

Mônica Cristina Ferreira Silva

FORMAÇÃO DE INDIVÍDUOS LEITORES  
ENTRE A BIBLIOTECA ESCOLAR,  
A FAMÍLIA E OUTROS  
APELOS SOCIOCULTURAIS

Belo Horizonte  
Faculdade de Educação - UFMG  
2006

Mônica Cristina Ferreira Silva

FORMAÇÃO DE INDIVÍDUOS LEITORES  
ENTRE A BIBLIOTECA ESCOLAR,  
A FAMÍLIA E OUTROS  
APELOS SOCIOCULTURAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora:**

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria das Graças Rodrigues Paulino

**Linha de Pesquisa:**

Espaços Educativos: produção e apropriação do conhecimento

Belo Horizonte  
Faculdade de Educação -UFMG  
Agosto de 2006

Dissertação apresentada em 29 de setembro de 2006, na Faculdade de Educação da UFMG,  
à Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria das Graças Rodrigues Paulino – Orientadora

---

Prof. Dr. Cláudio Marques Martins Nogueira (UFMG)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Francisca Izabel Pereira Maciel (UFMG)

*Para Aurélia*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todos que contribuíram para a realização deste trabalho, em especial, a Maria Carmem Bastos Rena, a Ana Lúcia e a toda a equipe da biblioteca que me recebeu tão prontamente, aos jovens que abriram as portas de sua intimidade, revelando parte de seu universo pessoal e tornando esta pesquisa possível: Ana Luíza, Ludmila, Lucas Ramos, Gabriela, Amanda, Giselle, Marcilene, Daniela, Michelle, Lucas Augusto e Raphael, a D. Regina e Nina Gabriela, pela paciência e boa vontade demonstradas, aos meus amigos, que se fizeram bons ouvintes e torceram por mim, a toda a minha família, que mesmo no silêncio, diz muito, ao Délio e à Aurélia, pela compreensão nas minhas ausências e a Deus, razão maior de tudo isso e força que me impulsionou a esta conquista.

# Sumário

RESUMO .....	8
INTRODUÇÃO .....	9
CAPÍTULO 1 - O desenho da pesquisa .....	15
1.1. Contextualizando a pesquisa ..	16
1.2. Algumas considerações teóricas .....	20
1.3. Justificando as escolhas .....	31
1.4. Descrevendo a metodologia .....	34
1.5. Analisando os primeiros dados .....	39
1.6. Escolhendo os atores .....	44
CAPÍTULO 2 - O contexto escolar .....	52
2.1. A escola .....	53
2.2. A biblioteca .....	59
2.2.1.Os horários da biblioteca e os agentes responsáveis .....	60
2.2.2.O espaço físico .....	65
2.2.3.O acervo: constituição e disposição.....	66
2.2.4. A organização do espaço: concepções de leitura subjacentes .....	70
2.2.4.1.O caso brasileiro .....	74
2.2.4.2.Ações e atitudes dos bibliotecários: entre a censura pedagógica e a escolha democrática .....	77
2.2.4.3.A dinâmica da biblioteca: possibilidades de usos .....	82
2.3. A biblioteca e a escola: análise das relações .....	83
CAPÍTULO 3 - Perfis de leitores literários .....	88
3.1. Caso 36 – Raphael .....	89
3.1.1.Sentido de legitimidade cultural .....	90
3.1.2.Formas familiares de incentivo à leitura e à escrita .....	93
3.1.3.Relação com a escola.....	94
3.1.4.Memórias de leituras .....	95

3.1.5.Os relatos do presente .....	96
3.2. Caso 22 – Augusto .....	99
3.2.1.Uma divisão explícita da educação dos filhos .....	100
3.2.2.Um capital cultural indisponível? .....	102
3.2.3.Auto-imagem positiva .....	103
3.2.4.Os modos de ler .....	106
3.2.5.Assistir a TV: uma prática não legítima? .....	109
3.3. Caso 06 – Ana Luíza .....	111
3.3.1.Um ambiente familiar culturalmente homogêneo .....	111
3.3.2.Práticas familiares de letramento literário .....	113
3.3.4.Experiências escolares de letramento literário .....	115
3.3.5.Um perfil de leitor .....	118
3.3.6.A formação do “gosto” na e pela leitura .....	120
3.3.7.As formas de compartilhamento da leitura .....	123
3.4. Caso 26 – Marcilene .....	124
3.4.1.Descrição romântica de si mesma .....	125
3.4.2.A pesada rotina .....	127
3.4.3.Um rigoroso acompanhamento escolar materno .....	128
3.4.4.Práticas tímidas de letramento familiar .....	130
3.4.5.A televisão x leitura literária .....	131
3.4.6.A fuga através dos livros: a leitora romântica .....	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	137
ABSTRACT .....	147
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	148
ANEXOS .....	153

## RESUMO

O objetivo da pesquisa foi compreender os processos individuais em que se formam os leitores literários, procurando detectar os elementos presentes em sua socialização que seriam importantes para a gênese e atualização dessa disposição cultural. A metodologia adotada foi o estudo de caso etnográfico, com uma abordagem descritiva. O referencial teórico abrange estudos da sociologia da leitura e estabelece um diálogo com as pesquisas em educação que analisam as relações família-escola, adotando uma perspectiva microsociológica. O estudo foi realizado em uma escola pública do município de Belo Horizonte, cuja biblioteca foi o ponto de partida de observação das práticas de letramento literário escolar e de seleção dos sujeitos pesquisados. Através da técnica de entrevistas, procuramos recompor as configurações familiares desses sujeitos, as ações localizadas no interior dessas famílias, que oportunizassem a atualização de leituras, e as relações estabelecidas por eles com a leitura literária, envolvendo a frequência, as escolhas e as formas que essa leitura assume. Os resultados da pesquisa foram apresentados em duas partes. Primeiramente, dedicamo-nos à descrição da biblioteca escolar, por compreendê-la como um dos elementos presentes no contexto situacional dos pesquisados que cria possibilidades de leitura, gerando demandas específicas em seu público, a partir da oferta de um acervo variado. A organização desse espaço, as ações difusoras da leitura promovidas por ela e as relações entre biblioteca e sala de aula foram analisadas, procurando salientar as concepções de leitura literária que estariam presentes e quais seriam os seus efeitos sobre os alunos. Para isso, baseamo-nos, principalmente, nos estudos sobre a leitura, sob uma perspectiva histórica, realizados por Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard (1995). Em seguida, enfocamos quatro perfis de leitores, selecionados de modo a representar diferentes configurações familiares, no que se refere ao capital cultural (escolar) e à presença/ausência de práticas de leitura literária nesse ambiente e analisamos as disposições culturais por eles apresentadas, sob a perspectiva teórica de Bernard Lahire. Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de se reorientar as atividades escolares, ligadas à leitura literária, visando a ampliação dos conhecimentos dos jovens, relativos a esse campo, a fim de fornecer-lhes critérios para que possam construir o seu cânone pessoal, em diálogo com o conjunto dessa produção cultural.



## Formação de indivíduos leitores entre a biblioteca escolar, a família e outros apelos socioculturais

### Introdução

Segundo se compreende desta ou daquela maneira os determinantes, as molas da ação, as maneiras de transformar ou de manter a situação atual das coisas, de modificar ou de conservar os comportamentos, podem ser muito diferentes. Pois as teorias da ação, no fundo, são sempre teorias políticas. Respondendo à pergunta “O que é agir?”, elas preparam o terreno para a reforma das maneiras de agir. *Ao se estar em condições de captar os processos que levam os atores a agir como agem, então é possível agir sobre as suas ações e modificá-las.*

(LAHIRE, 2002, p. 14)

Este trabalho situa-se no campo das investigações sobre a leitura no Brasil, detendo-se sobre a questão da formação de leitores literários. Entendendo a leitura como uma das formas de atualização das disposições culturais incorporadas pelos sujeitos, procuramos investigar quais seriam os processos sociais que os levariam à construção de relações favoráveis para com essa prática, de modo a torná-la presente em seu cotidiano.

As indagações que deram origem a esta pesquisa surgiram ainda no período em que eu concluía a graduação em Letras e atuava em uma biblioteca escolar da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Essa experiência de trabalho me possibilitou uma aproximação tanto dos leitores potenciais, as crianças e os adolescentes que frequentavam a biblioteca, como das produções literárias direcionadas a esse público que são difundidas principalmente na escola. Posteriormente, o trabalho desenvolvido como professora de Língua Portuguesa e suas literaturas permitiu-me vislumbrar as possibilidades que se apresentam à formação de leitores literários na sala de aula, através da leitura compartilhada, do estudo e diálogo sobre as obras, enfim, da socialização de leituras em atividades programadas para esse fim.

Nestas duas frentes de atuação, tenho exercido a função de mediadora da leitura. É fácil perceber, nesse movimento, que as respostas do chamado “público alvo” diferem tanto em relação à resistência inicial apresentada, como em relação às formas de leitura que são realizadas, o que tem a ver com a duração, a frequência, o interesse e a compreensão dos

textos. Mesmo se tratando de um público relativamente homogêneo, em relação à idade e à posição social ocupada pelas famílias, as respostas dos indivíduos são diferentes.

Decorre dessa experiência com as diferentes recepções reservadas à literatura, a perspectiva que esta pesquisa assumiu de atentar para a formação individual dos leitores, compreendendo que essa formação se daria no ponto de cruzamento entre as práticas de letramento proporcionadas pela biblioteca escolar e aquelas vivenciadas nas redes de socialização familiar. Atentamos ainda para outros apelos culturais, que podem ser representados pelas práticas de lazer que colocam o corpo em movimento - as brincadeiras, os jogos com bola, pingue-pongue e outros esportes - e pelo fascínio que veículos de comunicação e entretenimento, como o computador e a televisão, exercem sobre as pessoas, muitas vezes ocupando o tempo dos jovens que poderia ser dedicado à leitura literária. A manifestação de tendências a essas práticas foi recorrente nos relatos dos atores pesquisados e, neste grupo, adquiriu um significado expressivo.

Ao se pretender “captar os processos que levam os atores a agir como agem” (LAHIRE, 2002, p.14), ou seja, “fazer aparecer o ou os princípios que geraram a aparente diversidade das práticas”(LAHIRE, 2004, p.27), faz-se necessário analisar as principais experiências de socialização dos sujeitos que teriam contribuído para a gênese dessas disposições. Quando falamos de práticas de leitura, a escola assume um papel importante, como o lugar de seu aprendizado inicial e como ambiente de socialização que cria, ou impõe uma certa necessidade de leitura, conferindo-lhe o *status* de mola-mestra para o sucesso ou o fracasso escolar dos indivíduos. Outro ambiente, com inegável peso para o questionamento sociológico da leitura, é a instituição familiar, espaço em que se realiza a socialização primária da criança, quando ela é posta em contato, de modo prolongado e precoce, com diferentes papéis que contribuem para a construção de suas relações com a cultura escrita e de suas representações da leitura.

No recorte adotado, consideramos essas duas modalidades de socialização, a família e a escola, procurando compreender quais seriam os elementos presentes nas configurações familiares que seriam instigadores da prática da leitura literária, sem desconsiderar a importância do papel da escola, ao promover atividades culturais que visam à formação de

leitores literários. Um exemplo modelar dessa abordagem é a pesquisa realizada por Lahire (1997)<sup>1</sup>, que assim justifica suas escolhas metodológicas:

Podemos considerar que o interesse de tal estudo é o de realizar perfis de configurações sociais complexas que mostrem crianças no ponto de cruzamento de configurações familiares e do universo escolar, com a finalidade de compreender como resultados e comportamentos escolares singulares só se explicam se levarmos em consideração uma situação de conjunto como interação de redes de interdependência (familiares e escolares), tramadas por formas de relações sociais mais ou menos harmoniosas ou contraditórias. (LAHIRE, 1997, p.38)

Tomamos como ponto de partida uma das bibliotecas escolares da rede pública de ensino de Belo Horizonte, e a partir dela, estabelecemos contato com diversos leitores, os alunos que a freqüentavam diariamente. Com a inserção nesse ambiente, procuramos compreender, através da observação de sua dinâmica, as concepções de leitura subjacentes à sua organização, as possibilidades de letramento que se apresentavam nesse espaço e, ainda, que ações de promoção da leitura teriam efeitos sobre os sujeitos que ali circulavam. Dessa forma, esta biblioteca se definiu como o contexto escolar com interferências mais significativas sobre as atualizações das disposições leitoras dos pesquisados.

A escolha dos sujeitos se deu a partir de um questionário, que serviu como mecanismo de seleção de um grupo menor de indivíduos que, aparentemente, apresentavam diferenças em suas configurações familiares (relativas à posição social e práticas familiares de leitura, inferidas a partir das respostas escritas) e nas relações que eles próprios tinham estabelecido com a leitura literária. Através de entrevistas semi-estruturadas, procuramos aprofundar nossa compreensão acerca das disposições culturais desse grupo, principalmente, relativas à leitura literária.

Embora participem de um mesmo estrato social, há singularidades presentes na socialização desses indivíduos, que implicam a formação de diferentes disposições culturais. As inclinações para a leitura são incorporadas de maneira subjetiva e tendem a se atualizar também de modo diverso. Nesta pesquisa, houve um esforço em identificar quais

---

<sup>1</sup> Esse trabalho de pesquisa de Lahire teve como objetivo analisar e descrever a configuração de diferentes perfis de crianças, inseridas em contextos familiares semelhantes (relativamente homogêneos do ponto de vista sócio-econômico e cultural) e que apresentavam resultados contrastantes frente à escolarização.

são as influências presentes na socialização destes atores que teriam sido importantes para a configuração das diferentes relações que eles estabelecem com a leitura. Para isso, procuramos apreender as experiências que fizeram parte do passado desses sujeitos, concernentes à sua vida escolar, aprendizagem da leitura, práticas incipientes de letramento literário na família e na escola, e experiências culturais que estariam ativas no presente desses atores, procurando captar o espaço reservado à leitura e às outras possibilidades de atividades culturais que fariam parte de seu universo social. Esta pesquisa adquiriu, portanto, além de um caráter explanatório (porque interroga quais seriam as motivações para a leitura literária entre os jovens), um viés descritivo, pois apresenta as diferentes relações dos jovens com a leitura e descreve outras atividades culturais, mais diretamente ligadas ao lazer, que estão presentes no cotidiano desse grupo.

Os principais referenciais teóricos adotados são as teorias disposicionistas, conforme são trabalhadas por Bernard Lahire (1997, 2002, 2004, 2006), os estudos sobre a leitura, desenvolvidos principalmente pelo Serviço de História da Educação do Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica, em Paris, reunidos em *Discursos sobre a leitura -1880-1980*, de Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard, em que os autores analisam as transformações pelas quais o tema da leitura tem passado desde a década de 1880 na França, e ainda, nessa mesma perspectiva das variações presentes nas práticas de leitura, motivadas pelas mudanças históricas e pelos diferentes contextos sociais, as pesquisas voltadas para a história e sociologia da leitura, desenvolvidas por Roger Chartier (1996, 1998, 2001). No contexto brasileiro, foram relevantes para o nosso trabalho as pesquisas orientadas, principalmente, pela preocupação em torno da democratização da leitura, aqui representadas por Soares (1991, 1997, 1998, 2004), as obras realizadas em parceria por Zilberman e Lajolo (1991, 1993, 1999) e trabalhos de Paulino (1994, 2004a, 2004b). sobre leitura literária.

Na primeira parte deste trabalho, procuramos descrever o contexto escolar, voltando o nosso olhar para as escolhas pedagógicas que acabam por estabelecer uma hierarquia entre os conteúdos escolares, previstos pelos programas de cada componente curricular. Procuramos captar o espaço reservado à leitura literária nesse ambiente e ainda as formas que essa atividade assume. Diante da impossibilidade de considerar a escola como um todo, na adoção dessa perspectiva etnográfica, optamos por delimitar esse contexto em duas

zonas de influência no campo da leitura: a sala de aula (na disciplina de Língua Portuguesa) e a biblioteca escolar.

Houve uma ênfase maior na análise da biblioteca escolar, já prevista na etapa de planejamento da pesquisa, condizente com o nosso objetivo de acrescentar às pesquisas já existentes sobre a questão da leitura uma descrição que considerasse as iniciativas individuais dos sujeitos, ao estabelecerem práticas de leitura literária não determinadas pelos direcionamentos pedagógicos. Como o nosso intuito foi descrever e analisar diferentes disposições para a leitura, procurando captar a gênese dos comportamentos que denotam uma certa suscetibilidade para com essas práticas, optamos por, a partir da biblioteca escolar, procurar compreender os diferentes comportamentos dos leitores, bem como as influências ou contribuições provenientes desse ambiente sobre suas ações. À medida que descrevemos esse contexto, vamos tecendo também algumas considerações a respeito das possibilidades de leitura presentes nessa escola (Que leitura ela incentiva? Com que objetivos?)

Na segunda parte, apresentamos quatro perfis de leitores literários, desenhados a partir da interpretação das entrevistas que nos foram concedidas, cujos temas principais são as práticas de leitura (abordando a questão das escolhas, freqüências e modos de ler: os objetivos subjacentes revelados na(s) leitura(s) realizadas, posicionamento diante das obras etc.). Através desse mesmo dispositivo, ou seja, a fala dos entrevistados, procuramos reconstruir o ambiente de socialização familiar, propondo questões que nos deixassem entrever as relações parentais e reconstruir as rotinas desses atores, o seu desempenho ligado à relação estabelecida com a escola, os discursos e atitudes familiares em relação à escola e à leitura, a sensibilidade dos alunos em relação a essa postura etc.. Esse capítulo representa um esforço de aprofundamento na análise dos comportamentos individuais, procurando compreender “as molas da ação”, fatores que são determinantes em relação às práticas de leitura, ao mesmo tempo em que se preservam as diferenças individuais, não “forçando” os sujeitos a se encaixarem em categorias abstratas.

Encerramos este trabalho apresentando algumas reflexões sobre as variações que têm sofrido os discursos sobre a leitura ao longo do tempo. Conforme Anne-Marie Chartier (2005), esses discursos traduzem diferentes concepções, que interferem na escolha dos objetivos subjacentes às práticas de leitura literária na escola e, conseqüentemente, geram efeitos sobre os perfis de leitores que vão se configurando, preponderantemente, sob

influência das leituras vivenciadas nesse espaço escolar. Trata-se da opção, feita pelos professores e outros agentes culturais, entre formar de fato o gosto pela leitura ou propor o mero prazer de ler. Através da opção metodológica de desenhar diferentes perfis de leitores nesta pesquisa, apresentou-se como questão relevante a de ser um dos papéis sociais da escola, na construção de referências culturais diferenciadas (incluindo a leitura de obras consideradas legítimas), o de ampliar as possibilidades de leitura dos leitores jovens, que não foram socializados em um ambiente familiar literariamente letrado.

## CAPÍTULO 1

### O desenho da pesquisa

*“Foi apenas como se ele tivesse tirado os óculos, e a miopia mesmo é que o fizesse enxergar. Talvez tenha sido a partir de então que pegou um hábito para o resto da vida: cada vez que a confusão aumentava e ele enxergava pouco, tirava os óculos sob o pretexto de limpá-los e, sem óculos, fitava o interlocutor com uma fixidez reverberada de cego.”*

*(Clarice Lispector. Miopia Progressiva)*

## 1.1. Contextualizando a pesquisa

*Como se constroem os leitores?* Com essa pergunta pretendemos investigar a gênese da disposição para uma entre tantas outras práticas culturais, que é a leitura literária. Ao nos perguntarmos sobre essa construção, também tocamos nos seguintes pontos: qual é o peso da influência da escola sobre essa formação<sup>2</sup> e que leitor ela vem formando?

Essa última interrogação veio surgindo no decorrer do trabalho, principalmente, por percebermos uma certa limitação nas práticas leitoras daqueles sujeitos, da qual pudemos inferir que a escola, muito mais que a família, vem exercendo uma força direcionada pedagogicamente que lhes possibilita a manutenção de uma rotina de leituras.<sup>3</sup> Também contribuíram para reforçar essa inquietação (e a pertinência dessa indagação) a leitura de alguns autores que propõem um questionamento semelhante. O texto de Anne-Marie Chartier, publicado originalmente na França e apresentado em Português, em 2005, como um dos artigos da coletânea *Leituras literárias: discursos transitivos*, organizada por alguns pesquisadores do CEALE – Centro de Alfabetização Leitura e Escrita da UFMG, entre outros, tem contribuído para reforçar a necessidade de nos perguntarmos, como agentes responsáveis pela formação de leitores, “*que leitores queremos formar com a literatura infanto-juvenil*”, ou com quaisquer outros gêneros literários que circulam nas escolas, ou seja, é importante nos interrogarmos sobre os objetivos presentes ao propormos um trabalho de incentivo à leitura, reconhecendo que, mesmo em se tratando da literatura, há uma gama enorme de variações textuais apresentadas sob este mesmo rótulo, o que faz com que ele se torne um tanto genérico, amplo o bastante para abarcar práticas de leitura muito diferentes.

Muitas são as pesquisas já realizadas que tangenciam os mesmos propósitos aqui apresentados, embora sempre guardem as suas especificidades. Passo então a discutir algumas abordagens da questão com as quais esta proposta dialoga.

---

<sup>2</sup> Segundo Bourdieu (apud CHARTIER, 1996), a leitura obedece às mesmas leis que as outras práticas culturais, sendo que o nível de instrução tem o maior peso sobre os fatores explicativos dessa prática. Para ele, ao se perguntar a alguém o seu grau de instrução, pode-se inferir o número de obras lidas e também o seu modo de lê-las. (CHARTIER, 1996, p.237)

<sup>3</sup> Com esse perfil encontram-se vários alunos cujas famílias não apresentam hábitos de leitura literária, o que nos permite concluir que as influências que exercem efeitos sobre eles estão mais presentes na escola, através das atividades desenvolvidas pela biblioteca escolar, por professores e por colegas de sala, que se incentivam mutuamente através de trocas de sugestões.



Em torno do envolvimento com a leitura que acontece em sala de aula, promovido por professores, podemos citar *Práticas de leitura na escola*, de Mirian Zappone, tese de Doutorado apresentada, em 2001, no IEL UNICAMP, sob a orientação de Marisa Lajolo. Esse estudo adotou como *corpus* as fichas de inscrição para o Concurso Leia Brasil, com o objetivo de analisar como a leitura era trabalhada em sala de aula, a partir dos discursos e práticas descritas nessas inscrições. Algumas das conclusões apontadas por este estudo foram 1) a influência da sociedade nos discursos dos professores sobre a leitura ; 2) a falta de clareza dos professores sobre o que fazer com a leitura em sala de aula. Uma marca da influência da sociedade sobre os saberes dos professores acerca da leitura estaria em afirmarem de antemão que a maioria dos alunos não gostavam de ler e que passavam por uma mudança de relação com a leitura a partir das experiências proporcionadas pela escola. Segundo essa autora, os professores negam ou desconsideram a dificuldade de acesso ao livro, devido às precariedades da distribuição e das dificuldades de aquisição desse material, impostas às camadas mais pobres da população. Some-se a isso o restrito número de bibliotecas públicas distribuídas desigualmente pelos municípios brasileiros.

Ao analisarem os discursos da escola sobre a leitura, Chartier e Hébrard (1995) também fizeram essa consideração, afirmando que o discurso escolar sobre a leitura se mostrava influenciado por outros discursos:

Assim, enquanto os discursos das igrejas e dos profissionais da leitura pública se mantinham em relativa autonomia, garantida pelo caráter específico e pela autoridade dos seus enunciadores, os discursos da escola sobre a leitura se revelam permeáveis a todas as influências, aptos a transformar em prescrições muitas das representações do ler que lhe são opostas ou apenas estranhas. (p.248)

O segundo aspecto colocado pela pesquisa tem se tornado bastante evidente nas práticas pedagógicas das últimas décadas e tem a ver com a confusão dos objetivos que deveriam estar claros, quando se trata de desenvolver atividades de incentivo à leitura literária na escola. Por que é importante que se leia? Anne-Marie Chartier, no texto já citado, pondera sobre esse tema da seguinte forma:

As leituras infantis não têm como objetivo apenas distrair ou habituar as crianças a utilizarem esses textos (a literatura infanto-juvenil), mas é através dessas leituras que se forma a personalidade, a inteligência, o caráter, e não apenas o consumidor de impressos, os freqüentadores das bancas de jornais e os fregueses das livrarias. (CHARTIER, 2005, p. 128-129).

Chartier toca na questão do mercado editorial, sempre ávido por conquistar consumidores para seus produtos, e na influência dessas propostas sobre as práticas leitoras presentes nas escolas, principalmente através da literatura infanto-juvenil. Trata-se, portanto, de uma discussão sobre o cânone literário, ou sobre as leituras legítimas.

Tratando do mesmo problema, entretanto assumindo uma postura radicalmente oposta, podemos citar PAZ (2003), cuja dissertação de Mestrado é realizada sob a orientação de Eliana Yunes, na PUC do Rio de Janeiro. Ela apresenta reflexões sobre a literatura de entretenimento no Brasil, a partir da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, realizada em 2001, pela Câmara Brasileira do Livro e pelo Sindicato Nacional dos Editores Livreiros. A pesquisadora retoma os dados obtidos naquela pesquisa e defende a idéia de que a literatura *de entretenimento* (*best-sellers*) é um primeiro passo para se formar leitores de uma literatura mais densa. Ela afirma:

Se o *best-seller* é resultado do processo de industrialização e efeito da ação capitalista sobre a cultura, é preciso levar em conta também que esse tipo de narrativa tende a constituir-se em “campeão de vendas” porque se configura uma poderosa estimuladora de leitura, isto é, tem o poder de mobilizar o olhar e estimular a imaginação do leitor-consumidor.” (PAZ, 2003, p. 14)

Para propor essa forma de interpretação das relações entre o público e a chamada literatura de massa, ela se baseia em autores como ECO (1989) que analisa as formas de manutenção de esquemas narrativos que encontramos nos diversos tipos de serialização<sup>4</sup> (como seriados de TV, por exemplo). O ensaísta argumenta que, na inovação presente na repetição (das histórias, das formas de narrar, dos personagens principais) estaria o que pode ser admirado nesse tipo de arte, mas declara que essa percepção pode ser captada apenas por um leitor crítico, que compara, analisa, julga, estabelece relações entre as obras anteriores e a presente e dessas com seu conhecimento de mundo, “enciclopédico”. Haveria, entretanto, um leitor de primeiro nível, que se delicia apenas em saborear a continuidade de uma mesma história, recontada em episódios ou “em série”. Apesar de propor essa dicotomia entre leitor de primeiro nível (leitor ingênuo) e leitor de segundo nível (leitor crítico), Eco

---

<sup>4</sup> Umberto Eco apresenta no artigo exemplos retirados do cinema e dos seriados de TV, mas sua análise pode ser aplicada a outros produtos. Não são raras as produções literárias destinadas ao público juvenil que adotam as mesmas estratégias de concessão ao leitor de uma sensação de continuidade da mesma história através das séries, ou títulos diferentes que propõem o mesmo esquema de leitura.

apresenta um questionamento acerca dos critérios estéticos que são adotados, quando são analisadas obras destinadas ao grande público que não lhes caberiam:

É que eles (outros autores) não só aplicam a tais produtos um critério rigidamente formalístico, como deixam claro que devemos conceber uma audiência capaz de fruir de tais produtos desse modo. Porque somente com essa convenção pode-se falar de uma nova estética do seriado.

Só a partir dessa convenção o seriado não é mais um parente pobre da arte, mas a forma de arte que satisfaz à *nova* sensibilidade estética [...](ECO, 1989, p.136)

Esta discussão será retomada ao longo desta dissertação, embora já tenha também sido sinalizada por MACHADO (2003), em sua tese de Doutorado, orientada pela professora Graça Paulino na Faculdade de Educação da UFMG. *A literatura e suas apropriações por leitores jovens* teve como objetivo analisar o que lêem e como interagem com a literatura jovens inseridos em duas comunidades de leitores diferentes, tomando como ponto de partida e de ligação entre duas comunidades (uma escola particular e uma escola da rede pública) um projeto de incentivo à leitura literária, do qual a primeira era a idealizadora e propulsora e a segunda realizava suas primeiras tentativas de inserção nessa proposta, mediada por alguns setores da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Como conclusão do seu trabalho, a pesquisadora apresentou um *mapa do gosto*, ou seja, as preferências e os conhecimentos sobre a literatura que os jovens das duas comunidades deixaram entrever, a partir dos seus discursos. Em sua análise desses dados, Machado observa, como características presentes nas escolhas dos jovens, a ausência de referências sobre o campo geral da literatura e as reduzidas experiências de leituras. Esse resultado é importante para a nossa discussão, porque corrobora os fatos que aqui serão discutidos, apresentando certa recorrência das formas e modos de leitura presentes entre jovens brasileiros, em idade escolar.

Há ainda que se acrescentar a dissertação de mestrado, apresentada em 1997, por Santuza Amorim da Silva e orientada por Magda Soares, também na Faculdade de Educação da UFMG. Esse estudo, ao tratar da questão da leitura literária na escola, aborda o problema sob uma perspectiva sociológica, apresentando reflexões sobre as práticas e possibilidades de leituras. Trata-se de uma pesquisa realizada em uma escola pública de Belo Horizonte, inserida em um meio social menos favorecido, cuja biblioteca, um dos ambientes observados e descritos, apresenta uma movimentação bastante intensa. Por ser a

biblioteca comunitária escolar uma das poucas opções de entretenimento presentes no lugar, uma das conclusões interessantes apontadas por esse estudo é que a relação estabelecida entre leitores e livros, nesse ambiente, é marcada pelo prazer.

Esses aspectos apontados – os objetivos pedagógicos que orientam as atividades de leitura (ou a ausência de objetivos); as reflexões sobre o cânone literário e o lugar da literatura juvenil e de outras literaturas que podem ser rotuladas *de entretenimento*, ou das leituras que promovem o prazer imediato do leitor sem lhe oferecer muito “trabalho”- são retomados por esta pesquisa e, possivelmente, aprofundados, a partir da análise dos relatos dos agentes da biblioteca escolar, professores e também dos leitores, que falam de suas relações com a leitura. Nesses relatos pretendemos mostrar não apenas as forças que atuam na formação da personalidade leitora desses jovens (de suas disposições), mas também apontar a necessidade de um investimento maior da escola em promover a leitura de formação, ou seja, possibilitar o acesso das novas gerações à literatura considerada clássica. Aqui pretendemos adotar uma posição que não estabelece hierarquias entre textos e autores, mas que reconhece a necessidade de instrumentalizar os leitores jovens (e por isso, necessariamente iniciantes), tornando-os aptos a transitarem entre os mais diversos textos, de modo que eles possam instituir o seu cânone pessoal, obras e autores de sua predileção, a partir de critérios que não sejam tão pessoais a ponto de se tornarem injustificáveis.<sup>5</sup>

## 1.2. Algumas considerações teóricas

Após ter apresentado, de forma muito sucinta, algumas pesquisas sobre o tema da leitura que muito se aproximam do recorte que adotamos neste trabalho, é o momento de evidenciar os pressupostos metodológicos e a abordagem que damos a esse tema, aspectos que representam a especificidade desta pesquisa em relação às demais.

Desde o início da década de 1970, as teorias reproducionistas, cujo principal representante é Pierre Bourdieu, têm sido a base hegemônica para a interpretação dos

---

<sup>5</sup> Entre os critérios que poderiam embasar as escolhas dos leitores estão o estético e o tratamento dado ao texto, através do *jogo* de linguagem que a literatura permite. Ao mencionarmos a adoção de critérios injustificáveis, na verdade falamos de um certo tratamento dado à leitura que considera como relevante qualquer recepção da obra pelo leitor, tomando-a em sua subjetividade apenas. Ao refletir sobre o modo de construção de um texto literário, entre outros aspectos, os leitores poderiam estabelecer critérios mais objetivos de escolha, utilizando, principalmente, a comparação entre um e outro texto, um e outro estilo literário, etc..

fenômenos sociais, principalmente naquilo que se relaciona à cultura. A publicação de *Les héritiers* (1964) e *La reproduction* (1970), por Bourdieu e Passeron, trouxe elementos para a compreensão de um fenômeno que a educação francesa desconhecia: o aumento alarmante do número de alunos em situação de fracasso escolar, problema para o qual a sociedade tinha o seu olhar voltado (principalmente depois da eclosão da crise de maio de 1968, que levou às ruas numerosos jovens, em protesto, demonstrando a sua insatisfação em relação à escola).

Nos anos que sucederam o período pós-guerra, final da década de 50, início da década de 60, houve um aumento considerável da demanda pela escolarização, fazendo-se necessária uma ampliação dos sistemas de ensino. Nestes anos, que se caracterizaram como um período de grande prosperidade econômica, os governos se orientavam por uma política pública mais preocupada com o bem-estar social (*welfare state*), estabelecendo programas de combate às desigualdades e, por outro lado, havia uma crescente necessidade de qualificação da mão de obra, gerada pelo desenvolvimento econômico. Esses dois fatores, aliados ao grande aumento da população em idade escolar, são explicativos para as mudanças ocorridas nos sistemas de ensino, principalmente com a entrada e ampliação do tempo de permanência de uma população até então excluída. Tratava-se de democratizar o acesso à educação. Nesse contexto, diversas pesquisas em grande escala foram encomendadas em todo o mundo, tendo como objetivo fornecer dados sobre o funcionamento do universo escolar ao seu principal financiador, o Estado<sup>6</sup>. Com a divulgação dos resultados, amplamente descritivos, desses relatórios, que, através de cálculos estatísticos, apontavam as contradições que ainda se mantinham em relação ao acesso e condições de permanência na escola para os diferentes grupos sociais, a organização escolar passou a ser analisada sob o viés de uma sociologia engajada, que oferecia uma interpretação bastante determinista do universo educacional, condicionando o sucesso escolar à origem social. Como observa Maria Alice Nogueira:

O peso do pensamento e da ideologia marxista – particularmente sua variante estruturalista – se fez sentir de modo mais ou menos intenso nas diferentes vertentes das novas construções teóricas. Aqui é o tema da “reprodução das estruturas sociais” que ocupa o lugar de honra. (NOGUEIRA, 1990, p. 54)

---

<sup>6</sup> Na França, uma das pesquisas educacionais mais importantes desta época foi a pesquisa longitudinal do INED (1962-1972), realizada em *coortes*, com 17.461 alunos. Nos EUA, os relatórios Coleman (1966) e na Grã-Bretanha, Robins (1963) e Plow-Den (1967); NOGUEIRA (1990) e FORQUIN (1995).

Ainda segundo essa autora, o pensamento bourdieusiano se mostrou inovador em relação às análises apresentadas nessa época, que propunham a teoria do *déficit cultural*. Essa vertente<sup>7</sup> interpretava as diferenças de desempenho escolar, estatisticamente evidenciadas pelas pesquisas, segundo os grupos sociais a que pertenciam os indivíduos, e procurava “identificar os elementos responsáveis pela *carência cultural* das crianças e jovens provenientes dos grupos sociais desfavorecidos para se chegar a soluções compensatórias.” (Idem, p.54) Essas medidas procuravam promover uma “aculturação” dos indivíduos, aumentando o seu contato com as práticas culturais raras em seu ambiente social, cuja influência era vista como determinante para o seu sucesso escolar. Diante do fracasso dessas propostas, seguiu-se um período de pessimismo em relação à escola. No dizer de Jean-Claude Forquin (1995), os resultados apresentados pelas pesquisas institucionais careciam de uma interpretação mais elaborada:

Existe aí um conjunto de sugestões, de orientações fortemente convergentes e coerentes também com as principais conclusões das pesquisas do INED ou do relatório Coleman: a instalação do que se poderia chamar, global e grosseiramente, um modelo “culturalista” para explicar as desigualdades educacionais. No entanto, esse modelo ainda teria necessidade de ser melhor teorizado, afinado e aprofundado. (FORQUIN, 1995, p. 33)

A *sociologia da reprodução* foi a elaboração de uma resposta mais abrangente para os dados amplamente divulgados pelas pesquisas empíricas. Na perspectiva reproducionista, a escola é um aparelho ideológico do Estado e, portanto, serve para manter as estruturas sociais de poder. No entanto, não bastaria afirmar essa tese, seria preciso comprová-la cientificamente. A análise elaborada por Bourdieu veio apresentar uma explicação para os mecanismos utilizados pela escola que serviriam para a manutenção das desigualdades educacionais.

Bourdieu compreende o indivíduo como um ator socialmente condicionado e, ainda segundo Nogueira, ele afirma que “a ação das estruturas sociais sobre o comportamento individual se dá preponderantemente de dentro para fora e não o inverso.”(NOGUEIRA, 2002a, p.19) Para Bourdieu, a posse de um *capital cultural* se constituiria em uma moeda com valor de troca, rentável, que, ao ser aplicada no sistema escolar (somente quem já

---

<sup>7</sup> Essa corrente é conhecida hoje como “empirismo metodológico”, cujo predomínio se deu na década de 1950 e início da década de 1960. (NOGUEIRA, 1998, p.92)

possuía esse capital, como “herança familiar”, poderia fazê-lo) geraria novos proventos. Esse capital cultural poderia se apresentar sob três formas: a sua forma incorporada, que são as “disposições duráveis do organismo”, nas palavras de Bourdieu, “é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um *habitus*<sup>8</sup>”, o estado objetivado quando se trata da materialização desse capital em bens culturais e o seu estado institucionalizado, representado pelos diplomas e títulos escolares, que é uma forma específica de manifestação do capital que possui “a magia *performática* do poder de *instituir*, poder de fazer ver e de fazer crer, ou, numa só palavra, de fazer *reconhecer* [o capital]” (Ibid. p.78). Essas formas de capital são reconversíveis. Por exemplo, segundo Bourdieu, o capital cultural institucionalizado é também um produto do capital econômico, que, ao ser aplicado no mercado escolar, é convertido em capital cultural.

É bastante evidente que os termos “cultura”, “cultural”, quando utilizados a partir deste pressuposto teórico, excluem a abordagem antropológica de cultura, pois são utilizados sempre em relação à cultura legítima<sup>9</sup>. Ao adotar a cultura das classes dominantes, manifesta através de um certo modo de falar, de habilidades com a leitura e escrita adquiridas mesmo antes da entrada na escola, enfim, através de um conjunto de elementos presentes no cotidiano familiar dessas classes, de modo a garantir-lhes um certo “traquejo” social que favorecia as aprendizagens escolares, o sistema de ensino contribuiria para a manutenção da ordem social já estabelecida.

Houve, portanto, com Bourdieu, uma inegável denúncia em relação à escola, que até então havia sido apregoada como um meio democrático, através do qual todos teriam acesso à cultura e aos bens ou favorecimentos dela decorrentes, como os instrumentos para um deslocamento social. A escola legitimava a distância existente entre as classes sociais de dois modos: 1) ao premiar alguns, por sua “competência” nos testes escolares, com altos diplomas, que lhes permitiriam manter ou melhorar a posição já ocupada por seus pais, de forma legítima, reconhecida pela sociedade como uma conseqüência natural de seu bom

---

<sup>8</sup> (BOURDIEU, 2002, p.74)

<sup>9</sup> Na verdade, Bourdieu elabora a sua crítica em relação à escola, partindo exatamente de uma perspectiva antropológica, quando utiliza o conceito de *arbitrário cultural*, que propõe que a cultura valorizada pela escola é a cultura da classe dominante, sendo escolhida para tanto a partir de um critério arbitrário, ou seja, não haveria razão objetiva para isso. O conceito de legitimidade cultural refere-se a bens e práticas culturais, desigualmente distribuídos na sociedade e, por serem amplamente desejáveis, a sua posse confere uma certa distinção cultural aos seus detentores. (LAHIRE, 2005)

desempenho; 2) ao punir outros, os fracassados da escola, com a reprovação, também esta considerada legítima. Dessa forma, Bourdieu derruba a teoria do “dom natural”, utilizada como explicação para as diferenças de resultados escolares que, sendo baseada no senso comum, justificava e mantinha a desigualdade social. A base meritocrática da escola impossibilitaria a mudança do quadro social, por tratar de forma aparentemente igual aos desiguais:

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (BOURDIEU, 1998, p. 53)

A teoria do *habitus* é a explicação proposta por Bourdieu para a passagem das condições objetivas, externas aos indivíduos, para a atualização, através das escolhas e dos comportamentos individuais, que correspondem ao plano subjetivo da ação. Assim, Bourdieu resolve o dilema entre subjetividade e objetividade, considerando como fator importante para a configuração do presente da ação a socialização passada dos sujeitos, nos contextos familiares principalmente, onde se daria a incorporação de um conjunto de disposições próprio da posição social ocupada pelo indivíduo. O que equivale dizer que, no passado do sujeito, vivido coletivamente, se configuraria um *habitus* de classe, que foi definido nos seguintes termos pelo sociólogo:

[...] um sistema de esquemas de percepção e apreciação, como estruturas cognitivas avaliadoras que eles adquirem através da experiência durável de uma posição do mundo social. O *habitus* é ao mesmo tempo um sistema de esquemas de percepção e apreciação das práticas. E, nos dois casos, suas operações exprimem a posição social em que foi construído. [...] Assim, o *habitus* implica não apenas o *sense of one's place*, mas também um *sense of other's place*.”(BOURDIEU, 2004, p. 158)

Dessa forma, “a estrutura social se perpetuaria porque os próprios indivíduos tenderiam a atualizá-la ao agir de acordo com o conjunto de disposições típico da posição estrutural na qual eles foram socializados.”(NOGUEIRA, 2002a, p.19)

Durante muitos anos, as teorias da reprodução foram percebidas como uma explicação incontestável para os fatos sociais ligados à escola e estão na gênese de diversas



propostas de mudanças nas concepções didáticas, pedagógicas, elaborações de currículos, etc.. Entretanto, a partir da década de 80/90, novos recortes metodológicos têm surgido na Sociologia e aberto os universos sociais para outras possibilidades explicativas. Uma dessas possibilidades é levar em conta organismos sociais menores<sup>10</sup>: as configurações familiares e as disposições individuais dos atores. Nesse período começaram a ser produzidos trabalhos voltados para o estudo das relações entre a família e a escola, procurando analisar as diferentes configurações familiares, distinguindo não apenas a “herança” familiar dos atores, mas os diferentes mecanismos postos em prática no interior das famílias para torná-la rentável no processo de escolarização dos filhos.

Segundo Nogueira (1998), há 40 anos sabe-se que há uma forte correlação entre origem social e desempenho escolar, entretanto, nas análises macroscópicas, essa correlação era apontada apenas como uma das variáveis estatísticas, a saber, a categoria sócio-econômica. Uma das críticas a esse modelo foi apresentada por Terrail (1997): “Os comportamentos familiares são essencialmente postulados, deduzidos a partir da constatação de seus efeitos escolares: eles não são interrogados por si mesmos.”(apud NOGUEIRA, 1998, p. 92) Nesse mesmo sentido se orienta a crítica de Bernard Lahire acerca das investigações relativas ao peso da condição social familiar sobre os destinos escolares. Para esses autores as famílias não apresentam disposições homogêneas, mesmo quando pertencem ao mesmo segmento social, portanto haveria uma necessidade de se empregarem esforços para se compreender em que medida as ações que são atualizadas pelas famílias, a partir de sua própria configuração, interferem na gênese e manutenção das disposições individuais, e não apenas deduzir as práticas que estariam presentes nesse universo, e os efeitos dessas práticas, a partir da condição de classe. Lahire afirma que “se a fórmula do ajustamento e da correspondência disposições-posições [...] é interessante teoricamente, no entanto ela nunca é totalmente verificável empiricamente ou historicamente.”(LAHIRE, 2002, p. 51)

No Brasil, há alguns grupos de pesquisa em Sociologia da Educação que se têm caracterizado por essa mudança de perspectiva, interessando-se pela sociologia da vida privada. Entre eles podemos citar o *Observatório Sociológico Família-Escola*: trajetórias e práticas de escolarização, grupo de pesquisa da Faculdade de Educação da UFMG, ligado à

---

<sup>10</sup> Note-se que a vertente reproducionista considerava a sociedade como sendo organizada segundo hierarquias de classes sociais, ou fragmentos de classes, em lutas pelo poder, adotando uma perspectiva dicotômica da

sublinha *Trajetórias escolares, estratégias familiares e classes sociais*, que tem como líder Maria Alice Nogueira, que defendeu trabalhos sobre esse tema<sup>11</sup> e tem orientado outras pesquisas que apresentam o mesmo direcionamento. Há também pesquisas desenvolvidas pela PUC- Rio; como exemplo podemos citar *Elites acadêmicas e escolarização dos filhos*, artigo publicado por Brandão e Lellis (2003), que apresenta os resultados de uma pesquisa, fundamentada nas referências de Pierre Bourdieu e que tem objetivos bastante próximos dos já mencionados: investigam os mecanismos postos em prática pelas elites culturais e/ou econômicas na escolarização dos filhos.

Podemos ainda citar ZAGO (2000), *Quando os dados contrariam as previsões estatísticas*, texto em que a autora apresenta algumas pesquisas desenvolvidas sob a influência dessa corrente no Brasil, PORTES (1993) e VIANA (1998), e a sua própria pesquisa, realizada com um grupo de 16 famílias pertencentes às camadas populares, residentes na periferia de Florianópolis, com o propósito de analisar as trajetórias escolares dos descendentes, durante o ensino fundamental e médio. Essa pesquisa foi realizada considerando três momentos da escolarização: em 1991, 1993 e 1997. Nadir Zago optou por analisar em profundidade um caso - uma família cujos filhos apresentavam maior longevidade escolar e que, por isso, se destacava em relação às demais. Mesmo sem apresentar recursos econômicos para investir na escolarização dos filhos, essa família apresentou uma postura de valorização do aprendizado escolar, compreendido como a possibilidade de ser atingida pela prole uma melhor condição de vida. Como elementos importantes a serem considerados em estudos como este, foram apontados:

“[...] o papel central da figura da mãe no acompanhamento da escolaridade dos filhos. [...] a mobilização dos pais e dos filhos, [que] embora possa desempenhar um papel importante e mesmo fundamental na carreira escolar do filho, não é condição suficiente para garantir sua permanência na escola e reduzir as desigualdades escolares.” (ZAGO, 2000, p.79).

O discurso favorável sobre a escola, estabelecendo metas (objetivamente possíveis, visto que a mãe, na família pesquisada, pretendia que os filhos concluíssem o ensino médio, inicialmente), e a adoção de uma ordem disciplinar que “exige” uma determinada postura

---

sociedade dividida em dominantes e dominados.

<sup>11</sup> VER. NOQUEIRA, Maria Alice (2002). *Elites econômicas e escolarização: um estudo de trajetórias escolares junto a um grupo de famílias de empresários em Minas Gerais*. Tese apresentada para obtenção do título de Professor Titular da Faculdade de Educação da UFMG.

dos filhos são elementos que não podem ser desprezados nessa relação entre família e performance escolar e que não estão necessariamente ligados à posse de um capital, seja cultural ou econômico.

Lahire (1997) insiste na necessidade de se analisar as singularidades de cada um dos atores estudados, enfatizando, principalmente, a ausência de homogeneidade nos universos familiares, mesmo quando se escolhem famílias que apresentam uma configuração muito próxima do ponto de vista cultural e econômico<sup>12</sup>. Lahire, além de adotar uma metodologia de pesquisa que procura não generalizar abusivamente os resultados ou conclusões, se opõe à teoria do *habitus* (homogêneo), sendo esta uma proposta recorrente em sua obra. Nessa tensão teórica, ele “convida a pensar, ao mesmo tempo, com e contra (ou, no mais das vezes, diferentemente de) Pierre Bourdieu.”(LAHIRE, 2002, p.11)

Lahire constrói sua crítica ao *habitus*, com alguma ironia, no capítulo conclusivo de *Retratos Sociológicos*, extensa pesquisa etnográfica desenvolvida com oito sujeitos, com o objetivo de julgar em que medida algumas disposições podem ser transpostas de um contexto a outro, nos seguintes termos:

Mais do que buscar reduzir *o conjunto* das práticas e comportamentos de um indivíduo a uma improvável fórmula geradora, pode-se tentar reconstruir – parcialmente, a partir de uma visão necessariamente sempre limitada – o patrimônio de disposições dos entrevistados. Se, em suas histórias destinadas às crianças, Roger Hargreaves inventa personagens cujo princípio de ação é único e permanente e que têm por nome esse próprio princípio – o senhor Meticuloso é meticoloso em todas as circunstâncias, assim como o senhor Inquieto, o senhor Pão-duro, o senhor Do Contra, a senhora Autoritária, a senhora Indecisa, a senhora Pedante, etc.-, os sociólogos, que têm essencialmente objetivos científicos, deveriam poder chegar a imagens mais complexas dos “*habitus*” de grupos ou de indivíduos singulares. (LAHIRE, 2004, p. 318)

Como se pode facilmente perceber por essa citação, Lahire critica o aspecto homogêneo e unificador do *habitus*, argumentando que há bem poucos exemplos de pesquisas em que se tenha conseguido comprovar tal teoria, ou seja, sujeitos conformados a determinados papéis sociais, independentemente das variações situacionais vividas, são incomuns, mesmo que existam. Haveria, portanto, uma generalização das considerações específicas relativas a determinados sujeitos, tomados como evidências válidas para todo o grupo.

---

<sup>12</sup> Os 27 casos estudados nessa pesquisa são de alunos de uma mesma escola, situada numa região de Lyon que é considerada zona prioritária de investimento educacional, tratando-se de um bairro em que há um predomínio de imigrantes.

Durante muito tempo, esse aspecto da sociologia de Bourdieu foi avaliada como um ponto forte dessa teoria<sup>13</sup>: “[...] a importância e a eficácia de uma teoria científica dependem de sua capacidade para fixar os elementos constantes deixando de lado a variedade da aparência.”(BOURDIEU, 1974, p.VIII)

A principal divergência entre as teorias da ação propostas por Lahire e Bourdieu (que, talvez fundamente todas as outras) está na sua concepção do ator. Segundo Lahire, as teorias da ação se dividem em dois grupos: um que propõe a unicidade do ator, cujo representante é Pierre Bourdieu, e outro que propõe a sua fragmentação interna. O *habitus* é por ele visto exatamente como essa tentativa de explicar as ações dos sujeitos a partir de *um princípio* gerador de suas disposições. No outro pólo, encontra-se o grupo de sociólogos que defende a fragmentação dos sujeitos. Entre os representantes dessa corrente sociológica que critica as concepções unitárias do ator está Erving Goffman (apud LAHIRE, 2002, p. 20). Esse autor reivindica que os indivíduos apresentam disposições diferentes de acordo com as situações vividas, não guardando uma unidade, ou um princípio de ação idêntico nos vários contextos. Para Goffman, o sentimento de unidade dos sujeitos se baseia no senso comum, e como argumento em favor dessa crítica, Lahire chama a atenção para o fato de como são “mal vistos” pela sociedade os indivíduos rotulados *instáveis* ou *inconstantes*, cujos comportamentos variam conforme a situação vivida. Lahire argumenta que a “ilusão do si-mesmo” é reforçada em algumas situações da vida social. São elas o nome próprio (principalmente, quando se apresenta sob a forma de assinatura estilizada, que oferece uma representação do indivíduo mais evidente que os números dos diversos documentos oficiais), os relatos de si<sup>14</sup> que, por serem a verbalização do passado a partir de uma perspectiva do presente, necessariamente o modifica e transforma, interpretando ou ressaltando as experiências vividas que guardam uma aparência de unidade, e o *curriculum vitae*, que recupera as experiências do ator no campo da formação técnica e profissional relativas ao mercado de trabalho.

Entretanto, nesse conflito teórico de concepções do ator, Lahire recusa tanto a idéia da unicidade do ator como aquela que prevê a sua fragmentação interna, ou a tese do “ator esfacelado”, alegando que as duas teorias, apesar de opostas, se assemelham por seu caráter

---

<sup>13</sup> Fragmento retirado de *A força do sentido*, texto introdutório de *A economia das trocas simbólicas*, tradução em Português, publicada pela Editora Perspectiva, em 1974.

<sup>14</sup> Lahire (2002, p. 23) cita exemplos de relatos feitos a psicólogos, sociólogos, como histórias de vida, etc..

geral e universal. Lahire ressalta a importância de se considerar os contextos de socialização dos indivíduos para a configuração das disposições incorporadas, considerando as possibilidades de ocorrência de disposições não homogêneas, ou até mesmo contraditórias em um mesmo indivíduo, dependendo das influências advindas da socialização passada. Segundo Lahire, os contextos que possibilitariam a incorporação de um *habitus* homogêneo são aqueles presentes apenas em sociedades pouco diferenciadas (como a sociedade argelina estudada por P. Bourdieu e que serviu de objeto para sua observação sociológica). Esses contextos mais ou menos homogêneos de socialização seriam, nas sociedades atuais, muito raros, devido ao alto grau de diferenciação dos grupos em que a criança é posta muito precocemente em contato (a creche, a escola maternal, a família, o clube, a igreja, etc.) e até mesmo devido à possibilidade de os sujeitos serem postos em contato com disposições contraditórias, simultaneamente, no interior de uma mesma família. Isso ocorreria, em grande medida, quando os pais ou membros próximos apresentarem disposições incorporadas, e conseqüentemente práticas sociais, distintas e até mesmo opostas: mãe com forte disposição para a leitura e pai com pequeno capital escolar e poucas práticas de leitura e escrita, tendências hedonistas no gerenciamento da ordem doméstica e/ou tendências ascéticas reveladas por ações de planejamento familiar, etc.. De acordo com a sua concepção, haveria, portanto, condições que possibilitariam a existência de sujeitos com *habitus* homogêneos, sendo que a sua socialização deveria se dar sob influências marcadas pela coerência. Essa situação seria mais provável em famílias mais fechadas para as outras redes de socialização, movidas por razões religiosas ou equivalentes. Assim, ele propõe o seu “esboço de uma teoria do ator plural”:

A coerência dos hábitos ou esquemas de ação (esquemas sensório-motores, esquemas de percepção, de apreciação, de avaliação...), que cada ator pode ter interiorizado, depende, portanto, da coerência dos princípios de socialização aos quais esteve sujeito. Uma vez que um ator foi colocado simultânea ou sucessivamente, dentro de uma pluralidade de mundos sociais não homogêneos, às vezes até contraditórios, ou dentro de universos sociais relativamente coerentes mas que apresentam, em certos aspectos, contradições, então trata-se de um ator com o estoque de esquemas de ações ou hábitos não homogêneos, não unificados, e com práticas conseqüentemente heterogêneas (e até contraditórias), que variam segundo o contexto social no qual será levado a evoluir. Poder-se-ia resumir tudo isto dizendo que todo corpo (individual), mergulhado numa pluralidade de mundos sociais está sujeito a princípios de socialização heterogêneos e, às vezes, contraditórios que incorpora. (LAHIRE, 2002, p.31)

É essa concepção de ator que norteia o presente trabalho, o qual pretende aplicar uma teoria sociológica em estudos específicos sobre a formação (escolar) de leitores. Em relação às disposições leitoras, reconhecemos a importância do capital cultural familiar como um fator de influência na formação de um hábito de leitura e também nas escolhas do que ler, porém retomamos com Singly (1996) a necessidade de atentarmos para os mecanismos postos em prática pelas famílias para a apropriação desse capital pelas crianças e jovens. Da mesma forma, nesta pesquisa consideramos as situações em que esse capital cultural familiar se tornaria disponível e outras situações ou períodos de tempo em que a sua transmissão (a sua influência na formação das disposições incorporadas dos sujeitos) seria impossibilitada, dadas as múltiplas possibilidades de configurações familiares que podemos encontrar e os diferentes graus de afetividade que marcariam as relações interpessoais.

Alguns casos por nós analisados apresentam uma determinada relação com a leitura (leitores ocasionais) muito marcada pela influência familiar, através de incentivos presentes nesse meio, que buscam promover a manutenção dessas práticas e até mesmo a formação do gosto pela leitura. Há, entretanto, outros casos em que, se tomássemos a teoria bourdieusiana (posição social ↔ capital cultural ↔ *habitus* de classe ↔ práticas sociais), teríamos uma franca contradição. Trata-se de jovens cujas famílias pertencem às camadas populares, com pequeno capital escolar (os parentes próximos concluíram, no máximo, o ensino médio e os pais exercem profissões não especializadas) e que apresentam uma intensa prática de leitura. Nesse grupo, como veremos, há um considerável peso da influência entre os pares, ou seja, a disposição para a leitura de um sujeito se revela como elemento incentivador da prática no grupo, havendo quase sempre uma troca de sugestões, comentários sobre livros lidos, etc.. Na gênese dessa disposição, principalmente entre os jovens que não convivem com leitores de literatura em seu ambiente familiar, não se pode negligenciar o papel da biblioteca escolar, como espaço de formação de leitores, bem como aquele desempenhado pelos professores que, mais nos discursos que nas práticas, como veremos, incentivam os jovens a se dedicarem a uma prática cultural legitimada pela sociedade, embora muitos não percebam os limites ou diferentes graus de legitimidade cultural que essa prática pode conter, pois, se a leitura literária pode conferir um certo *status*, os gêneros textuais, assim como os diferentes autores e estilos, não têm o mesmo “valor” na perspectiva do cânone literário.

Nesse trabalho, tomamos os sujeitos considerando-os em suas singularidades e procuramos analisar, a partir dessa perspectiva de configuração de princípios de socialização não homogêneos, identificar as influências que poderiam se mostrar relevantes no processo de formação de leitores, considerando aquelas presentes em meios familiares e também as advindas da formação escolar, ou seja, os fatores explicativos que pertencem ao campo escolar que, em alguma medida, são/foram propulsores para a atualização da leitura por esses indivíduos.

### 1.3. Justificando as escolhas

A pesquisa que passamos agora a apresentar com pormenores foi realizada em uma escola pública da Rede Municipal de Belo Horizonte. Como nenhuma escolha é aleatória, torna-se necessário justificar ou traçar os caminhos que nos conduziram a esta escola.

Uma das primeiras opções a serem feitas foi em relação à rede pública de ensino em oposição à rede privada. Por que uma escola pública? A *escola* é constantemente questionada pela sociedade pela deficiência do letramento que ela tem proporcionado aos alunos, questionada tanto através de pesquisas sérias desenvolvidas pelos centros especializados como através dos discursos sobre a leitura, veiculados nas diversas mídias. Entretanto, é a escola *pública* o alvo por excelência dessas críticas, intensificadas sempre por ocasião da divulgação dos resultados das avaliações externas que a colocam em posição desfavorável em relação aos resultados apresentados pelos alunos matriculados na rede privada. Dessa forma, a nossa opção pela investigação centrada em uma escola da rede pública pretende propor uma reflexão teórica sobre as práticas pedagógicas adotadas no sistema público de ensino e possibilitar, talvez, melhorias na qualidade da educação oferecida, através da análise do letramento literário escolar, os seus limites, conforme são percebidos e descritos, e suas potencialidades, aquilo que pode ser realizado a partir de uma mediação adequada, com clareza de objetivos.

A opção pela Rede Municipal de Belo Horizonte tem a ver com uma identificação com minha trajetória pessoal, como estudante e como profissional. Cursei o ensino básico em escolas municipais (inclusive na que hoje é o objeto da minha pesquisa) e sempre atuei na Rede Municipal. A proposta de educação implementada há mais de uma década pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte – a Escola Plural, que se organiza em

ciclos de formação humana, o que representa uma especificidade em relação às demais redes, é um dos reforços para a minha escolha, haja vista as constantes críticas que a sociedade tem dedicado a ela. As famílias ainda mantêm muito viva a idéia de seriação e, por isso, percebem os ciclos como uma facilitação para a aprovação do aluno e uma falta de compromisso com a aprendizagem.

Outra justificativa para a escolha da escola municipal de Belo Horizonte tem a ver com a qualificação dos docentes. Por oferecer uma política de valorização profissional ligeiramente melhor que as demais redes desta região, Belo Horizonte atrai professores com uma formação profissional mais adequada, havendo, portanto uma maior possibilidade de diálogo entre a academia e a escola.

Há ainda uma última motivação - a que mais nos importa, por estar diretamente ligada aos objetivos dessa pesquisa: o Programa de Revitalização das Bibliotecas Escolares da RMEBH, implantado em 1997, como parte integrante do Programa Escola Plural. Esse programa teve como objetivo criar ou “revitalizar” as bibliotecas escolares, a partir da contratação, via concurso público, de profissionais responsáveis pelo setor e da criação do Núcleo de Coordenação de Bibliotecas, ligado à Gerência de Coordenação da Política Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. Atualmente, Belo Horizonte conta com 182 bibliotecas escolares, sendo que 35 desse total são bibliotecas-pólo, cujo bibliotecário é também o coordenador de outras 4 bibliotecas da mesma região. Esse trabalho de coordenação junto aos auxiliares de biblioteca tem o propósito de promover uma interligação entre as demandas escolares e o Núcleo de Coordenação de Bibliotecas e também o de desenvolver o trabalho de assessoria, naquilo que se refere à formação do funcionário da biblioteca.<sup>15</sup> Essas ações refletem uma concepção pedagógica que valoriza a biblioteca como um espaço de produção do conhecimento, seja ao viabilizar material de pesquisa aos professores e alunos, seja como espaço apropriado à leitura. Na elaboração do projeto e na condução da pesquisa, tivemos em mente o intento de observar mais de perto essa biblioteca para perceber os resultados dessa iniciativa governamental de incentivo à leitura no âmbito escolar, ao analisarmos as percepções dos sujeitos em relação aos trabalhos ali desenvolvidos e aos serviços que são oferecidos.

---

<sup>15</sup> O pré-requisito exigido para os candidatos ao cargo de auxiliar de biblioteca é o nível médio, embora muitos possuam cursos de nível superior em áreas diferenciadas.



Mas como chegamos a essa escola entre tantas outras possíveis? Um aspecto que desde o início julgamos ser fundamental para o bom andamento do trabalho era a atitude de cooperação, desejável entre pesquisador e pesquisados. Para facilitar essa abertura, um primeiro contato foi realizado com o Núcleo de Coordenação de Bibliotecas, oportunidade em que expus o plano de pesquisa e que possibilitou a minha participação em uma reunião com os bibliotecários (dessa forma eu poderia estabelecer um contato com todas as escolas indiretamente). Na ocasião, pude apresentar em linhas gerais o estudo que pretendia realizar, os meus vínculos institucionais, e falei da aceitação que buscava a partir daquela conversa. Muitos se mostraram interessados na pesquisa e dispostos a colaborar. A opção então recaiu sobre aquela escola de que eu já dispunha de algumas informações e de relações pessoais pré-estabelecidas. Entretanto, essa escola também apresenta algumas características próprias que reforçaram essa escolha, como o esforço da comunidade escolar em manter uma identidade própria construída ao longo dos anos, desde a sua fundação, que lhe assegura uma posição de destaque nos movimentos sociais de valorização dos profissionais em educação e de luta por uma educação de qualidade. Também não se trata de uma escola em “crise”, mas de uma escola com perspectivas de ser bem sucedida. Por estar bem localizada no bairro, ela apresenta um quadro mais estável de professores e condições físicas e materiais que possibilitam a realização de um bom trabalho.

A escolha dos casos a serem estudados foi feita a partir de um levantamento prévio realizado através de um questionário. Os dados obtidos foram analisados e categorizados, conforme nos mostravam sujeitos que apresentavam perfis previsíveis ou contrastantes, em relação às hipóteses inicialmente estabelecidas como explicações para a atualização de práticas de leitura. Entre essas hipóteses está a relação entre posição social e práticas de leitura presentes no ambiente familiar. Essas proposições são elaboradas a partir de Bourdieu: “o gosto é produto de uma educação cultural e a sua aquisição se prende a um capital cultural incorporado, que se constitui no seio da família, trazendo, em seu bojo, as marcas da classe social em que esta se insere.” (apud SILVA, 1997, p.134)

Ainda neste capítulo, apresentaremos com mais detalhes as escolhas realizadas, bem como as bases teóricas que as orientaram.

#### 1.4. Descrevendo a metodologia

A estratégia de pesquisa adotada é o estudo de casos múltiplos, analisados através de uma abordagem descritiva, com o objetivo de construir uma explicação que esclareça as diferentes possibilidades de relação com a leitura e também apresente elementos para uma reflexão sobre a gênese das disposições para a leitura.

O estudo de caso nos pareceu a melhor estratégia a ser adotada, pois, conforme Robert Yin (2005), trata-se de uma estratégia ideal para estudos que pretendam compreender melhor fenômenos sociais complexos, em que se tem pouco controle sobre os eventos comportamentais efetivos. O estudo de caso é assim definido por esse autor: “É uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.”(YIN, 2005, p. 32) Como pretendemos lidar com condições contextuais para a ocorrência de um evento, no nosso caso a leitura realizada pelos jovens escolares, com o objetivo de detectar as influências da escola e da família, tomada como um círculo maior de contatos sociais atuando sobre essa prática, acreditamos que esse foi o melhor caminho a ser seguido<sup>16</sup>.

O principal instrumento adotado durante a pesquisa foi a entrevista individual, por se tratar de um dispositivo que coloca os sujeitos face a face e, portanto, oferece possibilidades de reconhecimento de atitudes, gestos, hesitações por parte do entrevistado. Enfim, o verbal e o não-verbal da linguagem entram em jogo e pode-se analisá-los em conjunto, para melhor se compreender o que está sendo “dito”. Entretanto, não foram desprezadas as observações na biblioteca escolar, realizadas durante três meses, em dias intercalados, com o objetivo de me inserir no ambiente da pesquisa, a fim de perceber a dinâmica da biblioteca estudada, manter contato informal com os responsáveis pelo lugar, observar o movimento e as escolhas dos leitores etc.. Foram entrevistados dois profissionais da biblioteca, a auxiliar do turno em que mais pudemos desenvolver nossas observações e a bibliotecária, por ser a maior responsável pelas decisões da biblioteca. Entre os professores, foram realizadas algumas conversas informais e uma entrevista com uma professora de

---

<sup>16</sup> Robert Yin apresenta, como contra-argumento às críticas ao estudo de caso como estratégia científica em que há pouca base para uma generalização, o fato de que os estudos de caso são generalizáveis às proposições teóricas e não a populações. Bernard Lahire (2002) desenvolve uma longa argumentação a respeito do perigo das generalizações em pesquisas sociais, alertando para as singularidades individuais.

Língua Portuguesa, que foi citada pelos alunos como aquela que solicitava a leitura de livros de literatura.

Além disso, durante esse período de permanência, foi sendo feito um levantamento de dados, a partir de um questionário, apresentado a alguns frequentadores da biblioteca. Vale lembrar que durante todo o percurso da pesquisa foram sendo escolhidos casos contrastantes e, ao mesmo tempo, representativos de determinado perfil, ou de relação com a leitura. Todos os respondentes foram contactados na biblioteca e a maioria preencheu o questionário, no mesmo momento, demonstrando muita solicitude<sup>17</sup> quando eu explicava que estava fazendo uma pesquisa sobre a leitura e que necessitava (e gostaria) de sua contribuição.

As abordagens se deram quase sempre após um momento de observação em que se *supunha* uma determinada relação com a leitura: quando um(a) aluno(a) fazia uma escolha demorada de livros nas estantes, quando chegava com um título na ponta da língua e insistia em procurá-lo, quando queria um livro para fazer um trabalho de Português, quando apenas se sentava e lia revistinhas em quadrinhos no intervalo de recreio, quando devolvia ou solicitava fitas de vídeo ou livros, para empréstimo, quando folheava rapidamente um livro de literatura infantil, quando lia o *Guinness Book* ou o jornal, quando nada lia e apenas conversava com os colegas.

Foram entregues 46 questionários e devolvidos 44.<sup>18</sup> Esse questionário tinha como um dos objetivos testar algumas hipóteses; uma delas era a relação entre capital cultural familiar<sup>19</sup> e a presença ou ausência de disposições para a leitura nos sujeitos. Deveria ainda servir como uma base de dados para a seleção dos sujeitos que seriam entrevistados. Além disso, ele próprio já deveria disponibilizar algumas informações importantes para o andamento da pesquisa como, por exemplo, dados para o contato com as famílias para

---

<sup>17</sup> Houve apenas um caso de recusa, em que um jovem apontou o colega como respondente em seu lugar.

<sup>18</sup> Alguns alunos disseram não ter tempo disponível no momento e quiseram preencher o questionário em casa. Logo em seguida, houve um período de greve que impossibilitou a devolução do mesmo.

<sup>19</sup> É reconhecida a dificuldade inerente à medição de *capital cultural*, por se tratar de um conceito singular, um tanto complexo, que requer o cruzamento de várias informações relativas às famílias e às práticas culturais nas quais os sujeitos se envolvem. Devido à impossibilidade de acesso a esses dados (ou a dados melhores), nesta etapa do trabalho, optou-se por inferir esse capital, ou melhor, analisar a partilha de práticas de leitura presentes no seio das famílias e/ou no círculo de convívio próximo.

concessão de autorizações para as entrevistas com os alunos, por ser a maioria deles composta de menores<sup>20</sup>.

A seguir, apresentamos um modelo do questionário aplicado

<b>DADOS PESSOAIS</b>	
<b>Nome:</b> _____	<b>Turma:</b> _____ <b>Idade:</b> _____
<b>Endereço:</b> _____	<b>Bairro:</b> _____
<b>Tel.:</b> _____	<b>E-mail:</b> _____
<b>Filiação: Mãe:</b> _____	<b>Profissão:</b> _____
<b>Pai:</b> _____	<b>Profissão:</b> _____
<b>1. Você gosta de ler?</b>	
_____	
<b>2. Que tipos de histórias (textos) você prefere?</b> _____	
<b>3. Cite algum(uns) livro(s) que você leu e gostou.</b> _____	
<b>4. Algum(a) professor(a) já propôs um trabalho de leitura em sala?</b> _____	
Que trabalho foi esse? _____	
Você gostou de fazê-lo? _____ Por quê? _____	
_____	
<i>Nas questões abaixo, assinale <b>todas</b> as alternativas em que você se enquadra.</i>	
<b>5. Você lê:</b>	
a. ( ) Quando algum professor indica um livro para leitura ou trabalho escolar.	
b. ( ) Quando alguém lhe sugere um livro.	
c. ( ) Toda vez que tem oportunidade, sem necessitar de indicação de alguém.	
d. ( ) Às vezes. Quando? _____	
e. ( ) Nunca.	
<b>6. Em relação ao seu modo de ler, você diria que:</b>	
a. ( ) gosto de reler os meus livros preferidos.	
b. ( ) quando gosto de um livro, procuro ler outros do mesmo autor.	
c. ( ) quando gosto de um livro, procuro ler outro da mesma coleção ou gênero (romance, suspense, terror, aventura, etc..)	
d. ( ) sempre leio um livro até o final.	

<sup>20</sup> As entrevistas foram realizadas com um grupo menor de alunos, selecionados a partir desse questionário. Houve apenas um caso de uma mãe que não autorizou que seu filho fosse entrevistado. Os demais o fizeram e permitiram que se usasse o primeiro nome da criança na versão definitiva do trabalho.

e. ( ) abandono a leitura, se não estiver gostando.

f. ( ) inicio a leitura, mas nunca termino.

g. ( ) já consegui ler um livro até o final.

h. ( ) gosto de comentar os livros que estou lendo. Com quem? \_\_\_\_\_

**7. Se você tivesse que escolher um livro para leitura, como você faria?**

a. ( ) levaria o que tem menor número de páginas.

b. ( ) levaria o mais bem editado (papel de boa qualidade, letras de bom tamanho, exemplar bem conservado), sem considerar muito o assunto.

c. ( ) levaria um livro bem editado e que o assunto me interessasse.

d. ( ) olharia o título, o tema, o autor, etc..

e. ( ) levaria um livro de poesia.

f. ( ) levaria um gibi.

g. ( ) pediria sugestão a alguém. Quem? \_\_\_\_\_

**8. Os livros que você lê:**

a. ( ) são emprestados de amigos, tios, professores, etc..

b. ( ) são retirados como empréstimo na biblioteca da escola.

c. ( ) são retirados como empréstimo de outras bibliotecas públicas.

d. ( ) são aqueles que existem na sua casa.

e. ( ) são comprados para esse fim.

Assinale a alternativa que mais se aproxime do que você observa no seu ambiente familiar.

**9. Em seu meio familiar e/ou no círculo de pessoas com quem você convive:**

a. ( ) há várias pessoas que sempre estão lendo. O quê? \_\_\_\_\_

b. ( ) há pessoas que lêem a Bíblia ou livros religiosos.

c. ( ) vejo as pessoas lendo apenas a correspondência, consultando catálogos, folhetos de propaganda, etc..

d. ( ) a maioria das pessoas não gostam de ler.

e. ( ) não vejo ninguém lendo.

O primeiro campo deste questionário remete aos dados pessoais do entrevistado e, através dele, pudemos aferir a relação idade / série ou fase do ciclo, o endereço do aluno e as profissões dos pais. Esse último dado nos serviu como um indicador inicial da posição sócio-econômica familiar dos alunos, uma vez que, através da ocupação profissional, pode-se inferir o grau de instrução e os rendimentos básicos da família.

Diversas questões foram elaboradas com o objetivo de perceber qual seria a relação do aluno com os livros, ou seja, captar indícios de suas disposições para a leitura literária.

As questões foram propostas com o intuito de que, ao serem confrontadas, as respostas formassem um todo coerente. Um exemplo dessa tentativa está nas primeiras perguntas (1, 2 e 3): se um respondente afirma gostar de ler e, no entanto, não cita algum gênero ou livro de que mais goste, a sua hesitação ou desconhecimento podem ser interpretados como uma possibilidade de que a sua primeira afirmação tenha sido uma projeção dos discursos sobre a legitimidade da leitura como bem simbólico, o que o teria levado a tentar se colocar em uma posição mais confortável diante do pesquisador.

Outras questões apontam para a recepção do trabalho com a literatura desenvolvido na escola, tanto no tempo presente do aluno quanto as freqüentadas anteriormente. Estamos referindo-nos à questão 4 e também ao item *a*, relativo à questão 5. Poderia ser percebida por essas respostas, sempre em comparação com as demais, a permeabilidade do aluno à escolarização da literatura. Em outras palavras: como essa relação entre leitura literária e escola é recebida por ele? Nesse item, há aqueles que demonstraram uma certa irreverência com respostas do tipo: “*Não lembro*”, “*Não gostei (do trabalho proposto) porque a professora só perguntava bobagens*”, ou, “*Não gostei, porque não gosto desse tipo de coisa (referindo-se à poesia)*”. E outras respostas que representam exatamente o oposto: “*Amei*”, “*Quanto mais a gente lê, mais a gente aprende e eu acho muito importante saber ler*”. Essas respostas apresentam crenças diferentes em relação à leitura: de um lado, a leitura literária é vista como secundária e dispensável (já que pode ser esquecida e desprezada uma das formas dessa literatura, a poesia, por exemplo) e, de outro, a receptividade e a convicção de que leitura é sinônimo de aprendizagem.

As teorias subjacentes a esta pesquisa nos levam a crer que esses posicionamentos podem estar relacionados às práticas, discursos e atitudes relativos à leitura, presentes nos ambientes de socialização desses jovens. Para confirmar ou refutar essa possibilidade, elaboramos as questões 8 e 9, que, respectivamente, se referem ao acesso aos materiais de leitura e às práticas leitoras presentes no ambiente familiar. Com um propósito idêntico, mas abrindo para a possibilidade de influências presentes em outros círculos sociais desses jovens, foram propostos como possibilidades de respostas o item *d*, da questão 5, que fala sobre as indicações de leitura, e o item *h*, da questão 6, que trata da socialização de leituras realizadas, ou seja, das possíveis trocas.

Tínhamos ainda algumas questões, cujas respostas nos ajudariam a esboçar um perfil de leitor para cada um dos respondentes, no que se refere aos modos de leitura,

frequência, intensidade e escolhas. São as questões 5, 6 e 7, em que os alunos foram orientados a assinalarem *todas* as alternativas em que se enquadrassem. Nesse ponto tivemos alguma dificuldade na interpretação dos dados: alguns se contradiziam e foram desconsiderados na análise. De certa forma, esse resultado amorfo já era esperado, devido à precariedade do instrumento. Para atingirmos com mais segurança esse objetivo (apresentar o perfil de leitores), foram utilizadas as entrevistas individuais com os alunos (e com alguns familiares, quando julgamos necessário), que já estavam previstas no projeto de pesquisa.

Ainda como confirmação desses indicadores de leituras apresentados neste questionário, foram analisadas as fichas de inscrições de leitores, arquivadas na biblioteca, bem como informações sobre os alunos de que as responsáveis pela biblioteca dispunham, relativas aos hábitos de leitura dos mesmos.

### 1.5. Analisando os primeiros dados

Ao analisarmos os dados que os questionários ofereciam, sempre se fazendo uma interpretação cruzada dos itens, confrontando as respostas e procurando considerá-las no seu conjunto, chegamos em síntese à seguinte categorização:

Relação com a leitura	Total de casos	Percentual	Práticas familiares de leitura		
			Presentes	Quase ausentes	Leituras com fins religiosos
Leitores assíduos	20	45,5%	60%	15%	25%
Leitores ocasionais	15	34,0%	33%	27%	40%
Quase leitores <sup>21</sup>	9	20,5%	11%	45%	44%

<sup>21</sup> Não estou usando esta expressão no mesmo sentido que Graça Paulino usou no artigo *No silêncio do quarto ou no burburinho da escola* (1997), pois ela se refere ao processo de relação leitor/texto como fenômeno aparente na sala de aula, quando não se dá a produção de sentidos. Estou usando a expressão para designar ações de sujeitos que não quis chamar de não-leitores, mas que, embora possam ler de vez em quando, não chegam a ser leitores ocasionais, visto que sua aproximação para com os livros é muito rara.

Como é fácil perceber, esse quadro nos apresenta resultados de certa forma já esperados. As práticas de leitura presentes no ambiente familiar contribuem para acentuar o grau de receptividade à leitura entre os jovens (LAHIRE, 1997; BOURDIEU, 2003). Analisando esses dados, concluímos que a grande maioria (79,5%) declarou que gosta de ler. Porém apenas 45,5% dos respondentes foram categorizados entre aqueles que apresentam uma prática de leitura mais assídua (essa categorização foi feita com base nos depoimentos, na análise das inscrições, frequência à biblioteca e também através das respostas abertas aos itens do questionário), 34% foram categorizados como leitores ocasionais e apenas 9 alunos, 20,5%, foram agrupados como aqueles que lêem muito pouco ou não lêem livros.

Se confrontarmos esses dados com aqueles apresentados pela bibliotecária (300 a 500 títulos são emprestados por mês, num total de 1800 leitores inscritos na biblioteca) e ainda com os discursos correntes sobre a leitura na própria escola e na mídia, haverá uma aparente contradição. No entanto é preciso considerar que o *locus* dessa pesquisa foi a biblioteca e que foram abordados sempre aqueles sujeitos que, por algum motivo, freqüentavam esse ambiente. É relevante que não seja desconsiderado esse recorte prévio, que implica um certo grau de envolvimento com a leitura. Outra possibilidade de interferência, igualmente já prevista, era a própria situação de abordagem, quando eram apresentados, de forma rápida, os objetivos da pesquisa, aliada ao fato de a leitura ser considerada como um bem em si mesma. Mesmo aqueles que foram arrolados entre os que apresentam fraca disposição para a leitura, vários disseram que gostam de ler. Alguns responderam: “*sim, uma vez ou outra*”; outro: “*+ ou -, às vezes não dá tempo*”, e mais alguém: “*não muito, só às vezes quando não tenho nada pra fazer*”. Mesmo nessas respostas (que me levaram a avaliá-los como aqueles que lêem muito pouco) é visível o uso dos atenuantes.

O grupo dos leitores “médios”, ou ocasionais, foi aquele que mais dificuldade apresentou nessa tentativa de categorização. São sujeitos que, inicialmente, não apresentaram fortes “evidências” em suas respostas, de modo a nos permitir encaixá-los em um dos extremos. Quando nos aproximamos desses indivíduos (e isso ocorreu durante as entrevistas que serão relatadas no capítulo 3), percebemos muito mais claramente as relações que por hora se mostraram opacas com a leitura. Ao que nos parece, podemos afirmar que esse grupo apresenta uma certa receptividade à leitura, porém necessita de



algum motor externo que os impulse, ou seja, havendo algo mais a se fazer, em termos de lazer, a leitura é deixada de lado.

Um dado interessante é a forte presença de práticas leitoras entre os familiares, que nesse grupo dos leitores ocasionais, perfaz um total de 73%, próximo do percentual de 85% apresentado pelo primeiro grupo. Acredito que mais interessante que considerar essas práticas de leitura em si<sup>22</sup>, seria considerar o fato de elas terem sido mencionadas, o que denota a imersão do sujeito em um ambiente em que os discursos e as atitudes são de incentivo à leitura, mesmo que os adultos, de fato, lessem muito pouco. Essas atitudes favoráveis na família seriam refletidas nas práticas leitoras dos filhos (LAHIRE, 1997), ou mesmo estariam reveladas sob a forma de algum “falseamento” da realidade por parte das crianças nos questionários. É possível que esses incentivos, que podem chegar mesmo a uma cobrança por parte dos pais, conduzam alguns a manter um certo hábito<sup>23</sup> de leitura, sempre retirando livros como empréstimo na biblioteca.<sup>24</sup>

Ainda em relação às práticas familiares de leitura, um dado que foi considerado impreciso (e que talvez tenha aparecido até mesmo por constar como uma das possibilidades de resposta para a questão) foi a leitura de livros religiosos. A leitura de livros religiosos, na maioria dos casos, a Bíblia, foi predominante entre os familiares do segundo grupo, dos leitores ocasionais (40%), e do terceiro grupo, daqueles que lêem pouco (44%). Esse tipo de leitura tem objetivos específicos, diferentes daqueles da leitura literária, o que, de certa forma, a aproxima da leitura utilitária, pois aqueles que têm um hábito de ler a Bíblia, por exemplo, o fazem quase como um dever a ser cumprido rotineiramente. No entanto, esse é um dado difícil de ser interpretado, uma vez que a duração e o modo de ler podem variar muito de um indivíduo para outro. A leitura religiosa pode se aproximar da *leitura trabalho*, quando se lê tomando notas, comparando textos, e até mesmo memorizando trechos, com fins de se adquirir um determinado conhecimento (CHARTIER e HÉBRARD, 1995), ou pode se apresentar como uma leitura rápida de um texto muito

---

<sup>22</sup> As respostas dos alunos costumam ser muito evasivas, por exemplo, quando se pergunta o que lêem os familiares, eles respondem: *livros*. Porém poucos falam da presença de livros em casa e apenas em dois casos os pesquisados disseram frequentar outras bibliotecas. Foi comum também a menção a jornais, revistas, etc, fato que aponta para a prática de leitura não literária.

<sup>23</sup> Talvez aqui seja necessário reafirmar o uso do termo “hábito” e não *habitus*. Empregamos hábito como “disposição adquirida pela repetição freqüente de um ato”, diferente de *habitus*, conceito muito difundido por Bourdieu (1979): “*princípio unificador e criador da prática*, forma incorporada da condição de classe e dos condicionamentos que ela impõe...” (apud LAHIRE, 2002, p. 21). Essa mesma distinção é colocada por Lahire (2002, p.17, *nota de rodapé* e p.75)

<sup>24</sup> Um dos sujeitos pesquisados (caso 22) apresentou fortes indícios desse perfil de leitor.

pequeno, ou, até mesmo, tratar-se da leitura de um texto pequeno, porém realizada com dificuldade e, portanto, demorada. Entretanto, apesar de não ser possível nesta pesquisa nos aprofundarmos na análise desses dados, é interessante notar que a sua ocorrência cresceu à medida que a leitura (sem determinação, note-se que o complemento deveria ser dado pelo respondente) diminuiu. Portanto, a escolha desse item como resposta pode ter sido apenas um atenuante e essa prática leitora familiar não apresentar tanta relevância na socialização desses sujeitos.

Contudo não se pretendeu atingir, com esse instrumento, uma rigidez na classificação dos sujeitos pesquisados, sendo que o lugar ocupado por eles pode variar, ou seja, um aluno que foi arrolado inicialmente entre aqueles que lêem muito, pode, na verdade (ao se aproximar o olhar do pesquisador sobre o indivíduo), situar-se melhor entre os leitores ocasionais, ou mesmo um que está entre os leitores ocasionais, passar a ser visto como um leitor voraz. Para manter a coerência do nosso estudo é importante deixar aberta essa possibilidade de mobilidade no agrupamento dos sujeitos, já que o nosso objetivo ao propor esse quadro era produzir uma visibilidade para os dados que iam sendo coletados, para então proceder às escolhas dos casos em que aprofundaríamos a nossa análise, numa perspectiva comparativa, *mas que pretende preservar as singularidades individuais*. É bastante esclarecedora esta colocação de Bernard Lahire:

Porque a realidade social encarnada em cada ator singular é sempre menos lisa e menos simples que aquele [exemplos retirados de modelos macrosociológicos]. Além disso, se os cruzamentos das grandes pesquisas nos indicam as propriedades, atitudes, práticas, opiniões, etc., estatisticamente mais ligadas a este grupo social ou àquela categoria social, não nos dizem que cada indivíduo, que compõe o grupo ou a categoria, nem sequer a maioria deles, reúne a totalidade, nem mesmo a maioria, dessas propriedades. (LAHIRE, 2002, p. 18)

Resistindo ao impulso de agrupar, classificar e quantificar, considerando apenas as aproximações e negando ou rejeitando as diferenças entre os sujeitos pesquisados, os mesmos dados podem ser apresentados de outra forma, preservando algumas singularidades de cada caso. No quadro a seguir, foram mantidos os três agrupamentos já apresentados (leitores assíduos, leitores ocasionais e quase leitores), embora agora o nosso objetivo seja exatamente atentar para as diferenças aparentes entre eles, ou seja, identificar os casos (sujeitos) que apresentem elementos que contradizem a nossa expectativa.

Cada caso foi identificado por um número, que não obedece à ordem cronológica das abordagens de cada aluno, e sim, à ordem alfabética dos primeiros nomes dos respondentes. Essa identificação foi feita com o intuito de facilitar o manuseio do material de pesquisa. Na próxima etapa de descrição do estudo, os sujeitos, agora em número mais reduzido, passarão a ser identificados pelo primeiro nome e pelo número do caso.

Quadro 2: Configuração dos casos pesquisados

	Caso No	Nível sócio-econômico	Influências perceptíveis				
			Família		Escola		
			leitora	Lê muito pouco	lê livros religiosos	presente	ausente
Leitores assíduos	2	1		x		x	
	3	1	x			x	
	5	2		x		x	
	6	2	x			x	
	9	1	x			x	
	11	1			x	x	
	15	1			x	x	
	18	1	x			x	
	20	1	x			x	
	23	2			x	x	
	25	1	x			x	
	26	1			x	x	
	27	1	x				x
	31	2		x		x	
	34	2	x			x	
	37	1	x			x	
	41	1	x			x	
	42	1			x	x	
	43	1	x			x	
44	1	x			x		
Leitores ocasionais	4	1		x			x
	7	2	x			x	
	8	1		x		x	
	13	1			x		x
	14	2			x	x	
	16	1		x			x
	19	1			x	x	
	22	1	x				x
	28	1			x	x	
	29	1	x				x
	30	2			x	x	
	32	2	x			x	
	33	1			x		x
	36	2	x				x
38	1	x				x	
Quase leitores	1	1			x		x
	10	1			x		x
	12	1	x			x	
	17	1		x			x
	21	1			x		x
	24	1		x		x	
	35	1		x			x
	39	1		x		x	
40	1			x		x	

Nesse *Quadro 2*, também são considerados os dados referentes ao envolvimento dos alunos em práticas escolares de difusão da leitura literária. A maioria dos alunos respondeu afirmativamente, quando perguntados sobre atividades de leitura literária desenvolvidas por professores em sala de aula, citando um trabalho com *fichas de leitura*, promovido pela professora de Português.<sup>25</sup> Um total de 29 alunos relatou experiências escolares com a leitura literária e 15 alunos, ou não mencionaram lembranças dessas atividades ou afirmaram não terem gostado de realizá-las, conforme já comentamos. É interessante perceber também a relação que pode ser estabelecida entre as disposições para a leitura dos respondentes e a refração às propostas de escolarização da literatura (apenas um aluno do primeiro grupo declarou não ter gostado de realizar o trabalho: “Eu gosto de ler, mas a pressão de escolher um livro “qualquer” e lê-lo com pressa é ruim.”), as ausências de influências escolares positivas crescem, consideravelmente, do segundo (53%) para o terceiro grupo (67%).

Outra novidade que esse quadro apresenta é a classificação dos alunos por níveis sócio-econômicos, sendo que o nível 1<sup>26</sup> corresponderia à camada mais pobre da população pesquisada e o nível 2 corresponderia àquela que apresentasse indícios de melhor favorecimento social. Essa distinção teve como objetivo testar a hipótese de que a prática da leitura estaria mais presente em ambientes mais favorecidos economicamente que outros, por se tratar de um bem simbólico desigualmente distribuído. Entretanto, nesta etapa da pesquisa, apesar de estarmos atentos a esses dados, relativizamos o seu peso e procuramos considerar a presença das práticas de leitura como um dado mais promissor. Uma afirmação apenas: nesse grupo muito pequeno de pesquisados, não houve indivíduos com melhores condições socioeconômicas (nível 2) no grupo dos que lêem muito pouco ou daqueles que parecem não gostar de ler.

## 1.6. Escolhendo os atores

A produção do *Quadro 2: Configuração dos casos pesquisados*, que foi anterior à síntese dos dados do questionário que primeiro analisamos (*Quadro 1*), foi um dos

---

<sup>25</sup> No capítulo 2, apresentamos uma descrição do contexto escolar em que os sujeitos pesquisados estão inseridos, oportunidade em que serão apresentadas a escola e a biblioteca escolar.

<sup>26</sup> Levamos em consideração para estabelecer essa configuração a profissão dos pais.

primeiros caminhos trilhados para se chegar ao esboço do que seria a pesquisa com cada leitor, considerando-o na sua individualidade. A escolha desses indivíduos foi uma etapa importante do trabalho, pois, para que pudéssemos elaborar algumas possibilidades de respostas para a questão orientadora desta pesquisa, (que fatores presentes em dois dos mais importantes núcleos de socialização dos jovens (família e escola) interferem na formação das disposições leitoras desses sujeitos?), fazia-se necessário estabelecer uma análise comparativa entre os diferentes perfis de leitores, mesmo estando estes apenas esboçados através dos dados iniciais, já coletados. Para esse objetivo, o Quadro 2 apresentado nos serviu muito bem, aparentemente confirmando algumas hipóteses já bastante difundidas acerca da leitura:

1) ALUNO LEITOR = FAMÍLIA LEITORA

2) ALUNO NÃO-LEITOR = FAMÍLIA NÃO-LEITORA

Se observarmos os dados apresentados no *Quadro 1*, veremos que as afirmações coletadas parecem confirmar que a presença de práticas de leitura no ambiente familiar pode influenciar o surgimento e mesmo a atualização das disposições para a leitura literária apresentadas pelos jovens. A partir dessa constatação, tomamos alguns casos-modelo, ou representativos da proposição 1: caso 06 (Ana Luíza) e caso 25 (Ludmila). Ambas declararam que várias pessoas em seus ambientes familiares lêem livros de literatura. Outros, representativos da proposição 2: caso 24 (Lucas) e caso 17 (Igor), de acordo com o mesmo critério, foram arrolados como modelos entre os que não se envolvem com a leitura literária com frequência e cujas famílias também apresentam a mesma característica.

O segundo passo foi fazer um levantamento de casos que se opunham a essas afirmações, contradizendo-as, ou seja, procuramos encontrar os sujeitos que não se encaixavam nessa análise teórica, contradizendo aquilo que estatisticamente poderia ser afirmado. Foram então selecionados alguns desses casos.

No primeiro grupo, consideramos como contradições à hipótese que inter-relaciona práticas de leitura familiar e formação de gosto pela leitura nas crianças<sup>27</sup> aqueles leitores assíduos que declararam que a família lê pouco, ou que realizam apenas leituras com fins religiosos: caso 11 (Daniela), caso 15 (Gisele), caso 26 (Marcilene), caso 31 (Michelle). Considerando o correlato dessa hipótese, identificamos o caso 12 (Diego) que, apesar de ser bastante visível na época da pesquisa a sua relação desfavorável com a leitura, declarou, ao

---

<sup>27</sup> Ver HÉBRARD, 1996, p.36: “[...] a leitura é uma arte de fazer que se herda mais do que se aprende.”

responder o questionário, que entre os seus familiares havia pessoas que liam romances e jornais. Listados entre os leitores ocasionais,<sup>28</sup> os casos 22 (Augusto) e 36 (Raphael) mencionaram, respectivamente, presenciarem em casa a leitura de “livros de Direito e romance” e “livros de mistério e a Bíblia”.

O caso 14 (Gabriela) foi sublinhado por se tratar exatamente do modelo representativo desse grupo intermediário, que não nos permite (de longe) captar quais seriam as reais relações tanto dos respondentes (jovens leitores) com os livros como de seus familiares. Selecionamos dois casos nesse grupo para tentarmos esclarecer essa relação. Entretanto, não conseguimos manter contato com um deles e realizamos a entrevista com essa garota, que no ano da pesquisa tinha a idade de 12 anos e cursava a 1ª fase do terceiro ciclo (antiga 6ª série). Gabriela se mostrou bastante insegura nas suas respostas, principalmente sobre a família e sobre o seu passado escolar, utilizando por várias vezes o termo “eu acho”. Esse é um dos motivos de ela não ser apresentada com mais profundidade no capítulo 3, mas acredito que o perfil de leitora de Gabriela será parcialmente contemplado ao descrevermos as relações com a leitura do caso 22 (Augusto) e 36 (Raphael). Em todo caso, tomaremos exemplos retirados das entrevistas realizadas (um total de 11) para comentar algum traço característico das relações desses leitores jovens com os livros de literatura.

O nosso planejamento previa que todos esses casos que foram destacados no *Quadro 2* fossem entrevistados e as entrevistas gravadas, com o consentimento dos mesmos. Houve, porém, dois casos (12-Diego e 17-Igor) em que, apesar de sucessivas tentativas, não conseguimos realizar a entrevista.<sup>29</sup> Foi bastante interessante perceber a variação da prontidão de respostas entre os alunos escolhidos para essa segunda etapa de entrevistas. Os contatos foram realizados através de telefone e, às vezes, pessoalmente, na escola. Todos receberam um bilhete que deveria ser apresentado aos pais, com a finalidade de obtermos a autorização escrita para as entrevistas. Em seguida, os bilhetes deveriam ser

---

<sup>28</sup> Esses dois jovens foram inicialmente considerados como aqueles que pareciam ler literatura raramente, ou nunca. Entretanto, após serem, eles mesmos, entrevistados individualmente e também um membro de suas famílias, acreditamos que eles ficariam melhor enquadrados entre aqueles leitores ocasionais, que necessitam de estímulos. São casos que achamos oportunos para a discussão do capítulo 3.

<sup>29</sup> Conseguimos entrar em contato várias vezes com Diego, mas, por duas vezes ele não compareceu ao encontro no horário previamente combinado. Já com Igor o contato por telefone foi impossível (o número deveria estar errado) e, todas as vezes que o procuramos na escola, ele não tinha se apresentado para assistir às aulas. Pelo que pudemos aferir com os professores, esses dois alunos, (de uma mesma turma) apresentam-se em situação de relativo fracasso escolar.

devolvidos a mim. Alguns perderam esse bilhete e houve alguma dificuldade em conciliar os horários para a entrevista. Outros (praticamente todos os que foram inicialmente identificados como leitores assíduos) mostraram-se extremamente interessados, ou seja, o trabalho foi muito mais facilmente realizado. Coincidência? Acredito que não. O tema da entrevista (a leitura) já havia sido declarado, o que fez despontar o interesse em realizá-la ou não.

As entrevistas foram realizadas na escola (em uma sala pouco usada, próxima à biblioteca) e tiveram uma duração média de uma hora, sendo que cerca de uns quarenta minutos dela foram gravados. Esse foi um recurso que visava desinibir o entrevistado iniciando o contato com uma conversa, para depois começar a gravação. Assim, o entrevistado teria algum tempo para “se soltar”, reconhecer os caminhos por onde andaria nos próximos minutos. Não houve qualquer constrangimento por parte deles diante do gravador.

A estratégia adotada foi de entrevista semi-estruturada. Foi elaborado um roteiro, mas procuramos explorar as possibilidades que iam surgindo de aprofundarmos na compreensão daqueles sujeitos através do curso de suas respostas. Os tópicos de abordagem do questionário inicial se mantiveram nesse roteiro, com o objetivo de fornecer a possibilidade de cruzamento de dados e diminuir os erros de interpretação e ainda captar as “invenções” dos entrevistados. Sempre que lidamos com o discurso do outro, principalmente concernentes a práticas culturais (quando são consideradas legítimas pelo entrevistado) há a possibilidade de ocorrer uma filtragem das informações, selecionando os dados que estes julgam mais pertinentes ou que os deixariam em melhores condições diante do entrevistador. É para o que chama a atenção Pierre Bourdieu neste trecho retirado de um debate sobre o tema da leitura:

De fato, evidentemente, a mais elementar interrogação da interrogação sociológica ensina que as declarações concernentes ao que as pessoas dizem ler são muito pouco seguras em razão daquilo que chamo de efeito de legitimidade: desde que se pergunta a alguém o que ele lê, ele entende: “o que é que eu leio que mereça ser declarado?” Isto é: “o que é que eu leio de fato de literatura legítima?”. Quando lhe perguntamos “gosta de música?”, ele entende “gosta de música clássica, confessável?”. E o que ele responde, não é o que escuta ou lê verdadeiramente, mas o que lhe parece legítimo naquilo que lhe aconteceu de ter lido ou ouvido. (BOURDIEU, 1996, p.236)



Entre os nossos jovens entrevistados o conhecimento sobre as regras do campo literário de que dispõem são tão insuficientes que o máximo que ocorreu foi realçarem a sua proximidade dos livros e diminuírem o tempo dedicado à televisão. Esse dado será retomado mais adiante e corresponde a uma das conclusões relatadas por Machado (2003), conforme já comentamos. Há, entretanto, uma jovem, o caso 06 (Ana Luíza), que se distingue dos demais e, por isso mesmo, é contemplada como uma das análises no capítulo 3. Se não houve a preocupação em torno dos autores e das obras mencionadas, por não perceberem qualquer diferença entre Machado de Assis ou Guimarães Rosa e Paulo Coelho ou Robin Jones Gunn, houve um caso entre os pesquisados em que ficou bastante evidente a consciência do lugar social por ele ocupado, quando se tratava de apontar as profissões dos familiares e a escolaridade, fato que o levou a falsear a sua situação real, tornando-a mais favorável. Para nós, trata-se de um exemplo de reconhecimento do capital cultural objetivado através dos diplomas.<sup>30</sup>

A grade de entrevistas foi elaborada numa tentativa de recuperar o passado incorporado dos atores e de certa forma propor um cruzamento com a situação vivida por eles no presente (LAHIRE, 2002), para se chegar a uma compreensão dos esquemas de hábitos que seriam os geradores de suas práticas atuais. Voltamos a nossa atenção para a configuração do universo familiar desses sujeitos, procurando detectar as diferentes formas de incentivo à leitura e à escrita que podem estar presentes nesses ambientes, ou não. Nas entrevistas, pretendíamos captar as matrizes socializadoras que se revelam através de atitudes (discursos favoráveis em relação à escola, ao estudo e à prática de leitura) e de ações (acompanhamento/controle, estímulo ou negligência em relação às atividades escolares e à aprendizagem dos filhos, visitas a bibliotecas, livrarias, compra de livros para presentear os filhos em diferentes ocasiões, etc.)<sup>31</sup>. Apresentamos também questões que procuravam instigar a memória dos entrevistados acerca da aprendizagem inicial da leitura (a fase de alfabetização e domínio da escrita) e de como esse momento (que representa o primeiro passo para a inserção no universo da escrita) foi percebido por ele e pelos

---

<sup>30</sup> Os dados apontados por ele no questionário inicial, na sua entrevista e na entrevista com seu responsável se contradiziam. As profissões mencionadas foram advogado (o pai) e médica (a avó), ambas até bem pouco tempo (e ainda hoje, para as classes populares) consideradas como detentoras de grande prestígio social.

<sup>31</sup> Lahire (2002, p.28-30) apresenta uma lista bastante interessante de atividades postas em prática pelos pais, com o intuito de transmitir o capital cultural aos filhos, segundo ele “a ‘herança do capital cultural’ nunca se dá ‘naturalmente’, inclusive nas famílias mais abastadas.” (p.30) Os exemplos transcritos nessas páginas citadas são retirados de uma de suas muitas pesquisas sobre o tema, ou seja, trata-se de uma afirmação comprovada empiricamente. (ver. LAHIRE, 1997)

familiares<sup>32</sup> (a facilidade na aquisição da tecnologia da leitura e da escrita seria um dos propulsores para uma relação de apetência para com a leitura literária?). Além de lembrar essa aprendizagem, os entrevistados foram convidados a recompor, de forma resumida, a sua trajetória escolar e a refletir sobre a sua relação com a escola (“O que você acha de estudar?”, “Fale-me de você como aluno.”).

Para captar a relação estabelecida com a leitura no presente, cada um dos atores foi incentivado a descrever sua rotina, ou seja, as atividades desenvolvidas no seu dia a dia. Essa estratégia foi bastante promissora, pois deixou-nos perceber a presença ou ausência da leitura, bem como a ocorrência de outras práticas que se apresentavam como uma maior possibilidade de diversão que a leitura para esses jovens (a TV, jogos com bola, videogame). Essa análise pôde ser feita confrontando-se estas três questões:

- 1) Quais são suas atividades nos momentos de lazer?
- 2) Faça uma classificação daquilo que você mais gosta de fazer
- 3) Onde lê? Como lê? Quando lê?

Essa última questão já aponta para o objetivo de se chegar aos modos de leitura realizados pelos jovens. Em seguida, utilizamos uma série de perguntas que levavam o sujeito a falar de suas práticas de leitura, inclusive, com a solicitação de que falasse um pouco do primeiro livro de que se lembrava ter lido, ou daquela leitura que mais o tivesse marcado. A intenção presente aqui era captar o tipo de relação estabelecida entre leitor e texto, procurando distinguir tanto a compreensão da história narrada como também, e principalmente, se havia envolvimento pessoal emotivo (imersão na história, identificando-se com personagens, antecipação da trama, etc..) e/ou uma atenção à forma de construção do texto (o que corresponderia a um posicionamento mais crítico diante do texto).<sup>33</sup>

Por fim, elaboramos algumas questões que visavam a apreender as influências das atividades desenvolvidas pela escola sobre as práticas de leituras desse grupo, ou melhor, através das falas dos sujeitos, poderiam ser mais bem avaliadas as potencialidades da biblioteca escolar e também se poderia perceber a ressonância de discursos advindos dos

---

<sup>32</sup> É bastante comum entre os pais o sentimento de satisfação em relação aos filhos que lêem cedo, como um dos indícios de seu provável sucesso escolar.

<sup>33</sup> Lahire (2002), retomando Bakhtin (1992) e Bourdieu (1979), propõe algumas reflexões sobre as formas de apreciação literária, analisando a dicotomia entre disposições estéticas e disposições ético-práticas. As primeiras estariam presentes quando são realizadas leituras literárias em que os leitores voltam a sua atenção para a estética do texto, o plano artístico-formal realizado; as segundas estariam presentes quando há um envolvimento menos pessoal com o conteúdo da obra, haveria uma aceitação do jogo proposto pelo texto, o que corresponderia a uma leitura ingênua de um romance, ou à leitura de um texto filosófico, por exemplo.

professores, a promoção de atividades de incentivo à leitura na escola, ou em outra(s) escola(s), que se constituíram como universos de socialização desses sujeitos.

Para concluir esse capítulo dedicado à descrição da metodologia de pesquisa adotada, devemos ainda acrescentar que não se pode esperar que o ator tenha “consciência das determinações internas e externas que o levaram a agir como agiu, a pensar como pensou, a sentir como sentiu...” (LAHIRE, 2004, p. 21) e também não é possível que as disposições sejam diretamente observadas. Entretanto, cabe ao pesquisador formular, então “os determinantes da ação”

[...] com base em 1) a descrição (ou reconstrução) das práticas, 2) a descrição (ou a reconstrução) das situações nas quais essas práticas desenvolveram-se, e 3) a reconstrução dos elementos julgados importantes da história (itinerário, biografia, trajetória, etc.) do praticante. (LAHIRE, 2002, p. 54)

Essas orientações estão muito presentes ao adotarmos esse desenho de pesquisa. Resta-nos agora apresentar outros dados aos quais tivemos acesso, dentro dos limites deste estudo.

A seguir apresentamos a descrição e análise do contexto escolar em que se insere a pesquisa. Acreditamos ser necessária uma atenção especial à biblioteca escolar, principalmente por considerarmos a inserção dos sujeitos nesse ambiente como uma situação potencialmente promissora para a leitura. Vejamos quais são os limites e possibilidades de atuação desse contexto sobre os esquemas de ação de nossos atores sociais.

## Capítulo 2

### O contexto escolar

*“O presente define, delimita aquilo que, do passado incorporado, pode ser atualizado.[...] Isso significa muito concretamente – quase se poderia dizer: politicamente – que as situações sociais (das mais formais e institucionais às mais informais) nas quais vivemos constituem verdadeiros “ativadores” de resumos de experiências incorporados que são nossos esquemas de ação [...] ou nossos hábitos e que dependemos assim fortemente desses contextos sociais [...] que “tiram” de nós certas experiências e deixam outras em estado de gestação ou de vigília. Mudar de contexto (profissional, conjugal, familiar, de amizade, religioso, político...) é mudar as forças que agem sobre nós.”*

*(Lahire, 2002, p. 59)*

## 2.1. A escola

A escola em que foi desenvolvida esta pesquisa foi fundada em 1981, com o objetivo de atender à demanda da comunidade local, oferecendo vagas de 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental. Dez anos mais tarde, em 1991, passou a oferecer também o segundo grau (atual Ensino Médio), com cursos técnicos profissionalizantes, além do antigo curso Científico. Atualmente, a escola funciona em três turnos, sendo que no período matutino e noturno, além de atender ao ciclo final do Ensino Fundamental, oferece também o Ensino Médio e, no período da tarde, há ainda turmas da 3ª fase do 2º ciclo (antiga 5ª série). Em 2005, ano em que foram realizadas as observações, estavam matriculados na escola cerca de 1800 alunos.

Trata-se de uma escola com espaço físico privilegiado. A área construída foi ampliada no decorrer desses 25 anos de existência, de acordo com as novas necessidades. Ela está situada dentro de um conjunto habitacional de casas populares, que surgiu na década de 70, e pertence à região do Barreiro, em Belo Horizonte, ficando muito próxima do seu centro comercial. Nos últimos anos, esse lugar tem se desenvolvido bastante, com a implementação de um *shopping center*, hipermercado e de uma universidade privada de renome, com isso, as construções de seu entorno têm sido mais valorizadas. Entretanto, a área próxima à escola mantém os contrastes quase sempre presentes nos centros urbanos: a existência de algumas vilas e à medida que nos distanciamos da escola em direção à região do Jatobá, o padrão das construções cai muito.

Devido a esse motivo, a heterogeneidade do lugar, os alunos que a escola recebe apresentam um pertencimento social a princípio difícil de ser classificado. No entanto, entre aqueles que responderam ao questionário inicial que foi aplicado na biblioteca, os dados configuraram um padrão de vida bastante modesto para a maioria. Constavam nesses questionários algumas perguntas, que tinham como objetivo auxiliar no reconhecimento inicial desse alunado, que se referiam: 1) à *ocupação dos pais*, como forma de se obter indícios tanto do capital cultural, através da inferência do grau de instrução, como da renda familiar; 2) ao *acesso aos bens culturais e/ou aos meios em que eles circulam* (se possui livros em casa, se frequenta outras bibliotecas além daquela, se possui amigos ou familiares que emprestam livros, etc.). A tabela 1 nos oferece uma visão das respostas aferidas quanto à ocupação dos pais.

**Tabela 1.** Ocupação profissional dos pais

Ocupação profissional	pais		Mães	
Não exercem função remunerada	0	0%	12	27,3%
Exercem função não-qualificada	8	18,2%	14	31,8%
Exercem função com qualificação	22	50,0%	8	18,2%
Função com nível técnico de formação (Ens. Médio)	5	11,4%	6	13,6%
Funcionários públicos	1	2,3%	2	4,5 %
Função que requer formação de nível superior	1	2,3%	0	0%
Não responderam	7	15,8%	2	4,5%

Entre os pais, 68,2% desempenham funções no trabalho não-qualificadas (caseiros, operários, vendedores) ou funções que requerem uma pequena qualificação profissional (motoristas, vigilantes, mecânicos, eletricitas, pedreiro, pintor, marceneiro, soldador, etc). Apenas 11,4% desempenham funções de nível médio (técnico em contabilidade, técnico em engenharia, etc.) e um único respondente apontou o pai como tendo curso superior de Publicidade e Artes Plásticas. Entre aqueles 7 cujas profissões não foram mencionadas, 2 foram apontados como sendo aposentados.

Entre as mães, o percentual de qualificação profissional é ainda menor. 27,3% dos alunos declararam que suas mães são donas de casa. Entre as que trabalham, as profissões predominantes são balconistas, diaristas, domésticas (31,8%) e outras ocupações com alguma qualificação profissional, como costureiras e artesãs (18,2%). Apenas 18,1% das mães exercem funções que, normalmente, exigem o Ensino Médio, ainda que incompleto: auxiliar de enfermagem, secretária e professora. Nos dois casos em que não obtivemos resposta, uma foi declarada como desempregada na ocasião.

Em relação às formas de acesso aos livros para a leitura pessoal, os dados coletados por questionários são menos seguros, pois muitos não distinguem livros literários dos livros didáticos que têm em casa e também é preciso considerar a imagem do pesquisador, elaborada pelo aluno-respondente, fato que o faz adaptar suas respostas àquelas que julga serem mais adequadas ao contexto da pesquisa. Grande parte dos alunos, 40%, declarou ler livros emprestados de amigos ou parentes, os que freqüentam outras bibliotecas públicas são apenas 16% e 22% dos alunos declararam que compram livros para sua leitura.

Também foi solicitado que o aluno indicasse seu endereço eletrônico, caso possuísse um, como forma de avaliar a sua inserção nos meios modernos de comunicação, a *Internet*, e o contato, raro ou não, com o computador. Entre os 44 alunos que foram submetidos a esse questionário, 16 indicaram seus e-mails, o que corresponde a 36% dos pesquisados.

Com base nesses dados e ainda mais nas entrevistas com alguns desses sujeitos, é possível concluir que o público dessa escola é composto pelas camadas populares da população brasileira. Diante desse quadro geral, considerando o contexto da escola e aquilo que já se conhece sobre a leitura no Brasil<sup>34</sup>, é interessante interrogar qual é o projeto político pedagógico que orienta as práticas educacionais dessa escola e como a questão da leitura aparece nesse documento.<sup>35</sup>

Durante uma das entrevistas realizadas com uma das profissionais da biblioteca, ao tocar na questão dos objetivos pedagógicos relativos à leitura, propostos pela escola, obtivemos o seguinte comentário:

Pesquisadora: Você acha que é uma preocupação, de modo geral da escola, a formação de leitores?

Aux. de biblioteca: Eu creio que é. Mas é uma coisa muito estranha. Aqui... não ... eu creio que nem tanto *a formação de leitores...* creio que eles *querem alunos alfabetizados, alunos que entendam o que estão escrevendo, escrevam bem...só que não focalizam a leitura... em si.* Tem uma pessoa que fala de uma coisa, outro de outra, mas não tem um projeto de leitura na escola... que envolva a escola, que envolva os professores... um projeto que não seja só do professor de Português..., né? [...] teria que ser do coletivo, né? A maioria... se possível, com a nossa presença com a nossa participação... nunca houve até... desde quando eu tô aqui.

Podemos observar, através dessa fala, uma distinção entre *formar leitores*, que contemplaria a formação de leitores de qualquer tipo de texto, entre eles, a literatura, e *leitores*, simplesmente, que soubessem utilizar textos escritos para se informar, instruir, etc., fazendo uso da leitura e escrita no seu dia a dia, ou seja, a escola estaria mais preocupada com um tipo de letramento: o *letramento funcional*<sup>36</sup>. Discutiremos essa questão mais adiante, quando trataremos das relações entre a biblioteca e a escola.

<sup>34</sup> SOARES (2004) apresenta um levantamento dos dados que indica a desigualdade de distribuição dos bens culturais na população brasileira, entre eles, a leitura, e aponta a leitura literária como condição para uma democracia cultural.

<sup>35</sup> Não tivemos acesso ao Projeto Político Pedagógico da escola, entretanto nos baseamos nas observações e nas entrevistas, com funcionários, alunos e professores, para ponderar sobre as ações e atitudes relativas à leitura, presentes no cotidiano escolar.

<sup>36</sup> Esse termo é proposto por Gray (1956), que define *letramento funcional* como sendo os conhecimentos e habilidades de leitura e escrita que tornam uma pessoa capaz de 'engajar-se em todas aquelas atividades nas quais o letramento é normalmente exigido em sua cultura ou grupo'. (apud SOARES, 1998)

Em relação ao perfil dos professores, no que se relaciona à leitura, a afirmação recorrente é “eles não são leitores *da biblioteca*”, fato que não determina de imediato a representação da leitura para esses professores, tampouco seus hábitos de leitura, uma vez que eles podem ter acesso aos livros através de outros meios. Entretanto, durante o período de observação na biblioteca foram raros os momentos de encontro com professores também freqüentando esse espaço. O depoimento da auxiliar de biblioteca confirma essa impressão:

A maioria dos professores não conhecem os livros da biblioteca, poucos são leitores mesmo, que vem aqui e faz a leitura dele, ou a leitura que ele vai usar pra poder trabalhar com o aluno, são poucos professores que fazem isso.

De qualquer forma, acredito que seja importante ressaltar a escassez de tempo disponível para o professor realizar leituras “de lazer”, dadas às condições de trabalho a que essa categoria é submetida no Brasil, que implicam uma hierarquização das suas tarefas cotidianas, priorizando umas em detrimento de outras. Vejamos o que nos diz uma professora de Português, ao falar de si na entrevista que realizamos:

Professora: Então o hobby, enquanto menina, na adolescência, sempre foi a leitura. Então eu sempre gostei muito de ler, então é por isso que eu optei por fazer Letras.  
 Pesquisadora: Hahã. Foi a sua primeira escolha?  
 Professora: Isso. Por causa da literatura, né? Porque eu sempre tive interesse, sempre gostei muito. Então eu sempre brinco assim: “Gente, eu queria ganhar na mega-sena acumulada, sozinha, (risos) para não precisar de pensar em mais nada na vida, pra ficar só lendo, lendo, lendo, de tão prazeroso que eu acho, né? E eu fiz Letras na UFMG, formei em 86 e, engraçado que, ao tornar-me professora, eu vi o meu tempo pra leitura reduzido. Porque agora nós somos obrigados, né? Duas escolas...

No Ensino Fundamental as atividades de leitura literária propostas por professores, excetuando-se aquelas que se realizam através do livro didático, que foram mencionadas pelos alunos e que geraram alguma movimentação na biblioteca da escola durante a coleta de dados, resumiu-se à solicitação de *fichas de leitura* que apresentavam questões gerais sobre a leitura de um livro, à escolha do aluno, para ser lido com esse fim. Essas questões propunham que o aluno fizesse um pequeno resumo da obra lida e também abriam espaço para que ele manifestasse sua opinião sobre ela.

No Ensino Médio, porém, as aulas de Literatura possuem carga horária própria. Nas aulas de Português, de acordo com o depoimento de alunos, predominam o estudo da gramática e do ensino de produção de textos, principalmente dissertativos, ênfase essa que



visa o preparo dos alunos para os exames vestibulares. Essa mesma tendência marca o ensino da literatura, que privilegia o estudo da história literária:

Aluna: Tem uma aula de Literatura e uma de Português.

Pesquisadora: Só? São as mesmas professoras que dão as duas aulas?

Aluna: É.

Pesquisadora: E o quê que é trabalhado na literatura?

Aluna: Ah, aqueles negócios de Parnasianismo... Renascimento, essas coisas...

Pesquisadora: Humhum... e o quê que você acha dessa aula?

Aluna: Ah, eu gosto, eu acho interessante, assim... (Pausa) Ah, normal...(riso)

Pesquisadora: Não é a que você mais gosta...

Aluna: Não, a que eu mais gosto, não! (riso)

Pesquisadora: Mas, você entende bem, você procura acompanhar...

Aluna: Entendo, dá pra acompanhar...(caso 06)

Entretanto, esse estudo da literatura, mesmo voltado para a preparação dos jovens para o vestibular, parece ser tratado um tanto superficialmente (*Ah, aqueles negócios de Parnasianismo... Renascimento, essas coisas...*), sem que sejam utilizadas obras representativas dos movimentos literários, integralmente, ou trechos escolhidos. De acordo com uma das funcionárias da biblioteca, que lida mais com os alunos do Ensino Médio, mesmo as obras adotadas para o vestibular, apesar de serem adquiridas pela biblioteca para serem emprestadas aos interessados, não são estudadas em sala de aula.

Pesquisadora: [...] Essa leitura obrigatória, que é a leitura do vestibular... você vê essa modificação: aqueles que não são leitores habituais, eles procuram ler por causa da...

Bibliotecária: Procuram...eles lêem, mas reclamando muito, né? Reclamando muito porque não tiveram, não construíram ...

Pesquisadora: (interrompendo) só procuram esses livros também?

Bibliotecária: Ah, é. Tem alguns que sim. Tem outros que além, mesmo fazendo vestibular lêem outras coisas, né? Mas, hoje, atualmente, eu estou tendo um público muito pequeno nesse nível, aqui no Gatti. Já tive turmas muito melhores, eu já tive turmas de 2º grau que liam mais, sabe, que freqüentavam a biblioteca com maior assiduidade e que além de livros de vestibular liam muito. *Mas, hoje, ta muito pequeno... Até tenho comentado isso, que os livros de vestibular estão sendo muito pouco procurados*, que a gente tem que avaliar quantos que vai comprar mesmo, porque eu acho que tá pequeno.

Essa fala da bibliotecária parece confirmar esse dado, já que a procura pelos livros de vestibular não tem atingido a expectativa projetada pela biblioteca, levando-se em conta o número de alunos concluintes.

Conclusão semelhante, relativa ao trabalho com a literatura desenvolvido pela escola, pode ser tirada a partir do seguinte comentário da professora de Português, ao ser indagada sobre quais seriam as dificuldades enfrentadas por ela para incentivar a leitura literária em sala de aula:

Olha, as dificuldades... porque... é... eu tento dividir, por exemplo, o conteúdo... porque, numa pesquisa que foi feita aqui no Luiz Gatti, muitos de nossos alunos têm o objetivo de cursar faculdade, de tá fazendo vestibular e tudo mais. Então eu trabalho muito as séries finais, a sétima e a oitava, do ensino fundamental... agora na oitava, então, vários alunos vão tá fazendo Cefet, vão tá procurando ou Colégio Militar ou é... fazer curso e tal... Então, às vezes, eu não ...eu não... eu fico ansiosa por causa desses projetos dos alunos de estarem fazendo provas no Cefet e não sei mais o quê, *então eu preocupo, principalmente, na oitava mais com o conteúdo do que com essa parte, sabe?* Mais com o conteúdo mesmo... gramatical... porque eles vão ser cobrados nisso, né? No vestibular também, porque a maioria... quando foi feita essa pesquisa aqui, no projeto político...[...] Então assim eles são alunos que querem, que vão buscar, o vestibular. Porque é muito importante a gente saber os objetivos dos alunos. Agora, então, *eu não relaxo pra ficar dando muita coisa de literatura não, porque eu tenho um conteúdo pra cumprir, programa...* então, eu tenho que dividir bem esse tempo, aí de estar trabalhando textos, estar trabalhando conteúdos e de estar fazendo trabalho com a literatura, né?

Pode-se perceber uma preocupação bastante pragmática, por parte da docente, em oferecer condições para o sucesso escolar de seus alunos, em função de exames externos nos quais eles poderão vir a serem avaliados. Subjacente a essa preocupação está a concepção de que a literatura não promove o desenvolvimento intelectual daqueles que com ela se envolvem e que, portanto, o tempo dedicado ao desenvolvimento de habilidades leitoras, próprias desse gênero textual, seria um *tempo roubado* ao trabalho com outros conteúdos. Dessa forma, o espaço dedicado às atividades de leitura literária tem um caráter de apêndice no currículo escolar:

[...] Eu sou obrigada a dar esse programa aqui, *e tem uma parte livre, que eu posso fazer o que eu quiser*, trabalhar o que eu quiser e tudo. [...] Porque eu gostaria de dar assim, olha, o que eu preciso dar, o conteúdo e ficar mais livre pra fazer as atividades da leitura, *porque elas não são tão obrigatórias assim, né?* A gente tem aquele conteúdo obrigatório da gramática e tal, mas a leitura ela... *ela é facultativa*.

Aliada à crença de que a leitura literária *não serve à formação escolar*<sup>37</sup>, está a concepção de que ela serviria, sim, ao desenvolvimento de atitudes morais adequadas ao convívio social:

<sup>37</sup> No contexto francês, desde os anos finais do século XIX, até os anos do pós-guerra, o ensino da leitura constituiu a base do aprendizado escolar, caracterizado pela ênfase na leitura de textos originais dos autores, em diversas modalidades de exercícios: a leitura expressiva, explicada e a leitura seguida. Nos anos que se seguiram, a leitura na escola, paulatinamente, foi perdendo sua força, em parte, pela mudança do seu público,

[...] Agora, que a gente não pode deixar de lado essa parte educativa... que a leitura tem muito a ver com isso, né? *Os valores*, quando você tá trabalhando né essa parte educativa, *os valores universais... da honestidade... da verdade* e tudo... você pode tá incluindo aí temas pra leitura. Então é a leitura que nos permite fazer esse trabalho mesmo, né, dos valores e tudo mais... é tudo a ver com a leitura... a leitura é um campo amplo de trabalho que a gente tem que estar descobrindo, né? Agora a melhor forma de fazer...

Esses comentários dão margem a algumas questões nas quais não iremos nos ater nessa altura do trabalho e que se relacionam à escolarização da literatura: que *literatura* tem entrado nas escolas? Com que *objetivos* isso ocorre (quando ocorre)?

## 2.2. A biblioteca

Que as portas sejam abertas, que os acervos se enriqueçam com livros apropriados à leitura moderna (ciência e técnicas, e também obras de divulgação de boa qualidade) e veremos chegar os leitores.

(Chartier e Hébrard, 1995, p.155)

A biblioteca pesquisada é uma das 35 bibliotecas-pólo constituídas entre as 182 bibliotecas escolares que integram a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. A principal característica de uma biblioteca-pólo, nessa organização municipal, é a presença de um bibliotecário, com formação superior, entre os funcionários. As demais bibliotecas contam com auxiliares, cuja formação escolar mínima é o Ensino Médio, e/ou professores em desvio de função.<sup>38</sup> Esse bibliotecário, além de ser o responsável pela biblioteca-pólo, também é o coordenador de outras 4 bibliotecas escolares da região, com as quais deve manter um cronograma de visitas, mais ou menos definido durante o ano, ou conforme seja solicitado. Esse trabalho de coordenação tem o propósito de promover uma interligação entre as demandas escolares e o Núcleo de Coordenação de Bibliotecas e também de oferecer uma assessoria, naquilo que se refere à formação dos profissionais que atuam nessa área.

---

com a democratização do ensino, em parte, pela ascensão da Matemática. Conforme Chartier e Hébrard, “A um período de exigências seguras segue-se uma época de incertezas.” (1995, p.320)

<sup>38</sup> Essa designação é dada ao funcionário que, por orientação médica, fica impossibilitado de desenvolver adequadamente as funções relativas ao seu cargo, sendo, portanto, afastado temporariamente ou em caráter

O Programa de Revitalização das Bibliotecas Escolares, ao estabelecer bibliotecas-pólo, tem como um dos objetivos oferecer, nesses locais, atendimento à comunidade, sendo que as demais bibliotecas escolares atenderiam, prioritariamente, apenas os alunos e funcionários da unidade de ensino. A abertura para o público “de fora” da escola determina algumas adequações que dariam a esse espaço um caráter mais próximo daquele de uma biblioteca comunitária, distinguindo-a das bibliotecas escolares. Entre essas características podemos citar: a constituição do acervo e a localização dessa biblioteca. O acervo deveria ser composto com vistas a garantir uma diversidade de títulos e temas, de tal modo que disponibilizasse obras que pudessem atender aos interesses das pessoas em geral, para além do campo escolar, de forma a suprir as demandas de leitura de um público que, porventura, já tivesse concluído os estudos, ou os encerrado precocemente. A localização da biblioteca deveria ser estratégica de modo a possibilitar o seu funcionamento independentemente daquele proposto pela escola, sem estar atrelada aos seus horários e calendário, já que o seu público-alvo seria toda a comunidade e a frequência a esse espaço de leitura caracterizada pela não obrigatoriedade. Dentre as bibliotecas-pólo definidas desse modo pelo Programa poucas atenderam a essas necessidades, fato que frustra o desejo de democratização da leitura, que justifica a sua iniciativa.

Apesar de ser, em teoria, aberta à comunidade extra-escolar, a biblioteca pesquisada mantém práticas tímidas de atendimento às demandas desse público, pelos fatores que apresentaremos a seguir.

### 2.2.1. Os horários da biblioteca e os agentes responsáveis

O horário de funcionamento da biblioteca é de 7 às 22 horas, o que garante um atendimento aos três turnos da escola. Para isso, ela conta com uma professora (de Português) em desvio de função, no primeiro turno e uma auxiliar de biblioteca, cuja formação escolar é 3º grau incompleto (interrompeu a faculdade de Psicologia). No segundo turno, temos uma auxiliar de biblioteca, formada em Pedagogia e no terceiro turno, outra auxiliar de biblioteca, que possui formação em Jornalismo. Ainda no segundo e terceiro turnos, temos a presença de um(a) estagiário(a), jovens estudantes do Ensino

---

definitivo, passando a executar outras funções. Não raro, esse profissional é designado para o trabalho na biblioteca escolar.

Médio, que se inscrevem no programa de estágio remunerado, oferecido pela prefeitura de BH. A bibliotecária exerce essa função nesse mesmo estabelecimento há oito anos e transita entre o turno da manhã e o da tarde, conforme seja mais adequado.

Durante a entrevista, ao falarmos sobre os trabalhos da biblioteca, a auxiliar de biblioteca toca no ponto da adequação ou inadequação do número de funcionários, fazendo o seguinte comentário:

(...) porque teve época que a gente entrava aqui, essas mesas estavam todas cheias de alunos, cheias de pessoas querendo livro, precisando de livros de pesquisa, precisando disso e daquilo... a gente não tinha realmente tempo, pra pensar em projeto. Eram menos pessoas... agora a gente tem um estagiário de manhã, de tarde e à noite. Temos a Érica que chegou agora, que... são três pessoas de manhã, duas à tarde e duas à noite. Mas... teve um período que a gente não tinha condição nem de pensar em projeto, por causa do trabalho.. por causa dos outros trabalhos.

Pode-se perceber, por essa fala, que o reduzido número de funcionários efetivos na biblioteca provocava uma sobrecarga dos serviços, com prejuízo para a efetivação de um trabalho mais sistematizado de divulgação de leitura, que seriam os projetos<sup>39</sup> de leitura, propostos pela biblioteca ou pela escola.

Apesar da recente introdução do estagiário ter amenizado o problema do excesso de tarefas cotidianas que competem ao funcionário da biblioteca - o empréstimo de livros, organização das estantes, divulgação de materiais recém-adquiridos, confecção de uma hemeroteca, com o objetivo de facilitar as pesquisas, disponibilizando materiais já pré-selecionados, assessoria aos usuários da Internet (que necessitam de acompanhamento), e ainda a proposição de projetos de leitura – na visão dessa auxiliar, o quadro de funcionários ainda não é ideal:

Pesquisadora: Você acha que agora com esse novo grupo de estagiários a biblioteca tá funcionando melhor?

Aux. de biblioteca: Tem nos ajudado. Não é o ideal não.

Pesquisadora: Qual seria o ideal?

Aux. de biblioteca: O ideal é que tivesse dois auxiliares de biblioteca, dois profissionais, pelo menos, né? Alguém que... seja estável, que seja... é... não tenha o horário reduzido, não saia daí a seis meses, um ano... acompanhe, né? Porque o estagiário, às vezes ele não tem interesse de leitura, não gosta de ler, não consegue ajudar na pesquisa... o que nos ajudaria muito. E tem estagiário que sim, mas tem estagiário que não. Às vezes a gente tenta entender porque que ele não gosta de

---

<sup>39</sup> Utilizamos o termo *projeto* nessa pesquisa num sentido amplo, apenas para designar atividades pedagógicas planejadas, com o intuito de alcançar determinados objetivos, envolvendo diferentes sujeitos e metodologias.

leitura, né... é uma história que... (risos) Por que que eles mandam pra nós um estagiário que não gosta?

Aqui podemos perceber a convicção implícita dessa funcionária de que o gosto pela leitura é uma característica relevante para aqueles que lidam com ela: é preciso que os agentes da biblioteca conheçam o acervo para melhor orientar a busca dos que procuram o lugar e que incentivem a leitura através do próprio exemplo. Daí, a crítica ao tratamento sem diferenciação que os setores responsáveis pela contratação desse pessoal dedicam a essa questão, tanto ao se contratar estagiários como ao propor como requisito para se candidatar ao cargo de auxiliar de biblioteca, por ocasião de concurso público, apenas a conclusão do Ensino Médio, sem qualquer especificação. Esse tratamento mostra a permanência do senso comum de que as funções de um bibliotecário seriam apenas técnicas ou burocráticas. Há de se considerar também o despreparo presente em alguns desses estagiários, e mesmo dos próprios auxiliares, já que a desenvoltura desses jovens para com as práticas de leitura, principalmente de instrução, no caso da orientação a pesquisas, é proporcional às suas experiências vividas nessa área, uma vez que cursos e palestras sobre o tema são raros. Eles não conseguem, por sua pouca idade e pouca leitura, distinguir e desempenhar bem seu papel junto aos alunos.

Em relação aos horários de funcionamento da biblioteca, uma questão que se mostrou o *calcanhar de Aquiles* para os envolvidos foi o fechamento da biblioteca no horário de recreio. De fato, no início desta pesquisa, no turno da manhã, a biblioteca já ficava fechada durante o recreio. O mesmo não acontecia à tarde, fato que determinou um maior número de visitas desta pesquisadora à biblioteca nesse turno, por ser o intervalo entre as aulas um momento em que poderiam ser percebidas, com mais facilidade, as diferentes apropriações do espaço pelos alunos. Apesar da auxiliar de biblioteca do turno da tarde também ter mencionado o provável fechamento da biblioteca nesse horário, ela foi mantida aberta, durante os meses que antecederam as paralisações devidas à greve dos professores<sup>40</sup>. Essa abertura (acredito que se tratou de uma concessão, justamente porque já haviam sido acordados os trabalhos de pesquisa com a bibliotecária responsável) favoreceu a minha permanência, oferecendo uma observação mais eficiente do lugar. Logo após o

---

<sup>40</sup> Houve uma greve de professores e funcionários da RMEBH, que durou pouco mais de 30 dias, e teve início no mês de maio de 2005.

retorno da greve, fui comunicada da decisão de que também no período da tarde haveria uma pausa das atividades nesse intervalo.

Digo que esse ponto é semelhante ao *calcanhar de Aquiles* para a biblioteca, porque ele é revelador de uma tensão entre duas posturas contraditórias relacionadas à leitura. Uma que privilegia a conservação do livro e a outra, que privilegia a relação entre livro e leitor, ou seja, o uso do livro, o ato da leitura. O próprio tom pausado com que a resposta ao questionamento, durante a entrevista gravada com a bibliotecária, é proferida é um indício da insegurança em relação a essa tomada de posição, devido à crença partilhada pelo entrevistador-entrevistado de que ela poderia ser inadequada. Como fechar as portas da biblioteca justamente no momento em que os alunos, leitores potenciais, estariam “livres” para utilizá-la? Fica bem evidente a oposição entre essa atitude e o propósito de democratização da leitura, quando se deseja não apenas tornar o livro acessível, mas tornar também a leitura uma prática efetiva. A consequência imediata dessa medida foi a diminuição das estatísticas de empréstimos da biblioteca, o que significa menos pessoas lendo.

Entretanto, é necessário aproximarmos o olhar, para analisarmos mais adequadamente as motivações que justificariam essa tomada de atitude. O primeiro argumento tem a ver com uma atitude de *proteção ao acervo*, em detrimento da promoção da leitura. Assim, a opção pelo fechamento da biblioteca visa à preservação dos livros de possíveis maus usos, ou danos, e até mesmo de “apropriações indevidas”, ou seja, a perda de obras que deveriam atender às necessidades de muitos.

Bibliotecária: É. Essa foi uma decisão que nós tomamos, tem sete anos que eu estou aqui, é o primeiro ano que a gente fecha no horário do recreio. *Eu sempre fui a favor, desse horário do recreio, a biblioteca funcionar...sempre falei com as outras bibliotecas, que eu coordeno, que é um absurdo a biblioteca ficar fechada na hora do recreio.* Mas, ano passado, a gente viveu uma experiência tão pesada, tão puxada, de estresse, de dificuldade de controle na hora do recreio que eu cheguei à conclusão de que não é possível... não é possível, tanto pra nossa saúde mental, né? Que a gente ficava estressadíssima... como pela própria *proteção um pouco do acervo*. A gente perdeu muita coisa aqui ano passado. Pelas minhas contas, por alto, nós perdemos uns 80 livros, e eu acho que essa... esse desaparecimento de livros acontecia na hora do recreio, né? Porque era muito menino pra gente controlar, para empréstimo, para atender à pesquisa e ainda, né, ver se não tava fazendo nada... que a gente decidiu fechar. E assim, baixou muito, a estatística caiu, o número de empréstimos caiu...

Pesquisadora: Já constataram isso?

Bibliotecária: Já, já. Mas eles depois foram acostumando, então agora, como eles já sabem que não funciona mesmo no recreio, eles procuram outros horários...

Pesquisadora: Estão se organizando...

Bibliotecária: Eu acho que eles se adaptaram, sabe?

O segundo argumento se baseia nas relações, nem sempre tranqüilas, entre funcionários de biblioteca e os leitores, que é caracterizada pela representação do bibliotecário sisudo “que ama livros e detesta leitores”. Essa visão distorcida do papel do bibliotecário, durante todo o século XX, foi amplamente combatida, nos discursos daqueles que se preocupam com a leitura, porém os ranços dessa distorção ainda permanecem em práticas localizadas.

Bibliotecária: (...) Então, e assim, você tem que pensar nisso senão você não dá conta. Aí você começa, quase sempre, ter funcionário brigando com aluno aqui sem necessidade. Aí você pensa: (tom de voz mais baixo) gente, quê que ta acontecendo? Não precisa ter esse tipo de reação com aluno... brigarem, xingarem, sabe? Serem muito agressivos... *Mas era muito em função do estresse!*

Pesquisadora: Pela própria situação do recreio, né? Pelo próprio tumulto do recreio.

Bibliotecária: É muito tumulto, né? Porque aí você tem o aluno que entra pra ler o jornal, e tem o que entra realmente pra pegar livro, mas tem outros ...40, 50, que entra pra zoar, correr atrás do menino que entrou aqui, pra brigar... Então, assim, infelizmente, a gente teve que fazer isso, sabe? Eu não sei até quando, não sei se vai é... ser permanente isso, se uma hora a gente faz a preferência por voltar, mas eu acho muito complicado, como a gente tem esses dois ambiente, complica mais, né?...

A bibliotecária fala de reações agressivas do agente da biblioteca para com os alunos, provocadas pelo nervosismo vivenciado no contexto do recreio, descrevendo uma certa desordem que ocorre nessas ocasiões. De fato, durante o intervalo, diferentes usos são feitos desse espaço<sup>41</sup> e não é difícil perceber a sobrecarga de atenção que os afazeres diários exigem dos funcionários, diante do que podemos chamar uma avalanche de jovens que adentram a biblioteca. Pode-se perceber um conflito entre a adoção de uma postura mais democrática, que não tolhe os comportamentos dentro da biblioteca, ou seja, há uma dessacralização do lugar, com a necessidade, evidenciada pelos dados (...esse desaparecimento de livros acontecia na hora do recreio...) de se manter um certo controle da situação.

Esse aspecto nos leva a refletir sobre a distância existente entre os discursos sobre a leitura (em que se acredita e que se defende) e a sua efetivação, os efeitos gerados por sua

---

<sup>41</sup> No decorrer da exposição, esse tema será abordado com mais detalhes.



prática. Essa experiência, conforme nos foi relatada, demonstra uma relativa incompatibilidade entre a adoção de um número reduzido de regras, destinadas a organizar os usos da biblioteca, com a sua abertura a um público heterogêneo, composto por alguns leitores, que utilizam a biblioteca em consonância com os fins a que ela se destina, e muitos usuários que desconhecem a especificidade do local, ou seja, freqüentam a biblioteca da escola da mesma maneira que utilizam a quadra de esportes, pelo simples motivo de a encontrar aberta. Ocorreria, portanto, uma falha no trabalho pedagógico da biblioteca escolar por não se fazer reconhecer como espaço de leitura?

### 2.2.2. O espaço físico

A biblioteca em questão possui um bom espaço físico, organizado em dois ambientes, um deles mais direcionado à pesquisa, resultado de um projeto de ampliação que uniu duas salas vizinhas. Entretanto, a sua localização na escola (ela fica em um bloco, distante do portão de entrada dos alunos e do bloco em que estão as salas destinadas à coordenação, direção e secretaria) pode oferecer um obstáculo para a intensificação de seu uso pela comunidade externa e, aliada a outros fatores que serão discutidos mais adiante, também à sua participação nos projetos coletivos da escola, e à manutenção de um diálogo mais permanente com os professores e direção. É essa opinião manifestada por uma funcionária, ao falar das relações entre a biblioteca e o restante da escola:

[...] Mas fica assim, *a biblioteca já é separada da sala dos professores, já é uma coisa distante*. Eles não vêm aqui, normalmente... um ou outro vem ler jornal, ou pegar algum livro... e eles não interagem, não sugerem... a gente coloca alguma coisa no quadro de biblioteca na sala dos professores, algum aviso... algum anúncio, alguma coisa... e nós não temos retorno deles.

(Auxiliar de biblioteca)

De fato, durante o período em que desenvolvi minha pesquisa na biblioteca da escola, minha presença quase não foi notada pelas pessoas não ligadas diretamente a ela. Exceção a essa regra somente se fazia quando, durante o andamento dos trabalhos, tornava-se necessário obter autorizações ou fornecer alguma informação aos responsáveis pelo estabelecimento.

Outro fator que inibe a exploração desse espaço pela comunidade de forma mais efetiva é o fato de não haver um portão de acesso ao local, independente daquele utilizado

pelos alunos, o que torna necessário a identificação do usuário na portaria da escola, para que a entrada seja liberada. Apesar de não ser oferecida nenhuma resistência, é preciso que o visitante conheça previamente o estabelecimento, para conhecer e poder usufruir os serviços oferecidos pela biblioteca, já que não há uma divulgação deles na comunidade. Devido a esse motivo, grande parte das pessoas inscritas como usuários nessa condição são ex-alunos da escola. Assim, alguns objetivos concernentes ao seu papel de biblioteca comunitária, previsto na sua proposta inicial (atividades durante os recessos escolares, empréstimos e pesquisas, utilização da Internet pelo público que não tem acesso ao computador e à rede, etc.), deixam de ser plenamente atingidos, uma vez que todo o seu trabalho fica restrito ao domínio escolar.

Nesse sentido, podemos concluir que essa biblioteca apresenta as características próprias de uma biblioteca escolar, raramente abrindo-se ao público externo. Esse aspecto implica a configuração de um acervo determinado pelas escolhas de obras que sejam úteis ao seu público - sirvam à pesquisa escolar ou sejam lidas pelos leitores jovens - e o seu funcionamento, embora ela se mantenha aberta durante os períodos de recesso escolar, é atrelado às atividades escolares, *uma vez que, não havendo alunos, não haverá leitores.*

Como já foi dito, o Programa de Revitalização das Bibliotecas escolares da RME de Belo Horizonte previu a incrementação de bibliotecas escolares, elevando algumas à condição de biblioteca-pólo, pensando justapor dois perfis de biblioteca em um só espaço, ou seja, acrescer a atribuição de biblioteca comunitária às já existentes bibliotecas escolares. Entretanto, os especialistas vêm criticando essa política, por acreditarem que deve haver um investimento de recursos públicos na criação de bibliotecas comunitárias, em todo o território nacional, já que o número das existentes é absolutamente insatisfatório para o atendimento mínimo das demandas da população.

### 2.2.3. O acervo: constituição e disposição

*O gosto dos alunos pra mim é fundamental. É o critério básico, é ele que vai me orientar, né? Porque não adianta eu colocar um livro que eu acho que seja muito interessante como aquele do *Como eu vejo o mundo*, que eu achei que seria muito legal que é um livro de filosofia pra criança e eu acho que ele deve ter sido lido umas duas ou três vezes, se muito. Então a gente não pode ir muito pelo nosso gosto não...*

(Fragmento de entrevista com a Bibliotecária)

... e as nossas sugestões também que a gente pega em revista ... que a gente vê em livros ... os que a gente conhece...os que a gente pesquisa em sites...[...] que traz benefício mesmo...

\_ Benefício que você diz é... ser lido?

\_ *Cair nas mãos do aluno e ser bem aceito.*

(Fragmento de entrevista com a Aux. de Biblioteca)

Esses dois fragmentos das entrevistas realizadas com uma das auxiliares de biblioteca e com a bibliotecária apresentam duas faces de uma mesma moeda, ou seja, justificam as escolhas, que necessariamente são feitas para a composição do acervo da biblioteca. O critério básico que orienta a seleção de livros para a aquisição é o *gosto do aluno*, em detrimento do gosto ou da opinião do agente de leitura. Essas falas nos dão pistas de que a biblioteca projeta as suas ações em função do leitor, procurando *trazer o benefício* da leitura para ele, ao adquirir livros que *serão bem aceitos* pelo público.

Antes de propor uma reflexão sobre esse aspecto da constituição do acervo, creio que seria pertinente fazer uma descrição que poderia caracterizá-lo. Grosso modo, as modalidades de leitura presentes na biblioteca poderiam ser divididas em: leitura informativa, ou instrucional e leitura literária, ou de lazer. Essa subdivisão aparece, de certa forma bem marcada na biblioteca, pois ela possui dois ambientes e apenas um deles contém o acervo literário, sendo que o outro guarda os livros didáticos, as revistas destinadas a pesquisas e outros materiais de apoio ao professor.

Na visão da bibliotecária, apesar desse acervo atender bem às demandas, ele ainda seria insuficiente, ao se fazer uma análise estabelecendo uma relação entre o número de alunos da escola e a quantidade total de material.

Eu gostaria que essa biblioteca tivesse muito mais títulos, acho que pelo menos o dobro, eu acho que ela ainda é pequena pro número de alunos que a gente tem: mil e... mil e quinhentos alunos, a gente tem um acervo aí, de 6.800, 7000 livros... né, 7000 registros, ainda tem poucos livros. Mas, eu acho que apesar dessa dificuldade, de alguns livros que a gente ainda não conseguiu ter neste acervo... agora, esse acervo daqui é muito bom.

Quando o assunto é promoção da leitura, um dos entraves sempre presentes é o financiamento para a manutenção de uma política que realmente dê frutos ao longo do tempo. Chartier e Hebrard comentam que a precariedade de verbas que subvencionem as bibliotecas públicas também é mencionada nos discursos dos bibliotecários franceses. Durante boa parte do século passado, as avaliações sobre a leitura mostravam que a França

ocupava uma posição pouco confortável, atrás da Inglaterra, Estados Unidos e Países Baixos. Alguns dos fatores apontados como causas para essa situação eram as condições de surgimento das bibliotecas francesas, que lhes impunham características que mais as aproximavam de *espaço para livros* que de *espaço para leitores*<sup>42</sup>, e a insuficiência dos recursos aplicados:

Não se pode confundir uma coleção antiga de livros com um estoque de livros recentes, porém envelhecidos, e portanto obsoletos. Não se pode comparar a política de aquisições em massa praticada do outro lado do Atlântico, graças a orçamentos magníficos, com a parcimônia nas aquisições imposta pela insuficiência de recursos. (Chartier e Hébrard, 1995, p. 154)

A precariedade dos financiamentos destinados à leitura pública no Brasil também é bastante conhecida. Desde o início da República, o Estado sempre foi o maior comprador das publicações de literatura infanto-juvenil, com vistas a torná-la acessível ao público escolar, ainda que imprimindo nesse produto cultural as suas marcas<sup>43</sup>. Entretanto, nunca houve uma preocupação séria o bastante para que fossem tomadas medidas que resultassem no aumento significativo do número de bibliotecas públicas ou para que as existentes contassem com um acervo de qualidade. SOARES (2004) apresenta dessa forma a descrição desse contexto:

Este é um país de raras e precárias bibliotecas: raras e precárias **bibliotecas públicas**, raras e precárias **bibliotecas escolares**. [...] Os dados estatísticos, se examinados por regiões, ou por Estados, ou por municípios, mostram que, neste caso, não há uma discriminação significativa: pode-se dizer que há uma não-distribuição equitativa de bibliotecas públicas neste país. [...] mas são poucas, são precárias sobretudo nas escolas públicas, naquelas que atendem às camadas populares. E não nos deixemos enganar por essas poucas bibliotecas públicas e escolares que temos: sabe-se bem o pequeno e quase sempre desatualizado acervo que a maioria tem, sabe-se bem que funcionam mais como depósito de livros que como verdadeiras bibliotecas, centros de informação, de formação de leitores, sabe-se bem as enormes dificuldades com que lutam para sobreviver. (p 21)

É transparente a indignação nesta fala, diante da não-distribuição da leitura, como bem cultural e simbólico, no Brasil, principalmente, às camadas populares, que não teriam

---

<sup>42</sup> Essa colocação é feita por Ernest Coyecque, que chegou a propor o abandono do termo *biblioteca*, por muito que estava impregnado da concepção de “lugares concebidos para livros e não para os leitores”. (Chartier e Hébrard, 1995, p.162)

acesso a ela, senão através de medidas governamentais. Entretanto, o quadro com que nos deparamos na maioria das bibliotecas das escolas municipais de Belo Horizonte tende a se distanciar, ainda que timidamente, desse que nos foi pintado em tons de protesto.

Em Belo Horizonte vigora uma lei municipal<sup>44</sup>, que determina que dez por cento de toda verba recebida pela escola deve ser reservada para incrementação da biblioteca. Apesar de ser uma lei do ano de 1990, somente há cerca de cinco anos ela tem sido aplicada com mais rigor, em termos de prestação de contas das escolas junto à administração municipal, que vem exigindo dos diretores escolares o seu cumprimento. Diante de tantas e tão urgentes necessidades das escolas públicas, tornava-se quase impossível, aos olhos dos gerentes escolares, priorizar a biblioteca, destinando-lhe parte dos seus escassos e esporádicos recursos financeiros. Essa medida tem permitido um crescimento significativo na compra de material de apoio pedagógico e de literatura, fato que contribui para um melhor atendimento às necessidades dos leitores.

Retomando e ao mesmo tempo ratificando a fala da bibliotecária, o acervo dessa biblioteca em questão “é muito bom”, apresenta títulos bastante diversificados que podem gerar e ao mesmo tempo suprir diferentes demandas.<sup>45</sup> Ela conta com 6400 materiais registrados, entre obras de referência e literatura, cerca de 80 fitas de vídeo VHS e 28 CD’s, a maioria de músicas infantis. Ela também mantém assinaturas de uma coleção de revistas em quadrinhos, uma revista de divulgação científica, uma revista de informação de publicação semanal, e ainda assinaturas de dois ou três jornais, conforme haja verbas disponíveis para tal.

O acervo de literatura é exposto nas estantes de acordo com a seguinte divisão: obras de literatura estrangeira, literatura brasileira, poesia, literatura infanto-juvenil (uma estante é apenas de literatura infantil) e auto-ajuda. Dentro dessa classificação, pouco rigorosa, são adotados alguns procedimentos que visam a facilitar a localização dos livros pelos alunos. Uma delas, por exemplo, é abandonar o critério de nomes de autores para

---

<sup>43</sup> Essa questão é analisada em profundidade por Zilberman e Lajolo (1993). Segundo as autoras ao se configurar como o seu maior comprador, o governo interfere de diversas formas nas instâncias de produção e circulação do livro infantil.

<sup>44</sup> Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte, Artº 163, parágrafo 2º, de 21 de março de 1990.

<sup>45</sup> Trata-se de uma alusão à metáfora utilizada por Coyeque, que comparava a biblioteca a uma grande loja de departamentos: para vender o seu produto (a leitura) ela deveria “provocar a necessidade pela abundância da oferta, em vez de reagir a uma demanda” (Chartier e Hébrard, 1995, p. 157)

dispor num canto toda uma coleção, ou seja, adota-se simultaneamente o critério do gênero, ou subgêneros (livros de terror, humor, romances adolescentes, etc), ou então, são dispostas, de forma destacada, todas as coleções de livros de determinados autores que são muito procurados (por exemplo, Sidney Sheldon, Pedro Bandeira, uma coleção de Edgar Allan Poe, *Contos de mistério e morte...*). Da mesma forma, sob o rótulo de auto-ajuda, encontramos muitos gêneros, a maioria livros de temas variados, de ampla circulação nas livrarias, como podemos ver através do seguinte trecho de entrevista:

Só que a nossa auto-ajuda, ela tem livro tanto de filosofia, alguma coisa assim... tem livro de algum médico. Tem livros que são mais de psicanálise, tipo os do Augusto Cury, né? *Análise da inteligência de Cristo*. A Maria Carmem, ela cataloga como se fosse de auto-ajuda, evangélico, auto-ajuda, mas não são... se você ler, o conteúdo dele não é um livro religioso, nem místico, é um livro mais psicanalítico, entendeu? Mas ela não faz essa diferença, ela coloca todos lá.

(Auxiliar de Biblioteca)

Segundo a avaliação da bibliotecária, essa forma de organização adotada atende às necessidades dos usuários da biblioteca: “[...] eu acho que da forma como ela tá, ela tá legal. Em termos de organização, de estrutura, né? Os livros estão todos catalogados, está tudo muito bem sinalizado, o aluno tem facilidade de procurar, né? De encontrar as coisas que ele procura.”

Entretanto, seria interessante investigar a relação entre a exposição do livro e a sua movimentação e nos perguntar também quais concepções sobre a leitura que a organização do espaço e do acervo da biblioteca revelam e, portanto, que formas de leitura ela incentiva.

#### 2.2.4.A organização do espaço: concepções de leitura subjacentes

Roger Chartier afirma que é preciso investigar as maneiras de ler, quando se deseja construir a história da leitura, atentando não somente para as presenças estatísticas dos livros em determinados meios sociais e períodos históricos, mas também para as apropriações desses objetos: “Mas sobretudo falta às enumerações dos livros impressos ou possuídos uma questão central, a dos usos, dos manuseios, das formas de apropriação e de leitura dos materiais impressos.” (1996, p. 77-78). Para reconstruir a história da leitura, esse grupo de pesquisa, representado por Roger Chartier, volta a sua atenção para os suportes, numa tentativa de identificar as representações da leitura em determinada época,

tanto através das marcas textuais deixadas pelo autor no escrito como através das adequações, modificações impressas na edição desses textos, e que também oferecem pistas para que possam ser conhecidas as diferentes formas de leitura projetadas para as obras, ou seja, para que se torne possível capturar o perfil dos leitores visados pelas publicações datadas.

Esse autor analisa as transformações do ato de ler através dos tempos, estabelecendo uma relação entre as mudanças havidas no livro, tanto no seu formato como também nos ambientes em que a leitura aparece representada, ou que sejam reconhecidos como espaços reservados a essa prática. Segundo a sua perspectiva, a leitura sofreu três revoluções. A primeira delas teria ocorrido na metade do século XV, e teria um caráter técnico, pois coincide com a invenção da imprensa e as conseqüentes mudanças na transmissão e recepção dos textos. A segunda revolução estaria situada na segunda metade do século XVIII e se caracterizaria pelas mudanças na natureza das relações estabelecidas entre o livro e o leitor: a passagem de uma determinada forma de leitura, chamada intensiva, quando poucos livros são lidos repetidas vezes e cujos textos exercem uma eficácia sobre o leitor, no sentido de que orienta a sua percepção do mundo, para uma outra forma de leitura, chamada extensiva, em que o número de obras lidas é maior, sendo que os textos são recebidos de um modo mais crítico pelo leitor. A terceira revolução seria aquela assistida pela presente geração e que consiste na inovação promovida pela transmissão eletrônica dos textos e as mudanças nos modos de ler que ela impõe.

Ao se falar de revoluções da leitura, referindo-se às mudanças nos modos de ler em determinadas sociedades, segundo a época, os autores que adotam essa perspectiva não anulam a possibilidade de permanência de uma determinada forma de leitura, em detrimento da predominância de uma outra. Chartier (1996) relaciona os relatos de leitura oralizada, realizada lentamente e com dificuldade, a uma menor habilidade léxica, manifestação de pouco convívio com a prática e, provavelmente, de pouca escolaridade do leitor. O autor ainda estabelece um elo entre a variação nos modos de leitura e as diferentes posições que podem ser ocupadas pelos indivíduos em determinada sociedade: “Compreendida como um processo de longa duração, a diferença entre leitura oral e leitura silenciosa também pode ser compreendida como um índice das distâncias sócio-culturais em uma dada sociedade.”(p.82).

Logo, esse autor aponta para o fato de que, ao longo do tempo, a leitura não se distribui de maneira homogênea nos diferentes segmentos sociais; ao contrário, os modos de ler - o que se lê, quando e como se lê - são reveladores das formas de inserção dos indivíduos na sociedade, sendo que a escolarização interfere na configuração dessa relação entre posição social e modo de ler, possibilitando modificá-la.

Ora, de acordo com as teorias cognitivas da leitura<sup>46</sup>, as formas de leitura de um texto variam conforme variem os objetivos que fazem com que nos aproximemos dele, portanto são possíveis leituras diferentes de um mesmo texto, basta que os objetivos dos leitores sejam diferentes. Entretanto, na instância de produção do livro, já transparece a imagem que o autor/editor projeta para seu público leitor, os objetivos previstos para um determinado público para quem a obra se direciona. Da mesma forma, na divulgação e exposição dos livros, também podem ser percebidas as representações da leitura presentes em determinado contexto. Pensando-se na leitura pública<sup>47</sup>, essas concepções subjacentes podem ser aferidas a partir da observação da organização dos espaços de exposição e divulgação dos livros.

É interessante analisar como o perfil da biblioteca em geral tem se transformado, principalmente no decorrer do último século. Essas mudanças refletem a transformação da sociedade em grande medida, com a superabundância de informações, grande rotatividade das obras, principalmente dos livros de formação técnica, e também são devidas às mudanças nas concepções do livro, do leitor e da leitura. Neste trabalho, interessa-nos a organização da biblioteca escolar. Os objetivos projetados para a leitura (para que serve a leitura?) interferem na disposição do mobiliário da biblioteca, na escolha de formas e cores para o ambiente, na configuração e exposição do acervo, nas relações entre os agentes da leitura (funcionários da biblioteca, no caso) e os leitores ou público em geral.

Ao traçar as mudanças e permanências nos discursos sobre a leitura na França entre 1880 e 1980, Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard (1995) analisam os discursos dos bibliotecários - como essa categoria profissional surge e conquista o seu espaço no âmbito no contexto francês das políticas públicas de leitura. Nesses discursos podem ser confrontados dois modelos de biblioteca, que configuram igualmente duas concepções

---

<sup>46</sup> Kleiman, 1989.

<sup>47</sup> Utilizo o termo *leitura pública* como *leitura em biblioteca*. (Ver Chartier e Hébrard, 1995, p. 116)



diferentes sobre a leitura: as bibliotecas-museus e as bibliotecas públicas livres<sup>48</sup>. As primeiras, muito marcadas pelo aspecto burocrático do trabalho de conservação do livro, têm essa função tomada como crucial para a existência da própria instituição. As segundas, baseadas no modelo inglês e norte americano de leitura, inspiram muito do que se diz sobre a leitura ainda nos nossos dias. Esse segundo modelo privilegia a relação entre livros e leitores e representa um discurso inovador para a época – 1907, ano de publicação dos primeiros boletins da ABF (Associação dos Bibliotecários Franceses) – que, por sua própria existência, oferece indícios fortes de que traços do primeiro modelo se mantinham presentes nas práticas dos bibliotecários: “as bibliotecas existem para o público e a conservação só faz sentido em função do uso.”(p.150)

A oposição entre os dois perfis de biblioteca fica bem clara no discurso de 1921, proferido por Mazerolle, membro da diretoria da ABF:

Há dois tipos de biblioteca, as vivas e as mortas. Vamos desenvolver as primeiras, sem manter cadáveres ou seres agonizantes, que embaraçam ou perturbam os vivos. Só as primeiras são úteis. São reconhecidas por um sinal: os clientes numerosos e fiéis. Já se foi o tempo – ou deveria ter ido - das bibliotecas desertas, fechadas ou semi-entreabertas; dos bibliotecários guardiães (sic) de um palácio morto e vazio, bibliotecários de óculos e barrete, que vêem o cliente, isto é, o leitor, como um inimigo – esse caipira, esse mendigo, esse importuno que vem aborrecer, interromper o descanso ou o trabalho pessoal. Chegou o tempo das bibliotecas que servem o público, bem supridas, totalmente abertas, durante todas as horas do dia e da noite [...] com bibliotecários ativos, amáveis, que sabem e querem receber os leitores [...]. Servir, ser útil, de uma forma muito prática, eis o que devemos buscar, se não quisermos ser rejeitados com desprezo por uma sociedade cuja lei é o utilitarismo. (apud CHARTIER e HÉBRARD, 1995, p.158)

Esse novo modo de perceber a biblioteca, como espaço democrático de leituras, interfere de forma direta na sua organização, na constituição do seu acervo e, principalmente, na postura adotada pelos profissionais de biblioteca em relação aos mais diferentes leitores que pretendem atingir. Segundo Charles Sustrac, um dos primeiros a defender essa nova relação entre livro e leitores, não cabe ao bibliotecário colocar o seu ponto de vista pessoal sobre as leituras, se colocar como um leitor. Ele recomenda:

O bibliotecário, como tal, não deve se ocupar de política nem de questões sociais ou religiosas. No conflito de idéias, ele é neutro, mas de uma

---

<sup>48</sup> Essa distinção é proposta por Eugène Morel, militante que, impressionado pelas bibliotecas nos EUA, defende a criação das bibliotecas públicas livres na França. ( IDEM, p.153)

neutralidade positiva que permite a todas as pessoas escrupulosas de todos os partidos, de todas as opiniões, de todos os credos, se documentarem com exatidão.” (apud CHARTIER e HÉBRARD, 1995, p. 152)

Como podemos perceber, essa concepção republicana de leitura propõe um discurso democrático, que não faz distinção entre bons e maus leitores, outorgando ao próprio público a responsabilidade sobre aquilo que lê. Apesar de cem anos separarem o momento histórico em que essa proposição foi proferida dos nossos dias, ainda se fazem presentes os mesmos conflitos que na ocasião devem ter gerado esse novo desenho do bibliotecário, captado através dessas reiteradas recomendações, conforme vamos mostrar através da análise das entrevistas e das observações feitas na biblioteca pesquisada.

#### 2.2.4.1. O caso brasileiro

Temos nos referido ao caminho percorrido pela leitura no último século, através da análise dos discursos sobre o tema, na literatura já mencionada, que trata do contexto francês, pois acreditamos que, em alguns pontos relativos à biblioteca, as realidades da França e do Brasil se mostram semelhantes, com as devidas ressalvas.

Uma dessas convergências está nas imagens do profissional do livro, aquela negada pelo discurso e outra a ser construída, a partir do próprio desenvolvimento do ofício de bibliotecário. Isso podemos perceber através da leitura de uma conferência proferida por Rubens Borba de Moraes, na Biblioteca do Ministério das Relações Exteriores do Brasil, em 1943. Moraes, então, diretor do Departamento de Cultura da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, discute o problema das bibliotecas brasileiras, apresentando a situação na época:

Para falar com franqueza, as nossas bibliotecas não são bem bibliotecas. São ainda, em geral, depósitos de livros, mais ou menos organizados, bem ou mal conservados. Não têm a função ativa que deviam ter. Os livros estão trancados; pouquíssimas bibliotecas brasileiras permitem o livre acesso às estantes. Os catálogos, quando existem, são todos feitos por métodos empíricos antiquados. (MORAES, 1943, p. 53)

Sendo apresentado como o maior especialista brasileiro em organização e administração de bibliotecas no prefácio escrito por Gilberto Freyre, ele afirma: “Até há bem pouco tempo não havia no Brasil a profissão de bibliotecário. Em geral, esses cargos eram atribuídos a pessoas que gostavam de ler, a literatos, a jornalistas, a poetas.” (p.40)

Donde conclui que essa não-formação técnica determinava o perfil da maioria das bibliotecas:

Essa gente não se preocupava com os problemas técnicos, que colocavam sempre em segundo plano. Os mais ativos procuravam, entretanto, enriquecer as suas instituições com obras de sua predileção. Sendo poeta, comprava livros de poesia. Sendo historiador, obras históricas. E assim por diante. (Idem, p.40)

Moraes aponta a necessidade de preparo técnico do profissional, para que este fosse apto a organizar um plano de ação que concentrasse esforços e recursos para o desenvolvimento das bibliotecas públicas no Brasil.

Entretanto, mesmo no seu discurso, bastante remoto no tempo, já se percebe de forma incipiente, a concepção das tarefas do bibliotecário, que será o princípio norteador do seu trabalho com as informações, que deverão estar disponíveis de modo acessível aos usuários: “Muitos bibliotecários esquecem que a principal coisa, na biblioteca, para o leitor, é o livro e não a técnica que se empregou para catalogá-lo e classificá-lo.” (MORAES, p.44) Em outras palavras, semelhante ao modo como se pensava do outro lado do Atlântico, *a biblioteca só faz sentido em função do uso*. O ideal de “bibliotecário moderno” apresentado então “é um misto de técnico e de intelectual.” (idem, p.43)

Da mesma forma que os franceses, que se empolgaram com o modelo americano de bibliotecas, as bibliotecas-livres, o exemplo brasileiro não é muito diferente, embora se distancie se considerarmos as medidas implementadas para a solução dos problemas vivenciados por nós, dada a permanência de um *déficit* em relação à distribuição das bibliotecas ainda nos dias atuais. A comparação com os Estados Unidos é explícita, quando na mesma conferência, Moraes propõem que sigamos “a lição americana”, que adotava uma orientação menos burocrática de gerenciamento de recursos que nos países europeus e que, segundo ele, era uma das chaves para a solução da nunca suficiente disponibilidade de recursos financeiros. Segue-se a descrição que ele faz das bibliotecas americanas, que considerava como “as mais aparelhadas do mundo”:

Graças a esse método (a escolha dos técnicos por suas qualidades pessoais), ninguém espera por um livro e ninguém é recebido com maus modos.<sup>49</sup> [...] Existe nas bibliotecas americanas uma atmosfera de cordialidade, de amabilidade, de cooperação para com o leitor, que não se encontra igual em outro país. Pede-se uma informação sem medo de molestar um funcionário com muitos e muitos anos de rotina. O consulente é sempre atendido com um sorriso amável, por uma pessoa

---

<sup>49</sup> Note-se que, através da caracterização do bibliotecário americano pelas atitudes que ele *não* apresenta, facilmente se percebe o provável contraste de situações que o locutor deseja ressaltar para seus ouvintes.

cuja obrigação é servir ao público e que foi selecionada, entre muitas, para esse serviço.” (Idem, p.51)

Pelo exposto nesse trecho, podemos concluir que, além da precariedade da formação técnica dos bibliotecários brasileiros, apontada juntamente com a burocracia governamental, como fator de impedimento da continuidade dos programas de gestão das bibliotecas públicas existentes, seria uma das principais causas do abandono das bibliotecas nacionais o modo como o usuário era recebido nesses espaços.

Durante muito tempo ainda, entre nós, a posição do bibliotecário, criticada desde meados do século passado perdurou, assim como a imagem das bibliotecas brasileiras como depósito de livros (principalmente didáticos). Vejamos esta citação de um trecho de outra conferência, dessa vez de Ezequiel Theodoro da Silva, apresentada no 3º Ciclo de Estudos da Comissão Brasileira de Bibliotecas Públicas e Escolares, no Rio de Janeiro, em 28 de agosto de 1989:

O problema da biblioteconomia brasileira está na mentalidade retrógrada de um grande número de bibliotecários, que se apresentam como pequenas autoridades: donas dos espaços públicos; reprodutoras cegas de normas esclerosadas. Escravas das fichas de catalogação e de sistemas fechados de consulta; seguidoras servis dos códigos (e não dos caminhos concretos da vida); [...] cópias carbono dos totens autoritários e tocadoras da mesmice, cujo único desafio na vida é saber quando vai sair a aposentadoria para que continuem a fazer nada do nada que sempre fizeram.” (SILVA, 1991, p.99)

Através dessas críticas direcionadas aos antigos profissionais das bibliotecas, percebemos a construção de um novo perfil para o bibliotecário, cujas bases eram trabalhadas na própria academia e que propunha a adoção de atitudes mais receptivas para com os usuários, ao lado do desejo de que houvesse na prática diária de seu trabalho as marcas de um dinamismo próprio de um espírito empreendedor.

#### 2.2.4.2. Ações e atitudes dos bibliotecários: entre a censura pedagógica e a escolha democrática

Existem algumas considerações que devem ser feitas para que possamos apresentar de modo mais adequado essa biblioteca e, dessa forma, contribuirmos para a compreensão do contexto em que estão inseridos os nossos sujeitos de pesquisa: *nem todos os livros disponíveis nas estantes encontram nos usuários os seus leitores*. Para percebermos isso,

basta uma olhadela nas fichas de empréstimo anexas aos exemplares: veremos que, com exceção de alguns livros de poesia, aqueles catalogados como literatura brasileira praticamente são desconhecidos pelos alunos. Ao contrário, mais evidente ainda é o sucesso de algumas coleções (Série Cris, Série Selenia e Coleção Primeiro Amor), de Robin Jones Gunn<sup>50</sup>, publicadas pela editora Betânia, e do famoso, porém criticado autor brasileiro, Paulo Coelho, entre outros. Basta notarmos o trabalho de restauração de que foram merecedores alguns exemplares desses referidos autores e “gêneros”. Essa constatação nos permite concluir que, nessa biblioteca e em outras similares, nós temos os livros que *não saem das estantes e os livros que não chegam até elas* por estarem sempre, ou emprestados, ou no cadastro de reserva<sup>51</sup>.

É preciso considerar que diversos fatores contribuem para a composição desse quadro, quando tratamos da leitura literária. Alguns pesquisadores têm ponderado sobre os autores e obras que são lidos pelas crianças e jovens nas escolas, apontando criticamente um certo abandono dos clássicos da literatura brasileira e universal. Entretanto, é nosso objetivo nesta pesquisa identificar as ações, atitudes e organização, provenientes da biblioteca escolar que podem interferir ou contribuir para a formação das disposições para a leitura nos sujeitos. Um desses fatores certamente perpassa as concepções de literatura e suas subdivisões reais ou promovidas pelo mercado do livro. Paulino (2004) chama a atenção para a presença marcante da escola na configuração do gênero chamado literatura infanto-juvenil. Ela afirma:

O poder seletivo da escola é tão grande no caso de leitores adolescentes que se pode indagar se a determinação mesma da existência e caracterização disso que se chama no Brasil de “literatura juvenil” não seria um conjunto de produções resultantes de uma atuação de marketing editorial internalizada pela própria instituição escolar.” (p.55)

A literatura produzida para crianças e adolescentes compõe grande parte do acervo das bibliotecas escolares e se tornam, às vezes, o único gênero lido pelos alunos. A atuação

---

<sup>50</sup> Escritora americana, completamente desconhecida pelo grande público, porém a mais citada pelos leitores dessa escola. Os seus livros foram publicados originalmente no estado do Colorado, EUA. Cada série apresenta a mesma personagem principal, vivendo situações-conflito, cujo desenrolar propõe um aprendizado de cunho religioso. A inscrição do leitor adolescente na construção das histórias é muito clara, o que provoca uma rápida identificação pelo público jovem.

<sup>51</sup> Esse tema é o enfoque de uma das pesquisas, desenvolvida por Marcelo Chiareto, no projeto intitulado *Letramento Literário no Contexto da Biblioteca Escolar*, financiado pelo CNPq e realizado pelo Grupo de Pesquisa do Letramento Literário do Ceale- Fae/ UFMG. (PAIVA et al, 2004)

das editoras junto às escolas é intensa, realizada através dos catálogos, dos divulgadores de livros e mesmo de livreiros, que freqüentemente visitam as escolas e apresentam sugestões para as novas aquisições. Essa é uma das estratégias de seleção utilizadas pela biblioteca, ao compor o seu acervo:

Também tem os livreiros, né? Tem um livreiro que tá sempre aqui trazendo novidades... trazendo alguma coisa diferente. Aí tem sugestões dele que também são trazidas... e aí (inaudível) e as nossas sugestões também que a gente pega em revista ... em que a gente vê... os que a gente conhece...os que a gente pesquisa em sites... (falha na gravação) que traz benefício mesmo...

(Auxiliar de Biblioteca)

Na tentativa de fisgar os leitores, alguns gêneros são privilegiados, como por exemplo, o gênero humorístico. A bibliotecária menciona essa preferência dos usuários por livros de humor (entre os citados por ela, há marcas evidentes de uma interligação entre livros e programas televisivos):

Então infanto-juvenil, eu procuro olhar quais são os livros novos que estão sendo editados mesmo... as novidades que os meninos vão gostar. Eu pego muito assim... porque eu já percebi que os meninos gostam de humor, então eu procuro melhorar o acervo na parte de humor. Então a gente tem aqueles mais procurados, que é *O diário de Tati*, *Casseta e Planeta*, *Bobagens ponto com*, que é um livro que não pára, ele chega e entra na reserva, aí outro pega. Então é assim, eu já percebi que os meninos daqui gostam muito dessa parte de humor.

A mesma opinião e atitude em relação aos textos de humor também é mencionada por uma professora de Português:

Agora, eu faço um trabalho aqui também de tá trazendo alguns textos humorísticos. Porque todo texto humorístico, eu acho que é uma chave pra tá cham... uma isca, pra tá chamando a atenção. Então quando a gente pega um texto interessante e que todo mundo ri e que vê: “Olha, que delícia! Você pode rir com a leitura, você pode se divertir com a leitura...” Então é mostrar pros alunos que leitura é uma coisa muito boa!...

Muitas vezes a literatura infantil e juvenil (não exclusivamente, porém sempre textos de leitura fácil e rápida) é tomada como isca para fisgar os leitores, na crença, ou na esperança, de que eles possam, com o passar do tempo, amadurecer, o que os conduziria, *naturalmente*, a outros caminhos, no sentido de se nutrirem de algo mais substancioso: a grande literatura ou a “boa” literatura para adultos. Essa forma de pensar estar implícita neste trecho da entrevista com a bibliotecária da escola:

Bibliotecária: ... até a oitava série eu ainda incentivo essa leitura, dessas coleções desses “água com açúcar”, assim, depois eu já começo a indicar mesmo.

Pesquisadora: Aí você tá colocando que o benefício dele estar lendo é um ganho.

Bibliotecária: É.

Pesquisadora: Só dele estar lendo, independente do que ele esteja lendo, já é um ganho.

Bibliotecária: Exatamente. Garante para a gente *que ele esteja lendo e que passe para um outro tipo de livro e que ele continue*.

Pesquisadora: E qual seria uma forma de fazer com que esse aluno saia desse tipo de livro e alcance...

Bibliotecária: (interrompendo) É o salto, né?

Pesquisadora: É o salto.

Bibliotecária: É difícil. Tanto pra aqueles que estão acostumados com os infantis passarem para os infanto-juvenis como pra aqueles que estão nos juvenis, passarem para uma literatura mais adulta. *É um processo de amadurecimento eu acho que do aluno mesmo, sabe? Não tem muito jeito não (...)* Mas aí a fazer determinadas coisas, não vai fazer com que ele goste. *É ele que tem que amadurecer*, é ele que tem que passar por isso. Mas eu acho que alguns aceitam a sugestão da gente e gostam e aí vão andando, sabe? Aos pouquinhos...

Poderíamos concluir, a partir desses depoimentos, que o lugar específico<sup>52</sup> (e menor) ocupado pela literatura infanto-juvenil, dentro do conjunto da literatura em geral, é reconhecido pela bibliotecária, porém absolutamente desconhecido pela maioria dos alunos, ainda que seja de maneira intuitiva (vários dos leitores entrevistados não foram capazes de citar os nomes de autores de que já tinham ouvido falar, e os que o fizeram mencionaram a já referida escritora americana e, às vezes, Pedro Bandeira.). Esse desconhecimento da amplitude das possibilidades de leitura que os textos literários oferecem, ao restringi-la a apenas uma das formas em que ela se apresenta, pode ser um indício da *ausência de projetos de literatura*, desenvolvidos pela biblioteca ou pela escola, que, sem imposição, sinalizariam novos caminhos a serem explorados, principalmente para aqueles que já gostam de ler.

Ao adotar, como foi dito, o gosto dos alunos como critério básico para a composição do acervo, há sempre na biblioteca “novidades” para os leitores darem continuidade à leitura do mesmo estilo com que estão acostumados - uma leitura rápida, sem grandes descrições, de livros que apresentem histórias lineares e previsíveis, entre outras características que configuram tal literatura, dita juvenil. E essa é uma “exigência” dos próprios alunos: muitos títulos novos para que possam alimentar a sua necessidade diária de leitura. A escola mantém uma caixa de sugestões do leitor em que cada um pode fazer a sua

---

<sup>52</sup> Ver Chartier, Anne- Marie. Que leitores queremos formar com a literatura infanto-juvenil?. In PAIVA et al, 2005, p. 127-144.

solicitação de compra. Nas palavras da auxiliar de biblioteca: “... às vezes a pessoa faz um pedido, e a gente não avalia assim... não avalia se vale à pena ou não, supre aquela necessidade. E acaba que outras pessoas se interessam pelo tema e gostam também”.

Essa é uma oportunidade de o aluno interferir na configuração do acervo da biblioteca, imprimindo-lhe o seu *gosto pessoal*, que alguns outros leitores assíduos não deixam de “aproveitar”. Durante as entrevistas que foram realizadas com um grupo de alunos, eles foram incentivados a falarem daquilo de que gostavam na biblioteca da escola e daquilo de que não gostavam. Uma adolescente apontou, justamente como uma qualidade da biblioteca, essa possibilidade de interferir, sugerindo livros novos:[...] “Variedade de livros, compra de livros novos que, diz a Ana, que quando sobra verba lá no cofre do governo que eles dá pra escola e eles compram livros que a gente indica”. (caso 26)

Segundo outra jovem de quinze anos, o acervo da biblioteca ainda é deficitário porque apresenta poucas obras do que podemos chamar de novelas para adolescentes, pois são histórias que trazem o namoro como um dos temas.

Entrevistada: Eu acho que é uma biblioteca muito boa, mas eu acho que tinha que ter mais opções de livro. Agora que chegou livros novos<sup>53</sup>, porque antes é... ficava meio difícil escolher um livro.

Pesquisadora: Qual que era a dificuldade que você encontrava?

Entrevistada: Então assim, que nem... livro romântico... a maioria eu já tinha lido, eu não gosto de outro tipo de livro. Então eu acho que...” (caso 11)

Entretanto, apesar de atender às demandas provenientes do seu público, os profissionais da biblioteca manifestam um certo incômodo em relação a essa leitura que promovem:

Então a gente não pode ir muito pelo nosso gosto não, tem que ser mesmo... essas coleções também de amor, eles gostam muito, *apesar de, às vezes, eu ter uma certa crítica porque eu acho que seja muito aquela coisa de “água com açúcar”*, mas nessa idade, principalmente, por ser aquele leitor que ainda não chegou na literatura brasileira, né? (Bibliotecária)

Outro dado que também revela uma determinada concepção do que deveria ser leitura literária na escola, relativo ao trabalho dos professores, é o fato de não haver um grande número de exemplares de uma mesma obra no acervo da biblioteca, como era

---

<sup>53</sup> Trata-se de novos títulos que dão continuidade à Coleção Primeiro Amor, publicados pela Editora Betânia.



comum há décadas. Apesar de a biblioteca estar sempre aberta a sugestões de alunos e professores, ela não se propõe a atender todas essas solicitações. É o que afirma a auxiliar de biblioteca e o que pode ser comprovado, observando as estantes: [...] “ou então aquela sugestão [apresentada pelos professores] de 10 livros, 15 livros, 30 livros iguais... aí a biblioteca... a gente barra esse tipo de pedido... discute com eles... fala que não vale a pena realmente”.

Essa negativa da biblioteca revela a convicção de que o trabalho com a literatura na escola não deve ser caracterizado pela imposição de um mesmo título para todos os alunos, ao contrário, ele deverá caracterizar-se pela autonomia do aluno ao escolher o livro que mais lhe agrada, para que sinta prazer com essa leitura e, com isso, faça dela uma prática habitual. Essa metodologia ainda é muito difundida no meio pedagógico, como parte de um discurso sobre a leitura que pretende difundir a sua prática. O depoimento da professora entrevistada confirma a força dessa tendência presente na sua formação acadêmica e profissional:

Pesquisadora: Como é que você descreveria o trabalho com a leitura literária nas suas aulas de Português?

Professora: Olha, é... não... eu trabalho de uma forma de acordo com a ... cada ano eu trabalho diferente, né? A gente tem que ver a realidade de cada turma, mas eu tento fazer esse trabalho aí com fichas de leitura, porque é o seguinte, eu fiz um curso de literatura infantil, com a Maria Antonieta Antunes Cunha, né, que ela é doutora em literatura infanto-juvenil... então ela passou pra gente o seguinte: *a leitura ela não pode ser nunca obrigada, imposta, porque... senão eu posso tá fazendo, criando o efeito contrário, produzindo o efeito contrário, né, nos alunos.* Então, ao invés de estar, né, proporcionando prazer...na descoberta da leitura, eu posso estar proporcionando até uma antipatia, né? Posso estar trabalhando no sentido contrário. Ela, *segundo ela*, a gente não deve impor nada. Então, baseado nisso, nessa teoria, eu deixo ... essa ficha de leitura eu não marco... *eu não escolho nenhum livro... o aluno escolhe o livro que ele quiser, tá?*

Chama a atenção na fala dessa professora, a sua necessidade de deixar bem claro que essa forma de pensar o trabalho com a leitura literária é compartilhada por especialistas (“eu fiz um curso de literatura infantil com [...] *uma doutora em literatura ...*), o que legitimaria a posição “libertária” adotada. Entretanto, pretendemos neste trabalho apresentar uma relativização dessa tendência, apontando algumas mudanças, ainda que pontuais, no contexto da escolarização da leitura literária. Isso será discutido ao longo da apresentação dos resultados da pesquisa.

#### 2.2.4.3.A dinâmica da biblioteca: possibilidades de usos

Pouco ainda há que deva ser mencionado a respeito das atividades desenvolvidas na rotina da biblioteca pesquisada. Os funcionários, em sua maioria, adotam uma postura de não interferência sobre as escolhas dos alunos, principalmente quando se trata da leitura literária. Normalmente, eles sugerem algum livro ou autor somente se forem solicitados explicitamente, mas se mostram sempre disponíveis para localizar determinada obra que esteja sendo procurada sem êxito. O seu papel pedagógico se mostra mais ativo quando se trata da orientação a pesquisas. Com esse objetivo, eles sugerem livros, verbetes, recortes de jornais, realizando uma leitura rápida para localizar as informações necessárias e, somente então, apresentar a obra àquele que haja solicitado o tema.

A biblioteca da escola costuma ser visitada com objetivos bem diversificados. No turno da manhã, é comum ver os alunos folheando jornais, revistas e mesmo sentados nas mesas para um “bate-papo”. No turno da tarde, a procura por jornais diminui e temos outra modalidade de leitura rápida: a leitura de imagens nos livros infantis e a leitura de gibis. Quando a biblioteca se abria no horário do intervalo, era grande o número de alunos que procuravam um lugar às mesas, para terminar rapidamente alguma tarefa não concluída e mesmo para conversar, o que tornava a leitura nesses momentos impraticável para alguns outros, como podemos verificar com este depoimento:

Pesquisadora: O quê que você não gosta na biblioteca?

Aluna: Quando tem alunos perturbando. (pausa) Tem vez que eu gosto de sentar lá pra ler um resumo de livro, aí tem uma turminha na mesa fazendo bagunça, falando alto... aí aquilo me incomoda... (caso 26)

A biblioteca também apresenta alguns métodos de divulgação de livros, os recém-adquiridos em sua maioria, que parecem ter alguma influência sobre os leitores, representando a seleção de algumas obras para serem expostas em estantes próprias (com prateleiras inclinadas) e a manutenção de um mural com sugestões de títulos:

Nós costumamos fazer alguns murais, os murais aqui, a Ana, eu acho que ela faz muito bem. Está sempre colocando uns poemas, um texto interessante ou algumas curiosidades... Eu acho que esse mural ele funciona bem como um chamarisco, sabe? Quando tem livros novos, a gente coloca no mural da escola anunciando que ta chegando livro novo, sempre de uma forma chamativa, atraente.

(Bibliotecária)

Esses murais parecem ter efeito, pois a grande maioria dos alunos entrevistados mencionou essa iniciativa da biblioteca como uma forma de incentivar a leitura. Segundo a Auxiliar de biblioteca, responsável pelo trabalho, “ele movimenta bem as obras que estão *paradas*”.

### 2.3. A biblioteca e a escola: análise das relações

Pode-se fazer tudo pela escola, pelo liceu ou pela universidade; se depois faltar a biblioteca, nada se terá feito.

(Jules Ferry, apud Chartier e Hébrard, 1995, p.110)

Como já foi dito na primeira seção deste capítulo, a leitura literária não se apresenta como um veio central do trabalho do professor em sala de aula. Para a escola, ela é tida como uma atividade à parte, que pode ou não ser incentivada, cabendo para isso a iniciativa do professor, quase sempre o de Língua Portuguesa. Acredito que, em consequência mesmo dessa concepção acerca da leitura, o espaço que a biblioteca ocupa dentro da organização escolar nem sempre é confortável. Retomemos a fala da auxiliar de biblioteca: “*Mas fica assim, a biblioteca já é separada da sala dos professores, já é uma coisa distante...*”. Nos depoimentos, coletados a partir das entrevistas com os profissionais da biblioteca, ficaram evidentes as tensões presentes nas relações entre a biblioteca e a escola:

A minha visão com relação ao trabalho do professor aqui na escola, é um pouco assim: *existe uma separação*. Não sei se ela existe só na minha cabeça, mas existe uma separação. *Os professores eles fecham a porta mesmo e trabalham em sala de aula*. O professor que mais interage com a biblioteca, são os professores de Português, mesmo assim eu acho muito pouco. Tem aquela idéia de que a biblioteca guarda os dicionários que eu vou usar, é ...a biblioteca tem alguns materiais, tem os livros de literatura, *mas eles não exploram a biblioteca*.

(Auxiliar de biblioteca)

Nesse trecho da entrevista, é transparente a dificuldade enfrentada pela biblioteca, ao propor trabalhos coletivos de promoção da leitura na escola, envolvendo todos os professores ou a maior parte deles (*eles fecham a porta mesmo e trabalham em sala de aula*). Essas atitudes, segundo a percepção desses sujeitos envolvidos, têm dificultado a proposição de atividades diferenciadas que dinamizem a biblioteca escolar. Durante a entrevista foram descritas algumas tentativas frustradas de interação com o professor em sala de aula, que não trouxeram os resultados pretendidos:

Aqui também nós não temos projeto de trabalho que interage com o professor. Porque os trabalhos que a gente já propôs... muitos a gente ficou decepcionado no final.[...]

Ou decepcionado, ou não atingiu o que a gente queria. Por quê ? Porque o professor não quis... um professor aceitou, o outro não...

*Mas a gente vê a dificuldade de atuar junto ao professor.*

(Auxiliar de biblioteca)

Esse conflito vivenciado pela biblioteca quando a sua prática interfere, ou pretende interferir no trabalho do professor, ou seja, quando ele deve assumir a sua face pedagógica, não é um fato pontual, que poderia ser tomado como uma impressão dos sujeitos envolvidos nessa relação. Falas como essa são muito comuns sempre que os agentes das bibliotecas escolares têm oportunidade de se manifestarem, em eventos da área ou afins. Essa dificuldade de estabelecer um trabalho em conjunto entre biblioteca e professores também é colocada pela bibliotecária, que acrescenta a necessidade de um envolvimento no campo pessoal para que a interação no trabalho pedagógico possa acontecer:

Bibliotecária: Ele (o relacionamento entre professores e biblioteca) é baseado muito na, quase que, quase que... (riso) no que você consegue de simpatia com o professor, na amizade, naquele professor que você tem mais afinidade...né, com as idéias que você apresenta, porque fora isso (pausa) assim... (pausa)

Pesquisadora: É difícil?

Bibliotecária: É difícil. É difícil. A não ser que o professor tenha a necessidade específica dele: “Ó, preciso trabalhar esse assunto com os alunos”... Aí a gente busca a informação, mapa e tudo que você pode pra dar suporte e tudo, mas em termos de parceria mesmo... dizer assim: Vamos sentar e pensar um projeto e pensar um projeto de História, Matemática e biblioteca não existe. Essa é a realidade, a gente não tem... muito difícil, muito difícil... Eu acho que vai muito, a necessidade do professor e o suporte da biblioteca. *A biblioteca fica muito como suporte.*

(Bibliotecária)

Nas duas entrevistas, a visão dos professores em relação à biblioteca foi pintada da mesma forma: “Têm aquela idéia de que a biblioteca guarda os dicionários que eu vou usar, é... a biblioteca tem alguns materiais, tem os livros de literatura, *mas eles não exploram a biblioteca*” e “Eu acho que vai muito da necessidade do professor e o suporte da biblioteca. *A biblioteca fica muito como suporte.*” A valorização da biblioteca como espaço imprescindível de formação de leitores e, portanto, com um papel central na educação, é decorrente do reconhecimento do lugar da leitura na escola e, por isso, o seu uso nesse contexto escolar, tanto por professores como por alunos, irá variar conforme a importância que recaia sobre a leitura como parte do processo de aprendizagem.

O texto que foi tomado como epígrafe para esta seção do trabalho foi defendido como lema da República por Jules Ferry, quando ministro da Instrução Pública (1879-1881) na França. Ele resume o papel que Ferry reivindicava para a leitura na escola: o objetivo

central de todo o aprendizado escolar. Anne Marie Chartier e Jean Hébrard analisam documentos institucionais que pretendem orientar as práticas escolares, procurando compreender o espaço reservado à leitura na escola, as formas de ler que estão presentes nesse ambiente em diversas épocas, através dos exercícios voltados para o ensino da leitura, e quais são os objetivos dessas leituras - instruir, distrair, informar, etc.. Os autores observam que, apesar de um grande período de permanência da “supremacia” da leitura como base do trabalho escolar, algumas mudanças foram ocorrendo. Essas transformações são discutidas no capítulo com o título sugestivo de *Crise da escola, crises da leitura*.

Observando-se a permanência dos discursos de valorização da literatura na dinâmica escolar, presentes ainda nas instruções de 1938, pode-se perceber que o projeto republicano de leitura proposto por Jules Ferry fora realizado: “Em cinqüenta anos, a leitura escolar da literatura francesa se tornou a base essencial dos estudos e da formação escolar, no liceu ou no colégio” (CHARTIER e HÉBRARD, 1995, p. 306). Durante várias décadas esse lugar da leitura não fora sequer questionado, a situação começa a se modificar apenas no início da década de 1960, período que marcou a entrada de alunos com resultados insatisfatórios na sexta série, principalmente em relação ao aprendizado da leitura, etapa de articulação, na escola francesa, entre o curso elementar e o secundário. Esse aumento do insucesso escolar gera um período de crise na escola e, em resposta às severas críticas, em 1972, são publicadas novas diretrizes para o ensino de francês. Nesse documento percebem-se algumas modificações em relação às atividades de leitura escolar. Alguns exercícios tradicionais, como a leitura corrente em voz alta, que antes era tomada quase como um pré-requisito para a compreensão do texto, passa a ser considerada de difícil aprendizagem e são abandonados em detrimento de outros, a leitura silenciosa, sob o argumento de que essa forma de leitura está mais presente no cotidiano das pessoas. Assim, em 1977, a leitura literária deixou de ocupar o espaço que outrora lhe cabia na escola francesa, cujos objetivos do ensino passaram a se aproximar de aquisições de saberes mais pragmáticos, conforme concluem os autores:

Assim o memento de 1964 é um dos últimos textos em que se pode perceber a continuidade com as intenções de Jules Simon e as Instruções de Jules Ferry que fundamentavam a coerência do ensino das letras no liceu em uma *leitura intensa, acompanhada, trabalhada*, devota “das mais belas obras do nosso patrimônio literário.” O novo projeto quer alunos que dominem a expressão e a comunicação (o antigo preconizava, pelo contato com grandes escritores, aprimorar um domínio já adquirido espontaneamente). Desde então, o ensino do francês oscila, não porque

tenha rejeitado a leitura literária (ela é mantida, embora em escala por força limitada), mas porque recusa tê-la como pedra angular da formação.

(CHARTIER e HÉBRARD, 1995, p.317, grifo meu)

A mudança do público impôs, gradativamente, uma mudança dos exercícios de leitura e por fim dos próprios objetivos do ensino. Conforme os autores, o projeto antigo pretendia *aprimorar um domínio já adquirido espontaneamente*, ou seja, o ensino secundário recebia predominantemente alunos que detinham uma certa cultura, das elites, e por isso, à escola cabia apenas aprimorar esse domínio. Nesse novo quadro social, entre os objetivos do ensino do Francês estão: “saber telefonar, redigir um telegrama, uma carta oficial ou particular, um relatório; usar uma obra de referência, classificar um documento, organizar um trabalho individual ou coletivo, montar uma documentação [...]” e a “iniciação a uma cultura própria do nosso tempo”, através da leitura de textos não-literários.

Quando descrevemos, no início desse capítulo, a escola em que desenvolvemos esta pesquisa, tocamos na questão dos objetivos pedagógicos, concernentes à formação de leitores. Ao perguntarmos se a formação de leitores era uma preocupação da escola, obtivemos a seguinte resposta da Auxiliar de biblioteca:

Eu creio que é. Mas é uma coisa muito estranha. Aqui... não ... eu creio que nem tanto *a formação de leitores...* creio que eles *querem alunos alfabetizados, alunos que entendam o que estão escrevendo, escrevam bem...só que não focalizam a leitura... em si.*

Em outras palavras, os professores querem formar leitores eficientes, mas não se preocupam necessariamente com a leitura literária. Os objetivos propostos ao ensino do Português nas escolas do ensino fundamental de 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série, ou do 3<sup>o</sup> ciclo de Formação Humana, se aproximam bastante dos objetivos apresentados acima para o ensino do Francês, nos finais da década de 70. Os Parâmetros Curriculares Nacionais prevêm uma série de atividades que pretendem fazer com que o aluno passe a dominar o uso de diversos gêneros textuais, em práticas de linguagem escrita e oral, nas diversas situações comunicativas, que lhe permitam “ampliar suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania” (p.32) Dessa forma, a literatura passa a ser apenas mais um gênero textual a ser trabalhado na escola, quando há tempo, vontade e condições favoráveis para isso.

Um exemplo desse tipo de incentivo à leitura que interliga a biblioteca e o professor (de Português) é o agendamento de visitas à biblioteca para se levar toda a turma para

escolher livros ou fazer suas inscrições (a carteirinha da biblioteca). Entretanto, atividades como essa ficam reservadas apenas às turmas de melhor comportamento e, no atropelo da rotina escolar, raramente acontecem. Ocorre então, um descompasso entre os objetivos da biblioteca, primordialmente a difusão da leitura, especialmente a literária, e os objetivos do trabalho docente, revelado sob a forma de tensão entre esses dois pólos de formação. A biblioteca, devido ao contato limitado com os alunos (tanto no espaço, já que é preciso contar com a iniciativa do aluno de se dirigir voluntariamente à biblioteca, como também no tempo, uma vez que não há um horário reservado para isso: os alunos procuram a biblioteca no final do turno, apressadamente, ou quando há horários vagos, na ausência de professores). Ela precisa contar com a mediação do professor para que os seus projetos de incentivo à leitura sejam realizados de maneira eficiente e, muitas vezes, ao que parece, esse apoio não acontece, talvez devido à reduzida importância que é dada à leitura, principalmente literária, como elemento de formação.

No próximo capítulo examinaremos mais de perto as possibilidades de leitura nessa escola, através da apresentação de alguns perfis de leitores, e voltaremos a discutir o papel da escola e da biblioteca, ou seja, das influências escolares na configuração das disposições para a leitura desses alunos.

## Capítulo 3

### Perfis de leitores literários

*“[...] as representações, em parte, constituem as práticas, porém não contam essas práticas. Se uma ciência do mundo social é possível, isto pode acontecer por meio da interpretação [...] daquilo que fazem e dizem os atores.”*  
(Bernard Lahire, *Retratos Sociológicos*, p. 25)



Neste capítulo nos dedicamos à tentativa de delinear os perfis de leitores a partir dos dados obtidos, principalmente, através das entrevistas individuais que foram realizadas com 11 dos 13 indivíduos que haviam sido previamente selecionados. Como já foi dito, nos detemos em quatro casos, considerados mais interessantes para a análise, dentro da perspectiva escolhida de cruzamento de hipóteses relativas aos fatores determinantes para a formação das disposições para a leitura literária, ou seja, a posição social ocupada pela família, o capital cultural (escolar) dos familiares próximos, a presença de práticas de leitura no ambiente familiar (sendo que, dentre esses componentes, dedicamos maior atenção às práticas familiares de leitura e ao capital cultural institucionalizado dos familiares) e a influência do letramento literário escolar, promovido pelos professores e pela biblioteca escolar (percebida como um local de interação coletiva, mais especificamente de leitores e agentes promotores de leitura, e também como um espaço que, por sua própria existência, organização e disponibilização de objetos de leitura pode, efetivamente, ser um dos motivadores dessa prática).

No capítulo anterior, dedicamo-nos à descrição do contexto escolar procurando captar que ações voltadas para o letramento literário estariam presentes nesse ambiente e qual seria a recepção dessas atividades, desenvolvidas pelos professores e pela biblioteca escolar, pelos leitores potenciais. Nesta etapa do trabalho pretendemos contemplar a análise acerca do papel da família sobre a formação de leitores. Através dos discursos dos entrevistados, procuramos reconstruir as ações e atitudes presentes em cada ambiente familiar, bem como a influência de pessoas com laços afetivos mais ou menos significativos para o pesquisado, numa tentativa de compreender melhor a gênese dessa disposição cultural nesses sujeitos.

A seguir, recompomos o perfil de cada um desses sujeitos de pesquisa, apresentando sua configuração familiar e relação (aparente) com a leitura.

### **3.1. Caso 36<sup>54</sup> – Raphael**

A entrevista com Raphael foi realizada com alguma dificuldade. Por duas vezes, quando foram realizadas tentativas de contato, ele não foi localizado na escola. Foram

realizados três contatos por telefone, quando conversamos sobre o objetivo da pesquisa e falei da necessidade de nos encontrarmos para providenciar a autorização para a entrevista. Ele sempre se mostrou solícito, da mesma forma que a avó, responsável por ele, mas, nas três ocasiões agendadas, não compareceu. Entretanto, nos procurou na biblioteca da escola, um dia depois do que fora combinado, e foi nessa oportunidade que ocorreu a entrevista. Ele alegou ter confundido os dias da semana, o que também o prejudicava na participação dos jogos da escola, no dia anterior, e afirmou que esse tipo de esquecimento era comum para ele. Mostrou-se paciente e aguardou cerca de uma hora para que pudéssemos realizar a entrevista.

Ao compararmos o questionário inicial e a entrevista, houve alguma contradição entre suas respostas, por isso julgamos que seria adequada uma entrevista com a avó (a quem ele trata por “mãe”). Essa entrevista ocorreu na sua casa (um pequeno apartamento), após ter sido combinada por telefone. A senhora nos recebeu prontamente, ofereceu refrigerante com biscoitos ao final da entrevista e, em alguns momentos, mostrou-se muito emocionada ao referir-se ao neto, afirmando que gostava dele até mais do que de um filho, pois, sendo viúva, com todos os filhos já casados, ele era a sua única companhia. Conversamos durante meia hora, aproximadamente.

Raphael tinha 13 anos na época da pesquisa. Seus pais têm Ensino Médio completo, não vivem juntos. Ele tem pouco contato com o pai, de 32 anos, motorista, e mantém contato com a mãe, secretária (atualmente desempregada), de 29 anos, todos os dias, por telefone. Ela casou-se e mora em Curitiba. Tem mais dois filhos e estaria grávida novamente (quando entrevistamos a avó, a criança já havia nascido, e segundo ela, esse acontecimento deixara Raphael bastante enciumado).

### 3.1.1.Sentido de legitimidade cultural

Inicialmente, Raphael foi escolhido para ser entrevistado numa tentativa de testar a hipótese que relaciona capital cultural e práticas culturais específicas, no caso, o hábito de leitura. No item profissão dos pais, ele havia dado como resposta atividades que requerem

---

<sup>54</sup> Esta numeração obedece à ordem alfabética que foi adotada como critério de organização dos questionários iniciais, ponto de partida para a escolha dos sujeitos de pesquisa, conforme foram apresentados no *Quadro 2: configuração dos casos pesquisados*.

diploma de nível superior e médio (pai advogado e mãe secretária)<sup>55</sup>, fato que, no rol dos pesquisados, conferia-lhe alguma distinção. Entretanto, após as entrevistas, ficou mais clara a configuração dessa família, cuja relação de convívio permanente é estabelecida com a avó materna. Ao falar também da formação escolar de sua avó, Raphael revela uma percepção do que pode ser chamado de *efeito de legitimidade* cultural, projetando na pessoa da avó o seu desejo de formação profissional<sup>56</sup>:

Pesquisadora: A sua avó trabalha fora?

Raphael: Não, ela é aposentada.

Pesquisadora: Qual que era a profissão dela, antes de aposentar?

Raphael: Médica.

Pesquisadora: Com alguma especialização?

Raphael: Pediatra.

Mais importante que a afirmação em si (que na entrevista com avó foi desmentida<sup>57</sup>) é o fato de ela ser reveladora de uma representação social que mostra o reconhecimento da legitimidade do capital cultural institucionalizado sob a forma de diplomas universitários. As carreiras mencionadas, o Direito e a Medicina, foram, até bem pouco tempo, tidas como carreiras promissoras perseguidas pelas elites econômicas e, para as camadas populares ainda são sinônimos de *status*. Outras formas de falseamento da realidade (quase sempre sob a forma de acréscimo) também ocorreram em outros dois momentos da entrevista: ao listar as escolas pelas quais já tinha passado, Raphael afirma ter estudado um ano em uma renomada escola particular da região e ao falar dos livros e filmes que possuía, afirma: “Eu tenho umas quatro enciclopédias [...] Tenho os livros dele [Harry Potter], tenho os filmes dele todos.”

Da mesma forma que ele revela um certo conhecimento do que seriam alguns indícios de um elevado capital cultural familiar (os diplomas e a posse de livros), em determinado momento, ele também demonstra um esboço de distinção entre formas de leitura. Quando o assunto é o gosto pela leitura de gibis, ele comenta:

---

<sup>55</sup> Houve uma contradição entre os dados fornecidos no questionário e na entrevista: a profissão do pai variou de advogado para motorista. Porém, o pesquisado pode ter considerado a figura do padrasto, ao fornecer o primeiro dado. De qualquer forma, em nenhum momento isso ficou claro e nem mesmo foi apontado qualquer indício de uma ligação afetiva mais significativa entre enteado e padrasto.

<sup>56</sup> Segundo a avó, ele gostaria de ser um médico ortopedista.

<sup>57</sup> A avó estudou apenas até a 5ª série do Ensino Fundamental.

Pesquisadora: O gênero de leitura que você mais gosta ou que você lê com mais frequência...? É o gibi, romance pra adolescente, literatura brasileira, aventura... suspense, terror... o quê que você mais gosta?

Raphael: Aventura.

Pesquisadora: Aventura? E os gibis?

Raphael: Bom, gibis eu só leio turm... leio bastante a turma da Mônica.

Pesquisadora: Você tem em casa?

Raphael: Humhum, *mas eu não me considero, eu não considero ler gibi uma leitura de verdade*. Eu não considero uma leitura, ler gibi eu considero mais um hobby, uma diversão, entendeu?

Essas distorções que às vezes ocorrem durante as entrevistas sociológicas foram analisadas por Pierre Bourdieu (1996, p. 236) como sendo um *efeito de legitimidade* sobre o pesquisado, no sentido dos efeitos produzidos pela cultura dominante quando reconhecida como legítima. Em diálogo com esse conceito, Lahire propõe que esse efeito não se faria sentir sobre todos os membros da sociedade, porém haveria condições para que ele se revelasse.

Entre os entrevistados, Raphael é um dos que apresenta índices de posição social mais elevada, bem como um maior capital cultural familiar, pois três de seus quatro tios maternos possuem diploma universitário. Duas tias são mencionadas como pessoas que interferem na formação da personalidade deste adolescente: uma é professora de Português, e inclusive concluiu também o Mestrado, e outra é formada em Comunicação Visual e trabalha como funcionária pública. É possível que esse convívio com pessoas com maior grau de escolaridade seja um dos fatores explicativos para essa “sensibilidade” em relação ao que é reconhecido como elemento potencializador de uma distinção social. Conforme Lahire afirma, ao comentar a teoria da legitimidade cultural, a crença na legitimidade de um produto ou prática deve ser construída e partilhada por um grupo:

Só se pode falar de legitimidade cultural se, e apenas se, um indivíduo, um grupo ou uma comunidade crê na importância, e muitas vezes mesmo na superioridade, de certas atividades e de certos bens culturais em relação a outros. *E a crença na evidente superioridade de uma cultura não chega a se instaurar, especialmente para uma parte daqueles que não têm acesso a ela ou não a dominam [...]* O fato de certos produtos culturais e certas atividades culturais disporem de poderosos meios de imposição de sua legitimidade [...] é que possibilita que ela seja amplamente reconhecida, inclusive, por uma parte daqueles que não chegam a formar os gostos e os hábitos que lhes permitiriam estar em consonância com ela.” (LAHIRE, 2006, p. 39, *grifo meu*)

Na construção da idéia de legitimidade, a escola tem um papel importante, segundo Lahire, porque é a única “a dispor de um público cativo”, daí a relação entre capital escolar e a crença na superioridade de uma certa cultura, no caso, aquela que distingue os mais letrados.

Neste grupo de pesquisados, houve apenas mais um caso (caso 6: Ana Luíza) que também revelou certa noção de diferenciação entre leituras, ao referir-se aos gêneros literários. Nos demais casos, ocorre o fato para que Lahire já muito bem chamava a atenção: “a crença na evidente superioridade de uma cultura não chega a se instaurar, especialmente para uma parte daqueles que não têm acesso a ela ou não a dominam”. Ocorre então um desconhecimento do “código” ou das regras do jogo, como já foi comentado, em parte, no capítulo 2.

### 3.1.2. Formas familiares de incentivo à leitura e escrita

Em alguns momentos durante a entrevista, Raphael separa suas lembranças em dois períodos distintos, usando os termos “depois” e “no início”. Essa separação pode ter ocorrido de forma consciente ou não: “Minha mãe *no início*, me dava muito livro e *agora* quem mais me dá livro é minha tia.” Esse fato chama a atenção, pois revela uma possível mudança contextual, que teria interferido na formação das disposições do garoto.

Ao falar do período de sua alfabetização, Raphael destaca o incentivo da mãe, cuja figura é evocada por ele como aquela estimuladora de suas leituras:

Pesquisadora: Você se lembra de quando você aprendeu a ler?

Raphael: Com cinco anos.

Pesquisadora: Você lembra como foi?... se foi na escola, se foi em casa...

Raphael: Não foi nem na escola, nem em casa. Aí eu é... comecei a aprender na escola, aí minha mãe me pedia pra ler um cartaz na rua, alguma caixa de sapato, alguma marca, algumas coisas assim, ela pedia pra mim ler, assim ela ia me ensinando a leitura.

Em relação à leitura literária, as ações maternas revelam-se também estimuladoras: “Minha mãe sempre me dava livros novos”, “Tenho uns cinco livros [de Monteiro Lobato] que minha mãe me dava quando eu era pequeno”. Segundo ele, a mãe gostava muito de ler e, além de presentear o filho com livros, também escutava a sua leitura, como é o exemplo do primeiro livro de que ele se lembra ter lido, *O Patinho Feio*: “Minha mãe me deu, minha mãe escutou minha leitura.”

As ações de incentivo à leitura, mesmo estando presentes atualmente no interior desta família, foram um tanto afrouxadas, com a mudança da mãe, figura importante nesse aspecto, para um outro estado brasileiro, pois a avó materna não mantém uma prática de leitura literária (“Eu leio muito mesmo, mas eu gosto mais de ler livros evangélicos, sabe?”; “Minha avó não gosta de livro, então eu...”). Mas, ao que parece, o papel que outrora era desempenhado mais de perto pela mãe agora é realizado pela tia, que empresta livros, presenteia e, mais raramente, intervém nos assuntos escolares, quando solicitada pela avó: “A tia dele sempre tá aqui, quase toda semana ela tá aqui.[...] ela vem muito aqui. [...] aí de vez em quando, quando tem qualquer problema, aí eu chamo ela pra vim resolver, sabe? Aí ela vai na escola, conversa, ajuda, sabe?”

Entretanto, a força dessa influência deve ser relativamente menor que a da mãe, devido às diferenças afetivas que marcam as relações entre os atores.

### 3.1.3. Relação com a escola

Raphael se avalia como um bom aluno, que não apresenta dificuldades de aprendizagem, ou problemas de indisciplina: “... porque eu sou um bom aluno”. Ele acredita que os professores também o têm em bom conceito: “Acho que os professores me veem do mesmo jeito. Por quê? Porque eu nunca deixei de fazer um trabalho, eu sempre me saio bem nas provas.” As expectativas que a família nutre em relação à sua escolarização são muito boas, a avó espera que ele possa se tornar um médico, profissão que, segundo ela, ele próprio almeja: “Eu peço muito a Deus pra me dar vida pra mim poder ver ele formar, né? Ele fala que o sonho dele é ser ortopedista”. Entretanto, apesar dessa expectativa favorável em relação ao seu futuro, o acompanhamento escolar realizado pela avó não é muito constante, provavelmente, devido às suas limitações para exercer esse papel. Também nesse aspecto, Raphael destaca a oposição passado/presente, que se apresenta para ele como tempos de presença/ausência materna:

Pesquisadora: Então até a terceira série, quando a sua mãe estava morando aqui ela ia mais [à escola], olhava mais os seus cadernos?

Raphael: *Olhava todo dia, me ajudava a fazer dever todo dia.*

Pesquisadora: Então era ela que te ajudava? E agora?

Raphael: Agora? *Ninguém me ajuda.*

Essa percepção do passado pode ser fruto de uma idealização gerada a partir da vivência de um período de crise: a insegurança instaurada pelo nascimento de um novo irmão (dessa vez do sexo masculino, um potencial concorrente para o carinho e atenção familiar)<sup>58</sup>.

Se, por um lado, a avó não acompanha de perto o processo de escolarização do neto, por quem é a responsável, por outro lado, ela exerce uma vigilância constante em outros aspectos, como físico e moral. Em vários momentos da entrevista, ela revela suas preocupações em relação à segurança do neto, por morar em uma região de relativo risco para os jovens:

Ele gosta de brincar, brincar, de vez em quando, eles estão tudo brincando aí fora de pegador, correndo, né? Mas, brinca aqui, assim, aonde minhas vistas vê, porque eu falo assim com ele: “Não vai pra trás de prédio, não pode, né?” Porque hoje em dia a gente não pode ter confiança, né, ninguém, né? Porque aqui tem muita droga, (tom mais baixo) Nossa! A coisa tá feia, né, menina? Você precisa de ver... tem dia de noite que eu saio ali e fico boba de ver, tem uns 30 jovens tudo sentado ali, fumando droga... Aí eu evito dele sair de noite, sabe?

Essas ações que se revestem de uma preocupação em relação à segurança e ao futuro do neto, embora não se liguem diretamente à escola, se refletem na configuração da sua personalidade e, portanto, de suas disposições, naquilo que se refere ao reconhecimento de limites, respeito às normas de convívio social etc.. (LAHIRE, 1997)

#### 3.1.4. Memórias de leituras

Ao falar da aprendizagem de leitura, que se deu, ao que parece, sem dificuldades, Raphael fala de leituras de livros pequenos, muito ilustrados: “...eu gostava muito [dos livros infantis], na época, eu gostava muito das gravuras.” Fala também de leitura de revistinhas em quadrinhos, como já mencionamos e, durante vários momentos da entrevista, cita os livros da série Harry Potter: “O primeiro livro grande que eu ganhei mesmo, foi com os nove anos, que eu ganhei esse Harry Potter.” Demonstra muito entusiasmo ao falar das aventuras dessa personagem, fazendo alusão tanto aos livros como

---

<sup>58</sup> Lahire chama a atenção para “o problema essencial apresentado pelo “relato de vida” aos pesquisadores em ciências sociais” como sendo “o da variação das sínteses totalizadoras segundo o momento no percurso que é solicitado” (LAHIRE, 2002, p.23, *nota de rodapé*). Assim, o presente interfere diretamente na visão do passado, principalmente, quando se trata de períodos críticos da trajetória pessoal.

aos filmes: “Perdi a conta de quantas vezes eu vi. Tenho os livros dele, tenho os filmes dele todos.”

Porém, ainda ao falar de suas preferências de leituras, Raphael diz o seguinte: “Eu gosto de livro que tenha bastante, assim, que seja grande, mas que tenha gravuras. Não aquele livro só de palavras, não, não que eu não goste de palavras, mas eu prefiro que tem gravuras. [...] Que seja grande, mas que tenha gravura.” Esse comentário deixa-nos algumas dúvidas em relação ao “fôlego” das leituras realizadas por ele. Vale a pena chamar mais uma vez a atenção para a influência da imagem do pesquisador, elaborada pelo pesquisado, que parece conduzi-lo a uma reelaboração do dito, com o intuito de esclarecer “mal-entendidos” possíveis: “*não que eu não goste de palavras*”.

Ele fala também dos livros de Monteiro Lobato que tem em casa:

Raphael: É... Monteiro Lobato que eu lia muito quando era pequenininho.

Pesquisadora: Você tem em casa também?

Raphael: Tenho.

Pesquisadora: Qual livro do Lobato que você já leu?

Raphael: Eu tenho muito do Sítio do Pica-pau amarelo. Acho que eu tenho lá em casa até do sítio do Pica-pau Amarelo. Tenho uns cinco livros... que minha mãe me dava quando eu era pequeno.

Nesse momento, apesar de ele dizer, a princípio, que lia esses livros *quando pequenininho*, no prosseguimento da entrevista, ele afirma apenas a posse desses livros: “*Eu tenho muito do Sítio do Pica-pau amarelo.*” Desse modo, não é possível ter certeza se, de fato, essas leituras foram realizadas e, se atentarmos para a sua preferência por livros com pouco texto e gravuras, essa dúvida é reforçada.

Outros livros citados por ele são: *Um estranho chamado meu pai*, *A escrava Isaura* e *A marca de uma lágrima*, todos eles adquiridos numa feira de livros, alguns meses antes. Segundo Raphael, ele lera os três, mas quando foi pedida a sua apreciação das histórias, ele comenta: “Gostei. Só *Um estranho chamado meu pai* que eu não gostei muito não, mas foi legal.”

### 3.1.5. Os relatos do presente

Para recompor o presente de cada um dos atores pesquisados, nós fizemos algumas questões sobre as rotinas, que são os relatos de vida no atual contexto do entrevistado. Nesse aspecto, Raphael demonstrou uma tendência a práticas esportivas, bem como para



outras atividades que põem o corpo em movimento. Na época da entrevista, ele jogava vôlei duas vezes por semana, jogava pingue-pongue, sempre que possível, pelas manhãs, ia ao clube aos sábados etc.. Além dessas práticas esportivas e das horas reservadas à escola, uma boa parte de seu tempo era dedicado à televisão, cujos programas preferidos eram os desenhos animados e os filmes (que também locava). Quando solicitado a estabelecer uma hierarquia entre as suas preferências, ele é bastante coerente com as atividades que já haviam sido descritas como aquelas que realizava diariamente:

Raphael: Hum... Olha, em primeiro lugar, eu gosto de exercício físico, gosto de jogar vôlei.  
 Pesquisadora: Hã?  
 Raphael: Depois, eu gosto muito de dormir (riso).  
 Pesquisadora: Segundo, dormir?  
 Raphael: Humhum.  
 Pesquisadora: E em terceiro lugar?  
 Raphael: Deixa eu ver... em terceiro lugar eu gosto de ler, *não, eu gosto de ver televisão.*

Ele deixa bem claro, em diversos momentos que a leitura cede lugar à TV, na sua preferência e nas suas práticas atuais.

Pesquisadora: Quando você dorme mais tarde, o quê que você tava fazendo antes de você pegar no sono?  
 Raphael: Eu fico vendo televisão e... *áí quando eu tô sem sono e não tá passando nada de bom, áí assim eu vou...eu deito na cama e vou ler...*

Entretanto, ele também afirma ter uma prática constante de leitura, sempre depois de verificar a programação da “telinha”: “[Leio] no meu quarto depois que acaba, quando não está passando mais nada de interessante na televisão, aí eu desligo a televisão, minha avó já foi dormir, aí eu entro pro meu quarto... aí começo a ler até pegar no sono...” e “*Eu sempre leio pelo menos umas três páginas de um livro antes de dormir*”. Este é outro aspecto da entrevista com Raphael em que ele parece se contradizer, pois ao mesmo tempo que afirma uma regularidade em que se pressupõe um hábito, ele diz o seguinte ao ser indagado sobre o número aproximado dos livros que teria lido naquele ano (estávamos no mês de setembro): “Hum... não faço nem idéia, uns sete... Eu sempre leio um pouco cada dia, eu não falo assim: eu vou terminar tal dia de ler esse livro. Eu vou lendo cada dia, *tem dia que eu tô mais animado, tem dia que eu tô mais desanimado...*”

Quando se trata de práticas de leitura literária, um aspecto importante a ser considerado são as formas de acesso às obras. Nossa pesquisa está circunscrita à escola e à biblioteca escolar, e procura analisar a influência que a disponibilização de um acervo

variado e em constante renovação exerceria sobre os alunos, em especial sobre os sujeitos pesquisados, fazendo surgir ou atualizando disposições para a leitura literária, configurando-se, assim, como um contexto favorável a essas práticas. Entretanto, no caso desse aluno, as ações difusoras da leitura postas em prática pela biblioteca parecem não tê-lo alcançado, uma vez que ele ainda não se tornou um de seus “clientes”:

Pesquisadora: Você tem carteirinha de biblioteca, dessa biblioteca aqui?

Raphael: Não, é porque... eu não tenho foto 3x4 mais, 3x4.

Pesquisadora: Humhum. Você vem a essa biblioteca aqui? De vez em quando vem, né?

Raphael: Eu vinha muito ler gibi, quando não fechava na hora do recreio. Só que aí eles começaram a fechar na hora do recreio...

Como Raphael não toma como empréstimo livros da biblioteca escolar, podemos inferir que ele mantém uma certa frequência de leitura através de outros meios, por exemplo, através da mediação de uma de suas tias (a professora de Português) que lhe empresta livros, segundo ele, com alguma frequência. Outro mecanismo posto em prática pela família é a aquisição, ainda que esporádica, de livros<sup>59</sup>. Para concluir, a avó confirma, de forma entusiasmada, a relação prazerosa que o neto tem estabelecido com a leitura, embora de um modo igualmente contraditório, se considerarmos a fonte de acesso aos objetos de leitura literária:

Pesquisadora: E... a respeito de hábitos de leitura, ele tem hábitos...

Avó: Ele gosta, ele gosta (interrompendo) ele tava lendo aí. Ele até emprestou pro primo dele. Ele ficou contando tanta história que ele leu, do Harry Potter. [...] Ele lê demais, sabe? Adora ler.

Pesquisadora: E ele tem muitos livros em casa?

Avó: *Ele tem poucos.*

[...]

Pesquisadora: E... tirando os livros que a senhora compra sempre que possível pra ele, tem algumas outras formas de incentivo a leitura que a senhora disponibiliza? Por exemplo, *alguma biblioteca que ele frequenta...?*

Avó: *Não, não. Não frequenta não. Ele só pega livro lá na escola, mesmo, né?*

<sup>59</sup> Durante a entrevista com a avó do Raphael pudemos conhecer o seu quarto onde figurava uma estante com alguns brinquedos e cerca de uns vinte livros, entre eles, algumas enciclopédias de temas variados para crianças e alguns exemplares da obra de Monteiro Lobato, publicados pela Editora Brasiliense.

A última fala desta senhora reafirma sua pouca participação nas práticas de letramento do neto e, como, nesta etapa de socialização familiar deste sujeito, é a avó materna quem se apresenta como a figura com quem ele mantém laços afetivos mais estreitos e estáveis, pode estar aí um dos elementos mais importantes para compreendermos a variação (e até contradição) das disposições leitoras apresentados por ele. Há a figura da mãe, agora mais distante (no espaço), cuja influência, outrora mais regular e direta em relação à leitura, tende a se atenuar, e a figura da avó que, embora mantenha um discurso favorável em relação à leitura, não interfere diretamente nesse campo de atuação do neto, devido às suas próprias limitações nesse sentido.

### 3.2. Caso 22 – Augusto

O primeiro contato com Augusto foi na biblioteca da escola, ocasião em que ele respondeu ao questionário que lhe apresentamos. Ele apresenta uma certa frequência à biblioteca e, ao analisarmos a sua carteira de inscrição do leitor, que lhe autoriza a fazer empréstimos, constava um total de oito livros emprestados, sendo que também havia o registro de uma penalidade, a suspensão do direito ao empréstimo, por ter havido um atraso considerável na devolução do livro *A montanha de duas cabeças*, uma aventura da Coleção Vagalume, publicação já tradicional da Editora Ática.

Augusto tinha 12 anos na ocasião da pesquisa e é o segundo filho de uma família que apresenta um padrão econômico médio, considerando o perfil da comunidade pesquisada, composta por cinco pessoas, os pais e três filhos. A mãe não exerce profissão remunerada e não concluiu o Ensino Fundamental, o pai é sargento da polícia militar e também interrompeu seus estudos, porém o fez já cursando o Ensino Médio. Entre os filhos se destaca a primogênita do casal, por seu ingresso em uma universidade particular reconhecida, com 18 anos, portanto, imediatamente após ter concluído o Ensino Médio na mesma escola do irmão, o que não chega a ser uma exceção, mas não é um fato comum nas camadas mais populares. Ainda há o terceiro filho do casal, um menino de 10 anos que é portador de necessidades especiais e estuda em uma escola que atende crianças com essas características.

A entrevista com Augusto ocorreu com muita facilidade: logo após ter recebido o bilhete solicitando a autorização dos pais para tal encontro, ele providenciou a sua

devolução e estava na escola no horário marcado. Mostrou-se sempre à vontade em relação às perguntas, embora apresente um problema de dicção (é um pouco gago) que no momento sequer foi notado, mas que posteriormente dificultou um pouco a transcrição das falas e impediu-nos, de certa forma, de “ler” alguns sinais, por exemplo, interpretar um silêncio como uma hesitação, dúvida, etc., já que poderia se tratar apenas de uma consequência de sua característica fonológica. Entretanto, apenas a fala do pesquisado não foi suficiente para traçarmos o seu perfil, estabelecendo qual seria a sua atual relação com a leitura e como se teria dado a formação dessa disposição, caso ela ocorresse. Ao falar de suas experiências de leitura, ele pouco se aproximou dos textos lidos, não especificando dados que demonstrariam o seu envolvimento com as obras. Por outro lado, nos chamou a atenção o fato de ele declarar que apresenta muita dificuldade em Português (o que seria o contrário do esperado de um bom leitor, ou até mesmo de um leitor mediano). Essa dificuldade também foi evidenciada pelo traçado da letra apresentada nas respostas do questionário, com rasuras e erros ortográficos.

A percepção desses indícios de disposições contraditórias que não puderam ser esclarecidos na primeira entrevista nos levou à segunda, que foi combinada com a família, em sua casa. Normalmente, esperávamos ser atendidos pela mãe, mas quem se dispôs a conversar conosco, apesar de apontar os limites de suas observações sobre o irmão, foi a filha mais velha do casal. Ela nos atendeu cordialmente e falamos por cerca de meia hora sobre a escolarização deste sujeito pesquisado, hábitos ou não hábitos de leitura e sobre a sua rotina no ambiente familiar.

### 3.2.1. Uma divisão explícita da educação dos filhos

Logo no primeiro contato por telefone com esta família a mãe disse do outro lado da linha: “Vou falar com o pai. Ele cuida do Augusto.” Essa afirmação ficou no ar, deixando uma interrogação sem resposta, até a ocasião da segunda entrevista, com sua irmã Gabriela. Mesmo sem ser interrogada diretamente sobre essa divisão doméstica da educação dos filhos, ela explicou em determinado momento que, para não sobrecarregar a mãe, havia um acordo entre o casal: a mãe cuidaria mais diretamente do filho caçula que, por ser portador de necessidades especiais, necessitava de acompanhamento em tempo integral e o pai se responsabilizaria pelo acompanhamento dos estudos dos outros dois filhos do casal. É

interessante perceber que a própria forma como essa situação é explicitada pelos membros da família: primeiro a mãe ao telefone, recusando-se a penetrar em um terreno de domínio do pai e, logo depois, o reforço da irmã mais velha, deixa-nos perceber a presença de um diálogo familiar que teria promovido esse acordo entre o casal (provocado, provavelmente, pelo nascimento de uma criança especial na família: o filho mais novo, de 10 anos de idade).

Esse acordo revela duas características que estariam presentes nesta configuração familiar: o planejamento das ações domésticas, procurando desenvolver as responsabilidades individuais para o bom funcionamento da dinâmica familiar, e o reconhecimento da importância do papel exercido pelos pais na escolarização dos filhos.

Como uma das conseqüências dessa divisão da responsabilidade sobre a educação (principalmente escolar) dos filhos, talvez possa ser deduzida uma dilatação da liberdade que é concedida ao adolescente, já que o pai tem um horário regular de trabalho e quem está em casa é a mãe. Os cuidados que o pai exerce, apesar de freqüentes, são meio distantes. Na tentativa de controlar a realização das tarefas escolares do filho, ele solicita que as atividades sejam datadas e faz algumas correções com ele:

Augusto: Mas quem é que olha [os cadernos] é o meu pai.

Pesquisadora: Seu pai sempre olha os seus cadernos? E o quê que ele comenta, quando olha seus cadernos?

Augusto: Só olha assim e pergunta de que dia que foi a atividade... e ele pede pra eu colocar a data assim... mas, fora isso, é só isso mesmo. Comenta assim, se tiver errada alguma questão, me ajuda a fazer, assim.

Pesquisadora: Hahã. E quem que ajuda nos trabalhos escolares? Se tiver uma pesquisa, se tiver um dever mais complicado, se tiver alguma dificuldade em alguma matéria...

Augusto: Isso daí, eu faço mais é sozinho mesmo.

Ao que parece, esse incentivo, principalmente paterno, em relação aos estudos, vem se exercendo prioritariamente a partir dos discursos, que têm influenciado de forma positiva a primogênita do casal, um caso de sucesso escolar, comprovado pela admissão no curso de Direito, após ter concluído o Ensino Médio em uma escola pública. Em sua fala também é possível notar a força exercida pela imagem do pai, através da admiração que revela:

Gabriela: "... ele é chefe de gabinete, então ele sempre tá apoiando as pessoas pra tá estudando, se for preciso sair mais cedo, pra estudar, ele deixa, ele não agarra com

essas coisas. E isso ele apóia, com certeza, ele não repreende ninguém de tá estudando.

Pesquisadora: Qual que é a formação dele?

Gabriela: Meu pai, ele não tem o Ensino Médio completo. Mas ele é policial, e eu posso dizer, assim... igual ele fala assim que a vida ensina. Realmente, *muita coisa assim, que eu tô estudando, eu tô fazendo acadêmico de Direito, ele sabe, porque ele aprendeu na vida...*

Nessa parte da entrevista, Gabriela retoma a fala do pai, “a vida ensina”, e comprova essa máxima fazendo alusão a situações específicas em que teria havido uma “troca” entre pai e filha, já que o campo de atuação de ambos apresenta afinidades estreitas. Outra forma que assume esse acompanhamento paterno dos estudos dos filhos é o desenvolvimento do senso de responsabilidade sobre as tarefas que eles desempenham prioritariamente, chamando a atenção para o tempo que deve ser dedicado aos estudos, que é percebido como uma forma de investimento de que se espera um retorno:

Gabriela: Não, ele fala, então se você quer ser isso, então você tem que estudar mesmo, pra entrar na Faculdade... porque meu pai cobra muito isso, ele fala tô pagando, então você não trabalha, então faz valer o eu tô pagando. O que, na minha opinião, ele tá certo, né? Eu não trabalho, não faço mais nada.

Pesquisadora: Isso em relação a você.

Gabriela: É. Então ele faz a mesma coisa com o Augusto: você não trabalha, você tá só aqui dentro de casa, então... você tem que estudar, você tem que aproveitar esse tempo. Isso aí meu pai sempre bateu muito, de tá estudando...

### 3.2.2. Um capital cultural indisponível?

Procuramos “medir” o capital cultural familiar nesta pesquisa, principalmente, a partir das profissões exercidas pelos pais, que seriam também um indicador do grau de escolarização dos familiares, e procuramos confrontar esse dado com as práticas de leitura desenvolvidas pela família, que configurariam a cultura geral de seus membros, não mantendo uma relação direta com os diplomas e certificados que se restringem à forma institucionalizada desse capital. Acredito que seria exagero considerar como diferenciado o capital cultural apresentado pela Gabriela, irmã de Augusto, um dos sujeitos de nossa pesquisa. Entretanto, ela caminha para essa distinção que lhe será conferida pelo diploma universitário. Esse fato, o ingresso em uma faculdade, através do investimento financeiro dos pais, pode interferir nas escolhas objetivas deste ator, aproximando-o também desse meio acadêmico em que viu inserir-se a irmã. Seria uma mudança nas condições objetivas

que fazem com que o sujeito afirme: “é pra mim” ou “não é pra mim”, parafraseando Bourdieu (1998):

Se os membros das classes populares e médias tomam a realidade por seus desejos, é que, nesse terreno como em outros, as aspirações e as exigências são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível. Dizer, a propósito dos estudos clássicos em um liceu, por exemplo, “isso não é para nós”, é dizer mais do que “não temos meio para isso”. Expressão da necessidade interiorizada, essa fórmula está, por assim dizer, no imperativo-indicativo, pois exprime, ao mesmo tempo, uma impossibilidade e interdição. (BOURDIEU, 1998, p. 47)

Entretanto, se a imagem da irmã universitária pode se apresentar para esse sujeito como um modelo em que poderia refletir-se, nas práticas diárias revela-se como uma influência bastante tênue. Segundo ela própria, a sua participação no processo de escolarização do irmão é muito rara: “Não tenho paciência, ficar explicando muito é cansativo”, diz. Ela não acompanha seu desenvolvimento, não olha cadernos ou boletim, apenas aconselha “de longe”, que ele leia bastante para melhorar no Português.

Pesquisadora: Quando o Augusto tem dificuldade em alguma matéria... ele recorre a quem? Ele pergunta? Você falou que ele tem dificuldade com Português, com Geografia...

Gabriela: Não, ele pergunta assim...ele costuma perguntar pra mim as coisas, *á eu não tenho muita paciência de ficar olhando o caderno e ensinando não*. Meu pai e minha mãe que tem mais paciência de parar e ensinar, mas ele costuma perguntar assim: “Como é que é isso? Como é que escreve isso? É assim mesmo?” *É até porque eu não tenho paciência mesmo de ficar parando e ensinar*, meus pais têm. Acho que mais é prática mesmo, né, tem que ter paciência, porque senão, não sai nada. Mas eu não... acompanho os estudos diretamente não...

Quando perguntamos para ele sobre essa ajuda da sua irmã, ele diz que é ele quem solicita e “ela pede pra eu esperar quando ela tiver fazendo, aí eu vou e pego e vou fazer com ela.” Em relação à prática de leitura literária, também não há uma troca entre os irmãos. Apesar da Gabriela ter sido uma leitora bastante assídua na biblioteca, atualmente ela declara ler somente livros técnicos ligados ao curso que acaba de iniciar.

Essa *indisponibilidade* parental, ligada à limitação de tempo ou mesmo às facetas das personalidades dos indivíduos envolvidos, foi discutida em alguns dos estudos de caso relatados em *Sucesso escolar nos meios populares* (1997), onde Lahire elabora a seguinte conclusão: “ [...] temos a prova flagrante de que um capital cultural familiar só pode ter efeitos socializadores sobre as crianças se encontra os meios (situação e tempo) de ser

‘transmitido.’”(LAHIRE, 1997, p. 117). Ou seja, não bastaria que houvesse hábitos de leitura literária entre os membros da família, para que os mais jovens desenvolvessem também essa tendência. Seria necessário um investimento familiar, planejado ou não, para possibilitar a incorporação dessa disposição. Em nossa pesquisa, a forma mais freqüente de ação que poderia ser compreendida como o meio de transmissão do hábito da leitura tem sido a socialização dos textos lidos, através das críticas informais, das sugestões de títulos e das leituras compartilhadas.

### 3.2.3. Auto-imagem positiva

Augusto, na época da entrevista com a sua irmã, estava em uma situação de relativo fracasso escolar, apesar de ela não ter certeza desse dado. Entretanto, apesar desse apontamento, nem ele nem mesmo a família demonstram ter uma imagem negativa em relação ao potencial apresentado por ele. Ele se considera (por já ter sido considerado por outros) uma pessoa muito capaz, que, com algum esforço, estaria entre os melhores da turma.

Pesquisadora: E em termos de aprendizagem? Como é que você se sai nas matérias, de um modo geral? Você falou que tem um pouco de dificuldade em Português, não é? E aí?

Augusto: No resto eu sou até bom. Em História sou um dos melhores, assim, também, melhor da minha turma... em Ciências, Geografia, assim, eu sou um dos melhores, mas, o problema é que *eu não entrego as atividades muito em dia em dia*, então, eu estou com medo de tomar bomba no final do ano.

Pesquisadora: O quê que você acha que os professores acham de você como aluno?

Augusto: É...

Pesquisadora: Como que eles te percebem?

Augusto: Que eu sei bastante sobre as matérias, só que eu não entrego as atividades no dia, faço bagunça, atrapalho muito as aulas... por isso que *eu podia ser um dos melhores alunos aqui da escola, da sexta...*

Podemos perceber, no comportamento descrito por ele em relação às atividades ligadas à escola, e, de certa forma, à leitura, uma disposição hedonista<sup>60</sup>, que o faz priorizar

---

<sup>60</sup> Lahire (2006) utiliza o termo *disposições hedonistas*, geradoras de práticas menos planejadas que visam ao prazer mais imediato, e *disposições ascéticas*, que se concretizariam em ações caracterizadas por certo auto-controle, ou seja, delimitadas por normas internalizadas pelo indivíduo ou impostas pelo contexto social. Entretanto, para esse autor, um mesmo indivíduo pode revelar uma ou outra tendência, bastando para isso que variem os campos aos quais essas práticas se circunscrevem ou as influências contextuais relativas aos diversos momentos de sua trajetória.



atividades que lhe dêem prazer, em detrimento daquelas necessárias ao seu sucesso escolar, como entregar as atividades em dia ou se comportar dentro do padrão considerado pelos professores, e por si mesmo, como o mais adequado para uma sala de aula. Embora, quando lhe perguntamos sobre a sua rotina, explicitamente, ele não tenha revelado suas escolhas hedonistas, ao contrário, afirma se organizar-se de modo a priorizar o dever e somente depois da tarefa cumprida, dedicar-se ao lazer:

Augusto: ... à tarde eu venho pra escola, quando eu chego, eu faço para casa...

Pesquisadora: Assim que você chega?

Augusto: É, porque sobra mais tempo pra mim assim...

Pesquisadora: Hã, você acha que fazendo o para casa logo que você chega, sobra mais tempo?

Augusto: Sobra. É melhor... aí, quando eu termino eu vou... saio um pouco pra brincar...

Ele ainda diz se organizar para fazer as atividades que exigem o uso do computador de tal forma que o faria de uma só vez, racionalizando a tarefa e otimizando o tempo gasto para efetua-la:

Augusto: Ah, eu acho melhor fazer isso mesmo, por causa que, assim, pra mim sobra um pouco mais de tempo. Porque todo dia ir lá fazer hoje, amanhã ir lá fazer outra coisa...

Pesquisadora: E você gosta que sobre mais tempo pra fazer o quê?

Augusto: Aí sobra mais tempo pra vim pra aula, ou pra ir brincar assim. Ainda mais que de vez em quando, quando eu pego pra andar de bicicleta, assim, eu ando é umas três horas direto, sem parar.

Entretanto, ao tocarmos em outros tópicos, por exemplo, aquele do desempenho escolar, fica evidente a contradição:

Pesquisadora: As suas atividades, você entrega no dia?... Ou às vezes você deixa alguma pra trás...

Augusto: Ah... de vez em quando, eu deixo muito pra trás assim porque... muitas vezes, eu saio de casa correndo assim, e esqueço de olhar o horário... pego o caderno errado...

É possível que sua colocação inicial em relação ao planejamento das atividades, que reflete um reconhecimento da necessidade de organização, seja fruto dessa vivência familiar que revela indícios (como já comentamos, quando falamos da divisão doméstica da educação dos filhos) de uma prática de planejamento das ações a serem efetivadas para o bom “funcionamento” do ambiente familiar, ainda que não sejam seguidas “ao pé da letra”. Como vimos, apesar de o pai assumir a responsabilidade de acompanhar os estudos do

filho, não o faz de forma a minimizar a possibilidade de seu fracasso escolar, mantendo uma vigilância um pouco à distância, sendo apenas mais atuante no plano do discurso sobre a escola e sobre o futuro.

A idéia de “quando eu quero, posso ser muito bom” tem feito com que a expectativa familiar em relação ao futuro de Augusto não seja pessimista. No círculo parental espera-se que ele conclua o terceiro grau. Ele pretende seguir uma profissão ligada à informática, mas a mãe e a irmã acreditam que ele se envolverá com algo que tenha a ver com relacionamento interpessoal, ou Artes, pois o julgam muito espontâneo e criativo: “ele chega num lugar, conversa com todo mundo, ele é muito aberto, muito espontâneo, a gente vê que é uma coisa que ele gosta, ele faz aquilo naturalmente.”

#### 3.2.4.Os modos de ler

Ao analisarmos o gosto e os modos de leitura apresentados por Augusto, fica bem clara a sua preferência por aventuras, bem representadas pelos livros da Coleção Vagalume. Aliás, todos os títulos mencionados por ele fazem parte desta coleção: *O escaravelho do Diabo*, *A montanha de duas cabeças*, *O caso da borboleta Atíria* e *O menino de asas*. Durante a entrevista ele evoca outros livros que diz já ter lido, mas que não se lembra do título. Entre os mencionados, o que é referido com maior entusiasmo é o primeiro, *O escaravelho do diabo*, que é citado no questionário como “o livro que leu e gostou” e novamente é retomado na entrevista na mesma condição:

Pesquisadora: De qual livro você mais gostou, dos que você já leu?

Augusto: Dos que eu já li. Foi dos que eu li de primeiro... (riso)

Pesquisadora: Do escaravelho.

Augusto: Foi único até agora que eu já gostei de achar assim que é de romance policial mesmo...

Pesquisadora: Humhum, você gostou *muito* desse livro.

Augusto: Gostei.

Pesquisadora: Você já comentou com alguém, já fez algum trabalho... sobre ele.

Augusto: Trabalho, trabalho... teve trabalho nenhum não. Mas eu tive que comentar assim mesmo, pra...

Pesquisadora: Como assim, *teve que comentar*?

Augusto: É ... pra professora. Por que aí é assim, se eu gostei tanto do livro que eu pedi pra ela pra deixar eu descer pra eu pegar esse livro de novo, foi nessa mesma época aí.<sup>61</sup> ...

---

<sup>61</sup> Esse episódio ocorreu quando ele estudava em outra escola, aos 10 anos de idade, e a frequência à biblioteca só acontecia com o acompanhamento da professora da classe.

O que ele afirma nessa ocasião é bastante coerente com as respostas apresentadas no questionário às questões que pretendiam aferir esse modo particular de leitura. Trata-se do hábito de releitura de livros preferidos, como aconteceu com o livro *O escaravelho do diabo*, que também faz parte da sua biblioteca pessoal; o fato de procurar ler livros do mesmo gênero ou da mesma coleção (ele afirma gostar de romance policial) e também o fato de não comentar suas leituras, ou seja, a ausência de uma influência, mais marcada, de amigos ou familiares. Entretanto, ele assinalou no questionário o seguinte item: “já consegui ler um livro até o final”, o que deixa espaço para dúvidas em relação à efetivação dessas leituras.

Os livros dessa coleção, endereçada aos adolescentes, misturam aventura e mistério, de forma bem dosada, de modo a facilitar a compreensão do público. São textos com narrativas lineares, em sua maioria, em que predominam a ação e a rapidez. Por isso chama a atenção a forma de leitura atualizada por ele:

Pesquisadora: Como que você lê? Você gosta de ler um livro de uma vez só ... você gosta de ir lendo por capítulo? Pára em cada capítulo...

Augusto: É... *Eu leio, geralmente, assim, umas duas vezes um capítulo*, eu abro o livro, leio umas duas vezes um capítulo...

Pesquisadora: Duas vezes um capítulo?

Augusto: *É pra eu entender melhor*. Então eu passo pro outro, leio duas vezes também. Eu prefiro ler duas vezes assim, que eu entendo melhor.

Essa afirmação, “*pra eu entender melhor*”, acena para uma dificuldade na produção de sentido do texto, reforçada pela dificuldade declarada em Português: “Mas ele escreve muito mal. Acento pra ele é uma coisa assim... não tem praticamente, a gente sabe que acento, assim”... “a gente pode passar o Português pra ele tal... é algo que a gente lendo a gente consegue memorizar, então a gente fala pra ele tá lendo alguma coisa por causa disso, né? Porque ele erra muito na escrita.” Essa concepção, partilhada na família, de que a leitura, literária ou não, ajuda na aprendizagem pode ser a principal motivação para esse sujeito se propor alguma prática de leitura, enfrentando a dificuldade que ela possa lhe apresentar.

Pesquisadora: Então você acha que a leitura, ela colabora para o aprendizado da escrita?

Gabriela: Sem dúvida.

Pesquisadora: Então, é por isso que a família fala pra ele ler?

Gabriela: Humhum... Se ele lesse menos ainda, Deus me livre... ele já escreve mal... aí que...

Entretanto, ele não cita a leitura entre suas práticas costumeiras de lazer. Há a presença de brincadeiras na rua: andar de bicicleta, pingue-pongue, futebol, etc..Somente fala da leitura depois de ser perguntado diretamente sobre isso, dizendo ler na cama, à noite, antes de dormir: “na cama é onde que eu acho assim, que eu canso menos, que eu tô deitado, eu já vou lendo, já tô descansando assim também”. Ao falar da frequência de leitura, afirma ler seis dias por semana, excetuando apenas o sábado, em que estaria mais cansado por ter algumas atividades extras programadas para esse dia. Nesse ponto, percebemos que deve haver um claro exagero, que é indicador do papel de legitimidade que é conferido à leitura por ele e também por sua família. A mesma pergunta fizemos para sua irmã, para tentarmos compreender qual seria a força dessa disposição leitora, no momento presente de Augusto, já que a leitura mais emocionante feita por ele datava, na ocasião, de dois anos atrás.

Pesquisadora: Com qual frequência que... você falou assim que ele até lê. Com qual frequência que ele lê?

Gabriela: Olha, ele sempre tá aparecendo com livros, mas eu, particularmente, não vejo ele lendo, não. Quando a gente vê ele muito assim com livros, a gente até fala assim: “Ó, Augusto você tá com livro lá na pasta, mas a gente não vê você lendo!”. Aí ele fala assim que ele lê na hora do recreio, é...no pátio, assim, segundo ele, a gente não vê mesmo ele lendo, mas que ele lê o livro. Acredito que sim... até a gente duvida: Ah! Você leu? Ah, a história trata disso, disso e disso. Eu acredito que ele leia, mas a gente não vê muito ele lendo não.

A irmã acredita que ele leia, porque ele apresenta um pequeno resumo da história, entretanto, não é difícil criar esse artifício para ludibriar a cobrança familiar em torno de um esforço pessoal, a ser realizado através da leitura, que, na concepção da família, cumpre um papel complementar às atividades desenvolvidas pela escola.

Pesquisadora: E porque que você acha que ele pega os livros? Alguém da casa, né, da família sugere... sua mãe fala, seu pai fala...

Gabriela: É quem gosta mesmo de ficar lendo, assim, leitura que ele se interessa mesmo, porque eu e meu pai é mais da área mesmo científica, que a gente gosta de tá lendo, tal. Minha mãe mesmo é que gosta dessas histórias que o Augusto mais se interessa, então é mesmo só ela que, é... ela dá ele livro, a gente tem uma bibliotequinha lá em cima, aí ela tá lendo, “ah! Vou ver se trago um livro, lá da escola...” Minha mãe pede pra ele tá trazendo, eu também às vezes peço pra ele tá pegando alguma coisa. (inaudível)

### 3.2.5. Assistir a TV: uma prática não legítima?

Quando o assunto é leitura, um dos tópicos mais camuflados na entrevista, principalmente devido ao efeito de legitimidade, é o tempo dedicado aos programas de televisão. No caso de Augusto, ele só toca nesse ponto quando é questionado diretamente:

Pesquisadora: Você não assiste televisão, não?

Augusto: Assisto mais, só que geralmente eu assisto mais só que é muito pouco. É mais só no horário que eu chego do curso, no horário de eu ir almoçar.

Pesquisadora: Humhum. De manhã...

Augusto: É. Que dá umas meia hora assim, mais ou menos. Só de vez em quando, assim, quando não tem ninguém lá na rua que eu vou vejo TV.

Entretanto, não parece ser assim tão curto o tempo dedicado a essa prática cultural, segundo a sua irmã:

Gabriela: Ah! Quando ele não tá fazendo para casa, assim, quando eu chego mais cedo, parece assim minha mãe fica brigando com ele, parece que é, tipo... umas três horas, quatro direto... minha mãe briga com ele, que não gosta que ele fica assistindo televisão... (inaudível)

Pesquisadora: Aí a sua mãe repreende.

Gabriela: Ela não gosta não, ela fala que deixa os meninos bobos. (risos) Eu concordo, né?

Pesquisadora: Você concorda?

Gabriela: Concordo... tipo assim, tem muita coisa interessante na televisão, mas tem certas coisas que não dá não. Não passa, não engole... porque passa muita bobagem na televisão.

A crítica constante que a televisão recebe pelos membros da família (idéia que é corroborada pelas vozes do senso comum que circulam na sociedade), provavelmente faz com que essa atividade não apareça nas descrições voluntárias das práticas dos atores, como neste caso específico. Essa omissão pode ser considerada como o reconhecimento dessa prática como menos legítima que a leitura.

Outro efeito de legitimidade cultural semelhante se revela ainda através das informações sobre os livros que pertencem à família: são destacados os autores mais reconhecidos pela crítica, como Erico Verissimo, Fernando Pessoa e Carlos Drummond de Andrade (apresentados “como os autores que a gente mais lê, eu pelo menos”), ao passo que *livros didáticos* são referidos como livros de *leitura acadêmica*.

Pesquisadora: Você falou de uma biblioteca que você tem em casa... seria mais ou menos quantos livros?

Gabriela: De leitura mesmo... seria uns 50, umas 50 obras mais ou menos.

Pesquisadora: De quem são?

Gabriela: Ah, são autores diversos. *Tem Érico Veríssimo, Fernando Pessoa, Carlos Drummond, porque são autores que a gente mais lê, eu pelo menos assim, eu tenho mais afinidade com esses...*

Pesquisadora: Hahã...

Gabriela: E tem muito aquela Coleção Vagalume, alguns títulos da Coleção Vagalume, é do meu pai mesmo de criança... ele guarda...

Outras leituras, que também fazem parte desse universo familiar, já ficam para um segundo plano: “Igual assim pra quem gosta, né, ... alguns são da minha mãe também, né? Coleção *Sabrina, Bianca...* histórias mais...”. Ela se refere aos romances estilo “água com açúcar” que são vendidos em bancas de revistas.

Novamente ressaltamos que a construção dessa diferenciação entre autores e gêneros literários se dá preponderantemente através da escola. Prova disso é que as referências culturais que podem promover o *status* familiar foram apontadas pela filha, que constrói o seu percurso no meio universitário. É importante atentar para os efeitos, em longo prazo, desses discursos sobre a leitura que transitam no seio da família. Mesmo que a prática de leitura literária que ocorre nesse ambiente atualmente seja quase nenhuma (... “meu pai ultimamente já não tá lendo muito...”), o fato de o pai e a mãe possuírem alguns exemplares, muitos do período em que eram também alunos, denota uma certa relação afetiva com os livros que tende a se refletir nos filhos do casal.

Augusto apresenta um perfil de leitor ocasional, que tem um contato permanente com livros. Embora, pelos indícios coletados nas entrevistas, nem todos os exemplares retirados como empréstimo da biblioteca escolar sejam lidos por ele, há a manutenção de uma certa relação com a leitura, seja por considerá-la uma prática cultural legítima e/ou por ter experimentado em um de seus encontros com o universo ficcional uma relação prazerosa (o que pareceu ter ocorrido com o livro *O escaravelho do diabo*: “Prefiro, assim, é livro de romance policial, assim... igual *O escaravelho do Diabo*. [...] todos que eu achar assim, eu leio.”). Esse livro teria sido, portanto, o desencadeador de outras iniciativas de leituras. Entretanto, essa prática cultural perde espaço em sua rotina para outras, como assistir aos programas infantis, principalmente desenhos animados, exibidos pela televisão e atividades de recreação, como andar de bicicleta, jogar pingue-pongue etc..

### 3.3. Caso 06 – Ana Luíza

Ana Luíza, no ano da pesquisa, tem 17 anos de idade, está cursando a 3ª série do Ensino Médio, pela manhã, e está matriculada em um curso preparatório para o vestibular, à tarde. Parece ter um padrão de vida médio, mora em uma casa popular que faz parte de um dos conjuntos habitacionais próximos à escola, com a sua irmã de 21 anos de idade, que é estudante de Direito em uma universidade particular, e com o pai, que trabalha como gráfico e possui o Ensino Médio completo. Os pais são separados há cerca de 15 anos e os filhos do casal sempre viveram com o pai, embora mantenham contato permanente com a mãe, auxiliar de enfermagem, que também tem o certificado de conclusão do Ensino Médio. Ela também tem um irmão mais velho que não mora com a família e que foi mencionado, durante a entrevista, quando falávamos do período de seu aprendizado da leitura: “... eu lembro que eu gostava de ler *outdoor*, assim, e meu irmão me xingava... que ficava lendo (risos)”. Há também outros irmãos menores, por parte da mãe.

#### 3.3.1. Um ambiente familiar culturalmente homogêneo

Ana Luíza é um caso típico da hipótese *aluno leitor = família leitora*, por isso julgamos interessante analisar os dados que a entrevista com essa jovem nos apresentou para podermos, através de uma estratégia comparativa, compreender como se daria o surgimento dessa disposição para a leitura literária e que elementos seriam importantes quando o assunto é formação de leitores de literatura.

Ela pareceu uma garota bastante tímida e pouco falante (durante a entrevista, foram inúmeras as respostas dadas apenas com uma interjeição ou com um meneio de cabeça). Segundo ela, as horas reservadas ao estudo, naquele ano, haviam limitado o tempo dedicado à leitura literária. Mesmo assim, é uma leitora assídua da biblioteca escolar, além de freqüentar também outras bibliotecas públicas.<sup>62</sup>

---

<sup>62</sup> Freqüenta a biblioteca escolar uma vez por semana, à tarde ou durante o intervalo do recreio, cita também a Biblioteca Pública Luís Bessa, a Biblioteca Pública do Parque do Nado, utilizada durante um período em que tinha se mudado para um bairro situado em sua proximidade e a biblioteca do sindicato dos professores, sob influência de seu pai, que tem um vínculo empregatício com essa instituição (atualmente, o sindicato não mantém mais essa biblioteca). Ela cita ainda a biblioteca da PUC Barreiro, onde a irmã estuda.

Ela sempre estudou em escola pública e é considerada uma boa aluna pelos professores. Segundo ela mesma disse, gosta de estudar e estava se preparando para o vestibular em Ciências Biológicas. Apresenta um bom relacionamento com a sua irmã, de 21 anos, que parece ter sempre participado ativamente de sua vida escolar, de uma maneira lúdica, como era de se esperar devido a pouca diferença de idade entre as duas. Quando o assunto foram as lembranças mais distantes de seu processo de escolarização, Ana Luíza falou dessa participação: “É, eu lembro de uns exercícios assim de escrita, agora de ler eu não lembro muito não. *Eu lembro que eu gostava de ler historinha pra minha irmã!*”. Além de participar como ouvinte das primeiras leituras, a irmã também desempenhava um papel importante que era o de auxiliar nas dificuldades com os deveres escolares: “A gente brincava muito de escolinha, *era ela que me ajudava no para casa.*” Ainda hoje há essa presença da irmã, ao lado do pai, no acompanhamento da sua vida escolar:

Pesquisadora: Quem na sua família acompanha mais os seus estudos?

Ana Luíza: A minha irmã e o meu pai.

Pesquisadora: A sua irmã?...

Ana Luíza: ... e o meu pai.

Pesquisadora: E quem olha mais?

Ana Luíza: A minha irmã.

Segundo ela, as dificuldades na escola não são freqüentes (aliás, ela é elogiada pelos professores e, ao ser indagada sobre essa aluna, uma das bibliotecárias comenta: “É uma aluna que estuda... que aproveita a biblioteca”), mas, quando ocorre, ela solicita essa participação da família e aborda também os professores:

Pesquisadora: [...] Quando você tem alguma dificuldade nos trabalhos escolares, vamos supor, que seja uma pesquisa que você tenha que fazer, ou mesmo uma matéria nova que você tenha alguma dificuldade, quem é que te auxilia?

Ana Luíza: Nossa! Tanta gente! A minha irmã também... eu procuro todo mundo... os professores... (riso). *Em casa são meus pais, a minha irmã e o meu pai. (pausa) Minha mãe também...*

Chamou-nos a atenção o fato de ela também ter acrescentado a mãe nesse rol, principalmente, devido ao contato com ela não ser diário (cerca de duas vezes ao mês). Essa descrição da família, delineada a partir desses dados, parece apontar para uma organização familiar com disposições bastante homogêneas quando o assunto é a escolarização dos filhos. Segundo Lahire (2002), a socialização precoce e durável em ambientes que se



revelam homogêneos em relação a certas disposições pode levar o sujeito à formação de um *habitus* coerente e bastante homogêneo. Essa coerência revelada nas práticas ligadas mais diretamente aos esforços na escolarização dos membros da família e também em relação à afinidade de gostos acerca da leitura literária, que acabam por se configurar como práticas de letramento literário familiar, foi um dado raro em nossa pesquisa e pode ser um dos elementos explicativos para a presença de uma forte disposição leitora manifestada por essa jovem.

### 3.3.2. Práticas familiares de letramento literário

Quando nos referimos a Ana Luíza como um caso típico de jovem em que se confirma a influência de práticas familiares de letramento literário é porque não foram raras as ocasiões em que ela deixou perceber a presença bastante marcada de disposições leitoras na família (pai, irmã e mãe são mencionados como leitores de literatura brasileira, principalmente) e de atualização de ações que, conscientemente ou não, visam ao surgimento ou manutenção do hábito de leitura entre os membros mais jovens da família. Uma dessas práticas é presentear a criança ou jovem com livros de literatura, um método bem mais eficiente do que dizer apenas “é preciso ler mais” ou “é bom ler isso ou aquilo”. Segundo Ana Luíza, essa prática é muito comum na sua família:

Pesquisadora: Você gosta de ganhar livros de presente?

Ana Luíza: Gosto.

Pesquisadora: Você já ganhou?

Ana Luíza: Já.

Pesquisadora: Muitos, poucos, alguns? ...

Ana Luíza: Alguns... muitos, sempre ganho livros, assim.

Pesquisadora: Quem é que te dá livros?

Ana Luíza: *Meu pai...minha família, meus tios!* Tem um tio que sempre me dá.

Pesquisadora: É? Você sabe um título de um livro que você tenha ganhado de presente? Você sabe me dizer?

Ana Luíza: Ah, eu já ganhei *A moreninha, Dom Casmurro, O Mundo de Sofia...* deixa eu ver... é...

Percebemos que esse envolvimento com a leitura acontece também por parte de membros com quem não há convívio diário, como o tio que é citado como alguém que *sempre* dá livros de presente. É interessante observar que, dos títulos citados por ela, dois se referem aos clássicos da literatura brasileira e um deles tem se tornado “clássico” entre os jovens,

desde a sua tradução para o português, publicada em 1995, tal é a aceitação por esse público de *O Mundo de Sofia* - história romanceada da filosofia, de Jostein Gaarder.

Além de frequentar várias bibliotecas, Ana Luíza foi socializada em um ambiente em que há não apenas uma variedade de livros, “ Ichi... tem livro em tudo quanto é canto! (riso) Ai! Deve ter mais de 100 livros...”, mas também de leitores desses livros:

Pesquisadora: De quem são esses livros de literatura?

Ana Luíza: De todo mundo.(riso)

Pesquisadora: De todos?

Ana Luíza: É.

Pesquisadora: Quem é que lê?

Ana Luíza: Todo mundo também. (riso)

Pesquisadora: Na sua casa todos lêem?

Ana Luíza: Humhum.

Pesquisadora: Então todas as pessoas da sua casa... quer dizer, quem mora com você é o seu pai e a sua irmã, vocês três lêem normalmente?

Ana Luíza: Humhum.

Pesquisadora: E os livros que você ganhou de presente também, a sua irmã lê?

Ana Luíza: Lê.

Pesquisadora: E o seu pai também lê?

Ana Luíza: Lê.

Um exemplo que confirma a presença do pai sobre a constituição da disposição para a leitura literária na filha é o relato feito por ela do primeiro livro que teria lido marcado, quando tentávamos recuperar as lembranças de suas primeiras leituras:

Pesquisadora: Você lembra de qual foi o primeiro livro que você leu?

Ana Luíza: Não. Primeiro, primeiro, assim, não. *Lembro do primeiro, assim, do que me marcou*, mas...

Pesquisadora: Pode falar...

Ana Luíza: Não lembro do autor desse.

Pesquisadora: Mas, fala do livro...

Ana Luíza: Chama *A mãe*... ele conta uma história da época da ditadura militar e o filho dela era militante do partido Comunista... e ela era meio assim, desinformada... aquela coisa normal, assim. Aí no início ela não gostava, mas aí ele foi trazendo a luta pra ela, as reuniões eram feitas clandestinamente na casa dela, tal. No final, ele é preso, ele morre e ela... e ela meio que toma a luta do filho dela...

Pesquisadora: Quando foi que você leu esse livro? Mais ou menos, quantos anos você tinha?

Ana Luíza: Eu tinha doze anos.

Pesquisadora: Onde que você pegou esse livro?

Ana Luíza: No sindicato dos professores, onde meu pai trabalha.

Pesquisadora: Você vai até lá? Ou o seu pai trouxe pra você?

Ana Luíza: Esse foi o meu pai que trouxe. Quando eu era novinha, eu sempre ia lá. Ficava lá na biblioteca, aí depois eu parei de ir. Meu pai sempre pega...

Não é difícil deduzir que o tema desse livro primeiramente tenha seduzido o pai de Ana Luíza, afeito aos discursos sindicalistas, devido à sua ligação profissional com o sindicato dos professores e, posteriormente, cativou Ana Luíza, provavelmente, sendo a sua primeira leitura “séria”. Essa indicação paterna sugere a presença de uma socialização das leituras realizadas pela família que é ainda reforçada pelo convívio com a irmã, leitora que apresenta os mesmos gostos que ela. Segundo Ana Luíza, depois que ela entrou na faculdade, o tempo para a leitura diminuiu: “Ela reclama que não tempo pra ler... (risos) assim, mas ela gosta de ler. Quando dá férias assim, ela sempre pede pra mim pegar livros pra ela...”

### 3.3.3. Experiências escolares de letramento literário

Questões ligadas à relação que os sujeitos estabelecem com os componentes curriculares, abordados na entrevista como disciplinas ou matérias, foram utilizadas numa tentativa de configurar quais seriam as áreas do conhecimento em que os jovens teriam maior ou menor afinidade, revelando através dessa percepção pessoal dos atores pesquisados, portanto, subjetiva, quais seriam as suas aptidões, tendências e gostos. Por outro lado, as respostas também são reveladoras da imagem criada por cada um em relação às determinadas áreas de conhecimento, e, por conseguinte, da forma como as propostas curriculares seriam trabalhadas na escola. Como era esperado, devido à opção de estudo que ela já havia manifestado, a matéria de que ela mais gosta é Biologia, mas, apesar de não ter dificuldades em Português, não demonstra uma afinidade maior com a área de Letras.

Pesquisadora: Normalmente você não tem muita dificuldade na escola...

Ana Luíza: Não.

Pesquisadora: Não? Qual que é a matéria que você mais gosta?

Ana Luíza: Biologia. (riso)

Pesquisadora: Biologia? Qual que é a matéria que você menos gosta?

Ana Luíza: Matemática. (suspiro)

Pesquisadora: Qual que é a matéria que você tem mais facilidade?

Ana Luíza: História.

Pesquisadora: História? E a que tem mais dificuldade?

Ana Luíza: Matemática. (riso)

Pesquisadora: *Como é que você é em Português?*

Ana Luíza: *Mais ou menos, não gosto muito de Português também não.* (riso)

Para nós, houve uma quebra da expectativa, de antemão elaborada, em relação à Língua Portuguesa. Por se tratar de um componente curricular mais diretamente ligado à leitura e à escrita, e no Ensino Médio ser também voltado para o estudo da História da Literatura, em que estariam presentes alguns conceitos importantes da teoria literária, foi surpresa constatar que ela não estivesse entre as preferências de uma pessoa aficcionada à leitura literária, não sendo sequer mencionada antes de ser apresentada como uma pergunta direta: “*Como é que você é em Português?*”. A resposta negativa em relação à afinidade completou esse estranhamento.

Esse dado nos levou a refletir sobre as metodologias adotadas no ensino do Português e, principalmente, na abordagem que recebe o estudo literário na escola. A literatura aparece como conteúdo previsto pelo currículo somente no Ensino Médio. Não fosse suficiente essa limitação, que faz com que ela seja trabalhada, durante o Ensino Fundamental, apenas quando há tempo, ou condições propícias (uma turma mais interessada e disciplinada, vários exemplares de uma obra disponíveis na biblioteca, etc.), e ainda de uma forma pouco planejada, no Ensino Médio, etapa em que deveria se consolidar esse saber, o estudo da literatura se resume e se confunde com o estudo da História da Literatura, que se dá de forma tão fragmentada que, mesmo aqueles que gostam de ler, não reconhecem ali o mesmo objeto com que lidam no seu cotidiano: as obras literárias. Ou seja, há um distanciamento entre o que a escola propõe como atividades ligadas à literatura e a literatura mesma, uma vez que os estudos se baseiam nas características principais de cada estilo de época, nos contextos históricos em que emergiram ou que os fizeram surgir, na biografia de alguns autores e, às vezes, na leitura de trechos selecionados que são apresentados nos livros didáticos como uma breve antologia, que mais confunde que esclarece os estudantes. Raramente, há a proposta de leitura integral do que chamamos de textos clássicos, que poderia fazer com que esse estudo ganhasse um sentido, através do reconhecimento do seu objeto. O que Ana Luíza afirma a seguir comprova que é sob essa perspectiva que se dá a forma mais elaborada de atividades voltadas para o estudo da literatura nesta escola:

Ana Luíza: Tem uma aula de Literatura e uma de Português.

Pesquisadora: Só? São as mesmas professoras que dão as duas aulas?

Ana Luíza: É.

Pesquisadora: E o quê que é trabalhado na literatura?

Ana Luíza: *Ah, aqueles negócios de Parnasianismo...Renascimento, essas coisas...*

Pesquisadora: Humhum... e o quê que você acha dessa aula?

Ana Luíza: Ah, eu gosto, eu acho interessante assim. (Pausa) Ah, normal...(riso)

Pesquisadora: Não é a que você mais gosta...

Ana Luíza: *Não, a que eu mais gosto, não!* (riso)

O uso do termo “*negócios*” e a confusão entre *Neoclassicismo* e *Renascimento* revela uma inconsistência desses saberes, além de uma certa irreverência ao tratar do assunto, pois ela refere-se ao tema como se fosse algo desnecessário, apesar de ela própria admitir que acha esse estudo *interessante*.

Entretanto, entre os casos pesquisados, Ana Luíza é a aluna que mais apresentou traços de influências, concernentes à leitura literária, do trabalho desenvolvido pelas escolas nas quais estudou. No decorrer da entrevista ficou evidente essa influência de propostas escolares de letramento literário, que mesmo não sendo percebidas como fatores que marcaram a sua formação, podem ser interpretadas como momentos importantes na constituição do gosto pela leitura, de um modo geral, ou até mesmo, no fato de ter desenvolvido o gosto por determinados gêneros ou autores. Uma delas refere-se a um tratamento bastante “tradicional” da literatura na escola: propor a leitura de um livro qualquer e depois fazer uma verificação da leitura, através de uma prova. A segunda experiência que ela menciona aponta em outro sentido, trata-se da montagem de uma peça teatral baseada em *Dom Casmurro*, obra de Machado de Assis:

Pesquisadora: Tem alguma experiência de leitura na escola de que você se lembre? Algum trabalho... agora mesmo no segundo grau, alguma apresentação de seminário, alguma ... atividade?

Ana Luíza: Eu tive uma professora, aqui no [nome da escola], que era assim, todo mês a gente tinha que ler um livro...e fazer uma prova desse livro. E no primeiro ano, eu fiz um trabalho sobre Machado de Assis, onde a gente fez uma peça de teatro com *Dom Casmurro*.

Pesquisadora: Foi com essa mesma professora?

Ana Luíza: Não. Foi na outra escola. Foi no [...].

Pesquisadora: Ah, tá. Um teatro com a peça *Dom Casmurro*?

Ana Luíza: Foi.

Pesquisadora: Quem que montou a peça?

Ana Luíza: O meu grupo.

Pesquisadora: Você gostou de fazer essa atividade?

Ana Luíza: Gostei.

Da primeira experiência vivida na escola em que realizamos esta pesquisa, as lembranças são mais vagas em relação ao título, autor e conteúdo da história: “Eu não lembro do nome... eu até tenho ele lá em casa, lembro que eu comprei. Mas, era uma história de

inverno, que a família morria no inverno, era um negócio assim. Era um desses livros da literatura juvenil.”

Já a experiência de tradução do romance *Dom Casmurro* para a linguagem teatral, provavelmente deve ter sido mais significativa, pois ela menciona esse autor várias vezes durante a entrevista: “*Eu gosto muito de Machado de Assis, então todos os livros dele assim, adoro.*” Há também um momento em que sua fala deixa-nos perceber a influência de uma das auxiliares de biblioteca que atua na escola e que lhe teria indicado uma das edições do conto *A missa do galo*, de Machado de Assis, texto que ela diz ter relido para fins de vestibular, mas que apreciara mais na ocasião da primeira leitura, cuja aproximação se dera através dessa mediação escolar.

Pesquisadora: Você pegou o livro do Machado de Assis e nesse livro você leu esse conto?

Ana Luíza: Isso.

Pesquisadora: E os demais, você leu também?

Ana Luíza: Não, esse livro tinha só ele. É um livro com ele, bem pequenininho, sabe?...

Pesquisadora: E na ocasião, o quê que você achou? Você teve a mesma leitura agora, que a leitura do primeiro ano?

Ana Luíza: *No primeiro ano era melhor, mais interessante, porque eu tava conhecendo, agora eu já sabia!...*

Pesquisadora: Você tinha lembrança, tinha guardado o conto na memória?

Ana Luíza: Ah, o básico sim, só não lembrava dos detalhes, mas o quê que acontecia, eu lembro.

### 3.3.5. Um perfil de leitor

Ana Luíza descreve a leitura como sendo uma das atividades de que mais gosta (gosta também de ouvir música e sair com amigos). “Normalmente eu, à noite, eu leio, gosto muito de ler. *Aí sempre arrumo um livro pra ler.*” Essa prática se dá principalmente no quarto, mas também, sempre que possível, às tardes, na varanda, deitada na rede, o que corresponde à visão romântica da leitora feminina do século XIX. Por estar se preparando para o vestibular, as obras indicadas para esse concurso têm ocupado a maior parte do tempo reservado para a leitura literária. Entretanto, essa leitura, quase obrigatória, não chega a ser “penosa” para ela:

Ana Luíza: Ah! Eu tô sempre lendo... sempre tem um livro assim...

Pesquisadora: Atualmente, você tá lendo um livro?

Ana Luíza: Tô.

Pesquisadora: Qual?

Ana Luíza: *O grande sertão veredas* e eu terminei *A missa do galo* ontem, que é pro vestibular, né? Esse ano eu tô só por conta dos livros do vestibular.

Pesquisadora: Humhum. O quê que você tá achando do *Grande sertão veredas*?

Ana Luíza: Ai, eu tô gostando, no início eu detestei, mas agora eu tô gostando.

Apesar do *estranhamento* inicial da obra maior de Guimarães Rosa, ela está apreciando essa leitura que é considerada muito difícil para a grande maioria dos jovens.

Segundo depoimento dos responsáveis pela biblioteca, apesar de haver sempre a aquisição dos livros indicados para o vestibular, com o objetivo de possibilitar a leitura e o estudo dessas obras pelos alunos, principalmente do Ensino Médio, não haveria uma adesão dos professores com propostas de trabalhos em sala de aula com esse fim:

Pesquisadora: A questão do peso da indicação dos livros pra vestibular, você vê isso na leitura dos meninos? Essa leitura obrigatória, que é a leitura do vestibular... você vê essa modificação: aqueles que não são leitores habituais, eles procuram ler por causa da...

Bibliotecária: Procuram...eles lêem, mas reclamando muito, né? *Reclamando muito porque não tiveram, não construíram ...*

Pesquisadora: (interrompendo) só procuram esses livros também?

Bibliotecária: Ah, é. Tem alguns que sim. Tem outros que além, mesmo fazendo vestibular.[...] Mas, hoje, atualmente, eu estou tendo um público muito pequeno nesse nível, aqui no [...]. Já tive turmas muito melhores, eu já tive turmas de 2º grau que liam mais, sabe, que freqüentavam a biblioteca com maior assiduidade e que além de livros de vestibular liam muito. Mas, hoje, tá muito pequeno... *Até tenho comentado isso, que os livros de vestibular estão sendo muito pouco procurados que a gente tem que avaliar quantos que vai comprar mesmo, porque eu acho que tá pequeno.*

O fato de o público leitor das obras indicadas para o vestibular *ser pequeno* entre os alunos da escola comprova a ausência de um projeto de literatura que abordasse essas obras.

Ana Luíza teria lido cerca de onze livros no decorrer daquele ano, “esse ano foi o ano que eu menos li”. Excetuando as obras do vestibular, ela também cita o livro *Cidade de Deus, Olga* e *O código Da Vinci*. Chama a atenção o fato de esses títulos terem em comum a grande divulgação feita pela mídia, principalmente dos filmes produzidos a partir destas obras. Segundo pesquisas que pretendem desenhar as práticas de leituras do público brasileiro, um dos critérios adotados para seleção das obras, no vasto campo das publicações abundantes do mercado livreiro, é a influência midiática que põe em evidência determinadas opções, a partir do lançamento de filmes ou séries para a televisão. Nessa categoria estariam encaixados os *best-sellers* que, apesar de serem alvos de constantes críticas por parte dos teóricos da literatura, têm cativado uma boa parcela do público leitor.

Entre os jovens leitores, a categoria *fenômeno do mercado editorial do ano ou de anos anteriores*, ocupa o segundo lugar entre os critérios utilizados pelos jovens na escolha de seus objetos de leitura (MACHADO, 2003). Como resposta às críticas que recebem os *best-sellers*, Paz (2003) elabora o seguinte argumento:

Se o best-seller é resultado do processo de industrialização e efeito da ação capitalista sobre a cultura, é preciso levar em conta também que esse tipo de narrativa tende a constituir-se em “campeão de vendas” porque se configura uma poderosa estimuladora de leitura, isto é, tem o poder de mobilizar o olhar e estimular a imaginação do leitor-consumidor. (PAZ, 2003, p.14)

Entretanto, apesar de registrarmos essa influência ditada pelo mercado, a recepção dessas obras realizada por Ana Luíza não descarta a crítica negativa:

Pesquisadora: Esses três que você pegou fora do vestibular, você lembra os títulos deles?

Ana Luíza: Foi *Olga, O Código da Vinci* e... *Cidade de Deus*, muito ruim! (riso)

Pesquisadora: Qual que é muito ruim?

Ana Luíza: *Cidade de Deus*... não gostei não.

Pesquisadora: E os outros? O quê que você achou dos outros?

Ana Luíza: Os outros eu gostei.

### 3.3.5.A formação do “gosto” na e pela leitura

Um dos vieses que foi assumindo essa pesquisa, a partir mesmo do contato com os leitores, do reconhecimento do que eles liam e conheciam acerca da literatura e da observação da movimentação da biblioteca escolar (mais particularmente da *não-movimentação* dos livros classificados como literatura brasileira), foi a preocupação em torno da indagação já elaborada por Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard em seu *Discursos sobre a leitura*: “*Será o gosto pela leitura algo que se pode ensinar?*” (1995, p. 463) Essa é uma questão que nos acompanha e que gostaríamos de discutir nesta pesquisa, destacando uma das possíveis respostas.

Esse perfil de leitor, de Ana Luíza, entre os pesquisados, foi o que se mostrou mais promissor a essa reflexão, pois se trata de uma leitora que se diferencia dos demais, em termos de reconhecimento de conceitos ligados ao campo literário, sendo um dos poucos exemplos encontrados dentro de nosso restrito grupo:

Pesquisadora: De que gênero de leitura que você mais gosta, você lê com mais frequência? [...]

Ana Luíza: Literatura brasileira.

Pesquisadora: Você lê com mais frequência literatura brasileira?



Devido à singularidade dessa resposta (quase sempre os clássicos são referidos pelos jovens como “os antigos”(caso 11), “tirados do fundo do baú” (caso 31), julgamos promissor aprofundar na mesma questão, numa tentativa de captar as primeiras influências que a teriam levado à descoberta dessa literatura, uma vez que, como já discutimos, a frequência de atividades envolvendo a leitura de autores da literatura brasileira é pouco expressiva nesta escola.

Pesquisadora: Você sabe quando você começou a ler os livros da literatura brasileira?

Ana Luíza: Quando?

Pesquisadora: É.

[pausa]

Ana Luíza: Ah, *eu acho que eu sempre li*, porque lá em casa, tanto o meu pai, como a minha mãe eles sempre leram literatura brasileira, então eu aprendi a ler...

Na verdade, o “*sempre li*”, deve ser uma elaboração do passado, feita a partir daquele questionamento, que talvez tenha sido um tanto inesperado para ela, a julgar pela pausa na resposta. É comum o ator social não se mostrar consciente das motivações que o levam (ou levaram) a agir de determinada maneira e, segundo Bernard Lahire, cabe ao pesquisador interpretar os dados para a partir deles elaborar respostas ao questionamento sociológico que o move: “o ator não tem consciência das determinações internas que o levaram a agir como agiu, a pensar como pensou, a sentir como sentiu...”(LAHIRE, 2004, p.22) A resposta vaga de Ana Luíza aponta para a influência familiar na constituição desse gosto, provavelmente, devido às constantes “trocas” de leituras que há em seu meio.

Em outro momento, ela demonstra conhecer e não gostar da chamada literatura infanto-juvenil, insistindo em provocar um distanciamento entre esse objeto cultural e o seu gosto pessoal:

Pesquisadora: Você leu livros mais próprios da literatura infanto-juvenil? ... Autores tipo... Pedro Bandeira... você conhece?

Ana Luíza: Conheço.

Pesquisadora: Você já leu?

(pausa)

Ana Luíza: Do Pedro Bandeira não. Eu já li esses livros juvenis assim, *mas nunca gostei muito não*.

Pesquisadora: Você leu com qual idade mais ou menos?

Ana Luíza: Ah, eu li com uns 13, 14 anos...

Pesquisadora: Quantos você teria lido?

Ana Luíza: Ah... não lembro. Quantos eu li eu não lembro, não.

Quando tratamos de práticas de letramento literário, promovidas pela escola, Ana Luíza mencionou alguns trabalhos de leitura de livros infanto-juvenis que a professora propunha, a partir de uma lista de sugestões de títulos que ela escrevia no quadro, como forma de limitar a escolha dos alunos sem restringi-la a uma única opção. É possível que essas leituras a que ela se refere sejam resultado desse trabalho, entretanto ela reforça sempre a sua opinião sobre essa literatura: “*Mas nunca gostei muito não*”.

Pesquisadora: Você leu e... o quê que você achou dos livros? (pausa) Você lembra de um título ou um pouquinho da história de um que você tenha lido...

Ana Luíza: Ah... eu lembro de um que a menina ficava grávida.... eu não gosto desses livros ... Eu lembro de um que era assim: a menina tinha um namorado na escola, aí tinha uma outra menina que tentava roubar o namorado dela. Aí ela foi e terminou com esse menino, aí a outra menina ficou com ele e ficou grávida, na adolescência. Aí, foi a menina, a ex-namorada do menino, que ajudou ela. Aí no final da história as duas ficam maior amigas assim (riso)... *mas eu não gosto, não.* [...]

Pesquisadora: Hahã, e você não gosta desse tipo de livro?

Ana Luíza: Não. (risos)

Pesquisadora: Você sabe dizer por quê?

Ana Luíza: *Não sei. Mas eu acho que é aquele negócio assim: você lê e você sabe o que vai acontecer, dá pra você adivinhar a história (risos)...*

Novamente, insistimos em ativar a consciência do pesquisado em relação às razões de sua escolha e, neste ponto, a resposta foi bastante objetiva. Trata-se exatamente de um aspecto bastante questionado em relação às histórias que muitas vezes são *re*-contadas nas publicações da literatura juvenil, o que lhe confere a característica da previsibilidade.

Os livros de literatura infanto-juvenis atraem um público bastante definido por seus temas, escolhas de personagens, adequação da linguagem, etc.. Entretanto, não há garantia de que o leitor atraído por essas tramas mais tarde dará “o salto” (para usar um termo empregado pela bibliotecária durante a entrevista, quando falávamos dessa passagem de um tipo de leitura para outro) e passará a ser um leitor da “grande literatura” ou da literatura sem determinantes. Nas citações que apresentamos a seguir, há exemplos de outras escolhas, ainda que temporárias, de leituras entre os jovens:

Pesquisadora: As suas colegas com quem você comenta as suas leituras [...] Qual é o gosto de leitura delas? Elas compartilham do seu mesmo gosto... ou elas lêem...

Ana Luíza: Tem uma que sim. A que eu mais comento assim, ela gosta da mesma coisa que eu... agora tem uma que... eu comento mais ou menos com três, tem duas que não. Por exemplo, a [...] ela gosta muito de literatura estrangeira assim.

Pesquisadora: O quê que ela lê de literatura estrangeira, por exemplo?

Ana Luíza: Ah, ela lê uns livros esquisitos. Ela lê uns livros de filme, de drogado, uns negócios assim... igual aquele livro *Cristiane F.*, ela que me recomendou. A

[...], irmã mais velha dela, a [...] gosta mais dos romancinhos, assim, juvenil, esse [o referido na transcrição acima], por exemplo, foi ela que me recomendou também...(riso)

Pesquisadora: É? Irmã mais velha? Quantos anos ela tem?

Ana Luíza: Ela tem a minha idade, a [...] é mais nova que a gente, a [...] tem 16 anos.

Pesquisadora: Então ela tem 17 anos, lê a literatura infanto-juvenil e gosta?

Ana Luíza: É.

### 3.3.6. As formas de compartilhamento da leitura

Um dos aspectos que têm sido recorrentes nesta pesquisa em relação aos sujeitos leitores assíduos são as formas de compartilhamento da leitura, o que se configuraria em uma *rede de sociabilidade de leitura*. Uma das conclusões que podemos apontar, mesmo que limitadas aos casos estudados, é o fato de que aquele que lê, comenta, troca impressões, sugere leituras e ouve sugestões de leituras, ou seja, o assunto livros está sempre em pauta e aparece como um re-alimentador para a própria prática.

Pesquisadora: Com quem que você comenta as suas leituras? Você tá lendo um livro... aí você...

Ana Luíza: Com minhas amigas. (interrompendo)

Pesquisadora: ... tem essa necessidade de falar sobre um livro?

Ana Luíza: Eu sempre comento, comento muito com, com minhas amigas, assim com minha mãe...

Pesquisadora: Suas amigas, são suas amigas da sala?

Ana Luíza: Também!

Pesquisadora: Também? Fora da escola você tem algum outro núcleo de amizade?

Ana Luíza: Não, as meninas do meu bairro todas estudam aqui, mas não são da minha turma... assim, da mesma turma mas todo mundo estuda na mesma escola, aí eu, minha colega e minha irmã... (quase inaudível)

Pesquisadora: Aí vocês conversam sobre literatura...

Ana Luíza: Sempre.

Pesquisadora: Sempre? E elas também lêem?

Ana Luíza: Lêem, aí *a gente até recomenda*... assim, conta a história, aí a outra pega e lê...

Em relação à Ana Luíza, concluimos que ela tem desenvolvido hábitos de leitura que se mantêm ativos através de uma rede de socialização ampla, composta, principalmente, pela família e (de modo referido, porém menos evidente) por amigos. Além de ela demonstrar uma forte disposição leitora, tem também desenvolvido um senso crítico em relação aos diferentes gêneros e obras, ou seja, revela-se já um refinamento em seu “gosto” pela leitura, no sentido em que o termo é utilizado por CHARTIER, A-M. (2005).

### 3.4. Caso 26 - Marcilene

Marcilene respondeu ao questionário inicial por indicação da auxiliar de biblioteca, que a apontou como uma ótima leitora entre um grupo de amigos, usuários da biblioteca, que trocam sugestões de livros entre si constantemente e que apresentam características bastante homogêneas quanto à prática de leitura e configuração familiar, no que se refere à posição social e níveis de escolaridade dos membros mais próximos. Além disso, o contato diário revela-se como uma tendência homogeneizadora das escolhas de leitura presentes nessa turma.<sup>63</sup> Escolhemos este sujeito para análise devido às suas características pessoais que são reveladoras de um perfil de liderança dentro do grupo. Ela mostrou-se sempre disponível em todos os contatos realizados e respondeu a todas as perguntas sem demonstrar timidez ou insegurança.

Os dados relativos ao nível socioeconômico familiar, apresentados por ela, revelam condições de vida relativamente precárias. Ela vive em uma casa simples com os pais e mais três irmãos: “Assim, barracão, que eles falam, um barracão [...] É tipo, não é bem dentro de uma periferia, é tipo uma... uma vila.” A mãe trabalha como auxiliar de serviços gerais, tem 41 anos e estava cursando, no ano da pesquisa, o Ensino Médio, na modalidade suplicância; o pai tem 69 anos, estudou até a 6ª série do Ensino Fundamental e sempre trabalhou em atividades não-qualificadas, assim como a mãe: vigia, faxineiro e outras funções afins. Atualmente está aposentado, mas ainda trabalha como caseiro.

A família é composta por quatro filhos, a mais velha tem 16 anos, a própria Marcilene com 14 anos de idade e mais dois irmãos menores, um menino com 9 e uma menina com 5 anos de idade. Devido à irmã mais velha e à mãe trabalharem, ela assumiu, precocemente, várias responsabilidades relativas ao cuidado da casa e dos irmãos menores. Ela sempre estudou em escola pública, assim como os irmãos, sendo que a mais velha apresenta uma defasagem na relação idade-série e está cursando a mesma etapa que a irmã (3ª fase do 3º ciclo da Escola Plural – antiga 8ª série), porém no terceiro turno. Durante a entrevista, Marcilene manifesta satisfação pelo fato de a irmã ter conseguido o seu primeiro emprego: um estágio para menores com baixa renda familiar:

---

<sup>63</sup> Esse convívio permanente deve-se ao fato de estudarem na mesma escola e residirem próximas umas das outras. Além da Marcilene, nesse grupo também entrevistamos Giselle (caso 22) e Daniele (caso 11).

E agora ela tá muito feliz esses dias porque ela conseguiu um emprego pelo Projeto [...], sei lá, que ela tá começando o primeiro emprego dela. Aí, ela tá fazendo treinamento, já passou por todas as etapas. Ela foi super bem nas provas e agora ela já tá começando o treinamento, ela começou ontem o treinamento.

Por sempre ter exercido funções remuneradas em horário integral, sua mãe recorre a instituições comunitárias ou creches infantis para matricular os filhos. As duas crianças menores, na época, freqüentavam essas instituições, como também ocorrera com ela e com a irmã mais velha:

Pesquisadora: Você ficava na creche por que sua mãe trabalhava?

Marcilene: É. Minha mãe trabalhava numa casa de família, aí ficava eu e minha irmã e meu irmão. Meu irmão era novinho. Aí depois eu e minha irmã saímos da creche e viemos pro [escola x] e depois do [escola x], viemos pra cá.

#### 3.4.1. Descrição romântica de si mesma

Em relação à escola, Marcilene diz gostar de estudar, pois acredita que o estudo interferirá no seu futuro, além de se referir a uma relação de certa forma prazerosa com o conhecimento escolar: “A gente fica aprendendo... a cada dia que passa a gente aprende coisas novas... se interessa pelas matérias e, no futuro, as coisas que a gente estudou, elas podem ser muito útil pra gente.” Na sala de aula o seu comportamento é extrovertido, com uma participação ativa, expõe as dúvidas e mantém um bom relacionamento com os professores, principalmente com a professora de Português.<sup>64</sup>

Pesquisadora: Como é que você é como aluna? Você já falou um pouquinho.

Marcilene: Assim...

Pesquisadora: Como você se analisa como aluna?

Marcilene: *Uma aluna aplicada, interessada, caprichosa...extrovertida dentro de sala... [...]*

Marcilene: Ah! Eu nunca tô... eu nunca tô, assim, triste dentro de sala, sabe? *Tenho sempre motivos pra me alegrar.* Às vezes os professores brincam com a gente, ou quando os professores deixam conversar, aí eu converso com meus colegas, converso com professores... principalmente, com a [...], minha professora de Português.

Pesquisadora: Hum?

Marcilene: Considero ela como uma amiga mesmo... então, tem os professores que são mais assim, sérios, aí não dá pra mim ser extrovertida com professor sério, né? Aí eu sou razoável com eles.

<sup>64</sup> Durante a entrevista que realizamos com ela, esta professora disse admirar muito essa aluna, devido a sua postura em sala. Segundo ela, Marcilene é uma excelente aluna, que além de ser uma boa leitora, sabe se posicionar diante das questões que são colocadas em sala.

Ao se descrever em sala de aula, Marcilene o faz demonstrando uma visão romântica de si mesma: “*Tenho sempre motivos pra me alegrar.*” A mesma idealização acontece na descrição de seu comportamento em ambiente familiar:

Pesquisadora: E em casa? Como é que você se comporta em casa?

Marcilene: Me comporto bem. *Sou muito alegre em casa, sou muito caprichosa com minhas coisas, amorosa, carinhosa com meus irmãos.* Não gosto de bater nos meus irmãos, eu sou mais amiga deles.

Ela revela uma tendência em seu discurso de homogeneizar suas características pessoais, ressaltando os aspectos considerados positivos de sua personalidade, demonstrando (no contexto da entrevista) uma visão otimista da vida. Essa tentativa de transformar a realidade pode ser percebida também quando solicitamos que ela descrevesse sua rotina:

Pesquisadora: Fale um pouquinho da sua rotina. O seu dia a dia, como que é?

Marcilene: Minha rotina, diariamente ela muda, sabe? Não é sempre a mesma coisa.

Pesquisadora: Você não tem uma rotina fixa.

Marcilene: Não, *eu tento mudar sempre.*

Pesquisadora: Hã? Mas você consegue?

Marcilene: Consigo.

Veremos mais adiante, quando descrevemos o seu modo de ler, que a postura adotada por ela nesta etapa de sua vida (representada em seus dois principais campos de atuação: a escola e a família) pode estar relacionada com as formas de leitura (frequência da prática, escolha dos gêneros e temas, motivações) que ela tem atualizado.

#### 3.4.2.A pesada rotina

A rotina a que ela se refere como não rígida (porque ela tenta sempre modificar) é descrita desta forma:

Marcilene: Bom, eu levanto de manhã, eu durmo na casa da minha avó, minha avó é sozinha, casou todos os filhos, é viúva, aí eu durmo com ela. Aí eu saio da casa dela vou pra minha casa e vou tomar café. É pertinho, tomo café, porque assim que eu chego, tem vez que tenho que levar minha irmã na creche, a [...], aí eu dou café ela. Tenho que ir na padaria comprar pão, chego esquento o leite, dou ela. Aí depois que eu levo ela pra creche, eu volto. Lá as tarefas são divididas entre eu e minha irmã, mas agora que ela tá fazendo esse treinamento, eu tenho que fazer tudo sozinha.

Pesquisadora: Hahã?

Marcilene: Aí eu vou e começo a fazer... eu começo a lavar vasilha, aí depois eu vou ajeitando tudo direitinho. Aí depois que eu acabo, eu vou arrumar pra mim vir pra escola, não, eu tenho que buscar o Filipe na aula, que ele sai onze e meia... Aí assim que eu saio pra buscar ele, eu já deixo o arroz cozinhando, quando a minha mãe não deixa pronto, quando não tem tempo dela deixar pronto. Aí eu deixo o arroz baixinho no fogo, porque a escola dele é pertinho da minha casa. Aí eu vou, busco ele, volto correndo, arrumo, tomo banho pra mim vir pra escola. Aí depois que eu saio do chuveiro, visto a roupa, eu vou pro fogão e ponho almoço pro Filipe pra ele ir pra essa associação. Almoço, fecho a casa, tranco tudo, deixo a chave com minha avó e vou pra escola, passo na casa das minhas colegas e vou pra escola. Depois eu chego da escola...

Pesquisadora: Hum?

Marcilene: Aí depois que eu chego da escola, eu tiro o uniforme, guardo a mochila, tomo café da tarde, vou fazer dever, depois que eu terminei de fazer dever, vou ler os livros que eu pego diariamente, depois que eu leio, eu janto, que minha mãe à essa altura já chegou do serviço, né? Ela arruma a janta, eu janto e vou pra casa da minha avó dormir mais cedo.

Apesar dessa aparente ausência materna, devido à extensa jornada de trabalho, há uma interessante participação familiar em seu processo de escolarização, que se manifesta a partir de esforços que visam ao sucesso escolar da filha, procurando aguçar o seu senso de responsabilidade em relação às atividades escolares e prover alguns meios para que isso ocorra.

#### 3.4.4. Um rigoroso acompanhamento escolar materno

O acompanhamento escolar se dá principalmente pelo lado materno e é caracterizado por um rigor ligado ao compromisso que a escola representa:

Pesquisadora: Quem da sua família acompanha mais os seus estudos?

Marcilene: A minha mãe.

Pesquisadora: A mãe?

Marcilene: Mais rígida.

Pesquisadora: Mais rígida? Como assim?

Marcilene: *Rígida em termos de dever, fazer dever, não ficar muito na rua, ficar mais em casa cuidando das obrigações<sup>65</sup>, cuidando dos estudos [...]* Não foi muitas vezes que eu deixei deveres sem fazer, né? Porque tem vez, de assistir um filme, eu ficava cansada, eu estudava de manhã ... Eu mentia pra ela, aí no outro dia, ela olhava o meu caderno, todos os dias *ela olhava o meu caderno, e via espaço vago no meu caderno, vai me cobrava, me cobrava.*

---

<sup>65</sup> Lahire (1997) discute as formas de autoridade exercida pela família, relacionando-as com o desempenho escolar das crianças. Ele afirma: “é necessário também que as formas de autoridade parental, quando conseguem exercer seus efeitos, estejam em harmonia com as que são exercidas na escola, cada vez mais fundadas na auto-repressão e na interiorização das normas.” (LAHIRE, 1997, p. 142) A determinação de tarefas domésticas teria efeitos positivos nesse sentido.

Ainda é ativa a vigilância da mãe, que observa freqüentemente em seus cadernos os conteúdos ministrados.

Pesquisadora: Então a sua mãe olha os seus cadernos?

Marcilene: Humhum...

Pesquisadora: Até hoje?

Marcilene: Até hoje. Livros... *ela olha o conteúdo dos livros, o que eu estou estudando...*

Pesquisadora: É? Então ela assina os bilhetes, ela comparece às reuniões...

Marcilene: Humhum. Nem sempre é ela, é o meu pai, porque ela trabalha, no horário que eles negocia as reuniões aqui na escola, ela trabalha, aí vem o meu pai.

Pesquisadora: Humhum. Aí o seu pai vem?

Marcilene: Vem. *Aí quando ela chega do serviço, ela já chega perguntando como é que foi a reunião... fica perguntando pro meu pai... ele tem que falar tudo... desde o começo até o fim.*

Além de haver um controle das atividades escolares que competem à filha, há também um elevado grau de interesse em relação à escola, o que nos permite concluir que essa instituição representa um papel de legitimidade cultural expressivo para essa família. A atitude parental em relação aos assuntos escolares é bastante favorável e interessada, refletindo positivamente sobre a escolarização da filha<sup>66</sup>, embora a formação escolar da mãe, mais escolarizada e mais atuante nesse sentido que o pai, imponha a ela algumas restrições objetivas quanto aos possíveis auxílios que pudesse prestar aos filhos. Quando se faz necessária uma intervenção mais direcionada à aprendizagem, Marcilene recorre a parentes próximos: “Em casa eu pergunto primos, porque *minha mãe não tem muito noção desses negócios de frações, raízes...*”. Entretanto, pode-se concluir que, mesmo com essas (e outras) limitações, a figura materna se mantém atenta às hesitações da filha:

Pesquisadora: E... quando acontece essa ajuda, é você que pede ou alguém te oferece...

Marcilene: Eu peço. [...] *Ou minha mãe percebe minha dúvida, o meu ar de dúvida, ela: “vai lá na casa de fulano perguntar ele, se eu entendesse, eu te ajudava...”*

Há, portanto, pelo lado materno, o que pode ser chamado de uma *mobilização familiar*,<sup>67</sup> que se traduziria em ações que têm como objetivo possibilitar uma maior longevidade escolar para a prole. No entanto, apesar da situação de sucesso escolar, o

<sup>66</sup> Esses “efeitos” entretanto estariam longe de serem homogêneos entre os quatro filhos do casal. Dada à singularidade de cada indivíduo e às diferentes relações que se estabelecem entre os membros de uma mesma fratria, o conjunto de disposições incorporadas por cada um pode apresentar diferenças e até contrastes. Isso parece ocorrer nessa família em relação à escola e à leitura (que está ligada intimamente à escolarização), pois o irmão de nove anos não gosta de ler e a irmã mais velha já sofreu uma reprovação.

<sup>67</sup> Esse termo é utilizado por ZAGO (2000).



ensino superior parece não fazer parte dos planos de Marcilene<sup>68</sup>, provavelmente, porque em seu universo social, principalmente entre os parentes próximos, ela não tenha nenhum exemplo dessa conquista:

Marcilene: Aí eu pergunto às minhas primas [em caso de dúvida com os deveres da escola], *porque a maioria dos meus primos já são formados*.

Pesquisadora: Tem algum que fez faculdade?

Marcilene: Não. *Depois dos estudos eles ingressam mais na carreira profissional*.

Pesquisadora: A maioria já concluiu o Ensino Médio e trabalha?

Marcilene: Os que são mais aplicados, né, que concluíram o Ensino Médio, porque tem uma prima minha que estuda aqui à noite, aí ela vai, ela já repetiu o primeiro ano umas duas vezes, aí agora ela parou de estudar, porque ela tá grávida, sabe? Aí tem um primo meu que é muito aplicado... a maioria dos meus primos são muito aplicados... é minoria que são desinteressados.

Mesmo sendo descritos como “aplicados”, a condição econômica seria uma das imposições para o encerramento (relativamente precoce, se compararmos com os outros três perfis que foram apresentados) dos estudos dos jovens deste meio social, devido à impossibilidade de arcar com o custo financeiro de uma universidade privada, à distância que se coloca entre eles e os candidatos às vagas nas universidades públicas e à urgência de se ingressar no mercado de trabalho, contribuindo ativamente na complementação da renda familiar.

#### 3.4.5. Práticas tímidas de letramento familiar

No ambiente doméstico há poucos livros, porém essa tímida presença é reveladora de um esforço financeiro, que tem um efeito simbólico sobre a escolarização dos filhos: “Meu pai tem uma coleção de livros da *Barsa*, de pesquisa, *agora, livros assim que serve pra leitura, pra gente se interessar tem poucos*.” A biblioteca escolar constitui para Marcilene (e seu grupo de amigos) o principal e, provavelmente, único meio de acesso aos livros de leitura literária. Quando solicitamos que ela avaliasse esse espaço, ela elogia o seu acervo, acrescentando que é atraída pelas “novidades”, que seriam as aquisições mais recentes divulgadas pelas bibliotecárias:

Pesquisadora: O quê que você acha dessa biblioteca? O quê que ela tem de bom?

Marcilene: Variedade de livros, compra de livros novos que, diz a [...], que quando sobra verba lá no cofre do governo que eles dá pra escola e *eles compram livros que a gente indica*.

<sup>68</sup> Essa conclusão foi deduzida a partir da expressão utilizada, “a maioria já são formados”, em que se percebe que o Ensino Médio é visto como a fase final dos estudos.

Pesquisadora: Hum?

Marcilene: Tem uns cartazes lá, anunciando a chegada de livros novos... Até que tem uma prateleira lá de novidades, a gente vai e pega livros.

Pesquisadora: Hahã...e você gosta disso. Quando tem essa prateleira de novidades, você vai nessa prateleira...

Marcilene: Vou, *ver o que tem de novo*.

Para ela, torna-se importante essa abertura que a biblioteca oferece ao aceitar as sugestões dos alunos na composição de seu acervo. A prática intensa da leitura literária, que se torna possível através da biblioteca escolar, ao que parece, possui um valor simbólico que a distinguiria socialmente:

Esse ano eu já renovei [a ficha de inscrição na biblioteca] duas vezes... porque acabou, *ái eu queria guardar, a primeira que acabou, eu queria guardar, aí a [...]*, a bibliotecária, ela foi e não ouviu, eu falei me dá pra mim guardar, aí ela não ouviu aí ela foi e amassou e jogou no lixo. *Depois a outra, a [...] me deu, eu guardei*. Só aconteceu essas duas vezes, esse ano. Preencheram todos aqueles quadradinhos...

O desejo de guardar como lembrança o documento que registra o seu percurso como leitora é um indício da crença na legitimidade cultural dessa prática.

A leitura parece ser também valorizada pela família, que, apesar das limitações dos recursos financeiros, procura esporadicamente adquirir alguns livros para os filhos:

Pesquisadora: Você gosta de ganhar livros de presente?

Marcilene: Gosto.

Pesquisadora: Já aconteceu de você ganhar?

Marcilene: Já.

Pesquisadora: Quantos mais ou menos que você já ganhou?

Marcilene: Em casa assim, tem vez que o meu pai passa em frente, *ele vê algum livro em promoção*, aí ele traz pra mim, revistinha em quadrinho, essas coisas assim. Na escola, esses kits, assim, eu ganhei dois.

As práticas de leitura desenvolvidas pela família estão restritas à leitura de livros religiosos e da Bíblia, além do que poderia ser chamada de leitura funcional (correspondência, catálogos, etc.). Os poucos livros que há em casa são lidos por ela e pela irmã, que se iniciara no hábito da leitura, mais recentemente. Marcilene se reconhece como uma incentivadora dessas leituras que vêm sendo realizadas pela irmã:

Pesquisadora: E os seus irmãos, eles lêem também? Gostam de ler? Você tem vários irmãos, né? Tem a [nome da irmã mais velha]... ela gosta de ler?

Marcilene: Gosta. *Eu incentivei ela*, porque eu fui pegando livro, aí ela viu que a televisão tava fazendo falta, aí ela seguiu o meu exemplo. Começou a pegar livro aqui também.

Essa irmã e uma de suas amigas são apontadas como as pessoas com quem há socialização mais freqüente das histórias lidas. Entretanto, de acordo como os relatos de uma das auxiliares da biblioteca, Marcilene fazia parte de um grupo de leitores que normalmente se reuniam na biblioteca, após o encerramento das aulas, quando então analisavam a “oferta” do acervo e faziam as suas escolhas. Dessa forma, haveria uma influência recíproca entre os participantes desse grupo, relativa à motivação inicial para a leitura, à manutenção desse hábito (ainda que temporariamente) e ao procedimento de determinadas escolhas de leitura em detrimento de outras.

Pesquisadora: Com quem que você comenta suas leituras?

Marcilene: Com a minha irmã e com a Gisele.

Pesquisadora: Principalmente com a Gisele, ou com os outros meninos também?

Marcilene: É.

Pesquisadora: Com os outros também? E a sua irmã lê os livros que você leva?

Marcilene: Lê. Depois que eu termino de ler, tem vez que ela pega e lê.

Pesquisadora: E ela usa a biblioteca daqui, ela lê?

Marcilene: Usa, à noite.

Pesquisadora: E ela também te indica leituras?

Marcilene: A maioria dos livros quem indica sou eu, coleções... aí eu vou e pego coleções, aí eu vou e indico pra ela, aí ela pega, porque ela não é muito de ficar procurando, é mais por indicações, que eu indico...

#### 3.4.5.A televisão e a leitura literária

Os depoimentos de Marcilene parecem confirmar o seu papel de liderança<sup>69</sup> dentro do grupo de amigos e também de estimuladora das leituras que ocorrem em seu grupo familiar, quando se trata da irmã. Entretanto, é oportuno perguntar qual seria a mola propulsora que a faz eleger a leitura literária como sua principal prática cultural, já que não haveria modelos (em sua rede de relações sociais mais próximas) desse comportamento, para que neles se espelhasse. Essa foi uma indagação para que, através da entrevista não obtivemos uma resposta clara, pois, ao que parece, ela não teria sido levada ainda a refletir sobre isso, não havendo, portanto, uma consciência dos fatores que a motivariam a essa constante atualização da leitura.

Entretanto, há algumas possibilidades. Uma delas seria a influência do contexto escolar. Apesar de utilizar a biblioteca da escola em que estudava anteriormente, sua leitura

---

<sup>69</sup> Essa visão é reforçada a partir da observação de seu comportamento no grupo, durante o período de observação que realizamos na escola e pelos comentários dos professores e da auxiliar de biblioteca.

não era tão intensa, pois havia algumas restrições ligadas a esse uso<sup>70</sup>. Marcilene também ressalta um momento (cerca de dois anos antes), em que a divulgação promovida pela biblioteca teria surtido efeitos sobre ela:

Marcilene: No finalzinho... no meio da 6ª que eu comecei a me interessar...

Pesquisadora: É? Você lembra quando foi isso?

Marcilene: Foi no mês de outubro, por aí. *Porque teve um ano que eles tavam emprestando livros nas férias, aí não tinha nada pra mim fazer nas férias, eu fui e me interessei em pegar livros.*

Pesquisadora: Hum?... Lembra de alguma... por que que não tinha nada pra você fazer nas férias?

Marcilene: Porque nas minhas férias minha mãe trabalhava e o meu pai também, *aí não sobrava tempo pra eles passearem comigo.*

Pode-se perceber que a leitura assume para ela esse lugar de principal prática de lazer, devido a algumas limitações de ordem prática, ligadas a sua condição social. Em entrevista com a bibliotecária desta escola, ela comenta sobre essa relação com a leitura, mais especificamente com a biblioteca escolar ou comunitária, relação que as camadas mais populares podem vir a estabelecer, por se apresentar como um dos únicos espaços de lazer abertos a elas:

Bibliotecária: Eu acho que, devido à experiência que eu tive na [...] <sup>71</sup>, eu considero que lá, o leitor lê muito mais que aqui.

Pesquisadora: Na [...]?

Bibliotecária: Eu acho. Eu acho que a [...] tem uma... é uma experiência assim, muito diferente... muito diferente. Porque é uma comunidade muito carente que usava a biblioteca como espaço de lazer. Era um dos poucos, acho que eles tinham ali, prazer, né, de ver coisas bonitas, de ver livros bonitos... Eu acho que eles tinham uma relação, a comunidade tinha uma relação muito diferente com a leitura e liam muito. Eu ficava impressionada de ver... impressionada... eu acho que aqui, eu não sei se os meninos também tenham outra, outros interesses que não seja só a leitura: computador, jogo em casa, né?

O acesso a outras formas de lazer, principalmente no espaço doméstico, é apontado pela bibliotecária como sendo um possível inibidor da leitura literária entre os jovens. Uma das alternativas de lazer para os demais sujeitos pesquisados é a televisão, como já

<sup>70</sup> O uso dessa biblioteca se dava com o acompanhamento do professor em dias fixos da semana e, segundo os depoimentos das crianças que freqüentaram a mesma escola, o professor optava por desenvolver essa atividade ou não.

<sup>71</sup> Ela se refere a uma biblioteca escolar da Rede Municipal de Belo Horizonte, que atende a uma comunidade bastante pobre e que apresenta altos índices de violência. Conclusões semelhantes são apontadas por Silva (1997), quando ela discute as respostas da comunidade às ações propostas pela biblioteca e a sua inserção nesse ambiente.

discutimos. Nesse caso específico, há um dado curioso: por opção religiosa, a televisão não está presente no interior dessa casa e isso geraria seus efeitos sobre a frequência das leituras realizadas:

Marcilene: [...] Porque na minha casa não tem televisão, sabe? Essa foi uma escolha da minha mãe, porque ela é de uma congregação na igreja, aí eles passam algumas doutrinas, aí ela foi resolveu seguir a doutrina e aceitou a idéia que a televisão passa muita coisa ruim pra criança, né? Tá assistindo... não tem noção, aí vê e quer fazer a mesma coisa, *aí ela foi resolveu desfazer da TV lá em casa, aí não tem coisa como eu me distrair. Aí eu me distraio com livros, lendo livros.*

Pesquisadora: Humhum. E o quê que você acha dessa escolha da sua mãe em relação à televisão?

Marcilene: Tem vez que eu fico meio revoltada, né? Que eu gosto de assistir novela... desenho, jornal, essas coisas. Mas aí depois eu fui me acalmando... no começo, eu não me acostumei não, eu assistia na casa da minha avó, que é pertinho... aí depois, eu fui me acostumando com a idéia, sem TV.

Pesquisadora: Humhum. E você acha que... antes de ter tirado a televisão de casa, você lia menos? O fato de não ter televisão em casa te fez ler mais?

Marcilene: *Fez, porque antes eu tinha as novelas pra distrair, os filmes... aí eu não tinha muito tempo pra ler, até os deveres eu deixava de fazer! Aí agora eu tenho mais tempo.*

Ela comenta sobre a televisão, ressaltando principalmente os programas de entretenimento (embora também mencione os telejornais). Ao ser privada dessa fonte de prazer, ou de relaxamento, teria descoberto em certa literatura seu substituto ideal, ou mesmo aquele que se lhe apresentou como possível<sup>72</sup>. Há outro momento (que já foi citado) em que ela confirma essa concepção quanto aos objetivos da leitura, quando fala da motivação para leitura da irmã: “*ai ela viu que a televisão tava fazendo falta, ai ela seguiu o meu exemplo*”.

Entretanto, não se pode concluir apressadamente que a falta da televisão é o único fator relevante para o desenvolvimento desse hábito. Em uma das entrevistas realizadas nesta pesquisa com uma leitora que apresenta um perfil semelhante - que dizia gostar muito de televisão (das novelas e filmes, nunca telejornais)- , quando solicitamos a ela que especificasse em que momento se dedicava à leitura, ela diz:

Daniele: Sempre quando eu tenho uma hora vaga, assim, quando eu termino de arrumar a casa e *não tem nenhum desenho interessante*, eu vou ler... à noite, *a novela acabou*, tá passando jornal, eu vou ler...

Pesquisadora: Entre a novela das sete e a novela das oito você lê.

Daniele: É

<sup>72</sup> Utilizamos o emprego do termo “certa literatura”, porque as intenções que movem à leitura (distrair-se) pode ser um elemento que interfira diretamente sobre suas escolhas, levando-a a limitar-se a um determinado gênero literário.

Pesquisadora: O que seria mais ou menos o horário do jornal?

Daniele: Do jornal...

Esse depoimento parece apontar para uma certa continuidade entre as propostas de entretenimento apresentadas pelos programas televisivos e as narrativas ficcionais que são apresentadas aos leitores jovens, semelhantes tanto em sua característica seriada como na forma de recepção (quase passiva) que solicita do público.

#### 3.4.6.A fuga através dos livros: a leitora romântica

A leitura é apresentada como a forma mais comum de lazer atualizada por ela:

Pesquisadora: Quais são as suas atividades nos momentos de lazer?

Marcilene: Geralmente é ler, que eu tenho mais tempo.

Pesquisadora: Hahã. Quantos livros você leu esse ano?

Marcilene: Aí! Não tem conta... porque sempre que eu termino de ler um, eu pego outro... Sempre na sexta feira, eu procuro pegar um livro mais grosso pra mim ler sábado e domingo, né? Porque não tem aula...

Pesquisadora: Hum? Então você lê, mais ou menos, quantos livros por semana?

Marcilene: Eu demoro, dependendo das páginas, eu demoro um dia pra ler, *nos meio horários*.<sup>73</sup> Aí tem vez que ele é grande, aí eu demoro dois dias, três dias, aí durante a semana eu pego uns três a quatro livros, quando são finos. Quando são grossos, eu pego uns dois, três, por aí.

A freqüência de sua leitura é bastante intensa e se dá de uma forma que poderia ser classificada como *arrebatada*, pois ela parece ser seduzida pela história: “Tem vez que a história tá... que eu leio, assim, o resumo do livro... aí a história é bem interessante, eu começo a ler um pedacinho, depois eu paro, começo a ler um pedacinho, depois eu paro...”.

No entanto, apesar dessa intensidade e do aspecto apaixonado de suas leituras, seus conhecimentos sobre o campo literário são bastante limitados e as escolhas muito direcionadas para um gênero (ou série, coleção) específico:

Pesquisadora: Você já leu algum livro de literatura brasileira?

Marcilene: Já.

Pesquisadora: Já, qual?

Marcilene: Literatura brasileira... já li um livro de Pedro Bandeira, mais eu não lembro muito bem o nome, não.

Pesquisadora: Literatura estrangeira... você falou que você ganhou Harry Potter, né? Você leu?

Marcilene: Li.

Pesquisadora: A coleção toda?

<sup>73</sup> A utilização desta expressão, juntamente com outros elementos da descrição, sugere que ela aproveita pequenos intervalos, entre uma atividade e outra, para ler.

Marcilene: Não, só li o um que o meu pai me deu.  
 Pesquisadora: E o resto?  
 Marcilene: O resto eu... não me interessei muito não.  
 Pesquisadora: Então, principalmente, o que você lê mais...são essas séries?  
 Marcilene: A *Cris e Selena*, a *Série Cris* e a *Série Selena*.  
 Pesquisadora: Quais são os autores que você conhece?  
 Marcilene: Robin Jones Gunn, que fez essas duas séries aqui, Pedro Bandeira, Marília de Castro...  
 Pesquisadora: Hum? Quem que é Marília de Castro<sup>74</sup>?  
 Marcilene: Marília de Castro?  
 Pesquisadora: É.  
 Marcilene: É uma que escreveu *O Caso da borboleta Atíria*, que eu li. [pausa]  
 Tem... eu não procuro ver muito o número de autor não, mas eu procuro ver mais os livros que o Pedro Bandeira publicou.

A leitura de um dos títulos da série Harry Potter parece não ter exercido o mesmo efeito sedutor sobre ela, como tem ocorrido com grande parte dos adolescentes, já que ela não estendeu sua atenção aos outros livros da série. O mesmo parece ter ocorrido com a sugestão de leitura proveniente da professora de português (a quem ela se referira como sua amiga):

Pesquisadora: É? Alguém já te indicou algum livro, por exemplo, a professora de Português que você gosta muito dela...  
 Marcilene: [fulana].  
 Pesquisadora: É, ela já te indicou algum livro, “Ah, lê determinado autor, por exemplo, Carlos Drummond de Andrade ...”  
 Marcilene: Luís Fernando Veríssimo. Ela já me indicou um do Luís Fernando Veríssimo.  
 Pesquisadora: Hum?  
 Marcilene: Aí eu fui e li.  
 Pesquisadora: O quê que você achou?  
 Marcilene: Ah eu achei bom...

Em relação a Marcilene, podemos concluir que ela apresenta um perfil de leitora que tem estabelecido uma relação específica com a leitura (a que chamamos romântica), porque a percebe *apenas* como uma forma de entretenimento e, por isso, direciona suas escolhas para as produções que iriam atender a essa prerrogativa. Na atualização de sua disposição para a leitura, a biblioteca escolar desempenha um papel fundamental, pois se apresenta como a principal forma de acesso aos livros de literatura. Entretanto, por apresentar um capital cultural familiar pequeno, (os adultos não mantêm práticas de leitura, tampouco

<sup>74</sup> Neste item ela faz uma confusão com o nome da autora (fato que comprova a sua limitação a cerca dos autores mais conhecidos da literatura brasileira): Lúcia Machado de Almeida foi quem publicou *O caso da Borboleta Atíria* (1951) e é também autora do livro referido por Augusto (caso 22), *O escaravelho do diabo*, ambos da Coleção Vagalume.

discursos relativos à leitura literária, outrossim, assumem uma postura francamente favorável a essa prática cultural, porém sem interferir mais efetivamente sobre ela), ela não tem acesso a informações sobre a literatura, que possam levá-la a ampliar suas escolhas, direcionando-as *também* para as opções consideradas mais legítimas, pois não dispõe do “código”, que neste caso, deveria ser transmitido pela escola. Este perfil de leitor se mostra propício para a seguinte reflexão: *Quais são as possibilidades de leitura literária que se apresentam para os leitores provenientes das camadas populares?*



## Considerações Finais

Embora esta pesquisa não pretenda esgotar a questão em torno do tema da formação das disposições para a leitura entre os jovens e das formas que essas leituras assumem, acreditamos que ela tenha contribuído nesse sentido, porque apresenta alguns dispositivos metodológicos que tornaram possíveis uma observação detalhada de perfis de leitores, delineados a partir das entrevistas.

Uma das conclusões que pudemos retirar, a partir da análise dos dados obtidos neste grupo pesquisado, foi a relativização da importância que assumiria o capital cultural familiar sobre a formação de hábitos de leitura entre os membros mais jovens da família. Essa importância seria relativa, devido à relevância do papel assumido pela presença de práticas concretas de leitura nesse ambiente familiar e da existência de vínculos afetivos duradouros entre aqueles que as atualizam. Um maior grau de escolarização, a mobilização de recursos financeiros e os discursos ressaltando a importância da leitura para o sucesso escolar, ou por percebê-la como uma prática cultural distintiva socialmente, conforme apresentamos nos perfis 22 e 36, não se constituíram como elementos suficientes para fazer com que leitores ocasionais estabeleçam uma disposição mais consistente e duradoura para com a leitura. Porém, a mobilização familiar em torno dessa preocupação os teria conduzido a um primeiro passo nessa direção, uma vez que esses sujeitos já têm estabelecido uma relação favorável com a leitura, que pode ser percebida pelo fato de adquirirem livros, visitarem feiras de leitura e livrarias, por iniciativa própria (caso 36), e realizarem empréstimos na biblioteca da escola com regularidade (caso 22).

Assim como Zago (2000), pudemos perceber que, nas camadas populares o incentivo materno revelado a partir de um acompanhamento mais próximo dos estudos é um dos fatores explicativos para o sucesso escolar nesse meio e também para a manutenção de práticas ligadas à escola, como a leitura. Exemplos que ilustram, através da oposição, essa relação entre a participação, principalmente materna, e as práticas letradas dos filhos são Augusto (caso 22), Marcilene (caso 26) e Raphael (caso 36). Cada um desses sujeitos pesquisados exemplifica uma determinada intensidade da participação doméstica no processo de letramento (às vezes literário) dos filhos.

O pequeno capital cultural apresentado pelo grupo familiar (análise contemplada no caso 26), não permite à mãe uma prática mais direcionada de letramento literário, uma vez

que ela mesma não lê livros de literatura. Porém, a preocupação com o futuro dos filhos e a valorização da própria cultura escolar (note-se que ela própria tem revelado um esforço por sua escolarização, pois, depois de um longo período de afastamento, está cursando o Ensino Médio, na modalidade suplência), além da prática de outras ações voltadas para a regulação da conduta moral dos filhos, teria influência sobre esse processo de letramento. A atuação materna (que, no exemplo de Marcilene, também impõe a ausência da televisão aos filhos, que seria a principal opção de entretenimento para essa família) e a inserção em um contexto escolar que disponibiliza objetos de leitura diversificados seriam, portanto, fatores importantes na socialização desses jovens das camadas populares, que lhes teriam permitido criar e manter bastante ativo o hábito da leitura, mesmo que se mostre (temporariamente?) limitado a um certo gênero literário.

No caso 36, a família de Raphael é uma demonstração da variação no tempo dessa influência materna, principalmente sobre as práticas de letramento literário. Durante um certo período, a leitura parece ter estado mais presente no seu cotidiano, muito ligada à socialização materna. Sua mãe gostava de ler livros de literatura, ouvia-o ler histórias infantis quando pequeno, presenteava-o com livros e incentivava, acompanhando mais de perto, suas atividades escolares. Com a variação dessa configuração doméstica e as limitações impostas pela opção de morar em um outro estado, essas práticas de letramento diminuíram de intensidade e a tendência revelada por Raphael é de se mostrar como um leitor potencial, pois a leitura lhe agrada, porém nem sempre ela encontra lugar no seu cotidiano. Pode ser um exemplo do que Lahire (2004) chama de *estado de vigília* de uma disposição, quando ele argumenta que nem todas as disposições reveladas pelo sujeito estarão ativas em todos os momentos de sua vida, já que os contextos sociais, as interações, estabelecem uma dinâmica que pode ativar ou inibir determinadas disposições. Uma das possibilidades explicativas para esse relaxamento em relação à leitura literária pode ser a necessidade que os leitores demonstram de socializar as experiências vividas através dos livros. Essa tendência esteve presente em todos os casos pesquisados de sujeitos que revelaram uma prática mais assídua da leitura literária e o contrário se deu entre aqueles chamados de *quase leitores* ou *leitores ocasionais*.

Um caso que não foi descrito em pormenores, devido à limitação desta pesquisa, mas que contribuiu para essa análise, por se apresentar como um bom exemplo da importância da composição de uma rede de sociabilidade para a manutenção da prática de

leitura literária é Michele<sup>75</sup>. Durante a entrevista, ela cita várias pessoas com quem estabelece uma troca de leituras e nas quais podemos perceber uma forte influência sobre a formação de seu “estilo” de leitura, forma como ela se refere às suas preferências literárias. Ela menciona a tia, pessoa importante na sua escolarização que, com apenas 10 anos de diferença de idade, acompanhou o seu aprendizado inicial da leitura e também um amigo, com quem mantém contato desde os 13 anos de idade, época em que se conheceram por ocasião de um curso que faziam juntos. Para esses dois amigos as críticas das leituras, feitas de um modo subjetivo do tipo *gostei* ou *gostei muito*, assume tal importância que ambos desenvolveram o hábito de fazer anotações acerca das leituras realizadas em um caderno, aberto há cinco anos da data da pesquisa.

Em relação às atitudes adotadas pelos envolvidos durante o desenvolvimento da pesquisa foram notadas algumas variações. Quando solicitados a colaborar, a maioria dos alunos se mostrou interessada e alguns até mesmo se ofereceram para participar da pesquisa, como respondentes do questionário inicial. Entretanto, ao se fazer as primeiras tentativas de contato para as entrevistas, (inicialmente, selecionamos 16 casos com esse objetivo, e atingimos um número de 11 entrevistados) a prontidão das respostas não foi a mesma. Os alunos considerados *leitores assíduos*, no primeiro questionário, mostraram uma maior facilidade para a realização da pesquisa. Eles se mostraram mais disponíveis e interessados, foram localizados na sala de aula na primeira tentativa, em sua maioria entregaram os comprovantes de autorizações dos pais, imediatamente após o primeiro contato, e comparecem aos encontros no dia e hora combinados.

Ao contrário, entre aqueles caracterizados como *leitores ocasionais* ou *quase leitores* ocorreram diversos contratempos: perda do bilhete solicitando a autorização dos responsáveis, esquecimentos da entrevista marcada, e dificuldades diversas em estabelecer o contato (pessoalmente, por telefone e através de recados, quando esses recursos se esgotavam) e ainda, tivemos um caso de negação do responsável em autorizar a pesquisa com seu filho. Essas dificuldades fizeram com que dois desses alunos não fossem entrevistados.

---

<sup>75</sup>Trata-se de um dos sujeitos pesquisados, é uma ex-aluna da escola, que mantém ligação com a biblioteca fazendo empréstimos de livros regularmente. No ano da pesquisa ela estava com 18 anos e preparava-se para o vestibular. O primeiro contato com ela se efetivou na própria biblioteca, enquanto devolvia alguns materiais, e, por sugestão da auxiliar de biblioteca, ela respondeu ao nosso questionário. Outros contatos foram feitos por telefone e a entrevista se realizou na própria escola.

Algumas hipóteses podem ser explicações possíveis para essas diferenças: 1) O conhecimento do tema sobre o qual versaria a entrevista teria promovido uma antecipação do papel que o entrevistado desempenharia na interlocução, dependendo da relação pré-estabelecida por ele com a leitura; 2) As próprias disposições dos sujeitos envolvidos revelariam um maior ou menor grau de organização das atividades diárias, ou seja, a manutenção de uma agenda ou de lembretes escritos, etc., o que teria prejudicado a participação de alguns.

Em relação ainda à situação de entrevista, foram observadas algumas tentativas de falseamento da realidade em questões ligadas à posse de capital cultural (principalmente escolar), e uma tendência a ressaltar práticas culturais consideradas legítimas e a ocultar/diminuir o tempo de dedicação, ou a preferência por práticas consideradas menos legítimas, principalmente em relação à leitura e à televisão. Teria havido, portanto, o chamado “blefe cultural”, sobre o qual Lahire comenta: “No âmbito de pesquisas sociológicas, é bastante comum encontrar entrevistados que adotam uma atitude de “blefe cultural” ou de “discrição cultural” que os leva a superestimar suas práticas legítimas ou a subestimar suas práticas menos legítimas.” (LAHIRE, 2006, p.40) Esses atores teriam agido, portanto, sob o “efeito de legitimidade cultural”.

Entretanto, houve uma diferenciação significativa nas atitudes adotadas nesse sentido, que revelaram variações em torno da crença na legitimidade cultural entre os diferentes membros do grupo pesquisado. Em relação à preferência declarada pela televisão em detrimento da leitura, tivemos os relatos de Raphael e Gabriela, que admitiram se dedicar à leitura apenas “quando não está passando nada interessante na televisão” e o de Daniela, que afirmou gostar muito de novelas, e por isso, reservaria à prática da leitura períodos diferentes daqueles em que elas são exibidas.

Em relação à preferência por autores e gêneros literários, em sua maior parte, os entrevistados demonstraram desconhecer a variação presente nos produtos culturais, ligados a esse campo. A exceção foi Ana Luíza, que insistiu em assumir uma atitude de distanciamento em relação aos textos destinados ao público infanto-juvenil, e, ao ser indagada sobre suas possíveis leituras desse gênero, ressaltou as práticas de leituras consideradas mais legítimas e destacou sua preferência pelas obras de Machado de Assis.

Segundo Lahire, para se confessar ou negar (rejeitar) determinada prática cultural, é necessário que se tenha um mínimo de conhecimento do campo em que ela se inscreve, daí a explicação para a variação da postura adotada pelos diferentes sujeitos:

Mostrar seu constrangimento ou “confessar sua prática pouco legítima é uma forma de a pessoa dizer a seu interlocutor que não é inconsciente, que “sabe muito bem” que ela não tem o mesmo valor das “grande obras”, que não é uma atividade muito “distintiva” ou “enriquecedora”, etc. Significa, portanto, começar a estabelecer uma distância em relação à sua prática pouco legítima [...]” (LAHIRE, 2006, p.50)

Comparando perfis de leitores, percebemos uma diferença que nos pareceu importante, que diz respeito às práticas de leitura literária, considerada legítima, pelos membros da família e por pelo menos uma pessoa amiga. Esse fato teria contribuído para a construção de alguns conceitos sobre o campo literário, juntamente com a experiência de letramento literário escolar, diferenciada. Ao contrário, a socialização de outros leitores assíduos, que apresentam perfis semelhantes, formam entre si o que Lahire teria chamado de rede de socialização homogênea, na qual os objetos de leitura eleitos, as produções em série para adolescentes, assumiriam um papel de legitimidade que ainda não teria sido confrontado (ou posto em xeque), nem pela escola, que não tem apresentado um programa de leitura que tivesse objetivos claros a serem atingidos, nem pela família, que não dispõe de referências para isso.

Retomamos a diferença, já apontada por Anne-Marie Chartier, entre o gosto pela leitura e o prazer de ler

“ Se se deseja formar o gosto de alguém pela leitura, todos sabem que não se pode prometer a essa pessoa o prazer imediato e durante todo o tempo.” (Anne-Marie Chartier, 2005)

“Em resumo, o discurso sobre a necessidade de buscar, a qualquer preço, o prazer de ler, sempre e em todo lugar, pode estar dando lugar a novas reflexões sobre o assunto.” (Idem)

Os depoimentos coletados e as práticas observadas, durante o desenvolvimento da pesquisa, geraram uma certa inquietação acerca do papel que têm desempenhado aqueles que se preocupam com a questão do letramento literário. Essa inquietação dialoga com o pensamento de vários pesquisadores que lidam com o tema da leitura literária e que, em publicações recentes, têm apresentado uma visão um pouco diferenciada sobre a formação de leitores, possivelmente apontando para mudanças nas formas de se pensar a promoção da leitura na escola.

Anne-Marie Chartier (2005) trabalha de forma interessante o problema da escolarização da leitura literária, fazendo uma distinção entre dois termos que, nos discursos correntes, são tratados como similares: a formação do *gosto pela leitura* e a conquista do *prazer de ler*, principalmente referindo-se aos leitores jovens. Para Chartier, esses dois termos revelam duas concepções diferentes e até opostas, adotadas em dois períodos históricos distintos, os anos que compreendem o período entre guerras e, o período a partir do final dos anos 50, na França. Essas concepções revelam objetivos diferentes em termos de políticas públicas de leitura. Assim, incentivar *o prazer de ler*, corresponderia a uma postura adotada, a partir dos anos 60, num esforço para a democratização da leitura, o que significa que, nessa época, essa prática era ainda restrita a uma determinada elite e que, por isso, ser leitor consistia num diferencial valorizado socialmente.

Ao se perguntar que leitores queremos formar com a literatura infanto-juvenil, Anne-Marie Chartier retoma a questão do cânone e do lugar reservado a essa literatura, dita para jovens, discutindo a sua relação com a grande literatura, os clássicos universais que não têm um público determinado. Para essa pesquisadora, a literatura infanto-juvenil - com suas adaptações, limitações de páginas, linearidade das histórias, recorrência de temas, adoção de uma linguagem facilitada por constantes explicações, utilização de ilustrações, enfim, com todos os recursos que visam a tornar a leitura mais fluente e proporcionar assim, o passaporte para uma “viagem de leitura” em que se tem a promessa quase certa de prazer - pode ser usada como isca para fisgar os leitores para uma proficiência na leitura, de modo geral, gibis, revistas, jornais, etc, mas não será tão eficiente para se formar *o gosto pela leitura*. Pensando nesse sentido, ainda segundo a autora, a literatura que oferece o prazer imediato e constante pode ser comparada ao lanche, estilo Mac Donald’s ou ao sabor, imediatamente reconhecido, da Coca-Cola. Utilizando essa metáfora culinária, ela conclui que, para se formar o gosto, é preciso experimentar sabores diferentes e, às vezes, refinados.

Nesse sentido, deverão ser completamente, substancialmente, distintas as práticas de incentivo à leitura em que pretendem formar o “gosto”, que requerem uma orientação na escolha de obras e autores, num oceano de publicações que o mercado editorial oferece continuamente, daquelas que visam a estimular apenas o prazer de ler, ou seja, procuram fazer com que cada vez mais pessoas leiam, independentemente do quê, esquecendo, assim, a *transitividade* desse verbo, conforme Soares (2005).

Chartier (2005) faz referência ao livro *Enseigner la littérature – de jeunesse?*, de Mercier-Faivre, publicado na França em 1999. Essa obra apresenta uma visão do ensino da leitura, que Chartier situa na perspectiva que considera as leituras da infância como leituras de formação e que, como tal, deverão ser orientadas e, portanto, selecionadas. A autora ressalta que essa forma de pensar a formação de leitores, preocupando-se com a seleção dos textos que seriam objeto de leituras “orientadas” não é nova e, no contexto francês, representa uma retomada de um discurso, que outrora havia sido criticado e substituído por um discurso mais liberal, que enfatiza a importância da prática de leitura em si mesma, independente de qual seja o objeto dessa prática. A mudança da representação social da leitura na França é apontada como uma das possibilidades explicativas para o retorno às preocupações anteriores à década de 60, o que significa preocupar-se com os objetos de leitura. De acordo com Chartier, essa mudança pode ser conseqüência de uma banalização da leitura, que não mais é vista como uma prática social distintiva de uma elite cultural. Mesmo reconhecendo a diferença entre a história da leitura na França e no Brasil, em alguns aspectos, suas proposições podem ser aplicadas ao contexto brasileiro.

No Brasil, o discurso incentivando a liberdade na escolha dos livros pelas crianças e jovens na escola, coincide com o crescimento da literatura infanto-juvenil e sua conseqüente difusão nas escolas, a partir da década de 70. Desde então, os programas de formação de professores e bibliotecários, principalmente, procuraram orientar esses profissionais no sentido de oferecerem a maior liberdade possível aos alunos, na escolha dos livros a serem lidos, procurando transformar a escolarização da literatura, tendo em vista cativar os jovens para a leitura. Essa nova forma de pensar a literatura na escola, de um modo mais livre e prazeroso, não-restritivo, que abre espaço para a interpretação pessoal e única do aluno, teve suas influências tanto dos Estudos Culturais, que questionavam a imposição autoritária de um cânone literário, como também sofreu influências da Estética da Recepção e das teorias de leitura, que voltavam a sua atenção para o papel desempenhado pelo leitor no ato de ler.

A duras penas, esse discurso penetrou as salas de aula, influenciando algumas práticas e (algumas vezes) desnortando o professor, que se ressentia de perder o “controle da situação”, já que a ênfase deveria recair sobre o aluno, então livre para escolher e para interpretar o texto a seu modo. Essas práticas “não-controladas” da leitura, por vezes geravam o resultado nas avaliações: “gostei” ou “não gostei” de tal livro.

Atualmente, o professor que pretende incentivar a leitura se encontra num impasse que interfere diretamente sobre suas decisões pedagógicas. Se, por um lado, há o discurso que o convence a limitar a liberdade do aluno, indicando determinadas leituras na escola, alguns especialistas afirmam que essa prática poderá afastá-lo dos livros. Por outro lado, são recorrentes as críticas a certa literatura que chega às livrarias, ou melhor, são oferecidas diretamente às escolas através de livreiros, conforme PAULINO (2004), sem apresentarem uma qualidade que seria desejável. O professor procura se equilibrar entre essas duas recomendações.

A contradição revela a tensão vivenciada pelo professor diante de concepções opostas sobre a mesma questão. É interessante notar que nesses dois sentidos, há a necessidade de corroborar a fala e a prática do professor com o discurso de outros, indicando que a sua própria opinião é partilhada por instâncias formadoras importantes, como a Universidade.

Os depoimentos revelam um desconforto do professor diante desse contexto do ensino de literatura, principalmente durante o Ensino Fundamental, etapa em que não há espaço reservado à leitura literária, e no qual, por isso, é preciso contar com uma competência ainda maior do professor, para se fazer uma abordagem criativa da leitura em sala de aula. Entretanto, a realidade que encontramos nas escolas, quando se trata da formação do professor em matéria de literatura, deixa muito a desejar. O professor, quando exerce alguma influência, também o faz orientado por suas próprias leituras, no dizer de COSSON (2004, p.95): “Na média, os professores assumem uma postura autocrática e definem as leituras para seus alunos tendo como horizonte apenas as suas próprias leituras, em um conjunto que se alterna entre obras de auto-ajuda e obras canônicas, incluindo um pouco de tudo e um tanto de nada.”

Da mesma forma, esse reinado da leitura que oferece prazer imediato, e que cai no gosto dos alunos, vem orientando bibliotecários, como critério básico adotado na composição dos acervos das bibliotecas, mesmo que com muitas dúvidas e ressalvas acerca da qualidade dessa ou daquela coleção e dos resultados obtidos através do estímulo a essa leitura.

Se essa forma de incentivar a leitura, que se orienta pelos discursos que ressaltam o prazer de ler, representa avanços em relação à forma autoritária e prescritiva como era feita a leitura literária anteriormente – e com certeza essa mudança representa inúmeros avanços



– ela também traz consigo problemas, o que pode significar abandonar o jovem leitor à sua própria sorte, não lhe oferecendo referências (sabores mais sutis) para que ele possa construir o seu próprio gosto.

Nesta pesquisa discutimos o fato de os jovens se orientarem nas suas escolhas sob influência das leituras socializadas entre seus pares, que pouco ou nada divergem daqueles gêneros que ele próprio já conhece. Conforme apontamos, essa prática de troca de sugestões de leitura assume entre eles um papel referencial importante e o desconhecimento da literatura em geral faz com os adolescentes sequer voltem o olhar para outros livros que pareçam distantes daqueles habituais.

Segundo António Branco, da Universidade de Algarve, Portugal, é recente a defesa de uma abertura nas propostas curriculares para o Ensino Médio, no que tange ao ensino de leitura, as quais têm recebido severas críticas dos professores, que resistem em diminuir a carga de leitura escolar dos clássicos portugueses, entre eles, Camões e Pessoa. Para António Branco (2005), é importante que a escola possibilite diferentes modos de ler a literatura, oferecendo espaço para que o aluno possa constituir seu próprio arcabouço de textos (que ele chama de textualidades), construído a partir de critérios e parâmetros adquiridos nas experiências de leitura reflexiva, que a escola deve oportunizar a ele. Entretanto, ao falar tomando como ponto de partida o contexto do tratamento dado à leitura literária em Portugal, especificamente no Ensino Médio<sup>76</sup>, apesar de apresentar inúmeros argumentos para flexibilização do cânone ou das leituras da literatura na escola, o mesmo autor afirma:

A planificação de actividades de aprendizagem da leitura de/da literatura não descontextualizadas e abstractas conta inelutavelmente com os vários sujeitos nela implicados (o que não deve ser confundido com *ensino-aprendizagem centrado no aluno*) e transforma a aula e Escola em espaço de negociação e investigação. (Branco, 2005, p. 106, grifo do autor)

Ao que me parece, o que vem ocorrendo no Brasil é exatamente o oposto do caso português. A centralidade no leitor, enfatizando a necessidade de se respeitar a liberdade do aluno, quase nunca determinando suas leituras, faz com que ele se guie apenas pelo prazer

---

<sup>76</sup> Em um curso ministrado em junho de 2005, no CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da FaE- UFMG, António Branco discutiu amplamente o tema da leitura literária em Portugal, e na ocasião foram também analisados exercícios propostos nos exames nacionais, além de manuais de Língua Portuguesa e de Literatura. Sobre esse assunto, ver BRANCO (2005).

oferecido pelos textos sem surpresa (melhor dizendo, sem *estranhamento*) da literatura infanto-juvenil.

PAULINO (2004) propõe uma reflexão que caminha no mesmo sentido, destacando o distanciamento que ocorre, no Brasil, entre os clássicos da literatura nacional e a literatura infantil e juvenil contemporânea, presença abundante nas escolas e que constitui as leituras que são oferecidas aos jovens adolescentes, como objeto para o seu consumo. A conclusão da autora coincide com a questão que consideramos crucial nesta pesquisa, a formação do gosto pela leitura, que passa pelo desenvolvimento do sentido estético dos alunos: “A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres.” (p. 56)

Ao negar-se a interferir como aquele que tem uma experiência a ser compartilhada, em termos de leitura, que poderia facilitar/estimular a compreensão dos alunos (no campo da Teoria, da Linguística Textual, da Crítica Literária, da História, das Artes, entre elas a literatura ocidental e brasileira) daquelas obras consideradas difíceis em favor de uma prática que prioriza a leitura “fácil”, o professor letrado pode não estar formando leitores literários, mas consumidores apenas, e a leitura da literatura legitimada pela intelectualidade permanecerá, como sempre, reservada a poucos.

## ABSTRACT

The objective of the research was to understand the individual processes in that they are formed the literary readers, trying to detect the present elements in your socialization that would be important for the genesis and updating of that cultural disposition. The adopted methodology was the study of ethnography case, with a descriptive approach. The theoretical reference embraces studies of the sociology of reading and it establishes a dialogue with the researches in education that analyze the relationships family-school, adopting a perspective micro-sociological. The study was accomplished at a public school of Belo Horizonte city, whose library was the starting point of observation of the practices of school literary literacy and of selection of the researched subjects. Through the technique of interviews, we tried to recompose the family configurations of those subjects, the located actions inside those families, that gave opportunity the updating of readings, and the established relationships for them with the literary reading, involving the frequency, the choices and the forms that that reading assumes. The results of the research were presented in two parts. Firstly, we were devoted to the description of the school library, for understanding its as one of the present elements in the situational context of the researched that it creates reading possibilities, generating specific demands in its public, starting from the offer of a varied collection. The organization of that space, the actions diffuser of the reading promoted by it and the relationships between library and class room, they were analyzed, trying to point out the conceptions of literary reading that would be present and which would be their effects on the students. For that, we were based, mainly, in the studies on the reading, under a historical perspective, accomplished by Anne-Marie Chartier and Jean Hébrard (1995). Soon after, we focused four profiles of readers, selected in way to represent different familiar configurations, in what refer to the cultural capital (school) and to the presence/absence of practices of literary reading in that environment and we analyze the cultural dispositions for presented them, under the theoretical perspective of Bernard Lahire. The results of the research appear for the need of reorienting the school activities, linked to the literary reading, seeking the amplification of the youths' knowledge, relative to that field, in order to supply them criteria so that they can build your personal canon, in dialogue with the group of that cultural production.

## Referências bibliográficas

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas Ciências Naturais e Sociais*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BATISTA, A. A. Gomes; GALVÃO, A. M. O. (Org.). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- BOURDIEU, Pierre, NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. Excluídos do interior. In. *Escritos de educação*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- \_\_\_\_\_. Os três estados do capital cultural. In. *Escritos de educação*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- \_\_\_\_\_. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- \_\_\_\_\_. Leitura, leitores, letrados literatura. In. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 134-146.
- \_\_\_\_\_. Espaço social e poder simbólico. In. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 149-168.
- BRANCO, António. Da “leitura literária escolar” à “leitura escolar de/da literatura”: poder e participação. IN: PAIVA, Aparecida et al (orgs). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.
- BRANDÃO, Zaia, LELLIS Isabel. Elites acadêmicas e escolarização dos filhos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n.83, p. 509-526, ago. 2003.
- BRESSOUX, P.. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. *Educação em revista*, nº 38, p. 17-88, dez. 2003.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1985.
- CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger et al. *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 1998.
- CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. *Discursos sobre a leitura (1880-1890)*. São Paulo: Ática, 1995.

CHARTIER, Anne-Marie. Que leitores queremos formar com a leitura infanto-juvenil?. In: PAIVA, Aparecida et al (orgs). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p.127-144.

CHARTIER, Roger. *Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit*. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. *Práticas de leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

CORRÊA, Hércules Toledo. *Tempos e espaços culturais: diferenças na produção e efeitos sobre a recepção*. 2002. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, UFMG, 2002.

COSSON, Rildo. Entre o cânone e o mercado: a indicação de textos na escola. In: PAULINO, Graça, \_\_\_\_\_ (org). *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

ECO, Umberto. *Sobre os espelhos e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

HÉBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar. Como Jamerey-Duval aprendeu a ler? In.: CHARTIER, Roger (org). *Práticas de leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Editora 34, 1996.

KLEIMAN, Ângela. *Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1989.

KHEDE, Sonia Salomão (Org.). *Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1999.

\_\_\_\_\_; ZILBERMAN, Regina. *A leitura rarefeita: livro e literatura no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

LAHIRE, Bernard. *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_. *O homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. Crenças coletivas e desigualdades culturais. *Educação e Sociologia*, Campinas, v.24, n. 84, set. 2003. Disponível em: < [http:// www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). > Acesso em: 31 jan. 2006.

\_\_\_\_\_. *A cultura dos indivíduos*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. *A literatura e suas apropriações por leitores jovens*. 2003. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, UFMG, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MORAES, Ruben Borba de. *O problema das bibliotecas brasileiras*. Rio de Janeiro: Editora da Casa do Estudante do Brasil, 1943.

MOREIRA, Antônio Flávio et al. *Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais*. São Paulo: Cortez, 2001.

MUCCHIELLI, Roger. *A entrevista não-diretiva*. São Paulo: Martins Pontes, 1994.

NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação do final dos anos 60 / início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. *Em aberto*, nº 46, p. 49-58, abr/jun. 1990.

\_\_\_\_\_. & MARTINS, Cláudio M. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 78, p.15-35, abr. 2002.

\_\_\_\_\_. *Elites econômicas e escolarização: um estudo de trajetórias escolares junto a um grupo de famílias de empresários em Minas Gerais*. 2002. Tese [Professor Titular] – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte.

\_\_\_\_\_. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. *Paidéia*, vol. 8, n.14/15, p. 91-103, fev.ago.1998.

PAIVA, Aparecida et al (org). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005.

PAULINO, Graça et al. *Ensino de literatura: algumas questões da teoria e da prática*. Belo Horizonte: UFMG/FALE/NAPq, 1994. Cadernos de Pesquisa, v.21.

\_\_\_\_\_. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, Portugal, v. 17, p.47-62, 2004.

\_\_\_\_\_. No silêncio do quarto ou no burburinho da escola. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v.3, n. 16, p.31-37, jul-ago.1997.

\_\_\_\_\_. A mediação dos divulgadores de livros. In:\_\_\_\_\_, COSSON, Rildo (org). *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

PAZ, Eliane Hatherly. *Isto e aquilo: reflexões sobre a “literatura de entretenimento” no Brasil*.2003. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Letras – PUC, Rio de Janeiro, 2003.

PORTES, A. P. *Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares*. 1993. [Mestrado em Educação] – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. 2 ed. São Paulo, Ática, 1999.

SILVA, Santuza Amorim da. *Práticas e possibilidades de leitura na escola*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação - UFMG, Belo Horizonte, 1997.

SINGLY, F. de. L'école et la famille. In: VANZANTEN, A. (Org.). *L'école: l'état des savoirs*. Paris: La Découverte, 2000. p. 271-279.

\_\_\_\_\_. L'appropriation de l'héritage culturel. *Lien Social et Politiques* – RIAC, n. 35, p. 153-165, 1996.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro (org). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1991, p.18-29.

\_\_\_\_\_. Leitura e democracia cultural. In: PAIVA, Aparecida et al (orgs). *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte, CEALE/Autêntica, 2004, p. 17-32.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, Aparecida et al (org). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 15. ed. São Paulo: Ática, 1997.

SOUZA, Agostinho Potenciano de. *Vôos e sombras: um discurso sobre a leitura no ensino médio*. 2003. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Letras -UFMG, 2003.

VIANA, Maria José Braga. Novas abordagens da escolarização das camadas populares: uma revisão de estudos recentes acerca de trajetórias escolares de sucesso. *Vertentes*, nº 7, p. 82-93, jan./jun. 1996.

\_\_\_\_\_. *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade*. 1998. Tese [Doutorado em Educação] – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte.

WACQUANT, Loïc J. D. O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, n.19, p. 95-110, nov. 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br>>. Acesso em: 28 mai. 2006.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAGO, Nadir. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. *Paidéia*. Vol.10, nº 18, p. 70-80, jan/jul. 2000.

ZAPPONE, Miriam H. Y. *Práticas de leitura na escola*. 2001. Tese (Doutorado em Letras). Instituto de Estudos da Linguagem- UNICAMP, Campinas, 2001.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 8 ed. São Paulo: Global, 1994.

\_\_\_\_\_. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

\_\_\_\_\_; LAJOLO, Marisa. *Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos*. 4. Ed. São Paulo: Global, 1993.



## Anexo: Roteiro de entrevista

### Dados pessoais

Nome: \_\_\_\_\_ idade: \_\_\_\_\_

Profissão da mãe: \_\_\_\_\_

Escolaridade: \_\_\_\_\_

Profissão do pai : \_\_\_\_\_

Escolaridade: \_\_\_\_\_

### Caracterização familiar

- Tipo de moradia:
- Quantas pessoas moram na sua casa?
- Quem são? Fale sobre elas. ( se trabalham, profissão, escolaridade, relação)

### Trajatória escolar

- Em quantas escolas já estudou?
- Com que idade entrou na escola?
- Lembra-se de quando aprendeu a ler?  
Quantos anos tinha?  
O que sentiu?  
Como foi?

### Influências familiares sobre a escolarização ou sobre a disposição leitora

- Quem na sua família acompanha mais os seus estudos? (Olha os cadernos, assina os bilhetes, comparece às reuniões, faz a renovação da matrícula, etc..)
- Quem lhe ajuda nos trabalhos escolares, dever de casa ou pesquisas?
- Quando essa ajuda / acompanhamento acontece? De que forma (espontânea, rotineira, obrigatória)?
- Você gosta de ganhar livros de presente? \_\_\_\_\_ Já ganhou algum? \_\_\_\_\_
- Quem lhe deu? \_\_\_\_\_ Quando? \_\_\_\_\_
- Quantos livros tem em sua casa- De quem são? Quem os lê?

### Relação com a escola

- O que você acha de estudar?
- Fale-me de você como aluno (a).

### Relação com a leitura

- Fale sobre sua rotina (aquilo que faz todos os dias, a que horas faz, etc.).
- Quais são suas atividades nos momentos de lazer?
- Faça uma classificação daquilo que você mais gosta de fazer. Que lugar a leitura ocupa?
- Onde lê? Como lê? Quando lê?
- Qual é o título do último livro que você leu? Fale sobre ele. (Quem lhe indicou, onde o pegou, porque o leu, etc.)
- Quantos livros você leu este ano? \_\_\_\_\_

- Quantos livros têm na sua casa? \_\_\_\_\_
- Com quem comenta suas leituras? \_\_\_\_\_
- Lembra-se de qual foi o primeiro livro que leu? (quando, onde e como foi?)
- De qual(is) livro(s) mais gostou?
- De que gênero de leitura mais gosta ou lê com mais frequência? ( gibi, romances para adolescentes, literatura brasileira, literatura estrangeira, suspense, terror, Auto-ajuda, drama, filosofia, aventura, jornais, revistas, etc..)
- Quais são os autores que você “conhece” ?  
\_\_\_\_\_

#### **Influências da escola e da biblioteca escolar**

- Há alguma experiência de leitura na escola de que você se lembra? Fale sobre ela.
- Você tem a carteirinha da biblioteca? \_\_\_\_\_ Quando a fez?  
Por quê ?
- Qual é a sua frequência à biblioteca? Quando a utiliza? Por que vai até lá?
- Você frequenta outra biblioteca? Qual?
- Avalie a biblioteca da sua escola.
  - O que ela tem de bom?
  - O que você não gosta nela?