

3

Leitura, literatura e mediações

3.1.

Representações e práticas de leitura da professora

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

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

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

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

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

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

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

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

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

eu quero pensar a maneira de ver que eles estão tendo agora, e uma coisa um pouco fora daqui também. Eu li... Eu leio... Eu só pude ir à primeira Flip², por questões mesmo familiares e tal, e aí, eu fiquei encantada com Ferrez. E comprei *Capão Pecado*. Na mesma feira, eu comprei *Capão Pecado e Equador*, entendeu? Eu não tenho muito parâmetro, não....

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

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

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

² Festa Literária Internacional de Paraty.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

³ Em alusão à imagem cunhada por Michel de Certeau.

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

Luana demonstra empreender esforços para o desenvolvimento da capacidade dos alunos de compreensão do texto lido. No exemplo citado, ela investe nas relações entre texto e contexto (o que, para Paulo Freire, teórico citado por ela, seria a concepção de leitura crítica⁴). Ou seja, formar leitores, para esta professora, não passa apenas por despertar o gosto ou interesse pela leitura, mas também por desenvolver as habilidades necessárias para a compreensão do que foi lido. Na citação anterior, percebemos como Luana se apropria do Projeto Político Pedagógico da escola, trabalhando com Machado de Assis e outros clássicos, mas incluindo o enfoque proposto no PPP para a disciplina Língua Portuguesa na terceira série, de estudo do texto dissertativo-argumentativo, com ênfase na leitura e produção de textos argumentativos, fazendo com que o aluno seja capaz de identificar o tema e a tese de um texto. Ainda na sua apropriação do PPP, ela busca trabalhar também com trechos retirados do jornal, pois, segundo ela, é onde mais circulam textos argumentativos.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2.

Mediação

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.3.

A comunidade escolar de leitores

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.4.

Representações e práticas de leitura dos alunos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Entrevistador: Você se considera uma leitora?

Aluna: Não.

Entrevistador: O que seria uma leitora pra você?

Aluna: Uma pessoa que lê. (risos)

Entrevistador: Você não lê?

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

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

Entrevistador: Você se considera um leitor?

Diego: Não, não.

Entrevistador: O que significa ser leitor para você?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Em pesquisa voltada para a contribuição da narrativa, da leitura e da escrita na formação de professores⁵, Sonia Kramer conta que, dentre as indagações que motivaram seu estudo, estava a seguinte questão: "Como pode um professor que não gosta de ler e de escrever, que não sente prazer em desvendar os sentidos de um texto, tornar seus alunos pessoas que gostem de ler e escrever?"

⁵ "Professores podem ser Scherazade? O papel da memória, da narrativa, da leitura e da escrita na formação de professores". In: KRAMER, 2004, p.151.

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

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

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

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

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

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

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

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