos**, dependendo do que você está lendo, seja história, sociologia, um romance. Para confortar quando você está triste. (Grifos nosso)

Nessas duas declarações, principalmente nas partes destacadas, observamos uma associação da leitura ao conhecimento, que se dá pela possibilidade de conhecer outros lugares ou mesmo aprofundar-se sobre um assunto, associada ao desenvolvimento cultural “você conhece cidades” e ao prazer “a gente viaja”. Porém, ao observarmos os dois gráficos anteriores constatamos que existe uma tendência maior em considerarem a leitura como desenvolvimento cultural ao assinalarem sobre ela de forma geral 56 (55,4%) do que em sala de aula 42 (41,5%). Em relação à leitura como fonte de prazer essa diferença é ainda mais acentuada, apenas 27 (26,7%) consideram as práticas de leitura em sala de aula como fonte de prazer em relação à 56 (55,4%) fora desse contexto.

A leitura em sala de aula tem uma finalidade e uma razão de ser, fundamentada em um “para quê”. Ainda que se possa trabalhar leituras agradáveis, o aluno, normalmente, não tem a opção de escolha, de ler ou não, de onde ler, inclusive, o modo de ler tende a ser definido pelo professor. Trata-se de uma leitura com finalidades didáticas, bastante tutelada em alguns casos, como parte de um processo maior a ser desenvolvido ao longo da aula ou de várias aulas, conforme se institucionalizou ao longo do tempo. Os alunos tendem a relacionar as atividades vinculadas à escola como parte da obrigação e em função das exigências, formas e meios de funcionamento dessa instituição, com práticas menos agradáveis. Já as leituras fora da sala de aula tendem a ser representadas e concebidas como tendo maior flexibilidade, permite aos alunos

escolherem o que ler, a partir de qual suporte, se um livro ou se pelo celular, mas também como e onde ler, se em voz alta ou em silêncio, se de forma coletiva ou individual, se em casa, no ônibus ou na biblioteca, o que veem como uma liberdade e mobilidade maior nas leituras que fazem.

Isso nos ajuda a entender a maior recorrência de respostas da leitura como “fonte de conhecimento”, “desenvolvimento cultural” e “prazer” ao marcarem sobre a leitura fora da sala de aula, que tende a recuperar essa memória da leitura espontânea, realizada por entretenimento e ócio em comparação com a leitura em sala de aula, em que essas representações são menos recorrentes, por ser voltada quase sempre para finalidades pragmáticas e direcionadas pelo professor.

4.8 A leitura pode ajudar no “crescimento profissional”, mas nem por isso deixa de ser “uma atividade cansativa” e “entediante”, por vezes, “obrigatória” e de “ocupação de tempo”, segundo os jovens

Na sequência, ainda em relação aos gráficos 39 e 40, a quarta resposta mais recorrente é a leitura enquanto crescimento profissional, ou seja, a leitura relacionada ao mercado de trabalho. Segundo Soares (2001), essa representação da leitura costuma ser mais frequente entre pessoas de origem mais simples, que veem a leitura como um meio de melhora de vida, de superação de suas condições precárias, em relação aos mais abastados, para quem normalmente a leitura está vinculada à elevação cultural e meio de melhorar a comunicação social.

Existe uma certa tendência dos alunos em reconhecerem mais frequentemente a leitura cotidiana, feita fora da sala de aula, como aquela que contribuiria para o crescimento profissional 47 (46,5%), em relação às leituras realizadas em sala de aula, em que apenas 25 (24,7%) acreditam que cumprem essa finalidade. É interessante o fato de que essas sejam representações de alunos de Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio, contexto no qual as leituras costumam ser mais focadas no desenvolvimento profissional dos estudantes.

Essas impressões jovens parecem fazer parte da ambiguidade dos discursos sobre a escola e os professores, de que na escola nem se lê por prazer, nem se lê para melhor se preparar para o mercado de trabalho. É como se o que se lê e as suas finalidades e ações só se justificassem para a própria escola e não para o seu exterior. Isso pode estar relacionado a várias razões: 1ª) talvez, os alunos não consigam estabelecer uma relação entre as leituras escolares e o exercício de uma profissão, já que essa relação exige certa

maturidade e pode levar um tempo até ser desenvolvida. 2^a) Ainda que os dados do gráfico 40 não se desvinculem totalmente do papel formador da escola e da leitura feita na escola para o trabalho, vale observar que 75 (74,2%) dos que compõem o *corpus* do questionário são *estrangeiros penetras* em leitura, entre esses, desde muito cedo, as representações da leitura tendem a estar fortemente vinculadas às possibilidades de mudança de vida, de acesso e ascensão ao mercado de trabalho, podendo estas funcionarem como motivação, capaz de levá-los a uma representação das práticas de leituras cotidianas mais fortemente direcionadas ao mercado de trabalho do que aquelas fomentadas pela própria escola. 3^a) Em números totais, 26 (25,7%) dos participantes da pesquisa são *estrangeiros convidados* em leitura, entre os quais, normalmente, a leitura, até mesmo escolar, tende a estar mais relacionada a outras representações que não ao mercado de trabalho, como ao desenvolvimento cultural do sujeito. Tudo isso nos ajuda a melhor entendermos a representação entre os jovens segundo a qual as leituras cotidianas, realizadas muitas vezes de forma espontânea, são mais frequentemente reconhecidas como sendo aquelas que contribuiriam para o crescimento profissional, do que as leituras escolares, motivadas por textos técnicos e mais específicos.

Entre os que compõem o grupo dos *estrangeiros convidados*, pela prática da leitura ser, normalmente, mais frequente em suas vidas, desde muito cedo, os discursos sobre a leitura tendem a ser menos direcionados às finalidades do mercado de trabalho, porém, se veem inseridos em um contexto de escola técnica, em que os discursos relacionados à leitura e ao mercado de trabalho são mais frequentes e consensuais, o que pode influenciar nos seus enunciados sobre as finalidades da leitura, tornando-os mais fluidos entre um campo e outro.

A obrigatoriedade da leitura, quinta opção mais assinalada, menos expressiva do que as anteriores, tende a ser mais recorrente, segundo os alunos, em sala de aula, 16 (15,8%), possivelmente por não terem tanta opção de escolha, já que boa parte das leituras compõe um cronograma prévio, vinculado a um plano de curso pré-estabelecido. Pietri (2007, p. 34) questiona o estabelecimento apressado e engessado das leituras escolares, pois segundo o pesquisador a entrada dessas leituras no contexto escolar deve partir de um conhecimento prévio das “condições de ensino e de vida das pessoas envolvidas nesse contexto: as condições materiais em que vivem alunos e professores; a formação do professor; o nível de letramento do aluno, do professor e dos grupos sociais a que pertencem; etc”, só então as leituras poderão ser estabelecidas de forma coerente e produtiva.

Contudo, a obrigatoriedade das leituras escolares 16 (15,8%) ou cotidianas 10 (9,9%) de forma geral, se dão e são desenvolvidas pelo reconhecimento da necessidade da leitura em sociedade, como enuncia E02 “A leitura para mim é quase uma necessidade fisiológica, fundamental, como beber água, comer, porque faz parte da gente se adaptar em sociedade”, ou seja, é uma cobrança da vida em sociedade, enquanto necessidade básica e fundamental, reforçada pelo próprio sujeito e, muitas vezes, pela escola e pela família, como declara E11 ao falar sobre o significado da leitura na sua vida, em que a sua família sempre lhe dizia “você tem que ler, você tem que ler, tem que ler, tem que ler”.

Em geral, as representações não tão positivas sobre a leitura, ainda que não gozem da mesma expressividade das demais, tendem a ser levemente mais recorrentes nas representações que fazem da leitura em sala de aula do que da leitura fora dela, como uma atividade cansativa, 14 (13,8%), em relação a 13 (12,8%), e uma atividade entediante, 13 (12,8%), comparada a 10 (9,9%). Contudo, pouquíssimos são os que consideram a leitura realizada em aula como ocupação de tempo 4 (3,9%), pois possuem finalidades e objetivos específicos em oposição à leitura realizada por ócio, como forma de entretenimento, cujo o número é de 20 (19,8%). Por fim, na opção “Outros” tanto em um como em outro caso, eles especificam e reforçam a concepção dos benefícios em leitura como meio de melhorar a comunicação, de socialização, desenvolvimento do hábito leitor, etc.

Pudemos constatar que as leituras realizadas fora da sala de aula, pela própria espontaneidade a partir da qual se dão, gozam de uma positividade maior do que aquelas realizadas em sala de aula, obrigatórias e com finalidades específicas, o que interfere diretamente no prestígio atribuído a essas leituras, na sua legitimidade e no papel que assumem na composição de uma imagem mais prototípica que se faz do que é ser leitor e da leitura, a partir de um ideal em nossa sociedade.

4.9 Os gêneros discursivos, os temas e os tipos de texto mais lidos pelos jovens dentro e fora da sala de aula

O uso dos gêneros discursivos está estreitamente relacionado à vida e ao modo como nos organizamos em sociedade. Eles se constituem social e historicamente a partir do estilo, da forma composicional e do tema, ou seja, cada gênero discursivo possui determinados elementos fundamentais, mas sem com isso perder a heterogeneidade e a

singularidade que os constituem, permitindo se diferenciarem uns dos outros. Tudo isso leva a que certos gêneros discursivos tendam a circular mais em determinadas esferas comunicativas do que em outras, dependendo da maneira como se dão as relações sociais em contextos específicos⁸⁹.

Ao longo dessa pesquisa pudemos constatar que as representações dos alunos sobre as leituras realizadas em sala de aula e fora dela são diferentes, justamente por serem leituras com motivações, interesses e, até mesmo, de gêneros e temas distintos. Se partimos do pressuposto de que uma das principais funções da instituição escolar é preparar os alunos para a vida em sociedade, entender a frequência e o uso dos gêneros discursivos, os tipos textuais e os temas mais lidos em sala de aula e fora dela é fundamental. Segundo Pietri (2007, p. 42)

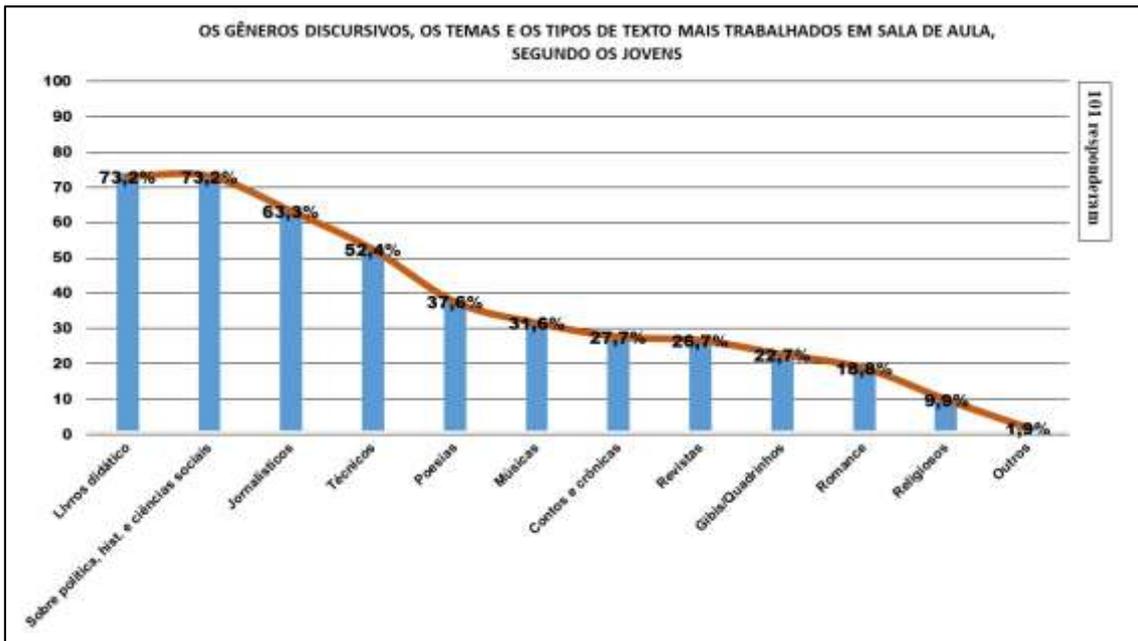
Se um dos objetivos da escola é levar o aluno a se tornar um leitor proficiente e possibilitar que esse aluno faça parte das práticas de leitura valorizadas socialmente, apenas a leitura dos textos tais como se apresentam nos livros didáticos pode impedir que o aluno entre nessa ordem que rege a produção da escrita e da leitura em nossa sociedade.

Segundo o pesquisador, a maneira como os textos são incorporados nos livros didáticos, muitas vezes de forma simplificada, fragmentada e com vistas à facilitação, desvirtua em grande medida a proposta do texto original, como ele, normalmente, circula e se encontra em sociedade, a sua identidade, a relação de autoria e de unidade textual, até mesmo o gênero original acaba sendo transformado, ao ponto de nem sempre ser possível, se não há uma referência da fonte, diferenciar o fragmento de um romance em relação a um conto no livro didático. Os dados a seguir nos ajudarão, entre outras coisas, a melhor perceber e a analisar o espaço do livro didático em sala de aula e fora dela, segundo a percepção dos alunos.

⁸⁹ Para saber mais sobre os gêneros discursivos consultar Bakhtin (1997).

GRÁFICO 41

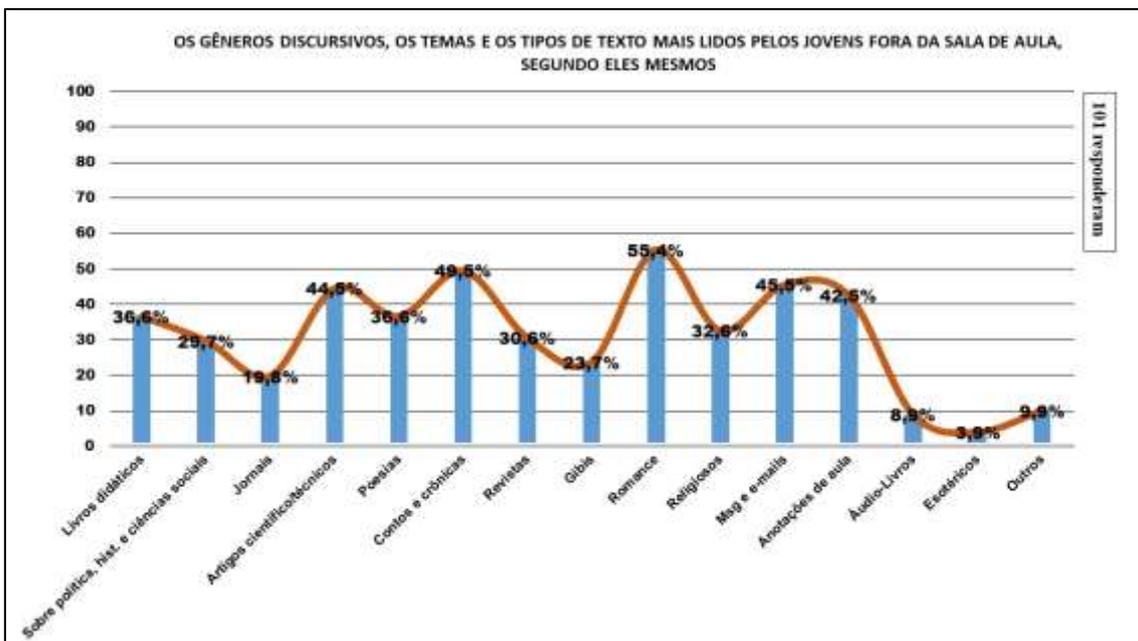
OS GÊNEROS DISCURSIVOS, OS TEMAS E OS TIPOS DE TEXTO MAIS TRABALHADOS EM SALA DE AULA, SEGUNDO OS JOVENS



Fonte: Dados da Pesquisa

GRÁFICO 42

OS GÊNEROS DISCURSIVOS, OS TEMAS E OS TIPOS DE TEXTO MAIS LIDOS PELOS JOVENS FORA DA SALA DE AULA, SEGUNDO ELES MESMOS



Fonte: Dados da Pesquisa

No gráfico 41⁹⁰, segundo os estudantes da EAJ, o livro didático seria o gênero discursivo mais usado em sala de aula 74 (73,2%) juntamente com temas sobre política, história e ciências sociais 74 (73,2%). Já entre as leituras realizadas fora dos horários de aula, os livros didáticos estão presentes nas leituras apenas de 37 (36,6%) desses jovens, bem como os textos com temas sobre política, história e ciências sociais 30 (29,7%). Esse dado é interessante porque revela o papel importante do livro didático, usado em sala de aula e fora dela devido às demandas escolares. Além disso, ele é lido para que se realizem as atividades, e também em função dos textos que ele traz, em geral breves ou sob a forma de um fragmento. Poesias, crônicas e contos em geral estão compreendidos entre os gêneros do livro didático, uma diferença muito grande no uso que fazem dos livros didáticos fora do horário de aula em relação à leitura de textos sobre política, história e ciências sociais.

Podemos entender os livros didáticos enquanto um gênero discursivo secundário, que se caracteriza pela incorporação de vários temas e gêneros primários e secundários⁹¹, bem como de diversos tipos textuais (narrativos, descritivos, etc.), tudo isso a partir de um trabalho estético que vai desde a seleção dos textos e imagens a serem incorporados no livro, até mesmo à sua edição e impressão. Todo esse trabalho com o livro didático se dá, entre outras coisas, pela esfera comunicativa na qual normalmente circula e para a qual é destinado, a saber, a escola. Tendo isso em conta, durante a entrevista, ao perguntarmos “*Qual o espaço da leitura no seu dia a dia?*” E02 declara “[...] *o que a gente lê mais na escola são os livros didáticos e esse tipo de coisa e também em casa à noite, a gente quer tirar esse tempo para estudar*”. Por essa declaração de E02 podemos constatar, ainda que alguns estudantes leiam o livro didático fora do horário de aula, que essa leitura não se dá de forma espontânea ou por uma necessidade que não a escolar.

⁹⁰ Ainda que possam ser estabelecidas algumas aproximações e comparações entre os gráficos 41 e 42, vale observar que eles não são totalmente equivalentes, uma vez que há informações específicas em cada um deles. A geração desses dados, no momento de sua realização, teve por intuito obter informações mais amplas e genéricas possíveis desses jovens sobre a leitura, de modo que naquele momento - ao oferecermos opções de respostas como “jornalísticas”, por exemplo, que se trata de um domínio discursivo, no qual pode haver diversos gêneros como tirinhas, notícias, etc. - não foi nossa prioridade nos atentarmos para essas especificidades, uma vez que nosso intuito primeiro é analisar as representações que fazem esses jovens sobre a leitura, de si como leitores e de sua prática, ou seja, o que consideram como declarável em leitura.

⁹¹ Segundo as definições realizadas por Bakhtin (1997, p. 285) os gêneros primários (simples) seriam os tipos do diálogo oral: linguagem das reuniões sociais, dos círculos, linguagem familiar, cotidiana, linguagem sociopolítica, filosófica, etc. Enquanto os gêneros secundários seriam mais complexos como os literários, os científicos e os ideológicos. Ao longo da obra o filósofo russo detalha sobre a transformação do gênero primário em secundário, por exemplo, a incorporação de um diálogo cotidiano em um romance, em que adquire uma estética literária e artística, tornando-se um gênero secundário.

Essa nossa análise ainda é endossada pela resposta à pergunta “O que você gosta de ler, quais gêneros, autores, etc.?”. Dentre os 20 entrevistados, não houve um único jovem a mencionar o livro didático ou qualquer autor de livro didático enquanto leitura feita por gosto, porém textos sobre política, história e ciências sociais, aparecem, inclusive, a partir de menções diretas a nomes de autores, episódios históricos e obras como “Amor líquido – Bauman”, Marx, História do Brasil (ditadura militar, Era Vargas, etc.), isso em diferentes grupos de entrevistas. Por esses dados, podemos perceber que as razões e as intenções que levam os jovens a lerem o livro didático no dia a dia são distintas daquelas pelas quais, normalmente, leem textos sobre política, história e ciências sociais.

A leitura do livro didático está relacionada diretamente à esfera escolar, suas demandas e necessidades, mesmo quando realizada em outros contextos, como no ambiente doméstico. Já a leitura de textos sobre política, história e ciências sociais, pode estar, mas não necessariamente está, relacionada à esfera escolar, por ser uma leitura também frequente em diferentes contextos de comunicação social, principalmente se o desejo é o de se informar e melhor entender a história e o funcionamento político da sociedade.

Essas representações que fazem os jovens sobre o uso do livro didático em sala de aula, não significa que ele seja prejudicial no ensino e na aprendizagem, pelo contrário, por diversos momentos é uma ferramenta necessária e muito produtiva, podendo gerar resultados significativos. O que define o sucesso do livro didático na aula é o modo como é usado e a partir de quais finalidades, isto é, o professor enquanto mediador possui papel significativo nesse processo. Se o livro didático é utilizado para provocar questionamentos, apresentar problemas, motivar e mobilizar leituras outras, promovendo a intertextualidade, ainda que se trabalhe a partir de textos fragmentados, pode ser um caminho fértil na formação social crítica do sujeito enquanto cidadão, como trata Pietri (2007)

Em seguida, temos a presença do domínio discursivo jornalístico 64 (63,3%). Possivelmente isso se deva pelas características desse domínio discursivo, em incorporar textos breves, o que possibilita a sua leitura em um curto período de aula, com informações pontuais, muitas vezes, notícias compostas de acontecimentos recentes e instantâneos, localizados em um tempo e espaço específicos, que tendem a perder o seu valor informativo no dia seguinte. O gênero notícia possibilita trabalhar desde aspectos estruturais fundamentais na produção dos sentidos do texto, como data, abrangência de

circulação, se é local, nacional ou internacional, até mesmo aspectos discursivos, como os implícitos e o desenvolvimento de hipóteses e questionamentos⁹².

Cassany (2011), ao tratar sobre a leitura crítica se vale de várias notícias sobre o futebol espanhol, em que um mesmo acontecimento é narrado de diversas formas, por diferentes jornais. Com isso o pesquisador mostra a importância da leitura crítica, que exige vários conhecimentos implícitos do leitor, como, por exemplo, entender a rivalidade entre as equipes de futebol, a preferência de cada jornal, em dar ênfase em algumas informações em relação a outras, de acordo com o time que desejam favorecer, colocando ou não em questionamento a imparcialidade do árbitro durante a partida, etc. Essas análises e cotejamentos, de diferentes perspectivas jornalísticas acerca de um mesmo acontecimento, coloca em evidência as ideologias de um texto, que no senso comum tende a ser considerado “neutro”, ou seja, imparcial, como se essa imparcialidade fosse a fonte da veracidade dessas notícias. Nós, que trabalhamos com a língua e a linguagem, bem sabemos que a neutralidade é sempre ilusória e é fundamental que esses exercícios questionadores do texto e da linguagem sejam fomentados em nossa prática docente.

A partir das análises empreendidas por Cassany (2011) e Kleiman & Morais (2003), é certo que os trabalhos com textos jornalísticos em sala de aula podem ser muito frutíferos no desenvolvimento da leitura crítica do aluno. Contudo, não podemos desconsiderar que apesar da frequência de gêneros pertencentes ao domínio discursivo jornalístico no contexto escolar, segundo declaram nas respostas ao questionário, os “jornais” não costumam ser uma leitura tão presente no cotidiano da maioria desses jovens quando fora da sala de aula 20 (19,8%). Tampouco, durante as entrevistas, fazem qualquer menção a leituras de jornais realizadas espontaneamente. Esse fenômeno, não está relacionado à ausência desses textos em nossa sociedade, pelo contrário, as notícias se dão por diferentes formatos (impresso, televisionado, *online*, etc.) e nos chegam por diversos suportes (jornal, televisão, celular, computador e tantos outros). Antes disso, esses dados nos revelam os gostos de leitura dos jovens, e entre os jovens, das leituras feitas por escolha, de forma espontânea e por prazer, em que o jornal não é um deles.

Em seguida, o tema mais lido em sala de aula por esses alunos se compõe por textos técnicos 53 (52,4%) específicos da área profissionalizante de cada curso. Essas se caracterizam por serem leituras mais específicas e especializadas, as quais, normalmente, exigem esforço pela sua densidade, ou seja, tendem a ser leituras mais demoradas e menos

⁹² Para saber mais sobre o trabalho do texto jornalístico em sala de aula, consultar Kleiman & Morais (2003).

fluidas. Ainda que essas leituras também estejam presente na vida desses jovens nos horários fora de aula 45 (44,5%), essa recorrência das repostas no gráfico 42, possivelmente, se dá mais por serem alunos de cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio, do que por serem jovens e gostarem dessas leituras..

Essa nossa análise ganha maior consistência pelos dados das entrevistas, uma vez que as leituras técnicas não aparecem entre aquelas realizadas por gosto, mas são mencionadas ao relatarem as mudanças nos seus hábitos de leitura depois de ingressarem na EAJ/UFRN, como afirma E12 “[...] são 18 matérias meu curso (agropecuária) e já não dá tempo nem de estudar tudo o que eu vejo em um dia, quanto mais pegar um livro bom, uma leitura alternativa, **que não seja da área**” (grifos nossos). Em consonância com E12, trazemos novamente a declaração de E05 “[...] quando eu leio **texto acadêmico**, para mim, não surge o mesmo efeito de ler, sei lá, um livro. Não que não surja o mesmo efeito, mas é que eu tenho a sensação de não estar lendo tanto quanto eu lia”.

Esses dados nos mostram o quanto a escola é decisiva no acesso e no direcionamento das leituras realizadas pelos jovens em nossa sociedade. Ao mesmo tempo em que ela dá acesso a determinados textos, ela também define o que e, muitas vezes, como ler, a partir de quais interesses e motivações. Nesse caso dos textos técnicos a intenção é desenvolver e mobilizar uma série de conhecimentos teóricos que possam ser convertidos em habilidades práticas, e que essas sejam capazes de gerarem capital financeiro, ou seja, existe um direcionamento dessas leituras com vistas a atenderem às demandas do mercado de trabalho. Sem dúvida, essas leituras são importantes, ainda mais entre jovens que buscam uma formação técnica, porém são leituras que ocupam tempo, talvez tempo de outras possíveis leituras, a partir de diferentes interesses e motivações, que poderiam vir a ocorrer, mas que, possivelmente, pelas condições e exigências escolares acabam não se concretizando.

Talvez fosse interessante prever nas grades curriculares o tempo para leituras de textos por escolha, ainda que sob orientação, próprios ou não do cenário escolar. Pode ser que entre os jovens de origem humilde isso seja ainda mais importante, como meio de garantir o direito de “ler por ler”. Essa reflexão é fundamental, pois nos ajuda a melhor dimensionar o papel escolar na formação do leitor jovem.

O gênero poesia ocupa a quinta posição no gráfico 41, entre os textos mais trabalhado em sala de aula. Historicamente a poesia foi um gênero escrito por homens, mas se constituiu prioritariamente como um gênero do universo feminino, pela associação à sua capacidade de sensibilizar e motivar sentimentos e emoções mais recorrentemente

atribuídos às mulheres. Porém, uma educação crítica e democratizadora entende o acesso à poesia como um direito de qualquer sujeito em sociedade, inclusive, contribuindo na desconstrução de estereótipos em leitura. Em parte, é exatamente isso que notamos em nosso *corpus* composto por 53 (52,4%) meninos e 48 (47,5%) meninas. Dos meninos 21 (39,6%) afirmam que a poesia é trabalhada em sala de aula, em relação a 17 (35,4%) das meninas. Considerando as devidas proporções, existe uma leve tendência entre os meninos em reconhecerem mais frequentemente a presença e o trabalho com a poesia em sala de aula.

Porém, quando se trata de leituras espontâneas, realizadas fora do horário de aula, a poesia é mais frequente entre as meninas 22 (45,8%) do que entre os meninos 15 (28,3%). Trata-se de uma diferença significativa, sinalizando para a força e a recorrência dos discursos na constituição de uma memória histórica de atribuição de gêneros (masculino e feminino) em leitura. Esses dados sinalizam para a importância de um trabalho escolar efetivo na desconstrução de estereótipos de gênero em leitura, ao mesmo tempo em que aponta para as dificuldades de sua efetivação, pois mesmo um ensino crítico, como geralmente ocorre na EAJ, essa memória histórica da poesia enquanto leitura do universo feminino, em certa medida, permanece nas respostas desses jovens, ainda que não de forma tão acentuada como poderia ocorrer em outros contextos.

O Grupo de Leitura contribui significativamente para o acesso desses jovens a poesias, bem como na desconstrução desses estereótipos em leitura, como declara E18 ao falar sobre suas práticas de leitura levadas em consideração ao se definir com um bom ou não tão bom leitor “Poesia também, quando eu passei a ler muito esse ano, justamente por causa do Encontro de Leitura, comecei a pesquisar mais, acabei gostando”, ou como afirmar E06 ao enunciar sobre os seus gostos de leitura “Eu também gosto muito de ler livros de poesias”.

A porcentagem total daqueles que identificam e reconhecem o trabalho e o uso da poesia em sala de aula é de 38 (37,6%) em relação à sua realização fora da aula 37 (36,6%), são porcentagens muito próximas. Em sala de aula, a escolha pela leitura da poesia, muitas vezes, se dá pelo formato curto do texto em relação ao tempo de aula, também por ser um gênero, normalmente, denso, que permite explorar discursos, formas textuais, contextualizando-o em um tempo e espaço específicos de sua produção, apresentando os costumes, hábitos e valores de uma época outra e suas transformações até nossos tempos, que interferem diretamente no modo como lemos e entendemos um determinado texto na contemporaneidade.

Pela importância que a poesia possui em nossa sociedade, como manifestação artística e cultural de uma época, é muito frequente a presença de poesias nos livros didáticos. Basta folhear qualquer livro didático contemporâneo de língua portuguesa e lá estará uma série de poesias a serem trabalhadas em aula. Feita essa observação, é fundamental lembrarmos que o livro didático foi declarado pelos alunos, juntamente com textos sobre política, história e ciências sociais, entre os textos mais lidos em aula.

Frente a isso, é sabido que quando se trabalha o livro didático em sala de aula, principalmente o de língua portuguesa, é recorrente que essas poesias sejam lidas e discutidas junto aos alunos, porém, é possível que não reconheçam as especificidades desses textos por meio do livro didático, uma vez que apenas 38 (37,6%) afirmaram ter contato com esse gênero em sala de aula. Esses nossos dados vêm a confirmar as hipóteses e as análises de Pietri (2007) ao afirmar que o uso do livro didático em sala de aula, com textos descontextualizados, supressão de fragmentos e com vistas à facilitação, pode romper com a originalidade do texto e dificultar a sua identificação, uso e circulação em sociedade, por parte dos alunos.

Entre os 37 (36,6%) que declararam ler poesias fora da sala de aula, essas leituras, normalmente, se dão entre os jovens, segundo costumam declarar nos Encontros de Leitura, pela identificação que sentem com essas poesias em relação aos sentimentos e às situações que vivenciam em suas vidas, além ainda de ser uma forma de sociabilidade entre eles, de diálogo e compartilhamento desses textos. Não raras vezes compartilham poesias produzidas por eles mesmos sobre suas angústias, sonhos, paixões, desejos, até mesmo como forma de desabafo, textos que se constituem enquanto instrumento poderoso de pesquisa na identificação e reconhecimento desses jovens e daquilo que constitui a juventude na contemporaneidade.

O gênero música e o seu uso em sala de aula, segundo o gráfico 41, foi assinalado por 32 (31,6%) estudantes. O uso desse gênero em aula, geralmente, se fundamenta na crença segundo a qual a sua presença por si só teria a capacidade de proporcionar uma aula mais dinâmica, descontraída e divertida. Esse imaginário se deve pelo fato da música ser mais comumente usada em sociedade enquanto meio de lazer e distração, como se confirma ao questionarmos os alunos sobre “O que normalmente você faz no tempo livre?”, em que “Escuta música” está entre as atividades mais realizadas por eles, 69 (68,3%), dos 101 participantes. Entre os 26 estudantes de Agroindústria, participantes da pesquisa, “Escuta música” e “Descansa” foram as duas atividades de lazer mais declaradas por eles, assinalada por 21 (80,7%) dos 26 (100%) estudantes.

No gráfico 42 não disponibilizamos a opção “música”, porque o uso desse gênero em sociedade não se dá, normalmente, pela sua leitura, mas pela sua escuta, ainda que se possa ler e ouvir a letra da música ao mesmo tempo, esse não é o uso padrão do gênero, diferentemente do seu uso em sala de aula, em que a escuta é seguida também pela leitura. Essa diferença se configura como mais um uso diverso do gênero no contexto escolar, em sala de aula, em relação à sua circulação e uso em sociedade. A escola, ainda que tenha como um dos seus principais objetivos preparar seus estudantes para a vida e as vivências em sociedade, ela possui, em muitos casos, usos próprios e específicos dos gêneros discursivos, bem diferentes do modo como acontecem em sociedade. Isso, a princípio, não é bom e nem ruim, o que define o seu estado são os resultados a que esses usos levam e a formação escolar que eles proporcionam ou não aos seus alunos⁹³.

O próprio uso da música em sala de aula é importante para que os alunos a identifiquem para muito além do seu uso social enquanto mero entretenimento. A música é uma produção artística e como tal traz aspectos culturais, políticos e ideológicos de sua época, podendo funcionar enquanto crítica social, meio de empoderamento e de luta em muitos contextos. Disso se trata o trabalho da escola, o de desnaturalizar a superficialidade dos consensos e o uso alienante da leitura e da escrita em sociedade.

Os contos e as crônicas, bem como os romances, apesar de terem ocupado posições tímidas no gráfico 41 sobre o seu uso e a sua presença em sala de aula, de 28 (27,7) e 19 (18,8%), foram respostas muito expressivas no gráfico 42, das leituras fora da sala de aula, com marcações de 50 (49,5%) e de 56 (55,4%), apresentando uma diferença significativa entre esses dados. A pouca frequência desses gêneros em sala de aula, segundo pesquisa desenvolvida por Borges (2017) junto a professores de espanhol, seria a sua extensão em relação a um curto tempo de aula, em relação às demandas curriculares e institucionais, inclusive de conteúdos. Até mesmo nos livros didáticos, a presença desses gêneros se dá por meio de fragmentos, o que pode gerar dificuldades na identificação desses gêneros pelos alunos.

Diferentemente disso, é a presença dos contos, crônicas e romances na vida desses jovens fora da sala de aula. Esses são aqueles gêneros cuja leitura correspondem ao imaginário mais prototípico de um bom leitor, da leitura espontânea, feita por prazer e entretenimento, o que ajuda a justificar a sua recorrência no gráfico 42 e também nas entrevistas, como declara E19, ao falar dos seus gostos em leitura, “Eu gosto muito de

⁹³ Para saber mais sobre a escolarização da literatura, consultar Evangelista, Brandão & Machado (2003).

romance, eu acho que é o meu gênero favorito”. Esse enunciado de E19 ilustra quase um consenso entre os jovens entrevistados ao falarem sobre os seus gostos em leitura, para quem o romance é o gênero mais declarado e as referências aos autores vão desde Machado de Assis a Nicolas Sparks, de autores brasileiros aos estrangeiros, dos clássicos aos *best sellers*. Ainda que exista uma maior predominância nas referências dos alunos de autores e obras *best sellers* e estrangeiros, como J. K. Rowling, Rick Riordan, obras e autores brasileiros também possuem uma presença significativa como Paula Pimenta, Thalita Rebouças, entre outros.

Entre esses jovens, ao mencionarem autores e obras brasileiras em relação aos estrangeiros, por vezes, o fazem afirmando uma consciência crítica sobre a importância de valorizar e de reconhecer a produção literária nacional, como podemos constatar no que enuncia E01:

Quando eu comecei a ler, assim, livros de história, eu preferia livros estrangeiros, John Green, Veronica Roth, que tem aí seus *best sellers*. Então eu passei a perceber assim: a literatura brasileira, será que ela não tem esse mesmo valor que eu dou para as estrangeiras? Aí eu comecei a ler Machado de Assis, a ler, assim, uma coisa mais contemporânea, Paula Pimenta, Thalita Rebouças. Eu me identifiquei bastante, a história de pessoas brasileiras, da minha idade, e que tem essa minha rotina, quase igual, isso tudo deu uma maior identidade. Hoje eu só leio assim, esses livros dão mais um conforto, Paula Pimenta e Thalita Rebouças.

No todo das entrevistas essa valorização da literatura brasileira se dá de forma bastante diversa, desde a referência a Machado de Assis, um dos cânones da literatura brasileira, à menção de Paula Pimenta e Thalita Rebouças, autoras contemporâneas reconhecidas por suas produções literárias infanto-juvenil e juvenil. Contudo, notamos que para E01 o seu acesso primeiro aos livros se deu pela literatura estrangeira, na maioria das vezes costuma ocorrer pela literatura norte-americana, o que sinaliza, entre outras coisas, para a força desse mercado editorial na importação, tradução e publicação desses livros no Brasil. Essa produção também está relacionada a outro fenômeno. Segundo Ceccantini (2016), os livros mais lidos pelos jovens não são produções isoladas, mas estão associadas a uma variedade de produtos e bens culturais de consumo, como moda, músicas, cinema, jogos, etc., o que contribui para impulsionar a circulação e a apropriação dessas obras entre os jovens.

Essas leituras, em sala de aula (romances, contos e crônicas), possivelmente, não aparecem de forma tão frequente nas respostas dos alunos por se darem, nesse contexto,

por meio dos livros didáticos e dos cânones literários, como Machado de Assis, por exemplo. Já na vida cotidiana dos jovens, a presença de autores brasileiros contemporâneos se deve, entre outras possíveis razões, pela identificação que encontram e estabelecem entre as suas vidas e a dos personagens dessas obras, a rotina, a faixa etária, a origem, como declara E01. Ainda que essas obras se valham de uma fórmula narrativa, nas palavras de E01, elas “dão mais um conforto”, ou seja, instigam e se tornam atrativas pelas motivações, desejos e sonhos que incitam por identificação no leitor, levando-os a essa sensação de conforto muito importante, principalmente nesses tempos tão difíceis em que vivemos⁹⁴.

A leitura e a presença de revistas e gibis/quadrinhos tanto em sala de aula 27 (26,7%) e 23 (22,7%), gráfico 41, como fora dela 31 (30,6%) e 24 (23,7%), gráfico 42, aparecem com marcações muito próximas em cada gráfico, sem diferenças ou expressividade significativa se cotejados os dois gráficos em relação ao que ocorre em outros casos. Segundo tais declarações, esses não são gêneros muito frequentes na escola ou entre os jovens, uma vez que também não aparecem no que enunciam ao longo das entrevistas.

Ao compararmos os nossos dados com aqueles gerados a partir da 5ª pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, não há grandes variações, em dados gerais, nela 20% dos entrevistados declaram ler gibis e histórias em quadrinhos independentemente do suporte (2020, p. 48). Ao serem questionados sobre os gêneros que costumam ler, ao longo das edições desta pesquisa (2020, p.51), gibis e histórias em quadrinhos foram perdendo progressivamente seu espaço, sendo que na última edição o percentual de respostas foi de 11%. Entre estudantes, a porcentagem dos que afirmaram ler esses gêneros foi de 16%, destes a menor porcentagem de leitura está entre aqueles do Ensino Médio (8%).

Uma possível justificativa para esses dados relacionados aos gibis/histórias em quadrinhos pode ser devido aos próprios termos utilizados na geração dos dados, em ambas as pesquisas, normalmente associados a leituras infantis, já que entre os jovens o termo mais frequente para esse gênero seria HQ, importado dos Estados Unidos e normalmente associado a histórias de super-heróis, mais próximas do universo jovem. É possível que se tivéssemos utilizado o termo HQ teríamos outros percentuais. No caso

⁹⁴ Nesse momento, em 2021, não apenas sofremos a pandemia do COVID19, com milhares de mortes, mas também sofremos pela inflação, desemprego e ataques constantes à democracia do país, por parte de um governo autoritário. É frequente notícias de pessoas procurando e comendo ossos como meio de sobreviver à fome.

das revistas, ela acaba sendo substituída por outros suportes e gêneros em sala de aula, como os livros didáticos e os textos impressos. Já no dia a dia é possível que os jovens tenham acesso a gêneros e a conteúdos semelhantes àqueles próprios do gênero revista, por meio da internet, pois, segundo declaram, o que mais fazem no tempo livre é “navegar pela internet” 80 (79,2%).

Por fim, apesar da Bíblia ser, normalmente, o texto mais lido ao longo da história e aquele mais declarado ao longo das edições da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, os textos religiosos não são frequentes em sala de aula 10 (9,9%) e quando entram, muitas vezes, estão relacionados a períodos literários como o da catequização indígena, o quinhentismo, por exemplo, em que são apresentados como meio de entender esse período literário e histórico. O fato de sermos um país laico contribui para esse índice. No entanto, fora da sala de aula, entre os jovens, essas leituras crescem 33 (32,6%). É provável que isso se deva pela leitura religiosa ser frequente entre muitas das famílias desses jovens ou por serem realizadas publicamente em rituais coletivos. Em função disso, ocorre também, às vezes, iniciativas próprias dos alunos de formação de grupos de estudos bíblicos na instituição, talvez por passarem tanto tempo na escola e essa ser uma alternativa para manterem seus hábitos e costumes familiares de leitura relacionados ao religioso, ou ainda formas de sociabilidade, às vezes limitadas a esses grupos.

E13, afirma ter ocorrido algumas transformações nos seus hábitos de leitura após ingressar na EAJ, apesar de ler menos do que antes o faz com certa convicção e orgulho “O único livro que eu acredito que eu sempre li e continuo lendo é a Bíblia”. Esse tipo de afirmação mostra a força e a importância dessas leituras religiosas na vida de alguns deles. E02 ao falar dos seus hábitos de leitura em relação aos seus pais diz que “A minha mãe, não lia para mim, mas sempre me incentivou bastante. Ela fazia concursos de leitura comigo e meus irmãos, incentivava a gente a ler a Bíblia e sempre que podia arranjava livros/revistas em quadrinhos”. Entre muitos desses alunos existe uma motivação familiar por leituras religiosas e mais especificamente de fragmentos da Bíblia.

Nesse sentido, a leitura de textos religiosos pelos jovens está muito relacionada à frequência e ao valor que lhe são atribuídos no âmbito familiar e ao longo da criação desses jovens. Para muitas famílias essas leituras e a devoção a elas estão relacionadas à formação social e de caráter dos seus filhos, o que nos permite entender o enunciado de E13 de “sempre ter lido a Bíblia” ou então o empenho da mãe de E02 em promover campeonatos de leituras, inclusive bíblicas.

Ainda que E13 e E02 leiam a Bíblia por incentivo familiar, o modo como essas leituras se dão e o meio de acesso em cada caso é bastante distinto. E13 é um *estrangeiro convidado* em leitura, possui biblioteca particular em sua casa, o que lhe permite escolher e adquirir objetos de leitura diversos, diferentemente de E02, um *estrangeiro penetra* em leitura, para quem seu principal local de leitura, segundo declara e como analisamos anteriormente, é o ônibus. Neste caso, a leitura da Bíblia e de livros/revistas em quadrinhos se dá por serem estes os objetos que a mãe conseguia ter acesso e levar gratuitamente para a sua casa, fosse por intermédio da igreja ou mesmo graças a iniciativas públicas, como a distribuição de livros gratuitos do Sesinho. Esses dados de nossa pesquisa expõem mais uma vez o fato de que as condições sociais e econômicas são decisivas nas possibilidades e nos modos de como se dão o acesso e a leitura de determinados gêneros, textos e suportes.

Na opção outros 4 (3,9%), gráfico 41, os participantes da pesquisa utilizaram-na mais para realizarem especificações sobre os diversos temas que são trabalhados em sala de aula a partir dos gêneros apresentados, do que efetivamente sinalizar algum outro gênero que costumam ler em sala de aula. No que tange ao gráfico 42, na opção outros 10 (9,9%), a utilizaram como meio de especificar seus gostos de leitura, como drama, ficção científica, uma vez que não entenderam estar contempladas nas opções indicadas nas respostas, dada a imprecisão e flutuação terminológica entre gêneros editoriais, gêneros discursivos, gêneros literários, suportes e meios institucionais, além das etiquetas recentes do próprio mercado livreiro (click-lit, manhwas, etc.).

Pudemos constatar que apesar de haver algumas diferenças nas leituras realizadas pelos alunos da EAJ em sala de aula e fora dela, a escola possui papel decisivo nas leituras desses jovens, na organização e distribuição de seu tempo de leitura, bem como no acesso a certos textos e não a outros, a partir de leituras e formas de ler muito específicas, de acordo com as demandas, exigências e necessidades institucionais. Isso pode ser observado ainda no gráfico 42 em que 46 (45,5%) declararam ler fora da sala de aula msgs e e-mails e 43 (42,5%) anotações de aula, leituras direcionadas, prioritariamente, a atenderem às demandas da vida escolar desses jovens.

Entender o uso dos textos em sala de aula e fora dela trata-se de compreender melhor o modo como se dão as relações e os seus usos entre os jovens, em diferentes contextos, estabelecendo aproximações e distanciamentos que nos permitem melhor desenvolver estratégias de trabalho em sala de aula e fora dela na formação de leitores críticos.

4.10 A leitura como fuga da realidade e conforto em momentos de tristeza

A concepção da leitura como uma viagem e de conforto em momentos de tristeza é recorrente durante as entrevistas, como declara AI12 (grifos nossos): “A leitura é **um refúgio, uma proteção, um escudo**. É a melhor maneira de **fugir** da realidade, de abrir a mente, de enxergar o mundo além das aparências”. A seleção sintomática de “refúgio, proteção e escudo” como formas de adjetivar a leitura, terminam por revelar uma insatisfação desse sujeito com a sua realidade e a necessidade que sente em “fugir” dela. O que pode parecer, à primeira vista, um posicionamento isolado, do campo individual, revela-se como algo recorrente entre os participantes das entrevistas, ainda que por meio de enunciados relativamente distintos. E15, afirma que a leitura é “[...] uma forma de distanciar-se do seu dia a dia [...] de fugir da sua rotina atual”.

Esses enunciados, se por um lado reforçam certos benefícios atribuídos à leitura⁹⁵, por outro expõem as estruturas sociais, a realidade cotidiana, os modos de estabelecimento e manutenção de hierarquias nas relações grupais e interpessoais, responsáveis, muitas vezes, por gerar ansiedades e medos⁹⁶ que, segundo declaram, poderiam ser amenizados pela leitura, especialmente de alguns gêneros e feita por prazer, de forma espontânea e descomprometida, como as leituras de fruição.

As práticas de leitura que gozam de certo prestígio social e simbólico, recorrentes no que declaram esses jovens, geralmente realizadas como forma de elevação cultural e por prazer, acabam também por definir quem é e quem pode ser leitor em nossa sociedade, isto é, quem, efetivamente, possui condições materiais e de tempo para empreender leituras espontâneas, como atividade de ócio, sejam elas para ilustração ou por prazer. Conseqüentemente, são estes, os que disfrutam dessas práticas, que têm o aval para gozar desse lugar do “ser leitor” e dos benefícios que ele agrega à imagem social do sujeito.

Skliar (2019) ironicamente trata sobre a inutilidade da leitura, em uma sociedade utilitária, marcada por um individualismo egoísta, pela falta de tempo e focada em uma lógica produtivista, na qual ler literatura e ficção de fruição seria um gesto contra época. É justamente por valer-se da ironia que o autor finaliza afirmando a importância e a utilidade dessa prática “inútil”. Essa leitura de fruição e como meio de evasão constitui-se como uma possibilidade para pensar e refletir a sociedade, nosso estilo de vida e de

⁹⁵ Para mais informações sobre os benefícios da leitura, consultar Petit (2009).

⁹⁶ Para mais informações sobre os discursos da ansiedade, consultar Courtine (2016).

organização das nossas relações sociais para além do utilitário, em benefício de uma lógica mais humanizada.

Em alguma medida, as declarações de AI12 e E15 se filiam a essa concepção da leitura como fuga, mas também como alcance de melhor entendimento social: “abrir a mente”, “enxergar o mundo além das aparências”. Entre os valores positivos da leitura e seus benefícios, estaria a possibilidade que ela traz de repensar e entender a sociedade para além das aparências e das estruturas hegemônicas tão naturalizadas.

Esse tipo de leitura, por prazer e espontânea, em função das demandas e exigências escolares, não é tão frequente entre os jovens participantes de nossa pesquisa, tal como afirmam, ou pelo menos não tão presente como gostariam que fosse, justamente por realizarem, na maior parte do tempo, leituras utilitárias e com finalidades específicas. Isso sem contar as declarações dos que afirmam “não gostar de ler”, ainda que sejam minoria e por idealizarem esse modo de ler descomprometido, não suscetível a avaliação e cobrança.

Se a leitura, descomprometida e sem interesses imediatistas, pode ser considerada “um refúgio”, “uma proteção” e “um escudo”, mas também um meio para tomada de posicionamento crítico, nos cabe questionar quem são os desprotegidos de nossa sociedade, aos quais, normalmente, além da leitura, do direito à literatura, também lhes são negados direitos básicos de acesso à educação, à segurança e à saúde públicas e de qualidade⁹⁷. Esses, sem dúvida, são os que mais precisariam poder refletir suas condições e seu lugar social, e como e quanto esses direitos lhes são negados, por diversas vias e insistentemente. É preciso que entendam porque esse direito básico da autonomia intelectual lhes é negado, justamente pelos perigos que a emancipação do pensamento crítico implica aos privilégios do poder e a sua capacidade de manter as estruturas sociais desiguais tão antigas e consolidadas, como são.

⁹⁷ (Cf. CANDIDO, 2011).

CONCLUSÃO

Ao longo desta tese, buscamos levantar e analisar certas representações compartilhadas por jovens estudantes sobre a leitura e o leitor, bem como sobre o papel que atribuem à escola e aos professores na formação de leitores, além ainda da biblioteca escolar e do uso que declaram fazer dela. Para tanto, inicialmente, realizamos um levantamento sociológico desses jovens, de modo a melhor entender a importância da família, das condições sociais e de classe nas representações que fazem sobre a leitura, de modo geral, e de si mesmos enquanto leitores. Pudemos constatar que esses jovens, estudantes da Escola Agrícola de Jundiá, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EAJ/UFRN), compartilham semelhanças e diferenças sociais, culturais e econômicas, que, por vezes, refletem naquilo que enunciam e no modo como o fazem sobre a leitura, o leitor e de si como leitor.

Em suas respostas, às vezes assertivas, às vezes titubeantes, por um lado eles reproduziram uma série de dizeres próprios dos discursos dominantes sobre a leitura, como aqueles que tendem a legitimar práticas de leitura bastante específicas e exclusivas, exatamente por isso rarefeitas e elitizadas, utilizadas como meio de distinção social. Essas seriam aquelas práticas realizadas de forma espontânea, como meio de ocupação do tempo ocioso, de entretenimento e prazer, a partir de certos objetos específicos e pouco acessíveis, seja pelo seu valor simbólico, sua complexidade intelectual ou pelo seu alto custo. Por outro lado, também forneceram, algumas vezes de forma contraditória com esses discursos dominantes, indícios de mudanças que atualmente têm oferecido resistência ao que tradicionalmente se disse sobre a leitura, apresentando concepções, ainda que por vezes imaturas e ainda não conscientemente sedimentadas em sua pouca idade e experiência de vida, mas que demonstram sua escuta atenta, arisca, ousada, a outras vozes e que emergem em suas declarações, como o fato de considerarem igualmente legítimas diferentes formas de ler e objetos de leitura.

Assim, às várias questões que lhes foram dirigidas, eles responderam com a coragem e com a sinceridade possível nesse contexto de exposição de si frente ao professor/pesquisador e aos colegas, nem todos com as mesmas histórias, mas todos vistos entre si como o outro com o qual se sabe parecer ou se “sabe” distinguir, com o outro de quem se “sabe” ser cúmplice ou juiz.

Em suas respostas pudemos constatar que as leituras realizadas fora da sala de aula, pela própria espontaneidade a partir da qual se dão, gozam de uma positividade maior do que aquelas realizadas em sala de aula, obrigatórias e com finalidades

específicas, o que interfere diretamente no prestígio atribuído a essas leituras, na sua legitimidade e no papel que assumem na composição de uma imagem mais prototípica que se faz do que é ser leitor e da leitura, a partir de um ideal em nossa sociedade.

Além disso, também pudemos constatar que as intenções de leitura, ou seja, as razões de ler o que se lê e o modo como se lê, se por obrigação ou entretenimento, de forma descontraída ou concentrada, bem como as suas finalidades, o contexto no qual elas se dão e a origem dos que as tomam para ler, se um *estrangeiro penetra* ou *convidado* em leitura, influenciam diretamente no modo como as leituras são consideradas, legitimadas e quantificadas, ou não, pelos seus leitores.

Os discursos sobre a leitura, assim como todo e qualquer discurso, são regidos pelo funcionamento do *arquivo* de uma época. Segundo Foucault (2015, p. 159) é por meio do *arquivo* que “aparecerem as regras de uma prática que permite aos enunciados substituírem e, ao mesmo tempo, se modificarem regularmente. *É o sistema geral da formação e da transformação dos enunciados*”. O arquivo é o que rege o aparecimento de um enunciado tanto na sua singularidade como na sua recorrência, definindo suas condições de dizer, que envolvem a institucionalização ou não dos dizeres e as possibilidades de sua materialização nas práticas cotidianas, regido por regularidades específicas que faz com que os enunciados se mantenham ou se dispersem, em um tempo que não é, precisamente, o cronológico.

Foi por meio do *arquivo* que pudemos constatar uma maior permeabilidade de certos discursos, uma maior abertura, variabilidade e flutuação no que enunciam esses jovens. Eles se diferenciam, por exemplo, do que ocorre em relação a outras comunidades leitoras, cujas expectativas e cobranças tendem a deixar mais explícitos e mais cerrados os limites entre o que é ser um bom leitor e quais são os hábitos, objetos e gêneros que de fato devem ser enunciados como prova efetiva para atestar ou para descredibilizar quem lê em função do que declara ler ou do que declara sobre a leitura.

Até certo ponto, esses leitores jovens parecem não ser tão afetados pelo discurso segundo o qual para ser leitor, para ser um bom leitor, é preciso prioritariamente ler os clássicos, pois entre eles e em relação a eles se encontra mais presente um outro consenso em leitura, mais recentemente estabelecido, e que afirma a importância de se ler, sem com isso se explicitar aquilo que se deveria ler, ou como se deveria ler.

UMA TESE É SEMPRE UM TEXTO INACABADO: TRÊS PONTOS DE REFLEXÃO...

PRIMEIRO PONTO – O Estrangeiro: apoderar-se em leitura

Entre outras coisas, estudar e pesquisar sobre a leitura nos últimos 11 anos transformou a minha vida, o meu olhar sobre o mundo, ampliou meus horizontes e as minhas possibilidades diante da vida, por isso acredito que o Grupo de Leitura da Escola Agrícola de Jundiaí, em alguma medida, apresenta potencialidade também para transformar a vida dos seus participantes, segundo declaram sobre as motivações de participarem do Grupo de Leitura:

Eu achava que ia ser uma coisa muito chata [...] O Encontro de Leitura foi um lugar que eu descobri coisas que realmente não sabia, foi um lugar que eu descobri coisas sobre o que eu gosto, sobre coisas que eu não gosto, coisas que eu não concordo e é incrível, né? Porque você está ali com várias pessoas com pensamentos diferentes, pessoas com pensamentos iguais aos seus, isso é realmente uma coisa muito boa”. (E08)

A leitura em grupo, compartilhada e mediada adequadamente se configura como um momento de diálogo e de escuta, de partilha, de cumplicidade, mas também de questionamento, de desenvolvimento e de refutação de hipóteses, de revisitação de valores e de autoconhecimento, como afirma E08, para quem os Encontros de Leitura ajudaram a melhor perceber seus próprios gostos e a estabelecer referências frente ao mundo. Esses conhecimentos, para um jovem de origem humilde, *estrangeiro penetra* em leitura, como é o caso de E08, se constituem como um meio de empoderamento, de si e de suas *estrangeirias*, de acesso a e de desenvolvimento de capitais culturais socialmente valorizados. Esse processo de aprendizagem e autoconhecimento do jovem pela leitura não se limite à reprodução de valores, mas se desdobra na capacidade de entendê-los e questioná-los, a partir da compreensão acerca do poder e da força que tais conhecimentos e valores exercem em nossa sociedade. Nessa mesma direção se desenvolve a declaração de E10:

O encontro de leitura é uma coisa maravilhosa [...] Eu adoro o Encontro de Leitura pelo fato de que ali há uma variação de culturas linguísticas, porque existem diferenciados gostos, existem diferenciados textos para cada um e ali a gente consegue se conectar, a gente consegue se unir, de alguma forma a gente consegue expor os nossos sentimentos, consegue fazer um paralelo entre a sociedade real e uma sociedade totalmente do eu lírico, do autor. E eu adoro

o fato de que [...] ali é uma questão de interpretatividade muito aberta, por exemplo, por que esse texto me comove, por que esse texto não comove outras pessoas, por que esse determinado trecho me faz feliz, por que determinado trecho me faz triste. Então, assim, essa questão que o Encontro de Leitura traz, de interpretar, de pensar, de você realmente tentar entender o que aquele texto está passando”. (E10)

A leitura coletiva permite desenvolver o sentimento de pertença e de identidade em relação a um grupo. Ela atua como um meio de conectar-se uns aos outros e com o mundo à nossa volta, respondendo a uma necessidade humana latente, e muito forte entre os jovens, da aproximação e da partilha de gostos, valores e pensamentos. Ao mesmo tempo, a leitura compartilhada possibilita expor e melhor entender os próprios sentimentos, motivando a empatia por meio das diferenças individuais e humanas no desenvolvimento cultural desses sujeitos. Nesse sentido, a prática da leitura coletiva envolve a individualidade do sujeito, sem com isso deixar de considerar a sua pertença a uma coletividade e as culturas na qual está inserido.

Por essas declarações, podemos afirmar que os Encontros de Leitura têm vida. É essa vida que advém da leitura que me trouxe até aqui, a esta pesquisa, ao longo da qual tentei alinhar falas e vidas de sujeitos, muitos deles inseguros de si e de suas *estraneirias*, que encontram na leitura e nos estudos uma possibilidade de reflexão acerca de si e do mundo, uma oportunidade de mudança de vida e de alcançar um entendimento mais amplo sobre ela.

Mesmo com toda a dedicação e empenho que tive no recorte dos dados, muitos foram os que deixei de analisar, pelas minhas próprias limitações, e entre elas a de tempo. Talvez um dia eu possa em outro bate-papo, me reencontrar com esses alunos e quem sabe ouvir da parte deles algo menos desencantado como o de terem afirmado que o Brasil não é um país de leitores, e isso dito, por vezes, manifestando, até um certo rancor frente a essa representação histórica, que advém, em muito, de um olhar europeizado que ganhou força no final do século XVIII e ao longo do XIX sobre a leitura e o ser leitor, a partir de certos padrões bastante questionáveis.

Contudo, até lá, talvez eu possa continuar estudando o que eles tão generosamente disseram, tanto nas entrevistas quanto nos questionários e que eu, para esta tese, não pude explorar como gostaria. Uma análise interessante poderá se dar também explorando os aspectos geracionais da leitura, já que consideram ler mais em relação às outras gerações posteriores e anteriores à sua. Outra possibilidade de ampliar as análises desses dados seria me debruçando sobre o fato de relacionarem a frequência da leitura ao nível de

desenvolvimento econômico e social de um país ou ainda, por fim, sobre o que declaram acerca da elitização da leitura, principalmente em língua estrangeira.

Ao longo desses mais de quatro anos de tese, por vários momentos tive que escolher entre estar com meus amigos e a minha família ou me dedicar à tese. Não me arrependo de nenhuma das vezes em que sacrifiquei o tempo da tese para viver e vivenciar o amor dos meus. Se fosse diferente jamais teria conseguido escrever esta tese com o amor e a paixão com que o fiz, pois seria incapaz de teorizar sobre algo que não fosse ou não pudesse vive(ncia)r na prática. Se o fizesse, eu teria sido/seria incoerente com a minha própria proposta de pesquisa. Essa pesquisa fala da minha e de tantas outras vidas que lutam e lutaram para subverter as condições sociais desiguais que lhes foram e lhes são impostas. Ainda que haja coisas por dizer e que esta pesquisa não tenha podido dar conta, sinto que existe muita beleza na sua incompletude.

Com todas as possíveis falhas desta pesquisa, em relação às quais me responsabilizo inteiramente, com todas as reticências que a constituem, sinto muito orgulho de ter tido a oportunidade de realizá-la da melhor forma que fui capaz, com toda a força e amor que pude viver e vivenciar ao longo desses quatro anos, e que muito agradeço aos meus alunos, de forma geral, e ao Grupo de Leitura, de forma específica.

SEGUNDO PONTO – Nós, estrangeiros: ser resistência em e por meio da leitura.

Os alunos da Escola Agrícola de Jundiaí são sujeitos diversos e plurais, com diferentes origens e condições de vida. O trabalho que desenvolvemos junto a eles, principalmente no que tange à leitura, tem por intenção levá-los a reconhecerem e a valorizarem essa diversidade, com respeito e empatia, se fazendo resistência às adversidades que lhes são impostas cotidianamente por serem quem e como são.

Esse trabalho implica em entendermos que os deslocamentos necessários para reconhecer-se *estrangeiro* não são precisamente físicos ou geográficos, como bem discorreu Canclini (2016, p. 60 e 61) ao exemplificar esse conceito referenciando-se aos 50 milhões de indígenas e 150 milhões de afro-americanos na América Latina, que foram levados a sentirem-se como “estrangeiro na própria sociedade [...] exótico na própria terra, servir de treinamento para turistas, ouvir a [sua] música e ver os [seus] rituais transformados em fetiches ou mercadorias”. É possível ser estrangeiro pela própria pertença a um grupo, a partir de uma identidade coletiva, mas também na individualidade, naquilo que torna singular cada sujeito, como discorreu Kristeva (1994) sobre ser

estrangeiro na melancolia, na perda, no desafio, na fragmentação, entre muitas outras formas de ser e estar no mundo singularmente.

A tomada de consciência de si enquanto estrangeiro constitui-se como um processo importante para situar-se no mundo de forma questionadora, mas também ajuda a encontrar espaços legítimos de pertença, de voz, de corpo e de existência, tornando-os espaços de resistência, a partir dos quais é possível se apropriar de práticas tantas vezes usadas para manter distâncias e hierarquias, tais como a arte, a leitura, a escrita, entre muitas outras, que se configuram elas próprias como formas de lutas, que envolvem, em algum grau, questões políticas, estéticas, jurídicas e morais. A escola, sem dúvida, possui papel importante no desenvolvimento desse processo.

Contudo, é importante questionarmos, como e onde, no entanto, aqueles que na prática são destituídos do direito à saúde, à educação, à alimentação, à moradia e ao saneamento básico, encontrarão lugares de refúgio, de pertença e de afirmação, em que o acesso democrático à arte, à leitura e à escrita não lhes sejam mais interditados e seus bens culturais reduzidos a instrumentos de manutenção do fosso das desigualdades sociais? Esses sujeitos, estigmatizados não apenas pela falta de capital financeiro e de consumo, mas pelas heranças familiares de sua classe ou a falta delas, têm de lutar diariamente contra as forças de redução de sua humanidade e de suas singularidades, tantas vezes reduzidas sob o olhar do outro. Como esperar ou exigir que pensem a sociedade, que se apoderem e combatam os discursos que os segregam, se a preocupação primeira desses, quase sempre, é a sobrevivência, a luta cotidiana de existência pela subsistência.

A exposição da miséria humana é tão frequente nas mídias, explorada e espetacularizada, que se torna banal e cada vez mais nos tira a capacidade de sensibilização e empatia com essas vidas, mostrando as vísceras de uma falsa liberdade e igualdade social, já que a miséria tem a capacidade de aprisionar o sujeito de múltiplas formas.

Na prática, a institucionalização desses bens básicos à manutenção da vida digna enquanto direitos legais, que deveriam ser garantidos pelo Estado, no senso comum se tornaram engrenagens perversas de um sistema que corrobora com a reiteração do mérito e da responsabilização individual pelo fracasso social. Em uma lógica reducionista, vigora a premissa de que se somos todos iguais e livres, a cada qual cabe a responsabilidade pelas condições de sua vida. Isso nos afasta, progressivamente, de uma

sociedade mais justa e equitativa, pois isenta o Estado e a sociedade, enquanto coletividade, de suas responsabilidades e obrigações.

Esse sistema acaba por nos tirar do olhar as heranças desiguais, as quais historicamente nos são passadas de geração em geração e que não se restringem à dimensão material, que por si só não é pouca coisa, mas à qual se agregam ainda as heranças simbólicas, como o modo de portar-se, de olhar, de falar, de gesticular e de estar no mundo, classificados como adequados ou inadequados, a depender do sujeito e da classe social que os (re)produzem⁹⁸.

As várias histórias do mérito, de tanto serem contadas, por gerações, encontram justificativas de ser entre os próprios marginalizados, a começar pela autocondenação de si, por lhes serem “ausentes” aptidões e habilidades socialmente valorizadas e tidas como adequadas e necessárias para uma boa qualificação e emprego. Entre estas estamos familiarizados com enunciados como “a falta de jeito para os estudos” e “o desinteresse pela leitura”. Como se já não fosse o suficiente, vemos ainda, insistentemente, nas mais variadas mídias, a romantização da pobreza e da exploração humana, inclusive a partir da leitura⁹⁹, muitas vezes vinculada à ideia de que ler é uma escolha e de que mesmo em condições de vida submetidas à miséria e ao subemprego ser leitor traria alguma dignidade a essas vidas ignoradas e ignoráveis.

Romantizam-se essas condições e mecanismos de opressão legitimando-os entre os próprios oprimidos. Esse infortúnio de não possuir as heranças culturais, sociais e econômicas tidas como ideais, na prática, caracteriza-se quase como um crime, pois diariamente são punidos, por um sistema que não os quer, mas que deles necessita. No fim, a essa gente humilde, o que lhes sobra é fazer do trabalho precário, quando o têm, um instrumento que lhes legitime como sujeitos no mundo. Prova disso é a circulação e a reiteração, ao longo de décadas, de enunciados que acabaram se tornando verdades do povo, como: “somos pobres, mas limpinhos” ou ainda “somos pobres, mas honestos”, como valores de orgulho e de dignidade dessas vidas humanas cotidianamente exploradas.

Esses e outros em condições ainda mais precárias de existência são chamados por Jessé Souza (2009) como os *filhos da ralé*, jogados à sorte, sem qualquer recurso para transcenderem de suas condições de origem, desumanizados, condenados a serem recursos humanos, destituídos de consciência de sua classe social. Frente a isso, podemos

⁹⁸ (Cf. SOUZA, 2009)

⁹⁹ (Cf. CURCINO, 2020)

constatar que reconhecer-se criticamente estrangeiro, bem como ter condições culturais, materiais e intelectuais de encontrar lugares de refúgio, que possibilitem apoderar-se da própria estrangeiria, e ter voz e poder lutar e resistir é, mas não deveria ser, um privilégio em nossa sociedade.

As dificuldades dos *filhos da ralé* em transcenderem seu lugar de origem são muitas e as condições para isso são escassas. Tanto que, quando isso ocorre, esses sujeitos se tornam notícia, manchetes de primeira página, em revistas e jornais de grande circulação. Isso é exemplificado em Curcino (2020), acerca de jovens em situações precárias, que por conseguirem serem leitores e sendo leitores acederem à universidade no Brasil, a essa possibilidade que em geral lhes é negada, se tornam notícia, pois são exceções, fogem ao que é esperado deles, dos papéis aos quais foram socialmente destinados a cumprir.

Ao considerarmos o contexto brasileiro, com suas desigualdades sociais tão alarmantes, cabe a questão “Quem sabe ler e pode ser leitor no Brasil de hoje?”, a começar pela desigualdade de condições materiais e financeiras, que possibilitam ao sujeito ter acesso fácil a objetos de leitura diversos, bem como disporem de tempo para se dedicarem a elas e à sua formação leitora.

A tudo isso se conjugam os valores simbólicos desiguais, acerca das interpretações e formas de ler consideradas válidas, como bem analisamos, que normalmente são deslegitimadas mais em função de quem as emite do que efetivamente em função do que são. O poder mítico da leitura faz dela, há tempos, um tesouro, mas não de qualquer leitura e objeto, nem feita de qualquer modo. É preciso ter os atributos necessários para abrir esse baú cheio de riquezas, para alcançar a leitura “legítima”, dos sentidos institucionalizados e tidos por “verdadeiros”, o que permitiria, entre outras coisas, ser leitor e não apenas alguém que lê ou sabe ler.

Essa dubiedade da leitura, entre seus benefícios e perigos, nos levou nesta pesquisa a olharmos para as relações de poder que a constitui, no imbricamento de uma série de vozes e discursos que disputam e reclamam o seu domínio e a sua posse. Nesses embates, milhões e milhões de vozes foram e são diariamente silenciadas, alijadas da possibilidade dessa prática e dos seus benefícios, isso por séculos. Bourdieu (2004, p. 136 – 137), acerca das relações de poder e dos sentidos em leitura, afirma:

O intérprete que impõe sua interpretação não é apenas alguém que dá a última palavra numa querela filológica (objeto que equivale a um outro), mas também,

com muita frequência, é alguém que dá a última palavra numa luta política, alguém que apropria-se da palavra, coloca o *sensu comum* do seu lado.

De Certeau (1996, p. 267) também criticou esse monopólio da leitura e dos sentidos em leitura. O historiador considera que uma leitura plural, que motive a liberdade do leitor, poderia funcionar como uma arma cultural de combate a essas relações de poder em leitura e na sociedade de forma geral. Quase que de maneira exclusiva, salvo raríssimas exceções, os detentores do poder econômico, social e cultural também são os que detêm o poder dos sentidos, com condições materiais, intelectuais e de tempo para ler, que entoam suas vozes na manutenção desse monopólio, impedindo a qualquer outra que tente subverter esse sistema.

Principalmente nesse momento de nossa história, em que enfrentamos o COVID19, as relações de poder e o fosso das desigualdades sociais no país se tornaram ainda mais visíveis e menos dissimulados. Segundo dados da Organização das Nações Unidas (ONU)¹⁰⁰, desde 2019 voltamos a figurar no mapa da fome. Somos governados por um presidente e por seus ministros, principalmente o Ministério da Educação (MEC) quando ocupado por Abraham Weintraub, que ao invés de conter esse retrocesso vêm servindo ao gosto de uma elite, na sua face mais perversa, principalmente em suas declarações públicas¹⁰¹, muitas vezes com pronunciamentos falsos, com informações distorcidas, que motivam o ódio e o repúdio não só pelas universidades, mas também pelas minorias e aquilo que representam. Nota-se que esses pronunciamentos tendem a intensificar as relações de poder, tanto em âmbito educacional, como social, de forma geral, tornando suas demarcações mais rígidas entre os que mandam e os que obedecem, os que podem ser leitores e os que estão condenados a nunca o ser, isso discursivamente legitimado no âmbito do poder público e de boa parte dos seus representantes no país.

Esse cenário se torna ainda mais triste considerando os progressos que tivemos há alguns anos atrás, durante o governo Lula e Dilma, a partir de políticas públicas nacionais destinadas a atender os mais humildes, permitindo que por alguns anos deixássemos o

¹⁰⁰ A título de exemplo <<http://www.justificando.com/2019/07/22/relatorio-da-onu-indica-que-fome-no-brasil-que-antes-diminuia-voltou-a-crescer/>> consulta realizada em 28 mai. 2020.

¹⁰¹ Essas declarações do Ministro da Educação Abraham Weintraub podem ser facilmente encontradas via Google. Deixamos a seguir alguns links a título de exemplo: <<https://www.camara.leg.br/noticias/625418-ministro-da-educacao-reafirma-que-ha-plantacoes-de-maconha-nas-universidades/>> consulta realizada em 26 mai. 2020
<<http://www.andifes.org.br/declaracoes-do-ministro-da-educacao-sobre-as/>> consulta realizada em 26 mai. 2020.

mapa da fome e diminuíssemos consideravelmente o número de analfabetos no país, aumentando significativamente o percentual de crianças nas escolas.

Muitos dos participantes desta pesquisa são beneficiários, direta ou indiretamente, dos resultados das políticas públicas nacionais de inclusão na educação, que se intensificaram no Brasil, na primeira década do século XXI, o que as tornam muito recentes e, atualmente, ao mesmo tempo, tão longínquas. Muitos dos jovens que falam nesta pesquisa, pela primeira vez entre os seus, de sua família ou de seu bairro, tiveram a oportunidade de romper com a história cíclica de exclusão no campo da educação, a partir de um ensino público federal de qualidade, resistindo e se fazendo resistência em diferentes âmbitos e a partir de diferentes temas, inclusive em leitura.

TERCEIRO PONTO – Eu, estrangeiro: das minhas motivações em leitura.

Em alguma medida eu sempre me senti algo *estrangeiro*, pela minha origem familiar ou pela minha inadequação aos letramentos escolares, entre tantas outras formas de ser estrangeiro no mundo. Até constatar minha *estrangeiria*, isso levou quase trinta anos de vida, eu que sempre me achei tão nativo, tão latino. Acredito que todos nós somos *estrangeiros* nesse mundo, ainda que nem todos se deem conta disso, pois se reconhecer *estrangeiro* é também um processo de se descobrir diferente, mas também tão igual, tão humano. Para isso é preciso estar atento às forças que ilusoriamente nos fazem, com frequência, acreditar em um mundo homogêneo, nos motivando a reproduzir e a defender o senso comum que, se por um lado,

nos transmite conhecimentos pragmáticos fundamentais como nos esclarecer sobre como descontar um cheque, pegar um ônibus ou andar no trânsito das grandes cidades. Por outro, reproduz os esquemas do poder dominante, que só podem se perpetuar enquanto tal se as causas da dominação e da desigualdade injustas nunca puderem ser reveladas. (SOUZA, 2009, p. 48)

Nesse sentido, as ideias “nos dominam tanto mais quanto menos as percebamos enquanto construções arbitrárias e contingentes” (SOUZA, 2009, p. 37), ou seja, os discursos dominantes, institucionalizados e naturalizados como legítimos e verdadeiros, tendem a ser facilmente aderidos pelo senso comum, inclusive entre aqueles sobre os quais se impõem e que por eles são oprimidos.

Entender a arbitrariedade dos signos e dos discursos, o que em parte foi o que tentamos desenvolver ao longo desta pesquisa, nos abre possibilidades, entre muitas outras, de se entender criticamente no mundo e, conseqüentemente, de compreender as relações de poder que constantemente nos fazem crer em um senso superficial de igualdade. Tal senso, cotidianamente nos interpela e nos leva a justificar, a esconder e também a nos envergonharmos de nossas *estrangeirias*, daquelas que fogem aos padrões positivamente valorados do ser e que constituem, muitas vezes, a nossa singularidade, próprias de nosso corpo e daquilo que somos.

Para romper esses estigmas, que são cotidianamente impostos como ideais, se faz necessário oportunidades e condições materiais, intelectuais e afetivas para isso, que possibilitem olhar o mundo para além do naturalizado, daquilo que está no senso comum. Isso, em parte, justifica o reconhecimento tardio de mim mesmo enquanto *estrangeiro*, das *estrangeirias* presentes em mim desde o útero da minha mãe. Atentar-me para isso foi um duro processo, possibilitado em parte pelo amor e afeto que sempre recebi no meu seio familiar, mas também pelas oportunidades que tive de vivenciar a universidade pública e de qualidade durante muitos anos e de formar-me leitor crítico. Hoje, reconheço que sou *estrangeiro* na composição do meu próprio DNA, na minha brasilidade, com origens indígenas, africanas, portuguesas e talvez tantas outras que eu, possivelmente, desconheça. Sou *estrangeiro* na fala, no olhar, no portar, no mover, na cor do meu corpo. *Estrangeiro* no que desconheço e talvez ainda mais no que acredito conhecer. É difícil encontrar conforto quando se é consciente de tudo isso, e assim reconhecer-se como *estrangeiro* de si mesmo.

Essa autoconsciência, ainda que sempre atravessada pelo que não sabemos e não podemos saber de nós mesmos, foi se tornando mais palpável na medida em que tive oportunidades e melhores condições de me deslocar por diferentes espaços, contextos e realidades. Isso, em muito, graças à universidade pública e de qualidade, que me levou a um montar e remontar de mim mesmo, em meio a falhas tentativas de me fazer nativo, de me adequar a discursos e a situações que cada vez mais colocavam em evidência os meus desajustes e expunham aquilo que parecia ser necessário esconder, mas que era impossível. Ser politizado, crítico e mais consciente das próprias *estrangeirias*, de modo a ser capaz de concebê-las como produção social, deveria ser direito de todos, a partir de uma formação em sociedade que priorizasse a autonomia intelectual do sujeito.

Frente ao exposto, ser hoje doutor pela Universidade Federal de São Carlos (PPGL/UFSCar) e professor na Universidade Federal do Rio Grande do Norte

(EAJ/UFRN), diz muito do meu olhar sobre a vida própria e das que me cercam, das minhas origens e desse *estrangeiro* que sou no mundo, filho de sobreviventes da fome, da miséria material e humana da sociedade da que faço parte, por diversas vezes explorados em suas existências e apagados em suas dores, por gerações. Sou herdeiro de tudo isso, mas diferentemente deles tive uma boa estrutura familiar, sempre cercado de apoio e afeto, essenciais para superar minhas dificuldades na escola, no trabalho e na vida, na construção da minha autoestima, que me permitiu acreditar que as derrotas seriam passageiras e que as vitórias eram possíveis. Além de todas essas vantagens em relação aos meus pais e avós, me beneficiei das cotas universitárias e de várias assistências governamentais. Chegar até aqui foi possível pelas oportunidades que tive e que aos meus antepassados foram negadas. Eu como tantos outros, inclusive a maioria dos participantes desta pesquisa, somos, nos termos do sociólogo Jessé Souza (2011, p. 2), os *batalhadores*

[...] pessoas que fizeram escola pública ou universidade particular (no melhor dos casos) tendo de trabalhar paralelamente muitas vezes em mais de um emprego. Muitos trabalham entre 10 e 14 horas por dia e não possuem o recurso mais típico das classes do privilégio que é o “tempo” para incorporação de conhecimento valorizado e altamente concorrido. Essas características estruturais implicam em “condução de vida” e “percepção do mundo”.

Diferentemente da maioria dos de minha classe, que compartilhavam comigo os bancos da escola pública no interior mineiro, sou exceção por ter me tornado um *trânsfuga* de classe, condição conquistada, entre outras coisas, pelo prestígio social do meu trabalho e da autonomia financeira que ele me permite, mas, principalmente, pelo acesso a um capital cultural de prestígio, como a possibilidade de hoje poder ser leitor de uma cultura erudita e acadêmica, acessível a poucos, de livros que não foram pensados para mim, nem para os de minha comunidade, que vão muito além do acesso precário inicial a alguns poucos cânones literários escolarizados. Contrariando as expectativas da minha comunidade, inclusive dos meus próprios pais, entrei nessa cultura como *penetra* e é desse lugar de dizer que me coloco, não só nesta pesquisa, mas na vida.

Sei da importância dos estudos como fator decisivo na vida de muitos dos meus alunos, como o foi na minha, que encontram no conhecimento, como eu, um meio de empoderamento, de conscientização de si, do mundo e de si no mundo, mas também reconheço que mesmo quando há oportunidade, as dificuldades não deixam de existir.

Destarte, como não poderia ser diferente, retomando o que disse um dos alunos ouvidos nesta pesquisa “a leitura é uma forma de ajudar o outro”. Tenho como princípio,

considerando o meu papel social de pesquisador e docente, um comprometimento ético e moral de combate às desigualdades nas suas mais diversas formas, com vistas a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e humana e isso se faz, não exclusivamente, mas também pela leitura e pela formação de leitores críticos. Espero ao longo desta tese ter conseguido honrar meus alunos, fazer jus às suas lutas diárias, em especial os que participaram desta pesquisa e deixaram aqui representações de suas heranças, de seu modo de pensar, de falar, de se verem e que acreditam serem vistos, especialmente enquanto leitores e no mundo da leitura.

NARRATIVAS QUE TRANSBORDAM A ESTA TESE

“Eu estou cada vez melhor!”. (Maria Elisa de Souza Honório, 2019, 2020 e 2021)

Esta tese começa e termina com histórias de vida, em especial a que contarei a seguir, e que me leva à seguinte reflexão “quem eu seria se não fosse a Universidade na minha vida?”. Desde pequeno a minha irmã Elisa foi uma das minhas maiores inspirações. Ela me mostrou o caminho para a universidade pública. Ela acreditou e me fez acreditar que isso era possível. Ela nasceu em abril de 1973, de uma origem quase miserável, que eu mal tenho condições de imaginar, não fosse pelos relatos de nossa mãe “Quando sua irmã nasceu, morávamos no porão da minha sogra. O chão era de terra batida e, por mais que eu limpasse, as coisas sempre estavam sujas. Eu acordava junto com o sol e tentava fazer o máximo que podia para aproveitar a luz do dia, porque também não tínhamos luz elétrica e nem lampião”.

Três anos depois do nascimento da minha irmã, eles se mudaram para a zona rural. Minha mãe, Maria, ia para onde a levassem, sem direito a ter vontade ou a dar opinião. Aquele corpo pequeno e magro, por vezes surrado pelo pai, outras pelo marido ou ainda pelas próprias condições da vida, não podia se permitir a contrariar e aprendeu cedo a temer. Segundo me relatou tantas vezes, era comum que ela ficasse por dias sozinha com minha irmã na zona rural “Eu ficava ali sem ter nada para cozinhar ou comer. Sua irmã com fome, eu colocava ela sentada na pedra e caminhava uns dois quilômetros até encontrar a vaca e conseguir tirar uma canequinha de leite que ela pudesse beber. Eu não sabia tirar o leite direito e uma canequinha era o que eu conseguia. Eu era muito jovem e nunca me atentei para o perigo de um bicho pegá-la ali na pedra, enquanto eu, lá longe, tirava o leite”.

Em meio a toda a miséria em que vivia, minha mãe, em 20 de fevereiro de 1977 deu à luz ao seu segundo filho, Paulo Mateus, que veio a óbito em 20 de junho desse mesmo ano. Miséria e fome matam. A minha irmã com quatro anos nessa época, não tinha ideia da dor devastadora que é perder um irmão que se ama, menos ainda da sua bravura em sobreviver, em persistir na vida em condições tão adversas.

Em fevereiro de 1978, minha mãe, só com a coragem, se divorciou. As duas foram morar em um colégio de freiras. Ela então começou a trabalhar de empregada doméstica. Levava a filha para o emprego ou a deixava aos cuidados de conhecidos. “Ela era quietinha, não incomodava ninguém, ficava no cantinho, mas as meninas não gostavam

de brincar com ela, chamavam ela de “filha da empregada”. Teve um dia que a filha maior da patroa bateu tanto nela que o sangue escorreu do seu narizinho. Meu coração partiu, mas eu não pude falar e fazer nada, eu precisava do emprego e ninguém queria ajustar mãe solteira naquela época”.

Muitos anos depois, rompendo todas as limitações possíveis de sua realidade pobre, de estudante de escola pública, em 1990, no mesmo ano em que nasci, saiu no jornal estadual de Minas Gerais que Maria Elisa de Souza havia sido aprovada para cursar Administração de Empresas na Universidade Federal de Viçosa, a mais de 600km de casa. Nossa mãe, conhecendo muito bem a dureza da vida, tinha medo do sofrimento que o destino lhe guardava, estando ela tão longe de casa. Segundo minha irmã, realmente não foi fácil: “Quando eu cheguei em Viçosa, não havia mais vaga no alojamento. Todas as pensões e hotéis da cidade estavam lotados. O lugar que eu tinha reservado havia sido ocupado. Era meu aniversário. Eu sentei na praça e chorei. Eu estava na rua, cheia de malas”.

Eu cresci ouvindo essas histórias de superação da Elisa e da minha mãe, histórias de mulheres fortes e valentes. Lembro-me que durante as férias, quando ela vinha nos visitar, a casa se enchia de alegria e expectativas. Para mim era uma *estrangeira* que vinha de longe, trazendo amor, carinho, adesivos e um pintinho de corda que eu amava, mas do qual eu tinha medo, quando ele pulava. Segundo a Eliusa, como eu a chamava por ainda não saber falar direito, “eu chegava e você não desgrudava de mim, se eu desse um passo para trás, eu pisava em você. Você era tão engraçadinho”. Quantas vezes não agarrei na cintura dela sem nunca querer soltar e, assim, ela me carregava de um lado para o outro, cheia de orgulho de mim e eu cheio de orgulho dela.

Quando terminou a faculdade ela voltou a morar conosco. Nos intervalos do trabalho ela desenhava para mim e ficávamos um bom tempo juntos. Eu pintava e escrevia histórias sobre esses desenhos que ela fazia para mim. A primeira delas foi aos 6 anos sobre o *Bad Boy*, um menino que fazia maldades com os animais e com o meio ambiente, mas que no final aprendia a sua lição.

Esses foram os meus primeiros contatos de prazer com as letras. Em boa parte da minha vida, foi ela a minha maior inspiração para os estudos. Ela foi capaz de cultivar em mim o desejo, a esperança e a possibilidade de estudar em uma universidade federal. Quando alguém de uma família simples ingressa em uma universidade pública de qualidade, direta ou indiretamente, toda a estrutura dessa família se movimenta e se transforma.

Em muito pelo exemplo da minha irmã, fonte de inspiração e motivação, consegui em 2009 iniciar o curso de licenciatura em Letras – português e espanhol na Universidade Federal de São Carlos. Ao longo desses anos, ela continuou sentindo orgulho de mim e eu dela. A nossa mãe, muito simples, encarregou a Elisa de me levar até São Carlos, e ali ela me deixou alojado e com um abraço forte, daqueles acolhedores, e se despediu. Ela sempre teve a capacidade de despertar o melhor em mim, incentivando e motivando meus sonhos, meus desejos de escrever, mesmo quando outros me disseram o contrário.

Essa leveza com que a minha eterna Eli(u)sa sempre tratou a vida, a sua simplicidade no diálogo com o outro, mesmo tendo alcançado certa posição de poder, sempre me encheram de força, orgulho e inspiração para chegar e concluir esse doutorado. Aquele sorriso fácil e uma vontade enorme de viver sempre me cativaram, tornando a minha e a vida de tantos outros mais leve.

O ano de 2019 foi um ano de colheita para a nossa família. Eu havia concluído as disciplinas do doutorado, conseguido me afastar da UFRN para me dedicar à pesquisa e ainda havia logrado o primeiro lugar no edital da UFSCar Capes-Print, para realizar o estágio de pesquisa com o professor Daniel Cassany, em Barcelona. Minha outra irmã, Elisângela, assumia o trabalho do meu pai, que havia se aposentado, tal como a minha mãe. A Elisa, já há alguns anos, era gerente da Caixa Econômica Federal.

O clima harmonioso e pleno de realizações familiares. Elisa, que morava no interior paulista, chega em Minas, numa quinta-feira, maquiada, bem vestida, sorridente, com um bolo nas mãos. Reuniu toda a família na cozinha, conversou, sorriu, brincou e então nos deu a notícia. “Fiz alguns exames e começarei a fazer quimioterapia, mas estou bem e estou aqui para que vejam que estou bem”. Naquele momento ficamos estáticos. A única reação de nossa mãe, entre lágrimas, foi “Seu cabelo é tão lindo”, ela sorriu e respondeu “Isso é o de menos, o importante é que eu fique boa”.

O modo como se desenvolveu o quadro da minha irmã nos permite fazer algumas analogias com o atual governo Bolsonaro, a começar pela certeza de que como o câncer, ele chegou com a intenção de matar, por isso a luta é constante e intensa. O governo revela, cada dia mais, a sua incapacidade de se sensibilizar com a dor e a vida do outro, adotando políticas e medidas que nos matam física e emocionalmente, nos afastam progressivamente de um país mais humano e justo, nos colocando diariamente em estado de choque, para que sejamos incapazes de reagir. Age como o câncer, que tenta tirar seus sonhos, sua esperança, sua vaidade, enchendo a vida do indivíduo e daqueles que o amam de tristeza.

O câncer, no entanto, não foi capaz de fazer isso conosco e nem com a Eli(u)sa. Mesmo com a vinda da pandemia, passamos a nos falar e a nos ver frequentemente por chamadas. Ao final de cada ligação ela sempre sorria e afirmava “Eu estou cada vez melhor!”. Eu nunca teria lidado tão bem com um diagnóstico desses, ainda mais se tivesse um filho adolescente. Apenas alguém com tanta luz faz sua fé na vida transbordar e acalantar também o coração dos que estão a sua volta. Depois de meses sem nos vermos pessoalmente e, com muito cuidado, fomos visitá-la, mesmo de máscara ela sorria pelos olhos.

Depois de um ano de tratamento bem-sucedido com hormônio e radioterapia, o seu organismo criou resistência aos medicamentos. Depois disso, veio uma série de tratamentos malsucedidos. A doença foi progredindo a cada mês, culminando com a quimioterapia, em janeiro de 2021. Ela perdeu o cabelo, a pele ficou sensível, não a visitávamos por precaução, mas nos falávamos todos os dias. O celular já não reconhecia mais a face dela e nem as digitais, a boca quase sempre amarga e em raros momentos sentia o gosto dos alimentos. Perder o cabelo, como minha mãe temia, foi o único momento em que ela realmente demonstrou sinal de tristeza, para logo depois retomar o fôlego e voltou a sorrir. Sempre sorrindo...

Quando alguém tem tanta vida, fé e esperança, com sorrisos fáceis e sinceros, é difícil mensurar o tamanho de sua batalha. Essa foi a sua melhor arma contra o câncer. Ela conseguiu enfrentar um tratamento pesado de forma leve, até que em março de 2021, ela já quase não conseguia caminhar mais. Tudo nela doía. E fui estar com ela.

Nos dias que se seguiram, em poucos dias, ela deixou de andar e até mesmo para se sentar precisava de ajuda. Quando precisava comer e sentia ânsia, eu a abraçava, apoiava a sua coluna estrategicamente nas partes menos doloridas e ela se sentava por alguns minutos. Eu que na infância e ao longo da vida havia me apoiado tanto nela, agora era ela quem se apoiava em mim. Eu lia e respondia as mensagens do seu celular, eu pude cozinhar para ela, pude cuidar da casa, pude conversar com ela. Em uma dessas ocasiões, ela sorriu e disse: “Obrigado por conversar comigo e me distrair da dor”.

De tudo que nos falamos, conversamos sobre a morte, sobre o seu funeral, sobre a roupa que gostaria de usar na ocasião. Conversamos sobretudo sobre o seu filho, meu sobrinho. Ela o chamou no quarto e disse “A mamãe está indo embora, você vai ficar bem?”. Ele, como qualquer adolescente de 17 anos, respondeu: “Não, você é uma das pessoas mais importantes da minha vida”. Ela fechou os olhos, como quem faz uma prece em segundos e ao abri-los sorriu e disse “mas a mamãe vai voltar!”. E ela, de fato, voltou

da cirurgia de emergência que teve que fazer. Voltou para a casa. Depois voltou de novo ao hospital, e definitivamente.

Pude me despedir dela, mais de uma vez. Pude dizer o quanto a amava, mais de uma vez. Chorei, mais de uma vez. Fui forte o quanto deu.

Entrei no quarto, ela já não falava mais, estava carequinha e com os pontos da cirurgia na cabeça desde a semana anterior, o corpo magro, mas inchado dos medicamentos e estático, os olhos paralisados, em um quadro de quase coma. A última vez que nos vimos, acredito que ela já não me via. Ao me ouvir, sorriu, mais de uma vez e, por mais de uma vez, tentou limpar lágrimas que seu organismo já não conseguia mais produzir. Sem ser religioso, rezei por sua morte. E fui atendido.

A morte da minha irmã me desterrou, me fez mais *estrangeiro* do que eu jamais imaginei que pudesse ser, mas também me ensinou. A dignidade e a altivez com as quais conduziu seus dias são, novamente, uma outra lição e também mais uma das tantas razões de orgulho, sentimento ao qual me agarrei para conseguir concluir essa tese em situação tão adversa e em meio a tanta dor.

Esta é uma tese que fala de leitura, mas também da vida em leitura. As histórias familiares, singulares, com que abro e fecho esse texto, são duas entre tantas, de tantos Josés e Eli(u)sas. São histórias de gente que nos ensinam segredos da vida. Esses também são meus alunos, com quem tenho aprendido outros segredos. “Eu estou cada vez melhor!”.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. Cuidado: ler é um perigo. *Revista de História da Biblioteca Nacional*. Rio de Janeiro: SABIN - Sociedade Amigos da Biblioteca Nacional, ano 2, n. 23, ago. 2007, p. 60-65. Disponível em <https://www.academia.edu/33823419/Cuidado_ler_e_um_perigo>. Acesso realizado em 02 set. 2020.
- _____. Apatia, ignorância e desinteresse: uma história da leitura no Brasil?. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, v. 2, n. 1, 2006a, p. 83-98.
- ABREU, M. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2006b.
- _____. Diferença e Desigualdade: Preconceitos em Leitura. In.: MARINHO, Marildes (Org.). *Ler e Navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado de Letras; ALB, 2001a. p.139-57.
- _____. Quem lia no Brasil colonial. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 24., 2001, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: INTERCOM, 2001b. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2001/papers/NP4ABREU.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2011.
- _____. Diferentes formas de ler. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 24., 2001c, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: INTERCOM, 2001c. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaio/Marcia/marcia.htm>>. Acesso em: 07 jun. 2020.
- ALIAGAS, Cristina; CASTELLÀ, Josep; CASSANY, Daniel. “Aunque lea poco, yo sé que soy listo”: estudio de caso sobre un adolescente que no lee literatura. *OCNOS*. n. 5, 2009, p. 97-112.
- ALMEIDA, Ana Lúcia de Campos. O professo-leitor, sua identidade e sua práxis. In: KLEIMAN, A. B. (org). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 115-136.
- AQUINO, Julio Groppa. A indisciplina e a escola atual. São Paulo: *Rev. Fac. Educ.*, nº2, v. 24, 1998, p 1 – 11. Disponível em <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551998000200011&script=sci_arttext> Acesso realizado em 22 set. 2020.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARZOTTO, Valdir Heitor; BRITTO, Luiz Percival Leme. Promoção da leitura x mitificação da leitura. *Boletim ALB*, Rio de Janeiro, n. 3, 1998, p. 1-5.
- BAYARD, Pierre. *Como falar dos livros que não lemos?* Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.
- BEAUD, Stéphane. *80% au niveau bac... et après?* Les enfants de la democratization scolaire, Paris: La découverte-Poche, 2003.
- BORGES, Rafael. Representações do professor leitor em língua espanhola e de suas práticas com a leitura em sala de aula. *Caracol*, n. 19, 2020, p. 734-765. Disponível em <<https://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/158575/161487>>. Acesso em: 11 jul. 2020

_____. *Formando leitores no ensino de outra língua: uma análise de representações de leitura compartilhadas por professores de língua espanhola*. 2017, 169f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em

<<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9056/DissRBRB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 11 out. 2020.

BORGES, Rafael; CURCINO, Luzmara. Uma análise discursiva do “ser leitor” nas “dicas de leitura” do Blog do Galeno. *Interletras*, n. 6, ed. 24, 2016, p. 1-15. Disponível em <http://www.interletras.com.br/ed_anteriores/n24/conteudo/artigos/U1.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2020.

BORGES, Rafael; CURCINO, Luzmara; GARCIA, Débora. Uma análise discursiva de representações da leitura manifesta em declarações de estudantes da EJA da UFSCar. *Calidoscópio*, n. 3, v. 13, 2015, p. 329-338. Disponível em <[file:///C:/Users/rafael/Downloads/9003-36876-1-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/rafael/Downloads/9003-36876-1-PB%20(3).pdf)>. Acesso realizado em 11 jul. 2020

BORGES, Rafael; PAJEÚ, Hélio Márcio. Questões de identidade: um olhar sobre a cultura de tribos contemporâneas. In.: GEGe (Orgs.). *Questões de cultura e contemporaneidade: o olhar oblíquo de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p. 243 – 254.

BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. Tradução de Cássia R. da Silveira & Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. Os três estados do capital cultural. Tradução de Magali de Castro. In.: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de educação*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999. p. 71-79.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Minuit, 1964. Disponível em <https://monoskop.org/images/e/e1/Bourdieu_Pierre_Passeron_Jean_Claude_Les_heritiers_Les_etudiants_et_la_culture_1966.pdf> Acesso realizado em 03 jun. 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e biblioteca nas escolas públicas brasileiras*. Brasília: Ministério da Educação, 2008. 130 p.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Máximas impertinentes. *Na Ponta do Lápis*. São Paulo, n. 27, p. 32-39. 2016. Disponível em <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/5917/npl27-03ago2016.pdf>>. Acesso realizado em: 03 jun. 2020.

_____. Leitor Interditado. In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. (Orgs.). *Leituras do Professor*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998, p. 61-78.

_____. A criança não é tola. In.: PAULINO, Graça (org.). *O jogo do livro infantil*. Belo Horizonte: Dimensão, 1997, p. 111 – 115.

CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras. 1991.

CANCLINI, Néstor García. *O mundo inteiro como lugar estranho*. Tradução de Larissa Fostinone Locoselli. São Paulo: Editora da USP, 2016.

- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In.: _____. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011, p. 171 – 193. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4208284/mod_resource/content/1/antonio-candido-o-direito-a-leitura.pdf> Acesso realizado em 13 dez. 2020.
- CASADO ALVES, Maria da Penha; ROJO, Helena Rodrigues Roxane. Comunidades de leitores: cultura juvenil e os atos de descolecionar. *Bakhtiniana*. São Paulo, nº15, v. 2, 2020, p. 145 – 162.
- CASSANY, Daniel. *Laboratorio Lector: para entender la lectura*. Barcelona: Anagrama, 2019.
- _____. Prácticas lectoras democratizadoras. *Didáctica de la lengua y de la literatura*, n. 58, 2011, p. 29-40. Disponível em <https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/24635/cassany_textos58_prac.pdf?sequence=1> Acesso realizado em 11 jul. 2020.
- _____. *Leer tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama, 2006.
- CECCANTINI, João Luís. Retratos da leitura: apontamentos sobre os leitores de literatura. In.: *Conta uma história*, 2020, p. 1 – 3. Disponível em <<https://contaumahistoria.com.br/2020/10/retratos-da-leitura-apontamentos-sobre-os-leitores-de-literatura/>>. Acesso realizado em 30 out. 2020.
- _____. Formação do jovem leitor. Entrevista produzida por KRASNOSCHECOFF, A. K.; GRACIANO, D. P.; JOHONNY, E.; DAMACENO, L. B. São Carlos: PNAIC/UFSCar, *Miscelâneas*, 2017. Disponível em <<http://www.pnaic.ufscar.br/posts/view/Miscelaneas-Jose-Luis-Ceccantini>>. Acesso realizado em 23 mai. 2021.
- _____. Mentira que parece verdade: os jovens não leem e não gostam de ler. In.: FAILLA, Zoara (Org.). *Retratos da Leitura no Brasil 4*. Rio de Janeiro: Sextante, instituto pró-livro, 2016, p. 83-98.
- _____. Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura. In: SANTOS, F.; MARQUES NETO, J. C.; RÖSING, T. (Orgs.). *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009, p. 207–31.
- CERTEAU, Michel de. Ler: uma operação de caça. In.: _____. *A invenção do cotidiano*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 2ª ed. Petrópolis: 1996. p. 259-273.
- CHARTIER, Roger. Ler sem livros. Tradução de Luzmara Curcino & Jéssica de Oliveira. *Linguagem*. 32/Número temático. *Discursos sobre leitores e leitura: suas representações simbólicas como tema de pesquisa*, 2019, p. 6-17.
- _____. *À beira da falésia: a história entre certezas e inquietude*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Edição UFRGS, 2002.
- _____. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- _____. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Galhardo Lisboa: Difel, 1990.
- COURTINE, Jean-Jacques. A era da ansiedade: discurso, história e emoções. In.: CURCINO, Luzmara; SARGENTINI, Vanice; PIOVEZANI, Carlos. (Orgs.)

(In)subordinações contemporâneas. Consensos e resistência nos discursos. São Carlos: EdUFSCar, p. 15-29, 2016.

CURCINO, Luzmara. Da infâmia à resistência: quando se é notícia porque se lê. In.: SÁ, Israel; BRAGA, Amanda (Orgs.). *Microfísica da resistência*. Campinas: Pontes, 2020. p. 249-274

_____. Conheceréis a verdade e a verdade vos libertará: Livros na eleição presidencial de Bolsonaro. *Discurso & Sociedade*, v. 13, n. 3, p. 468-494, 2019a.

_____. O que se ensina quando se ensina a ler: discursos sobre a leitura e sua incidência sobre as práticas de ensino e de formação dos sujeitos em nossa sociedade. Entrevista concedida a Maysa Cristina. *Revista Eventos Pedagógicos*, v. 10, n. 1, 2019b, p. 648-663.

_____. Imprensa e discurso sobre a leitura: representações dos presidentes FHC, Lula e Dilma como leitores. *EID&A*. n. 16, 2018, p. 223-243. Disponível em <<http://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/2223/1557>> Acesso realizado em 16 set. 2020.

_____. Discursos hegemônicos sobre a leitura e suas formas de hierarquização dos leitores. In.: CURCINO, Luzmara; SARGENTINI, Vanice; PIOVEZANI, Carlos (Org.). (In)Subordinações contemporâneas: consensos e resistências nos discursos. São Carlos: EDUFSCar, 2016a.

_____. Formas de divisão social entre leitores e não-leitores: uma análise de discursos sobre a leitura e seus usos no âmbito da política brasileira. In: VII SEAD: Seminário de Estudos em Análise do Discurso, 2016, Recife. *Anais...* Recife: SEAD, 2016b. Disponível em <<http://anaisdosead.com.br/7SEAD/SIMPOSIO05/LuzmaraCurcinoFerreira.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2016b.

_____. Desafios ao ensino de leitura frente às ordens que regulam sua produção na atualidade. In: MOMESSO, M. R. et al. (org.). *As práticas do ler e escrever: ao universo das linguagens, códigos e tecnologias*. Porto Alegre: CirKula, 2014. p. 45-62.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.* Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>> Acesso realizado em 26 set. 2020.

EVANGELISTA, Aracy; BRANDÃO, Heliana; MACHADO, Maria (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FAILLA, Zoara. *Retratos da leitura no Brasil 4*. São Paulo: Instituto pró-livro, 2016. Disponível em <http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_COM_CAPA.pdf> Acesso realizado em 15 jul. 2020.

_____. *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Instituto pró-livro, 2011. Disponível em <<https://prolivro.org.br/pesquisas-retratos-da-leitura/sobre-a-pesquisa-2/>> Acesso realizado em 06 set. 2020.

- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.
- _____. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- _____. *A vida dos homens infames*. In.: _____. *Estratégias, poder-saber. Ditos e escritos IV*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p. 203 -222.
- FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não*: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho D'Água, 1997.
- _____. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.
- GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes*: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. Tradução Maria Betânia Amoroso; Tradução dos s José Paulo Paes; Revisão técnica Hilário Franco Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- HÉBRARD, Jean. Pode-se fazer uma história das práticas populares de leitura na Época Moderna? Os “novos leitores” revisitados. Tradução de Marília Barcellos. In: *I Seminário Brasileiro Sobre o Livro e História Editorial*, Rio de Janeiro: UFF/PPGCOM – UFF/LIHED, 2004, p. 1–44.
- KLEIMAN, Ângela Bustos. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 39-68.
- _____. *Letramento e formação do professor*: quais as práticas e exigências no local de trabalho?. In: _____. (org). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 39 - 68.
- _____ & MORAIS, Silvia. *Leitura e interdisciplinaridade*: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003.
- KRISTEVA, Julia. *Estrangeiros para nós mesmos*. Tradução de Maria Carlota Carvalho Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares*: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.
- LIMA, Raquel Guilherme de. Para além do ‘transfuga de classe’: a socialização plural em narrativas da primeira geração de formados no ensino superior. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 35, n. 104, 2020, p. 1-17. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092020000300509#:~:text=O%20tr%C3%A2nsfuga%20de%20classe%20tamb%C3%A9m,d%C3%A9cadas%20de%201970%20e%201980.> Acesso realizado em 13 jan. 2021.
- MARINHO, Marildes. Leituras do professor: perguntas de um seminário. In: _____. SILVA, C. S. R. (Orgs.). *Leituras do Professor*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998, p. 61-78.
- MEDEIROS, Rejane Rodrigues Almeida de. *Representações do ensino da leitura*: as aulas de português na escola Secundária brasileira (século XIX e XX). 2019. 237f. Tese

(Doutora em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

MOITA LOPES, L. P. *Fotografias da Linguística Aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil*. DELTA [online]. 1999, v.15, n. especial, p. 419-35.

NUSSBAUM, Martha. *Les émotions démocratiques: Comment former le citoyen du XXI siècle?*. Paris: Flammarion, “Climats”, 2011.

PAJEÚ, Hélio Márcio; ALMEIDA, Arthur Henrique Feijó de. A mediação cultural na biblioteca escolar e o bibliotecário infoeducador. *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*. 2020, p. 1-17. Disponível em <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/8660541/23097>> Acesso realizado em 07 de out. 2020.

PETIT, Michèle. *Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje*. Tradução de Julia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019.

_____. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. São Paulo: Editora 34, 2013.

_____. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

_____. *Una infancia en el país de los libros*. Tradução de Diana Luz Sánchez. Barcelona: Oceano Travesía, 2008a.

_____. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008b.

PIETRI, Emerson di. *Práticas de leitura e elementos para a atuação docente*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____; SANTANA, Luciene de Cassia de. A formação de leitores em Salas de Leitura: diretrizes oficiais, saberes docentes e contextos sociais. *Leitura: Teoria & Prática*, v. 38, n. 80, 2020, p. 13-27. Disponível em <<https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/861>> Acesso realizado em 20 mai. 2021.

PIOTTO, Débora Cristina. Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 135, 2008, p. 701-727. Disponível em <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742008000300008&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso realizado em 13 jan. 2021.

PIOVEZANI, Carlos. *A voz do povo: uma longa história de discriminação*. Petrópolis: Vozes, 2020.

POSSENTI, SIRIO. Sobre a leitura: o que diz a análise do discurso? In.: MARINHO, Marildes. (Org.). *Ler e navegar*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2001. p. 19-30

_____. A leitura errada existe. In: BARZOTTO, Valdir (Org.). *Estado de Leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999. p. 169-178.

SKLIAR, Carlos. *La inútil lectura*. Espanha: Mármara, 2019.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 2001, p. 18-29.

SOUZA, Jessé. Ralés, batalhadores e uma nova classe média. Entrevista especial com Jessé de Souza. *Revista IHU on-line – Instituto Humanitas Unisinos*: s.p. 24 de janeiro

de 2011. Disponível em <<http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/40345-rales-batalhadores-e-uma-nova-classe-media-entrevista-especial-com-jesse-de-souza>> Acesso realizado em 03 jun. 2020.

_____. *A ralé brasileira: quem são e como vivem*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. *Cad. Cedes*, 33, 2013. p. 51-71.

TFOUNI, Leda Verdiani; PEREIRA, Anderson de Carvalho; ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. Letramento e alfabetização e o cotidiano: vozes dispersas, caminhos alternativos. *Calidoscópio*, 16, 2018, p. 16-24.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1984.

APÊNDICE

I – ENTREVISTA:



QUESTIONÁRIO DIRIGIDO E SEMIESTRUTURADO (ENTREVISTA)

Público Alvo: Alunos da Escola Agrícola de Jundiá/Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EAJ/UFRN), matriculados nos cursos Técnicos em Informática, Aquicultura, Agroindústria e Agropecuária integrados ao Ensino Médio, que participam dos Encontros de Leitura vinculados ao projeto *Leituras dramáticas da literatura Brasileira, Espanhola e Hispano-americana: a formação do leitor jovem*.

1. O que a leitura significa para você?
2. Qual o espaço da leitura no seu dia a dia?
3. Seus hábitos de leitura mudaram depois que você entrou na EAJ, se sim, em que aspecto?
4. Você acha que somos um país de leitores, sim ou não e por quê?
5. Você se considera um bom leitor e o que caracterizaria ser um bom ou não tão bom leitor para você?
6. O que você gosta de ler, quais gêneros, autores, etc.?
7. Você lê em língua estrangeira? Se sim, qual?
8. O que significa saber ler textos escritos em língua estrangeira, em nossa sociedade?
9. O que motivou você a participar dos Encontros de Leitura na Escola e o que tem achado deles?

II – QUESTIONÁRIO:



QUESTIONÁRIO DIRIGIDO

Público Alvo: Alunos dos segundos anos da Escola Agrícola de Jundiá/Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EAJ/UFRN), matriculados nos cursos Técnicos em Informática, Aquicultura, Agroindústria e Agropecuária integrados ao Ensino Médio.

A. DADOS PESSOAIS

1. Idade: ____ Sexo: _____ Cidade de Origem: _____

Curso atual: _____ Nome da Escola em que estudava anteriormente: _____

Era uma escola () Pública ou () Privada.

B. DADOS DA FAMÍLIA: (caso não saiba alguma informação coloque de forma aproximada)

2.

	Idade	Escolaridade	Cidade de Origem	Profissão
Mãe				
Pai				
Irmã(o)				
Irmã (o)				
Outros				

Com quem você mora e o que acha desse lugar? _____

3. Sua família participa/acompanha sua vida escolar? () Sim () Não

Se sim, de que forma? Se não, por que razões, e quais seriam as dificuldades para isso? Especifique: _____

C. DAS LEITURAS ESCOLARES E SUAS CONDIÇÕES

4. O que o/a levou a optar pela Escola Agrícola de Jundiá (EAJ)? (Pode marcar mais de uma opção).

- | | |
|--|-------------------------------------|
| () Qualificar-se para o mercado de trabalho | () Qualidade do Ensino Médio |
| () Qualidade do Ensino Técnico escolhido | () Influência familiar e/ou amigos |
| () Afinidade com a área Técnica escolhida | () Proximidade de casa |
| () Gratuidade do ensino | () Estrutura física da Escola |
| () Falta de opção | () Outros |



Caso tenha marcado Outros, especifique: _____

5. O que lhe motivou a escolher o curso Técnico que está realizando? (Pode marcar mais de uma opção)

- Mercado de trabalho Afinidade Foi escolhido aleatoriamente
 Baixa concorrência no vestibulinho Falta de opções Influência familiar e/ou amigos
 Questões financeiras Outros.

Caso tenha marcado Outros, especifique: _____

6. De modo geral, tendo em conta domínio do conteúdo, didática e formação, você consideraria seus professores do Ensino Médio:

- Excelentes Muito bons Bons Medianos Ruins

Caso desejar, especifique: _____

6.1. De modo geral, tendo em conta domínio do conteúdo, didática e formação, você consideraria seus professores do Ensino Técnico:

- Excelentes Muito bons Bons Medianos Ruins

Caso desejar, especifique: _____

6.2. Você acredita que o domínio do conteúdo, a formação e a didática de um professor tem a ver com seu nível de leitura, com o fato de ser um bom ou não tão bom leitor?

- Sim Não

6.3. Você acredita que um bom professor é, necessariamente, um bom leitor?

- Sim Não

6.4. De modo geral, você considera seus professores:

- Bons leitores Leitores medianos Não leitores ou leitores ruins Não sabe opinar



Caso queira realizar alguma especificação: _____

7. De modo geral, você considera a estrutura da Escola (salas de aula, biblioteca, laboratórios, moradia, quadras, etc.)

Excelente Muito boa Boa Mediana Ruim

Caso desejar, especifique: _____

7.1. O que a biblioteca da escola representa para você?

Um espaço de aprendizagem Um espaço de silêncio Um lugar que nunca vou
 Um espaço de convívio social Um lugar chato, cansativo Um lugar para conversar
 Um depósito de livros Outros.

Caso tenha marcado "Outros" especifique: _____

7.2. De modo geral, você considera a Biblioteca da EAJ uma boa Biblioteca?

Sim Não

Caso tenha respondido "Não", seria em função:

Da pequena quantidade de livros Da pequena variedade de livros
 Da má organização e conservação dos livros Da dificuldade de realizar empréstimos
 Da falta de espaço para realizar leituras e estudos Outra razão

Caso tenha marcado "Outra razão" especifique: _____

8. Durante as aulas é comum que os professores trabalhem com atividades de leitura?

Sim Não

Como essas leituras são feitas? (Pode marcar mais de uma opção).

Em silêncio Em voz alta De forma individual
 De forma coletiva Em duplas O professor lê para a turma
 Cada aluno lê uma parte do texto Não são Outras



Caso ache necessário realizar alguma especificação ou tenha marcado a opção "Outras", justifique: _____

8.1. Na sua opinião, de todas as disciplinas que cursou/está cursando até agora (tanto do Ensino Médio quanto do Técnico), quais são as 3 que mais trabalham com atividades de leitura em sala de aula? Enumere-as de um a três, em que 1 seria a que mais trabalha com leitura, em seguida 2 e 3

1. _____

2. _____

3. _____

9. O que você acha de leituras realizadas em sala de aula? (pode marcar mais de uma opção).

Fonte de conhecimento Crescimento profissional Desenvolvimento cultural

Prazer Prática obrigatória Ocupação de tempo

Uma atividade entediante Uma atividade cansativa Outros

Caso tenha marcado "Outros", especifique: _____

10. Quais são os gêneros discursivos e os tipos de textos mais trabalhados em sala de aula? (pode marcar mais de uma opção)

Romance Gibis/Histórias em quadrinho Livros Didático

Revistas Textos jornalísticos Contos e Crônicas

Poesias Textos religiosos Textos técnicos

Textos sobre política, história e ciências sociais Músicas Outros

Caso tenha marcado "Outros", especifique: _____

11. Numere as alternativas de 1 a 4 de acordo com seu grau de concordância, em que 1 seria *não concordo* e na medida em que se aproxima do 4 seria *concordo totalmente*, caso seja indiferente marque 5. Sobre a leitura escolar:

a. O professor deve indicar os títulos a serem lidos pelos alunos.

b. Cada um deve escolher o que ler.

c. A leitura deve ser seguida de uma avaliação.

d. A leitura deve ser seguida de um debate ou discussão em sala.

e. A leitura deve ser acompanhada de atividades, como resumos e questionários.

f. O aluno tem o direito de parar a leitura, caso não esteja gostando do livro.

g. O professor deve mediar a leitura, suprimindo as lacunas no repertório dos alunos.

h. O professor deve atribuir notas ou pontos extras para as leituras feitas espontaneamente.



- i. () Toda leitura em sala de aula deve ser seguida de alguma atividade.
j. () O professor deve ler trechos de livros e textos com os alunos em sala de aula.
k. () Deve haver um tempo para a leitura durante o período escolar

11.1 Das alternativas anteriores, caso haja alguma utilizada pelos seus professores ao trabalhar com leitura, quais as 3 que você considera mais produtivas para a sua formação leitora (aponte as letras referentes às alternativas)? _____

D. DA PRÁTICA DA LEITURA FORA DA SALA DE AULA

12. O que você acha sobre a prática da leitura? (pode marcar mais de uma opção).

- () Fonte de conhecimento () Crescimento profissional () Desenvolvimento cultural
() Prazer () Prática obrigatória () Ocupação de tempo
() Uma atividade entediante () Uma atividade cansativa () Outros

Caso tenha marcado "Outros", especifique: _____

12.1. Você costuma ler fora dos horários de aula?

- () Sim () Não

12.2. Com que frequência você costuma ler fora dos horários de aula?

- () Todos os dias () Toda semana () Todo mês
() Algumas vezes no ano () Nunca

Caso tenha assinalado a opção nunca, pule para a questão 13.

12.3. Quais são os gêneros discursivos e os tipos de textos que você costuma ler fora dos horários de aula? (pode marcar mais de uma opção)

- () Romances () Revistas () Jornais () Gibis
() Contos e Crônicas () Livros didáticos () Poesias () Textos religiosos
() Exotéricos () Áudio-Livros () Anotações de aula () Mensagens e e-mails
() Artigos Científicos /Textos Técnicos () Livros de política, história ou Ciências Sociais
() Outros

Caso tenha marcado a opção "Outros", especifique: _____

12.4. O que levou você a ler esses objetos? (pode marcar mais de uma opção).

- () Fácil acesso () Eram interessantes () São textos que meus amigos, minha turma leem



- Para estudos Atualização Foram entregues enquanto eu andava
 São textos de humor Possuem texto curtos Deixam a gente mais inteligente
 São de leitura obrigatória São baratos Para fazer as provas da escola

- Para comunicar-se Estavam presentes nos locais por onde costumo passar quando me locomovo.

- Porque ganhei dos meus pais/amigos/da escola/do professor(a), etc. Outros

Caso tenha marcado Outros, especifique: _____

12.5. Como você faz para ter acesso a essas leituras? (pode marcar mais de uma opção).

- Facebook Whatsapp Snapchat Biblioteca escolar
 Instagram Blogs Outros sites Outras redes sociais
 São objetos próprios, adquiridos por você Foram doados pela escola ou ganhados
 Outros

Caso tenha marcado Outros ou Outros sites ou outras redes sociais, especifique: _____

12.6. Marque (1) nos gêneros discursivos e nos tipos textuais que você acha mais prazeroso e (2) nos que considera menos prazeroso, caso considere indiferente marque (3).

- Romance Gibis/Histórias em quadrinho Livros Didático
 Revistas Textos jornalísticos Contos e Crônicas
 Poesias Textos religiosos Textos técnicos
 Textos sobre política, história, ciências sociais. Músicas

Caso queira realizar alguma especificação: _____

13. As leituras que você realiza no dia a dia, fora do horário de aula, são, normalmente, a partir de qual suporte? (Pode marcar mais de uma opção)

- Celular computador/notebook/tablete livros impressos
 revistas impressas jornais impressos kindle
 Outdoors Panfletos Cadernos
 Não realiza Outros



Caso tenha marcado Outros, especifique: _____

14. O que normalmente você faz no tempo livre: (Você pode escolher mais de uma opção.)

- assiste à televisão escuta música descansa
 reúne-se com amigos ou família assiste a filmes joga videogame
 sai com amigos navega na internet pratica esportes
 faz compras escreve vai a restaurantes
 viaja desenha/pinta passeia em parques e praças
 lê (jornais, revistas, livros, textos na internet) assiste a eventos esportivos na televisão
 acessa redes sociais (Facebook, Instagram, Twiter) vai ao cinema, teatro, museus, exposições
 faz trabalhos manuais, artesanato

E. REPRESENTAÇÕES DE SI COMO LEITOR E SOBRE A LEITURA

15. Você se considera um bom leitor?

- Sim Não

16. O que tornaria você esse bom ou não tão bom leitor? (pode marcar mais de uma opção)

- Ler com frequência Ler rápido Entender tudo o que lê
 Falar bem Ser crítico daquilo que lê Não ter vergonha de ler em público
 Outros

Caso tenha marcado "Outros", especifique: _____

17. Quais seriam suas dificuldades para ler? (Pode marcar mais de uma opção)

- Não tem paciência para ler Lê muito devagar
 Tem problema de visão ou outras limitações físicas Não tem concentração suficiente para ler
 Não compreende a maior parte do que lê Não sabe ler
 Não tem dificuldade nenhuma Falta de tempo
 Falta de dinheiro para comprar livros Prefere outras atividades
 Outras

Caso tenha marcado "Outras", especifique: _____



18. Na sua opinião, os alunos que estão agora no Ensino Fundamental, em relação à sua época:

- leem mais leem menos
 leem o mesmo tanto São mais abertos e curiosos a outros tipos de textos

Caso deseje realizar alguma especificação: _____

19. Na sua opinião, a geração dos seus pais, em relação à sua geração:

- Lê mais Lê menos
 Lê o mesmo tanto São mais abertos e curiosos a outros tipos de textos

Caso deseje realizar alguma especificação: _____

20. Antes de entrar na EAJ, Você:

- Lia mais Lia menos Lia o mesmo tanto que lê agora.

21. As suas práticas e hábitos de leitura mudaram após entrar na EAJ? Explique. _____

22. A seguir marque uma alternativa por letra em relação ao que acredita:

a. O Brasil é um país de leitores.

- Concordo Discordo

b. Em países da Europa, como Espanha, França, as pessoas leem:

- Mais do que no Brasil Menos do que no Brasil O mesmo tanto que no Brasil

c. Em países Latinos, como Argentina, Colômbia e Peru, as pessoas leem:

- Mais do que no Brasil Menos do que no Brasil O mesmo tanto que no Brasil

d. Em países Africanos, como Angola, Nigéria, Moçambique, as pessoas leem:

- Mais do que no Brasil Menos do que no Brasil O mesmo tanto que no Brasil

e. Em países Asiáticos, como China, Japão e Índia, as pessoas leem:

- Mais do que no Brasil Menos do que no Brasil O mesmo tanto que no Brasil

f. Nos Estados Unidos, as pessoas leem:

- Mais do que no Brasil Menos do que no Brasil O mesmo tanto que no Brasil

23. Numere as alternativas de 1 a 4 de acordo com seu grau de concordância, em que 1 seria *não concordo* e na medida que se aproxima do 4 seria *concordo totalmente*, caso seja indiferente marque 5.



- Ler bastante pode fazer uma pessoa vencer na vida e melhorar sua situação socioeconômica.
- Cada leitor tem sua interpretação e não há leitura errada.
- A leitura torna uma pessoa melhor e mais solidária
- Quem lê viaja, pois a leitura é uma fonte de prazer, entretenimento e lazer.

24. Na sua opinião, quem mais influencia na formação de um leitor? Enumere de 1 até 6, em que 1 seria aquele que mais influencia e 6 o que menos teria influência, entre esses, na formação de um leitor.

- Amigo (a) Mãe (ou responsável do sexo feminino)
- Professor (a) Outro parente
- Pai (ou responsável do sexo masculino) Padre, Pastor, líder religioso
- Outros: _____

25. Você já ouviu falar dos Encontros de Leitura que ocorrem semanalmente na Escola?

- Sim Não

25.2. Você participa ou já participou de algum desses encontros de leitura?

- Sim Não

26. Você conhece muitos leitores?

- Sim Não

Os leitores que conhece, quem são eles? O que eles fazem como profissão? _____

27. Como você se definiria como leitor e que leitor você gostaria de ser? _____

28. O que você considera ser um bom leitor? _____

29. O que a leitura significa para você? _____



30. Qual a importância da leitura na vida de uma pessoa? _____

31. Você costuma ler em língua estrangeira?

Sim Não

Se sim, em qual língua?

inglês espanhol Outra, especificar _____

32. O que você pensa sobre a leitura e ler em língua estrangeira? _____
