

## Introdução

Inicialmente, quero delinear o lugar de onde falo. Venho trabalhando com a temática da formação do leitor, como professora e pesquisadora, desde a tese de doutorado em Letras (PUC-Rio/ École des Hautes Études en Sciences Sociales – Paris) até as atividades que hoje desenvolvo no GEALE - Grupo de Estudos em Antropologia da Leitura e da Escrita<sup>1</sup>, do qual sou pesquisadora; no Mestrado em Educação da UNESA, onde trabalho como Professora Adjunta; nas especializações na área de Letras da PUC-Rio, onde atuo como professora e nas oficinas de leitura que ministro pelo Brasil. O estudo aqui desenvolvido configura-se como um desdobramento do trabalho de pesquisa realizado no GEALE. Mantenho a ênfase teórico-metodológica na Antropologia da Educação e na História Cultural e trago o foco de discussão para o ensino de Literatura (no ensino médio), já adotado na tese em Letras. Assim, este estudo filia-se à linha de pesquisa desenvolvida pela professora Tania Dauster no Departamento de Educação da PUC-Rio, que propõe a construção de um saber interdisciplinar entre a Antropologia e a Educação, acerca da leitura e da escrita. Afirma Dauster<sup>2</sup>:

Considerando a migração da Antropologia para o campo da Educação, fica posto o desafio da construção do objeto de pesquisa segundo uma outra ótica e a partir de outras atitudes. Quais seriam estas atitudes? Refiro-me à produção de conhecimento dos chamados fenômenos educacionais a partir da observação participante, do ‘olhar’ relativizador e da busca do ponto de vista do universo social estudado nos seus termos.

O foco de investigação deste estudo é a relação dos alunos com a leitura, evidenciada em práticas e representações (CHARTIER, 1988), tendo como vetor o papel formador da escola neste campo. O universo pesquisado inclui duas turmas do último ano do ensino médio de uma escola pública carioca, já que

---

<sup>1</sup> O grupo é apoiado pelo CNPq e coordenado por Tania Dauster no Depto. de Educação da PUC-Rio

<sup>2</sup> Trecho retirado do texto do projeto “Escrita na universidade: os universitários e as relações entre leitura e escrita”, escrito por Tania Dauster Magalhães e Silva, apresentado ao CNPq em 2004 (ver bibliografia).

interessa analisar os impactos do ensino de Literatura na relação deles com a leitura. Como avaliam o ensino de literatura na escola? Como está sendo a vivência escolar nesta área para eles? Consideram-se leitores? O que leem? Por que leem (ou não leem)?

Quando nos debruçamos nos índices nacionais, fica evidente a necessidade de se investir em pesquisas que tratem do tema da leitura na escola e que possam amparar futuras ações educativas para a construção de uma sociedade leitora. Segundo os dados coletados em 2005 para o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf)<sup>3</sup>, desenvolvido pelo Instituto Paulo Montenegro e pela Ong Ação Educativa, apenas 26% da população brasileira têm pleno domínio da leitura e da escrita. Isto significa que são alfabetizados funcionais, ou seja, pessoas capazes de “utilizar a leitura e escrita e habilidades matemáticas para fazer frente às demandas de seu contexto social e utilizá-las para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida”<sup>4</sup>.

A pesquisa de campo que empreendi teve, como pano de fundo, debates e questões atuais em torno do ensino de língua/literatura, bem como das práticas leitoras na escola/universidade. Estes temas vêm sendo trabalhados por pesquisadores de diversas áreas (Educação, Linguística, Sociolinguística, Antropologia etc.). Para se refletir sobre o ensino de língua e literatura, com foco na escola pública, é importante levar em conta as contribuições da Sociolinguística que, como a Antropologia, defende que não existe língua superior ou inferior e, da mesma forma, não aceita que se classifiquem como superiores ou inferiores dialetos<sup>5</sup> sociais e geográficos ou registros. Com a democratização do ensino, a escola foi sendo conquistada pelas classes populares, mas continua privilegiando a cultura e a linguagem das classes dominantes, muitas vezes

<sup>3</sup> Segundo o site do Instituto Paulo Montenegro ([http://www.ipm.org.br/an\\_ind.php](http://www.ipm.org.br/an_ind.php)), “o principal objetivo do INAF é oferecer informações qualificadas sobre as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos brasileiros entre 15 e 64 anos de idade, de modo a fomentar o debate público, estimular iniciativas da sociedade civil, subsidiar a formulação de políticas públicas nas áreas de educação e cultura [...]. Dessa forma, pretende-se que a sociedade e os governos possam avaliar a situação da população quanto a um dos principais resultados da educação escolar: a capacidade de acessar e processar informações escritas como ferramenta para enfrentar as demandas cotidianas”.

<sup>4</sup> De acordo com o site [http://www.ipm.org.br/an\\_ind.php](http://www.ipm.org.br/an_ind.php), acessado em setembro de 2006.

<sup>5</sup> “A diferenciação social, em função das características do grupo a que pertence o falante, ou das circunstâncias em que se dá a comunicação leva a variedades sociais [linguísticas]: *dialetos sociais* ou *socioletos*, que ocorrem em grupos caracterizados pela idade, sexo, raça, classe social, entre outros, e *níveis de fala*, ou *registros*, determinados pelo uso que o falante faz da língua em diferentes circunstâncias ou contextos (registro formal, registro coloquial)” (SOARES, 2002, p.40).

tomando-as como superiores às outras, o que gera conflitos linguísticos e coloca em crise o ensino da língua.

Da calorosa discussão entre linguistas e gramaticalistas acerca do conceito de língua e seu ensino, emerge, entre outras<sup>6</sup>, a produção de Marcos Bagno (2004, 2005), suas reflexões sobre o preconceito linguístico e suas críticas a uma didática da língua (ainda predominante no Brasil, segundo o autor) que privilegia a manutenção do *status quo*, contribuindo para o que ele chama de silenciamento das classes populares. Entre outras coisas, o autor provoca discussão sobre o objetivo do ensino da língua materna, explorando o tema do letramento, que, para ele, deveria guiar a prática pedagógica e os interesses de pesquisa do professor de Língua Portuguesa (2005, p.79). Segundo o autor,

O objetivo da escola, no que diz respeito à língua, é formar cidadãos capazes de se exprimir de modo adequado e competente, oralmente e por escrito, para que possam se inserir de pleno direito na sociedade e ajudar na construção da transformação dessa sociedade – é oferecer a eles uma verdadeira educação linguística. (BAGNO, 2005, p.79)

Magda Soares (2004) também reflete sobre a necessidade de a escola contribuir para o letramento, ou seja, dar condições ao aluno de apropriar-se da leitura e da escrita a ponto de ser capaz de responder adequadamente às múltiplas demandas sociais nesta área. Ao relacionar leitura e cidadania, o conceito de letramento pode colaborar na discussão sobre o papel da escola na formação do leitor. Magda Soares é uma referência central no que diz respeito à escolarização da literatura e ao letramento literário, bem como os demais pesquisadores do CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, da Faculdade de Educação da UFMG, que têm vasta e recente publicação sobre o tema (ver bibliografia).

Também merecem destaque as pesquisas que Sonia Kramer desenvolve acerca da leitura e da escrita na escola (e na formação docente), ressaltando a ideia original de leitura e escrita como experiência (no sentido *benjaminiano*). Kramer analisa o papel da leitura como experiência na formação de alunos e professores,

---

<sup>6</sup> Também se destacam nesta discussão, entre outros, os autores Mário Perini (*Para uma nova gramática do português*), Celso Pedro Luft (*Língua e liberdade*), Sírio Possenti (*Por que (não) ensinar gramática na escola*). O livro *O texto na sala de aula*, organizado por João Wanderley Geraldi, reúne diversos enfoques que apontam para uma revisão no atual ensino de Língua e Literatura. Com aportes da Teoria Literária, destacam-se Lúcia Chiappini Leite e Haquira Osakabe. As referências completas estão na bibliografia.

complementando, assim, a perspectiva teórica que se restringe a encaminhamentos didáticos para estimular o gosto pela leitura ou o prazer de ler literatura.

Embora a produção de material teórico sobre o ensino de língua/literatura na escola seja espessa e consistente, ainda há lacunas a explorar, como, por exemplo, o trabalho etnográfico acerca de representações e práticas de leitura, tal como será proposto neste estudo. Das pesquisas que tratam de representações e práticas de leitura sob o prisma da Antropologia, resalto as contribuições de Andréa Pavão<sup>7</sup> e Kátia Araújo da Silva<sup>8</sup>, tendo como referência principal a produção de Tania Dauster sobre o assunto (ver bibliografia). Ainda no campo da Antropologia da Educação, com um escopo mais abrangente, Ana Maria Loureiro vai refletir sobre o papel do professor como mediador de realidades sociais e práticas culturais distintas<sup>9</sup>, especialmente no universo das escolas públicas.

No âmbito de uma pesquisa de viés etnográfico, o quadro teórico inicial compõe uma base que pode ser alterada a partir das demandas do campo. É preciso estar aberto para as descobertas empíricas da observação participante e das entrevistas, que vão levar a delinear o quadro teórico definitivo. Neste caso, as descobertas do campo me levaram a dialogar com a produção teórica de Maria Teresa Freitas em relação a práticas de leitura específicas da contemporaneidade, especialmente no que tange às culturas jovens.

Considerando que a leitura é vivenciada diferencialmente no contexto sócio-cultural, esta pesquisa pretende problematizar a ideia, difundida com alguma insistência, de que “o jovem de hoje não lê”. Partindo da questão primordial “o que é ler?” e considerando a visão do aluno, procurei desvendar o que lê o universo discente pesquisado e, além disso, compreender quando, como, para que e por que lê (ou não lê), com destaque para as influências do ensino de língua/literatura neste processo. Busquei contribuir para a reflexão interdisciplinar acerca da formação de leitores na escola, a partir da análise de possibilidades e limites da didática de língua/literatura observada.

---

<sup>7</sup> PAVÃO, Andréa. “Do leitor imaginário a imagens de leitores em uma universidade carioca”. In: Relatório final da pesquisa intitulada “*A invenção do leitor acadêmico: universitários, leitura e diferenças culturais*”. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2004. Cito, ainda, sua tese de doutorado, defendida na PUC-Rio em 2004: *Inclusão e exclusão das camadas populares na universidade: o papel da leitura e da escrita*.

<sup>8</sup> SILVA, Kátia Araújo da. *Conhecendo jovens leitores: um estudo etnográfico*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 1997. Dissertação de mestrado.

<sup>9</sup> LOUREIRO, Ana Maria Bastos. *Professor: identidade mediadora*. São Paulo, Loyola, 2004.

Dentro da perspectiva de uma História Cultural da leitura, Roger Chartier desenvolve noções e conceitos úteis para guiar esta investigação. Ao estudar a leitura como ato concreto, o historiador francês se debruça sobre os leitores empíricos e as “redes de práticas que organizam, histórica e socialmente, os modos diferenciados de acesso aos textos” (1988, p.122). O autor lança olhar sobre os gestos, objetos, posturas em torno da leitura, considerando que estes mudam com tempos e lugares.

Neste contexto, um conceito fundamental para Chartier (e para esta pesquisa) é o de “representação”. Em sua abordagem de representações, o historiador da leitura 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. Daí a necessidade de se relacionar o que é dito com o lugar social daquele que diz. As representações se estabelecem como disposições estáveis e partilhadas, sendo matrizes de discursos e práticas. Chartier pensa as representações sempre inseridas em um campo concorrencial. O autor francês destaca que é necessário considerar as lutas de representação na sociedade. Para ele, “as lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio” (1988, p.17). As relações de dominação na sociedade vinculam-se, entre outras coisas, à aceitação que as representações de determinado grupo (incluindo o modo como ele concebe a si e aos outros) conseguem obter dentro dos grupos dominados. A representação de língua portuguesa como sinônimo de norma culta, imposta por grupos dominantes na sociedade (com suas consequências para a auto-representação dos alunos de classes populares e para a relação destes com a língua, com o dialeto que falam, com a leitura/literatura) é exemplo deste mecanismo. De acordo com Chartier, pelo prisma da Nova História Cultural, as relações de poder são relações de força simbólica (2004, p. 12). Nas lutas de representação, o que está em pauta é a hierarquização da própria estrutura social (CHARTIER, 1988, p.23).

Para esta pesquisa, interessa perceber as relações (harmonias e contrastes) entre representações e práticas de leitura do professor e dos alunos. Também almeja-se investigar as representações de literatura predominantes na comunidade de leitores (CHARTIER, 1999b) observada, suas relações com a ideia de cânone e

sua influência no afastamento ou aproximação dos alunos em relação aos livros. Pretende-se lançar luz sobre os efeitos da vivência escolar, especificamente do ensino de língua/literatura, na relação dos alunos com a leitura.

Vale ressaltar que não se pode pensar em representações e práticas de leitura hoje sem levar em conta a “revolução do texto eletrônico”, que, segundo Chartier, é mais importante do que a de Gutenberg. Ocorrida em meados do século XV, a revolução da imprensa foi, como se sabe, uma revolução técnica, que modificou a tecnologia de reprodução dos textos e de produção dos livros (códex). Com o advento do texto eletrônico, 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. Como afirma o historiador, “ler sobre uma tela não é ler um códex” (CHARTIER, 1999a, p.100). Surge o “leitor navegador”, que se arrisca na imaterialidade dos “arquipélagos textuais sem margens nem limites” (CHARTIER, 1999a, p.101). Na época atual, observa-se a coexistência do texto eletrônico com o manuscrito, com o livro impresso e com os valores, metáforas, representações e práticas de leitura que estes ensejam:

Insistir na importância que manteve o manuscrito após a invenção de Gutenberg é uma forma de lembrar que as novas técnicas não apagam nem brutal nem totalmente os antigos usos, e que a era do texto eletrônico será ainda, e certamente por muito tempo, uma era do manuscrito e do impresso. (CHARTIER, 2002, p.8).

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 desafio desta pesquisa.

Ao investir no estudo das representações e da diversidade das práticas em torno da leitura, Chartier nos ajuda a relativizar a afirmação corrente de que o jovem não lê: “Aqueles que são considerados não-leitores leem, mas leem coisa diferente daquilo que o cânone escolar define como uma leitura legítima” (1999b, p.103). Assim pode-se compreender esta figura múltipla do leitor nas suas nuances e diferenças.

Ao falar de leitura, o historiador francês refere-se exclusivamente ao contato do leitor com a linguagem verbal. Neste sentido, a ideia de ler uma

imagem, uma música, um ritual só faz sentido como metáfora, já que os processos são de natureza diferente:

Durante os anos 60 e 70, me parece, abusou-se do termo *ler* ou do termo *leitura*, pois segundo as referências desses anos se ‘liam’ todas as coisas: paisagens, imagens, sociedades etc. Para nos entendermos, pode-se utilizar o termo, mas com a ideia fundamental de que a leitura de um texto pertence ao mundo das práticas discursivas e não é igual à ‘leitura’ de uma imagem, de um rito ou de uma paisagem, pois, realmente, aqui as técnicas e os procedimentos são de outra natureza. (2001, p.142)

Um ritual, por exemplo, possui uma lógica prática que não é a da construção discursiva. Portanto, a ideia de leitura não seria adequada a este caso.

A lógica textual é necessariamente uma lógica linear, a escrita se descreve através de ordem sequencial. E a leitura, inclusive quando vai de um fragmento a outro, é uma leitura sequencial. A observação de um quadro não está organizada segundo esta ordem sequencial. É algo com uma lógica própria e que não se identifica com a lógica textual. Há uma questão de diferentes planos, de diferentes entradas. (2007)

Assim, o autor francês mantém a especificidade da concepção de leitura como uma prática que se exerce frente a textos escritos (em linguagem verbal, apresentados na tela, no papel ou outro suporte material), ressaltando a necessidade de se “distinguir entre uma leitura que se apropria de textos e as outras formas de apropriações a partir de outros suportes, que não são deciframentos discursivos” (2001, p.143). Manteremos a distinção proposta por Chartier nesta pesquisa.

Para o historiador francês, leitura é prática cultural que envolve apropriação, invenção, produção de significados a partir da interação entre leitor e texto. Com a noção de “apropriação”, 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. O historiador põe em relevo a tensão entre a liberdade e os constrangimentos impostos ao leitor: “A grande questão, quando nos interessamos pela história da produção dos significados, é compreender como as limitações são sempre transgredidas pela invenção ou, pelo contrário, como as liberdades da interpretação são sempre limitadas” (CHARTIER, 1999b, p.19). Neste ponto, o autor destaca dois conjuntos de dispositivos que interferem na

liberdade do leitor: as estratégias textuais e intenções do autor, e aqueles que resultam de decisões de editores ou de limitações impostas por oficinas impressoras.

Além disso, há que se considerar o fato de que todo indivíduo está inserido em um contexto social. Ele também é expressão do coletivo. 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). Estas comunidades se organizam, em um momento e lugar determinados, em torno de técnicas ou modelos de leitura que, no contexto do grupo, legitimam determinadas práticas: “cada uma destas ‘maneiras de ler’ comporta os seus gestos específicos, os seus próprios usos do livro, o seu texto de referência [...], cuja leitura se torna o arquétipo de todas as outras” (CHARTIER, 1988, p.131). Segundo Chartier, uma etnologia das práticas de leitura “permite ver como, na escala de comunidades específicas, surgem conflitos em torno da definição de códigos e de usos que revelam tensões mascaradas” (1999b, p.94). Dentro de uma mesma comunidade, pode haver lutas de representação.

Na comunidade de leitores que se estabelece na sala de aula, o aluno é envolvido em processos de socialização<sup>10</sup> e sociabilidade<sup>11</sup>, que influenciam o desenvolvimento de práticas e representações de leitura. A interpretação de Simmel sobre sociabilidade é um ponto de partida para reflexão, mas pretendo incorporar as mudanças pelas quais o conceito vem passando, como ressaltam Giberto Velho (2001a) e Dauster (2007)<sup>12</sup>. 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

---

<sup>10</sup> Segundo Dayrell (1996), “a socialização não deve ser vista como um processo que tenha um fim já estabelecido e conhecido”, devido às apropriações realizada pelos sujeitos “socializados”. O autor recusa a ideia de passividade na recepção dos valores e atributos sociais. Ressalta, ainda, a importância da dimensão formadora da sociabilidade.

<sup>11</sup> “Em Simmel, o conceito de sociabilidade é muito preciso: é o social puro, é aquela interação que não está ligada a outras motivações, a outros interesses, que não está determinada por razões econômicas, por razões políticas ou de qualquer outra ordem. Não há interesses, senão a interação em si mesma. É quase uma forma, um tipo ideal que ele vai construir” (Velho, 2001a, p.20).

<sup>12</sup> Temática abordada especialmente no capítulo “Socializações e sociabilidades”.



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 e quais são os desvalorizados? De que forma os gestos culturais associados à leitura solitária, de foro privado, associam-se aos gestos públicos em torno da leitura? Quais são as sociabilidades desenvolvidas em torno das práticas de leitura? 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, ainda, refletir sobre os efeitos que a participação nesta comunidade escolar de leitores tem para a auto-representação que os alunos elaboram. Para Chartier, a identidade social se constrói a partir de representações e práticas.

Considerar a leitura como prática cultural inclui levar em conta a circunstância concreta em que se dá a aproximação com determinado texto. De acordo com Chartier, “todo leitor diante de uma obra a recebe em um momento, uma circunstância, uma forma específica e, mesmo quando não tem consciência disso, o investimento afetivo ou intelectual que ele nela deposita está ligado a este objeto e a esta circunstância” (1999b, p.70). Sendo assim, o objetivo central desta pesquisa é refletir sobre a influência da vivência escolar na relação dos estudantes observados com a leitura. Para isto, entre outras coisas, será preciso compreender, do ponto de vista do aluno, o que é leitura, quando, como, onde, por que, para que lê (ou não lê); descrever gestos e comportamentos dos estudantes em torno da leitura; descrever as práticas escolares de leitura; buscar indícios das representações de leitura e literatura dos alunos; buscar indícios das representações de leitura e literatura do professor; compreender, do ponto de vista do estudante, o papel mediador do professor na sua relação com a leitura. Assim, pretendo discutir os efeitos do ensino de literatura na relação dos estudantes pesquisados com a leitura.