

FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA CARIOCA: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO

Lucelena Ferreira¹

RESUMO

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa de doutoramento, de viés etnográfico, que tem como objetivo buscar indícios das representações e práticas de leitura de alunos do ensino médio de uma escola pública carioca. O foco da investigação é a influência do ensino de língua e literatura na relação dos alunos com a leitura. A abordagem de representações utilizada tomou por base os trabalhos de Roger Chartier, na perspectiva da História Cultural, que as identifica como esquemas construídos de classificação e julgamento, que organizam a apreensão do mundo. Os fenômenos educacionais foram observados com o apoio de conceitos e estratégias do campo antropológico. Para isto, foi realizado um trabalho de campo etnográfico, com observação participante e entrevistas com alunos e professora. A análise dos dados mostrou que, no que diz respeito à maioria dos alunos, a professora não consegue atingir sua meta de contribuir para o letramento literário dos alunos. As práticas escolares de leitura não se constituem em práticas significativas para a maior parte do grupo pesquisado.

Palavras-chave: letramento; representações; práticas.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa de doutorado que se configurou como desdobramento das investigações do GEALE/PUC-Rio (Grupo de Estudos em Antropologia da Leitura e da Escrita, do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, coordenado por Tania Dauster). Trata-se de uma pesquisa etnográfica acerca da relação de alunos do último ano do ensino médio de uma escola pública carioca com a leitura, evidenciada em práticas e representações, tendo como vetor o papel formador da escola neste campo. Pretendeu-se desvendar os significados que os estudantes atribuem à leitura e à literatura, investigando o que lê o universo discente pesquisado, como, para que e por que lê (ou não),

¹ Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis (PPGE/UCP). Doutora em Educação pela PUC-Rio (2009) e doutora em Letras pela PUC-Rio (2001). Endereço eletrônico: lucelena@terra.com.br.

com destaque para as influências do ensino de língua/literatura neste processo. Na perspectiva adotada, a etnografia figura como opção teórico-metodológica. Os fenômenos educacionais foram observados com o apoio de conceitos e estratégias do campo antropológico. O que define a etnografia, para Geertz (1989), é o esforço intelectual empreendido para a elaboração de uma “descrição densa” sobre a cultura estudada, compreendida como texto ou “teias de significados” que devem ser interpretados. O autor propõe um modelo de análise cultural hermenêutico. Assim, investiu-se em um olhar relativizador, tendo como meta o abandono dos preconceitos etnocêntricos, com vistas a um descentramento que permita perceber a ótica do outro. O trabalho de campo, realizado em 2007 e 2008, incluiu observação participante (em aulas de Língua Portuguesa) e entrevista em profundidade com professora e alunos.

QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

A partir do conceito semiótico de cultura de Geertz, percebe-se a leitura como ação simbólica, embebida em valores, crenças, representações e significados. Nesta investigação, fugindo à ótica do déficit ou da privação cultural, buscou-se compreender a lógica dos alunos sobre a leitura, buscando recorrências e observando seus próprios termos e sistemas de referência.

O conceito de representações utilizado tomou por base os trabalhos de Roger Chartier, que as identifica como esquemas construídos de classificação e julgamento que organizam a apreensão do mundo real, sendo sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as geram. As representações se estabelecem como disposições estáveis e partilhadas, sendo matrizes de discursos e práticas.

Para se tratar de representações e práticas de leitura hoje, é relevante levar em conta a “revolução do texto eletrônico”. Com o advento deste, modificam-se, além da técnica de reprodução, as estruturas e o suporte em que o texto é oferecido. Transformam-se os modos de organização, de estrutura, de consulta ao texto. Surge o “leitor navegador”, que se arrisca na imaterialidade dos “arquipélagos textuais sem margens nem limites” (CHARTIER, 1999, p.101). Perceber de que forma o grupo estudado representa e pratica a leitura no bojo destas transformações historicamente tão recentes

(e ainda em curso), que promovem a convivência de suportes e modos de ler tão distintos, é um dos desafios desta pesquisa.

Para Chartier, leitura é prática cultural que envolve apropriação, invenção, produção de significados a partir da interação entre leitor e texto. Chartier sublinha os usos contrastados do texto, enfatizando o espaço de liberdade para construção de significados por parte do leitor, articulado a suas competências, expectativas, disposições. Mas ressalta que esta liberdade não é ilimitada. A singularidade do leitor é perpassada pela influência da(s) comunidade(s) da(s) qual(is) faz parte, por seus modelos e normas. Para que se compreenda o processo de construção de significados, torna-se fundamental considerar, além das competências e práticas do leitor, as formas discursivas e materiais do texto, o tipo de suporte e ainda os códigos e convenções que regem as práticas da(s) comunidade(s) de leitores à(s) qual(is) pertence cada leitor singular (CHARTIER, 1988). Assim, ao investigar esta comunidade escolar de leitores, importa desvendar os valores, normas e regras que guiam as práticas legitimadas no âmbito da relação com a leitura. Quais os constrangimentos que impõem à leitura? Quais são os textos e autores paradigmáticos? De que maneira são apropriados pelos alunos? Quais são as posturas, os gestos, os textos legitimados? Vai-se investir na compreensão das tensões, nuances, conflitos envolvendo práticas e representações de leitura e literatura, sob a ótica dos alunos e da professora. Pretende-se lançar luz sobre a influência da vivência escolar, especificamente do ensino de língua/literatura, na relação dos alunos com a leitura.

O trabalho de campo, de viés etnográfico, incluiu contato direto e prolongado com os sujeitos estudados, em um processo de observação participante. A observação deu-se em dois ou três tempos de aula por semana, durante um semestre letivo em 2007 (agosto a novembro) e meio semestre letivo no início de 2008. Foram observadas duas turmas de terceiro ano do ensino médio (uma em cada período de observação), durante as aulas de língua portuguesa e literatura ministradas pela professora Luana (os nomes dos sujeitos pesquisados serão aqui substituídos por nomes fictícios). Neste tipo de estudo, por meio de convivência intensa com o grupo pesquisado, que pressupõe um "mergulho" na cultura estudada, o pesquisador deve buscar compreender "de dentro" o ponto de vista nativo nos seus termos, tentando sistematizar suas categorias e conceitos, bem como a lógica que os organiza.

Para coleta de dados, o trabalho de campo incluiu, ainda, a realização de entrevistas semiestruturadas com os alunos e com a professora. Entrevistei todos os alunos da primeira turma, com exceção de dois, que não quiseram participar, perfazendo um total de dezenove entrevistas, além de cinco alunos da segunda turma. O critério para decidir o momento de encerrar as entrevistas foi o da recorrência das respostas em relação aos temas principais da pesquisa.

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

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

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

NOTÍCIAS DO CAMPO

Como critério de seleção da escola para a pesquisa, priorizou-se uma instituição que, à primeira vista, não inviabilizasse, ao menos no que tange a infraestrutura e qualidade de formação docente, um trabalho pedagógico de formação de leitores voltado para o letramento, com condições de proporcionar uma “escolarização adequada da literatura” (SOARES, 2006). De acordo com Magda Soares, letramento seria “o estado ou condição de indivíduos ou de

grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita” (2002, p.3), ou seja, que estão aptos a atender às demandas sociais neste campo, incluindo, obviamente, as demandas no âmbito profissional. O conceito de letrado deve considerar as competências diferenciais relativas aos vários tipos de letramentos (digital, literário, funcional etc.):

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

Para esta pesquisa, interessa particularmente refletir sobre a proposta de letramento literário da professora Luana para a comunidade de leitores observada. A noção de letramento literário vem sendo desenvolvida com ênfase pelo GPELL - Grupo de Pesquisa do Letramento Literário do CEALE/ UFMG e está ligada à formação do leitor de literatura e sua apropriação da tradição literária (CORRÊA; RIBEIRO, 2004).

A escola pública estadual em questão localiza-se em uma área nobre da zona sul carioca e oferece o ensino médio regular. No exame do Enem de 2008, esta instituição obteve resultados pouco acima da média das escolas do estado. Em termos de infraestrutura, apresenta um pátio externo espaçoso, um prédio de três andares e dezenove salas de aula no total, além de possuir biblioteca, sala de computadores, sala de vídeo, laboratório de química e física, refeitório. As instalações são relativamente limpas e bem conservadas. A professora Luana expressa sua opinião sobre a biblioteca: conta com ‘um acervo bom, mas não tem um acesso bom. Quase nunca tem alguém. Eu não sei direito como é, mas os alunos reclamam muito’. Para ela, o acervo é subutilizado. A escola possui ainda um acervo de literatura (clássicos, basicamente) que fica na sala dos professores, com quantidade de livros suficiente para que se possa emprestar um mesmo título a todos os (ou parte dos) alunos de uma turma. Não são muitos títulos.

O Projeto Político-Pedagógico da escola (PPP) coloca como principais desafios da equipe ‘a evasão, a repetência e o fraco

desempenho escolar'. De acordo com o PPP, a quase totalidade do corpo discente é originária de comunidades de baixa renda, e o perfil dos alunos é de jovens que sofrem cotidianamente com a violência nas comunidades onde residem, têm certa vulnerabilidade a gravidez precoce, drogas e doenças sexualmente transmissíveis, muitas vezes relacionada a desajustes familiares (que incluem desemprego, alcoolismo, separação dos pais etc.). O perfil socioeconômico dominante entre os alunos também foi percebido a partir de dados objetivos colhidos nas entrevistas, tais como local de residência (residem em favelas e comunidades de baixa renda), tipo de profissão e escolaridade dos pais (sempre reduzida, nenhum com curso superior), necessidade de trabalhar para complementar a renda familiar (relatada por alguns) etc. Quanto ao trabalho dos alunos, foram citadas as seguintes funções: entregador de restaurante, garçom, DJ, manicure e depiladora, vendedora de loja etc. Algumas das profissões de pais mencionadas foram: doméstica (a mais citada), diarista, porteiro, eletricista, auxiliar de cozinha, 'vendedor autônomo' (vale ressaltar que, neste artigo, as categorias e expressões nativas serão colocadas entre aspas simples). Verificam-se algumas diferenças no interior do grupo pesquisado em relação à condição econômica. Enquanto vários alunos precisam trabalhar para complementar a renda familiar, outros têm pais com renda suficiente para mantê-los apenas estudando. Nas entrevistas, a maior parte dos jovens contou que já foi vítima de preconceito, em geral por sua cor ou situação socioeconômica. A maioria se autocalifica como pertencente à classe 'média baixa'. Alguns como 'classe baixa' ou 'pobre'. Em relação à cor, a quase totalidade dos alunos se definiu com termos como: 'pardo', 'nem preto nem branco', 'típico brasileiro', 'uma mistura', 'mestiço'. Os estudantes entrevistados têm entre dezessete anos (três alunos) e dezenove anos (dois alunos), com maior concentração na idade de dezoito anos. Dos alunos entrevistados, 58% são homens e 42% são mulheres.

REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS DE LEITURA DA PROFESSORA

A professora pesquisada tem cinquenta anos, olhos e cabelos castanhos e pele branca, mora em um bairro nobre da zona sul do Rio de Janeiro, perto da escola onde trabalha, possuiu carro e se autocalifica como membro da 'classe média-média'. É formada

em Letras. Em 1982, concluiu um mestrado nesta área em uma conceituada universidade particular do Rio de Janeiro. É evidente que professora e alunos pertencem a universos culturais bastante distintos. Luana tem mais de vinte e cinco anos de magistério e trabalha na instituição pesquisada desde 1996. Só dá aulas nesta escola.

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

Esta professora de língua e literatura vem de família leitora: pai, mãe e irmãos gostam de ler. Verificam-se sociabilidades em torno da literatura em seu ambiente familiar. Segundo Luana, isto influenciou positivamente sua relação com a leitura. Além da experiência familiar, estudou em um colégio de freiras que valorizava o estudo de línguas e literatura. Assim, Luana escapa a um perfil de professor de literatura não raro no Brasil, com características que se constituem em limitações significativas para que possa formar leitores literários: o do professor que não é leitor literário, que não gosta de ler literatura e/ou que possui uma "formação precária e apressada" que limita sua autonomia (EVANGELISTA, 2001, p.5).

Luana se autocalifica como leitora. Ela descreve seu perfil como o de uma leitora 'ecclética', 'trilíngue', sem preconceitos em relação a gêneros, títulos ou autores. Lê clássicos e *best sellers*. Mas, ao lado do apregoadado ecletismo, a professora, no discurso e nas práticas escolares, valoriza, sobretudo, a cultura letrada. Os autores e livros clássicos da literatura, considerados por ela uma leitura 'mais sofisticada', são uma meta assumida de leitura a atingir com seus alunos. Ela afirma que procura criar estratégias didáticas para despertar o interesse dos alunos por este tipo de texto.

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

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

Quando fala de suas metas como professora de língua e literatura, que têm como centro o estímulo à leitura, Luana ressalta a preocupação de contribuir com a inserção profissional de seus alunos, sendo o desenvolvimento da capacidade de leitura dos estudantes um dos caminhos para isto. Assim, sua representação de leitura, ao lado da idéia de 'viagem dentro de você mesmo', da dimensão de "descoberta de si" (DAUSTER; FERREIRA; TIBAU, 2009), inclui uma dimensão utilitária, ligada à contribuição prática que a leitura poderá trazer para o exercício da cidadania, para a vida profissional dos seus alunos e, portanto, para a melhoria de sua condição socioeconômica. Pode-se considerar que Luana persegue dois objetivos básicos como professora de língua e literatura: contribuir para o letramento literário (CORRÊA; RIBEIRO, 2004) e para o letramento funcional (PAULINO, 2004) de seus alunos, este último ligado a leitura e compreensão de textos básicos para a vida diária do cidadão.

Esta professora tem uma postura questionadora acerca da didática no ensino da literatura e busca novos encaminhamentos. De acordo com Luana, o ensino tradicional, que começa pelo Barroco ('esse caminhar histórico'), 'afasta definitivamente da literatura os alunos'. Ela afirma: 'há textos que seriam mais, é... tocantes'. Assim, para o ensino da literatura, a professora defende o trabalho por 'temas', preferencialmente ligados à realidade dos estudantes. Sua meta é partir do conhecimento destes jovens, de 'centros de interesse' deles, e oferecer 'algo novo', associado preferencialmente a textos e autores clássicos, legitimados pela cultura letrada.

Em relação ao suporte valorizado e utilizado pela docente em aula, o livro de literatura (ou, na maior parte das vezes, trechos

digitados e xerocados) tem importância central. Textos literários também são utilizados algumas vezes no livro didático.

A respeito dos alunos, Luana acredita que não dão 'nenhum significado' para o curso de literatura, porque 'a escola é um reduto de preconceitos' e 'eles acham que arte não é importante'. Na opinião dela, isto é reflexo da desvalorização da arte que ela percebe na sociedade atual. A representação que esta professora tem dos alunos - segundo ela, partilhada por outros professores de língua portuguesa da escola - inclui a imagem de não-leitores.

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

Buscando perceber limites e possibilidades, vale ressaltar o tom das aulas, em que predomina um clima de descontração e simpatia mútua entre professora e alunos (e entre os alunos), bem como de interesse pelas aulas, boa parte do tempo. Os alunos costumam participar da maioria das discussões e exercícios propostos, estimulados por Luana. A professora consegue ser firme e, ao mesmo tempo, carinhosa e bem humorada no trato com seus alunos. Como ilustração, segue uma anotação do diário: "Clima da sala: de interesse na aula!!! Os alunos prestam atenção. Ela [Luana] faz perguntas ao tempo todo. Eles respondem. Não tem quase conversa paralela".

REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS DE LEITURA DOS ALUNOS

Nas aulas que observei, havia uma média de dezesseis alunos. Eu chegava sempre alguns minutos antes de a aula começar e me sentava no fundo do cômodo e lá ficava em silêncio o tempo todo - observando e, eventualmente, fazendo anotações. Os alunos,

quando iam chegando, pouco me olhavam. Raramente algum me cumprimentava. Ao entrar em sala, Luana me cumprimentava com um movimento de cabeça ou com um sorriso. Desde o início, ela teve uma postura de interesse e colaboração com meu trabalho.

Ao realizar as entrevistas semiestruturadas, em tom de conversa informal, com os alunos, busquei conhecer suas representações de leitura e literatura, as práticas cotidianas e gestos efetivos de leitura (ou ausência destes), dentro e para além do que é legitimado pela comunidade escolar de leitores. Procurei perceber como, do ponto de vista deles, a escola influencia sua relação com a leitura. As análises vão se centrar na turma de 2007.2, já que entrevistei todos os alunos. Por vezes, vou me referir às entrevistas feitas na segunda turma (2008.1), mas apenas para complementar as reflexões sobre o primeiro grupo.

As entrevistas com os estudantes foram todas realizadas dentro da escola, após a aula de língua portuguesa (que era a última do dia), em salas de aula vazias ou no pátio. Acertei com Luana que, ao fim de cada aula, ela perguntaria aos alunos quem poderia me conceder entrevista naquele dia. Assim foi feito durante muitas aulas e, com esta mediação, consegui conversar com toda a turma, com exceção dos dois alunos que não quiseram dar entrevista.

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

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

de menção à Drummond. Ressalta-se, aqui, a influência da cultura escolar na representação de literatura destes alunos.

No sub-grupo que afirma ler literatura para além das demandas escolares, como é de se esperar, houve maior quantidade e variedade de citação de autores e obras preferidos, alguns deles clássicos, ou seja, "autorizados" pela cultura letrada. Também foram mencionados "gêneros" de texto que gostam de ler, como aventura, mistério, poesia, contos eróticos, biografia. Os autores citados normalmente vinham acompanhados de referência a um (ou mais) romance específico. *Harry Potter* figurou como livro preferido de dois alunos (e um terceiro disse que é o próximo que ele vai ler). Entre os *best sellers*, também foram citados *O Código da Vinci*, *O Caçador de pipa* e *Cidade de Deus*). A aluna Ilana mencionou seu gosto por livros que classificou como 'religiosos', como *O filho prodígio* e *A última lágrima*. Também gosta de ler contos eróticos e poesia. Diante desta diversidade de leituras, recorro ao pensamento de Aracy Evangelista, quando afirma que os professores deveriam se preocupar não apenas em conhecer as preferências de leitura de seus alunos como também em trabalhar com elas em sala de aula, considerando que as fronteiras entre o literário e o não literário são cada vez mais fluidas:

quanto às obras de leitura literária a serem propostas em sala de aula e na biblioteca, seria necessário, antes, conhecer os interesses de leitura dos alunos, para com esses interesses dialogar. Não basta propor. O terreno mais propício para novas propostas é o diálogo sobre os gostos e preferências dos leitores, pois é destes que essas nascerão. As reflexões e as análises que serão feitas na escola abrangerão as potencialidades artístico-literárias, tanto das obras preferidas pelos alunos quanto daquelas sugeridas pela escola, para ampliação do horizonte de leituras. (2001, p.9)

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

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

Perguntei aos alunos se veem algum sentido em estudar literatura na escola: ao contrário do que acredita Luana, quase todos (das duas turmas) disseram que sim (com apenas duas exceções). A meu pedido, eles justificaram sua resposta. Os argumentos que mobilizaram ajudam a melhor compreender a representação de literatura dos alunos. Quando abordam a importância da leitura de literatura, a argumentação passa pelo aprendizado da língua portuguesa que a literatura propicia, incluindo aumento de vocabulário, melhora na capacidade de expressão oral e escrita, conhecimento da norma culta etc. Um argumento utilizado de forma recorrente pelos alunos refere-se à possibilidade de conhecimento de 'outras culturas' (aqui referem-se à cultura de outros povos) e de 'outras épocas' que a literatura enseja. Outra referência frequente foi o ganho de 'sabedoria' e 'conhecimento' que a literatura proporciona. Para alguns estudantes, a leitura de literatura está associada ao aumento do potencial crítico do leitor. Perguntei ao aluno Silvio se vê algum significado em aprender literatura, e ele respondeu: 'Sim. Eu acredito que, quanto mais informação tem, mais cultura tem, melhor você pode fazer. E você fica menos preso naquela, naquilo que é mídia, que a Internet viu, que os jornais põem na sua cabeça'. Já o aluno Alexandre afirma que a leitura de literatura ('dos livros e textos, mais poesias, assim, que eles sempre têm um duplo sentido') é a 'luz que tira das trevas da ignorância' e traz uma 'visão mais ampla' que ajuda o leitor a interpretar e compreender melhor outros tipos de textos, como 'comerciais' e 'letras de música'. A fala dos alunos revela desconfiança em relação às informações veiculadas na mídia, bem como a legitimação do objeto livro.

Uma constante no grupo é o sentido de utilidade que atribuem à leitura de literatura, fartamente argumentado (mesmo entre os que não leem este tipo de texto). Sendo assim, pode-se concluir que o sub-grupo majoritário que não gosta de ler literatura possui uma representação de leitura literária *antitética*, que reúne aspectos

bons e ruins: é 'importante' e 'útil', mas 'cansa' e não dá prazer (por isso não fazem). Como exemplo, destaco os comentários a seguir, entre tantos outros similares, que expressam a relação dos alunos com a leitura literária e sintetizam o aspecto mencionado: 'Eu não gosto e é importante' (Cláudia), 'Necessária e eu não leio muito por preguiça' (Marcos).

Para além da lógica utilitária, alguns alunos que afirmam gostar de ler literatura demonstram perceber outras possibilidades e características deste tipo de texto. Alexandre acredita que a literatura ajuda o leitor a entender seus sentimentos a partir do contato com os personagens, além de provocar uma 'viagem' sensorial. Silvio também se refere ao autoconhecimento que a literatura possibilita, remetendo à dimensão da "descoberta de si" (DAUSTER; FERREIRA; TIBAU, 2009) também citada pela professora Luana ao falar de sua relação com este tipo de texto. Diz o aluno: "Eu acho que... a leitura expõe certos conceitos que você tinha dentro de você, mas que você, tipo, não os ouvia, porque achava anormal".

Evidenciam-se algumas características predominantes na representação de leitor do grupo observado (nas duas turmas): leitor é aquele que lê literatura (associada com mais frequência ao suporte livro), que gosta de ler literatura e o faz para além das demandas escolares. A representação de leitor também inclui a ideia de ler *com frequência*. Para cumprir o quesito frequência, parece aceitável, especialmente para os alunos que se consideram leitores, que sejam levados em conta também outros tipos de texto, como sites de Internet, jornais e revistas.

Perguntei a cada jovem se ele/ela se considera leitor/leitora. Aproximadamente quarenta por cento dos entrevistados (incluindo os alunos das duas turmas) se classificam desta forma. Este resultado pode ser considerado surpreendente se contrastado à representação que a professora possui de seus alunos (como não-leitores). No grupo estudado, todos os alunos que se consideram leitores afirmam que gostam de ler literatura, ou seja, cumprem um aspecto central da representação de leitor predominante entre estes jovens. Quando este sub-grupo qualifica sua relação com a literatura, utiliza verbos como: 'gosto', 'amo', 'adoro' etc., formando um campo semântico que revela ligação prazerosa e afetiva com o objeto.

Para os grupos pesquisados (incluindo as duas turmas), a princípio, se o aluno não gosta de ler o que é valorizado pelo discurso

de autoridade da professora, então não se considera leitor. Assim, a autorrepresentação dominante – não-leitor – parece estar ligada ao fato de que as leituras que despertam o interesse da maioria não coincidem com os autores, obras, suportes, práticas legitimadas e valorizadas pela comunidade escolar de leitores.

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

Entrevistador: Você se considera um leitor?

Diego: Não, não.

Entrevistador: O que significa ser leitor para você?

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

Dante também procura fazer ressalvas ao se autot classificar: ‘Não me considero leitor assim de pegar livro, de ter interesse em acabar o livro, de pegar outro, estar sempre na biblioteca procurando alguma coisa, mas em questão geral de ler de alguma notícia. Gosto também de ler muita coisa de história, assim, história do Brasil.’

Para além das práticas valorizadas pela comunidade escolar de leitores estudada, os alunos entrevistados leem (e escrevem) quase que diariamente. O suporte mais citado foi o computador, que a maioria possui em casa. Os poucos que não possuem revelam ter acesso frequente, seja em *lan houses*, no trabalho ou em casa de amigos. O acesso à Internet é intenso. Para muitos, diário. Do grupo estudado, todos demonstram algum nível de letramento digital (SOARES, 2002). Sites informativos (atendendo a assuntos de interesses diversos dos alunos, como literatura, arquitetura, história, futebol, e/ou demandas escolares), e-mail, MSN, Orkut e outros programas de relacionamento são os mais utilizados pelos jovens entrevistados. A leitura de jornal *on line* também foi citada por quatro

alunos no grupo de 2007. O uso do computador é unanimemente uma referência prazerosa para os jovens pesquisados.

A pedagogia da literatura de Luana não inclui o computador como suporte de leitura. Sua proposta central para estimular a leitura - de partir de centros de interesse dos alunos para oferecer algo novo - concentra-se na busca de temas de interesse dos estudantes e não privilegia a questão dos suportes e tipos de texto que povoam seu dia a dia. Desta forma, não são levadas em conta as novas maneiras de ler e escrever associadas ao texto eletrônico, que integram práticas cotidianas significativas destes jovens, constituindo-se em valor, fonte de interesse, formação, prazer e novas sociabilidades. A partir de sua pesquisa com adolescentes internautas, Freitas (2003, p.160) conclui que

na era das novas tecnologias digitais, [os adolescentes] têm encontrado nestes espaços virtuais, nos quais transitam pela leitura/escrita, possibilidades para atender aos seus interesses, construir sua identidade, deles fazendo um possível espaço de formação. Enfim, estamos descobrindo que a Internet está possibilitando que os adolescentes leiam/escrevam mais. Passam horas diante da tela e, manuseando o teclado, entregam-se a uma leitura/escrita teclada criativa (criando códigos apropriados ao novo suporte), espontânea, livre, em tempo real e interativa.

Assim, a pedagogia da literatura de Luana deixa de lado a prática mais frequente e prazerosa de leitura dos alunos no seu cotidiano: a leitura digital.

Concordo com Freitas (2003) que a Internet abre novos e promissores caminhos de aproximação com a literatura e lhe dedica um enorme espaço. Crescem os sites dedicados à literatura, com bases de dados atualizadas sobre obras, autores, gêneros, movimentos literários etc. Na rede, encontram-se grupos de pesquisa e fóruns de debate sobre autores e obras, ampliando possibilidades de interação entre internautas (FREITAS, 2003, p.160). Outra possibilidade oferecida pela rede virtual é a divulgação de textos produzidos pelo leitor navegador ou mesmo a partilha de textos de outros autores, por meio de email, blogs, sites de relacionamento, sites pessoais ou especializados, entre outros. É possível encontrar, também, sites de

criação literária coletiva na Web. Já existem sites onde é possível obter obras literárias na íntegra e gratuitamente, facilitando o acesso das camadas populares à literatura. A aluna Ilana, que afirma gostar de ler poesia e contos eróticos, revela que tem o hábito de criar pastas com poemas de autores diversos que encontra na Internet. Ainda que a quase totalidade dos alunos entrevistados nesta pesquisa não possua biblioteca (com livros) em casa, todos demonstram ter acesso ao que Chartier chama de "biblioteca eletrônica" (1999, p.119), formada pelo imenso acervo disponível gratuitamente na Internet. Na escola, a biblioteca eletrônica ajudaria a superar a limitação do acervo de livros com exemplares para a turma toda, possibilitando ampliar as escolhas de texto da professora.

Para Freitas, é na Internet que o texto consegue assumir toda a sua potencialidade por meio do hipertexto, que promove novas formas de leitura/escrita, "estabelecendo nós, ligações com outros textos e autores, criando linhas variadas e interpretativas" (2003, p.162). Com isso, o leitor navegador pode elaborar uma edição particular, exercitando a montagem de um caleidoscópio textual, que ainda pode ser acrescido de som e imagem.

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

Vimos que aproximadamente sessenta por cento dos entrevistados não leem literatura para além das demandas escolares. Perguntei por que não o fazem. Dentre as respostas mais frequentes, estão: 'preguiça', 'cansaço', falta de paciência, falta de tempo. Se levarmos em conta que estes jovens efetuam cotidianamente outras leituras (para além das obrigações escolares), estas justificativas parecem não dar conta. Como exemplo, cito o aluno Diego, que passa 'horas no computador', tem um 'vício' em jornal ('tenho lido muito revista, revista científica, revista de tecnologia, de arquitetura, de conhecimento de outros países, diariamente eu leio jornal, tenho um vício por jornal'), mas, quando pergunto sobre a leitura de literatura, ele afirma:

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

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

Menos de 1/3 dos alunos (31%) consideram que a escola influencia positivamente seu gosto/interesse pela leitura. Ao tratar deste tema, os entrevistados, em suas justificativas, referiam-se predominantemente à leitura de livros/literatura, mas abrangiam também leitura de jornais e revistas. Vale ressaltar que todos os alunos pesquisados estudam na sua atual escola desde o primeiro ano do ensino médio. Considerando dois grupos de estudantes - os que se consideram leitores e os que não se consideram -, este percentual divide-se da seguinte forma: dentre os que se consideram leitores, aproximadamente sessenta por cento acham que a escola consegue estimular a leitura. Dentre os que não se consideram leitores, todos (com uma exceção) concordam que a escola não consegue estimular gosto/interesse pela leitura.

Do subgrupo que não se classifica como leitor, quase a metade (45%) afirma receber influências positivas na família, por conviver

com mãe e/ou pai leitor. Entre os que se consideram leitores, todos (com uma exceção) têm seu gosto/interesse pela leitura também estimulado pela família (em um caso, a ênfase recai na namorada e sogra leitoras). Podemos concluir, portanto, que, no grupo estudado, quando a família não incentiva a leitura, a escola, sozinha, não vem conseguindo cumprir este papel.

Dentre os textos lidos pelos pais dos entrevistados, os mais citados são jornal impresso e livros ('literaturas antigas', 'best sellers', 'textos religiosos', 'todo tipo de livro'). O exemplo dado pelos pais leitores, algumas vezes desde a infância, mostra-se determinante para estimular a leitura dos alunos. Ana conta que lê muito desde pequena por influência dos pais, que sempre leram publicações religiosas e partilhavam os textos e livros com ela, incentivando-a a ler. Na opinião desta aluna, a escola não estimulou a leitura. Diego foi afetado pelo exemplo da mãe: 'minha mãe me influenciou muito a leitura, esse meu interesse de revista vem dela, lê muito revista de conhecimento de época, o que está acontecendo, ensino, história do Brasil, gerais'. Ilana, que se considera leitora e gosta de literatura, afirma que o pai, 'fanático por jornal', a influencia porque gosta de ler. De modo geral, os alunos que se dizem leitores de jornal impresso têm o material disponível em casa, comprado pelos pais (ainda que não diariamente).

Considerando o grupo como um todo, quase setenta por cento dos entrevistados afirmam que a escola não incentivou seu gosto/ interesse pela leitura. Das entrevistas, podemos destacar as seguintes unidades recorrentes no campo semântico de leitura escolar (relacionada aos livros e à literatura), que fornecem indícios da relação que os alunos estabelecem com este tipo de leitura: 'trabalho', 'prova', 'cobrança', 'chato', 'preconceito', 'obrigação'.

Ao se transformar a literatura em "saber escolar" (SOARES, 2006), o cuidado volta-se para a construção de uma pedagogia que não afaste os alunos dela, tratando o texto literário como simples pretexto para o ensino de conteúdos programáticos, sempre com cobrança posterior. Entendo que uma escolarização adequada da literatura deveria privilegiar um estudo do texto "no sentido da exploração de seus elementos literários" (PAULINO, 2004, p.7), permitindo ao leitor usufruir da experiência estética (EVANGELISTA, 2001, p.5), construindo memórias prazerosas de contato com o texto que favoreçam o desenvolvimento do gosto pela leitura literária. A

análise dos dados mostrou que, no que diz respeito à maioria dos estudantes, Luana não logra atingir sua meta relativa ao letramento literário. As práticas escolares de leitura não vêm se constituindo em práticas significativas para a maior parte do grupo pesquisado. Por outro lado, as práticas cotidianas e prazerosas dos alunos, com destaque para as novas formas de leitura e escrita digitais, não são levadas em conta pela professora, que perde a Internet e o texto eletrônico como aliados para promover aproximação com a literatura. Assim, pode-se concluir que, na comunidade de leitores estudada, a pedagogia da literatura adotada por Luana não favoreceu, no período observado, a “vivência do literário” (SOARES, 2006, p.42) pelos jovens em sala de aula, associada à fruição do estético, à emoção, diversão e prazer que o texto literário pode propiciar.

THE FORMATION OF LITERARY READER IN A PUBLIC SCHOOL IN RIO: AN ETHNOGRAPHIC STUDY

ABSTRACT

This article presents results of a doctoral research, with ethnographic bias, which aims to understand the representations and practices of reading of students at a Rio de Janeiro public school. The focus of research is the influence of the teaching of language and literature in the relationship of high school students with reading. The concept of representations used on the work is based on the ideas of Roger Chartier, who identified them as classification and judgement schemes that organize the comprehension of the world. The educational phenomena were observed with the aid of concepts and strategies of the anthropological field. An ethnographic field work was made, with participant observation and interviews with students and teacher. Data analysis showed that, for most students, the teacher do not achieve its goal of contributing to the literary literacy of students. The school practices of reading are not significant for most of the research group.

Keywords: literacy; representations; practices.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico*. São Paulo: Loyola, 2004.
- CHARTIER, Roger. A nova história cultural existe? *Cultura. Revista de História e Teoria das Ideias*. Vol.I. XVIII, II Série, 2004.

Formação do leitor literário... - Lucelena Ferreira

_____. Educação e história rompendo fronteiras (entrevista). *Presença pedagógica*. Belo Horizonte: v. 6. jan./fev., 2000.

_____. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP, 1999.

_____. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa: Difel, 1988.

CORRÊA, Hércules Tolêdo; RIBEIRO, Geórgia, R. de Oliveira. Relações entre o letramento literário e a formação do escritor em *A menina do sobrado*, de Cyro dos Anjos. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (orgs.). *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Coleção Literatura e Educação, número 5. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2004.

DAUSTER, Tania; FERREIRA, Lucelena; TIBAU, Alexandre. A descoberta de si: práticas de leitura e escrita de universitárias na sociedade da informação. *Revista Espaço (INES)*, número 29, jan/jul 2009.

DAUSTER, Tania. "Nasce um leitor: da leitura escolar à 'leitura' do contexto". In: _____, OLINTO, H. K.; VAZ, P.B. *Leitura e leitores*. Rio de Janeiro: FBN/Proler, 1994.

EVANGELISTA, Aracy Martins. Algumas reflexões sobre a relação literatura/escola. *24ª Reunião Anual da ANPED*, Caxambu, 2001. Trabalho apresentado no GT: Alfabetização, Leitura e Escrita. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 10 out. 2008.

FREITAS, Leitura, escrita e literatura em tempos de Internet. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (orgs.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces - o jogo do livro*. Coleção Literatura e Educação, número 4. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2003.

GEERTZ, Clifford. "Os usos da diversidade". In: *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura de mundo*. São Paulo: Ática, 2000.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga, Universidade do Minho, v. 17, n.1, 2004.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. Martins; BRANDÃO, H. M. Brina; MACHADO, M.Z. Versiani (orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2006.

_____. Novas práticas de leitura e escrita – letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 23, n° 81. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 17 set. 2008.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2004.

_____. “O desafio da proximidade”. In: VELHO, Gilberto; KUSCHNIR, Karina (orgs.). *Pesquisas urbanas: desafios do trabalho antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

Recebido em: julho 2012
Publicado em: agosto 2012