UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

GABRIELA RODELLA DE OLIVEIRA

**As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola:
tensões e influências**

São Paulo
2013

GABRIELA RODELLA DE OLIVEIRA

**As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola:
tensões e influências**

Tese apresentada à
Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo
como parte dos requisitos para
a obtenção do título de Doutor

Linha de pesquisa:
Linguagem e Educação

Orientação: Profa. Dra. Neide Luzia de Rezende

Versão corrigida

São Paulo
2013

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375.101 Oliveira, Gabriela Rodella de
O48p As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola : tensões e
 influências / Gabriela Rodella de Oliveira ; orientação Neide Luzia de
 Rezende. São Paulo : s.n., 2013.
 377 p. : il., grafs. tabs.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de
Concentração : Linguagem e Educação – Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo)

1. Leitura – Estudo e ensino 2. Literatura – Ensino 3. Aluno – Formação
4. Ensino médio I. Rezende. Neide Luzia de, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Gabriela Rodella de Oliveira
Práticas de leitura literária de adolescentes
e a escola: tensões e influências

Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo como
parte dos requisitos para a obtenção do título de
Doutor.

Linha de pesquisa: Linguagem e Educação

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

*Em memória de meus avós Ada e Augusto,
cujos livros e móveis habitam meu equilíbrio.*

*Para minha avó Maria Izilda,
que me ninava contando histórias de macacos,
violas e rabos compridos.*

Para Flávio, sempre...

Agradecimentos

Agradeço antes de tudo à orientação sempre segura, generosa e confiante da Profa. Dra. Neide Luzia de Rezende nesta longa parceria por meio da qual aprendi a pesquisar. Sua amizade diminuiu sobremaneira a solidão do trabalho acadêmico.

Meus agradecimentos dirigem-se também a todos os adolescentes que participaram da pesquisa respondendo aos questionários e sendo entrevistados, me confiando parte de seu tempo e compartilhando comigo suas práticas de leitura. Espero ter correspondido a esse esforço propondo análises que ponham em evidência suas representações de leitores e de leituras e suas paixões, seus prazeres e seus desprazeres envolvidos nessa prática.

À Profa. Dra. Flávia Schilling e ao Prof. Dr. Adilson Citelli agradeço pelas considerações feitas durante a banca de qualificação, fundamentais no redirecionamento do trabalho. À Profa. Dra. Dislane Zerbinatti Moraes agradeço pelos textos trazidos d'além-mar.

Aos colegas Aldení, João Campos, Mei Hua e Nedilson César, agradeço o acesso às escolas, aos professores e aos estudantes, sem o que este trabalho não teria sido possível.

Às amigas Profa. Dra. Maria Amélia Dalvi e Profa. Dra. Rita Jover-Faleiros, pelas indicações bibliográficas e pelas conversas sempre entusiasmadas sobre literatura e ensino.

Aos colegas do Grupo de Estudos Linguagens na Educação, agradeço pelas leituras e discussões teóricas em nossa “comunidade interpretativa” e pelo companheirismo sempre pronto a conceder apoio. E, em memória, a Richard Marcello, por suas risadas gostosas das quais sinto imensa falta.

À minha mãe, Marlene, agradeço o carinhoso “apoio logístico”. Ao meu pai, Pedro, pela interlocução. À Anna, agradeço a generosa ajuda na organização e produção das tabelas e as primeiras leituras. À Carmen Garcez, pela revisão cuidadosa do texto. Aos amigos João Nemi Neto e Silvia Murachco e à maninha Júlia Tavares, pelas versões dos resumos.

À minha grande família, agradeço todas as manifestações de afeto e incentivo ao longo desses anos de estudo. Os amigos Beá Meira, Célia Gouvêa, Cíntia Nigro Rodrigues, Graziela da Costa Pinto, Guilherme Vasconcelos, Marília Rodela de Oliveira, Ricardo Fornara e Tereza Gomes estão, cada um a seu modo, presentes neste trabalho.

Ao Flávio, agradeço pelas leituras, pelas discussões, pela ajuda na idealização de gráficos e tabelas e, sobretudo, pela parceria nesta vida.

*Contar e ouvir histórias é uma função biológica.
Não é fácil subtrair-se ao fascínio
dos enredos em estado puro.*

UMBERTO ECO, 2003

*A produção e fruição [da literatura] se baseiam
numa espécie de necessidade universal de ficção
e de fantasia, que decerto é coextensiva ao homem,
pois aparece invariavelmente em sua vida,
como indivíduo e como grupo ao lado
da satisfação das necessidades mais elementares.*

ANTONIO CANDIDO, 1972

Resumo

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. **As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências**. 2013. 377 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

Esta tese tem por objetivo descrever, analisar e interpretar as práticas de leitura literária de adolescentes que frequentam a escola. Para tanto, optou-se por uma pesquisa de caráter exploratório realizada com alunos do primeiro ano do ensino médio matutino de quatro escolas paulistas, duas da rede pública estadual e duas da rede particular, três delas situadas na capital e uma delas pertencente à região metropolitana da cidade de São Paulo. A coleta dos dados, realizada nos estabelecimentos escolares no segundo semestre de 2011, se deu por meio da articulação entre questionários com perguntas fechadas e abertas respondidas por 289 alunos e entrevistas realizadas com 63 desses alunos em aproximadamente cinco horas de gravações. A análise dos dados evidencia: 1) o forte apelo da cultura de massa presente nas práticas de leitura literária de *best-sellers* que os adolescentes de todos os extratos sociais escolhem fazer por conta própria; 2) a tensão existente entre os estudantes e a leitura dos livros requisitados pela escola causada pela obrigatoriedade, pelas dificuldades encontradas de ordem linguística ou de inteligência e pelos prazos e avaliações implicados nessas leituras; 3) a desconsideração, por parte dos agentes escolares, das leituras que os alunos praticam espontaneamente; 4) a demanda por uma mediação adequada para a leitura dos livros indicados pela escola por parte dos alunos; 5) a influência do nível socioeconômico e de formação das famílias de origem dos estudantes no que tange aos espaços e tempos disponíveis para a prática da leitura e ao acesso tanto no que refere ao objeto livro de modo geral, como à literatura considerada legítima dentro do campo literário. Observa-se, assim, o modo como a escola interfere na formação de leitores literários, tendo sido possível vislumbrar caminhos para o ensino da leitura literária para os adolescentes de hoje. A análise dos dados relativos ao que prende esses jovens nas leituras que praticam por conta própria e ao que os distancia da leitura dos clássicos escolares foi realizada à luz de conceitos da Psicologia Social (S. Moscovici); da História Cultural do Livro e da Leitura (R. Chartier); da Sociologia da Leitura (P. Bourdieu, B. Lahire, C. Baudelot, M. Cartier e C. Detrez); da crítica literária (H. R. Jauss, W. Iser, U. Eco, S. Fish, J. P. Paes, M. Sodr e S. Reimo); e das pesquisas sobre ensino de literatura e de leitura literria (J. M. Goulemot, A. Rouxel, V. Jouve, M. Butlen, M. T. F. Rocco, A. Vieira, C. Leahy-Dios, W. R. Cereja, M. Z. Versiani Machado, M. P. Pinheiro, N. L. Rezende, entre outros).

Palavras-chave: Leitura – Estudo e ensino; Literatura – Ensino; Aluno – Formação; Ensino Mdio.

Abstract

Literary Reading Practices by Adolescents and the School

This dissertation aims at describing, analyzing and interpreting the literary reading practices by adolescents that are registered in schools. Therefore, an exploratory research was conducted with students from the first year of “Ensino Médio” – High School – in four schools in São Paulo, two at the public system and two private, three of them in the capital and one in the metropolitan area of São Paulo. The data collection was conducted in the schools during the second semester of 2011 and it was arranged through open-ended and closed questionnaires answered by 289 students and interviews made with 63 of those students including approximately five hours of recordings. The data analysis shows: 1) the strong appeal of mass culture present in the best-sellers in which adolescents from all social extracts choose to read on their own; 2) the existing tension between the students and the required reads demanded by the school caused by the obligation, the linguistic and comprehension difficulties and the deadlines and evaluations implied by these reading; 3) the disregard from the school agents of the readings made by the students; 4) the need of an adequate mediation for the reading of the required books for the students; 5) the influence of the socioeconomic level and the students’ families backgrounds regarding the spaces and time available for the practice of reading and access both as for the book as an object in general and as for what is considered legitimate literature inside the literary field. It is observed, thus, the way in which the school interferes in the training of readers, making it possible to see ways for the teaching of literary reading for the adolescents today. The analysis of the data related to what keeps the teenagers reading on their own and to what distances them from reading the school classics was carried out in the light of the concepts of social psychology (S. Moscovici); cultural history of the book and reading (R. Chartier); sociology of reading (P. Bourdieu, B. Lahire, C. Baudelot, M. Cartier and C. Detrez); literary criticism (H. R. Jauss, W. Iser, U. Eco, S. Fish, J. P. Paes, M. Sodr e S. Reimo); and research on the teaching of literature and literary reading (J. M. Goulemot, A. Rouxel, V. Jouve, M. Butlen, M. T. F. Rocco, A. Vieira, C. Leahy-Dios, W. R. Cereja, M. Z. Versiani Machado, M. P. Pinheiro, N. L. Rezende and others).

Keywords: 1. Studying and Teaching of Reading; 2. Teaching Literature; 3. Student Education; 4. High School.

Résumé

La pratique de la lecture littéraire chez l'adolescent et l'école: tensions et influences

L'objectif de cette thèse est de décrire, analyser et interpréter les pratiques de lecture littéraire chez les adolescents qui fréquentent l'école. Pour ce faire, nous avons opté pour une recherche de caractère exploratoire avec des élèves de la première année du lycée (seconde) des classes du matin de quatre écoles de São Paulo, deux de l'enseignement public, trois situées dans la capitale et l'autre dans la région métropolitaine de la ville de São Paulo. La collecte des données, effectuée dans les établissements scolaires pendant le second semestre de 2011, s'est faite au moyen de questionnaires contenant autant des questions fermées que des questions ouvertes, posées à 289 élèves, et d'entrevues réalisées avec 63 de ces élèves et enregistrées (aproximativement cinq heures d'enregistrements). Cette collecte a été articulée en vue d'une comparaison analytique. L'analyse des données met en évidence: 1) le fort appel de la culture de masse présente dans les pratiques de lecture littéraire de *best-sellers* que les adolescents de tous les niveaux sociaux choisissent de faire spontanément; 2) la tension qui existe entre les étudiants et la lecture de livres exigés par l'école, tension causée par l'imposition, par les difficultés d'ordre linguistique ou de compréhension, par les délais et évaluations impliqués dans ces lectures; 3) le manque d'intérêt de la part des agents scolaires pour les lectures que les élèves pratiquent spontanément; 4) la demande de la part des élèves d'une médiation adéquate pour la lecture des livres indiqués par l'école; 5) l'influence du niveau socio-économique et de la formation des familles d'origine des étudiants sur les espaces et les temps disponibles pour la pratique de la lecture et l'accès autant en ce qui concerne l'objet-livre de manière générale qu'en ce qui concerne la littérature considérée comme légitime. On observe, ainsi, de quelle manière l'école interfère dans la formation de lecteurs littéraires ce qui rend possible d'entrevoir des chemins pour l'enseignement de la lecture littéraire aux adolescents d'aujourd'hui. L'analyse des données relatives à ce qui attache ces jeunes aux lectures qu'ils pratiquent d'eux-mêmes et à ce qui les éloigne de la lecture des classiques scolaires a été réalisée à la lumière des concepts de la Psychologie Sociale (S. Moscovici); de l'Histoire Culturelle du Livre et de la Lecture (R. Chartier); de la Sociologie de la Lecture (P. Bourdieu, B. Lahire, C. Baudelot, M. Cartier et C. Detrez); de la Critique Littéraire (H. R. Jauss, W. Iser, U. Eco, S. Fish, J. P. Paes, M. Sodr e S. Reimo); et des recherches sur l'enseignement de la littérature et de la lecture (J. M. Goulemot, A. Rouxel, V. Jouve, M. Butlen, M. T. F. Rocco, A. Vieira, C. Leahy-Dios, W. R. Cereja, M. Z. Versiani Machado, M. P. Pinheiro, N. L. Rezende, entre autres).

Mots-cls: 1. Lecture – tude et enseignement; 2. Littrature – Enseignement; 3. lve – Formation; 4. Enseignement Second Degr.

Resumen

Las prácticas de la lectura literaria de los adolescentes y la escuela: tensiones e influencias

El objetivo de esta tesis es describir, analizar y interpretar las prácticas de lectura de los adolescentes que asisten a la escuela. Para eso, se ha optado por la investigación exploratoria llevada a cabo con estudiantes del primer año de la escuela secundaria matutina en cuatro instituciones de São Paulo, siendo dos escuelas públicas y dos privadas, tres de ellas ubicadas en la capital y una de ellas perteneciente al Área Metropolitana de São Paulo. La recolección de datos se llevó a cabo en las instituciones el segundo semestre de 2011 y se dio a través de la articulación entre el cuestionario con preguntas abiertas y cerradas respondidos por 289 alumnos y entrevistas con 63 de estos estudiantes en aproximadamente cinco horas de grabación. El análisis de los datos muestra: 1) el fuerte atractivo de la cultura de masas en las actuales prácticas de la lectura de *bestsellers* literarios que los adolescentes de todas las clases sociales deciden hacerlo por su cuenta; 2) la tensión entre los estudiantes y la lectura de libros solicitados por la escuela causada por obligación, por las dificultades de ordenes lingüísticas encontradas o de la intelección y de los plazos y evaluaciones implicados en estas lecturas; 3) la desconsideración, por parte de los agentes escolares, de las lecturas hechas por los estudiantes de manera espontánea; 4) la demanda por una mediación adecuada para la lectura de los libros indicados por la escuela a los estudiantes; 5) la influencia de la situación socioeconómica y la formación de las familias de origen de los estudiantes en relación con el espacio y el tiempo disponible para la práctica de la lectura considerada legítima dentro del campo literario. Se observa, por lo tanto, cómo interfiere la escuela en la formación de lectores literarios, siendo posible vislumbrar caminos para la enseñanza de la lectura literaria a los adolescentes de hoy. El análisis de los datos relativos a lo que aficciona a estos jóvenes que practican la lectura por sí mismos y a lo que les aparta de la lectura de los clásicos escolares se hizo a la luz de los conceptos de la psicología social (S. Moscovici), Historia de la Cultura del Libro y la Lectura (R. Chartier), Sociología de la lectura (P. Bourdieu, B. Lahire, C. Baudelot, M. Cartier e C. Detrez), crítica literaria (H. R. Jauss, W. Iser, U. Eco, S. Fish, J. P. Paes, M. Sodré e S. Reimão) y la investigación sobre la enseñanza de la literatura y la lectura literaria (J. M. Goulemot, A. Rouxel, V. Jouve, M. Butlen, M. T. F. Rocco, A. Vieira, C. Leahy-Dios, W. R. Cereja, M. Z. Versiani Machado, M. P. Pinheiro, N. L. Rezende, entre otros).

Palabras clave: Lectura – el estudio y la enseñanza; Literatura – la enseñanza; Formación de alumnos.

Lista de gráficos e tabelas

Gráfico 1 – ESCOLARIDADE PATERNA	115
Gráfico 2 – ESCOLARIDADE MATERNA	115
Gráfico 3 – QUANTIDADE DE LIVROS EM CASA	120
Gráfico 4 – TIPOS DE LIVRO EM CASA	123
Gráfico 5 – FREQUÊNCIA DE LEITURA DOS PAIS	124
Gráfico 6 – PRÁTICAS DOS FAMILIARES, TIPOS DE LIVRO	127
Gráfico 7 – PRÁTICAS DE LEITURA DOS FAMILIARES: ONDE?	128
Gráfico 8 – PRÁTICAS DE LEITURA DOS FAMILIARES: QUANDO?	128
Gráfico 9 – IDADE DOS ALUNOS	131
Gráfico 10 – PRÁTICAS CULTURAIS POR ESCOLAS	134
Gráfico 11 – PRÁTICAS CULTURAIS DE MENINOS E MENINAS	135
Gráfico 12 – PRÁTICAS DE LEITURA DE ADOLESCENTES	137
Gráfico 13 – PRÁTICAS DE LEITURA DE MENINOS E MENINAS	139
Gráfico 14 – ACESSO A LIVROS	140
Gráfico 15 – COSTUMA LER LIVROS EM MÍDIAS DIGITAIS?	142
Gráfico 16 – PRÁTICAS DE LEITURA ADOLESCENTE: ONDE?	146
Gráfico 17 – PRÁTICAS DE LEITURA ADOLESCENTE: QUANDO?	147
Gráfico 18 – LEITURAS ESCOLARES	149
Gráfico 19 – A LEITURA É IMPORTANTE?	161
Gráfico 20 – VOCÊ SE CONSIDERA UM LEITOR?	162
Gráfico 21 – O QUE FAZ UM BOM LEITOR?	166
Gráfico 22 – QUEM É UM BOM LEITOR?	167
Gráfico 23 – A LEITURA É UMA ATIVIDADE PRAZEROSA?	168
Tabela 1 – PROFISSÕES PATERNAS POR ESCOLAS	116
Tabela 2 – PROFISSÕES MATERNAS POR ESCOLAS	117
Tabela 3 – LIVROS PREFERIDOS ESCOLA 1	156
Tabela 4 – LIVROS PREFERIDOS ESCOLA 2	157
Tabela 5 – LIVROS PREFERIDOS ESCOLA 3	158
Tabela 6 – LIVROS PREFERIDOS ESCOLA 4	159
Tabela 7 – LIVROS PREFERIDOS MAIS CITADOS	153

Lista de abreviaturas

Ceale	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
Cerlalc	Centro Regional para Fomento do Livro na América Latina e Caribe
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FaE	Faculdade de Educação da UFMG
Fapesp	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FDE	Fundo para o Desenvolvimento da Educação
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
GPLe	Grupo de Pesquisa Linguagens na Educação
GPELL	Grupo de Pesquisa do Letramento Literário
Ibope	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
MEC	Ministério da Educação
MELP	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa
OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
Saresp	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
USP	Universidade de São Paulo

Sumário

Introdução	21
Um percurso de pesquisa	23
A construção do objeto	28
 Capítulo 1 – Articulação teórica	 33
1.1 As ferramentas teóricas	35
1.2 Leitura literária	47
1.3 Pesquisas sobre o ensino de literatura e de leitura literária no Brasil	53
1.3.1 O ensino médio, os livros didáticos e o ensino da história da literatura	53
1.3.2 Práticas de leitura literária de pré-adolescentes em duas pesquisas de campo	57
1.3.3 Práticas de leitura literária de adolescentes em quatro pesquisas de campo	59
1.3.4 Considerações sobre as pesquisas analisadas	73
 Capítulo 2 – A pesquisa de campo	 75
2.1 Perspectiva metodológica: entre questionários e entrevistas	77
2.2 A coleta dos dados	81
2.3 Os espaços do campo de pesquisa	88
2.3.1 ESCOLA 1	89
2.3.2 ESCOLA 2	92
2.3.3 ESCOLA 3	95
2.3.4 ESCOLA 4	97
2.3.5 Os diferentes espaços e a formação de leitores literários	100
 Capítulo 3 – Práticas e representações de leitura e de leitor	 105
3.1 Análise dos dados quantitativos e qualitativos dos questionários	107
3.2 Os contextos familiares	107
3.2.1 Escolaridade e profissão dos pais	108
3.2.2 Bibliotecas familiares, frequência e práticas de leitura dos pais	118
3.3 Os adolescentes: identidade, práticas culturais de leitura e suas representações	128
3.3.1 Gênero e idade	129

3.3.2 Práticas culturais	131
3.3.3 Práticas e <i>habitus</i> de leitura	136
3.3.3.1 Práticas de leitura em geral	136
3.3.3.2 Acesso aos livros	140
3.3.3.3 Leitura de livros em outros suportes	141
3.3.3.4 Modos de leitura: onde e quando?	144
3.3.3.5 Leitura de livros a pedido da escola	148
3.3.3.6 Os livros preferidos	151
3.3.4 Representações de leitura e de leitores	160
3.3.4.1 A importância da leitura	160
3.3.4.2 Você é um leitor?	161
3.3.4.3 Representações de um “bom leitor”	165
3.3.4.4 O prazer de ler	167
3.4 Considerações sobre os dados dos questionários	171
 Capítulo 4 – Com a palavra, os adolescentes	 177
4.1 As entrevistas: coleta, transcrição, seleção e análise	179
4.2 As entrevistas sobre leitura na ESCOLA 1	182
4.3 As entrevistas sobre leitura na ESCOLA 2	192
4.4 As entrevistas sobre leitura na ESCOLA 3	210
4.5 As entrevistas sobre leitura na ESCOLA 4	232
4.6 Considerações sobre os discursos dos adolescentes nas entrevistas	254
 Conclusão – Considerações finais	 259
 Referências	 269
 Anexos	 279
Anexo A – Questionário	281
Anexo B – Transcrição das entrevistas com os adolescentes	285

Introdução

A luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis de cultura. [...] Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável

ANTONIO CANDIDO, [1988] 2004

Um percurso de pesquisa

Minha primeira lembrança de leitura se passa na sala de jantar da casa de meus pais, em uma mesa redonda com quatro cadeiras de vime que era ladeada por uma estante de livros e LPs. Estou sentada numa das cadeiras, com um livro nas mãos, que eu certamente não conseguia, mas fingia ler, imitando uma prática, imaginando histórias, quando minha mãe passa rapidamente pela sala. Lembro-me então de fingir ler com mais afinco, pronunciando palavras supostamente escritas no objeto colorido, cheio de letras e imagens que eu tinha em meu colo. Minha prática de leitura era uma brincadeira solitária, um tempo que eu passava comigo mesma, imersa em minhas fantasias; mas também era algo que eu representava para os outros, em voz alta, uma imagem com a qual inconscientemente eu construía um lugar dentro da família. Livros, revistas, fotografias, folhas soltas e cheias de letras, pinturas, desenhos, *letraset*s, restos de *past-ups* descartados, tudo isso sempre se misturou aos brinquedos, às bonecas, às costuras de roupinhas, às músicas e às fantasias que vestia para dançar com minha irmã mais nova.

Minha segunda lembrança marcante de leitura está relacionada com a escola: lembro-me do dia em que a professora finalmente chega à letra “Z” e sua “família”, das letras desenhadas em branco no quadro-negro, e da sensação de me sentir oficialmente “alfabetizada”. De algum modo, fechava-se ali um ciclo, mesmo que eu não soubesse muito bem do que se tratava. Era como se eu me considerasse preparada para o que viesse depois. Ao longo dos anos do ensino fundamental, a disciplina de Português sempre foi uma das minhas favoritas. Gostava de ler, de escrever e até das aulas de ortografia, cujos cadernos preenchidos no terceiro ano do primário guardo até hoje. Gostava da forma das letras, de suas curvas, e as desenhava aleatoriamente na porta do armário do quarto. Por volta da oitava série, decidimos escrever um jornal da classe. Contudo, foi no colegial que a literatura virou descobrimento. Nossa professora Leny – sempre de saltos altos e finíssimos, longas unhas pintadas de vermelho e muita maquiagem no rosto, o que fazia que destoasse de nós, seus alunos, e mesmo de seus colegas – nos apresentou a Fernando Pessoa, Cortázar, Lygia Fagundes Telles, Gil Vicente, Guimarães Rosa, Clarice, Mário de Andrade, Mario Vargas Llosa, Machado e a outros mais, independentemente de escolas literárias ou de qualquer ordem cronológica. Tanto que só fui me dar conta de que as obras que eu havia lido se encaixavam numa História da Literatura quando cheguei à Faculdade de Letras da USP. Assim, o lugar que a literatura ocupa em minha vida hoje tem relações profundas não só com

os modelos e representações de leitura entre os quais convivi em minha família como também com as experiências que tive na escola.

Em 2001, durante um estágio da disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa (MELP) do curso de Licenciatura da Faculdade de Educação (FEUSP), um aluno da Escola de Aplicação me fez a seguinte questão: “Qual é o autor menos chato, Machado de Assis ou José de Alencar?” A pergunta tem me acompanhado desde que enveredei pela pesquisa acadêmica e certamente definiu meu percurso na pós-graduação da FEUSP. Por que esses dois autores seriam de antemão identificados à chatice, ao tédio e à obrigação da leitura escolar? Como, por que e para que é ensinada a literatura? Quais são as práticas de leitura dos adolescentes que frequentam a escola? Da pergunta de meu aluno surgiram duas questões que remetem a objetos diferentes: o ensino de literatura e as práticas de leitura dos adolescentes.

Encontrei no interesse pelo ensino de literatura no nível básico da Profa. Dra. Neide Luzia de Rezende, que havia sido minha professora de MELP, uma interlocução imediata e profícua. Dentro do Grupo de Pesquisa Linguagens na Educação (GPLE), por ela coordenado, passamos a investigar esse objeto de diferentes perspectivas e, acredito, estamos construindo aos poucos um mosaico que busca desenhar um panorama sobre o lugar que a literatura ocupa nas salas de aula da cidade de São Paulo. Em nosso grupo foram realizadas pesquisas cujo foco é o tratamento dado à literatura nos livros didáticos, como as desenvolvidas nas dissertações de João Nemi Neto (2007) – *A narrativa na escola: um estudo dos gêneros narrativos nos livros didáticos de Português* e Carolina Yokota de Paula Lima (2008) – *Um estudo sobre a concepção de literatura presente no discurso dos manuais didáticos*; pesquisas que tratam do ensino de literatura no nível superior, como a de Vanessa Fabiola Silva de Faria (2009) – *O ensino de literatura: articulação entre propostas oficiais e pesquisa universitária*; pesquisas que abordam a recepção dos alunos a determinados gêneros literários em sala de aula, como os mestrados de Mei Hua Soares (2009) – *A literatura marginal-periférica na escola*, Marcello Bulgarelli (2010) – *Aprendizagem mediada de literatura pelos direitos do leitor* e Leonaldo Batista dos Santos (2012) – *O poema em sala de aula: a vez e a voz do leitor*; trabalhos que abordam as práticas e a formação do professor, como as dissertações de Sandra Ferreira de Oliveira (2012) – *O conhecimento sobre os gêneros discursivos: uma pesquisa junto a professores de Língua Portuguesa da rede pública do Estado de São Paulo* e Vanessa Cristina Cunha Caires (2012) – *Práticas de Ensino de Leitura Literária em turmas de 6º ano*; e pesquisas que tratam do espaço da biblioteca escolar, como a dissertação de

Claudia Maria Rodrigues Alonso (2007) – *Biblioteca escolar: um espaço necessário para leitura na escola*, entre outras já finalizadas e em andamento.

No meu caso, num primeiro momento, minhas inquietações me levaram à pesquisa desenvolvida no mestrado (OLIVEIRA, 2013), em que busquei investigar as relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino de literatura de professores de Português do ensino médio. Nela, busquei traçar um perfil desses docentes e de sua formação como leitores a partir de dados coletados por meio de questionários aplicados a 87 professores do ensino médio da rede estadual da cidade de São Paulo e de entrevistas individuais com quatro deles. Através do estudo foi possível constatar que a grande maioria dos docentes da escola pública é oriunda de famílias de origem com baixos níveis de escolarização (70% desses professores tinham pais e mães sem escolaridade nenhuma ou com escolaridade até os anos iniciais do ensino fundamental), que houve pouco contato com o hábito da leitura em casa quando eram crianças (66% dos professores apontaram que seus pais não eram leitores ou que eram leitores esporádicos e grande parte relatou que não havia livros de literatura em suas casas de infância) e, ainda, que eram os primeiros de suas famílias a concluir uma escolarização de longa duração.

Nessas condições, a escolarização desses docentes (90% cursaram o ensino básico em escola pública; 87% fizeram o ensino superior em instituição particular; 65% frequentaram o ensino superior no período noturno) constituiu uma formação precária para sujeitos que já carregavam desde a infância a marca da carência no que diz respeito ao acesso aos bens culturais considerados legítimos. Em geral, o contato desses professores com a literatura permanece restrito aos clássicos escolares, a conteúdos relativos a suas práticas de ensino e ao sabor do mercado. Submetidos a longas jornadas de trabalho, a baixos salários e a cursos de formação continuada que não contemplam suas necessidades, os docentes encontram, na realidade, poucas chances de se tornar leitores literários (grande parte indicou a leitura de um *best-seller* como último livro lido ou como livro que gostaria de ler, e entre os autores citados como preferidos estiveram presentes Paulo Coelho, Dan Brown e Augusto Cury).¹

A pesquisa constatou ainda que os professores tendem a responsabilizar os estudantes e suas famílias de origem pela falta de um “hábito de leitura” e pelo consequente fracasso do ensino de literatura, indicando também a concorrência da “cultura de massa”, representada

¹ Não se tratou na pesquisa de culpabilizar os professores por serem “leitores interditados” (BRITTO, 1998) ou por suas “práticas de leitura lacunares” (PAULINO *et al.*, 1999) e muito menos de desconsiderar a leitura de *best-sellers* ou de livros de autoajuda; buscou-se, de fato, verificar quais relações podem ser traçadas entre essas práticas de leitura e o ensino de literatura.

pela onipresença dos veículos de comunicação – principalmente a televisão e a internet –, como fator desestimulante de um modo de leitura que os alunos, segundo os docentes, deveriam ser capazes de realizar. Dessa maneira, cria-se uma representação de que os alunos, ou seja, os jovens em geral não leem.

Contudo, se o garoto que me propôs a questão sobre a “menor chatice” entre dois clássicos da literatura nacional era na época um leitor ávido da série *Harry Potter*, outros alunos do ensino médio, que não gostam das leituras propostas por seus professores em sala de aula, não seriam também eles leitores de outras literaturas? Assim, ao final da dissertação, esbocei as questões nascidas da análise dos discursos dos professores, que me levaram ao projeto de doutorado:

O que leem [os alunos], de que modo e quando? Em que se baseiam para suas escolhas de leitura pessoal? O que lhes interessa ler? Até que ponto as práticas de leitura escolar interferem em suas práticas de leitura pessoal? Quais são as relações com seus professores de Português? Elas influenciam seus hábitos de leitura? Eles chegam a se constituírem leitores literários? São questões, enfim, que poderão levar à reflexão sobre o ensino de literatura agora sob uma outra perspectiva, a do aluno, submetido ao sistema e também formado por ele, reflexão que poderá complementar nossa pesquisa desenvolvida no mestrado (OLIVEIRA, 2013, p. 267).

O interesse pelas práticas de leitura literária dos adolescentes está diretamente relacionado, portanto, ao desejo de compreender como elas se desenvolvem e quais são as relações que estabelecem com o que acontece na escola, durante as aulas de Português. Esse interesse se coloca como primordial tendo em vista as mudanças pelas quais passamos atualmente no que diz respeito à comunicação, às novas tecnologias e, conseqüentemente, aos novos suportes de leitura. Quais seriam os reflexos que as alterações nos modos pelos quais interagimos uns com os outros e que o acesso a um mundo virtual teriam nas práticas de leitura de leitores em formação?

O esforço coletivo de membros de nosso Grupo de Pesquisa empregado na tradução do livro *Leitura subjetiva e ensino de literatura* (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE (org.), 2013) nos trouxe a possibilidade de entrar em contato com recentes pesquisas francesas que investigam o ensino de leitura literária e a formação de sujeitos leitores. As pesquisas realizadas na França por vezes procuram desvendar as múltiplas subjetividades de leitores empíricos, bem como interpretações ancoradas em sentidos construídos por comunidades de leitores. Outras vezes ainda apresentam como resultado propostas de novas abordagens da literatura em sala de aula, ou mesmo seleções alternativas ao cânone escolar, como uma de

recente literatura francófona de origem africana, muito popular entre os adolescentes franceses (MAZAURO, 2013). Seja como for, os trabalhos consideram sempre a interação texto-leitor (ISER, 1996), buscando possibilitar e registrar a expressão das impressões singulares de crianças e jovens leitores em formação escolar.

Essas preocupações também estão presentes em todos aqueles que pesquisam o ensino de literatura no ciclo básico brasileiro. A publicação das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM)² específicas para a literatura, sobre as quais discorreremos no capítulo 1, propõem veementemente a necessidade de se encontrar um espaço para a leitura literária em sala de aula. Na “Apresentação aos leitores brasileiros” que abre o livro de artigos franceses, traçando relações e fazendo um paralelo entre a situação do ensino de literatura no Brasil e na França, Rezende coloca uma série de questões que envolvem a literatura e o ensino nos dias atuais, fundamentais para se pensar sobre o “direito inalienável de fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis” de que fala Candido na citação do começo desta introdução:

Como articular os aparentes opostos: – a subjetividade das leituras espontâneas *versus* a objetividade das leituras obrigatórias de um currículo pautado nos conteúdos predefinidos e na mensurabilidade dos esquemas de avaliação internos e externos; – a autoeducação imaginariamente livre, intensamente promovida pelos meios eletrônicos, *versus* a educação formal, controlada institucionalmente; – a formação prioritariamente metafísica *versus* uma formação pautada na mobilidade veloz das práticas culturais...? Afinal, que cultura privilegiar? Haveria uma cultura comum para o ensino público e privado? E haveria uma para a rede pública como um todo, como tentam estabelecer as propostas curriculares de alguns estados brasileiros? E qual literatura para essa cultura? Ou quiçá, como uma vez perguntou Regina Zilberman: que escola para a literatura? (REZENDE, 2013, p. 15).

Assim, a pesquisa que propomos aqui se articula, de fato, com a que desenvolvemos no mestrado. Se nesta última tratamos da formação e das práticas de leitura de professores e de suas influências no ensino de literatura, na que agora apresentamos nos propomos, acima de tudo, a descrever, analisar e interpretar as práticas de leitura literária de adolescentes que frequentam a escola hoje, a partir de dados coletados por meio de questionários e entrevistas com alunos paulistanos.

² As OCN para o ensino médio, que contam com diretrizes específicas para o ensino de literatura, foram elaboradas pelas professoras doutoras Neide Luzia de Rezende (FEUSP), Maria Zélia Versiani Machado (UFMG) e Enid Yatsuda Frederico (Unicamp).

A construção do objeto

Os sujeitos de nossa pesquisa, portanto, são adolescentes que cursavam o primeiro ano do ensino médio quando da coleta dos dados sobre suas práticas de leitura. A escolha por essa faixa etária e por esse momento específico de formação deveu-se primeiramente ao fato de a literatura entrar para o currículo como um “conteúdo” a ser ensinado justamente nesse nível de ensino.³ Assim, é a partir da passagem do último ano do ensino fundamental para o primeiro ano do ensino médio que se espera que os adolescentes desenvolvam com as obras literárias uma relação diferenciada, em geral menos voltada para a fruição e mais voltada para a análise e o estudo. Como eles desenvolvem esses novos modos de ler, que dependem de outras disposições? Outro elemento que contribuiu para o delineamento de nosso objeto de estudo foi a possibilidade de mobilizar e cruzar os conhecimentos adquiridos a partir das análises dos dados sobre as práticas dos docentes – presentes em nossa pesquisa de mestrado – com as práticas dos estudantes e daí extrair reflexões quiçá importantes.

Logo, nosso objeto são as práticas de leitura de jovens sujeitos leitores: seus modos de ler e de se apropriar dos textos que escolhem por conta própria ou que lhes são impostos por atividades escolares; suas representações de leitor, de leitura e de literatura. Não se trata, portanto, de uma investigação sobre o *ensino* de literatura ou sobre o *ensino* de leitura literária, ainda que a influência de agentes e do espaço das diferentes instituições escolares em que a coleta de dados da pesquisa sobre as práticas de leitura literária dos alunos se deu seja também de algum modo contemplada, pois, como se verá, a escola é também constitutiva das práticas desenvolvidas pelos estudantes. Porém, nossa intenção nessa proposição é levantar dados e tecer reflexões que possam indicar caminhos para que a literatura e a leitura literária tenham um espaço garantido na escola, dentro das salas de aula.

Mais uma vez optamos por articular dados coletados por meio de questionários com os provenientes de entrevistas. Na fase preliminar da pesquisa, com o objetivo de afinar o questionário e verificar se entrevistas em grupo constituiriam um formato capaz de atender aos nossos objetivos, fomos a campo para um exercício etnográfico que incluiu a observação de aulas de literatura em salas do primeiro ano do ensino médio de uma escola da rede pública estadual da periferia da Zona Norte da cidade de São Paulo – na qual mais tarde coletamos

³ Não estamos aqui desconsiderando o ensino da leitura literária e da literatura que acontece desde a pré-escola até o ensino fundamental II. Apenas partimos da constatação de que é, em geral, no ensino médio, que a literatura passa a constituir uma disciplina estabelecida e separada de outros conteúdos relacionados ao ensino da língua dentro das grades curriculares.

também dados efetivos da pesquisa e que denominamos ESCOLA 2. Nessa primeira “entrada em campo” pudemos observar o mesmo padrão de aula que havíamos encontrado no mestrado e tivemos contato com um discurso professoral sobre a literatura e sobre os alunos muito semelhante ao descrito na pesquisa de mestrado. Ao mesmo tempo, foi possível vislumbrar os livros que os adolescentes carregavam em suas mochilas, que nada tinham a ver com os conteúdos trabalhados em sala de aula.

Ao final dessa observação, ocorrida entre outubro e dezembro de 2009, tivemos a oportunidade ainda de aplicar um questionário-teste aos estudantes. Assim, tornou-se possível rever a estrutura desse instrumento, reformulando questões que não haviam sido bem compreendidas pelos alunos e efetuando alterações na ordem das perguntas propostas. Na análise preliminar das respostas, percebemos que, quando questionados, os estudantes se declararam leitores, indicaram seus livros preferidos, afirmando ainda sentir prazer com a leitura por várias razões. A lista de livros citados nos questionários apresentou tamanha diversidade de títulos de variados gêneros que confirmou nossa premissa: os adolescentes liam, talvez não o que seu professor gostaria que eles lessem, mas livros que eles mesmos escolhiam.

Num segundo momento, desenvolvemos uma entrevista em grupo com quatro alunas dessa mesma escola, levada a cabo em junho de 2010. Durante a entrevista, realizada no pátio da escola durante o período das aulas, o grupo de amigas discorreu sobre suas práticas de leitura e sobre seus gostos literários. Em nenhum momento as garotas demonstraram a necessidade de corresponder a uma suposta expectativa de nossa parte, que poderia estar relacionada à leitura de uma literatura que fosse considerada legítima. Ao contrário, falaram abertamente sobre os livros que consideravam bons ou ruins, indiferentes a normas culturais dominantes, trocando empolgações, completando a fala umas das outras e demonstrando capacidade de escolha e de discernimento crítico para decidir o que lhes interessava ler. Comprovamos assim que a entrevista seria um efetivo instrumento de coleta e que, a partir dos depoimentos, seria possível chegar às práticas de leituras dos sujeitos em questão.

No segundo semestre de 2011 fomos a campo, então, para a coleta efetiva dos dados. Nas quatro escolas que participaram da pesquisa, duas da rede pública estadual e duas particulares, foram preenchidos 289 questionários e gravadas aproximadamente 5 horas de entrevistas com 63 alunos. Tamanha quantidade de dados nos trouxe similar quantidade de informação acerca das práticas e representações de leitura dos adolescentes sujeitos de nossa pesquisa. Os possíveis caminhos de análise que se apresentaram eram diversos. Uma das hipóteses levantadas a princípio foi a de analisar os livros indicados como preferidos pelos

estudantes, com o objetivo de verificar nas estruturas dessas narrativas – e se trata em sua grande maioria de narrativas! – o que lhes prenderia a atenção. Contudo, à medida que o trabalho de organização e análise foi avançando, percebemos que o mais importante era, de fato, dar voz ao que pensam os adolescentes sobre suas leituras e sobre o ensino de literatura, bem como explicitar as demandas e queixas que eles apresentam, as quais, na maioria das vezes, parecem não ter um espaço de escuta garantido.

Resta ainda dar uma palavra sobre a articulação teórica a partir da qual a análise foi realizada. Tendo sido desenvolvida no interior da área temática de Linguagem e Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, é, portanto, do cruzamento entre o amplo campo das Linguagens e o campo da Educação que buscamos articular conceitos que pudessem se tornar ferramentas produtivas de análise dos dados colhidos. Para tanto, foram mobilizados instrumentais teóricos advindos de diferentes áreas do conhecimento, ainda que em sua maioria eles não tenham feito parte de nossa formação inicial. Assim, trabalhamos com conceitos da Psicologia Social (Serge Moscovici); provenientes da História Cultural do Livro e da Leitura (Roger Chartier); advindos da Sociologia relativos à leitura e ao consumo da literatura (Pierre Bourdieu, Bernard Lahire, Christian Baudelot, Marie Cartier e Christine Detrez); mobilizamos conceitos da crítica literária (Hans Robert Jauss, Wolfgang Iser, Umberto Eco, José Paulo Paes, Muniz Sodré, Sandra Reimão); discussões sobre a leitura e o ensino da leitura literária desenvolvidas atualmente na França (Jean Marie Goulemot, Annie Rouxel, Vincent Jouve, Max Butlen); e pesquisas sobre ensino de leitura e de literatura desenvolvidas no Brasil (Maria Thereza F. Rocco, Alice Vieira, Cyana Leahy-Dios, William Roberto Cereja, Maria Zélia Versiani Machado, Marta Passos Pinheiro, Neide Luzia de Rezende, entre outros).

Assim, a pesquisa que aqui apresentamos está estruturada em quatro capítulos e uma conclusão.

No capítulo 1, **Articulação teórica**, buscamos aprofundar os conceitos que nos serviram como ferramentas teóricas na análise dos dados coletados; examinamos as noções de leitura literária e de sujeito leitor a partir das quais buscamos refletir sobre as práticas dos alunos; e procedemos a uma revisão bibliográfica de pesquisas de campo acadêmicas que abordam o ensino de literatura e a leitura literária da perspectiva dos estudantes brasileiros.

O capítulo 2, **A pesquisa de campo**, trata da perspectiva metodológica adotada na pesquisa e explicita a opção pela articulação entre o instrumento do questionário e da entrevista; nela ainda são descritos os espaços dos estabelecimentos escolares em que a

pesquisa foi realizada; e se discorre sobre o processo da coleta dos dados quantitativos e qualitativos.

No capítulo 3, **Práticas e representações de leitura e de leitor**, traçamos os perfis dos estudantes de cada uma das quatro escolas em que a pesquisa foi realizada. Para tanto, analisamos as respostas fechadas e abertas dos 289 adolescentes que participaram deste estudo, apresentando dados sobre: os contextos familiares desses alunos, suas práticas de leitura e suas representações de leitura e de leitores.

Ao capítulo 4, **Com a palavra, os adolescentes**, coube a análise dos dados coletados nos depoimentos concedidos por 63 estudantes. Assim descrevemos as particularidades da coleta em cada uma das escolas, discorremos sobre o processo de transcrição e sobre a seleção e análise dos dados coletados e apresentamos reflexões relativas não apenas às práticas de leitura desses adolescentes, como também ao que eles pensam sobre a literatura que são compelidos a ler e sobre aquela que leem porque gostam, além de suas considerações sobre o ensino que recebem, desenhando desse modo algumas conclusões.

Por fim, na **Conclusão**, procuramos refletir sobre a validade dos procedimentos adotados, verificar se as questões levantadas foram respondidas, contrapor os dados analisados a partir da pesquisa quantitativa aos da pesquisa qualitativa e destacar algumas questões que nos chamaram atenção ao longo do trabalho e que exigem reflexão e ação.

Capítulo 1

Articulação teórica

1.1 As ferramentas teóricas

Partindo-se de um campo generalista, como é o da Educação, e lidando com um objeto que costuma ser abordado a partir de diferentes campos, como o são as práticas de leitura literária, apresentou-se o desafio de selecionar conceitos que pudessem ser úteis e produtivos na análise dos dados empíricos coletados para a pesquisa. Nosso objetivo aqui é, entre a multiplicidade de conceitos e noções mobilizados no trabalho, discorrer sobre algumas dessas ferramentas que constituíram o ponto de vista a partir do qual olhamos para a realidade. Assim, a representação social proposta por Serge Moscovici, os conceitos de representação, de apropriação e de prática social operacionalizados por Roger Chartier, os de *habitus*, de disposições e de capital cultural estruturados por Pierre Bourdieu e as disposições sociais múltiplas e transferíveis desenvolvidas por Bernard Lahire nos pareceram instrumentos teóricos profícuos e serão tratados a seguir, na expectativa de que, quando mobilizados pela análise, configurem a perspectiva adotada na pesquisa.

Em 1961, Serge Moscovici publica sua tese *Psicanálise, sua imagem e seu público* (2012a), trabalho por meio do qual busca esclarecer como conhecimentos produzidos no âmbito científico – no caso, a psicanálise – são apropriados pelos indivíduos comuns e passam a fazer parte do cotidiano, tanto do ponto de vista da percepção do real como no plano da ação. Moscovici parte da constatação de que para agir no mundo social os indivíduos têm a constante necessidade de se apropriar de um universo externo, de organizar informações provenientes de fragmentos de diálogos, de leituras descontínuas, de expressões ouvidas em diversos lugares e de que, em função disso, necessitam adquirir uma competência enciclopédica sobre determinados objetos de discussão. Assim, preencher lacunas e suprimir as distâncias entre o que conhecem e o que observam e completar as “casas vazias” de um saber com “casas cheias” seria uma prática comum e diária.

O objetivo da pesquisa de Moscovici é investigar como os indivíduos dão conta dessa enorme massa de conhecimentos e realidades indiretas com as quais têm contato no âmbito social que ultrapassa a diminuta massa de conhecimentos e realidades diretas provenientes da esfera individual, processo que, segundo o pesquisador, exige que eles vejam e “pensem por procuração”, que interpretem os fenômenos sociais e naturais que não observam e que observem fenômenos da forma com que são interpretados por outros indivíduos.

Para explicar tal processo complexo de relações indiretas, o pesquisador propõe, então, a noção de representação social, entendendo-a como um instrumento, um *meio* de “formar

uma concepção concreta dos processos materiais, psíquicos, culturais, a fim de compreender, de comunicar ou de agir” (MOSCOVICI, 2012a, p. 22).¹ Não se trata, portanto, de uma instância intermediária de percepção, mas do próprio modo de apreensão da realidade: “um processo que, de alguma forma, torna o conceito e a percepção intercambiáveis pelo fato de se engendram reciprocamente” (MOSCOVICI, 2012a, p. 53). Dessa forma, o conceito de representação está na gênese do que o teórico denomina como “novo senso comum”, por meio do qual os indivíduos organizam pensamentos e ações.

Na elaboração do conceito de representação social, Moscovici o diferencia das noções de opinião e de imagem. Ao contrário das últimas,² consideradas pouco estáveis, de caráter parcial e fragmentado, pertencentes a uma realidade externa e desencadeadoras de atitudes apenas responsivas, no conceito de representação as premissas são outras: não há recortes entre interior e exterior; sujeito e objeto não são totalmente heterogêneos. O objeto está inscrito num contexto ativo, pois é parcialmente percebido pela comunidade e pelo indivíduo como prolongamento de seu comportamento. Além disso, o sujeito se constitui ao mesmo tempo em que organiza ou aceita o real, situando-se no universo social e material: “[...] a representação social é a ‘preparação para a ação’, não só porque guia os comportamentos, mas sobretudo porque remodela e reconstitui os elementos do ambiente no qual o comportamento deve acontecer” (MOSCOVICI, 2012a, p. 46). Moscovici entende as representações como partilhadas, penetrando e influenciando a mente de cada um dos indivíduos de uma determinada sociedade: elas não são pensadas por eles, elas são repensadas, recitadas, reapresentadas. Nesse processo complexo, o pesquisador chama ainda atenção para a dimensão diacrônica do conceito, afirmando que as representações, consideradas por ele como impostas e transmitidas, são

¹ Moscovici encontra em Durkheim o que considera ser a origem do conceito: o termo “representação coletiva” surge com o objetivo de designar a especificidade do pensamento social em relação ao individual. Sobre a concepção durkheimiana, Moscovici (2012a, p. 26) explica que “a representação coletiva não se reduz à soma das representações dos indivíduos que compõem uma sociedade. Ela é de fato um dos sinais da primazia do social sobre o individual, da invasão deste por aquele”. Por meio do conceito, introduzido em 1898, Durkheim pretendia explicar fenômenos como a religião a partir de

² Para Moscovici, a opinião é uma fórmula socialmente valorizada à qual o sujeito adere, uma tomada de posição sobre um problema controverso. Considerando que, em geral, a emissão de uma opinião deixa de lado o contexto em que um tema está sendo discutido e os critérios de julgamento mobilizados, Moscovici a descreve como uma atitude apenas responsiva, possível interiorização de ação futura. A noção de imagem guarda, para o teórico, semelhanças à de opinião, pois ela é concebida como “um reflexo interno da realidade externa, cópia conforme no pensamento daquilo que se encontra fora dele” (MOSCOVICI, 2012a, p. 44), sendo compreendida, assim, como reprodução passiva de um dado imediato. A imagem seria, portanto, determinada pelos fins e sua principal função seria a seleção daquilo que vem, sobretudo, do exterior.

o produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações. Todos os sistemas de classificação, todas as imagens e todas as descrições que circulam dentro de uma sociedade, mesmo as descrições científicas, implicam um elo de prévios sistemas e imagens, uma estratificação na memória coletiva e uma reprodução na linguagem que, invariavelmente, refletem um conhecimento anterior e que quebram as amarras da informação presente (MOSCOVICI, [2010] 2012b, p. 37).

Assim, quando tomamos as representações de leitor, de leitura e de literatura como objeto deste nosso estudo, partimos do pressuposto de que elas são partilhadas pelos indivíduos que as acionam, de que circulam e são pensadas, repensadas, recitadas e reapresentadas por eles e de que carregam em si elos com conhecimentos herdados de gerações anteriores. A representação dos alunos como não leitores encontrada em geral no discurso de professores seria partilhada pelos próprios adolescentes? As representações de leitura divulgadas pela mídia em geral teriam influência sobre as práticas de leitura dos alunos? Representações de leitura literária ou da literatura incluiriam as práticas de leitura dos jovens?

De outra perspectiva, o historiador Roger Chartier também faz uso do conceito de representação, fundamental para a análise dos novos objetos captados a partir da década de 1960 como estratégia dos historiadores para responder aos desafios surgidos com a institucionalização das ciências sociais no campo acadêmico. Em seu livro *A história cultural, entre práticas e representações*, cuja primeira edição é de 1982, o historiador explica como o retorno às inspirações fundadoras dos *Annales* dos anos 1930 – ou seja, ao estudo dos “utensílios mentais”³ que o domínio de uma história demasiadamente dirigida para o social havia relegado para segundo plano – abre possibilidades para a análise de temas como as atitudes perante a vida e a morte, as crenças, os rituais, os comportamentos religiosos, as relações familiares, as formas de sociabilidade, as modalidades de funcionamento escolar, entre outros.

Para o trabalho com tais objetos, Chartier utiliza o conceito de representação, mobilizando, como Moscovici, a noção de “representação coletiva” desenvolvida por Mauss e Durkheim. Segundo o historiador, o conceito permite conciliar “as imagens mentais claras – aquilo que Lucien Febvre designava por ‘os materiais de ideias’ – com os esquemas interiorizados, as categorias incorporadas, que as gerem e estruturam” (CHARTIER, 1988, p.

³ Termo cunhado por Lucien Febvre (cf. CHARTIER, 1988, p. 14).

19). Tendo como objetivo “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1988, p. 17), Chartier destaca a necessidade de se refletir sobre as “classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real” (CHARTIER, 1988, p. 17).

No entanto, para o historiador, além de as representações constituírem categorias de percepção e apreciação do real, produzindo práticas e apropriações diversas, é preciso considerar o fato de que elas são determinadas pelos interesses dos grupos que as criam, o que torna necessária a articulação dos discursos proferidos com a posição de quem os enuncia:

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, essa 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, 1988, p. 17).

Assim, no projeto de pesquisa do historiador, a noção de representação permite a articulação de três modalidades com o mundo social: 1) o *trabalho de classificação e de delimitação* que produz as configurações intelectuais múltiplas, por meio das quais a realidade é contraditoriamente construída por diferentes grupos; 2) as *práticas* que visam a fazer reconhecer uma identidade social; 3) a *reflexão sobre o modo como uma figuração pode ser apropriada* pelos leitores de textos ou imagens que os levam a fazer e a pensar o real (CHARTIER, 1988, p. 23-24). Ou seja, trata-se de tomar como objeto de análise os esquemas intelectuais incorporados por meio dos quais o presente pode adquirir sentido, o outro pode tornar-se inteligível e o espaço pode ser decifrado, considerando-se que as variáveis relativas a classes sociais ou meios intelectuais são produzidas por disposições estáveis e partilhadas, próprias de diversos grupos em luta no campo social. Para tanto, o historiador articula ainda as noções de prática e de apropriação.

Distanciando-se tanto do sentido que Foucault⁴ dá à noção de apropriação como daquele que a hermenêutica⁵ lhe confere, o historiador explicita que a apropriação “tem por objetivo uma história social das interpretações, remetidas para suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem” (CHARTIER, 1988, p. 26). Dentro de seu projeto de constituição de uma história da leitura – que nos interessa nesta pesquisa –, a noção de apropriação é utilizada para pôr em relevo “a pluralidade dos modos de emprego e a diversidade das leituras, que não forcem o texto” (CHARTIER, 1988, p. 26). E é dessa perspectiva que o historiador passa a desenvolver sua história da leitura, considerando, conjuntamente, “a irredutível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-la” (CHARTIER, 1988, p. 123), identificando assim tanto a diversidade das leituras antigas como as estratégias de autores e editores no sentido de impor uma ortodoxia do texto, leituras forçadas para públicos idealizados e específicos. Dessa forma, ao não atentar para as exclusões por confiscação, mas sim às diferenças de uso partilhado dos discursos e das práticas sociais, Chartier se aproxima da teoria de Pierre Bourdieu ao afirmar que “as práticas contrastantes devem ser entendidas como concorrências, as suas diferenças são organizadas pelas estratégias de distinção ou de imitação e os empregos diversos dos mesmos bens culturais se enraízam *nas disposições do habitus*⁶ de cada grupo” (CHARTIER, 1988, p. 137, grifos nossos).

Bourdieu define o que chama de *habitus*⁷ como o princípio unificador de todas as práticas, um “sistema de disposições duráveis e transferíveis que exprime sob a forma de preferências sistemáticas as necessidades objetivas das quais ele é produto” (BOURDIEU, [1976] 2003b, p. 73). Em 1982, na aula inaugural no Collège de France, o sociólogo se detém

⁴ Para Chartier, em seu livro *A ordem do discurso*, Foucault elabora a noção de apropriação como “confisco” e “submissão” dos discursos, colocados então fora do alcance de todos aqueles que não podem ter acesso a eles.

⁵ Chartier aponta que a hermenêutica compreende a noção de apropriação como um momento do trabalho de refiguração da experiência fenomenológica universal.

⁶ Em conversa com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit, Chartier (2001, p. 139) esclarece o que entende especificamente por desenvolvimento do “hábito de leitura”: trata-se da possibilidade de “dar às pessoas o costume de ler e de fazer da leitura uma prática frequente”. Na conversa, o historiador explica que utiliza o conceito não em seu sentido banal, mas no sentido particular de interiorização de maneiras de classificar, de falar e de atuar, explicitando que se trata do conceito desenvolvido por Bourdieu. Chartier traça ainda rápida genealogia do conceito, presente também na obra de Norbert Elias, de Erwin Panofsky e no pensamento escolástico medieval.

⁷ Bourdieu discorre sobre a gênese do conceito de *habitus*, explicando que ele remonta a Aristóteles e São Tomás, acionado também por Husserl, Mauss, Durkheim e Weber, exprimindo, de um modo geral, que os “sujeitos” sociais não são “espíritos instantâneos” (BOURDIEU; CHARTIER, 2011, p. 57-58).

na complexa relação que compreende “a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade” abarcada pelo conceito da seguinte maneira:

O princípio da ação histórica, tanto a do artista, do erudito ou do governante como a do operário ou pequeno funcionário, não é algo que se configura socialmente como objeto constituído na exterioridade. Não reside nem na consciência nem nas coisas, mas na relação entre dois estados do social, isto é, entre a história objetivada nas coisas sob a forma de instituições e a história encarnada nos corpos sob a forma desse sistema de disposições que eu chamo de *habitus*. O corpo está no mundo social, e o mundo social está no corpo. E a incorporação do social, realizada pela aprendizagem, é o fundamento da presença no mundo social, que supõe a ação socialmente bem-sucedida e a experiência ordinária desse mundo como evidentes. (BOURDIEU, 1982, p. 37-38).

Defendendo-se da afirmação de que a noção de *habitus* seria equivalente a um destino, um *fatum*, em entrevista concedida a Chartier em programa de rádio de 1988, o sociólogo explica que, ao contrário, “trata-se de um sistema *aberto* de disposições que estará submetido constantemente a experiências e é, desse modo, *transformado* por essas experiências” (BOURDIEU; CHARTIER, 2011, p. 62, grifos nossos). Bourdieu afirma ainda que há a probabilidade de que as experiências confirmem o *habitus*, mas que, por se tratar de um sistema virtual, o *habitus* só se revela em uma dada circunstância: “é na relação com determinada situação que o *habitus* produz algo. Ele é semelhante a uma mola, mas é necessário um desencadeador; e, dependendo da situação, ele pode fazer coisas opostas” (BOURDIEU; CHARTIER, 2011, p. 62). Conceito complexo, o *habitus* proporcionaria ao indivíduo enxergar ou não certas coisas em uma situação específica e, enxergando ou não essas coisas, o indivíduo se veria incentivado a agir ou não de determinadas maneiras. Assim, o *habitus* constitui a situação e é ao mesmo tempo constituído por ela. E como princípio gerador e unificador de todas as práticas, o conceito está na formação do gosto:

O gosto, propensão e aptidão à apropriação material e/ou simbólica de uma categoria de objetos ou práticas classificadas e classificadoras é a fórmula geradora que está no princípio do estilo de vida. Este é um conjunto unitário de preferências distintivas que exprimem, na lógica específica de cada subespaço simbólico, a mesma intenção expressiva (BOURDIEU, 2003b, p. 74).

Interessa-nos aqui ainda destacar as reflexões de Bourdieu sobre o consumo dos bens culturais, entre os quais encontram-se a literatura e os livros. Para o sociólogo, a formação do gosto e o consumo de bens culturais são orientados por duas grandes ordens de disposições:

as de ordem ética e as de ordem estética. Em sua pesquisa realizada na França em 1976, Bourdieu (2003b; 2006) chama atenção para a importância das variações de distância com o mundo, medida a partir das pressões materiais e urgências temporais a que estão submetidos os sujeitos, na determinação dos estilos de vida.

Para o sociólogo, as disposições de ordem ética, características das classes populares francesas de então, determinam um *habitus* de consumo baseado em valores éticos, que se preocupa com o que “querem dizer” as obras de arte, com seu conteúdo, ou seja, com sua função representativa, com sua funcionalidade, descartando questões formais relativas à sua constituição. Essas disposições levariam ao que podemos entender como uma “leitura comum”⁸, implicada em uma relação ética e funcional com a obra, cuja base são os valores éticos do grupo social ao qual o consumidor pertence.

Bem ao contrário, as disposições estéticas, privilégio das classes cultivadas francesas, implicam uma experiência do mundo liberada das pressões materiais e das urgências temporais, além da prática de atividades cujas finalidades se encontrem nelas mesmas, gerando assim a possibilidade de um distanciamento entre o objeto consumido e aquele que o consome. Está em jogo, portanto, a possibilidade de um acesso a uma arte “desinteressada”, que não depende de uma função ou utilidade externas, mas que pode ser consumida por si só. Essas disposições, que supõem uma distância do mundo, seriam a condição da “apropriação legítima da obra de arte” e levariam ao que podemos chamar de uma leitura erudita ou letrada, em que o texto é tratado como uma forma pura e o prazer estético se torna a razão para ler (BAUDELLOT; CARTIER, 1998).

Na base do desenvolvimento das diferentes disposições éticas e estéticas está o que Bourdieu denomina de capital cultural, conceito por ele criado para analisar a desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes de diferentes classes sociais, cujo objetivo foi romper com os pressupostos inerentes que consideravam o sucesso ou o fracasso escolar efeitos de “aptidões” ou de “capital humano”. Para Bourdieu, a noção de capital seria equivalente à de energia, elemento passível de troca dentro dos diferentes campos. A constatação do sociólogo é a de que há uma transmissão doméstica desse tipo específico de capital e ele identifica três formas sob as quais esse capital pode existir: 1) o estado incorporado; 2) o estado objetivado; 3) e o estado institucionalizado.

⁸ Robert Darnton (1992) cunha o termo “leitura comum” para descrever o modo de leitura de um negociante no final do século XVIII, que utilizava o texto como instrumento para chegar a fins que lhe eram exteriores.

No estado incorporado, esse tipo de capital é materializado sob a forma de disposições duráveis do organismo, cuja incorporação pressupõe um trabalho do sujeito sobre si mesmo, um investimento de tempo absolutamente pessoal, objeto de transmissão hereditária altamente dissimulada e quase invisível. Assim, esse estado de capital cultural “é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um *habitus*” (BOURDIEU, 1998, p. 74-75). No estado objetivado, o capital cultural se apresenta em sua materialidade, tal como livros, pinturas, esculturas, DVDs, tecnologias que suportem objetos culturais etc. De caráter transmissível, esse capital cultural só existe e subsiste como ativo e atuante se for efetivamente apropriado pelos agentes, isto é, na medida em que se transforme também em capital incorporado. Já no estado institucionalizado, o capital cultural se concretiza por meio de diplomas e certificados, que conferem ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura. Afinal, como observa Bourdieu, “o investimento escolar só tem sentido se um mínimo de reversibilidade da conversão que ele implica for objetivamente garantido” (BOURDIEU, 1998, p. 78), ainda que a rentabilidade dos investimentos possa variar em função de fatores conjunturais, como a explosão escolar e a inflação dos diplomas.

De tudo o que foi dito, conclui-se que, para Bourdieu, as relações entre classe social, capital cultural, disposições de diferentes ordens definindo diferentes *habitus* e diferentes formações de gosto determinam certas condições de consumo de bens culturais, como os livros e as literaturas, e certas práticas, como a de leitura literária. São as condições de consumo que determinarão o tipo de acesso ao que o sociólogo define como cultura legítima (BOURDIEU, 1983, 2003b, 2006), aquela consagrada e transmitida pela escola e reconhecida como a universalmente validada pelas classes dominantes, apesar de não ser objetivamente superior a nenhuma outra e de ser arbitrário o valor que lhe é concedido, não estando fundamentado em nenhuma verdade objetiva, inquestionável. Nesse sentido, a cultura escolar, mantenedora da ordem social vigente, seria a cultura imposta como legítima pelas classes dominantes. O sociólogo ressalta ainda que, muitas vezes, os sujeitos das classes desfavorecidas tendem a reconhecer essa cultura como legítima, sem que, no entanto, tenham tido a possibilidade de conhecê-la.

Contudo, no desenvolvimento de nossa pesquisa de mestrado, encontramos professores que escaparam à equação descrita, desenvolvendo disposições estéticas por diferentes vias e tornando-se leitores literários apesar de oriundos do que se poderia chamar de classes populares brasileiras. Para além de um consumo baseado em valores éticos, preocupado com o conteúdo das obras literárias e com sua função representativa ou sua

funcionalidade, associada ao descarte das questões formais relativas à sua constituição, os professores passaram a desenvolver práticas de leitura erudita ou letrada, distanciadas, desinteressadas, voltadas à apreciação da forma e ao prazer estético.⁹ Ou seja, tais professores desenvolveram um *habitus* certamente transformado pelas experiências que viveram, aproveitando-se de um sistema *aberto* de disposições e escaparam a supostas determinações sociais. Esses sujeitos poderiam ser considerados exceções que confirmam a regra generalizável a partir da qual considera-se que indivíduos provenientes de extratos da população que não desenvolvam disposição para a leitura literária fracassariam nessa atividade. Mas podem também servir como fonte de investigação sobre o que pode levar ao desenvolvimento de tais disposições em um contexto social adverso. Assim, colocamo-nos a questão: se para que o adolescente se torne um leitor literário é necessário que ele possa desenvolver disposições estéticas que o levem a práticas específicas desse tipo de leitura, mesmo que ele não seja oriundo de um ambiente em que essas disposições sejam tidas como comuns, como fazê-lo? Será possível? De que modo? Por quais vias? Já acontece? E qual seria a função da escola em um tal projeto?

Bernard Lahire, em sua pesquisa *Retratos sociológicos* ([2002] 2004a), propõe o que ele denomina “o estudo das disposições” como grande tradição teórica em matéria de teoria da ação, partindo do princípio de que o mundo social não pode ser reduzido a representações sob pena de ser também reduzido ao senso comum. Reafirmando a partir de Norbert Elias a importância das “redes ou configurações de interdependência que os indivíduos formam entre si e em suas limitações sobre os comportamentos e decisões de cada um deles” (LAHIRE, 2004a, p. 21), e se aproximando de Bourdieu ao constatar em seu trabalho o maior esforço já realizado de explicitação em matéria do que chama de “teoria disposicionalista da ação social”, Lahire defende, no entanto, a necessidade de aprofundamento e de destaque para a questão do *contexto* na teoria da ação bourdieuana (*contexto* + *ação* = *práticas*).

Essa perspectiva de análise, que considera as enormes variações nas disposições individuais que se fazem presentes nas ações cotidianas, interessa-nos no sentido de que pode nos auxiliar na análise das práticas de “leitura literária anárquicas” (PETRUCCI, 1999) dos adolescentes. Para Lahire, o estudo das múltiplas disposições de que fazemos usos

⁹ Ressalte-se ainda que esses professores demonstraram ter consciência da necessidade de também funcionalizar certos textos em sala de aula com seus alunos, abrindo mão de valorizar uma prática em detrimento da outra. Assim, é possível relativizar a distinção valorizável que faz Bourdieu entre práticas movidas por disposições distintas, considerando-se que os objetivos escolares podem levar em conta uma diversidade de questões que muitas vezes requerem uma funcionalidade do literário.

inconstantes só pode ser realizado por meio da interpretação de diversos traços, mais ou menos coerentes ou contraditórios, da atividade do indivíduo em questão. Trata-se de um esforço de interpretação com base na objetivação, na comparação, no corte etc., realizado por meio de observações, questionários e entrevistas, a partir do qual o princípio que dá origem aos comportamentos assumidos pelos indivíduos poderá ser descrito. O sociólogo propõe, portanto, não uma pesquisa sobre subjetividades, mas um estudo do movimento entre o que é interiorizado e o que é enfrentado como situação estranha, pois entende que somos “modelados por este mundo que ajudamos a modelar” (LAHIRE, 2004a, p. 24).

Como se vê, estão presentes no projeto as noções de interiorização das estruturas objetivas ou de incorporações das estruturas sociais, de *habitus* como fórmula ou princípio gerador e unificador das práticas e de transponibilidade ou transferibilidade das disposições, todas presentes na teoria da ação de Bourdieu. No entanto, Lahire destaca a necessidade de se considerarem as interdependências e interações relativas a influências socializadoras heterogêneas características de um contexto cultural complexo e de se levar em conta que diferentes disposições podem ser acionadas por solicitações contínuas ou enfraquecidas por não serem colocadas em prática ao longo da vida de um sujeito específico. Assim, o sociólogo propõe investigar a pluralidade das disposições incorporadas e a pluralidade dos contextos em que os sujeitos evoluem, considerando: o grau de heterogeneidade dos universos, grupos ou indivíduos frequentados por seus sujeitos de pesquisa; a variação diacrônica das disposições em função dos momentos de vida e das variações sincrônicas das disposições em função dos contextos em que se encontram; as tensões que podem revelar contradições ou defasagens entre as disposições do pesquisado e as requeridas por uma situação ou uma instituição; as adaptações ou ajustes progressivos de disposições ou seus estados de vigília; os confrontos de disposições (LAHIRE, 2004a, p. 26 e 27).

Partindo do princípio de que uma disposição não se restringe a uma resposta a um estímulo, já que ela constitui “uma maneira de ver, sentir e agir que se ajusta com flexibilidade às diferentes situações” (LAHIRE, 2004a, p. 30), o sociólogo chama a atenção ainda para a distinção entre competências e disposições, podendo ser as primeiras acionadas voluntariamente e as segundas, não. Assim, Lahire procura responder em seu projeto de pesquisa como certas disposições se combinam para dar conta de comportamentos acionados em um ou outro contexto. Podem entrar em conflito e travar a ação? Podem ser conciliadas e levar ao sucesso da ação?

Além disso, retomando os estudos desenvolvidos por Roger Chartier ao tratar das relações entre o mundo do texto e as noções de representação e apropriação, há que se

considerar ainda a complexa articulação entre as preferências dos leitores e a produção dos textos, a idealização da recepção por parte de produtores de livros e as práticas efetivas daqueles que deles se apropriam, sempre criadoras de usos e representações em geral irredutíveis à vontade dos produtores de discursos e normas. Se concordamos com as afirmações do historiador de que não é mais possível pretender “estabelecer correspondências escritas entre clivagens culturais e hierarquias sociais, relacionamentos simples entre objetos ou formas culturais particulares e grupos sociais específicos” (CHARTIER, 1988, p. 134), tendo em vista que tampouco parece ser possível identificar “a absoluta diferença e a radical especificidade da cultura popular a partir de textos, de crenças, de códigos que lhe seriam próprios [já que] todos os materiais portadores das práticas e dos pensamentos da maioria são sempre mistos, combinando formas e motivos, invenção e tradições, cultura letrada e base folclórica” (CHARTIER, 1988, p. 134), faz-se necessário reconhecer as circulações fluidas e as práticas partilhadas que atravessam os horizontes sociais tanto do ponto de vista da história como da perspectiva de análises que lidem com os esquemas de apreciação, percepção e ação no presente.

O que nos interessa em todo esse debate é a possibilidade de utilizar essas ferramentas teóricas para analisar as questões relativas à leitura literária como prática social e como prática escolar. Os dados coletados por meio de questionários e entrevistas com adolescentes que frequentam o primeiro ano do ensino médio de quatro escolas paulistas apontam, grosso modo, para constatações já realizadas de que certos segmentos das classes favorecidas, por mobilizarem disposições estéticas, tornam-se capazes de realizar aproximações desinteressadas das obras literárias, enquanto sujeitos provenientes de classes populares têm a tendência de buscar uma funcionalidade e uma finalidade para a leitura dessas obras, fruto de disposições éticas. Ainda assim, há sujeitos que escapam a essa equação e a análise do contexto que os leva a desenvolver disposições que não fariam parte do *habitus* de seus respectivos grupos sociais de origem pode apontar para estratégias de socialização da leitura literária contrárias a supostos determinismos. Assim, concordamos com Maria das Graças Rodrigues Paulino e tomamos como premissa as seguintes afirmações:

O tradicional determinismo na abordagem das disposições faz com que muitos considerem que as camadas pobres da população não detenham disposições para a leitura literária, já que seu passado não se liga ao letramento, especialmente ao de sentido estético. Não fazendo parte das inclinações desses indivíduos, a leitura literária seria de difícil motivação social, restringindo-se a um pequeno grupo de elite cujos pais e amigos

próximos permitiam a gênese dessa sofisticada propensão social letrada. Ora, na perspectiva de Lahire, se as disposições podem ser enfraquecidas ou reforçadas, se são históricas, não se pode reduzir previamente a potencialidade de leitura literária a certos indivíduos, excluindo outros. Ela pode ser encarada como situação nova e não interiorizada como “pessoal” por muitos indivíduos pobres, o que exigiria poderosas estratégias de socialização que a incluíssem. Em suma, tornar relevante a competência social de leitura literária depende de prioridades políticas e econômicas, capazes de influenciar opiniões e comportamentos coletivos (PAULINO, 2005, p. 64-65).

Se essas poderosas estratégias de socialização são possíveis, como e onde deveriam ser acionadas? Qual seria o papel da escola nesse processo?

Portanto, é partindo do pressuposto de que a prática da leitura literária tem relevância na complexa sociedade em que vivemos, pois ela é um poderoso instrumento de reflexão e de estruturação do pensamento, de que essa prática é perpassada por *habitus* que determinam disposições nem sempre tão estáveis, que podem ou não ser acionadas dependendo dos contextos em que se desenvolvem, de que as representações são construções partilhadas pelos diversos sujeitos que habitam o contexto social, de que as apropriações dos textos por meio das práticas dos leitores não ensejam relações transparentes e são socialmente variáveis que conduziremos as análises dos dados de nossa pesquisa. Sabemos que a produção de estudos sobre as práticas de leitura de adolescentes é farta, que só será possível abordar uma pequeníssima parte dela ao longo deste trabalho e que esta investigação se soma a esse conjunto de discursos sobre um contexto e uma realidade, mas, ainda assim, esperamos poder suscitar reflexões capazes de problematizar essas práticas de leitura de jovens leitores no Brasil hoje e, quem sabe, produzir ações que levem a transformações no interior das instituições voltadas para a formação de leitores no país.

1.2 Leitura literária

[Durante os anos 1970] os teóricos percebem que as duas questões mais importantes que eles se colocam – o que é a literatura? como estudar os textos? – significam se perguntar por que se lê um livro. A melhor forma de entender a “força” e a perenidade de certas obras não equivale, de fato, a se interrogar sobre o que os leitores encontram nelas? (JOUVE, 2002, p. 11).

A vertente dos estudos que têm como ênfase o receptor – a leitura e o leitor – existe há algumas décadas. Essa valorização da leitura e do leitor como objeto de estudo teórico já tem consequências no ensino de literatura no ciclo básico escolar francês e, mais recentemente, influenciou também as OCNEM publicadas pelo Ministério da Educação (MEC) no Brasil. Assim, procedemos a uma breve retomada dos enfoques que a leitura e o leitor passam a ter conforme autores que consideramos importantes para, com base no que é proposto por eles, poder refletir sobre as possíveis influências e reflexos dessas teorias no ensino da literatura no ciclo básico, esperando com isso delimitar o que compreendemos quando nos referimos à formação de um “leitor literário”.¹⁰

Tendo em vista os modos como as obras literárias são recebidas, Hans Robert Jauss (2002), teórico da Estética da Recepção, em texto publicado em 1977, considera que elas podem ser julgadas em função de duas séries de critérios: a primeira, de ordem estética, seria constituída por critérios internos ao campo artístico e literário, no qual a avaliação da qualidade de um texto seria realizada considerando-se outras obras de um mesmo autor ou ainda de outros autores e se efetuariam sob a perspectiva da crítica literária, de seus conceitos e de seus valores historicamente estabelecidos; a segunda, de ordem ética, seria externa ao campo literário e teria como critérios de julgamento os valores da experiência e da vida cotidiana do leitor direta ou indiretamente associados a suas condições socioeconômicas (BAUDELLOT; CARTIER, 1998). Dentro dessa última série de critérios, o comportamento de uma personagem poderia ser julgado, por exemplo, de acordo com a moral dominante do grupo social ao qual o leitor pertence, e uma situação narrada em uma trama literária poderia ser apreciada à medida que pudesse ser relacionada a algo que tenha sido experimentado pelo leitor em sua vida real. Ou seja, a segunda série de critérios descrita por Jauss se interessa pelos “conteúdos” das obras e advém da experiência da vida comum, enquanto a primeira

¹⁰ Gostaríamos de destacar que já discurremos sobre alguns desses autores em nossa pesquisa de mestrado. Contudo, consideramos importante a sua retomada dentro do âmbito deste estudo, para que as análises realizadas possam estar contextualizadas.

série tem como objeto de interesse a “escritura”, o modo como a obra é constituída, e, em última análise, seria um exercício crítico.

Tal distinção conceitual entre dois modos de recepção de obras literárias se aproxima daquela presente nas reflexões de Bourdieu (2003; 2006) – *mesmo que de perspectivas diferentes e com pesos igualmente diversos* – relativas às duas grandes ordens de disposições que orientariam a formação do gosto e o consumo dos bens culturais: disposições de ordem ética e de ordem estética, comentadas anteriormente.

Discorrendo do ponto de vista do leitor e de seu processo ao lidar com diferentes tipos de texto, Barthes descreve, em 1973, dois regimes de leitura diversos pelos quais se deixa levar e sob os quais consome as obras que lê, distinguindo entre um primeiro, cognitivo, que privilegiaria a progressão, e um segundo que consideraria a compreensão, a interpretação:

Uma [leitura] vai direto às articulações da anedota, considera a extensão do texto, ignora os jogos de linguagem (se eu leio Júlio Verne, avanço depressa: perco algo do discurso, e no entanto minha leitura não é fascinada por nenhuma *perda* verbal – no sentido que esta palavra pode ter em espeleologia); a outra leitura não deixa passar nada; ela pesa, cola-se ao texto, lê, se se pode assim dizer, com aplicação e arrebatamento, apreende em cada ponto do texto o assíndeto que corta as linguagens – e não a anedota: não é a extensão (lógica) que a cativa, o desfolhamento das verdades, mas o folheado da significância (BARTHES, 2006, p. 18, grifo do autor).

Assim, o primeiro modo de ler se atém à ação em curso, ao encadeamento dos fatos, e quer chegar ao final da narrativa; já o segundo sacrifica a progressão e busca entender todas as implicações desse ou daquele trecho. E como observa Jouve (2002), entre essas duas atividades as combinações podem ser feitas em diversas proporções.

De outra perspectiva, Umberto Eco faz também uma distinção conceitual entre diferentes “leitores modelo”, compreendidos por ele como instâncias textuais, aos quais toda e qualquer obra literária se proporia a responder: “o primeiro é a vítima designada pelas próprias estratégias enunciativas, o segundo é o leitor crítico que ri do modo pelo qual foi levado a ser vítima designada” (ECO, 1989, p. 101). Assim, o leitor de “primeiro nível” se divertiria com a história narrada, com o conteúdo do texto, enquanto o leitor de “segundo nível” se preocuparia também com o “como” a história é contada, ou seja, com a questão formal daquilo que lê. Partindo desse critério, Eco propõe então a possibilidade de se distinguirem obras que visem ao prazer do leitor vítima, definidas por ele como “gastronômicas”, e obras que visem ao prazer do leitor crítico, entendidas como aquelas cuja finalidade seria estética. De todo modo, o próprio Eco relativiza a distinção entre esses dois

tipos de prazer, um do “quê” e outro do “como”, e cita exemplos de textos que escapariam a essa dicotomia ou ainda que tiveram sua recepção transformada ao longo dos anos. Além disso, o autor distingue ainda entre “o *uso* livre de um texto aceito como estímulo imaginativo e a *interpretação* de um texto aberto” (ECO, 1979, p. 43, grifos do autor), traçando um paralelo entre as possibilidades identificadas por Barthes como fruição ou gozo de um texto.

Também considerando a instância do leitor como estruturante do texto, Wolfgang Iser (1996) propõe o conceito de “leitor implícito”: leitor virtual, inscrito no texto, que materializaria um conjunto de pré-orientações oferecidas como condições de recepção para os leitores reais. Para o autor, a obra literária seria constituída de lugares vazios, em que os blocos da trama são interrompidos ou sucedidos por acontecimentos não previsíveis, o que induziria o leitor a encontrar a relação não formulada pelo texto. A leitura empírica se daria, portanto, por meio de uma relação dialética entre a espera do que vai acontecer – *protensão* – e a memória daquilo que aconteceu – *retenção* – (JOUVE, 2002), e as contradições que o leitor produz ao formar suas configurações podem levá-lo a perceber a insuficiência destas últimas, fazendo que ele possa se distanciar do texto e perceber-se nele implicado – atitude identificada por Iser como momento central da experiência estética.

Apesar da multiplicidade de modelos, práticas e competências que existem no que diz respeito à leitura, Roger Chartier (1999, p. 91-92) destaca ainda a importância da comunidade quando se pensa sobre sua apropriação:

Cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância é singular. Mas esta singularidade é ela própria atravessada por aquilo que faz que este leitor seja semelhante a todos aqueles que pertencem à mesma comunidade.

Assim, gostaríamos de tratar ainda brevemente da noção de “comunidade interpretativa”, proposta por Stanley Fish. Em seu ensaio *Is There a Text in This Class?*, o autor a define como uma entidade pública e coletiva, formada por todos aqueles que compartilham das mesmas estratégias de interpretação. Partindo do princípio de que “a habilidade de interpretar não é adquirida: ela é constitutiva do ser humano”, Fish afirma: “o que é adquirido são os modos de interpretação e esses modos podem ser esquecidos, suplantados, complicados ou dispensados” (FISH, 1980, p. 172, tradução nossa). Segundo o autor, esses modos de interpretação, constitutivos dos textos lidos, dependem da comunidade interpretativa às quais pertencem os leitores, sendo reconhecidos e reafirmados por aqueles que dela fazem parte. Fish ressalta ainda a importância das instituições que são frequentadas pelos leitores na constituição dessas comunidades interpretativas.

No escopo deste trabalho, assume-se o papel da escola como fundamental na formação de comunidades leitoras. Recuperando a citação acima de Jouve de que aquilo que os leitores encontram nas obras que leem está relacionado à perenidade destas últimas, torna-se necessário considerar também o contexto em que tais obras são lidas. Como a investigação que nos propomos a fazer tem por sujeitos leitores adolescentes em formação que frequentam a escola, é preciso considerar que dentro dessa instituição o contexto em que as leituras acontecem está forçosamente relacionado ao professor, ao currículo, ao programa, ao vestibular, enfim a objetivos que diferem daqueles da escolha espontânea e pessoal por esta ou aquela leitura. Recentes pesquisas francesas realizadas com adolescentes sobre suas práticas de leitura, que têm como objeto a formação de sujeitos leitores, são concomitantes a uma nova perspectiva que se abre para o ensino de literatura na França.

Baudelot, Cartier e Detrez (1999), em ampla pesquisa com amostra de 1.200 adolescentes acompanhados ao longo de quatro anos no começo da década de 1990, durante os quais foram coletados dados sobre as práticas de leitura desses sujeitos, levantam diversas questões. Entre elas, chama atenção o fato de os pesquisadores constatarem uma diminuição das práticas de leitura entre os jovens franceses na passagem do *collège* (anos finais do ensino fundamental) ao *lycée* (ensino médio). Baudelot e sua equipe verificam que os adolescentes, acostumados a leituras comuns marcadas por disposições éticas em busca de entretenimento, identificação e respostas a questões imediatas e cotidianas, encontram grandes dificuldades quando, no ensino médio, precisam responder à obrigação da leitura de livros realizada dentro de um universo de referências literárias, atividade marcada por disposições estéticas, que exige deles o distanciamento e a reflexão. Para os sociólogos, a leitura dos grandes autores, parte do programa curricular francês, é efetuada pelos jovens como uma prática sem crença, caracterizando-se como uma leitura compulsória. Assim, a aquisição das disposições estéticas relacionada à formação escolar fica identificada a uma leitura obrigatória completamente diferente daquela comum e livre que os adolescentes praticam por conta própria.

Considerando os resultados obtidos por meio dessa e de outras pesquisas, além da polêmica que no ano 2000 era travada na França em torno dos programas de ensino de língua para seus colégios e liceus, que sofriam resistência de parte da intelectualidade, Jean Verrier defende em ensaio a impossibilidade de se continuar tratando o ensino da literatura como o de um conteúdo e aponta a necessidade de passar-se a ensinar modos de ler textos, ou seja, a ensinar a leitura literária. Apropriando-se da questão colocada por Sartre mais de meio século antes e refletindo sobre os rumos possíveis para o ensino de literatura, o autor inquiri: “O aspecto mais característico dessas últimas décadas é talvez esse deslocamento que consiste em

fazer não a pergunta que fazia muito pertinentemente Sartre em 1947, ‘o que é a literatura?’, mas ‘o que é a leitura literária?’” (VERRIER, 2007, p. 211).

Nessa mesma linha segue Annie Rouxel. Pesquisando autobiografias de leitores e identidades literárias no liceu e na universidade, a autora identifica, como Baudelot e sua equipe, uma cisão entre o leitor escolar e “o outro leitor que está em nós”. Segundo a autora, a obrigação escolar da leitura é percebida pelos jovens como causadora de “feridas” e leva-os a conjugar o verbo *ler* juntamente com o verbo *dever*. Identificando quatro categorias distintas de sujeitos leitores (o escapista, que faz uma leitura de evasão, de ritmo rápido, interessada na intriga, na trama; o espectador, que privilegia os ecos dos textos em si mesmo; o boêmio, cuja leitura serve à meditação, à divagação, ao gozo; e o crítico, sensível aos efeitos do texto e atento à sua forma), Rouxel afirma que a instituição escolar tende a hierarquizar esses diferentes leitores e atenta para o fato de que todos esses “tipos” estão presentes nos que praticam a leitura literária. Assim, a pesquisadora conclui que são urgentes atividades escolares que levem em conta a formação do sujeito leitor e suas diferentes facetas e não se restrinjam a práticas formais de leitura, dando “mais lugar à expressão da subjetividade” e favorecendo “a emergência de gostos e de uma identidade literária” (ROUXEL, 2013b, p. 83).

Em 2006, o governo federal brasileiro publica as OCNEM específicas de literatura. Partindo da constatação de que a “dimensão formativa do leitor” iniciada no ensino fundamental se perde no ensino médio em função dos impasses peculiares a esse nível de ensino – como o trabalho com textos mais afastados dos estudantes do ponto de vista cronológico ou que possuem uma linguagem mais elaborada, o que faz que sejam, portanto, objeto de uma apropriação mais difícil – e em função de objetivos pragmáticos associados aos manuais didáticos – que continuam cumprindo bem ou mal o papel de referência curricular –, as Orientações propõem como eixo do trabalho em sala de aula a leitura integral da obra literária. Tal direcionamento explicita a mudança de foco proposta para o tratamento dado à literatura, que descarta o ensino estruturado a partir da história da literatura e do trabalho com informações externas ao texto literário e define como objetivo principal da disciplina a formação do leitor literário, capaz de fruir o texto. Esse prazer estético, segundo as OCNEM (MEC, 2006, p. 55, grifos nossos), só será alcançado pela experiência estética, definida como:

[...] *o contato efetivo com o texto*. Só assim será possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum de linguagem, consegue produzir no leitor; o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética. A experiência construída a partir dessa troca de significados possibilita, pois,

a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico, já que objetivamente não pode ser medido. O prazer estético é, então, compreendido aqui como conhecimento, participação, fruição.

Assim, os documentos ponderam que a seleção dos textos que serão trabalhados em sala de aula efetuada pelos professores é fundamental e que a escolha de qualquer texto escrito, “popular ou erudito”, deve levar em consideração o mesmo “crivo que se usa para os escritos canônicos: Há ou não intencionalidade artística?; A realização correspondeu à intenção?; Quais os recursos utilizados para tal? Qual o seu significado histórico-social?; Proporciona o texto o estranhamento, o prazer estético?” (MEC, 2006, p. 57). Ou seja, defende-se a qualidade estética do texto, com vistas à formação de leitores literários, entendidos no sentido que Eco atribui ao leitor crítico. Ressaltando que não se trata de descartar as leituras “mais leves”, escolhas que por vezes levam os leitores a esquecer as mazelas do cotidiano, o que o documento destaca é que o leitor crítico pode deixar-se ser vítima quando quer, o contrário, no entanto, não acontecendo. A questão fundamental do ensino de literatura no nível médio é, portanto, fornecer as condições necessárias para que os alunos possam se tornar leitores críticos ou, ainda, leitores literários.

Considerando-se a publicação do documento, acreditamos que seja o caso de perguntar: quais representações da literatura sua escolarização propicia? Quais são os reflexos de tal escolarização da literatura no desenvolvimento das práticas de leitura literária dos adolescentes? Há práticas de leitura literária que se desenvolvem, apesar do ensino de literatura, fora do espaço escolar? Na prática, o que mudou? Transcorridos cinco anos da publicação dos documentos oficiais, fomos a campo verificar o que os alunos escolhem ler por conta própria, como percebem a passagem do ensino fundamental para o médio no que tange ao aprendizado da leitura literária e como se apropriam da literatura tendo em vista as relações que estabelecem com as obras e com seus professores na escola.

1.3 Pesquisas sobre o ensino de literatura e o ensino de leitura literária no Brasil

No Brasil, diversas pesquisas e grupos de pesquisa vinculados a diferentes universidades investigam desde a década de 1970 as representações de leitura e o ensino de leitura e de literatura no ensino básico.¹¹ Discorremos a seguir sobre algumas dessas pesquisas, que, desenvolvidas sob ângulos diferentes, nos ajudarão a traçar um breve panorama do ensino de literatura e das tensões e influências existentes entre o trabalho desenvolvido na escola e as práticas de leitura literária dos adolescentes. Ressaltamos ainda que algumas dessas pesquisas foram exploradas como ponto de partida para reflexões sobre o ensino de literatura em nosso trabalho de mestrado (OLIVEIRA, 2013). Porém, se naquele momento o que nos interessava era a perspectiva dos professores sobre a literatura e seu ensino, aqui o que focalizamos é o ponto de vista dos alunos sobre suas práticas de leitura e sobre a literatura em sentido amplo.

1.3.1 O ensino médio, os livros didáticos e o ensino da história da literatura

Em 1982, Marisa Lajolo publica em livro o resultado de sua pesquisa de doutorado, *Usos e abusos da literatura na escola*. Nele, a autora analisa como José Veríssimo, em sua obra *A educação nacional*, publicada em 1891, denunciava a invasão dos autores estrangeiros de literatura no ensino brasileiro e defendia a presença da literatura brasileira como objeto de estudo no *livro de leitura* utilizado nas salas de aula da época. Para Veríssimo, a antologia deveria não apenas ser produzida por professores brasileiros, mas também reproduzir autores brasileiros e fomentar o sentimento nacional por meio do ensino da história de nossa literatura, a exemplo do que acontecia na Alemanha¹² (LAJOLO, 1982).

Nesse mesmo sentido, Márcia de Paula Gregório Razzini (2000) traça em sua tese de doutorado um panorama histórico do ensino da literatura brasileira por meio da análise dos *programas de ensino* do Colégio Pedro II e das sucessivas edições ao longo de quase 85 anos

¹¹ Incluído nele o ensino fundamental e o ensino médio.

¹² Apesar de já comentado em nosso mestrado (OLIVEIRA, 2013), é preciso retomar aqui os esclarecimentos feitos por Hans Robert Jauss sobre o fato de que, nessa época, a disciplina de História da Literatura vivia na Alemanha tempos áureos e encarnava a possibilidade de fomento à ideia de individualidade nacional, defendida pelos intelectuais do país como forma de garantir e sedimentar seu tardio processo de unificação (JAUSS, 2002).

do livro didático *Antologia nacional* (1895-1969).¹³ A literatura brasileira, que passa a constar do programa do colégio por volta de 1860 e entra para a grade da escola com o nome de “História da Literatura Nacional” em 1892, torna-se o principal conteúdo da *Antologia nacional*, cuja primeira edição é publicada logo após a proclamação da república. Na análise de Razzini, que discute as relações entre as mudanças propostas nas reedições da antologia e as proposições curriculares que vão sendo publicadas ao longo da primeira metade do século XX, o sucesso e a permanência do livro no mercado se devem a uma abordagem que contava com a apresentação da biografia de autores brasileiros e portugueses e de excertos de suas obras divididos por períodos históricos dispostos em ordem cronológica inversa, do século XIX ao XVI. Havia, portanto, por parte dos autores da antologia, uma preocupação de apresentar aos alunos primeiro uma literatura que estivesse próxima a eles para que, num segundo momento, pudessem entrar em contato com textos e linguagens consideradas mais antigas.¹⁴ A *Antologia nacional*, cuja última edição é publicada em 1969, cai em desuso na década de 1970. Contudo, é interessante notar ainda como determinados excertos de textos literários presentes no manual – seleção que muitas vezes, como demonstra Razzini, é resultado das preferências pessoais e das relações de seus autores com os escritores da época – continuam sendo reproduzidos hoje em livros didáticos do ensino médio.

Além das pesquisas de cunho histórico, outras investigações que cruzam dados sobre o ensino de literatura passam a ser desenvolvidas. Em “A teoria da literatura e a leitura na escola”, por exemplo, Regina Zilberman (1988) verifica o modo de circulação e consumo da literatura na escola por meio da análise da legislação, dos livros didáticos, dos manuais de história da literatura e das listas de leitura dos exames de seleção das universidades. A

¹³ Antologia de autoria dos professores Fausto Barreto e Carlos de Laet, editada e utilizada por alunos da escola secundária brasileira por mais de 70 anos.

¹⁴ Note-se que a primeira edição da *Antologia* é de 1885, século XIX, e que nela, portanto, já era proposto num primeiro momento o estudo de obras *contemporâneas* aos alunos que estudavam por meio dela. Nesse sentido, pode-se considerar tal abordagem mais adequada do que a oferecida pela maioria dos livros didáticos disponíveis no mercado atualmente, que em geral apresentam a estudantes do primeiro ano do ensino médio as poesias trovadorescas, seguindo então com o conteúdo das correntes estéticas disposto de maneira cronológica. Esse modo de organização da historiografia literária já pode ser encontrado nas *Noções de história da literatura*, escritas por Manuel Bandeira também para atender ao programa do Colégio Pedro II, publicadas em 1954 pela Companhia Editora Nacional. Contrário ao processo de sedimentação de uma prática escolar que concebe o ensino de Literatura como o de sua história cronológica, é preciso destacar ainda a fala de Alfredo Bosi que, em entrevista a Maria Thereza Fraga Rocco (1981), sugeria que os estudos de literatura brasileira no então ensino secundário comesçassem “de um certo moderno para trás”, o que garantiria, primeiro, a comunicação com os alunos, já que a linguagem certamente seria mais acessível, e, segundo, um melhor aproveitamento do tempo escolar, indo assim na linha do que já era proposto pela *Antologia nacional*.

pesquisadora constata que até 1970 a presença obrigatória do ensino de literatura nos níveis iniciais do ciclo básico é definida por uma concepção da leitura *como meio* que tem como objetivos transmitir a norma culta, conservar e defender o padrão elevado da língua de que a literatura é guardiã, inculcar valores e incutir o bom gosto, adquirir conhecimentos, além de transmitir o patrimônio da literatura brasileira. No entanto, segundo Zilberman, a partir da reforma realizada em função da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71, as “clássicas” literaturas brasileira e portuguesa perdem seu espaço no então ensino primário e ginásial, sendo deles eliminadas e transferidas para o ensino do segundo grau (atual ensino médio). Zilberman identifica precisamente nessa transferência a transformação do ensino de literatura em refém dos exames vestibulares e constata que ele passa a ignorar a produção literária contemporânea, concentrando-se no estudo de textos das escolas estéticas ou períodos literários que eles representam ou exemplificam (ZILBERMAN, 1988, p. 133 e ss). O ensino de literatura torna-se assim um discurso empobrecido sobre a literatura e passa a acontecer em detrimento da leitura das obras, situação encontrada até hoje nas salas de aula do ensino médio.

Nesse mesmo período, os livros didáticos tornam-se manuais e passam a organizar a prática de ensino dos professores como roteiros a serem seguidos. Por meio deles é difundido um discurso sobre a literatura transformada em informações sobre o autor, as obras e os períodos estéticos. O ensino desse discurso sobre a literatura, elaborado, enunciado e divulgado há décadas pelos manuais didáticos, é objeto de investigação de Carolina Yokota de Paula Lima (2008) em sua pesquisa de mestrado. Analisando a concepção de literatura presente em três desses manuais, produzidos entre 1970 e 1990, a pesquisadora constata a existência de um modo de apropriação da literatura que a homogeneiza em vez de analisá-la, deixando ao aluno o papel de um leitor enfraquecido a quem resta apenas decodificar o já decodificado. Segundo Lima (2008, p. 91):

O discurso do livro didático, sendo muitas vezes o único meio de contato com a literatura ao qual o aluno tem acesso, fornece análises cristalizadas que parecem ser partes integrantes dos textos literários, apagando-se, dessa forma, a provisoriidade e a particularidade delas. Dessa forma, na escola, sobretudo no discurso sobre a literatura que é veiculado pelo material didático, a noção de que o texto literário tem já a sua interpretação fixada, estabilizada ao longo do tempo como um sentido que lhe é inerente, marca fortemente a recepção do texto.

Maria Amélia Dalvi, em pesquisa de doutorado defendida em 2009 intitulada *Drummond: a invenção de um poeta nacional pelo livro didático*, analisa as relações entre a apresentação de Carlos Drummond de Andrade realizada pelos manuais e o conhecimento produzido pela historiografia e pela crítica literária, além de considerar o poeta que poderia ser depreendido da efetiva leitura dos poemas selecionados pelos livros didáticos. Ao final do estudo, a autora traça um panorama do tratamento dado a Drummond em manuais dos anos de 1960 aos anos 2000, identificando três gerações de livros didáticos:

Os que tomam a poesia como depósito de informações (assim, estudar um autor é elencar dados biográficos e obras publicadas); aqueles que procuram dinamizar a aprendizagem, pela leitura efetiva dos poemas, mas que terminam por vincular a produção artística ao contexto socioeconômico, político e histórico; e, por fim, aqueles que procuram estabelecer diálogos com a produção cultural mais ampla e que não abrem mão de abordagens intersemióticas (DALVI, 2011, p. 232).

Há, portanto, a constatação de mudanças no tratamento dado ao poeta ao longo das gerações de manuais analisados – e talvez possamos pensar aqui no tratamento dado à literatura de modo geral. Contudo, Dalvi ressalta que a apresentação de Drummond é realizada sempre de modo redutor, quando confrontada com a efetiva leitura de seus poemas, e defende que não se pode recorrer aos livros didáticos como único material de consulta nas salas de aula. Afirmando que é preciso aprender e ensinar a desconfiar dos manuais e a rasurá-los, a autora aponta que as pesquisas precisam incorporar como perspectiva “a possibilidade de que professores e estudantes rasurem protocolos dados, trapaceiem os pactos assumidos com os autores, textos e suportes, a fim de que se reinventem os modos de inscrição do leitor nos materiais escritos” (DALVI, 2011, p. 203).

É possível perceber por essa breve retomada de pesquisas que pontuam diferentes momentos históricos os modos pelos quais a literatura passa a fazer parte da grade curricular do ensino básico brasileiro e as mudanças que vão se dando em suas abordagens didáticas ao longo dos anos. Resta verificar os modos de recepção da literatura por parte dos adolescentes na prática.

1.3.2 Práticas de leitura literária de pré-adolescentes em duas pesquisas de campo

A partir de 1994, o Grupo de Pesquisas do Letramento Literário (GPELL),¹⁵ vinculado ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), passa a concentrar e desenvolver pesquisas que investigam e articulam as relações entre a literatura infantojuvenil e a formação de leitores no ensino básico. Entre essas pesquisas, encontram-se duas que enfocam casos específicos de *formação de leitores entre 10 e 14 anos* e suas relações com a escola com base no conceito de letramento literário¹⁶. Embora essas pesquisas se ocupem de uma faixa etária inferior à que investigaremos, gostaríamos de destacá-las, ainda que brevemente, pois poderão contribuir para reflexões sobre as práticas de leitura literária dos alunos que participaram da pesquisa aqui proposta.

Na primeira delas, intitulada *A literatura e suas apropriações por leitores jovens*, Maria Zelia Versiani Machado (2003) investiga a formação de leitores de 10 a 14 anos em dois contextos sociais, um em escola pública e outro em particular, ligados por um projeto comum denominado Giroletras – que previa o desenvolvimento de uma série de atividades ligadas à leitura de literatura, envolvia escolas da rede particular e pública de Belo Horizonte e culminava com uma feira de livros anual. Tendo em vista verificar os modos de apropriação da leitura literária pelos alunos das duas escolas selecionadas, levando em consideração as representações e ações presentes nas práticas escolares mediadoras dessa formação, tanto no espaço das bibliotecas como em sala de aula, Versiani analisa a mediação das bibliotecárias e das professoras na formação dos leitores literários, as resenhas de livros produzidas pelos alunos e os depoimentos por eles concedidos em entrevistas.

Como resultados, a pesquisadora destaca que as diferentes mediações observadas, articuladas aos diferentes contextos sociais dos quais os alunos são provenientes, levam ao desenvolvimento de práticas de leitura literária desiguais – na escola pública, uma mediação desenvolvida sempre em busca de um apoio externo às ações e práticas por ela conduzidas e,

¹⁵ Até 2001, o GPELL se chamava Grupo de Pesquisas de Literatura Infantil e Juvenil.

¹⁶ Magda Soares (1998) aponta o surgimento do conceito letramento no campo da Educação e das Ciências Linguísticas, empregado primeiramente por Mary Kato e, na sequência, por Leda Verdiani Tfouni e Ângela Kleiman. Versiani Machado entende o letramento literário como propiciador de “experimentação não pragmática ou ‘funcional’, mas estética, possível pela disposição do leitor à leitura, ou seja, pela propensão ao pacto que temporariamente suspende a realidade imediata do leitor, levando-o a experimentar o texto ficcional” (MACHADO, 2003, p. 36). Neste trabalho, optamos por trabalhar com práticas de leitura literária por entendermos que o conceito de prática e a noção de leitura literária são suficientes como embasamento teórico para as reflexões pretendidas.

na escola particular, uma mediação realizada a partir de uma posição de autoridade, responsável tanto pelo projeto de incentivo à leitura como por seu desenvolvimento. Daquele lado, o distanciamento e a sacralização da leitura que têm na escola o polo exclusivo de circulação da literatura; deste lado, alunos familiarizados a livros e leituras, que discorrem de forma corriqueira sobre suas práticas. Assim, Versiani se questiona se os leitores formados na escola pública pesquisada se apropriam efetivamente da leitura ou se são por ela apropriados, levados a buscar sempre o prazer imediato no mesmo tipo de narrativa, naquilo de que se gosta e que se conhece. Discutindo a formação do gosto com base nas considerações de Anne-Marie Chartier (1999), a pesquisadora distingue *leituras de prazer imediato* das *leituras de formação*, defende a mediação como fundamental na passagem da primeira à segunda,¹⁷ e constata a necessidade de escuta da experiência dos leitores – alunos e mediadores – na implementação de projetos institucionais de apoio e fomento à formação de leitores literários.

Na segunda pesquisa, denominada *Letramento literário na escola: um estudo de práticas de leitura literária na formação de “comunidade de leitores”*, Marta Passos Pinheiro (2006) analisa o processo de formação de leitores literários pré-adolescentes de uma turma de 5ª série (atual 6º ano do ensino fundamental) por meio da descrição de suas práticas de leitura em livros didáticos e em outros suportes impressos usados em sala de aula. Para tanto, a pesquisadora desenvolve estudo de caso de abordagem etnográfica em uma escola da rede pública municipal de Belo Horizonte durante um ano. Observando as aulas de Português e as práticas de leitura realizadas na biblioteca de uma amostra de três alunos, Pinheiro analisa os textos literários propostos para leitura em sala de aula e realiza entrevistas semiestruturadas.

No estudo, a pesquisadora constata na escola investigada a busca por se formar um leitor que leia o que é permitido e que adira aos valores transmitidos pela escola, veiculados, principalmente, por meio do livro didático, que serve como roteiro das práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula. Pinheiro nota também que há uma expectativa de que os alunos se identifiquem com as personagens e de que se emocionem com os textos poéticos, tornando-se desse modo indivíduos mais sensíveis e mais controláveis. Assim, a pesquisadora observa que o objetivo estético mistura-se a um objetivo instrucional, de constituição de formas de sentir da “comunidade de leitores”, que orienta os indivíduos a se comportarem de determinadas maneiras na escola e na sociedade. Além disso, Pinheiro constata ainda que as leituras realizadas pelos alunos fora da sala de aula indicam, em geral, um alto grau de dependência em relação às práticas de leitura escolares, apresentando estratégias e táticas de

¹⁷ Tais posições estão presentes, mesmo que expressas de outra maneira, nas OCNEM (2006), das quais aliás Versiani é uma das autoras, como já explicitado.

escolarização da literatura desenvolvidas pela professora e que a biblioteca da escola constitui-se em um espaço que, ao mesmo tempo que propicia leituras, as controla.

Diante dos dados levantados pelas duas pesquisas, conclui-se que a formação de jovens leitores dentro de determinado contexto social e escolar tende a levar os sujeitos a buscar na leitura literária um prazer imediato, além de levá-los a desenvolver comportamentos e relações com os livros e com a literatura em correspondência a uma representação do que seria um “bom leitor” na escola. Além disso, depreende-se que o contexto social em que os alunos estão inseridos – familiar e escolar – tem influência no desenvolvimento de diferentes disposições, práticas e representações relativas à leitura literária.

1.3.3 Práticas de leitura literária de adolescentes em quatro pesquisas de campo

Pesquisas de campo sobre o ensino de literatura no *ensino médio* começam a ser realizadas no Brasil a partir da década de 1970. Algumas dessas pesquisas incluem investigações sobre as práticas de leitura literária de adolescentes por meio de entrevistas e questionários. A análise de quatro dessas pesquisas, realizadas em meados da década de 1970, de 1980, de 1990 e da primeira década do século XXI, ainda que tendo partido de diferentes concepções de ensino de literatura e tendo sido desenvolvidas por meio de metodologias nem sempre semelhantes, leva à percepção de que alguns dos problemas por elas levantados existem há quase 40 anos e persistem até hoje.

Maria Thereza Fraga Rocco defende, em 1975, pesquisa de mestrado na FEUSP em que trata de uma série de questões a respeito do ensino de literatura no ensino básico. Publicado em 1981, o livro *Literatura/Ensino: uma problemática* parte do princípio de que se viviam tempos de crise e da defesa de que a literatura, como “veículo essencial para o desenvolvimento da imaginação criadora, bem como para a perpetuação de valores fundamentais” (ROCCO, 1981, p. 3), seria essencial para a formação do homem, o que justificaria uma investigação necessária e urgente sobre o ensino literário naquele momento.

Assim, Rocco desenvolve uma pesquisa de caráter exploratório, na qual entrevista por meio de questionários 31 professores e 202 alunos (com idades entre 11 e 17 anos), buscando traçar um panorama do ensino de literatura em meados da década de 1970. Ressaltando que não houve tratamento estatístico das respostas, pois o objetivo era levantar exemplos de

microrrealidades e aspectos qualitativos, sua investigação se apoia nas seguintes questões: “Seria *ainda* possível um contato com textos literários por parte de adolescentes, jovens e adultos, em diferentes níveis de escolaridade? Será válido ensinar literatura? Por que e em que termos?” (ROCCO, 1981, p. 4, grifo nosso). É interessante aqui destacar a presença do advérbio “ainda” na proposição das perguntas da pesquisa, pois seu uso parece pressupor uma época anterior, distante da crise identificada pela pesquisadora naquele momento, em que o ensino da literatura e o contato com textos literários era “possível” e “tinha validade”, questões que *ainda* hoje estão presentes quando se discute o ensino dessa disciplina.

Considerando pré-adolescentes os alunos de 11 a 14 anos que cursavam as quatro séries finais do então 1º grau (atuais 6º a 9º anos do ensino fundamental) e adolescentes os estudantes de 14 a 17 anos que frequentavam o então 2º grau (equivalente ao que hoje é denominado ensino médio), Rocco coleta e analisa 124 questionários do primeiro grupo e 78 do segundo, estruturados com questões abertas. A coleta dos dados é realizada em escolas públicas e particulares da capital paulistana e da Grande São Paulo, tendo dela participado estabelecimentos de diferentes níveis sociais – que a pesquisadora nomeia como alto, médio e baixo, considerando dados sobre as profissões de pais e mães e de localização das instituições.

Nas questões propostas aos pré-adolescentes e adolescentes, interessa-nos sobretudo destacar as que abordam de alguma maneira as práticas de leitura literária dos alunos. Entre elas estão as que questionam os “hábitos de leitura” (se eles têm o hábito de ler ou não; se leem, quando o fazem e o que leem; se gostam ou não gostam e por quê), as que investigam o que podemos entender como um “valor” dos textos literários (qual seria a utilidade de se estudar literatura; quais são as condições de contato com as obras literárias; o que conseguem perceber em termos de estrutura de organização da linguagem e em termos de outros valores atribuídos às obras; qual é a importância das obras literárias; aspectos que julgam prioritários; qual valor atribuem à biografia dos autores para a análise dos textos) e as que são propostas a respeito das expectativas dos estudantes (se leem com frequência textos literários que os interessam; se a escola propicia um contato agradável com a literatura; que tipo de leitura é desagradável e por quê; se participam da escolha das obras que leem; o que gostariam de ler).

Na análise das respostas, Rocco desconsidera as diferenças de nível socioeconômico dos alunos porque, segundo a pesquisadora, esse dado não foi determinante da qualidade das “estruturas sintáticas” ou da “criação e expressão livre” presentes nas respostas dos adolescentes, tendo sido percebido apenas na escolha lexical e no repertório mobilizado. Rocco chama ainda atenção para o fato de ter sido possível perceber relações entre o trabalho dos professores e o desenvolvimento dos alunos, pois a “bons” professores que participaram

da pesquisa corresponderam alunos “receptivos” e “capazes de assimilação e de criação”. Causa surpresa na pesquisadora o fato de ter encontrado “professores com potencial atualizado ensinando a criar e ensinando a aprender com liberdade” trabalhando em escolas públicas periféricas da capital paulistana e também o caso contrário, professores orientados por “certo dirigismo pedagógico” ensinando a alunos de “expressão ausente” em escolas de alto nível econômico (ROCCO, 1981, p. 48). É preciso ressaltar, no entanto, que o leitor não tem acesso a tal cruzamento de dados na apresentação da pesquisa.

Com relação às respostas dadas pelos alunos, entre os pré-adolescentes a grande maioria afirma *gostar de ler*, todos já haviam lido alguma obra e o gosto pela leitura de revistas e histórias em quadrinhos foi uma constante. A leitura muitas vezes é vista como distração e divertimento e entre os livros preferidos estão os que apresentam “bastante ação”, que emocionam o leitor e que “não são grossos”. O que prende a atenção deles é a história, o enredo, ainda que a linguagem também seja valorizada e identificada por vezes ao estilo pessoal de um autor. A pesquisadora constata também que ler na escola para os alunos dessa faixa etária não é uma atividade em si, mas sim uma tarefa teleológica: lê-se para adquirir “conhecimento dos fatos”, “cultura”, “para saber coisas”, “para subir na vida”, “para aprender a falar difícil” ou ainda “para conversar com os colegas sem ser motivo de gozação”. Discorrendo sobre a leitura de livros nas aulas de Português, os alunos afirmam descobrir “coisas” de gramática (sujeito, núcleo do sujeito, objeto direto, palavras difíceis etc.) ou dados de caráter moral relativos à vida em geral.

Entre os adolescentes, faixa etária que nos interessa porque corresponde à pesquisa aqui proposta, a pesquisadora percebe maior reflexão nas respostas às questões e grande resistência às leituras propostas pela escola. Ainda assim, o teor geral se aproxima em grande parte ao das respostas dadas pelos pré-adolescentes. Com relação às perguntas que enfocam a conceituação e utilidade do ensino de literatura, os alunos em geral o identificam à cultura e a uma informação necessariamente transmitida na escola (o que inclui questões de estilo de época e da biografia dos autores, referência ao ensino de história da literatura), tratam a literatura por vezes como expressão de questões morais e sociais e relacionam a linguagem, as características formais dos textos e sua literariedade¹⁸ aos autores estudados. Mais importantes, no entanto, são as observações realizadas por Rocco ao destacar que grande parte

¹⁸ Vale a pena destacar que Rocco desenvolve sua pesquisa em uma época em que o estruturalismo ocupava um lugar de destaque no campo de estudos da teoria literária, na Faculdade de Letras da USP, e que uma das preocupações da pesquisadora parece ter sido justamente verificar o que dessa linha teórica chegava aos alunos do ensino básico como reflexo do período de formação de seus professores.

dos estudantes afirma *não gostar de ler na escola*, fazendo-o apenas por *obrigação*. Sobre as respostas dos alunos relativas à leitura na escola, a pesquisadora analisa:

As respostas foram praticamente uniformes: todos, em geral, leem livros “chatos” ou “chatíssimos” e os leem na escola para cumprir as determinações da disciplina de português e do professor. Há uma interminável galeria de obras, por eles citadas como sendo de leitura “obrigatória”, “horrível”, que vem desde Gil Vicente e Vieira, passando por Herculano, José de Alencar, Franklin Távora, Macedo, até chegar em Machado, Graciliano Ramos e outros (ROCCO, 1981, p. 75).

Como se vê, desde 1975 estudantes identificam a leitura de certos autores do cânone a uma atividade maçante. Além de considerarem a leitura obrigatória atividade sem graça, os alunos consideram “mais chatos ainda” os questionários do livro didático que precisam ser respondidos, o que leva a pesquisadora a concluir que, independentemente de sua posição pessoal crítica perante os títulos rejeitados pelos estudantes, os “textos e obras literárias não podem ser dados e impostos ao aluno e nem podem ser pensados sem a presença de um receptor ativo” (ROCCO, 1981, p. 75). Rocco identifica nos discursos dos adolescentes uma dificuldade e falta de preparo para a aceitação, o estudo e a análise das obras que são obrigados a ler, situação que estaria no cerne da forte resistência encontrada a esse tipo de leitura. Como problemas para a recepção das obras, a pesquisadora verifica que os estudantes as percebem como enredos “monótonos e sem ritmo”, construídas com uma linguagem “difícil, ultrapassada, complicada e cheia de rodeios”, sendo em geral de grande extensão e compostas com letras em tipologia pequena demais, além de indicarem uma total e fundamental falta de “gosto” por essas leituras (ROCCO, 1981, p. 77-78). A constatação de que nessa faixa etária os alunos são capazes de estabelecer apenas relações formais simples a partir dos textos leva a pesquisadora a sugerir, num primeiro momento, o trabalho com narrativas que apresentem “características não rarefeitas” para que, num segundo momento, outros textos possam ser lidos e discutidos.

Ainda assim, a grande maioria dos alunos, tanto pré-adolescentes como adolescentes, afirma *gostar de ler fora da escola*. Todos, sem exceção, afirmam ler histórias em quadrinhos, sendo destacados depoimentos de alunos que dizem “adorar” as HQs,¹⁹ mesmo que sua leitura

¹⁹ Na época, algumas das histórias em quadrinhos disponíveis no mercado brasileiro eram editadas pela editora Vecchi (*Tex*, *Eureka*, *Gasparzinho*, *Brasinha*, *Mad*, *Pimentinha*, *Dom Martin*, entre outros títulos), pela editora Abril (*Zé Carioca*, *Pato Donald*, *Almanaque Disney*, *Os Flintstones*, *Mônica* etc.), pela editora Codecri (como *Almanaque do Ziraldo*, *Fradim*, *O bicho* e *As cobras*), pela editora Cedibra (como as séries das personagens Asterix e Mortadelo & Salaminho), entre outras tantas. Mais informações sobre a publicação de histórias em quadrinhos no Brasil podem ser encontradas no *site*

na época fosse proibida por pais e professores, taxada como atividade não produtiva.²⁰ Nesse sentido, ainda que Rocco concorde com a necessidade de “neutralizar os efeitos” de uma suposta massificação – e a leitura de quadrinhos certamente se encaixava nas atividades perpetradas por uma cultura de massa naquele momento –, a pesquisadora conclui que indicar obras que estejam fora da “nossa cultura” apenas provoca o afastamento do aluno de possíveis contatos com os textos. Rocco propõe, então, o trabalho e o contato com textos próximos à cultura dos estudantes, para que, mais tarde, aproximações a outros tipos de texto tornem-se possíveis. Além disso, a pesquisadora propõe ainda a consulta ao que os estudantes gostariam de ler como “o mínimo que se deve fazer”, para que com isso os objetivos e os valores de um ensino literário possam surgir.

Alice Vieira retoma o ensino de literatura no ensino médio como objeto em sua tese de doutorado *Análise de uma realidade escolar: o ensino de literatura no 2º grau, hoje*, defendida na FEUSP em 1988. A pesquisa é desenvolvida considerando-se três questões: “O que deve ser ensinado, segundo a Secretaria de Educação?; O que é ensinado, nas escolas da capital?; e O que é cobrado, ao término do 2º grau, nos exames vestibulares?”. Assim, Vieira (1988) analisa a posição do governo estadual sobre o ensino de literatura na época por meio de uma reflexão sobre a *Proposição Curricular de Língua Portuguesa para o 2º grau* (1977) e seus *Subsídios* (1979), investiga o que efetivamente acontece nas salas de aula das escolas paulistanas por meio de pesquisa de campo desenvolvida a partir de questionários respondidos por professores e alunos do antigo segundo grau e se debruça sobre o que é cobrado nos exames vestibulares por meio da análise das questões sobre literatura do vestibular da Fuvest. Interessa-nos neste trabalho rever a análise dos dados que revelam como os alunos recebem e percebem o ensino de literatura, coletados em 1984 de 580 questionários respondidos por

Guia dos Quadrinhos, disponível no endereço: <<http://www.guiadosquadrinhos.com/>>. Acesso em: 30 jul. 2013.

²⁰ Traçando um paralelo com o que acontece atualmente, é possível aproximar esse movimento de pais e professores da década de 1970 à resistência que pais e professores assumem hoje em relação aos jogos de *videogame* e ao uso dos computadores, celulares e *tablets* e eventualmente à leitura de *best-sellers*, encarados muitas vezes como obstáculos ao desenvolvimento leitor dos adolescentes. Interessante destacar ainda que hoje os quadrinhos fazem parte de qualquer livro didático de Português existente no mercado brasileiro, sendo em geral utilizados no desenvolvimento do trabalho de aspectos linguísticos por serem considerados não só um modo de atrair os alunos, tornando assim mais palatável o estudo da língua, mas também uma maneira supostamente contextualizada de tratar questões linguísticas pontuais em contraposição ao uso de “frases soltas” para o estudo desses conteúdos (o que é atualmente desqualificado pelos PCN e pelos editais de livros didáticos de Português lançados para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do MEC, bem como por seus avaliadores).

estudantes de 53 escolas da rede pública estadual e 40 da rede particular da cidade de São Paulo, números considerados estatisticamente representativos.

As perguntas apresentadas aos estudantes os interpelam levando em conta dois eixos de questões: o *ensino de literatura* – em que consistiria, qual seria a sua forma, a importância e os problemas envolvidos nesse ensino, preferências em relação à leitura de livros inteiros ou de trechos de textos literários presentes em livros didáticos – e as *práticas de leitura* discente – a média de leitura de livros dos alunos, quais livros haviam sido lidos, se as leituras realizadas haviam sido requisitadas pela escola.

Sobre o primeiro bloco de questões relativas ao ensino de literatura, a maioria dos alunos responde que sua importância está relacionada à ampliação da formação cultural, identificando-o a um “banco de dados”, a um conhecimento sobre “obras e autores” ou sobre escolas literárias, conteúdos que fazem referência direta ao ensino de história da literatura. Uma outra parte dos estudantes aponta que tal ensino serve para a ampliação do vocabulário, para o aprendizado da ortografia e para o desenvolvimento da expressão oral, o que pode estar ligado tanto a uma tradição retórica presente no ensino de literatura no Brasil (RAZZINI, 2000) como ao que Zappone (2001) identifica como uma linha estruturalista de ensino de leitura, em que o texto, como unidade semântica, precisa ter seu sentido compreendido e reconhecido pelo leitor. Ao descreverem as aulas de literatura, em sua grande maioria (quase 80%), os alunos reportam o uso de livros didáticos e a exposição de conteúdos. Como dificuldades relacionadas ao ensino de literatura, é apontada a memorização de dados, o que, para Vieira (1988), caracteriza um excesso de informações paratextuais trabalhadas em aula. Além disso, os estudantes descrevem dificuldades de compreensão do vocabulário, da estrutura da linguagem e mesmo do tema, o que a pesquisadora associa a uma seleção malfeita das obras propostas para a leitura e o estudo. Alguns poucos alunos relacionam o ensino de literatura ao desenvolvimento do gosto pela leitura.

O cruzamento desses dados com as respostas abertas de alunos e professores sobre a condução do trabalho em sala leva Vieira (1988) a constatar que o ensino de literatura é realizado majoritariamente com o apoio da leitura de trechos de textos literários ou de seus resumos, presentes nos roteiros oferecidos pelos livros didáticos, em detrimento do trabalho com a leitura e análise das obras. Ainda assim, 63% dos alunos respondem que preferem ler livros inteiros contra 33,6% que elegem os trechos apresentados pelos livros didáticos como preferência. Tal valoração da leitura de obras completas realizada pelos estudantes é interpretada pela pesquisadora como enunciação de um discurso “correto”, partilha e reafirmação de uma representação firmada pela instância escolar, pelos meios de

comunicação, pelos membros das famílias etc., ainda que possa não corresponder às práticas de leitura na escola ou fora dela.

Sobre esse primeiro bloco de dados relativos ao ensino de literatura, é preciso ressaltar que, como Rocco, Vieira não encontra nos dados relações possíveis entre os problemas enfrentados pelos alunos e o gênero ou a idade dos estudantes ou o nível socioeconômico dos estabelecimentos de ensino. No entanto, ao contrário do que verificou Rocco, a pesquisadora afirma que os alunos, de modo geral, não demonstram desinteresse pelas leituras obrigatórias realizadas a pedido da escola.

Com relação ao bloco de questões que aborda as práticas de leitura dos adolescentes, Vieira (1988) se surpreende ao constatar que mais de 34% dos alunos afirmam ter lido mais de 5 livros ao longo do ano em que foi realizada a pesquisa e 56% afirmam ter lido de 1 a 5 livros, ainda que tais dados não sejam confirmados pelas respostas abertas, em que são propostas perguntas sobre o nome dos livros lidos e sobre a indicação deles pelo professor, o que pode sugerir que os alunos liam menos do que diziam ler. Separando os livros citados pelos alunos em quatro categorias – literatura de não ficção, infantojuvenil, *best-sellers* e obras literárias, essa última subdividida em ficção, gênero dramático e poesia –, a pesquisadora verifica a forte preferência dos alunos pela leitura de *best-sellers*,²¹ identificada por eles como prática espontânea e caracterizada como leitura de “deleite”, de “repouso”, de “distensão”. Tais características são relacionadas pela pesquisadora aos níveis de linguagem e às temáticas tratadas nesse tipo de obra, o que facilitaria a evasão do leitor a outras realidades. É preciso destacar também que, ainda que de modo geral os alunos de colégios particulares de nível socioeconômico mais alto apresentem percentuais mais elevados de “práticas espontâneas” de leitura em todas as categorias, a distribuição de leitores de *best-sellers* se faz de maneira equilibrada por todos os estabelecimentos, ou seja, em todas as escolas são encontrados praticamente os mesmos índices de leitores desse tipo de literatura.

Quanto às diferenças detectadas em função do gênero dos estudantes, Vieira constata que as meninas e moças leem mais, dado atribuído pela pesquisadora a uma menor possibilidade de busca de entretenimento fora de casa, o que seria possível no caso de meninos e rapazes, mais afeitos a atividades socializadoras. Com relação à idade, não foram

²¹ Entre os títulos de *best-sellers* citados pelos alunos estão: *Pássaros feridos*, *O círculo Matarese*, *Os sete minutos*, *Fantoches*, *Um estranho no espelho*, *O chefe*, *Lia dos Anjos*, *Fogos cruzados*, *Camisola para dormir*, *Coma*, *Nem só de caviar vive o homem*, *Invasores bárbaros*, *Papillon*, *Odisseia 2001*, *Cai o pano*, *O caso dos dez negrinhos*, *O satânico Dr. Nô*, *Chantagem atômica*, *A casa do penhasco*, *Os quatro cavaleiros do Apocalipse*, *Gente como a gente*, *A paz indesejável*, *Sem deixar vestígios*, *Eu, robot*, *A última esperança* (VIEIRA, 1988, p 135-136).

observadas grandes oscilações nos dados, ainda que a prática de leitura espontânea tenha certo decréscimo conforme os estudantes se aproximam do final do segundo grau (atual ensino médio), o que poderia ser atribuído ao tempo empregado na preparação para o vestibular.

Como Vieira não considera possível traçar um paralelo entre as práticas de leitura dos alunos e as profissões de pais e mães, o que determinaria uma relação entre o nível socioeconômico familiar e as práticas de leitura desenvolvidas pelos adolescentes, a pesquisadora conclui que a influência da escola no desenvolvimento de sujeitos leitores é determinante em suas práticas, identificando a instituição como responsável pelos percentuais mais elevados de práticas leitoras dos alunos das escolas particulares e a não indicação de leitura de livros por parte dos professores aos percentuais mais baixos de práticas de leitura encontrados nas escolas públicas.

Assim, partindo do princípio de que é função da escola desenvolver o hábito da leitura, Vieira defende um ensino de literatura que seja iniciado pelo estudo de autores contemporâneos que abordem temas mais próximos das preocupações existenciais dos jovens, por meio de uma linguagem atual e mais acessível aos adolescentes, e pondera que como as leituras realizadas pelos alunos

[...] talvez não correspondam às expectativas e aos objetivos propostos pela maioria de professores das escolas, poder-se-ia perguntar se o *best-seller* – narrativa de redundância – não seria o elo de ligação entre o jovem e a literatura. Caso frequentasse as salas de aula, o *best-seller* ajudaria a desenvolver no aluno o gosto por narrativas mais elaboradas? [...] [Em caso afirmativo] a presença mediadora da escola é fundamental. Partindo do repertório cultural dos estudantes, neste caso, a leitura de *best-sellers*, em um trabalho de análise e comparação, os encaminharia à leitura de textos literários mais elaborados. Aceitando-se que um dos objetivos da escola é formar indivíduos capazes de conhecer, criticar e modificar a sociedade em que vivem, então cabe a ela oferecer meios para que alunos de classes sociais e culturais diversas tenham acesso também ao saber erudito. (VIEIRA, 1988, p 142-143).

Apoiando-se em Barker e Escarpit (1978), que descrevem dois tipos básicos de comportamento que levam um indivíduo a ler – o objetivo e o de participação –, Vieira reflete sobre a existência e alternância dos dois comportamentos em todos os leitores. Para a pesquisadora, uma “concepção de ensino de literatura despida de preconceitos, afastada da tradição escolar e aberta à realidade cultural de nosso tempo” (VIEIRA, 1988, p. 2) e o

desenvolvimento de uma *relação de prazer*²² entre o leitor e o texto, prazer que se transformaria de “emocional” em “estético” por meio das experiências vividas, dos conhecimentos adquiridos e do repertório cultural que o aluno adquiriria ao longo de sua formação, permitiriam que a escola alcançasse o objetivo mais importante do ensino de literatura, a saber, a formação de leitores. Assim, a autora conclui que “estender o campo das leituras dos alunos, abrangendo textos de natureza diversa, estilos diferentes, linhas de pensamento divergentes, deveria ser, a nosso ver, uma das metas do ensino de literatura” (VIEIRA, 1988, p. 118).

Cyana Leahy-Dios conduz em 1995 pesquisa de campo com alunos e professores do ensino médio brasileiro e inglês, intitulada *Educação literária como metáfora social* (2000), com o objetivo de traçar um panorama comparativo entre os dois países da *prática* do ensino de literatura em sala de aula. Como metodologia, a pesquisadora opta por articular a observação de aulas de literatura de inspiração etnográfica – em três escolas brasileiras e seis inglesas – com a análise de entrevistas realizadas com professores e alunos. Interrogando-se sobre a efetiva possibilidade de mudança no perfil da disciplina sem que haja também mudanças sociais, Leahy-Dios desenvolve reflexões críticas e políticas sobre as causas que levam o ensino de literatura brasileiro a incitar os alunos a “ouvir e obedecer, muitas vezes em clima de suspeição e rigor, ao invés de abrir caminho a uma crítica da cultura” (LEAHY-DIOS, 2000, p. 244-245). Tais reflexões se dão no bojo de um movimento acadêmico identificado pela pesquisadora como *pragmático* que defende que a literatura “deveria estar extinta dos currículos escolares” (LEAHY-DIOS, 2000, p. 14). Questionando-se sobre os objetivos do estudo de literatura na escola, a pesquisadora coloca as seguintes questões:

Será que se ensina a gostar de ler literatura, a praticar a crítica literária, ou fazer estudos descritivos bio-históricos? Discute-se se a educação literária deveria ser primariamente um fator de entretenimento, arriscando-se a se tornar um fim em si mesma, uma atividade de lazer para poucos, ou se teria um papel importante no desenvolvimento político e no autocrescimento de sujeitos sociais participantes, conscientes e ativos. Discute-se ainda a questão em torno da utilização do trabalho de arte literária como instrumento, e da consequente perda de seu componente artístico. [...] Questiona-se ainda

²² Nota-se na perspectiva de Vieira sobre o ensino de literatura os ecos de um discurso do “prazer da leitura”, reflexo dos debates que ocorriam sobre o assunto na Europa desde a década de 1970 (cf. BARTHES, 1997). Passados quase 30 anos, as discussões no Brasil sobre as relações entre a fruição do texto literário, a formação de leitores e os objetivos do ensino de literatura no ensino médio continuam sendo objeto de pesquisas acadêmicas e passaram a ocupar lugar de destaque nos documentos oficiais.

se a literatura deve ser estudada com a finalidade de desenvolver a sensibilidade artística de indivíduos, e, portanto, qual a relevância de seu papel como elemento de transformação. Que aspecto deve ser priorizado na escola, e que valores estabelecidos nos estudos literários? (LEAHY-DIOS, 2000, p. 22-23).

A pesquisa de Leahy-Dios foi estruturada com base em três questões sobre o ensino de literatura – para que a literatura seria ensinada e estudada; qual seria o papel social da educação literária nas escolas; e como seria possível fortalecer sujeitos sociais nas salas de aula de literatura – e, mais uma vez, interessa-nos destacar no estudo os questionamentos feitos pela pesquisadora aos alunos brasileiros, bem como as respostas que suscitaram. Ainda que Leahy-Dios não tenha abordado as práticas de leitura literária dos adolescentes fora da escola, acreditamos que os dados coletados e analisados podem contribuir para traçar um panorama das representações de leitor e de literatura presentes nas instituições brasileiras na década de 1990.

No Brasil, das três escolas que participam da pesquisa, todas localizadas na cidade do Rio de Janeiro, duas são públicas estaduais e uma particular. As observações são realizadas nas três escolas, mas as entrevistas com os estudantes só se efetivam nas públicas, realizadas em grupo. As perguntas relativas ao ensino de literatura colocadas aos estudantes são: “Você tinha ideia de que a literatura exigida para o vestibular fosse do jeito que é?; Se você tivesse que ensinar literatura, como o faria?; O que você tem ganho estudando literatura?” (LEAHY-DIOS, 2000, p. 61).

De modo geral, os alunos se mostram surpresos ao constatar que o ensino de literatura consiste em uma “combinação de história e língua”, declarando-se assoberbados com a necessidade de decorar inúmeros dados fatuais relativos a biografias de autores e características históricas de época e dos estilos literários, o que se soma à decepção com a leitura dos textos canônicos. Assim, além de considerarem a carga horária de Português insuficiente para as tarefas exigidas pelo curso e a metodologia passiva – incluída aí a cópia no caderno dos conteúdos passados no quadro-negro e excluídos o debate e a possibilidade de tomada de posição por parte dos alunos –, muitos afirmam que o estudo de literatura os afasta da leitura como atividade prazerosa e de lazer. No entanto, alguns dos alunos declaram acreditar no poder da leitura – “ler abre a cabeça das pessoas” – e da literatura – “literatura te ajuda a entender as coisas de nosso próprio país, até mesmo da política atual” (LEAHY-DIOS, 2000, p. 90) –, o que, para a pesquisadora, aponta para uma representação positiva e potente da leitura e da literatura.

Entre as propostas para o ensino de literatura, os estudantes sugerem o trabalho com uma produção literária mais recente, movidos pelo questionamento da permanência e da pertinência do cânone como objeto de estudo, principalmente da literatura medieval portuguesa e de textos jesuíticos do século XVI. Durante uma das aulas observadas, Leahy-Dios descreve o questionamento feito por uma das alunas acerca da resposta do autor do livro didático relativa à interpretação de um poema específico, episódio que desestrutura a professora que, não sabendo o que responder, apela à pesquisadora para que medie a crítica realizada pela estudante. Nesse caso, Leahy-Dios trabalha com a hipótese de que essa insegurança dos professores em relação a suas próprias leituras literárias seja a causa da inexistência de estratégias interativas de ensino na prática docente em sala de aula, o que os leva a seguir ao pé da letra os roteiros propostos pelos livros didáticos adotados.

Leahy-Dios identifica, portanto, a existência da representação de um suposto “bom leitor” presente no ensino de literatura do ciclo básico que seria justamente aquele que não interroga e não se entrega à leitura literária, passando ao largo dos possíveis sentidos propostos pelos textos e restringindo-se a uma leitura dirigida:

Estudar literatura no Brasil acaba por instilar nos alunos a memorização de dados informativos sem uma reflexão afetiva, psicológica ou politicamente ligada ao passado ou ao presente. Os “bons leitores” são os que se deixam conduzir à ignorância dos poderes transformadores da literatura e da educação; eles escapam das escolhas possíveis propostas pelas pedagogias de conscientização crítica (LEAHY-DIOS, 2000, p. 252).

Em 2005, William Roberto Cereja publica o livro *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*, resultado de sua pesquisa de doutorado, cujo objetivo é a elaboração de uma *proposta didática* para o ensino de literatura em nível médio. No trabalho, o autor articula reflexões considerando dados colhidos por meio de questionários com questões abertas e fechadas respondidos por alunos e professores de escolas das redes pública e particular, a análise crítica das propostas curriculares oficiais aos exames vestibulares, a análise da constituição da historiografia literária como disciplina escolar e pontos comuns que identifica entre as teorias de Mikhail Bakhtin, Antonio Candido e Hans Robert Jauss, justificando assim sua proposta final.

A primeira etapa da pesquisa teve como propósito levantar dados objetivos sobre a prática do ensino de leitura e de literatura nesse nível de ensino. Mais uma vez interessa-nos aqui determo-nos nas respostas dadas pelos 134 alunos do terceiro ano do ensino médio,

oriundos de duas turmas noturnas de duas escolas públicas estaduais e de duas turmas matutinas de duas escolas particulares da capital paulistana e da Grande São Paulo. Na análise dos dados coletados, o próprio pesquisador ressalta a limitação do questionário como instrumento de pesquisa e pontua que as declarações dos alunos devem ser relativizadas, pois muitos fatores – como cansaço, falta de disposição, relação com o professor etc. – podem interferir na veracidade das respostas obtidas. De todo modo, por meio da análise dos questionários, Cereja (2005) descarta a existência de um “fosso grande” entre as metodologias e práticas de ensino presentes em escolas públicas e particulares ao constatar que as respostas dadas pelos alunos das escolas pesquisadas aproximam, ao contrário de suas próprias expectativas, dois pares híbridos de estabelecimentos de ensino, constituídos por uma escola pública e uma particular cada um. O autor destaca ainda que as semelhanças entre as escolas que formam os dois grupos são relativas não ao nível socioeconômico das instituições, mas sim à relação que se estabelece entre o professor e seus alunos e entre o professor e a literatura. Assim, o pesquisador, acompanhando Rocco e Vieira, não considera a formação escolar e o poder aquisitivo dos pais dos alunos como fatores determinantes de suas práticas leitoras, pois verifica que adolescentes de classes desfavorecidas declaram ler regularmente, enquanto os oriundos de famílias com as rendas mais altas afirmam ler com a menor frequência detectada na pesquisa.

Sobre essa questão abordada por Cereja e a análise por ele proposta, cabe fazer algumas ressalvas. Considerando-se o cruzamento dos dados que apontam que os alunos da escola particular de maior nível socioeconômico são os que afirmam ler com menor frequência com outros coletados por meio do próprio questionário proposto pelo autor, abrem-se outras possibilidades de interpretação. Uma delas seria considerar que o professor de literatura dessa turma específica não tenha desenvolvido com seus alunos uma boa relação nem uma prática de ensino da literatura que pudesse suscitar o diálogo e o debate sobre as obras indicadas para a leitura, o que parece ser comprovado pelas respostas dos alunos a outras questões presentes no questionário, chegando a ser ressaltado na análise final proposta pelo pesquisador. Tal situação específica provavelmente constituiu um fator de desestímulo para os estudantes da escola em questão e pode ter interferido nas respostas obtidas sobre suas práticas de leitura. Outra hipótese a considerar seria a de que esses estudantes que respondem ler pouco tenham partido do princípio de que a questão proposta se referia à leitura especificamente de livros de obras canônicas, já que esses mesmos alunos citam o maior

número de títulos não indicados pela escola como suas leituras preferidas.²³ Contudo, as hipóteses aqui levantadas são apenas isso, hipóteses. Como o próprio pesquisador declara, o instrumento escolhido para a coleta de dados tem limitações e é possível que o nível socioeconômico familiar nesse caso específico não tenha efetivamente contribuído para o desenvolvimento de práticas de leitura mais frequentes e consistentes.

Uma segunda observação que gostaríamos de fazer concerne à questão sobre os objetos de leitura mais assinalados por alunos das escolas públicas, a saber, jornais e revistas. Segundo os dados coletados, os alunos dos estabelecimentos públicos são os que respondem ler jornais com maior frequência. Tal dado causa “estranheza” no pesquisador, já que ele considera o fato de que alunos de classes desfavorecidas não contam com assinaturas desses veículos de comunicação, o que impediria a prática constante de leitura desses objetos. Nesse caso, uma hipótese a considerar é a de que os alunos tenham levado em conta a leitura de jornais e revistas no metrô, em bibliotecas, em consultórios, em bancas de jornais ou mesmo na internet.²⁴ Outra hipótese a ser considerada na análise da prática de leitura de jornais desses sujeitos diz respeito à faixa etária dos alunos das escolas públicas: 56% dos estudantes da Escola 1 e 39% dos alunos da Escola 2 tinham mais de 18 anos quando da realização da pesquisa, idades bem mais altas do que as de seus colegas das escolas particulares pesquisadas (a Escola 3 contava apenas com 6% e a Escola 4 com 4% de alunos com mais de 18 anos). Cruzando-se esse dado ao fato de que os alunos das públicas estudavam à noite, é preciso considerar a possibilidade de que já estivessem inseridos no mercado de trabalho e de que a leitura de jornais pudesse também se relacionar a essa questão. E uma terceira hipótese é a de que o jornal fosse um objeto mais familiar aos alunos das públicas e isso os tenha levado a assinalá-los como leituras mais frequentes, face à imposição da situação da pesquisa.

Um dado importante da investigação que nos interessa diretamente diz respeito aos títulos declarados como livros lidos e gostados pelos alunos sem que tenham sido leitura obrigatória pedida pela escola.²⁵ Sobre essa questão é preciso ressaltar, por um lado, a

²³ Na pesquisa que aqui apresentamos, muitos adolescentes que nos concederam entrevistas não consideravam as leituras que faziam como leituras literárias, pois elas não eram leituras de literatura canônica, mas sim de outros tipos de literatura.

²⁴ Na investigação que aqui apresentamos foi possível perceber que quando se referiam às práticas de leitura de jornais, adolescentes tanto de escolas públicas como de escolas particulares muitas vezes se referiam a leituras praticadas fora de casa, em filas de espera de consultórios e bancos, nas bancas de jornais etc.

²⁵ *A cruz e o punhal, Artemis Fowl, A última grande lição, Capitães da areia, Casa do penhasco, Cinco minutos, Dom Casmurro, Ensaio sobre a cegueira, Harry Potter, Macunaíma, Memórias póstumas de Brás Cubas, Menino maluquinho, Mil léguas submarinas, O capitão mouro, O conde de Monte Cristo, O demônio e a senhorita Prym, O guarani, O mundo de Sofia, O perfume, O senhor dos*

constatação a que chega Cereja de que a maioria dos alunos enxerga a literatura como uma disciplina que estuda autores e obras e que apenas um pequeno número deles identifica o ensino de literatura ao aprendizado de leitura do texto literário, o que o autor relaciona ao modo como o ensino de literatura é praticado nas escolas brasileiras atuais. Por outro lado, o pesquisador destaca que entre as obras citadas como preferidas pelos estudantes estão justamente diversos cânones escolares, observando ainda ao longo da análise dos dados que os alunos não se manifestam contra as indicações de leitura dos clássicos realizadas por seus professores. Esses dados são interpretados por Cereja como um êxito da escola na formação de “comunidades de leitura”, que seriam constituídas não apenas pelos estudantes que leem as obras indicadas, mas também por outras pessoas que por meio deles ganham acesso à literatura que circula na escola. Contudo, talvez seja prudente problematizar a análise desses dados, tendo em vista não apenas a percepção e a recepção do ensino de literatura por parte dos alunos apontadas na própria pesquisa, como também o fato de que os estudantes estavam no terceiro ano do ensino médio, em vias de prestar vestibular, o que pode estar relacionado a uma valorização do cânone escolar associada a objetivos para sua leitura. Além disso, há ainda que se considerar que a indicação de uma obra literária como preferida pode acontecer ou por ter sido essa a obra lida mais recentemente ou por ela ser considerada “legítima” dentro do âmbito de uma pesquisa sobre ensino de leitura e de literatura realizada na escola. Mesmo assim, é interessante notar o grande número de títulos indicados pelos alunos.

Enfim, ao constatar que os estudantes de modo geral rejeitam a aula transmissiva e expositiva e propõem modificações didáticas quando inquiridos (aulas participativas, mais discussões sobre textos, relações entre literatura e outras artes etc.), demonstrando interesse pela disciplina, Cereja conclui que há espaço para mudanças no ensino de literatura e que uma nova proposta, que leve em consideração as sugestões do alunado, poderia suscitar novos tipos de engajamento.

1.3.4 Considerações sobre as pesquisas analisadas

A partir das pesquisas acima analisadas, levantam-se questões importantes a ser consideradas em uma investigação sobre o desenvolvimento de práticas de leitura literária de adolescentes.

Primeiramente percebe-se que há divergências nas análises relativas à influência exercida pelo **nível socioeconômico** – tanto das instituições escolares como das famílias de origem dos estudantes – no desenvolvimento das práticas de leitura literária dos adolescentes. Versiani (2003) aponta em seu estudo diferenças bastante marcadas entre as práticas de leitura e a apropriação da literatura desenvolvidas por alunos com maior acesso a bens culturais (cujos pais são leitores e cujas escolas têm maior nível socioeconômico) e as desenvolvidas por alunos menos familiarizados a livros e leituras, que tendem a depender quase exclusivamente dos modos de ler praticados nas escolas de menor nível socioeconômico. O mesmo não é constatado nas demais pesquisas, nas quais não são verificadas relações entre os níveis socioeconômicos das famílias de origem dos estudantes ou dos estabelecimentos escolares e o desenvolvimento de práticas de leitura mais ou menos desenvoltas e autônomas.

Contudo, os pesquisadores são unânimes em indentificar e enfatizar o papel da **mediação do professor** como decisivo no desenvolvimento de práticas de leitura dos alunos e nos modos como se apropriam da literatura.

Com relação às representações do **ensino de literatura**, as pesquisas também são unânimes em constatar que os alunos, em geral, compreendem as atividades propostas pela disciplina como tarefas teleológicas, a partir das quais é esperado que adquiram “conhecimentos dos fatos” e “cultura”, memorizem um “banco de dados”, obtenham um maior vocabulário e desenvolvam habilidades linguísticas. Os estudantes definem a literatura como uma disciplina que estuda autores, obras e estilos literários, espécie de “combinação de história e língua”, cujo ensino muitas vezes é realizado por meio do uso do livro didático e conta com excesso de informação.

Relativamente a suas **práticas de leitura**, em duas das pesquisas (ROCCO, 1981; LEAHY-DIOS, 2000) os adolescentes afirmam categoricamente que não gostam de ler por obrigação, declarando-se decepcionados com a leitura das obras canônicas, cujos enredos “monótonos e sem ritmo” e cuja linguagem “difícil, ultrapassada, complicada e cheia de rodeios” são considerados desestimulantes, o que os afasta da leitura como atividade prazerosa. Ainda assim, há estudantes que apontam livros indicados pela escola como preferidos ou como último livro lido, o que sinaliza o estabelecimento de relações nem tão

simples entre o que se lê na escola e fora dela. De modo geral, as pesquisas indicam ainda que os adolescentes tendem a buscar uma leitura de prazer imediato, declarando massivamente a prática de leitura de *best-sellers* e de HQs. Duas das pesquisas (LEAHY-DIOS, 2000; PINHEIRO, 2006) apontam a existência de uma representação escolar de um aluno “bom leitor”, que responde às expectativas do professor, lê o que é indicado, emociona-se e não interroga.

Para resolver as questões levantadas e tendo como objetivo o desenvolvimento de práticas de leitura, os pesquisadores propõem aulas participativas e interativas, discussões e debates sobre os textos, o estabelecimento de relações entre literatura e outras artes, além do trabalho com uma produção literária mais recente, contemporânea, que inclua textos próximos à cultura dos estudantes, sugerindo, inclusive, a leitura e o estudo de *best-sellers* em um trabalho de análise e comparação que possa levar os adolescentes à passagem de uma leitura de prazer imediato a uma leitura de formação, aproximando-os de outros tipos de texto.

Será possível realizar essa passagem em busca de uma articulação entre práticas de leitura literária tão diferentes, uma espontânea, que responde às necessidades e desejos da subjetividade, outra analítica, que responde a objetivos externos em sua maioria avaliativos, dentro do espaço escolar? Em caso afirmativo, como fazê-lo? Foi em busca de uma maior compreensão acerca das práticas espontâneas de leitura dos adolescentes que escolhemos lhes dar voz por meio desta pesquisa, na expectativa de que uma reflexão sobre o que pensam de suas práticas de leitura, da literatura, do lazer e do aprendizado possa contribuir para que se considere cada vez mais a subjetividade do leitor no ensino de literatura.

Capítulo 2

A pesquisa de campo

2.1 Perspectiva metodológica: entre questionários e entrevistas

Se, como observa Robert Pattison (1984, p. 202), a leitura desde a época dos faraós “não sofreu desmoronamentos, mas apenas transformações”, e se, como afirma Petrucci (1999, p. 201), “a leitura tem um porvir assegurado”, sendo certo que continuará uma atividade comunicativa fundamental e que, enquanto existir a produção de textos por meio da escrita, haverá leitores interessados em ler esses textos, é possível assumir como ponto de partida que adolescentes inseridos em um mundo repleto de textos no começo do século XXI, frequentadores de escolas as quais têm como uma de suas principais funções ensiná-los a ler, efetivamente leem. Portanto, não é essa a questão que nos mobiliza.

Em nossa pesquisa de mestrado, ouvimos dos professores que em geral seus alunos não leem literatura. Contudo, em estágios, observações de aulas e conversas com adolescentes, pudemos verificar que sim, leem, mas que suas vozes sobre as leituras literárias que efetuam não costumam, aparentemente, ser ouvidas. Portanto, preocupados com o ensino da leitura literária e com a possibilidade de construir um acesso a essa arte, interessa-nos investigar quais as práticas de leitura literária desses adolescentes, considerando que a descrição e a análise dessas práticas poderão sugerir caminhos e estratégias para o ensino da leitura literária em sala de aula.

Assim, nos propusemos a investigar: O que leem os adolescentes? Com quais finalidades? Quando e onde costumam ler? Como chegam aos livros que leem: têm livros em casa, costumam emprestá-los de amigos ou em bibliotecas, têm o hábito de comprá-los em livrarias, costumam ler livros em mídias digitais? Conversam sobre os livros que leem? Têm em seus pais, parentes, amigos e professores modelos de leitores? Consideram-se eles mesmos leitores? Gostam do que a escola lhes pede para ler? Para buscar elementos que levassem a reflexões e respostas a essas questões, optamos por uma pesquisa de caráter exploratório, realizada com base em dados coletados por meio de questionários e entrevistas.

O uso dos questionários justifica-se em razão da necessidade e do desejo de se fazer um diagnóstico geral das condições socioeconômicas (dados pessoais, escolaridade e profissão dos pais e contextos familiares) e relativas a práticas culturais e de leitura e das representações de leitura e de leitores dos estudantes. Nesse sentido, entendemos que essa parte da pesquisa com um número maior de sujeitos pode servir para ampliar o conhecimento sobre a situação desta população determinada.¹

¹ Como explica Brandão (2002, p. 108), “as posições no espaço social, as experiências anteriores, os diferentes contextos institucionais etc., podem vir a ser indicadores mais adequados à compreensão de

Contudo, sabemos que a posição dominante do pesquisador em investigações realizadas por meio de questionários é incontestável: as questões são colocadas *a priori*, prendendo os sujeitos ao encadeamento proposto e a uma rede miúda de perguntas, sem o direito de ultrapassar o espaço previsto para as respostas que devem dar, restando a eles a saída de se defenderem respondendo o que imaginam que servirá ao pesquisador (QUEIROZ, 1991). Como observa Lahire (2004b, p. 34), “todos os que praticam a pesquisa através de questionários sabem que as informações produzidas nesse âmbito são ambivalentes, ambíguas e às vezes bastante vagas”. Em função disso, o sociólogo propõe a recontextualização dos traços, das propriedades e das características extraídos das formas de vida social, para que as investigações quantitativas ganhem um sentido sociológico, enfatizando a necessidade de se alternar “o mais frequentemente possível abordagens estatísticas, mais abstratas, e abordagens que fixam e interligam as variáveis, os fatores em tecidos sociais específicos, em configurações sociais singulares” (LAHIRE, 2004b, p. 37).

No mesmo sentido, mas de uma outra perspectiva, Kaufmann (2011, p. 30, tradução nossa) observa ainda que:

Os métodos qualitativos têm por função compreender mais do que descrever sistematicamente ou medir. Não se deve pois procurar fazer com que eles digam mais do que podem sobre um campo que não é o seu. Por outro lado, os resultados devem ser regularmente cruzados com o que é obtido por outros métodos, especialmente os estatísticos.

Assim, cientes das limitações de questionários como instrumento de coleta de dados, mas também das restrições existentes a métodos qualitativos, propomos a articulação dos dados coletados por meio de questionários e entrevistas, acreditando que os dados quantitativos servirão para a construção de um conhecimento que poderá ser confrontado com aqueles que emergirão a partir das entrevistas, trazendo à luz, assim, a análise de dados complementares importantes.

O instrumento escolhido para a pesquisa qualitativa² foi a *entrevista compreensiva*,³ que não segue uma estrutura rígida e na qual um roteiro de questões previamente definido

determinadas práticas e representações do que os depoimentos ou observações dos agentes sociais envolvidos diretamente nas ações/situações”.

² Martins (2004) define a pesquisa qualitativa como aquela que privilegia a análise de microprocessos,

³ Compreendemos o termo aqui no sentido weberiano, atribuído a ele por Kaufmann (2011), que define esse tipo de entrevista como um instrumento integrante na construção do objeto pesquisado, cujas questões previamente definidas podem sofrer alterações conforme o direcionamento que se pretende dar à investigação. Trata-se, portanto, de entrevista não estruturada, constituída no diálogo

pode sofrer alterações conforme o que se busca coletar e conforme as respostas obtidas durante a coleta. Considerou-se, portanto, que o trabalho com depoimentos pessoais dá ao entrevistado maior liberdade para refletir sobre sua experiência a partir das questões colocadas, o que pode propiciar a produção de uma informação viva não vinculada necessariamente aos propósitos e objetivos do pesquisador, mas àquilo que, para o sujeito pesquisado, seja importante.⁴ É nesse sentido que compreendemos a afirmação de Kaufmann de que a entrevista compreensiva inverte as fases da construção do objeto: “a pesquisa de campo não é mais uma instância de verificação de uma problemática preestabelecida, mas o ponto de partida dessa problematização” (KAUFMANN, 2011, p. 22, tradução nossa).

Temos ainda a consciência de que a escolha pelo tipo de entrevista e por outros instrumentos de coleta de dados não é neutra e só se justifica pela necessidade decorrente do problema colocado, já que é ele que leva a determinadas interrogações sobre o social e às estratégias que são armadas para respondê-las (ZAGO, 2003). O que procuramos, portanto, não foram respostas a questões estruturadas e preestabelecidas (embora existisse um roteiro prévio à realização das entrevistas), mas sim a construção de um problema, que surgiu e foi sendo aprofundado à medida que os dados foram sendo coletados. Esse exercício, no entanto, não foi baseado em espontaneísmo e não excluiu o esforço para construir uma objetivação inclusive durante o processo de realização das próprias entrevistas. Por isso, as entrevistas foram adaptadas à realidade da pesquisa e constituíram mais do que uma simples técnica, ou seja, tornaram-se efetivamente um instrumento integrante na construção do objeto pesquisado.

Retomando o que foi colocado no início deste tópico, esse instrumento objetivou propiciar a compreensão do que leva os adolescentes a escolherem seus objetos de leitura e dos modos pelos quais a praticam hoje, tendo em vista a diversidade de práticas culturais de que dispõem, as diferentes possibilidades de acesso a livros, as novas práticas de leitura digital, as grandes campanhas de *marketing* nos lançamentos de *best-sellers* internacionais (articulados a adaptações para o cinema, garantindo o sucesso de *blockbusters*) e as imposições de leituras determinadas pela escola.

Assim, articulando questionários a entrevistas, buscamos, ao mesmo tempo, relativizar os determinismos inescapáveis e evitar a ilusão da autonomia da ação social (BRANDÃO, 2002), construindo uma perspectiva de análise que pudesse incorporar dados do contexto

entre informante e pesquisador, inscrita na tradição inaugurada por Florian Znaniecki e popularizada por Anselm Strauss na *Grounded Theory*.

⁴ Martins (2004, p. 298) ressalta ainda que a “retomada da metodologia qualitativa nos anos recentes [...] resultou, por um lado, do predomínio de correntes teóricas voltadas para a problemática do sujeito e da interpretação que ele faz de sua situação social”.

socioeconômico de que são oriundos os adolescentes e que, também, pudesse dar conta de especificidades individuais desses sujeitos. O processo não teve em vista postular uma natureza causal para a relação entre os níveis macro e microsocial, mas sim perseguir as interações possíveis entre esses dois níveis a partir da análise dos dados advindos dos diferentes instrumentos escolhidos.

Apresentamos, portanto, a seguir, a situação em que os dados foram coletados, bem como considerações críticas a essa situação, e a descrição de cada um dos espaços escolares em que ocorreu a coleta, bem como considerações sobre as possíveis relações entre esses espaços e a formação de leitores literários; no **Capítulo 3: Práticas e representações de leitura e de leitor**, a organização e análise dos dados coletados por meio dos questionários e considerações críticas sobre a situação desenhada; e no **Capítulo 4: Com a palavra, os adolescentes**, a organização e análise dos dados coletados por meio das entrevistas compreensivas.

2.2 A coleta dos dados

Os dados coletados por meio de questionários foram colhidos no segundo semestre de 2011 a partir de um questionário com perguntas abertas e fechadas respondido por 289 alunos do 1º ano do ensino médio de quatro escolas paulistas,⁵ duas públicas (ESCOLA 1 e ESCOLA 2) e duas particulares (ESCOLA 3 e ESCOLA 4), três delas situadas na capital e uma delas pertencente à região metropolitana de São Paulo. Apesar do número relativamente elevado de alunos que participaram da pesquisa, é preciso destacar que os dados obtidos não têm a pretensão de representatividade estatística de uma realidade, pois essa não é a proposta deste trabalho.⁶

A participação das escolas na pesquisa deveu-se ao fato de nelas trabalharem colegas,⁷ como professores ou coordenadora,⁸ que se dispuseram a nos receber, realizando os trâmites burocráticos necessários para que a pesquisa pudesse acontecer. Tal colaboração foi inestimável, pois sem ela o projeto teria sido provavelmente fadado ao fracasso, tendo-se em vista, além dos entraves que em geral existem para o desenvolvimento de pesquisas em escolas e a dificuldade de acesso aos sujeitos durante o período das aulas, o tempo e os esforços dos colegas empregados na obtenção das autorizações oficiais dos diretores e dos pais dos alunos entrevistados, sem o que os dados não poderiam ter sido coletados ou analisados.

As coletas aconteceram em duas turmas matutinas de cada escola, à exceção da ESCOLA 4, na qual foram aplicados questionários em quatro turmas; três delas constam dos dados descritos e analisados nesta pesquisa, e uma foi excluída por questão de equidade numérica dos sujeitos participantes.⁹ Assim, os dados com os quais trabalhamos são relativos

⁵ Os nomes das escolas foram omitidos e os dos alunos trocados, para que a confidencialidade dos dados pudesse ser garantida.

⁶ Uma investigação por método estatístico em nenhum momento esteve no escopo desta pesquisa, já que na *seleção* dos sujeitos que dela participaram não foram observados *a priori* critérios sociológicos clássicos de definição das classes sociais. Ao contrário, como se verá adiante, a *seleção das escolas e dos sujeitos* participantes deveu-se não a determinações prévias relativas a objetivos desta pesquisa, mas às relações entre esta doutoranda e colegas de estudo e trabalho, ainda que os diferentes perfis das escolas e das famílias dos alunos promovam reflexões que possam ser parcialmente generalizáveis.

⁷ Uma das colegas é atualmente doutoranda no programa de pós-graduação da FEUSP, outra participa de nosso Grupo de Pesquisa Linguagens na Educação (GPLe), um dos colegas participou do projeto Pró-Universitário – parceria da USP com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – como professor de Redação em 2005, e o último cursou a disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (MELP) do curso de Licenciatura em Letras, com a professora Neide Luzia de Rezende.

⁸ A coordenadora neste caso é uma professora de Português que deixou a sala de aula e assumiu esta função administrativa.

⁹ Em um primeiro momento, chegou-se a cogitar a exclusão dos dados coletados em duas das turmas da ESCOLA 4, para que de cada instituição constassem dados relativos a apenas duas salas. No

aos questionários respondidos por 142 alunos de escolas públicas e 147 alunos de escolas particulares, sendo 143 estudantes do sexo masculino e 146 do sexo feminino.

Como já foi explicitado anteriormente, um primeiro conjunto de dados foi coletado por meio da observação de aulas de Literatura em duas turmas matutinas do 1º ano do ensino médio entre outubro e dezembro de 2009, e por meio da aplicação nessas turmas de um questionário-teste. Além disso, houve a realização de uma entrevista compreensiva coletiva com quatro alunas de uma das turmas observadas, em junho de 2010.

Todas essas etapas preliminares foram realizadas na ESCOLA 2. Considerando esse primeiro exercício de entrada em campo, foi então elaborado um questionário constituído de 27 questões,¹⁰ abrangendo os seguintes aspectos:

1. **Dados pessoais** (nome, idade, sexo, série, escola);
2. **Contexto familiar** (escolaridade e profissão paternas, escolaridade e profissão maternas, bibliotecas familiares, frequência e práticas de leitura dos pais e/ou parentes próximos);
3. **Práticas culturais** (lista fechada com possibilidades de entretenimento e pedido de especificação em resposta aberta);
4. **Práticas e *habitus* de leitura** (práticas de leitura pessoal, acesso a livros, opinião sobre leitura de livros digitais, modos de leitura: onde e quando?, relações estabelecidas com a leitura pedida pela escola, indicação de livro preferido);
5. **Representações de leitura e de leitores** (importância da leitura de livros, considera-se leitor?, indicação de um *bom leitor*, leitura é considerada atividade prazerosa?).

Concomitante à coleta dos dados quantitativos nas quatro escolas em que a pesquisa foi desenvolvida, optou-se pela realização de entrevistas individuais ou em grupos com alguns dos alunos que já haviam respondido às questões impressas. Desse modo, 12 alunos da ESCOLA 1, 13 alunos da ESCOLA 2, 20 alunos da ESCOLA 3 e 18 alunos da ESCOLA 4 participaram de entrevistas compreensivas durante 34, 98, 60 e 101 minutos respectivamente. Assim, 25 alunos que frequentam as duas escolas públicas foram entrevistados ao longo de 132 minutos e 38 alunos que frequentam as escolas particulares concederam entrevistas

entanto, como nas escolas particulares as turmas são consideravelmente menores que as encontradas nas escolas públicas, a diferença entre o número de alunos que frequentam as duas redes escolares seria grande no cômputo geral. Em função disso, decidiu-se manter na pesquisa os dados de três das turmas da ESCOLA 4.

¹⁰ Cf. questionário no anexo A.

durante 161 minutos. No total, foram coletados dados gravados de conversas com 63 alunos em aproximadamente 5 horas de gravações.

A participação dos adolescentes nas entrevistas deveu-se a diversos fatores. Atendendo a nosso pedido, os professores encarregados das turmas procuraram selecionar para que participassem da etapa das entrevistas tanto alunos por eles considerados bons leitores como aqueles que não demonstravam ter desenvolvido ou ter engajamento em práticas frequentes de leitura literária. Esses alunos foram então convidados a participar da conversa e podiam declinar, se assim o quisessem. Apenas dois deles deixaram de atender ao pedido de seus professores. Ainda que a participação possa ter sido resposta a uma imposição da situação de pesquisa, os adolescentes não pareceram intimidados ou entediados durante as conversas. Ao contrário, houve alunos que pediram para participar das entrevistas, em alguns casos porque queriam falar sobre suas práticas de leitura, em outros porque viram na entrevista uma oportunidade de escape às obrigações escolares que continuavam em curso na sala de aula. Como as entrevistas aconteceram em seguida ao preenchimento dos questionários – com exceção da ESCOLA 2, em que as duas etapas (questionários e entrevistas) aconteceram em dias diferentes –, a rápida finalização no preenchimento dos questionários também foi um fator determinante na liberação dos alunos para as conversas. Na ESCOLA 4, a liberação dos alunos deveu-se também ao fluxo de entrega de redações solicitadas pelo professor, o que estabeleceu quem poderia se ausentar da sala naquele momento.

Como se verá com maiores detalhes a seguir, na ESCOLA 1, uma das turmas preencheu os questionários durante uma aula de Matemática, e a outra sob a supervisão da professora de Português, na biblioteca. As entrevistas nessa escola aconteceram em uma grande sala multimídia, utilizada tanto pelos alunos como para reuniões de professores com a coordenação. Na ESCOLA 2, o preenchimento dos questionários aconteceu em sala durante uma aula de Português sob a supervisão da professora da disciplina, e as entrevistas ocorreram em uma outra sala de aula que estava vaga naquele horário. Na ESCOLA 3, os questionários foram preenchidos na segunda metade de uma aula de Redação, sob a supervisão do professor dessa matéria, e as entrevistas aconteceram na biblioteca do colégio, por sugestão dos alunos, tendo sido autorizada pela bibliotecária. Na ESCOLA 4, os questionários foram respondidos durante uma aula em que o professor de Redação entregou os resultados de uma avaliação de produções dos alunos, e as entrevistas aconteceram em um espaço coberto do grande pátio do colégio.

Durante as entrevistas, procuramos aprofundar as questões já propostas no questionário, interpelando os alunos sobre os tipos e gêneros de livros escolhidos para leitura, o que os leva a escolher suas leituras, onde e quando costumam ler, as razões que os levam a ler, sua participação em comunidades leitoras e interpretativas e quais as opiniões sobre os livros pedidos pela escola. A intensidade da adesão às discussões propostas nas entrevistas coletivas sobre leitura variou de escola para escola – foi mais intensa nas ESCOLAS 2 e 4 e de menor intensidade nas ESCOLAS 1 e 3, o que será descrito com maiores detalhes no capítulo 4.

Inicialmente, havia sido cogitado o desenvolvimento de uma pesquisa longitudinal sobre práticas de leitura literária, com os mesmos sujeitos, ao longo de três anos, em apenas duas escolas, uma pública e uma particular. Contudo, o planejamento foi modificado, em primeiro lugar em função dos obstáculos que seriam enfrentados na obtenção das autorizações para que os alunos participassem da pesquisa, o que nos levou a ampliar o número de escolas de duas para quatro, tendo-se em vista obter uma margem de segurança caso problemas com a documentação surgissem em algum dos estabelecimentos. Em segundo lugar, como o primeiro levantamento prévio de dados aconteceu entre o segundo semestre de 2009 e o primeiro de 2010, e a coleta efetiva foi realizada apenas no segundo semestre de 2011, a proposta de pesquisa longitudinal não poderia ser concretizada em função dos prazos previstos para o desenvolvimento do trabalho. Além disso, em terceiro lugar, a quantidade, a variedade e a riqueza dos dados coletados foram tamanhas que, seguindo as orientações da banca de qualificação e nosso discernimento de que havia material suficiente para que as práticas de leitura literária dos alunos pudessem ser objeto de análises e de reflexões, optamos por trabalhar com os dados que haviam sido coletados até então.

Ainda que a seleção dos estabelecimentos escolares tenha ocorrido em virtude de nossas relações acadêmicas, como esclarecido anteriormente, a opção por incluir escolas tanto particulares como públicas esteve em nosso horizonte de pesquisa desde o começo. Um de nossos objetivos sempre foi a verificação de semelhanças e diferenças entre as práticas de leitura de classes sociais supostamente distintas¹¹ (populares, médias e superiores;¹² ou

¹¹ Considerando-se que as escolas públicas recebem mais alunos de classes populares e que as particulares, mais alunos de classes médias e superiores, vale ressaltar aqui que nossa intenção nunca foi comparar as práticas de leitura desenvolvidas nos diferentes estabelecimentos de ensino para culpabilizar a escola pública pelo seu não desenvolvimento ou para afirmar que ela deveria funcionar como a escola particular, análise há muito ultrapassada, como bem apontou a Profa. Dra. Vera Teixeira de Aguiar por ocasião da Iª Jornada de Literatura e Educação, ocorrida em 2012 na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), da qual participamos. Antes disso, um de nossos objetivos foi verificar se há efetivamente diferenças entre as práticas desenvolvidas por estudantes das

definidas como famílias desfavorecidas, favorecidas e muito favorecidas¹³). É preciso ressaltar, no entanto, que entre os critérios considerados para a definição de pertencimento a uma ou outra classe social – tais como renda mensal familiar, escolaridade e bens de consumo –, os únicos dados obtidos sobre os pais dos alunos por meio da coleta nos questionários são relativos à escolaridade e à profissão. Mesmo assim, como se verá no capítulo 3, tais dados recolhidos precisaram ser problematizados, pois quando comparados os níveis de escolaridade dos pais dos alunos aos necessários às profissões por eles exercidas, discrepâncias surgiram.

Mais um ponto que merece atenção é o fato de que, ainda que a pesquisa a princípio tenha tido como objeto as práticas de leitura literária dos adolescentes independentemente daquelas praticadas na escola, verificou-se, em primeiro lugar, que a opção pela coleta de dados em ambiente escolar provavelmente determinou muitas das respostas que obtivemos dos alunos e fez com que a instituição aparecesse nas reflexões que eles realizaram sobre suas práticas de leitura; e, secundariamente, percebeu-se no discurso dos alunos que as diferentes escolas têm expectativas e modos diversos de lidar com o ensino de Literatura, o que pode propiciar práticas escolares de leitura bastante distintas. Assim, as leituras escolares também são constitutivas de nosso objeto, sempre analisadas pelo viés do discurso dos estudantes.

Faz-se necessário ainda discorrer sobre a situação em si da coleta de dados para a pesquisa. Sabe-se que, da perspectiva teórica de Bourdieu (2006), os bens culturais possuem uma economia específica e seus consumidores têm suas práticas culturais e preferências em matéria de literatura, pintura ou música associadas a seu nível de instrução e a sua origem social. Tais práticas e preferências em termos de consumo cultural daquilo que é tido ou não como prestigiado e socialmente legítimo (BOURDIEU, 1983; 2003b; 2006) são predispostas por gostos, que funcionam como signos distintivos dentro de uma hierarquia social. Tal

duas redes, haja vista as similaridades levantadas nas pesquisas com alunos citadas no capítulo anterior.

¹² Pesquisa do Datafolha publicada em suplemento intitulado “Especial Classes”, em 22 de janeiro de 2012, identifica o nível de escolaridade como principal fator de distinção entre as classes sociais no Brasil, mais do que a posse de bens de consumo e a renda familiar. Levando esses três fatores em consideração (renda mensal familiar, escolaridade e posse de bens de consumo), a pesquisa define cinco classes sociais existentes no país: classe alta; classe média alta; classe média intermediária; classe média baixa; e excluídos. Considerando-se a escolaridade (único entre os dados do Datafolha investigado em nossa pesquisa), 77% dos integrantes da classe alta têm nível superior e 22% deles têm ensino médio; 75% dos da classe média alta têm nível médio e 20% deles têm nível superior; 89% dos da classe média intermediária têm nível médio e 10% têm nível superior; 99% dos integrantes da classe média baixa têm ensino fundamental; e 100% dos excluídos têm, no máximo, ensino fundamental. Essa classificação foi considerada na análise principalmente quando utilizada como referência por professores e eventuais moradores das regiões em que as escolas se encontram durante conversas conosco.

¹³ Terminologia utilizada por Ahr e Butlen (2012) em sua pesquisa com adolescentes franceses de 15 anos.

hierarquia social, como explicitado pelo próprio Bourdieu, não é definida apenas pelo capital econômico, mas também pelos capitais social, cultural etc. Quer dizer, em teoria, dependendo do lugar social que se ocupa, assumir-se como leitor de *Harry Potter* ou de *Crepúsculo* pode ter um valor diverso daquele de assumir-se como leitor de Machado de Assis ou de José Saramago,¹⁴ já que dentro do campo da literatura, os livros e autores citados ocupam posições distintas e as opções de leitura indicam gostos distintos identificados a essas posições.

Em geral, como a situação impositiva da pesquisa cultural cria uma relação entre pesquisador e pesquisado que é semelhante a uma avaliação, e como as classes sociais se diferenciam “menos pelo grau em que reconhecem a cultura legítima do que pelo grau em que a conhecem: as declarações de indiferença são excepcionais, e mais ainda o são as rejeições – ao menos numa situação de imposição de legitimidade que cria a relação de pesquisa cultural como um quase-exame” (BOURDIEU, 2006, p. 298), a tendência dos sujeitos que respondem a questionários ou entrevistados seria a de se esforçar em propor opiniões e práticas adequadas à definição legítima, dissimulando por vezes eventual indiferença ou rejeição a uma cultura supostamente prestigiada – da qual, na maioria das vezes, o entrevistador é visto como depositário –, dependendo da classe social a que pertencem – se fazem parte de uma elite intelectual ou financeira, se são originários de famílias desfavorecidas etc. Em uma pesquisa, desenvolve-se uma relação de poder, com o pesquisador ocupando uma posição privilegiada de observador que, quando percebido como socialmente superior em função do lugar de onde fala e pergunta, pode redobrar o receio de objetivação por parte dos pesquisados.

Sob essas circunstâncias coletamos as respostas dos adolescentes ao questionário da pesquisa e realizamos as entrevistas. A participação deles no preenchimento do questionário foi compulsória, ainda que lhes tenha sido assegurado que suas identidades seriam preservadas e que suas respostas eram confidenciais. O pedido para que respondessem ao questionário foi feito durante o período de aula, dentro da escola, sob a supervisão de um

¹⁴ No caso brasileiro, é preciso destacar as pesquisas desenvolvidas por Nogueira ([2000] 2011 e 2002). Analisando as trajetórias escolares de estudantes provenientes de camadas médias intelectualizadas e de famílias de empresários, a autora constata, no primeiro caso, uma alta valorização do capital cultural e da formação intelectual aliada a um desprezo pelo utilitarismo que se contrapõem, no segundo caso, a uma desconfiança por parte dos pais empresários quanto ao valor da escolarização e à preparação efetiva que ela propiciaria para a vida no “mundo real”, que tem como consequência uma valorização do conhecimento escolar “utilitarista”. Assim, é possível que assumir-se como leitor de livros de autoajuda, por exemplo, seja algo considerado como valorizado dentro de certas elites empresariais e desvalorizado em camadas médias intelectualizadas. De todo modo, o que é valorizado ou desvalorizado em termos de leitura no caso dos adolescentes provenientes de diversas camadas sociais será objeto de nossa investigação.

professor e a partir da solicitação de uma doutoranda da FEUSP – supostamente um lugar institucional com legitimidade acadêmica, ainda que muitos deles não soubessem de que faculdade ou universidade se tratava – apresentada a eles como “professora”. Essa situação de imposição institucional incontornável provavelmente definiu algumas das respostas dadas (como a inclusão de certos autores entre os citados como preferidos por eles). No entanto, tais condições de produção não impediram os adolescentes de tecerem comentários muito próprios a respeito de suas preferências de leitura e de suas aulas de Literatura, de falarem abertamente sobre seus professores e sobre o ensino na escola que frequentam, ainda que muitas vezes fosse necessário reiterar-lhes a confidencialidade de suas respostas (“O professor não vai ler mesmo, né?”). De fato, na maior parte do tempo, os alunos se mostraram muito à vontade para expor suas ideias e reflexões sobre leitura e ensino, algumas vezes demonstrando inclusive indiferença e até rejeição a uma suposta cultura legítima, talvez por não se sentirem compelidos a responder a uma expectativa alheia por eles idealizada, ou mesmo para desafiar tal expectativa.¹⁵ Liberados para expressar suas considerações, contudo, foi possível perceber a existência e a complexidade das relações entre seus gostos relativos à leitura e sua formação escolar.

¹⁵ Experiência muito diversa vivenciamos durante a pesquisa de mestrado (OLIVEIRA, 2013) realizada com professores de Português. Nessa ocasião foi patente a percepção de que os sujeitos procuravam responder no preenchimento do questionário ao que imaginavam que gostaríamos de ouvir, o que se repetiu em uma das quatro longas entrevistas compreensivas realizadas para o estudo. Nessa ocasião, verificamos que quanto menos acesso e conhecimento tinham de fato do que consideravam ser uma “cultura legítima” (BOURDIEU, 1983, 2003b, 2006), mais as respostas dos professores procuravam se aproximar de uma suposta “correção”. Do outro lado, quanto maior a familiaridade com a cultura erudita, mais à vontade ficavam para falar sobre do que nela gostavam ou desgostavam.

Observe-se ainda que em recente curso de extensão universitária intitulado “Leituras na escola: dimensões teóricas e práticas”, oferecido no primeiro semestre de 2010 na FEUSP a professores da rede pública de São Paulo por integrantes do GPLE, e no segundo semestre do mesmo ano na Casa das Rosas, por meio de convênio entre a FEUSP e a Poiesis/Secretaria da Cultura do Governo do Estado de São Paulo, uma vez tendo sido estabelecida uma relação de confiança entre os participantes, foi formalizada uma demanda pelo oferecimento de cursos de leitura e interpretação de obras de autores do cânone nacional. Na ocasião, muitos professores explicitaram que se sentiam inseguros com relação à leitura desses autores e relataram ter muita dificuldade na compreensão dessas obras e no trabalho com elas em sala de aula. O peso da imposição de legitimidade observado na pesquisa com os professores não foi, ao contrário, percebido durante as entrevistas na pesquisa com os alunos.

2.3 Os espaços do campo de pesquisa

Além das questões impositivas levantadas anteriormente, durante a coleta de dados foi marcante a diferença da disposição espacial e do modo de apropriação do espaço escolar pelos alunos nas quatro escolas em que a pesquisa foi desenvolvida. Considerando que diferentes espaços físicos criam diferentes *efeitos de lugar*, que, como observa Pereira et al. (2006, p. 13), “são as formas pelas quais as características do espaço físico são incorporadas pelos agentes e, simultaneamente, os modos pelos quais os indivíduos emprestam ao espaço físico suas propriedades distintivas”, torna-se inevitável refletir sobre o fato de que as diferentes organizações espaciais das escolas em que os dados foram coletados provavelmente incitam práticas diversas e ações distintas dos estudantes que as frequentam. Como observa Bourdieu:

Se o *habitat* contribui para fazer o hábito, o hábito contribui também para fazer o *habitat* através dos costumes sociais mais ou menos adequados que ele estimula a fazer. [...] Entre todas as propriedades que a ocupação legítima de um lugar supõe, estão, e não são as menos determinantes, as que não se adquirem senão pela ocupação prolongada desse lugar e a frequência seguida de seus ocupantes legítimos (BOURDIEU, 2003a, p. 165).

A essas considerações, acrescentamos ainda as explicitadas por Brandão relativas às pesquisas em Educação de que “nenhuma turma, escola ou sistema abriga qualquer aluno aleatoriamente: a probabilidade de as turmas de determinadas escolas serem compostas por qualquer estudante de uma determinada faixa etária é decisivamente descartada” (BRANDÃO, 2002, p. 97). Assim, acreditamos que a descrição das propriedades dos espaços físicos, tangenciada pela descrição dos espaços sociais em que se encontram inseridos os alunos que participaram de nossa investigação, pode contribuir para a compreensão das oportunidades de desenvolvimento de diferentes práticas de leitura, bem como da circulação de representações de leitura e de leitores, e conduzir a apropriações diversas de livros e obras literárias.

Antes da descrição, é preciso destacar ainda a duração de tempo assimétrica da coleta de dados nas escolas: uma manhã na ESCOLA 1, dez manhãs na ESCOLA 2 – contabilizando-se nas manhãs passadas nessa escola o período de coleta preliminar de dados para a elaboração da metodologia da pesquisa –, uma manhã na ESCOLA 3 e três manhãs na ESCOLA 4. A variação nos períodos de tempo passados dentro das escolas determinou diferentes níveis de contatos e de conversas com funcionários, além de observações mais longas e detidas ou mais curtas e restritas às primeiras impressões do modo de funcionamento

de cada uma das escolas. Tal variável deve ser considerada. Contudo, qualquer que tenha sido a duração de nossa estada, ressaltamos que fomos muito bem recebidos em todas as escolas. Considerando, portanto, todas as diferenças ao longo do processo da coleta de dados, são apresentadas a seguir descrições do espaço físico das escolas que participaram da pesquisa.

2.3.1 ESCOLA 1

Localizada no município de Taboão da Serra, região metropolitana de São Paulo, a ESCOLA 1, da rede estadual, que oferece ensino fundamental e ensino médio, atende a alunos provenientes dos bairros próximos e das comunidades da região. Em conversas com a coordenadora (funcionária efetiva que trabalha há anos com o diretor, também efetivo), com uma das professoras e com uma inspetora da escola, obtivemos a informação de que em todas as regiões do município há ocupações com construções de habitação irregulares ainda não reconhecidas pelo poder público e cerca de 70% dos alunos atendidos pela escola são provenientes dessas regiões. Em função disso, a coordenadora destaca que a escola e seus funcionários lidam diariamente com a extrema pobreza, a falta de estrutura das famílias e a falta de higiene de algumas crianças, questões, segundo ela, mais agravadas principalmente no caso de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Conforme o relato das funcionárias, à medida que os alunos avançam para os outros anos, tais problemas diminuem em função do trabalho que é desenvolvido pela escola com os estudantes e seus familiares e, quando os jovens chegam ao ensino médio, já não é possível diferenciar facilmente os que moram nas comunidades ocupadas daqueles que moram nos bairros estabelecidos, pois os estudantes passam a apresentar práticas e comportamentos assemelhados.

Entre os problemas enfrentados pelo corpo docente, segundo a coordenadora, a dificuldade de aprendizagem é o maior. Foi citado como exemplo o caso de um aluno que cursava o 6º ano do ensino fundamental, participava ativamente da organização de campeonatos, possuía liderança entre os colegas, mas não conseguia sentar-se para aprender a ler e a escrever, pois faltava-lhe capacidade de concentração. Há também casos de alunos envolvidos com o tráfico de drogas. Segundo a coordenadora, a escola procura mantê-los estudando, mas, se eles chegam a praticar delitos ou atos de vandalismo dentro do espaço escolar, não resta alternativa senão a transferência compulsória (expulsão). Há ex-alunos que atualmente estão detidos no sistema prisional.

Grande, contando com quadra e área interna de circulação bastante arejada, a escola possui portas e portões gradeados que isolam certas áreas de outras, mas que permanecem abertos nos horários de aula, passando relativamente despercebidos. Formada por dois prédios, um dos quais construído recentemente, o espaço interno é iluminado, limpo e bem conservado e por ele circularam livremente funcionários e alunos, enquanto lá estivemos. No dia em que coletamos os dados na escola, fomos recebidos pela coordenadora. Durante a visita, conhecemos a cozinha e o espaço para a alimentação dos estudantes, a sala dos computadores (que conta com estagiária cuja função é auxiliar os alunos em suas pesquisas e dúvidas técnicas), um espaço onde se guardam variados objetos (como carteiras e mesas empilhadas), a sala da secretaria, além da biblioteca da escola (onde uma das turmas respondeu ao questionário) e da sala que abriga a TV e o equipamento multimídia com mesas e cadeiras (onde os alunos participaram das entrevistas da pesquisa). A impressão geral que nos ficou foi a de uma escola bem cuidada, limpa, clara, cuja circulação dos estudantes é livre e ocorre sem maiores problemas.¹⁶ A maioria dos alunos usa uma camiseta com o nome do colégio. O tempo (início e final das aulas e intervalos) é marcado por sinal sonoro.

Chegamos à primeira turma do ensino médio durante uma aula de Matemática, tendo o professor cedido parte do tempo para que os questionários fossem respondidos. Durante a aplicação, resolvemos dúvidas dos alunos relativas às perguntas e conversamos rapidamente com o professor. Ele havia feito pós-graduação na PUC e relatou que durante o curso pôde refletir sobre o comportamento atual dos alunos, tendo apontado diferenças entre este e o comportamento exigido pela escola de gerações anteriores. Como consequência das reflexões que realizou durante a pós-graduação, o professor comentou que passou a compreender melhor a inquietude dos jovens e o hábito de se levantarem constantemente das carteiras, associando tais práticas aos mais variados estímulos midiáticos a que todos estamos sujeitos

¹⁶ Contudo, em conversa com uma moradora da região, ela relatou que alguns alunos da escola costumam fumar maconha perto da saída do estabelecimento, o que a deixa com receio de passar perto da escola ao voltar do trabalho em direção à sua casa, recorrendo sempre ao marido para que a busque no ponto de ônibus. Por isso, a moradora comentou ainda que estava tentando convencer a filha a matricular a neta, de cerca de 5 anos, em uma escola particular, pois considerava a ESCOLA 1 uma opção ruim, em função do “tipo de gente” que a frequentava. Pesquisa de Andréa Zaitune Curi e Naercio Menezes Filho sobre os determinantes dos gastos com educação no Brasil, realizada para o Insper/IBMEC São Paulo em 2010, conclui que o fator mais importante que leva as famílias mais pobres a matricularem seus filhos em escolas privadas, muitas vezes chegando a comprometer cerca de 10% da renda com as mensalidades, é a percepção de que o ensino público é de má qualidade. Ainda assim, o estudo registra que quanto maior a oferta de escolas públicas na pré-escola e no ensino fundamental, menor o gasto com educação nesses níveis de ensino. A colocação da moradora da região da ESCOLA 1, portanto, é um indício de que, se a escola é malvista pelos habitantes da região em função do público a que atende, essa questão atinge de algum modo a percepção e o julgamento de sua qualidade.

atualmente. Os alunos responderam ao questionário com certa agitação, muitas vezes trocando ideias entre si em pequenos grupos. A certa altura, o professor liberou um pequeno grupo de cinco alunos que já havia respondido ao questionário para que conversasse conosco na sala de multimídia. Nesse local, outros quatro alunos estudavam em um canto enquanto decorria a entrevista.

À segunda turma que participou da pesquisa na ESCOLA 1 chegamos no começo de uma aula de Português, no momento em que a professora saía da sala acompanhada dos alunos para uma atividade na biblioteca. Em razão dessa atividade, os questionários foram aplicados na própria biblioteca. Trata-se de uma sala com estantes em suas laterais e mesas redondas de médio porte, circundadas por cadeiras confortáveis, pelas quais os estudantes se espalharam formando grupos. Como muitos alunos haviam deixado os estojos na sala de aula,¹⁷ emprestamos as canetas de que dispúnhamos, do mesmo modo que a professora e alguns poucos estudantes que haviam levado material para anotações. Os alunos fizeram perguntas relativas às questões que não compreenderam e a professora nos auxiliou na elucidação das dúvidas que foram aparecendo. Entre uma pergunta e outra, conversamos também rapidamente com a professora, em serviço há bastante tempo. Ela comentou que gosta muito da profissão, que não pretende se aposentar tão cedo, embora já tenha quase o tempo de serviço necessário ao pedido de aposentadoria, e que, do seu ponto de vista, acha que os alunos em geral gostam de ler (“Não todos, mas muitos gostam”). Contou que a leitura do livro *O diário de Anne Frank*¹⁸ foi muito comentada pelos alunos, explicou que ajuda a organizar a biblioteca sempre que pode (o que fez inclusive enquanto os alunos preenchiam os questionários, deslocando para a estante correta os livros fora de lugar) e liberou sete alunos que já haviam respondido ao questionário para que conversassem conosco na sala de multimídia.

Dos 70 alunos que responderam ao questionário na ESCOLA 1, 12 alunos, divididos em dois grupos distintos, participaram de duas entrevistas coletivas, durando ao todo 34 minutos. Como os alunos que responderam mais rapidamente ao questionário foram sendo liberados, para a formação dos dois grupos não houve vinculação com o fato de serem ou não considerados leitores por seus professores.

¹⁷ Conforme será relatado posteriormente, a coordenadora da biblioteca da ESCOLA 4 comentou com certo assombro o fato de os alunos irem com frequência à biblioteca sem material para tomar notas.

¹⁸ O livro foi citado por dois alunos da escola que responderam ao questionário como “livro preferido”.

2.3.2 ESCOLA 2

Localizada no bairro da Freguesia do Ó, a ESCOLA 2 faz parte da rede pública e atende cerca de 2 mil alunos. Funcionando em três turnos, recebe mais alunos para os anos finais do ensino fundamental (as turmas de 6º ano são frequentemente mais numerosas) do que para o ensino médio, em função da imagem de tranquilidade de que goza perante a comunidade, que a procura para matricular suas crianças mais novas. As turmas de ensino médio concentram-se pela manhã e à noite, e há muito mais turmas desse ciclo no período noturno.¹⁹ Os professores com os quais conversamos consideram a região como de classe média baixa e periférica,²⁰ pois como no caso da ESCOLA 1, conta com regiões ocupadas. Mais afastada da Marginal Tietê, a área do bairro em que a escola se encontra é bem cuidada e fica próxima a uma grande avenida, relativamente bem arborizada.²¹

Posicionada em um terreno de esquina, a escola possui dois andares, tem muros pintados com motivos infantis, uma quadra fechada por tela, poucas grades aparentes do lado de fora e duas entradas: uma para os alunos e outra para professores e funcionários. A área que abriga a sala dos professores, a sala da diretoria, a da vice-diretoria e as secretarias, assim como os banheiros que servem esses ambientes, é separada do restante da escola por uma porta gradeada que, em geral, fica encostada. Além dessa porta há um portão, bem mais largo e que chega até o teto, separando o pátio – pelo qual os alunos entram e no qual se concentram durante os intervalos – de todo o resto da escola. Tal portão costuma ficar

¹⁹ Ao final do segundo semestre de 2009, quando estivemos na escola para o exercício etnográfico e aplicação preliminar do questionário-teste, havia três turmas de 1º ano do ensino médio, uma de 2º e uma de 3º no período da manhã. Na época, muitos dos alunos que estavam cursando o 1º ano no turno da manhã seriam obrigados, por falta de sala, a mudar para o período noturno no ano seguinte e não estavam contentes com a situação. Houve, então, um início de mobilização para que fosse aberta mais uma turma de 2º ano do ensino médio matutino, fato que pudemos presenciar durante uma observação. O movimento, no entanto, acabou não indo em frente.

²⁰ Considerando-se a pesquisa do Datafolha publicada em suplemento intitulado “Especial Classes”, citada anteriormente na nota de rodapé 12 deste capítulo, é provável que as famílias dos alunos da ESCOLA 2 possam ser classificadas como pertencentes à classe média intermediária, já que 60% dos pais dos alunos e 54% das mães frequentaram o ensino médio, como se verá no capítulo em que são analisados os dados quantitativos coletados nos questionários. Ressaltamos, no entanto, o caráter de inferência dessa afirmação, haja vista não termos dados suficientes para chegar a uma efetiva classificação desse tipo.

²¹ Destaca-se ainda em relação ao bairro em que se localiza a ESCOLA 2 que, durante a leva de assassinatos de policiais e civis ocorrida durante o primeiro semestre de 2013 na capital paulistana, a escola acatou a sugestão dos policiais militares da região e suspendeu durante quase um mês as aulas do período noturno, o que uma das professoras interpretou como a imposição de um “toque de recolher”. A mesma situação aconteceu em outra escola da região, segundo o relato de uma moradora do bairro. Roubos e dois assassinatos de supostos traficantes por policiais também ocorreram e foram relatados na mesma época.

fechado durante o recreio dos alunos, restringindo a circulação deles ao pátio e impedindo sua circulação pelos corredores que levam às salas no período dos intervalos, mas no dia em que fomos à cantina comprar lanche durante um dos intervalos, ele estava aberto.²² Nas salas de aula, carteiras e cadeiras parecem pequenas para os alunos do ensino médio. Pintadas de verde-claro, as salas têm 40 metros quadrados e deveriam receber no máximo 37 alunos,²³ mas há salas com mais de 45 estudantes. As portas são de ferro chapado pintado de verde-escuro com maçanetas redondas que travam automaticamente ao fechar, tornando impossível sua abertura pelo lado de fora sem o uso de uma chave, que fica com a inspetora. O aspecto das portas, especificamente, remeteu-nos àquelas que são utilizadas em celas de prisão.

A sala dos professores conta com uma grande mesa retangular de madeira forrada com toalha florida plastificada, um sofá encostado à parede sob a janela, armários de ferro chaveados na parede oposta, computador com acesso à internet, impressora, além de geladeira e mesinha com chá e café. Em um mural, são expostos avisos diversos.²⁴ A regra é que os professores fiquem cada um em suas salas e os alunos circulem, exceção feita às turmas que têm algum aluno com dificuldade de locomoção – nesse caso, quem se desloca é o professor. Os deslocamentos dos alunos, segundo um dos professores com os quais conversamos, teria a função de “sossegá-los”, pois assim eles aproveitam para se mexer e conversar um pouco mais alto enquanto trocam de sala. Sem isso, ainda segundo o mesmo professor, os alunos tendem a ficar mais tensos e mais irritados e se torna mais difícil controlá-los. Como o acesso às salas é permitido aos alunos apenas durante os horários de aula, a mudança constante de sala faz com que eles sejam obrigados a carregar suas mochilas todo o tempo, inclusive para o

²² Em reunião de final de ano em 2010, da qual participamos, a maioria dos professores pediu a instalação de mais um portão gradeado no lugar do balcão de madeira que divide a área destinada ao corpo docente e funcionários da escola da área interna destinada aos alunos (da qual fazem parte as salas de aula, a biblioteca, os sanitários, o laboratório etc.). Segundo essa maioria, os alunos do noturno já haviam derrubado o balcão várias vezes, causando estrondo e tumulto. Alguns poucos professores foram contra a proposta. A vice-diretora ressaltou, porém, que instalaria uma grade “trabalhada e bonita”, que não trouxesse “a impressão de cadeia ou penitenciária”. A instalação da nova grade foi prevista para o início do ano letivo seguinte, o que ainda não havia acontecido quando retornamos à escola no segundo semestre de 2011 para a coleta efetiva dos dados da pesquisa.

²³ Segundo informação obtida com o professor que nos recebeu para a observação, a legislação escolar prevê que o espaço destinado ao docente em sala de aula deve ser de 3 metros quadrados, e para cada aluno deve ser garantida uma área de 1 metro quadrado – o que não acontecia com as turmas dele.

²⁴ Durante o período em que realizamos a observação para o exercício etnográfico em final de 2009, presenciamos algumas conversas entre os professores. Uma das questões que nos chamaram a atenção foi a existência de uma “dupla jornada”, em que um professor dá aulas simultaneamente para duas turmas ou mais a fim de cobrir a falta de um colega. Certo dia, uma das professoras reclamou para a vice-diretora que havia se desdobrado durante todo o ano letivo, às quintas-feiras, para dar aulas em duas salas ao mesmo tempo. A vice-diretora respondeu que verificaria se seria possível resolver a questão.

pátio no horário do intervalo. A impressão que se tem é de que a escola não pertence aos alunos, de que o espaço lhes é emprestado temporariamente e de que a presença deles, em geral, incomoda professores e funcionários.

Quanto à biblioteca, esta fica fechada para consultas a maior parte do tempo. Alojada em uma das salas de aula do andar térreo, recebia em 2011 a ajuda dos professores, que quando dispunham de tempo, se revezavam na organização do acervo.²⁵ No dia em que visitamos o ambiente repleto de livros, uma professora dava aula de reforço a um aluno dos anos iniciais do ensino fundamental em uma das mesas. Ao acompanhar o preenchimento de um questionário do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)²⁶ aplicado em 2009 a uma das salas do ensino médio, notamos que todos os alunos assinalaram que “nunca” usavam a biblioteca, pois ela ficava “fechada por falta de funcionário responsável”.

A coleta de dados da pesquisa foi realizada em dois dias, durante as aulas da professora de Português, em duas turmas do 1º ano do ensino médio. No primeiro dia, na primeira turma, antes da aplicação, acompanhamos uma atividade de leitura em voz alta de um trecho do conto “As formigas”, de Lygia Fagundes Telles, após a qual os alunos foram convidados a escrever um final para a história. Em seguida, houve a aplicação de nosso questionário e respondemos a dúvidas que surgiram relativas às questões propostas. Na outra turma, a aplicação aconteceu logo no início da aula sendo seguida pela atividade com o conto.

Depois que entraram na sala, de modo geral os alunos da ESCOLA 2 levaram de 10 a 15 minutos para sentar e se concentrar. O nível de ruído constante, de conversas paralelas e de dispersão foi o mais elevado de todas as escolas visitadas. Ainda assim, os estudantes participaram da atividade e escreveram alguns finais mirabolantes para o conto de Lygia Fagundes Telles. As entrevistas aconteceram numa segunda visita que fizemos à escola, em uma sala de aula que estava vaga naquele momento.

²⁵ Ao final de 2009, como não havia quem cuidasse da biblioteca e a escola precisava de espaço para a abertura de mais turmas, cogitou-se em reunião de professores com a vice-diretora “fazer do acervo de livros uma biblioteca itinerante”. Entre os argumentos favoráveis à sugestão de fechamento da biblioteca estiveram: “Ninguém usa a biblioteca mesmo...”; “Já que não temos quem cuide da biblioteca...”. A vice-diretora, no entanto, encerrou provisoriamente a discussão com a afirmação de que “a biblioteca é importante para o professor de Português, os outros não podem ser *egoístas*. Imaginem um professor de Ciências sem um laboratório...” (grifo nosso).

²⁶ O SARESP, avaliação externa em larga escala da educação básica aplicada a cada ano desde 1996 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, tem como finalidade, segundo a própria Secretaria, produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica na rede pública de ensino paulista.

Dos 72 alunos que responderam ao questionário na ESCOLA 2, 13 deles, divididos em dois grupos, participaram de entrevistas em grupo, conversando sobre suas práticas de leitura por 98 minutos no total. Os alunos entrevistados foram os que se dispuseram a conversar conosco por espontânea vontade.

2.3.3 ESCOLA 3

Dirigida por uma ordem religiosa católica, a ESCOLA 3 foi fundada em 1902 e desde 1955 ocupa a atual sede, localizada no bairro do Cambuci, na região central da capital. Colégio particular, cuja mensalidade no 1º ano do ensino médio era de R\$ 998 em 2011, a escola atende um público de classe alta e classe média alta²⁷ do bairro e regiões adjacentes. A grande maioria dos alunos que frequenta o ensino médio cursou os anos finais do ensino fundamental na própria escola. Entretanto, como foi identificada uma tendência à evasão nos anos finais do ensino médio, há na escola um movimento para tentar reverter esse padrão futuramente. Assim, foram realizadas mudanças no corpo docente e buscou-se dar maior ênfase ao ensino de produção de textos (tendo em vista melhorar a nota dos alunos no exame do Enem), além de ter sido aberta uma nova turma de 1º ano de ensino médio. Ademais, por se tratar de instituição sem fins lucrativos, a escola tem a política de distribuir um percentual de bolsas parciais e integrais a alunos de baixa renda,²⁸ selecionados em escolas públicas da região e igrejas da própria ordem e que passam por uma avaliação antes de ser beneficiados.

Nas instalações de um mesmo prédio, a escola oferece cursos do maternal ao ensino médio: a pré-escola ocupa o andar térreo; os anos iniciais do ensino fundamental, o primeiro andar; os anos finais do fundamental se distribuem pelo segundo andar; e o ensino médio é instalado no terceiro. As salas de aulas são pintadas de branco e têm as paredes decoradas com lajotas azuis e rosa na altura das carteiras, além de contar com a imagem do fundador da ordem exposta em geral na parede oposta à da lousa. As portas de madeira clara encerada,

²⁷ Mais uma vez levamos aqui em consideração apenas o dado relativo à escolaridade dos pais dos alunos, comparando-o aos utilizados pela pesquisa do Datafolha mencionada na nota de rodapé número 12 deste capítulo. Nesse caso, as famílias dos alunos da ESCOLA 3 poderiam ser classificadas como classe alta e média alta, já que 50% dos pais dos alunos e 59% das mães frequentaram o ensino superior, como se verá no capítulo 5.

²⁸ Em 2011 foram concedidas cinco bolsas de 50% do valor da mensalidade e 19 bolsas de 100% para o 1º ano do ensino médio. No entanto, esse ano foi atípico, principalmente no que diz respeito às bolsas de 100%, pois a diretoria precisava contar com um número de alunos suficiente para formar duas turmas de 1º ano.

com um vidro quadrangular na metade superior, transmitem a sensação de tradição, austeridade e limpeza, além de possibilitarem a visualização constante do que está acontecendo dentro das salas de aula por quem passa pelo corredor, tornando-se assim também um instrumento de controle. Em cada um dos andares há uma sala destinada à pastoral e um outro espaço menor para o almoxarifado. No andar do ensino médio há ainda um laboratório de química e biologia, uma sala de matemática e artes e uma sala de ginástica olímpica. Como o edifício é estruturado em forma de “L”, todas as salas têm portas que dão para uma extensa varanda interna a partir da qual é possível ver as quadras (cinco, abertas e cercadas por telas) e ser visto por quem está nelas, além de se enxergar o jardim japonês com suas carpas (retratado no portfólio da escola). No canto oposto ao edifício principal, existe um ginásio fechado.

Ao chegar, estivemos na sala dos professores, acompanhando o colega que nos recebeu no colégio: mesas redondas de médio porte, armários chaveados para os professores, computador, *wi-fi* e quadro para avisos. Todos os professores usam jalecos com o logotipo do colégio, com ou sem manga. Os alunos usam uniforme, com cores diferentes para cada ciclo: camiseta branca com logotipo da escola em azul e calça de moletom azul-clara para os mais novos e azul-escura para os mais velhos. No caminho pelos corredores até a sala de aula, o colega nos apresentou aos professores de Matemática e de História. O professor de História, formado pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP (FFLCH), ao saber do tema de nossa pesquisa, brincou: “Coitada!” Os bedéis cumprimentaram os alunos com beijos. Alunos passaram segurando um violão. Funcionários encarregados da limpeza estiveram em constante atividade. Não há sinal sonoro entre as aulas, os próprios professores controlam seus horários, e são eles que trocam de sala.

Fora da escola, a igreja no alto da praça em rua com pouco movimento, no bairro também quieto, pareceu mimetizar o ambiente interno, ou vice-versa. Às 13 horas observamos, da varanda do terceiro andar, o hasteamento da bandeira brasileira pelas mãos de um estudante de cerca de 7 anos, na entrada dos alunos dos anos iniciais do fundamental. Espalhadas aleatoriamente pelo pátio, algumas crianças levaram a mão ao peito e cantaram o hino nacional, acompanhadas ou não de suas mães. Todo o espaço físico inspira austeridade, ordem e obediência, o que parece ir ao encontro das concepções religiosas dos fundadores da escola e das famílias que optam por matricular seus filhos nela.

Na sala de aula de produção de texto, os alunos que conversavam constantemente entre cochichos, reagiram com certo humor à correção dos textos realizada oralmente pelo professor, que nos apresentou e pediu a participação dos alunos para responder ao

questionário. Resolvemos algumas dúvidas no início da aplicação e os que se dispuseram a participar das entrevistas em grupo foram liberados pelo professor após entregarem os questionários preenchidos. O mesmo aconteceu na segunda turma que participou da pesquisa (o colégio tem duas turmas de 1º ano no ensino médio). As conversas aconteceram na biblioteca da escola, por sugestão dos próprios alunos. Espaço destinado a estudantes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, a biblioteca conta com um acervo de 17.500 volumes, dispõe de computadores, mesas e cadeiras confortáveis e oferece serviços de empréstimo de livros, reprodução e escaneamento de textos ou imagens e *wi-fi*. A bibliotecária, que estava no cargo havia duas semanas, interessou-se pela pesquisa e conversou brevemente conosco entre uma rodada de entrevista e outra. Não foi possível fazer uma observação mais detida do espaço e do acervo em função do tempo que tivemos disponível no local.

De 56 alunos que responderam ao questionário na ESCOLA 3, 20 alunos, divididos em quatro grupos, participaram das entrevistas em grupo conversando sobre suas práticas de leitura por 60 minutos no total.

2.3.4 ESCOLA 4

A ESCOLA 4 também é particular e oferece ensino fundamental, ensino médio e ensino de jovens e adultos em distintas unidades na zona oeste da capital paulista. As instalações da unidade do ensino médio estão localizadas no bairro da Vila Leopoldina, nas proximidades do Parque Villa-Lobos. Com mensalidade em torno de R\$ 2.200 no ensino médio em 2011, a escola atende um público de classe alta²⁹ de elevado poder aquisitivo, que em geral mora no próprio bairro ou nos arredores (Alto de Pinheiros e Alto da Lapa). A grande maioria dos alunos é proveniente de outra unidade do próprio colégio, mas há alunos que cursaram os anos finais do ensino fundamental em outras escolas.³⁰

²⁹ Levando em consideração apenas o dado relativo à escolaridade dos pais dos alunos, comparando-o aos utilizados pela pesquisa do Datafolha mencionada na nota de rodapé número 12 deste capítulo chegamos à conclusão de que as famílias dos alunos da ESCOLA 4 devem ser classificadas como classe alta, haja vista que 87% dos pais dos alunos e 91% das mães frequentaram o ensino superior ou a pós-graduação, como se verá no capítulo 5.

³⁰ É importante ressaltar ainda que o acesso dos estudantes à escola não é dos mais fáceis. Em depoimento, uma mãe que pretendia matricular seus filhos de 6 e 4 anos na pré-escola da ESCOLA 4 declarou, em tom ofendido, que precisou preencher uma longa ficha com seus próprios dados e os do marido, em que foi necessário descrever suas atividades profissionais e acadêmicas, incluído aí espaço

As instalações da unidade do ensino médio ocupam uma área total de 8 mil metros quadrados e contam com amplas salas de aula (com paredes de tijolos aparentes pintados de branco, portas amarelas e largas lousas), midiateca com computadores conectados à internet e biblioteca com acervo de livros atualizado mensalmente, além de filmes em VHS, DVD, CD e hemeroteca com jornais diários e publicações periódicas. Há laboratórios de física, química e biologia, salão para artes plásticas e dança e duas quadras poliesportivas, usadas pelos alunos para competições de futebol, organizadas por eles mesmos e realizadas nos intervalos das aulas, que pudemos observar durante a coleta dos dados. Há também um grande pátio aberto com jardim e bancos de madeira e, numa parte coberta desse pátio, a lanchonete. No térreo do prédio principal há um pequeno espaço em frente à biblioteca com mesas e cadeiras coloridas. Durante a realização das entrevistas, havia dois violões sobre as mesas para uso dos alunos durante os intervalos das aulas.³¹ Cada um dos anos do ensino médio ocupa um dos andares do edifício retangular e o fluxo de cada um desses andares é de responsabilidade de um bedel. No pátio, vimos um dos bedéis, que conhecia os alunos pelo nome, conversar com os que se aproximavam, o mesmo fazendo a bedel do primeiro andar, que trocou um molde de malha de tricô com uma das alunas.

O quarto e último andar é ocupado pelos professores, pela secretaria, pela coordenação e pela direção. A impressão é de que a escola pertence aos alunos. Há um senso de propriedade na maneira como lidam com os objetos de que dispõem, no modo como se jogam nos bancos e se sentam no chão do pátio, na maneira como entram na biblioteca e se dirigem à bibliotecária e no jeito com que conversam com os bedéis. Há sinal sonoro para marcar a passagem das aulas e os intervalos (que são três ao longo do período do dia). Os alunos não usam uniformes, a não ser quando têm aulas nos laboratórios de química e biologia, e a maioria dos professores não usa jaleco.

específico para cursos de pós-graduação de *lato* ou *stricto sensu*. A mãe em questão relatou ter se sentido ela mesma avaliada pelo colégio. Por outro lado, um pai, ex-aluno da escola, comentou em conversa informal que seu filho recebe um desconto de 10% na mensalidade do colégio em função de fazer parte de uma segunda geração de estudantes. Verifica-se assim que a formação escolar dos pais e a rede de relacionamento da família desempenham papel importante na constituição do alunado dessa escola, que se aproxima do que Bourdieu ([1964] 1985) denomina de “herdeiros”, e que, guardadas as especificidades brasileiras, aproxima-se de situações de acesso encontradas em estabelecimentos de ensino das elites inglesa e francesa (NOGUEIRA, 1998).

³¹ Em recente pesquisa desenvolvida sobre três escolas frequentadas por dirigentes paulistas, Almeida (2009) descreve o grande jardim de um dos colégios, localizado no Alto de Pinheiros, que segundo a pesquisadora tem a função de legitimar o valor do desinteresse, da inutilidade material e da arte pela arte, eufemização do trabalho pedagógico realizado pela escola em questão. Os grandes espaços sem utilidade aparente encontrados na ESCOLA 4 poderiam ser encarados nesse mesmo sentido.

A coleta de dados na ESCOLA 4 se estendeu ao longo de três dias, em função do horário das aulas do professor de Redação, nosso anfitrião. Em um dos dias da coleta de dados, conhecemos a biblioteca e sua coordenadora enquanto esperávamos o intervalo entre as aulas do professor. Em conversa, a funcionária comentou que as práticas de leitura dos alunos do ensino médio mudam muito em relação às que eles têm quando estão no ensino fundamental, período da vida escolar em que dispõem de mais tempo. Para ela, a quantidade de coisas novas com que os estudantes precisam lidar faz com que tenham menos tempo e menor disponibilidade para a leitura. Segundo seus cálculos, de cada turma de 35 alunos, dois procuram livros na biblioteca para ler por conta própria; os demais só o fazem quando instados a lê-los para as diferentes disciplinas. A coordenadora da biblioteca comentou ainda que muitos dos alunos da escola têm mais livros em casa do que os que a biblioteca oferece,³² e observou que eles costumam gostar mais dos gêneros “que têm relação com a realidade” – como os livros *Rota 66*, de Caco Barcellos, *Falcão: os meninos do tráfico*, de MV Bill, *Eu, Christiane F.*, de Kai Hermann –, e de livros adaptados para o cinema (“Eles vão atrás do filme”). Ela contou também que por indicação do professor de Literatura, os alunos do 1º ano leram *Ensaio sob a cegueira* e *Cem anos de solidão*, mas disse acreditar que só leriam *Madame Bovary* se fossem obrigados. A funcionária comentou ainda, com certo assombro, que em geral os estudantes vão à biblioteca sem nada para anotar (“Fazem pesquisa sem papel e sem caneta”), diagnosticando: “É outra mentalidade, o professor precisa lembrá-los sempre”. Como nesse dia fazia frio, cerca de seis alunos que ficaram de fora de suas respectivas salas de aula por diferentes razões (dois deles expulsos por fazerem bagunça) resolveram passar o tempo na midiateca usando os computadores para acessar a internet (Facebook). Durante o tempo em que estivemos no local, foi possível observar um casal de namorados com jalecos brancos, que a princípio fazia pesquisa nos computadores, e que depois passou a buscar livros nas estantes aos cochichos e beijos. A coordenadora confirmou a informação obtida na página de apresentação do colégio na internet de que a biblioteca é regularmente abastecida de novos títulos. Mais de um exemplar é providenciado quando um livro vai ser lido a pedido de um professor, não havendo problema de verba. Observando as estantes, foi possível perceber que muitos títulos contam com mais de oito exemplares disponíveis.³³

³² Correlações entre o número de livros disponíveis na casa das famílias dos estudantes e o desenvolvimento ou não de práticas estáveis de leitura de livros de literatura serão apresentadas nos próximos capítulos.

³³ Entre os que não estavam emprestados, contavam com mais de oito exemplares disponíveis: *Língua de Eulália*, de Marcos Bagno; *Lendas brasileiras*, de Câmara Cascudo; *Nação crioula*, de José

A aplicação do questionário nas quatro turmas do 1º ano do ensino médio aconteceu durante as aulas do professor de Redação. Em três dessas turmas, nas aulas, que começaram com grande agitação dos alunos e pedidos para que sentassem e se comportassem, o professor comentou notas e médias do trimestre enquanto os alunos responderam aos questionários. Conforme os alunos terminavam os questionários e recebiam suas notas, o professor os liberava para conversar conosco no pátio interno do térreo. Por isso, em duas turmas não foi possível desenvolver entrevistas em grupo, apenas curtas entrevistas individuais com os alunos à medida que iam sendo liberados. Em uma das turmas, como a atividade desenvolvida pelo professor foi de outra natureza, um grupo de alunos pôde ser liberado e desenvolvemos, então, uma entrevista em grupo, como ocorreu nas outras escolas.

Dos 91 alunos que responderam ao questionário na ESCOLA 4, 12 concederam pequenas entrevistas sobre suas práticas de leitura e seis participaram da discussão da entrevista em grupo, totalizando 18 alunos que participaram da segunda etapa da coleta de dados num total de 101 minutos de gravações. A liberação dos estudantes dependeu das atividades do professor.

2.3.5 Os diferentes espaços e a formação de leitores literários

Os diferentes espaços sociais em que as escolas se situam e as diferentes ocupações dos espaços físicos dos estabelecimentos escolares descritos no item anterior, se não determinam ao menos influenciam as possibilidades de desenvolvimento diverso de práticas de leitura e de apropriações de livros e obras literárias, ou seja, certamente influenciam de modos diferenciados a formação de leitores de literatura. Bourdieu (2003a) afirma que a falta de capital intensifica a experiência de finitude, pois ela prende os agentes ao lugar em que se encontram. Em função disso, gostaríamos de destacar alguns pontos que nos parecem

Eduardo Agualusa (literatura estrangeira, romance angolano); *Os da minha rua*, de Ondjaki (literatura estrangeira, contos e crônicas angolanas); *O fio das missangas*, de Mia Couto (literatura estrangeira, contos moçambicanos); *O conto da ilha desconhecida*, de José Saramago; *Auto da barca do Inferno*, de Gil Vicente; *O processo*, de Franz Kafka; *Os reis malditos*, de Maurice Druon; *O velho e o mar* e *Paris é uma festa*, de Ernest Hemingway; *Me alugo para sonhar*, de Gabriel García Márquez; *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus; *Era no tempo do rei*, de Ruy Castro; *Rota 66*, de Caco Barcellos; *Várias histórias*, de Machado de Assis; *O guardador de águas*, de Manoel de Barros; *Contos novos*, de Mário de Andrade; *Libertinagem*, de Manuel Bandeira.

importantes referentes às relações que se estabelecem entre os espaços e aqueles que os ocupam no caso das escolas pesquisadas.

Em primeiro lugar, chamam atenção os diferentes modos de circulação pelos espaços físicos das escolas visitadas, que certamente têm relação com os espaços sociais em que elas estão inseridas. Nesse quesito é imprescindível considerar as restrições de circulação – efetivas, na ESCOLA 2, e sugeridas, na ESCOLA 1 – determinadas pela presença ostensiva de grades que tanto separam o ambiente externo à escola do interno – protegendo o espaço de possíveis invasões provenientes de fora das escolas, mas também confinando os alunos a seu espaço interno –, como regulam a própria circulação interna dos sujeitos, definindo quais espaços podem ser ocupados pelos estudantes e em quais eles estão proibidos de entrar.³⁴ Não que nas ESCOLAS 3 e 4 não haja restrições à circulação dos alunos em determinados espaços. Porém, esses últimos estabelecimentos, constituídos de ambientes abertos e sem grades, pelos quais é possível circular mesmo que haja o controle e a observação de bedéis, proporcionam a seus estudantes um senso de propriedade e de pertencimento – mesmo que guardadas as diferenças de, na ESCOLA 3, perceberem-se modos de ocupação do espaço que pressupõem quietude e obediência e, na ESCOLA 4, notar-se um relaxamento muito maior nesses modos de ocupação (incluídas neles diversas modalidades de posicionamento corporal, como a possibilidade de os alunos sentarem-se no chão ou nas mesas com os pés apoiados nas cadeiras de madeira, de largarem-se pelos bancos do jardim, de tocarem violão na parte coberta do pátio etc.), além de maior liberdade de ir e vir.

Nesse sentido, como observa Bourdieu (2003a, p. 161-162, grifos do autor):

[...] A posição de um agente no espaço social se exprime no lugar do espaço físico em que está situado, e pela posição relativa que suas localizações temporárias e sobretudo permanentes ocupam em relação às localizações de outros agentes; [...] (o consumo mais ou menos ostentatório do espaço é uma das formas por excelência de ostentação do poder).

[...] as surdas injunções e os chamados silenciosos à ordem das estruturas do espaço físico apropriado são uma das mediações através das quais as estruturas sociais se convertem progressivamente em estruturas mentais e em sistemas de preferências. Mais precisamente, a incorporação insensível das estruturas da ordem social realiza-se, sem dúvida, para uma parte

³⁴ A presença ostensiva de grades separando o espaço escolar público de seu entorno e restringindo a circulação interna já havia sido observada em nossa pesquisa de mestrado (OLIVEIRA, 2013), quando da realização da entrevista com uma das professoras em uma escola da rede estadual na periferia da zona leste paulistana. Ainda assim, esses poderiam ser casos isolados. Contudo, a mesma “segregação rígida” efetivada por meio de portas de ferro e grades em escolas públicas de áreas centrais da capital paulista foi constatada em recentes relatórios de observação dos estagiários da disciplina de MELP ministrada pela Profa. Dra. Neide Luzia de Rezende na FEUSP em 2012, como é o caso do relatório da licencianda Mariana Ahvener Silva.

importante, através da experiência prolongada e indefinidamente repetida das distâncias espaciais nas quais se afirmam distâncias sociais, e também, mais concretamente, através dos *deslocamentos e dos movimentos do corpo* nessas estruturas sociais convertidas em estruturas espaciais que assim *naturalizadas* organizam e qualificam socialmente como ascensão ou declínio, entrada ou saída, aproximação ou distanciamento em relação a um lugar valorizado [...].

Se, nas escolas particulares, os alunos parecem donos do espaço físico que ocupam, extensão de seus modos de apropriação do espaço social em que os estabelecimentos estão inseridos, nas escolas públicas a impressão que se tem é a de que os alunos ocupam os espaços físicos de maneira provisória, regulada por agentes hierarquicamente superiores aos quais eles devem obedecer sob pena de serem excluídos e expulsos.

À imposição desses modos de circulação diversos somam-se os diferentes espaços ocupados pela biblioteca em cada um dos estabelecimentos, bem como seus modos de organização, de atuação e a circulação que proporcionam e permitem. As diferenças observadas no valor dado a cada um desses espaços nas respectivas escolas explicitam a importância que os livros, a literatura e a “cultura legítima”³⁵ de modo geral têm nos diversos estabelecimentos escolares: na ESCOLA 1, uma biblioteca pequena, mas bem organizada e aberta à circulação dos alunos, desde que acompanhados por um professor; na ESCOLA 2, a quase inexistência desse espaço, reduzido a uma sala cheia de livros, que não contava com funcionário para a organização do acervo e dos empréstimos, não estava aberto à visitação e que por pouco não se tornou “itinerante” para que a sala pudesse ser liberada; e nas ESCOLAS 3 e 4, a segurança e a estabilidade de bibliotecas bem constituídas, organizadas, com quantidade substantiva de livros, revistas, jornais, computadores, acesso à internet etc., sistema de busca e acesso operacionalizado, bibliotecária de plantão e circulação liberada para os alunos. As diferenças entre a experiência de não se poder entrar em uma sala que “guarda” livros, e cumpre a função de uma biblioteca, e a experiência de se fazer pesquisa e, ao mesmo tempo, namorar distraidamente por entre as estantes de uma biblioteca consolidada e confortável não podem ser desprezadas, pois propiciarão o desenvolvimento de disposições e *habitus* diferenciados no tocante às práticas relacionadas ao objeto livro.

Na introdução de seu estudo *Retratos sociológicos*, Lahire (2004a, p. XII-XVIII) observa que:

³⁵ Nos referimos aqui ao conceito criado por Bourdieu sobre o qual discorreremos na página 42.

O mundo social está tanto dentro de nós como fora de nós. [...] Parece-me [...] que o abandono de toda ilusão de “subjetividade”, de “interioridade” ou de “singularidade” não determinadas, de livre arbítrio ou de existência “pessoal”, sem qualquer influência do mundo social, para deixar surgir as forças e contraforças, internas (disposicionais) e externas (contextuais), às quais estamos constantemente submetidos desde o nosso nascimento, e que nos fazem sentir o que sentimos, pensar o que pensamos e fazer o que fazemos, representa um precioso progresso no conhecimento. Modelados por esse mundo que contribuimos para modelar, não escapamos dele de forma alguma: conformistas ou marginais, dominantes ou dominados, todos fazemos (diferentemente) o que ele fez de nós e aquilo que podemos fazer em função das situações em que nos encontramos imersos.

Evidentemente, as práticas de leitura literária dos adolescentes não dependem apenas daquelas desenvolvidas nos estabelecimentos escolares por eles frequentados. Práticas de leitura de pais, parentes, amigos, colegas e professores, acervos de bibliotecas públicas, familiares e pessoais, circulação de livros e outros objetos de leitura na família, acesso à internet por meio de computadores em casa, de celulares, em *lan houses*, inúmeras são as influências possíveis. Contudo, é preciso considerar que escolas em que o objeto livro é valorizado e que contam com bibliotecas cuja circulação é liberada aos estudantes tendem a propiciar um maior contato dos adolescentes com objetos de leitura e, possivelmente, o desenvolvimento de práticas diversas de leitura literária.

Buscar dados que confirmassem as pressuposições levantadas foi um dos nossos objetivos durante a aplicação dos questionários e a proposição das entrevistas. A apresentação da organização de tais dados será realizada nos próximos capítulos.

Capítulo 3

Práticas e representações de leitura e de leitor

3.1 Análise dos dados quantitativos e qualitativos dos questionários

Procedemos, então, à descrição e análise dos dados quantitativos e qualitativos coletados por meio dos questionários. A aproximação quantitativa privilegiada num primeiro momento será complementada pela apresentação e análise das respostas às questões abertas propostas no próprio questionário e, posteriormente, no próximo capítulo, pela análise dos depoimentos concedidos pelos alunos nas entrevistas, em que serão propostas reflexões que considerarão características individuais de estudantes selecionados. A princípio, foi cogitada a apresentação dos dados quantitativos por escolas, tendo em vista o objetivo de traçar um perfil do alunado de cada uma delas. Contudo, conforme a organização dos dados foi sendo realizada, percebemos que a apresentação organizada conforme os temas abordados, levando-se em conta o conjunto das quatro escolas, possibilitaria comparações e identificações de similaridades e diferenças e não impediria o traçado de perfis de alunos leitores específicos a cada uma das escolas. Foi o que fizemos.

Assim, buscamos organizar e analisar dados provenientes das questões fechadas e abertas presentes nos questionários, apresentados graficamente ao longo deste capítulo. Primeiramente se encontram os dados relativos aos *contextos familiares* dos alunos (escolaridade, profissão, bibliotecas familiares, frequência e práticas de leitura dos pais); em seguida, os dados que se referem aos *perfis, práticas e representações de leitura e de leitores dos adolescentes* (gênero, idade, considerações sobre práticas culturais, práticas específicas de leitura e representações de leitura e de leitores).

3.2 Os contextos familiares

Como já foi relatado, na fase preliminar da pesquisa realizada entre outubro de 2009 e junho de 2010, o questionário proposto a alunos do 1º ano do ensino médio da ESCOLA 2 buscava verificar como as questões funcionariam na prática, quais seriam os possíveis problemas de compreensão e que respostas eram obtidas. Desse modo, foi possível reformular parte do questionário levado efetivamente a campo para a coleta dos dados finais, descartando algumas questões e reformulando outras. Contudo, ainda assim, quando da aplicação do questionário final em sala de aula nas quatro escolas envolvidas na pesquisa, algumas das questões geraram dúvidas nos alunos e precisaram ser esclarecidas. Uma dessas questões foi

justamente a relativa à escolaridade de pais e mães, por cujas respostas começamos esta apresentação dos dados.

Na primeira rodada de aplicação dos questionários realizada na ESCOLA 4 em 10 de agosto de 2011, notamos que poucos alunos estavam familiarizados com as denominações relativas aos níveis de escolaridade, a saber: ensinos fundamentais I e II, ensino médio, nível superior e pós-graduação, o que foi esclarecido no quadro-negro em todas as salas.¹ Também percorremos as carteiras dos alunos durante o preenchimento do questionário, respondendo a dúvidas que porventura ainda não tivessem sido totalmente esclarecidas. Contudo, mesmo considerando o esforço para o esclarecimento dessas questões, foi possível perceber que alguns dos alunos desconheciam qual nível escolar seus pais haviam atingido, ou não tinham certeza do nível escolar ao qual ambos ou um deles havia chegado a cursar. Assim, buscamos cruzar os dados relativos à escolaridade com os dados relativos às profissões de pais e mães, para que pudesse ser traçado um panorama mais fidedigno do capital cultural institucional dos contextos familiares a que pertencem os diferentes alunos.

3.2.1 Escolaridade e profissão dos pais

Considerando-se o que foi relatado anteriormente, é possível perceber de saída que os perfis de escolaridade paterna e materna guardam muitas semelhanças entre si em cada uma das escolas, ressaltando-se que, em geral, as mães apresentam níveis de escolaridade relativamente mais altos.

Na **ESCOLA 1**, 1% dos alunos afirmou que seus **pais** são analfabetos; 16% deles têm pais que cursaram até o ensino fundamental I; 17% dos pais têm até o ensino fundamental II; a grande maioria dos pais, 40% deles, chegou a cursar o ensino médio e 11% alcançaram o curso superior, sendo que 15% dos alunos não sabiam ou não responderam à questão. Quadro bastante semelhante surge em relação à **escolaridade materna**, com poucas diferenças: 3% das mães dos alunos são analfabetas; 17% cursaram até o ensino fundamental I; 14% cursaram o ensino fundamental II; 44% chegaram ao ensino médio; 10% alcançaram um curso superior, 3% chegaram a frequentar um curso de pós-graduação, sendo que 9% dos

¹ Explicou-se que o ensino fundamental I correspondia ao antigo primário de 1ª a 4ª série (atuais 1º a 5º ano); o ensino fundamental II, ao ginásio de 5ª a 8ª série (atuais 6º a 9º ano); o ensino médio, ao 1º, 2º e 3º anos do antigo colegial; o ensino superior, ao curso de graduação em uma faculdade; e que a pós-graduação era relativa a cursos posteriores à graduação em uma faculdade, fossem eles de especialização ou de mestrado e doutorado.

alunos não sabiam ou não responderam à pergunta (cf. gráficos 1 e 2, p. 115). Chama atenção na apresentação desses dados o alto número de alunos que não responderam à questão (15% no caso da escolaridade paterna e 9% no caso da escolaridade materna), o que nos leva a considerar a hipótese de que muitos estudantes dessa escola desconheçam efetivamente o nível de formação de seus pais e mães. Tal constatação parece ser corroborada quando os dados de escolaridade são cruzados com os dados obtidos relativos à profissão paterna e materna dos estudantes.

Entre as **profissões paternas** apontadas pelos alunos (apontador, calheiro, caminhoneiro, caseiro, churrasqueiro, colocador de mármore, comerciante, cozinheiro, dono de empresa de segurança, empresário, engenheiro, engenheiro civil, entregador, frentista, garçom, gerente, gerente de supermercado, gesseiro, guarda civil municipal, livro, [serviços de] manutenção, marceneiro, mecânico, motorista, padeiro, peão de obra, porteiro, professor, segurança, taxista, telhadista, técnico de nutricionismo, [serviços de] transporte e logística, vendedor, vendedor de livro, vistoriador e avaliador de veículos), pouquíssimas são as que exigiriam nível superior de escolaridade (engenheiro e professor) e muito poucas as que exigiriam mesmo um nível médio de escolaridade. Considerando-se ainda que 31% dos alunos não responderam ou declararam desconhecer a profissão de seus pais, chega-se à conclusão de que é preciso relativizar as respostas que dizem respeito à escolaridade paterna na ESCOLA 1, possivelmente mais baixa do que a aqui indicada.

Quando o foco recai sobre as **profissões maternas** apontadas pelos alunos (administradora, atendente, auxiliar administrativa, auxiliar geral, babá, cabeleireira, comerciante, chefe de cozinha, churrasqueira, costureira, culinária, diarista, doméstica, dona de casa, enfermeira, esteticista, garçonete, manicure, professora, promotora, representante de vendas, secretária, técnica em radiologia, [operadora de] telemarketing, funcionária da prefeitura, tradutora, vendedora), vê-se que tampouco nesse caso as profissões exigiriam um curso superior ou técnico (exceto enfermeira, professora, tradutora e promotora²) ou mesmo o ensino médio. Levando-se em consideração que pouco mais de 11% dos alunos responderam que não sabiam ou simplesmente não responderam à questão da profissão materna, entende-se que os dados obtidos relativos à escolaridade materna na ESCOLA 1 também devem ser relativizados (cf. tabelas 1 e 2, p. 116-117).³

² No caso da profissão de promotora, destaca-se que não é possível ter certeza a que profissão o aluno se referia: advogada exercendo a promotoria ou promotora de eventos, por exemplo.

³ Procedimento realizado na análise de dados de todas as escolas, as tabelas comparativas que apresentam as profissões de pais e mães trazem ainda a quantidade de alunos que indicou uma determinada ocupação paterna ou materna, além de ocupações que foram desconsideradas nas listas

Na **ESCOLA 2**, o perfil de escolaridade tanto paterna como materna difere consideravelmente no que diz respeito ao ensino médio relativamente aos níveis encontrados na ESCOLA 1, ainda que a curva dos gráficos apresente um padrão semelhante. Em relação **aos pais**, 1% dos alunos respondeu que eles são analfabetos, 7% têm o ensino fundamental I, 10% chegaram ao ensino fundamental II, 60% alcançaram o ensino médio, 15% cursaram um curso superior, 3% chegaram a uma pós-graduação – nível de escolarização que não aparece no perfil paterno da ESCOLA 1 – e 4% não responderam à questão. Quanto aos dados sobre a **escolaridade materna**, não há indicação de mães analfabetas, 4% delas fizeram o ensino fundamental I, 11% chegaram ao fundamental II, 54% cursaram o ensino médio, 24% alcançaram um curso superior e 7% chegaram a um curso de pós-graduação (cf. gráficos 1 e 2, p. 115). Destacam-se nos questionários respondidos na ESCOLA 2 os seguintes dados: a inexistência de mães analfabetas; todos os alunos responderam à questão sobre escolaridade materna; o percentual das mães que chegaram a uma faculdade, somado ao das que alcançaram algum curso de pós-graduação, atinge 31%, bem mais elevado do que a mesma soma de percentuais tanto no caso dos pais dessa escola como no caso de mães e pais da ESCOLA 1.

As **profissões paternas** que surgem como respostas na ESCOLA 2 (administrador, analista de sistema, auxiliar de enfermagem, bancário, cabeleireiro, caminhoneiro, chefe técnico da SPTrans, comerciante, cobrador, corretor de imóveis, corretor de seguros, dono de restaurante, engenheiro mecânico, empresário – mecânico, feirante, funcionário de fábrica de embalagem, oficial de promotoria do Ministério Público, garçom, gerente, gerente de vendas, guarda civil metropolitano, jogador de futebol, maquinheiro – de caça-níquel, mecânico, metalúrgico, microempresário, motoboy, motorista, motorista particular, pedreiro, pintor, policial civil, policial militar, porteiro, professor, professor de Inglês, dono de marcenaria, segurança, técnico de computador, técnico eletrônico, vendas na Embratel, vendedor, vendedor de cartão de recarga para celular, zelador)⁴ apontam para uma exigência efetiva de maior nível de escolaridade, principalmente as relativas a cargos em instâncias públicas e as que requerem conhecimentos técnicos dependentes de formação escolar. Ainda assim, verifica-se que mais da metade das profissões indicadas não exigiria nível médio e é preciso

apresentadas no corpo do texto por não definirem uma profissão, tais como “autônomo”, “mexe com caixa”, “trabalha na empresa do pai”, “firma de caminhões” etc.

⁴ Alguns alunos responderam que seus pais exercem mais de uma profissão, como “porteiro e cabeleireiro” ou “técnico eletrônico e professor de Inglês”. Nesses casos, foram computadas as profissões separadamente, tendo em vista construir um panorama das profissões exercidas pelos pais e mães dos alunos de forma geral.

levar em conta também o alto percentual de alunos que não responderam à questão ou que responderam desconhecer a profissão de seus pais, 19,5%.⁵ Nesse caso, tal como ocorreu com a ESCOLA 1, faz-se necessária uma relativização das respostas que se referem à escolaridade paterna, que mais uma vez pode ser mais baixa do que a aqui levantada.

Do mesmo modo, as **profissões maternas** anotadas pelos alunos (advogada, agente de apoio, agente de organização escolar, artesã, auxiliar de administração, auxiliar de produção, auxiliar de serviços gerais, babá, cabeleireira, comerciante, corretora de seguros, costureira, modelista, diarista, diretora de escola, doméstica, dona de casa, dona de restaurante, enfermeira, feirante, funcionária pública do gabinete do Hospital Penteado, policial militar, garçoneiro, gerente, gerente de vendas, manicure, metalúrgica, motorista, operadora de caixa, operadora de telemarketing, pedagoga, professora, professora de Artes da prefeitura, funcionária de RH, supervisora, telefonista, vendedora de cartão telefônico, vendedora de Yakult) indicam uma maior exigência de nível escolar, algumas delas necessitando de diploma universitário (como advogada, pedagoga, diretora de escola e policial militar). Contudo, também nesse caso é preciso ressaltar que quase 60% das profissões não requerem um diploma do ensino médio para ser exercidas, além de se considerar que 12% dos alunos não responderam ou afirmaram desconhecer a profissão da mãe. Embora se saiba que o nível escolar das mulheres é em geral mais alto que o dos homens, ainda que esse dado não seja transposto para o exercício de profissões mais bem remuneradas, também nesse caso entendemos ser preciso relativizar as respostas coletadas correspondentes à escolaridade materna (cf. tabelas 1 e 2, p. 116-117).

Na **ESCOLA 3**, o perfil da escolaridade paterna e materna se modifica quando comparado ao das escolas anteriormente analisadas. No que diz respeito à **escolaridade paterna**, não há a indicação de pais analfabetos; 2% concluíram apenas o ensino fundamental I; 11% cursaram o segundo ciclo do fundamental; 25% alcançaram o ensino médio; 36% têm um curso superior e 13% chegaram a um curso de pós-graduação, sendo que 13% dos alunos não responderam à questão. Somados os números de curso superior e pós-graduação, são 49% de pais que frequentaram uma faculdade. No que tange à **escolaridade materna**, nessa escola, 2% das mães cursaram apenas o ensino fundamental I; 5% fizeram o ensino

⁵ Houve alunos na ESCOLA 2 que perguntaram, durante o preenchimento do questionário, se poderiam responder que seus pais eram “bandidos”. É possível que eles estivessem apenas nos provocando, tendo em vista a imposição da situação da pesquisa e o fato de terem sido instados a dela participar em sala de aula, ainda que alguns tenham devolvido os questionários totalmente em branco, declinando assim da participação. Contudo, é preciso também considerar a possibilidade de que de fato alguns dos pais de alunos dessa escola exerçam atividades ilícitas.

fundamental II; 30% alcançaram o ensino médio; 38% fizeram um curso superior e 21% chegaram a uma pós-graduação, sendo que os alunos que não responderam somaram 4%. Juntos, os percentuais de curso superior e pós-graduação somam 59%, número que excede em 9% a mesma soma relativa à escolaridade paterna nessa escola, percentual que já era o mais alto em nível de escolaridade até aqui levantado. Tais dados indicam prováveis diferenças tanto na origem social dos pais como no poder aquisitivo das famílias, o que seria esperado tratando-se de uma escola particular que exige dos pais uma situação financeira estável e mais elevada (cf. gráficos 1 e 2, p. 115).

Nas respostas relativas às **profissões paternas** na ESCOLA 3 (administrador, administrador de empresa, administrador geral, analista de sistema, arquiteto, artista plástico, cabeleireiro, comerciante, contador, coordenador de produção industrial, coordenador de segurança, cozinheiro, *dealer*, diretor de marketing, empresário, engenheiro civil, engenheiro químico, frentista, gerente de vendas, gerente geral, lojista, marceneiro, médico, microempresário, motoboy, motorista, ourives, pedreiro, professor de Artes Gráficas, profissional liberal, psicólogo, químico, técnico em informática, vendedor, vendedor de automóveis, zelador de condomínio), percebe-se um aumento considerável de profissões que requerem nível médio ou superior, o que corresponde à mudança no padrão de escolaridade paterna observada nas respostas dos alunos.

Também no que diz respeito às **profissões maternas** (ajudante geral, analista de sistema, arquiteta, arquivista, auxiliar administrativa, bibliotecária, biblioteconomista, cientista da informação, cabeleireira, comerciante, contadora, coordenadora de agência de turismo, copeira, costureira, dentista, designer, desenhista industrial, dona de casa, editora de revista, educadora infantil, empregada doméstica, empresária, engenheira química, esteticista, fisioterapeuta, gerente administrativa, gerente comercial, médica, microempresária, nutricionista, oficial de justiça, pedagoga, podóloga, professora, psicóloga, publicitária, química orgânica, trabalha na área de vendas, trabalha no mercado financeiro), é perceptível um aumento na indicação de ocupações que exigem maior nível de escolaridade, tanto do ensino médio como do superior e mesmo de cursos de pós-graduação, o que corrobora os dados coletados das respostas dos alunos e acompanha de forma consistente a mudança de padrão na curva relativa à escolaridade materna (cf. tabelas 1 e 2, p. 116-117).

Na **ESCOLA 4**, o maior poder aquisitivo das famílias entre as escolas pesquisadas se traduz com evidência nas curvas de escolaridade paterna e materna. Com relação aos **pais**, 13% deles frequentaram o ensino médio, 40% fizeram um curso superior e 47% chegaram à pós-graduação. Números similares aparecem no que diz respeito à **escolaridade materna**: 1%

cursou apenas o ensino fundamental II; 7% das mães chegaram ao ensino médio; 40% frequentaram um curso superior e 51% alcançaram a pós-graduação, sendo que 1% dos alunos não respondeu à questão. O percentual de pais que frequentaram uma faculdade (nível superior mais curso de pós-graduação) chega a 87% nessa escola e o mesmo percentual relativo às mães alcança os 91% (cf. gráficos 1 e 2, p. 115).

Quando cruzados com os dados relativos às **profissões paternas** na ESCOLA 4 (administrador, administrador de empresa de autopeças, administrador de vendas, advogado, analista de sistemas, arquiteto, banqueiro/empresário, biólogo/empresário, consultor, dentista, diretor administrativo, diretor de banco, diretor financeiro, diretor de fotografia, economista, empreendedor, empresário, engenheiro, engenheiro agrônomo, engenheiro civil, engenheiro eletrônico, engenheiro mecânico, escultor, fotógrafo, gastrônomo, gerente de consultoria, historiador, jornalista, jornalista financeiro, lojista e consultor de restaurantes, médico, médico otorrino, médico pediatra, músico, professor de economia, professor universitário, psicanalista, psicólogo, psiquiatra, produtor de teatro, publicitário, sociólogo, surfista, veterinário),⁶ os dados analisados no tocante à escolaridade paterna parecem ser condizentes com as ocupações indicadas, que exigiriam efetivamente níveis superiores de escolaridade, incluindo-se aí a possibilidade de cursos de pós-graduação.

Do mesmo modo, as **profissões maternas** apontadas (administradora, advogada, assessora de imprensa, assistente de Itaú Personnalité, arquiteta, artista plástica, bióloga, *coach*, consultora de comida, contadora, cantora, coordenadora pedagógica, decoradora, desembargadora, designer, diretora administrativa, dona de casa, editora de revista, empresária, enfermeira, estilista, eutonista, farmacêutica, fisioterapeuta, fonoaudióloga, fotógrafa, historiadora, investidora, jornalista, matemática, médica, médica oftalmologista, médica pediatra, nutricionista, pesquisadora de mercado, produtora, professora, professora de Inglês, professora de Química, professora universitária, psicanalista, psicóloga, psicopedagoga, psiquiatra, publicitária, terapeuta familiar, tradutora inglês-português, veterinária) também apontam para a demanda de um diploma de nível superior, o que parece confirmar a fidedignidade dos dados coletados no que diz respeito à escolaridade materna nessa escola (cf. tabelas 1 e 2, p. 116-117).

⁶ Também na ESCOLA 4 diversos alunos responderam que seus pais exercem mais de uma profissão, como “arquiteto e administrador”, “lojista e consultor de restaurantes” ou “biólogo e empresário”. O mesmo aconteceu com relação às profissões maternas, como se vê nos exemplos: “artista plástica e designer”, “arquiteta e cantora” ou “professora e tradutora”. Tais dados foram computados nas duas ou mais profissões apontadas para efeito de aferição numérica das profissões exercidas.

Considerando-se a análise dos gráficos de escolaridade paterna e materna em cruzamento com as tabelas comparativas das profissões de pais e mães das quatro escolas, pode-se afirmar que os diferentes níveis sociais definem padrões diversos de formação e de ocupações possíveis em cada uma das turmas pesquisadas. O nível de escolaridade paterna e materna não é o único e talvez nem mesmo o mais importante dado quando a questão em pauta são as práticas de leitura dos adolescentes. Contudo, quando cruzados com as profissões de pais e mães indicadas pelos alunos, definem no mínimo possibilidades de contato com livros, já que algumas práticas de leitura de pais e mães certamente são determinadas por necessidades profissionais e pressupõem um acúmulo de capital cultural objetivado nas casas das famílias de origem dos estudantes. Essa questão será tratada no próximo tópico, em que serão analisados os tipos e quantidades de livros existentes nas casas dos alunos e a frequência de leitura de seus pais.

Gráfico 1 – ESCOLARIDADE PATERNA (em percentagem)

Gráfico 2 – ESCOLARIDADE MATERNA (em percentagem)

TABELA 1: Profissões paternas por escolas

ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3	ESCOLA 4
apontador aposentado autônomo calheiro caminhoneiro caseiro colocador de mármore comerciante cozinheiro churrasqueiro dono de empresa de segurança empresário (2) engenheiro engenheiro civil entregador frentista garçom gerente (2) gesseiro guarda civil "livro" manutenção marceneiro mecânico "mexe com caixa" motorista (2) padeiro peão de obra porteiro (4) professor "Sabesp" segurança taxista telhadista técnico nutricionismo trabalha em instituição trabalha por conta transporte e logística vendedor vendedor de livro vistoriador de veículos não sabe/não resp. (22)	administrador analista de sist. aposentado aux. enfermagem autônomo (4) banqueiro caminhoneiro (3) técnico SPTrans cabeleireiro comerciante cobrador corretor (2) dono de rest. engenheiro mecânico empresário (mec.) feirante (2) firma caminhões em fábrica embalagem func. publico of. promotoria MP garçom gerente (4) guarda civil metropolitano jogador de futebol maq. (caça níquel) mecânico metalúrgico microempresário motoboy motorista (2) pedreiro pintor polícia civil polícia militar porteiro professor (2) dono marcenaria segurança (3) téc. eletrônico (2) vendas Embratel vendedor (3) vendedor de cartão de recarga p/ celular zelador com risco e corte não sabe/não resp. (14).	administrador adm. de empresa (3) adm. geral analista de sistema arquiteto (3) artista plástico autônomo cabeleireiro comerciante (3) contador coord. de prod. ind. coord. de segurança cozinheiro dealer desempregado diretor de marketing empresário (8) engenheiro civil engenheiro químico frentista ger. de vendas gerente geral lojista marceneiro médico microempresário (3) motoboy motorista ourives prof. artes gráficas (Senai) profissional liberal, psicólogo químico trab. c/ comp. banco téc. em informática vendedor (2) zelador de cond. não sabe/não respondeu (7) (um deles disse que não sabe direito, mas pai mexe com remédio e ganha bem)	administrador (13) advogado (3) analista de sistemas arquiteto (8) banqueiro biólogo consultor consultor restaurantes dentista (2) diretor adm./fin. diretor de banco diretor financeiro (2) diretor fotografia economista (3) empreendedor empresário (6) engenheiro (4) eng. agrônomo eng. civil (3) eng. eletrônico (2) eng. mecânico escultor financeiro fotógrafo (2) gastrônomo ger. de consultoria historiador (2) jornalista (5) jornalista (digital) lojista médico (2) médico otorrino médico pediatra (2) músico notícias financeiras professor economia prof. univ. / pesq. (2) psicanalista psicólogo (2) psiquiatra (2) produtor de teatro publicitário (2) sociólogo surfista veterinário (2) não sabe / não resp. (4)

TABELA 2: Profissões maternas por escolas

ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3	ESCOLA 4
autônoma administração (2) aposentada atendente auxiliar adm. auxiliar geral (2) babá (2) cabeleireira comerciante (2) chefe cozinha (2) churrasqueira costureira culinária desempregada (4) diarista (4) doméstica (5) dona de casa (11) enc. de vendas enfermeira esteticista est. ped. / diarista garçoneiro manicure (2) man. e cabeleireira professora promotora rep. de vendas secretária téc. em radiologia telemarketing (2) trabalha emp. pai trabalha p/ Pref. trad. / secretária vend. de joias vendedora não sabe/não resp. (8)	advogada agente de apoio ag. org. escolar aposentada artesã auxiliar adm. aux. des. inf. (babá) aux. de produção aux. serviços gerais autônoma babá cabeleireira (2) comércio comerciante corretora de seg. cost. e modelista diarista (5) diretora de escola doméstica (4) dona de casa (9) dona restaurante enfermeira feirante func. púb. gabinete func. púb. policial militar garçoneiro gerente (2) manicure (2) metalúrgica motorista operadora de caixa op. de telemarketing pedagoga (2) professora (6) prof. de artes da Prefeitura RH supervisora telefonista (2) vend. cartão telefônico "Yakult" não sabe/não resp. (9)	ajudante geral analista de sistema arquiteta arquivista auxiliar administrativo bibliotecária biblioteconomia / ciência da informação cabeleireira/costureira comerciante (2) contadora (2) coord. ag. de turismo copeira dentista designer des. desenho industrial dona de casa (8) editora de revista educadora infantil empregada doméstica empresária (2) engenheira química esteticista fisioterapeuta gerente administrativa gerente comercial marketing médica mercado financeiro microempresária (2) nutricionista oficial de justiça pedagoga (2) podóloga professora (4) psicóloga publicitária química orgânica serviços gerais trab. na área de vendas não sabe/não resp. (2)	administradora (7) advogada (3) assessora de imprensa assist. Itaú Personnalité arquiteta (6) artista plástica (3) bióloga cantora coach consultora de comida contadora (2) coord. pedagógica decoradora desembargadora designer (2) diretora administrativa dona de casa (5) editora de revista empresária (3) enfermeira estilista eutonista farmacêutica (2) fisioterapeuta fonoaudióloga (2) fotógrafa (3) historiadora investidora jornalista (5) jornalista (digital) matemática médica (3) médica oftalmologista médica pediatra nutricionista pesquisa de mercado produtora professora (8) professora de inglês (2) professora de química tradutora inglês-português professora universitária psicanalista (2) psicóloga (8) psicopedagoga psiquiatra (2) publicitária terapeuta familiar veterinária

3.2.2 Bibliotecas familiares, frequência e práticas de leitura dos pais

Em pesquisa qualitativa com adolescentes de 15 anos, cujos resultados parciais foram publicados recentemente em artigo intitulado *os alunos tendem a deixar a escola Saber ler/amar ler: um casal em evolução ou em vias de separação?*”, Sylviane Ahr e Max Butlen (2012) apresentam dados que corroboram as evidências regularmente apontadas por estudos sociológicos do impacto do meio social, econômico e cultural sobre as performances dos alunos. Nesse sentido, os pesquisadores enfatizam as fortes correlações existentes entre perfis de leitores, seu engajamento na leitura e a diversificação desta e as possibilidades de acesso a livros nas casas de suas famílias de origem. No estudo por eles desenvolvido, a análise global dos resultados estatísticos reafirma as conclusões da enquête de Kirsch et. al. (2003):

Os alunos que dispõem de um amplo acesso a livros em suas casas têm a tendência de se interessar a princípio pela leitura e de diversificar suas práticas, sendo sua maneira de ler muito mais performática. Aqueles que têm um acesso a livros mais limitado tendem a investir menos nas práticas de leitura e obtêm resultados mais fracos. Esse parâmetro será mesmo, segundo Kirsch, mais determinante que o meio socioeconômico (AHR; BUTLEN, 2012, p. 222, tradução nossa).

Ahr e Butlen apontam, contudo, a necessidade de se nuançar a análise de que a posse de livros seria condição suficiente para obtenção de bons resultados em testes de compreensão leitora, objeto de sua pesquisa. A frequência a bibliotecas, por exemplo, seria uma outra prática a ser considerada. Partindo-se desse pressuposto, ou seja, de que as práticas de leitura tanto dos alunos como de seus familiares se relacionam, entre outros fatores, com a quantidade e com os tipos de livros disponíveis em suas casas, foram formuladas no questionário duas questões referentes à posse desse capital cultural objetivado – o livro – cujos dados apresentamos adiante.

No entanto, é preciso ressaltar ainda que com a questão fechada relativa ao **número de livros disponíveis em casa**, que previa as possibilidades de *zero*, *1 a 50*, *51 a 200* e *mais de 200*, não era esperado que os estudantes pudessem assinalar uma alternativa exata, já que muito provavelmente eles não saberiam o número preciso de livros que existem em suas casas. Nosso objetivo era ter uma ideia da quantidade de livros ou ainda de uma representação dessa quantidade presente no cotidiano dos estudantes. Uma segunda meta que nos levou a propor a questão foi verificar se existiriam alunos que assinalariam a resposta *zero*, indicando a inexistência de livros em suas casas. Ainda que consideremos que o governo federal distribui livros didáticos e de literatura aos alunos das escolas públicas, caso alguns estudantes

assinalassem a resposta *zero*, isso seria um forte indício da falta de contato com livros em casa, além de ser também indício de uma provável desconsideração de livros didáticos como representantes desse objeto.

Relativamente a essa questão, as ESCOLAS 1 e 2 apresentam curvas cujo padrão se assemelha, ainda que na ESCOLA 2 mais alunos assinalem ter de 51 a 200 livros em casa. Na ESCOLA 1 registram-se: 4% de *zero* livro em casa; 71% de *1 a 50* livros; 16% de *51 a 200*; 7% para *mais de 200* e 2% não respondem à questão. Na ESCOLA 2, obteve-se: 1% de *zero*; 67% de *1 a 50* livros em casa; 26% de *51 a 200*; e 6% para *mais de 200 livros*. Como se pode perceber, nessas duas escolas há alunos que assinalam não ter nenhum livro em casa, o que não acontece nas ESCOLAS 3 e 4. Tendo em vista que os alunos recebem livros didáticos por meio do Programa Nacional do Livro Didático do MEC (PNLD), confirma-se nossa hipótese de que tais objetos foram desconsiderados na resposta a essa questão. Na ESCOLA 3 verifica-se crescimento expressivo no que tange aos números que indicam *51 a 200* e *mais de 200*, como se pode constatar: 50% dos alunos respondem que têm de *1 a 50* livros em casa; 38% apontam *51 a 200* livros e 12% indicam ter *mais de 200* livros. Já na ESCOLA 4 inverte-se o padrão da curva, haja vista que mais da metade dos alunos, 52% deles, respondem que têm *mais de 200* livros em casa, 28% assinalam ter de *51 a 200*, 19% dos estudantes marcam ter de *1 a 50* livros, sendo que 1% não responde à questão (cf. gráfico 3, p. 120).

Os dados descritos acima relativos à ESCOLA 4 confirmam a informação obtida com a bibliotecária dessa instituição de que muitos dos alunos têm mais livros em casa do que os oferecidos na biblioteca do colégio, o que parece não se verificar nos outros estabelecimentos. Esses dados vão ao encontro também daqueles obtidos durante as entrevistas com os adolescentes que frequentam a ESCOLA 4, que em sua grande maioria afirmam ter acesso aos livros por meio da compra em livrarias e, em alguns casos, discorrem sobre suas próprias bibliotecas particulares. Contudo, o fato de não terem livros em quantidade em suas casas não significa que os alunos das ESCOLAS 1, 2 e 3 não tenham acesso a eles. Nas entrevistas realizadas com esses estudantes, verifica-se o relato da prática frequente de empréstimos em bibliotecas públicas como forma de acesso à leitura.⁷ Tais empréstimos, muitas vezes realizados pelas mães a pedido dos próprios estudantes, demonstram ainda a preocupação e o engajamento dos pais no desenvolvimento das práticas de leitura de seus filhos.

⁷ Neste ponto, concordamos novamente com as colocações de Ahr e Butlen (2012) citadas acima.

Gráfico 3 – QUANTIDADE DE LIVROS EM CASA (em percentagem)

A questão fechada de múltipla escolha sobre os **tipos de livro nas casas** dos alunos buscou verificar a que tipo de literatura eles teriam acesso em suas bibliotecas familiares. A presença de determinadas categorias de livros, como os de *consulta*, os *religiosos*, os *didáticos*, os de *autoajuda*, os *romances*, os *técnicos ou teóricos*, entre outros, poderia contribuir também para a inferência de práticas de leitura de pais e familiares dos estudantes. Assim, apresentamos no gráfico 4, “Tipos de livros em casa” (cf. p. 123), as percentagens relativas aos tipos de livros assinalados pelos alunos em cada uma das escolas.

Como se constata, os alunos da ESCOLA 4 assinalam em maior percentagem possuírem *romances*, livros de *contos*, *poesia*, livros *infantis* e *infantojuvenis* e livros de *artes plásticas e fotografia* em suas casas; os estudantes da ESCOLA 3 marcam em maior percentagem livros *técnicos e teóricos*, *didáticos*, *religiosos*, *livros de consulta*, literatura de *autoajuda* e *outros*. Das opções de respostas oferecidas, as ESCOLAS 3 e 4 assinalam juntas maior percentual de livros em oito delas (*técnicos e teóricos*, *romances*, *contos*, livros *infantis*, *infantojuvenis*, *didáticos*, de *artes plásticas e fotografia*, e *livros de consulta*) e nas outras quatro opções pelo menos uma dessas duas escolas alcança o maior percentual. Tais dados indicam muito provavelmente um maior contato com livros por parte dos alunos dessas escolas, já que são poucas as diferenças radicais nas percentagens obtidas.

Nessa questão, destaca-se ainda o fato de a ESCOLA 4 assinalar os menores percentuais de livros de *autoajuda* e *religiosos*, categorias que, como se verá na análise das entrevistas, não contam com nenhum livro citado como preferido por alunos dessa escola. De

fato, em uma das conversas realizadas na ESCOLA 4, um dos estudantes comenta que em sua casa há todo tipo de livro, “menos de autoajuda”. Nesse ponto é preciso ressaltar que no preenchimento dos questionários, um dos alunos da ESCOLA 3 também faz questão de pontuar que em sua casa há todo tipo de livro, “exceto de autoajuda”. Tais manifestações são um claro indício de que essa categoria de leitura não é valorizada ou legitimada nas famílias de origem desses estudantes, julgamento que talvez possamos atribuir também a alguns de seus colegas, ainda que essa categoria de livros seja assinalada nos questionários em todas as escolas.

Considerando-se essa questão, vale destacar que em pesquisa sobre o perfil leitor do brasileiro nas listas de “livros mais vendidos” publicadas no *Jornal do Brasil* de 1966 a 2000, segundo tese de livre-docência de Arnaldo Cortina, o pesquisador constata justamente grande presença dessa literatura entre os livros mais consumidos pelos brasileiros ao longo de toda a segunda metade do século XX. Para ele, “o que o leitor das obras de autoajuda busca é satisfazer um desejo imediato de bem-estar que esse tipo de livro possa lhe proporcionar”, o que se dá pela transferência de saber por meio de um discurso: “O enunciador-autor é proprietário de um saber que propõe doar a seu enunciatário-leitor. Como essa transferência de saber se dá pelo discurso, sua eficácia é positiva na medida em que seja capaz de levar o leitor a acreditar naquilo que ele propõe como verdade” (CORTINA, 2006, p. 372-373). O desejo ou a necessidade de resolver um problema muitas vezes de ordem prática atenderia, nesse sentido, a uma disposição ética mobilizadora da prática da leitura (BOURDIEU, 2003b; 2006) e, nesse sentido, essa literatura poderia ser identificada como consumo das classes populares, o que talvez justifique o discurso de repúdio ao consumo desse tipo de livro por alguns alunos das ESCOLAS 3 e 4. A mesma disposição ética poderia ser identificada na leitura de uma literatura religiosa, cujos livros estão presentes com percentuais acima dos 50% tanto nas ESCOLAS 1 e 2 (públicas) como na ESCOLA 3 (particular confessional).

Entre os alunos que assinalam a categoria *outros*, na ESCOLA 1 são identificados livros *científicos*, *comédias*, *enciclopédias*, *gibis*, *lista telefônica* e livros de *terror*; na ESCOLA 2, são citadas narrativas de *aventura*, livros de *ficção*, de *ficção científica*, *gibis*, é especificado o romance *Harry Potter* e citada a presença de *revistas*; na ESCOLA 3, na categoria *outros* é assinalada a existência de livros de *ação e guerra*, de *arquitetura*, de *beleza*, de *enigma e mistério*, livros *espíritas*, literatura *policia*l e de *suspense*, *mangás*, *tragédias* e *revistas*; e na ESCOLA 4, os alunos especificam livros de *arte contemporânea*, *autobiografias* e *biografias*, narrativas de *aventura*, livros de *curiosidades*, *enciclopédias*, *HQs*, livros *humorísticos*, livros *em inglês*, livros de *psicologia* e de *suspense*. O número de

especificações anotadas pelos alunos na categoria *outros* deixa claro que as apresentadas como possibilidades fechadas no questionário não dão conta da diversidade de livros existentes nas bibliotecas particulares das famílias dos estudantes; nem seria essa nossa intenção, razão pela qual ofereceu-se um espaço para especificação do que mais pudesse surgir. Ainda assim, é preciso pontuar que os livros citados espontaneamente pelos alunos devem ser objeto de reflexão, haja vista o fato de eles terem feito questão de especificá-los no espaço propício à complementação desses dados.

Assim, é interessante notar que livros de aventura, terror, enigma e mistério, romances policiais e suspense e os livros de ficção, e especificamente de ficção científica, parecem escapar à categoria *romance* apresentada no questionário como possibilidade de resposta fechada, o que pode indicar que, para os adolescentes, talvez essa categoria represente apenas as narrativas sentimentais, destinadas ao público feminino (que como se verá mais à frente, é a parcela de estudantes que mais assinala ler esse tipo de livro). O mesmo se dá com os livros espíritas, que poderiam fazer parte da categoria de livros *religiosos*, com os livros de arte contemporânea, que se encaixariam na categoria de *artes plásticas* e com as enciclopédias e listas telefônicas, que são de fato livros de *consulta*. Chama a atenção ainda a presença de gibis, mangás e histórias em quadrinhos – as HQs –, modalidades citadas em todas as escolas na categoria *outros*, leitura que, como comentado no capítulo 1, já era mencionada em pesquisas realizadas em meados da década de 1970 (ROCCO, 1981) e que continua sendo objeto das práticas de leitura cotidianas dos adolescentes (BAUDELOT et al., 1999; AHR; BUTLEN, 2012). Além disso, é preciso ressaltar também o fato de revistas terem sido indicadas dentro da categoria *outros* nas ESCOLAS 2 e 3, considerando-se que a pergunta versava sobre os *livros* presentes nas casas dos alunos. Ou seja, se os estudantes fazem questão de marcar em *outros* a presença desse material de leitura, isso pode ser indício de que consideraram que nossa investigação tratava das práticas de leitura em sentido amplo e que, ao responderem ao questionário, levaram essa compreensão em conta. Talvez isso signifique que a representação de leitura com a qual costumam lidar seja de *lato sensu*.

Gráfico 4 – TIPOS DE LIVRO EM CASA (em percentagem)

No tocante às práticas de leitura dos pais e parentes próximos dos alunos das escolas pesquisadas, foram apresentadas a eles uma questão fechada sobre a frequência de tais práticas e uma aberta sobre o que é lido em geral e sobre onde e quando essas práticas acontecem. A questão fechada sobre a **frequência de leitura de pais ou parentes próximos** previu uma gradação: *sempre*; *às vezes*; *raramente*; *nunca*. Sobre essa questão, as ESCOLAS 1 e 2 apresentam resultados bastante próximos: a grande maioria dos alunos – 49% na ESCOLA 1 e 56% na ESCOLA 2 – assinala que seus pais e parentes leem *às vezes*. Na ESCOLA 1, 27% leem *sempre*, 18% leem *raramente* e 6% *nunca* leem. Na ESCOLA 2, 26% leem *sempre*, 15% leem *raramente* e 3% *nunca* leem. Partindo-se do princípio de que as respostas *raramente* e *nunca* remetem a práticas de leitura tênues ou inexistentes, o número de 24% dessas gradações de práticas na ESCOLA 1 e de 18% na ESCOLA 2 são bastante relevantes. Na ESCOLA 3, o quadro sofre modificações: 41% dos alunos respondem que seus pais ou parentes leem *sempre*; 43% que leem *às vezes*; 14% que leem *raramente* e 2% não responderam à questão. Nessa escola, o número de 84% apontando para *sempre* e *às vezes* parece indicar práticas mais estáveis e consolidadas de leitura. A ESCOLA 4, mais próxima do perfil da ESCOLA 3, apresenta 69% de pais e parentes que leem *sempre* – maior percentual entre todas as escolas –, 27% que leem *às vezes*, 3% que leem *raramente* e 1% não respondeu. Unindo-se os dados relativos às gradações *sempre* e *às vezes*, tem-se 96% de pais e parentes com práticas estáveis e consolidadas de leitura, o que certamente deve influenciar (ainda que não determinar) as práticas de leitura dos próprios alunos (cf. gráfico 5, abaixo).

Gráfico 5 – FREQUÊNCIA DE LEITURA DOS PAIS (em percentagem)

Nas respostas à questão aberta foram consideradas as indicações dos alunos que se dispuseram a apontar características das **práticas de leitura de seus familiares**. Considerando-se as respostas espontâneas recebidas, foram gerados os percentuais apresentados a seguir. Ressaltamos que serão destacados no corpo do texto apenas os quatro *tipos de leitura* mais relatados em cada uma das escolas (maiores detalhes podem ser conferidos no gráfico 6, p. 127), dois dos *lugares* mais citados e quatro *momentos* do dia indicados pelos alunos (cf. gráficos 7 e 8, p 128, que também apresentam maiores detalhes).

Na ESCOLA 1, 6% dos alunos especificam que suas mães são leitoras, 4% afirmam que seus pais leem e 1% relata que parentes próximos são leitores. Entre os tipos de livro lidos, 17% desses estudantes apontam a leitura de *revistas e jornais*, 16% indicam a leitura de livros *religiosos* e outros 16% relatam a leitura de *romances*, sendo que 4% indicam ainda a leitura de livros de *autoajuda*. No que diz respeito ao espaço, as práticas de leitura relatadas pelos adolescentes da ESCOLA 1 se dão majoritariamente em *casa*, lugar indicado por 47% deles, seguida pela leitura no *trabalho*, 9%. Com relação ao momento, elas acontecem no *tempo livre*, com 11% de indicações, *antes de dormir*, prática relatada por 10% dos alunos, sendo que 3% indicam a leitura em *finais de semana* e outros 3% assinalam a leitura quando “*em espera*” (na fila, no médico etc., categoria que aparece apenas nessa escola).

Na ESCOLA 2, 13% dos alunos escrevem que suas mães costumam ler, 6% assinalam que seus pais são leitores e 4% afirmam que parentes praticam a leitura. Entre os tipos de objetos lidos, 24% dos estudantes dessa escola relatam práticas de leitura de *romance* por pais e parentes, 17% assinalam a leitura de livros *religiosos*, 14% indicam a leitura de *revistas e jornais* e 10% apontam a leitura de livros ligados às *profissões*, entre *técnicos e teóricos*. Com relação ao lugar, para 69% dos alunos as leituras se dão em *casa* (42% escrevem em casa, 17% assinalam no quarto e 17% marcam na sala) e 13% relatam práticas de leitura de pais e parentes no *trabalho*. Relativamente ao momento em que acontecem, 18% afirmam que as leituras ocorrem *antes de dormir*, 11% dizem que elas acontecem *à noite*, 7% assinalam que se dão *no tempo livre* e 4% marcam os *finais de semana*.

Na ESCOLA 3, 9% dos estudantes assinalam que suas mães são leitoras, 7% indicam seus pais como leitores e outros 7% anotam parentes próximos como leitores frequentes. Quanto aos tipos de livro lidos, 30% indicam a leitura de *revistas e jornais*, 25% relatam a leitura de *todos os tipos* de livro (entre os especificados estão os de filosofia, biografias, de história, infantojuvenis, HQs e “tudo menos livros de autoajuda”), 25% dos adolescentes marcam a leitura de *romances* e 18% indicam a leitura de livros *religiosos*. Com relação ao espaço, 58% dos alunos relatam práticas de leitura em *casa* (46% em casa, 7% no quarto, 5%

na sala) e 7% marcam que elas acontecem no *trabalho*. Relativamente ao momento em que as práticas acontecem, 18% deles afirmam que as leituras se dão aos *finais de semana*, 13% dizem que elas costumam acontecer *à noite*, 7% assinalam que acontecem *antes de dormir* e mais 7% no *tempo livre*.

Dos estudantes da ESCOLA 4, 11% afirmam que suas mães são leitoras, 16% apontam seus pais como leitores e 1% indica parentes próximos como leitores. No que diz respeito aos livros lidos, 37% relatam a leitura de *romances*, 22% apontam livros *técnicos e teóricos* relativos às *profissões* de pais e parentes como leituras frequentes, 19% assinalam a leitura de *todos os tipos* de livro (entre livros de artes plásticas, *best-sellers*, biografias, clássicos, de contos, filosofia, de história, livros em outras línguas, teses e inclusive a leitura de *twitter* e *e-mail*) e 18% indicam a leitura de *revistas e jornais* como frequentes. O espaço identificado como propício à leitura é mais uma vez a *casa*, com 57% de indicações (47% em casa, 8% no quarto e 2% na sala), seguido por 7% de anotações de leitura em *qualquer lugar*. No que diz respeito ao momento em que as leituras acontecem, 21% dos alunos assinalam no *tempo livre* de pais e parentes, 18% *antes de dormir*, 14% *à noite* e 12% *todos os dias*.

Primeiramente, destaca-se no caso dos tipos de livro e de objeto de leitura lidos pelos familiares dos alunos, as consideráveis percentagens indicadas em todas as escolas relativas à leitura de *revistas e jornais* e de *romances*, sendo que os maiores índices para o primeiro item aparecem na ESCOLA 3 (30% de leitura de *revistas e jornais*) e, para o segundo, na ESCOLA 4 (37% de leitura de *romances*). É digno de nota ainda que na ESCOLA 4 nenhum aluno tenha indicado práticas de leitura de livros *religiosos* e de que essa escola seja a que apresenta maior percentagem de livros *técnicos e teóricos*, voltados para questões relativas às *profissões* exercidas por pais e parentes, em cuja categoria os alunos encaixam essa prática de leitura. Aliás, verifica-se que a curva de leitura desse tipo de livro é ascendente, começando com 1% na ESCOLA 1, 10% na ESCOLA 2, 14% na ESCOLA 3 e 22% na ESCOLA 4, o que provavelmente é resultado da demanda das profissões de pais e mães – já descritas anteriormente – por práticas específicas de leitura. Há que se considerar nesse caso que a convivência com tais práticas em casa pode contribuir para o desenvolvimento de *habitus* e disposições de leitura que venham a fazer parte das futuras ocupações dos alunos, principalmente na ESCOLA 4, tornando-se e sendo encaradas como “comuns” ou “naturais” do cotidiano. E é preciso ressaltar ainda o maior percentual assinalado para a categoria *todos os tipos* de livro na ESCOLA 3, o que pode indicar uma variedade de objetos que não pôde ser detectada pelo instrumento do questionário.

Gráfico 6 – PRÁTICAS DOS FAMILIARES, TIPOS DE LIVRO (em percentagem)

Ainda sobre essa questão aberta, verifica-se que a grande maioria dos alunos indica que as práticas de leitura de seus familiares ocorre em *casa* (categoria espacial que incluiu as citações de leitura na *sala*, no *quarto* ou na *cama*), sendo que os alunos da ESCOLA 1, como já foi pontuado, são os únicos a indicar a leitura em situação “*de espera*”; os estudantes da ESCOLA 2 são os que mais anotam práticas de leitura em *condução* (ônibus, metrô, van) e os adolescentes da ESCOLA 4 não relatam a leitura no *trabalho*. Relativamente aos *momentos* em que as leituras são realizadas, a grande maioria dos alunos de todas as escolas aponta para a leitura *à noite* e *antes de dormir*, ressaltando-se que os maiores percentuais dessa prática no *tempo livre* (21%) e *todos os dias* (12%) são descritos pelos alunos da ESCOLA 4 (cf. gráficos 7 e 8, p. 128).

Assim, pode-se concluir que há práticas de leitura diferenciadas nas famílias de origem dos alunos de cada uma das escolas. Possivelmente mais tênues, instáveis e movidas por disposições éticas nas ESCOLAS 1 e 2, mais consistentes e frequentes na ESCOLA 3 – ainda que nesse caso as práticas pareçam corresponder em grande parte também a disposições éticas, considerando-se as altas percentagens de leitura de revistas e jornais e de livros religiosos indicadas nessa escola –, e certamente mais estáveis e constituídas também por disposições estéticas na ESCOLA 4. Continuaremos então com a descrição e análise dos questionários, na expectativa de que o cruzamento dos dados sobre as práticas de leitura dos familiares com os dados relativos às práticas de leitura dos alunos investigados possa contribuir para o desenho de perfis de leitores adolescentes.

Gráfico 7 – PRÁTICAS DE LEITURA DOS FAMILIARES: ONDE? (em percentagem)

Gráfico 8 – PRÁTICAS DE LEITURA DOS FAMILIARES: QUANDO? (em percentagem)

3.3 Os adolescentes: identidade, práticas culturais e de leitura e suas representações

Analisar as práticas efetivas de leitura de adolescentes talvez exigisse um estudo de caso etnográfico que acompanhasse poucos sujeitos e pudesse descrever quais são suas bibliotecas familiares ou particulares, o que leem, quando o fazem, onde costumam adotar essas práticas e motivados por quais razões ou estímulos. Enfim, um estudo que investigasse como se dá no cotidiano a leitura de livros – e de literatura especificamente – por parte dos adolescentes e como ela se insere em suas vidas. O estudo que aqui desenvolvemos não tem a pretensão de traçar tais quadros particulares de práticas de leitura de sujeitos específicos.

Contudo, acreditamos com veemência que, por meio da análise e do cruzamento dos dados coletados nos questionários e nas entrevistas – ainda que eles possam ter sido eventualmente falseados em função da imposição da situação de pesquisa –, seja possível desenhar um panorama mais amplo de como a leitura é praticada por essa geração de alunos paulistanos, que importância é atribuída a essa prática, qual espaço ela ocupa em suas vidas e, por fim, quais são as representações de leitura que carregam consigo.

Respondendo às questões relativas a suas próprias práticas culturais propostas no questionário, obviamente com ênfase nas práticas de leitura, por vezes os alunos tiveram dúvidas a respeito das perguntas, tais como *se poderiam assinalar mais de uma opção quando a múltipla escolha era prevista* etc. Outras vezes, alguns dos alunos nos chamaram a suas carteiras, como se quisessem algum tipo de acompanhamento ou atenção especial de nossa parte para a tarefa de responder à nossa enquête. De modo geral, todos se mostraram cordatos e gentis e, quando não quiseram responder a essa ou àquela pergunta, simplesmente devolveram o questionário com as questões em branco (poucos alunos o fizeram, no entanto; o maior número de respostas em branco foi coletado na ESCOLA 1, como já foi apontado e se verá também a seguir na análise dos próximos tópicos). Um único aluno não respondeu a nenhuma pergunta do questionário, mas fez questão de participar da entrevista em grupo, fato ocorrido na ESCOLA 2.

3.3.1 Gênero e idade

Entre os alunos que responderam ao questionário, 143 são meninos e 146 são meninas. Sua distribuição pelas escolas foi a seguinte: na ESCOLA 1, 46% são do **sexo** masculino e 54%, do feminino; nas ESCOLAS 2 e 3, as turmas se dividem em 50% de meninos e 50% de meninas; e, na ESCOLA 4, o sexo feminino conta com 48% e o sexo masculino, com 52%.

Com relação à **idade**, há maior variação entre as escolas. Para a análise desses dados, partimos do princípio de que a idade de 15 anos seria a “regular” para alunos que cursam o primeiro ano do ensino médio, sendo que uma variação de um ano para mais ou para menos poderia ser considerada comum, levando-se em conta o fato de que a coleta foi realizada no começo do segundo semestre letivo. Nesse sentido, a ESCOLA 1 foi a que mais se distanciou desse perfil, apresentando o maior número de alunos com idade superior a 15 anos entre as escolas que participaram da pesquisa, além de ter sido a única a ter estudantes que não responderam a essa questão. Nessa escola, 4% dos alunos tinham 14 anos; 54% tinham 15

anos; 27% estavam com 16 anos; 10% com 17 anos; 2% com 18 anos; e 3% dos alunos não responderam. Considerando-se que alunos com idade superior a 17 anos que cursam o primeiro ano do ensino médio têm trajetórias escolares irregulares e acidentadas e que nas camadas populares a fragmentação do curso escolar costuma ser recorrente (ZAGO, [2000] 2011), a ESCOLA 1 tem então pelo menos 12% de estudantes nessa situação. Na ESCOLA 2, a grande maioria dos alunos, 76% deles, estava com 15 anos, enquanto 11% dos estudantes contavam com 14, 10% com 16 e 3% com 18 anos de idade. Seguindo perfil bastante semelhante, a ESCOLA 3 tinha entre seus alunos 80% com 15 anos, 5% com 14, 11% com 16, 2% com 17 e 2% com 18 anos de idade. A ESCOLA 4 foi a que mais atendeu à expectativa etária, apresentando 92% dos alunos com 15 anos, 1% com 14 e 7% com 16. Esse dado pode indicar, por um lado, a frequência dessa escola por alunos que desenvolvem trajetórias escolares fluidas, lineares e contínuas, comuns a filhos das camadas médias intelectualizadas brasileiras cuja tendência é a alta valorização do capital cultural (NOGUEIRA, 2011),⁸ e, por outro lado, a opção pela não permanência na escola quando a repetência acontece ou se torna uma forte possibilidade, provavelmente em função do valor da mensalidade do colégio⁹ (cf. gráfico 9, p. 131). Procuraremos verificar a pertinência da primeira hipótese relativa aos alunos da ESCOLA 4 na análise dos depoimentos dos entrevistados.

⁸ Como observa Nogueira (2011), em pesquisas realizadas no Brasil com filhos de intelectuais, a percentagem de alunos cujo fluxo de escolarização é regular até a chegada à universidade é de 75%, enquanto os filhos de empresários, com maior capital econômico e menor valorização do capital cultural, alcançam fluxos regulares de escolarização em apenas 43% dos casos estudados (NOGUEIRA, 2002). A autora ressalta, no entanto, que a transformação do capital cultural em capital escolar pessoal demanda mobilização e esforço tanto dos pais como dos próprios filhos.

⁹ Conversando com alunos no corredor do primeiro andar da ESCOLA 4, enquanto esperávamos pelo final de uma aula, dois deles comentaram que estavam mudando de colégio (estávamos no mês de agosto), pois a chance de que repetissem de ano era grande. O valor da mensalidade dessa escola muito provavelmente leva pais de alunos com dificuldade de aprendizagem a procurarem outros colégios quando na iminência de terem os filhos reprovados. Há muitos alunos ainda que fazem aulas particulares de Redação ou outras matérias para que possam acompanhar o curso a contento.

Gráfico 9 – IDADE DOS ALUNOS (em percentagem)

3.3.2 Práticas culturais

Antes de propor questões sobre livros e práticas de leitura, foi apresentada aos alunos uma questão sobre suas práticas culturais. A pergunta “Como você costuma se divertir?” foi elaborada em duas partes: uma primeira com categorias fechadas e de múltipla escolha (*esporte, internet, videogame, televisão, cinema, teatro, ouvindo música, lendo livros, saindo com amigos ou outros*); e uma segunda com espaço em branco que poderia ser preenchido com especificações dessas atividades, se assim os alunos quisessem. Como os estudantes poderiam assinalar quantas categorias desejassem e que julgassem praticar, a marcação de uma delas não significou a exclusão de outras. É preciso ressaltar relativamente a essa pergunta o fato de não ter sido questionada a frequência com que as práticas culturais são realizadas, o que nos impossibilita uma análise mais precisa e fidedigna de quão usualmente elas acontecem no cotidiano dos adolescentes. De todo modo, o que se buscou foi traçar um panorama geral que pudesse gerar reflexões sobre a representação da prática de leitura como lazer para essa geração.

Computando-se os dados de todos os alunos, temos como percentagens gerais a seguinte ordem de preferências de práticas culturais: em primeiro lugar, 92% dos alunos costumam passar seu tempo na *internet*; no segundo posto, 89% dos estudantes assinalam se divertir *ouvindo música*; o terceiro lugar, contando 87% de indicações, fica com a opção

saindo com os amigos; o quarto lugar, assinalado por 81% dos alunos, é ocupado pela *televisão*; em quinto tem-se ir ao *cinema*, opção assinalada por 75% dos estudantes; em sexto lugar aparece a prática de *esportes*, escolhida por 66% dos alunos; em sétimo lugar é definida a opção *lendo livros*, com 53% de marcações; em oitavo lugar, com 51% de indicações, aparecem os *videogames*; em nono lugar, indicada por 23% dos alunos, ocorre a ida ao *teatro*; e em décimo lugar, com 10% de anotações, surge a categoria *outros*. Como se vê, a prática de leitura de livros é a sétima opção quando se trata de lazer para os adolescentes brasileiros.¹⁰

De modo geral, são pequenas as diferenças assinaladas nas preferências de práticas culturais entre as escolas (cf. gráfico 10, p. 134). A ESCOLA 3 marca as maiores percentagens no uso da *internet*, com 95%; na ida ao *cinema*, com 89%; na prática de *leitura de livros*, com 63%; na frequência ao *teatro*, com 29%; e na opção pela categoria *outros*, com 21% (em que são especificadas atividades como dirigir, ter aula de música, namorar e visitar eventos aeronáuticos). A ESCOLA 1 surge com os maiores percentuais quando a opção é *ouvir música*, com 94%; assistir à *televisão*, com 87%; e jogar *videogame*, com 54%. A ESCOLA 4 apresenta os maiores percentuais quando se trata de *sair com os amigos*, assinalando 98%; e praticar *esportes*, com 73%.

Ainda que não nos debrucemos sobre a especificidade das práticas culturais dos estudantes de cada uma das escolas, é interessante destacar algumas delas surgidas nas respostas espontâneas a essa questão. O *futebol*, por exemplo, é o esporte mais praticado em três das escolas, sendo mencionado por 33% dos alunos da ESCOLA 1, 46% da ESCOLA 2 e 36% da ESCOLA 4; os alunos da ESCOLA 3 parecem gostar mais de *handebol*, assinalado por 14% deles (apenas 7% apontam o futebol como esporte preferido). Modalidades como *golfe*, *patinação*, *ciclismo* e *paintball* aparecem apenas nas escolas particulares. Com relação aos programas de televisão, *novelas*, *filmes* e *séries* estão entre os mais assistidos, sendo que nas ESCOLAS 2, 3 e 4 as séries são as campeãs de audiência, com 25%, 36% e 33% de citações respectivamente, e os alunos da ESCOLA 1 preferem as novelas, com 17% de indicações. Quanto ao consumo de gêneros musicais, os estudantes da ESCOLA 1 preferem música *sertaneja*, com 23% de indicações, os da ESCOLA 2 gostam mais de música *pop*, com 15% de citações, os das ESCOLAS 3 e 4 elegem o *rock*, com 27% e 20% de indicações respectivamente. Quando especificam as atividades que mais costumam fazer com os amigos, os estudantes das ESCOLAS 1 e 2 indicam a ida a *shoppings*, com 34% e 38% de anotações,

¹⁰ Coincidentemente, a leitura ocupa também a sétima posição referente a opções de lazer para os franceses, constando contudo em primeiro lugar quando a questão são as despesas culturais (BAUDELLOT et al., 1999).

19% dos alunos da ESCOLA 2 escolhem *parques e praças* e 40% dos da ESCOLA 4 indicam as *festas* como saída mais habitual. Quando questionados sobre o que buscam na internet, as redes sociais são as mais citadas nas ESCOLAS 3 e 4, com respectivamente 41% e 77% de indicações de uso do Facebook, e o MSN é o mais assinalado nas ESCOLAS 1 e 2, com 33% e 28% de marcações respectivamente.

Nessa questão, há que se considerar o custo que pode significar uma ida ao cinema ou ao teatro ou a compra de um livro, quando não emprestado em bibliotecas ou de amigos ou quando os que existem nas bibliotecas familiares já foram lidos ou não interessam. Nesse sentido, não é inesperado que os maiores percentuais das práticas culturais de custos mais elevados sejam assinalados por alunos de escolas particulares. A mesma lógica de análise poderia ser estendida à opção sair com os amigos ou praticar esportes, dependendo do tipo de “balada” que é frequentada ou do tipo de esporte que é praticado, o que justificaria os maiores percentuais dessas práticas assinalados pelos alunos da ESCOLA 4. Sobre essas práticas culturais, é preciso destacar ainda que elas são realizadas, em geral, em espaços privados, o que indica uma tendência à socialização em espaços preferencialmente reservados pelos estudantes desta última escola. Por outro lado, ouvir música, ver televisão e jogar videogame, ainda que envolvam um aporte financeiro na aquisição dos aparelhos necessários a essas atividades, não demandam investimentos constantes, o que justificaria os maiores percentuais assinalados para essas práticas na ESCOLA 1.

Gráfico 10 – PRÁTICAS CULTURAIS POR ESCOLAS (em percentagem)

Ainda que pequenas diferenças entre práticas culturais apareçam quando comparadas as quatro escolas, as maiores discrepâncias são observadas quando comparadas as práticas culturais de meninos e meninas, mesmo que apenas em categorias específicas. Enquanto os meninos assinalam em primeiro lugar 90% de preferência pela *internet*; em segundo, empatadas com 85% de indicações, as práticas de *esporte* e de *ouvir música*; em terceiro lugar, com 83%, *sair com os amigos*; em quarto, assistir à *televisão*, com 81%; no quinto lugar, os jogos de *videogame*, com 77%; em sexto, a ida ao *cinema*, com 70%; em sétimo a prática de *leitura de livros*, com 42%; e, por último, em oitavo, a ida ao *teatro*, com 21%; as meninas escolhem em primeiro lugar, com 88%, a *saída com amigos*; em segundo lugar, com 86%, passeios pela *internet*; no terceiro lugar, a prática de *ouvir música*, com 85%; em quarto a preferência pela *televisão*, com 78%; 76% para o quinto lugar, ida ao *cinema*; em sexto, a prática de *leitura de livros*, com 59%; em sétimo lugar, a prática de *esportes*, com 44%; a ida ao *teatro* em oitavo lugar, com 25%; e, por último, em nono lugar, os jogos de *videogame*, com 24% de indicações (cf. gráfico 11, abaixo).

Gráfico 11 – PRÁTICAS CULTURAIS DE MENINOS E MENINAS (em percentagem)

Destaca-se, nessa comparação, que meninas apresentam percentuais bem mais baixos que seus colegas em relação a práticas *esportivas* (44% delas contra 85% deles) e a jogos de *videogame* (24% delas contra 77% deles), o que pode talvez indicar menor apetência para práticas culturais que incitem a disputa ou mesmo o exercício físico. E, atentando-se ainda para o fato de que a segunda posição entre as preferências dos meninos é ocupada por duas atividades – praticar *esporte* e *ouvir música* –, conclui-se que a *leitura de livros* ocupa de fato o oitavo lugar para eles em contraposição à sexta posição ocupada pela atividade no caso das meninas. Se comparados os percentuais, as diferenças são bastante consideráveis: 59% das meninas assinalam ler livros para se divertir contra 42% dos meninos.

3.3.3 Práticas e *habitus* de leitura

Depois de interpelados sobre as quantidades e os tipos de livro que tinham à sua disposição em casa, sobre as práticas de leitura de seus pais e familiares próximos e sobre suas práticas culturais preferidas, foram apresentadas aos adolescentes questões sobre suas próprias práticas de leitura. A ordem de apresentação das questões buscou atenuar o peso de nossa pesquisa ter sido proposta como uma investigação específica sobre práticas de leitura e de ter sido conduzida dentro da instituição escolar – que tem como uma de suas mais importantes funções a formação de leitores e o desenvolvimento de habilidades e competências leitoras. Dessa maneira, procuramos indicar para os alunos que as suas preferências eram importantes e que eles poderiam explicitá-las sem restrições, pois partíamos do princípio de que as práticas de leitura são apenas uma das práticas culturais possíveis na sociedade hoje.

3.3.3.1 Práticas de leitura em geral

A primeira pergunta proposta sobre as práticas de leitura dos alunos interpelou-os sobre o que costumam ler em geral. A questão fechada, na qual os adolescentes poderiam assinalar mais de uma opção e que previu espaço para que eles especificassem algum tipo de leitura que não tivesse sido incluída na lista apresentada, indicou as seguintes categorias: *romance/novela*; *conto/crônica*; *poesia*; *autoajuda*; *jornal*; *revista*; *livro didático*; *blog/textos na internet*; *twitter/sites de relacionamento*; *sms/torpedo/e-mail*; *outros*. Entre os objetos de leitura assinalados no cômputo geral surgem: em primeiro lugar, *sms/torpedo/e-mail*, com 80% de indicações; em segundo, as *revistas*, com 67%; no terceiro lugar, estão as *redes sociais e o twitter*, com 61%; em quarto, aparecem os *romances*, com 56%; na quinta posição, surgem os *blogs e textos mais longos na internet*, com 53%; em sexto, a leitura de *jornais*, com 39%; em sétimo, os *contos e crônicas*, com 32%; no oitavo lugar, aparece a leitura de *livros didáticos*, com 31%; na nona posição, tem-se a leitura de *poesia*, com 24%; em décimo, os alunos assinalaram a opção *outros*; e em décimo primeiro lugar, na última colocação, os livros de *autoajuda*, com 8%.

Na comparação dos percentuais entre as escolas (cf. gráfico 12, p. 137), a ESCOLA 3 marca os maiores números relativamente à leitura de *sms/torpedo/e-mail*, com 84%; de *revistas*, com 75%; de *twitter e sites de relacionamento*, com 80%, destacando-se que nessa

categoria de leitura os estudantes dessa escola abrem uma diferença de 20% em relação ao segundo percentual assinalado; de *blogs e textos na internet*, com 66%; de *livros didáticos*, com 48%; e de *outras leituras* (em que são especificadas as leituras de livros de aventura e ação, suspense e terror, mangás, *sites* de pesquisa, de dramas e da Bíblia), com 20%. A ESCOLA 2 assinala os maiores percentuais no que diz respeito à leitura de *contos e crônicas*, com 38%; de *poesia*, com 32%; e de livros de *autoajuda*, com 11%. A ESCOLA 1 marca o maior percentual de leitura de *jornal*, com 43%. E a ESCOLA 4 assinala o maior percentual de leitura de *romances*, com 68%; e os menores percentuais de leitura de livros de *autoajuda*, com 1%, e de frequência a *twitter e sites de relacionamento*, com 48%.

Gráfico 12 – PRÁTICAS DE LEITURA DE ADOLESCENTES (em percentagem)

Na sequência dessa descrição analítica, esses dados serão retomados e cruzados com os relativos a práticas e representações de leitura e de leitores, bem como com os coletados nas entrevistas, em que os alunos discorrem de modo mais aprofundado sobre o que costumam ler e o que os move em suas práticas. Contudo, interessa-nos ainda neste momento olhar atentamente para as diferenças que surgem quando comparadas as práticas de leitura femininas e masculinas. As garotas assinalam os maiores percentuais de práticas de leitura em quase todas as categorias propostas como opções, menos uma: a leitura de *jornal*, que 55% dos meninos apontam como prática costumeira contra apenas 23% de indicações das meninas, uma diferença de consideráveis 32%.¹¹ Nesse caso, quando ouvidas as falas dos garotos sobre

¹¹ Kirsch et al. (2003) definem quatro perfis de leitores em seu estudo: 1) jovens que declaram ler apenas revistas e que praticam leituras pouco diversificadas; 2) jovens que são leitores de revistas e que declaram também ler jornais, também com leituras pouco diversificadas; 3) jovens que são leitores

suas práticas de leitura, percebe-se um interesse grande por notícias sobre esporte, o que vai ao encontro de uma das práticas culturais mais assinaladas por eles, a prática esportiva, muito menos assinalada por suas colegas do sexo feminino. No restante das categorias propostas, as meninas indicam 70% de leitura de *revistas* contra 62% dos garotos; 31% contra 30% de leitura de *livros didáticos*; 54% contra 52% na prática de leitura de *blogs e internet*; 64% contra 57% na frequência de acesso a *twitter e redes sociais*; e 86% contra 73% no uso de *sms e e-mails*. As diferenças se mantêm quando analisadas as práticas de leitura de livros: 13% das garotas afirmam ter o costume de ler livros de *autoajuda* contra apenas 2% dos meninos; 29% delas dizem ler *poesia* contra 19% deles; 35% das meninas apontam a leitura costumeira de *contos e crônicas* e 27% dos garotos fazem o mesmo; e 78% das garotas indicam a leitura usual de *romances* contra 32% dos colegas do sexo masculino, categoria que aponta a mais considerável diferença entre as práticas de leitura de meninos e meninas, corroborada pela assimetria na escolha dessa prática cultural como atividade de lazer, já descrita em tópico anterior. Dados semelhantes relativos a uma maior frequência de leitura das meninas já haviam sido coletados e analisados por Vieira (1988) e também são confirmados pelos depoimentos dados nas entrevistas, em que as garotas relatam, por vezes apaixonadamente, o que lhes prende na leitura de seus romances favoritos, o costume de ler todos os livros de uma autora ou autor e, em mais de uma ocasião, o pertencimento a comunidades de leitoras formadas por amigas que compartilham livros e opiniões sobre experiências de leitura (cf. gráfico 13, p. 139).

de revistas e de jornais, de histórias em quadrinhos, de textos curtos e que, ocasionalmente, leem ainda alguma ficção; 4) jovens leitores de revistas, jornais, histórias em quadrinhos e livros, especificamente textos longos e mais exigentes. Refletindo sobre o panorama de leitores a partir dos dados coletados nas escolas pesquisadas em São Paulo, é difícil evitar a impressão de que os jovens que indicam ler jornais sejam talvez os que desenvolvam práticas de leitura mais instáveis e tênues, que se encaixariam no primeiro perfil proposto por Kirsch et al. Muitas vezes, percebe-se inclusive que essa leitura se resume a manchetes ou a textos muito curtos sobre as partidas de futebol dos diversos times veiculados pelos portais da internet.

Gráfico 13 – PRÁTICAS DE LEITURA DE MENINOS E MENINAS (em percentagem)

Assim, confirmam-se também no Brasil os resultados obtidos por Baudelot et al. (1999) e por Ahr e Butlen (2012) na França segundo os quais as meninas leem mais e tornam-se leitoras em maior número que seus colegas do sexo masculino. Baudelot e sua equipe destacam ainda que discussões sobre leituras são bem mais frequentes entre elas, acostumadas a participar com envolvimento de “comunidades interpretativas” e a elaborar coletivamente sentidos para essa prática, o que raramente acontece entre os meninos. Ahr e Butlen indicam, por sua vez, que as garotas não apenas leem por mais tempo e com maior frequência, como leem mais para seu próprio prazer e assinalam as maiores taxas de empréstimos de livros em bibliotecas – ressaltando, contudo, que, como em nossa pesquisa, as maiores taxas de leitura de jornal são assinaladas pelos meninos. Como nessas pesquisas, talvez seja o caso de nos perguntarmos de quais estratégias poderíamos lançar mão para que os garotos também possam ser levados a desenvolver disposições e *habitus* para a prática da leitura de livros, e especificamente dos de literatura. Esperamos, com essa investigação, poder contribuir por meio de reflexões a partir da análise dos dados relativos a essas práticas no sentido de esclarecer, se possível com um pouco mais de profundidade, o que captura as garotas em suas práticas de leitura e o que deixa de atrair os meninos nessa mesma prática.

3.3.3.2 Acesso aos livros

Relativamente ao acesso aos livros, foi proposta uma questão fechada com a opção de indicações específicas previstas na categoria *outros*. Nas ESCOLAS 3 e 4, os alunos assinalam altos percentuais para a alternativa de *compra pelos pais*, com 68% e 76% respectivamente, sendo que os da ESCOLA 2 apontam 44% de indicações nessa categoria e a ESCOLA 1, 31%. Os estudantes das ESCOLAS 3 e 4 também assinalam altas taxas para a *compra realizada pelo próprio aluno*, contabilizando os percentuais de 71% e 67% respectivamente; para esse quesito, os alunos da ESCOLA 2 assinalam 43% e os da ESCOLA 1 marcam 31%. Os alunos da ESCOLA 3 indicam em terceiro lugar o *empréstimo* sem especificação das fontes como acesso aos livros, seguidos pela ESCOLA 2, com 42%, pela ESCOLA 1, com 36%, e por último, pela ESCOLA 4, com 34%. Em seguida, os estudantes da ESCOLA 3 assinalam 45% para a alternativa ganhar de *presente*, seguidos pela ESCOLA 4, com 41%, pela ESCOLA 2 com 35% e, por último, pela ESCOLA 1 com 26%. Os alunos da ESCOLA 1 são os que mais escolhem a alternativa *empréstimo na biblioteca*, chegando ao percentual de 60% para essa categoria, sendo seguidos pela ESCOLA 3, com 45%, pela ESCOLA 4, com 35% e, por último, pela ESCOLA 2, com 33% (cf. gráfico 14, abaixo).

Gráfico 14 – ACESSO A LIVROS (em percentagem)

É importante ressaltar a respeito dessa questão o poder aquisitivo dos estudantes das ESCOLAS 3 e 4, que parece garantir o recebimento de livros como *presentes* de pais e parentes e a *compra* de livros pelos próprios alunos. Nos depoimentos dados nas entrevistas,

são diversos os comentários sobre o que estimula os alunos a comprar determinados livros, sobre o hábito de frequentar livrarias, sobre a prática de compra de livros especificamente para as férias e sobre a partilha dos livros adquiridos entre amigos e parentes, em comunidades particulares de leitores, quando delas fazem parte. Outro dado importante a ser destacado é a elevada frequência de *empréstimo de livros na biblioteca* assinalada pelos alunos da ESCOLA 1, que, como foi descrito no capítulo anterior, consiste em um espaço aberto aos estudantes, fazendo parte do cotidiano da escola, promovendo assim a circulação de material de leitura. O mesmo não acontece na ESCOLA 2, em que a biblioteca, como também já foi relatado, esteve fechada nos períodos em que estivemos presentes no estabelecimento e não contava com um responsável que cuidasse dos livros ou de possíveis empréstimos – ressalte-se ainda que não havia na época nem um sistema instalado nos computadores, nem catalogação dos livros existentes no acervo. Um último ponto a ser observado em relação a essa questão surge quando nos voltamos à categoria *outros*: mesmo que o acesso a livros em acervos de suas próprias casas ou na casa de parentes tenha sido constatado, a maioria dos estudantes que assinala essa categoria relata o acesso a livros *via internet*. Embora os percentuais dessas indicações sejam baixos – 2% na ESCOLA 4, 7% nas ESCOLAS 3 e 2, e 11% na ESCOLA 1 –, uma possível tendência de alta nessa modalidade e o fato de que a escola com menor poder aquisitivo anota o maior percentual de acesso a livros por meio digital devem ser considerados na proposição de novas práticas e estratégias de leitura, bem como em pesquisas futuras sobre o tema.

3.3.3.3 Leitura de livros em outros suportes

Quando enfocada especificamente a *leitura de livros em mídias digitais* (computadores, *tablets*, celulares etc.), suportes que não o de papel, surgem dados que vão ao encontro dos coletados a respeito do acesso a livros na questão analisada anteriormente. Sobre essa prática, as ESCOLAS 1 e 3 apresentam dados assemelhados. Na primeira escola, 30% dos alunos respondem que costumam ler livros em mídias digitais, 59% dizem que não e 11% não respondem; na segunda escola, 38% respondem que sim e 62% afirmam que não. Alguns alunos da ESCOLA 1, ao responderem à questão relativa à importância da leitura, explicam que a leitura de livros impressos é melhor que a feita na tela porque, além de os livros parecerem ser “mais cultos”, no computador o que ocorre em geral é a leitura de mensagens. Tais estudantes identificam e diferenciam, portanto, a leitura de livros em papel da leitura de

textos curtos em mídias digitais. Já as ESCOLAS 2 e 4 apresentam dados que se distanciam do perfil traçado nos outros dois colégios. Na ESCOLA 2, 63% dos alunos respondem que leem livros em mídias digitais (*laptops*, em sua grande maioria), 35% dizem que não leem livros em outras mídias e 2% não respondem. Na ESCOLA 4, o inverso acontece: apenas 19% dos alunos respondem que leem livros em outras mídias, a menor percentagem entre todas as escolas, 80% afirmam não ler livros em outras mídias e 1% não responde (cf. gráfico 15, abaixo).

Gráfico 15 – COSTUMA LER LIVROS EM MÍDIAS DIGITAIS? (em percentagem)

Considerando-se que os alunos da ESCOLA 4 relatam possuir e usufruir de *tablets* e leitores digitais durante as entrevistas, seria esperado que a maior taxa de estudantes com disponibilidade para o desenvolvimento de práticas mais constantes de leitura de livros em suportes digitais fosse encontrada nessa escola. No entanto, o fato de terem desenvolvido práticas de leitura de livros no suporte de papel desde a infância e de em diversos casos demonstrarem apego ao “objeto livro” (muitos relatam que gostam do cheiro, da capa, do amarelo do papel, que o livro não faz mal à vista ou não machuca os olhos, que o livro tem um “valor” etc.) parece levá-los a desenvolver alguma resistência à prática de leitura no suporte digital, mais especificamente no que diz respeito à leitura de livros associada ao entretenimento e ao lazer. Ou seja, talvez por conhecerem e terem acesso a livros impressos e a *tablets*, esses estudantes possam escolher e preferir os livros de papel.

Considerações similares são realizadas por Ahr e Butlen no estudo com meninos e meninas de 15 anos:

As entrevistas revelam que as leituras de ficções na tela são pouco valorizadas, e ainda menos pelos *leitores assíduos*, para os quais o objeto livro se revela indispensável: o fato de ter o livro entre as mãos, de o folhear, de virar as páginas parece ser essencial ao prazer de ler. Para alguns, é como se a tela do computador destruísse sua leitura, os impedisse de entrar no universo ficcional, caminho para a origem de seu prazer (AHR; BUTLEN, 2012, p. 229; tradução e grifos nossos).

Os alunos da ESCOLA 2, por sua vez, parecem não ter tido a oportunidade de desenvolver práticas de leitura de livro no papel que os levassem a rechaçar ou a desgostar da leitura de livros em suportes digitais. Nas entrevistas, a maioria dos estudantes dessa escola relata a leitura de textos no computador e o acesso à internet como atividades cotidianas, o que parece conduzi-los a práticas de leitura na tela sem que a comparação com a leitura no papel seja realizada. Ainda assim, muitos deles se queixam de dor nos olhos quando a leitura digital de textos longos é realizada em *laptops* ou computadores, o que talvez não acontecesse caso possuísssem leitores próprios¹² para esse tipo de atividade de leitura.

Portanto, um fator que parece contribuir para o desenvolvimento dessas práticas digitais de leitura de livros é o elevado custo das edições impressas: alguns alunos relatam o costume de fazer o *download* de livros canônicos pedidos pela escola sem maiores problemas, destacando ainda que seu custo é próximo de zero quando comparado à compra de livros em livrarias.

Contudo, uma outra hipótese a ser considerada ainda é a de que esses adolescentes gostem de usar o computador, independentemente da atividade que nele executem. Leitores que aprenderam a ler no papel talvez resistam à leitura de livros na tela.¹³ Mas, como afirma o pesquisador João Ceccantini (2012):

¹² São diversos os leitores digitais já disponíveis no Brasil, cujas telas foscas controlam de modo mais eficaz a emissão de luz. Como o Kindle, da Amazon, o Kobo, desenvolvido pela Apple, o Positivo Alfa, produzido pela própria Positivo, o Gato Sabido, o Orange, os leitores da Sony, entre outros. De qualquer modo, o custo do aparelho ainda não costuma ser menor do que 300 reais.

¹³ Como os alunos da ESCOLA 4 e os leitores assíduos da pesquisa conduzida por Ahr e Butlen (2012), leitores ilustres costumam ressaltar seu hábito de leitura de livros no papel em contraposição à leitura na tela, quando indagados sobre o assunto pela mídia. Roger Chartier (2013), por exemplo, reconhece que prefere ler livros impressos e explica por que em entrevista para a revista *Nova Escola*: “Sou um leitor voraz por prazer e por causa do trabalho. Leitor de livros na tela, não. Pela incorporação de hábitos e pela necessidade de separar as páginas lidas, permaneço fiel ao códices. Evidentemente, é lógico que não posso deixar de me maravilhar com os novos suportes que estão surgindo. Mas é necessário reconhecer e compreender que as formas de registro e circulação produzem efeitos sobre a construção dos significados. Ler um texto impresso e na tela não é ler o mesmo texto”. Alberto Manguel (1999), em entrevista à revista *Veja*, destaca outras questões

Hoje, o modo de as crianças consumirem cultura passa por essa complexidade, pois elas gostam de ler o livro, depois ver o filme, ouvir a música, visitar a página, jogar o *game* daquele personagem. Elas fazem esse trânsito entre as linguagens e suportes todos, sem achar que um é melhor que o outro.

É possível, assim, que os alunos da ESCOLA 2 tenham desenvolvido mais a fundo esses novos modos de consumo cultural, cujo pressuposto é o trânsito constante entre as linguagens e suportes sem que haja uma valoração de algum deles *a priori*. Tendo aparentemente desenvolvido mais práticas de leitura do que os alunos da ESCOLA 1, mas com menos apego aos livros impressos, sentimento mais constante nos depoimentos dos estudantes das ESCOLAS 3 e 4, eles estariam mais sujeitos e abertos ao desenvolvimento de práticas de leitura na tela. Procuraremos investigar mais a fundo essa hipótese na análise dos depoimentos realizados nas entrevistas.

3.3.3.4 Modos de leitura: onde e quando?

Buscando investigar os modos de leitura dos adolescentes, foi proposta uma pergunta sobre os lugares preferidos pelos adolescentes para ler livros e sobre os momentos em que costumam ler literatura. Essa questão não apresentou alternativas fechadas, pois o objetivo foi justamente observar o que os alunos responderiam por conta própria, para que uma descrição dos modos de ler pudesse ser realizada com base em seus próprios discursos.

Assim, a primeira pergunta, relativa aos **espaços** em que a leitura literária acontece, obteve respostas diversas, que buscamos organizar em categorias mais amplas: as respostas

relacionadas à comparação entre a leitura nos dois suportes, o papel e a tela: “O formato atual do livro permite carregá-lo para qualquer lugar, folheá-lo sem esforço e anotar em suas margens. Também possibilita que saibamos exatamente seu tamanho, o que era difícil no caso do pergaminho. As palavras impressas no papel são tangíveis, você quase pode tocar a tinta, e têm uma durabilidade incrível. [...] No computador, o texto não tem uma realidade sólida, além de ser extremamente frágil – se você apertar um comando errado, adeus texto. Quando falamos em ler um livro, nosso vocabulário é gastronômico: ‘Devoramos um livro’ ou ‘Saboreamos um texto’. Já em relação ao computador usamos palavras que têm a ver com superfície, como ‘surfar na internet’ ou ‘escanear um texto’. É impossível interiorizar o texto que aparece na tela luminosa”. Umberto Eco (2011), que em seu livro *Não contem com o fim do livro* (2010), fruto de conversa com Jean-Claude Carrière, afirmava ser impossível ler textos no monitor do computador, reviu sua posição dois anos depois, como relatou em entrevista à revista *Época*: “Em minha viagem pelos Estados Unidos, precisava carregar 20 livros comigo, e meu braço não me ajudava. Por isso, resolvi comprar um iPad. Foi útil na questão do transporte dos volumes. Comecei a ler no aparelho e não achei tão mau. Aliás, achei ótimo. E passei a ler no iPad, você acredita? Pois é. Mesmo assim, acho que os *tablets* e *e-books* servem como auxiliares de leitura. São mais para entretenimento que para estudo”.

no *quarto* incluíram as que indicaram “na cama”; as agrupadas na categoria *casa* incluíram as que apontaram também “na sala” ou “na cozinha”; e as computadas dentro da categoria *condução* agruparam as opções “no ônibus”, “no metrô” ou “no carro”. É preciso ressaltar ainda que alguns alunos responderam ler em mais de um lugar, tendo sido computadas todas as alternativas indicadas por cada um deles tanto na organização dos dados como na apresentação gráfica (cf. gráfico 16, p. 146).

Nos retornos obtidos para essa questão, chama primeiramente a atenção o fato de 21% dos alunos das ESCOLAS 1 e 2 optarem por *não responder* à pergunta, contra 9% de respostas em branco na ESCOLA 3 e 7% na ESCOLA 4. Além disso, 1% dos estudantes da ESCOLA 1 indica ainda *não ter um lugar* específico para ler livros e 4% dos alunos da ESCOLA 2 fazem o mesmo. O fato de deixarem a resposta em branco não significa necessariamente que esses alunos não identificam lugares para a leitura de livros, mas representa um forte indício dessa assunção. Verifica-se, portanto, que quase um quarto dos alunos das escolas públicas pesquisadas parece não ter um lugar no qual costuma ler, donde se poderia deduzir que esses alunos, muito provavelmente, não desenvolvem práticas de leitura de forma frequente e constante. Na outra ponta, constata-se que os alunos da ESCOLA 4 sobressaem-se com os maiores percentuais de práticas de leitura no *quarto*, com 65%; *em silêncio*, com 11%; e na categoria *outros*, em que 33% deles especificam gostar de ler em lugares diversos (ao ar livre, na praça, na piscina, na varanda, na praia, na rede, na fazenda, no sítio e na sala de música). Nessa última categoria, os percentuais das outras escolas é bem menor, computando 3% dos alunos da ESCOLA 1 (em lugar claro e no quintal); 3% dos alunos da ESCOLA 2 (em lugares calmos e arejados, na garagem e ao sol na laje); e 5% dos estudantes da ESCOLA 3 (no restaurante da academia, no avião, na praia e no sítio). Percebe-se, portanto, que os alunos da ESCOLA 4 parecem ter à sua disposição uma maior variedade de possibilidades de espaços para a leitura, provável consequência do maior poder aquisitivo e da existência de práticas mais estáveis de leitura em suas famílias.

Gráfico 16 – PRÁTICAS DE LEITURA ADOLESCENTE: ONDE? (em percentagem)

De todo modo, guardadas as diferenças que emergem quando comparadas as quatro escolas, os percentuais indicam que a maioria dos alunos de todas elas relata ler livros de literatura em casa e que essa é uma prática que, para esses adolescentes, não parece ter lugar na escola ou em bibliotecas, sejam elas públicas ou escolares. Levando-se em conta que práticas de leitura de literatura em sala de aula podem ter sido desconsideradas pelos adolescentes ao responderem ao questionário, ainda assim, dados os ínfimos percentuais marcados para o espaço específico da escola, talvez seja o caso de perguntarmos se os estabelecimentos de ensino não deveriam oferecer-se como um lugar propício e possível para a prática da leitura literária, tanto acompanhada em sala de aula como desacompanhada em outras de suas dependências, principalmente no caso das instituições públicas, cujos alunos parecem sugerir, em função dos altos percentuais de respostas em branco à questão, não terem efetivamente um lugar habitual para ler.

Com relação à segunda pergunta – “Quando você costuma ler livros de literatura?” –, referente aos **momentos** em que se dedicam à prática da leitura de livros de literatura, foram diversas as respostas obtidas, em função da própria questão, à qual faltou definição e precisão do que procurávamos investigar. Nos retornos recebidos, os adolescentes indicam desde momentos específicos de seu dia a dia que apontam para certa frequência de leitura (como *sempre*, *à tarde*, *à noite* ou *antes de dormir*), passando por ocasiões em que precisam dar conta de certas tarefas (como leitura para produzir *trabalhos* ou passar por *avaliações escolares*), e descrevem ainda situações em que se sentem compelidos ou estimulados a ler (como quando se *apaixenam* por um livro, quando têm *vontade* ou ainda quando se sentem *vazios*). Do mesmo modo que nas respostas à pergunta anteriormente analisada, buscou-se

organizar em categorias mais amplas as diversas respostas relacionadas, no sentido de dar destaque ao que foi mais recorrente no retorno por parte dos alunos (cf. gráfico 17, abaixo).

Novamente destacam-se a respeito dessa questão os altos percentuais de respostas em branco obtidos na ESCOLA 1, com 17%, e na ESCOLA 2, com 15%. Quando somados aos percentuais de adolescentes que respondem *não ler* – ESCOLA 1 com 7% e ESCOLA 2 com 15% –, tem-se um alto índice da fraca existência da prática de leitura de livros de literatura para um número relativamente alto de alunos das escolas públicas pesquisadas. Um dado digno de nota é o fato de nenhum aluno da ESCOLA 1 ter comentado sobre a leitura de livros *nas férias*, corroborado pela surpresa de um dos estudantes dessa escola durante a entrevista coletiva, quando se deu conta da possibilidade da leitura de um livro durante a entediante viagem de ônibus que costuma fazer nas férias para a casa de parentes no interior. Ainda assim, os alunos da ESCOLA 1 foram os que mais indicaram que leem quando têm *tempo livre* ou quando *não têm nada para fazer*, somando 16%.

Por sua vez, os alunos das ESCOLAS 3 e 4 são os que assinalam os maiores percentuais de leitura *à noite e/ou antes de dormir*, com 16% e 21% respectivamente. São eles também os que apontam os maiores índices de leitura para a produção de trabalhos ou para responder a provas escolares, categoria para a qual assinalam percentuais muito próximos – 36% na ESCOLA 3 e 38% na ESCOLA 4. Nessa última escola, surge ainda uma categoria de leitura que mais parece uma reclamação, relatada por mais de 4% de alunos: “Só consigo ler meus livros quando não tenho nenhuma leitura obrigatória da escola para fazer”.

Gráfico 17 – PRÁTICAS DE LEITURA ADOLESCENTE: QUANDO? (em percentagem)

A frequência muito alta de pedidos de leitura para provas e trabalhos da escola assinalados nas ESCOLAS 3 e 4, quando cruzada com os percentuais de leitura de romances relatados na ESCOLA 4 e com os elevados índices de práticas diversas de leitura conferidos na ESCOLA 3, parece apontar para o desenvolvimento de relações efetivas entre as práticas de leitura escolares e as práticas de leitura de lazer dos estudantes. Tais relações podem ser, por um lado, de influência, haja vista a alta taxa de adesão às leituras escolares que emergem das respostas dos alunos dessas escolas, e por outro lado de tensão, já que essa adesão se dá compulsoriamente e parece tomar o tempo de leituras mais prazerosas e pessoais. Maiores considerações sobre essas complexas relações serão tecidas quando da análise das entrevistas, apresentada no próximo capítulo. Ainda com relação aos estudantes da ESCOLA 4, há que se chamar atenção para o fato de serem eles os alunos que mais assinalam práticas noturnas de leitura (*à noite e antes de dormir*), vespertinas (10% relatam que leem *à tarde*, número incluído na categoria *outros* por aparecer apenas nessa escola) e *nas férias*, assinaladas por 14% dos estudantes. Ou seja, mais uma vez parecem ser esses fortes indícios do estabelecimento de práticas estáveis e frequentes de leitura por parte dos alunos das escolas particulares, em especial pelos estudantes que frequentam a ESCOLA 4.

3.3.3.5 Leitura de livros a pedido da escola

Com o objetivo de esmiuçar um pouco mais as relações entre a escola e o estabelecimento de práticas de leitura entre os adolescentes, foi perguntado a eles se costumam ler os livros pedidos por seus professores e quais suas opiniões a respeito desses livros. A grande maioria dos alunos responde afirmativamente à primeira parte da questão. Contudo, também nesse quesito há diferenças consideráveis entre os percentuais obtidos nas diferentes escolas: na ESCOLA 1, 87% dos alunos respondem que costumam ler os livros a pedido de seus professores; na ESCOLA 2, apenas 54% afirmam ler os livros pedidos pela escola, menor percentual computado; na ESCOLA 3, 77% dos estudantes relatam realizar as leituras requisitadas; e na ESCOLA 4, 95% dos alunos dizem ler os livros sugeridos, maior percentual computado entre os alunos de todas as escolas. Entre as respostas negativas, destacam-se os percentuais de 35% coletados na ESCOLA 2 e de 12%, na ESCOLA 3 (cf. gráfico 18, p. 149).

Gráfico 18 – LEITURAS ESCOLARES (em percentagem)

Tais dados assumem maior importância quando cruzados com os coletados nas entrevistas, pois nelas são ressaltadas grandes diferenças entre os números de livros pedidos pelos professores de cada uma das quatro escolas durante o primeiro semestre de 2011. Na ESCOLA 1, a professora havia pedido a leitura obrigatória de um livro apenas; a leitura do segundo livro, *Dom Casmurro*, poderia ser substituída pela ida ao teatro para assistir à adaptação do romance para os palcos, opção dada pela professora aos alunos. Na ESCOLA 2, a professora ainda não havia pedido a leitura de nenhum livro, pois a “caixa-kit” com os livros de literatura destinados aos alunos, que costuma ser enviada para a distribuição nas escolas pelo governo do Estado de São Paulo, ainda não havia chegado quando a coleta dos dados foi realizada. Na ESCOLA 3, a saída da professora de Português no começo do ano e sua substituição por uma nova professora fez com que apenas cinco livros tivessem sido pedidos até então, sendo que um deles foi requisitado pela professora de História. Na ESCOLA 4, os alunos haviam lido 11 livros (entre romances, biografias e livros de história) a pedido de diversos professores (de História, de Física e de Português) em seis meses de curso. Ou seja, nessa escola especificamente, não apenas 95% dos alunos afirmam ler os livros indicados pelos professores, como o número de leituras requisitadas é muito maior do que o verificado nos outros estabelecimentos. Outro dado interessante já indicado é o fato de esses serem os alunos que relatam as maiores taxas de leitura de romances. Mesmo que a leitura efetiva dos livros pedidos pela escola deva ser relativizada – nas conversas foi possível perceber que alguns estudantes não chegaram a lê-los inteiros e muitas vezes essa parece ser uma leitura rápida, realizada ao final do prazo para a avaliação em sala de aula –, ainda assim

desenha-se uma enorme distância entre a frequência de práticas de leitura desenvolvidas por alunos dessa escola e os das outras.

Dos comentários sobre essas leituras compulsórias deixados por escrito nos questionários, de 13% a 15% dos alunos consideram os livros bons, com conteúdos; de 3% a 8% acreditam tratar-se de livros importantes e cerca de 10% dos estudantes afirmam que “geralmente” gostam dos livros. Contudo, a grande maioria dos alunos – 32% na ESCOLA 1, 39% na ESCOLA 2, 53% na escola 3 e 52% na ESCOLA 4 – considera a leitura dos livros em geral difícil, em função da linguagem antiga que geralmente apresentam ou ainda dos assuntos complexos de que tratam, o que os torna “cansativos”, “chatos” e “penosos”. Essa parcela dos alunos declarou ainda ler por obrigação, para passar de ano ou para ser avaliada, e na ESCOLA 4, como observado anteriormente, há alunos que reclamam do tempo que tais leituras consomem, “roubando” o tempo de leituras de lazer. Nas ESCOLAS 2 e 3 surgiram ainda depoimentos de *leitura de resumos*, em substituição à leitura dos livros, declarações corroboradas nas entrevistas, nas quais os alunos explicam por que optam por essa modalidade.

É interessante notar ainda que, considerando que o pertencimento a comunidades interpretativas implica o compartilhamento de experiências de leitura, foi formulada e proposta uma questão aberta inquirindo os alunos se têm o costume de falar sobre os livros lidos com amigos e de sugerir-lhes leituras. De modo geral, um terço dos alunos responde que costuma comentar sobre suas leituras apenas com os amigos que também leem, sendo que os percentuais específicos de cada escola são: 32% na ESCOLA 1; 33% na ESCOLA 2; 54% na ESCOLA 3 – o mais alto entre todas as escolas; e 45% na ESCOLA 4. Entre os estudantes que conversam com seus colegas sobre leituras, a maioria deles relata fazê-lo apenas quando “gosta muito do livro”, mas parcela considerável – que varia de 10% na ESCOLA 1 a 36% na ESCOLA 3 – reporta sempre sugerir leituras e comentá-las. Somente na ESCOLA 4 surgem alunos, 9% deles, que relatam conversar apenas sobre os livros lidos a pedido da escola, já que essas são as leituras comuns a todos das diversas turmas. Em geral, cerca de 15% dos alunos afirmam não ter o costume de comentar ou sugerir livros, ressaltando-se ainda que a taxa de alunos que deixaram a questão em branco foi de cerca de 30% nas ESCOLAS 1 e 2, de 3% na ESCOLA 3 e de 13% na ESCOLA 4.

3.3.3.6 Os livros preferidos

Concluindo esta primeira descrição das práticas de leitura de livros dos alunos, apresentamos ainda quatro tabelas em que se encontram os livros citados nas respostas à questão: “Dos livros que você leu até hoje, de qual mais gostou? Por quê?”. Ao todo, nos questionários foram mencionados pelos alunos das quatro escolas 161 títulos diferentes (cf. tabelas 3, 4, 5 e 6, p. 156 a 159).

Em um primeiro momento, chama atenção a grande variedade de obras mencionadas em todas as escolas, ressaltando-se ainda que não foi possível identificar a autoria de três delas (há um título cujo autor não foi identificado na ESCOLA 1 e dois na ESCOLA 2). Num segundo momento, nota-se o fato de a grande maioria dos títulos aos quais os alunos fazem referência pertencer à categoria *ficção*, sendo que os livros classificados como *não ficção* concernem majoritariamente à categoria de *biografia/autobiografia* (presente em todas as escolas e perfazendo 15 títulos indicados), havendo também dois títulos citados de *história do Brasil*, dois de *história geral*, um de *artes/música* e um de *esporte/lazer*. A categoria *autoajuda/religioso* conta com 15 títulos indicados, distribuídos entre as ESCOLAS 1, 2 e 3, estando ausente das escolhas dos alunos na ESCOLA 4. Há ainda alunos que assinalam sua preferência de leitura por meio da indicação de um gênero (conto, poesia, jornal, gibi, ciências) ou de seu autor predileto (Clarice Lispector, Jorge Amado).

Entre os títulos de *ficção* citados pelos alunos estão, em sua maioria, livros catalogados nas livrarias como *literatura infantojuvenil* ou simplesmente *literatura juvenil*. Esses livros correspondem a 36% dos títulos indicados pelos alunos na ESCOLA 1, a 46% dos livros citados na ESCOLA 2, a 26% dos lembrados na ESCOLA 3 e a 24% das citações da ESCOLA 4. Além desses, livros classificados como *romance* (entre os quais encontram-se *best-sellers* internacionais), *ficção policial* e *ficção científica* também aparecem entre os livros favoritos nas quatro escolas pesquisadas. Nas ESCOLAS 2 e 4 surge ainda o gênero *ficção de suspense e ação* e especificamente na ESCOLA 4 são citados também livros que se encaixam nas categorias *literatura estrangeira* (que concerne nesse caso a livros de contos de escritores estrangeiros) e *literatura brasileira* (citação de um livro de contos de Luis Fernando Verissimo). Nesse quesito é importante ressaltar ainda o maior comparecimento de autores brasileiros entre as leituras prediletas dos alunos das ESCOLAS 1 e 2, contando com 34% e 37% das citações respectivamente. Tais leituras são majoritariamente relativas a livros do gênero *literatura juvenil*, produção nacional para a qual José Paulo Paes (2001) chamava atenção e que ele elogiava há mais de 20 anos. Nas outras duas escolas a percentagem de

autores nacionais entre os preferidos cai – 26% na ESCOLA 3 e 18% na ESCOLA 4 – e os títulos por eles escolhidos dizem respeito a gêneros variados (*literatura juvenil, literatura brasileira, romance, história do Brasil, ficção policial, poesia, religião*).

Olhando-se para os livros citados como preferidos em todas as escolas, surgem quatro títulos (*Capitães de areia; Harry Potter* (série),¹⁴ *Percy Jackson* (série) e *A cabana*); seis são citados em três das escolas (*Querido John, O menino do pijama listrado, Marley e eu, A última música, Crepúsculo* (série) e *Sherlock Holmes*); e nove livros são apontados por alunos em duas das escolas (*O diário da princesa, Diário de uma paixão, Mundo de tinta, A menina que roubava livros, O caso dos dez negrinhos, O gênio do crime, O pequeno príncipe, Auto da barca do Inferno e Ensaio sobre a cegueira*).

No tocante ao número de citações como preferidos, tem-se: a série *Harry Potter*, da autora inglesa J.K. Rowling, aparecendo em primeiro lugar, com 31 indicações; em segundo lugar, com 22 relatos de preferência, surge o clássico nacional *Capitães da areia*, de Jorge Amado; em terceiro lugar, encontramos os livros da série *Crepúsculo*, escrita pela norte-americana Stephenie Meyer, com 17 indicações; *Ensaio sobre a cegueira*, do português José Saramago, aparece em quarto lugar, com 14 indicações – 13 delas feitas por alunos da ESCOLA 4, em que o livro foi pedido como leitura nas férias; *Querido John*, do norte-americano Nicholas Sparks, autor de diversos *best-sellers* internacionais, surge em quinto lugar, com 11 indicações; o livro de não ficção *Marley e eu*, do jornalista norte-americano John Grogan, ocupa o sexto lugar, com 9 indicações; a trilogia fantástica infantojuvenil *Mundo de tinta*, da alemã Cornelia Funke, aparece em sétimo lugar, com 7 indicações; em oitavo lugar, com 6 indicações, surge a série de aventura fantástica infantojuvenil *Percy Jackson*, do ex-professor norte-americano Rick Riordan; em nono lugar, com 5 indicações cada, aparecem três títulos: *A última música*, do já citado Nicholas Sparks, livros da personagem *Sherlock Holmes*, escritos pelo escocês naturalizado britânico Arthur Conan Doyle, e o infantojuvenil brasileiro de mistério *O gênio do crime*, de João Carlos Marinho; e em décimo lugar, com 4 indicações, surge o também *best-seller* *A cabana*, do canadense William P. Young. Constata-se, portanto, que dos doze livros mais citados como preferidos pelos alunos, nove são *best-sellers* internacionais, a maioria publicada com gigantescas campanhas de lançamento e *marketing* editorial (cf. tabela 7, p. 153).

¹⁴ Quando citados livros específicos das séries *Harry Potter*, *Crepúsculo*, *Mundo de tinta* e *Percy Jackson*, entre outras, eles foram computados como pertencentes ao conjunto relativo às respectivas sagas.

Tabela 7 – LIVROS PREFERIDOS MAIS CITADOS (em números absolutos)

Livros/ESCOLAS	ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3	ESCOLA 4	TOTAL
Harry Potter	3	12	5	11	31
Capitães da areia	2	1	1	18	22
Crepúsculo	2	12	3	0	17
Ensaio sobre a cegueira	0	0	1	13	14
Querido John	1	0	5	5	11
Marley e eu	0	1	7	1	9
Mundo de Tinta	0	0	2	5	7
Percy Jackson	1	2	2	1	6
A última música	1	1	3	0	5
Sherlock Holmes	1	1	3	0	5
O gênio do crime	0	0	1	4	5
A cabana	1	1	1	1	4

Ou seja, os adolescentes brasileiros não estão sozinhos em suas escolhas, pelo contrário, fazem parte de um grande público consumidor e internacional. E tampouco estão isolados das tendências do público brasileiro em geral. No mesmo ano de 2011, dados coletados pela pesquisa de larga escala Retratos de Leitura no Brasil,¹⁵ realizada pelo Instituto Pró-Livro, indicaram os 22 títulos mais lidos pelos brasileiros com idades entre 5 a mais de 70 anos. Entre os preferidos, encontram-se sete que também foram escolhidos pelos estudantes que participaram de nossa pesquisa: *Harry Potter* (em 10º lugar nos Retratos); *Crepúsculo* (que em nossa pesquisa agrupou todos os livros da série e que nos Retratos teve seus quatro livros indicados separadamente: o próprio *Crepúsculo*, em 4º lugar, *Amanhecer*, em 8º, *Eclipse*, em 14º, e *Lua Nova*, em 17º); *Marley e eu* (nos Retratos ocupando o 22º lugar); e *A cabana* (apontado em 2º lugar mais lido pelos brasileiros naquele ano).

Os livros mais lidos pelos alunos – e, como se vê, pelos brasileiros em geral – buscam atender e se conformar ao máximo ao gênero a que pertencem (TODOROV, 1969), abstendo-se de usar recursos de expressão que se afastem do gosto médio e não respondam a suas expectativas (PAES, 2001), o que facilita as traduções dos originais para várias línguas. Afinal, como ressalta José Paulo Paes, a literatura de massa “se preocupa em poupar-lhes [aos leitores], no ato de consumo, maiores esforços de sensibilidade, inteligência e até mesmo

¹⁵ Trata-se de pesquisa quantitativa realizada por meio de entrevistas pessoais face a face, concebida e publicada pelo Instituto Pró-Livro (IPL – Organização Social Civil de Interesse Público). Sua primeira edição foi realizada em 2000, sua segunda edição em 2007, e a terceira em 2011, executada pelo Ibope Inteligência com apoio técnico do Cerlalc. Essa última edição contou com uma amostra de 5.012 entrevistas domiciliares realizadas em 315 municípios de todos os Estados brasileiros e pode ser consultada no endereço eletrônico:

<http://www.prolivro.org.br/ippl/publier4.0/dados/anexos/2834_10.pdf>. Acesso em: 30/7/2013.

atenção ou memória” (PAES, 2001, p. 26). Isso não significa, no entanto, que essa literatura deva ser execrada, deslegitimada ou desvalorizada. Pelo contrário, como argumenta o próprio Paes, ela deve ser defendida:

Da massa de leitores destes últimos autores [da literatura de massa] é que surge a elite dos leitores daqueles [da literatura de proposta], e nenhuma cultura realmente integrada pode se dispensar de ter, ao lado de uma vigorosa literatura de proposta, uma não menos vigorosa literatura de entretenimento (PAES, 2001, p. 37).

Literatura de massa, literatura de mercado, literatura *best-seller*, subliteratura, paraliteratura (TADIÉ, 1982) ou literatura de entretenimento (SODRÉ, 1988;¹⁶ PAES, 2001) por oposição à alta literatura, literatura culta, literatura erudita, literatura canônica ou literatura de proposta (ECO, 2008), quais sejam os nomes, trata-se sempre de uma distinção, como explica Sandra Reimão:

A caracterização dos textos da paraliteratura passa necessariamente pela demarcação da distância, da diferença entre eles e os representantes da literatura culta, pela *distinção* entre cultura de massa e alta cultura (REIMÃO, 1996, p. 26, grifo nosso).

Os livros preferidos pelos adolescentes, salvo raras exceções, estão à margem do cânone e não costumam fazer parte das listas de livros pedidos como leitura obrigatória pela escola. Ao contrário, a leitura dos últimos é alvo em geral de grande resistência por parte dos alunos, o que se verifica em seus discursos durante as entrevistas.

Contudo, dois dos livros mais citados pelos adolescentes entre seus preferidos pertencem ao cânone da literatura em língua portuguesa: *Capitães da areia*, de Jorge Amado, com 22 menções, e *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago, com 14 citações. Nesse caso, é preciso explicitar ainda que a leitura de ambos os livros foi realizada a pedido da escola. Com relação ao primeiro livro, que pertence ao cânone nacional – teve sua primeira edição em 1937, encontra-se atualmente na 98ª, e cujo autor já foi traduzido para 49 línguas –, há relatos de alunos de todas as escolas mencionando sua leitura e a maioria das observações com sentido positivo. Já o segundo, livro que frequentou as listas de mais vendidos no Brasil e cujo autor foi ganhador do Prêmio Nobel de 1998, foi pedido como leitura obrigatória das

¹⁶ “A palavra *entretenimento* é capital, pois define o público típico do *roman-feuilleton*, produzido em massa a partir de 1830 na França (embora o gênero já existisse na Inglaterra desde 1719, com a publicação do *Robinson Crusoé*, de Daniel Defoe). Essa forma de contar histórias respondia às necessidades do público urbano de amainar as agruras do dia a dia e projetar-se como herói de aventuras insólitas” (SODRÉ, 1988, p. 10, grifo do autor).

férias de julho de 2011 na ESCOLA 4. Resta ainda comentar a presença do livro *O gênio do crime*, do brasileiro João Carlos Marinho, considerado referência da renovação da literatura infantojuvenil no Brasil iniciada na década de 1970, também presente nas preferências dos alunos. Citado por estudantes das ESCOLAS 3 e 4, o livro poderia ser encaixado no gênero policial juvenil, assemelhando-se às histórias de Sherlock Holmes, e é o maior êxito de venda de seu autor ainda hoje.

Quando explicam as razões de suas preferências, guardadas as que tratam de leituras específicas (“Gosto de entender a mente das pessoas”, “Adoro esse livro porque fala de amor não concretizado”, “É o melhor que eu já li, pois conta a história do meu jogo favorito!”, “Gostei porque me interessam os códigos e sociedades anônimas”, “*Harry Potter* é a minha infância!”), em geral os adolescentes afirmam que gostam de livros envolventes, emocionantes, estimulantes e que lhes prendam a atenção do começo ao fim; indicam as narrativas de fantasia, mistério, suspense, terror, ação, aventura e romance como as prediletas; adoram a oportunidade de se identificar com as personagens e de fazer parte das histórias; e afirmam gostar de livros em série e de poder descobrir detalhes que ficam de fora das adaptações para o cinema.

Por fim, resta contabilizar as respostas dos alunos que assinalam não gostar de nenhum livro, não se lembrar de livros preferidos, não ler ou ainda que deixam a questão em branco. Agrupando todas essas possibilidades, surgem os seguintes números: um aluno na ESCOLA 3; dois na ESCOLA 4; seis na ESCOLA 2; e 17 na ESCOLA 1. Ao todo, 26 alunos não respondem à questão ou afirmam não ter um livro favorito, ou seja, 9% do total de 289 estudantes que responderam ao questionário – um número relativamente baixo, considerando-se o discurso em geral adotado pelos professores e proferido pelo senso comum de que os adolescentes não leem. Obviamente o fato de terem citado um livro predileto não significa que os estudantes desenvolvam práticas próprias de leitura ou mesmo que leiam com a frequência que dizem ler ao participar de uma pesquisa sobre leitura, mas as respostas abertas que justificam as escolhas de determinados livros e as conversas desenvolvidas durante as entrevistas levam a crer que os adolescentes leem – talvez não aquilo que a escola, os professores e os pais esperam que eles leiam, mas aquilo que escolhem e que lhes dá prazer.

TABELA 3

Livros na ESCOLA 1: 70 alunos/56 títulos/64 citações (0,91 livro/aluno)

Cores: azul escuro: citado nas 4 escolas/azul: citado em 3 escolas/azul claro: citado em 2 escolas

lilás: sem autor/verde claro: sem título

Qt	TÍTULOS	AUTOR	NAC.	EDITORA	GÊNERO	CATEGORIA
3	Harry Potter (série)	J. K. Rowling (1965)	Inglaterra	Rocco	literatura juvenil	ficção
2	Crepúsculo (saga)	Stephenie Meyer (1973)	EUA	Novo Conceito	literatura juvenil	ficção
2	Viagem ao centro da Terra	Julio Verne (1828-1905)	França	várias	literatura estrangeira	ficção
2	O pequeno príncipe	Antoine de Saint-Exupéry (1900-1944)	Agir	França	literatura juvenil	ficção
2	Capitães de areia	Jorge Amado (1912-2001)	Brasil	Cia. das Letras	romance	ficção
2	O diário de Anne Frank	Anne Frank (1929-1945)	Alemanha	Best Bolso	biografia/autobiografia	não ficção
1	Percy Jackson (série)	Rick Riordan (1964)	EUA	Intrínseca	literatura juvenil	ficção
1	A cabana	William P. Young (1955)	Canadá	Arqueiro	romance	ficção
1	O menino do pijama listrado	John Boyne (1971)	Irlanda	Cia. das Letras	romance	ficção
1	Querido John	Nicholas Sparks (1965)	EUA	Novo Conceito	romance	ficção
1	A última música	Nicholas Sparks (1965)	EUA	Novo Conceito	romance	ficção
1	Sherlock Holmes	Arthur Conan Doyle (1859-1930)	Escócia	várias	ficção policial	ficção
1	O cão dos Baskerville	Arthur Conan Doyle (1859-1930)	Escócia	várias	ficção policial	ficção
1	A menina que roubava livros	Markus Zusak (1975)	Austrália	Intrínseca	romance	ficção
1	O diário da princesa	Meg Cabot (1967)	EUA	Galera Records	literatura juvenil	ficção
1	A fantástica fábrica de chocolate	Roald Dahl (1916-1990)	Inglaterra	Martins Editora	literatura juvenil	ficção
1	Diário de um banana	Jeff Kinney (1971)	EUA	Vergara & Riba	literatura juvenil	ficção
1	O reencontro	Fred Uhlman (1901-1985)	Alemanha	Planeta do Brasil	romance	ficção
1	Na prisão	Kazuichi Hanawa ?	Japão	Conrad Brasil	HQ - biografia/autobiografia	não ficção
1	A guerra dos mundos	H.G. Wells (1866-1946)	Inglaterra	Nova Alexandria	ficção científica	ficção
1	Resident evil 1: The umbrella conspiracy	S.D. Perry	EUA	Pocket Boks	ficção científica	ficção
1	The Fallen	T. Jefferson Parker (1953)	EUA	Harper USA	ficção científica	ficção
1	Hamlet	William Shakespeare (1564-1616)	Inglaterra	várias	teatro	ficção
1	Mil e uma noites	anônimo	Oriente Médio	várias	literatura estrangeira	ficção
1	Enquanto ele dormir	não foi possível identificar autor		s/ identificação	"romance erótico"	ficção
1	Um homem de sorte	Nicholas Sparks (1965)	EUA	Nova Conceito	romance dramático	ficção
1	Alice e Clara, almas gêmeas	Hortência Siqueira Farah (1935)	Brasil	Scortecci	romance	ficção
1	Onde mora o coração	Dixie Browning	EUA	Nova Cultural	revista Bianca	ficção
1	O sorriso de Ana	Christine Röhrig	Brasil	Cia. Das Letrinhas	literatura juvenil	ficção
1	Diário de Débora	Liliane Prata	Brasil	Marco Zero Editora	literatura juvenil	ficção
1	O diário de Biloca	Edson Gabriel Garcia	Brasil	Atual Editora	literatura juvenil	ficção
1	A vida por um fio	Alvaro Cardoso Gomes	Brasil	FTD	literatura juvenil	ficção
1	O grande labirinto	Fernando Savater	Brasil	Planeta do Brasil	literatura juvenil	ficção
1	O melhor time do mundo	Jorge Viveiros de Castro	Brasil	Cosac Naify	literatura juvenil	ficção
1	A corrente da vida	Walcy Carrasco (dram/roteista, 1951)	Brasil	Moderna	literatura juvenil	ficção
1	O coleira preta	Francisco Marins (1922)	Brasil	Melhoramentos	literatura juvenil	ficção
1	A turma da rua 15	Marçal Aquino (1958)	Brasil	Ática	literatura juvenil	ficção
1	O mistério do trem fantasma	Thomas Brezina (1963)	Áustria	Melhoramentos	literatura juvenil	ficção
1	Assassinato na literatura infantil	João Carlos Marinho (1935)	Brasil	Global Editora	literatura juvenil	ficção
1	O tesouro de Olinda	Rogério Andrade Barbosa	Brasil	Melhoramentos	literatura juvenil	ficção
1	Relâmpago de sangue	Nelson Magrini	Brasil	Novo Século	terror e sobrenatural	ficção
1	Sete ossos e uma maldição	Rosa Amanda Strausz	Brasil	Rocco	literatura juvenil	ficção
1	Auto da barca do inferno	Gil Vicente (1465-1536)	Portugal	várias	teatro	ficção
1	Doente imaginário	Molière (1622-1673)	França	s/ identificação	teatro	ficção
1	Dom Casmurro	Machado de Assis (1839-1908)	Brasil	várias	romance	ficção
1	O primo Basílio	Eça de Queirós (1845-1900)	Portugal	várias	romance	ficção
1	A hora da estrela	Clarice Lispector (1902-1977)	Brasil	Rocco	romance	ficção
1	Depois daquela viagem	Valéria Piassa Polizzi (1971)	Brasil	Ática	biografia/autobiografia	não ficção
1	Estação Carandiru	Dráuzio Varella (1943)	Brasil	Cia. das Letras	biografia/autobiografia	não ficção
1	O segredo dos casais inteligentes	Jerry B. Jenkins (1949)	EUA	Landscape	autoajuda	autoajuda/relig.
1	Nunca desista de seu sonho	Augusto Cury (1958)	Brasil	Sextante	autoajuda	autoajuda/relig.
1	Agape	Marcelo Rossi (1967)	Brasil	Globo	religioso/cristianismo	autoajuda/relig.
1	Tocou-me	Benny Hinn (1952)	Israel	Bom Pastor	religioso/cristianismo	autoajuda/relig.
1	Bom dia, Espírito Santo	Benny Hinn (1952)	Israel	Thomas Nelson Brasil	religioso/cristianismo	autoajuda/relig.
1	Há poder em suas palavras	Don Gossett	EUA	Editora Vida	religioso/cristianismo	autoajuda/relig.
1	Bíblia			várias	religioso/cristianismo	autoajuda/relig.
4	nenhum/não lê					
13	não responderam					

TABELA 4

Livros na ESCOLA 2: 72 alunos/41 títulos/78 citações (1,08 livro/aluno)

Cores: azul escuro: citado nas 4 escolas/azul: citado em 3 escolas/azul claro: citado em 2 escolas

lilás: sem autor/verde claro: sem título

Qt	TÍTULOS	AUTOR	NAC.	EDITORA	GÊNERO	CATEGORIA
12	Harry Potter (série)	J. K. Rowling (1965)	Inglaterra	Rocco	literatura juvenil	ficção
12	Crepúsculo (saga)	Stephenie Meyer (1973)	EUA	Novo Conceito	literatura juvenil	ficção
2	Percy Jackson (série)	Rick Riordan (1964)	EUA	Intrínseca	literatura juvenil	ficção
2	O pequeno príncipe	Antoine de Saint-Exupéry (1900-1944)	Agir	França	literatura juvenil	ficção
2	Amigas para sempre	Luiz Galdino	Brasil	Quinteto Editorial	literatura juvenil	ficção
2	Turma da Mônica	Maurício de Souza (1935)	Brasil	várias	literatura juvenil	ficção
2	Feliz ano velho	Marcelo Rubens Paiva (1959)	Brasil	Objetiva	biografia/autobiografia	não ficção
1	A cabana	William P. Young (1955)	Canadá	Arqueiro	romance	ficção
1	Marley e eu	John Grogan (americano, 1957)	EUA	Agir	biografia/autobiografia	não ficção
1	A última música	Nicholas Sparks (1965)	EUA	Novo Conceito	romance	ficção
1	Sherlock Holmes	Arthur Conan Doyle (1859-1930)	Escócia	várias	ficção policial	ficção
1	HQ do Superman	Warner	EUA	Abril	HQ	ficção
1	Querido diário Otário	Jim Benton (1931)	EUA	Fundamento	literatura juvenil	ficção
1	As meninas superpoderosas	Craig McCracken (1971)	EUA	Edelbra	literatura juvenil	ficção
1	Gossip girls	Cecily Von Ziegesar (1970)	EUA	Galera Record	literatura juvenil	ficção
1	Diários de vampiro	L.J. Smith	EUA	Galera Record	literatura juvenil	ficção
1	Romântica	Brenda Berry	EUA	Vergara & Riba	literatura juvenil	ficção
1	Diário de uma paixão	Nicholas Sparks (1965)	EUA	Novo Conceito	literatura juvenil	ficção
1	O morro dos ventos uivantes	Emily Bronte (1818-1848)	Inglaterra	Lua de Papel	romance	ficção
1	Água para elefantes	Sara Gruen	Canadá	Arqueiro	romance	ficção
1	não citou título	Agatha Christie (1890-1976)	Inglaterra	várias	ficção policial	ficção
1	Contos de Oscar Wilde	Oscar Wilde (1854-1900)	Irlanda	Civilização Brasileira	literatura estrangeira	ficção
1	Coração roubado	Marcos Rey (1925-1999)	Brasil	Global Editora	literatura juvenil	ficção
1	Poderosa (série)	Sérgio Klein (1963-2010)	Brasil	Fundamento	literatura juvenil	ficção
1	Fala sério, amor!	Thalita Rebouças (1974)	Brasil	Rocco	literatura juvenil	ficção
1	Fala sério, pai!	Thalita Rebouças (1974)	Brasil	Rocco	literatura juvenil	ficção
1	Barquinho de papel	Regina Aparecida Siguemoto	Brasil	Compor	literatura juvenil	ficção
1	O monstro de giz	Carlos Edgard Herrero (1944)	Brasil	Moderna	literatura juvenil	ficção
1	Capitães de areia	Jorge Amado (1912-2001)	Brasil	Cia. das Letras	romance	ficção
1	Auto da barca do inferno	Gil Vicente (1465-1536)	Portugal	várias	teatro	ficção
1	As aventuras de Nando e Pezão (série)	Julio Fantasma	Brasil	Blog/pp autor	literatura juvenil	ficção
1	Corinthians, amor sem divisão	Denise Tavares e Claudio Varela	Brasil	Jardim dos Livros	esporte e lazer	não ficção
1	Mystery Method	Chris Odom e Erik von Markovik	Canadá	St. Martins Press	autoajuda	autoajuda/relig.
1	Iron Maiden	Ross Halfin (1957)	Inglaterra	Madras	biografia/autobiografia	não ficção
1	Biografia da Lady Gaga	Helia Phoenix	EUA	Lua de Papel	biografia/autobiografia	não ficção
1	Quem roubou meu queijo?	Spencer Johnson (1940)	EUA	Record	autoajuda	autoajuda/relig.
1	A última grande lição	Mitch Albom (1958)	EUA	Sextante	autoajuda	autoajuda/relig.
1	O vendedor de sonhos	Augusto Cury (1958)	Brasil	Academia de Int.	autoajuda	autoajuda/relig.
1	Bíblia			várias	religioso/cristianismo	autoajuda/relig.
1	Suor hoje, vitória amanhã	não foi possível identificar autor		s/ identificação		
1	Poison	não foi possível identificar autor		s/ identificação		
1	não citou título	Jorge Amado (1912-2001)	Brasil	Cia. das Letras	romance	ficção
1	não citou título	Clarice Lispector (1902-1977)	Brasil	Rocco	romance	ficção
1					POESIA	ficção
1					CIÊNCIAS	não ficção
1					JORNAL	não ficção
1					GIBIS	ficção
1					Sobre VIOLÊNCIA	não ficção
4	não se lembram					
1	nenhum					
1	não respondeu					

TABELA 5

Livros ESCOLA 3: 56 alunos/38 títulos/71 citações (1,26 livro/aluno)

Cores: azul escuro: citado nas 4 escolas/azul: citado em 3 escolas/azul claro: citado em 2 escolas

lilás: sem autor/verde claro: sem título

Qt	TÍTULOS	AUTOR	NAC.	EDITORA	GÊNERO	CATEGORIA
7	Marley e eu	John Grogan (americano, 1957)	EUA	Agir	biografia/autobiografia	não ficção
6	Os miseráveis	Victor Hugo (francês, 1802-1885)	França	várias	romance	ficção
5	Harry Potter (série)	J. K. Rowling (1965)	Inglaterra	Rocco	literatura juvenil	ficção
5	Querido John	Nicholas Sparks (1965)	EUA	Novo Conceito	romance	ficção
3	Crepúsculo (saga)	Stephenie Meyer (1973)	EUA	Novo Conceito	literatura juvenil	ficção
3	A última música	Nicholas Sparks (1965)	EUA	Novo Conceito	romance	ficção
3	Sherlock Holmes	Arthur Conan Doyle (1859-1930)	Escócia	várias	ficção policial	ficção
3	Anjos e demônios	Dan Brown (1964)	EUA	Arqueiro	fic. de suspense e ação	ficção
3	Vida de droga	Walcyr Carrasco (dram/roteista, 1951)	Brasil	Ática	literatura juvenil	ficção
2	Percy Jackson (série)	Rick Riordan (1964)	EUA	Intrínseca	literatura juvenil	ficção
2	Mundo de tinta (trilogia)	Cornelia Funke (1958)	Alemanha	Cia. das Letras	literatura juvenil	ficção
2	A volta ao mundo em 80 dias	Julio Verne (1828-1905)	França	várias	literatura estrangeira	ficção
2	Três metros acima do céu	Federico Moccia(dram/roteirista, 1963)	Itália	Rocco	romance	ficção
1	A cabana	William P. Young (1955)	Canadá	Arqueiro	romance	ficção
1	O menino do pijama listrado	John Boyne (1971)	Irlanda	Cia. das Letras	romance	ficção
1	PS: eu te amo	Cecelia Ahem (1981)	Irlanda	Relume-Dumará	romance	ficção
1	Sussurro	Becca Fitzpatrick (1979)	EUA	Intrínseca	ficção fantástica	ficção
1	Não conte a ninguém	Harlan Coben (1964)	EUA	Arqueiro	ficção policial	ficção
1	A garota das laranjas	Jostein Gaarder (1952)	Noruega	Cia. das Letras	literatura juvenil	ficção
1	Eragon	Christopher Paolini (1983)	EUA	Rocco	literatura juvenil	ficção
1	Peter Pan	James Matthew Barrie (1860-1937)	Escócia	várias	literatura infantil	ficção
1	Otelo	William Shakespeare (1564-1616)	Inglaterra	várias	teatro	ficção
1	O grande Gatsby	F. Scott Fitzgerald (1896-1940)	EUA	várias	romance	ficção
1	sem citar título	Marian Keyes (1963)	Irlanda	Bertrand Brasil	romance	ficção
1	Capitães de areia	Jorge Amado (1912-2001)	Brasil	Cia. das Letras	romance	ficção
1	O gênio do crime	João Carlos Marinho (1935)	Brasil	Global Editora	literatura juvenil	ficção
1	Para viver um grande amor	Vinicius de Moraes (1913-1980)	Brasil	Cia. das Letras	poesia	ficção
1	Ensaio sobre a cegueira	José Saramago (1922-2010)	Portugal	Cia. das Letras	romance	ficção
1	Bate coração	Gustavo Reiz (dram/roteista, 1981)	Brasil	Rocco	literatura juvenil	ficção
1	O Xangô de Baker Street	Jô Soares (1938)	Brasil	Cia. das Letras	ficção policial	ficção
1	A mente milionária	Thomas Stanley (?)	EUA	Novo Conceito	autoajuda	autoajuda/relig.
1	Ascensão e queda do III Reich	William L. Shirer (jor/hist, 1904-1993)	EUA	Agir	história geral	não ficção
1	Armas secretas de Hitler	José Miguel Romáña (jor/hist, 1949)	?	Madras	história geral	não ficção
1	São Paulo de todos os tempos	Geraldo Nunes (jornalista, 1958)	Brasil	RG Editores	história do Brasil	não ficção
1	A forma na arquitetura	Oscar Niemeyer (1907-2012)	Brasil	Revan	arte/arquitetura	não ficção
1	Violetas na janela	Vera Lúcia Marinzeck de Carvalho (?)	Brasil	Petit	religiões/espiritismo	autoajuda/relig.
1	Felizes para sempre	José Roberto Lino (?)	Brasil	Ágape	religiões/cristianismo	autoajuda/relig.
1	A mala de Hana	Karen Levine (jornalista, ?)	Canadá	Melhoramentos	literatura juvenil	ficção
1	não gostou de nenhum livro					

TABELA 6

Livros ESCOLA 4: 91 alunos/66 títulos/129 citações (1,41 livro/aluno)

Cores: azul escuro: citado nas 4 escolas/azul: citado em 3 escolas/azul claro: citado em 2 escolas
lilás: sem autor/verde claro: sem título

Qt.	TÍTULOS	AUTOR	NAC.	EDITORA	GÊNERO	CATEGORIA
18	Capitães de areia	Jorge Amado (1912-2001)	Brasil	Cia. das Letras	romance	ficção
13	Ensaio sobre a cegueira	José Saramago (1922-2010)	Brasil	Cia. das Letras	romance	ficção
11	Harry Potter (série)	J. K. Rowling (1965)	Inglaterra	Rocco	literatura juvenil	ficção
5	Mundo de tinta (trilogia)	Cornelia Funke (1958)	Alemanha	Cia. das Letras	literatura juvenil	ficção
4	O gênio do crime	João Carlos Marinho (1935)	Brasil	Global Editora	literatura juvenil	ficção
3	A revolução dos bichos	George Orwell (1903-1950)	Inglaterra	Cia. das Letras	romance	ficção
5	Querido John	Nicholas Sparks (1965)	EUA	Novo Conceito	romance	ficção
1	A menina que roubava livros	Markus Zusak (1975)	Austrália	Intrinseca	romance	ficção
2	Admirável mundo novo	Aldous Huxley (1894-1963)	Inglaterra	Globo	ficção científica	ficção
2	Alice através do espelho	Lewis Carroll (1832-1898)	Inglaterra	Salamandra	literatura juvenil	ficção
2	Reparação	Ian McEwan (1948)	Inglaterra	Cia. das Letras	romance	ficção
2	O caçador de pipas	Khaled Hosseini (1965)	Afeg./EUA	Nova Fronteira	romance	ficção
2	O mundo de Sofia	Jostein Gaarder (1952)	Noruega	Cia. das Letras	romance	ficção
2	O dia da coringa	Jostein Gaarder (1952)	Noruega	Cia. das Letras	romance	ficção
2	Pippi Meialonga	Astrid Lindgren (1907-2002)	Suécia	Cia. das Letrinhas	literatura juvenil	ficção
2	O caso dos dez negrinhos	Agatha Christie (1890-1976)	Inglaterra	Globo	ficção policial	ficção
2	Um certo capitão Rodrigues	Erico Verissimo (1905-1975)	Brasil	Cia. das Letras	romance	ficção
2	Ciranda de pedra	Lygia Fagundes Telles (1923)	Brasil	Cia. das Letras	romance	ficção
2	1808	Laurentino Gomes (1956)	Brasil	Planeta do Brasil	história do Brasil	não ficção
1	Percy Jackson (série)	Rick Riordan (1964)	EUA	Intrinseca	literatura juvenil	ficção
1	A cabana	William P. Young (1955)	Canadá	Arqueiro	romance	ficção
1	O menino do pijama listrado	John Boyne (1971)	Irlanda	Cia. das Letras	romance	ficção
1	Marley e eu	John Grogan (1957)	EUA	Agir	biografia/autobiografia	não ficção
1	Fôlego	Tim Winton (1960)	Austrália	Argumento	romance	ficção
1	Dewey: um gato entre livros	Vicki Myron	EUA	Globo	biografia/autobiografia	não ficção
1	Artemis Fowl	Eoin Colfer (1965)	Irlanda	Record	literatura juvenil	ficção
1	Odisséia	Homero (séc. VIII a.C.)	Grécia Antiga	Penguin Companhia	poesia	ficção
1	A ilha do Tesouro	Robert L. Stevenson (1850-1894)	Inglaterra	várias	literatura juvenil	ficção
1	O apanhador do c. de centeio	J.D. Salinger (1919-2010)	EUA	Editora do Autor	romance	ficção
1	Cavalos roubados	Per Petterson (1952)	Noruega	Verus Editora	romance	ficção
1	não citou título	Ken Follet (1949)	Inglaterra	Rocco	romance	ficção
1	O código da Vinci	Dan Brown (1964)	EUA	Arqueiro	fic. de suspense e ação	ficção
1	Ponto de impacto	Dan Brown (1964)	EUA	Arqueiro	fic. de suspense e ação	ficção
1	Matilda	Roald Dahl (1916-1990)	Inglaterra	Penguin USA	literatura juvenil	ficção
1	Irmãos coração de leão	Astrid Lindgren (1907-2002)	Suécia	Cia. das Letrinhas	literatura juvenil	ficção
1	As bruxas de Salém	Arthur Miller (1915-2005)	EUA	Ediouro	teatro	ficção
1	Brumas de Avalon (série)	Marion Zimmer Bradley (1930-1999)	EUA	Imago	ficção fantástica	ficção
1	Filha da magia	Justine Larbalestier	Austrália	Galera Records	literatura juvenil	ficção
1	A outra face	Sidney Sheldon (1917-2007)	EUA	Record	romance	ficção
1	Anna e o beijo francês	Stephanie Perkins	EUA	Novo Conceito	romance	ficção
1	Desculpa se te chamo amor	Federico Moccia (dram./rot., 1963)	Itália	Planeta do Brasil	romance	ficção
1	O diário da princesa	Meg Cabot (1967)	EUA	Galera Records	literatura juvenil	ficção
1	Ela foi até o fim	Meg Cabot (1967)	EUA	Galera Records	romance	ficção
1	Tamanho 42 não é gordo	Meg Cabot (1967)	EUA	Galera Records	romance	ficção
1	Avalon High	Meg Cabot (1967)	EUA	Galera Records	literatura juvenil	ficção
1	Diário de uma paixão	Nicholas Sparks (1965)	EUA	Novo Conceito	romance	ficção
1	A cidade das sombras	Jeanne Duprau (1944)	EUA	Nova Fronteira	literatura juvenil	ficção
1	O poderoso chefão	Mario Puzo (1920-1999)	EUA	Record	ficção policial	ficção
1	O senhor das moscas	William Golding (1911-1993)	Inglaterra	Nova Fronteira	romance	ficção
1	1984	George Orwell (1903-1950)	Inglaterra	Cia. das Letras	ficção científica	ficção
1	Fábulas italianas	Italo Calvino (1923-1985)	Itália	Cia. das Letras	literatura estrangeira	ficção
1	The black cat	Edgar Allan Poe (1809-1849)	EUA	várias	literatura estrangeira	ficção
1	A midsummer night dream	William Shakespeare (1564-1616)	Inglaterra	várias	teatro	ficção
1	The doors of perception	Aldous Huxley (1894-1963)	Inglaterra	Perennial Books	literatura estrangeira	ficção
1	Ficções	Jorge Luis Borges (1899-1986)	Argentina	Cia. das Letras	literatura estrangeira	ficção
1	O mistério do cinco estrelas	Marcos Rey (1925-1999)	Brasil	Global Editora	literatura juvenil	ficção
1	O alienista	Machado de Assis (1839-1908)	Brasil	várias	romance	ficção
1	Menino do engenho	José Lins do Rego (1901-1957)	Brasil	José Olympio	romance	ficção
1	Vidas secas	Graciliano Ramos (1892-1953)	Brasil	Record	literatura brasileira	ficção
1	O clube dos anjos	Luis Fernando Verissimo (1936)	Brasil	Objetiva	romance	ficção
1	Como fazer meu filme	Paula Pimenta	Brasil	Gutemberg	infanto-juvenil	ficção
1	Renato Russo de A a Z	Simone Assad	Brasil	Letra Livre	artes, música	não ficção
1	Eu sou Ozzy	Ozzy Osbourne (1948)	Inglaterra	Benvira	biografia/autobiografia	não ficção
1	Vida	Keith Richards (1943)	Inglaterra	Globo	biografia/autobiografia	não ficção
1	Bilionários por acaso	Ben Mezrich (1969)	EUA	Intrinseca	biografia/autobiografia	não ficção
1	O castelo de vidro	Jeannette Walls (1960)	EUA	Nova Fronteira	biografia/autobiografia	não ficção
1					CONTOS	ficção
1	GOSTOU de todos os que leu					
1	GOSTOU de muitos, não consegue escolher					
1	nenhum					
1	não respondeu					

3.3.4 Representações de leitura e de leitores

Na última página do questionário, foram propostas quatro questões abertas relativas às representações de leitura e de leitor dos alunos. Talvez mais suscetíveis ao apelo do senso comum, pois já não relacionadas diretamente a práticas palpáveis e concretas, as perguntas interpelaram os alunos sobre a importância e o prazer relacionados à atividade de ler e buscaram investigar o que eles consideram que seja um “bom leitor”. Para a apresentação e análise das respostas procuramos organizar os retornos obtidos em categorias mais amplas, tendo em vista observar recorrências e especificidades de cada escola.

3.3.4.1 A importância da leitura

O discurso dominante sobre a importância da leitura fez-se ouvir nas respostas obtidas a essa questão, certamente a mais suscetível ao senso comum de todas as propostas no questionário de nossa investigação e provavelmente a mais recebida como imposição, dada a situação de pesquisa em que se encontravam os sujeitos. Quando interpelados sobre a importância da leitura de livros, a absoluta maioria dos alunos afirma que sim, que ela é importante: na ESCOLA 1, 96% respondem que a leitura é importante, 1,5% afirmam que ela não é importante, 1,5% que ela é mais ou menos importante, e 1% não responde; na ESCOLA 2, 100% dos alunos afirmam sua crença na importância da leitura; na ESCOLA 3, 98% dos alunos respondem que a leitura é importante contra 2% de não; e na ESCOLA 4, 96% de respostas reafirmam a importância da leitura e se contrapõem a 1% de não e 3% de mais ou menos importante (cf. gráfico 19, p. 161).

Entre as razões que justificariam a importância da leitura, expressas por escrito no espaço reservado à manifestação dos alunos, surgem como recorrentes: a contribuição para o alargamento do *vocabulário*, o desenvolvimento da *expressão oral* e da *compreensão*, o aprendizado da *escrita*, a aquisição de *cultura* e de *conhecimento*, a ampliação da *visão de mundo* e a possibilidade de “mudar a sua vida”. Poucas justificativas, se considerados os altíssimos índices de adesão nas respostas à questão e parte delas – as ligadas às questões mais pragmáticas e linguísticas –, já presentes nas respostas obtidas por Vieira (1988) em sua pesquisa. Tal retorno nos fez rever a validade de nossa proposição e ele deve ser analisado em conjunto com as outras questões relativas à representação da leitura e de leitores. De todo modo, essas respostas valem para que tenhamos a certeza de que considerar importante a

leitura de livros faz parte da constituição dos alunos que estão na escola hoje, mesmo que essa importância não se traduza em práticas assíduas, frequentes e estáveis de leitura. Sigamos em frente.

Gráfico 19 – A LEITURA É IMPORTANTE? (em percentagem)

3.3.4.2 Você é um leitor?

Quando perguntados se **eles mesmos se consideram leitores**, as escolas apresentam curvas bastante similares: na ESCOLA 1, 50% dos alunos consideram-se leitores, 41% dizem-se não leitores, 8% julgam-se “mais ou menos” leitores e 1% não responde; na ESCOLA 2, 55% consideram-se leitores, 41% dizem-se não leitores e 4% julgam-se leitores “mais ou menos”; na ESCOLA 3, 63% consideram-se leitores, 32% julgam-se não leitores e 5% afirmam ser “mais ou menos” leitores; e na ESCOLA 4, 56% avaliam-se leitores, 39% acham que são não leitores e 5% são leitores “mais ou menos”. Ou seja, em média, mais da metade dos alunos das quatro escolas pesquisadas, independentemente de classe social, de práticas de leitura de pais e mães e de práticas de leitura escolares, consideram-se leitores (cf. gráfico 20, p. 162).

Gráfico 20 – VOCÊ SE CONSIDERA UM LEITOR? (em porcentagem)

A quantidade de títulos diferentes indicados como “livros preferidos” nas respostas ao questionário podem representar um indício de que os alunos efetivamente leem os livros que lhes interessam e de que chegam a esses livros de alguma maneira, seja emprestando-os em bibliotecas ou adquirindo-os em livrarias. Contudo, não pode ser desconsiderado na análise desses resultados o fato de os estudantes terem sido compelidos a participar de uma investigação justamente sobre leitura, realizada dentro do espaço escolar. De certa forma, seria legítimo da parte deles defenderem-se da imposição da situação da pesquisa respondendo afirmativamente a essa questão. Resta-nos, portanto, buscar delimitar o que eles consideram que seja um leitor.

Para tanto, buscamos organizar em categorias amplas as respostas dos alunos que justificam a opção por se considerarem leitores. Assim, poderíamos identificar que os alunos entendem como fatores determinantes na constituição de um leitor:

1. O *gosto* pela leitura (“gosto de ler”, “adoro ler”, “estou conectado com a leitura”);
2. Algo que poderia ser interpretado como uma certa *compulsão* pela leitura (“leio o que aparecer na minha frente”, “leio para viver”, “leio tudo, até papel de bala”);
3. A *quantidade* e a *frequência* com que se lê (“leio muito”, “leio bastante”, “estou sempre lendo”, “tenho costume de ler”, “tenho o hábito de ler”, “leio mais de dez livros por ano”, “leio um livro por mês”, “leio dois livros por mês”, “leio diariamente”, “leio pelo menos um livro por semana porque me faz bem”, “se eu pudesse, leria o dia todo”, “leio muitos livros por conta própria”);

4. A *qualidade* da leitura que é realizada (“leio bem”, “leio além da minha obrigação”, “leio tudo até o fim da história”, “leio, porque ler é um modo de me sentir em outra atmosfera”);
5. A *variedade* de leituras que é efetuada (“leio coisas variadas”, “leio todos os tipos de textos e também livros didáticos”, “leio todos os livros da escola e muitas outras coisas”, “leio diferentes mídias”);
6. A *necessidade* que se tem de ler (“sou leitor porque tudo hoje em dia precisa de leitura”);
7. A capacidade de *compreensão* do que se lê (“sou leitor porque sei ler”, “sei interpretar um texto”, “costumo interpretar os livros que leio e tenho o hábito de escrever”);
8. E a possibilidade de se ser um *leitor sem livros* (“sou leitor porque leitor não é só quem lê livros”, “sou leitor porque jogo bastante videogame e uso bastante a internet”, “sou leitor porque leio bastante em redes sociais, passo o dia lendo na internet”).

Além dessas respostas que de modo geral foram recorrentes em todas as escolas, na ESCOLA 4 destacam-se ainda três justificativas que aparecem apenas na fala de seus alunos e que merecem atenção. A primeira tem a ver com a valorização da leitura por comparação ao hábito de jogar videogame e de assistir televisão: “sim [sou leitor] porque *gosto mais de ler* do que de videogame e de tevê”. Nesse caso, o leitor se constitui a partir de sua preferência pelos livros. A segunda tem relação com a formação escolar, que engessaria o leitor, tornando-o preso: “sim [sou leitor], mas os livros da escola me tornaram um leitor ‘preso’”. Aqui, provavelmente a passagem de uma leitura “mais solta” praticada nos anos finais do ensino fundamental da ESCOLA 4 para uma leitura mais dirigida, compulsória e frequente no ensino médio¹⁷ talvez possa explicar a sensação de “prisão” vivenciada pelo estudante, que, no entanto, não deixa de se considerar leitor por causa dela. A terceira está relacionada à existência ou não de crítica e reflexão a partir do que se lê, que determinará se se é ou não leitor de fato, como podemos verificar nas respostas “nunca estou sem um livro, mas falta um pouco do poder reflexivo” e “gosto de ler fazendo críticas ao livro”.

¹⁷ Constatou-se durante as entrevistas que os alunos da ESCOLA 4 são os que mais sentem a passagem do ensino fundamental para o ensino médio. Essa mudança acontece não só em função do espaço (mudança de prédio) e do corpo docente (muitos professores a mais), como também em função de novos horários de intervalos, novos modos de comportamento, novas disciplinas e demandas constantes em relação à leitura de livros.

Novamente agrupadas em categorias mais amplas, nas respostas que justificam o fato de não se considerarem leitores, os alunos assinalam:

1. *A falta de gosto* (“não gosto de ler”, “não tenho paciência para ler”, “tenho um pouco de preguiça de ler”, “não leio porque é chato”);
2. *Uma quantidade ou frequência* consideradas abaixo de uma certa expectativa (“não costumo ler muito”, “não tenho o hábito”, “quase não leio”, “leio pouco”, “não leio com frequência”, “não leio tanto”, “não leio tanto quanto gostaria”, “leio menos do que deveria”);
3. O fato de praticarem uma *leitura obrigatória* (“leio apenas os livros mandados pela escola”, “leio quando pedem”);
4. E o fato de não se considerarem leitores por não lerem livros.

Na ESCOLA 4 destacam-se também alunos que não se consideram leitores *ainda*, explicitando uma representação de leitor que parece ultrapassar as práticas habituais de leitura dos adolescentes, representação esta a que não se sentem equiparados: “não, *mas* queria ser”, “*ainda* não tenho o hábito de ler livros frequentemente”, “não tenho o hábito de ler, ele surgiu faz pouco tempo e *ainda* não posso me considerar uma leitora”, “não porque *deveria* ler mais de dois livros por ano além dos da escola”, “*não ainda*, porque um leitor escolhe os livros que lê e mantém uma rotina de leitura” e “tenho preguiça, *mas* não falta de vontade”. Considerando tais respostas, é possível perceber que esses estudantes veem-se como leitores em formação e que existe uma relação entre essa formação e as rotinas praticadas no ambiente escolar que frequentam, o que é corroborado pelos depoimentos nas entrevistas. No entanto, uma das respostas coletadas também na ESCOLA 4 identifica o não leitor como resultado justamente da rotina escolar: “perdi o hábito e só leio os [livros] da escola, pois não tenho tempo para mais nada”. Essa tensa relação entre os alunos e uma leitura realizada por obrigação dentro de um prazo curto, acompanhada de avaliação, cujo objetivo seria a formação do leitor, surge com intensidade nas entrevistas realizadas com os estudantes de todas as escolas e, no discurso dos estudantes, ela se contrapõe à relação que eles estabelecem com a leitura de entretenimento, realizada de modo espontâneo fora da escola.

Ainda em relação ao gráfico 20, chama atenção o fato de um maior número de alunos da ESCOLA 3 considerarem-se leitores em comparação aos da ESCOLA 4. Nesse caso, se levarmos em conta que os alunos dessa última escola são os que mais têm acesso a livros em casa e os que mais relatam a leitura de pais e parentes como frequente, pode-se levantar a

hipótese de que a representação que fazem de um “leitor ideal” esteja mais longe de suas próprias práticas do que a representação que os estudantes da ESCOLA 3 têm das suas. A questão aqui aponta justamente para o que seria uma representação desse leitor ideal e para o grau de resposta ou de enquadramento dos alunos a essa imagem por eles mesmos construída (com o apoio de professores, pais, parentes, amigos, questionários como esse de nossa pesquisa, propagandas governamentais etc.).

3.3.4.3 Representações de um “bom leitor”

Quando interpelados a indicar alguém que fosse um *bom leitor* e inquiridos sobre as razões que levariam essa pessoa a ser um *leitor ideal*, nosso objetivo era obter dados que nos levassem a compreender quais representações de leitor os estudantes levam em consideração inclusive quando se identificam eles mesmos como leitores. Algumas das respostas recorrentes às perguntas abertas retomam, como esperado, características já indicadas como determinantes anteriormente pelos alunos ao se referirem a si mesmos. Contudo, surgem ainda outros fatores lembrados quando o bom leitor é definido nas respostas. Novamente, procuramos organizar os retornos recebidos em categorias amplas, que pudessem abarcar as diversas respostas coletadas. Assim, é possível observar que os alunos indicam como características de um bom leitor (cf. gráfico 21, p. 166):

1. A *frequência* da prática de leitura, maior incidência de respostas entre os alunos de todas as escolas – 71% dos alunos na ESCOLA 4; 63%, na ESCOLA 3; 39%, na ESCOLA 1; e 36%, na ESCOLA 2;
2. Ter-se *prazer* ou um *gosto* pela leitura (a pessoa “gosta de ler”, “adora ler”, “ama ler”, “não desgruda do livro que está lendo”, “devora livros”);
3. Praticar uma *variedade* de leituras (a pessoa “lê de tudo”, “lê todos os tipos de livros”, “tem sempre livros diferentes em suas mãos”, “se arrisca em leituras mais pesadas”);
4. Ter-se autoridade para enunciar um *discurso* sobre a leitura (a pessoa “sempre fala sobre o que está lendo”, “fala muito sobre os livros que lê”, “discute, estuda, indica leituras”, “discute bastante sobre os livros, é um leitor nato”);
5. Saber *expressar-se bem* (a pessoa “sabe falar muito bem”);
6. Estar sempre *informado* sobre diversos assuntos e ser considerado *culto, inteligente e interessante* (a pessoa “é esperta”, “entende a história por trás”, “aprendeu outras

línguas de tanto ler”, “é interessante porque lê coisas interessantes”, “os livros melhoram muito no vocabulário e no conhecimento, só têm a acrescentar na vida”, “amigo tem ideias para serem discutidas sobre qualquer assunto”);

7. Saber *ler bem*, competência que parece nesse caso estar relacionada a saber *ler bem em voz alta*, geralmente relativa à figura do professor citada como bom leitor, mas que também parece ter a ver com a *rapidez* com que se lê;
8. E por fim, um bom leitor é identificado também por saber *escrever* (“pelo fato de ler bem, a pessoa é ótima escritora”).

Como se pode perceber, três das características ou competências indicadas pelos alunos relativas ao que seria um bom leitor surgem também quando justificam que eles mesmos são leitores: *frequência* de leitura, *gosto* pela leitura e *variedade* de objetos e gêneros lidos. No entanto, competências que poderíamos considerar relacionadas à ação no mundo social originadas em práticas de leitura – como enunciar um *discurso* sobre o que se lê, *falar bem*, *se expressar bem*, estar *informado* e saber *escrever* – aparecem apenas quando identificadas a um leitor ideal. Parece haver uma diferença na caracterização entre o que os alunos consideram ser como leitores, talvez mais passivos, e as representações que têm do que seriam bons leitores, mais ativos e cujos resultados ultrapassam as próprias práticas de leitura. Essa decalagem talvez tenha relação com a concepção de que são, eles mesmos, leitores *ainda* em formação, algo que chega a ser explicitamente formulado por alguns estudantes da ESCOLA 4, como já relatado.

Gráfico 21 – O QUE FAZ UM BOM LEITOR? (em percentagem)

E quais são os sujeitos identificados como *bons leitores* na opinião dos estudantes? A maioria deles assinala a figura da mãe, do pai ou de amigos. Entre os alunos da ESCOLA 4 estão os que mais indicam suas *mães*, com 31% de marcações, e seus *pais*, com 27%; também na ESCOLA 2 grande parte dos alunos aponta suas *mães* como boas leitoras, com 26%. Os alunos da ESCOLA 3 são os que mais assinalam seus *amigos* como bons leitores, 32%; seguidos pelos estudantes da ESCOLA 4, com 21%; e pelos alunos das outras escolas, com 17% cada uma delas. Tios, irmãos, avós, primos, padrastos, professores, os próprios alunos e pessoas mencionadas pelo nome são também figuras indicadas como bons leitores.

Nessa questão específica merece destaque, contudo, o fato de 23% dos alunos da ESCOLA 1 terem respondido que *não conhecem bons leitores* e que 4% dos estudantes dessa mesma escola *não tenham respondido* à questão. Somados esses percentuais, tem-se 27% dos alunos que acusam não partilhar de uma representação de bom leitor, dado que cruzado a todos os outros já levantados ao longo desta descrição aponta para a enorme responsabilidade da instituição escolar no desenvolvimento de práticas de leitura entre meninos e meninas desse contexto socioeconômico (cf. gráfico 22, abaixo).

Gráfico 22 – QUEM É UM BOM LEITOR? (em percentagem)

3.3.4.4 O prazer de ler

Quando interrogados se consideram **a leitura de livros uma atividade prazerosa**, os maiores percentuais de alunos que respondem afirmativamente se encontram nas ESCOLAS 2 e 3. Na primeira, 69% dos alunos respondem *sim*, maior percentual de respostas afirmativas para a questão entre todas as escolas, 19% dizem *não* considerar a leitura algo prazeroso, 11% afirmam que *depende* e 1% não responde; na ESCOLA 3, 59% afirmam que a leitura *é*

atividade prazerosa, 11% julgam que *não*, menor percentual de respostas negativas à questão entre todos os colégios, e 30% consideram que *depende* do livro. Nas ESCOLAS 1 e 4, os percentuais de alunos que não consideram a atividade prazerosa aumentam e os números são praticamente os mesmos. Na primeira, 49% dos alunos afirmam que *sim*, 25% dizem que *não*, 25% consideram que *depende* do livro e 1% não responde. Na segunda, 46% dos alunos respondem que *sim*, 26% julgam que *não*, 26% afirmam que *depende* e 2% não respondem (cf. gráfico 23, abaixo).

Em função de tudo o que já foi levantado a partir dos dados coletados, acreditamos que duas hipóteses podem ser cogitadas em relação à paridade dos resultados entre as ESCOLAS 1 e 4 para essa questão. A primeira é a de que práticas mais instáveis de leitura de pais e parentes, menos livros em casa e maiores dificuldades no desenvolvimento de suas próprias práticas levem apenas metade dos alunos da ESCOLA 1 a considerar a leitura como atividade prazerosa. Já a segunda hipótese, que justificaria menos da metade dos estudantes da ESCOLA 4 terem apontado a leitura como atividade prazerosa, deve necessariamente considerar o fato de serem esses os alunos com maior quantidade de livros obrigatórios para ler, de terem pais e parentes cujas práticas de leitura parecem ser as mais estáveis e frequentes, além de demonstrarem ter maiores expectativas em relação a suas próprias performances como leitores, como visto no tópico acima. Assim, tanto práticas instáveis e tênues de leitura como aquelas com altas expectativas e níveis de exigência poderiam justificar o desprazer apontado na atividade por alunos das ESCOLAS 2 e 4.

Gráfico 23 –A LEITURA É UMA ATIVIDADE PRAZEROSA? (em percentagem)

Olhando para as respostas abertas a essa questão, em que os alunos justificam o prazer ou o desprazer na leitura, procuramos mais uma vez organizar os retornos obtidos em categorias mais amplas. Assim, surgem algumas representações do que seria o prazer de ler ou do que estaria relacionado a esse prazer, que apresentamos a seguir:

1. Alguns alunos respondem que a leitura é prazerosa porque eles fazem *gosto* na atividade (“porque eu gosto”, “porque adoro”, “porque é gostoso ler”, “é divertido ler”, “é emocionante ler”, “é legal”, “porque me faz bem”, “porque me sinto bem depois de ler”, “ler é bom para acalmar”, “é bom para relaxar”, “viciar em um livro é uma das melhores coisas da vida”);
2. Outros relacionam o prazer da leitura a um *convite à evasão* (“ler faz viajar sem sair do lugar”, “leva a outros lugares”, “faz entrar em outra dimensão”, “livro é tipo uma fantasia”, “leva para outro mundo”, “você entra na história”, “mergulha na história”, “sente os conflitos das personagens”, “foge do cotidiano”, “ler é bom quando você se entrega”, “ler é bom para distrair do mundo”, “para esquecer dos problemas”, “ler faz passar o tempo”);
3. Um terceiro grupo indica que o prazer tem a ver com um *estímulo à imaginação* não encontrado em outras mídias (“ler estimula a imaginação”, “é como um filme, mas as personagens e espaço ficam por conta da sua criatividade”, “é como um filme que se faz e inventa”, “é tão prazeroso como uma série de televisão”, “é melhor que tevê!”, “gera interação, empolgamento”);
4. Um quarto grupo identifica o prazer a uma *funcionalidade*, a um *saber*, a um *conhecimento* (“ler dá prazer porque se aprende a escrever certo”, “porque se conhece novas palavras”, “porque se obtém informação sobre algo de que não se tinha conhecimento”, “porque se aprende sobre muitas coisas”, “ler é bom para perder a vergonha”, “ler é bom para o cérebro”);
5. Há ainda alunos que respondem que o prazer *depende do livro*, e em geral indicam que ele deve ser bom, interessante ou legal (“os cansativos, que enrolam para começar ou terminar, não são prazerosos”), ou ainda que o prazer *depende do tema do livro* (“depende do assunto de que trata o livro”, “depende da trama”, “depende do gênero”, “do interesse pela história”);
6. Um sexto grupo afirma que o prazer de ler depende da *liberdade de escolha* do que se lê, contrariamente à leitura compulsória realizada a pedido da escola (o prazer depende

“de se poder escolher”, “de querer mesmo ler”, “da vontade de ler”, “de não ser obrigado”, “de não ter prazo”, “de não ter que fazer trabalhos e provas”);

7. Um sétimo grupo de estudantes identifica o prazer a um *estado do leitor* (“depende de seu estado mental”);
8. E especificamente na ESCOLA 4, surgem alunos que relacionam o prazer de ler à questão *estética e artística da literatura* (“livros mostram as coisas de forma estética”, “é entretenimento por narrativa e arte”).

Entre os estudantes que julgam a leitura uma atividade não prazerosa encontram-se, de modo geral, as seguintes razões apontadas:

1. Fatores relacionados a um *desprazer* ou *incômodo* na prática da atividade (“é chato”, “é entediante”, “é monótono”, “é cansativo”, “não gosta”, “não gosta de leituras longas”, “há outras coisas que são bem mais prazerosas que a leitura”);
2. Há alunos que indicam uma *falta de prática* (“não tenho muito o hábito”);
3. Um terceiro grupo relaciona o desprazer à *falta de capacidade de concentração* ou à *dificuldade de ler* (“não tenho paciência”, “tenho dificuldade”, “não consigo me concentrar direito”, “sou ansioso e desligado, preciso fazer muito esforço”);
4. E especificamente na ESCOLA 4, há alunos que lamentam o esforço, a concentração e, sobretudo, a *ausência de movimento físico* que a atividade exige (“gosto do conhecimento, mas não gosto da atividade por ter que ficar parado por um longo período e muito concentrado”, “gosto da atividade, mas ela é muito parada para a sociedade atual”).

Se levarmos em consideração que os adolescentes em geral ficam “parados”, do ponto de vista do movimento físico, enquanto jogam ou navegam na internet em seus computadores, é preciso refletir sobre por que identificariam justamente a prática da leitura de livros como uma atividade “parada”. Uma hipótese é a de que consideram essa atividade como algo passivo, enquanto a rede, os programas de trocas de mensagens e os jogos são ativos, pois demandam ações e escolhas constantes. No entanto, a imaginação e a criatividade necessárias à leitura de livros ainda parecem estar associadas a algo ativo em muitas das respostas coletadas.

Refletindo sobre as razões que levaram o Brasil a desenvolver uma produção de telenovelas de sucesso quando comparada à baixa e quase ausente produção de uma literatura

de entretenimento, José Paulo Paes considera que a tardia indústria nacional do livro – que segundo o poeta e crítico começa a existir efetivamente a partir da década de 1930, encontrando na época altas taxas de analfabetismo – foi suplantada pela televisão como meio de entretenimento: “Para ser fruído, o livro, mesmo de entretenimento, exige um mínimo de *esforço intelectual*, dispensável no consumo da imagem falada do vídeo” (PAES, 2001, p. 36; grifos nossos). Passados pouco mais de 20 anos da publicação dessas reflexões, não só a televisão concorre com a leitura no oferecimento de possibilidades de diversão à faixa etária pesquisada, mas cresce a todo instante a oferta de jogos, *sites* de relacionamento, *blogs* e o que mais puder ser inventado para a rede de computadores que seja buscado pelos adolescentes para a diversão. A diferença, no entanto, é que para usufruir dessas ofertas, os adolescentes agora precisam, e sabem, ler, e que muitas dessas atividades exigem, sim, uma atitude ativa e um esforço intelectual.

3.4 Considerações sobre os dados dos questionários

Considerando-se, portanto, apenas os dados coletados por meio dos questionários, percebe-se a existência de uma série de diferenças relacionadas aos níveis socioeconômicos tanto das instituições escolares como das famílias de origem dos estudantes que participaram da pesquisa. Tais diferenças parecem contribuir para o desenvolvimento de práticas de leitura diversas entre adolescentes de diferentes estratos sociais. Ainda que uma compreensão mais aprofundada do que leva ao desenvolvimento dessas práticas e de suas particularidades só possa efetivamente emergir a partir do cruzamento dos dados apresentados neste capítulo com os coletados nos depoimentos dos alunos, há questões por si só relevantes surgidas da análise dos dados quantitativos e qualitativos aqui descritos.

Assim, constata-se que os níveis de escolaridade paterna e materna encontrados são ascendentes da ESCOLA 1 para a ESCOLA 4 – sendo que nas ESCOLAS 1 e 2 o nível do ensino médio alcança as maiores taxas, na ESCOLA 3 é verificado um aumento de pais com formação superior e, na ESCOLA 4, o maior percentual é de pais com cursos de pós-graduação. Percebe-se ainda que nas ESCOLAS 3 e 4 as profissões de pais e mães assinaladas pelos alunos parecem ter maior coerência com os níveis escolares alcançados, o que implica a necessidade de se relativizar as respostas dos alunos das duas primeiras escolas no que tange ao nível de formação de seus pais.

Em relação aos dados obtidos referentes às bibliotecas familiares e à frequência de práticas de leitura desenvolvidas por pais e parentes, mais uma vez constata-se uma curva ascendente, da ESCOLA 1 para a ESCOLA 4. Nesse sentido, não apenas os alunos da ESCOLA 1 afirmam ter menos livros em casa do que os alunos da ESCOLA 4, como os tipos de livros que compõem os acervos das bibliotecas familiares também diferem. Ademais, a indicação de que pais e parentes *nunca* praticam a leitura surge apenas entre as respostas dos alunos das ESCOLAS 1 e 2, ainda que em baixas taxas, e o percentual de pais e parentes que leem *sempre* alcança os 69% entre os alunos da ESCOLA 4. Levando-se ainda em conta os tipos de livros lidos e os espaços e momentos em que a leitura acontece, observa-se haver diferenças nas disposições éticas e estéticas implicadas nas práticas de leitura e uma menor ou maior estabilidade delas, também delineando uma curva ascendente da ESCOLA 1 no sentido da ESCOLA 4, o que certamente influencia as práticas e representações de leitura dos adolescentes em questão.

Com relação à trajetória escolar dos alunos, tendo em vista a idade deles, mais uma vez é desenhada uma curva ascendente, tendo-se, na ESCOLA 1, o maior percentual de estudantes que apresentam trajetória mais irregular e acidentada e, na ESCOLA 4, o maior número de alunos que atende à expectativa etária do primeiro ano do ensino médio (15 anos). No tocante ao gênero dos alunos, não se percebe grandes diferenças entre as escolas, todas elas tendo entre seus estudantes praticamente metade de meninos e metade de meninas. Tampouco no que diz respeito às preferências nas práticas culturais é verificada uma diferença marcante: a *leitura de livros* ocupa a sétima posição entre as opções de lazer dos adolescentes, vindo em seguida ao acesso à *internet*, à audição de *música*, à saída com *amigos*, à assistência à *televisão*, à ida ao *cinema* e à prática de *esporte*, e sendo seguida pelos *videogames*, pela ida ao *teatro* e por *outras* indicações.

Contudo, ao se cruzarem os dados relativos às práticas culturais com o gênero dos adolescentes, verifica-se algumas diferenças. Por um lado, as meninas tendem a praticar menos *esporte* e a jogar menos *videogame* do que os meninos e, por outro, elas optam com maior frequência pela *leitura de livros* que seus colegas do sexo masculino. Quando analisadas as práticas de leitura especificamente, também são percebidas diferenças. Assim, nota-se que os meninos assinalam em maior número a leitura de *jornais* e que as meninas alcançam os maiores percentuais para todas as outras categorias de leitura (*romance*, *conto/crônica*, *poesia*, *autoajuda*, *revista*, *livro didático*, *blog/internet*, *twitter/redes sociais*, *sms*, *e-mail*), destacando-se a maior desproporção relativamente à prática de leitura de *romances* (78% contra 32%).

Com relação ao acesso que têm a livros impressos, os alunos da ESCOLA 1 assinalam os maiores percentuais de *empréstimos em bibliotecas*, os estudantes das ESCOLAS 3 e 4 têm as maiores taxas de aquisição de livros por meio de *compra*, seja realizada por eles próprios ou por seus pais e parentes, e os alunos da ESCOLA 2 marcam os penúltimos percentuais de acesso relativos a *compras* (por eles, pelos pais ou recebendo de presente) e a *empréstimo* de amigos e conhecidos, assinalando ainda a menor taxa de *empréstimo em biblioteca*. Tal configuração certamente está relacionada ao maior poder aquisitivo das famílias dos estudantes das escolas particulares. Todavia, quando a questão passa a ser a leitura em outros suportes, verifica-se que os estudantes da ESCOLA 2 são os que mais declaram ler livros em mídias digitais, mais precisamente em seus computadores. Considerando-se que os alunos da ESCOLA 4 são os que mais relatam possuir *tablets* e leitores digitais e que, mesmo assim, são os que menos mencionam a leitura em suporte digital, com relação às práticas observadas na ESCOLA 2 levantam-se as hipóteses de que seus alunos prefiram essa modalidade digital de leitura porque: sejam leitores menos assíduos; disponham de menor poder aquisitivo para a compra de livros impressos; estejam mais abertos a novos modos de consumo cultural e/ou os tenham desenvolvido mais a fundo.

No que diz respeito aos espaços e momentos em que a leitura de literatura é praticada, a grande maioria dos alunos afirma gostar de ler no quarto, um percentual elevado de 33% dos alunos da ESCOLA 4 declara ler em outros lugares e chama atenção o fato de 21% dos alunos tanto da ESCOLA 1 como da ESCOLA 2 optarem por não responder à questão, o que evidencia ao menos a inexistência de um lugar costumeiro em que essa leitura seja praticada. E relativamente aos momentos em que a prática acontece, mais uma vez destacam-se os altos percentuais de alunos que relatam não ler ou que optaram por não responder à questão entre aqueles que estudam na ESCOLA 1 (24%) e na ESCOLA 2 (30%). Os alunos das escolas particulares, por sua vez, são os que mais declaram ler literatura em razão de trabalhos e provas escolares, atingindo 36% na ESCOLA 3 e 38% na ESCOLA 4, números que apontam para relações estreitas entre a escola e as práticas de leitura desses alunos. Constata-se ainda que a grande maioria dos estudantes de todas as escolas indica como livros preferidos narrativas consideradas *best-sellers* internacionais, à exceção dos romances produzidos em língua portuguesa *Capitães da areia* e *Ensaio sobre a cegueira*, ambos indicados por alunos da ESCOLA 4. Considerando-se o número e a variedade de títulos diferentes apontados pelos alunos (161), torna-se possível trabalhar com a hipótese de que os adolescentes, ao contrário do que em geral afirmam seus professores, leem. Talvez não o que a escola pretende que eles leiam, mas aquilo de que gostam e que escolhem por conta própria.

No tocante às representações de leitura e de leitores, verifica-se que a quase totalidade dos alunos de todas as escolas considera a prática importante, indicando como causas dessa importância desde justificativas de ordem mais pragmática, como ampliação do vocabulário ou melhora da expressão oral, até questões de ordem mais ampla, como contato com outras visões de mundo ou acesso à cultura e ao conhecimento.

Mais da metade dos alunos das quatro escolas considera-se leitor, mas há números expressivos de estudantes que não se julgam leitores – principalmente considerando-se o percentual de 39% dos alunos da ESCOLA 4 que se encaixam nessa categoria, apesar de terem mais acesso a livros, maiores bibliotecas familiares, assinalarem os maiores percentuais de leitura para trabalhos e provas escolares e indicarem o maior número de títulos entre os livros citados como preferidos. Nessa escola chama ainda atenção o fato de haver alunos que não se consideram leitores *ainda*, indício de que um dia poderão sê-los e de que há talvez um percurso a percorrer nesse sentido. O *gosto*, a *quantidade* de livros, a *frequência*, a *variedade* e a *qualidade* da leitura, a *necessidade* e uma certa *compulsão* pela prática, além da capacidade de *compreensão* do que se lê são categorias que surgem na justificativa de por que se consideram leitores. A *falta de gosto*, *quantidade* ou *frequência* abaixo de que seria ideal e a prática de *leituras compulsórias* são indicadas como características que levam os estudantes a não se considerarem leitores.

As mesmas qualidades (*gosto*, *frequência*, *variedade*, *qualidade* e *boa compreensão*) são apontadas quando os alunos são instados a indicar um bom leitor. Além disso, esse leitor ideal pode ser descrito ainda como alguém que saiba discorrer sobre o que leu, que se expresse bem, que esteja informado e seja culto e inteligente, que leia de modo rápido e que escreva. Mães, pais e amigos estão entre os mais mencionados como bons leitores. Nesse quesito é preciso destacar o percentual de 27% de alunos da ESCOLA 1 que indicam não conhecerem um bom leitor ou que não responderam à questão, o que é indício da inexistência de uma representação do que seria um leitor ideal.

E, por fim, quando questionados sobre se sentem prazer na prática da leitura, a grande maioria dos alunos das ESCOLAS 2 e 3 (69% e 59% respectivamente) responde *afirmativamente*. Nas ESCOLAS 1 e 4, quase metade dos alunos afirma que *sim* e a outra metade se divide entre *não* e *depende* do livro. O *gosto* pela leitura, o convite à *evasão* e o estímulo à *imaginação*, o acesso a um *saber* e a um *conhecimento*, a liberdade de *escolha* do que se lê e a questão *estética* e *artística* relacionada à literatura estão entre os aspectos mencionados pelos alunos que se relacionam ao prazer encontrado na prática da leitura. A *chatice*, a *falta de prática* e de capacidade de *concentração*, a *dificuldade* de ler e a *ausência*

de movimento físico estão entre propriedades que levam os estudantes a perceberem a leitura como prática ligada ao desprazer.

Diante do quadro aqui desenhado, tendemos a corroborar as diferenças verificadas por Versiani (2003) entre as práticas de leitura e as apropriações da literatura desenvolvidas por estudantes com maior acesso a bens culturais, pais leitores e escolas com nível socioeconômico mais elevado, e as leituras e apropriações da literatura realizadas por alunos menos familiarizados à cultura livresca e com maior dependência dos modos de ler desenvolvidos por escolas de menor nível socioeconômico. Dessa forma, discordamos do que observam e propõem como análise Rocco (1981), Vieira (1988) e Cereja (2005), quando apontam em suas respectivas investigações que as diferenças socioeconômicas das famílias de origem e das escolas dos estudantes pesquisados não interferem nas práticas e representações de leitura por eles constituídas. Ainda assim, algumas particularidades chamam atenção, como o fato de os alunos da ESCOLA 2, da rede pública, serem os que mais relatam práticas de leitura em suportes digitais e de os estudantes da ESCOLA 4, cujas bibliotecas familiares têm os maiores e mais diversificados acervos e cujos pais e parentes são os que praticam a leitura com mais frequência, estarem entre os adolescentes que menos se consideram leitores e que mais consideram a leitura uma atividade desprazerosa.

No que diz respeito às escolhas de leitura dos estudantes, que indicam como preferidos majoritariamente os *best-sellers* internacionais, os dados levantados vão ao encontro dos que foram obtidos em todas as pesquisas analisadas neste trabalho. Contudo, resta-nos ainda procurar esclarecer, com base nos depoimentos colhidos nas entrevistas, o que leva os adolescentes a escolher tais leituras, quais são as suas especificidades e os modos como as praticam e como elas se relacionam às leituras realizadas os alunos tendem a deixar a escola a pedido de seus professores, ou seja, quais são as relações que se estabelecem entre as práticas de leitura pessoais dos alunos e aquelas propostas pela escola nesse momento de sua formação, em que a literatura passa a fazer parte do currículo não apenas como objeto de uma prática a ser desenvolvida e fomentada, mas também como conteúdo a ser ensinado.

Capítulo 4

Com a palavra, os adolescentes

4.1 As entrevistas: coleta, transcrição, seleção e análise

Sobre a articulação entre questionários e entrevistas em uma pesquisa de caráter exploratório já discurremos no capítulo 2 deste trabalho. Apresentaremos agora algumas informações a respeito da situação da coleta e do processo de transcrição, seleção de trechos e análise dos dados colhidos por meio do instrumento da entrevista.³⁶

Ao longo da coleta das entrevistas tivemos sempre o cuidado de buscar não impor aos adolescentes uma definição da cultura legítima que os levasse a agir supondo uma expectativa de nossa parte e citando, por exemplo, títulos de livros que atendessem a um leitor que supusessem ser idealizado por nós, ou simplesmente citando qualquer título para cobrir um vazio constrangedor, caso a leitura de livros não fosse uma prática. Acreditamos, outrossim, que está presente nos dados coletados por meio dos questionários alguma preocupação de manifestar adesão às normas culturais dominantes, quando um ou outro estudante escolhe como preferido um livro lido a pedido da escola. Contudo, essa preferência não pode ser descartada como algo não vivido pelo aluno, pelo menos até que possamos cruzar esse dado com discursos particulares sobre a leitura. Além disso, a quantidade e a variedade do *corpus* de livros citados como preferidos indica, com efeito, que entre muitos dos adolescentes há, de fato, uma forma de indiferença ao que poderia ser identificado como uma cultura legítima, erudita, culta.

Para Queiroz (1991), o instrumento da entrevista dá ao entrevistado maior liberdade para reelaborar a sua história e refletir sobre as questões propostas. Contudo, para tanto é necessário que haja confiança e empatia no sentido de diminuir qualquer embaraço que porventura a situação da coleta possa causar no entrevistado. Kaufmann (2011) considera que no momento em que se engaja na interação propiciada pela entrevista, o entrevistado desenvolve um trabalho sobre si mesmo construindo sua própria identidade em um processo que se desenvolve perante o pesquisador. Assim, cabe a este último não apenas interpretar as informações coletadas sobre as questões levantadas, mas também refletir sobre as possíveis variações nos níveis de precisão, de dificuldade e de engajamento nessa tarefa proposta a diferentes sujeitos, em diferentes espaços e situações. Além disso, o pesquisador deve considerar ainda as diferentes experiências vividas por ele mesmo durante a coleta ao desenvolver a seleção e propor a análise dos dados.

³⁶ Cf. transcrição completa das entrevistas no anexo B.

Como esperado, entramos em contato com sujeitos muito diferentes nessa etapa do trabalho. Houve aqueles que tiveram muito a falar e outros que resistiram a participar das discussões ou mesmo que não responderam às questões propostas. Queiroz (1991) identifica que a maneira de ser das entrevistas “falha, breve ou derramada” é carregada de significados e diz muito a respeito dos sujeitos, estando a autocensura e a autopromoção sempre presentes na coleta de depoimentos pessoais, limitação e fonte de desvio inerente ao trabalho com esse instrumento.

Durante a realização da entrevista preliminar com alunas do segundo ano do ensino médio da ESCOLA 2 em junho de 2010, percebemos algumas das dificuldades que enfrentaríamos na condução de entrevistas em grupo. Apesar de muito cooperativas, houve momentos em que as quatro adolescentes se entusiasmaram e falaram ao mesmo tempo sobre algum tópico e coube a nós procurar diminuir o ritmo das discussões, para que depois uma transcrição do material pudesse ser realizada. A mesma situação foi vivida quando das entrevistas efetivas com estudantes dessa mesma escola, que muitas vezes falaram todos ao mesmo tempo, engajando-se em discussões que derivaram para outras questões, sem que o controle do fluxo das entrevistas fosse possível. Ainda assim, embora apartes tenham sido necessários, algumas das reflexões mais importantes realizadas por alunos dessa escola surgiram justamente nesses momentos “fora do controle”. Já nas ESCOLAS 1 e 3, a situação se inverteu: os adolescentes, em geral bem mais quietos, falaram quando instados a responder às questões colocadas e as situações em que discutiram tópicos entre eles por conta própria foram bem menos frequentes. De todo modo, é preciso ressaltar que enquanto os estudantes da ESCOLA 1 responderam apenas ao que foi sendo perguntado, os alunos da ESCOLA 3 chegaram a discutir entre si alguns dos temas propostos. E, por último, na ESCOLA 4, a maior parte da coleta foi realizada a partir de entrevistas individuais, pois em três das turmas pesquisadas o professor não pôde liberar os alunos em grupos. Esse impedimento teve como consequência a concessão de depoimentos mais coesos e coerentes por parte dos alunos, mas impediu que discussões entre eles revelassem questões que não tivessem sido propostas *a priori*. Na única entrevista em grupo realizada nesse colégio, emergiram discordâncias de pontos de vista entre os alunos, que contribuíram em grande medida para a análise dos perfis de leitores constituídos nessa escola.

Mesmo tendo em vista os percalços encontrados durante a coleta das entrevistas, não podíamos ainda prever as dificuldades que encontraríamos nas transcrições. Temos a consciência de que a transcrição é a criação de um novo tipo de documento, construído com apoio do corte, do recorte, da excisão e da mutilação, ações efetuadas a partir de uma

perspectiva do pesquisador, que não pode escapar à necessidade de manipular os documentos que tem em mãos. Na passagem do oral para o escrito, são deixados de lado a voz, a pronúncia, a entonação e o ritmo de cada entrevistado, além dos gestos, da mímica e de toda postura corporal que dizem muito a respeito daqueles sobre os quais se procura refletir (BOURDIEU, 2003a). Por isso, todos os cuidados necessários na reconstrução dos depoimentos em forma escrita foram tomados. Muitas vezes, as dificuldades que se apresentaram foram inclusive de reconhecimento das vozes dos alunos, cujos timbres se misturavam quando deparavam com assuntos empolgantes e falavam todos ao mesmo tempo. Mas mesmo assim, procuramos aproveitar ao máximo o momento da transcrição para um trabalho de rememoração da cena da entrevista e de levantamento de detalhes lembrados durante toda a coleta. Tal processo nos auxiliou tanto na seleção dos trechos com os quais trabalharíamos como nos ajudou a construir certo distanciamento em relação aos depoimentos, o que possibilitou o processo de análise.

A escolha dos tópicos para análise foi realizada a partir da seleção dos trechos dos depoimentos, que, por sua vez, levou em conta as diferenças surgidas em cada um dos grupos entrevistados nas diferentes escolas em que a pesquisa se deu. Tal seleção, que considerou a relevância dos temas discutidos nos depoimentos, teve a finalidade de desenhar um panorama de questões relativas à leitura da perspectiva dos alunos. É preciso ressaltar ainda que partimos exclusivamente da análise dos depoimentos dos estudantes para fazer inferências sobre as aulas ou sobre a prática de seus professores.

Portanto, apresentamos a seguir a análise dos dados colhidos por meio das entrevistas, sempre que possível cruzada com a análise dos coletados nos questionários. O trabalho analítico foi organizado por escolas, pois o que mais chamou atenção durante todo o processo de trabalho com esse instrumento, desde a coleta dos dados, passando-se pela transcrição e chegando-se à seleção e à análise dos depoimentos, foram as diferenças entre a formação de leitores nos diferentes espaços a que tivemos acesso. Assim, nos tópicos **4.2**, **4.3**, **4.4** e **4.5** discorreremos sobre as entrevistas colhidas em cada uma das escolas e, no tópico **4.6**, tecemos nossas considerações finais sobre os dados levantados e analisados neste estudo.

4.2 As entrevistas sobre leitura na ESCOLA 1

Como dissemos, bem comportados, os alunos da ESCOLA 1 responderam às questões de forma bastante sucinta, o que demandou de nossa parte intervenções constantes para que os assuntos fossem desenvolvidos. Salvo poucas exceções, os depoimentos são constituídos por frases curtas, tendo um caráter mais responsivo que propositivo.

Entre as escolas pesquisadas, é nessa que se percebe a menor intensidade de engajamento na leitura, o que não significa necessariamente que os estudantes de outras escolas efetivamente leiam com mais frequência, mas não deixa de ser um indício de que a representação da leitura como atividade importante tem menos apelo ou menor peso entre os alunos da ESCOLA 1. Assim, eles não parecem levados a simular um suposto engajamento na leitura para responder a uma possível expectativa de nossa parte, como se pode perceber no trecho a seguir:

GRO – Vocês gostam de ler?

Thiago – Ah, gosto...

Lydiane – Eu gosto, na medida do possível, sim.

Ana Luísa – Eu também, mais ou menos.

[Riso.]

Juliana – Eu também.

Thabata – Eu gosto, mas...

GRO – Mais para menos, mais para mais?

Juliana – Mais para menos.

Ana Luísa – Mais para mais.

Thabata – Põe mais ou menos, mais ou menos mesmo.

Lydiane – Se o livro for interessante, assim, até gosto de ler. Tipo, ele vai explicando, quanto mais a gente lê, mais a gente quer ler, mais ou menos isso...

Ana Luísa – Aí tem mais curiosidade.

Ao discorrerem sobre as leituras que praticam por conta própria, os estudantes indicam que ela serve para distrair, para ter assunto, ou ainda para relaxar, como explica Cassiana: “Na verdade, eu leio porque um pouco acalma. Quando eu fico estressada, assim, eu acabo ficando mais calma. Não, eu vou ler porque eu vou acalmar”. Entre os gêneros de livro citados como preferidos estão os livros de ação, os românticos, os policiais e os de

suspense, os de terror, os livros em série e os de autoajuda. Livros com bastante ilustrações também são mencionados. Os alunos fazem referência ainda à leitura de revistas de fofoca, escolhidas porque falam da vida das celebridades, e à leitura das histórias em quadrinhos, com citações aos gibis da Turma da Mônica, mas quase não informam sobre o que os leva a selecionar seus objetos de leitura. O que mais se destaca parece ser o interesse pelo enredo, como se pode perceber nos trechos a seguir:

Ana Luísa – É, porque dependendo do livro, aí você vai lendo, aí você vê que a história não é aquela que você gostaria que fosse. Aí você deixa o livro pra lá e você parte pra outro livro. Se for interessante, você continua, senão você sai...

[Discorrendo sobre uma leitura da qual gostou] *O tesouro de Olinda*³⁷ [...] É uma história meio que de Pernambuco... [...] É um tesouro que tá perdido já faz muito tempo... [...] Aí tem que descobrir onde que o tesouro tá, em que parte de Pernambuco que tá... [...] Aí descobre um mapa onde tá o tesouro...

Thiago – *O sol e a lua*³⁸ é muito legal... [...] É um livro que eu tinha que fazer uma prova quando estudava no Adventista, que mandaram ler ele. É muito legal. [...] É de jovens que saem numa aventura assim, e eles se perdem. [...] Eu li em um dia, prendeu bastante...

Além de comentários sobre a leitura de *best-sellers* como os livros da série *Harry Potter* e os da saga *Crepúsculo*, são mencionadas também leituras que foram requisitadas ou proporcionadas de algum modo pela escola. O livro *O tesouro de Olinda*, por exemplo, fez parte do Programa Nacional da Biblioteca da Escola (PNBE)³⁹ de 2006. Por sua vez, o título citado por Thiago foi efetivamente requisitado pela escola. Isso mostra que, não obstante certas leituras pedidas pelos professores serem rejeitadas, como se verá mais à frente, os alunos aceitam e tomam para si outras realizadas nas mesmas circunstâncias, o que revela as

³⁷ Rogério Andrade Barbosa, ed. Melhoramentos, 2005. Infantojuvenil. Optamos neste capítulo por referenciar apenas os livros citados que não constam das listas de livros preferidos apresentadas no capítulo 3 ou ainda que não façam parte do cânone de conhecimento público.

³⁸ Não foi possível identificar autor e/ou editora.

³⁹ Segundo dados do governo federal, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997, tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. Relativamente aos estudantes, o programa tem como etapas a avaliação e a distribuição de obras literárias, e cujo acervo literário é composto por textos em prosa (novelas, contos, crônicas, memórias, biografias e teatro), em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de história em quadrinhos. As informações constam do *site* do MEC: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 30 jul. 2013.

complexas relações entre as práticas de leitura dos adolescentes e o papel da escola em seu fomento.

Quando interpelados sobre o que os leva a escolher as leituras que costumam fazer por conta própria, há os que comentam receber indicações de livros de pais e parentes, há os que mencionam partir da leitura da capa e da contracapa, há os que escolhem em função do tema e há ainda aqueles que declaram gostar de gêneros específicos.

Flávia – Normalmente, minha mãe... ela é tradutora, então ela lê muito. E aí tem uma mesinha cheia de livro de autoajuda, é o que mais gosto.

Jussara – Gosto de ler livro de ficção, suspense. Meu pai também é professor e ele me recomenda vários livros.

Roberto – Ah, sei lá, às vezes é pela capa, às vezes é pelo resumo que está escrito atrás. Mas eu costumo pegar livro de... tipo romance policial, sabe? De ação, terror, assim. Eu acho que prende mais a minha atenção.

Além de chegar aos livros por indicação de pais, uma das alunas comenta que costuma comprá-los e outra menciona emprestá-los de amigos. Quando questionados sobre a qualidade da biblioteca da escola, Lydiane reclama que há falta de “uns livros que assim chamem mais a atenção”. Segundo os estudantes, o acervo conta mais com enciclopédias e livros infantis. Ainda falando sobre suas escolhas, comentam também gostar de ler livros adaptados para o cinema.

Ruth – Aí eu escolho: se o livro for muito grande, eu começo pelo filme. Se o filme for muito chato, eu começo no livro. [...] Porque às vezes eu já assisto o filme, mas eu gosto de repetir. [...] Eu gosto de ler livro que tem o filme, porque aí se o livro for grande...

Cassiana – Tem livro que... Por exemplo, no livro às vezes é melhor que no filme, porque ele descreve mais o personagem, a história é mais bem contada, não perde nenhum detalhe, conta a história em cada ponto. Por exemplo, o livro do *Crepúsculo*... [...] Ele começa totalmente diferente do filme. [...] O livro é mais interessante.

Afonso – No *Harry Potter* acontece a mesma coisa com o livro. No livro contava um negócio, o negócio da varinha, e no filme contava outra. [...] Eu gostei do filme por causa que teve mais

negócio de ação, mas aí na hora que eu assisti estava sem graça, por causa que eu tinha visto o livro.

Roberto – O livro às vezes mostra mais detalhes do que o próprio filme. [...] às vezes é mais legal, às vezes, não. Depende do livro e da história que se passa.

O estímulo advindo da possibilidade de assistir ao filme, contudo, nem sempre parece reverter na leitura efetiva do livro. Muitos alunos, quando questionados, comentam ter lido apenas parte de um livro que virou filme, ou ainda apenas um dos livros de uma série já toda adaptada para o cinema. Observou-se que a existência dessas narrativas transmidiáticas (JENKINS, [2006] 2009) favorece a leitura entre os adolescentes, ocupa seu imaginário relativamente à adaptação realizada e os leva a refletir sobre a pertinência ou não de determinadas escolhas de roteiristas, diretores e produtores, mesmo que de modo breve e superficial e sem muito discernimento sobre quem seria responsável pelas mudanças na transposição de um gênero a outro.

Ao serem questionados sobre a leitura em suporte digital comparada à leitura de livros no papel, a maioria dos alunos da ESCOLA 1 que participaram das entrevistas ressalta a dispersão que experimenta quando está conectada à internet. O apelo de MSN, Orkut e a tentação de abrir o “bonequinho da internet”, além da dor de cabeça causada pelo uso constante do computador, parecem conduzi-los à percepção de que a leitura no papel tem a vantagem de isolá-los. Ainda assim, Thiago afirma que para ele “tanto faz, mas eu gosto mais de internet”, descrevendo que geralmente lê na rede resumos e sinopses, e Thabata declara não ler na internet, mas ler livros “baixados” no computador, porque neste ela tem, por exemplo, o livro *Crepúsculo*.

Sobre seus modos de leitura, alguns afirmam gostar de ler dentro do ônibus, carro ou avião quando se deslocam no cotidiano ou em viagens, à exceção de Afonso, que quando questionado sobre a leitura nas férias, responde: “Vixe, nas férias?! Fico longe desse negócio...”, e de Lydiane, que pareceu nunca ter considerado essa possibilidade ao afirmar sobre sua próxima viagem: “É verdade! Eu vou levar um livro!”. Tais declarações podem ser consideradas indícios de práticas tênues e instáveis de leitura literária, principalmente quando comparadas às de alunos das outras escolas, como se verá a seguir. De modo geral, os adolescentes declaram que gostam de ler em casa, por vezes à noite, mas sempre quando estão sozinhos, sem ninguém para interrompê-los. As interrupções, no entanto, parecem acontecer com certa frequência, como se pode

perceber nos trechos dos depoimentos a seguir: **Cassiana** – De noite é melhor porque é mais calmo, você consegue focar mais na leitura. Às vezes as pessoas ficam incomodando, você está no meio da história, maior emoção e aí: “Ô, vamos fazer um negócio...” Ai... Ai você já esqueceu tudo, já... Você fica imaginando como são as pessoas... O livro tem isso...

GRO – Precisa de silêncio?

Ana Luísa – É, sim. Porque, tipo, quando alguma criança está em casa e tal, ou até a mãe mesmo, começa a chamar, chamar, chamar, e não dá para ler, tipo, você não consegue se concentrar. Você tem que pensar mais no livro... Daqui a pouco chama a mãe: “Vem lavar a louça!”; “Tô indo!” Ai quando você terminou de lavar a louça: “Vem guardar!”

Essas constantes suspensões das leituras, consequências de convites para outras atividades ou da demanda das obrigações diárias, apontam para uma fraca valorização da atividade da leitura, além de demonstrarem a falta de reconhecimento da concentração de que ela necessita para ser realizada. Na chamada ao trabalho doméstico que interrompe a leitura estão implicados os princípios de disposições éticas, que atendem às necessidades básicas e urgentes da vida cotidiana, e a não consideração de disposições estéticas, imprescindíveis ao desenvolvimento do hábito da leitura “desinteressada” (BOURDIEU, 2003b, 2006). Considerando-se que o desenvolvimento desse hábito de leitura, mesmo que mais pragmática e menos “desinteressada”, é fundamental também para o estudo dos diversos conteúdos relativos às disciplinas escolares, torna-se pertinente levantar a hipótese de que, nesses casos, não haja um reconhecimento do valor simbólico dos estudos por parte de pais, parentes e amigos, o que não contribui, conseqüentemente, para a circulação doméstica de uma relação positiva e pessoal dos adolescentes com a escola (NOGUEIRA, 2002).⁴⁰ Esse tipo de relação que se estabelece com a leitura e com a escola é bastante diferente, para não dizer oposta, da encontrada em trajetórias de excelência escolar percorridas por estudantes provenientes das camadas médias intelectualizadas no Brasil, em que pais chegam a evitar a colaboração dos filhos nas tarefas domésticas quando isso representa aos olhos deles uma ameaça ao

⁴⁰ Essa mesma interrupção da leitura em atenção às obrigações domésticas pôde ser constatada no depoimento de uma das professoras que participaram de nossa pesquisa de mestrado. Nesse caso, a mãe da professora reprovava a leitura que ela realizava de exemplares da revista *Pais e filhos* e a chamava: “Ai, você fica lendo essas porcarias... Vai fazer o serviço de casa!” (OLIVEIRA, 2013, p. 175). O depoimento de uma diarista de 44 anos, que abandonou os estudos quando cursava o sexto ano do ensino fundamental e atualmente cursa o primeiro ano do supletivo do ensino médio noturno em uma escola estadual, corrobora ainda a questão de gênero envolvida na execução dos trabalhos domésticos. Segundo ela, tanto seu marido como seus quatro filhos consideram que a escola, os estudos e a leitura tomam o tempo “das coisas da casa e da família”. Nesse caso específico parece existir além de tudo certo receio por parte do marido de que a esposa se interesse por outros assuntos e lhe fuja do controle.

aproveitamento escolar (NOGUEIRA, 2011). A essa desvalorização da leitura e do valor simbólico dos estudos no ambiente familiar soma-se ainda a reação que suscitam nos adolescentes certas leituras requisitadas pela escola e o modo como são pedidas, conduzidas e avaliadas.

Na ESCOLA 1, a professora havia trabalhado no primeiro semestre com a leitura de um livro de livre escolha: cada um dos alunos pôde ler o livro que selecionou e, para a avaliação, fizeram um resumo da história e escreveram sobre as personagens principais. *Gótica*,⁴¹ *Romeu e Julieta*, um livro que dava dicas sobre a vida de casais e o romance de apelo à realidade *Uma luz no fim do túnel*⁴² foram alguns dos livros escolhidos pelos alunos para a atividade. A estratégia adotada pela professora pareceu ter surtido efeito: os estudantes teceram comentários sobre os livros e as leituras que fizeram e afirmaram preferir quando ela requisita o que eles denominam de “leitura livre”. Em contrapartida, com relação à leitura obrigatória do romance *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, solicitada para o segundo semestre, a reação foi bem diferente. Muitos dos alunos consideraram por princípio que a atividade seria maçante e uma das alunas explicou que sua resistência à leitura do livro começa já pelo título: “O nome já dá aquele negócio”. A leitura, contudo, poderia ser substituída pela ida ao teatro para assistir à adaptação do romance, e aparentemente ficou a critério dos estudantes ler o livro, ver a peça ou fazer as duas atividades, já que uma avaliação seria aplicada na sequência. A maioria dos alunos com os quais conversamos durante as entrevistas pretendia assistir à peça.

GRO – Vocês gostam de ler?

Dayane – Eu gosto...

Afonso – Só de livro que eu gosto, mas não gosto quando a professora manda ler.

Dayane – É, de livros chatos, como esse *Dom Casmurro*.

Cassiana – Porque são livros chatos!

GRO – Livros chatos?

Afonso – É isso aí, é isso aí.

Dayane – Ah, quando ela pede leitura livre assim, aí a gente escolhe, aí é legal, mas quando é livro, que nem o *Dom Casmurro* que ela pediu agora...

Afonso – *O cortiço*!

Cassiana – Nossa... Só Jesus!

⁴¹ O único encontrado foi uma narrativa de mortos-vivos no endereço:

<<http://www.segredodoslivros.com/sugestoes-de-leitura/gotica.html>>. Acesso em: 30 jul. 2013.

⁴² Ganymédes José, ed. Moderna, 2012. Infantojuvenil.

Ruth – É bom quando ela fala que é livre, né? Que a gente pode ler...

GRO – **Você não gostou d’*O cortiço* também?**

Afonso – Não gostei... Não vou gostar desse *Dom Casmurro* também.

Ruth – Por isso que a maioria escolheu para ver o teatro em vez de ler o livro.

Dayane – É bem melhor.

GRO – **Por que o livro é chato?**

Cassiana – Porque é cansativo. É uma história que você está ali querendo saber o que é que vai acontecer, o que é que vai acontecer, e fica enrolando muito. É, depende do livro enrola, tem livros que já vão falando tudo, aí você vai se empolgando, você lê e você não sente. [...] Aí você não se empolga muito de ler esse livro enorme. Assim, ele é grande porque as letras são muito pequenas.

GRO – **É por causa do tamanho?**

Dayane – Ele é fininho, mas é que a letrelinha...

Cassiana – Não é só o tamanho. Às vezes, ele é pequeno, mas a história é muito chata. Aí, por exemplo, é mais interessante ler... Como é o livro que você está lendo?

Dayane – *Tormenta*?⁴³ Já terminei...

Cassiana – É bem mais interessante e o livro dela é desse tamanho [faz gesto de um livro grosso].

GRO – **É mais legal?**

Ruth – Mas o assunto, né?

Cassiana – É mais legal, o assunto dele...

Afonso – E a vontade de ler... Fica mais disposto para ler.

Ruth – Você se interessa mais.

Dayane – Apesar do tamanho, a gente fica com mais vontade de ler pela história do livro.

Roberto – É um livro que prende o leitor. Agora, tem livro que não consegue porque o assunto é muito chato.

Afonso – Dá preguiça, sono...

GRO – **Você não gostou d’*O cortiço*?**

Afonso – Ih! Não...

GRO – **Por que você não gostou d’*O cortiço*? Era chato também?**

Afonso – Era.

Ruth – É complicado de entender, né, a história... É, você começa a ler e aí não entende mais nada... Aí tem um assunto diferente do outro... Aí você fica: “Pô, não tô entendendo essa história...” É sempre assim... *O cortiço* também foi bem complicado, porque depois teve que fazer uma prova e a maioria não tinha entendido...

⁴³ Lauren Kate, vol. 2 da série *Fallen*, ed. Galera Record, 2011.

GRO – Não tinha entendido o livro? Ou não tinha nem lido?

Ruth – Não, às vezes pode até ter lido, mas não entende.

GRO – E aí como é que faz? Vai mal na prova?

Ruth – Vai mal na prova...

[Risos.]

Dayane – Vai no chutômetro.

Ruth – Que nem agora, tem o *Dom Casmurro*, a gente vai ter prova depois do livro, tem que entender bem. Então por isso a maioria está escolhendo o teatro, porque daí depois dá para ler e...

Afonso – É muito mais rápido.

GRO – Muito mais rápido? Porque o teatro dura duas horas, uma hora e meia, né?

Afonso – E no resumo não tem nada escrito também...

[Risos.]

GRO – Que resumo? O da internet?

Afonso – Não, do *Dom Casmurro* mesmo, atrás [do livro]. E sem internet, como é que vai ser?

Cassiana – Um resumo enorme assim...

[Risos.]

Ruth – O resumo já é o livro já...

GRO – Vocês acham que se a professora lesse o livro com vocês em sala, esse *Dom Casmurro*, por exemplo, seria melhor?

Afonso – Seria. Seria melhor.

Roberto – Ah, eu acho melhor. Eu acho que também, porque o professor podia ajudar a gente com as palavras que a gente não entendesse, assim. Porque a linguagem é muito confusa também. Acho que é por isso que às vezes a gente não gosta de ler, sabe?

Afonso – Você vai virar professor desse jeito...

Dayane – Resumindo: a gente geralmente é péssimo em interpretação e isso complica...

A linguagem “muito confusa”, de difícil compreensão e repleta de palavras desconhecidas, que exigiria recorrer muitas vezes ao dicionário – o que os alunos consideram maçante –, atrapalha a fluidez da leitura e é apontada por eles em seus discursos como um obstáculo de difícil transposição. Outra questão que parece dificultar a leitura desses romances que pertencem ao cânone escolar, como *O cortiço* e *Dom Casmurro*, é a própria estrutura da narrativa, percebida pelos adolescentes como menos linear do que as que estão acostumados a ler, pois combinaria diferentes “assuntos”. Tal estrutura parece ser entendida

por eles como “enrolação”, percepção que se dá provavelmente por comparação ao ritmo encontrado em narrativas de aventura, ação e suspense.

Além disso, surge ainda nos depoimentos um senão à questão gráfica relacionada às edições das obras canônicas escolares a que os alunos têm acesso, cujas letras pequenas contribuem para piorar a recepção da obra entre esse público. Nesse caso, o problema não é mais da ordem da escrita, como explica Chartier (2001b, p. 97), mas da impressão, sendo consequência de decisões tomadas não pelo autor do texto, mas por seu editor, que provavelmente visa ao objetivo de imprimir com o melhor preço para garantir a venda mais barata possível e desconsidera as necessidades e dificuldades do público leitor a que se dirige.

E, por último, há também o problema da mediação dessas obras mais complexas, cuja leitura parece ser apenas requisitada e, posteriormente, avaliada. Quando questionados sobre se a leitura do romance seria mais fácil caso fosse feita em sala com o acompanhamento da professora, a maioria dos alunos responde que sim, alguns respondem que prefeririam ler os livros em sala em substituição às aulas da própria professora, mas outros afirmam que as aulas ficariam ainda mais cansativas do que já são, indício de forte resistência à prática dessas leituras. Mesmo assim, Thabata chega a comentar que prefere ser avaliada pela leitura de livros do que de outras formas, como Redação ou prova de Português:

Thabata – Eu gosto porque quando a gente lê, fica mais fácil de fazer a prova sobre o livro do que sobre muita coisa. Sei lá, ela manda a gente fazer uma redação. Eu prefiro que ela mande a gente ler o livro...

Ana Luísa – É, aí fica difícil... Aí quando vai na hora da redação, na prova de Português, vai lá, circula bem grande...

[Risos.]

Lydiane – Circula bem grande [na correção das provas], de vermelho assim: TÁ ERRADO!⁴⁴

Com relação às finalidades das leituras requisitadas pela professora, os alunos da ESCOLA 1 parecem compartilhar uma visão “utilitarista” (CHARLOT, 2000), apontando que

⁴⁴ Esse tipo de correção em provas de Português ou de Redação, que como se pode perceber no depoimento dos estudantes é temida por eles, é indício de um ensino construído com base na transmissão de uma gramática normativa e na memorização de seu conteúdo. Ainda que o ensino de língua não seja objeto deste nosso estudo, é interessante notar que essa concepção que parece servir de base à professora da ESCOLA 1 vai na contramão do que é propagado pelos PCNEM e pelas OCNEM com relação ao ensino de língua materna.

a atividade serve para aprender palavras novas, conhecer a ortografia certa, aprender a dialogar com outras pessoas de modo correto e, assim, poder se sair bem em algumas situações pelas quais provavelmente vão passar ao longo da vida. A maioria dos alunos considera que a leitura dos livros indicados pela escola não vai ser importante, pois pretendem seguir carreiras e optar por ocupações para as quais consideram que a literatura não será fundamental. Uma das alunas, contudo, afirma que a leitura é essencial, pois entende que a ajudará a passar no vestibular e que poderá servir a uma das carreiras que cogita seguir:

Cassiana – É, então, é porque eu estou em dúvida entre duas. Por exemplo, eu acho que *designer* de interiores é mais desenho, mas o livro é sempre bom porque você está aprendendo como dialogar com outras pessoas. Então, como eu vou estar me envolvendo com outras pessoas, conversando, é bem melhor poder ter um diálogo correto, não adianta eu chegar falando gírias, não vai ser bom para mim. Mas eu pensei em jornalismo também, ali a leitura é essencial, né? E, por exemplo, os livros que a professora está passando agora para a gente poder ler, vão ajudar no vestibular, no simulado. Então, é meio que obrigatório, não é nem opção. A leitura é essencial...

Ainda assim, como se pode perceber, as leituras aparecem sempre associadas a finalidades objetivas – falar bem, passar em um exame – e estão na maior parte das vezes relacionadas à adequação em uma dada situação de comunicação.

Com dificuldades para enfrentar os livros cuja linguagem definem como “confusa”, considerando-se “péssimos em interpretação”, preferindo a ida ao teatro ou ao cinema à leitura dos livros originais, sofrendo constantes interrupções quando se propõem a ler em casa, sem o costume de praticar a leitura de livros nas férias, em geral os alunos da ESCOLA 1 tendem a não relacionar à leitura de livros de entretenimento, que teria o poder de capturá-los e de chamar-lhes a atenção, o utilitarismo que atribuem aos livros que deveriam ler na escola. Nesse sentido, a estratégia adotada pela professora quando requisita uma “leitura livre” parece surtir efeito, trazendo para dentro da sala de aula uma prática associada ao prazer e à escolha individual, mas isso não conduz os alunos a ler um livro que faz parte do cânone escolar como *Dom Casmurro*. A leitura então acaba sendo substituída por outra atividade capaz de oferecer informações sobre a história narrada. Sendo apenas a substituição de uma coisa por outra, sem preocupação com a especificidade do gênero e da obra singular, a atividade pode não trazer benefícios para a recepção do texto literário e tampouco para a peça de teatro.

4.3 As entrevistas sobre leitura na ESCOLA 2

Mais entusiasmados com a possibilidade de discutir não apenas questões relativas à leitura em geral, mas também ao ensino e às práticas de aula de seus professores, os alunos da ESCOLA 2 se mostraram bastante articulados e muitos deles buscavam se posicionar sobre as questões que foram sendo levantadas. Alguns até mesmo pediram à professora para participar das entrevistas e, por terem demorado um pouco mais que seus colegas no preenchimento do questionário, chegaram após o começo das conversas.⁴⁵

Nessa escola, entre os gêneros preferidos surgem nos depoimentos dos estudantes os livros de ação, suspense, terror, aventura, romances e contos, comédias, biografias, livros de poesia e letras de música, histórias fantásticas de livros em séries e gibis, mangás e HQs. Além desses, são mencionados ainda livros de autoajuda, religiosos e outros que tratam de temas que os adolescentes dizem interessar à vida deles (como drogas ou sexo). Também é citada a leitura de jornal, seja a de suas manchetes, realizada na própria banca, ou a de textos sobre esporte na internet, sendo essa leitura sempre referenciada por meninos.⁴⁶ Com relação aos livros, os adolescentes ressaltam de modo geral o gosto por finais surpreendentes e mostram sentimento de tédio em algumas das leituras.

GRO – De que tipo de livros vocês gostam?

Nathália – Uma coisa interessante, assim de ação ou alguma coisa de suspense.

⁴⁵ É provável que o desejo de expor suas opiniões e ideias tenha relação com a maneira como os alunos da ESCOLA 2 se comportam durante as próprias aulas. Como já exposto no capítulo 2, na aplicação dos questionários, os estudantes dessa escola foram os que mais demoraram para se sentar em suas carteiras, os que mais tempo levaram para se aquietar depois da chegada às salas e os que mais fizeram barulho, falaram e conversaram durante as aulas. Além disso, essa escola foi a única em que um dos alunos não preencheu o questionário, mas pediu para participar da entrevista, talvez com o objetivo de fazer uma atividade diferente das que costuma fazer nas aulas de Português. Mesmo assim, quando interpelado sobre questões específicas de leitura, esse aluno respondeu e participou efetivamente da entrevista.

⁴⁶ Em *A aventura do livro: do leitor ao navegador*, Roger Chartier discorre brevemente sobre a leitura do jornal no século XIX, quando este adquire seu grande formato, podendo ser “carregado, dobrado, rasgado e lido por muitos” (CHARTIER, 1999, p. 84), permitindo uma liberdade mais ampla dos gestos; ao alcançar também uma grande tiragem, garante a democratização do acesso. Como ilustrações, são selecionadas duas fotografias do final do século XIX em que homens de terno e chapéus leem jornais na rua; na legenda das fotos, afirma-se o forte vínculo que existiu desde sempre “entre o mundo da imprensa e as sociabilidades masculinas” (p. 82), ao contrário das representações de leitura feminina, nas quais desde o século XVIII as mulheres são perpetuadas em espaços íntimos onde languidamente praticam suas leituras romanescas (CHARTIER, 2001b). Tais diferenças entre práticas de leitura masculinas e femininas parecem persistir e alcançar meninos e meninas ainda hoje. Além de comentarem sobre suas leituras de jornal, de textos sobre esporte e futebol disponíveis ao acesso pela internet, os meninos ainda desdenham do sentimentalismo presente nas leituras romanescas de suas colegas. As mesmas atitudes foram observadas nas ESCOLAS 3 e 4.

Jean – Não esse livro que você lê metade e você sabe o que vai acontecer.

Nathália – Só pelo começo do livro, o final você até sabe como que é. Esses livros assim não têm muita graça. Eu tenho um sério problema com livro, porque eu vou lendo muito bem, daqui a pouco vai dando um sono, vai me dando um sono, aí acabo não lendo mais.

Márcia – Já eu gosto de ler contos, romances, contos do Oscar Wilde.

Nathália – Não precisa citar o nome do autor, é só falar que gosta de ler...

GRO – **Não, pode falar tudo, pode falar tudo! [Para os meninos.] Mas aí, vocês gostam mais de história de mistério?**

João – Não, eu não gosto muito assim de ler livro, leio mais jornal, esses negócios de esporte e internet, né?

Murilo – Eu também, jornal, coisa de internet, esportes.

GRO – **Você lê o jornal na internet?**

Murilo – Não, eu leio coisas esportivas, assim, algumas coisas diferentes. Eu leio jornal nas bancas assim.

Jean – Eu gosto de ler qualquer coisa, de tudo um pouco. Gosto de ler jornal, revista, livro.

Como na ESCOLA 1, os meninos da ESCOLA 2 falam menos de suas leituras e aparentemente são leitores menos constantes de livros. Murilo, um dos alunos entrevistados, explica que lhe falta concentração, que ele se distrai muito rapidamente e reclama: “Ler cansa!”. Jean, filho de professora, declara que lia mais quando pequeno, porque sua mãe o “puxava para ler”, mas admite não ler muito nesse momento de sua vida. Assim, a leitura para eles parece se restringir aos resumos dos livros pedidos pela escola e a textos sobre times e jogadores de futebol, com a exceção de Alexandre, que se define como leitor de poemas e letras de música e cuja mãe é poeta, e de Luís Otávio, que não se considera leitor, mas que teceu diversos comentários sobre leituras ao longo da entrevista. É desses dois meninos a crítica ácida às “leituras de menina”, especificamente à do livro *Crepúsculo*, do qual a maioria das colegas gostou. Mas alunos das outras escolas também criticam o sentimentalismo da série, característico de romances destinados ao público feminino.

Luís Otávio – Eu li, eu não gostei também. Só que tipo no caso, eu parei de ler... No meu caso, eu li, mas eu não gostei muito por causa que ele, eu vou te falar para você: ele é bom? Ele é bom, mas eu não li muito por causa que ele é muito meloso.

Ana Cynthia – É porque, para meninos, é assim... Uma menina que se apaixona por um vampiro e tem um lobisomem querendo competir o amor dela. Para menina, nossa... É um sonho que poderia se tornar realidade, mas nunca vai ter um lobisomem lutando por ela.

Alexandre – Como é o nome da autora? É Stephanie...

Jaquellyne – Stephanie Meyer.

Alexandre – Stephanie Meyer. Ela destruiu a história dos vampiros! Acabou com a história! Vampiro é uma coisa...

Jaquellyne – Asquerosa, feia, vampiro...

Alexandre – É! Vampiro é uma figura horrível, que mata todo mundo! Igual o lobisomem...

Jaquellyne – Vampiro apaixonado?

Alexandre – Um cara ruim! E o cara bonitinho, depilado?

Luís Otávio – Ela destruiu a história...

Alexandre – Meu, o cara tem 300 anos e é virgem, meu? O cara é virgem e tem 300 anos!

Além da inverossimilhança apontada no que diz respeito à construção de uma personagem que deveria corresponder ao que se esperaria do comportamento de um vampiro, os meninos parecem perceber e criticar o fato de que esses romances, voltados ao público feminino, carreguem “um eco da moral do conto de fadas” (PAES, 2001, p. 30), dimensão arquetípica desse gênero específico de literatura de entretenimento, certamente responsável por pelo menos parte de seu sucesso. Além disso, eles parecem, do ponto de vista psicanalítico, responder como fantasias aos desejos eróticos das garotas, “quase sempre consumidos pela aspiração ao amor” (FREUD, 1981, p. 1.345).⁴⁷

De todo modo, se os meninos falam pouco do que leem, esse não é o caso das meninas e algumas das alunas dessa escola se destacam por suas particularidades. A primeira delas que gostaríamos de destacar é Camila, cujo perfil justamente escapa daquele encontrado entre as leitoras de todas as escolas. Filha de dono de marcenaria, cuja escolaridade é o ensino médio, e de professora de Artes da prefeitura, que atualmente cursa uma segunda faculdade (Pedagogia), Camila é uma leitora voraz de livros de aventura indicados por seu irmão e pelos amigos dele, fazendo parte assim de uma comunidade de leitores masculinos. Além disso, costuma ajudar a mãe, quando esta está muito cansada, nas leituras que ela precisa fazer para a faculdade, trocando a ajuda na leitura pela desobrigação de lavar a louça. Assinala ter mais

⁴⁷ Em texto de 1907 intitulado em espanhol *El poeta y los sueños diurnos* (*Der dichter und das phantasieren*), Freud discorre sobre os diferentes desejos que impulsionam as fantasias por meio das quais procuramos corrigir nossa realidade insatisfatória e que nos levam a buscar nas narrativas que lemos aquilo que nos falta. Dentro desse recorte psicanalítico, Freud descreve duas estruturas diferentes, uma feminina e outra masculina, que podem definir, por sua vez, tipos de leitores diversos. Assim, os desejos eróticos dominariam as escolhas das leitoras femininas, cujas ambições são quase sempre consumidas “pela aspiração do amor”, espécie de sublimação dos desejos. Nos leitores masculinos, ao lado dos desejos eróticos existiriam também os desejos egoístas e ambiciosos, que eles precisariam aprender a reprimir para a convivência em sociedade. Desse modo é possível compreender, em certa medida, o descaso dos meninos em relação às leituras sentimentais e “melosas” realizadas por suas colegas.

de 200 livros em casa, responde que seus pais leem *às vezes* e marca praticamente todas as categorias de livros oferecidas pelo questionário, à exceção de *autoajuda*, indicando, no entanto, o livro *O vendedor de sonhos*⁴⁸ como um dos últimos que leu.

GRO – E o que vocês leem fora da escola?

Camila – Aventura. O último livro que eu li foi o *O vendedor de sonhos*. [...] Não, esse não foi o último. Já li. O último foi *O guia do mochileiro das galáxias*.⁴⁹

GRO – E você gostou?

Camila – Gostei. De todos que eu li... esse é mais comédia, mais científico, assim, ficção científica. É muito legal. Para um livro te prender, ele tem de ter uma boa história e uma linguagem que não seja cansativa.

GRO – Que não seja cansativa?

Camila – Cansativa, é. Linguagem difícil.

GRO – Vocabulário difícil de entender?

Camila – Não, não é vocabulário. É... Vossa Senhoria, sabe?, mais antigo. Geralmente, é passado para a gente ler, mas... a escola... [...] Esse eu escolhi, porque eu gosto. Me falaram que era bom e eu falei... [...]

GRO – Quem indica seus livros?

Camila – Os amigos do meu irmão. [...] Nossa, um livro que eu comi, praticamente [risos], foi a série do Percy Jackson, *O ladrão de raios*...⁵⁰ [...] Porque, assim, eu comecei a ler e aí eu comecei a querer ler toda hora, porque é como se fosse um filme, você não pode dar *pause*. E eu não tenho essa paciência de dar *pause*... Caramba, como é que vai terminar? Aí eu vou lá e volto no livro. E são seis livros, se não me engano. Aí eu fui lendo, lendo, lendo... [...] Eu não gostava de ler, agora gosto.

GRO – Quando você começou a gostar?

Camila – Ano retrasado. [...] Foi por causa... Caramba, como chama? Foi um livro que li por conta própria e eu gostei! E era muito difícil eu gostar de livro, porque... Que nem, aquele *A mulher do vizinho*, que chato! Que história chata! Eu escrevo melhor! [Risos.] Umas histórias muito vazias, sem criatividade. [...] Chato! Aí, quando eu li um livro bom, falei: “Olha, não são todos...”

Para a “chatice” identificada à leitura obrigatória, salvo raras exceções (“Eu gostei de *Capitães da areia*. Eu chorei...”), contribuem ainda os prazos curtos e as avaliações (“Não é

⁴⁸ Augusto Cury, ed. Academia de Inteligência, 2008.

⁴⁹ Douglas Adams, ed. Arqueiro, 2009.

⁵⁰ Rick Riordan, ed. Intrínseca, 2010.

tão bom você ler forçado, porque eles impõem uma data, eles falam: ‘Vai ter prova!’ Fica uma pressão, que você já não lê quando eles mandam”) e a constatação de que o objetivo da leitura seria um futuro vestibular (“porque é livro que cai em prova de universidade”), algo que nesse momento não parece fazer sentido para nenhum dos alunos entrevistados na ESCOLA 2. Contraposta a essa “chatice” surgem os livros de aventura, a sensação de estar presa à narrativa e de não poder largá-la e as metáforas e comparações relativas à gastronomia e ao cinema. E além dos livros de aventura – como *Eragon*,⁵¹ que Camila estava lendo quando fizemos a entrevista –, a adolescente gosta também de ler HQs, demonstrando sentir certo ciúme das personagens e histórias que efetivamente *conhece* quando depara com declarações daqueles que parecem apenas *reconhecer* as obras das quais a aluna parece ser íntima:

Camila – Então, vão lançar o filme e eu estou com raiva, porque as pessoas que não gostavam e não sabem a história falam que é fã! Você não é fã, você não conhece! Que raiva! E aí esse pessoal fala: “Ah, é o *Lanterna verde*,⁵² prefiro o *Superman*...” Você não conhece...

Camila constrói para si, portanto, um perfil de leitora que foge aos padrões femininos: os títulos por ela citados são mencionados apenas por meninos ao longo da pesquisa. Estimulada pelo irmão mais velho e os amigos dele, ela demonstra alto investimento na leitura desse gênero, impulsionada por disputas particulares sobre quem lerá primeiro os livros das séries escolhidas. Envolvida pelo ritmo e pela estrutura das narrativas que gosta de ler, a adolescente despreza as leituras pedidas pela escola, nas quais não consegue encontrar o prazer que lhe oferece a literatura de entretenimento. Sentindo-se feliz em ser presa de uma boa história, Camila é capturada pelos heróis aventureiros, que, como explica José Paulo Paes (2001, p. 19),

enfrentam as situações mais arriscadas, a um passo da morte, e dela escapam no último momento, para nossa satisfação, a qual não é menor do que quando os vimos em perigo. Bem por isso o romance de aventuras recorre sistematicamente ao recurso do suspense, habilidoso jogo do autor com o medo e o desejo de saber [...] do leitor que não consegue parar de ler enquanto não vê resolvida a situação em suspenso.

Outro perfil cujas práticas de leitura se sobressaem na ESCOLA 2 é o apresentado por Nathália, Ana Cynthia e Alexandre, que preferem ler livros que tenham um apelo do real.

⁵¹ Christopher Paolini, ed. Rocco, 2005.

⁵² Entre as edições disponíveis no mercado há a de Geoff Johns, ed. Panini Livros, 2013.

GRO – Por que os da escola são chatos?

Ana Cynthia – Porque eles não são... Porque assim, a maioria dos adolescentes, quando escolhe um livro, vê o livro que combina com ele. Que nem: amor, droga, as coisas...

GRO – Os temas?

Ana Cynthia – Os temas que vão mexer com a nossa cabeça e fazer a gente viajar um pouco, pensar como seria a vida daquele jeito, daquele modo vivido pelos personagens do livro. [...] Tudo bem, tem alguns livros que são bons para ler e tal, mas a escola tem que ver que não vai adiantar dar um livro de mil, novecentos e tralalá para pessoas de 15 anos. Porque além das palavras serem diferentes, se você pega... [...] A maioria dos jovens lê a primeira página do livro e depois vê: “Nossa, não tem nada a ver comigo!” e já fecha o livro, vai, pega o resumo pela internet e dá para o professor ler. [...] [A escola pede livros de uma época em que] não podia usar saia curta, nada disso. O jovem não vai querer ler isso. Ele vai querer o quê? Saber de uma história, vamos dizer, de *Christiane F.*,⁵³ ela mostra a passagem que quase todos os adolescentes vivem. A rebeldia, não querer respeitar os pais. Porque assim, se seu pai chegar hoje em dia e falar... Nossa, minha mãe sempre fala isso: “Se eu respondesse desse jeito que você responde para mim, eu tinha levado uma surra do meu pai e da minha mãe”. Antigamente era bem diferente, tanto o modo de criação como a mente dos adolescentes.

No discurso de Ana Cynthia estão implícitas questões já levantadas pelos alunos da ESCOLA 1 relativas às leituras pedidas pela escola: as dificuldades que encontram para lidar com um vocabulário diferente do usado por eles em seu cotidiano, a distância que sentem no que diz respeito ao tema tratado e a desvalorização de uma leitura cuja função parece se restringir a uma avaliação escolar, facilmente resolvida com a cópia de um resumo do enredo da obra facilmente encontrado na internet. Contudo, é possível notar que as relações entre as leituras escolares e os adolescentes podem ser engajadas, como no caso da obra *Capitães da areia*, da qual grande parte dos estudantes que participou das entrevistas afirma ter gostado, ainda que não tenha sido esse o caso de Nathália. Para a garota, o fato de ter descoberto que a história não era real durante a leitura da obra de Jorge Amado fez com que ela se sentisse de certa forma traída pela ficção e desistisse do livro:

Nathália – É, porque se você for ler a história, fala de meninos de rua, que tinham que se virar para conseguir sobreviver. E cada menino tinha uma história diferente... E eu, assim, meu particular, eu entro na história, eu imagino como eles fazem, eu de passar na rua, assim, eu me imagino no local... Então, depois que fiquei sabendo que era ficção, eu parei! Eu não li! Eu

⁵³ Horst Rieck, ed. Best Bolso, 2012.

não li mais. Meu, eu não acredito! Eu chorei no livro, lendo o livro. [...] São coisas que realmente acontecem nas ruas. Você sai, tem sempre... Você vai para o centro da cidade hoje, o centro da cidade não é mais o de antigamente. Entendeu? Você vai para o centro, tem os meninos deitados no chão, jogados, usando droga, e é exatamente o que fala no livro. Só que o livro era uma coisa mais... era fictício, porém, real. Só que por eu saber que era fictício, eu falei: “Não, isso não é possível!” Depois que eu fui ler, fui pesquisar na internet e realmente era ficção. Eu falei: “Eu não vou ler mais!” Eu me decepcionei e não li mais.

Durante a entrevista, quando Nathália comentou sobre a leitura desse romance, perguntamos a ela se a ficção também não serviria para refletir sobre a realidade. A adolescente respondeu afirmativamente, mas comentou que mesmo assim preferia que a história narrada em *Capitães da areia* fosse “de verdade”. Na perspectiva desses leitores, a realidade apresentada nos livros pode servir de exemplo e de modelo de comportamento, o que parece atraí-los e constituir uma finalidade que justifica e legitima a leitura, como pode ser percebido em trechos do depoimento de Luís Otávio:

Luís Otávio – Eu acho que lendo livros que têm na realidade, que nem, vai, tipo sobre drogas, essas coisas assim, a pessoa lendo, a pessoa já vai se prevenir, já fala: “Não, tipo, meu, se eu usar isso aqui, o negócio vai acabar me viciando e vai fazer tipo com quê? Que eu vire mendigo, acabe morrendo”. [...] Que nem, minha mãe me conta cada história de quando ela era pequena, do que ela aprontava, eu acho que o pessoal para para olhar. Se fizesse um livro assim, tipo da vida do autor, quando o autor era pequeno, o que é que ele aprontava e o que é que deixava de aprontar, o que é que ele fez na vida dele, eu acho que seria melhor do que ficar inventando ficção, ainda mais do passado.

Em comum, os três leitores citados expressam o desejo de ler algo que lhes diga respeito e que se aproxime da sua experiência de vida e de seu imaginário cotidiano, que se aproxime de um “real”. Analisando o perfil leitor de jovens franceses, Baudelot e sua equipe citam as pesquisas de Richard Hoggart e de Anne-Marie Thiesse que demonstram “que a participação e a identificação que caracterizam os modos de leitura das classes populares não são da ordem da ilusão. Elas respondem ao princípio do ‘fazer como se’” (BAUDELLOT e al., 1999, p. 159, tradução nossa). Como explicam os sociólogos, o mecanismo de identificação, que prevê um trabalho controlado de imaginação, não é simples nem simplista e a noção de “real” pode assumir diversos significados:

A noção de “real” ou de “verdade” invocada pelos leitores significa ora um “real convencional”, ora um “efeito de real” (sabemos que a situação não existiu, mas o texto é escrito de tal forma que acreditamos “que podemos fingir que ele é verdadeiro”), ora ainda o traço de uma experiência (é alguma coisa que eu já vivi, então “é verdadeiro”, que eu vivo neste momento, algo que “se reencontra”, que pode acontecer a mim ou no meu meio, “isso pode ser verdade”) (BAUDELOT e al., 1999, p. 167, tradução nossa).

Leitores preferencialmente de livros que podem lhes servir para aprender com a experiência alheia, o que esses alunos da ESCOLA 2 parecem buscar são leituras que respondam a questões éticas, que, segundo Bourdieu (2003b, 2006), são responsáveis pela formação do gosto de um segmento social e determinam a valorização de um capital cultural de caráter “interessado” e pragmático, que possa ser usado na vida prática. É muito provável que no Brasil a distinção entre os modos de leitura das diferentes classes sociais não seja tão marcada como na França, em que é possível definir um tipo de comportamento para as lá mais definidas e denominadas classes populares. Como se viu, o perfil leitor de Camila se contrapõe ao que demonstram Hoggart e Thiesse, e mesmo Nathália e Ana Cynthia citam títulos de ficção como *Eclipse*⁵⁴ ou *A cabana* entre suas leituras preferidas (ressaltando-se que o autor do último livro, obra de ficção, apresenta a narrativa como se fosse real em seu prefácio). Além disso, há que se considerar os depoimentos de leitores das escolas particulares, que não fazem parte das classes populares e, mesmo assim, compartilham do desejo de ler livros ligados à realidade, como biografias e autobiografias. Para a coordenadora da biblioteca da ESCOLA 4, esse desejo estaria relacionado à faixa etária dos estudantes. Todavia, é preciso destacar que uma demanda enfática e quase exclusiva por livros que tratem do “real” e “sirvam para alguma coisa” foi encontrada apenas nos depoimentos coletados na ESCOLA 2.

Ademais, há a percepção já descrita acima de que os livros requisitados pelos professores são “antigos”, de difícil leitura, desinteressantes, e de certa forma inócuos, já que sua leitura não é entendida como um saber que faça sentido e que possa ser empregado praticamente no cotidiano, corroborando a existência de uma relação “utilitarista” (CHARLOT, 2000) com o conhecimento escolar. Assim, alguns dos alunos definem as leituras requisitadas pela escola, de difícil leitura, como cultura inútil.

Márcia – [...] Tem *O cortiço*, por exemplo, lá em casa o que mais tem é livro de *cortiço*. Eu li, comecei a ler o começo, não gostei, aí fui na metade, da metade eu fui para o final...

⁵⁴ Stephenie Meyer, vol. 3 da série Crepúsculo, ed. Intrínseca, 2009.

GRO – Você foi lendo em partes?

Márcia – Foi, mas eu não gostei, não. *A moreninha*, por exemplo, teve um dia que a minha mãe estava lendo um livro, estava tendo futebol na televisão, [eu] não tinha nada com futebol, o que eu ia fazer? Deitei e comecei a ler o livro d'*A moreninha*. Cheguei na página 3, não aguentei mais. Aquele livro já está muito... Como ela [a colega] disse, [a linguagem] é antiga!

GRO – Bom, e os livros que leem aqui na escola, vocês acham que eles são importantes?

Dylan – Eu não leio!

Simone – Dependendo...

Alexandre – Dizem que é cultura...

Vanessa – Cultura inútil, né? Mas...

GRO – Por que inútil?

Simone – Eu não acho nada inútil.

Vanessa – Porque assim, alguns livros são mais livros voltados para a educação...

Simone – E educação não é cultura? [...]

Vanessa – Assim, eu acho que os livros aqui da escola, se fosse uma coisa mais voltada para os adolescentes...

Ana Cynthia – Para o público jovem.

Vanessa – ...eles pegariam... teriam mais interesse do que aqueles livros chatos e parados, entendeu?

[...]

Alexandre – Essa história do livro ser antigo, igual o *Capitães da areia*, que não é um livro tão atual. É importante, às vezes a gente tem que fazer aquele resuminho, aquela capinha, a gente faz e tira um 7 ou um 8. Eu acho, sabe?, se o livro fosse uma coisa que interessasse mais, o desempenho ia ser melhor. [...] Eles jogam o livro para a gente e falam: “Isso é cultura”. A gente sabe que isso é cultura, mas não é uma coisa que vai agregar qualquer outra informação para a gente.

Ana Cynthia – No futuro.

Vanessa – Você vai entender que aquilo foi da cultura, mas...

Alexandre – Aquilo é um livro que foi muito prestigiado, que virou... fez parte da cultura, da literatura brasileira. Só que não é uma coisa que vai fazer a gente, nossa!, parar e pensar: “Meu Deus, é verdade!”

A mesma distância do que seria uma “cultura legítima”, relacionada pelos estudantes a coisas do passado – note-se que é justamente esse o tempo verbal por eles empregado quando a ela se referem –, é percebida também na relação que estabelecem com a literatura. Em seus

depoimentos, a concepção do que é literatura está relacionada ao cânone escolar e não parece ter nenhum vínculo com os livros que eles escolhem para ler por conta própria. Além disso, para a leitura de tais livros de literatura, os alunos explicitam que sentem falta de uma mediação por parte de seus professores, que poderia, talvez, contribuir na construção de um sentido para a atividade, como é indicado no trecho a seguir:

Nathália – Eu particularmente... assim, eu não sou muito chegada em livros de literatura porque é o que ela falou, é uma leitura cansativa, é uma leitura que você olha...

Camila – Não prende!

Nathália – É, você vai lendo aquilo e fala: “Meu, eu não vou usar isso”.

Camila – “O que é que está falando?” Você lê umas cinco páginas e fala: “Pera aí, o que é que está falando?” Aí volta tudo e não entende de novo...

Nathália – É, livro de literatura, geralmente, se você não tem um professor ou alguém que conheça para te explicar, você não vai entender. É o que acontece... Eles querem dar um monte de livro, livro de Química, de Português, de Matemática, mas não adianta a gente ler esse livro sem ter alguém ali para: “Ó, esse livro trata disso, disso e disso e tal e não sei o quê”. Se você tem alguma dúvida: “Ô pessoa, ô professor, ô fulano, eu não estou entendendo. Você pode me explicar?”. Então, livro de literatura para nós, que somos alunos, ler assim não faz sentido.

A leitura dos livros requisitados pelos professores ou de seus resumos parece ser compreendida como um capital cultural que só tem valor dentro dos muros da escola e, no máximo, na preparação para um exame vestibular. Contudo, o vestibular parece estar muito longe, tanto temporalmente – o que faz que o esforço empregado na leitura seja compreendido como um investimento a longuíssimo prazo – como em termos de perspectiva real de acontecimento – ainda que alguns dos adolescentes falem sobre seus desejos relativos a profissões que necessitariam de uma formação superior, muitos deles não pretendem prestar o concurso e um dos professores comentou que não estava conseguindo adesão dos alunos nem ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A leitura das obras canônicas, portanto, parece responder exclusivamente a uma demanda da professora de Português e servir para aumentar o vocabulário, para resolver problemas de ortografia e para que se possa aprender a falar correta e formalmente em uma futura entrevista de emprego. Assim, é compreensível que os alunos respondam aos pedidos de resumos com as tais cópias de textos que encontram na internet. Vários dos estudantes relatam que “copiam e colam” resumos mesmo declarando não entender nada nem dos livros nem dos textos copiados, contam que os entregam a seus

professores e se dão por satisfeitos ao receber pelos trabalhos notas dentro da média, alcançando assim o objetivo de passar de ano e de obter, num futuro próximo, o diploma do ensino médio, esse sim um capital cultural institucional que poderá servir a alguns deles na luta por certas ocupações.⁵⁵

Considerando-se ainda a questão do acesso ao objeto livro, nota-se, de modo geral, que os alunos da ESCOLA 2 parecem partir do princípio de que as instituições escolares, tanto particulares⁵⁶ como públicas, têm o dever de lhes fornecer livros.⁵⁷ A professora das

⁵⁵ Na ESCOLA 2 houve ainda uma longa discussão sobre as apostilas que haviam sido fornecidas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo a todos os alunos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio da rede. Parte do programa “São Paulo faz escola”, esse material começou a ser distribuído para os estudantes da rede em 2009. Segundo os adolescentes, as apostilas deveriam facilitar a vida deles, pois trariam os textos de que eles precisariam, evitando assim que precisassem copiá-los em sala de aula. Contudo, na opinião dos alunos, elas não cumprem sua função, porque: 1) em alguns casos, não trazem os textos que os professores gostariam de usar, o que faz que não sejam utilizadas nas aulas; 2) alguns professores não expõem a matéria nem ajudam os alunos a entendê-la, mas passam as páginas correspondentes a ela nas apostilas para que os alunos “se virem sozinhos”; 3) todas as respostas às questões propostas nas apostilas podem ser encontradas na internet, inclusive com erros, conforme relato dos estudantes, e muitos professores nem chegam a checar o que recebem como retorno dos alunos. Ou seja, o trabalho desenvolvido com as apostilas parece ser bastante semelhante ao pedido de resumos de livros: o professor pede, o aluno copia da rede e entrega, e o professor dá nota sem verificar se as respostas estão corretas ou se o resumo faz sentido ou é um plágio. Durante a observação que realizamos na fase preliminar da pesquisa em aulas de um dos professores da ESCOLA 2, o próprio docente disse a um dos alunos durante a entrega de um trabalho sobre um livro cuja leitura havia sido pedida que só verificaria a introdução e o final do texto, pois ele sabia que o miolo havia sido copiado da internet. O mais preocupante parece ser o fato de todos os envolvidos considerarem essa dinâmica de trabalho algo “normal” e corriqueiro, à exceção de alguns alunos, como Jean, que declara a certa altura: “Na real? A gente nunca vai aprender nada com a apostila”. Maiores informações sobre o programa e o material estão disponíveis no *site* da Secretaria: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?alias=www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009>>. Acesso em: 30/7/2013.

⁵⁶ Durante os depoimentos tomamos conhecimento de que diversos alunos haviam cursado pelo menos parte do ensino fundamental em escolas particulares e que haviam sido matriculados na ESCOLA 2 para cursar o ensino médio.

⁵⁷ Entre os livros que os alunos haviam recebido da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo no ano anterior foram citados *A mulher do vizinho*, de Fernando Sabino (Record, 1991), *Cecília Meireles: antologia poética* (Global, 2013) e uma antologia de Carlos Drummond de Andrade. Os livros foram recebidos nas chamadas “caixas-kit”, parte do projeto “Apoio ao Saber”, que tinha por meta incentivar a leitura, fomentar público leitor e oferecer acesso a livros. Com verba da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), o projeto chegou a distribuir um conjunto de três livros de escritores clássicos para cada aluno da rede matriculado em um dos anos finais do ensino fundamental. Implantado em 2008 durante a gestão do governador José Serra, o projeto não vigora mais. Além da distribuição de livros realizada pelo governo estadual, os alunos das escolas públicas contam também com os livros distribuídos pelo PNBE/MEC, como já relatado em nota anterior. Em declaração ao Caderno Mais do jornal *Folha de S.Paulo* de 13 de agosto de 2000, Marisa Lajolo destacava que em 1999 haviam sido publicados mais de 46 milhões de livros voltados ao público infantil contra 10 milhões voltados ao público adulto. Tamanha desproporção entre os números foi explicada pela pesquisadora da seguinte forma: “Fácil, cara: papéis e mamãs têm de financiar a própria leitura, enquanto a de molecos e molecas vem com verba pública (o que está corretíssimo!)”. Considerando-se que o PNBE já existe há mais de 15 anos, é possível compreender o fato de a distribuição de obras

turmas pesquisadas ainda aguardava, no começo do segundo semestre de 2011, que as “caixas-kit” de livros destinadas aos alunos pelo governo do Estado de São Paulo chegassem ao estabelecimento para que ela pudesse, então, requisitar as leituras do ano. Desse modo, os estudantes não haviam lido nenhum livro a seu pedido até aquele momento.

Luís Otávio – Porque no ano passado eu estudava em outra escola. Na metade do ano eles davam um livro. Eu acho que davam três ou quatro livros que vinham em uma caixinha para a gente.

Ana Cynthia – No Sistema Objetivo é todo bimestre, chega junto com as apostilas, um livro. Aí você tem que ler em um prazo e depois fazer a conclusão do livro, o que você entendeu. A maioria dos livros...

À falta de exemplares suficientes que possam ser lidos por todos, soma-se a ausência de funcionário ou professor que possa assumir a função de bibliotecário e organizar e gerenciar a biblioteca, que em função disso não pode ser frequentada pelos alunos, como já relatado no capítulo anterior.

Nathália – Desde que a gente estuda aqui, nunca entrei [na biblioteca]. É porque teve uma época que a biblioteca era aberta e tal, só que os alunos estragavam, roubavam. Então, agora, por conta disso... Que nem... a nossa sala de computação também, a gente só pode usufruir em horário de aula e se algum professor der autorização. É que nem a biblioteca, é muito difícil. É como se a gente não tivesse.

Ana Cynthia – [...] Porque assim, a biblioteca, na maioria das vezes, fica fechada. Na escola da minha mãe [diretora de escola pública], tem uma professora que, como ela se afastou, ela fica na sala de leitura. Os alunos podem pegar livros, eles ganham pontos. Depois, cada mês, quem pegou mais livros e devolveu no prazo certo ganha alguma coisa, eles fazem algum sorteio, as coisas...

Destaque-se no depoimento de Nathália que parte da responsabilidade pelo fato de a biblioteca não ficar aberta à visitação parece recair sobre o comportamento dos alunos, ainda que tenhamos presenciado reunião já relatada em que a vice-diretora cogitou a transformação da biblioteca em “itinerante”, para que a sala que ela ocupava pudesse ser transformada em

literárias, principalmente das infantojuvenis, ser percebida pelos estudantes como algo corriqueiro e comum. A estranheza surge quando a entrega dos livros “atrasa” ou não acontece por algum motivo que não chega a ser esclarecido para os alunos.

sala de aula. Naquele momento, a biblioteca era percebida por grande parte do corpo docente como um estorvo, um problema do qual vice-diretora e professores tentavam dar conta. Todas essas questões relacionadas à biblioteca na ESCOLA 2 são indícios de que ela não é concebida ou tratada como um espaço fundamental para o desenvolvimento de práticas de leitura dos alunos nesse estabelecimento. A falta de acesso ao acervo da escola, o atraso na entrega de livros de literatura por parte do governo e o receio de requisitar obras que os estudantes não possam comprar constituem obstáculos concretos para o desenvolvimento de um trabalho efetivo de leitura literária.

Contudo, ainda com relação ao acesso, diversos alunos comentam que têm o hábito de pegar livros na biblioteca municipal do bairro, ou de pedir para que suas mães o façam para eles. Além disso, há alunos que declaram emprestar livros de amigos e colegas e aqueles que costumam comprar seus próprios exemplares. Com respeito à leitura de livros em suporte digital, parte dos alunos declara preferir ler no papel, “amarelinho”, que não cansa o olho e tem a vantagem de isolá-los das redes sociais, como a maioria de seus colegas na ESCOLA 1. Contudo, nessa escola há também alunos que declaram ler livros em seus computadores, seja fazendo *download* deles, seja lendo *on-line* em *blogs* ou *sites* que os disponibilizam, corroborando os dados coletados por meio dos questionários, já relatados e analisados no capítulo anterior. Essa prática parece acontecer mesmo quando os alunos reclamam da luminosidade da tela, e o número de estudantes que afirma dar conta de uma leitura *multitask* (ler, ouvir música, checar *e-mail*, MSN, Orkut e Facebook ao mesmo tempo) na ESCOLA 2 foi bastante elevado quando comparado aos encontrados nas outras escolas.

GRO – E você disse que não gosta de ler no computador?

Ana Cynthia – Ah, dói o olho... Esses dias, que nem... Tem bastante comunidades do Orkut que contam histórias de romance. Esses dias eu estava lá, peguei e fiquei assim no computador, toda torta, com o olho enfiado na tela. Daí a minha mãe: “Filha, pega o *notebook* e vai para a cama”. E o olho vermelho, já. Daí, minha mãe: “Nossa, parece que você usou droga, filha. Pelo amor de Deus!” E eu lá, parada. Irrita, às vezes, fiquei com o olho vermelho.

GRO – Onde você pega os livros que você costuma ler?

Luís Otávio – Pela internet ou senão, eu acho que eu falo para a minha mãe ir lá na biblioteca e ela pega para eu ler. [...]

GRO – Você pede um livro para ela ou é ela que te sugere os livros?

Luís Otávio – Não, eu peço... Às vezes eu peço para ela, às vezes ela pega para mim. Quem, agora eu estou lendo um livro que eu tenho lá em casa, *Coração roubado*,⁵⁸ já estou na metade do livro, já.

GRO – E você?

Jaquellyne – Para começar assim, eu não gosto de papel, eu leio livro assim na internet, eu baixo o livro e leio.

GRO – Você prefere ler na tela?

Jaquellyne – Porque na folha assim eu fico pensando o que está acontecendo nos outros lugares, aí eu consigo pensar em várias coisas e leio na internet, entendeu? Aí eu acho melhor... [...] e aí eu fico no meu quarto, deitada lá...

GRO – E, quando você está na internet, o MSN não está aberto?

Jaquellyne – Está, está aberto.

GRO – E tudo bem? Você consegue prestar atenção em tudo?

Jaquellyne – Tudo bem, eu consigo prestar atenção em tudo. Eu não consigo ficar focada numa coisa só. Eu tenho um certo problema...

[Risos.]

GRO – Você ouve música enquanto lê?

Jaquellyne – Hum-hum. E daí é música, é MSN, é Twitter, o livro... E eu consigo prestar atenção. Se você me perguntar do livro, eu sei contar tudinho, assim. Só que leio mais assim livros de autoajuda, de comédia, essas coisas assim...

GRO – Que livros de autoajuda você gosta, por exemplo?

Jaquellyne – Ah, sabe esses livros *teen* que falam de amor, de isso e aquilo, de como ter a sua amiga e não sei o que lá? Esses livros assim...

GRO – Entendi. E comédia, que tipo?

Jaquellyne – *Nando e Pezão*, eu leio assim, eu sou viciada nesse... É que é um conjunto de livros que o Júlio Fantasma faz. Tem até um *blog* dele, do Júlio Fantasma.⁵⁹ Aí lá tem contos de terror, que eu leio também, *Nando e Pezão*, que eu também leio e então é uma série de livros que contam a história de dois caras. É isso, eu acho que só... Leio letras de música também, eu leio. Essas coisas...

⁵⁸ Marcos Rey, ed. Global, 2007.

⁵⁹ No *site* de Júlio Fantasma (<http://www.juliofantasma.com.br/>), os adolescentes podem ter acesso e ler as aventuras da dupla Nando e Pezão organizadas por episódios, por sua vez divididos em capítulos. Os episódios vão sendo postados à medida que o escritor os produz. Os visitantes têm ainda a opção de fazer o *download* do *e-book* do livro (por R\$ 9,99) ou ainda de comprar a versão impressa (por R\$ 29,39). Há também a possibilidade de acesso a piadas, animações em *flash*, contos de terror, “fotos toscas”, pegadinhas etc. Júlio Fantasma se apresenta como “*Webdesigner* por profissão. Humorista por acaso. Escritor nas horas vagas”. Em nosso último acesso ao *site*, de 24 de julho de 2013, 11.540 pessoas haviam “curtido” o *site* no Facebook.

GRO – Você gosta de ler sentada, na frente do computador?

Jaquellyne – Às vezes deitada na minha cama, com o *laptop* no colo.

Além de alunos que preferem a leitura digital à realizada no papel, duas adolescentes comentam ter *blogs*, nos quais escrevem com frequência, e muitos nos deixam seus endereços de Twitter anotados ao final dos questionários. Logo no início da entrevista Simone descreve seu *blog* como “bonitinho” e explica que costuma publicar nele textos românticos, sobre amor. Jaquellyne, cujos trechos do depoimento foram citados e que confessa ter lido apenas as dez primeiras páginas de *Capitães da areia*, expõe com certo discernimento o que a ajuda a produzir seus textos:

GRO – Você disse que tem um *blog*, você tem modelos que segue para escrever seu *blog*?

Jaquellyne – Não muito.

GRO – Mas o que você lê, você acha que interfere na sua escrita?

Jaquellyne – Interfere. Porque tanto assim, é um conjunto assim... Tanto nas palavras, que eu aprendo palavras novas lendo assim, e eu tenho coisas diferentes para escrever, tanto experiências das outras pessoas que fizeram livro, que pego por base também na minha vida. São várias coisas que englobam para sair um texto legal. Não é só a minha vida, é um conjunto de coisas.

Esses estudantes parecem fazer parte de modo ativo do que Henry Jenkins denomina “cultura da convergência”, que segundo o autor impacta os modos como consumimos os meios de comunicação. Assim, torna-se possível para “um adolescente fazer a lição de casa e trabalhar ao mesmo tempo em quatro ou cinco janelas abertas no computador: navegar na internet, ouvir e baixar arquivos MP3, bater papo com os amigos, digitar um trabalho e responder *e-mails*, alternando rapidamente as tarefas” (JENKINS, 2009, p. 44). Para Jenkins, tal convergência das mídias não é apenas uma mudança tecnológica, mas marca também uma modificação na relação existente entre as tecnologias, as indústrias, os mercados, os gêneros e o público, ao qual passa a ser possível assumir o papel de produtor, como Jaquellyne e Simone demonstram.

Ainda que se possa discutir se uma vida constantemente “plugada” afeta ou não a capacidade de concentração e de pensamento dos jovens,⁶⁰ as possibilidades de acesso e de

⁶⁰ Recente documentário intitulado *Nação digital* (DRETZIN; RUSHKOFF, 2012), reproduzido no Brasil pelo canal GNT, apresenta pesquisas desenvolvidas pelo professor e pesquisador Clifford Nass, na Universidade de Stanford (EUA), com estudantes universitários que executam mais de cinco tarefas

ação que surgem com a internet parecem superar de longe os possíveis problemas que ela poderia causar.⁶¹ Além do que, a tecnologia existe, não se cogita prescindir dela e, pelo contrário, ela parece poder se tornar uma ferramenta importante na adesão ao estudo e ao trabalho escolar, principalmente quando se trata de estudantes de classes não favorecidas, como demonstra o documentário *Nação digital* (DRETZIN; RUSHKOFF, 2012), ao trazer a público a experiência desenvolvida em uma escola norte-americana cuja maioria dos estudantes é afrodescendente e pobre.⁶²

Ademais da internet e dos livros lidos nos computadores, os estudantes da ESCOLA 2 tecem também comentários sobre as relações entre livros e suas adaptações cinematográficas, parte integrante de uma nova modalidade de consumo cultural (CECCANTINI, 2012). Nos depoimentos, é possível perceber que alguns apenas assistem aos filmes, de preferência dublados para que não seja preciso ler as legendas, mas outros fazem comparações e refletem sobre os diferentes tipos de narrativas e as implicações que existem na transposição de uma a outra.

Nathália – Aí montaram o filme [do *Percy Jackson*], né? Fizeram o filme.

Murilo – Que nem assim, olha, por exemplo, *Harry Potter*...

Camila – Não, mas o filme foi antes. Não, não, foi depois, claro!

em seus computadores ao mesmo tempo. Os estudos concluem que esses sujeitos têm, de fato, uma baixa taxa de concentração e indicam que o cérebro humano encontra dificuldades para passar de uma atividade a outra sem perder o foco de atenção. Essa mesma posição é defendida por Nicholas Carr (2011) quando reflete sobre as mudanças percebidas em seu próprio cérebro, entre as quais está a incapacidade de mergulhar em um livro ou artigo extenso, percorrendo longos trechos de prosa, devido ao prazer imediato dos constantes *inputs* propiciados pelo Google.

⁶¹ Em congresso promovido pela International Society for Technology in Education (Sociedade Internacional para a Tecnologia na Educação) – ISTE 2012/San Diego-USA – do qual participamos, foi possível ter acesso a inúmeros trabalhos desenvolvidos com o apoio de diversas tecnologias (celulares, *laptops*, *desktops*, leitores digitais e um sem-número de *softwares*) que já acontecem nas escolas públicas de ensino básico nos Estados Unidos há algum tempo. Uma professora de Ciências de sétimo ano, por exemplo, relatou como estruturou todo um trimestre de aula basicamente com o uso do Twitter e muitos professores trabalham com os aparelhos que os alunos possuem e trazem para a sala de aula, numa modalidade denominada por eles de BYOD – *Bring Your Own Device* (traga seu próprio aparelho). Uma das principais preocupações dos professores parece ser a de preparar esses estudantes para que se tornem capazes de “filtrar” as informações a que têm acesso por meio da internet e para que sejam capazes de produzir material com base nas pesquisas que realizam.

⁶² No documentário, Dretzin e Rushkoff (2012) visitam uma escola pública norte-americana que atende adolescentes de classes desfavorecidas, em sua maioria afrodescendentes, e contam que houve grande adesão por parte dos alunos quando o então novo diretor propôs o uso da internet para a execução de tarefas dentro e fora da escola. Segundo o diretor – que afirma que “tecnologia para essa geração de nativos é igual a oxigênio” –, o coordenador e professores, a frequência diária à escola passou a ser mais de 90%, incidentes violentos dentro da instituição deixaram de acontecer e, nas avaliações internas, a interpretação de textos melhorou 30% e as competências em Matemática, quase 40%.

Nathália – Primeiro os livros, depois o filme.

Murilo – Se eu posso ver o filme, para que é que eu vou ler o livro?

Camila – É porque é diferente.

GRO – Qual é a diferença?

Nathália – No livro você tem mais detalhes do que acontece... Pela sua imaginação, você vê cenas... E no filme, eles cortam, eles cortam. Que nem n’*O senhor dos anéis*. *O senhor dos anéis*, o que está no livro está no filme, porque só o filme tem duração de quase quatro horas...

GRO – Mas você ia falar o quê, Jean?

Jean – O livro, ele tem de agradar um tipo de público, que é um público que gosta mais de ler e tal. O filme, ele tem de agradar todo mundo que gosta de assistir filmes. Então, cada tipo de... Por exemplo, o livro é a leitura. Então, por exemplo, se você gosta de ler, você vai entender o livro e o filme. Agora, se você não gosta de ler, assim, você costuma mais assistir e tudo, você vai preferir mais o filme que o livro. Cada tipo de...

GRO – Você acha que são duas atividades diferentes? Para públicos diferentes?

Jean – É, só que aí elas se ligam.

Camila – Pode ser o mesmo tema, mas são diferentes.

Jean – Porque o livro...

Camila – As pessoas reclamam: “Ah, mas não tem essa parte no filme...” Gente, para passar para um filme, tem que ter uma adaptação. O nome pode trocar, às vezes. Não é a mesma coisa, como vocês disseram é totalmente diferente.

Alexandre – Você cria a feição do personagem, você cria o cenário na sua cabeça, quando você lê. Igual quando eu li o *Harry Potter*, eu tinha lido o livro antes de ver o filme. Aí, eu ficava imaginado o Harry Potter de um jeito, depois que eu vi o filme, é totalmente diferente.

Ainda que os alunos da ESCOLA 2, como seus colegas da ESCOLA 1, não tenham muita clareza de tudo o que envolve a adaptação de um livro para a produção de um filme, eles percebem que há diferenças entre as narrativas, que existe a necessidade de se efetuarem mudanças e reconhecem a maior liberdade de imaginação garantida pela história escrita, que requer efetivamente um maior esforço intelectual (PAES, 2001).

É preciso ressaltar, contudo, a longa discussão surgida sobre gêneros musicais e músicos das paradas de sucesso atuais ou de outras épocas que rendeu um debate muito mais engajado do que os diversos tópicos sobre leitura abordados ao longo das entrevistas. Alexandre, que declara que “infelizmente” não se considera um leitor, pois afirma que não tem o hábito de ler romance nem de conversar sobre leituras com os amigos, diz sentir prazer

lendo poesia e “tentando entendê-la” e comenta que em algumas situações ler letras de música é melhor do que consultar livros didáticos:

Alexandre – Ah, assim, escrita para mim, o máximo de coisas que interferem para mim na escrita... Por exemplo, uma letra de uma música, que eu leio... Igual, eu sou fã da banda Iron Maiden, aí o vocalista dessa banda, ele é historiador. Então, basicamente a maioria das músicas que ele faz tem algum fato histórico no meio. Então, tinha trabalhos que a gente ia fazer da Segunda Guerra Mundial, que numa música eu tive um olhar, assim, sabe? A música chama “The Trooper”,⁶³ em que ele conta a história da guerra dos russos contra os ingleses. Nossa, mas... Uma coisa! Eu, num trabalho que a gente tinha que fazer um resumo, com base naquela música, eu já consegui ter uma sacada melhor. E no livro não consegui tirar.

Percebe-se no depoimento o nível de envolvimento de Alexandre com as letras de músicas que costuma ouvir na garagem de sua casa. Ainda que essa letra a que ele se refere não trate da mesma guerra sobre a qual ele tinha a tarefa de produzir um resumo, e que não seja possível julgar a adequação das informações por ele mobilizadas na escrita de seu texto, é importante destacar a relação traçada entre a letra e o assunto da aula de História, a possível identificação com o vocalista da banda Bruce Dickinson, e a efetiva produção de um texto que conclama os hábitos de seu enunciatador. Ainda assim, durante a entrevista foi possível notar que nem a leitura da letra de música era considerada como leitura por Alexandre, nem o *rock* era considerado cultura por ele. A longa conversa presenciada ao final da entrevista com o grupo do qual Ana Cynthia, Luís Otávio e Alexandre fizeram parte, em que os adolescentes refletem longamente sobre músicas de diferentes gêneros musicais que gostariam de selecionar para tocar em uma festa da escola, tendo em vista a possível presença de pais e mães, e sobre seus próprios gostos musicais e as mudanças pelas quais eles foram passando, tampouco parece ter alguma possibilidade de ser encarada como cultural ou de ter espaço em sala de aula. Apesar disso, refletindo sobre as mudanças que seus gostos musicais foram sofrendo ao longo dos anos, Ana Cynthia pondera que pode vir a gostar de “literatura” quando for cursar a faculdade de Letras, o que pretende fazer depois de cursar a de Gastronomia, seu primeiro objetivo, e afirma:

⁶³ A banda britânica de *heavy metal* Iron Maiden, fundada em 1975, tem como vocalista o tenor e piloto de avião Paul Bruce Dickinson, que chegou a cursar História em universidade inglesa. O nome da banda foi inspirado em romance de Alexandre Dumas e a canção “The Trooper”, a que o estudante se refere, foi baseada em poema de Lord Tennyson sobre a Batalha de Balaclava, travada entre a coligação anglo-franco-otomana e os russos, ocorrida durante a Guerra da Crimeia, em 1854. A canção, no entanto, tem letra de Steve Harris, baixista da banda.

Ana Cynthia – Hoje em dia, quando eu tenho 15 anos, acho que eu não acho tão importante. Que nem, como meu irmão. Quando ele estudava, ele já estudou aqui, ele fez até a 8ª na particular e depois veio para cá, ele escutava muito música *funk* e tudo. Ele foi para a faculdade, agora é MPB, essas coisas que ele achava brega antes. Os livros que ele falava: “Nossa, nunca vou querer ler isso aí”, agora ele se interessa.

Encontramos, portanto, na ESCOLA 2, diversos perfis de leitores que apresentam engajamentos muito diferentes na leitura. Adolescentes cujo lastro de experiência com a leitura de livros é tênue e parece estar restrito ao período da infância, uma leitora que parece ter despertado para a possibilidade de sentir prazer a partir da leitura de um livro que considerou bom e do qual não se lembra do título, um leitor de poesias e de letras de música de suas bandas favoritas que não se considera leitor porque não costuma ler romances, uma leitora de livros de autoajuda que pondera que pode vir a gostar de ler literatura no futuro. Diversas também parecem ser as questões envolvidas na formação desses leitores e, mesmo que possamos apontar o nível de escolaridade dos pais e a escola frequentada pelos meninos como fatores que influenciam as práticas de leitura desses adolescentes, o número de livros em casa e o engajamento na atividade de outros membros da família e de pessoas de sua convivência também parecem pesar nessa equação. Ainda assim, constata-se que, para a grande maioria desses alunos, a escola apenas garante acesso a um certo cânone literário escolar, compreendido como um conteúdo que poderá ser usado em um vestibular num futuro longínquo e distante, mas cuja leitura, no momento, é apenas uma atividade chata da qual buscam dar conta por meio de cópias de resumos. Rejeitada a leitura do cânone escolar em função da falta de mediação, os alunos da ESCOLA 2 não chegam a ter efetivamente a oportunidade de conhecer o que identificam como cultura inútil. No entanto, eles não se esquivam de dizer o que pensam e de declarar sua indiferença em relação ao que chamam de literatura.

4.4 As entrevistas sobre leitura na ESCOLA 3

Ao contrário das entrevistas com os alunos da ESCOLA 2 e de modo similar à experiência com os estudantes da ESCOLA 1, as entrevistas realizadas na ESCOLA 3 também exigiram uma intervenção mais constante. Os adolescentes nos concederam entrevistas divididos em quatro grupos. Em três deles, de modo geral, os meninos

responderam prontamente às perguntas, entretanto discussões a partir de um tópico que tenha sido colocado em questão ocorreram em poucas ocasiões. Em uma das turmas, por exemplo, dois alunos fizeram colocações veementes sobre suas práticas de leitura e entraram em uma discussão sobre seus diferentes pontos de vista acerca da série *Harry Potter*. Ainda que não tenhamos realizado uma longa observação nessa escola – o tempo que passamos nela se restringiu a uma manhã –, é possível traçar um paralelo entre o comportamento responsivo dos adolescentes durante as entrevistas e o rigor, a disciplina e o ascetismo aparentemente exigidos pelo colégio daqueles que o frequentam, conforme já descrito no capítulo 2. Mesmo assim, foi perceptível a existência de práticas de leitura mais constantes e estáveis e maior capacidade de reflexão e análise por parte dos alunos sobre o que leem e o que não leem.

Relativamente aos modos de leitura de seus pais, há alunos que comentam que pai e mãe leem bastante, mais do que eles mesmos, e há estudantes que dizem que seus pais leem pouco e que nem chegam a ter muitos livros em casa, sendo que alguns “confessam” ainda que os livros que possuem em suas bibliotecas familiares são os infantis dos irmãos caçulas. Em geral, os relatos dão conta de que as mães costumam ler mais do que os pais, de que elas leem romances e os últimos, notícias, mas há casos em que o pai é o modelo de leitor do adolescente. Alguns dos estudantes afirmam ainda que seus pais costumam ler revistas relacionadas às suas profissões, como as sobre arquitetura ou sobre fisioterapia.

Entre os estudantes, há adolescentes que afirmam ler apenas “o necessário”. Contudo, encontramos também alunos que discorrem sobre suas práticas de leitura e sobre seus gostos no que se refere aos gêneros literários. Quando falam sobre seus modos de leitura, a grande maioria dos alunos da ESCOLA 3 comenta que gosta de ler os livros que escolhe preferencialmente à noite, antes de dormir, na cama em seus quartos, sozinhos, quando ninguém os atrapalha. Uma das alunas conta, por exemplo, que lê por volta de 100 a 150 páginas toda noite e um dos estudantes lamenta que chega a entrar madrugada adentro lendo, indo dormir por volta das 4 horas da manhã. Muitos deles comentam ainda que gostam de ler nas férias, quando então podem se dedicar à leitura de um livro inteiro sem as interrupções das tarefas escolares. Nessas ocasiões, uma das meninas afirma que há dias em que fica o dia todo lendo, levantando-se apenas para tomar banho e comer, e acrescenta que não se cansa, “se for um livro bom, eu passo o dia todo...” E há ainda casos de alunos que afirmam categoricamente que leem sempre e a qualquer hora.

Com relação às leituras que escolhem fazer por conta própria, os alunos citam livros de romances adolescentes, aventura, ação, suspense, ficção científica, fantásticos, livros que fazem parte de séries e que os prendam. Uma das alunas cita a leitura de romances clássicos;

um dos alunos comenta sobre a leitura de biografias. Os estudantes mencionam também que costumam escolher seus livros em função da capa, da leitura da resenha na contracapa, do título, por fazerem parte de séries ou ainda por indicação de amigos, pais e professores. Mais uma vez, meninos parecem ler menos que meninas e seus interesses estão voltados para as notícias de modo geral e, principalmente, àquelas relacionadas ao esporte.

GRO – Do que você gosta de ler, Adriana?

Adriana – Ah, um pouco de tudo, mas principalmente romance, suspense.

GRO – Você escolhe seus livros como? Alguém te indica?

Adriana – É, geralmente o pessoal me indica. [...] Amigos.

GRO – Amigos? Você conversa com eles sobre os livros que você lê?

Adriana – Converso...

GRO – Esses amigos aqui?

Adriana – Não, esses aqui não. [Risos.] Eles não leem...

Gabriel [rindo] – Esses aqui não...

GRO – Eles não leem? Nenhum deles lê?

Adriana – Ó a cara dos bonitinhos!...

Gabriel – Você escolheu os três piores [alunos] da classe...

Rodrigo – A gente só lê o necessário.

Danillo – Jornal...

Rodrigo – Jornal, mais notícia...

GRO – Jornal, notícia... Em casa você lê? Na internet?

Rodrigo – Em casa, na internet...

Gabriel – Eu leio mais na internet mesmo...

Rodrigo – Jornal é só final de semana...

Adriana – Eles *vivem* na internet, eles *moram* na internet.

[...]

Danillo – Eu viciiei nessa bosta desse Twitter, eu não consigo sair...

Gabriel – Eu entro mais para ver notícias tipo de esporte, leio já a página principal e às vezes na parte de notícia. Aí eu canso e saio.

Adriana – Eu também, não sei por quê... Eu gosto da internet, mas, sei lá, eu canso rápido.

[...]

Danillo – É, eu vejo mais assim tipo as coisas no Facebook, no Twitter, aí eu entro no Ocioso⁶⁴ lá, que são mais as notícias da semana, aí lá fala, tem os vídeos do que aconteceu e as coisas escritas: notícia, política, esporte. Aí eu leio tudo lá.

A grande maioria dos estudantes da ESCOLA 3 é da opinião de que ler livros em formato digital no computador é “cansativo”, “chato”, “desconfortável”, “dá dor de cabeça”, além de ser dispersivo, já que a tendência geral é que entrem em outras páginas e redes sociais e que, assim, tenham menos concentração. Os relatos dão conta de que ao ligar seus computadores, os estudantes têm como padrão definido em suas máquinas a abertura automática de programas como MSN, Twitter e Facebook. Assim, o mundo digital parece se restringir à comunicação, ele significa ter imediatamente “várias pessoas falando com você”. Portanto, à exceção da leitura de notícias, textos curtos e de resumos de obras literárias, eles afirmam categoricamente ser melhor ler no papel, porque, além de tudo, nesse caso não é necessário se preocupar com a bateria dos aparelhos leitores digitais. É possível notar ainda uma valorização do livro como objeto, presente explicitamente no depoimento de Luiz Roberto: “E o próprio livro assim, ter o livro mesmo, o objeto, é melhor do que só a tela”.

Entre os leitores masculinos, alguns alunos se sobressaem por relatarem práticas de leitura mais consistentes e um deles se destaca ao discorrer sobre elas com segurança e autoridade. Filho de pai empresário e mãe professora, Richard tem 14 anos, considera-se leitor em função da variedade de livros que lê, indica como preferidos os livros *Capitães da areia* e *O Xangô de Baker Street* – por sua “identificação com Sherlock Holmes” –, e tem no pai seu modelo de leitor. Em rápida conversa com o professor de Redação da classe, ele afirma que o menino lê de tudo, o tempo todo. Questionado sobre as leituras que faz a pedido da escola, o aluno responde que não costuma achar os livros chatos e afirma ter gostado de quase todos os que havia lido até então. Quando o interpelamos sobre o que o levava a suas escolhas pessoais, Richard responde:

Richard – Orientação, sempre pergunto antes. Que nem, antes de eu ler *Chatô*, eu perguntei para o professor de Português o que é que ele achava. Às vezes eu entro na internet, às vezes eu pergunto para meu pai... A maioria dos livros que eu leio, meu pai já leu antes. O autor também influencia muito.

⁶⁴ No site Ocioso (<<http://www.ocioso.com.br/>>, acesso em: 30 jul. 2013), voltado ao público adolescente, os internautas têm acesso a notícias sobre o “mondo pop”, que incluem novidades sobre a vida de celebridades, automóveis, esportes, *games*, cinema, humor, tecnologia, curiosidades, turismo e saúde, entre outros assuntos e serviços, como o “*shopping pop*”, portal de vendas pela internet.

[...]

GRO – O *Chatô*...

Richard – Biografia de Assis Chateaubriand Bandeira de Melo.

GRO – E você se interessou por conta própria?

Richard – É por causa que eu achei legal, ele se empregava no contexto histórico que eu queria estudar, sempre quis saber a biografia dele... Achei bacana.

As meninas da ESCOLA 3, ao contrário de seus colegas, parecem praticar leituras bastante variadas, ainda que os romances sentimentais tenham sempre um lugar garantido entre muitas delas. Quando questionadas sobre os que as leva a escolher suas leituras, respondem que consideram a capa do livro, sua resenha e, talvez mais importante, o gênero.

Marília – Eu geralmente vejo pela capa e pela resenha dele.

Fernanda – Eu também!

Alessandra – É, eu também.

Marília – Eu gosto de livros de guerra, essas coisas.

[Risos.]

Fernanda – Ih!

[Risos.]

Alessandra – Eu sou mais romântica... Sou um pouquinho mais romântica...

[...]

GRO – Você gosta de livros mais românticos?

Aline – Romance.

Alessandra – Eu também.

GRO – Romance adolescente?

Alessandra – É.

GRO – Tipo o quê? *O diário da princesa*, essas coisas?

Alessandra – Também.

Aline – *Querido John*...

Alessandra – É. *A última música, Querido John*.

Fernanda – Eu gosto de aventura, assim.

GRO – Você gosta de aventura?

Fernanda – É, de narrativas fantásticas, eu gosto bastante. Desse tipo, geralmente... Eu também gosto de romance e tal, mas geralmente eu escolho os livros dentro do fantástico.

Em geral, quando interpelados, os estudantes afirmam que só conversam entre si sobre os livros lidos a pedido da escola. Contudo, em um dos grupos entrevistados, foi possível notar a existência de uma comunidade particular de leitoras, formada pelas amigas Veridiana, Daniela e Núbia, que compartilham entre si suas leituras e frequentam em conjunto a livraria próxima ao colégio. A comunidade de amigas parece ser liderada por Núbia, que muitos colegas citam como exemplo de “boa leitora” no questionário, em função de ela estar “sempre com um livro nas mãos”. A menina, de 15 anos, filha de pai médico e mãe dentista, afirma ter mais de 200 livros em casa, elege *Anjos e demônios* como livro preferido, declara gostar de ler porque “relaxa” e considera-se leitora em razão da quantidade de livros que lê e do prazer que sente na atividade.

GRO – E vocês que gostam de ler, vocês escolhem as leituras que vocês fazem por conta própria onde? De que tipo de livro vocês gostam?

Núbia – Normalmente a gente escuta alguém falar que um livro é bom, assim entre a gente. Acaba uma lendo, aí a outra também compra e lê e vai assim, você vai descobrindo que os livros são bons pelas pessoas, assim... E como normalmente todo mundo tem mais ou menos o mesmo gosto, é uma leitura assim não muito puxada, uma coisa mais adolescente, a gente acaba todo mundo lendo a mesma coisa. Ou então lendo bem parecido assim... E é assim que a gente vai fazendo...

Veridiana – Ou a gente vai em livraria e vê um livro interessante e a gente vai, compra e lê.

Núbia – Na Saraiva bastante... Sempre que a gente sai daqui, acaba na Saraiva vendo livro para comprar.

Veridiana – Com certeza...

GRO – Mas vocês escolhem o livro pela capa? Porque vocês acham que ele é interessante?

Núbia – Ah, depende muito...

Veridiana – A resenha?

Núbia – Depende muito... [...] Tem livro que chama a atenção pela capa, assim... Aí você chega mais perto, lê a resenha e se interessa. Mas têm outros assim mais que... Acho que pelo título também.

GRO – E os tipos de livros que vocês gostam, por exemplo, você falou em uma leitura mais *teen* assim, que livros são esses?

Núbia – É, depende, assim... Pode ser... Ah, pelo menos eu, eu li bastante romance, de todos os tipos, assim, que... Normalmente aqueles livros que têm sequência, sabe? Vai 1, 2, 3, essas coisas assim. Eu li bastante isso também. E acho que eu li um de ficção científica. E essas

coisas assim. Depende, tipo não tem um gênero assim só. Se me interessar, eu leio. Eu vou lendo...

Nessa mesma leva de alunos, destaca-se ainda Carolina, de 15 anos, cujas escolhas de leitura fogem ao padrão das colegas. Filha de microempresários, que a menina diz lerem sempre, Carolina escreve no questionário que “sempre está lendo um clássico da literatura”, indica *O grande Gatsby* como seu livro preferido, afirma gostar da maioria das obras sugeridas por seus professores, ressalta que “livros abrem portas para novas dimensões de conhecimento e formação de opinião” e observa que “existe uma questão estética que o livro oferece” quando comparado à leitura de obras em suportes digitais.

GRO – Você também [gosta de ler romances adolescentes e gêneros afins]?

Carolina – Eu não. Eu gosto mais de clássicos. Clássicos, literatura inglesa... Eu gosto mais... Recente assim que eu li, eu li *Madame Bovary*, *Orgulho e preconceito*.

Veridiana – [sussurrando para as amigas] “Recente”... “Recente”...

Carolina – É, foram os últimos livros que eu li, assim, eu gosto desses mais clássicos assim que eu ouço falar. É difícil eu ir numa livraria e comprar um livro assim que eu vi: “Ah, acho que deve ser interessante”. Geralmente eu ouço falar de um livro e eu fico com vontade de ler e eu pego numa biblioteca ou procuro em algum lugar.

GRO – Você pega aqui na biblioteca da escola?

Carolina – Eu pego vários livros aqui.

Veridiana – Eu pego...

Segundo relato da bibliotecária e em função do movimento que observamos durante a manhã em que lá estivemos gravando as entrevistas com os alunos, a biblioteca da escola fica constantemente aberta e o espaço é bastante frequentado pelos estudantes, que também vão ao recinto para utilizar os computadores conectados à internet. Se tanto Veridiana como Carolina costumam frequentar a biblioteca, ao contrário da primeira, a segunda não parece fazer parte da comunidade de leitoras constituída por suas colegas, provavelmente em função de suas escolhas incomuns de leitura. Além de seu gosto por obras “clássicas”, pertencentes ao cânone da literatura universal, suas opiniões sobre as características que lhe agradam em uma narrativa também parecem divergir daquelas das outras meninas.

GRO – O que te prende num livro?

Núbia – Acho que... Eu não gosto de coisa que enrola, eu não gosto daquela pessoa que detalha muito uma cena só. Então, quanto mais objetivo, quanto mais interessante for assim o momento e os próximos que vão vir também, mais me interessa. Mais eu fico lá para ver o que vai acontecer. Mas sem aquela coisa enrolada, de detalhe, nã-nã-nã...

Carolina – Eu gosto de detalhe. Eu acho que o detalhe prende, porque te deixa curiosa.

Núbia – Mas depende do livro.

Carolina – Tipo descreve bem, assim, eu gosto.

Núbia – Mas tem autor que descreve demais.

Carolina – Você consegue ver o cenário perfeitamente, assim, eu gosto disso.

Núbia – Eu também gosto disso, mas eu digo detalhe daquela coisa de ficar enrolando para dizer o que vai acontecer no final. Eu não consigo, eu não tenho paciência.

GRO [para Veridiana] – E você, o que é que te prende?

Veridiana – Ah, eu gosto tipo de história assim que tem conteúdo, assim, sabe? Não aquela coisa: ah... não sei quem encontrou uma menina e eles ficaram enrolando e no final eles ficam juntos. Eu gosto mais de ficção científica, essas coisas assim eu acho mais interessante. Eu gosto dos livros do Dan Brown, é legal. [Para colega, rindo.] Para de me olhar!

Como se vê, enquanto as colegas são capturadas por narrativas cujo ritmo é o da ação “objetiva”, sem a já identificada “enrolação” desprezada também pelos alunos da ESCOLA 1, e nesse caso definida especificamente como “descrição detalhada”, Carolina parece se deixar pacientemente envolver pelos detalhes descritivos de um “cenário”, por exemplo. Em sua maneira de falar, percebe-se até mesmo uma serenidade na procura da palavra exata para o que deseja dizer que destoa do ritmo da fala de seus colegas, em geral mais afoitos.

Além dos gostos particulares de cada um, as leituras de certos gêneros mais praticadas pelas meninas e o noticiário esportivo em busca do qual os meninos costumam ir, os livros que fazem parte de séries que são adaptadas para o cinema também ocupam um lugar nas práticas de leitura dos alunos da ESCOLA 3. Mais uma vez, como nas ESCOLAS 1 e 2, a maioria deles parece ler apenas os primeiros livros de uma determinada saga, optando por seguir o restante da história por meio dos filmes. Essa escolha pela narrativa cinematográfica, contudo, não os impede de discutir características da estrutura das obras, de suas personagens e dos mundos por eles criados. Assim, em uma das turmas dessa escola presenciamos uma longa discussão sobre a série *Harry Potter* e sua adaptação para a telona e, mesmo que os adolescentes não tenham lido todos os livros da série, nota-se a capacidade de reflexão e análise sobre o que lhes agrada e o que lhes desagrade nos diferentes modos de narrar

presentes em livros e filmes do universo imaginário (JENKINS, 2009) criado por J.K. Rowling.

GRO – Você leu *Harry Potter*?

Fernanda – Eu li só o primeiro, porque, assim, como tem os filmes, eu não me interessei muito em ler. Eu prefiro...

Marcelo – Mas tem que ler o livro!

Fernanda – Ah, eu sei, mas é que como eu já vi o filme, eu começo a ler... Que nem o 2, eu comecei a ler, só que eu já tinha visto o filme e eu comecei a me desinteressar e eu parei.

Marcelo – Não é a mesma coisa.

Fernanda – É, não é a mesma coisa, mas...

Aline – Isso também aconteceu comigo. Eu comecei a ler o livro, só que eu já tinha visto o filme, e então eu já sabia tudo que ia acontecer. Aí não tem graça...

Fernanda – Ah não, mas pô, o *Harry Potter*...

Richard – Não, tem graça! O *Senhor dos anéis*, o *Senhor dos anéis*, eu já li o livro 50 vezes, já vi o filme 50 vezes. O *A guerra dos tronos*, *A guerra dos tronos* eu já li três vezes...

Fernanda – Mas você leu primeiro ou assistiu?

Richard – Li depois... Li depois. Por causa que o filme, ele não conta... Que nem, *Capitães de areia*, eu já li *Capitães de areia*, do Jorge Amado, mas aposto que o filme vai ser muito... não vai ser a mesma coisa que o livro. O livro realça a história daqueles garotos bem melhor, no filme parece que ele dá uma sensação mais contemporânea para a história.

Marília – Aí tipo, o livro do *Harry Potter*, acho que o final é diferente, é bem diferente.

GRO – Tem diferença entre o livro e o filme?

Richard – É, mas tem vezes que o livro sai melhor e tem vezes que o filme sai melhor. Por exemplo, eu não gostei de *Harry Potter*, eu li *Harry Potter*, mas gostei mais do filme.

Fernanda – A maioria... os livros saem melhor...

Richard – Não, por causa que eu acho que o livro é muito *in-fan-til*, eu achei. Ela, primeiro, os três primeiros livros ela começa toda viajando em linguagem, a pedra filosofal, só depois, a partir do 3, ela entra no contexto mais forçado...

Marcelo – É claro, eles eram crianças...

Richard – Não, mas ela não formou a turma no primeiro... A turma do primeiro e do segundo era distinta. Só a partir do 3 é que ela envolveu numa história que acontece. Tanto é que ela só deu esse negócio do *horcruxes*, isso daí só apareceu a partir do 3. Para mim, a história tem que ser transmitida desde o primeiro.

Aline – Mas mesmo assim...

Fernanda – É, mas foi importante, o primeiro, o segundo e o terceiro foram importantes...

Alessandra – Para você conhecer... a história de Hogwarts, senão você não vai saber...

Fernanda – O primeiro, o segundo e o terceiro têm muita coisa...

Richard – O terceiro eu achei bom. O primeiro, a única coisa que ele conta de diferente ali é a história do Voldemort, no segundo não acontece... Ele conta a história...

Fernanda – É uma introdução...

Aline – No segundo ele conta a história do Tom Riddle que é o Voldemort.

GRO – Vocês todos leram? Você leu só um?

Fernanda – É. E metade do segundo...

GRO – E você?

Alessandra – Eu também, li o 1 e o 2.

Richard – 1, 2, 3.

Marcelo – Eu li todos, mas li quatro vezes cada um. *Harry Potter* é minha vida. Pode parecer exagero, mas assim, *Harry Potter* tem a ver com a formação do meu caráter assim. *Harry Potter* mudou a minha vida, assim, de verdade. Muita coisa já aconteceu na minha vida por causa do *Harry Potter*, desde 2001.

Fernanda – Eu não li os livros, mas eu vi todos os filmes e eu adoro Harry Potter.

Meninas – Eu também!

Fernanda – É muito legal, eu adoro Harry Potter!

Richard – Tô sobrando aqui...

[Risos.]

GRO – Quem gosta, gosta do quê? Da atmosfera que a autora criou?

Fernanda – É da atmosfera e também do personagem.

Richard – Criatividade.

GRO – Criatividade?

Fernanda – Acho que sei lá, é um personagem muito... que é fácil de se identificar.

GRO – A personagem é legal?

Fernanda – Tudo é legal, cara! Tudo é legal!

GRO – A escola é legal?

Meninas – É! É!

Marcelo – Na minha opinião, não, eu não acho que o Harry Potter é fácil de se identificar porque acho ele tosco, mas a história é importante, tudo...

Aline – Eu não acho o personagem tosco...

Alessandra – Eu também não...

Aline – Ele é forte, é corajoso...

Richard – Mas então... Eu também acho o mesmo ponto do Marcelo, eu acho a criatividade. Acho que a capacidade que ela teve de criar um mundo totalmente distinto da realidade é muito impressionante.

Aline – Bem diferente do que todo mundo já fez, assim, ela criou, é verdade...

Como se pode perceber no trecho do depoimento citado, a narrativa de aventura fantástica criada pela autora inglesa leva os estudantes a discutir questões relativas à personagem principal da trama – que Marcelo considera “tosco” e os meninos consideram menos importante que a “criatividade” da autora, mas em que Aline identifica traços de um herói “forte e corajoso” e com o qual Fernanda acha fácil se identificar –, questões relativas à pertinência ou não da divisão e progressão do enredo nos diversos livros da série e à necessidade de a autora introduzir seus leitores ao universo por ela criado, além de ser possível notar o envolvimento afetivo e efetivo que a história mobiliza no alunos, uma vez que todos desse grupo haviam lido pelo menos um dos livros da série. Contudo, tais reflexões parecem não ter lugar nas aulas de Português.

O descompasso existente entre textos não escolares com os quais tanto alunos como professores têm contato cotidiano e o discurso didático pedagógico proferido nas salas de aula foi objeto de estudo de longa pesquisa intitulada “A circulação dos textos na escola: um projeto de formação-pesquisa”, desenvolvida durante a década de 1990.⁶⁵ Tendo em vista estudar as relações de professores e alunos com os meios de comunicação e as novas tecnologias, o estudo buscou mapear os usos dos textos em sala de aula e as práticas docentes de escolas públicas e particulares. Por meio da descrição do espaço que ocupavam e dos usos que eram feitos na escola dos discursos da televisão, da publicidade, do telejornal, do jornal, do rádio, do teatro, dos jogos e das histórias em quadrinhos, foi possível apontar, sobretudo na última parte do estudo, realizado em fins dos anos 1990, que embora os temas e assuntos veiculados pelos meios de comunicação estivessem presentes nas conversas informais tanto entre professores como entre alunos, a pluralidade das linguagens institucionais não escolares não estava presente no ato formal da aula, que continuava reproduzindo os conteúdos classicamente veiculados pelos manuais didáticos (CITELLI, 2004). Passados quase 15 anos, grande parte dos gêneros da esfera jornalística, as histórias em quadrinhos, o teatro, o debate oral, entre outros, já fazem parte da vida escolar, constando inclusive dos manuais didáticos. Contudo, há ainda gêneros literários que permanecem fora da sala de aula, principalmente

⁶⁵ Coordenada pela Profa. Dra. Lígia Chiappini Moraes Leite e dividida em três subgrupos sob a responsabilidade de Adilson Odair Citelli, Guaraciaba Micheletti e Helena Nagamini Brandão, João Wanderley Geraldi e Beatriz Helena Marão Citelli, a pesquisa foi pensada e desenvolvida em duas etapas (a primeira de 1992 a 1994; a segunda de 1996-1998) e teve apoio do CNPq e da Fapesp. Os resultados dos trabalhos foram publicados nos três primeiros volumes da série *Aprender e ensinar com textos*, publicada pela Editora Cortez, de São Paulo, que atualmente já se encontra no décimo primeiro volume.

quando se trata do nível médio de ensino. Entre esses gêneros estão grande parte daqueles que os alunos declaram gostar de ler, como as aventuras e romances *best-sellers* – que muitas vezes são lidos inclusive pelos próprios professores (OLIVEIRA, 2013) –, a exemplo da aventura desenvolvida nos livros da série *Harry Potter*.

Tratando-se de uma obra literária voltada ao público infantojuvenil que rapidamente se tornou um produto multimídia – que inclui os sete livros da série, os oito longas-metragens, *videogames*, parques temáticos, inúmeras páginas de *fan fiction*⁶⁶ na internet e a promoção de grandes festas em que os fãs, muitas vezes caracterizados como personagens das histórias, podem se encontrar, eventos em que o público participa de mundos ficcionais e que movimentam o que produtores de mídia e anunciantes denominam “capital emocional” (JENKINS, 2009) –, é de se questionar por que sua leitura e discussão passam ao largo das salas de aula. Por que não propor aos alunos, por exemplo, a análise comparativa entre o enredo dos livros e as adaptações cinematográficas, visando a trabalhar com eles suas capacidades de reflexão e crítica na defesa das histórias que lhes interessam?⁶⁷

Analizando o caso de uma garota norte-americana de 13 anos que criou um “jornal escolar” na internet chamado *The Daily Prophet* – diário que faz parte da trama de Rowling –,

⁶⁶ “Ficção criada por fãs”, na chamada *fan fiction* os fãs de determinadas séries de livros, filmes, seriados de televisão, histórias em quadrinhos, mangás e *animes* escrevem contos, capítulos ou narrativas inteiras que não fazem parte do enredo oficial de suas obras favoritas, mas que lhes fazem referência ou correm em paralelo. Essas histórias são então publicadas na internet por meio de *blogs* e em comunidades existentes nas redes sociais virtuais. Do ponto de vista jurídico, quando se apropriam de personagens criados por autores ou roteiristas para a produção de suas histórias, os fãs em geral infringem as leis de direitos autorais, cujas regras, aliás, diferem de país para país. No entanto, como o número de *sites* que disponibilizam essas narrativas é enorme, como seus criadores não têm fins lucrativos com suas produções e como elas mobilizam o público-alvo que esses produtos procuram atingir, envolvendo e recrutando a participação dos fãs na produção de conteúdos de mídia, as *fan fictions* continuam existindo. Há iniciativas de profissionais consagrados da mídia que criaram espaços disponibilizados para que os fãs pudessem produzir seus textos, sendo, ao mesmo tempo, de certa forma controlados. Mas programadores, advogados e acadêmicos continuam se mobilizando para rebater ações legais e defender as práticas livres das comunidades de fãs a que pertencem (JENKINS, 2009).

⁶⁷ É interessante observar ainda que em participação realizada no segundo semestre de 2012 em uma aula de licenciatura da disciplina de MELP da FEUSP ministrada pela Profa. Dra. Neide Luzia de Rezende, cujo tema era “Oficina de contos de terror”, quando comentamos com os alunos sobre nossa pesquisa, na época ainda em andamento, e discorremos sobre como os adolescentes mencionavam suas leituras de *Harry Potter* e sobre a possibilidade de trazê-las para a discussão em sala de aula e trabalhá-las do ponto de vista da análise dos aspectos literários envolvidos no enredo, alguns dos licenciandos se mostraram admirados e entusiasmados. Ao final da aula, alguns deles vieram conversar conosco e comentaram que eles próprios adoravam a série de J.K. Rowling e que, antes de frequentarem a faculdade de Letras, esses livros estavam entre seus preferidos. Jovens de cerca de 20 e poucos anos em 2012, muitos desses graduandos da USP também fazem parte de uma das gerações que cresceram lendo as histórias do bruxinho inglês. Contudo, a ideia de discuti-las em sala de aula agora como professores não lhes havia ocorrido.

do qual mais de 102 crianças do mundo todo passaram a participar como se fossem jornalistas, publicando notícias e furos de reportagem, caracterizando-se justamente como uma *fan fiction*, Henry Jenkins relaciona a ampla recepção da obra de Rowling ao universo por ela criado:

O universo de Rowling, rico em detalhes, permite vários pontos de acesso. Algumas crianças se imaginam parentes das personagens principais, como Harry Potter e Snape, claro, mas também de figuras menos importantes – os inventores das vassouras do quadribol, os autores dos livros didáticos, os chefes das agências citadas, colegas de classe dos pais de Harry, qualquer associação que lhes permita reivindicar um espaço especial para si mesmas na história (JENKINS, 2009, p. 246).

A exemplo do que é apontado pelo autor, as possibilidades de produção de textos de diversos gêneros a partir desse universo imaginário e de seus pontos de acesso ao mundo ficcional são múltiplas, sendo que a utilização da internet para a publicação dessas produções certamente auxiliaria na tarefa de levar os alunos a se apropriar de espaços virtuais de modos que ultrapasassem as práticas e usos que eles estão acostumados a fazer de MSN, Orkut, Facebook etc.

De toda maneira, não é apenas desses livros adaptados para o cinema que os adolescentes gostam e cujas leituras eles efetivamente praticam. Nos depoimentos surgem inclusive livros indicados pela própria escola que parecem agradar à maioria dos alunos. Na ESCOLA 3, esse é o caso de *A volta ao mundo em 80 dias*, *Um estudo em vermelho*, de Sherlock Homes, e de *Vida de droga*, por exemplo.

GRO – E vocês acham que esses livros que vocês leem para a escola influenciam o gosto de vocês na leitura pessoal ou não interfere no seu gosto?

Gabriel – Eu acho que não...

Adriana – Não, não interfere no meu gosto.

Danillo – É que os daqui é mais por obrigação, né? Não é porque você escolhe...

Gabriel – Eu acho que interfere tipo um pouco, porque teve uma vez que eles mandaram ler *A volta ao mundo em 80 dias*, *Sherlock Holmes*, e eu comecei a gostar...

Danillo – Esse daí, d'*A volta ao mundo*, eu gostei também...

GRO – Esse vocês leram em que ano?

Danillo – Foi no 8º?

Gabriel – Ano passado. Eu li também, eu já estava aqui e eu entrei ano passado...

Danillo – É, esse daí eu li sem pegar na internet.

Adriana – É porque tem livro que...

Gabriel – Tem uns que interessam, outros não.

GRO – E o que interessa, então? Quais são os tipos de história que interessam?

Gabriel – Acho que mais da nossa época, assim...

Adriana – Livro que tem mais a ver com a gente.

Gabriel – Mais relacionado com a nossa idade.

GRO – Com a idade de vocês? Porque esse do *A volta ao mundo* é bem antigo, mas ele é legal, é uma aventura?

Danillo – É, então, eu gosto mais de aventura, tipo livros de ação. É legal, que tipo, vai, a cada capítulo você fica sabendo uma coisa diferente, você não fica sabendo *tudo* de uma vez, que nem eles contam.

Gabriel – É igual novela...

Adriana – Igual novela!

Danillo – Tipo um capítulo deixa um ponto de interrogação, aí no outro resolve, o outro vai deixando...

Adriana – Novela você já até sabe, você está assistindo e aí tá naquela cena maior boa, aí eu falo: vai terminar! É dito e feito: acaba! Só amanhã...

Danillo – Ele te deixa um monte de interrogação e aí lança o 2, entendeu?, outro livro daquele, e você compra para saber o fim daquilo.

Narrativas construídas com uma linguagem simples, em que a tradução não é uma questão importante quando é esse o caso, cujo encadeamento da ação é o aspecto principal, fragmentadas em capítulos curtos que em geral terminam em momentos de grande tensão, os conhecidos “ganchos narrativos”,⁶⁸ os romances mencionados pelos alunos são *best-sellers* que muitas vezes apresentam elementos relativos ao mistério, ao suspense ou ainda ao fantástico e ao maravilhoso. Além disso, nessas narrativas as descrições costumam ser minimizadas e o narrador é quase elidido, dando lugar a diálogos constantes, estrutura que em grande medida se aproxima daquela do drama. Como aponta Regina Zilberman, nessa literatura voltada ao lazer e ao entretenimento, propícia ao escapismo e à ilusão (encarada pela pesquisadora como oposição à literatura destinada ao saber), as “técnicas de adesão permeiam a obra, abolindo o distanciamento entre o ator e o destinatário e consolidando a identificação entre ambos” (ZILBERMAN, 1984, p. 23). Algumas das versões adaptadas lidas pelos estudantes são ainda elogiadas por eles em razão da presença de glossários nas próprias páginas em que se encontram as palavras desconhecidas, o que, consideram, facilita bastante a leitura.

⁶⁸ Do termo em inglês, *cliffhanger*, recurso utilizado em roteiros de filmes, seriados e telenovelas.

A questão, no entanto, é que os livros cujas leituras foram requisitadas pela escola e que são incluídos pelos alunos entre aqueles dos quais eles gostam foram lidos durante os últimos anos do ensino fundamental, momento em que o currículo escolar ainda parece estar voltado para a formação de um gosto pela leitura literária, propondo textos que proporcionem um prazer mais imediato (CHARTIER, A.-M., 1999), mais próximos da *utilização* de que fala Rouxel (2013a). A partir do ensino médio – em que, ainda da perspectiva do currículo, passa a ser necessário levar os alunos a conhecer uma certa cultura legítima (BOURDIEU, 2003b), representada quase sempre pelo cânone escolar – quando deveriam ser fomentadas leituras de formação (CHARTIER, A.-M., 1999) que se aproximassem da *interpretação* (ROUXEL, 2013a), as relações entre os adolescentes e as leituras requisitadas pela escola parecem mudar drasticamente.

Quando questionados sobre essas leituras que passam a ser requisitadas pela escola no ensino médio, os alunos da ESCOLA 3 identificam nelas diversos problemas. O primeiro deles é a obrigação de ler um livro específico, do qual não se pode desistir, tendo-se que ir até o fim, mesmo que não se goste dele.

Luiz Roberto – Poder escolher é bom porque quando o professor manda, na maioria das vezes o livro não é muito legal. Você tipo acaba lendo obrigado e não sente prazer assim, entendeu? Mas quando você escolhe um livro, gosta da história, começa a ler, você realmente quer saber o que... como é que termina e como acaba, aí é bom ler. Mas quando é por obrigação, não.

Adriana – Ah, mas a gente tem assunto que a gente tem que ler, porque... Igual aquele livro do *Negrinha*, era para fazer um trabalho de Monteiro Lobato. A gente querendo ler ou não, a gente tinha que ler. E assim, o que torna chato de ler um livro não é a questão nem tanto do livro, é a questão de obrigação. Você fazer qualquer coisa por obrigação se torna chato: tanto ler, tanto sair, tanto conversar. Qualquer coisa por obrigação se torna chato. E geralmente não são assuntos que interessam para a gente.

Uma segunda questão levantada é o fato de existir um prazo para essa leitura, o que também contribui para que ela se torne desprazerosa.

Gabriel – E tem tipo data, aí, sei lá, parece que fica mais chato...

Adriana – Data para ler...

[...]

Gabriel – Então, é que quando tem prazo, você tem que falar: “Meu, agora eu tenho que ler”.

Danillo – “Eu sou *obrigado* a ler!”

Gabriel – Aí você pega, cansa... Mas quando você não tem prazo, você fala: “Ah, tô a fim de ler...” Aí você vai lá e lê numa hora que você quer. Então, sei lá, é bem mais gostoso.

O que os adolescentes parecem desconsiderar é o fato de que na escola está previsto o desenvolvimento de um trabalho que se concretiza por meio dos estudos e que deveria formá-los e prepará-los para a vida adulta. Mesmo assim, é preciso destacar a dificuldade e a resistência que demonstram em relação às obrigações e aos prazos escolares para as leituras requisitadas, o que provavelmente deve ocorrer também ao lidarem com as tarefas propostas por professores de outras disciplinas. De todo modo, voltando ao trabalho com a literatura, um terceiro impedimento para que a leitura transcorra bem se refere à linguagem “antiga” e ao vocabulário desconhecido, que criam obstáculos constantes e tornam a leitura difícil e morosa.

Rodrigo – Tem alguns que a linguagem é complicada também... Por exemplo, o que era para ser agora de literatura...

Adriana – Ah, o *Dom Casmurro*!

Gabriel – É, o *Dom Casmurro*... A gente não entende quase nada.

Adriana – Teve um outro também que ela pediu para a gente ler que a linguagem é muito antiga, que é o *Auto da barca do Inferno*.

Danillo – Parece que é outra língua!

Adriana – Tem uma linguagem muito antiga, é muito chato de ler, muito!

Nos depoimentos, além de a concepção do que seja literatura estar mais uma vez relacionada aos livros pedidos pelos professores no ensino médio e à obrigação escolar, ela fica ainda associada a uma linguagem antiga e quase ininteligível. Somadas a essas questões há ainda a dos temas, que parecem não interessar aos estudantes, e a da estrutura narrativa, que não corresponde à dos livros que eles estão acostumados a ler, seja em função do que escolhem para suas leituras livres, seja em função daquilo que a escola requisitou até esse momento de sua formação.

GRO – Você não gosta de livro antigo, que tenha linguagem antiga, é isso?

Marília – E que contem histórias antigas. Isso eu nunca gostei. Eu gosto de coisas de agora, que tenha coisas bem atuais. Assim, porque eu acho tão chato aquilo, tipo, tão distante, tão...

GRO – Mas é chato por quê? A linguagem que usa, o tempo que está retratando?

Fernanda – Para mim, um livro chato é um livro que não me estimula a saber o final da história. É um livro que você lê e fala: “Ah, tô lendo sei lá por quê, tô lendo porque eu quero terminar”. Não é “Tô lendo porque eu tô curiosa para saber a história”, sabe?

Aline – Você lê e acontece a mesma coisa, você fica...

Marília – Mas não é só isso também, porque *Dom Casmurro*, que já comecei a ler, eu estou querendo saber o final da história, só que o meio da história também não está me interessando muito, eu estou lendo mais só para saber o final da história, porque não tem graça para mim, o meio...

Richard – E o chato de *Dom Casmurro*? Você não precisa ler o livro até o final para você saber, qualquer um que você sai e perguntar: “O que acontece?” Eles vão falar: “O Escobar pega...”, eles contam o final do livro. Eu acho isso muito chato.

GRO – O tema interessa?

Gustavo – É da realidade, né, mano? Principalmente da nossa idade e tal.

Luiz Roberto – Tem que ser alguma coisa diferente que aconteça no livro. Porque, por exemplo, n’*O cortiço*, ele só falava da vida cotidiana das pessoas que ficavam lá e não acontecia nada de mais e ficava naquilo... Tem que acontecer alguma coisa para você saber como vai terminar, algum mistério para você descobrir o que é que é, alguma coisa assim, porque se for só falar da vida assim cotidiana das pessoas... O *Capitães da areia* também só falava da vida dos meninos. Eu não achava muito interessante isso, porque eu sabia que não iria acontecer nada assim que ia me deixar preso para querer saber como terminar.

Com estruturas muito distantes daquelas das narrativas de ação e de suspense, essas sim liberadas para transcorrer em qualquer época – ressalte-se que os adolescentes não identificam em *A volta ao mundo em 80 dias* uma história “antiga”, como se viu em trecho de depoimento citado anteriormente –, os romances que fazem parte do cânone escolar têm seu ritmo associado à lentidão e ao tédio, por oposição às leituras que os adolescentes praticam de modo rápido e sôfrego dos livros de que gostam. A mesma cisão entre o prazer que sentem pelas leituras que escolhem fazer e a “hostilidade” que demonstram em relação aos textos que leem por obrigação escolar é identificada por Rouxel (2013b, p. 71) em pesquisa com estudantes franceses:

Qualquer que seja o objetivo ou o nível considerado, os discursos colocam em evidência, entre os jovens leitores, uma clivagem identitária entre o leitor escolar e o outro leitor que existe nele. Inúmeros testemunhos convergem para denunciar a obrigação da leitura escolar. Os textos propostos em classe,

culturalmente distantes das leituras pessoais, o ritmo de leitura imposto para a descoberta das obras, a lentidão de seu estudo são igualmente queixas pelas quais alguns alunos justificam sua hostilidade.

Entre os livros pedidos pelas professoras que se encaixam nessa categoria de difícil leitura, além dos já mencionados, são citados ainda *Guerra e paz*, *Iracema*, *Casa-grande e senzala*, *Dom Quixote* e a versão adaptada de *Os miseráveis*. A nova professora de Literatura, que assumiu as turmas no meio do ano, é aberta ao diálogo e procura lançar mão de diferentes estratégias para ajudá-los a dar conta das leituras requisitadas. Alguns dos alunos comentam que lhe pedem ajuda quando encontram dificuldades e, afirmam, ela está “tentando mudar a maneira de trabalhar”. Essa mudança inclui “testar” novas abordagens dos textos literários em sala de aula e verificar quais delas funcionam: trazer partes de uma obra em folhas impressas para trabalhá-la aos poucos com os estudantes; pedir aos alunos que escolham um dos capítulos para a leitura e fazê-los discorrer sobre o assunto lido durante a aula; trabalhar com uma versão “traduzida” das obras, como os autos de Gil Vicente; propor um trabalho de adaptação de uma narrativa lida para o teatro. Ainda assim, percebe-se nitidamente um pedido por uma mediação que seja mais incisiva nas colocações feitas por Richard ao final da entrevista com o grupo do qual fazia parte:

GRO – Vocês querem comentar mais alguma coisa de leitura?

Richard – Só mais uma... Eu acho que em vez de a escola pegar e incentivar mais a leitura de livro, por exemplo, eles falam que, não só Machado de Assis, eles falam que aquele o *Auto da barca do Inferno* é importante, do Gil Vicente. Agora, por que ele é importante?

GRO – Ninguém explica?

Richard – Falam que tem que ler por causa que tem uma questão do vestibular que cai. Ninguém nunca vai entender o contexto social, são poucas as pessoas que conseguem parar para imaginar isso. Acho que eles deviam auxiliar mais, ao invés de eles jogarem para que a gente faça, dar um contexto. [...] o problema é: de que adianta o professor chega, lê, sendo que ele não fala para você por que você está lendo. Eu detesto quando a pessoa fala para mim “Faz isso” sem ter uma razão, um porquê.

Fruto do que parece ser uma falta de diálogo entre a escola e os estudantes, mesmo considerando as boas relações que estes parecem ter com seus professores, a demanda por uma interlocução mais eficaz se explicita na impossibilidade encontrada pelo estudantes de atribuir sentido à leitura de um dos clássicos do cânone escolar.

Dessa forma, a questão da leitura escolar compulsória persiste e a recepção das obras, marcada por obstáculos e dificuldades, traduz-se em práticas de leitura carregadas de enormes resistências facilmente percebidas na resposta de Luiz Roberto quando perguntamos se era difícil começar a ler: “É! É a pior parte!”. Os modos de leitura incluem: nem começar a ler; começar a ler e não terminar; ler na véspera da prova; ler na véspera de fazer o trabalho; ler passando por cima; ler “página por página”; “ler, ler, ler, mas não entender o que está falando”; ler e desistir porque não se entende nada; arrumar tudo e, “quando está tudo arrumadinho”, começar a ler, “pescar e cair de sono”. E acrescente-se a tudo isso a descrença de que a leitura vá servir para alguma coisa para além da avaliação escolar.

Luiz Roberto – Acho que os que pedem na escola, os professores pedem mais para fazer avaliação do aluno, porque não são livros que vão te trazer muita informação, tipo, que você possa lembrar: “Ah, eu vi isso num livro”. São mais histórias mesmo, que você vai ler, fazer a avaliação de interpretação para ver como o aluno está na leitura dele e tal, mas não para você levar para a vida, assim.

GRO – **Você acha que é uma questão de habilidade de leitura que está sendo avaliada?**

Luiz Roberto – De entender tipo um texto mais complexo, um livro mais difícil, porque...

Helena – Uma leitura antiga, assim...

Luiz Roberto – É, isso, mas não para você levar para a vida, porque não são livros muito informativos.

GRO – **Não vai servir para depois?**

Luiz Roberto – Pelo menos que eu tenha lido, não.

A literatura, desse ponto de vista, é constituída por livros complexos, difíceis e antigos, que não vai servir para “levar para a vida”. Como se pode perceber, para a maioria dos alunos, a leitura desses livros é percebida como um capital cultural que será usado exclusivamente no ambiente escolar, sendo realizada apenas com o objetivo de ser avaliada em provas e no exame vestibular. Mais uma vez, está presente uma visão utilitarista da leitura literária, já identificada nas práticas dos alunos das ESCOLAS 1 e 2. E para resolver o problema, os alunos recorrem ao resumo ou a algum colega que tenha conseguido chegar ao fim do livro.

Danillo – Geralmente os livros que eu não gosto, eu ponho o nome e vejo o resumo do livro na internet, sabe? Aí aparece, tipo, vai, duas páginas da internet que fala sobre o livro inteiro. Aí eu leio lá. [...] É, tipo assim, eu leio atrás do livro, para ficar sabendo, depois eu leio na

internet, e tipo, se eu gostar do livro, eu leio o livro, senão eu só... Porque assim, no resumo, você sabe tudo já...

GRO – E aí como que faz para fazer... Tem prova do livro?

Núbia – Resumo na internet.

Arina – Às vezes tem...

GRO – Vai para o resumo?

Núbia – Ou pega alguém que tenha lido e te explica um pouco assim... Porque sempre tem alguém da sala que lê, que lê bastante assim... Lê bastante coisa do livro. Aí a pessoa explica para todo mundo. Ou então é resumo na internet.

GRO – Para resolver o problema da prova, né? E resolve?

Núbia – Ah, às vezes, só.

Daniela – É porque às vezes o professor é chato, entra no detalhe.

Arina – “Página 43...” Só quem lê, né? Só quem lê sabe...

Veridiana – É que resolve bem por cima, né?

GRO – E como faz para ler esses livros? Não lê, então, né?

David – Não.

Daniela – Ah, lê, mas demora. Porque tipo de uma página, você vai para a outra, para, lê outra página...

GRO – Por que o livro é cansativo? Por causa do tema? Por causa da linguagem?

Daniela – Por causa da história, da linguagem.

Veridiana – Eles não escolhem um tema que a gente vai gostar, sabe? Uma coisa mais...

Núbia – Eles escolhem umas coisas que...

Veridiana – É só porque cai no vestibular, então, a gente tem que ler.

Núbia – Acho que eles podiam pensar mais assim, se a gente vai se interessar mais pela história do que pelo... assim... pelo peso que o livro vai ter lá na frente. Porque senão você acaba não entendendo nada...

Veridiana – Mesmo porque, com qualquer tipo de livro, você aumenta seu vocabulário. Qualquer tipo. Aí sei lá, às vezes é uma coisa chata, a gente acaba nem lendo e nem faz o que deve, que é aumentar o vocabulário e resolver no vestibular. A gente acaba nem lendo. Se fosse uma coisa mais interessante, a gente leria, tanto para resolver o vestibular...

Carolina – Para quem não gosta de ler e ainda ter que ler livro obrigado assim, é muito chato. Piora a situação. A pessoa fica com uma impressão horrível da leitura.

[...]

Daniela – A gente vai começar os pesados agora, *Os lusíadas*, essas coisas.

A leitura de livros considerados pesados, “mais didáticos do que qualquer outra coisa”, que serão lidos “só porque caem no vestibular”, cuja linguagem é difícil e cansativa, justifica, da perspectiva dos estudantes, que se recorra aos resumos, haja vista que ele cumpre em parte a função da leitura obrigatória. Ainda assim, em geral, os alunos da ESCOLA 3 identificam a fixação da ortografia correta, a aquisição de palavras novas e o aumento do vocabulário, além de uma melhora na expressão oral, como consequências dessa leitura literária, algo que pode ser valioso no futuro quando se tornarem profissionais nas carreiras que escolherão. Ademais, há estudantes que ponderam que a leitura dá mais “ideias para escrever” e muitas vezes proporciona “uma outra forma de pensar”, o que pode ajudar a se conseguir “mais estrutura” nos textos que produzem, mesmo que façam isso “sem perceber”, no modo como formulam uma frase, por exemplo. E há alunos que consideram a leitura uma “bagagem cultural” que ajuda na compreensão de “contextos históricos” e afirmam que a literatura é uma forma de “conhecimento” e de “cultura”, com o poder de mudar as pessoas.

GRO – Você acha que para você, Gabriel, vai ser importante?

Gabriel – Bastante! É, tem que saber sobre tudo para você entender dessas coisas. Para você fazer um *site* de alguma coisa, uma propaganda de alguma coisa, você tem que saber sobre muitas coisas...

Rodrigo – Principalmente sobre o mundo atual, que tá globalizado...

Carolina – E a leitura é até meio que uma forma de formar opinião, não é? Você muda depois que você lê um livro. Você começa a ver as coisas diferente dependendo do que leu.

Núbia – Sem falar que cada autor que você lê tem uma estrutura diferente para contar as coisas, tem um jeito assim diferente de te colocar na história. Então, quando você vai escrever, você sempre acaba pensando como a pessoa que você admira ou a pessoa que você gosta colocaria tal cena, colocaria tal coisa no meio do texto assim. Eu acho que ajuda muito na hora de fazer as coisas...

[...]

Carolina – Eu quero fazer ou Moda ou alguma coisa de Design, assim, ou ainda, sei lá, cursar alguma língua, assim, Inglês. Mas isso eu acho que vou fazer mais no ramo de Artes, assim... Ah, eu acho que influencia, né, porque cultura, assim, é importante você saber. Por exemplo, se você vai fazer Moda, é importante saber essas coisas.

GRO – Históricas, por exemplo?

Núbia – Se você vai fazer qualquer coisa, é importante... Eu digo assim, para você como pessoa, assim, ter curiosidade de saber. Porque de certa forma é história, né? O que a pessoa escreveu há tantos anos atrás era daquela época, aí eu acho que é um pouco de conhecimento também. Apesar de não usar em todas as áreas, é legal saber.

Verifica-se assim, que na ESCOLA 3 há alunos que consideram a leitura literária um capital cultural valorizado, associando-a à história, à mudança interior, à formação da opinião e à possibilidade de elaboração de um pensamento, compreendendo-a como uma cultura legítima. E, ainda que todas essas associações possam estar relacionadas a finalidades específicas – escrever, produzir anúncios, ajudar na profissão –, tal percepção parece favorecer uma relação menos instrumental com o conhecimento, em que ele já não é meramente concebido como um fim em si mesmo, mas encarado por suas possibilidades de transformação e enriquecimento do ser humano (NOGUEIRA, 2002).

Logo, assim como na ESCOLA 2, é possível perceber entre os alunos da ESCOLA 3 diferentes níveis de engajamento na leitura. Como pôde ser verificado, muitos deles declaram que leem apenas o que precisam para cumprir as tarefas escolares, além da leitura de textos curtos em *sites* da internet. Todavia, há adolescentes dessa escola que parecem estabelecer com a leitura uma relação mais próxima e desenvolta, sendo capazes de escolher dentro do que têm à sua disposição – seja em livrarias ou na biblioteca do colégio – aquilo que lhes agrada, lhes interessa e cuja leitura lhes dá prazer. Entre esse grupo de alunos destaca-se a comunidade leitora formada por meninas que leem todas os mesmos livros, uma leitora que gosta de ler clássicos da literatura universal, um leitor voraz que lê seus livros seguindo as indicações do pai e do professor de Redação, um fã da série *Harry Potter* que já leu cada um dos livros quatro vezes. Também sobre as relações que se estabelecem entre os livros lidos a pedido da escola e suas efetivas leituras pelos alunos, percebe-se que grande parte deles gostou de livros indicados por seus professores durante o ensino fundamental. Já a literatura que faz parte do cânone escolar tende a ser recebida como “antiga”, “chata” e de difícil leitura. Ainda assim, há estudantes que se dispõem a ler os livros requisitados e que, por vezes, passam a gostar deles, reconhecendo-os como parte de uma cultura legítima à qual vale a pena ter acesso para além das finalidades avaliativas.

Como se pode perceber, essa relação mais familiar relativa à cultura livresca e às práticas de leitura de livros tem relação com as condições socioeconômicas das famílias de origem desses alunos e da própria escola. No levantamento realizado por meio dos questionários constata-se que os estudantes dessa escola têm acesso a maiores acervos, tanto

em bibliotecas familiares como na biblioteca da própria escola, comprou mais livros, têm pais e mães cujas práticas de leitura são mais constantes e estáveis do que as encontradas nas ESCOLAS 1 e 2. No entanto, é preciso fazer aqui uma ressalva, considerando as práticas de leitura de uma das alunas da ESCOLA 3, cujo pai é cabeleireiro e a mãe é copeira e que frequenta o colégio em função de uma bolsa de estudos, pois suas leituras parecem ser mais estáveis e frequentes do que aquelas de um de seus colegas, garoto cujo pai é arquiteto e dono de empresa e a mãe é fisioterapeuta. Mesmo que ponderemos que a menina só tenha recebido uma bolsa de estudos pelo fato de ter chamado a atenção de um olheiro porque já era uma boa aluna na instituição pública que frequentava anteriormente, e que o aluno declare, em certo momento da entrevista, que herdará a empresa do pai e que não precisará ler para administrá-la, devemos considerar que, muitas vezes, o estabelecimento de práticas culturais pode ter também razões improváveis (LAHIRE, 2004b).

De todo modo, resta-nos ainda registrar uma queixa que emerge dos depoimentos dos alunos. Trata-se da colocação de uma estudante realizada ao final da entrevista em um dos grupos na ESCOLA 3.

GRO – O que acharam do questionário?

Adriana – Foi legal, acho que foi importante e deu para expressar nossa opinião sem precisar mentir. [...] Geralmente, o pessoal da escola, eles não querem saber da nossa opinião e assim, a gente... Para eles tem de ser do jeito que agrada a eles, não à gente, sabe? E isso não é legal...

4.5 As entrevistas sobre leitura na ESCOLA 4

A coleta das entrevistas com os estudantes da ESCOLA 4, colégio da rede particular como a ESCOLA 3, fugiu ao padrão seguido nas outras escolas. Como já relatado no capítulo 2, não foi possível fazer entrevistas em grupo com todas as turmas do ensino médio nesse colégio, pois em três delas os alunos foram sendo liberados para trabalhar conosco à medida que a atividade em sala de aula ia sendo cumprida, o que impossibilitou tê-los todos juntos para a coleta dos depoimentos. Assim, com a maioria dos estudantes foram feitas curtas entrevistas individuais, circunstância que, por um lado, gerou discursos mais coesos e talvez mais minuciosos sobre as práticas de leitura por parte dos alunos, mas que, por outro lado, impediu que discussões ocorressem entre eles, o que poderia revelar questões que escapassem àquelas inicialmente propostas pela pesquisa. O período que passamos na escola também foi

mais extenso do que o despendido nas ESCOLAS 1 e 3, tendo sido mais curto apenas do que o tempo empregado nas observações e coleta de dados na ESCOLA 2, onde foi realizado também o exercício etnográfico preliminar a este estudo. Houve na ESCOLA 4, portanto, tempo suficiente para que pudéssemos conversar informalmente com a bibliotecária, os bedéis e a atendente da lanchonete, trocar ideias com alunos pelos corredores da escola, observar os estudantes durante os intervalos das aulas e acompanhá-los ao longo da final de um campeonato de futebol disputado entre um time do primeiro e um do terceiro ano do ensino médio.

Em geral, os adolescentes que frequentam essa escola recorreram de modo verborrágico sobre suas práticas de leitura, à exceção de poucos estudantes que pareceram participar das entrevistas a contragosto, a pedido do professor de Redação, conforme ele os dispensava da atividade em sala de aula. Também houve o caso de um dos alunos que pediu para falar sobre suas práticas de leitura, pois queria fazer parte da pesquisa, ainda que não se considerasse efetivamente um leitor. Portanto, acreditamos que os dados coletados de certa forma dão conta da diversidade de leitores que se constituem na ESCOLA 4 e das diferentes práticas de leitura por eles engendradas, mesmo que não tenham sido seguidos critérios rígidos relativamente à escolha dos entrevistados.

Os estudantes desse colégio têm a seu favor, no que diz respeito ao desenvolvimento de práticas de leitura diversas, além de um alto nível socioeconômico, o acesso e o convívio com um capital cultural familiar que atua fortemente sobre suas trajetórias escolares. Como se pôde constatar por meio dos questionários, quase a totalidade de pais e mães desses adolescentes têm nível superior, sendo que metade deles alcançou algum curso de pós-graduação. Filhos em sua grande parte de profissionais liberais, esses adolescentes são os que assinalam ter maior quantidade de livros em suas bibliotecas familiares e os que mais os têm na biblioteca da escola que frequentam. Seus pais, de acordo com seus depoimentos, são os que mais têm o hábito de ler *sempre* e os que mais costumam comprar livros. No entanto, ainda que suas trajetórias escolares sejam marcadas pela fluência, e pela continuidade, corroboradas pela percentagem de alunos com 15 anos de idade (91%) que frequentam o primeiro ano do ensino médio do colégio, e ainda que eles sejam os que mais declaram ler livros a pedido da escola (95%), os estudantes da ESCOLA 4 se consideram menos leitores que seus colegas da ESCOLA 3 e são os que menos declaram ser a leitura uma atividade prazerosa entre os alunos de todas as escolas pesquisadas. Por meio da análise dos depoimentos, procuraremos levantar hipóteses que expliquem essa relação desenvolvida por eles com a leitura.

Primeiramente, é preciso destacar que, quando falam sobre os gêneros que escolhem para as leituras que fazem por conta própria, os alunos da ESCOLA 4 indicam uma maior variedade em relação à observada nos depoimentos colhidos nas outras escolas. São citadas as já comentadas narrativas de aventura e fantasia – como as séries *Harry Potter*, *Percy Jackson* e *Crepúsculo* –, sagas por eles consideradas “épicas” – como a *d’O senhor dos anéis*⁶⁹ –, romances voltados ao público feminino adolescente, que as meninas classificam como narrativas “tipo colégio” – como a série *O diário da princesa*⁷⁰ –, romances sentimentais dirigidos a um público feminino já mais adulto – como os livros de Marian Keyes e Nicholas Sparks (também citados pelas alunas da ESCOLA 3) –, romances históricos escritos pelo autor de *best-sellers* Ken Follett, além de livros com “um toque cômico”, com humor, biografias, autobiografias e histórias em quadrinhos. Também são mencionadas seções específicas de jornais – como a de entretenimento ou o caderno “Cotidiano”, da *Folha de S.Paulo* –, bem como as revistas *Superinteressante* e *Veja* e revistas de fotografia em geral. Uma das alunas comenta ainda que gosta de ler as notícias, mas que depois que o pai passou a assinar o jornal *Valor*, ela só as lê na internet, no portal UOL. Há também alunos que respondem não se lembrar do que leram mais recentemente, o que pode ser considerado um indício de que não desenvolvem práticas frequentes de leitura, mas que, quando instados a discorrer sobre os livros lidos a pedido da escola, o fazem sem hesitação.

Quando falam sobre o que os move na seleção do que escolhem para ler, muitos dos adolescentes afirmam levar em consideração a capa, por julgarem a imagem e a concepção gráfica importantes. Além disso, mencionam levar em conta também o título do livro, o texto da contracapa e das orelhas e o autor – mais de uma aluna relata o hábito de ler todos os livros de um autor de que gosta. Há ainda estudantes que fazem suas escolhas em função do gênero (“livros parecidos com Meg Cabot”), em razão de os livros fazerem parte de séries ou ainda por indicações de amigos. Mais uma vez, as meninas parecem ler com mais frequência que os meninos e escolhem o mais das vezes os romances anteriormente mencionados. Várias delas relatam ainda ler seus romances preferidos na língua original em que foram escritos (são citados o inglês e o italiano), pois consideram que as traduções geralmente “não são muito legais”. Contudo, na ESCOLA 4 muitos dos garotos entrevistados discorrem com propriedade sobre suas leituras e suas preferências e percebe-se por parte deles, como na ESCOLA 2, certo menosprezo por leituras que consideram restritas ao público feminino (“Na 8ª série todas as garotas leram uns 22 livros dela [Meg Cabot]!”).

⁶⁹ J. R. R. Tolkien, ed. Martins Editora, 2001.

⁷⁰ Meg Cabot, ed. Galera Record, 2002.

O acesso aos livros acontece majoritariamente por meio de compra em livrarias, mas há também diversos alunos que comentam fazer empréstimos em bibliotecas (tanto na da escola como na que existe no bairro), alguns deles mencionam que costumam ler os livros adquiridos por seus irmãos mais velhos e outros ainda fazem referência ao costume de trocar livros com os amigos. O modo como discorrem sobre suas visitas a livrarias explicita a familiaridade que têm com a cultura livresca, e a compra frequente de livros parece gerar certo sentimento de culpa em mais de um deles, provavelmente relacionado ao fato de ainda não terem lido os livros adquiridos ou a uma possível orientação da escola no sentido de que utilizem a biblioteca para empréstimos.

Jorge – Eu escolho muito pela capa, eu vou pela capa porque eu tenho muita... essa ligação com a imagem também. Eu acho que eu não leria um clássico. Um livro que me indicam: “Esse livro é bom”, aí eu vou à livraria, se o cara me falou que é bom, então deve ser bom, então eu leio a resenha, leio as primeiras páginas, vejo se eu realmente me interessar. Mas acho que eu não leria um livro com uma capa muito... que não me chamasse atenção, que não desse gosto de olhar, uma capa feia, uma capa mais ou menos. Porque quando eu pego o livro e eu olho e vejo aquela capa bonita, sabe? Me dá assim gosto de ler.

Catarina – [...] Quando eu vou para a biblioteca para escolher livro, eu fico perdida, para a livraria... Eu começo pelos lançamentos e, sei lá, eu sempre quero levar uns quatro ou cinco para casa. Minha mãe não compra mais livro para mim, eu que compro, porque ela desistiu... É muito livro.

Renato – Os livros da escola, eu pego na biblioteca, eu pego em qualquer lugar, principalmente porque o meu irmão tinha. Os que eu gosto, ou pego emprestado com os amigos, ou eu compro, muitas vezes eu compro o livro. Eu tenho um monte de livros e nem todos eu li, mas eu gosto muito de comprar livros, em geral. Eu gosto de passear pela livraria, assim... Eu gosto de ter o livro. Eu compro bastante, mas não compro todos. E eu troco também: “Ah, eu tenho esse aqui, esse eu não quero...”

Ana – Bom, a gente sempre está em livraria. Desde pequena, nas férias eu ia com meu pai, minha mãe e meus irmãos na livraria e ele dizia: “Vamos montar a biblioteca de férias”. Então, desde pequena eu ia na livraria, a gente escolhia. Um incentivo, assim, que eles sempre deram. Então, agora às vezes eu vou ao *shopping*, entro na livraria, eu quero ler um livro, bato o olho num livro e compro. Eu leio e tudo. Isso é um hábito meio ruim, sempre que eu gosto de um livro, eu compro, eu nunca alugo nem nada. Então, eu acho às vezes que é uma coisa que eu

acho que talvez eu deveria mudar. Mas, às vezes, eu bato o olho num livro, a cara dele me chama muito a atenção, eu gosto de comprar. Por mais que eu não leia no momento, eu vou ler depois, eu sei que vou ler depois, porque eu gosto bastante.

A antecipação de uma leitura que ocorrerá no futuro, assim como a referência a bibliotecas pessoais, são constantes nos depoimentos. Diversos alunos comentam sobre os livros que se acumulam em coleções “gigantescas” sobre suas escrivatinhas ou suas prateleiras, à espera de arrumação e de uma brecha nas leituras compulsórias requisitadas pela escola. Entre eles, são citados *O apanhador no campo de centeio*,⁷¹ *Querido John*, a versão em inglês de *Alice no país das maravilhas*, uma biografia de Nelson Mandela e a autobiografia de Eric Clapton, sem contar as continuações de séries, os livros dos autores preferidos e aqueles que por alguma razão chamaram atenção e foram adquiridos. Além disso, há alunos que falam sobre o costume de seus pais de separar alguns livros de suas bibliotecas, que imaginam poderão interessar aos filhos:

Catarina – [...] Tem uns livros antigos também que meu pai acaba me passando, tipo Sherlock Holmes ou Agatha Christie. Ele gostava muito de ler quando era pequeno também, foi quando ele aprendeu e estudou. E eu acho muito importante, por causa disso. Tem uma coleção, tipo *O reverso da medalha*,⁷² *Queeney*,⁷³ tem vários livros muito antigos que eu vou pegando e vou lendo.

Muitos adolescentes mencionam receber indicações de leitura de seus pais e ter o hábito de conversar com eles sobre os livros que leem. Milton comenta, por exemplo, que o pai lê livros de “todo tipo... Tudo. Menos autoajuda, ele acha meio idiota” e conta ter lido *O processo* e *O príncipe*, dos quais diz ter gostado, por indicação paterna. A restrição a livros de autoajuda já havia sido observada na análise dos questionários desse colégio, o que sinaliza para uma desvalorização desse gênero entre as famílias dos estudantes da ESCOLA 4. Quando questionados se conversam com os amigos acerca de suas leituras, a grande maioria dos alunos responde que costuma falar apenas a respeito dos livros requisitados pela escola. Há estudantes, contudo, que discorrem sobre o hábito de conversar sobre suas leituras com os amigos e de trocar livros com eles, e uma das alunas conta que tem o hábito de visitar um *site* em que os internautas tecem comentários sobre os livros que leram:

⁷¹ J. D. Salinger, ed. Casa do Autor, 2012.

⁷² Sidney Sheldon, ed. Record, 2011.

⁷³ Beryl Bainbridge, ed. Carrol & Graf, 2001.

Patrícia – [...] É que eu não compro muito livro, eu costumo pegar emprestado das pessoas. Eu gosto muito de trocar livro, porque a pessoa já leu e ela indica... Meus amigos que indicam, na verdade. Tem um *site*, não sei se você conhece, chama Skoob.⁷⁴ [...] É um *site* que você tem, tipo, vários livros lá, você pode fazer resenha, fazer vários comentários sobre os livros, avaliar, e você marca os que já leu, os livros que você vai ler, sugestão, o que você quer. Esse *site* dá bastante dica, assim, do que eu posso ler, sabe? Você vê lá um livro, ah, “livros parecidos”, sabe?, “você pode gostar de...”, eu acho muito legal.

Essa forma de comentar e de “chegar aos livros” por meio de uma plataforma digital, contudo, está longe de definir um perfil de leitores que fazem suas leituras em suportes digitais. Habitados a ler livros impressos desde a infância, a maioria dos estudantes da ESCOLA 4 tende a resistir a esses suportes, como pôde ser observado na análise dos dados coletados nos questionários. Nos computadores, os alunos indicam a dispersão causada pelos outros programas em geral abertos como principal problema para a fluência da leitura de textos longos, sendo que uma das adolescentes menciona ter se sentido “muito mal” ao ler um livro pedido pela escola no computador por não ter tido tempo de comprar um exemplar em papel, e mesmo os *tablets*, que eles possuem, são acusados de serem desconfortáveis, pois cansam os olhos, são difíceis de manusear, precisam de bateria para funcionar, além de interferirem “na imaginação da pessoa”.

GRO – Você sente diferença em ler no papel e na tela?

Milton – Claro! Eu prefiro muito mais ler no papel do que, por exemplo, no iPad. No papel você segura no papel, no livro e tal, no iPad você segura um iPad! Eu acho que meio que interfere na imaginação da pessoa. Num livro normal assim, de ficção, você imagina as coisas. Tipo no *Ensaio sobre a cegueira*, você imagina as coisas, imagina o manicômio, as coisas. Só que se você vê no iPad, sei lá, acho que meio que interfere. Eu não gosto muito...

GRO – Tem diferença ler na tela e no papel?

Cecília – Tem. Eu nunca leio no computador, ler tipo três páginas no computador é muito cansativo. E além disso, eu acho muito ruim, assim, eu acho que, tipo, livro tem um valor,

⁷⁴ Trata-se de *site* de compartilhamento de resenhas sobre livros que se autodenomina “a maior comunidade de leitores do Brasil”. Como descrição interna, encontra-se: “o skoob é o local onde você diz o que está lendo, o que já leu e o que ainda vai ler, seus amigos fazem o mesmo e assim, todos compartilham suas opiniões e críticas”. Disponível no endereço: <<http://www.skoob.com.br/>>. Acesso em: 30 jul. 2013.

sabe? As pessoas se apegam ao livro, porque cada capa é diferente... Ler no computador, eu acho meio...

Assim, os adolescentes preferem o papel, pelo conforto que nele encontram e por seu valor, relacionado à existência concreta do objeto impresso, que tem “cheiro” e que pode ser “sentido” pelo tato. Eles se aproximam, desse modo, dos costumes dos “leitores assíduos” revelados por Ahr e Butlen (2012) em pesquisa com jovens franceses citada no capítulo 3, mesmo que alguns deles ressaltem a possibilidade e a facilidade de se carregarem muitos livros em um só *tablet* quando se vai viajar: “três livros e o peso de nenhum...”.

Aliás, a leitura nas férias é uma constante entre as práticas declaradas nas entrevistas, as quais incluem a montagem de uma “biblioteca de férias”, como mencionada, ou ainda o prazer de se determinarem objetivos de leitura (“Eu gosto de ter tipo meta de livros, assim, para as férias”). Muitos estudantes citam a leitura realizada em hotéis, quando se está viajando, e alguns deles afirmam ainda gostar de ler ao ar livre, no terraço, na piscina, no sol, na grama. Ainda assim, o espaço preferido para a prática é o quarto, na cama, “com um cobertor”, antes de dormir e em silêncio, como indicado pela grande maioria dos alunos de todas as outras escolas. A leitura noturna surge em diversos depoimentos e se assemelha à relatada por Richard, na ESCOLA 3, como pode ser verificado no trecho do discurso de Catarina:

Catarina – Eu costumo ler à noite, antes de dormir, e eu sempre acabo ficando mais do que eu precisava e durmo muito tarde... Tem vezes que eu passo a noite lendo, chego aqui [na escola] morta.

Entre as posições favoritas para ler está a “deitada”, citada por alunos de todas as escolas, e há vários estudantes que relatam ainda gostar de ler em redes. As causas dessas preferências estão relacionadas à possibilidade de dispor do corpo de modo confortável, de se acomodar como se queira para a leitura, o que, segundo os estudantes, não é possível quando se senta à frente de um computador. Esse *modus legendi* experienciado pelos alunos vai ao encontro daquele que Petrucci (1999, p. 222) descreve como recorrente entre jovens leitores:

Em primeiro lugar, ele [o *modus legendi*] comporta uma disposição do corpo totalmente livre e individual; pode-se ler deitado no chão, apoiado na parede, sentado embaixo (note-se) das mesas de consulta, com os pés apoiados sobre a mesa (é esse o estereótipo mais antigo e conhecido), e assim por diante. Em segundo lugar, os “novos leitores” recusam quase totalmente ou usam de

modo impróprio, isto é, não previsto, os suportes normais de operação de leitura; a mesa, o assento, o tampo da mesa. Muito raramente apoiam neles o livro aberto, mas tendem de preferência, a usar tais suportes como apoios para o corpo, para as pernas, para os braços, numa série infinita de interpretações diferentes das situações físicas de leitura.

Todavia, há ainda adolescentes que afirmam ler em qualquer lugar, inclusive de modo “escondido” durante as aulas, no próprio colégio. Tais leituras, que poderíamos até encarar como subversivas, parecem acontecer *apesar* da ou mesmo *contra* a escola.

GRO – Você costuma ler onde?

Patrícia – Olha, basicamente em qualquer lugar... [Risos.] Eu já terminei muito livro até na sala de aula. Sabe quando você está gostando tanto de um livro, que não consegue parar de ler? Tô lá, com o livro escondido aqui no canto, lendo... [Risos.] Às vezes não consigo me segurar...

Relativamente à frequência das práticas de leitura, alguns dos alunos dizem que gostam de ler, mas que depende do livro, e há os que afirmam não ler tanto quanto gostariam. Outros declaram ter bastante envolvimento com a leitura, ler “muito, muito, muito...” ou ainda ter o hábito de reler livros (“É que sempre tem alguma coisa diferente, sempre alguma coisa que você não reparou”), tal como relatado pelos alunos Richard e Marcelo na ESCOLA 3. E há também muitos adolescentes que relatam sentir falta de tempo para suas leituras pessoais em função das que são pedidas pela escola. Essa parece ser a principal queixa no que diz respeito às leituras requisitadas pelos professores, que se soma ainda à “chatice” associada à obrigação e à impossibilidade de escolha, das quais se não pode escapar. Como em todas as outras escolas, a maioria dos adolescentes da ESCOLA 4 relata ter enorme resistência às leituras compulsórias, realizadas com prazo e sem possibilidade de negociação, o que consideram lhes “tira o prazer” da atividade. A diferença parece ser que, nesse colégio, boa parte dos estudantes se sente obrigada a ir até o fim da leitura de um livro, mesmo que não goste dele, e considera as leituras pedidas importantes.

GRO – E sobre as leituras que são pedidas na escola, você gosta delas? Você faz por obrigação?

Luísa – Eu faço mais por obrigação. A leitura da escola, na verdade, é uma coisa muito chata, eu acho muito chata, sei lá... É bom porque tem gente preguiçoso que nunca lê e aí tem que ler de qualquer jeito. Eu prefiro escolher.

GRO – E você acha que não interfere [no seu gosto], que o que você está lendo aqui na escola...

Laura – É, não. Eu me sinto obrigada, aí é meio que um efeito negativo, eu não quero ler. Se eles dessem mais opções, pessoas que gostam de ficção, de aventura, livros que têm a ver com a literatura brasileira, aí seria mais legal.

GRO – [Você gosta de ler] sem prazo? E aí aqui na escola tem prazo, não é?

Tadeu – É... Aqui na escola, às vezes complica, assim, porque o livro, às vezes, não é o que gosto de leitura e tem prazo e aí chega e eu acabo ficando nervoso. Só que quando eu leio tranquilo, assim, sem prazo, eu gosto.

GRO – Os livros que a escola pede para vocês lerem, você costuma ler? Você gosta?

Benjamin – Geralmente, pelo menos tentar ler eu leio, mas... É bastante variado, tem uns livros que são interessantes, outros livros nem tanto... Pelo menos os livros que vão cair no vestibular, eu sempre leio. Tem alguns que nem me interessam, nem vai cair no vestibular, aí eu acabo não lendo.

GRO – Como é que você coloca [os livros da escola] dentro da sua agenda de leitura?

Patrícia – Acho meio difícil eu gostar dos livros que a escola pede. Não sei... Esse... A gente leu agora o *Ensaio sobre a cegueira*, que eu gostei *muito*. Mas eu não gosto dos livros, eu acho eles meio sem graça, sabe? E eu fico irritada, porque estou lendo um livro em casa e eu tenho que parar de ler o livro e começar a ler o livro da escola... Aí termina o livro da escola e eu volto lá. Sei lá, leio um capítulo e já tem outro livro para ler, sabe? Me irrita um pouco isso, porque eu sei que é importante os trabalhos dos livros, eu sei que muita gente não lê em casa e é bom a escola pedir, mas, sei lá. Eu tenho os meus livros para ler [risos] e eu não consigo ler tudo o que eu quero [risos]...

GRO – Você acha que a escola influencia no seu gosto de leitura ou o seu gosto continua igual e você só vai lendo o que a escola está pedindo?

Milton – Às vezes, com outras pessoas ela *interfere*, porque algumas pessoas acham que porque a escola *manda* não é uma coisa legal. A escola manda [ler] um livro que é bom, se você lesse, você acharia bom, mas se você lê pela escola, então por isso você não acha bom. Isso não acontece comigo, mas com alguns garotos acontece bastante.

GRO – Então você acha que a escola interfere negativamente?

Milton – Mas também positivamente, porque, tipo, passa livros bons, introduz autores bons também, tipo o Saramago, assim.

A essas questões agrega-se ainda a dificuldade encontrada nas leituras pedidas por seus professores que exigem mais esforço intelectual (PAES, 2001) por parte do leitor, o que é percebido e comentado pelos alunos da ESCOLA 4. Nesse sentido, eles julgam que os livros requisitados não costumam ter “a melhor história”, tratando muitas vezes “apenas da vida cotidiana das personagens”, identificando assim diferenças entre as estruturas e os temas das narrativas que estão acostumados a consumir e as leituras de livros que consideram “mais adultos”, que demandam um trabalho de interpretação.

GRO – Como é você vai intercalando as leituras que são pedidas e as que você quer ler?

Cecília – É muito ruim. Eu sempre leio os livros da escola, mas os que eu quero ler, normalmente eu quero muito ler. Então, às vezes é complicado, você tipo... É... Porque não é que eu troque os livros da escola por internet, eu troco os livros da escola por outros livros. Então, é difícil porque... a maioria, eles são muito bons, mas alguns são chatos de ler. Eles são bons, mas não é a melhor história, tem de ler porque tem de ler. Então, não sei... [...] Eu acho que tem muita gente que tem dificuldade de ler livro, porque acha difícil, mas eu acho que isso de um livro ser difícil ou não é só você ler e daí você se acostuma... é só você ler bastante... É porque nenhum dos meus amigos lê livro. Tipo, para a maioria das pessoas, é muito esforço ler um livro para a escola. Só que para mim não é esforço, é só chato...

GRO – Você acha que essas leituras são mais difíceis?

Catarina – É, porque normalmente essas leituras sempre têm uma metáfora por trás. Por exemplo, *A ilha desconhecida*,⁷⁵ o livro todo tem uma coisa por trás, porque senão seria um conto, muito bobo, realmente. Então, tudo tem que ter uma análise, tudo você tem que parar para pensar. A primeira frase você tem de ler umas três vezes para entender, porque é muito difícil o jeito de ele escrever mesmo, porque ele coloca os diálogos junto das frases e aí você não sabe o que é diálogo e o que é o autor falando. Então, eu prefiro... Eu gosto muito de ler, mas eu prefiro, eu gosto de leituras fáceis. Não importa muito o tamanho, tipo tem 700 páginas, tudo bem. Só que leituras mais leves, assim...

Além disso, como já havia sido notado na análise dos questionários, os estudantes dessa escola são os que mais sentem a passagem do ensino fundamental para o ensino médio, marcada pela mudança de prédio (o ensino médio ocupa um espaço separado daquele ocupado nos anos finais do fundamental), pela mudança na organização dos horários (os

⁷⁵ *O conto da ilha desconhecida*, José Saramago, ed. Companhia das Letras, 1998.

alunos passam a ter três intervalos mais curtos durante um período), pela quantidade de professores e disciplinas com que passam a lidar e pela quantidade de leituras que se veem obrigados a fazer. Tais mudanças parecem ser percebidas pelos alunos como novas responsabilidades e como uma forma de educação propedêutica, que visa a prepará-los para um vestibular que certamente vão prestar. Dessa maneira, a leitura de livros, mesmo que vivida como algo compulsório, parece fazer sentido e representar um acúmulo de capital cultural que será utilizado no futuro, ainda que não se saiba muito bem de que modo.

Beatriz – O problema da escola, o problema do Colegial é isso. Por exemplo, assim, ano passado eu li 30 livros, eu lia três, quatro livros por mês, era muita coisa, porque eu tinha tempo. Agora, com um monte de livro da escola, mais análise, mais lição, mais a vida social também...

Martim – É livros da escola, lição, trabalho, prova...

Beatriz – Você não consegue ler os livros da escola, entende? Eu gosto dos livros que o professor dá, mas tem os livros que eu queria ler... Tipo, tem quatro ou cinco livros que eu comprei para mim que eu não consegui ler ainda, entendeu?

Lucas – Eu concordo no mesmo ponto: eu estou enchendo uma prateleira de livros que eu compro para ler, só que quando você vai começar a ler, você lê 15 páginas e o professor já dá outro livro.

Lina – É, e aí não dá para terminar...

[...]

Beatriz – No Fundamental eles davam uma lista de 15 livros e você podia escolher dois, três.

Lina – O tema era magia, aí eles davam lá vários livros desse tema...

Lucas – A professora de biblioteca vinha na classe e explicava: “Esse aqui é desse gênero. As pessoas que gostam desse são geralmente essas...”

Beatriz – Cara, você tem uma opção, você pode escolher o que você quiser, isso é muito bom, mas as pessoas têm um pouco de desgosto de ler quando a escola manda. Eu gosto muito, muito de ler, mas quando a escola manda e só tem um livro para ler...

Lucas – Tira o prazer um pouco da leitura, não muito, mas... Muda o caráter do leitor, eu acho.

O maior responsável pela “mudança de caráter” desses leitores em formação parece ser o professor de Português, ainda que a professora de Química tenha pedido a leitura de uma biografia de Marie Curie e o professor de História, a leitura de um livro “não didático” sobre a História do Brasil. As leituras dos livros – um a cada 15 dias, segundo os alunos –, prevê como avaliação a produção de paráfrases no primeiro semestre e de análises no segundo. Na

discussão ocorrida entre os estudantes na única turma em que a entrevista foi realizada em grupo, é possível perceber críticas à mediação realizada pelo professor, considerado rigoroso.

GRO – Uma das suas colegas de outra classe me disse que o professor ia pedindo um livro a cada 15 dias...

Lina – É, e aí a gente tem que fazer um trabalho sobre...

GRO – E aí vocês têm que entregar um trabalho para ele, é isso?

Lina – Isso, uma análise, uma paráfrase.

GRO – Mas aí tem uma discussão em sala de aula?

Lina – Não, não tem discussão, ele faz perguntas e aí todo mundo fica assim morrendo de medo, porque, tipo, quem não leu, fica...

[Risos.]

GRO – Fica sem saber o que responder?

Lina – Sim, daí todo mundo fica morrendo de medo, e daí no final não é uma discussão, ele pergunta e a gente não pode perguntar coisa para ele. Ele pergunta e a gente responde, só que quem não leu ou quem não sabe alguma pergunta, tipo, porque esqueceu... todo mundo morre de medo, porque ele é muito... Porque ele dá medo.

[...]

GRO – A Lina estava falando que em geral o professor pede a leitura de um livro e depois vocês precisam fazer um trabalho...

Lucas – Fazer uma paráfrase ou uma análise.

Otávio – Agora vai ser análise, no segundo semestre é análise, no primeiro, paráfrase.

GRO – No primeiro ficaram fazendo paráfrase. E aí vocês discutem o livro?

Lina – Não, a gente não discute, ele faz perguntas e a gente dá resposta...

Otávio – É pergunta e resposta...

Lucas – Ele faz perguntas e dá respostas.

Lina – Sim, mas não é todo mundo que sabe.

Otávio – Aí ele fica falando do livro algumas vezes. Mas não é tipo: “O que você achou do livro?”

Lucas – A gente discute o livro!

Lina – A gente não pode perguntar, a gente não discute, Lucas...

Lucas – Não pode perguntar? Só pode falar: “Professor, por que isso e por que aquilo?”

Lina – Uma menina perguntou uma vez e ele falou: “Essa pergunta eu faço, eu que pergunto para vocês”.

Otávio – Ela odeia ele, ela odeia ele.

[Risos.]

Lina – Não, eu amo ele, de verdade!

[Risos.]

Lucas – Ah, eu também, eu queria casar com ele.

Lina – Juro que eu acho que ele é meu professor preferido.

Lucas – Não, ele é um professor rigoroso, mas ele dá resposta. Se você vai perguntar alguma coisa para ele, vai te responder, ele discute o livro na sala. A gente discute o livro na sala, Lina.

Lina – Muito pouco, gente, não é uma discussão...

Lucas – É? Pouco? Umas duas, três aulas é pouco, Lina?

Lina – Mas ele é perguntando, ele é perguntando...

Conversando com alunos no corredor das salas, observamos, em geral, que muitos deles também se mostram apreensivos com relação ao rigor do professor de Português, indício de que Lina não deve estar sozinha nessa percepção. De todo modo, a mudança no padrão de leitura dos estudantes parece ser conduzida desde o final do fundamental, no qual os adolescentes relatam ter lido uma versão adaptada da *Odisseia*, *A metamorfose*, *O conto da ilha desconhecida*, *O alienista* e *Capitães da areia*. Uma das alunas chega a comentar que gostou tanto de ter lido o livro de Jorge Amado a pedido da escola que tentou ler outro livro do mesmo autor, indo atrás de *Dona Flor e seus dois maridos*, leitura que julgou um pouco mais “complexa”. Portanto, se por um lado é possível perceber uma resistência a leituras mais exigentes, por outro lado também é possível notar que a maior parte dos adolescentes parece de algum modo responder à demanda da escola, acostumando-se aos poucos à leitura de uma literatura mais experimental, trabalhada por meio de diferentes propostas de estudo.⁷⁶ Com relação à análise, pedida pela primeira vez para avaliação da leitura requisitada para as férias de julho do livro de José Saramago, alguns dos alunos a julgaram “trabalhosa, mas gostosa”.

GRO – [Você deviam fazer] Uma análise escrita?

Três alunos – Sim, digitada...

Beatriz – Com bibliografia sobre o autor, sobre a paráfrase, falando sobre coisas de gramática, tipo antítese, essas coisas.

Otávio – Antítese, metáfora, hipérbole, metonímias.

⁷⁶ Mesmo porque, quando não respondem bem às demandas do colégio, os alunos tendem a deixar a escola e a procurar outro estabelecimento de ensino. Em conversa informal com alunos no corredor do primeiro andar da ESCOLA 4, enquanto esperávamos pelo final de uma aula, dois deles comentaram que estavam mudando de colégio (estávamos no mês de agosto), pois a chance de que repetissem de ano era grande. O valor da mensalidade dessa escola muito provavelmente leva pais de alunos com dificuldade de aprendizagem a procurar outros colégios quando na iminência de terem os filhos reprovados. Há ainda diversos casos de estudantes que fazem aulas particulares de Redação e/ou de outras disciplinas para acompanhar o curso a contento.

GRO – Identificar as figuras de linguagem que estavam presentes lá na prosa do Saramago, é isso?

Otávio – É, a figura de linguagem, caracterização das personagens...

Lina – Meio tipo fazer um comentário sobre o livro...

Lucas – Uma análise completa, enfim...

GRO – Vocês curtiram fazer esse trabalho? Como é que foi? Foi difícil?

Vários – Não.

Lina – É simples, tipo não é difícil, é que é trabalhoso.

Lucas – Eu não achei trabalhoso.

Beatriz – Ué, mas tem que procurar no livro, tem de prestar atenção no negócio das figuras de linguagem...

Lucas – Vinte minutos você faz esse trabalho.

Lina – Não, Lucas. Vinte minutos?

Lucas – Eu fiz... Não, é um trabalho gostoso de fazer, porque o livro foi muito gostoso de ler. Então, falava de um tema muito interessante, descrevia muito bem sobre a sociedade, que é uma coisa que eu, pelo menos, me interesse. Então foi bom de fazer o trabalho.

Controvérsias sobre o esforço despendido na produção do trabalho pedido à parte, é preciso destacar que a possibilidade de se copiar um resumo de livro na internet para entregá-lo ao professor como avaliação não é mencionada em nenhum dos depoimentos. Por meio do conjunto de atividades desenvolvido com a leitura que vai sendo realizado em sala de aula, os alunos trabalham com conteúdos previstos para o currículo do ensino médio, mas não se limitam a apenas memorizar figuras de linguagem a partir de exercícios propostos em um livro didático (que aliás também não chega a ser citado durante as entrevistas). Antes disso, recebem como tarefa buscar tais figuras na leitura que fazem de um romance complexo, o que parece levá-los a se apropriar do texto literário e a refletir sobre ele.

Assim, na maioria dos depoimentos, o *Ensaio sobre a cegueira* (a outra opção era ler o *Ensaio sobre a lucidez*)⁷⁷ é percebido como uma narrativa diferente, que não tem “historinha”, não tem “enredo” e funciona como uma “metáfora”. As práticas de leitura do romance também parecem mudar: os alunos relatam as dificuldades encontradas para fazer desse texto uma leitura fragmentada, como ler um capítulo e fazer uma pausa para descansar um pouco, comer alguma coisa etc. Nesse sentido, o “esforço” e o fôlego exigidos na leitura dos livros que passam a ser requisitados parecem ser maiores, o que demanda leitores mais maduros e experientes.

⁷⁷ José Saramago, ed. Companhia das Letras, 2004.

GRO – E a leitura foi gostosa?

Lucas – Foi. É que ler Saramago nunca é fácil, mas ainda assim foi... Ele é um grande escritor.

GRO – Por que não é fácil?

Lucas – Por causa do modo próprio de escrever que ele tem. Ele faz parágrafos muito densos, as falas são entre vírgulas, não tem travessões. Ele é um texto muito denso, tem uns parágrafos de quatro páginas, então é uma leitura que cansa um pouco. Mas ainda assim o tema é *muito, muito bom*.

Beatriz – O livro é bom, ele corre bem, mas ele é meio cansativo, às vezes, sabe? Por causa disso mesmo: “Ah, vou parar no próximo parágrafo, para... sei lá, comer alguma coisa...” Você vai parar dali a quatro páginas, sabe?

Lina – Mas acho que foi o livro tipo mais diferente que a gente leu até agora na escola. O tema, assim. Nunca...

Lucas – Os temas do professor são sempre da sociedade da época que o livro foi escrito, eu acho.

Lina – Mas a sociedade da época não era uma sociedade antiga.

Lucas – Então, é da sociedade atual. *Nação crioula*⁷⁸ é da sociedade da era colonial.

Beatriz – Mas ela está falando que o livro, tipo, é uma metáfora, o livro inteiro, entendeu? Os outros livros geralmente tinha uma historinha mesmo, sabe?

Lina – Era mais romance...

Beatriz – É mais literal... Esse, o livro inteiro é uma metáfora em si.

GRO – Você achou um livro mais moderno, é isso?

Lina – É mais diferente, não é normal, não é qualquer um que escreve um livro assim. Você não vai pegar... Os livros que a gente leu até agora não eram assim. Eram tipo mais uma historinha...

GRO – Eles tinham uma história, uma sequência?

Lina – Você tem que... o que tem por trás do livro...

Beatriz – Tinha um enredo. Tipo aquela história... Tipo *Nação crioula*: é uma mulher que era uma escrava... Tinha toda uma história, não tinha uma metáfora.

Lina – Não tinha que entender alguma coisa que tem por trás do livro...

Otávio – Passar uma mensagem...

Beatriz – Ele quer fazer essa coisa da alienação da sociedade. Isso que é legal no Saramago...

Lina – E depois, tipo, você termina de ler e você pensa... você não tem que pensar no que você leu, tem que pensar no que está por trás.

Constata-se, portanto, que os estudantes percebem essa nova modalidade de romance com a qual passam a ter contato por obrigação escolar como diferente das leituras que estão

⁷⁸ José Eduardo Agualusa, ed. Língua Geral, 2012.

acostumados a fazer, essas sim talvez mais “normais”, com “historinhas” e “enredos” de ação ou sentimentais, características às quais estavam acostumados e que os prendiam às narrativas novelescas. A constante referência ao caráter metafórico do texto de Saramago, encontrada em muitos dos depoimentos, provavelmente deve ter sido discutida em sala de aula. Mesmo assim, o teor crítico constituinte da obra e a consequente reflexão que ela parece gerar nos alunos são indícios da passagem que eles constroem entre suas práticas de leitura que buscam um prazer imediato e práticas novas, mais distanciadas, que levam ao pensamento sobre o que está “por trás” do texto.

Essa nova modalidade de leitura, desenvolvida na ESCOLA 4 por leitores em formação, supõe uma biblioteca interior, convoca um saber sobre a literatura e liga-se a um modo de pensar racional, permitindo assim a interpretação (ROUXEL, 2013a). Javier Marías, em seu romance *Os enamoramentos*, a descreve por meio da fala de sua personagem de Díaz-Varela, quando esta discorre sobre sua leitura de *O coronel Chabert*, de Balzac:

– O que aconteceu é o de menos. É um romance, e o que acontece neles não tem importância, a gente esquece, uma vez terminados. O interessante são as possibilidades e ideias que nos inoculam e trazem através de seus casos imaginários, nós os guardamos com mais nitidez do que os acontecimentos reais e os levamos mais a sério (MARÍAS, 2012, p. 139).

Refletindo sobre as leituras que praticam em função do que é requisitado por seus professores, muitos dos estudantes afirmam que talvez não as fizessem por conta própria, caso não fossem pedidas pela escola. Tais leituras são entendidas como mais complexas, voltadas ao desenvolvimento de um trabalho de interpretação e de contato com outros gêneros. Essas características, no entanto, não são desprezadas ou rejeitadas por princípio pelos alunos. Ao contrário, para a maioria deles, esses objetivos são condizentes com a função que julgam ser a da escola. Além disso, boa parte dos estudantes entrevistados parece considerar importantes tanto as leituras pedidas como os trabalhos propostos, pois levam à ampliação de seus horizontes de leituras, além de propiciarem uma reflexão sobre suas próprias práticas. Percebe-se nos depoimentos, portanto, um processo em curso de formação de leitores críticos, que não deixam de gostar de suas leituras e continuam capazes de ser “vítimas” de suas narrativas preferidas, mas que vão alcançando, aos poucos, certo discernimento relativo às diferenças existentes entre uma leitura de entretenimento e uma leitura mais voltada para a experimentação e a reflexão.

GRO – Que tipo de livro você gosta de ler? Você gosta de ler?

Lígia – Gosto, eu gosto bastante de ler. Eu acho que, essas novelas [como *Crepúsculo* etc.], né?... [...] acho que tipo isso, mas eu acho legal... Assim, era isso, mas aí com essa coisa de a escola mandar ler livros diferentes, livros mais clássicos, eu acho que você vai vendo que tem muito livro que você vai gostando e aos poucos você vai gostando de livros diferentes... que eu acho que eu não leria se não fosse a escola. Mas acho que lendo, você percebe que... [...] Gostei muito do *Ensaio sobre a cegueira*, do Saramago, que eu acabei de ler, *Quarto de despejo*... Ah, tiveram vários... Ano passado também teve *Capitães da areia*, do Jorge Amado.

GRO – Mas você acha que é importante [o pedido de leitura que a escola faz] por quê? Porque são outros livros?

Patrícia – Também. Às vezes não é uma escolha que você faria, sei lá, um livro clássico. Não sei, é importante também mais para estimular a leitura, sabe? Fazer os trabalhos com os livros, não sei... Porque a gente tem esse trabalho de fazer a paráfrase, sabe?, essas coisas, avaliar o livro. Antes eu lia livro e eu não parava para pensar muito. Depois, com esses trabalhos que a gente faz com o livro, fica na minha cabeça alguma coisa, sabe? Eu tenho que ter esse processo com a minha leitura. Às vezes eu acho que eu aprendo mais com a história agora do que antes, porque eu penso mais nela por causa dos trabalhos que a gente faz com a escola.

GRO – Você gosta de ler os livros que a escola pede para ler?

Jorge – Então, eu sei que... Você é obrigado, acaba sendo obrigado a ler os livros que a escola pede. Eu tento ter o máximo de diversão lendo os livros. Eu sei que tem alguns que a gente não lê por entretenimento, a gente lê por um valor literário que ele tem realmente. Ele é um clássico, ou ele revolucionou, é um estilo diferente, que ninguém nunca leu. Por exemplo, a gente leu o *Auto da barca do Inferno*, é um auto, para descobrir o que é um auto, o que acontece num auto. A gente lê um livro feito em forma de cartas, feito em forma de diário, para ir acrescentando mais conhecimento literário a esse que você tem. Mas acho que se você puder ter diversão além do conhecimento, acho que é bom.

GRO – Os livros da escola são mais de conhecimento do que de diversão, é isso?

Jorge – A gente não vai pegar só um livro completamente por causa do conhecimento, eu acho que tem que ter um pouco de... senão fica muito entediante. Mas eu acho que o professor, ele não pode passar livro só porque ele acha que a gente vai se divertir, tem que ter um ponto, afinal de contas a gente está numa escola, ele tem que passar alguma coisa que tenha um significado, que ele possa trabalhar em cima, fazer lá um trabalho.

Ademais, o trabalho de análise realizado em sala de aula não exclui a discussão sobre produtos da cultura pop de massa consumida pelos adolescentes. Em uma das salas, quando

fomos aplicar os questionários, a lousa deixada pelo professor de Português trazia uma série de gráficos e anotações que indicavam a análise da trilogia de filmes *Matrix*. Na volta das férias de julho estavam previstos como próximos trabalhos a produção de análises dos filmes *Batman* e *Rede de intrigas*, aos quais os alunos assistiriam em sala, e a leitura seguida de análise do livro *Rota 66*,⁷⁹ do repórter Caco Barcellos. A inclusão dessas obras no trabalho realizado em sala de aula, mesclada à leitura de livros de literatura experimental e à de obras que fazem parte do cânone escolar mais tradicional, parece ampliar as possibilidades do desenvolvimento e da formação de um gosto eclético e prover ferramentas críticas que podem ser utilizadas na reflexão sobre diversas manifestações culturais. Assim, os estudantes comentam que, na análise de um filme, precisarão dar conta da fotografia, além de pensar sobre o trabalho do roteirista, do diretor etc., sendo que quando leem um livro, a relação que se estabelece parece ser, para eles, mais direta, entre o autor e o leitor.

Como resultado das leituras que desenvolvem, muitos dos alunos mencionam o uso “inconsciente” de um vocabulário que “fica guardado na cabeça” ou de uma gramática que “tipo, você vê” e que vai entrando no “subconsciente”, que os leva a “não escrever períodos totalmente absurdos”. Alguns deles identificam ainda que as leituras “mais intensas e mais profundas” que vão fazendo, “querendo ou não” influenciam o jeito de escrever.⁸⁰ A relação entre as práticas de leitura e de escrita aparece principalmente nos depoimentos de estudantes que costumam produzir textos escritos: Renato, por exemplo, conta que os livros que lê lhe dão muitas ideias para escrever; Milton tem um *blog* em que publica suas fotografias acompanhadas de textos que escreve para elas; Lígia e Luísa relatam o hábito de escrever diários desde pequenas; Luísa e Patrícia contam que já tentaram escrever romances de “menininha”, ainda que a primeira diga ter sentido “vergonha” do que produziu e a segunda afirme que agora está tentando escrever numa linha mais séria e considere suas histórias “um lixo”. Há estudantes que dizem notar ainda que quem lê muito fala de um modo “totalmente diferente” de quem não lê, destacando, assim, as relações entre leitura e expressão oral.

⁷⁹ Ed. Record, 2003.

⁸⁰ Ao analisar o ensino propagado por um dos colégios particulares considerados de alto nível responsáveis pela formação das classes dominantes paulistanas, Almeida (2009, p. 110) encontra essa mesma introyeção da cultura escrita realizada “praticamente por osmose” presente em uma relação defendida com a cultura e a escrita de “criação”, que não deixa espaço no currículo para a gramática e as normas, no discurso de uma das professoras que participaram da pesquisa. Claro está que existem colégios particulares considerados de alto nível que ainda oferecem um ensino de língua de base normativa, apoiado na memorização e em rigorosos e repetidos exercícios de dissertação, como observa a própria Almeida em seu estudo. Contudo, essas escolas assumem o risco de passar ao largo das já não tão recentes pesquisas e dos avanços na área específica do ensino de língua materna e objetivam alcançar um público mais tradicional e conservador do que o que parece buscar a ESCOLA 4 para a educação de seus filhos.

Além disso, muitos dos estudantes têm a percepção de que o que leem na escola se aproxima das leituras realizadas por seus pais, em geral considerados modelos de bons leitores.

GRO – Mas *Ensaio sobre a cegueira* é um livro complexo, não é?

Laís – É, mas eu gostei... É porque ele cansa um pouco também... De vez em quando você precisa parar, porque é muita coisa, você fala: “Meu deus...” Mas parando um pouco... Eu conversei bastante com a minha mãe sobre o livro...

GRO – Ah, você conversa com os seus pais sobre os livros? Eles gostam de ler?

Laís – Gostam. Meu pai lê mais que minha mãe, porque é advogado, então ele também vive lendo essas coisas de direito e tal. Mas minha mãe lê assim...

GRO – E ela tinha lido *O ensaio*...?

Laís – Ela leu. Ela vai explicando, fala: “É, mas você já prestou atenção nisso?” Não sei o quê...

GRO – Seus pais leem também?

Ana – Minha mãe lê mais do que o meu pai, mas meu pai também lê. Meu pai gosta de ler mais romance. Como o meu pai não tem tempo, ele lê no avião, aonde ele tem tempo. Agora minha mãe, ela é psicanalista, e então ela lê, além do trabalho, ela lê outras coisas também e ela gosta também de tudo o que ela... Ela gosta de estar em contato com várias visões, que é uma coisa que ela passou para mim. Os livros são vários mundos diferentes, não é um só mundo, então... É legal você conhecer várias visões, outras coisas, que às vezes podem ser as mesmas ou outras também...

GRO – Ela indica leituras?

Ana – Não muito. Eu acho que... Os livros dela são um pouco mais específicos, assim, da área dela, ela acaba gostando de livros da área dela e eu gosto de livros mais *teen*, assim, uma coisa que está mais perto de mim, sabe? O professor de Português, ele deu para a gente ler *O ensaio sobre a cegueira*, e eu adorei. No começo estava um pouco cansativo, eu falei: “Nossa, o Saramago é uma leitura muito difícil”, porque você tem que estar concentrado o tempo todo, na pontuação dele e tudo... Mas chegou no final do livro, tinha partes do livro que eu me sentia dentro da história, porque é uma coisa que vai te envolvendo, vai te envolvendo... E eu achei assim incrível. Então eu já acho que dá para ser um pouco mais perto da minha mãe, um pouco mais o que ela lê assim...

As concepções do que seja ser um bom leitor que emergem nos depoimentos dos alunos incluem modalidades como “ler rapidamente”, “gostar de ler”, além de ser “algo que

se aprende praticando”. Os próprios adolescentes associam suas preferências de leitura a gêneros diversos, definindo-se como diferentes tipos de leitor. Assim, é possível ser “uma leitora de romance e novela”, gostar mais de “ler crônicas” e textos curtos, adorar livros de aventura e que façam parte de séries, se interessar por biografias e ou ainda por autobiografias, “muito melhores, porque você sabe como o cara pensa”.

GRO – Você gosta de ler?

Ana – Gosto, mas falta um pouco de tempo. Eu acho que ultimamente eu leio cada vez menos, cada vez menos, porque tem muita coisa da escola e sou meio neura com as coisas da escola, então... Porque eu acho que ler é uma coisa que você tem que gostar, então não adianta ler para a escola por obrigação e dizer que você é um leitor. Não, você não é um leitor. Eu acho que você é um leitor na medida em que você começa a gostar de ler, então é uma coisa que é com o tempo. Você começa desde pequeno, vai crescendo e vai começando a ler mais. [...] Eu, particularmente, assim como leitora, eu acho que eu gosto mais de romance, uma novela. Eu acho que eu prefiro do que um conto, uma crônica... [...] Gosto de textos mais longos e com muito fundamento, assim, uma coisa concreta, assim...

Jorge – É incrível, porque meus pais, eles leem muito e incrivelmente eles leem muito rápido. Porque eu, eu leio muito devagar, é uma coisa... que de vez em quando eu quero ler aquele livro, mas a minha visão vai ultrapassando o livro, e eu volto assim, e ainda estou naquela página há uns três minutos, mas eu não sei o que acontece.

GRO – Tem que reler aquela página?

Jorge – Eu releio, mas eu gosto... É meu estilo, eu leio devagar, mas eu acabo entendendo a história. Mas minha mãe e meu pai, acho que porque eles têm mais prática, eles leem muito rápido e eles leem bastante. Então eu acabo tipo procurando ler bastante para conseguir alcançar esse ritmo, sabe?

Talvez uma leitura mais rápida seja mesmo uma questão de prática. Mas talvez seja ainda uma questão de “estilo”, uma visão que vai “ultrapassando o livro” vagueando pela vida e que depois volta à página. Seja qual for a modalidade de leitura praticada, ela é assumida como importante, pois traz a possibilidade de se perceber o que está nas entrelinhas, propiciando acesso ao conhecimento.

GRO – É importante ler?

Lucas – Com certeza!

Lina – Bastante.

GRO – Por quê?

Lucas – Porque ler cresce, abre a sua cabeça, te dá conhecimento.

Lina – É o que a gente está aprendendo com o professor agora, ele fala muito que a literatura passa coisa, tipo muitas ideias. Tem umas coisas que estão implícitas, sabe? Quando você lê, você sabe muita coisa, você aprende muita coisa também. Ainda mais quando é uma literatura de época. Se eu ler uma coisa de 1900, eu vou aprender mais sobre a época.

Beatriz – Também porque ajuda muito na escrita, vocabulário e gramática, essas coisas.

GRO – Vocês sentem que a leitura que vocês fazem influencia no que vocês estão escrevendo?

Beatriz – Muito.

Lina – Quanto mais a gente lê, melhor a gente escreve, eu acho. Tudo, a pontuação, a ortografia.

Lucas – Sem falar que quanto mais você lê, melhor você lê. Tem muito, entra muito o fator leitura também, porque tem muita gente que olha para o texto, ou lê totalmente supersuperficial: “Ah, legal, gostei, historinha... *Ensaio sobre a cegueira*, ah, todo mundo fica cego, eba, acabou, todo mundo voltou a ver.” Mas quanto mais você lê, mais você aprende a ler as entrelinhas, olhar realmente para o texto e ver o que é que o autor está querendo dizer. Eu acho que eu aprendi muito mais isso nos últimos anos. Tipo na 8ª, na 7ª série, eu lia os livros muito mais superficialmente, eu acho.

Obviamente nem todos os alunos desse colégio se encaixam nesse perfil. Há aqueles que optam por não herdar as práticas de leitura de seus pais, como é o caso de Benjamin. Filho de professor universitário de Literatura na FFLCH-USP, o adolescente relata que gosta de ler notícias e textos de opinião na internet e “coisas envolventes”, caso contrário a leitura “acaba encalhando”. Comenta que achou *Ensaio sobre a lucidez* “um pouco parado” e quando perguntamos se seu pai lê, responde: “É, se nem ele lesse...” Contudo, quando interpelado sobre a importância da leitura, reafirma as concepções entre as quais cresceu e sob as quais está sendo formado:

GRO – Você acha que é importante ler?

Benjamin – Ah, é...

GRO – Por quê?

Benjamin – É uma forma de cultura.

Adolescentes cuja variedade de gêneros citados como preferidos ultrapassa a média encontrada tanto nas ESCOLAS 1 e 2 como na ESCOLA 3, cujo acesso a diferentes tipos de

livro é garantido desde muito cedo, tanto por meio de bibliotecas familiares como por meio de bibliotecas da escola ou do bairro, que já contam até mesmo com suas próprias bibliotecas pessoais, cujas visitas a livrarias fazem parte das atividades cotidianas e que se mostram refratários a leituras de livros em mídias digitais provavelmente pelo fato de terem tido acesso a livros impressos durante a infância, os estudantes da ESCOLA 4 são leitores cujas práticas são em sua maioria estáveis e constantes. A despeito de terem sido os únicos alunos dos que participaram da pesquisa a reclamar que a leitura obrigatória requisitada por seus professores rouba-lhes o tempo da leitura prazerosa dos livros que escolhem fazer por conta própria, compreendem que as obras lidas a pedido da escola são o mais das vezes diferentes daquelas que costumam ler, tanto do ponto de vista do tema como do da estrutura. E ainda que julguem esses livros “chatos”, em geral tendem a considerar que sua leitura leva-os a ampliar seus horizontes e que os trabalhos desenvolvidos os ensinam a analisar e refletir sobre suas próprias escolhas, além de “fazer ler” os colegas que porventura “ainda” não tenham desenvolvido o hábito.

Membros de famílias culturalmente privilegiadas, esses adolescentes são submetidos a uma formação que parece desprezar “as formas utilitárias de aprendizagem escolar” (NOGUEIRA, 2011, p. 141) – que incluem os simples exercícios de memorização, os trabalhos meramente copiados de livros ou *sites*, as avaliações com questões fechadas ou ainda o uso de apostilas – e favorecer a autonomia intelectual por meio da constituição de um “‘espírito crítico’, valor intelectual contemporâneo cuja rentabilidade no mercado escolar nem sempre é imediata ou facilmente visível” (NOGUEIRA, 2011, p. 141). Por meio dessa formação, parecem construir um caminho que os leva a se tornarem “leitores literários” e reconhecem que suas práticas de leitura se aproximam, aos poucos, daquelas de seus pais e parentes. Assim, muitos dos alunos da ESCOLA 4 sentem-se “herdeiros” dos interesses, *habitus* e práticas de leitura de seus familiares e, com o apoio do trabalho conduzido pela escola, apropriam-se “naturalmente” dessa herança cultural, adquirindo uma competência à qual atribuem um valor e que, de sua perspectiva, lhes servirá no futuro para refletir sobre a vida.

4.6 Considerações sobre os discursos nas entrevistas

Corroborando as considerações relativas à análise dos dados coletados por meio dos questionários, constata-se a existência de diferenças marcantes entre as práticas e as representações de leitura e de leitores e as apropriações da literatura entre os estudantes das quatro escolas em que a pesquisa foi realizada. Essas diferenças, a nosso ver, estão diretamente relacionadas àquelas observadas nos níveis socioeconômicos e de formação das famílias de origem desses adolescentes, bem como às percebidas na infraestrutura, na organização e nos objetivos dos programas das escolas que eles frequentam.

De saída, destacam-se diferenças relativas ao acesso ao objeto livro, o que certamente influi no grau de familiaridade – ou mesmo de sua ausência – em relação a uma cultura livresca. Ainda que em todos os colégios os alunos relatem o costume de comprar livros – escolhendo-os em função da capa, do resumo da contracapa, de resenhas ou da indicação de amigos e parentes – e que afirmem ter o hábito de realizar empréstimos em bibliotecas, a quantidade e a variedade de livros a que eles têm acesso são muito distintas. Se, por um lado, percebe-se nos depoimentos dos alunos das escolas públicas que muitos dos títulos citados são de livros que fazem parte dos diversos programas de fomento às bibliotecas familiares existentes tanto no nível do governo estadual como no do federal, por outro lado, no discurso dos estudantes das escolas particulares, são inúmeros os relatos de constantes visitas a livrarias e tais “passeios” têm como consequência um acúmulo de livros não lidos “ainda” nos quartos desses adolescentes.

Assim, a questão do acesso ao livro dentro do ambiente escolar torna-se crucial quando se trata dos alunos das escolas públicas, cujas bibliotecas familiares são bem menores e restritas, quando não inexistentes. Como se pôde verificar, na ESCOLA 1 há estudantes que reclamam da falta de livros que “chamem mais a atenção” na biblioteca da escola – formada principalmente por enciclopédias e livros infantis – e aos alunos da ESCOLA 2 nem acesso aos livros do acervo do colégio era permitido na época em que a pesquisa foi conduzida. Situação oposta foi encontrada nas bibliotecas das escolas da rede particular, nas quais os estudantes têm acesso não apenas a acervos bem constituídos – muitas vezes com diversos exemplares de um mesmo título –, como também a vídeos, DVDs, jornais, revistas e a computadores conectados à internet. Além disso, esses estudantes contam com o apoio de bibliotecárias que podem ajudá-los na pesquisa e na seleção daquilo que escolhem para ler. Assim, nota-se que, nessas escolas, a frequência ao espaço da biblioteca faz parte das atividades escolares cotidianas e que é possível a ele recorrer quando não se está em aula,

quando se quer entrar em uma página no Facebook ou quando uma pesquisadora precisa de um lugar para realizar uma entrevista coletiva com os estudantes.

Pelo modo com que discorrem sobre o que lhes chama atenção na escolha de um livro para a leitura, desenham-se ainda diversos níveis de repertórios de leitura entre os alunos pesquisados. Mesmo que os *best-sellers* românticos e de aventura estruturados em grandes séries e que os livros de ação, suspense, terror e fantasia estejam entre os preferidos de adolescentes de todos os colégios, destaca-se que o relato de práticas de leitura de livros de autoajuda surge apenas entre os alunos das escolas públicas e que, nas particulares, os estudantes parecem constituir repertórios mais diversificados no que diz respeito aos gêneros literários a que têm acesso, que incluem ficção científica, biografias, autobiografias, clássicos, literatura inglesa, livros com toque de humor e livros épicos, sem contar as menções a cadernos específicos de jornais e a determinadas revistas de informação.

Tendo em vista as relações entre o acesso a livros e ao repertório que um leitor em formação vai alcançando, as diferenças observadas anteriormente assumem crucial importância. Aos que menos acesso têm, menor acesso é concedido; já os que contam com bibliotecas escolares bem constituídas poderiam delas prescindir, pois seus acervos particulares por vezes suplantam suas capacidades de leitura. Se considerarmos, como afirma Goulemot, que é a partir de “bibliotecas culturais”⁸¹ que os livros e a leitura podem ganhar sentido, não é possível ignorar as prováveis consequências que as diferenças apontadas poderão ter no que tange ao desenvolvimento de práticas de leitura de literatura.

Somam-se aos diferentes níveis de acesso ao objeto livro modos também diversos de se praticar a leitura. Se, entre os estudantes das ESCOLAS 3 e 4, surgem constantes relatos de práticas de leitura que avançam madrugada adentro e, especificamente na ESCOLA 4, há alunos e alunas que afirmam ler “sempre” ou “o tempo todo”, nas ESCOLAS 1 e 2 diversos estudantes se queixam de certa dispersão em suas casas, a qual por vezes os leva a interromper as leituras que fazem. Ainda com relação aos momentos e aos espaços em que a leitura geralmente acontece, é preciso atentar para as diversas vezes nas quais os alunos das

⁸¹ “O livro lido ganha seu sentido daquilo que foi lido antes dele, segundo um movimento redutor ao conhecido, à anterioridade. O sentido nasce, em grande parte, tanto desse exterior cultural quanto do próprio texto e é bastante certo que seja de sentidos já adquiridos que nasça o sentido a ser adquirido. De fato, a leitura é jogo de espelhos, avanço especular. Reencontramos ao ler. Todo o saber anterior – saber fixado, institucionalizado, saber móvel, vestígios e migalhas – trabalha o texto oferecido à decifração. Não há jamais compreensão autônoma, sentido constituído, imposto pelo livro em leitura. A biblioteca cultural serve tanto para escrever quanto para ler. Chega mesmo a ser, creio eu, a condição de possibilidade da constituição do sentido” (GOULEMOT, 2001, p. 114-115).

ESCOLAS 3 e 4 afirmam ler nas férias – na fazenda, na piscina ou na rede da casa de praia. Já nas escolas públicas, a prática de leitura nas férias não parece fazer parte do horizonte de possibilidades dos adolescentes, haja vista a reação de um dos alunos da ESCOLA 1, que se surpreende com a ideia quando ela aparece na questão proposta (“Vixe, nas férias?! Fico longe desse negócio...”) e a de outra aluna da mesma escola, que pondera ser a ideia interessante (“É verdade! Eu vou levar um livro!”).

Além de todas as questões levantadas, saltam aos olhos as diferenças percebidas no que diz respeito à mediação construída na escola entre os estudantes e a leitura literária. Mais uma vez ressaltamos que não se trata aqui de analisar as práticas de ensino dos professores dos alunos que participaram da pesquisa, já que os dados com os quais nos propusemos a trabalhar foram coletados considerando apenas a perspectiva dos adolescentes. Ademais, as diferenças no que se refere à infraestrutura descritas certamente contribuem positiva ou negativamente para a construção dessa mediação. No entanto, não é possível ignorar as flagrantes diferenças com relação à quantidade de livros requisitados para a leitura por parte da escola e às estratégias desenvolvidas em sala aula relatadas nos depoimentos, que provavelmente refletem também nas relações que os estudantes estabelecem com seus professores.

Assim, é preciso destacar que ainda que os alunos na ESCOLA 1 tenham tido e gostado da oportunidade de ter lido um livro que puderam escolher no primeiro semestre do ano letivo, a proposta de leitura de um livro pertencente ao cânone escolar – no caso *Dom Casmurro* – feita pela professora no segundo semestre considerou a possibilidade de se trocar a leitura do romance pela assistência à peça no teatro. Dessa forma, confirma-se a observação de Rezende (2011) de que “filmes e peças baseados em obras literárias são alternativa para a falta de leitura dos alunos” e seria necessário perguntar a que serve essa ida ao teatro: se assiste-se à peça e não se lê o livro, trata-se de saber qual é o enredo da obra e poder relacioná-lo ao nome de Machado de Assis?

Na ESCOLA 2, a professora havia optado por não pedir a leitura obrigatória de nenhum livro até o momento da coleta. A ausência de requisição da leitura de livros parece estar relacionada ao fato de que os alunos ainda não haviam recebido as “caixas-kit” distribuídas pelo governo e de que a biblioteca se encontrava fechada na ocasião. Percebe-se assim uma preocupação da professora com relação à dificuldade de acesso aos livros por parte dos alunos. Contudo, é preciso questionar se essa dificuldade justifica a ausência de pedidos de leitura de livros. De todo modo, a discussão que presenciamos sobre a “inutilidade da cultura” e os relatos sobre a prática de se copiar o resumo, para passar na prova ou obter a

nota necessária nos trabalhos escolares, explicitam as relações estabelecidas entre os estudantes e as práticas de leitura requisitadas pela escola.

Por sua vez, os alunos da ESCOLA 3, que relataram a troca da professora de Português, haviam lido cinco livros no primeiro semestre do ano letivo, sendo que a leitura de um deles havia sido pedida por um professor de outra disciplina. Além disso, os estudantes dessa escola são os que mais discorrem sobre as diferentes estratégias da nova professora no sentido de ajudá-los a ler os livros requisitados. Percebe-se que há a possibilidade de diálogo e que existe a tentativa de fazer com que a leitura de livros do cânone escolar se torne possível. Ainda assim, é nessa escola que se registra a queixa mais explícita dos alunos com relação à falta de explicação sobre a finalidade dessas leituras. A inexistência de uma razão para ler determinados livros certamente os leva a uma leitura “descrente” (BAUDELLOT et. el., 1999).

E, por fim, na ESCOLA 4 encontra-se a maior quantidade de livros pedidos durante um semestre: 11 no total, a maioria deles requisitada pelo professor de Português. Na discussão entre os alunos por nós presenciada, nota-se o rigor do professor e o receio que suas atitudes parecem gerar nos estudantes. Contudo, pelo que pudemos constatar, a leitura dos livros parece acontecer, em função não apenas da relação que os alunos estabelecem com o professor e a escola, mas também por tudo o que vivenciam em casa e com os amigos no que diz respeito a suas práticas de leitura. Sendo a leitura de livros uma prática constante e estável, o acesso ao cânone parece ser construído aos poucos com o auxílio da escola, e a passagem da leitura de livros de entretenimento à leitura de uma literatura de proposta se efetiva.

Assim, considerados os níveis socioeconômicos e de formação das famílias de origem dos adolescentes e as especificidades das relações de ensino e aprendizagem que se estabelecem em cada um dos colégios em questão, em geral constata-se que: na ESCOLA 1, a leitura de livros pertencentes ao cânone escolar não chega a constituir um sentido; na ESCOLA 2, existe uma *rejeição* a esse cânone, recebido e percebido pelos alunos como uma “cultura inútil”; na ESCOLA 3, há o *reconhecimento* de uma cultura legítima, ainda que se questione sua legitimidade e a necessidade de seu aprendizado; e, na ESCOLA 4, muitos dos estudantes chegam efetivamente a *conhecer* e a se apropriar dessa cultura legítima por meio de um intrincado processo identificado por Bourdieu (2003b, p. 88) como “aprendizado total”.⁸²

⁸² “Por meio das modalidades de competência cultural e de utilização, a ideologia do gosto natural opõe dois modos de aquisição da cultura: o aprendizado total, precoce e insensível, levado a efeito desde a primeira infância no seio da família, e o aprendizado tardio, metódico, acelerado, assegurado por uma ação pedagógica explícita e expressa. O aprendizado quase natural e espontâneo da cultura se distingue de todas as formas de aprendizado forçado, não tanto (como quer a ideologia do “verniz”

cultural) pela profundidade e durabilidade de seus efeitos, mas pela modalidade da relação com a cultura que ele favorece. Esse primeiro aprendizado confere a certeza de si, correlativa à certeza de deter a legitimidade cultural, verdadeiro princípio do desembaraço ao qual identificamos a excelência. Ele produz uma relação familiar, mais próxima e desenvolta, com a cultura como um bem de família que sempre conhecemos e do qual nos sentimos herdeiros legítimos” (BOURDIEU, 2003b, p. 88).

Conclusão

Considerações finais

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

ROGER CHARTIER, 1999

Últimas palavras

No início desta pesquisa nos propusemos ir a campo averiguar quais seriam as práticas e as representações de leitura de adolescentes que frequentam a escola. O objetivo de verificar o que eles leem, de que modo e em que momento, como escolhem o que selecionam para suas leituras pessoais e quais são suas relações com as obras requisitadas pela escola teve origem em nossa experiência pessoal como mediadora de oficina de leitura e escrita para alunos de primeiro ano do ensino médio. Como já relatado na Introdução desta tese na página 24, a pesquisa teve como premissa a observação de que os alunos que frequentavam um colégio público peculiar – a Escola de Aplicação da FEUSP –, liam e comentavam sobre as narrativas de aventura de que gostavam apaixonadamente, mas demonstravam enorme resistência a autores pertencentes ao cânone escolar que desconheciam. Além disso, era perceptível a falta de diálogo com seus professores de Português. Por que as leituras que os adolescentes faziam por conta própria ficavam fora da sala de aula e aquelas requisitadas pela escola, por sua vez, não aconteciam? Haveria uma intersecção possível entre esses dois universos, aparentemente desconexos?

Explorar de modo mais aprofundado as diversas maneiras pelas quais adolescentes se apropriam de livros e de literaturas, explicitando as razões que os levam a ler, os usos que fazem do objeto livro, como recebem as obras literárias e as categorias de percepção que acionam por meio da atividade de leitura, demandava uma amostra de sujeitos diversos. Felizmente, tivemos a oportunidade de realizar nossa pesquisa em quatro escolas diferentes, cujos alunos pertenciam a estratos sociais bastante distintos, fazendo parte de classes desfavorecidas, de classes intermediárias e de classes altas. Assim, acreditamos que a escolha dos sujeitos foi pertinente e que, por meio dela, tornou-se possível traçar um quadro amplo com perfis diversos de leitores em formação.

A opção pela articulação entre os instrumentos do questionário e da entrevista compreensiva mostrou-se igualmente satisfatória, pois o cruzamento dos dados quantitativos com os qualitativos possibilitou a realização tanto de comparações mais gerais no que diz respeito aos grupos de alunos de cada uma das escolas pesquisadas, bem como de análises mais profundas relativas a alunos específicos cujos depoimentos chamaram atenção.

Verificou-se que, correspondendo a um amplo senso comum, a leitura é considerada uma atividade importante por quase todos os adolescentes que se dispuseram a participar de nosso estudo. Ainda assim, apurou-se que há variações e valorações bastante diferenciadas entre os alunos das quatro escolas pesquisadas e mesmo ainda entre aqueles que frequentam

um mesmo estabelecimento escolar, o que correspondeu a representações de leitura e de leitores muito variadas dentro dos diferentes espectros sociais.

Nesse sentido, os níveis socioeconômicos e de formação das famílias de origem desempenham papel importante na determinação de *habitus* e disposições que conduzem a práticas de leitura bastante diferentes. Como se constatou ao longo da apresentação da análise dos dados coletados, as diferenças no que tange ao acesso ao objeto livro e aos modos cotidianos de praticar a leitura – em quais espaços e em quais momentos – variam de modo expressivo entre as populações pesquisadas. Ademais, as escolas reproduzem esses níveis socioeconômicos, o que faz com que os alunos que mais necessitam de contato com livros fora de suas casas sejam os que menos tenham acesso a eles.

Ainda assim, confirmaram-se nossas expectativas: os adolescentes leem. Eles podem não ler o que a escola lhes pede para ler, podem não ler com a frequência que se esperaria que lessem, mas em geral eles leem, citam seus livros preferidos e discorrem sobre o que lhes agrada nas leituras que fazem dos livros que selecionam para ler.

Além disso, de modo muito geral, averiguou-se que os alunos tendem a se considerar leitores. Ainda assim, apurou-se que estudantes das escolas do extremo mais carente e do mais abastado tendem a representar-se a si mesmos menos vezes como “leitores” do que os das duas outras escolas. Como se pôde perceber pelos dados analisados, há, do lado dos alunos mais carentes, a consciência da inconstância de suas práticas de leitura, quando não sua simples rejeição, e do lado dos estudantes mais ricos existe uma expectativa de leitura que, para que fosse alcançada, exigiria deles ainda mais constância e estabilidade.

Mesmo assim, apurou-se que todos os adolescentes tendem a não considerar as obras literárias que leem por conta própria como “literatura”, reservando essa categorização para as obras do cânone escolar cuja leitura é requisitada – ou não – por seus professores. A essa percepção se soma ainda a inexistência nas escolas de discussões sobre as leituras de literatura de entretenimento realizadas pelos alunos espontaneamente. Se considerarmos que a representação que os adolescentes fazem da “literatura” está associada a uma cultura legítima, cujo espaço dentro do ambiente da escola está assegurado, é possível compreender a representação que constroem de que as leituras que fazem por livre escolha sejam insuficientes ou deslegitimadas a ponto de não encontrarem lugar dentro das salas de aula. Como os alunos, em sua grande maioria, parecem não encontrar espaço para uma interlocução com seus professores, essa percepção dos adolescentes se consolida, transformando-se em uma constatação de que o que lhes interessa não interessa à escola.

A cisão entre esses dois mundos – o da escola e o dos jovens – se intensifica com a chegada dos estudantes ao ensino médio. Se nos últimos anos do ensino fundamental a escola parece ainda estar interessada na formação de um leitor ao qual o prazer deveria ser garantido, no nível médio os alunos se veem obrigados a ler compulsoriamente obras que consideram, *a priori*, chatas, antigas e desinteressantes e para cujas leituras não conseguem atribuir um sentido que se sustente e que vá além da obtenção de notas em provas e exames.

Essa intrincada articulação entre representações e práticas repleta de resistências por todos os lados faz com que o abismo entre os gostos de consumo cultural dos adolescentes e as leituras requisitadas pela escola pareça intransponível, imobilizando tanto alunos como professores na construção de uma passagem entre as leituras que fazem espontaneamente e as leituras de obras mais complexas, mais próximas do experimentalismo, cujas narrativas se distanciam das fórmulas às quais os estudantes estão acostumados a ter acesso.

O que mais chama atenção nessa equação é a desconsideração da leitura de entretenimento realizada tanto pelos alunos como por muitos de seus professores. É provável que essa indiferença seja fruto de uma distinção realizada há séculos entre o que seriam narrativas destinadas a um público popular e o que seriam narrativas mais sofisticadas, essas sim supostamente objeto legítimo de estudo na escola.

Abrindo espaço para uma breve digressão, é interessante relemburar que, no século XII, editores populares reformulam o clássico espanhol *Historia de la vida del Buscón*, de Francisco de Quevedo, originalmente destinado a um público sofisticado, “fragmentando a narrativa em unidades simples, encurtando as frases, subdividindo parágrafos e multiplicando o número de capítulos” (DARNTON, 1992, p. 230), em busca de um novo modo de leitura e de um novo público: pessoas humildes, a quem faltava a facilidade e o tempo para absorver longos trechos literários. No século XVI, com Gutenberg, surgem impressões de epopeias cavalleirescas, comentários satíricos e poesias populares que ofereciam “sentimentos e paixões, amor e morte já confeccionados de acordo com o efeito que deviam conseguir” (ECO, 2008, p. 13). No começo do século XIX, surge o que Meyer e Dias chamam de “picadinho de romance”, o conhecido folhetim, espaço do rodapé dos jornais mais baratos, dedicado às variedades e ao entretenimento, no qual passaram a ser publicados romances “aos pedaços” ou “em fatias” (não à toa o uso do léxico condizente com a gastronomia), que levaram ao aumento significativo das tiragens dos veículos em questão. Nesse momento pós-revolução burguesa, “o gosto pela ficção não abandona o homem mesmo que entre em processo de ‘modernização’, e a novidade da revolução industrial irá suscitar novas formas de satisfazer à velha necessidade, agora, da burguesia triunfante” (MEYER; DIAS, 1984, p. 37).

Inseridos naquilo que Umberto Eco (2008) chama de “um conceito genérico e ambíguo como o de ‘cultura de massa’”, produtos de uma “indústria cultural” – que o escritor denomina como conceito-fetice¹ –, os *best-sellers* impressos, sejam eles romances sentimentais ou narrativas de aventura, têm um longo percurso na história e parecem resistir às transformações aceleradas e constantes da época atual, na qual surgem a cada momento novas mídias, novos gêneros, novos suportes e novas formas de interação com os outros e com o mundo. Em função de sua enorme capacidade de adaptação, a literatura de entretenimento parece persistir também em função do fato de essas narrativas continuarem respondendo a uma “função biológica humana” (ECO, 2003), a uma “necessidade universal de ficção e de fantasia” (CANDIDO, 1972), a um desejo pelo entretenimento, pela evasão, pela diversão. Assim, a leitura que os adolescentes praticam por conta própria é, portanto, “o encontro entre uma oferta e uma demanda” (GOULEMOT, 2001).

Na contramão desse movimento, a literatura requisitada pela escola representa para a maioria dos adolescentes um desencontro. E é no sentido da passagem de práticas de leitura de literatura de entretenimento para práticas de leitura de literatura de proposta, que José Paulo Paes (2001) defende o incentivo à primeira para que esta sirva de degrau para a segunda, não sendo nenhuma delas excludente da outra.

Contudo, num primeiro momento, gostaríamos de destacar que muitas das obras que hoje pertencem ao cânone escolar e que não possibilitam mais esse encontro entre “uma oferta e uma demanda” surgiram justamente com o objetivo de cumprir essa função há mais de um século. Obras como *A moreninha*, *Memórias de um sargento de milícias*, muitos dos romances de José de Alencar e mesmo alguns da primeira fase de Machado de Assis foram concebidos no formato de folhetim e almejavam a formação de um público comum. Como observa Paes (2001, p. 33), “uma das características da nossa ficção romântica foi a de nunca ter se afastado dos padrões de gosto do leitor comum de sua época, pelo que mal se pode distinguir nela o propósito de mero entretenimento dos propósitos mais ambiciosos da

¹ Umberto Eco (2008, p. 12) questiona o “emparelhamento reprovável” da ideia de cultura (contato de almas) com a de indústria (produção em série de mercadorias), mas chama atenção para uma especificidade dessa “indústria editorial”, que nos interessa: “A fabricação de livros tornou-se um fato industrial, submetido a todas as regras da produção e do consumo; daí uma série de fenômenos negativos, como a produção de encomenda, o consumo provocado artificialmente, o mercado sustentado com a criação publicitária de valores fictícios. Mas a indústria editorial distingue-se da dos dentifrícios pelo seguinte: nela se acham inseridos homens de cultura, para os quais o fim do primeiro (nos melhores casos) não é a produção de um livro para vender, mas sim a produção de valores para cuja difusão o livro surge como instrumento mais cômodo. Isso significa que, segundo uma distribuição percentual que eu não saberia precisar, ao lado de ‘produtores de objetos de consumo cultural’, agem ‘produtores de cultura’ que aceitam o sistema da indústria do livro para fins que dele exorbitam” (ECO, 2008, p. 50).

literatura comumente rotulada de erudita”. O problema é que, para ler essas obras hoje os adolescentes são obrigados “não só a estabelecer uma relação com o texto, mas ao mesmo tempo a reconstruir os repertórios de que dispunha o receptor da comunicação original” (STIERLE, 1979, p. 173). Assim, os alunos se veem às voltas com “linguagens antigas”, textos que “enrolam”, cheios de “descrições”, que provavelmente agradavam aos leitores a cujos horizontes originais de expectativa eles buscavam atender, mas que, no começo do século XXI, são recebidos pelos estudantes como meros documentos de época, que podem talvez servir para se entender o “contexto histórico”, como afirmou um dos adolescentes entrevistados.

Essas considerações apontam para a necessidade de uma revisão do cânone escolar para que se possa responder com alguma propriedade à questão muito pertinente colocada por um dos sujeitos de nossa pesquisa e que retomamos aqui: por que estudar essas obras? Não se trata em absoluto de descartar obras do cânone escolar por princípio, mas é preciso refletir sobre essa seleção que vem sendo reproduzida há mais de um século, organizada em manuais didáticos produzidos na época da proclamação de nossa república (RAZZINI, 2000).

Além disso, num segundo momento, gostaríamos de atentar para o fato de que, se consideramos com Goulemot (2001, p. 112-113) que “qualquer leitura é uma leitura comparativa [e que] é raro que leiamos o desconhecido”, nos parece importante estabelecer bases para que comparações possam efetivamente acontecer. Assim, construir um repertório de leitura e considerar os estudantes como “receptores ativos”, consultando-os sobre o que gostariam de ler, como pedia Rocco (1981) há quase 40 anos, além de trabalhar com uma “concepção de ensino de literatura despida de preconceitos, afastada da tradição escolar e aberta à realidade cultural de nosso tempo”, como apontava Vieira (1988, p. 2) há 25 anos, parece ser um caminho para levar os adolescentes a refletir sobre o que leem e a traçar paralelos com as novas leituras que se pretende que eles façam. Uma tal proposta não pode se esquivar de trazer os livros que os estudantes escolhem para ler para a sala de aula, construindo sobre essas escolhas um trabalho de reflexão e crítica.

Na sequência, num terceiro momento, gostaríamos de ressaltar que o estranhamento que obras de uma literatura de proposta contemporânea gera tem relação direta com a presença nelas de características estruturais diferentes das dos *best-sellers* lidos pelos adolescentes. Sem que a trama produza o efeito de prendê-los por meio da ação, sem que exista um final feliz, sem que as expectativas do leitor sejam atendidas, o distanciamento provocado por um narrador enviesado, por exemplo, pode ser recebido como um incômodo. Além disso, o fato de essas obras literárias serem construídas em geral com base em uma

linguagem estranha à do cotidiano e de contarem com estruturas narrativas mais complexas e de difícil apreensão, leva-nos a constatar e a defender a mediação do professor como fundamental na construção da compreensão e recepção dessas obras. Nesse sentido, o preenchimento desses “vazios do texto” (ISER, 1996) requer repertório, prática e mediação.

Essa afirmação é feita aqui considerando-se a constatação de que mesmo para os estudantes da ESCOLA 4, cujos níveis socioeconômico e de formação dos familiares proporcionam um “aprendizado total”, o papel da mediação da escola na construção da passagem de uma prática de leitura a outra é fundamental. A prática de leitura de uma literatura de proposta, como analisam muito bem os próprios alunos dessa escola – os únicos que têm efetivamente acesso a ela –, pressupõe um esforço intelectual constante de distanciamento e reflexão e um outro tipo de envolvimento, um outro modo de ler. Como em obras desse tipo de literatura há o que Eco identifica como uma problematização dos valores, além de toda uma proposta de trabalho sobre a língua, sua leitura desafia o fruidor “a um esforço de interpretação que lhe estimula a faculdade crítica em vez de adormecê-la” (ECO, 2008).

Nesse sentido, discordamos de Paes (2001, p. 38) quando ele considera que a função do professor seria apenas a de assegurar que a obra tenha sido lida, pois o resto caberia ao “silencioso poder de sedução do livro”. Como pôde ser constatado, para que a passagem de uma prática de leitura a outra aconteça, a mediação do processo se torna fundamental. Ademais, essa mediação parece pressupor ainda uma discussão sobre os discursos imperativos que propagam o “prazer de ler” veiculados em todas as mídias pelas mais diversas instâncias, assumindo-se que “a leitura muitas vezes exige esforço e concentração intensos, é cansativa, é feita por obrigação (e também não há nada errado que seja assim)” (BRITTO, 1999, p. 89).

Tendo em vista todas as questões levantadas, acreditamos que seja possível por meio de uma mediação que inclua uma revisão da seleção dos textos trabalhados em sala de aula, além do estudo de obras que os adolescentes escolhem ler por conta própria, levar alunos de diferentes escolas e níveis sociais diversos a desenvolver as disposições necessárias para que se tornem leitores literários. Como afirma Rezende (2011, p. 291, grifo da autora):

Considerar a heterogeneidade, as experiências diversas, as particularidades culturais dos jovens e com elas dialogar, não significa abandonar as obras universais da literatura nem os clássicos nacionais, tampouco esquecer o conhecimento, o refinamento da sensibilidade que tais obras propiciam, mas significa que o preenchimento de sentido suposto em todas essas atividades exige que se reconheça a voz dos jovens e que esses jovens já não aprendem só por meio da escola, que esta é apenas *uma* das formas de aquisição de saber no mundo contemporâneo. Às vezes surpreendemo-nos quando paramos para

ouvi-los de verdade. Talvez seja esse o humanismo contemporâneo. E não se trata tão-só de uma metodologia, uma nova didática da literatura, trata-se também de uma transformação ética e politicamente profunda esta de participar ao lado dos alunos do trabalho intelectual.

Entre os estudantes que participaram de nossa pesquisa, há os que se tornam capazes de transitar entre esses dois grandes eixos de obras literárias. Para a maioria dos adolescentes que conseguem construir essa ponte, mesmo considerando a influência das práticas com as quais eles têm contato em casa, a escola parece ser de suma importância. Há aqueles que, mesmo que façam as leituras obrigatórias pedidas pela escola, continuam preferindo suas “leituras leves”; há os que, ao identificar que suas recentes leituras se aproximam dos modos de ler de seus pais, parecem apreciar a nova modalidade; e há ainda os que, sendo leitores basicamente dos livros pedidos pelos professores, parecem ser formados por essas leituras, sobre as quais passam a ter suas opiniões, em um processo de transferência no qual quem pede a leitura faz a diferença. Em todos os casos, trata-se da difícil construção de uma possibilidade de escolhas, que se dá por meio da leitura compulsória escolar.

É preciso escutar o que dizem os adolescentes sobre suas próprias práticas de leitura. Declarações como “Você é um leitor na medida em que você começa a gostar de ler, então é uma coisa que é com o tempo”, “Quanto mais você lê, mais você aprende a ler as entrelinhas, olhar realmente para o texto e ver o que é que o autor está querendo dizer”, ou ainda “Eu leio muito, muito, muito... Pois tudo o que você acredita, toda a sua moral e ética são construídas a partir de histórias”, não podem ser desconsideradas, pois elas são apropriações de representações determinantes e constituintes da importância da leitura.

Referências¹

¹ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023.

AHR, Sylviane; BUTLEN, Max. Savoir lire/aimer lire: un couple en évolution ou en voie de séparation? **Éla: études de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie**, Paris, n. 166, avril-juin 2012.

ALMEIDA, Ana Maria Fonseca. **As escolas dos dirigentes paulistas**: ensino médio, vestibular, desigualdades sociais. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

ALONSO, Claudia Maria Rodrigues. **Biblioteca escolar: um espaço necessário para leitura na escola**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

BARKER, R.; ESCARPIT, R. **A fome de ler**. Tradução J. J. Veiga. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/MEC, 1978.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1997.

_____. **Sobre a literatura**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

_____. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BAUDELLOT, Christian; CARTIER, Marie. Lire au collège et au lycée. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, Paris, n. 123, juin. 1998.

BAUDELLOT, Christian; CARTIER, Marie; DETREZ, Christine. **Et pourtant ils lisent...** Paris: Éditions du Seuil, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **Leçon sur la leçon**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1982. Trecho citado em tradução de Denice Barbara Catani, publicado em Excertos bourdiesianos, **Revista Educação Biblioteca do Professor**, n. 5, Bourdieu pensa a educação, s/d.

_____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. **Les héritiers : les étudiants et la culture**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1985.

_____. **Lições da aula**. São Paulo: Ática, 1988.

_____. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. (Coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2003a.

_____. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, Renato (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2003b.

_____. **A distinção**. Porto Alegre/São Paulo: Zouk/Edusp, 2006.

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. **O sociólogo e o historiador**. Tradução Guilherme João de Feritas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em educação**: conversas com pós-graduandos. Rio de Janeiro/São Paulo: PUC-Rio/Loyola, 2002.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitor interditado. In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. (Org.). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. Máximas impertinentes. In: PRADO, J.; CONDINI, P. (Org.). **A formação do leitor: pontos de vista**. Rio de Janeiro: Argus, 1999.

BULGARELLI, Marcello. **Aprendizagem mediada de literatura pelos direitos do leitor**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.

_____. O direito à literatura. Palestra pronunciada na XXIV Reunião Anual da SBPC em São Paulo, jul. 1972. In: _____. **Vários escritos**. 4. ed. rev. ampl. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004.

CAIRES, Vanessa Cristina Cunha. **Práticas de Ensino de Leitura Literária em turmas de 6º ano**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CARR, Nicholas. **O que a internet está fazendo com os nossos cérebros**. A geração superficial. Rio de Janeiro: Agir, 2011.

CECCANTINI, João. Ler além das palavras. **Leitura na infância**, São Paulo, n. 181, jun. 2012.

CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura**. Uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARTIER, Anne-Marie. Quels lecteurs voulons-nous former avec la littérature de jeunesse? In: MERCIER-FAIVRE, Anne-Marie (Org.). **Enseigner la littérature: de jeunesse?** Lyon: Presses Universitaires, 1999.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**. Entre práticas e representações. Lisboa: Difusão Editorial, 1988.

_____. O mundo como representação. Trad. Andrea Daher e Zenir Campos Reis. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, jan./abr. 1991. Texto publicado com permissão da revista *Annales*, n. 6, p. 1.505-1.520, nov.-dez. 1989.

_____. **A aventura do livro**. Do leitor ao navegador. São Paulo: Unesp/Imprensa Oficial do Estado, 1999.

_____. **Cultura escrita, literatura e história**: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Porto Alegre: Artmed, 2001a.

_____. (Dir.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001b.

CITELLI, Adilson. **Comunicação e educação**. A linguagem em movimento. São Paulo: Editora Senac, 2004.

CORTINA, Arnaldo. História da leitura no Brasil: 1960-2000. **Estudos Linguísticos XXXV**, Campinas, p. 369-278, 2006.

CURI, Andréa Zaitune e FILHO, Naercio Menezes. **Os determinantes dos gastos com educação no Brasil**. São Paulo: Insper/IBMEC, 2010.

DALVI, Maria Amélia. **Drummond**: a invenção de um poeta nacional pelo livro didático. Vitória: EDUFES, 2011.

DARNTON, Robert. História da leitura. In: BURKE, P. (Org.) **A escrita da história**. Novas perspectivas. São Paulo: Unesp, 1992.

DRETZIN, Rachel; RUSHKOFF, Douglas. **Nação digital**. 2012. Documentário divulgado no Brasil pelo canal GNT. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=MUSZAVuKRk>>. Acesso em: 30 jan. 2013.

ECO, Umberto. **Lector in fabula**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

_____. O texto, o prazer, o consumo. In: _____. **Sobre os espelhos e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

_____. **Sobre a literatura**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

_____. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

ECO, Umberto; CARRIÈRE, Jean-Claude. **Não contem com o fim do livro**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

FARIA, Vanessa Fabiola Silva de. **O ensino de literatura**: articulação entre propostas oficiais e pesquisa universitária. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FERNANDES, Elisângela. Nossa sociedade está vendo nascer um novo modelo de analfabetismo: o digital. (Entrevista com Roger Chartier). **Nova Escola**, São Paulo, p. 30-31, maio 2013.

FISH, Stanley. Interpreting the variorum. In: _____. **Is there a text in this class?** Massachusetts: Harvard, 1980.

FOLHA DE S.PAULO. **Especial Classes**. Pesquisa Datafolha, 22 jan. 2012.

FREUD, Sigmund. El poeta y los sueños diurnos. In: _____. **Obras completas**. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1981. Tomo II.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger. (Dir.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

GIRON, Luís Antônio. Umberto Eco: o excesso de informação provoca amnésia. **Época**, São Paulo, 30 dez. 2011.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**. São Paulo: Editora 34, 1996.

JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências fundamentais da *Poiesis*, *Aisthesis* e *Katharsis*. In: JAUSS, Hans Robert et al.; LIMA, L. C. (Coord.) **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

JOUE, V. **A leitura**. São Paulo: UNESP, 2002.

KAUFMANN, Jean-Claude. **L'Entretien compréhensif**. 3. ed. Paris: Nathan, 2011.

KIRSCH, I.; DE JONG, J.; LA FONTAINE, D.; MC QUEEN, J.; MENDELOVITS, J.; MONSEUR, C. **Reading for change**. Performance and engagement across countries. Results of PISA 2000. Paris: OCDE, 2003.

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

_____. **3 Questões sobre literatura infantil**. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 13 ago. 2000. Caderno Mais.

LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos: disposições e variações individuais**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos Reuillard e Didier Martin. Porto Alegre: Artmed, 2004a.

_____. **Sucesso escolar nos meios populares**. As razões do improvável. São Paulo: Ática, 2004b.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social**. Desvios e rumos. Rio de Janeiro: EdUFF, 2000.

LIMA, Carolina Yokota de Paula. **Um estudo sobre a concepção de literatura presente no discurso dos manuais didáticos (entre os anos de 1970 a 1990)**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

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

MARÍAS, Javier. **Os enamoramentos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

MARTINS, Heloísa H. T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago., 2004.

MAZAURIC, Catherine. *Les moi volatils des guerres perdues*, a leitura, construção ou desconstrução do sujeito? In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia. (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

MENAI, Tânia. Ler é poder. (Entrevista com Alberto Manguel). **Veja**, São Paulo, 7 jul. 1999.

MEYER, Marlyse; DIAS, Vera Santos. “página virada, descartada, de meu folhetim”. In: AVERBUCK, Ligia. **Literatura em tempo de cultura de massa**. São Paulo: Nobel, 1984.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA/SEB. **Orientações Curriculares Nacionais** (ensino médio). Literatura. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, 2006.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução Sonia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012a.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2012b.

NEMI NETO, João. **A narrativa na escola: um estudo dos gêneros narrativos nos livros didáticos de Português**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

NOGUEIRA, Maria Alice. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 7, jan./fev./mar. 1998.

_____. Estratégias de escolarização em famílias de empresários. In: ALMEIDA, Ana Maria F.; NOGUEIRA, Maria Alice. (Org.). **A escolarização das elites**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. A construção da excelência escolar: um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. (Org.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella. **O professor de Português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino**. São Paulo: Alameda, 2013.

OLIVEIRA, Sandra Ferreira. **O conhecimento sobre os gêneros discursivos: uma pesquisa junto a professores de Língua Portuguesa da rede pública do estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

PAES, José Paulo. **A aventura literária**. Ensaios sobre ficção e ficções. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PAULINO, Maria das Graças Rodrigues. **Pesquisas do letramento literário: a construção de um espaço em Letras e Educação**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2002. [Texto mimeo].

_____. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, Aparecida et al. (Org.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005.

PAULINO, Maria das Graça Rodrigues et al. A formação de professores leitores literários. Uma ligação entre infância e idade adulta? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 30, 1999.

PATTISON, Robert. **On literacy**. The politics of the word from Homer to the Age of Rock. Oxford: Oxford University Press, 1984.

PEREIRA, Gilson et. al. Lucro de ação: um exame das condições de possibilidade do magistério oficial. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 215, p. 9-18, jan./abr. 2006.

PETRUCCI, Armando. Ler por ler: um futuro para a leitura. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1999. V. 2

PINHEIRO, Marta Passos. **Letramento literário: um estudo de práticas de leitura literária na formação da “comunidade de leitores”**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregorio. **O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de Português e de literatura**. Tese (Doutorado) – Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

REIMÃO, Sandra. **Mercado editorial brasileiro**. São Paulo: Com-Arte/Fapesp, 1996.

REZENDE, Neide Luzia. O ideal de formação pela literatura em conflito com as práticas de leitura contemporâneas. In: SANTINI, J. (Org.). **Literatura, crítica, leitura**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

_____. Apresentação ao leitor brasileiro. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia. (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. **Literatura/ensino: uma problemática**. São Paulo: Ática, 1981.

ROUXEL, Annie. A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia. (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013a.

_____. Autobiografia de leitor e identidade literária. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia. (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013b.

SANTOS, Dominique Vieira Coelho. Acerca do conceito de representação. **Revista de Teoria da História**, Goiânia, ano 3, n. 6, dez. 2011.

SANTOS, Leonaldo Batista. **O poema em sala de aula**: a vez e a voz do leitor. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

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

SOARES, Mei Hua. **A literatura marginal-periférica na escola**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SODRÉ, Muniz. **Best-seller**: a literatura de mercado. São Paulo: Ática, 1998.

STIERLE, Karlheinz. Que significa a recepção dos textos ficcionais? In: LIMA, Luiz Costa (Org.). **A literatura e o leitor** – textos de Estética da Recepção. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **L'analyse des données selon la grounded theory**. Procédures de codage et critères d'évaluation, dans CEFAL D., L'Enquête de terrain. Paris: La Découverte, 2003.

TADIÉ, Jean-Yves. **Le roman d'aventures**. Paris: PUF, 1982.

TODOROV, Tzvetan. A demanda narrativa. In: _____. **As estruturas narrativas**. São Paulo: Perspectiva, 1969.

VERRIER, Jean. Vãs querelas e verdadeiros objetivos do ensino de literatura na França. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, maio/ago, 2007.

VIEIRA, Alice. **Análise de uma realidade escolar**: o ensino de literatura no 2º grau, hoje. 1988. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. (Org.). **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir et al. **Itinerários de pesquisa**. Perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. **Práticas de leitura na escola**. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

ZILBERMAN, Regina. A literatura e o apelo das massas. In: AVERBUCK, Ligia. **Literatura em tempo de cultura de massa**. São Paulo: Nobel, 1984.

_____. A teoria da literatura e a leitura na escola. In: _____. **A leitura e o ensino de literatura**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1988.

SITES CITADOS

Guia dos Quadrinhos. Disponível em: <<http://www.guiadosquadrinhos.com/>>. Acesso em: 5 ago. 2013.

Nando e Pezão. Disponível em: <<http://www.juliofantasma.com.br/nando-e-pezaio/>>. Acesso em: 24 jul. 2013.

Ocioso. Disponível em: <<http://www.ocioso.com.br/>>. Acesso em: 30 jul. 2013.

Scoob. Disponível em: <<http://www.skoob.com.br/>>. Acesso em: 5 ago. 2013.

Anexos

Anexo A – Questionário

Olá!

Você vai participar de uma pesquisa sobre leitura realizada dentro do programa de Linguagem e Educação da Faculdade de Educação da USP.

Gostaria de esclarecer que seus dados pessoais não serão divulgados ou publicados na pesquisa.

Se tiver qualquer dúvida sobre a pesquisa, pode entrar em contato comigo pelo e-mail: gabirodella@usp.br

Obrigada por participar de nosso trabalho acadêmico!

Gabriela Rodella de Oliveira

Doutoranda na área de Linguagem e Educação da FEUSP

A. Dados pessoais:

1. Nome: _____

2. Idade: _____

3. Sexo: () FEM. () MASC.

4. Série: _____

5. Escola: _____

B. Formação:

1. Escolaridade do pai:

() Analfabeto	() Fundamental I	() Fundamental II
() Ensino Médio	() Nível superior	() Pós-graduação

2. Profissão do pai: _____

3. Escolaridade da mãe:

() Analfabeta	() Fundamental I	() Fundamental II
() Ensino Médio	() Nível superior	() Pós-graduação

4. Profissão da mãe: _____

5. Você foi alfabetizado:

() Na escola () Em casa () Outros _____

C. Práticas culturais:

1. Como você costuma se divertir? Especifique o tipo (de programa, de livro, etc.)

- () Esporte _____
- () Internet _____
- () Videogame _____
- () Televisão _____
- () Cinema _____
- () Teatro _____
- () Ouvindo música _____
- () Leitura de livros _____
- () Saindo com os amigos _____
- () Outros _____

D. Práticas e hábitos de leitura:

1. Quantos livros aproximadamente há em sua casa:

- () 0 () 1 a 50 () 51 a 200 () Mais de 200

2. Que tipos de livro há em sua casa ?

- () técnicos/teóricos () infantis () artes plásticas/fotografia
- () romances () infanto-juvenis () livros de consulta (dicionários etc.)
- () contos () livros didáticos () autoajuda
- () poesia () religiosos () outros _____

3. Seus pais ou parentes próximos têm o hábito de ler:

- () Sempre () Às vezes () Raramente () Nunca

4. Se eles têm o hábito de ler: o que, onde e quando eles costumam ler?

5. O que você costuma ler em geral? (Assinale mais de uma opção, se desejar.)

- () romance/novela () jornal () blog/textos longos na internet
- () conto/crônica () revista () tweeter/sites de relacionamento
- () poesia () livro didático () e-mail/sms/torpedo
- () autoajuda () outros _____

6. Como você tem acesso aos livros que lê:

- () Pega na biblioteca () Empréstimo de amigos () Seus pais compram para você
() Você compra () Ganha de presente () Outros _____

7. Quando você costuma ler livros de literatura? Qual o seu lugar preferido para ler livros?

8. Dos livros que você leu até hoje, de qual mais gostou? Por quê?

9. Você costuma falar sobre os livros que lê com seus amigos? Sugere a eles algumas leituras?

10. Você costuma ler livros a pedido de seus professores? Qual a sua opinião sobre esses livros?

11. Você costuma ler livros em mídias digitais (celular, tablets, computador etc.)?

- () Não () Sim – Em qual delas? _____

12. Na sua opinião, quais são as diferenças entre a leitura de livros no papel e a leitura de textos longos na internet?

E. Representação da leitura:

1. Você acredita que a leitura de livros é importante? Por quê?

2. Você considera a leitura de livros uma atividade prazerosa? Por quê?

3. Você se considera um leitor? Por quê?

4. Você conhece alguém que seja um *bom leitor*? Quem e por que você o considera um bom leitor?

Se quiser, deixe aqui comentários sobre esse questionário:

Anexo B

Transcrição das entrevistas com os adolescentes

ESCOLA 1

30 de setembro de 2011

18 minutos de duração

1º ano A do Ensino Médio

7 alunos entrevistados:

Cassiana: 15 anos, pai gerente de supermercado, mãe estudante de pedagogia/diarista, mais de 200 livros em casa, pais leem sempre, tem pouco prazer na leitura.

Afonso: 15 anos, pai porteiro, mãe vendedora autônoma, de 1 a 50 livros em casa, pais leem às vezes, lê quando tem hora vaga, livro preferido: *Harry Potter*.

Ruth: 15 anos, pai calheiro, mãe secretária, não tem livros em casa, pais leem às vezes, lê quando está triste ou em hora vaga, livro preferido: *Onde mora o coração*.

Dayane: 15 anos, pai: não respondeu, mãe manicure, de 1 a 50 livros em casa, pais leem sempre, lê bastante, livro preferido: *Fallen*.

Flávia: 16 anos, pai vendedor, mãe tradutora/secretária, de 1 a 50 livros em casa, pais leem sempre, lê apenas dois livros por ano, livro preferido: *Ágape*.

Roberto: 16 anos, pai gesseiro, mãe do lar, de 51 a 200 livros em casa, pais leem às vezes, lê quando sente vontade, livro preferido: *Os meninos da rua 15*.

Jussara: 15 anos, pai professor, mãe babá, mais de 200 livros em casa, pais leem sempre, lê sempre para "viajar", livros preferidos: *Anne Frank* e *Capitães da areia*.

GRO – Vocês gostam de ler?

Dayane – Eu gosto...

Afonso – Só de livro que eu gosto, mas não gosto quando a professora manda ler.

Dayane – É, de livros chatos, como esse *Dom Casmurro*.

Cassiana – Porque são livros chatos!

GRO – Livros chatos?

Afonso – É isso aí, é isso aí.

Dayane – Ah, quando ela pede leitura livre assim, aí a gente escolhe, aí é legal, mas quando é livro, que nem o *Dom Casmurro* que ela pediu agora...

Afonso – O *cortiço*!

Cassiana – Nossa... Só Jesus!

Ruth – É bom quando ela fala que é livre, né? Que a gente pode ler...

GRO – Você não gostou d'O *cortiço* também?

Afonso – Não gostei... Não vou gostar desse *Dom Casmurro* também.

Ruth – Por isso que a maioria escolheu para ver o teatro em vez de ler o livro.

Dayane – É bem melhor.

GRO – Por que o livro é chato?

Cassiana – Porque é cansativo. É uma história que você está ali querendo saber o que é que vai acontecer, o que é que vai acontecer, e fica enrolando muito. É, depende do livro enrola, tem livros que já vão falando tudo, aí você vai se empolgando, você lê e você não sente.

[Chegam mais dois alunos, Flávia e Roberto.]

Afonso [para os colegas] – Pode entrar, mas aquele lugar é meu, entendeu? Pode sentar aqui, Flávia.

[Explico aos recém-chegados sobre o que estamos conversando.]

Cassiana – Aí você não se empolga muito de ler esse livro enorme. Assim, ele é grande porque as letras são muito pequenas.

GRO – É por causa do tamanho?

Dayane – Ele é fininho, mas é que a letrinha...

Cassiana – Não é só o tamanho. Às vezes, ele é pequeno, mas a história é muito chata. Aí, por exemplo, é mais interessante ler... Como é o livro que você está lendo?

Dayane – *Tormenta*? Já terminei...

Cassiana – É bem mais interessante e o livro dela é desse tamanho [faz gesto de um livro grosso].

GRO – É mais legal?

Ruth – Mas o assunto, né?

Cassiana – É mais legal, o assunto dele...

Afonso – E a vontade de ler... Fica mais disposto para ler.

Ruth – Você se interessa mais.

Dayane – Apesar do tamanho, a gente fica com mais vontade de ler pela história do livro.

Roberto – É um livro que prende o leitor. Agora, tem livro que não consegue porque o assunto é muito chato.

Afonso – Dá preguiça, sono...

GRO – Você não gostou d'*O cortiço*?

Afonso – Ih! Não...

GRO – Por que você não gostou d'*O cortiço*? Era chato também?

Afonso – Era.

Ruth – É complicado de entender, né, a história... É, você começa a ler e aí não entende mais nada... Aí tem um assunto diferente do outro... Aí você fica: "Pô, não tô entendendo essa história..." É sempre assim... *O cortiço* também foi bem complicado, porque depois teve que fazer uma prova e a maioria não tinha entendido...

GRO – Não tinha entendido o livro? Ou não tinha nem lido?

Ruth – Não, às vezes pode até ter lido, mas não entende.

GRO – E aí como é que faz? Vai mal na prova?

Ruth – Vai mal na prova...

[Risos.]

Dayane – Vai no chutômetro.

Ruth – Que nem agora, tem o *Dom Casmurro*, a gente vai ter prova depois do livro, tem que entender bem. Então por isso a maioria está escolhendo o teatro, porque daí depois dá para ler e...

Afonso – É muito mais rápido.

GRO – Muito mais rápido? Porque o teatro dura duas horas, uma hora e meia, né?

Afonso – E no resumo não tem nada escrito também...

[Risos.]

GRO – Que resumo? O da internet?

Afonso – Não, do *Dom Casmurro* mesmo, atrás [do livro]. E sem internet, como é que vai ser?

Cassiana – Um resumo enorme assim...

[Risos.]

Ruth – O resumo já é o livro já...

GRO – Vocês acham que se a professora lesse o livro com vocês em sala, esse *Dom Casmurro*, por exemplo, seria melhor?

Afonso – Seria. Seria melhor.

Roberto – Ah, eu acho melhor. Eu acho que também, porque o professor podia ajudar a gente com as palavras que a gente não entendesse, assim. Porque a linguagem é muito confusa também. Acho que é por isso que às vezes a gente não gosta de ler, sabe?

Afonso – Você vai virar professor desse jeito...

Dayane – Resumindo: a gente geralmente é péssimo em interpretação e isso complica...

GRO – Complica? Na hora de fazer a avaliação?

Roberto – Esses livros você tem que ler com o dicionário do lado, senão você não entende...

Ruth – Tem umas palavras que a gente também nem acha no dicionário, né?

Cassiana – É, seria bom assim um livro pequeno para ler com o professor na sala de aula, porque um livro grande, as aulas iam ficar mais cansativas ainda.

GRO – É cansativo ler em aula também?

Cassiana – Muito.

Ruth – Aí chega a aula dela, putz, vai ter que ler tudo de novo!

Cassiana – Aí você fala: “Ah, não!” Dá vontade de deixar o livro em casa...

Afonso – Ah, mas eu prefiro ler o livro do que ter a aula dela. [Risos.] Ah, não vou mentir não.

GRO – Então podia ser uma ideia boa?

Ruth – Podia ler um livro na aula de Matemática, né?

[Risos.]

Cassiana – Aí eu concordo...

Dayane – Ia ser bem interessante... Mas só que eu não ia entender, talvez...

GRO – Mas e os livros que vocês leem por conta própria? Porque tem um bimestre que ela deixa vocês escolherem o que vocês quiserem, não é?

Ruth – É, tem...

GRO – Como é que vocês escolhem esses livros?

Afonso – Ah, eu vou de acordo com o que eu gosto. O último que eu li foi de esporte, mas gosto de ler também de ação.

Cassiana – Eu confesso que vou pela capa.

[Risos.]

GRO – Você vai pela capa?

Cassiana – Não, não sempre, assim... Tem aquela... Se fico em dúvida, aí eu leio atrás [do livro]. Aí, por exemplo, se é uma história meio de um mistério, assim, aí eu já: “Hum!...” Porque eu quero me envolver com o livro, eu não quero ler por ler. Eu quero estar lendo ele inteiro e resolver os problemas que eles estão me passando. Só que se é um livro mais bobinho assim, tipo: “Ah, era uma menininha, ela [inaudível]”, aí eu já não acho mais interessante.

[Chega Jussara.]

GRO – Oi, tudo bem? Você é a...?

Jussara – Jussara.

GRO – E você escolhe por onde?

Ruth – Ah, eu sou mais... Eu gosto mais de ler... De livro romântico, de ação, esses negócios assim... Mas aqueles filmes também que têm o livro.

GRO – Livro que tem filme? Tipo *Harry Potter*, *Crepúsculo*, essas coisas?

Ruth – É tipo assim... Mas eu gosto mais daquele... Como é o nome?

Cassiana – *Querido John*?

Ruth – *Onde mora o coração*. Você chegou a ver?

GRO – Não, não cheguei, não. É legal?

Ruth – É.

GRO – Esse tem filme?

Ruth – Tem.

GRO – E aí o que você faz primeiro: lê o livro ou assiste ao filme?

Ruth – Aí eu escolho: se o livro for muito grande, eu começo pelo filme. Se o filme for muito chato, eu começo no livro.

GRO – Como você sabe o que vai ser o quê?

Ruth – Porque às vezes eu já assisto o filme, mas eu gosto de repetir.

GRO – Em geral você opta ou pelo livro ou pelo filme?

Ruth – Eu gosto de ler livro que tem o filme, porque aí se o livro for grande...

Cassiana – Tem livro que... Por exemplo, no livro às vezes é melhor que no filme, porque ele descreve mais o personagem, a história é mais bem contada, não perde nenhum detalhe, conta a história em cada ponto. Por exemplo, o livro do *Crepúsculo*...

Afonso – Tem mais detalhes.

Cassiana – Ele começa totalmente diferente do filme.

GRO – O livro é mais legal?

Cassiana – O livro é mais interessante.

Dayane – É, porque tem mais coisas que no filme fica meio que um ponto de interrogação: “E aí? O que aconteceu?” Aí no livro você entende aquilo.

Afonso – No *Harry Potter* acontece a mesma coisa com o livro. No livro contava

um negócio, o negócio da varinha, e no filme contava outra.

GRO – E aí você gostou mais do livro ou do filme?

Afonso – Eu gostei do filme por causa que teve mais negócio de ação, mas aí na hora que eu assisti estava sem graça, por causa que eu tinha visto o livro.

Roberto – O livro às vezes mostra mais detalhes do que o próprio filme.

GRO – Tem mais tempo também, não é? Então é mais legal ou nem sempre?

Roberto – É, às vezes é mais legal, às vezes, não. Depende do livro e da história que se passa.

GRO – Como você escolhe os livros que você lê por conta própria?

Roberto – Ah, sei lá, às vezes é pela capa, às vezes é pelo resumo que está escrito atrás. Mas eu costumo pegar livro de... tipo romance policial, sabe? De ação, terror, assim. Eu acho que prende mais a minha atenção.

GRO – E aí vocês pegam... [Para Flávia.] Você escolhe como os livros?

Flávia – Normalmente, minha mãe... ela é tradutora, então ela lê muito. E aí tem uma mesinha cheia de livro de autoajuda, é o que mais gosto.

GRO – E aí você vai lá e pega dela, é isso? Você empresta dela? Ela te faz sugestões, não?

Flávia – Faz. Ela fala os livros e aí eu escolho. Ela traz e deixa.

GRO [para Dayane] – E você?

Dayane – Bem, histórias de romance com ficção. Ou então, tipo assim: “Ah, li o livro e é bom ler”, eu vou e leio. Ou de filme também, que nem ela. É superlegal...

GRO – E a Jussara?

Jussara – Gosto de ler livro de ficção, suspense. Meu pai também é professor e ele me recomenda vários livros.

GRO – Ele te indica os livros, então?

Jussara – Ele [inaudível] lê no quarto à noite...

GRO – Ele dá aula de quê?

Jussara – Inglês e Português.

GRO – Vocês trocam sugestões entre vocês?

Todos – Não.

Cassiana – Eu só fico comentando toda hora com as meninas que ela já está enchendo o saco já, porque fica alguém falando pra ela: “Vai, lê esse livro que é legal”, do [inaudível]...

GRO – Vocês estão insistindo e ela não leu ainda?

Cassiana – Ela não leu ainda.

GRO – E vocês gostam de ler onde?

Dayane – No meu quarto, sozinha, à noite, na hora de dormir.

Afonso – Na escola, na hora que está passando um exemplo...

GRO – Você gosta de ler em vez de assistir à aula?

Afonso – Eu gosto!

Ruth – Às vezes eu gosto de ler mais na varanda, assim. Eu fico olhando assim a paisagem e eu vou lá e leio.

Cassiana – De noite é melhor porque é mais calmo, você consegue focar mais na leitura. Às vezes as pessoas ficam incomodando, você está no meio da história, maior emoção e aí: “Ô, vamos fazer um negócio...” Ai... Aí você já esqueceu tudo, já... Você fica imaginando como são as pessoas... O livro tem isso...

Jussara – Os atores tentam fazer as expressões faciais dos personagens, mas você imaginar é muito melhor, você imaginar...

GRO – Aí você imagina do jeito que você quer, não é?

Afonso – Se você imaginar os d’O *cortiço*, então! Tem muita coisa...

Cassiana – Você até se imagina no lugar...

Afonso – Tipo aquela mulher que virou... [Hesita e tem dificuldade para pronunciar a palavra.] Não, é melhor não falar, não! Deu branco! [Risos.] Que virou pros-ti... Então...

GRO – Você pode imaginar como ela é, é isso?

Afonso – Imaginar até que pode, mas os outros [personagens] fica meio ruim. Não vou explicar direito...

[Risos.]

GRO – Mas então foi boa alguma coisa d'O *cortiço*? Alguma coisa você pôde imaginar legal?

Afonso – É, mais ou menos...

[Risos.]

GRO – Eu queria perguntar para vocês: e ler no computador, na internet? É melhor ou pior?

Dayane – Eu acho que é pior.

Flávia – É mais disperso... [inaudível] lê e você se concentra mais na leitura.

Afonso – Eu tenho preguiça de qualquer jeito.

Dayane – E dá mais dor de cabeça também.

Cassiana – E na internet, você está lendo lá é... [falam ao mesmo tempo, inaudível] cansa.

Ruth – Ou senão assim mesmo, você está lá, abre um texto para ler, aí você fica olhando o bonequinho da internet assim, dá aquela a tentação de abrir, aí você vai lá, abre...

Dayane – Ou então fica piscando a janelinha do MSN... Tô ocupada com a leitura, tô preocupada e vem você lá...

GRO – É mais difícil de desviar? Então é melhor ler no papel?

Todos – É.

GRO – E nas férias, gostam de ler?

Afonso – Vixe, nas férias?!? Fico longe desse negócio...

Cassiana – Não, por exemplo, assim, quando eu vou viajar, se eu tô de avião, se eu tô dentro do carro ou do ônibus, é bem melhor... Nossa, de ônibus você vai loooonge, né? Você vê que você chega rapidinho...

Dayane – No carro eu não consigo ler, eu passo mal, eu... [Inaudível, falam juntos.]

Cassiana – Ah, eu consigo. Quando eu tô indo pro Sacomã, tem dia... Quando eu ia treinar, eu ia lendo. Eu já terminei quatro livros dentro do metrô.

[Risos.]

GRO – No transporte é legal, então? Você não porque você passa mal? Enjoa?

Dayane – Não, eu passo mal.

Afonso – Viajando de carro também não dá porque eu tenho três irmãos e...

GRO – Dois papagaios?

[Riso geral.]

Afonso – Aí fica difícil.

[Risos.]

GRO – Vocês acham que a leitura vai ser importante na profissão que vão escolher?

Afonso – Não.

Dayane – Sim.

GRO – O que você vai ser?

Afonso – Ainda não sei, mas eu vou trabalhar com matemática.

Roberto – Informática.

Ruth – Nossa!

Dayane – É, eu também vou trabalhar com matemática.

Cassiana – Boa sorte!

Afonso – É a única coisa que eu sei fazer! O resto...

Roberto – Eu vou trabalhar na área de informática.

GRO – E você acha que vai ser importante o que tiver lido até lá?

Dayane – Não sei.

Roberto – Acho que não. Vou trabalhar com programação de *software*, porque já tem curso profissionalizante e tudo. Mas eu acho que a leitura não vai influenciar em nada. Só se for livros voltados para isso, aí sim.

Ruth – Ah, eu quero trabalhar ou em engenharia civil, ou em arquitetura, mas...

Afonso – Engenharia civil? E você não gosta de matemática?

Ruth – Não. Por isso que eu tô pensando muito no... [inaudível] Então, às vezes eu tenho que me esforçar mais em matemática por causa disso, mas às vezes eu penso nas consequências: poxa, precisa estudar Matemática e eu não gosto... Aí às vezes eu fico: será que eu

gosto, será que eu não gosto?... Eu estou meia confusa...

GRO – De todo jeito você acha que vai ser importante a leitura que você está fazendo agora?

Ruth – Ah, eu não sei...

GRO – E vocês?

Dayane – O *cortiço* também, eu cheguei até a fazer uma palhinha d'O *cortiço*... [Fala mais sobre o teatro, mas está inaudível.] Ou a professora dava um resumo assim para a gente ler, tipo um super-resumo assim, tipo dez páginas.

GRO – Você gosta de matemática, não é?

Flávia – É, mas eu também pensei em fazer jornalismo, então eu acho que é... É importante a leitura.

GRO – Se for jornalismo, vai ser importante?

Flávia – É, muito importante.

GRO [para Jussara] – E você?

Jussara – Eu não sei ainda o que eu vou ser, mas [toca o sinal, uma sirene aguda e longa, inaudível a fala de uma das meninas] o livro, ele é muito importante...

Cassiana – É, então, é porque eu estou em dúvida entre duas. Por exemplo, eu acho que *designer* de interiores é mais desenho, mas o livro é sempre bom porque você está aprendendo como dialogar com outras pessoas. Então, como eu vou estar me envolvendo com outras pessoas, conversando, é bem melhor poder ter um diálogo correto, não adianta eu chegar falando gírias, não vai ser bom para mim. Mas eu pensei em jornalismo também, ali a leitura é essencial, né? E, por exemplo, os livros que a professora está passando agora para a gente poder ler, vão ajudar no vestibular, no simulado. Então, é meio que obrigatório, não é nem opção. A leitura é essencial...

GRO – Vocês acham que a leitura influencia na escrita? E para que serve leitura?

Afonso – Ah, fica mais fácil para ler as outras coisas também.

Dayane – É importante.

Afonso – Mas ela vai fazer o quê? Professora...

Dayane – Não. Artes cênicas, jornalismo. Eu fazia curso de teatro, então tinha que ler muito sobre os livros, as peças.

GRO – Clarice [Lispector], você leu?

Roberto – Porque você aprende novas palavras, o jeito correto de escrever uma frase, a concordância...

Dayane – Ele tirou as palavras da minha boca...

GRO – Além disso tudo, para que serve a leitura?

Afonso – Ah, para distrair.

Cassiana – Tirar problemas da cabeça.

Dayane – Para nossa imaginação, conhecimento.

Ruth – Para gerar novos assuntos também. Chega na sala e: “Ah, você leu aquele livro?” “Ah, é verdade!”

Dayane – Assunto nunca é demais!

Cassiana – Na verdade, eu leio porque um pouco acalma. Quando eu fico estressada, assim, eu acabo ficando mais calma. Não, eu vou ler porque eu vou acalmar.

Ruth – Você desliga do mundo...

Cassiana – A mente vai longe assim, você se coloca numa situação...

Ruth – Ah, eu gosto porque eu me imagino no lugar do personagem assim.

Dayane – Eu geralmente imagino os personagens mais doidinhos, não como eles fazem [inaudível].

[Risos.]

GRO – Para distrair, você falou?

Roberto – É, entretenimento.

GRO – Vocês gostaram de responder ao questionário?

Todos – Sim!

Afonso – Ah, muito bom!

Cassiana – Se todas as aulas fossem assim...

GRO – Muito obrigada, gente!

ESCOLA 1

30 de setembro de 2011

16 minutos de duração

1º ano B do Ensino Médio

5 alunos entrevistados:

Ana Luísa: 15 anos, pai: não respondeu, mãe doméstica, de 1 a 50 livros em casa, mãe lê às vezes, lê quando está sem nada para fazer, livro preferido: *O tesouro de Olinda*.

Juliana: 15 anos, pai: não respondeu, mãe: não respondeu, de 1 a 50 livros em casa, pais leem raramente, lê quando está com tempo livre, livro preferido: *A fantástica fábrica de chocolate*.

Thiago: 16 anos, pai dono de empresa de segurança, mãe trabalha com o pai, de 1 a 50 livros em casa, pais leem sempre, livro preferido: não respondeu.

Lydiane: 14 anos, pai autônomo, mãe cabeleireira, de 1 a 50 livros em casa, pais nunca leem, lê quando não tem nada para fazer, livro preferido: *A cabana*.

Thabata: 15 anos, pai taxista, mãe: não respondeu, de 1 a 50 livros em casa, pais leem sempre, lê em casa, livro preferido: não respondeu.

GRO – Vocês gostam de ler?

Thiago – Ah, gosto...

Lydiane – Eu gosto, na medida do possível, sim.

Ana Luísa – Eu também, mais ou menos. [Riso].

Juliana – Eu também.

Thabata – Eu gosto, mas...

GRO – Mais para menos, mais para mais?

Juliana – Mais para menos.

Ana Luísa – Mais para mais.

Thabata – Põe mais ou menos, mais ou menos mesmo.

Lydiane – Se o livro for interessante, assim, até gosto de ler. Tipo, ele vai explicando, quanto mais a gente lê, mais a gente quer ler, mais ou menos isso...

Ana Luísa – Aí tem mais curiosidade.

GRO – Se o livro prende mais, assim?

Ana Luísa – É, porque dependendo do livro, aí você vai lendo, aí você vê que a história não é aquela que você gostaria que fosse. Aí você deixa o livro pra lá e você parte pra outro livro. Se for interessante, você continua, senão você sai...

Thabata – É porque tem livros que tipo a gente começa a ler e aí, se a gente para, dá vontade de continuar lendo...

Ana Luísa – [inaudível] tem curiosidade.

GRO – Que livros, por exemplo, que vocês acham que dá vontade de continuar lendo?

Thiago – *A cabana*.

Lydiane – *A cabana*!

Ana Luísa – *O tesouro de Olinda*.

Lydiane – *A cabana* é muito louco!...

GRO – *O tesouro de Olinda*? Esse eu não conheço...

Ana Luísa – É uma história meio que de Pernambuco...

Thiago – *O sol e a lua*.

Ana Luísa – É um tesouro que tá perdido já faz muito tempo... Aí tem que descobrir onde que o tesouro tá, em que parte de Pernambuco que tá...

Thiago – *O sol e a lua*. [Para as colegas, mais baixinho.] *O sol e a lua* é muito legal...

Ana Luísa – Aí descobre um mapa onde tá o tesouro...

GRO – Tem um mistério, é isso? [Para Thiago.] E esse *O sol e a lua* que você falou? É de mistério também, não?

Thiago – É um livro que eu tinha que fazer uma prova quando estudava no Adventista, que mandaram ler ele. É muito legal.

GRO – Muito legal?

Thiago – É de jovens que saem numa aventura assim, e eles se perdem.

GRO – De aventura? Ele prende também?

Thiago – Prende bastante! Eu li em um dia, prendeu bastante...

GRO [para os outros] – Vocês também?

Thabata – É... Aventura ou terror, alguma coisa assim, eu gosto.

GRO – Gosta de terror?

Thabata – Gosto.

Juliana – Tinha um outro legal, um livro de romance...

Lydiane – Tipo *Romeu e Julieta*?

Juliana – É, tipo *Romeu e Julieta*...

Lydiane – Mas o resumo.

GRO – Resumo?

[Risos.]

Lydiane – Não, porque ler aquele livro assim desse tamanho ninguém merece.

Ana Luísa – Ah, também assim um livro que é meio de romance, meio de ação é o *Eclipse*, né? O *Amanhecer*...

Thabata – É, o *Crepúsculo*.

GRO – Esse tem terror e aventura, né?

Thabata – É, *Harry Potter*.

GRO – *Harry Potter* vocês gostaram?

Thabata – Nossa...

GRO – Vocês leram *Harry Potter*, não?

Algumas meninas – Não.

Thiago – Eu li dois livros do *Harry Potter*.

GRO [para Thabata] – Você leu?

Thabata – Eu cheguei a ler um pouquinho dele...

GRO – Você leu *Crepúsculo*?

Ana Luísa – Eu li.

GRO – Os quatro?

Ana Luísa – Não, só um só.

GRO – Vocês leram *Crepúsculo*?

Lydiane – Não, ainda não.

Thiago – Minha mãe leu todos. Eu não gosto, não. Comecei a ler o primeiro e não gostei.

GRO – Não gostou? Por que você não gostou?

Thiago – Eu achei muito, sei lá, exagerado. Muita melosidade.

GRO – Melosidade? [Risos.] É muito de menina, é isso?

Thiago – É muita fantasia para uma cabeça só.

[Risos.]

GRO – É melhor quando é mais real, é isso?

Thiago – É... [inaudível] Dois caras se apaixonam por uma menina tão sem graça...

[Risos.]

Lydiane – Principalmente aquela branquela!

Thabata – Ó o preconceito.

[Risos.]

GRO – Os livros que gostam de ler, vocês costumam ler quando e onde?

Thiago – Antes de dormir.

Thabata – É, eu também.

Lydiane – Eu gosto de ler quando minha mãe e meus irmãos não estão em casa, de preferência.

Thabata – Eu gosto de ler quando eu estou sozinha. É... no meu quarto.

Ana Luísa – Eu gosto de ler quando eu estou assim no quarto, sozinha [inaudível]...

Thabata – Aí você consegue se concentrar no livro.

GRO – Precisa de silêncio?

Ana Luísa – É, sim. Porque, tipo, quando alguma criança está em casa e tal, ou até a mãe mesmo, começa a chamar, chamar, chamar, e não dá para ler, tipo, você não consegue se concentrar. Você tem que pensar mais no livro... Daqui a pouco chama a mãe: “Vem lavar a louça!”; “Tô indo!” Aí quando você terminou de lavar a louça: “Vem guardar!”

Thiago – Eu gosto de ler quando eu estou no ônibus.

GRO – No ônibus?

Thiago – Quando vou fazer uma viagem.

Ana Luísa – Ah, numa viagem também é legal...

Lydiane – É verdade! Eu vou levar um livro!

GRO – Nas férias é melhor?

Thiago – Quando vou para Piraju, assim, demora quatro horas de viagem...

GRO – Aí você vai lendo o quê? Livro mesmo? Ou revista?

Thiago – Eu levo livro, revista. Eu não vou lendo sempre a mesma coisa que uma hora enjoa. Vou lendo umas coisas assim...

GRO – Vocês gostam de ler revista também?

Ana Luísa – Eu gosto.

GRO – Que tipo de revista?

Ana Luísa – *Teen*. Fofoca.

[Risos.]

Lydiane – Olha a Ana Luísa... Fofoca!

GRO – Jornal?

Thiago – Esporte.

GRO [para os outros] – Vocês?

Thabata – Também a revista *teen*.

GRO – Você costuma ler revista? Também de fofoca?

Ana Luísa – Principalmente aquele que tem [inaudível] e coisa... É legal.

Thabata – Novela eu não gosto, não.

GRO – Por que fofoca é tão bom?

Lydiane – Porque fala da vida dos outros, não fala da vida da gente. [Risos.] Quando fala da vida da gente, nossa!

Ana Luísa – Não, mas eu não faço fofoca, não. Eu só gosto de ler fofoca...

GRO – O que eles fizeram? Os atores e tal?

Ana Luísa – É, é legal, também tipo aquelas coisas de filhos...

GRO – A roupa que vestiu?

Thiago – A roupa que NÃO vestiu...

[Riso geral.]

GRO – E os livros que são pedidos para ler aqui na escola? Neste ano a professora pediu algum, não? Que livros vocês leram?

Ana Luísa – Eu li *O tesouro de Olinda*.

GRO – Ah, foi pedido aqui na escola?

Ana Luísa – Não, não foi pedido... É assim: a professora, ela não especificou qual o livro, ela pediu para escolher cada um, e em cima do livro que a gente escolhesse a gente tinha que fazer a prova.

Thabata – Só que ela passou *Dom Casmurro* para a gente ler agora.

Lydiane – Aí a gente preferiu ir pro teatro, porque, tipo, deve ser chato o livro.

GRO – Deve ser chato *Dom Casmurro*? Por que você acha que deve ser chato?

Ana Luísa – Ah, sei lá, o nome já...

Lydiane – O nome já dá aquele negócio.

Thabata – [Brincando] Não julgue o livro pela capa!

[Risos.]

GRO – Você escolhe o livro pela capa?

Thiago – Escolhe sim. Todo mundo escolhe o livro pela capa.

Lydiane – Para de mentir, Thabata! Não pode!

Thiago – Se tiver uma capa velha, assim sem cor, sem nada interessante, você não vai escolher o livro.

Thabata – Eu leio geralmente atrás, onde tem um pedaço assim da história.

Thiago – Se você abre o livro e não tiver nenhuma ilustração, você não vai escolher o livro...

Ana Luísa – Eu gosto de livro que tem bastante ilustrações.

Thiago – Não precisa ter bastante, mas precisa ter alguma...

Lydiane – Eu gosto de ler quadrinho!

[Risos.]

Thabata – Ah, eu também gosto.

GRO – Gosta de quadrinho?

Lydiane – Da Turma da Mônica!

[Risos.]

Thabata – Eu gosto muito.

GRO – Que tipo de quadrinho? Turma da Mônica ou outros?

Thabata – Ah, qualquer quadrinho. Eu gosto...

GRO [para Thabata] – Você disse que gosta de ler atrás do livro?

Thabata – É, para você ver um pedaço da história, assim... Aí a gente se interessa mais.

Thiago – A sinopse? É sinopse?

GRO – E *Dom Casmurro* vocês já estão achando que vai ser ruim, então?

Ana Luísa – É, eu acho...

Thiago – Não, eu acho que... Quando eu era pequeno, eu fui no teatro e era *Dom Casmurro*.

GRO – Você foi assistir *Dom Casmurro*? Você gostou da história?

Thiago – Não era “Oh...”

Lydiane [com voz impostada] – “Oh, que coisa linda!”

Thiago – Mas é interessante.

GRO – E aí como é que funciona? A professora pede para vocês lerem *Dom Casmurro*? Quer dizer, já pediu?

Algumas meninas – Já!

Lydiane – Ou a gente ir pro teatro.

GRO – Ela mesma deu essa opção, então? E aí vocês vão escolher e vocês vão ter que conversar com ela sobre essa ida ao teatro?

Ana Luísa – Vamos fazer uma prova.

GRO – Vai ter uma prova? E no primeiro semestre vocês que escolheram o livro?

Ana Luísa – É, sim.

GRO – Cada um escolheu um? Que livro você escolheu?

Thabata – Eu escolhi um chamado *Gótica*. É, tinha umas histórias de morte... Era assim...

GRO [para Lydiane] – E você?

Lydiane – *Romeu e Julieta*.

Thiago – *Uma luz no fim do túnel*. É legal. É sobre um cara, conta desde que ele é pequeno, daí ele vai preso, daí ele

consegue se recuperar. Daí conta a vida dele na cadeia como é que é.

GRO – É uma história real?

Thiago – É real. No final mostra como ele está atualmente.

Juliana – Eu li um livro que dava dicas de casais...

GRO – De como funcionar bem, assim? E você leu *O tesouro de Olinda*? E como é que funcionou na prova? Vocês tinham de escrever um texto?

Ana Luísa – A gente tinha que escrever sobre os personagens principais e tal. Aí depois a gente tinha que fazer um resumo do livro.

GRO – Esse foi o livro do primeiro semestre? E agora no segundo vai ser o *Dom Casmurro*, então? Quando a professora pede um livro, vocês gostam?

Juliana – Na maioria das vezes não, é tudo chato.

Ana Luísa – Depende.

Lydiane – Depende do livro.

Thabata – Eu gosto porque quando a gente lê, fica mais fácil de fazer a prova sobre o livro do que sobre muita coisa. Sei lá, ela manda a gente fazer uma redação. Eu prefiro que ela mande a gente ler o livro...

Ana Luísa – É verdade...

Thiago – Quando a leitura está muito chata, a gente traz [inaudível]...

[Risos.]

GRO – Ler é chato?

Thiago – Depende.

Ana Luísa – Depende do livro.

Thabata – Depende do que a gente está lendo.

Thiago – Quando você está lendo uma coisa que você não entende, é muito chato.

GRO – Se *Dom Casmurro* fosse lido em sala de aula, junto com a professora explicando, vocês acham que seria melhor?

Juliana – A gente ia entender mais, eu acho. Ia ser melhor...

Thabata – É, eu também...

Thiago – É, porque, se você não sabe uma palavra, o certo é ir no dicionário mesmo e ali tem tudo... E a professora poderia explicar, né?

Juliana – Você vai passar meia hora lá procurando...

Thiago – [inaudível] perguntar, se fosse uma palavra diferente, ela iria explicar. Se a gente tá lendo assim...

Thabata – Meu tio já publicou um livro, só que eu tentei ler e não entendi quase nada.

GRO – Seu tio? Ele escreve sobre o quê?

Thabata – Bem, eu não sei bem sobre o que é, mas tem religião no meio, tem espiritismo, essas coisas.

GRO – E é difícil de entender?

Thabata – É, tem palavra muito difícil.

GRO – Vocês acham que o que vocês leem influencia na hora que vocês vão escrever?

Ana Luísa – Sim.

GRO – Por quê?

Ana Luísa – Porque assim, tem palavras que você não compreende no decorrer do tempo, aí com a ajuda do livro, depois, eu entendo melhor e aí você consegue fazer uma redação que a professora pede... É mais fácil.

GRO – Vocês acham que muda o estilo de vocês quando vocês vão escrever, dependendo do livro que vocês estão lendo?

Juliana – Ah, tem palavras novas...

GRO – É difícil escrever?

Lydiane – Um pouquinho.

GRO – É mais difícil ler ou escrever?

Juliana – Eu acho mais difícil escrever.

Thabata – Eu também!

Lydiane – Sei lá... A gente não sabe onde que tem o acento. Aí vai lá: "Ah, meu deus, onde que tem?"

Thiago – Ah, é tudo a mesma coisa...

Ana Luísa – Ou então, quando é... aquelas palavras que é... que é muito formal, aí tem... Você não sabe se é com cedilha ou dois esses, se é com xis.

GRO – Ortografia?

Ana Luísa – É, aí fica difícil... Aí quando vai na hora da redação, na prova de Português, vai lá, circula bem grande...

[Risos.]

Lydiane – Circula bem grande, de vermelho assim: TÁ ERRADO!

[Risos.]

GRO – Vocês acham que a leitura vai ser importante na profissão que vão escolher?

Juliana – Muito.

GRO – O que você quer fazer?

Juliana – Eu quero fazer Pediatria.

GRO – Pediatria? [Para Ana Luísa.] E você?

Ana Luísa – Ah, eu não sei ainda.

Thiago – Engenharia.

GRO – Então você vai precisar de Matemática, né? Você gosta de Matemática?

Thiago – É a única matéria que eu gosto na escola.

Lydiane – Nós duas queremos ser comissárias.

GRO – Comissárias de voo? Vão ter que ler também!

Thabata – É, línguas.

GRO – Inglês, Espanhol. Estão estudando, então?

Thabata – Eu já.

Juliana – [inaudível] profissão, que eu tava comentando ontem com a minha mãe, tipo médica mesmo... Aí, quando eu tiver meus filhos, eu não vou precisar levar eles pro hospital, eu mesma vou cuidar deles! [Risos]. Não é? É mais fácil! Tem que olhar pro futuro, né?

[Risos.]

GRO – Vocês costumam comprar livros? Pegar na biblioteca, emprestar, como fazem?

Ana Luísa – Pego na biblioteca e eu compro.

Lydiane – Emprestado de amigos...

Ana Luísa – Quando o professor pede, eu vou lá e compro, ou então quando eu tô lá lendo emprestado e vem algum colega, eu também...

Thabata – Ah, eu peço para o meu pai, eu não compro, não!

GRO – Ele que compra para você? A biblioteca aqui é boa?

Lydiane – É, só que faltam uns livros assim que chamem mais atenção. Porque, tipo, os livros que tem são, sei lá, mais para adulto mesmo. A gente quer um livro que tipo chame a nossa atenção e tal.

Thabata – Ou é enciclopédia ou é aqueles livros infantis, assim, então...

GRO – Livros para os pequenos?

Thabata – É, tem bastante lá.

GRO – Vocês acham mais fácil ler no papel ou na internet? Vocês costumam acessar a internet, né?

Thabata – Hã-hã...

Thiago – Para mim, tanto faz, mas eu gosto mais de ler na internet.

GRO – Vocês leem livros na internet?

Juliana – Não.

Thabata – Livro não, mas eu leio livro no computador, porque eu tenho o *Crepúsculo*...

Thiago – Geralmente leio resumos e sinopses.

Ana Luísa – Eu acho assim que depende, porque no papel você [inaudível] para ficar sozinho, aí você consegue ler mais o que você está lendo e na internet não. Você vai, lê, lê, lê, lê e você não lê quase nada...

Thabata – O ruim é que na internet tem tipo... a gente está lendo um livro e está lá o MSN aberto junto, o Orkut, aí a gente acaba não prestando atenção pro livro, aí a gente vai mexer na internet. Então tira meio que a concentração...

Ana Luísa – Aí quando você está num lugar assim focalizado no que você está fazendo, fica mais fácil.

Thabata – E o livro é bom porque [pode] levar para qualquer lugar.

GRO – Na cama, na internet não dá?

Thiago – O *notebook* ou o iPad dá...

GRO – O iPad dá.

Thabata – Você vai ficar no ônibus com o *notebook* no colo?

Thiago – Ainda mais que no ônibus não dá sinal de *wi-fi*!

[Risos.]

GRO – Bom, gente, acho que a gente precisa acabar, né? Vocês gostaram de responder ao questionário? Foi chato?

Alguns meninos – Não.

GRO – Então está bem! Muito obrigada!

ESCOLA 2

15 de agosto de 2011

49 minutos de duração

1º ano B do Ensino Médio

6 alunos entrevistados:

Nathália: 15 anos, pai funcionário público oficial de promotoria, mãe funcionária pública de gabinete do Hospital Penteado, de 1 a 50 livros em casa, pais leem às vezes, se considera mais ou menos leitora porque sente sono ao ler, livro preferido: *Capitães da areia*.

Márcia: 15 anos, pai porteiro e cabeleireiro, mãe costureira e modelista, de 51 a 200 livros em casa, pais leem raramente, se considera leitora pois “lê de tudo, gosta de debater e considera a leitura, depois de sua família, sua segunda paixão”, livro preferido: *Contos*, de Oscar Wilde, sobre amor não concretizado.

Jean: 15 anos, pai: não respondeu, mãe professora, de 51 a 200 livros em casa, pais leem às vezes, não respondeu se se considera leitor, livro preferido: *Barquinho de papel*.

Murilo: 15 anos, pai bancário, mãe enfermeira, de 1 a 50 livros em casa, pais leem às vezes, não lê muitos livros, livro preferido: de ciências, falam sobre coisas interessantes.

João: 15 anos, pai trabalha em firma de caminhões, mãe supervisora, de 1 a 50 livros em casa, pais leem raramente, não costuma ler, leitura preferida: jornal.

Camila: 15 anos, pai dono de marcenaria, mãe professora de artes da prefeitura, mais de 200 livros em casa, pais leem às vezes, se considera leitora “pois lê além da obrigação”, livro preferido: *O vendedor de sonhos*

GRO – De que tipo de livros vocês gostam?

Nathália – Uma coisa interessante, assim de ação ou alguma coisa de suspense.

Jean – Não esse livro que você lê metade e você sabe o que vai acontecer.

Nathália – Só pelo começo do livro, o final você até sabe como que é. Esses livros assim não têm muita graça. Eu tenho um sério problema com livro, porque eu vou lendo muito bem, daqui a pouco vai dando um sono, vai me dando um sono, aí acabo não lendo mais.

Márcia – Já eu gosto de ler contos, romances, contos do Oscar Wilde.

Nathália – Não precisa citar o nome do autor, é só falar que gosta de ler...

GRO – Não, pode falar tudo, pode falar tudo! [Para os meninos.] Mas aí, vocês gostam mais de história de mistério?

João – Não, eu não gosto muito assim de ler livro, leio mais jornal, esses negócios de esporte e internet, né?

Murilo – Eu também, jornal, coisa de internet, esportes.

GRO – Você lê o jornal na internet?

Murilo – Não, eu leio coisas esportivas, assim, algumas coisas diferentes. Eu leio jornal nas bancas assim.

Jean – Eu gosto de ler qualquer coisa, de tudo um pouco. Gosto de ler jornal, revista, livro.

GRO – Quando vocês leem?

João – Eu leio todo dia, jornal todo dia.

GRO – Onde você lê? Em casa?

João – Em casa.

GRO – No papel?

João – É.

GRO – Tem diferença ler jornal no papel e na internet?

Nathália – Tem muita diferença.

GRO – Qual é a diferença?

Nathália – A diferença é que assim, na internet está resumido e a gente não tem certeza se foi aquilo exatamente que

aconteceu. Agora, já em livros, revistas, que são coisas impressas, a gente pode ter uma certeza a mais, porque ali depois que está escrito não tem como você mexer. Na internet tem, na internet fica uma coisa meio duvidosa.

Jean – O bom da internet é que atualiza toda hora, jornal você tem de esperar até o dia seguinte.

GRO – Até sair, às vezes, a notícia já mudou. Você disse que lê jornal na banca?

Murilo – Eu passo assim e olho. Leio as manchetes.

GRO – E na internet, você lê o quê?

Murilo – Eu leio textos assim, que... Eu abro uma página e aparece.

João – Conversa no MSN também, no Orkut.

[Entra a Camila na sala, quer participar também.]

GRO – A gente falava sobre leitura. E na internet, vocês vão atrás dos textos que os professores pediram?

João – Raramente.

Márcia – Eu gosto de astrologia.

GRO – A Nathália é que vai atrás dos textos?

Camila – Mas trabalho de escola ou por ler?

GRO – Por tudo, ler por ler e por trabalho.

Camila – Ah, os dois... Quando tem dúvida em alguma matéria...

Murilo – Difícil... Só se for trabalho mesmo.

Camila – Aí você não lê, você só coloca no Word e imprime.

[Risos.]

Nathália – É, aí é mais fácil...

Márcia – Que nem meu [inaudível] falou: “Teoria da Terra Oca”. E eu falei: “Nossa, o que é isso?” Aí eu fui pesquisar, por curiosidade!

GRO – Foi pesquisar e descobriu?

Márcia – Hum-hum... É aquela teoria de que tem um mundo dentro do outro, né?

Nathália – O bom é que na internet a gente tem o “Santo Google”, graças a deus. Você põe a pergunta da apostila e aparece a resposta para você na hora. É o que falam, né? Em relação à escola, tem um *site* que só tem respostas de apostila. É uma comunidade no Orkut que tem todas as... tanto do 1º, do 2º ano. As apostilas não mudam, né? Só a gente que muda e elas não. Tem gente que pega, tem gente que não pega. Os professores não gostam que pega do *site*, porque falam que está errado e não sei o quê. Muita gente pega do *site* e eles vão, dão certo e está tudo certo. Eu, em particular, eu não gosto de entrar nessa comunidade, porque eu realmente tenho lá minhas dúvidas.

Jean – É, tem coisa que está errada, assim.

Nathália – Eu prefiro pegar um livro meu... A gente teve o trabalho de história da apostila e a gente leu um *capítulo inteiro* para responder o quê? Cinco questões... A gente teve que ler o capítulo todo! Do livro...

Jean – Sendo que se você vai na Wikipédia, você acha em dois minutos!

Camila – Mas a culpa é do professor, ele acha que não precisa mais dar aula. É só você passar a página da apostila e os alunos vão saber...

GRO – Essa apostila que estão falando é a do Estado? Tem um *site* na internet com as respostas?

Camila – Até os professores sabem. Acho que foi a professora de História que falou: “Mas tem a resposta?”, eu falei: “Tem”.

[Risos.]

Nathália – Agora, com essa apostila, ultimamente os professores...

Camila – Química! A aula de Química, como é?

Jean – Ela fala assim: “5, faz”.

Camila – E ela não dá nenhuma explicação sobre o tema! Aí você, às vezes, quando você tem dúvida, você pesquisa, não acha nada, ela acaba induzindo a gente a fazer isso.

João – Mas, assim, a apostila facilitou muito a nossa vida.

Camila – O quê?

João – Melhorou bastante, porque a gente não precisa mais ficar copiando, é só responder.

GRO – E todo mundo tem apostila?

Camila – Mas o jornal que teve foi horrível, nossa!

Nathália – É que teve o teste, o jornal teste que era para a gente fazer... Aquele jornal, a gente estava na... o que... na 6ª série?

Camila – Foi horrível!

Nathália – Foi horrível, o jornal rasgou. Levar aquela coisa enorme para casa...

Márcia – Foi bacana. Eu tenho o meu.

Nathália – Mas também tinha bastante informação...

GRO – Você guardou, Márcia?

Márcia – Eu guardei o meu jornal...

Nathália – O meu, depois que acabou o ano, fiz questão de colocar fogo no jornal, porque era muito ruim. A apostila facilitou a nossa vida, como atrapalhou também, porque na apostila tem o texto que a gente precisa, mas acaba não entrando como a matéria que a professora dá.

Jean – Na real? A gente nunca vai aprender nada com a apostila.

GRO – Mas uma coisa que você falou, João, que não precisa copiar da lousa?

Camila – Mas esse era o objetivo: a professora explicar, a gente entender e tentar resolver. Mas o professor não está cumprindo esse papel, ele está passando as páginas para a gente se virar sozinho. A ideia era boa, mas tem que ver também a forma como a apostila foi criada, certo?, direcionando o assunto. Mas, por exemplo, a professora de Português não gosta da apostila, porque está fugindo do assunto...

Nathália – Muitos professores não gostam da apostila...

Camila – E o professor tem que obedecer aquele assunto, ele tem que seguir mesmo que ache que outro seja mais importante para a gente naquele momento.

Márcia – A professora de Física e a de Filosofia não usam a apostila.

Nathália – Nem a de Física, nem a de Filosofia, nem de Sociologia.

João – Já usou, já.

Nathália – Esses professores de Filosofia e de Sociologia, eles fazem assim, eles têm *blogs*. Então, eles mandam a gente ler no *blog*.

Camila – Uma das aulas que eu mais entendo é a Filosofia. E a gente consegue interagir, porque o professor está lá, ele tenta... Tenta, nessa aula [hoje] não conseguiu... Ele passa o texto, ele lê com a gente, tenta interpretar o texto.

GRO – Mas lê o texto da apostila?

Vários alunos – Não.

Nathália – Justamente, o da apostila foge totalmente do assunto. Que nem, a gente está falando de “atenção”, na apostila, de “parabéns”.

Camila – E a gente também desvia do assunto, a gente ia falar sobre ler... Voltando...

Nathália – É que uma coisa vai relacionando a outra.

Murilo – Mas também tem professores que fazem bom uso da apostila, a de Inglês.

Jean – A professora de Inglês falou: “Não adianta tentar aprender coisa que tipo você não vai usar, assim... Se você aprender o básico... Você tem que saber pelo menos o básico”. Não adianta fugir do assunto e não aprender nada.

Nathália – Na apostila tem textos e textos. Se você for pegar uma apostila de Português, por exemplo, tem textos que tem no livro normal, a professora nem precisa passar na lousa, mas tem textos que a professora tem de incrementar, porque não têm nada a ver com o que fala.

GRO – Vocês têm o livro também?

Camila – Temos. A gente quase não usa, é mais o de Matemática, que a professora passa coisas para a gente estudar, e História.

Murilo – Outra coisa que eu acho horrível também é fazer cópia de livro. Se tem o livro, para quê fazer cópia?

GRO – Para quê?

Nathália – A gente não entende isso.

Camila – Quando a professora não tem matéria para passar, ela não sabe, ela manda a gente copiar para a gente passar o tempo, claro, e ela ter alguma coisa para avaliar. Cópia não é saber.

GRO – Vocês leram algum livro neste ano? De literatura? (10:30')

Camila – Mas por causa da escola?

GRO – Primeiro por causa da escola, leram?

Vários alunos – Não.

Nathália – Olha, nos anos anteriores eles deram aqueles livrinhos de literatura, poesia. Este ano todo mundo estranhou, não entregaram.

Camila – A gente leu *A mulher do vizinho*, *Antologia poética*...

GRO – Mas isso neste ano?

Nathália – Não, no ano passado. *Capitães da areia*, *A mulher do vizinho*, *Antologia poética* da Cecília Meireles e clássicos poéticos ou de poesia do... Se eu não me engano, era do Drummond de Andrade.

Jean – *A mulher do vizinho* era assim, a professora dava um trecho, por exemplo, cada um lê...

Camila – A gente leu o livro inteiro e resumiu... Resumiu, não, fez uma análise, só que não por inteiro, porque eles eram divididos em várias histórias. Então tinha uma historinha e a gente ia e colocava. Só que muito fracas, as histórias...

GRO – Esses livros vocês receberam para levar para casa e vocês têm? Você leu, Jean?

Jean – Li algumas partes. Mas não li todo.

GRO – Você leu, Márcia?

Márcia – Eu li.

GRO – João leu?

João – Só o que mandaram.

Camila – Eu gostei de *Capitães da areia*.

Márcia – Eu chorei!

Camila – Eu chorei...

João – Eu peguei o resumo na internet.

Nathália – Eu li o *Capitães da areia*.

Camila – Você gostou?

Nathália – Eu gostei, mas eu li ele... infelizmente eu li até a metade, porque depois que eu descobri que tudo aquilo era ficção, eu me decepcionei e deixei o livro de lado.

GRO – Você queria que fosse de verdade?

Nathália – É, porque se você for ler a história, fala de meninos de rua, que tinham que se virar para conseguir sobreviver. E cada menino tinha uma história diferente... E eu, assim, meu particular, eu entro na história, eu imagino como eles fazem, eu de passar na rua, assim, eu me imagino no local... Então, depois que fiquei sabendo que era ficção, eu parei! Eu não li! Eu não li mais. Meu, eu não acredito! Eu chorei no livro, lendo o livro.

GRO – E qual é a diferença? Por que você não gostou que fosse ficção?

Nathália – Porque é assim...

Camila – Ela queria que tivesse acontecido.

Nathália – São coisas que realmente acontecem nas ruas. Você sai, tem sempre... Você vai para o centro da cidade hoje, o centro da cidade não é mais o de antigamente. Entendeu, você vai para o centro, tem os meninos deitados no chão, jogados, usando droga, e é exatamente o que fala no livro. Só que o livro era uma coisa mais... era fictício, porém, real. Só que por eu saber que era fictício, eu falei: "Não, isso não é possível!" Depois que eu fui ler, fui pesquisar na internet e realmente era ficção. Eu falei: "Eu não vou ler mais!" Eu me decepcionei e não li mais.

GRO – Mas será que a ficção não serve para pensar na realidade?

Nathália – Serve, serve, sim, porque nesse livro a gente enxerga, sabe? É o que falei no questionário, o livro abre a porta para o mundo. Pelo livro a gente anda pelo mundo assim sem querer, só pela imaginação. Então, eu parei e pensei assim e falei: "Meu..." O livro é fictício, mas se você parar para pensar na realidade, é o que acontece. Eles têm que roubar, muitas vezes matar, fazer de tudo para poder sobreviver, entendeu? A

história de cada menino, eles estavam na rua, eles se tornaram capitães da areia, um porque não gostava do padrasto, o outro porque não tinha... era deficiente, a família não aceitou, o outro saiu porque ele não aguentava mais a família, entendeu? Então são coisas que na adolescência, no nosso dia a dia, realmente acontecem, realmente acontecem.

GRO – A ideia é essa, não é?

Nathália – Um deles, o mais velho, saiu de casa porque ele gostava da menina, a menina não gostava dele, os pais dele fizeram uma bagunça, e aí ele não aguentou aquela pressão toda e saiu. Se você for parar para analisar tudo isso hoje na nossa adolescência, é o que acontece. É por isso que muitos garotos e muitas garotas estão na rua hoje. Entendeu? Então, é uma coisa que eu fiquei meio em choque, não vou ler mais. Tanto que ele está lá na estante, eu ainda olho e falei: “Eu vou terminar de ler você”. Mas eu não tenho coragem, não sei por quê.

GRO [para Jean] – Você leu? Gostou?

Jean – Ah, eu gostei. Porque assim, ele aborda fatos reais, que nem a Nathália estava falando, que é coisa que acontece mesmo. Só que tem a história da ficção, mas também a ficção ajuda a gente a entender melhor as coisas. Que nem você falou, a ficção ajuda a entender a realidade.

GRO – Você leu, Márcia?

Márcia – Li, a gente tinha de fazer prova no outro dia.

[Risos.]

Vários alunos – Ah...

Nathália – Leu para fazer uma prova, foi meio forçado!

GRO – Já era essa professora?

Murilo – Não, era aquela loirinha!

Márcia – Era na 7ª série, era essa professora!

Murilo – Mas a gente leu o *Capitães da areia* na 8ª...

Nathália – Foi na 7ª!

Murilo – Era uma loirinha de leitura!

Camila – Tem gente que leu e falou que não gostou, mas é mais porque o professor pediu. Porque não é tão bom você ler forçado, porque eles impõem uma data, eles falam: “Vai ter prova!” Fica uma pressão, que você já não lê quando eles mandam... Você tem que ficar... olha os detalhes aqui...

GRO – Então a diferença entre ler dentro da escola e fora da escola é porque vocês vão ter que fazer uma prova? Vocês têm um prazo para ler e vão ter que fazer uma prova e responder alguma coisa a respeito daquele livro?

Nathália – E o pior é que naquele ano a gente estava num ano letivo corrido, não sei se vocês lembram, que tinha muita coisa para a gente fazer. Teve a gripe aviária, a suína que também já estava começando a... Então, era uma coisa corrida. Tinha, se eu não me engano, era a Copa, ou era Olimpíadas e a escola estava entrando no clima. Então, foi uma bagunça, naquele ano foi uma bagunça.

GRO – De vocês seis aqui, então, quatro leram o livro quase inteiro?

Márcia – Eu gostei do livro.

GRO – Você gostou?

Márcia – Gostei. Fala do preconceito da sociedade.

GRO – Você gostou da leitura?

Márcia – Gostei. Quando eu peguei, me deu prazer.

Camila – É porque é assim: geralmente os livros que eles mandam ler na escola, é supercansativo, uma linguagem chata, porque é livro que cai em prova de universidade, para você passar, então...

Nathália – Aí a gente para e pensa: por que é que a gente vai ler uma coisa de universidade, se a gente ainda está no primeiro ano?

Camila – Para se preparar antes, ué!

Nathália – Ou naquela época, que a gente estava na 7ª série, por que nós vamos fazer uma coisa de nível superior, de faculdade, sendo que a gente ainda está na 7ª série, ainda tem muito chão para chegar numa faculdade?

Jean – E você vai lembrar do que você teve lá?

Nathália – E você vai lembrar do *Capitães da areia* quando você estiver lá dentro da sala de aula falando com o professor?

GRO – Mas vocês estão lembrando ainda aqui, não é?

Alguns – É...

[Risos.]

Camila – Por enquanto!

Nathália – Por enquanto...

GRO – E você foi buscar o resumo para fazer a prova?

João – É, eu não tinha lido o texto... No mesmo dia, os caras foram lá e passaram o *site* para mim. Fui eu, e não fui eu só, foi uns 20 que fez o resumo...

GRO [para Murilo] – Você foi atrás do resumo também?

Murilo – Não, eu li algumas partes, aí eu cansei. Eu não gosto muito de ler o livro inteiro.

GRO – Não tem paciência?

Murilo – Não. Cansa.

GRO – Cansa por quê? O olho?

Murilo – Ah, sei lá... Você está lendo lá e aí... Não tá na mesma obsessão por ler, começa a olhar para o lado...

Nathália – É que ele se distrai muito rápido. Ele está aqui, daqui a pouco, você vai falar com ele e ele já para o que está fazendo e já...

Camila – “O que é que eu estava fazendo?”

[Risos.]

Nathália – Aí daqui a pouco ele volta, mas “hã”?

GRO [para Murilo] – Você acha que é importante ler ou não?

Murilo – Eu acho.

Camila – “Mas eu não leio!”

[Risos.]

GRO – Por quê?

Murilo – Para falar com outras pessoas, aprender linguagens novas, sei lá...

Nathália – É “pá, né? Né, mano? Jão?”

Jean – Assim, o que ele fala aqui, ele fala com gíria, mas numa entrevista de emprego, ele pode se portar melhor, pode ter outra linguagem.

GRO – E você acha que a leitura ajuda nisso? Ajuda você ter outro tipo de linguagem?

Nathália – Ajuda...

Jean – Palavras novas, que você não sabe, outro tipo de expressão.

Camila – A professora acabou de passar uma atividade sobre a gente continuar uma história. E... é muito bom. Você viaja porque já tem uma base assim, você já leu vários livros, pelo menos algumas pessoas... Então, eu acho que ajuda mais na criatividade, assim...

GRO – E o que vocês leem fora da escola?

Camila – Aventura. O último livro que eu li foi o *O vendedor de sonhos*.

Nathália – Eu estava lendo aquele *A cabana*, mas eu não consegui terminar de ler... Nossa, é um livro assim: ele envolve religião, envolve realidade e é um livro que prende você. Eu ainda estou terminando de ler.

GRO – Prende por quê?

Nathália – Porque, assim, é a história de um cara, uma família que perdeu a filha caçula. Era um Dia dos Pais, num belo domingo de sol, e eles foram prum acampamento no meio de uma mata assim bacana, e tinha um matador de meninas. E o símbolo desse matador era uma joaninha, cada menina que ele matava ele colocava uma pintinha na joaninha. A joaninha não tem várias pintinhas? Ele colocava várias pintinhas na joaninha. E, assim, a menina... Os dois mais velhos, os dois filhos mais velhos foram andar de barco, sem autorização do pai, e a pequeninha ficou perto do *trailer*. Só que esse cara acabou sequestrando a menina, matou a menina. Só que assim, não acharam o corpo. Acharam roupas, acharam vestígios de sangue, mas não acharam o corpo. E todo mundo: “Não,

vamos esquecer, vamos esquecer...”
 Passou vários anos e o pai não esqueceu disso e esse matador resolveu atacar novamente, com uma outra família totalmente diferente. Então ele entra dentro da cabana onde a filha dele foi morta e começou a ter... Aí já não se sabe se ele estava tendo visões ou se era realidade... Porque ele sonhou com Deus, ele sonhou com três formas de Deus: uma negra...

Camila – Uma japonesa...

Nathália – Uma japonesa e um cara normal, que seria Jesus, né?

Camila – Negro, não é?

Nathália – Não, assim da cor dele, assim, alto, forte.

GRO – Você leu também, Camila?

Nathália – É que são uns pequenos detalhes que a gente...

Camila – Não. É que eu acho que umas três pessoas me contaram o livro, porque eu falei que eu queria ler, mas eu não gosto que as pessoas me contem... Então, eu já sei a história, praticamente!

GRO – Mas tem um enigma, é isso?

Nathália – Tem um enigma. Porque, assim, como eu ainda não terminei de ler, eu não sei o final.

Camila – Esse é o enigma!

[Risos.]

Nathália – Mas assim, a gente não sabe se realmente aquilo que estava acontecendo com o pai da menina era verdade ou não era, se ele estava sonhando, porque ele mesmo no livro, ele vira e fala assim: “Meu Deus! Será que eu estou sonhando? Será que tudo isso é uma ilusão? Ou eu estou ficando louco?”

GRO – Então tem uma confusão ali que você tem que...

Nathália – Tem uma confusão que se você não prestar atenção, você fica meio pancada, assim...

GRO [para Camila] – E o livro que você está terminando de ler, *O vendedor de sonhos*?

Camila – Não, esse não foi o último. Já li. O último foi *O guia do mochileiro das galáxias*.

GRO – E você gostou?

Camila – Gostei. De todos que eu li... esse é mais comédia, mais científico, assim, ficção científica. É muito legal. Para um livro te prender, ele tem de ter uma boa história e uma linguagem que não seja cansativa.

GRO – Que não seja cansativa?

Camila – Cansativa, é. Linguagem difícil.

GRO – Vocabulário difícil de entender?

Camila – Não, não é vocabulário. É... Vossa Senhoria, sabe?, mais antigo. Geralmente, é passado para a gente ler, mas... a escola...

Nathália – Livros antigos...

Camila – Esse eu escolhi, porque eu gosto. Me falaram que era bom e eu falei...

GRO – Quem indica seus livros?

Camila – Os amigos do meu irmão.

GRO [para os outros] – E vocês?

Nathália – Na minha casa tem vários livros antigos, então, eu vou, leio. Vou pegando na minha casa.

Camila – Eu não leio! Tem um monte, também, na minha casa. Mas eu compro!

Nathália – Ultimamente o que eu mais leio é gibi, porque eu adoro gibi. Desde pequenininha, eu sempre... Meu pai sempre comprou gibi para mim, eu sempre leio gibi. Agora estou lendo esse Turma da Mônica Jovem, que é muito bacana, dou muita risada sozinha, minha mãe acha até que eu estou ficando louca.

GRO – João, você lê gibi?

João – De vez em quando. Eu parei. Não, eu lia muito quando era pequeno, agora não leio, não leio muito, não.

GRO – Você lê livro fora da escola?

João – Raramente.

GRO – Se a escola manda, você vai atrás do resumo?

João – É.

GRO [para Murilo] – Você também? Só se a escola manda?

Murilo – É, aí eu posso ler. Se eles não mandar... assim, eu não leio, não...

Camila – Nossa, um livro que eu comi, praticamente [risos], foi a série do Percy Jackson, *O ladrão de raios*...

Nathália – Nossa, é muito bom!

Camila – Porque, assim, eu comecei a ler e aí eu comecei a querer ler toda hora, porque é como se fosse um filme, você não pode dar *pause*. E eu não tenho essa paciência de dar *pause*... Caramba, como é que vai terminar? Aí eu vou lá e volto no livro. E são seis livros, se não me engano. Aí eu fui lendo, lendo, lendo...

Nathália – Aí montaram o filme, né? Fizeram o filme.

Murilo – Que nem assim, olha, por exemplo, *Harry Potter*...

Camila – Não, mas o filme foi antes. Não, não, foi depois, claro!

Nathália – Primeiro os livros, depois o filme.

Murilo – Se eu posso ver o filme, para que é que eu vou ler o livro?

Camila – É porque é diferente.

GRO – Qual é a diferença?

Nathália – No livro você tem mais detalhes do que acontece... Pela sua imaginação, você vê cenas... E no filme, eles cortam, eles cortam. Que nem n' *O senhor dos anéis*. *O senhor dos anéis*, o que está no livro está no filme, porque só o filme tem duração de quase quatro horas...

GRO – Mas você ia falar o quê, Jean?

Jean – O livro, ele tem de agradar um tipo de público, que é um público que gosta mais de ler e tal. O filme, ele tem de agradar todo mundo que gosta de assistir filmes. Então, cada tipo de... Por exemplo, o livro é a leitura. Então, por exemplo, se você gosta de ler, você vai entender o livro e o filme. Agora, se você não gosta de ler, assim, você costuma mais assistir e tudo, você vai preferir mais o filme que o livro. Cada tipo de...

GRO – Você acha que são duas atividades diferentes? Para públicos diferentes?

Jean – É, só que aí elas se ligam.

Camila – Pode ser o mesmo tema, mas são diferentes.

Jean – Porque o livro...

Camila – As pessoas reclamam: “Ah, mas não tem essa parte no filme...” Gente, para passar para um filme, tem que ter uma adaptação. O nome pode trocar, às vezes. Não é a mesma coisa, como vocês disseram é totalmente diferente.

Nathália – É que nem *O diabo veste Prada*, é totalmente diferente do livro. Nossa, muito diferente! Porque no livro, é uma determinada coisa, e no filme eles já mudaram, colocaram totalmente diferente.

GRO – Mas você acha que é mais fácil assistir ao filme? Você prefere assistir ao filme?

Murilo – Eu acho.

GRO – Por que é mais fácil?

Camila – Porque não precisa ler!

[Risos.]

GRO – Ler dá trabalho?

Nathália – Não, quando é filme legendado tem que ler...

João – Não, mas tipo, entre filme legendado e dublado, eu prefiro dublado, mas eu posso ver legendado na boa...

GRO – Mas você acha que é mais fácil assistir ao filme?

Murilo – Sim.

GRO – Dá muito trabalho ler?

Murilo – Não é que dá trabalho, é que cansa!

GRO – Cansa por quê?

Murilo – Ah, porque...

Camila – Ah, normal... Eu não gostava de ler, agora gosto.

GRO – Quando você começou a gostar?

Camila – Ano retrasado. Quando come...

Nathália – Na 7ª série, foi quando eles começaram a mandar os livros para a gente.

Camila – Não, não foi por causa disso. Foi por causa... Caramba, como chama? Foi um livro que li por conta própria e eu

gostei! E era muito difícil eu gostar de livro, porque... Que nem, aquele *A mulher do vizinho*, que chato! Que história chata! Eu escrevo melhor! [Risos.] Umas histórias muito vazias, sem criatividade.

Nathália – Muito sem noção.

GRO – São contos, é isso?

Camila – Chato! Aí, quando eu li um livro bom, falei: “Olha, não são todos...”

GRO – E qual foi o livro bom que você leu? Você lembra?

Camila – Não... Ah...

GRO – Pensa, pensa.

Camila – Tá bom, eu vou pensando...

GRO – E você, Márcia?

Márcia – Eu ganhei minha primeira coleção de livros quando eu tinha cinco aninhos. Eu leio desde criancinha, sabe? Meu pai tinha mania de comprar.

Nathália – Todo mundo sempre teve um primeiro, né? Aquele monte de... “Ai, pai, compra?!” Aquele monte de pilha....

GRO – Então, você gosta de ler desde criança?

Márcia – Eu tinha seis livrinhos, com aquelas, as mesmas histórias, só que diferentes, entendeu?

Nathália – Eu também tenho. Eu ainda tenho todos esses livrinhos que eu ganhei desde pequeninha. Está tudo em casa, guardado.

GRO – E como é que você escolhe os livros que você lê por conta própria?

Márcia – Na biblioteca.

GRO – Na biblioteca, aqui da escola?

Márcia – Não, na escola não é aberta.

Nathália – Desde que a gente estuda aqui, nunca entrei. É porque teve uma época que a biblioteca era aberta e tal, só que os alunos estragavam, roubavam. Então, agora, por conta disso... Que nem... a nossa sala de computação também, a gente só pode usufruir em horário de aula e se algum professor der autorização. É que nem a biblioteca, é muito difícil. É como se a gente não tivesse.

GRO – Porque não tem acesso, né? Mas que biblioteca vocês frequentam?

Márcia – A [inaudível].

GRO – Da prefeitura?

Márcia – Hum-hum. Teve um livro lá chamado *1808*, com uma rainha louca...

Camila – Nossa!

Márcia – Eu li três vezes na biblioteca, mas quando eu comprei para mim, não li. [Risos.] Perdeu a graça.

GRO – Você leu três vezes e comprou porque queria ter o livro?

Márcia – É, aí acabei nem lendo mais, perdeu a graça.

Camila – Também, três vezes tá bom, né?

GRO – Então você prefere ler os livros na biblioteca?

Márcia – Do que os meus livros... Eu prefiro ler o livro dos outros do que os meus livros. Tem *O cortiço*, por exemplo, lá em casa o que mais tem é livro de *cortiço*. Eu li, comecei a ler o começo, não gostei, aí fui na metade, da metade eu fui para o final...

GRO – Você foi lendo em partes?

Márcia – Foi, mas eu não gostei, não. A *moreninha*, por exemplo, teve um dia que a minha mãe estava lendo um livro, estava tendo futebol na televisão, [eu] não tinha nada com futebol, o que eu ia fazer? Deitei e comecei a ler o livro d'A *moreninha*. Cheguei na página 3, não aguentei mais. Aquele livro já está muito... Como ela disse, é antiga!

GRO – Aí não tem graça?

Márcia – Não!

[Risos.]

GRO – Onde vocês gostam de ler?

Nathália – Eu gosto de ler na minha casa...

Camila – No meu quarto.

GRO – Sentado?

Nathália – Sabe aquela hora, antes de você deitar, assim, que você lê, aí, quando você vai dormir, você projeta o que aconteceu, a história que você leu?

Eu gosto de ler assim, bem no fim, assim quando já estou com sono...

Camila – Lesada?

Nathália – É, lesada, que aí você acaba entendendo mais e vai...

Camila – O legal é que se você dormir lendo, você continua a história no sonho.

Nathália – É verdade, já aconteceu isso comigo, já aconteceu isso comigo.

GRO [para Murilo e João] – Vocês gostam de ler na internet, só no computador?

Camila – Não!

[Risos.]

Murilo – Tem vezes que sento no sofá e leio. Mas é mais fácil dormir, aí eu não leio tudo...

João – Eu leio mais jornal mesmo...

Nathália – Eu, se o livro é muito bom, eu estou aqui, estou indo para casa, estou andando, mas estou lendo o livro. Só falta eu cair, rolar, mas não desgrudo do livro.

Jean – Assim, eu lia mais quando era pequeno, porque quando eu era pequeno, tudo, minha mãe me puxava para ler.

Camila – É verdade, toda mãe puxava...

Jean – Porque ela é professora e aí ela falava: “Lê esse aqui e esse, e você me fala como é e tal...” Ela que me induzia a ler. Agora, não mais.

GRO – Agora ela não fica mais no seu pé, é isso?

Jean – É.

Camila – Uma hora tem que soltar, né? Ô, mãe, larga aí...

GRO – Então você não lê mais?

Jean – Também, mãe professora força a barra...

Nathália – É verdade.

Camila – Uma coisa que gosto de ler também, eles falam gibi, é HQ. É igual, só que é mais profissional, assim, os desenhos...

GRO – É mais adulto, né?

Camila – Eu acho legal. Se não me engano, foi o primeiro livro... HQ... Acho que foi ele que me despertou... Eu sei,

parece infantil o tema, *Lanterna verde* [risos], mas é muito legal a história dele.

Nathália – Não é infantil, não.

Camila – Antes eu não gostava, mas é muito legal.

Márcia – Vão lançar o filme agora dele, eu vi, *Lanterna verde*.

Camila – Então, vão lançar o filme e eu estou com raiva, porque as pessoas que não gostavam e não sabem a história falam que é fã! Você não é fã, você não conhece! Que raiva! E aí esse pessoal fala: “Ah, é o *Lanterna verde*, prefiro o Superman...” Você não conhece...

[Risos.]

Nathália – Você não conhece a história...

GRO – Márcia, gosta de ler quando?

Márcia – Na minha cama, qualquer hora do dia, ou então no sofá vendo televisão ou ouvindo música.

Nathália – Eu também faço isso.

Camila – Nossa, como vocês conseguem?

Nathália – Eu consigo fazer... Eu não sei, eu não sei como eu consigo fazer isso. Porque é assim: eu presto atenção no que estou lendo e no que eu estou ouvindo. Eu consigo separar uma coisa da outra. Porque é assim: se eu estiver lendo um livro e estiver ouvindo uma música, se você me perguntar sobre o livro, eu te falo, se perguntar o que é que aconteceu... o que é que o cara acabou de cantar, eu te falo também!

GRO – *Multitask*?

João – É, mexer no computador e no videogame, eu não consigo.

Murilo – Eu não consigo também, não.

GRO – Por isso é que é difícil ler no computador? Porque aí não está com o Messenger aberto?

Márcia – Dá dor nos olhos.

Camila – Não, é muita tentação ler no computador. Tem o MSN, o Skype, o Facebook. Você fica: “Ai, só vou dar uma olhadinha”. E outra, aquela luz chata. Para mim, livro tem que ser não muito branco, assim, amarelinho...

GRO – É mais fácil ler no livro, então?

Camila – Antes eu não conseguia ler com nada, nenhum barulho. Tinha passarinho, “Cala a boca!” Aí depois eu acostumei, tipo leio em qualquer lugar.

Nathália – E também, em relação às folhas do livro, a folha mais amarela não cansa a vista. Agora a branca, vamos dizer assim, se você está lendo numa luz mais forte, a luz reflete no seu olho e você tem que forçar mais a vista para ler.

João – Uma coisa que eu faço assim e que eu gosto é ficar lendo e fazer lição no escuro. Não sei, não gosto de fazer no claro. Deixar tudo apagado, no final da tarde.

Nathália – Ah, eu também, eu apago tudo.

GRO – No lusco-fusco?

João – Minha mãe fala para acender a luz e digo: “Não, deixa assim”.

GRO – Você não tem problema na vista?

João – Eu usava óculos... Eu não sei se eu tenho grau ainda... Eu enxergo normal. Eu ia no oftalmologista.

Nathália – Eu preciso ir no oftalmologista, mas eu não consigo ir.

Camila – Eu conheço umas sete pessoas na minha sala que precisam usar óculos.

Márcia – Eu tenho óculos, mas eu não gosto de usar, está na minha gaveta guardado.

Camila – Como vocês enxergam?

GRO – E você lê antes de dormir?

Jean – Agora não. Aí quando eu era menor, eu passei muito tempo internado e quando você está no hospital, você não tem o que fazer.

Murilo – Quando eu estava internado também, eu lia alguns livros.

Camila – Caramba! É costume, é isso?

GRO – Você ficou internado também?

Nathália – Vou me internar, então, também para ler. É uma opção...

[Risos.]

Camila – A professora vai passar um livro: “Pera aí, vou marcar para me internar...”

[Risos.]

GRO – Vocês acham importante a escola pedir leitura de livros de literatura?

Márcia – Eu acho...

João – Mais ou menos...

Jean – Porque assim, se a escola não pedir, tem gente que não vai ler.

Camila – É verdade.

Nathália – Eu sou uma das que não vou ler.

Jean – Como aprender coisas novas fora da escola...

GRO – É importante porque senão a pessoa não vai ter acesso, é isso?

Jean – Ou interesse.

GRO – Se a escola pede, você pode criar um interesse pela leitura?

Márcia – Na biblioteca [inaudível] agora vai ter leitura para vestibular, literatura para vestibular. Não é curso, eles vão debater livros de literatura. Eu me inscrevi, meus amigos do 2º ano se inscreveram.

Nathália – Eu particularmente... assim, eu não sou muito chegada em livros de literatura porque é o que ela falou, é uma leitura cansativa, é uma leitura que você olha...

Camila – Não prende!

Nathália – É, você vai lendo aquilo e fala: “Meu, eu não vou usar isso”.

Camila – “O que é que está falando?” Você lê umas cinco páginas e fala: “Pera aí, o que é que está falando?” Aí volta tudo e não entende de novo...

Nathália – É, livro de literatura, geralmente, se você não tem um professor ou alguém que conheça para te explicar, você não vai entender. É o que acontece... Eles querem dar um monte de livro, livro de química, de português, de matemática, mas não adianta a gente ler esse livro sem ter alguém ali para: “Ó, esse livro trata disso, disso e disso e tal e não sei o quê”. Se você tem alguma dúvida: “Ô pessoa, ô professor, ô fulano, eu não estou entendendo. Você pode me explicar?”. Então, livro de literatura para nós, que somos alunos, ler assim não faz sentido.

GRO – Mas, por exemplo, esses livros que vocês me falaram que vocês leram, vocês acham que não é literatura?

Nathália – Não, é uma literatura, mas é uma literatura assim mais para jovem, porque não tem aquela linguagem difícil, que nem ela estava falando: senhor, senhora, senhorita. Está certo que a gente usa isso, a gente vai usar isso no nosso dia a dia, com os próprios colegas... quer dizer, com os colegas não, porque a gente chega para os colegas: “E aí, mano?” Mas com os professores já, é aquela coisa: senhora, senhor e não sei o quê.

GRO – É uma formalidade?

Nathália – É uma formalidade que vem de casa, vamos dizer assim. Mas se você for parar para pensar no mundo de hoje, nem o pessoal de telemarketing que vai te vender um produto não liga para você: “Bom dia, senhora”. Não. “E aí, você está bem?”

João – Repete: “Tem alguém maior de idade aí?”

Nathália – “Tem alguém maior de idade aí?”

Jean – Mas acho que é questão de educação também, né?

GRO – É questão de educação?

Márcia – É respeito.

Nathália – É uma coisa que vem de berço, que vem de dentro de casa.

Camila – Mas a linguagem que eu estou falando nem é essa, é “Vossa Senhoria”. É mais velha ainda!

Nathália – Mais antiga ainda.

Camila – Essa aí é legal, para mim tem que ter.

GRO – Essa literatura que vocês gostam de ler, ela é importante para quê?

Camila – Para divertir. Que nem eu falei, da redação, estimula a criatividade.

GRO – Ajuda a escrever?

Camila – Sim, algumas palavras que eu tinha dúvida, agora não tenho, porque eu já vi várias vezes no livro.

GRO – Faz diferença na hora de escrever?

Nathália – Faz muita diferença, porque eu tenho... eu tinha, né? Hoje eu já não tenho mais por causa dos livros, eu tinha um problema com “z”, “s”, “ss”, “ç”. Hoje eu já não... Algumas palavras eu ainda tenho uma certa dificuldade, mas o restante já não tenho mais.

João – Antigamente, antes de “p” e “b” só se usa “m”. Nossa... Quando eu era pequeno, tá ligado? Botava “n” assim... Antes de “p” e “b”, só se usa “m”!

Vários – Nossa...

Nathália – Aquela história de “u” e “l”, mal, mau.

Camila – É que apesar de ter uma regra, a gente só acaba escrevendo certo quando você está acostumado com a palavra.

GRO – E a leitura ajuda?

Nathália – E a leitura ajuda.

Camila – Quando a gente não usa muito, a gente tem um pouco de dificuldade.

Jean – De tanto ver a palavra, você acaba entendendo. Você somente decora o jeito...

Nathália – Depois que lê num livro, você acaba gravando. Eu estava com dificuldade em tal palavra, agora eu já sei que não é. Tem palavra que usa dois “ss” e “ç”, tem palavra que usa um “s” e “ç”, tem palavra que usa “z” e “ç”. E a gente fica naquela expectativa, depois que a gente começa a ler livros, a gente pega até um dicionário, a gente acaba gravando. É que nem eu estava falando, “u” e “l”, um “r” e dois “rr”, com a leitura a gente vai memorizando que as palavras... Tem palavra que a gente fala, não é com um “r”, é com dois, é com três...

GRO – Você sabe o que quer fazer como profissão?

Camila – Eu queria bastante fazer Psicologia, só que não ganha muito. Todo mundo fala: “Você tem que fazer o que você gosta!” Mas não ganha, eu não vou fazer... Eu gosto de dublagem, eu faço umas vozes boas, mas também não ganha. Então, acho que eu vou seguir que nem minha tia e fazer Direito.

GRO – Seus pais costumam ler em casa?

Camila – Minha mãe lê matéria de faculdade, então, direcionado às coisas que ela está aprendendo lá.

GRO – Ela está fazendo faculdade agora?

Camila – Está, de Pedagogia. Às vezes eu até leio com ela também, porque é legal. Às vezes, ela está cansada: “Cá, ajuda aqui”. “Tá bom! Mas você lava a minha louça...” [Risos.] Meu pai, eu não sei, eu acho que ele não tem tempo para ler. Ele mal fica em casa, ele sai, só trabalha.

GRO – Murilo?

Murilo – Eu quero ser empresário de alguma coisa ou técnico de maquininha de cartão.

GRO – Técnico de informática?

Murilo – É quase isso.

João – De aparelhos eletrônicos...

GRO – Vai ter que estudar, então? Vai ter que ler bastante? Seus pais leem em casa ou quem mora com você, seus irmãos?

Murilo – Não muito.

Camila – Quem lê é meu irmão, a gente fica disputando. Do Percy Jackson eu ganhei. Agora eu comecei o *Eragon*, ele já terminou o *Eragon*.

Nathália – Eu acho muito bom o *Eragon*, eu assisti só o filme, mas o pessoal fala que o livro também é *show*. Mas só que o *Eragon*... tem o *Eragon* e tem mais três, não é? É o *Eragon* e tem mais três livros, que para você entender o *Eragon*, que é o último, você tem de ler os três primeiros, para você chegar no *Eragon*.

Camila – É que nem *O senhor dos anéis*, que tem o Hobbit, não é?

Nathália – Isso, é que tem uma preparação. São histórias de dragão. No filme mesmo, ele fala que são várias gerações de cavaleiros de dragão, então tem o primeiro, tem o segundo, tem o terceiro e o *Eragon* é o último.

GRO – João, o que você quer fazer?

João – Faculdade de Educação Física ou ser taxista.

GRO – Seus pais costumam ler?

João – Minha mãe sim, mas meu pai raramente.

GRO – Você tem irmãos também?

João – Tenho.

GRO – Eles leem?

João – Não. Ele tem dez anos...

GRO – E você, Nathália?

Nathália – Eu quero fazer Perícia ou Medicina.

Camila – Eu admiro o pessoal que chega e fala: “Ah, meu sonho é ser médico”. Eu não tenho isso...

GRO – Seus pais leem?

Nathália – Meu pai lê mais no serviço, porque ele trabalha no Ministério Público, então ele é oficial, então ele tem que ler processos, ver o que está acontecendo. Mas em casa, meu pai resolveu comprar aquela televisão grandona, sabe? Belíssima, finíssima, aí então ele senta na frente da televisão e fica. Mas a minha mãe, ela já prefere ler. Ela deita, ela fica sentada na sala, meu pai assistindo televisão e eu também, e lendo... Ou antes de deitar... Minha mãe é mais acostumada.

GRO – Ela lê romance?

Nathália – Ela lê de tudo: romance, ficção, terror. Ela prefere terror, né? Mas...

GRO – Jean?

Jean – Enfermagem ou Medicina.

Nathália – A maior parte da nossa sala, se você for ver, assim, a maior parte quer ser médico, quer fazer Medicina. Porque eu já perguntei isso, não foi? A semana passada, e todo mundo falou.

GRO – Seus pais costumam ler? Sua mãe lê?

Jean – Minha mãe lê por causa da profissão dela, porque ela sempre quer aprender, tipo evoluir, assim, na própria profissão. Ela é professora.

GRO – Ela dá aula de quê?

Jean – Ela já deu aula na faculdade Oswaldo Cruz, sabe? Só que agora ela está com creche, SEI, na SEI.

GRO – Ela lê por conta da profissão dela?

Jean – É, tem que fazer relatos...

GRO – E você, Márcia?

Márcia – Obstetra.

Nathália – Rapaz!

Márcia – Desde meus cinco aninhos eu quero ser médica. Quero ser parteira! “Não é parteira, é obstetra, parteira não ganha nada!”

Nathália – Se eu estou lá na hora que a mulher vai ter um filho... [grita] *socorro!* Vou fazer questão de gritar.

Márcia – Minha mãe quer que eu me forme em Direito, meu pai quer que eu seja modelo. [Risos.] Eu quero ser médica da Marinha.

GRO – E seus pais leem?

Márcia – Meu pai só gosta de mexer no MSN e Orkut, não gosta de ler. Minha mãe está lendo os clássicos literários, por causa da... para prestar o Enem. Agora ela está lendo *Helena*, um monte de coisa.

Camila – Eu acho que um ou dois vão ser médicos, de dez!

GRO – Então, para ser médico precisa estudar, né, gente?

Nathália – Você passa o resto da sua vida estudando.

Camila – Direito também. Por isso que eu ainda estou pensando.

Nathália – Esse é o único problema de médico e advogado. Você passa o resto da sua vida estudando.

Camila – E o pior é que é assim: você termina a faculdade de Direito e ainda tem que fazer o exame! A prova! A OAB. Minha tia já terminou e ela não passou, então ela não é ainda advogada. Ela tem que fazer a prova e é muito difícil a prova. Eu estou pensando ainda... [Risos.] Quando você é pequena: “Eu quero ser modelo, eu quero ser cantora”. Depois: “Eu quero ser isso, quero ser aquilo”. Depois você não vai ser nem o que você falou. Vai mudando, vai mudando. Vai evoluindo.

GRO – Bom, gente, então está bom! Obrigada para vocês, foi muito boa a nossa conversa.

Alguns – De nada!

ESCOLA 2

15 de agosto de 2011

49 minutos de duração

1º ano C do Ensino Médio

8 alunos entrevistados:

Alexandre: 15 anos, não respondeu profissão do pai, mãe corretora de seguros, de 51 a 200 livros em casa, pais leem às vezes, não se considera leitor, pois “infelizmente não tem o hábito de ler muito”, livro preferido: *Iron Maiden fotografias*.

Vanessa: 15 anos, pai autônomo, mãe autônoma, de 1 a 50 livros em casa, pais leem às vezes, considera-se leitora pois “lê muito”, livro preferido: *Quem roubou meu queijo*.

Jaquellyne: 15 anos, pai gerente, mãe aposentada, de 1 a 50 livros em casa, pais leem raramente, considera-se leitora, pois “lê sempre *on-line*”, livros preferidos: *As aventuras de Nando e Pezão*, *Fala sério*, *amor* e *Querido diário otário*.

Luís Otávio: 15 anos, não sabe a profissão dos pais, de 1 a 50 livros em casa, pais leem sempre, não se considera leitor porque não fica com o livro na mão toda a hora, livro preferido: *Coração roubado*.

Simone: 15 anos, pai motorista, mãe diarista, de 51 a 200 livros em casa, pais leem às vezes, considera-se leitora, pois “acha que lê bem”, livro preferido: *Eclipse*.

Ana Cynthia: 15 anos, pai administrador, mãe diretora de escola, mais de 200 livros em casa, pais leem sempre, não se considera leitora porque lê poucos livros, livro preferido: *Eclipse*.

Luciani: 14 anos, pai policial civil, mãe falecida, de 1 a 50 livros em casa, pai lê

às vezes, considera-se leitora, livro preferido: *Crepúsculo*.

Dylan: não respondeu ao questionário, mas quis participar da entrevista

[Todos falam juntos sobre a grafia de seus nomes. Apresentação da pesquisa.]

GRO – Você gosta de ler, Alexandre?

Alexandre – Gosto, gosto.

GRO – Que tipo de coisa você lê?

Alexandre – Eu leio muito poesia. Porque a minha mãe, ela escreve poesia, ela já publicou um livro na Bienal do Livro e aí a gente lê o que ela faz.

GRO – Você tem livro em casa de poesia?

Alexandre – Tem, tem Mário Quintana, tem uns livros lá... Tem outros que não [inaudível] dos meus pais...

GRO – Então sua mãe é poeta? E ela lê muita poesia?

Alexandre – Lê, lê o dia inteiro.

GRO – Você tem irmãos?

Alexandre – Não, só eu.

GRO – Você lê junto com ela, você lê por conta própria?

Alexandre – É difícil ler com ela, ela chega ou muito cedo ou muito tarde, por causa do trabalho. Aí eu leio sozinho.

GRO – Você lê outras coisas também?

Alexandre – Diferente, só biografia, ou senão cifra, essas coisas de música. Eu gosto de música.

GRO – E você?

Vanessa – Eu leio mais... mangás... coisas...

GRO – HQ?

Vanessa – Isso! E eu gosto de ler também livros de séries

GRO – Séries? Tá...

Ana Cynthia – De sexo?

Vanessa – Séries! *Crepúsculo*, *Harry Potter*.

GRO – Livros seriados.

Ana Cynthia – Entendi outra coisa...

[Risos.]

Vanessa – Como minha mãe trabalha muito, por conta própria, assim, então, não dá tempo de ter um certo diálogo, porque ela fica muito distante. Então, eu passo a maioria do tempo fazendo as outras coisas. Eu tento ajudar, mas às vezes não dá. Então aí eu fico na minha, ou estudando, como eu estudo muito para tirar umas notas excelentes aqui... [Risos.] Porque senão, ó, eu vou pra roça...

GRO – Você lê onde, Alexandre, em casa?

Alexandre – É, em casa.

GRO – Sentado? Deitado? Tanto faz?

Alexandre – Na sala mesmo.

GRO – E você?

Vanessa – Na sala também.

GRO – E você?

Jaquellyne – Para começar assim, eu não gosto de papel, eu leio livro assim na internet, eu baixo o livro e leio.

GRO – Você prefere ler na tela?

Jaquellyne – Porque na folha assim eu fico pensando o que está acontecendo nos outros lugares, aí eu consigo pensar em várias coisas e leio na internet, entendeu? Aí eu acho melhor...

GRO – Você acha melhor?

Jaquellyne – É e aí eu fico no meu quarto, deitada lá...

GRO – E, quando você está na internet, o MSN não está aberto?

Jaquellyne – Está, está aberto.

GRO – E tudo bem? Você consegue prestar atenção em tudo?

Jaquellyne – Tudo bem, eu consigo prestar atenção em tudo. Eu não consigo ficar focada numa coisa só. Eu tenho um certo problema...

[Risos.]

GRO – Você ouve música enquanto lê?

Jaquellyne – Hum-hum. E daí música, é MSN, é Twitter, o livro... E eu consigo

prestar atenção. Se você me perguntar do livro, eu sei contar tudinho, assim. Só que leio mais assim livros de autoajuda, de comédia, essas coisas assim...

GRO – Que livros de autoajuda você gosta, por exemplo?

Jaquellyne – Ah, sabe esses livros *teen* que falam de amor, de isso e aquilo, de como ter a sua amiga e não sei o que lá? Esses livros assim...

GRO – Entendi. E comédia, que tipo?

Jaquellyne – *Nando e Pezão*, eu leio assim, eu sou viciada nesse... É que é um conjunto de livros que o Júlio Fantasma faz. Tem até um blog dele, do Júlio Fantasma

[<http://www.juliofantasma.com.br/>]. Aí lá tem contos de terror, que eu leio também, *Nando e Pezão*, que eu também leio e então é uma série de livros que contam a história de dois caras. É isso, eu acho que só... Leio letras de música também, eu leio. Essas coisas...

GRO – Você gosta de ler sentada, na frente do computador?

Jaquellyne – Às vezes deitada na minha cama, com o *laptop* no colo.

GRO – E você, Luís Otávio?

Luís Otávio – Eu gosto de ler conto, romance, ficção, essas coisas...

GRO – Ficção? Qualquer ficção? Narrativa de aventura? Tem alguma coisa preferida?

Luís Otávio – Pode ser também.

GRO – Onde você pega os livros que você costuma ler?

Luís Otávio – Pela internet ou senão, eu acho que eu falo para a minha mãe ir lá na biblioteca e ela pega para eu ler.

GRO – Na biblioteca municipal?

Luís Otávio – Não...

Meninas – Na Afonso Smith...

Luís Otávio – Não sei, porque é ela que pega.

GRO – Ela pega os livros para você?

Luís Otávio – É.

GRO – Você pede um livro para ela ou é ela que te sugere os livros?

Luís Otávio – Não, eu peço... Às vezes eu peço para ela, às vezes ela pega para mim. Que nem, agora eu estou lendo um livro que eu tenho lá em casa, *Coração roubado*, já estou na metade do livro, já.

GRO – E ela que pegou emprestado?

Luís Otávio – Não. Eu que ganhei da escola no ano passado.

GRO – No ano passado vocês ganharam livro?

Algumas alunas – Ganhamos.

GRO – Este ano ganharam também?

Ana Cynthia – Não, ainda não. Só os didáticos.

Vanessa – Foi ano retrasado, o *Capitães da areia*.

GRO – Vocês gostaram de *Capitães da areia*?

Alexandre – Eu não gostei muito, não. É muito detalhista.

Simone – Eu não gostei. É muita coisa, e ainda mais no papel.

Ana Cynthia – É uma coisa que para a nossa idade mistura muito. Porque o livro mistura partes... algumas palavras difíceis, entendeu? Tem vezes que não dá...

Luís Otávio – Porque no ano passado eu estudava em outra escola. Na metade do ano eles davam um livro. Eu acho que davam três ou quatro livros que vinham em uma caixinha para a gente.

Ana Cynthia – No Sistema Objetivo é todo bimestre, chega junto com as apostilas, um livro. Aí você tem que ler em um prazo e depois fazer a conclusão do livro, o que você entendeu. A maioria dos livros...

Luís Otávio – Na outra escola, eu acho que era uma ou duas vezes por semana, a gente tinha aula de leitura na sala de leitura. A gente lia romance, o *Crepúsculo*, essas coisas...

GRO – Tinha aula de leitura na própria escola e aí vocês ficavam na sala lendo?

Luís Otávio – Isso. Acho que da última vez que a gente foi para lá, ela leu um conto do Mário Quintana. Aí todo mundo sentou e cada um foi lendo uma parte.

GRO – Era uma aula específica só para leitura?

Luís Otávio – Aula [inaudível].

[Riso geral.]

Vanessa – Na minha escola antiga faz muito tempo que não tinha aula de leitura, porque a professora uma hora estava doente, a outra estava... Entendeu? Sempre tinha um obstáculo pela frente para não ter aula de leitura. Então, a gente costumava mais ler dentro da sala de aula.

GRO – Vocês liam na sala de aula?

Vanessa – É.

Simone – E além de ler, eu escrevo também, eu tenho um blog e aí eu fico escrevendo meus textinhos românticos lá. É bonitinho também.

GRO – Como chama seu blog?

Simone – Eu tinha o Tumblr, só que aí me tiraram do Tumblr, aí, tipo, eu não sei o nome agora.

GRO – Me passa depois o nome, então?

Simone – Depois eu passo. Porque tem vários textos lá. Eu acho bonito, assim, modéstia à parte.

[Risos.]

GRO – Você escreve o que, é um diário?

Simone – Amor...

[Falam todos juntos, rindo, tirando sarro.]

GRO – Você escreve sobre o seu amor?

[Risos.]

GRO – Então, Ana Cynthia, vamos lá?

Ana Cynthia – Ah, livros de autoajuda...

Simone – Não deixa a minha mãe ver isso, hein?

[Risos.]

GRO – Não, ninguém vai ver nada.

Dylan – [inaudível] a Ana Cynthia só lê putaria...

Ana Cynthia – O quê?

Simone – Contos eróticos...

Ana Cynthia – Não, eu já ouvi contos eróticos da Bruna Surfistinha, já li o livro.

Simone – Eu também já li o livro da Bruna Surfistinha, eu só não falei...

Ana Cynthia – Eu gostei do livro, não vou mentir, não. O último livro que li foi sobre o pensamento dos assassinos. Ele conta histórias dos assassinos dos Estados Unidos, os crimes que eles cometeram detalhadamente.

GRO – Você lembra o nome do livro?

[Ana Cynthia faz que não com a cabeça.]

GRO – Não?

Ana Cynthia – Eu sei que era...

Alexandre – *Mentes perigosas*?

Ana Cynthia – Não.

Alexandre – É porque que tem um livro...

GRO – Mas ele era uma análise da realidade ou era ficção?

Ana Cynthia – Não, era análise... Ele contava histórias do tipo... Qual que é o nome do?... Ele conta histórias dos assassinos que passaram nos Estados Unidos, conta quantas pessoas eles mataram, tudo. E fala o nome da família, como ele cresceu, por que ele foi chegar até aquele ponto, entendeu? Ele fala detalhadamente o que faz uma pessoa chegar até a vida do tráfico, das drogas, entendeu?

GRO – E aí você escolheu esse livro como? Como é que ele chegou à sua mão?

Ana Cynthia – Meu irmão. Ele faz faculdade, daí um amigo dele, eu estava na casa de um amigo dele e vi o livro. Daí: “Ah, posso pegar? Depois te devolvo”. Daí eu comecei a ler e gostei.

GRO – Ele faz faculdade de quê?

Ana Cynthia – Aviação. Minha mãe é diretora de escola.

GRO – Então ela lê também?

Ana Cynthia – Lê bastante.

GRO – Vocês têm livros em casa?

Ana Cynthia – Muito! [Risinho.]

GRO – Seu irmão lê também?

Ana Cynthia – Meu irmão lê mais ou menos, ele é meio preguiçoso assim para

ler, pelo menos. É mais: “Prefiro ver um filme do que ficar lendo.”

GRO – E você, prefere ler do que ver filme? Ou as duas coisas?

Ana Cynthia – Depende. Porque tem uns livros também que não dá para ler de jeito nenhum, mas alguns são... dá para trocar pelo filme facinho.

GRO – Os livros que você não gosta são os livros que são chatos, é isso?

Ana Cynthia – É.

GRO – São os livros pedidos aqui na escola?

Ana Cynthia – Muitas vezes!

[Risos.]

Simone – Muitas vezes!

[Risos.]

Alexandre – Aqui só *A mulher do vizinho* que foi legal...

Simone – *A mulher do vizinho* é legal.

GRO – Por que os da escola são chatos?

Ana Cynthia – Porque eles não são... Porque assim, a maioria dos adolescentes, quando escolhe um livro, vê o livro que combina com ele. Que nem: amor, droga, as coisas...

GRO – Os temas?

Ana Cynthia – Os temas que vão mexer com a nossa cabeça e fazer a gente viajar um pouco, pensar como seria a vida daquele jeito, daquele modo vivido pelos personagens do livro.

Vanessa – Olha a Ana Cynthia!

[Risinhos.]

GRO – Luciani?

Luciani – É, eu gosto de ler sim, livros, gosto mais de ler poemas.

GRO – Você gosta de romance?

Luciani – Eu gosto.

GRO – Como é que você escolhe os livros que você lê?

Luciani – Bom, eu vou mais pelo amor, coisas mais...

GRO – Românticas?

Luciani – Indicação das pessoas...

GRO – Alguém sugere? Um amigo sugere?

Luciani – Sempre vou lá, dou uma lidinha, se eu gostei de alguma parte, eu pego.

Ana Cynthia – Eu sempre vou naquela capa do fundo, sabe? Que falando mais ou menos a história, resumindo o livro...

GRO – Mas aí você vai lá aonde? Você vai à biblioteca?

Luciani – Eu vou... Às vezes, tem bastante livro em casa, às vezes eu pego na internet, leio bastante na internet também.

GRO – Você costuma ler no computador?

Luciani – É, eu leio.

GRO – Seus pais leem?

Luciani – Sim.

GRO – Seus irmãos também?

Luciani – Mais ou menos... Lê também.

GRO – Vocês trocam sugestão de leitura entre vocês?

Luciani – Não.

[Há interferência de fora, a bedel abre a porta da sala para perguntar se precisaremos da sala por mais uma aula.]

GRO – Faltou a Simone.

Simone – Ah, eu gosto mais de romance, mas de ler revistas também...

GRO – Que tipo de revista, Simone?

Simone – Que... Sei lá... Revistas de testes, eu leio bastante revistas de testes. De amor...

[Bedel interfere novamente para informar que poderemos continuar na sala, pois a professora não compareceu e a sala estará livre.]

Alexandre – Graças a deus que ela não veio! Aleluia!

GRO – Você gosta de ler revista, e os livros que você lê, você escolhe onde? Você pega na biblioteca também, não?

Simone – É, pego. Ou então às vezes algum amigo me indica, aí tem às vezes, aí eu vou e pego emprestado e leio.

GRO – Vocês costumam comprar livro?

Ana Cynthia – Eu costumo! Eu gosto...

Simone – Revista...

Vanessa – Eu compro mangá, *Capricho*.

GRO – Sua vez, você estava lá atrás falando no celular...

Dylan – Eu estava falando com a minha mãe, ela vai deixar a chave no prédio.

GRO – Você gosta de ler o quê?

Dylan – Revistas.

GRO – Que tipo de revista?

Dylan – Horóscopo.

Alexandre – *Playboy*!

Ana Cynthia – Horóscopo? Você está de brincadeira, Dylan!

Dylan – É sério! Leio um monte, cara!

Simone – Ué, é legal *Scooby-Doo*, não é?

[Risos. Inaudível.]

GRO – Você gosta de revista de mulher pelada, é isso?

[Risos.]

Dylan – Também!

GRO – Você gosta de ler jornal?

Dylan – Eu gosto de ler *Playboy*, jornal, às vezes anúncio.

GRO – Que tipo de jornal você lê?

Dylan – De futebol.

GRO – E os anúncios?

Simone – De emprego!

[Risos.]

Dylan – De futebol também.

GRO – Você joga futebol?

Dylan – Jogo.

GRO – Qual é seu time?

Dylan – Corinthians.

Vários – Aê!!!!!!!!!!!!

GRO – Mas você lê todos os dias?

Dylan – É tem que ler para ver como foram os anúncios dos times lá...

[Risos. Inaudível.]

GRO – Você lê na internet ou você lê no papel? Tem jornal na sua casa?

Dylan – Às vezes, quando tem jornal lá em casa, aí eu leio no jornal.

Simone – E quando é *Playboy* é na internet!

[Risos.]

Dylan – Ou então na internet.

GRO – Tem algum *site* de futebol que você frequenta mais?

Dylan – Não, é só entrar no Google.

[Risos, conversa inaudível sobre *site* na internet, falam todos ao mesmo tempo.]

Dylan – Mas eu não gosto muito de ler, não...

GRO – Você não gosta de ler. Por quê?

Dylan – Eu acho chato. Gosto mais de ler livro de deus.

Ana Cynthia – A maioria tem bastante livros religiosos, assim...

Simone – Ah, eu tenho muita Bíblia na minha casa, mas é difícil eu pegar uma para ler...

Ana Cynthia – Por causa da primeira comunhão, eu tive que ler o livro inteiro!

[Risinhos.]

Simone – Eu também!

Ana Cynthia – Ainda mais quando é adolescente, a maioria tem que fazer primeira comunhão, os pais levam na igreja. Mesmo sendo católica ou evangélica...

Dylan – Eu gosto de ler livro de deus...

Simone – Primeiro lê livro de putaria e depois pede perdão a tudo!

GRO – Bom, e os livros que leem aqui na escola, vocês acham que eles são importantes?

Dylan – Eu não leio!

Simone – Dependendo...

Alexandre – Dizem que é cultura...

Vanessa – É cultura... inútil.

GRO – Dizem que é cultura?

Vanessa – Cultura inútil, né? Mas...

GRO – Por que inútil?

Simone – Eu não acho nada inútil.

Vanessa – Porque assim, alguns livros são mais livros voltados para a educação...

Simone – E educação não é cultura?

[Falam todos ao mesmo tempo].

GRO – Espera, gente, senão depois eu não consigo ouvir.

Vanessa – Assim, eu acho que os livros aqui da escola, se fosse uma coisa mais voltada para os adolescentes...

Ana Cynthia – Para o público jovem.

Vanessa – ...eles pegariam... teriam mais interesse do que aqueles livros chatos e parados, entendeu?

GRO – Os livros que a escola pede são chatos e parados?

Vanessa – Eu acho.

Simone – Não, *A mulher do vizinho* é legal!

Alexandre – Como o *Capitães da areia*. Quando eu comecei a ler, eu achei legal, aí depois ele vai perdendo o ritmo, sei lá...

Simone – Um livro que foi legal que foi dado aqui na escola foi *A mulher do vizinho*.

[Colegas trazem material dos alunos que estavam conversando comigo.]

Ana Cynthia – Mas assim, professora, a escola tem que... Tudo bem, tem alguns livros que são bons para ler e tal, mas a escola tem que ver que não vai adiantar dar um livro de mil, novecentos e tralalá para pessoas de 15 anos. Porque além das palavras serem diferentes, se você pega...

Simone – O jovem não está interessado.

Ana Cynthia – A maioria dos jovens lê a primeira página do livro e depois vê: “Nossa, não tem nada a ver comigo!” e já fecha o livro, vai, pega o resumo pela internet e dá para o professor ler.

Luciani – Isso é verdade.

Ana Cynthia – Em escola particular é o que mais tem!

Alexandre – Essa história do livro ser antigo, igual o *Capitães da areia*, que não

é um livro tão atual. É importante, às vezes a gente tem que fazer aquele resuminho, aquela capinha, a gente faz e tira um 7 ou um 8. Eu acho, sabe?, se o livro fosse uma coisa que interessasse mais, o desempenho ia ser melhor.

Ana Cynthia – Os alunos iam se interessar naquilo, iam querer ler e saber mais!

Alexandre – Ia ser interessante para a gente ler. A gente ia ler alguma coisa que a gente se interessa e ia ter uma opinião já mais elaborada, assim.

GRO – Vocês iam ler o livro primeiro?

Alexandre – Ia ler o livro.

Ana Cynthia – Ia ler o livro!

GRO – Vocês leram o *Capitães da areia*?

Ana Cynthia – Eu estava na escola particular.

Alexandre – Eu li.

GRO – Você estava na escola particular no Ensino Fundamental, é isso?

Ana Cynthia – Eu fiz até a 8ª lá.

GRO [para Luís Otávio] – Você leu?

Luís Otávio – No Ensino Fundamental, eu estava em outra escola.

GRO – Ah, tá!

Jaquellyne – Eu li as dez primeiras páginas só...

Ana Cynthia – Mas assim, professora, você vê o livro, você lê a primeira parte, o capítulo, falando em si, o primeiro, até que você vai querer saber mais alguma coisa... Depois começam a voltar muito para o passado. Dá um desinteresse total em você.

Alexandre – Dá um desânimo!

Ana Cynthia – Você não quer mais ler!

Luís Otávio – Por exemplo, no caso, eu acho desse jeito: quem mandou ler [inaudível] não só dois livros, deveria mandar um de ação, ficção, terror, de romance, de poema, prosa, essas coisas.

Ana Cynthia – Mas que não seja tão antigo, que mexa com a cabeça do adolescente para ele ter vontade de ler aquilo.

Luís Otávio – Além de mexer, para a pessoa imaginar...

Jaquellyne – Tem que trazer um assunto mais atual assim, que o aluno mergulha ali no livro...

Luís Otávio – Estou falando, para a pessoa imaginar como pode ser a vida dele, tipo dentro do livro e fora do livro também.

GRO – Você acha que tinha que ter diversidade? Tipos diferentes de livros?

Luís Otávio – É, diversidade. Não só um livro. Que nem, são dois livros, né, Jaque?

Jaquellyne – São quatro!

Luís Otávio – Quatro livros?

GRO – Quatro? Quem dá?

Ana Cynthia – O Estado.

GRO – O Estado manda os livros para vocês?

Luís Otávio – Isso. Aí, eu acho bem assim, se fosse, no caso, não deveria mandar só quatro livros, deveria mandar um de poema...

Ana Cynthia – Só que alguns professores nem trabalham com os livros...

Luís Otávio – ...outro de ficção, terror, ação...

Jaquellyne – É, mas por que ele vai trabalhar se ninguém vai querer fazer?

Ana Cynthia – Eu sei, mas do mesmo jeito, Jaque...

Luís Otávio – ...tragédia... Tirando um livro, um capítulo... É, como eu posso falar? Falando sobre violência, drogas, essas coisas assim para o adolescente pensar na cabeça para não fazer essas coisas. O que mais se vê é adolescente usando droga, tendo filho cedo.

GRO – Vocês disseram que os livros que receberam, não foi pedida a leitura deles?

Ana Cynthia – Alguns professores pedem e vão acompanhando o aluno, a leitura. Só que outros, passou, ó: “Dia tal, eu quero um resumo do livro que vocês entenderam”. Você vai lá na internet e fala: “Resumo de tal livro”. Coloca lá e faz o resumo, escreve, copia do computador, vai lendo e copiando, entrega para o professor.

Jaquellyne – Você acaba não entendendo nada, porque na internet...

Luís Otávio – Quando eu cheguei aqui... a maioria dos alunos... Tipo, eu também faço isso. A maioria dos professores pede: “Eu quero um resumo de tal livro. Eu quero digitado”. A pessoa pega, a pessoa só vai colocar...

Jaquellyne – Cópia e cola!

Luís Otávio – ...um resumo, vai copiar e colar. Agora, se ela pedisse manuscrito, à mão, a folha, acho que os alunos iam ler para entender e iam copiar, na folha de almoço.

GRO – Vocês conversam entre vocês sobre os livros que vocês leem?

Ana Cynthia – Um livro que foi muito bem falado foi a saga *Crepúsculo*, porque mexeu bastante com os jovens, um romance de vampiros... Eu, pelo menos, não gostei, porque acho muito...

Jaquellyne – Eu amei, nossa!

GRO – Você leu?

Ana Cynthia – Li.

Vanessa – Eu também li.

Alexandre – Eu li.

Ana Cynthia – Mas mexeu com a imaginação dos jovens.

[Muito barulho em função da porta aberta pelo Dylan, que não fala muito durante a conversa do grupo e fica se movimentando pela sala.]

Luís Otávio – Mexeu com a imaginação de todo mundo. Mas é que nem, eu acho, no caso...

GRO – Você leu também?

Luís Otávio – Eu li, eu não gostei também. Só que tipo no caso, eu parei de ler... No meu caso, eu li, mas eu não gostei muito por causa que ele, eu vou te falar para você: ele é bom? Ele é bom, mas eu não li muito por causa que ele é muito meloso.

Ana Cynthia – É porque, para meninos, é assim... Uma menina que se apaixona por um vampiro e tem um lobisomem querendo competir o amor dela. Para menina, nossa... É um sonho que poderia se tornar realidade, mas nunca vai ter um lobisomem lutando por ela.

Alexandre – Como é o nome da autora? É Stephanie...

Jaquellyne – Stephanie Meyer.

Alexandre – Stephanie Meyer. Ela destruiu a história dos vampiros! Acabou com a história! Vampiro é uma coisa...

Jaquellyne – Asquerosa, feia, vampiro...

Alexandre – É! Vampiro é uma figura horrível, que mata todo mundo! Igual o lobisomem...

Jaquellyne – Vampiro apaixonado?

Alexandre – Um cara ruim! E o cara bonitinho, depilado?

Luís Otávio – Ela destruiu a história...

Alexandre – Meu, o cara tem 300 anos e é virgem, meu? O cara é virgem e tem 300 anos!

Dylan – Quem falou isso?

Alexandre – Ela!

GRO – Tem livro de menino e livro de menina?

Ana Cynthia – Tem.

Luís Otávio – Tem muito!

Ana Cynthia – A maioria dos meninos não vai querer ler um romance meloso que fale de uma menina se apaixonando por um monstro, e alguma coisa, e ele se tornando o príncipe da vida dela. Menino vai querer uma coisa de ação, tiro, essas coisas. O livro que passou no... na escola particular passou, era *Mariana J.* Era uma história de uma adolescente que se envolveu com droga aos 13 anos, virou garota de programa e já estava envolvida com heroína, drogas mais fortes.

GRO – Não é *Christiane F.*?

Ana Cynthia – É, *Christiane F.* Daí tem um filme, tudo, e passaram. E foi um livro que todo mundo da sala leu e gostou.

GRO – E todo mundo curtiu, meninos e meninas?

Ana Cynthia – Porque tinha a ver com a realidade. O hoje em dia, como é.

GRO – Vocês acham que é importante ler livros que tenham a ver com a realidade?

Vanessa – Sim.

Jaquellyne – Eu acho!

Ana Cynthia – Porque não fica fantasiando! Não adianta fantasiar!

Luís Otávio – Eu acho que lendo livros que têm na realidade, que nem, vai, tipo sobre drogas, essas coisas assim, a pessoa lendo, a pessoa já vai se prevenir, já fala: “Não, tipo, meu, se eu usar isso aqui, o negócio vai acabar me viciando e vai fazer tipo com quê? Que eu vire mendigo, acabe morrendo”.

[A professora aparece para dar recados relativos a como os alunos devem proceder quando terminarmos a conversa.]

Luís Otávio – A pessoa, tipo, entra na cabeça da pessoa e não tira, entra pelo resto da vida, a pessoa pega... Livro que mexa com a cabeça do jovem, parece que nunca tira a ideia da cabeça deles.

GRO – Então você pode aprender com o livro, com a leitura, é isso?

Vanessa – Agora, me diz uma coisa: o que é que eu vou aprender com uma coisa de mil, novecentos e bolinha? Não tem nada a ver.

Ana Cynthia – De vampiros e lobisomens se apaixonando... Isso não vai acontecer na realidade.

Dylan – Ah, mas é bom saber do passado...

Jaquellyne – Claro que é bom! Uma coisa que passe para o nosso futuro.

Alexandre – Eles jogam o livro para a gente e falam: “Isso é cultura”. A gente sabe que isso é cultura, mas não é uma coisa que vai agregar qualquer outra informação para a gente.

Ana Cynthia – No futuro.

Vanessa – Você vai entender que aquilo foi da cultura, mas...

Alexandre – Aquilo é um livro que foi muito prestigiado, que virou... fez parte da cultura, da literatura brasileira. Só que não é uma coisa que vai fazer a gente, nossa!, parar e pensar: “Meu Deus, é verdade!”

Ana Cynthia – “Isso vai acontecer comigo!”

Luís Otávio – Acho que um filme aqui que todo mundo assistiu e que todo mundo gostou e é bem antigo, é o *Titanic*. Todo mundo gostou.

GRO – Mas a história é bem antiga, né?

Luís Otávio – Mas mexeu com a cabeça de todo mundo. Você já assistiu?

GRO – Mas por que vocês gostaram desse filme? Porque é uma história real?

Alexandre – Foi uma história real, o *Titanic*. Era um navio que aconteceu de verdade.

Vanessa – E sem contar que o assunto é o amor. Amor é para a vida inteira...

Ana Cynthia – Ele contou, não é uma história fictícia de um lobisomem... Ai, gente do céu...

Luís Otávio – É que depois eles pegam...

Ana Cynthia – *Harry Potter*! Pelo amor de Deus... Bruxinho...

Luís Otávio – Acho que no terceiro filme, é lobo que se junta com vampiro! Onde já se viu isso daí?

GRO – Bom, mas onde que já viu vampiro? Isso é ficção, não é?

Ana Cynthia – Um lobisomem que vai virando homem...

Dylan – Mas só o livro e os filmes podem falar do passado? É isso que nós também precisamos ver...

Jaquellyne – Mas só que vamos supor, vai, *Titanic* é um assunto... Amor, amor vai ser para a vida inteira. Toda geração vai falar de amor. Mas o que é que eu vou falar de um vampiro? Não tem como eu falar de vampiro...

Ana Cynthia – Vou contar uma história do Zé do Caixão. Você vai ver um livro do Zé do Caixão?

Alexandre – Putz, eu gosto!

[Risos.]

GRO – Mas o Dylan falou uma coisa aqui: para a gente entender o passado, às vezes não é importante ler um livro que fale do passado?

Dylan – É...

Alexandre – Só que naquele momento é uma história ilustrada, não é uma coisa que você pode ter certeza que aconteceu de verdade.

Jaquellyne – Esses livros antigos foram importantes no passado, não vai ser importante para a gente.

Alexandre – É uma história, uma narrativa. São livros inventados.

GRO – Ficção?

Alexandre – Ficção. Chega a ser ficção.

Dylan – Mas tem livros que não é assim.

Luís Otávio – É que nem ela acabou de falar para mim, os livros que foram no passado, foram importantes no passado.

Jaquellyne – Para a geração que estava naquela época.

Luís Otávio – Para a gente não vai ser tão importante, porque praticamente... Que nem, minha mãe me conta cada história de quando ela era pequena, do que ela aprontava, eu acho que o pessoal para para olhar. Se fizesse um livro assim, tipo da vida do autor, quando o autor era pequeno, o que é que ele aprontava e o que é que deixava de aprontar, o que é que ele fez na vida dele, eu acho que seria melhor do que ficar inventando ficção, ainda mais do passado.

Ana Cynthia – Mas que nem, professora, o adolescente, vamos dizer, de 13 a 16 anos, ele não vai ler um livro que fale: “Na época onde reis e rainhas viviam num castelo...”

Alexandre – Tem muitos que falam assim...

Ana Cynthia – Daí vai contando a roupa daquelas mulheres, que eram vestidos, mulher não podia usar biquíni, a revolução das roupas...

Dylan – Não podia usar saia curta.

Ana Cynthia – É, não podia usar saia curta, nada disso. O jovem não vai querer ler isso. Ele vai querer o quê? Saber de uma história, vamos dizer, de *Christiane F.*, ela mostra a passagem que quase todos os adolescentes vivem. A rebeldia, não querer respeitar os pais. Porque assim, se seu pai chegar hoje em dia e falar... Nossa, minha mãe sempre fala isso: “Se eu respondesse desse jeito que você responde para mim, eu tinha levado uma surra do meu pai e da minha mãe”. Antigamente era bem diferente, tanto o modo de criação como a mente dos adolescentes.

Alexandre – A cultura, né?

Ana Cynthia – A cultura! Antes, você falava para a sua mãe: “Cala a boca!” Você...

GRO – A cultura e os costumes, não é?

Luís Otávio – O ano passado, na minha aula de História, que o meu professor, para... eu vou falar para você que ele passava texto, ele passava um pouquinho de texto na lousa, sabe? Ele falava uns negócios, parecia que estava acontecendo na nossa frente, porque tipo a gente imaginava tudo que ele estava falando. Ele chegou a contar de um negócio sobre a guilhotina, aí ele falava tudo do jeito que era. Ele explicava para a gente, fazia desenho para a gente na lousa, para a gente fazer no caderno. E depois acho que teve um... Dentro do livro dele, que tipo mostrou tudo o que aconteceu dentro daquela aula que ele explicou, estava comentando detalhadamente do texto. Ele passou para a gente ler e a gente fez até uma prova.

GRO – E isso foi legal?

Luís Otávio – Foi legal.

GRO – É uma maneira de conhecer o passado também?

Alexandre – É igual o que a Ana Cynthia falou da cultura, atual, do jovem não se interessar... Vamos supor que o livro *Capitães da areia* foi lançado em 1800 e alguma coisa. Os jovens daquela época, eles iam achar o máximo, porque é uma coisa da geração deles. Como o *Crepúsculo*, foi tudo isso para a nossa geração.

Ana Cynthia – É que nem Restart, daqui a algum tempo vai ser uma merda, eu vou ver como uma merda.

[Vários falam juntos.]

Ana Cynthia – Professora, que nem, antigamente, vamos dizer, o É o Tchan! era um grupo que na época de 2000 foi sucesso no Brasil todo. Hoje em dia, para eles fazerem um show pequeno, eles ganham 500 reais. Antes o show deles era caríssimo. Tudo tem a sua época, o seu momento para acontecer. Jogador de futebol, tudo. Antigamente, nossa, o Vampeta para as mulheres era “a coisa”. Hoje em dia é o Neymar, colírio da

Capricho, aquela coisa feia, lombriguenta. Mas, é assim, é que nem livro, tudo tem a sua época.

GRO – E o *Capitães da areia* que vocês leram?

Jaquellyne – Ele é bem antigo... *Beem* antigo.

GRO – Então vocês não curtiram porque não teve empatia?

Vanessa – Não...

GRO – Vocês acham que a leitura influencia no que vocês escrevem?

Ana Cynthia – Sim.

GRO – Você disse que tem um *blog*, você tem modelos que segue para escrever seu *blog*?

Jaquellyne – Não muito.

GRO – Mas o que você lê, você acha que interfere na sua escrita?

Jaquellyne – Interfere. Porque tanto assim, é um conjunto assim... Tanto nas palavras, que eu aprendo palavras novas lendo assim, e eu tenho coisas diferentes para escrever, tanto experiências das outras pessoas que fizeram livro, que pego por base também na minha vida. São várias coisas que englobam para sair um texto legal. Não é só a minha vida, é um conjunto de coisas.

Luís Otávio – Muita gente, acho que até autor, essas coisas assim, tem trecho de música, qualquer tipo de música, tem trecho de música que eles podem retirar... Que nem, acho que no meu ver, no Twitter, uma parte de pessoas só posta... A maioria das pessoas só põe o que eles gostam. Não é, Jaque?

Jaquellyne – É verdade!

Luís Otávio – Porque o que você mais vê no Twitter, é Tumblr, é Twitter, YouTube, você entra lá e você coloca a música que você quiser e depois é só pegar e você vai postar no Twitter. A música que você gostar, a música que você quiser. Aí outras pessoas tipo vê e fala assim: “Ah, se eu escutar essa música, outra pessoa vai lá e também pode gostar”.

GRO – A escrita também funciona como uma rede, é isso?

Ana Cynthia – Isso. Vai lendo e vai dando novas ideias, você vai coletando umas coisas... O livro também serve para você ver o mundo de outra forma, ver as coisas de outro jeito, de um modo que você nunca pensou que imaginaria. Então, Tumblr, essas coisas, a maioria das pessoas que posta um texto, ou uma frase, um poema, eles falam: “Nossa, consegui ler essa parte que eu tirei de tal livro”. Fala parte de música. Aí você vai querendo saber mais sobre aquilo, querer entender como que o autor chegou naquela conclusão, por que ele falou aquilo. Você vai se interessando mais e mais pelo assunto.

GRO – Você vê um outro ponto de vista de uma outra pessoa que está olhando para a realidade, é isso?

Ana Cynthia – Com certeza. O autor fala: “Nossa, o amor é infinito”. Daí você pensa: “E quando nosso grande amor some ou vai para outro lugar? Ou falece?”

Alexandre – Calma, Ana! Não lembra dessas coisas. Ele vai voltar um dia...

[Risos.]

Ana Cynthia – Será que vai? Tá lá em Rondônia, pô...

GRO [para Vanessa] – E você, acha que a escrita interfere?

Vanessa – Interfere.

Luís Otávio – Não sei o livro que foi, mas teve uma história que tipo acho que aconteceu... Acho que foi na vida real, não sei... Eu esqueci até o nome do livro, mas falava assim que o cara era apaixonado pela mulher dele e ela era apaixonada por ele. E nisso ela acabou caindo da cama... Ela estava dormindo e não sei o que ele foi fazer na rua, e na hora que ele voltou, ela estava no chão, caída, e ela tinha morrido. Aí, a partir daí, voltou a bebedeira dele e ele voltou a beber, a fazer tudo que ele fazia antigamente, antes dela, ele voltou a fazer. Tudo de errado. E nisso ele foi só caindo, até o dia de ele morrer... E os filhos dele, os amigos dele, tudo falava para ele parar e ele nunca parava.

GRO – Fala, Vanessa.

Vanessa – Bom, eu acho que assim, interfere na escrita porque você lê, você se acultura mais e sabe mais palavras novas. Então, se você lê, por exemplo, um romance, vai saber mais palavras sobre o amor, se você lê uma aventura, você vai saber mais palavras sobre aventura. E assim por diante. Então, eu acho que tudo o que eu leio interfere muito na minha escrita. De um torno geral, entendeu?

GRO – E você, Alexandre?

Alexandre – Ah, assim, escrita para mim, o máximo de coisas que interferem para mim na escrita... Por exemplo, uma letra de uma música, que eu leio... Igual, eu sou fã da banda Iron Maiden, aí o vocalista dessa banda, ele é historiador. Então, basicamente a maioria das músicas que ele faz tem algum fato histórico no meio. Então, tinha trabalhos que a gente ia fazer da Segunda Guerra Mundial, que numa música eu tive um olhar, assim, sabe? A música chama “The Trooper”, em que ele conta a história da guerra dos russos contra os ingleses. Nossa, mas... Uma coisa! Eu, num trabalho que a gente tinha que fazer um resumo, com base naquela música, eu já consegui ter uma sacada melhor. E no livro não consegui tirar.

GRO – Então, você acha que tem outras opções? Mas é uma leitura também, não é?

Alexandre – Isso! Isso!

GRO – Você está fazendo a leitura da música também, não é? Porque é como se fosse um poema, é uma canção, não é?

Alexandre – É uma canção.

GRO – E é cultura também, não é? [Riso.] Às vezes parece que cultura é uma coisa antiga, mas a gente também faz cultura, não faz? Agora?

Vanessa – Hum-hum...

GRO – Iron Maiden também é cultura, não é?

Alexandre – Desde 1975.

Dylan – Na outra escola, era cultura de paz.

GRO – Dylan, você acha que sua escrita muda com o que você lê? Você costuma escrever?

Dylan – Eu não.

Ana Cynthia – Nem no caderno!

[Risos.]

Dylan – Eu não gosto muito, não... Assistir é melhor.

Luís Otávio – Que nem, ele falou assim tipo do passado. O passado, para a gente relembrar passado é bom, que nem tipo, lendas, para quem gosta de ler. Porque no meu caso, eu gosto de ler. Na maioria das vezes eu fico imaginando o jeito que era... A maioria das lendas.

GRO – Para a gente fechar, vocês têm alguma profissão que vocês querem ter?

Alexandre – Eu quero ser professor de Educação Física.

Dylan – Eu quero ser engenheiro agrônomo.

Vanessa – Eu quero ser professora de Português.

GRO – Você quer ser professora de Português?

Luís Otávio – E eu vou ter dó dos seus alunos...

[Risos.]

Vanessa – Eu gosto muito da língua portuguesa. É porque minha mãe fez magistério, né, então eu já tenho um incentivo. Mas ela falou que eu posso ser tudo, menos professora...

GRO – Então, você quer ser professora?

Ana Cynthia – Tudo o que não pode você quer fazer...

GRO [para Jaquellyne] – E você?

Jaquellyne – Eu quero ser empresária.

Vários – Nooossa...

[Algazarra.]

Alexandre – Acabou com a gente!

Ana Cynthia – E eu quero ser jogadora de futebol!

[Risos.]

Jaquellyne – Não, é sério! Eu queria, sei lá, ter uma empresa, mas trabalhar com eventos, assim, baladas. Eu queria ter a minha balada, entendeu? Eu tenho uma planta da minha balada, acho tão fofa! Eu fiz a planta dela. Só falta alguém para me dar dinheiro...

[Risos.]

Ana Cynthia – Quando eu virar cantora, eu te dou!

[Risos.]

Jaquellyne – Tá bom!

GRO – E você, Luís Otávio?

Luís Otávio – Engenheiro civil. Acho legal fazer plantas de apartamento, essas coisas assim.

Jaquellyne – Ah, eu te ajudo!

GRO – E você, Ana Cynthia?

Ana Cynthia – Quero fazer Gastronomia e ser *promoter*.

GRO – Você gosta de cozinhar?

Ana Cynthia – Gosto.

GRO – Você costuma cozinhar em casa?

Ana Cynthia – Bastante...

GRO – Vocês acham que para a profissão de vocês, vai ser importante ler?

Todos – Vai, vai.

GRO – Inclusive literatura?

Luís Otávio – Nem tanto literatura, assim, mas vai precisar ler...

Ana Cynthia – Quando eu terminar a Gastronomia, eu quero fazer Letras, então acho vou precisar.

GRO – Então, acho que vai precisar mesmo. Por que é que você quer fazer Letras depois?

Ana Cynthia – Porque eu me interesse bastante. Eu acho... Tudo bem, pode não chamar a atenção dos jovens, mas quando eu estiver maior, eu acho que vai mexer um pouco assim...

GRO – Então, você acha que talvez a literatura que a gente lê na escola hoje...

Ana Cynthia – Hoje em dia, quando eu tenho 15 anos, acho que eu não acho tão

importante. Que nem, como meu irmão. Quando ele estudava, ele já estudou aqui, ele fez até a 8ª na particular e depois veio para cá, ele escutava muito música *funk* e tudo. Ele foi para a faculdade, agora é MPB, essas coisas que ele achava brega antes. Os livros que ele falava: “Nossa, nunca vou querer ler isso aí”, agora ele se interessa.

GRO – Então você acha que seu gosto pode mudar?

Ana Cynthia – Eu acho que pode mudar. Não tenho aquela certeza, mas...

Alexandre – Eu gostava de *break*!

GRO – E agora você está gostando de *heavy metal*? Então está mudando...

Ana Cynthia – Vai mudando, vai passando, porque faz parte da sua vida...

Jaquellyne – É, porque tudo é fase, né?

Alexandre – Olha, eu dançava *break*, aí eu comecei a gostar de Elvis Presley. Aí depois...

Ana Cynthia – É que você já tem um gosto... Hoje em dia, se você chega numa festa, para você animar com os jovens, vão pedir o *funk*, entendeu? Hoje em dia.

Alexandre – Quando você estava querendo fazer o grêmio, né, Ana? Quando você veio fazer o grêmio, que você estava falando aqui...

Ana Cynthia – Para tentar encaixar todos os gostos. Porque o pessoal do grêmio, do 2º, pegou e falou assim: “Se tiver festa, vamos colocar *funk*”. Só que isso não agrada todos os gostos. Que nem, não é só ele [Alexandre]. Na antiga escola, eu tinha uma amiga que adorava *heavy metal*. Ela ia em shows, ela tinha uma banda, entendeu? Eu não acho legal, vai, separar, excluindo... Porque: eu escuto *funk*, eu sou do grêmio e eu que vou mandar na festa? Todo mundo vai ter que ouvir o que eu gosto? Não é assim...

GRO – Tem que ter espaço para todo mundo?

Ana Cynthia – Com certeza. Ainda mais que vem pais, mães... Que nem, tem gente que fala: “Pagode, Deus me livre!” Samba-rock, *black*. Em 2006, era o *black* que tomava conta, 50 Cent, Snoop Dogg... Começava a tocar, todo mundo parava

para dançar. Hoje em dia: “Nossa, você não gosta de *funk*? Você não sabe dançar *funk*?”

Luís Otávio – Hoje em dia quem não está... Dança eletrônica, sensualize...

Ana Cynthia – Antigamente, o sertanejo... Ave, sertanejo é música para velho. Hoje em dia a maioria dos universitários curtem muito sertanejo.

Alexandre – Sem falar em moda de viola, eu gosto de moda de viola.

Ana Cynthia – Tem gente que odeia aquele forró assim escandaloso.

[Algazarra, falam todos ao mesmo tempo.]

GRO – Se a gente pensar nisso que vocês estão falando, talvez fosse legal também que a escola trabalhasse várias possibilidades de leitura. Será que não?

Ana Cynthia – O grêmio tinha falado... Porque assim, a biblioteca, na maioria das vezes, fica fechada. Na escola da minha mãe, tem uma professora que, como ela se afastou, ela fica na sala de leitura. Os alunos podem pegar livros, eles ganham pontos. Depois, cada mês, quem pegou mais livros e devolveu no prazo certo ganha alguma coisa, eles fazem algum sorteio, as coisas...

Luís Otávio – Lá na minha outra escola já era tipo diferente. Na aula de Português, tinha dois professores. Um era para literatura e outro passava a lição, a matéria, essas coisas. [inaudível] Aí, na sala de leitura também eram dois professores. Eles incentivavam a gente a ler, fazer a leitura...

Jaquellyne – Tem que ter diversidade também, é como eu falei, aqui é um conjunto, a gente trabalha como um todo.

Luís Otávio – É como eu falei, em vez de mandar uns dois livros, mandar um de ação, ficção...

Ana Cynthia – Você mesmo disse agora, Luís Otávio, uma coisa não agrada a todos. Então, tem que fazer com que todo mundo que esteja naquele ambiente se sintam bem.

Alexandre – Eu estou tão enjoado, que se eu encontro o Tiaguinho na rua, eu acho que eu mato ele! [Risos.]

Jaquellyne – Eu também!

Ana Cynthia – Eu sou uma coisa! Nossa, eu escuto cada coisa, que até deus desconhece. No meu celular...

Luís Otávio – Eu, praticamente, vai, tem *rock* que eu gosto, pagode, eu gosto, *funk* gosto, forró, gosto...

Ana Cynthia – Adoro forró risca-faca!

Vanessa – Até Metálica eu gosto.

Ana Cynthia – Caetano Veloso, Maria Gadú. Eu escuto de tudo...

Vanessa – Não, Caetano Veloso não dá!

Ana Cynthia – As músicas, todo mundo acha chato. Mas se você pegar a letra dele, você vê de outro modo, porque o pessoal fala... Você tem que ler.

Dylan – Roberto Carlos!

GRO – Última coisa: para quem lê livro, tem alguma coisa no livro de papel que é melhor do que na tela?

Luís Otávio – Tem!

Vanessa – Tem, que você pode levar para qualquer lugar.

Alexandre – Você cria a feição do personagem, você cria o cenário na sua cabeça, quando você lê. Igual quando eu li o *Harry Potter*, eu tinha lido o livro antes de ver o filme. Aí, eu ficava imaginado o Harry Potter de um jeito, depois que eu vi o filme, é totalmente diferente.

Luís Otávio – O livro de papel é bom para você ler, porque tipo tem... a maioria dos livros tem figuras para ver, dos personagens. Agora pela internet, não, é só leitura mesmo. Até o resumo...

GRO – E você disse que não gosta de ler no computador?

Ana Cynthia – Ah, dói o olho... Esses dias, que nem... Tem bastante comunidades do Orkut que contam histórias de romance. Esses dias eu estava lá, peguei e fiquei assim no computador, toda torta, com o olho enfiado na tela. Daí a minha mãe: “Filha, pega o *notebook* e vai para a cama”. E o olho vermelho, já. Daí, minha mãe: “Nossa, parece que você usou droga, filha. Pelo amor de Deus!” E eu lá, parada. Irrita, às vezes, fiquei com o olho vermelho.

GRO – Então está bem, gente, muito obrigada pela conversa!

ESCOLA 3

26 de setembro de 2011

19 minutos de duração

1º ano A do Ensino Médio

(primeira rodada)

4 alunos entrevistados:

Adriana: 15 anos, pai cabeleireiro, mãe copeira, de 1 a 50 livros em casa, pais leem raramente, gosta de ler, livro preferido: *PS: eu te amo*.

Rodrigo: 17 anos, pai marceneiro, mãe coordenadora de agência de turismo, de 1 a 50 livros em casa, pais leem, se considera leitor “amador”, livros preferidos: *Anjos e demônios*, *Meu querido John*.

Danillo: 16 anos, pai arquiteto/administrador de empresa própria, mãe fisioterapeuta, de 1 a 50 livros em casa, pais leem raramente, não gosta muito de ler, livro preferido: *Formas de arquitetura*.

Gabriel: 15 anos, pai mexe com remédios, mãe dona de casa, de 51 a 200 livros em casa, pais leem sempre, lê quando a escola pede, livro preferido: *A volta ao mundo em 80 dias*.

GRO – [Apresentação da pesquisa.] Então vamos lá, Adriana, você gosta, né?

Adriana – Hum-hum...

GRO – Do que você gosta de ler, Adriana?

Adriana – Ah, um pouco de tudo, mas principalmente romance, suspense.

GRO – Você escolhe seus livros como? Alguém te indica?

Adriana – É, geralmente o pessoal me indica.

GRO – Quem te indica? Tua mãe?...

Adriana – Amigos.

GRO – Amigos? Você conversa com eles sobre os livros que você lê?

Adriana – Converso...

GRO – Esses amigos aqui?

Adriana – Não, esses aqui não. [Risos.] Eles não leem...

Gabriel [rindo] – Esses aqui não...

GRO – Eles não leem? Nenhum deles lê?

Adriana – Ó a cara dos bonitinhos!...

Gabriel – Você escolheu os três piores [alunos] da classe...

Rodrigo – A gente só lê o necessário.

Danillo – Jornal...

Rodrigo – Jornal, mais notícia...

GRO – Jornal, notícia... Em casa você lê? Na internet?

Rodrigo – Em casa, na internet...

Gabriel – Eu leio mais na internet mesmo...

Rodrigo – Jornal é só final de semana...

Adriana – Eles *vivem* na internet, eles *moram* na internet.

Gabriel – Não, eu nem fico tanto assim... Tipo, entro só para ver...

Adriana – Ah, cê fica sim, Gabriel! Cê vive no Twitter!

Gabriel – Nossa, eu? Eu sou o que tem menos Twitter da classe...

Adriana – É verdade, o Gabriel, ele é bem sossegado...

GRO – Ah é?

Danillo – Eu viciiei nessa bosta desse Twitter, eu não consigo sair...

Gabriel – Eu entro mais para ver notícias tipo de esporte, leio já a página principal e às vezes na parte de notícia. Aí eu canso e saio.

Adriana – Eu também, não sei por quê... Eu gosto da internet, mas, sei lá, eu canso rápido.

GRO – Da tela? Você prefere ler livro no papel?

Adriana – É, o meu outro computador era até melhor, ele tinha uma tela de proteção

assim que ficava mais escuro, mas esse que meu pai mudou a tela, tem que comprar, porque começa a lacrimejar meu olho, aí eu não fico muito tempo. E eu acho cansativo também, não sei por quê...

GRO – Você também gosta de ler esporte?

Rodrigo – Gosto. A maioria é esporte...

GRO – E notícia só um pouquinho assim ou nem um pouquinho?

Rodrigo – Não, um pouco de política para discutir com meu pai.

Adriana – É mais Jornal Nacional mesmo, né?

[Risos.]

GRO – Política para discutir com seu pai?

Adriana – Eu não gosto de política!

Gabriel – Eu também não, mas...

Rodrigo – Eu também não!

GRO [para Danillo] – Você também não gosta de política?

Danillo – É, eu vejo mais assim tipo as coisas no Facebook, no Twitter, aí eu entro no Ocioso lá, que são mais as notícias da semana, aí lá fala, tem os vídeos do que aconteceu e as coisas escritas: notícia, política, esporte. Aí eu leio tudo lá.

GRO – Ah, tá... Você lê um apanhado geral, é isso?

Danillo – É, é, da semana...

Rodrigo – Aí lá tem dos famosos também...

GRO – Celebidades?

Danillo – No Ocioso tem *tudo*, meu!

GRO – Ocioso, chama? Esse eu não conhecia, não... Ocioso...

Danillo – É, tem porcária e tem coisa que preste... Tem porcária tipo assim: as fotos que nunca deveriam ser tiradas, aí aparece umas *porcarias*!

GRO – É um *site*?

Danillo – É, ele tipo... Tudo que acontece.

Adriana – Ele dá uma geral.

Danillo – As principais notícias dos jornais aparecem em vídeo...

GRO – E vocês todos leem [o *site*]? [Para Adriana.] Você também lê esse Ocioso?

Adriana – Não.

GRO – Vocês vão para a página do UOL?

Gabriel – Eu vou para o UOL, página do assinante.

Adriana – Vou para as principais, as mais conhecidas.

GRO – E os livros pedidos para ler na escola, vocês leem?

Danillo – Ah, eu compro geralmente, mas não...

Adriana – A gente lê por obrigação, porque...

Rodrigo – Não, eu sempre leio... Quando interessa, sim...

Adriana – Ah, mas a gente tem assunto que a gente tem que ler, porque... Igual aquele livro do *Negrinha*, era para fazer um trabalho de Monteiro Lobato. A gente querendo ler ou não, a gente tinha que ler. E assim, o que torna chato de ler um livro não é a questão nem tanto do livro, é a questão de obrigação. Você fazer qualquer coisa por obrigação se torna chato: tanto ler, tanto sair, tanto conversar. Qualquer coisa por obrigação se torna chato. E geralmente não são assuntos que interessam para a gente.

Gabriel – E tem tipo data, aí, sei lá, parece que fica mais chato...

Adriana – Data para ler...

Danillo – Geralmente os livros que eu não gosto, eu ponho o nome e vejo o resumo do livro na internet, sabe? Aí aparece, tipo, vai, duas páginas da internet que fala sobre o livro inteiro. Aí eu leio lá.

Gabriel – Ah, eu costumo ler todos.

GRO – Você costuma ler os livros, então? E você costuma ler os resumos?

Danillo – É, tipo assim, eu leio atrás do livro, para ficar sabendo, depois eu leio na internet, e tipo, se eu gostar do livro, eu leio o livro, senão eu só... Porque assim, no resumo, você sabe tudo já...

Rodrigo – Tem alguns que a linguagem é complicada também... Por exemplo, o que era para ser agora de literatura...

Adriana – Ah, o *Dom Casmurro*!

Gabriel – É, o *Dom Casmurro*... A gente não entende quase nada.

Adriana – Teve um outro também que ela pediu para a gente ler que a linguagem é muito antiga, que é o *Auto da barca do Inferno*.

Danillo – Parece que é outra língua!

Adriana – Tem uma linguagem muito antiga, é muito chato de ler, muito!

GRO – E aí como é que faz para ler? Lê mesmo assim?

Adriana – Ah, a gente pediu ajuda para a professora...

Danillo – Não, assim... Esse daí, do *Auto da barca*, a professora, nossa, a gente falou com ela, ela trocou, ela substituiu, porque ela viu que era muito difícil mesmo... Agora, essa outra professora que entrou, não, a gente está tendo que ler o livro. Ela traz em folhas assim impressas, mais... meio que traduzido o livro.

Adriana – Ela tentou mudar a maneira de trabalhar...

Gabriel – Ela não põe a gente para ler o livro da primeira página à última página, ela vai montando, ela vai testando...

GRO – Vocês vão lendo por partes, os livros?

Adriana – Ela tentou mudar a maneira de trabalhar. Porque a gente tinha uma ex-professora de Literatura que ela teve de sair... Aí a gente comentou com ela desse livro que a gente estava tendo dificuldade para ler... Aí ela falou assim: “Ah, então a gente pode ler um outro livro”. E a gente acabou lendo o quê?

Gabriel – O *Negrinha*, o *Auto*...

Adriana – Não, o que a professora passou...

Gabriel – Aquele lá...

Adriana – Era sobre Trovadorismo, era sobre o Trovadorismo. Ela perguntou se a gente queria falar, a gente concordou com ela. Ela falou assim: “Esse livro não vai ser tão necessário agora, vocês podem ler ele no 3º ano porque é para vestibular”. Aí, essa professora, ela entrou com uma maneira diferente de trabalhar, ela já achou: “Ah, vamos fazer um teatro, que é

uma maneira de vocês entenderem, mais legal”.

Danillo – Ou senão ela pede para a gente escolher. Vai, tem várias coisas assim do livro, sabe? Vários capítulos? Ela pede para a gente escolher um, ler e o que a gente não entender, ela explica.

GRO – Ela vai explicando na sala? Vocês acham melhor ler na sala de aula com o professor do que ler sozinho em casa?

Danillo – Ah, eu acho!

Adriana – Com certeza!

Danillo – Depende do livro, né? Tem livro que é tranquilo, mas esse daí enche o saco.

Gabriel – Esses livros assim é muito melhor ler na sala...

Adriana – É porque a linguagem é muito diferente...

GRO – E vocês acham que esses livros que vocês leem para a escola influenciam o gosto de vocês na leitura pessoal ou não interfere no seu gosto?

Gabriel – Eu acho que não...

Adriana – Não, não interfere no meu gosto.

Danillo – É que os daqui é mais por obrigação, né? Não é porque você escolhe...

Gabriel – Eu acho que interfere tipo um pouco, porque teve uma vez que eles mandaram ler *A volta ao mundo em 80 dias*, *Sherlock Holmes*, e eu comecei a gostar...

Danillo – Esse daí, d’*A volta ao mundo*, eu gostei também...

GRO – Esse vocês leram em que ano?

Danillo – Foi no 8º?

Gabriel – Ano passado. Eu li também, eu já estava aqui e eu entrei ano passado...

Danillo – É, esse daí eu li sem pegar na internet.

Adriana – É porque tem livro que...

Gabriel – Tem uns que interessam, outros não.

GRO – E o que interessa, então? Quais são os tipos de história que interessam?

Gabriel – Acho que mais da nossa época, assim...

Adriana – Livro que tem mais a ver com a gente.

Gabriel – Mais relacionado com a nossa idade.

GRO – Com a idade de vocês? Porque esse do *A volta ao mundo* é bem antigo, mas ele é legal, é uma aventura?

Danillo – É, então, eu gosto mais de aventura, tipo livros de ação. É legal, que tipo, vai, a cada capítulo você fica sabendo uma coisa diferente, você não fica sabendo *tudo* de uma vez, que nem eles contam.

Gabriel – É igual novela...

Adriana – Igual novela!

Danillo – Tipo um capítulo deixa um ponto de interrogação, aí no outro resolve, o outro vai deixando...

Adriana – Novela você já até sabe, você está assistindo e aí tá naquela cena maior boa, aí eu falo: vai terminar! É dito e feito: acaba! Só amanhã...

Danillo – Ele te deixa um monte de interrogação e aí lança o 2, entendeu?, outro livro daquele, e você compra para saber o fim daquilo.

GRO – A estrutura vai te prendendo, é isso?

Adriana – É, isso é que é legal...

GRO – Você quer continuar a ler os capítulos...

Adriana – As dúvidas, as curiosidades.

Danillo – No melhor da hora, acaba.

GRO – E aí esses livros que vocês leram e gostaram, vocês chegaram a conversar sobre eles entre vocês?

Danillo – Só nas aulas...

Gabriel – A professora pede para a gente fazer prova...

Adriana – Trabalho...

Gabriel – E a gente acaba conversando...

Adriana – Ah, porque tem que conversar, né?

Danillo – Ela fala: “Lê o livro” e aí a gente vai fazer prova sobre, ela passa as questões tipo: “Tal capítulo, o que você

achou de não sei o quê...”, e aí você responde.

GRO – E aí, esses livros que vocês leram mesmo, vocês preferiram ler em papel ou ler na internet?

Todos – Papel.

GRO – Por quê?

Gabriel – Ah, eu não tenho paciência para ler na internet. Além de ser cansativo, para a vista...

Adriana – Fica muito cansativo...

Danillo – Depende: o resumo do livro que eu pegava na internet, não me cansava, porque era pouca coisa. Se você for baixar um livro na internet é ruim, porque você tem de ficar, você lê e aí a hora que você acaba, você tem que ficar puxando assim, passa, aí, se perde às vezes.

Gabriel – Você dispersa também...

GRO – Dispersa?

Rodrigo – No papel você pode deitar...

Danillo – E geralmente quando você lê livro na internet...

Adriana – É difícil alguém, na idade da gente, ligar o computador para entrar num *site* só para ver alguma coisa sobre esse livro.

Danillo – Era isso que eu ia falar...

Adriana – Geralmente, vai abrir MSN, Orkut, Facebook, Twitter, tem várias pessoas falando com você e você...

Gabriel – Eu já entro no computador e já entro no MSN.

Rodrigo – É automático! Você entra no computador e já é automático.

Adriana – Já era...

Danillo – Eu geralmente, eu entro e já entro no MSN, já direto, mesmo se eu fosse no Google pesquisar, eu entro lá.

Gabriel – É, o meu entra sozinho.

Danillo – É, o meu está automático... Aí depois a hora que eu, eu pesquiso e eu acho, aí eu minimizo, entro no Twitter, aí continuo, eu fico lá: Twitter, Facebook, MSN... Aí eu copio, colo, passo, imprimo e aí eu pego de novo...

GRO [para Adriana] – E você que lê, você tem costume de ler nas férias?

Adriana – Às vezes...

GRO – Você entra em livreria? Como você escolhe?

Adriana – Ah, não, livreria, não...

Rodrigo – Eu gosto de ler quando eu tô viajando...

Adriana – É, é o maior legal... É muito bom ler quando você está viajando...

Rodrigo – Quando eu tô no avião, eu tô sem fazer nada, sentado, aí pego um livro, uma revista...

Gabriel – Eu não gosto de ler nas férias... Viajando, a melhor coisa que tem é você pôr um filme, assim...

Danillo – Não, no avião, eu coloco uma música, aí eu fico vendo uns filminhos lá na telinha...

Gabriel – Nossa, professora, no avião eu sou a pessoa mais feliz do mundo, eu ponho uma música...

Adriana – Eu não, eu prefiro já ler... Em avião, eu prefiro ler.

GRO – Lê na praia também, não?

Adriana – Ah, não, não, não!

[Risos.]

Danillo – É verdade, tem umas pessoas que vão na praia, sentado na cadeira de sol e fica assim, ó... Eu falo: “Meu Deus do céu!”

Rodrigo – Minha mãe faz isso...

GRO – Os pais gostam de ler?

Danillo – Minha mãe gosta, mas não compra, e meu pai não gosta.

Adriana – Meu pai, é só jornal, e minha mãe não gosta de ler.

Danillo – Meu pai só lê revista de arquitetura, minha mãe só de fisioterapia, que vêm tipo todo mês, vêm as revistas para eles.

Adriana – Eu quero fazer Fisioterapia...

GRO – É uma leitura específica, da profissão deles?

Danillo – Mas minha mãe gosta de ler outras coisas, só que tipo assim... ela nem lê... ela pega também na internet, também às vezes...

Rodrigo – Minha mãe gosta de ler, meu pai gosta mais de fofoca... Ele vê assim, aí ele lê: “Ah, não sei quem está machucado... O jogador não vai jogar...” Aí de política lá, aí ele não gosta do PT, aí ele vê lá que a Dilma fez alguma coisa e vem encher o saco.

GRO – Você gosta do PT?

Rodrigo – Mais ou menos.

GRO – Então vocês discutem... [Para Danillo.] Seus pais fazem o quê?

Danillo – O meu é formado em Arquitetura, mas não exerce. Aí agora ele fez Administração de Empresas e a gente tem uma fábrica. E arquitetura é só no interior, e paisagismo também. Minha mãe é fisioterapeuta e tem a clínica.

Gabriel – O meu pai, puta, eu nem sei o que o meu pai faz direito, mas é alguma coisa assim com remédio... Alguma coisa, eu não sei o que é. Ele ganha bem! Minha mãe é dona de casa, porque meu irmão, ele tem deficiência, e ela toma conta dele.

Adriana – Meu pai é cabeleireiro e minha mãe, tipo ela fica mais em casa. Ela trabalha perto de casa assim como copeira, mas é poucas horas, ela entra o quê? Oito da manhã e sai às 11h30. Ela lê, faz as coisas em casa... É, ela é mais dona de casa.

Rodrigo – Meu pai é marceneiro, ele tem uma firma, e minha mãe é coordenadora de uma agência de turismo.

GRO – Então ela lê coisas de viagem?

Rodrigo – Lê...

Adriana – Por isso que você está viajando toda hora, né? Ai, Rodrigo, me leva, por favor!

Danillo – Umas viagens para a gente ir junto...

GRO – E vocês querem fazer o que da vida?

Adriana – Eu quero ser fisioterapeuta, agora que descobri que a mãe do Danillo é, vou conversar com a mãe dele.

Danillo – Quero fazer ADM para ajudar meu pai lá na empresa. Daí, futuramente, dependendo, eu queria fazer Engenharia, mas eu sou horrível em matemática...

Gabriel – *Web designer* e propaganda. Meu tio tem uma empresa de *web designer*. Daí teve no ano passado, eu fiquei trabalhando um pouco lá. Mais para o aprendizado. Daí eu gostei bastante.

GRO – Com a parte gráfica?

Gabriel – Ele trabalha com tudo, faz programa para revista, faz *flyer*, faz tudo...

Rodrigo – Direito. Ou ser jogador profissional...

[Riso geral.]

Adriana [rindo] – Isso é bom! Vamos que vamos!

GRO – E vocês acham que para a profissão que vocês querem, que vocês desejam, vai ser importante ler?

Gabriel – Vai.

Adriana – Ah, sim. Isso é óbvio! Qualquer profissão, independente do que seja.

Rodrigo – Mesmo na escola, ler sempre ajuda.

Danillo – Bom, depende... Se eu conseguir assumir o lugar do meu pai, eu não vou ler muito não... Porque meu pai, na empresa, ele só vai lá, tipo ele fica duas horas, aí ele vai, vê o que tem de pagar de banco, pega as coisas e vai embora. Aí se eu assumir o lugar dele, eu não vou precisar não... [Mas antes de assumir o lugar do pai] Eu vou ter que ficar lá o maior tempão, vou ter que ficar ralando, vou ter que ler...

GRO – E se você for estudar Engenharia, vai ter que ler, não?

Danillo – Mas ler não é tão ruim... Engenharia, eu acho que eu nem vou fazer, né?... Eu queria fazer um curso também para pilotar helicóptero, sabe tipo águia?

GRO – Você acha que para você, Gabriel, vai ser importante?

Gabriel – Bastante! É, tem que saber sobre tudo para você entender dessas coisas. Para você fazer um *site* de alguma coisa, uma propaganda de alguma coisa, você tem que saber sobre muitas coisas...

Rodrigo – Principalmente sobre o mundo atual, que tá globalizado...

Adriana – É, o que é que o público quer, né?

Gabriel – Até sobre a história você tem que saber.

Danillo – Você tem que saber o que é que interessa para o pessoal agora, né?

GRO – Vocês acham que o que leem na escola ajuda a escrever?

Todos – Ah, ajuda!

GRO – Por quê?

Adriana – Melhora a escrita...

Gabriel – Às vezes a gente não sabe...

Danillo – Lança palavras novas...

Adriana – Novas palavras, o vocabulário, assim... Aumenta o vocabulário...

Danillo – Eu acho que o livro assim que você gosta e que você lê, eu acho que não ajuda muito... Mas, assim, se você lê muita notícia, coisas novas que saem agora, que lançam palavras novas, outros gêneros de escrita, outra forma de pensar, eu acho que ajuda bastante.

GRO – Ajuda a escrever outros tipos de texto?

Rodrigo – Acho que ajuda bastante.

GRO – É difícil ler?

Todos – Não...

Rodrigo – Eu sou assim: quando eu quero, eu leio, quando eu não quero, não leio.

Danillo – Quando eu não quero e sou obrigado, eu demoro uma hora para ler cada página. Primeiro eu fico observando a imagem uma meia hora... [risos] depois eu começo a ler...

Gabriel – Nossa, o livro, quando é obrigado assim, quando é chato as coisas, você começa a pescar, assim...

Danillo – Você começa a dormir...

Adriana – É a mesma coisa que estudar... É assim: eu vou arrumar tudo para estudar. Aí você arrumou tudo, tá tudo arrumadinho: vamos estudar. Você abre o caderno. Aí, sabe?, você começa a folhear assim...

Danillo – Você já não sabe e aí você vai estudar o que não sabe, aí é ruim!

Adriana – Aí dá o maior sono, daqui a pouco você tá dormindo...

Gabriel – Aí você nem percebe, você acorda depois, só...

GRO – Mas se a escola pedisse para que vocês lessem um livro de que vocês gostassem, será que só pelo fato de a escola pedir já não seria uma obrigação?

Gabriel – Então, é que quando tem prazo, você tem que falar: “Meu, agora eu tenho que ler”.

Danillo – “Eu sou *obrigado* a ler!”

Gabriel – Aí você pega, cansa... Mas quando você não tem prazo, você fala: “Ah, tô a fim de ler...” Aí você vai lá e lê numa hora que você quer. Então, sei lá, é bem mais gostoso.

GRO – E é melhor ler onde?

Adriana – Ah, na minha caminha, deitadinha...

Gabriel – Eu leio na varanda. É que tipo, eu moro num condomínio de oito prédios, assim, e na varanda...

Rodrigo – Na cama também, eu tenho aqueles pufes gigantes, encostado na parede, é melhor...

GRO – O que acharam do questionário?

Adriana – Foi legal, acho que foi importante e deu para expressar nossa opinião sem precisar mentir.

Gabriel – Para a gente ver como a gente é...

Danillo – Todas as respostas eu colocava *não*...

Adriana – Geralmente, o pessoal da escola, eles não querem saber da nossa opinião e assim, a gente... Para eles tem de ser do jeito que agrada a eles, não à gente, sabe? E isso não é legal...

Danillo – É, além de eu ter colocado quase tudo: “Não: você lê?; Não: você gosta? Não...” [Risos.] O meu foi fácil... [Risos.] “Você tem muito *site*?...” *site*, ó eu... “Muito livro na sua casa?” Coloquei de 1 a 50... Mas eu devo ter uns 7, 5...

Gabriel – Na minha casa deve ter uns 50... Minha mãe tem muito...

Danillo – E todos infantis! Tudo do meu irmão...

GRO – Então não foi muito chato, né? Obrigada então pela participação de vocês, gente!

ESCOLA 3

26 de setembro de 2011

13 minutos de duração

1º ano A do Ensino Médio

(segunda rodada)

6 alunos entrevistados:

Daniela: 15 anos, pai gerente de vendas, mãe nutricionista, de 1 a 50 livros em casa, pais leem às vezes, lê quando há prova, livro preferido: *Querido John*.

Arina: 15 anos, pai engenheiro, mãe professora, de 51 a 200 livros em casa, pais leem às vezes (mãe sempre, pai não muito), lê quando precisa para a escola, livro preferido: *Marley e eu*.

Veridiana: 15 anos, pai trabalha com computação em banco, mãe trabalha no mercado financeiro, de 1 a 50 livros em casa, pais leem às vezes, gosta de ler, livros citados: *Sussurro do Beca Fitzpatrick*, *Três metros acima do céu*, *Peter Pan*.

Carolina: 15 anos, pai microempresário, mãe microempresária, de 1 a 50 livros em casa, pais leem sempre, está sempre lendo algum clássico, livro preferido: *O grande Gatsby*.

Núbia: 15 anos, pai médico, mãe dentista, mais de 200 livros em casa, pais leem às vezes, gosta de ler, livro preferido: *Anjos e demônios*. [Três colegas indicam Núbia como “boa leitora”, pois está sempre com um livro na mão.]

David: 15 anos, pai autônomo, mãe professora, de 1 a 50 livros em casa, pais leem às vezes, lê quando falta o que fazer, livro preferido: *Percy Jackson*.

GRO [para Arina] – Você gosta [de ler]?

Arina – Não...

GRO – Não, também? Então, três não, três sim. E por que você não gosta?

Arina – Ah, porque parece que o tempo não passa e tem outras coisas bem mais interessantes. [Risos.] Eu acho, né?

[Risos.]

David [baixinho para colega] – Idiota...

GRO – E aí, as coisas mais interessantes são o quê? Internet, talvez?

Arina – É... Ouvir música...

David – Twitter!

GRO – Twitter? Twitter tem que ler também, não tem?

David – É, mas o Twitter e umas musiquinhas, assim...

GRO – No Twitter você tem que ler e você tem que escrever, não tem? Você não está lendo um livro, mas...

David – Sim. É, mas são coisas mais interessantes, sei lá...

Daniela – Eu adoro também!

David – Mais rápidas.

Arina – E você só lê o que quer. O que te interessa... Você não tem que ler tudo para entender, você só lê o que você quer.

GRO – E vocês que gostam de ler, vocês escolhem as leituras que vocês fazem por conta própria onde? De que tipo de livro vocês gostam?

Núbia – Normalmente a gente escuta alguém falar que um livro é bom, assim entre a gente. Acaba uma lendo, aí a outra também compra e lê e vai assim, você vai descobrindo que os livros são bons pelas pessoas, assim... E como normalmente todo mundo tem mais ou menos o mesmo gosto, é uma leitura assim não muito puxada, uma coisa mais adolescente, a gente acaba todo mundo lendo a mesma coisa. Ou então lendo bem parecido assim... E é assim que a gente vai fazendo...

Veridiana – Ou a gente vai em livraria e vê um livro interessante e a gente vai, compra e lê.

Núbia – Na Saraiva bastante... Sempre que a gente sai daqui, acaba na Saraiva vendo livro para comprar.

Veridiana – Com certeza...

GRO – Mas vocês escolhem o livro pela capa? Porque vocês acham que ele é interessante?

Núbia – Ah, depende muito...

Veridiana – A resenha?

Núbia – Depende muito...

[Risos.]

Arina [baixinho para o colega, rindo] – Não me bate, meu!

Núbia – Tem livro que chama a atenção pela capa, assim... Aí você chega mais perto, lê a resenha e se interessa. Mas têm outros assim mais que... Acho que pelo título também.

GRO – E os tipos de livros que vocês gostam, por exemplo, você falou em uma leitura mais *teen* assim, que livros são esses?

Núbia – É, depende, assim... Pode ser... Ah, pelo menos eu, eu li bastante romance, de todos os tipos, assim, que... Normalmente aqueles livros que têm sequência, sabe? Vai 1, 2, 3, essas coisas assim. Eu li bastante isso também. E acho que eu li um de ficção científica. E essas coisas assim. Depende, tipo não tem um gênero assim só. Se me interessar, eu leio. Eu vou lendo...

GRO – Você também?

Carolina – Eu não. Eu gosto mais de clássicos. Clássicos, literatura inglesa... Eu gosto mais... Recente assim que eu li, eu li *Madame Bovary*, *Orgulho e preconceito*.

Veridiana – [sussurrando para as amigas] “Recente”... “Recente”...

Carolina – É, foram os últimos livros que eu li, assim, eu gosto desses mais clássicos assim que eu ouço falar. É difícil eu ir numa livraria e comprar um livro assim que eu vi: “Ah, acho que deve ser interessante”. Geralmente eu ouço falar de um livro e eu fico com vontade de ler e eu pego numa biblioteca ou procuro em algum lugar.

GRO – Você pega aqui na biblioteca da escola?

Carolina – Eu pego vários livros aqui.

Veridiana – Eu pego...

GRO – Aqui vocês podem pegar o livro que vocês quiserem?

Arina – Pode...

GRO – E quando a escola pede, como vocês fazem? Vocês compram ou pegam aqui também?

Daniela – Às vezes compra, às vezes pega... Às vezes eu pego da minha irmã.

GRO – Ela já fez [o curso]? Ela já estudou?

Daniela – Já.

Veridiana – Eu compro.

GRO – Você compra. E você? Compra também?

David – Compro.

GRO – E como vocês fazem com os livros que a escola pede para vocês lerem?

Arina – A gente lê, mas tipo, sabe?, não é muito...

Núbia – Depende...

Daniela – Às vezes eu começo a ler e não termino.

David – Eu nem começo a ler.

Daniela – Vou ler na véspera...

Núbia – Lembra daquele que era, acho que era *Guerra e paz*, nossa, insuportavelmente chato! Completamente chato!

Daniela – É cansativo demais!

Núbia – Parece que eles não... eles não... É necessário você ler, para você... Porque é mais assim didático do que qualquer outra coisa. Mas é muito chato.

David – Porque é muito grosso, o livro.

Arina – Tem o *Auto da barca do Inferno*...

Núbia – Ah, tipo a história é interessante...

Daniela – Às vezes a linguagem é difícil e aí cansa...

Arina – Você desiste, porque você não entende direito.

[Risos.]

GRO – E aí como que faz para fazer... Tem prova do livro?

Núbia – Resumo na internet.

Arina – Às vezes tem...

GRO – Vai para o resumo?

Núbia – Ou pega alguém que tenha lido e te explica um pouco assim... Porque sempre tem alguém da sala que lê, que lê bastante assim... Lê bastante coisa do livro. Aí a pessoa explica para todo mundo. Ou então é resumo na internet.

GRO – Para resolver o problema da prova, né? E resolve?

Núbia – Ah, às vezes, só.

Daniela – É porque às vezes o professor é chato, entra no detalhe.

Arina – “Página 43...” Só quem lê, né? Só quem lê sabe...

Veridiana – É que resolve bem por cima, né?

GRO – E como faz para ler esses livros? Não lê, então, né?

David – Não.

Daniela – Ah, lê, mas demora. Porque tipo de uma página, você vai para a outra, para, lê outra página...

GRO – Por que o livro é cansativo? Por causa do tema? Por causa da linguagem?

Daniela – Por causa da história, da linguagem.

Veridiana – Eles não escolhem um tema que a gente vai gostar, sabe? Uma coisa mais...

Núbia – Eles escolhem umas coisas que...

Veridiana – É só porque cai no vestibular, então, a gente tem que ler.

Núbia – Acho que eles podiam pensar mais assim, se a gente vai se interessar mais pela história do que pelo... assim... pelo peso que o livro vai ter lá na frente. Porque senão você acaba não entendendo nada...

Veridiana – Mesmo porque, com qualquer tipo de livro, você aumenta seu vocabulário. Qualquer tipo. Aí sei lá, às vezes é uma coisa chata, a gente acaba nem lendo e nem faz o que deve, que é aumentar o vocabulário e resolver no vestibular. A gente acaba nem lendo. Se

fosse uma coisa mais interessante, a gente leria, tanto para resolver o vestibular...

Carolina – Para quem não gosta de ler e ainda ter que ler livro obrigado assim, é muito chato. Piora a situação. A pessoa fica com uma impressão horrível da leitura.

GRO – Vocês sentiram diferença entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio com relação à leitura?

Núbia – Eu lia mais.

Carolina – Não muita, a mesma coisa.

GRO – Os pedidos eram os mesmos? Tinha livro também para ler e obrigatório, não?

Veridiana – Tinha uns livros que eram mais legais, assim... Agora...

Núbia – Antes...

David – Não sei... Sei lá...

GRO – Você sentiu diferença?

David – Não! Não muito, a mesma coisa.

Veridiana – Eu acho que eu lia mais até.

Núbia – Assim, mais pelo tempo também...

Daniela – A gente vai começar os pesados agora, *Os lusíadas*, essas coisas.

GRO – Quantos livros a escola já pediu para vocês lerem neste ano?

Núbia – É um livro por ano.

Veridiana – Dois... *A barca do Inferno*...

Núbia – Três...

David – *Dom Casmurro*.

Veridiana – E *Iracema*...

Daniela – Quatro.

GRO – Vai ter mais ainda até o fim do ano?

Veridiana – Acho que não.

Núbia – A gente nunca... A gente não fala assim em sala de aula...

Veridiana – Acho que é o último trimestre...

Daniela – Tinha um do Monteiro Lobato.

Carolina – Que Monteiro Lobato?

Daniela – Aquele das... Tinha que escolher um conto para poder fazer o trabalho...

Carolina – E aquele lá dos... Não, da... Que a Juliana vive falando? Que ela passou um resumo... Do Gil...

Veridiana – Não, não é *Casa-grande e senzala*?

Carolina – É: *Casa-grande e senzala*.

Daniela – Gilberto Freyre.

Núbia – Ela pegou uns capítulos para a gente ler...

Veridiana [murmurando] – Todo dia ela passa um capítulo...

GRO – Vocês preferem quando o professor lê com vocês em sala de aula, esses livros que são mais complicados?

David – Sim.

Veridiana – Porque aí eles explicam o que a gente não entende, né?

Núbia – Bem melhor...

Veridiana – Porque eles leem explicando, aí fica mais fácil.

GRO – Quando vocês gostam de ler fora da escola? Em férias? Tem tempo para ler fora da escola?

Núbia – Quando tem tempo, eu leio. De férias normalmente é quando... É porque você não vai sair todo final de semana. Daí você sai, compra um livro, aí você termina de ler... em uma semana e já está lendo outro. Eu leio bastante nas férias.

Carolina – Nas férias eu leio mais que durante as aulas.

GRO – Mas em fim de semana, por exemplo, rola de pegar um livro para ler?

Veridiana – À noite, né?

Carolina – Eu leio.

Núbia – Teve dia já que eu acordei, fiquei lendo, só levantei para tomar banho e comer. Passei o dia todo lendo. E eu não me canso, se for um livro bom, eu passo o dia todo...

GRO – O que te prende num livro?

Núbia – Acho que... Eu não gosto de coisa que enrola, eu não gosto daquela pessoa que detalha muito uma cena só. Então, quanto mais objetivo, quanto mais interessante for assim o momento e os

próximos que vão vir também, mais me interessa. Mais eu fico lá para ver o que vai acontecer. Mas sem aquela coisa enrolada, de detalhe, nã-nã-nã...

Carolina – Eu gosto de detalhe. Eu acho que o detalhe prende, porque te deixa curiosa.

Núbia – Mas depende do livro.

Carolina – Tipo descreve bem, assim, eu gosto.

Núbia – Mas tem autor que descreve demais.

Carolina – Você consegue ver o cenário perfeitamente, assim, eu gosto disso.

Núbia – Eu também gosto disso, mas eu digo detalhe daquela coisa de ficar enrolando para dizer o que vai acontecer no final. Eu não consigo, eu não tenho paciência.

GRO [para Veridiana] – E você, o que é que te prende?

Veridiana – Ah, eu gosto tipo de história assim que tem conteúdo, assim, sabe? Não aquela coisa: ah... não sei quem encontrou uma menina e eles ficaram enrolando e no final eles ficam juntos. Eu gosto mais de ficção científica, essas coisas assim eu acho mais interessante. Eu gosto dos livros do Dan Brown, é legal. [Para colega, rindo.] Para de me olhar!

GRO – Você lê notícia ou não?

David – Só leio revista de fofoca. [Risos.] Para saber o que vai acontecer na novela. É muito da hora!

[Risos.]

GRO – Novela é outra coisa boa de prender, mas ela está escrita também, não é? Vocês acham que a leitura que vocês fazem influencia na escrita que produzem?

Arina – Eu acho que sim, muito.

Daniela – Com certeza.

GRO – Por quê?

Arina – Porque quem lê mais tem mais vocabulário, tem mais ideia para escrever.

David – Mais estrutura.

Carolina – E a leitura é até meio que uma forma de formar opinião, não é? Você muda depois que você lê um livro. Você

começa a ver as coisas diferente dependendo do que leu.

Núbia – Sem falar que cada autor que você lê tem uma estrutura diferente para contar as coisas, tem um jeito assim diferente de te colocar na história. Então, quando você vai escrever, você sempre acaba pensando como a pessoa que você admira ou a pessoa que você gosta colocaria tal cena, colocaria tal coisa no meio do texto assim. Eu acho que ajuda muito na hora de fazer as coisas...

GRO – Vocês acham que a leitura que vocês estão fazendo aqui na escola vai ser importante para a profissão que vão escolher?

Daniela – Não!

Arina – Não sei, porque depende... Não sei ainda o que eu quero fazer...

Daniela – Eu acho que não vai adiantar em nada.

GRO – Não vai ajudar nada?

Carolina – Eu acho que vai!

Veridiana – Só para passar no vestibular.

David – Para o trabalho não vai ajudar em nada.

GRO – O que você quer fazer?

David – Engenharia.

GRO – Então tem de se concentrar na matemática? [Risos.] E você?

Carolina – Eu quero fazer ou Moda ou alguma coisa de Design, assim, ou ainda, sei lá, cursar alguma língua, assim, Inglês. Mas isso eu acho que vou fazer mais no ramo de Artes, assim... Ah, eu acho que influencia, né, porque cultura, assim, é importante você saber. Por exemplo, se você vai fazer Moda, é importante saber essas coisas.

GRO – Históricas, por exemplo?

Núbia – Se você vai fazer qualquer coisa, é importante... Eu digo assim, para você

como pessoa, assim, ter curiosidade de saber. Porque de certa forma é história, né? O que a pessoa escreveu há tantos anos atrás era daquela época, aí eu acho que é um pouco de conhecimento também. Apesar de não usar em todas as áreas, é legal saber.

GRO – Você sabe o que vai fazer?

Núbia – Não sei ainda... Não faço a mínima ideia.

GRO [para Daniela] – E você, você acha que vai ser importante?

Daniela – Ah, eu acho que não.

GRO – Você quer fazer o quê?

Daniela – Medicina. Aí eu não sei... Ah, acho que é legal para saber, só. Para a profissão, não vai adiantar muito não...

GRO – Você não sabe, não é, Arina?

Arina – É, ainda não sei.

GRO [para Veridiana] – Você?

Veridiana – Quero Direito. Depende, depende de que livro. Eu sei que Direito tem que ler muito, mas... É uma coisa, por exemplo, uma coisa que me prende é resolver alguma coisa, sabe? Se é um livro que tem de resolver alguma coisa, assim, então pode ser que eu goste. Mas depende...

GRO – Tem mais alguma coisa que vocês gostariam de contar? O que vocês acharam do questionário?

Daniela – Bom.

[Risos.]

Carolina – Foi legal de responder.

Núbia – É, interessante...

David – Foi meio cansativo. [Risos.] Tem que escrever muito...

GRO – Tá certo, gente! Obrigada pela participação, viu?

ESCOLA 3

26 de setembro de 2011

13 minutos de duração

1º ano B do Ensino Médio
(primeira rodada)

4 alunos entrevistados:

Gustavo: 15 anos, pai comerciante, mãe comerciante, de 51 a 200 livros em casa, pais leem às vezes, livro preferido: *Vida de droga*.

Luiz Roberto: 14 anos, pai *dealer*, mãe dona de casa, de 1 a 50 livros em casa, pais leem sempre, lê quando a escola pede, não tem livro preferido.

Helena: 15 anos, pai e mãe arquitetos, mais de 200 livros em casa, pais leem às vezes, lê quando o professor pede, livro preferido: *Harry Potter*.

Luiz Henrique: 15 anos, pai empresário, mãe empresária, de 1 a 50 livros em casa, pais leem raramente, lê em viagem, livro preferido: *Marley e eu*.

GRO – Vocês gostam de ler?

Luiz Henrique – Sim.

Gustavo – Até...

Luiz Roberto – Depende do livro que...

Luiz Henrique – É, isso é verdade.

Helena – Eu gosto assim de escolher.

Luiz Roberto – Poder escolher é bom porque quando o professor manda, na maioria das vezes o livro não é muito legal. Você tipo acaba lendo obrigado e não sente prazer assim, entendeu? Mas quando você escolhe um livro, gosta da história, começa a ler, você realmente quer saber o que... como é que termina e como acaba, aí é bom ler. Mas quando é por obrigação, não.

GRO – E tem algum livro que a escola pede e que vocês acabam gostando

mesmo sendo por obrigação? Ou é mais difícil?

Todos – É mais difícil...

Gustavo – Pelo que eu saiba, até hoje, só um só, que eu gostei mesmo de ler.

GRO – Qual?

Gustavo – O *Vida de droga*. [Para Luiz Roberto.] Lembra? Gostou também ou não?

Luiz Roberto – Gostei.

GRO – Que ano foi isso?

Meninos – Ano passado.

Gustavo – Que a professora pediu para a gente ler e eu gostei mesmo da história. Ela fez até uma prova assim, só que teve uns que leram só por causa que ia ter prova. Tipo: “Ah, ela vai fazer a prova, então tem que ler!” Só que eu não, eu gostei mesmo da história, tanto é que eu li muito rápido, porque eu não conseguia parar.

Luiz Roberto – Mas ela também pediu mais dois, que eu não... Ela pediu O *cortiço*, eu não gostei também...

Gustavo – Eu não consegui nem ler...

Luiz Roberto – E *Capitães da areia*, ela também pediu e eu também não gostei... É melhor que O *cortiço*, mas também não interessou muito.

GRO – E aí como faz, vai até o fim?

Luiz Roberto – Ah, às vezes... N’O *cortiço*, eu não cheguei até o fim, eu não aguentei, não.

GRO – E aí como faz?

Luiz Roberto – É, pedir ajuda para quem leu...

Helena – Perguntar para os amigos. Ou, às vezes, a gente chega, mas não entende direito, porque vai lendo por...

Gustavo – Acaba, aí vai dando um sono, aí você vai só passando por cima, você não entende. No final, você lê, lê, lê, mas você não entende o que está falando.

GRO [para Luiz Henrique] – E você, leu O *cortiço* também ou não?

Luiz Henrique – Não, raramente eu leio os livros que o colégio passa. Porque eu começo a ler, só que a história não é

legal, aí não dá vontade de continuar. Só leio bastante livro que eu vejo o começo da história, eu acho legal e eu quero continuar lendo.

GRO – Como você escolhe os livros que você quer ler sozinho?

Luiz Henrique – Às vezes pelo título, tema também.

Helena – Resenha. Dou uma lida, daí se eu gostar, eu começo a ler.

Luiz Henrique – E indicação, também... Não sei, os amigos falam, comentam.

GRO – Vocês costumam comprar livro?

Helena – Eu mesma não, mas meus parentes às vezes compram.

Luiz Henrique – Eu, às vezes.

GRO – Escolhe como? Pela capa?

Luiz Henrique – Não, porque às vezes eu leio o começo do livro lá na livraria. Aí eu leio o começo, aí se eu achar a história legal, eu compro para poder ler o resto.

GRO – O que é que prende num livro? O que é que faz o livro ser legal? É o tema?

Gustavo – É, tipo de acordo com a minha personalidade, que geralmente eu gosto de um livro. Esse aí da *Vida de droga* não tem a ver comigo, mas tipo amigos... [Risos.] Não, tipo gente próxima, que...

GRO – O tema interessa?

Gustavo – É da realidade, né, mano? Principalmente da nossa idade e tal.

Luiz Roberto – Tem que ser alguma coisa diferente que aconteça no livro. Porque, por exemplo, n' *O cortiço*, ele só falava da vida cotidiana das pessoas que ficavam lá e não acontecia nada de mais e ficava naquilo... Tem que acontecer alguma coisa para você saber como vai terminar, algum mistério para você descobrir o que é que é, alguma coisa assim, porque se for só falar da vida assim cotidiana das pessoas... O *Capitães da areia* também só falava da vida dos meninos. Eu não achava muito interessante isso, porque eu sabia que não iria acontecer nada assim que ia me deixar preso para querer saber como terminar.

GRO – Então, é a estrutura do livro que não te prende?

Helena – Eu concordo com ele. Tem que ter uma aventura, sei lá, um caso de detetive.

GRO – Vocês leram o Sherlock Holmes?

Helena – *Um estudo em vermelho*? Li.

Luiz Roberto – Eu não li, não.

Helena – Eu gostei. Então, tem que ser uma coisa assim, sabe? “Ah, por que será que aconteceu isso?”

GRO – Quando vocês leem os livros, tanto da escola como os que gostam de ler, onde vocês costumam ler?

Luiz Roberto – Eu leio no meu quarto, na cama.

Gustavo – Eu também.

Helena – É.

Luiz Henrique – Eu leio em viagens que eu faço, de fim de semana, de férias, sempre quando não tem nada para mim fazer.

GRO – Os da escola também?

Luiz Roberto – Eu leio à noite, quase sempre no quarto, que eu leio.

Luiz Henrique – É que, tipo, você fica mais sozinho, não tem ninguém, sei lá, para ficar atrapalhando você.

GRO – Precisa de silêncio?

Luiz Henrique – É.

GRO – Dá para ler livro na internet?

Luiz Roberto – Eu nunca li...

Luiz Henrique – Dá, mas não é a mesma coisa.

Helena – Eu prefiro... sei lá, porque cansa o olho.

Luiz Henrique – Eu prefiro um livro mesmo, porque na internet você abre uma página de... Você lê o seu livro, só que você acaba...

Helena – Entrando no Facebook...

Luiz Henrique – Abrindo outras páginas e não se prende no livro. Então acaba desviando.

Luiz Roberto – E o próprio livro assim, ter o livro mesmo, o objeto, é melhor do que só a tela.

GRO – O papel é legal? Vocês acham que os livros que a escola pede vão ser

importantes para vocês na vida? Para que serve a leitura? Entretenimento?

Gustavo – Também um maior vocabulário, bagagem cultural.

Luiz Roberto – Acho que os que pedem na escola, os professores pedem mais para fazer avaliação do aluno, porque não são livros que vão te trazer muita informação, tipo, que você possa lembrar: “Ah, eu vi isso num livro”. São mais histórias mesmo, que você vai ler, fazer a avaliação de interpretação para ver como o aluno está na leitura dele e tal, mas não para você levar para a vida, assim.

GRO – Você acha que é uma questão de habilidade de leitura que está sendo avaliada?

Luiz Roberto – De entender tipo um texto mais complexo, um livro mais difícil, porque...

Helena – Uma leitura antiga, assim...

Luiz Roberto – É, isso, mas não para você levar para a vida, porque não são livros muito informativos.

GRO – Não vai servir para depois?

Luiz Roberto – Pelo menos que eu tenha lido, não.

GRO – Os pais de vocês gostam de ler?

Luiz Roberto – A minha mãe, sim.

Gustavo – O meu pai gosta.

Luiz Henrique – Nem meu pai, nem minha mãe. Nenhum dos meus familiares, na verdade, acho que nenhum tem um livro. [Risos.] Só eu tenho.

Luiz Roberto – Minha mãe lê bastante, muito mais que eu.

GRO – Ela gosta de ler romance?

Luiz Roberto – De todo tipo de livro, vários que falam para ela... Mas ela não compra, ela pega emprestado de... Alguém fala para ela que gostou do livro, ela pede emprestado e lê. Por exemplo, ela já leu *O caçador de pipas*, *O menino do pijama listrado*, *o Cavalo de Troia*, esses livros assim... Ela sempre está lendo.

GRO [para os outros] – Seus pais também?

Helena – Minha mãe lê mais, mas ela gosta de romance, aventura. Ela está sempre lendo.

Gustavo – Meu pai lê mais que minha mãe. Meu pai lê mais... E normalmente, quando a escola pede um livro, aí ele pergunta: “Você gostou do livro ou não?” Aí, dependendo da minha resposta, ele vai e pega o livro que eu comprei da escola. Ou então de amigos também, tipo, um amigo fala que gostou e ele pega emprestado.

GRO – Vocês conversam entre vocês sobre os livros?

Luiz Roberto – Quando a gente tem que ler para a escola, sim.

GRO – Só quando é para a escola? Quando é por conta própria...

Helena – Às vezes a gente comenta que gostou.

Luiz Roberto – Mas, tipo, muito difícil duas pessoas lerem o mesmo livro porque quiseram, sabe? Só quando é por causa da escola.

GRO – Os comentários que fazem são apenas para responder às questões da prova?

Helena – Normalmente, os que a escola pede é mais ou menos isso. Mas os que a gente gosta, a gente fala porque gosta, ah...

Luiz Roberto – E se a escola pede e a gente gosta, a gente também, além de falar sobre as questões da prova, fala também sobre o próprio livro, se gostou e tal e essas coisas. Mas só se gostou do livro, se não só fala mal do livro.

[Risos.]

GRO – Vocês sentiram diferença de passar do 9º ano para o 1º do Ensino Médio?

Luiz Roberto – É, eu não, não muita coisa.

GRO – Com relação à leitura, é a mesma coisa?

Gustavo – É um pouco mais exigente, na interpretação...

Luiz Roberto – Mas esse ano só foi pedido dois livros até agora. No começo do ano foi pedido mais um, só que depois ela

cancelou, e agora ela pediu dois ao mesmo tempo...

GRO – Quais livros foram pedidos?

Luiz Roberto – No começo do ano foi o *Auto da barca do Inferno*, só que depois ela... A professora...

Helena – É que mudou a professora.

Gustavo – Mudou também, né? A professora...

Luiz Roberto – Aí agora ela pediu *Dom Casmurro* e *Iracema*.

Helena – E teve o *Negrinha* também.

Luiz Roberto – Só que esse aí eu não comprei, não teve avaliação nem nada.

GRO – *Dom Casmurro* e *Iracema*, vocês já leram ou ainda vão ler?

Luiz Roberto – Não, ainda vamos ler. *Iracema*, a avaliação vai ser segunda que vem, terça que vem...

GRO – E vocês vão ler ainda?

Luiz Roberto – Eu ainda não tenho o livro, nem sei como vou fazer. E *Dom Casmurro* eu já tenho, só precisa começar a ler.

[Risos.]

GRO – É difícil começar a ler?

Luiz Roberto – É! É a pior parte!

Helena – É porque também tem tudo da es... lição, prova...

Luiz Roberto – É difícil achar tempo para ler.

Luiz Henrique – Eu acho que tenho uns dez livros que o colégio mandou comprar que eu ainda não li lá em casa.

GRO – Quando a professora lê com vocês em sala de aula, é mais fácil, fica melhor a leitura?

Luiz Roberto – Fica, porque muitas vezes ela explica. E, tipo assim, a gente está em casa, é difícil você ir para o dicionário procurar uma palavra que você não conhece. Quando está com a professora na sala, ela explica palavras que a gente não sabe ou expressões antigas que a gente não sabe, aí fica mais fácil de entender.

GRO – Vocês sentem diferença na escrita de vocês conforme a leitura que estão fazendo?

Helena – Acho que ajuda...

Luiz Henrique – Influencia.

GRO – Vocês acham que vai ser importante ler e escrever na vida profissional de vocês? Sabem o que querem fazer?

Luiz Henrique – Ah, sim...

Luiz Roberto – Eu ainda não sei...

Helena – Não.

Gustavo – Eu queria ser engenheiro até o ano passado, só que agora, esse ano, eu já não...

Luiz Henrique – Eu sei: advogado.

GRO – Vocês gostaram do questionário?

Todos – Sim.

GRO – Então, obrigada, gente.

ESCOLA 3

26 de setembro de 2011

16 minutos de duração

1º ano B do Ensino Médio

(segunda rodada)

6 alunos entrevistados:

Marcelo: 18 anos, pai artista plástico, mãe editora de revista, de 1 a 50 livros em casa, pais leem raramente, “adora ler livros e criar um mundo pessoal, e deixar cada palavra penetrar nos seus pensamentos e reflexões”, lê quando se sente vazio, livro preferido: *Harry Potter*.

Richard: 14 anos, pai empresário, mãe professora, de 51 a 200 livros em casa, pais leem sempre, gosta de ler, lê em outros suportes, livros preferidos: *O Xangô de Baker Street* e *Sherlock Holmes*.

Aline: 15 anos, pai engenheiro civil, mãe oficial de justiça, de 51 a 200 livros em casa, pais leem às vezes, lê bastante e gosta, livro preferido: *Eragon*.

Fernanda: 15 anos, pai químico, mãe engenheira química, de 51 a 200 livros em casa, pais leem sempre, gosta de ler (“leitura acalma”), livros preferidos: *Mundo de tinta* e *Harry Potter*.

Alessandra: 15 anos, pai: não respondeu, mãe auxiliar administrativa, de 1 a 50 livros em casa, pais leem sempre (parentes leem livros religiosos todos os dias), lê diariamente, livro preferido: *A última música*.

Marília: 15 anos, pai técnico em informática, mãe pedagoga, de 51 a 200 livros em casa, pais leem sempre, gosta de ler, livros preferidos: *Harry Potter* e *A batalha do Apocalipse*.

GRO – Vocês gostam de ler?

Todos – Sim.

GRO – Como é que vocês escolhem os livros que vocês gostam de ler por conta própria?

Richard – Orientação, sempre pergunto antes. Que nem, antes de eu ler *Chatô*, eu perguntei para o professor de Português o que é que ele achava. Às vezes eu entro na internet, às vezes eu pergunto para meu pai... A maioria dos livros que eu leio, meu pai já leu antes. O autor também influencia muito.

Marília – Eu geralmente vejo pela capa e pela resenha dele.

Fernanda – Eu também!

Alessandra – É, eu também.

Marília – Eu gosto de livros de guerra, essas coisas.

[Risos.]

Fernanda – Ih!

[Risos.]

Alessandra – Eu sou mais romântica... Sou um pouquinho mais romântica...

GRO – O *Chatô*...

Richard – Biografia de Assis Chateaubriand Bandeira de Melo.

GRO – E você se interessou por conta própria?

Richard – É por causa que eu achei legal, ele se empregava no contexto histórico que eu queria estudar, sempre quis saber a biografia dele... Achei bacana.

GRO – Você gosta de livros mais românticos?

Aline – Romance.

Alessandra – Eu também.

GRO – Romance adolescente?

Alessandra – É.

GRO – Tipo o quê? *O diário da princesa*, essas coisas?

Alessandra – Também.

Aline – *Querido John*...

Alessandra – É. *A última música, Querido John*.

Fernanda – Eu gosto de aventura, assim.

GRO – Você gosta de aventura?

Fernanda – É, de narrativas fantásticas, eu gosto bastante. Desse tipo, geralmente... Eu também gosto de romance e tal, mas geralmente eu escolho os livros dentro do fantástico.

GRO – Você leu *Harry Potter*?

Fernanda – Eu li só o primeiro, porque, assim, como tem os filmes, eu não me interessei muito em ler. Eu prefiro...

Marcelo – Mas tem que ler o livro!

Fernanda – Ah, eu sei, mas é que como eu já vi o filme, eu começo a ler... Que nem o 2, eu comecei a ler, só que eu já tinha visto o filme e eu comecei a me desinteressar e eu parei.

Marcelo – Não é a mesma coisa.

Fernanda – É, não é a mesma coisa, mas...

Aline – Isso também aconteceu comigo. Eu comecei a ler o livro, só que eu já tinha visto o filme, e então eu já sabia tudo que ia acontecer. Aí não tem graça...

Fernanda – Ah não, mas pô, o *Harry Potter*...

Richard – Não, tem graça! O *Senhor dos anéis*, o *Senhor dos anéis*, eu já li o livro 50 vezes, já vi o filme 50 vezes. O *A guerra dos tronos*, *A guerra dos tronos* eu já li três vezes...

Fernanda – Mas você leu primeiro ou assistiu?

Richard – Li depois... Li depois. Por causa que o filme, ele não conta... Que nem, *Capitães de areia*, eu já li *Capitães de areia*, do Jorge Amado, mas aposto que o filme vai ser muito... não vai ser a mesma coisa que o livro. O livro realça a história daqueles garotos bem melhor, no filme parece que ele dá uma sensação mais contemporânea para a história.

Marília – Aí tipo, o livro do *Harry Potter*, acho que o final é diferente, é bem diferente.

GRO – Tem diferença entre o livro e o filme?

Richard – É, mas tem vezes que o livro sai melhor e tem vezes que o filme sai melhor. Por exemplo, eu não gostei de *Harry Potter*, eu li *Harry Potter*, mas gostei mais do filme.

Fernanda – A maioria... os livros saem melhor...

Richard – Não, por causa que eu acho que o livro é muito *in-fan-til*, eu achei. Ela, primeiro, os três primeiros livros ela começa toda viajando em linguagem, a pedra filosofal, só depois, a partir do 3, ela entra no contexto mais forçado...

Marcelo – É claro, eles eram crianças...

Richard – Não, mas ela não formou a turma no primeiro... A turma do primeiro e do segundo era distinta. Só a partir do 3 é que ela envolveu numa história que acontece. Tanto é que ela só deu esse negócio do *horcruxes*, isso daí só apareceu a partir do 3. Para mim, a história tem que ser transmitida desde o primeiro.

Aline – Mas mesmo assim...

Fernanda – É, mas foi importante, o primeiro, o segundo e o terceiro foram importantes...

Alessandra – Para você conhecer... a história de Hogwarts, senão você não vai saber...

Fernanda – O primeiro, o segundo e o terceiro têm muita coisa...

Richard – O terceiro eu achei bom. O primeiro, a única coisa que ele conta de diferente ali é a história do Voldemort, no segundo não acontece... Ele conta a história...

Fernanda – É uma introdução...

Aline – No segundo ele conta a história do Tom Riddle que é o Voldemort.

GRO – Vocês todos leram? Você leu só um?

Fernanda – É. E metade do segundo...

GRO – E você?

Alessandra – Eu também, li o 1 e o 2.

Richard – 1, 2, 3.

Marcelo – Eu li todos, mas li quatro vezes cada um. *Harry Potter* é minha vida. Pode parecer exagero, mas assim, *Harry Potter* tem a ver com a formação do meu caráter

assim. *Harry Potter* mudou a minha vida, assim, de verdade. Muita coisa já aconteceu na minha vida por causa do *Harry Potter*, desde 2001.

Fernanda – Eu não li os livros, mas eu vi todos os filmes e eu adoro Harry Potter.

Meninas – Eu também!

Fernanda – É muito legal, eu adoro Harry Potter!

Richard – Tô sobrando aqui...

[Risos.]

GRO – Quem gosta, gosta do quê? Da atmosfera que a autora criou?

Fernanda – É da atmosfera e também do personagem.

Richard – Criatividade.

GRO – Criatividade?

Fernanda – Acho que sei lá, é um personagem muito... que é fácil de se identificar.

GRO – A personagem é legal?

Fernanda – Tudo é legal, cara! Tudo é legal!

GRO – A escola é legal?

Meninas – É! É!

Marcelo – Na minha opinião, não, eu não acho que o Harry Potter é fácil de se identificar porque acho ele tosco, mas a história é importante, tudo...

Aline – Eu não acho o personagem tosco...

Alessandra – Eu também não...

Aline – Ele é forte, é corajoso...

Richard – Mas então... Eu também acho o mesmo ponto do Marcelo, eu acho a criatividade. Acho que a capacidade que ela teve de criar um mundo totalmente distinto da realidade é muito impressionante.

Aline – Bem diferente do que todo mundo já fez, assim, ela criou, é verdade...

GRO – E os livros que vocês têm de ler para a escola, eles são chatos?

Richard – Ah, não! Não, não, não, eu gosto!

Fernanda – Alguns são legais.

Richard – Não, eu gostei de quase todos. Eu não gosto muito de releitura. Mas, por exemplo, eu acho uma coisa muito chata a escola obrigar o aluno a ler um livro sem pedir o consenso dele antes.

GRO – A obrigação?

Richard – Eu tive de ler a versão original do Cervantes, do *Dom Quixote*. Eu achei legal, mas metade da sala boiava.

Fernanda – É, muitas vezes é um gênero que, sei lá, muita gente não gosta, só que você é obrigado a ler.

Marília – O gênero que é o problema e também a época, porque você ler um livro muito antigo...

Fernanda – Lembra *Guerra e paz*? Meu deus...

GRO – A época do texto?

Marília – Você pode não entender ou você pode não gostar...

Richard – Agora, a versão do Cervantes, do *Dom Quixote*, judia de você. Eu li inteiro, meu deus! Foi um espanhol de 1500, adaptado para o português, meu deus...

Marília – Aquele *A negrinha* lá, que tinha...

Fernanda – Teve um livro que a gente teve que ler...

Aline – Qual?

Fernanda – *A volta ao mundo em 80 dias*, eu amei! Nossa, eu AMEI esse livro!

Aline – *A volta ao mundo em 80 dias* e *Os miseráveis*.

GRO – Tem o problema da tradução e da adaptação, é isso?

Richard – Tem coisas que são totalmente desnecessárias. Por exemplo, *A volta ao mundo em 80 dias*, do Júlio Verner, por exemplo. A releitura feita pela FTD é ótima, mas a versão original que tem...

Fernanda – Nossa, eu amei esse livro. Só que agora, um livro que a gente teve de ler, que foi também uma releitura do *Guerra e paz*, nooooo, que livro chato! Eu não conseguia ler, eu lia uma página, eu pegava no sono sem perceber!

Alessandra – Gente, eu não gostei.

Aline – Assim, tinha umas partes que eram legais, mas aí outras...

Fernanda – Eu não vi nenhuma parte legal nesse livro.

Richard – Não, geralmente isso é muito pessoal. Por exemplo, quem gosta de romance, tipo elas, existem vários gêneros de romances. Existe um romance tipo *Neve*, aquele que ganhou o prêmio literário de 2006, que eu li. Pô, eu quase... Eu li o livro para descobrir o que ia acontecer no final, se o cara ia ficar com ela ou não, por causa que chega uma hora que chega a ser entediante. Elas podem gostar, eu já não gosto. Acho que a escola não pode obrigar você a ler um conteúdo, para mim eles deviam dar opções.

GRO – Dar opções?

Aline – Mas aqui na escola já teve para dar, teve dois livros, os dois livros eram ruins.

[Risos.]

[Meninas conversam de forma inaudível ao fundo sobre os dois livros que foram pedidos, enquanto Richard dá a sua opinião, a seguir.]

Richard – Na minha outra escola era assim: você tinha que fazer a resenha de um livro do ponto de vista que você achou. Por exemplo, aí você lia o livro que quisesse. Eu li *O diário de um mago*, do Paulo Coelho, e *O Xangô de Baker Street*, do Jô Soares, e fiz a minha conclusão no final. Isso daí eu acho legal, por causa que não precisa a professora saber qual o livro, porque se a sua resenha for boa, ela vai conseguir desvendar a trama inteira, e também você não precisa ficar focado, você não precisa ficar contraído em apenas um tema.

GRO – Seria melhor se a escola desse a opção para que vocês escolhessem o livro que gostariam de ler?

Richard – A liberdade...

Marília – Livros diferentes...

Richard – Não, não! Estabelecesse os critérios dela e fizesse com que você escolhesse o livro. Por exemplo, ela fala: “Ah, eu quero um livro que realce o tempo tal, tal, tal, num gênero tal, tal, tal”.

Fernanda – Ah, mas tem gente que não sabe escolher.

Richard – Pede auxílio ao professor, isso é o de menos.

GRO – Mas vocês acham que tem alguns livros que são importantes para a formação de vocês?

Fernanda – Tem. Tem muita coisa que cai no vestibular...

Marília – Eu acho.

Richard – Formação, não, mas acho que principalmente para contexto histórico... Por exemplo, para mim, formação e caráter, a pessoa desenvolve por ela mesma, mas quem nunca leu Machado de Assis nunca vai conseguir entender a história que o Brasil viveu há uns 200 anos atrás.

GRO – Então é importante ler Machado de Assis?

Richard – Para mim é. Para entrar no contexto histórico. Mas não Machado de Assis, um livro da época de Machado de Assis. Não *Dom Casmurro*, poxa, *Dom Casmurro* agora também tá parecendo...

GRO – É chato *Dom Casmurro*?

Richard – O quê? Não, é legal, mas chega uma hora fica chato. Por causa que já teve novela, tem releitura. Todo ano, toda vez... Você sabe, quando você tá no 2º colegial, você tem que ler isso de todo jeito...

Aline – Um outro livro legal que mandaram ler aqui na escola era *Memórias póstumas de Brás Cubas*.

GRO – Tem gente que não gosta de Machado de Assis, né?

Fernanda – Minha mãe adora Machado de Assis, ela disse que *Dom Quixote* foi um dos melhores livros que ela leu. Só que eu não comecei a ler ainda.

Marília – Eu li muito livro antigo, mas não gosto de livros assim antigos, eu gosto de coisas de agora, sabe?

GRO – Você não gosta de livro antigo, que tenha linguagem antiga, é isso?

Marília – E que contem histórias antigas. Isso eu nunca gostei. Eu gosto de coisas de agora, que tenha coisas bem atuais.

Assim, porque eu acho tão chato aquilo, tipo, tão distante, tão...

GRO – Mas é chato por quê? A linguagem que usa, o tempo que está retratando?

Fernanda – Para mim, um livro chato é um livro que não me estimula a saber o final da história. É um livro que você lê e fala: “Ah, tô lendo sei lá por quê, tô lendo porque eu quero terminar”. Não é “Tô lendo porque eu tô curiosa para saber a história”, sabe?

Aline – Você lê e acontece a mesma coisa, você fica...

Marília – Mas não é só isso também, porque *Dom Casmurro*, que já comecei a ler, eu estou querendo saber o final da história, só que o meio da história também não está me interessando muito, eu estou lendo mais só para saber o final da história, porque não tem graça para mim, o meio...

Richard – E o chato de *Dom Casmurro*? Você não precisa ler o livro até o final para você saber, qualquer um que você sai e perguntar: “O que acontece?” Eles vão falar: “O Escobar pega...”, eles contam o final do livro. Eu acho isso muito chato.

GRO – Vocês acham que o que vocês leem interfere na escrita de vocês?

Todos – Sim.

Fernanda – Sim, às vezes, sem perceber até. De vez em quando, sem perceber.

Alessandra – Muitas vezes você consegue...

Richard – Interfere na ortografia...

Fernanda – No uso assim das palavras, às vezes você não sabe bem onde você... Como você que formula uma frase, por exemplo. Aí você já leu, então está guardado.

Richard – Só tem duas coisas contra: primeiro por causa que boa parte do livro, por exemplo, livro que você comprar em sebo, eles não estão adaptados à nova regra ortográfica. Sei lá, acento em ideia, palavras compostas, você acaba se dando mal. E outra que o professor mesmo falou: “Richard, tipo, você lê, lê, lê, lê, mas se o livro não indica o que quer dizer tal palavra, você não vai ler com o dicionário em punho (que nem fazia o

Chateaubriand), você pega, você vai ler tentando encontrar no contexto”. São poucos livros, tipo aqui do Júlio Verne...

Alessandra – Tipo você deduz o que a palavra significa no contexto.

Richard – Como no Júlio Verne, *A volta ao mundo em 80 dias*, ele dá referências a cada palavra diferente. Isso eu achei legal.

GRO – Um glossário?

Richard – Não, no próprio livro da FTD, como se fossem versículos que ele coloca no rodapé da página. Isso é muito bom.

GRO – Ajuda?

Fernanda – O vocabulário também, né? As palavras novas que você aprende.

Alessandra – Só que você tem que ter cuidado, porque muitas vezes uma palavra pode ter três ou mais significados.

Fernanda – É, exatamente.

Richard – E ser empregada em uma ou mais situações...

GRO – Vocês gostam de ler nas férias?

Fernanda – A maior parte dos livros que eu leio é nas férias.

Richard – Principalmente nas férias de inverno.

Aline – Eu gosto de ler muito antes de dormir.

Alessandra – Eu só leio antes de dormir e em período de aula. Nas férias, não consigo.

Fernanda – Em período de aula eu quase não leio, em período de aula eu só leio livro que me mandam. Eu leio muito livro só nas férias. Porque assim...

Richard – Eu leio qualquer hora.

Marcelo – Eu leio livro sempre, sempre, a qualquer hora.

Marília – Eu também...

Richard – Porque ajuda também, né?

Alessandra – Sempre antes de dormir, eu leio 100 páginas, 150 páginas...

GRO – Na cama é melhor ler?

Meninas – É!

Richard – Por causa que, por exemplo, tem pessoas que nem eu, que sou um *pouquiiinho* ansioso, o médico, ele

receitou para mim, para ler livro, porque antes eu não conseguia dormir. Hoje eu não, eu esqueci na casa do meu avô e eu fui dormir 4 horas da manhã... É muito chato esse negócio!

[Risos.]

Fernanda – É porque é assim: eu não consigo, eu gosto de ler durante as aulas porque eu começo a ler, aí, por exemplo, tem alguma semana ou alguma época assim no ano que eu não estou com tempo de ler, aí eu deixo o livro de lado e vou ler de novo e não lembro direito da história. Então eu gosto de ler assim, ler e terminar sem interromper durante muito tempo.

GRO – Vocês querem comentar mais alguma coisa de leitura?

Richard – Só mais uma... Eu acho que em vez de a escola pegar e incentivar mais a leitura de livro, por exemplo, eles falam que, não só Machado de Assis, eles falam que aquele o *Auto da barca do Inferno* é importante, do Gil Vicente. Agora, por que ele é importante?

GRO – Ninguém explica?

Richard – Falam que tem que ler por causa que tem uma questão do vestibular que cai. Ninguém nunca vai entender o contexto social, são poucas as pessoas que conseguem parar para imaginar isso. Acho que eles deviam auxiliar mais, ao invés de eles jogarem para que a gente faça, dar um contexto.

GRO – Se os professores leem com vocês em sala esses textos que são mais antigos, fica melhor?

Marcelo – Não.

Richard – Não.

Aline – Eu acho que fica.

Richard – Às vezes fica, mas o problema é: de que adianta o professor chega, lê, sendo que ele não fala para você por que você está lendo. Eu detesto quando a pessoa fala para mim “Faz isso” sem ter uma razão, um porquê.

Alessandra – Eu não gosto quando o professor entra na...

Marília – Ah, mas e também, se o professor lê, às vezes a pessoa nem está prestando atenção, não vai entender nada...

GRO – Mesmo em sala de aula às vezes não rola direito?

Marília – Às vezes ajuda, porque o professor pode explicar alguma coisa que alguém não entendeu, só que também pode não ser bom, porque a pessoa pode não prestar atenção...

GRO – E uma última coisa: é melhor ler no papel?

Aline – No papel.

Fernanda – Com certeza, com certeza.

Alessandra – Muito melhor...

Richard – É muito chato, já pensou você ficar toda hora se preocupando porque vai acabar a bateria?

Alessandra – Não, mas porque dá dor de cabeça.

Aline – É muito ruim...

Fernanda – Ah, não só por isso, também é muito... Sei lá, é desconfortável.

Alessandra – Você acaba tendo menos concentração, porque você acaba entrando em outras páginas para ver, você acaba indo em redes sociais e aí você acaba desviando um pouco o foco do livro.

GRO – Tá certo! Muito obrigada, então, gente!

ESCOLA 4

10 de agosto de 2011

30 minutos de duração

1º ano A do Ensino Médio

5 alunos entrevistados separadamente:

Jorge, Lígia, Ana, Luísa e Renato

Jorge: 15 anos, pai diretor de fotografia, mãe fotógrafa, de 51 a 200 livros em casa, pais leem sempre, considera-se leitor porque, apesar de não ler rápido, envolve-se com a história e tem hábito constante de leitura, livro preferido: *Dewey: um gato entre livros*.

GRO – Bom, tem umas questões aqui, na verdade elas vão meio junto com o questionário, era só para a gente tentar ir um pouquinho mais fundo. Você gosta de ler?

Jorge – É, então, é porque... [Pensa.] Eu tenho um *blog*, é um *site* onde eu coloco umas fotos que eu tiro e aí eu coloco também uns textos que eu faço, umas crônicas, normalmente... Eu acho que eu tenho bastante envolvimento com a literatura e a leitura, e eu escrevo também.

GRO – Tá. E você acha que as coisas que você lê, elas são importantes para as coisas que escreve?

Jorge – Acho que sim. De um jeito ou de outro sempre acaba tendo uma influência do que você lê no que você escreve. Se você acaba lendo uma coisa mais profunda, mais intensa, acho que você, querendo ou não, vai ter uma influência daquilo que você leu mesmo que não diretamente. Você não precisa escrever sobre o mesmo tópico ou com personagens parecidos, mas vai ver traços meio parecidos assim, que eu acho que é isso que acaba acontecendo quando você lê livros parecidos, acaba indo prum... De vez em quando acontece isso comigo, você acaba indo... acaba lendo vários livros que têm entre si algumas coisas semelhantes, que é o que

você gosta, é o que te entretém.

GRO – Do que você gosta?

Jorge – Então, eu gosto de livros que têm algum toque cômico. Humor, mas não precisa ser um humor escancarado, pode ser só aquele humor bem sutil, de vez em quando assim... Eu coloquei no questionário que eu li um livro que chama *Dewey: um gato entre livros*, que é uma história real, que aconteceu lá nos Estados Unidos, era um gato que acharam numa livraria, ele vivia na livraria, o livro era a história desse gato. Não é uma coisa engraçada que você ria aos montes, era uma coisa meio feliz, meio cômica assim, que dava um ar de alegria, mesmo assim tinha uns problemas... Tem uns livros que são tão alegres, tão felizes que ficam na utopia, que não têm problema, falta alguma coisa. Então nesse livro, a livraria entrava em problemas: como chamar o gato, como fazer com as pessoas, e aí tinha as crises, e a gente tem que sustentar o gato também, limpar. Então, tem os conflitos da livraria com o gato, que é interessante também, você acaba se envolvendo com a história.

GRO – Você escolheu esse livro por quê? Como você escolhe um livro?

Jorge – Eu escolho muito pela capa, eu vou pela capa porque eu tenho muita... essa ligação com a imagem também. Eu acho que eu não leria um clássico. Um livro que me indicam: “Esse livro é bom”, aí eu vou à livraria, se o cara me falou que é bom, então deve ser bom, então eu leio a resenha, leio as primeiras páginas, vejo se eu realmente me interessou. Mas acho que eu não leria um livro com uma capa muito... que não me chamasse atenção, que não desse gosto de olhar, uma capa feia, uma capa mais ou menos. Porque quando eu pego o livro e eu olho e vejo aquela capa bonita, sabe? Me dá assim gosto de ler.

GRO – Te atrai. Então você costuma ir à livraria e ver as capas e ver o que você gosta?

Jorge – Esse último que eu falei do gato, eu comprei na Fnac. E aí, eu gosto muito de gato, mesmo eu sendo alérgico. Aí eu vi. “Ah, é sobre gato, será que eu vou me

divertir?” A capa era bonita, eu achei que ia ser legal. Aí eu fui lá, levei e gostei bastante.

GRO – Seus pais leem bastante?

Jorge – É incrível, porque meus pais, eles leem muito e incrivelmente eles leem muito rápido. Porque eu, eu leio muito devagar, é uma coisa... que de vez em quando eu quero ler aquele livro, mas a minha visão vai ultrapassando o livro, e eu volto assim, e ainda estou naquela página há uns três minutos, mas eu não sei o que acontece.

GRO – Tem que reler aquela página?

Jorge – Eu releio, mas eu gosto... É meu estilo, eu leio devagar, mas eu acabo entendendo a história. Mas minha mãe e meu pai, acho que porque eles têm mais prática, eles leem muito rápido e eles leem bastante. Então eu acabo tipo procurando ler bastante para conseguir alcançar esse ritmo, sabe?

GRO – Você lê o que eles leem?

Jorge – Então, não leio todos os livros que eles leem, porque, sei lá, minha mãe lê um livro que só ela gosta, minha mãe faz ioga, então, talvez essa coisa mais iogue. Ela conhece mais ou menos o que eu gosto. Mas alguns, *O caçador de pipas*, por exemplo, ela leu antes e disse: “Nossa, filho, você vai amar esse livro”. Ela me deu, eu li. Então, passa por ela e é como aquele bloqueio no computador, ela filtra o que ela acha que eu vou gostar. O que ela acha que eu vou gostar ela vai lançando na minha mão e eu vou lendo. O que ela acha que eu não vou gostar, ou que ela acha que é impróprio, não sei, ela vai escondendo...

GRO – Você gosta de ler os livros que a escola pede para ler?

Jorge – Então, eu sei que... Você é obrigado, acaba sendo obrigado a ler os livros que a escola pede. Eu tento ter o máximo de diversão lendo os livros. Eu sei que tem alguns que a gente não lê por entretenimento, a gente lê por um valor literário que ele tem realmente. Ele é um clássico, ou ele revolucionou, é um estilo diferente, que ninguém nunca leu. Por exemplo, a gente leu o *Auto da barca do*

Inferno, é um auto, para descobrir o que é um auto, o que acontece num auto. A gente lê um livro feito em forma de cartas, feito em forma de diário, para ir acrescentando mais conhecimento literário a esse que você tem. Mas acho que se você puder ter diversão além do conhecimento, acho que é bom.

GRO – Os livros da escola são mais de conhecimento do que de diversão, é isso?

Jorge – A gente não vai pegar só um livro completamente por causa do conhecimento, eu acho que tem que ter um pouco de... senão fica muito entediante. Mas eu acho que o professor, ele não pode passar livro só porque ele acha que a gente vai se divertir, tem que ter um ponto, afinal de contas a gente está numa escola, ele tem que passar alguma coisa que tenha um significado, que ele possa trabalhar em cima, fazer lá um trabalho.

GRO – Você sabe o vai querer como profissão?

Jorge – Então, não sei exatamente. Ou vou para o lado das artes, um *web designer*, coisa assim, mas de vez em quando tenho vontade de ser advogado, médico.

GRO – Seu pai é médico?

Jorge – Meu pai é diretor de fotografia, minha mãe também.

GRO – Obrigada, Jorge!

.....

Lígia: 15 anos, pai médico, mãe professora, mais de 200 livros em casa, pais leem sempre, considera-se leitora, pois lê pelo menos um livro por mês, livro preferido: não respondeu.

GRO – Que tipo de livro você gosta de ler? Você gosta de ler?

Lígia – Gosto, eu gosto bastante de ler. Eu acho que, essas novelas, né?...

GRO – Romances? Tipo *Crepúsculo*?

Lígia – Então, é médio, acho que tipo isso, mas eu acho legal... Assim, era isso, mas aí com essa coisa de a escola mandar ler

livros diferentes, livros mais clássicos, eu acho que você vai vendo que tem muito livro que você vai gostando e aos poucos você vai gostando de livros diferentes... que eu acho que eu não leria se não fosse a escola. Mas acho que lendo, você percebe que...

GRO – Que livros da escola você leu ultimamente e gostou?

Lígia – Gostei muito do *Ensaio sobre a cegueira*, do Saramago, que eu acabei de ler, *Quarto de despejo*... Ah, tiveram vários... Ano passado também teve *Capitães da areia*, do Jorge Amado.

GRO – Vocês conversam sobre as leituras que vocês estão fazendo?

Lígia – Sim, a gente conversa bastante assim mais sobre os da escola, porque acaba tendo que fazer trabalho, mas acho que agora eu tenho sentido que eu tenho menos tempo de ler os que não são da escola. Até uma amiga minha falou: “Ah, tem esse que eu estava tentando ler, mas não está dando tempo”. Então a gente conversa bastante.

GRO – Quando você lê os livros de que você gosta?

Lígia – Os que não são da escola acaba sendo mais nas férias, apesar de que nessas férias li o *Ensaio sobre a cegueira*, que foi para a escola, eles que mandaram, mas geralmente é mais nas férias ou então [inaudível].

GRO – Como você escolhe os livros que não são da escola?

Lígia – Eu acho que por essa coisa da conversa com os amigos, acho que acaba indicando.

GRO – Você compra os livros? Vocês se emprestam?

Lígia – Compro. Eu estou alugando bastante agora na biblioteca os que a escola está pedindo.

GRO – Aqui?

Lígia – Não, numa biblioteca perto de casa, porque aqui geralmente quando o professor pede, não tem. Mas eu compro também, acho que às vezes pela capa.

GRO – A capa ajuda?

Lígia – A capa ajuda bastante.

[Risos.]

GRO – Seus pais gostam de ler?

Lígia – Adoram ler. Nossa, meu pai é assim a pessoa que eu conheço que mais lê. Ele lê muito, sempre leu, e muito rápido, assim, eu fico impressionada. Já leu muitos autores diferentes.

GRO – Ele indica para você algum livro?

Lígia – Indica, sim, mas a gente conversa muito sobre os livros que eu leio na escola, quase todos ele já leu, então dá para conversar bastante, é bem legal.

GRO – Seu pai faz o quê?

Lígia – Ele é médico, ele agora também é artista plástico, ele é psiquiatra. E minha mãe também, que ela está fazendo doutorado... Minha mãe é professora de línguas. Ela é professora de Italiano, mas está fazendo doutorado em outras línguas... Ela lê em outras línguas. É interessante essa coisa de outras línguas, porque por ela ser... ela é italiana, então eu falo. Isso mostra como ajuda muito ler, porque eu não leio tanto em italiano, mas ajuda muito ler... Quando você lê, que ajuda depois a escrever, que ajuda a falar. Acho muito legal essa ligação, pensando em outras línguas. Por exemplo, no italiano, eu percebo que quando eu leio, faz uma grande diferença depois no entendimento...

GRO – Você percebe que tem diferença nos textos que você escreve em função do que você está lendo?

Lígia – Sim, eu escrevi isso também, que acho que ler, não só você só vai aprender lendo, como ajuda muito no escrever. E eu sou uma pessoa que gosta muito de escrever, então, um diário, assim, eu escrevo o que vem na minha cabeça, e isso é muito interessante... O vocabulário, se você pensar, por exemplo, no vocabulário que você vai lendo, não só na escola, para História e Geografia, é impressionante, porque você vai lendo e, eu não sei, parece que aquilo fica meio guardado e, na hora que você está escrevendo, inconscientemente você usa, usa palavras que você ouviu, que veio na sua cabeça. É uma coisa que você não

percebe, mas no fundo vai te ajudando, né?

GRO – Obrigada, Lígia!

.....

Ana: 15 anos, pai biólogo/empresário, mãe psicanalista, mais de 200 livros em casa, pais leem sempre, não se considera leitora, pois acredita que deveria ler mais de dois livros por ano além dos da escola, livro preferido: *Como fazer meu filme*.

GRO – Você gosta de ler?

Ana – Gosto, mas falta um pouco de tempo. Eu acho que ultimamente eu leio cada vez menos, cada vez menos, porque tem muita coisa da escola e sou meio neura com as coisas da escola, então... Porque eu acho que ler é uma coisa que você tem que gostar, então não adianta ler para a escola por obrigação e dizer que você é um leitor. Não, você não é um leitor. Eu acho que você é um leitor na medida em que você começa a gostar de ler, então é uma coisa que é com o tempo. Você começa desde pequeno, vai crescendo e vai começando a ler mais.

GRO – Você lê desde pequena?

Ana – Leio.

GRO – Seus pais leem também?

Ana – Minha mãe lê mais do que o meu pai, mas meu pai também lê. Meu pai gosta de ler mais romance. Como o meu pai não tem tempo, ele lê no avião, aonde ele tem tempo. Agora minha mãe, ela é psicanalista, e então ela lê, além do trabalho, ela lê outras coisas também e ela gosta também de tudo o que ela... Ela gosta de estar em contato com várias visões, que é uma coisa que ela passou para mim. Os livros são vários mundos diferentes, não é um só mundo, então... É legal você conhecer várias visões, outras coisas, que às vezes podem ser as mesmas ou outras também...

GRO – Ela indica leituras?

Ana – Não muito. Eu acho que... Os livros dela são um pouco mais específicos, assim, da área dela, ela acaba gostando

de livros da área dela e eu gosto de livros mais *teen*, assim, uma coisa que está mais perto de mim, sabe? O professor de Português, ele deu para a gente ler *O ensaio sobre a cegueira*, e eu adorei. No começo estava um pouco cansativo, eu falei: “Nossa, o Saramago é uma leitura muito difícil”, porque você tem que estar concentrado o tempo todo, na pontuação dele e tudo... Mas chegou no final do livro, tinha partes do livro que eu me sentia dentro da história, porque é uma coisa que vai te envolvendo, vai te envolvendo... E eu achei assim incrível. Então eu já acho que dá para ser um pouco mais perto da minha mãe, um pouco mais o que ela lê assim...

GRO – Um livro mais adulto?

Ana – Exatamente. E aí, acho que aí, sim, ela... Às vezes eu leio os livros, eu conto para ela, a gente discute, mas não que ela: “Ah, leia esse aqui”. Não, não muito...

GRO – Como você escolhe os livros que lê?

Ana – Bom, a gente sempre está em livraria. Desde pequena, nas férias eu ia com meu pai, minha mãe e meus irmãos na livraria e ele dizia: “Vamos montar a biblioteca de férias”. Então, desde pequena eu ia na livraria, a gente escolhia. Um incentivo, assim, que eles sempre deram. Então, agora às vezes eu vou ao *shopping*, entro na livraria, eu quero ler um livro, bato o olho num livro e compro. Eu leio e tudo. Isso é um hábito meio ruim, sempre que eu gosto de um livro, eu compro, eu nunca alugo nem nada. Então, eu acho às vezes que é uma coisa que eu acho que talvez eu deveria mudar. Mas, às vezes, eu bato o olho num livro, a cara dele me chama muito a atenção, eu gosto de comprar. Por mais que eu não leia no momento, eu vou ler depois, eu sei que vou ler depois, porque eu gosto bastante.

GRO – A capa chama a atenção?

Ana – Nome, capa.

GRO – Você compra livro por causa do autor?

Ana – Não, é no olho assim. Acho que é na hora que você está folheando o livro,

you lê uma frase que you gosta, lê uma coisa que you gosta, eu acho que...

GRO – You sente diferença entre a leitura que you faz para a escola de literatura e a leitura que you faz para you?

Ana – Sim, eu até escrevi aqui no questionário que eu acho que a leitura da escola é uma obrigação. Por mais que you não goste do livro, you tem que ir até o final dele. Quando you está lendo um livro por prazer, é um livro que you escolheu, é um livro que pode ter um pouco a ver com you... E acho que a sensação de ler um livro por obrigação é muito diferente da sensação de ler um livro por prazer. You lê com um outro olhar, eu acho...

GRO – Mas you gostou do *Ensaio sobre a cegueira*?

Ana – Gostei. Tem outros livros, *Coração de tinta* é outro livro que a gente leu para a escola que eu gostei bastante. Então acho que vai muito do livro, né? Eu, particularmente, assim como leitora, eu acho que eu gosto mais de romance, uma novela. Eu acho que eu prefiro do que um conto, uma crônica...

GRO – You gosta de textos mais longos?

Ana – Gosto de textos mais longos e com muito fundamento, assim, uma coisa concreta, assim...

GRO – You sente que o que you lê interfere no que you escreve?

Ana – Eu acho que leio pouco, para falar a verdade. Não que eu seja leitora assim... Eu não me considero uma leitora, porque eu tenho amigas que leem um livro por mês. Nossa, me surpreende. E eu não sei, para mim não interfere muito. Acho que às vezes a leitura que eu leio em inglês interfere. Às vezes eu vejo uma palavra em inglês e penso: “Nossa, eu posso usar essa palavra”. Agora, em português, nada perceptível, nada que eu fale: “Ah, nossa! Eu vi essa palavra num livro, eu vou escrever”. Acho que inconscientemente eu acabo escrevendo do jeito que leio, mas para mim não interfere muito.

GRO – You conversa com amigos sobre leitura?

Ana – Não é muito frequente. Às vezes eu leio um livro e falo: “Ah, olha, eu li esse livro, é superlegal...” Mas não que pare uma hora para conversar sobre isso.

GRO – Revista, essas coisas, you lê também?

Ana – Leio. Revista, jornal...

GRO – Obrigada, Ana!

.....

Luísa: 15 anos, pai publicitário, mãe psicopedagoga, mais de 200 livros em casa, pais leem sempre, considera-se leitora porque “lê muito, adora, recomenda e participa das histórias”, livros preferidos: *Guia da magia*, *Ela foi até o fim*.

GRO – Bom, you é uma leitora ávida, é isso? Como you escolhe os livros que lê?

Luísa – Então, mais pelo gênero, assim... É que eu gosto muito de Meg Cabot etc. Daí eu vou vendo tanto pelos títulos que me interessam como pelas resenhas. Às vezes, pelos títulos parecidos, eu procuro na internet “livros parecidos com Meg Cabot”, daí eu vou lá e acho umas autoras. Daí, quando eu tenho o livro, pelo nome, pela capa.

GRO – Tem um gênero preferido?

Luísa – Mais romance tipo colégio, assim, sabe? A menina que gosta do menino, que gosta da outra. Eu também gosto de vampiro e, assim, livros meio de aventura, fantasia...

GRO – Mágicos?

Luísa – Não totalmente mágicos, “daí ele soltou uma bomba não sei onde”... Mas que nem o *Guia da magia*, que botei aqui, é um livro ótimo, eu adoro, eu não lembro da história toda, eu já li o livro três vezes, mas é uma coisa assim, sei lá, [inaudível] uma outra realidade, não dá para saber o que vai acontecer, uma coisa legal.

GRO – You costuma reler livros?

Luísa – Releio. É que sempre tem alguma coisa diferente, sempre tem alguma coisa que you não reparou.

GRO – Seus pais gostam de ler, vocês trocam...?

Luísa – Adoram. Na verdade, meus pais leem coisas mais de adulto, que eu não gosto muito. Se eu leio, eu até posso gostar, mas eu prefiro, assim, escolher.

GRO – Você conversa com eles sobre as leituras que você faz?

Luísa – Converso, eu adoro.

GRO – Você conversa com as amigas?

Luísa – Minhas amigas não leem muito, quer dizer, algumas leem, mas de resto não muito, e elas ficam: “Nossa, você lê muito!” E eu digo: “É...”

GRO – E sobre as leituras que são pedidas na escola, você gosta delas? Você faz por obrigação?

Luísa – Eu faço mais por obrigação. A leitura da escola, na verdade, é uma coisa muito chata, eu acho muito chata, sei lá... É bom porque tem gente preguiçoso que nunca lê e aí tem que ler de qualquer jeito. Eu prefiro escolher.

GRO – Você sente diferença depois no que você escreve? Você acha que a leitura influencia a escrita?

Luísa – Eu acho que sim, mas ao mesmo tempo não, porque... Não, eu acho que sim. É porque escrevo muito, muito, muito. Escrevo diário, eu já comecei a escrever um livro, mas eu fiquei com vergonha, daí eu desisti...

GRO – Era um romance?

Luísa – É... Colégio, menino, menina...

GRO – Influencia seu estilo?

Luísa – É, vai influenciando aos poucos.

GRO – Você compra os livros, você pega na biblioteca?

Luísa – Eu pegava na biblioteca, depois eu comecei a comprar, agora tenho uma coleção gigantesca no meu quarto.

GRO – Ah, você tem uma biblioteca?

Luísa – É que não deu tempo de fazer direito, então eu fiz... Ficou na minha escrivaninha no meu quarto.

GRO – Seus pais fazem o quê?

Luísa – Meu pai é publicitário e minha mãe faz Psicopedagogia.

GRO – Obrigada, Luísa!

.....

Renato: 16 anos, pai advogado, mãe administradora, mais de 200 livros em casa, pais leem sempre, não se considera leitor, pois “lê apenas os livros de sua obrigação”, livro preferido: *Um certo capitão Rodrigo*.

GRO – Você gosta de ler, Renato?

Renato – Eu gosto bastante, eu não leio tanto quanto queria, mas eu gosto muito.

GRO – O que você gosta de ler?

Renato – Eu gosto de ler biografia, eu gosto de ler muito assim aventura. Eu gostei de *Harry Potter*, já li *Percy Jackson*, eu gosto de aventura... Eu gosto de coleção, assim em geral, eu gosto de séries. Então, há uns anos li todos, todo aquele “Mortos de fama”, que aí são biografias, em série. [inaudível] Aí é legal... O ruim é que sempre você tem de comprar mais e mais.

GRO – Você leu *O senhor dos anéis*?

Renato – Não. Então, eu tenho, mas eu vi o filme e eu comecei a ler o primeiro, mas sei lá, porque eu tenho o que é os três juntos, um livro só, e livro que é muito grande me desestimula um pouco.

GRO – Mas o *Harry Potter* é muito grande, não é?

Renato – Ah, é grande, mas o primeiro é menor e aí eu fui indo, é legal.

GRO – Você gostou de ver o filme depois que leu o livro?

Renato – Ah, eu gosto de ver o filme... Assim, o *Harry Potter* eu não li todos os livros, mas os que li o livro e vi o filme achei bem mais parecido do que aquele, assim... o *Percy Jackson* não tem nada a ver com o filme, nada!

GRO – Você gosta mais de ver o filme ou de ler o livro?

Renato – De ler o livro... Assim, todo mundo fala que, nossa, ler o livro é muito

mais legal, eu gosto dos dois, eu gosto inclusive de comparar os dois, ver quais são as diferenças, eu acho legal.

GRO – Você conversa com os seus amigos sobre as leituras que você faz?

Renato – Ah, a gente conversa mais sobre as da escola, porque aí todo mundo tem que ler e a gente pode conversar... E se aí a gente tem que escrever alguma coisa sobre a leitura, a gente conversa, já fala sobre isso. Mas sobre os livros que eu leio, não.

GRO – Você gosta de ler onde?

Renato – Eu gosto de ler ao ar livre. Então, na minha casa tem um terraço, eu leio muito lá, eu leio na piscina. Quando eu viajo, assim, eu leio no hotel, mas sempre ao ar livre. Eu nunca leio assim dentro de casa.

GRO – Você acha que os livros que você lê influenciam quando você escreve?

Renato – Acho que depende do livro. Mas eu acho que os livros que eu leio me dão muita ideia para escrever as coisas. Lendo biografias, me dá muita ideia para escrever tanto uma narrativa quanto um texto de opinião. Me dá muita ideia para isso. É que eu não escrevo muito, eu leio bem mais do que eu escrevo. Escrevo só assim para a escola, mais quando me pedem...

GRO – Seus pais gostam de ler?

Renato – A minha mãe gosta muito de ler, ela lê muito livro, muito assim em viagem. Toda viagem ela lê pelo menos um livro assim, qualquer viagem. O meu pai sempre lê... Meu pai gosta de ler jornal, revista.

GRO – Você lê jornal e revista também?

Renato – O jornal eu gosto de ler, assim, eu não leio tudo, as notícias, assim, tipo eu gosto. Tem umas partes de entretenimento, essa parte eu gosto. As notícias eu leio quando me interessa, tem a ver com o que estou vendo na escola, aí eu leio.

GRO – Você gosta dos quadrinhos?

Renato – Ah, eu gosto! Eu não leio muito, eu já li mais, mas eu gosto de ler, tipo essas tirinhas...

GRO – Como escolhe seus livros?

Renato – Eu sempre leio a parte de trás do livro, sempre. Isso me influencia muito. Mas como eu leio séries, sempre, é só escolher um que aí eu vou ter vários livros para ler. Vou ter um bom tempo de leitura.

GRO – Você compra seus livros em geral ou pega na biblioteca?

Renato – Os livros da escola, eu pego na biblioteca, eu pego em qualquer lugar, principalmente porque o meu irmão tinha. Os que eu gosto, ou pego emprestado com os amigos, ou eu compro, muitas vezes eu compro o livro. Eu tenho um monte de livros e nem todos eu li, mas eu gosto muito de comprar livros, em geral. Eu gosto de passear pela livraria, assim... Eu gosto de ter o livro. Eu compro bastante, mas não compro todos. E eu troco também: “Ah, eu tenho esse aqui, esse eu não quero...”

GRO – Ah, vocês trocam?

Renato – É.

[Toca o sinal.]

GRO – Obrigada, então, Renato!

ESCOLA 4

10 de agosto de 2011

7 minutos de duração

1º ano B do Ensino Médio

1 aluno entrevistado:

Milton: 15 anos, pai administrador de *shopping*, mãe gerente de *marketing*, de 1 a 50 livros em casa, pai lê sempre, mãe lê raramente, considera-se leitor, pois “lê bastante e gosta de discutir os livros que lê”, livro preferido: *O processo*, de Kafka.

GRO – Como o questionário não tem muito espaço, procuramos fazer essas entrevistas para ir mais a fundo e descobrir coisas que no questionário não ficariam tão evidentes. Por isso, Milton, gostaria de saber como você começou a ler. Foi em casa?

Milton – É, é que meu pai lê muito, tipo quase um livro por semana, e ele me influenciou.

GRO – Seu pai faz o quê, Milton?

Milton – Eu não sei, ele trabalha num *shopping*, ele é meio que um gerente assim, só que ele mora no Rio. Eu não vejo ele tanto...

GRO – Que tipo de livro ele lê?

Milton – Todo tipo, todo tipo... Tudo. Menos autoajuda, ele acha meio idiota, às vezes.

GRO – E ele te passa os livros que ele lê?

Mateus – É, ele me deu alguns, tipo *O processo*, do Kafka, *O príncipe*, do Maquiavel. Eu gostei dos dois, bastante.

GRO – Vocês conversam sobre eles?

Milton – Sim, sim.

GRO – Qual a sua frequência de leitura?

Milton – Leio os da escola, só que os da escola é tipo um a cada duas semanas. Leio um em 15 dias, depois tenho mais 15 dias para ler outro. Aí quando eu tenho

uma folga na escola, leio os meus livros, os que quero ler. Agora vou ler *O apanhador no campo de centeio* porque eu quero ler. Mas... É porque, tipo, a escola manda ler e eu tenho que ler o da escola antes...

GRO – Vocês leem quantos livros por semestre?

Milton – Vários.

GRO – Então não dá tempo de ler os livros que você quer ler durante o semestre?

Milton – Não, só nas férias.

GRO – Então você vai ler *O apanhador* nas férias?

Milton – Eu não sei, eu vou tentar encaixar, mas não sei...

GRO – Você gosta de ler os livros que são pedidos pela escola?

Milton – Gosto da maioria deles. Teve um que não gostei, eu acho que foi *Nação crioula*, não lembro direito, mas algum desses livros eu não gostei. Mas o resto, normalmente eu gosto.

GRO – Você acha que a escola influencia no seu gosto de leitura ou o seu gosto continua igual e você só vai lendo o que a escola está pedindo?

Milton – Às vezes, com outras pessoas ela interfere, porque algumas pessoas acham que porque a escola manda não é uma coisa legal. A escola manda [ler] um livro que é bom, se você lesse, você acharia bom, mas se você lê pela escola, então por isso você não acha bom. Isso não acontece comigo, mas com alguns garotos acontece bastante.

GRO – Então você acha que a escola interfere negativamente?

Milton – Mas também positivamente, porque, tipo, passa livros bons, introduz autores bons também, tipo o Saramago, assim.

GRO – Vocês estão lendo o *Ensaio sobre a cegueira*, não é?

Milton – A gente já leu, algumas pessoas não leram, claro, mas quem leu gostou, obviamente. O *Ensaio sobre a cegueira* é bem legal.

GRO – Esse seria um livro a que você não teria acesso se a escola não tivesse pedido? Você teria...?

Milton – Eu teria porque meu pai gosta do Saramago e ele já ia me indicar de qualquer jeito.

GRO – E outras pessoas da classe não teriam lido?

Milton – Não sei, nenhuma leu antes, mas pode ser que lessem, porque é um livro famoso, assim...

GRO – Você lê outras coisas além de livros?... Tipo revista, jornal?

Milton – Leio algumas revistas e na internet, às vezes, artigos, assim...

GRO – Artigos na internet? Para fazer alguma coisa específica ou por curiosidade?

Milton – Não, por curiosidade, algumas coisas, tipo Wikipédia...

GRO – Sua mãe lê também?

Milton – Não. Ela lê às vezes, poucas vezes.

GRO – Você sente diferença em ler no papel e na tela?

Milton – Claro! Eu prefiro muito mais ler no papel do que, por exemplo, no iPad. No papel você segura no papel, no livro e tal, no iPad você segura um iPad! Eu acho que meio que interfere na imaginação da pessoa. Num livro normal assim, de ficção, você imagina as coisas. Tipo no *Ensaio sobre a cegueira*, você imagina as

coisas, imagina o manicômio, as coisas. Só que se você vê no iPad, sei lá, acho que meio que interfere. Eu não gosto muito...

GRO – Tem a ver com tato, talvez?

Milton – Tem, tem. Eu acho que tem muito a ver.

GRO – É mais gostoso ler no papel?

Milton – É, bem mais.

GRO – Tem alguma profissão que você curte ou você está pensando nisso, ou ainda não?

Milton – Eu ainda não sei, sei lá. Meu sonho é ser cineasta, porque eu gosto muito de ver filme. Mas eu não sei, assim...

GRO – Você acha que a leitura vai influenciar na sua escolha profissional?

Milton – Com certeza. Eu comecei a me interessar por filmes por causa de um livro. Eu li um livro chamado *Clube do filme*, eu já gostava de umas coisas assim mais diferentes, tipo Woody Allen, mas aí eu li o *Clube do filme* e aí eu comecei a ver uns filmes mais, sei lá, mais cabeça, mais legais, assim...

GRO – E uma última questão: quando você costuma ler?

Milton – À noite sempre antes de dormir e, às vezes, à tarde, quando não tem muita coisa para fazer. Quase sempre leio em casa, em qualquer lugar.

GRO – Obrigada, Milton!

ESCOLA 4

18 de agosto de 2011

29 minutos de duração

1º ano C do Ensino Médio

6 alunos entrevistados:

Otávio: 15 anos, pai administrador, mãe contadora/advogada, de 1 a 50 livros em casa, pais leem sempre, considera-se leitor, pois lê sempre que dá, livro preferido: *Ensaio sobre a cegueira*.

Martim: 15 anos, pai escultor, mãe artista plástica, mais de 200 livros em casa, pais leem sempre, considera-se leitor porque gosta de ler, apesar de não ser “muito ativo”, livro preferido: *A revolução dos bichos*.

Lucas: 15 anos, pai arquiteto/administrador, mãe administradora, mais de 200 livros em casa, pais leem sempre, considera-se leitor, pois lê todo o tempo e se diverte com isso, livro preferido: muitos, não consegue escolher.

Lina: 15 anos, pai fotógrafo, mãe consultora de comida, de 51 a 200 livros em casa, pais leem sempre, não se considera leitora, pois “não lê muito”, livro preferido: *1808*.

Beatriz: 15 anos, pai professor universitário/pesquisador, mãe professora universitária, de 51 a 200 livros em casa, pais leem sempre, considera que perdeu o hábito, antes lia 30 livros por ano, agora só os da escola, livro preferido: *Capitães da areia*.

Laura: 15 anos, pai logista/consultor de restaurantes, mãe editora de revista, mais de 200 livros em casa, pais leem às vezes, considera-se leitora porque “lê bastante, se pudesse leria o dia todo”, livros preferidos: *Brumas de Avalon*, *Reparação*, *A menina que roubava livros*.

GRO – Uma das suas colegas de outra classe me disse que o professor ia pedindo um livro a cada 15 dias...

Lina – É, e aí a gente tem que fazer um trabalho sobre...

GRO – E aí vocês têm que entregar um trabalho para ele, é isso?

Lina – Isso, uma análise, uma paráfrase.

GRO – Mas aí tem uma discussão em sala de aula?

Lina – Não, não tem discussão, ele faz perguntas e aí todo mundo fica assim morrendo de medo, porque, tipo, quem não leu, fica...

[Risos.]

GRO – Fica sem saber o que responder?

Lina – Sim, daí todo mundo fica morrendo de medo, e daí no final não é uma discussão, ele pergunta e a gente não pode perguntar coisa para ele. Ele pergunta e a gente responde, só que quem não leu ou quem não sabe alguma pergunta, tipo, porque esqueceu... todo mundo morre de medo, porque ele é muito... Porque ele dá medo.

[Meninos chegam – Otávio, Martim e Lucas – e a entrevista se transforma em coletiva.]

GRO – Vocês querem sentar? Nós podemos conversar junto, acho que é mais legal.

Lina – Você pegou os piores alunos da classe...

[Risos.]

Otávio – Mas eu leio!

Lina – Eu sei! Eu estou brincando...

GRO – A Lina estava falando que em geral o professor pede a leitura de um livro e depois vocês precisam fazer um trabalho...

Lucas – Fazer uma paráfrase ou uma análise.

Otávio – Agora vai ser análise, no segundo semestre é análise, no primeiro, paráfrase.

GRO – No primeiro ficaram fazendo paráfrase. E aí vocês discutem o livro?

Lina – Não, a gente não discute, ele faz perguntas e a gente dá resposta...

Otávio – É pergunta e resposta...

Lucas – Ele faz perguntas e dá respostas.

Lina – Sim, mas não é todo mundo que sabe.

Otávio – Aí ele fica falando do livro algumas vezes. Mas não é tipo: “O que você achou do livro?”

Lucas – A gente discute o livro!

Lina – A gente não pode perguntar, a gente não discute, Lucas...

Lucas – Não pode perguntar? Só pode falar: “Professor, por que isso e por que aquilo?”

Lina – Uma menina perguntou uma vez e ele falou: “Essa pergunta eu faço, eu que pergunto para vocês”.

Otávio – Ela odeia ele, ela odeia ele.

[Risos.]

Lina – Não, eu amo ele, de verdade!

[Risos.]

Lucas – Ah, eu também, eu queria casar com ele.

Lina – Juro que eu acho que ele é meu professor preferido.

Lucas – Não, ele é um professor rigoroso, mas ele dá resposta. Se você vai perguntar alguma coisa para ele, vai te responder, ele discute o livro na sala. A gente discute o livro na sala, Lina.

Lina – Muito pouco, gente, não é uma discussão...

Lucas – É? Pouco? Umas duas, três aulas é pouco, Lina?

Lina – Mas ele é perguntando, ele é perguntando...

GRO – Vocês discutem entre vocês ou só conversam sobre isso na sala?

Lina – Só na sala...

Lucas – Sim, eu discuto com os meus amigos.

Otávio – Depende do livro, se for um livro legal...

Martim – Na hora de fazer a análise, alguma coisa...

Lucas – Independente de ser legal ou não, eu discuto com meus amigos, dizendo: “Putz, esse livro é muito legal”, ou: “Putz, esse livro é um saco”.

Martim – É, mas durante a leitura...

GRO – Vocês curtem os livros que ele pede?

Otávio – Mais ou menos...

Lucas – A maioria, sim, a maioria.

Martim – A maioria é o maior pior, eu acho...

GRO – Que livro você mais gostou, Lina?

Lina – Qual livro eu mais gostei? Acho que foi *Nação crioula*.

GRO [para Martim] – E você?

Martim – O *Ensaio sobre a cegueira*, acho que foi o último.

Lina – É, o *Ensaio sobre a cegueira*, eu adorei...

Martim – O primeiro que a gente fez uma análise.

GRO [para Lucas] – Você gostou também do *Ensaio sobre a cegueira*?

Lucas – Eu achei o *Ensaio sobre a cegueira* genial! Genial! Eu quero ler o *Ensaio sobre a lucidez* por conta própria agora.

[Chegam mais duas alunas, que se juntam ao grupo: Beatriz e Laura.]

GRO – Esse *Ensaio sobre a cegueira* vocês leram nas férias?

Lina – Foi o último livro.

Lucas – Foi nas férias.

GRO – Tinha duas opções?

Lucas – Tinha o *Ensaio sobre a cegueira* e o *Ensaio sobre a lucidez*.

Lina – Aí a gente fez uma análise. Foi a primeira análise.

GRO – Uma análise escrita?

Três alunos – Sim, digitada...

Beatriz – Com bibliografia sobre o autor, sobre a paráfrase, falando sobre coisas de gramática, tipo antítese, essas coisas.

Otávio – Antítese, metáfora, hipérbole, metonímias.

GRO – Identificar as figuras de linguagem que estavam presentes lá na prosa do Saramago, é isso?

Otávio – É, a figura de linguagem, caracterização das personagens...

Lina – Meio tipo fazer um comentário sobre o livro...

Lucas – Uma análise completa, enfim...

GRO – Vocês curtiram fazer esse trabalho? Como é que foi? Foi difícil?

Vários – Não.

Lina – É simples, tipo não é difícil, é que é trabalhoso.

Lucas – Eu não achei trabalhoso.

Beatriz – Ué, mas tem que procurar no livro, tem de prestar atenção no negócio das figuras de linguagem...

Lucas – Vinte minutos você faz esse trabalho.

Lina – Não, Lucas. Vinte minutos?

Lucas – Eu fiz... Não, é um trabalho gostoso de fazer, porque o livro foi muito gostoso de ler. Então, falava de um tema muito interessante, descrevia muito bem sobre a sociedade, que é uma coisa que eu, pelo menos, me interessei. Então foi bom de fazer o trabalho.

GRO – E a leitura foi gostosa?

Lucas – Foi. É que ler Saramago nunca é fácil, mas ainda assim foi... Ele é um grande escritor.

GRO – Por que não é fácil?

Lucas – Por causa do modo próprio de escrever que ele tem. Ele faz parágrafos muito densos, as falas são entre vírgulas, não tem travessões. Ele é um texto muito denso, tem uns parágrafos de quatro páginas, então é uma leitura que cansa um pouco. Mas ainda assim o tema é *muito, muito bom*.

Beatriz – O livro é bom, ele corre bem, mas ele é meio cansativo, às vezes, sabe? Por causa disso mesmo: “Ah, vou parar no próximo parágrafo, para... sei lá, comer alguma coisa...” Você vai parar dali a quatro páginas, sabe?

Lina – Mas acho que foi o livro tipo mais diferente que a gente leu até agora na escola. O tema, assim. Nunca...

Lucas – Os temas do professor são sempre da sociedade da época que o livro foi escrito, eu acho.

Lina – Mas a sociedade da época não era uma sociedade antiga.

Lucas – Então, é da sociedade atual. *Nação crioula* é da sociedade da era colonial.

Beatriz – Mas ela está falando que o livro, tipo, é uma metáfora, o livro inteiro, entendeu? Os outros livros geralmente tinha uma historinha mesmo, sabe?

Lina – Era mais romance...

Beatriz – É mais literal... Esse, o livro inteiro é uma metáfora em si.

GRO – Você achou um livro mais moderno, é isso?

Lina – É mais diferente, não é normal, não é qualquer um que escreve um livro assim. Você não vai pegar... Os livros que a gente leu até agora não eram assim. Eram tipo mais uma historinha...

GRO – Eles tinham uma história, uma sequência?

Lina – Você tem que... o que tem por trás do livro...

Beatriz – Tinham um enredo. Tipo aquela história... Tipo *Nação crioula*: é uma mulher que era uma escrava... Tinha toda uma história, não tinha uma metáfora.

Lina – Não tinha que entender alguma coisa que tem por trás do livro...

Otávio – Passar uma mensagem...

Beatriz – Ele quer fazer essa coisa da alienação da sociedade. Isso que é legal no Saramago...

Lina – E depois, tipo, você termina de ler e você pensa... você não tem que pensar no que você leu, tem que pensar no que está por trás.

Martim – Outro livro legal que a gente leu é *Revolução dos bichos*.

GRO – Você curtiu também? Por que era legal?

Martim – Eu achei muito bem escrito, a história por trás também é muito legal. É muito gostoso de ler, você não cansa.

Lucas – George Orwell é genial.

Lina – E não é grande.

Martim – Na maioria dos livros, você, tipo, lê e fala: “Ah, daqui tantos parágrafos eu vou parar um pouco e descansar...” Esse não, você vai lendo e vai gostando.

GRO [para Otávio] – Você gostou também?

Otávio – Eu não li esse.

Lina – Ele não era da escola.

Martim – Foi do ano passado...

Lucas – *A revolução dos bichos* é uma metáfora sobre a Revolução Russa, que explicava muito o negócio da ascensão do poder. Então, genial o livro...

Beatriz – Toda hora que a gente leu a gente começou a estudar isso [inaudível]...

GRO – Quando vocês leem e onde costumam ler? Vocês têm um lugar preferido?

Lina – Em casa.

Martim – Em casa.

Lina – No quarto.

Otávio – Na minha cama.

Martim – É, na minha cama.

Beatriz – Eu gosto de ler no sol.

Lucas – Na grama.

[Risos.]

Laura – Eu leio nas férias, para todo o lugar que eu vou viajar. É porque nos dias de escola não dá muito para ler.

Martim – Tem lição...

Beatriz – O problema da escola, o problema do Colegial é isso. Por exemplo, assim, ano passado eu li 30 livros, eu lia três, quatro livros por mês, era muita coisa, porque eu tinha tempo. Agora, com um monte de livro da escola, mais análise, mais lição, mais a vida social também...

Martim – É livros da escola, lição, trabalho, prova...

Beatriz – Você não consegue ler os livros da escola, entende? Eu gosto dos livros que o professor dá, mas tem os livros que

eu queria ler... Tipo, tem quatro ou cinco livros que eu comprei para mim que eu não consegui ler ainda, entendeu?

Lucas – Eu concordo no mesmo ponto: eu estou enchendo uma prateleira de livros que eu compro para ler, só que quando você vai começar a ler, você lê 15 páginas e o professor já dá outro livro.

Lina – É, e aí não dá para terminar...

Lucas – Você fica assim no máximo quatro, cinco dias sem ter uma leitura para fazer.

GRO – Aí não dá tempo de ler os livros que vocês queriam ler no dia a dia?

Lucas – Isso limita demais.

GRO – Aí fica para as férias?

Vários – É, fica para as férias...

Lucas – No ano passado eu também lia livro tudo junto assim, porque não era tantos. Tinha mês que você ficava sem ler livros, então... Vai lendo em casa...

Beatriz – Por exemplo, agora tem livro para a gente ler de Química, mas também vai dar de Português, sabe? É muita coisa.

GRO – Os outros professores de outras matérias também pedem livros?

Lina – Não todos. Esse foi o primeiro, de Química.

Otávio – E o de História.

Lina – É, mas ele não deu... É informativo, não é didático.

Lucas – É meio didático, meio informativo.

Otávio – É tipo pra escola.

Lina – Você não vai ler assim...

GRO – É um livro teórico de História?

Beatriz – É, de História do Brasil.

Lina – E Química, tipo, vai falar sobre Química...

Lucas – Marie Curie.

Beatriz – Marie Curie, essas coisas.

GRO – A história dela?

Lina – Só que fala, tipo, de umas coisas que a gente vai aprender em Química ainda.

GRO – E vocês estão lendo esses livros também ao mesmo tempo?

Martim – Só que ela pede por capítulos, não pediu para ler tudo.

Lina – Vai lendo e faz um trabalhinho a cada...

Martim – Um resumo a cada capítulo.

GRO – E é diferente ler esse livro? É legal?

Lina – Eu adorei!

Lucas – Eu estou gostando muito do livro, porque a história da Marie Curie é bem interessante.

Beatriz – É, tem umas coisas do raio X, assim, umas sacadas.

Lucas – E a escritora vai fazendo uns paralelos com outros cientistas que a Marie conheceu, vai mostrando várias descobertas da Química.

Lina – Acho que estou gostando mais desse livro do que do de Português. Tipo não mais que o *Ensaio sobre a cegueira*...

GRO – Qual livro vocês estão lendo de Português agora?

Lina – Nenhum.

Lucas – Deve passar um hoje. [Risos.] Deve, não sei...

Martim – Ele vai passar...

Otávio – Ele vai passar um filme lá para a gente ver.

Lina – É, a gente vai ter que ver um filme e fazer uma análise.

Lucas – Acho que vai ter um livro antes, vai ter *Rota 66* antes de a gente ver o filme.

Beatriz – Vai ter um trabalho também sobre aquele quadrinho do Batman.

Lucas – É, mas não é agora... Eu acho que vai ficar mais para a frente isso.

GRO – Esse filme que ele vai passar, que filme que é, vocês sabem?

Vários – *Batman e Rede de intrigas*.

Lucas – Para fazer uma análise também.

Lina – É porque a gente fazia no começo do ano paráfrase e aí agora ele mudou para análise.

Lucas – Ele dá bastante conteúdo como metáfora, como Simbolismo, para a gente analisar e expor esse Simbolismo.

GRO – E aí quando vocês analisam, por exemplo, um filme, é diferente de analisar um livro?

Lucas – Com certeza!

Lina – É que a gente nunca analisou um filme...

Lucas – Mas ainda assim, com certeza! O livro é sobre...

Beatriz – É que o livro é mais metáfora mesmo, sabe? Quando você fala no *Ensaio sobre a cegueira*, você pensa na cegueira, você lê a história e tá uma mulher cega, mas... Dá para você imaginar mais. Mas como o filme é um negócio visual...

Otávio – Eu não acho... Eu acho que tem metáfora também.

Beatriz – Eu acho que tem metáfora, mas acho...

Lucas – O filme é tão metafórico quanto o livro.

Beatriz – Eu sei, cara, mas... Você viaja mais quando você lê o livro.

Lucas – É verdade.

GRO – Por quê?

Lina – Você tem de imaginar aquela cena. Você não precisa pensar, é só você olhar.

Lucas – O filme está muito pronto.

Beatriz – Muito mastigado.

Lucas – Você assiste e mal processa aquilo que você está vendo, já está tudo processado por um diretor, um roteirista, um não sei o quê, não sei o quê. Quando você lê um livro, veio da cabeça do escritor e você que vai ter...

Beatriz – É do escritor para você, o filme é tudo mastigado.

Lina – Você tem que ficar imaginando as cenas, tipo entra dentro da história.

Otávio – Tipo na análise de um filme, você tem de falar sobre a fotografia, sobre a imagem também.

GRO – Sobre a parte visual, não é?

Lucas – Mas ainda assim, a análise de um filme é muito fácil. Porque um livro, se ele dá um mês para ler um livro e fazer uma análise, você vai ler o livro uma vez e vai fazer a análise. Se ele te dá duas semanas para ver um filme e fazer uma análise, você pode ver o filme 20 vezes.

Não estou dizendo que é melhor, ou mais divertido, ou mais gostoso, mas... Dá! Entendeu?

GRO – O que gostam de ler para vocês?

Lina – Revista.

Lucas – Revista, livro, jornal...

Beatriz – Eu leio revista *Superinteressante*, revista de fotografia, tipo coisas técnicas, porque eu gosto, e às vezes eu leio o jornal, a parte de Cotidiano assim, sabe?

GRO – No papel?

Beatriz – É que eu mudei. Na outra casa... Nessa casa meu pai assina o jornal *Valor*, aí eu não leio. Leio na internet, UOL.

GRO – Você gosta de livro? Quais os livros que você disse que comprou e não leu ainda?

Beatriz – Eu tenho uma biografia do Nelson Mandela para ler, eu tenho *Alice no país das maravilhas* em inglês para ler, dois, e eu tenho um outro livro que agora eu não vou me lembrar.

Lina – Eu vejo a página do UOL, sabe? A página inicial que traz as notícias e minha mãe está me obrigando a ler jornal.

GRO – No papel? Ela está te obrigando?

Lina – É, daí eu leio, todo dia.

GRO – E você acha chato?

Lina – Tem dias que tem umas notícias que não interessam muito, tipo, sobre política. Daí eu leio meio assim, sabe? É que depois... O professor de Português, [risos] ele mostrou que eu não tenho conhecimento sobre essas coisas, porque eu não estava assistindo o *Jornal Nacional*, não estava lendo jornal, aí eu comecei a fazer isso essa semana.

GRO – Tem algum livro que você queira ler fora os da escola?

Lina – Na verdade, eu tenho uns não acabados, que eu estava lendo, tipo *Querido John*, mas eu não consegui terminar...

GRO – E você, Otávio, quais os livros que você lê fora da escola?

Otávio – Não, eu lia bastante, mas parei de ler agora. Eu não lembro muito dos que

lia. Agora eu quero terminar de ler o *Ensaio sobre a cegueira* e ler o *Ensaio sobre a lucidez*.

Lucas – Eu também quero.

GRO – Quais os livros que estão te esperando lá na sua prateleira?

Lucas – Eu tenho na maioria romances e épicos, eu gosto muito de épicos.

GRO – Tipo o quê?

Lucas – Tipo *Senhor dos anéis*, assim. Eu gosto bastante de série também. E na maioria esses livros que acrescentam conhecimento, tipo o *Ensaio sobre a cegueira*, tipo um *insight* sobre a sociedade, esse tipo de coisa assim. Não só historinha de dragãozinho...

GRO – Você compra livro? Como é que você escolhe o livro que você compra?

Lucas – Putz, lá na hora eu vou olhando, gostei do título, leio a resenha, leio a orelha, me interessou, eu compro.

GRO – Alguém sugere leitura?

Beatriz – Minhas tias sugerem, elas leem muito, muito, muito. Só que elas têm tempo e eu não tenho... Sei lá, elas leem muito. A minha família inteira, minhas tias, tios, eles leem muito. Eles têm tipo uma biblioteca na casa, sabe? Tipo: “Ah, tia, empresta aquele livro?” Aí fica esse negócio de emprestar livro...

GRO – Elas trabalham com o quê?

Beatriz – Cara, uma tia minha trabalha na Goodyear, ela é gerente de algumas coisas, a outra trabalha na prefeitura, sei lá, em coisas variadas.

GRO – E elas leem o tempo inteiro?

Beatriz – Sim, sim. Elas leem muito esses livros do momento, tipo que são fáceis, tipo *Dear John*, que ela falou. Também tem uns livros mais... Porque meus pais, eles leem, mas eles leem coisas mais específicas do que eles fazem. Tipo, meu pai trabalha na USP, ele dá aula lá, de Administração, ele escreve livro, ele lê livro mais sobre essas coisas. E a minha mãe, a mesma coisa, só que Pedagogia.

GRO [para Lucas] – E você, alguém sugere livro?

Lucas – Família e amigos. Meus pais, toda hora eles estão lendo livro e estão falando: “Ó, esse aqui é legal, esse aqui eu não recomendo”. A gente vai meio trocando, assim. Cada um lê, reporta para a família, reporta para os amigos. Vai trocando informação.

GRO – E você, Laura?

Laura – Eu não gosto muito de ler esses livros meio complicados, eu gosto mais de ler livros fáceis. Eu não sou que nem o Lucas, que lê esses livros tipo *Ensaio sobre a cegueira*, mas eu leio. Eu li porque a escola pediu. Sabe aquela escritora americana, Meg Cabot?

GRO – Sei.

Lucas – Na 8ª série, todas as garotas leram uns 22 livros dela!

GRO – Ela escreve sobre...?

Beatriz – De adolescente com menino, sabe? É tipo isso a história, mas é tipo um livro que você lê em um dia. É, eu leio rápido, umas 200 páginas, e é aquela história, tipo num filme assim. Então, se você sentar e ler, você vai gostar e vai ler o dia inteiro, sabe?

Laura – E eu leio... Eu não leio em português, eu leio sempre em inglês.

GRO [para os outros] – E vocês? O que vocês gostam de ler fora da escola?

Otávio – O que me recomendam...

GRO – Quem que te recomenda livro?

Otávio – A minha família.

GRO – Que livro você gosta?

Otávio – Gosto de livro bem escrito, que dê para ler.

GRO [para Martim] – E você?

Martim – Eu já falei, eu gosto de ler livro fácil.

Beatriz – Eu gosto de ler biografia também. Tipo a do Nelson Mandela, eu sei o que ele fez, eu sei quem ele é, mas parece que você entra, você conhece a pessoa, e ela tem uma... tipo, vida legal, elas fizeram muita coisa pelo mundo, tipo o Nelson Mandela.

Lucas – Eu prefiro autobiografia, porque passa não só a vida da pessoa, mas muito mais o que a pessoa pensa.

Lina – O que ela sentiu...

Lucas – Eu estou querendo ler agora a do Eric Clapton. Se você lê uma biografia, você não vai entrar na cabeça da pessoa, você não vai pensar como é que ele faz tudo aquilo, o Eric Clapton, ele é um músico genial. Então, é muito melhor você ler uma autobiografia, porque você sabe como o cara pensa. Você descobre muito mais sobre a pessoa do que lendo algo que outra pessoa escreveu sobre ela.

GRO – É importante ler?

Lucas – Com certeza!

Lina – Bastante.

GRO – Por quê?

Lucas – Porque ler cresce, abre a sua cabeça, te dá conhecimento.

Lina – É o que a gente está aprendendo com o professor agora, ele fala muito que a literatura passa coisa, tipo muitas ideias. Tem umas coisas que estão implícitas, sabe? Quando você lê, você sabe muita coisa, você aprende muita coisa também. Ainda mais quando é uma literatura de época. Se eu ler uma coisa de 1900, eu vou aprender mais sobre a época.

Beatriz – Também porque ajuda muito na escrita, vocabulário e gramática, essas coisas.

GRO – Vocês sentem que a leitura que vocês fazem influencia no que vocês estão escrevendo?

Beatriz – Muito.

Lina – Quanto mais a gente lê, melhor a gente escreve, eu acho. Tudo, a pontuação, a ortografia.

Lucas – Sem falar que quanto mais você lê, melhor você lê. Tem muito, entra muito o fator leitura também, porque tem muita gente que olha para o texto, ou lê totalmente supersuperficial. “Ah, legal, gostei, historinha... *Ensaio sobre a cegueira*, ah, todo mundo fica cego, eba, acabou, todo mundo voltou a ver.” Mas quanto mais você lê, mais você aprende a ler as entrelinhas, olhar realmente para o texto e ver o que é que o autor está querendo dizer. Eu acho que eu aprendi

muito mais isso nos últimos anos. Tipo na 8ª, na 7ª série, eu lia os livros muito mais superficialmente, eu acho.

GRO – Vocês acham que o que vocês leem para a escola influencia as escolhas que vocês fazem quando vão escolher um outro livro?

Otávio – Não muito.

Martim – É, depende, você começa a ler livro de um tipo só, você vai se acostumar, ou vai passar a gostar daquele tipo de livro.

Otávio – Se você lê um autor e gosta de um autor, pode querer ler mais.

GRO – Como o *Ensaio sobre a cegueira*, por exemplo?

Lucas – Eu acho que sim. José Saramago, eu nunca tinha me aventurado a ler, apesar de todo mundo falar que é muito bom...

Lina – A gente leu na classe, o da *Ilha imaginária* lá.

Lucas – É verdade, a gente leu. Mas eu me conectei muito mais com o *Ensaio sobre a cegueira*, por isso que agora eu estou com vontade de ler mais José Saramago.

GRO – A escola ajuda a formar um gosto?

Laura – Eu não acho...

Beatriz – Se eu encontrasse *Ensaio sobre a cegueira* na livraria, talvez eu não fosse comprar, sabe? Mas já que tenho que ler para a escola, tenho que ler, se eu não fizer análise eu não ganho nota, eu acabo lendo meio que obrigada, acabo conhecendo, sabe?

Laura – Acho que influenciaria mais se dessem opções para a gente... Quando a gente lê, a gente se sente meio obrigado, a gente não se conecta muito. Eu tenho que ler, se não eu não vou bem na aula de Português... Se eles dessem opções para a gente escolher, para a gente ver...

Beatriz – No Fundamental eles davam uma lista de 15 livros e você podia escolher dois, três.

Lina – O tema era magia, aí eles davam lá vários livros desse tema...

Lucas – Eu acho que primeiro de tudo entra o fator ecológico você ler no papel,

Lucas – A professora de biblioteca vinha na classe e explicava: “Esse aqui é desse gênero. As pessoas que gostam desse são geralmente essas...”

Beatriz – Cara, você tem uma opção, você pode escolher o que você quiser, isso é muito bom, mas as pessoas têm um pouco de desgosto de ler quando a escola manda. Eu gosto muito, muito de ler, mas quando a escola manda e só tem um livro para ler...

Lucas – Tira o prazer um pouco da leitura, não muito, mas... Muda o caráter do leitor, eu acho.

Beatriz – Agora eu vou sentar para ler, tipo eu escolhi aquele livro, eu estou a fim de ler, agora...

Lucas – Eu quero ler e eu tenho que ler, é bem diferente.

Beatriz – Quando você escolhe o livro, mesmo você lendo, já muda bastante.

GRO – E você acha que não interfere, que o que você está lendo aqui na escola...

Laura – É, não. Eu me sinto obrigada, aí é meio que um efeito negativo, eu não quero ler. Se eles dessem mais opções, pessoas que gostam de ficção, de aventura, livros que têm a ver com a literatura brasileira, aí seria mais legal.

Lina – Então acaba sendo chato depois de um tempo, dependendo do livro. Quando o livro já não é muito legal, vira tipo um saco.

GRO – Tem diferença de ler no papel e ler na tela?

Lucas – Com certeza! Com certeza!

Otávio – Não, porque os dois são textos.

Beatriz – Cara, para mim não, o negócio de você ter um livro na sua mão é um negócio muito bom... Aí você pega a sua bolsa, você pega o seu livro.

Lina – Eu acho muito difícil, você está lendo [no *tablet*], aí vai um pouco para lá, um pouco para cá, eu não sei, eu me confundo assim um pouco... No papel você tem mais controle, não sei explicar, vai passando as folhas.

Lucas – Eu acho que primeiro de tudo entra o fator ecológico, muito mais porque não é um papel que vai ser jogado fora e você não vai gastar energia.

Segundo, é a comodidade, porque você pode levar o livro na bolsa ou numa mochila. Um *tablet* você pode levar, mas se acabar a bateria, você não pode ler. E sem falar que é meio estranho falar assim, mas acho que ler no papel tem toda uma magia por trás, é muito mais psicológico de ler no papel...

Martim – Eu não acho.

Beatriz – Cansa a vista também, depois de um tempo.

Lucas – Ler no digital realmente é pior para o olho.

Laura – Eu não gosto muito de ler no digital, fica muito desconfortável para ler.

Lina – É bem mais fácil. Você vai levar dois, três livros para as férias, aí você tem três e o peso de nenhum... É bem mais leve...

Lucas – Você lê meio livro, acabou a bateria.

Lina – Você carrega.

Lucas – Você está num avião, de 20 horas, você vai pra China.

Otávio – Tem bateria!

Lucas – Eu *tenho* um *tablet*, não dura, dura oito horas a bateria. Você vai para a China.

GRO [para Martim] – Você também tem?

Martim – Tenho...

Otávio – Oito horas usando, mas você vai dormir no avião. Não vai ficar lendo 20 horas direto, né?

Lina – Você não vai ler oito horas.

Lucas – Você pode querer, mano, e daí? Te limita muito mais, o digital.

GRO – Mas e o tato, não faz diferença?

Beatriz – Você está com o livro na mão, na sua prateleira, putz, estou a fim de ler, de reler...

Lucas – Tem toda uma magia por trás...

GRO – Reler?

Beatriz – Eu sempre releio livro nas minhas férias, quando estou com tédio. Estou com o saco cheio de não fazer nada, não quero mais mexer com o computador, porque já mexi tipo o dia inteiro. Tenho meus livros para ler, saio, leio. Não dá para ler na internet, cansa a vista.

GRO – E a relação entre cinema e literatura? Vocês gostam de ver filmes baseados em livros?

Lucas – Eu gosto de ler o livro antes.

GRO – Antes de ver o filme?

Otávio – Os dois: se o filme é legal, eu leio o livro.

Martim – Se lê o livro antes e vê o filme depois, estraga o livro. O filme é muito ruim...

GRO – Você acha os filmes piores?

Otávio – Nem todos. Eles encurtam muito no filme, tiram muita informação.

Beatriz – Quando você vê o filme, fala “Nossa, o filme é muito bom!” Mas quando lê o livro, vê que cortaram algumas partes.

Lina – Cada um tem um ponto bom. Tipo ver o filme é muito legal. Ler o livro é bem mais complexo, tipo bem mais detalhado. Você não vê esses detalhes no cinema, sei lá.

GRO – Está bem, muito obrigada, gente!

ESCOLA 4

15 de agosto de 2011

42 minutos de duração

1º ano D do Ensino Médio

7 alunos entrevistados separadamente:
Catarina, Benjamin, Tadeu, Cecília,
Patrícia, Joana e Laís.

Catarina: 15 anos, pai administrador, mãe professora, mais de 200 livros em casa, pais leem às vezes, considera-se leitora, pois lê muitos livros por conta própria, vários livros preferidos, não citou nenhum especificamente.

Catarina – Até a 8ª série, a escola é em outro lugar e o funcionamento é completamente diferente. E lá é 30 minutos de recreio, é um só e 30 minutos. E acho que a gente estava acostumada a isso. Só que 15 minutos é... O primeiro recreio é o maior, mas mesmo assim, a cantina é uma só, é difícil você conseguir comer, se você quer... Ou você decide que você quer comer ou quer ficar com os seus amigos, não dá para fazer as duas coisas... Só que demora muito a fila, é um caixa só... Aí, eu acabo comendo no primeiro e ficando com os amigos nos outros dois ou... faz lição...

GRO – [Explicação sobre a entrevista.]
Como são seus hábitos de leitura?

Catarina – Então, eu leio muito, muito, muito...

GRO – Desde pequena?

Catarina – Desde pequena. Desde que eu comecei a ler, ou leio no computador, agora, faz um tempo atrás eu comecei a baixar muito livro no computador... Sei lá, esse ano eu acho que eu já li uns 30 livros, por aí... Sei lá... Cinco, dez pela escola, só que geralmente eu não gosto muito dos que a escola dá, eu prefiro uns livros não didáticos. Nem porque é o livro da escola, é que são leituras difíceis e eles dão um prazo muito curto. Agora no

ano passado a gente leu Franz Kafka, Machado de Assis, e hoje, agora, este último livro que a gente estava lendo, a gente estava lendo Saramago. É... E a gente tinha que fazer um trabalho depois... E é um livro muito difícil, pesado, são cenas tipo cruéis, chama *O ensaio sobre a cegueira*, você já leu, provavelmente.

GRO – Já li.

Catarina – Então, e tinha que fazer uma análise com paráfrase depois, é complicado. Mas se você para e realmente presta atenção no livro, eu acho que você gosta de ler.

GRO – Você leu o quê do Kafka?

Catarina – *A metamorfose*.

GRO – E do Machado?

Catarina – *O alienista*... E teve mais um que a gente leu... Não, acho que só esse... A gente leu outro do Saramago, *A ilha desconhecida*.

GRO – Você acha que essas leituras são mais difíceis?

Catarina – É, porque normalmente essas leituras sempre têm uma metáfora por trás. Por exemplo, *A ilha desconhecida*, o livro todo tem uma coisa por trás, porque senão seria um conto, muito bobo, realmente. Então, tudo tem que ter uma análise, tudo você tem que parar para pensar. A primeira frase você tem de ler umas três vezes para entender, porque é muito difícil o jeito de ele escrever mesmo, porque ele coloca os diálogos junto das frases e aí você não sabe o que é diálogo e o que é o autor falando. Então, eu prefiro... Eu gosto muito de ler, mas eu prefiro, eu gosto de leituras fáceis. Não importa muito o tamanho, tipo tem 700 páginas, tudo bem. Só que leituras mais leves, assim...

GRO – O que você leu ultimamente que você mais gostou, por conta própria assim?

Catarina – Então, eu nem soube colocar o que mais gostei, porque eu já li tanto... É difícil... Agora está tendo essa febre de vampiro, eu já li um *mooonnte*, um *mooonnte*.

GRO – Você leu os *Crepúsculos* todos?

Catarina – Todos. Não, mas esses... Sei lá, faz um tempinho que começou, já tem sei lá quantos milhões de coleções, uns oito, nove livros de vampiro. E não só vampiro, tem sobrenatural de bruxas, lobisomens. Mas eu gosto muito de romance, é o que eu leio basicamente. Tem duas autoras que mais gosto, que é a Meg Cabot e a Meg Reyes... não, Marian Keyes... isso, que ela escreve tipo vários, bem grandes também, ela é da Irlanda.

GRO – São séries de livros, com os mesmos personagens?

Catarina – Não. Tipo, às vezes ela faz uma família, então são, sei lá, cinco irmãs, e aí em cada livro ela conta a história de uma irmã diferente. Mas as histórias não se ligam, é uma muito tempo depois ou muito antes, ou é indiferente, é um jeito bem legal. E a Meg, eu sempre gostei dos livros dela desde pequena, desde quando eu comecei a gostar de ler, que li *O diário da princesa*, eu li uns nove, dez livros. E foi mais ou menos quando eu comecei a gostar de ler, eu estava na 2ª série, assim.

GRO – Como você escolhe os livros que lê e onde costuma ler? Que horas você costuma ler?

Catarina – Eu costumo ler à noite, antes de dormir, e eu sempre acabo ficando mais do que eu precisava e durmo muito tarde... Tem vezes que eu passo a noite lendo, chego aqui morta. Quando eu vou para a biblioteca para escolher livro, eu fico perdida, para a livraria... Eu começo pelos lançamentos e, sei lá, eu sempre quero levar uns quatro ou cinco para casa. Minha mãe não compra mais livro para mim, eu que compro, porque ela desistiu... É muito livro.

GRO – E tem diferença ler no livro e ler no computador?

Catarina – Tem, o computador é muito cansativo. Eu só leio quando não dá tempo de ir na livraria ou quando preciso para a escola e eu esqueci de comprar e é importante ler. Tem uns livros antigos também que meu pai acaba me passando, tipo Sherlock Holmes ou Agatha Christie. Ele gostava muito de ler quando era

pequeno também, foi quando ele aprendeu e estudou. E eu acho muito importante, por causa disso. Tem uma coleção, tipo *O reverso da medalha* [Sidney Sheldon], *Queeney*, tem vários livros muito antigos que eu vou pegando e vou lendo.

GRO – Então, ele indica alguns livros?

Catarina – Ele deixa a estante dele lá para mim. Os que ele mais gostou estão numa estante só e aí são os que eu vou lendo primeiro.

GRO – Seus pais gostam de ler?

Catarina – Minha mãe gosta também, só que para ela é muito mais difícil, porque ela começa e começa a ler o outro ao mesmo tempo, aí ela não consegue se focar em um só e começa outro. Aí ela acha que não consegue terminar esse porque está chato, então começa outro. Juro, ela tem uns cinco ou seis livros começados, mas nenhum ela consegue acabar. Ela tenta fazer tanta coisa ao mesmo tempo que num... Meu pai, se ele pega um livro, ele acaba, independente de que livro seja.

GRO – O que eles fazem?

Catarina – Meu pai é administrador, ele tem uma empresa. Minha mãe trabalhava aqui no Vera, não na parte didática, na parte financeira. Meu pai tem uma loja do Boticário. A minha mãe se aposentou faz uns dois anos e agora ela trabalha com ele.

GRO – Obrigada, Catarina!

.....

Benjamin: 15 anos, pai professor universitário, mãe artista plástica/*designer*, mais de 200 livros em casa, pais leem sempre, considera-se leitor, pois lê até o fim os livros que lhe interessam, livro preferido: *Fôlego*.

GRO – [Explicação sobre a entrevista.]
Você gosta de ler?

Benjamin – Depende do livro. Às vezes, depende. Se o livro me interessa mais, eu tento ler até o final. Mas às vezes o livro

não interessa e acaba encalhando um pouco a leitura. Começa a ler, daí para, não volta mais...

GRO – Que tipo de livro interessa?

Benjamin – Ah, eu gosto de romance, suspense, essas coisas, sabe? Termina um capítulo e você já quer ir para o próximo.

GRO – Romance tipo de aventura?

Benjamin – É, qualquer coisa envolvente assim.

GRO – Que livro que você leu e que você curtiu?

Benjamin – *Capitães de areia*, por exemplo, eu li e eu gostei muito.

GRO – E esse último que vocês leram, o *Ensaio sobre a cegueira*, você curtiu?

Benjamin – Eu li o *Ensaio sobre a lucidez*, na verdade, porque tinha a opção. Gostei mais ou menos... Achei um pouco parado.

GRO – Você achou difícil?

Benjamin – Não. No começo, a pontuação, os parágrafos são um pouco difíceis, mas depois você vai acostumando.

GRO – Tem outras coisas que você costuma ler?

Benjamin – Leio bastante jornal, revista e na internet.

GRO – O que você lê na internet?

Benjamin – Notícias, textos de opinião, às vezes leio *blog*.

GRO – Revistas dessas tipo *Superinteressante*, você costuma ler?

Benjamin – Não sei... Eu não costumo comprar as revistas, eu leio as revistas que estão por aí, assim... Eu vou num lugar, tem uma revista, eu abro e começo a ler.

GRO – Os livros que a escola pede para vocês lerem, você costuma ler? Você gosta?

Benjamin – Geralmente, pelo menos tentar ler eu leio, mas... É bastante variado, tem uns livros que são interessantes, outros livros nem tanto... Pelo menos os livros que vão cair no

vestibular, eu sempre leio. Tem alguns que nem me interessam, nem vai cair no vestibular, aí eu acabo não lendo.

GRO – Você acha que é importante ler?

Benjamin – Ah, é...

GRO – Por quê?

Benjamin – É uma forma de cultura.

GRO – Seus pais costumam ler?

Benjamin – Muito.

GRO – O que eles gostam de ler?

Benjamin – Eu acho que literatura, não sei...

GRO – Eles indicam livros?

Benjamin – Normalmente, não. Eles leem uns livros mais complicados, em outras línguas, sei lá... Principalmente meu pai.

GRO – O que ele faz?

Benjamin – Ele é professor da USP.

GRO – De quê?

Benjamin – De Literatura...

GRO – Bom, então está explicado...

Benjamin – É, se nem ele lesse...

GRO – Você sabe o que vai fazer como profissão?

Benjamin – Estou pensando em Biologia, talvez, não sei...

GRO – Como você escolhe os livros que você lê?

Benjamin – Às vezes, se alguém me indica um livro bom, daí eu procuro ler...

GRO – Obrigada, Benjamin!

.....

Tadeu: 15 anos, pai economista, mãe arquiteta, mais de 200 livros em casa, pais leem sempre, considera-se leitor, mas os livros da escola o tornam um leitor “preso”, livro preferido: *Capitães da areia*, *Marley e eu*, *O dia do coringa*.

GRO – [Explicação sobre a entrevista.]
Gosta de ler?

Tadeu – Gosto até... Quando eu leio por prazer, assim, sem prazo, eu gosto.

GRO – Sem prazo? E aí aqui na escola tem prazo, não é?

Tadeu – É... Aqui na escola, às vezes complica, assim, porque o livro, às vezes, não é o que gosto de leitura e tem prazo e aí chega e eu acabo ficando nervoso. Só que quando eu leio tranquilo, assim, sem prazo, eu gosto.

GRO – O que você gosta de ler, quando você pode escolher?

Tadeu – Ah, eu gosto de ler conto, assim, romance.

GRO – Que tipo de romance?

Tadeu – Não tenho preferência. Às vezes eu escolho o livro assim só... Eu estou na livraria, eu escolho o livro, eu leio. Se eu não gosto, deixo de lado. [inaudível]

GRO – Você escolhe o livro na livraria pelo título? Pela capa?

Tadeu – Às vezes o pessoal fala que gostou do livro, ou eu gosto do assunto. Por exemplo, *Marley e eu*, eu achei que era um livro que eu nunca iria gostar, eu peguei o livro e achei superlegal, o livro. Mas muita gente falou que é bom. Peguei o livro, comecei a ler e não larguei.

GRO – Ele tem um ritmo legal?

Tadeu – É, ele tem um ritmo bom.

GRO – Você lê quando, esses livros que você lê por conta própria?

Tadeu – Então, normalmente é nas férias. Às vezes, eu não consigo arranjar tempo nas férias, faço outras coisas, aí acabo nem lendo. Mas quando eu leio, eu leio nas férias, porque na escola não dá tempo por causa dos outros livros.

GRO – Tem muito pedido de livro aqui, né? Quantos livros vocês leem por semestre?

Tadeu – Por semestre... É um por mês ou mais. Eu acho que é um por mês a média, assim. Ainda pedem análise, pedem paráfrase, aí fica difícil.

GRO – E tem outras coisas que você gosta de ler?

Tadeu – História em quadrinho, eu costumava ler bastante, tipo Turma da Mônica, assim, eu lia muito, muito, tinha caixas de Turma da Mônica; revista, eu gosto de ler bastante também, eu até leio a *Veja*, para saber as coisas que aconteceu na semana; mas para a falar a verdade, eu prefiro ler, assim, no computador, notícia assim, para.... Eu acho mais prático, fácil, mais fácil do que jornal, essas coisas.

GRO – E livro, você gosta de ler no computador?

Tadeu – Livro não, livro é no papel.

GRO – Por quê?

Tadeu – Porque, primeiro, no computador eu acho que uma coisa muito longa cansa, assim. E daí, outra coisa é a posição que você fica, sentado...

GRO – Você gosta de ler deitado?

Tadeu – Às vezes eu leio deitado, para falar a verdade. Mas também é uma coisa que você não consegue se concentrar, porque tem outros programas abertos, aí você não consegue se concentrar só no livro.

GRO – Seus pais indicam livros para você ler? Ou seus amigos?

Tadeu – Não indicam tanto... Às vezes falam que gostam da leitura e eu posso ficar interessado ou não. Só que ele não fala que é uma boa leitura, ele fala que gostou do livro. Daí, se eu ficar interessado, às vezes eu acabo até pedindo o livro...

GRO – Seu pai lê bastante?

Tadeu – Lê bastante.

GRO – Sua mãe também?

Tadeu – Minha mãe faleceu, mas ela lia bastante também.

GRO – Ah... Você costuma comprar livro? Você pega na biblioteca, os livros?

Tadeu – Na biblioteca eu não costumo, mas às vezes... É que normalmente o meu irmão já tinha o livro, né? Que eu tenho um irmão mais velho, daí... Daí às vezes eu leio mais do que ele lê, assim, ele está gostando da leitura, aí eu pego o livro dele assim e leio. Mas quando eu não

tenho o livro, eu peço emprestado para algum amigo ou compro na livraria mesmo.

GRO – Você guarda os livros que você lê?

Tadeu – Guardo. Guardo. Daí os que estão muito antigos, assim, eu já dou e os que não gostei, eu acabo dando...

GRO – Obrigada, Tadeu!

.....

Cecília: 15 anos, pai jornalista, mãe professora, mais de 200 livros em casa, pais leem sempre, considera-se leitora, pois lê pelo menos um livro por semana e lhe faz bem, livro preferido: *A menina que roubava livros*.

GRO – [Explicação sobre a entrevista.]
Você gosta de ler?

Cecília – Gosto.

GRO – O que você gosta de ler?

Cecília – Hum... Ai, gente!... [Fica encabulada diante das amigas que estão próximas.] Conversem aí, por favor!... Ah... Eu leio tudo... assim, eu leio tudo, bastante...

GRO – Mas tem alguma coisa preferida, tipo romance, poesia?

Cecília – Leio romance, leio romance, eu prefiro... Poesia, eu leio, mas não é uma coisa que eu leio todo dia, só quando tem alguma coisa especial, mas eu leio romance mais...

GRO – Que tipo de romance você gosta?

Cecília – Eu leio vários... É porque eu leio muita coisa, então é difícil de definir, mas eu leio desde os infanto-juvenis até uns livros mais clássicos. Eu gosto bastante de uns ingleses...

GRO – Você lê vários ao mesmo tempo ou você lê um de cada vez?

Cecília – Não, eu leio um de cada vez.

GRO – E você lê os livros aqui da escola também?

Cecília – Leio.

GRO – E como é que você vai intercalando as leituras que são pedidas e as que você quer ler?

Cecília – É muito ruim. Eu sempre leio os livros da escola, mas os que eu quero ler, normalmente eu quero muito ler. Então, às vezes é complicado, você tipo... É... Porque não é que eu troque os livros da escola por internet, eu troco os livros da escola por outros livros. Então, é difícil porque... a maioria, eles são muito bons, mas alguns são chatos de ler. Eles são bons, mas não é a melhor história, tem de ler porque tem de ler. Então, não sei...

GRO – Você acha que eles são mais difíceis do que os livros que você gosta de ler? Ou só são mais chatos mesmo?

Cecília – Não, eles são só mais chatos. Eu acho que tem muita gente que tem dificuldade de ler livro, porque acha difícil, mas eu acho que isso de um livro ser difícil ou não é só você ler e daí você se acostuma... é só você ler bastante... É porque nenhum dos meus amigos lê livro. Tipo, para a maioria das pessoas, é muito esforço ler um livro para a escola. Só que para mim não é esforço, é só chato...

[Risos.]

GRO – E é chato por causa do tema?

Cecília – É, normalmente é por causa do tema. Tem uns anos que tem uns livros mais legais. Porque depende também do que você está falando, às vezes você está falando de... sei lá, você está falando... Depende dos períodos literários, quando você está falando do Romantismo, daí tem um tipo de livro, daí no ano que vem, você vai falar de um tipo... de alguma coisa que você tem que ler, mas o tema não foi legal... Então, os livros ficam mais chatos.

GRO – E os livros que você gosta de ler, você escolhe como?

Cecília – Ou meu pai, tipo, me indica um, ou... Normalmente eu vou na livraria, porque eu compro a maioria...

GRO – Ah, você gosta de comprar?

Cecília – É, eu gosto de comprar. [Risos.] Eu gosto de ter, assim, o livro...

GRO – Você vai guardando depois?

Cecília – Não, eu tenho *muito* livro.

GRO – Você tem uma biblioteca particular?

Cecília – Tenho, minha só. Tem a dos meus pais, e tem a minha. Mas na livraria, eu vou e daí eu só escolho, assim, eu vejo, eu pego...

GRO – Você gosta de algum autor específico? Você escolhe pela capa?

Cecília – Normalmente eu pego umas capas, ou algum autor que eu gosto, qualquer coisa, daí eu pego vários e daí eu só leio a contracapa e eu vejo o que eu gosto. Mas às vezes, se eu leio um livro de um autor que eu gosto, daí eu começo a comprar dele até acabar.

GRO – Você gosta de ler onde?

Cecília – Em casa, porque eu consigo ler sem me desconcentrar. Aqui [escola] as pessoas sempre vêm falar, então não é muito... Eu leio em casa, na cama ou na sala, porque tem uma cadeira. Ou eu gosto de ler quando eu viajo também, porque aí, eu leio muito quando eu viajo, porque aí tem o dia inteiro de tempo livre, porque normalmente às vezes é difícil balancear com a escola...

GRO – Então nas férias fica mais fácil para ler, ou no fim de semana e tal?

Cecília – Na verdade, fim de semana não. Na verdade eu me prejudico, porque eu leio bastante em dia de semana e daí, às vezes, umas coisas aqui da escola tem que fazer da última hora. Mas nas férias é *muito* mais fácil.

GRO – Seus pais gostam de ler?

Cecília – Meus pais gostam. É que meu pai é jornalista e minha mãe é professora. Então, meu pai sempre leu muito e a minha mãe também. Minha mãe é professora de Inglês, então ela lê em inglês.

GRO – Você gosta de ler em inglês também?

Cecília – Gosto. É porque tem umas... alguns livros que são muito mal traduzidos, aí algumas vezes a história é boa, mas quando passa para o português, eles fazem de qualquer jeito só porque a história é boa, daí não é bom de ler,

porque é tipo uma linguagem meio... só para contar a história, não é tão boa. Daí eu prefiro ler no original, porque faz mais jus ao que ele escreve.

GRO – Tem diferença ler na tela e no papel?

Cecília – Tem. Eu nunca leio no computador, ler tipo três páginas no computador é muito cansativo. E além disso, eu acho muito ruim, assim, eu acho que, tipo, livro tem um valor, sabe? As pessoas se apegam ao livro, porque cada capa é diferente... Ler no computador, eu acho meio...

GRO – Não tem graça?

Cecília – Não!

[Risos.]

GRO – Obrigada, Cecília!

.....

Patrícia: 15 anos, pai arquiteto, mãe professora, de 51 a 200 livros em casa, pais leem sempre, livro preferido: série *Harry Potter*, livros do Ken Follet, *Admirável mundo novo*.

GRO – [Explicação sobre a entrevista.] Gosta de ler?

Patrícia – Muito!

GRO – O que você gosta de ler?

Patrícia – Ah, eu gosto de ler romance, eu gosto de livro que tenha mistério. Você conhece os livros do Ken Follett?

GRO – Não, não conheço.

Patrícia – É porque... eu acho muito legal uma coisa que ele faz, porque nos livros dele, ele bota tipo um epílogo e tem algum fato meio estranho, que você fica: “Meu, o que é que está acontecendo?”. E esse fato é esquecido, assim, mais ou menos esquecido no começo da história. Sabe, é uma coisa que acontece ali no meio e aí começa a história num ponto que não tem nada a ver com aquilo. Só que vai entrando uns detalhes que têm a ver com aquilo, então você só descobre o que significa aquela primeira cena no final do livro. Eu acho essas coisas muito legais.

Porque eu acho que tem que ser... Eu leio qualquer coisa, desde que me prenda. Se não tiver alguma coisa para me prender na leitura, eu...

GRO – Você desiste?

Patrícia – Ah, fica chato... Eu não gosto de desistir de livro, eu vou até o fim, mas fica chato.

[Risos.]

GRO – Como você escolhe os livros que você lê por conta própria?

Patrícia – Então, eu mudei...

GRO – Tipo esse autor que você gosta, você lê todos os livros dele?

Patrícia – Sim, eu já li muitos livros dele. É que eu não compro muito livro, eu costumo pegar emprestado das pessoas. Eu gosto muito de trocar livro, porque a pessoa já leu e ela indica... Meus amigos que indicam, na verdade. Tem um *site*, não sei se você conhece, chama Skoob.

GRO – Não, não conheço.

Patrícia – É um *site* que você tem, tipo, vários livros lá, você pode fazer resenha, fazer vários comentários sobre os livros, avaliar, e você marca os que já leu, os livros que você vai ler, sugestão, o que você quer. Esse *site* dá bastante dica, assim, do que eu posso ler, sabe? Você vê lá um livro, ah, “livros parecidos”, sabe?, “você pode gostar de...”, eu acho muito legal.

GRO – E aí você vai atrás dos livros que estão indicados ali, se você gostou da resenha, é isso?

Patrícia – Sim, também. Aí, quando eu entro em livraria também, eu vejo assim os livros, vejo um livro, quer dizer, vejo um título ou uma capa assim que me interessa, eu leio a sinopse, eu vejo como é que é... Eu gosto de procurar livro.

[Risos.]

GRO – E quando você vê na livraria, você compra o livro?

Patrícia – Sim, ou então procuro se alguém tem.

[Risos.]

GRO – Tem diferença, para você, ler na internet e ler no livro?

Patrícia – Sim. Foi o que eu respondi no questionário, porque, assim, eu gosto de ter o livro, não sei, acho que é uma coisa muito mais intensa você ler no livro do que você ler na internet. Uma vez, tinha de ler *O alienista* para a escola e eu não tinha conseguido o livro, aí eu procurei na internet e eu me senti muito mal lendo o livro na internet. Cara, tem que ler no livro, tem que sentir o livro e tal... Eu gosto muito do cheiro de livro, sabe essas coisas?

GRO – Você costuma ler onde?

Patrícia – Olha, basicamente em qualquer lugar... [Risos.] Eu já terminei muito livro até na sala de aula. Sabe quando você está gostando tanto de um livro, que não consegue parar de ler? Tô lá, com o livro escondido aqui no canto, lendo... [Risos.] Às vezes não consigo me segurar... Sim, mas eu gosto de ler... Eu não sei, às vezes eu não consigo ler em lugar barulhento, sei lá, leio na cama, sabe? No sofá...

GRO – Seus pais gostam de ler?

Patrícia – Sim, mas sei lá, eu não vejo tanto. Eu sei que meus pais gostam de ler porque eles já falam dos livros que eles leram, mas acho que eles leem mais coisas a ver com o trabalho deles. Minha mãe é professora, ela lê muito livro didático [teórico] sobre matemática, sobre pedagogia. O quarto dela tem uma pilha desse tamanho, assim, tem um monte de livro. Meu pai lê uns livros sobre história e arquitetura, esse tipo de coisa, sabe?

GRO – Então não são livros de literatura, por exemplo, que é o que você gosta de ler?

Patrícia – Sim, eu sei que eles leem, porque já falaram... Por exemplo, meu pai gostava muito do Dante Alighieri, mas eu não vejo tanto, o que eu vejo mais são esses livros didáticos [teóricos].

GRO – Você gosta de ler nas férias?

Patrícia – Hum-hum... Eu gosto de ter tipo meta de livros, assim, para as férias. Nessas férias eu não li taaanto, fiquei meio preguiçosa nessas férias. Mas nas

férias de dezembro e janeiro, eu li, eu peguei um livro do Ken Follett que tinha umas mil páginas: “Eu tenho que terminar de ler esse livro nessas férias!”

[Risos.]

GRO – E os que tem de ler aqui para a escola? Você gosta deles?

Patrícia – A maioria, não.

GRO – Como é que você coloca eles dentro da sua agenda de leitura?

Patrícia – Acho meio difícil eu gostar dos livros que a escola pede. Não sei... Esse... A gente leu agora o *Ensaio sobre a cegueira*, que eu gostei *muito*. Mas eu não gosto dos livros, eu acho eles meio sem graça, sabe? E eu fico irritada, porque estou lendo um livro em casa e eu tenho que parar de ler o livro e começar a ler o livro da escola... Aí termina o livro da escola e eu volto lá. Sei lá, leio um capítulo e já tem outro livro para ler, sabe? Me irrita um pouco isso, porque eu sei que é importante os trabalhos dos livros, eu sei que muita gente não lê em casa e é bom a escola pedir, mas, sei lá. Eu tenho os meus livros para ler [risos] e eu não consigo ler tudo o que eu quero [risos]...

GRO – Mas você acha que é importante por quê? Porque são outros livros?

Patrícia – Também. Às vezes não é uma escolha que você faria, sei lá, um livro clássico. Não sei, é importante também mais para estimular a leitura, sabe? Fazer os trabalhos com os livros, não sei... Porque a gente tem esse trabalho de fazer a paráfrase, sabe?, essas coisas, avaliar o livro. Antes eu lia livro e eu não parava para pensar muito. Depois, com esses trabalhos que a gente faz com o livro, fica na minha cabeça alguma coisa, sabe? Eu tenho que ter esse processo com a minha leitura. Às vezes eu acho que eu aprendo mais com a história agora do que antes, porque eu penso mais nela por causa dos trabalhos que a gente faz com a escola.

GRO – Você acha que os livros que você lê influenciam na sua escrita?

Patrícia – Muito. Um tempo atrás, quando eu comecei a ler, eu lia livro de menininha, tipo Meg Cabot. Eu sempre quis escrever, mas as minhas histórias são um lixo. Mas

era muito estilo menininha, desse tipo... Agora que eu comecei a ler uns livros mais sérios, eu tento escrever numa linha mais séria, mas eu acho que ainda não está muito na minha capacidade. Mas influencia bastante, o jeito de escrever do autor, às vezes você pega alguma coisa, que você leu muito dele. Eu conheço bastante gente que lê muito e eu vejo eles falando, eles escrevendo, é totalmente diferente de quem não lê muito, sabe? Você aprende palavra nova, você aprende expressão nova, não sei...

GRO – Muito obrigada, Patrícia!

.....

Joana: 15 anos, pai jornalista financeiro, mãe faz pesquisa de mercado, mais de 200 livros em casa, **pais leem sempre**, considera-se leitora porque “adora ler”, livros preferidos: *Admirável mundo novo*, *Reparação*, *O castelo de vidro*, *Ciranda de pedra*, *Harry Potter*.

GRO – [Explicação sobre a entrevista.]
Você gosta de ler?

Joana – Eu adoro ler. Menos a leitura tipo para a escola, que é meio chato, porque tem prazo e você não pode escolher o que quer ler. Mas, sei lá, eu adoro ler...

GRO – Fora da escola, o que você gosta de ler?

Joana – É bem variado, na verdade, mas, tipo, eu gosto de coisas meio antigas, tipo, eu adoro *Admirável mundo novo*...

GRO – Você leu sozinha?

Joana – Li. Adoro *1984* também. Daí, adoro um livro que chama *Ciranda de pedra*, adoro *Lolita*, adoro *Harry Potter*.

GRO – Você escolhe os livros que você lê fora da escola como?

Joana – Às vezes me indicam, às vezes tipo eu vi um filme e gostei, me dá vontade de ler o livro. Então, na verdade, varia, às vezes meus pais me indicam, geralmente eu demoro para ler o que eles me indicam, porque sei lá, meus pais... Mas eu chego nos livros de alguma forma.

GRO – Eles gostam de ler?

Joana – Gostam. Eu não sei o que leem, eu não presto muita atenção. Mas acho que eles deviam ler mais, porque agora tem trabalho, todas aquelas coisas [inaudível] que eles têm que fazer, então...

GRO – Quando você lê os livros que você gosta?

Joana – Quando que eu leio? Férias, quando dá, e às vezes na aula. Só que tipo na aula não dá para ler um livro muito comprido, porque não tem quando ler, então, tem que ser livros mais curtos e tal. Basicamente na... É isso, vou lendo na vida.

GRO – E você gosta de ler deitada, sentada?

Joana – Eu gosto de ler deitada, tipo com cobertor, tipo antes de dormir, sei lá. Na cama, antes de dormir, eu pego um livro para ler. Ou quando eu não tenho nada para fazer.

GRO – E os livros que você tem que ler aqui na escola, você tem um horário para ler?

Joana – Geralmente eu pego um dia para ler, e daí eu leio um monte, e daí eu acabo muito antes de todo mundo. Na verdade, eu leio rápido. Porque eu leio bastante, eu leio rápido.

GRO – Você acha que a leitura que você faz interfere na sua escrita?

Joana – Provavelmente interfere porque, quando você lê, você tipo vê a gramática. Vai entrando no subconsciente. Porque aí quando você vai escrever, você não vai fazer aqueles períodos totalmente absurdos. Ajuda nesse sentido. Para você saber meio formas de escrever diferentes, você ver formas diferentes.

GRO – Você costuma comprar livros?

Joana – Costumo. É que eu gosto de ter o livro, gosto do cheiro do livro novo. Tipo, eu gosto de ter o livro mesmo, então, eu compro bastante.

GRO – Tem diferença, para você, ler o livro no papel e ler na internet?

Joana – Internet machuca meu olho. Eu não gosto de ler na internet. Eu gosto de ter o livro, ele é cheiroso.

GRO – Você anota dos lados?

Joana – Não, é limpinho, razoavelmente.

[Risos.]

GRO – Obrigada, Joana.

.....

Laís: 15 anos, pai advogado, mãe fonoaudióloga, de 1 a 50 livros em casa, pais leem às vezes, considera-se mais ou menos leitora, pois às vezes tem dificuldade para entender, livro preferido: *Capitães da areia*.

GRO – [Explicação sobre a entrevista.]
Você gosta de ler?

Laís – Não, eu gosto de ler, eu gosto... Na verdade, já teve uma época em que eu gostei mais de ler, acho que quando eu não tinha que ler tanto para a escola, eu lia mais livros fora, assim. Agora, como a gente tem que ler muito para a escola, a gente já leu 11 livros esse ano, para a escola... Então, agora no meu tempo livre eu tenho vontade de fazer um pouco mais outras coisas além da leitura, entendeu? Mas eu gosto de ler, sim...

GRO – E aí, quando você pode escolher um livro para ler, o que você costuma escolher?

Laís – Eu escolho umas coisas bem... [risos] assim, *Gossip girls*, umas coisas mais do cotidiano do adolescente, assim. E eu já tentei ler umas coisas mais diferentes, de vez em quando, sei lá. Por exemplo, *Dona Flor e seus dois maridos* é... é meio difícil, assim, é porque eu gostei muito de *Capitães da areia* e então eu resolvi que eu queria ler Jorge Amado de novo, falei: “Não, vou ler, porque é bom, eu gostei”. Aí eu li, só que é um pouco mais complexo que *Capitães da areia*. [inaudível] Mas eu gostei muito do *O menino do pijama listrado* também... O que vai aparecendo. De vez em quando me indicam um livro, daí...

GRO – Quem indica?

Laís – Eu tenho uma amiga que lê muito, minha melhor amiga, ela lê bastante. Então, conforme ela vai lendo... Só que

ela lê muito romance assim romântico mesmo, sabe?, então ela vai me falando. Alguns leio, alguns não. Mas ela lê demais, não consigo acompanhar o ritmo.

GRO – E aí ela vai te indicando...

Laís – É, e daí eu leio alguns: “Tá, mas desses, qual que é o melhor?” [Risos.] Porque não dá para ler todos...

GRO – E os livros aqui da escola, o que você acha deles?

Laís – Tem alguns que eu gosto muito. No começo do ano a gente leu a *Odisseia*, que eu achei que eu não fosse gostar, porque eu já tinha lido uma outra versão, uma outra paráfrase na minha antiga escola.

GRO – Adaptado, você já tinha lido?

Laís – É. Agora a gente leu essa outra versão e eu gostei bastante. Eu gostei do *Ensaio sobre a cegueira* também... Só que aí depende dos livros. Teve um que a gente leu, o diário de uma mulher, é *Quarto de despejo*, né?, que era um diário... Me cansou um pouco porque era um livro meio repetitivo, assim... Esses que repetem muito ideia, que fica assim, me cansa um pouco.

GRO – Mas *Ensaio sobre a cegueira* é um livro complexo, não é?

Laís – É, mas eu gostei... É porque ele cansa um pouco também... De vez em quando você precisa parar, porque é muita coisa, você fala: “Meu deus...” Mas parando um pouco... Eu conversei bastante com a minha mãe sobre o livro...

GRO – Ah, você conversa com os seus pais sobre os livros? Eles gostam de ler?

Laís – Gostam. Meu pai lê mais que minha mãe, porque é advogado, então ele também vive lendo essas coisas de direito e tal. Mas minha mãe lê assim...

GRO – E ela tinha lido *O ensaio*...?

Laís – Ela leu. Ela vai explicando, fala: “É, mas você já prestou atenção nisso?” Não sei o quê...

GRO – E tem diferença, para você, ler no livro de papel e ler na internet?

Laís – Tem, eu não gosto de ler na internet. É, cansa pra mim...

GRO – O que você lê na internet?

Laís – Assim, nada muito longo... Na internet eu leio mais Facebook, essas coisas... Para conversar, mas só. Ler livro na internet, eu não gosto muito... *Blog* também...

GRO – Você gosta de ler revista?

Laís – No começo lia mais *Capricho*, essas revistas assim, só que no ano passado eu comecei a fazer redação fora da escola e a minha professora de Redação falava: “Ou você lê jornal, ou compra pelo menos a *Veja* toda semana e lê”. Eu comecei a ler a *Veja* e eu gosto, porque dá para ter uma ideia do que está acontecendo no mundo sem ler aquele monte de folhas de jornal...

GRO – A revista é mais prática?

Laís – Bem mais...

[Risos.]

GRO – Você compra livro?

Laís – Eu compro. Compro mais livro do que pego... De vez em quando pego emprestado: os livros que a minha amiga lê, eu pego dela... Daí, de vez em quando... Minha mãe me leva na bienal, a gente vai na bienal todos os anos e a gente compra livro... É muito legal, né? Lá, na hora que a gente chega, parece... Ai, não sei, incentiva mais!

[Risos.]

GRO – Tem algum lugar em que você goste mais de ler?

Laís – Então, eu gosto de ler... Quando eu estou na minha casa, eu gosto de ler no meu quarto, porque é um lugar mais silencioso, porque eu não gosto de barulho, eu não consigo me concentrar. Se tem música, se tem gente do lado, sei lá, lavando prato, assim, eu não consigo muito bem. E eu gosto de ler na praia também, eu tenho uma casa na praia, tem uma rede, ou então leva a canga e estica na praia, aí é gostoso...

GRO – E você acha que os livros que você lê influenciam na sua escrita? Você costuma escrever?

Laís – Sim, ainda mais, porque... Assim, hoje em dia nem tanto. Eu costumo ler

mais do que escrever, mas quando eu era menor, eu escrevia mais do que eu lia, é engraçado, eu queria lançar um livro, eu ia fazendo contos. É engraçado ler hoje em dia aquelas coisas meio bobinhas... Mas acho que influencia, sempre tem uma

revista... quando você vai fazer um texto dissertativo, de opinião, sei lá, amplia a visão do mundo.

GRO – Obrigada, Laís!