

Bruna Mariana Matos e Souza

**O GRADUANDO DE PEDAGOGIA E A LEITURA:
relações entre trajetórias, práticas e
significações**

Belo Horizonte
Universidade do Estado de Minas Gerais
Faculdade de Educação
2015

Bruna Mariana Matos e Souza

O GRADUANDO DE PEDAGOGIA E A LEITURA: relações entre trajetórias, práticas e significações

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, *campus* Belo Horizonte

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade

Orientadora: Dra. Santuza Amorim da Silva

Co-orientadora: Dra. Maria José Francisco de Souza

Aprovado em __/__/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Santuza Amorim da Silva (orientadora)

Prof^a. Dr^a. Maria José Francisco de Souza (co-orientadora)

Prof^a Dr^a. Míriam Gomes Oliveira (FaE/UFMG)

Prof^a. Dr^a. Vânia Aparecida Costa (FAE/UEMG)

Suplente externo Prof^a. Dr^a. Aracy Alves Martins (FaE/UFMG)

Suplente interno Prof. Dr. José P. Peixoto Filho (FAE/UEMG)

Para Rosa, por ser meu arcabouço em forma de mãe e por me amar “até o infinito, ida e volta”.

Para Marcos, por se orgulhar tanto da primeira filhotinha.

Para Sofia e Marcos Paulo, por não haver nada nesse mundo que não faríamos por nós cinco.

Para o meu Edu, por me carregar no colo todas as vezes que pensei ser a caminhada difícil demais.

Porque “*as melhores coisas da vida não são coisas*”. (Art Buchwald)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de tudo, a Deus e a Nossa Senhora, porque eu acredito e quero continuar acreditando em todas as Suas bênçãos em minha vida.

Às professoras Dr^a Santuza Amorim da Silva e Dr^a Maria José Francisco de Souza, admiradas pela segurança, pela presença e pela coerência nas orientações, favorecendo o meu amadurecimento como pesquisadora.

Meus agradecimentos dirigem-se também a todos os graduandos participantes desta pesquisa, respondentes dos questionários ou das entrevistas, confiando-me parte do seu tempo e das suas histórias de vida.

Às professoras Dr^a Vânia Aparecida Costa e Dr^a Míriam Gomes Oliveira, agradeço pelas importantes considerações feitas durante o processo de qualificação, relevantes para o direcionamento do trabalho.

Aos Braz de Matos e aos Souza Leão agradeço pelas orações, incentivos e manifestações de carinho ao longo dessa trajetória.

À vovó Nídia por ensinar e comprovar que uma mulher pode sim ser mãe, esposa, profissional, estudante, independente e vaidosa ao mesmo tempo.

Arthur, meu pequeno, obrigada por me fazer amar textos infantis, por me permitir despertar e regar sua sementinha da leitura e por ser meu melhor momento de lazer e descanso das atribulações.

À mãe Rosa, ao pai Marcos, aos irmãos Sofia e Marcos Paulo e ao meu Edu, agradeço por existirem.

“A vida também é para ser lida”
(João Guimarães Rosa)

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo conhecer e analisar a trajetória leitora do estudante universitário do curso de Pedagogia da Universidade de Itaúna, bem como suas práticas e suas concepções de leitura, além de analisar a influência dessa trajetória no universo acadêmico de tais estudantes. Do ponto de vista teórico, foram abordadas as análises sociológicas desenvolvidas por Pierre Bourdieu e Bernard Lahire, as considerações sobre a História da Leitura (Roger Chartier), as ponderações sobre a Sociologia da Leitura (Lafarge e Segré) e as reflexões acerca da formação de sujeitos leitores (Anne-Marie Chartier, Baudelot, Cartier, Marlene Carvalho). Para tanto, optou-se primeiramente por aplicar um questionário que foi respondido por 168 graduandos, a partir do qual se procurou traçar um perfil médio do futuro professor formador de sujeitos leitores. Levou-se em consideração dados relativos à sua trajetória escolar, à formação de seus pais e também às suas práticas de leitura. Na segunda etapa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro desses universitários. Na análise dos depoimentos, procurou-se investigar a relação entre a formação a que esses sujeitos tiveram acesso, o nível de escolarização de seus pais, as práticas de leitura desenvolvidas pelos pesquisados e suas concepções sobre o ato de ler. Buscou-se contrapor uma configuração do perfil médio do universitário de Pedagogia a análises mais aprofundadas individuais. Como resultado, percebe-se que a presença, nas famílias de origem, de uma ética do “bom comportamento”, de organização e de perseverança foi determinante na formação (longevidade escolar) dos indivíduos entrevistados. Além disso, a existência – ou inexistência – de figuras marcantes do ponto de vista das relações com a leitura e com os livros também foi considerada fundamental para que tais graduandas pudessem desenvolver – ou não – as disposições necessárias à leitura.

Palavras-chave: Leitura, Práticas de leitura, Leitura de universitários.

ABSTRACT

This research aims to understand and analyze the reading trajectory of the graduating student of Education course at Universidade de Itaúna, as well as their practices and their conceptions of reading, and also analyze the influence of this trajectory in the academic universe of such students. From a theoretical point of view, were addressed the sociological analyzes developed by Pierre Bourdieu and Bernard Lahire, considerations about the Reading History (Roger Chartier), the weights on the Sociology of Reading (Lafarge and Segré) and the reflections about forming readers (Anne-Marie Chartier, Baudelot, Cartier, Marlene Carvalho). Therefore, it was decided first to apply a questionnaire that was answered by 168 graduating students, from which it was sought to draw an average profile of the future teacher that will form readers. It took into account data on their school life, the formation of their parents and also on their reading practices. In the second stage, semi-structured interviews were conducted with four of those students. In the analysis of testimonies, it was tried to investigate the relationship between the formation that these subjects had access, the level of education of their parents, the reading practices developed by the respondents and their conceptions about the act of reading. It was attempted to contrast a configuration of the average profile of the Education student to individual further analysis. As a result, it is clear that the presence, in the families of origin, of an ethic of the "good behavior", of organization and of perseverance was instrumental in formation (school longevity) of the interviewed subjects. Moreover, the existence - or absence - of remarkable figures from the point of view of relations with reading and books was also considered essential for such graduation students could develop - or not - the necessary dispositions for reading.

Keywords: Reading, Reading practices, Academics reading.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Escolaridade paterna por número de respondentes	50
Gráfico 2 – Escolaridade materna por número de respondentes	51
Gráfico 3 – Leitura de livros solicitados pelo edital do vestibular por número de respondentes	54
Gráfico 4 – Preferências de lazer por número de respostas obtidas	57
Gráfico 5 – Frequência de leitura dos universitários respondentes	58
Gráfico 6 – Opinião sobre a prática de leitura dos colegas graduandos em Pedagogia (respostas abertas)	59
Gráfico 7 - Leituras que marcaram a vida dos universitários respondentes (respostas abertas)	60
Gráfico 8 - Preferências leitoras dos universitários respondentes	62
Gráfico 9 - Último livro lido pelos universitários respondentes (respostas abertas)	62
Gráfico 10 - Livro que os universitários respondentes gostariam de ler futuramente (respostas abertas)	64
Gráfico 11 - Objetivos ao ler	69

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA	13
Ponto de partida	13
Por que estudar as práticas de leitura?	14
A construção do objeto	16
Contextualização do campo	19
CAPÍTULO I – ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA	21
1.1 Discutindo a leitura como objeto sociológico: entre <i>habitus</i> e disposições	21
1.2 Trajetórias de leitura: a influência do capital cultural	24
1.3 Concepções de leitura e suas consequências na prática escolar	27
1.4 A relação dos universitários com a leitura	32
1.5 Leitura: gosto ou desgosto?	34
CAPÍTULO II – CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	37
2.1 Informações gerais	37
2.2 O questionário	38
2.3 As entrevistas	41
2.4 Situações de coleta dos dados	44
CAPÍTULO III – PERFIL DOS GRADUANDOS DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DE ITAÚNA: UMA BREVE CARACTERIZAÇÃO	47
3.1 Dados pessoais e profissionais	47
3.2 Sobre formação escolar	49
3.3 Práticas e condições de leitura	53
3.4 Concepções e opiniões sobre a leitura e suas práticas	70
3.4.1 <i>Alunos leitores: algumas percepções</i>	70
3.4.2 <i>Professores leitores: algumas percepções</i>	72
3.4.3 <i>Cidadãos leitores: algumas percepções</i>	73
3.4.4 <i>Leitura é...</i>	74
3.4.5 <i>Sobre as práticas de leitura dos futuros educadores</i>	75

CAPÍTULO IV – TRAJETÓRIAS DE LEITURA: NA FAMÍLIA, NA FORMAÇÃO ESCOLAR, NA VIDA	79
4.1 Lucy: uma não leitora provável	80
4.1.1 <i>Breve apresentação</i>	80
4.1.2 <i>A (não) leitura no contexto familiar</i>	82
4.1.3 <i>O espaço escolar: uma alfabetização negativamente marcada</i>	85
4.1.4 <i>Na educação superior: o que a sinceridade declara</i>	88
4.1.5 <i>Preferências leitoras: a internet como fonte de “textos bonitinhos”.....</i>	93
4.1.6 <i>Significações atribuídas à leitura: “não sou alguém que lê muito”</i>	96
4.2 Teresa: uma provável leitora	97
4.2.1 <i>Breve apresentação</i>	97
4.2.2 <i>A leitura no contexto familiar: leitura outorgada ao professor</i>	99
4.2.3 <i>O espaço escolar: uma alfabetização de vagas lembranças</i>	100
4.2.4 <i>Na educação superior: conversão dos capitais</i>	103
4.2.5 <i>Preferências leitoras: juventude à flor da pele</i>	109
4.2.6 <i>Significações atribuídas à leitura: “Incentivar a leitura não é papel de professor universitário!”</i>	113
4.3 Juliana: uma leitora improvável	115
4.3.1 <i>Breve apresentação</i>	115
4.3.2 <i>A leitura no contexto familiar: só para meninas</i>	117
4.3.3 <i>O espaço escolar: uma aluna exemplar</i>	122
4.3.4 <i>Na educação superior: a injustiça de ter que pagar por estar lendo ...</i>	124
4.3.5 <i>Preferências leitoras: entre os mais lidos e os mais vendidos</i>	131
4.3.6 <i>Significações atribuídas à leitura: “Para ser um bom leitor, é preciso gostar de ler.”</i>	133
4.4 Letícia: uma não leitora improvável (e inacessível)	136
4.5 Luiza: uma leitora disfarçada de não leitora	139
4.5.1 <i>Breve apresentação</i>	139
4.5.2 <i>A leitura no contexto familiar: histórias normais e “órfãs” de livros</i>	141
4.5.3 <i>O espaço escolar: “- Muito prazer, eu sou o livro.”</i>	143
4.5.4 <i>Na educação superior: quando as lacunas aparecem</i>	147
4.5.5 <i>Preferências leitoras: à mercê da internet</i>	153
4.5.6 <i>Significações atribuídas à leitura: um leitor teatral</i>	156

CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
BIBLIOGRAFIA	164
APÊNDICES	173
APÊNDICE 1 – Questionário	173
APÊNDICE 2 – Termo de consentimento para a coordenação do curso	176
APÊNDICE 3 – Termo de consentimento para os universitários	178
APÊNDICE 4 – Roteiro de entrevista semiestruturada	180

INTRODUÇÃO

Ponto de partida

Ao avaliar meu percurso acadêmico e leitor, penso que tudo começou com os exemplos de trajetórias escolares longevas que me foram apresentados: convivi com avó materna e avô paterno que completaram o nível superior; com vinte tios e tias que também assim o fizeram, em sua grande maioria e, da mesma forma, sou filha de pai odontólogo e mãe advogada. Assim, certamente pode-se imaginar que a relação com a leitura me foi facilitada, ou seja, os livros me eram ofertados em diversos momentos, por diversas pessoas e em diversos lugares. Além disso, o fato de ter tido avós e muitos tios professores, juntamente com a facilidade e o prazer pelas disciplinas de língua portuguesa e de idiomas durante os anos escolares de alguma maneira me levaram a cursar faculdade de Educação. Creio poder identificar esses fatores como transmissão doméstica de um capital cultural, modestamente acumulado em casa, na forma de uma pequena biblioteca, que contava não somente com revistas informativas, livros didáticos, enciclopédias e clássicos infantis, mas também com obras de literatura que eram frequentemente manuseados e utilizados por mim e pelos meus dois irmãos.

Entretanto, a paixão pelos livros se aflorou por volta dos 20 anos, após o fim de um relacionamento, com o objetivo de buscar respostas para questionamentos internos e também para ocupar o tempo ocioso. Desde então o gosto pelas obras foi aumentando e a prática ficando cada vez mais frequente. O interesse pela temática leitura surgiu da experiência pessoal como aluna, em diferentes momentos da vida, de dois cursos de nível superior, totalizando nove anos de graduação presencial na Universidade de Itaúna (UIT) – MG, a saber: Fisioterapia (2001-2006) e Pedagogia (2009-2013). Durante esse tempo foi possível observar dificuldades e inabilidades, que os alunos-colegas apresentavam com relação à leitura e suas significações. Isso se manifestava através de queixas verbais, de pouca ou nenhuma familiaridade com autoridades no campo da literatura acadêmica, de abandono, desinteresse ou negligência frente às tarefas e discussões propostas pelos professores, de respostas absolutamente descontextualizadas, de leituras em voz alta bastante precárias e também de pedidos frequentes de ajuda aos mestres ou a outros colegas, ainda que se tratassem de textos simples.

Além disso, sendo hoje educadora, suspeito que professores que não se tornaram leitores muito provavelmente não conseguirão imprimir significado aos textos que utilizam, talvez se interessem pouco pelos livros não didáticos e seus alunos tenderão a fazer o mesmo. Isso suscita a questão: “Como pode um professor não leitor formar alunos leitores”? Questão relevante num contexto de um curso de formação de docentes.

É entendido neste trabalho que a prática leitora não é adquirida apenas no âmbito da universidade, mas que esse movimento se constitui por meio de uma trajetória construtiva e formativa e, por isso, a presença do ato de ler como prática cultural traz benefícios desde os anos iniciais de alfabetização e de aquisição das habilidades cognitivas (FAILLA, 2012). Isso significa que a formação de leitores efetivos reside nos intercâmbios que nascem a partir das experiências de leitura feitas pelos sujeitos no espaço escolar, mas também para além dele. É importante que o aprendizado escolar leve em conta o aprendizado proveniente do contexto familiar de cada indivíduo durante o processo de formação de leitores, especialmente quando se pensa em escolas públicas e em crianças com pouco acesso e pequena familiaridade com objetos escritos como os livros. Tais reflexões despertaram-me, portanto, curiosidade e vontade de me ater sobre as questões da leitura.

Por que estudar práticas de leitura?

Em um movimento interativo e dialético, os indivíduos ecoam vozes sociais advindas e construídas por meio de experiências vividas em família, na escola, no trabalho, na esfera religiosa e com amigos. Atualmente, entretanto, é comum que se ouça falar, nas rodas de amigos, na esfera profissional, no cotidiano familiar acelerado e principalmente nas universidades, que as pessoas escrevem e leem pouco ou com baixa qualidade. Ouvem-se ainda queixas de estudantes sobre a escola, uma vez que não se sentem estimulados e sim coagidos com relação à leitura, deixando de constituir, assim, um vínculo afetivo com o ato de ler. Outra questão bastante relevante nesse contexto trata da prática dos próprios educadores, formadores de leitores que justificam ter essa atividade reduzida por motivos de

trabalho que, além de demandar horas exaustivas, não permite financeiramente a aquisição de livros (AGNOL, 2007).

Uma pesquisa nacional sobre leitura¹ (FAILLA, 2012) confirma o exposto ao apontar que os brasileiros, sobretudo os jovens, têm, de fato, lido pouco e indica que o(a) professor(a) é quem mais influencia a formação leitora do cidadão brasileiro, seguido pela mãe ou responsável. Isso significa que é preciso gostar de ler para que se possa ensinar a gostar de ler e que um dos requisitos para que o professor forme leitores é ser, ele mesmo, um leitor (GUEDES-PINTO, 2006; KRAMER, 1996; REIS; SIGNOR, 2009; MONTEIRO, 2013; SOUZA, 2000). Nessa perspectiva, entende-se que a investigação dos processos por meio dos quais determinado grupo de indivíduos – neste caso graduandos de um curso de Pedagogia – se torna ou não leitor e suas significações construídas para o ato de ler podem trazer importantes contribuições no contexto que visa à melhoria da educação básica no Brasil.

A escolha por sujeitos universitários se deu durante o processo de revisão bibliográfica e aprofundamento nos estudos empíricos realizados sobre a temática. Foram encontradas pesquisas que investigaram práticas de leitura de professores (ASSOLINI, 2011; REIS; SIGNOR, 2009; OLIVEIRA, 2008; GUEDES-PINTO, 2008; GUEDES-PINTO, 2006; AGNOL, 2007; KLEIMAN, 2007; CÔCO, 2001; ROCHA, 2000; KRAMER, 1999), prática de leitura em bibliotecas (MASSOLA; BONIN, 2011; ALVAREZ, 2014; DAUSTER *et al.*, 2004) e também de estudantes do ensino fundamental (KIRK, 2009), mas poucas são as pesquisas que mostram o perfil leitor do aluno universitário (CARVALHO, 2004; CHARTIER, A-M., 2011) nível de ensino em que se detecta uma certa insatisfação dos professores com relação à leitura de seus educandos.

Com relação à opção pela Universidade de Itaúna, aconteceu por se tratar de uma instituição conhecida e que frequentei durante muitos anos e em períodos distintos, o que favoreceu o despertar do interesse e da curiosidade pelas práticas dos sujeitos que lá estudam. Portanto, objetiva-se aprofundar os estudos sobre a prática de leitura nessa instituição, tendo em vista a possibilidade de os resultados encontrados integrarem-se aos demais no preenchimento da lacuna de

¹ Pesquisa denominada “Retratos da Leitura no Brasil”, promovida pelo Instituto Pró-Livro e aplicada pela terceira vez em 2011. Entre seus objetivos destaca-se, neste trabalho, a melhor compreensão dos processos de formação do leitor nesse país, denotando a importância da temática leitura para a construção de políticas públicas, assim como para a profissão do educador, para gestores de instituições escolares e alunos em formação (FAILLA, 2012).

conhecimento científico existente sobre o tema, focalizando, neste trabalho, os graduandos em Pedagogia, ou seja, futuros incentivadores e mediadores de leitura e formadores de cidadãos não só alfabetizados, mas também letrados².

O presente estudo tem a intenção de contribuir para diminuição das distâncias entre o que é conhecido e o conhecimento que ainda vem sendo produzido no âmbito da leitura, levantando novas hipóteses que poderão servir de ponto de partida para estudos posteriores. Espera-se que os resultados obtidos neste trabalho tragam contribuições para os coordenadores e alunos de ensino superior que se interessam pela pesquisa científica, bem como pelo tema aqui discutido.

Assim, este trabalho pretende colaborar para que os docentes universitários, pedagogos, professores e estudiosos da educação, bem como cidadãos em formação possam refletir em busca da significação, da valorização e do incentivo às práticas de leitura.

A construção do objeto

As discussões sobre a qualidade do ensino em todos os segmentos educacionais são objeto de preocupação dos profissionais que se ocupam da tarefa docente e das políticas públicas em educação. No bojo dessa discussão, infere-se que o domínio da leitura e da escrita seja um dos principais fatores relacionados ao fracasso escolar, visto que testes de avaliações nacionais e internacionais (FAILLA, 2012; INEP, 2012) medidores dos indicadores de leitura sinalizam o crescente problema que a escola básica vem enfrentando nos últimos anos. Em decorrência disso, há no Brasil diversas pesquisas que se ocupam dos processos de aquisição da leitura e da escrita nos anos iniciais (KIRK, 2009; FAILLA, 2012; DIAS, 2009; RAIMUNDO, 2007) e um investimento crescente por parte do governo em projetos de formação de professores para subsidiar o ensino da língua escrita.

A pesquisa que aqui se propõe tem como objeto de estudo as relações entre trajetórias, práticas e significações de leitura de universitários do curso de Pedagogia da Universidade de Itaúna. Assim, parte-se do pressuposto de que muitas são as influências possíveis na formação de um indivíduo e, nesse sentido, as práticas de leitura de pais, parentes, educadores e de pessoas do círculo social

² Os conceitos de alfabetização e letramento serão explicitados no capítulo que se atém ao referencial teórico.

ajudam a formar sua identidade leitora. É o que sugerem Smolka *et al.* (1989, p. 34) ao afirmar que “como se lê, para que se lê, o que se pode e não se pode ler, quem lê, quem sabe, quem pode aprender, são procedimentos implícitos, não ensinados, mas internalizados no jogo das relações interpessoais”. Da mesma forma e em consonância com a perspectiva da história cultural, Hébrard (2009, p. 37) indica que “para a sociologia das práticas culturais, a leitura é uma arte de fazer que se herda mais do que se aprende”.

Ao analisar o contexto dos futuros professores, que terão como tarefa importante a formação de leitores, parece ser de grande relevância verificar quais são os procedimentos internalizados, constituidores de seus próprios comportamentos, visto que esses costumes serão influenciadores de suas práticas profissionais, conscientemente ou não. Além disso, a profissão docente tem sido avaliada como precária pelo mercado de trabalho, pelos estudiosos em educação (SARAIVA; FERENC, 2010) e pela própria sociedade, necessitando, assim de maiores aprofundamentos e de estudos em busca de melhorias no que tange à formação de professores. Por isso o interesse em verificar que tipos de leitores esses graduandos são, quais são as suas concepções acerca do ato de ler e de suas funções, assim como a influência de suas trajetórias de leitura na vida acadêmica atual.

De acordo com a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” (FAILLA, 2012), a leitura ainda é pouco praticada nesse país, embora seja um direito de todos e ainda que seu domínio auxilie a formação humana no sentido da emancipação. Seus dados apontam que, em 2011, apenas 88,2 milhões de pessoas (50% da população entrevistada) se consideraram leitoras. Nesse contexto a pesquisa revelou que dentre os que leem mais estão: as pessoas do sexo feminino, os que ainda estudam, os que têm nível superior, os que pertencem à classe econômica “A” e as crianças entre 11 e 13 anos, seguidas pelos jovens de 14 a 17 anos (FAILLA, 2012). Assim, embora estejam entre os que frequentam uma instituição escolar de nível superior e sejam, historicamente, por se tratar de um curso de formação de professores, em maioria do sexo feminino, a população alvo desta pesquisa trata de cidadãos em idade universitária, grande parte pertencendo a classes econômicas menos favorecidas, filhos de pais e avós pouco escolarizados. Esses familiares, embora muitas vezes incentivadores da escolarização, podem ajudar pouco ou nada

no que diz respeito a mensalidades, fazendo com que os cursos superiores escolhidos pelos herdeiros sejam os menos concorridos e também os menos dispendiosos financeiramente³.

Estudos sobre professores realizados por Oliveira (2008) e Agnol (2007) permitem considerar que as relações entre os mestres e a leitura são tensas, ou seja, suas formações profissionais, na maioria das vezes, são deficitárias. Além disso, percebe-se que os educadores queixam não ter tempo para leituras não didáticas e que a leitura por simples prazer não se enquadra em seus cotidianos. A partir dessas considerações delimitou-se o objeto de pesquisa e desenvolveu-se a pesquisa de campo. Para tanto, este estudo foi dividido em duas fases, combinando dois instrumentos de coleta de dados. A primeira delas realizada por meio de questionários aplicados a 168 graduandos de Pedagogia da Universidade de Itaúna, e a segunda fase, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas gravadas com quatro desses alunos.

Na primeira fase, procurou-se traçar um perfil médio do estudante de Pedagogia, relativo à sua formação escolar, seu comportamento relacionado à leitura e suas concepções sobre o ato de ler. Já na segunda fase, houve a oportunidade de aprofundar as questões surgidas a partir da análise do conjunto de dados obtidos pelo questionário por meio de entrevistas, o que abriu a possibilidade de reflexão sobre as relações existentes entre as condições de formação desses sujeitos, o desenvolvimento de disposições que levam a diferentes tendências relacionadas à leitura e suas conseqüentes práticas.

Assim foi delimitado o objeto desta dissertação, que objetiva conhecer e analisar a trajetória leitora de graduandos do curso de Pedagogia de uma universidade do interior de Minas Gerais, de modo a compreender a construção da trajetória leitora dos universitários pesquisados; identificar as concepções de leitura implícitas nas declarações dos estudantes entrevistados; conhecer as atuais práticas de leitura de estudantes de Pedagogia e analisar a influência da trajetória leitora desses estudantes no universo acadêmico.

³ A alteração de perfil do público dos cursos de Licenciaturas e Pedagogia é um fenômeno nacional já verificado nas pesquisas de Gatti (2009; 2010). De acordo com a autora, esse alunado é, em grande parte, oriundo de escolas públicas e de famílias com baixo capital cultural, situação que os fazem ser os primeiros dos familiares a cursarem uma faculdade. Além disso, tendem a apresentar uma renda familiar de até 03 salários mínimos e optam por cursos noturnos por estarem envolvidos com outras atividades profissionais.

Contextualização do campo

A escolha pela universidade como *locus* de pesquisa ocorreu por sua significação no papel de formação e capacitação de profissionais, neste caso, professores que serão responsáveis pelo ensino, mediação e prática de leitura de crianças estudantes da educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental. Em um curso de graduação em Pedagogia, é esperado que os futuros profissionais assumam, diante de uma sociedade em que a cultura escrita é importante, um papel relevante na formação de leitores, na indicação, na seleção e na legitimação de materiais de leitura destinados a seus alunos.

A cidade de Itaúna situa-se no interior de Minas Gerais, a 80 quilômetros⁴ da capital Belo Horizonte e conta com uma população de 85.463 habitantes⁵. Essa cidade foi escolhida devido às suas relações com a pesquisadora, como foi previamente explicitado: colher informações na universidade em que já se mantém certo contato facilitou o acesso à coordenação, bem como aos professores, secretários e alunos.

A Universidade de Itaúna localiza-se na Rodovia MG 431 - Km 45, no trevo Itaúna/Pará de Minas. É uma instituição particular e oferece cursos de bacharelado em Engenharia Civil, Direito noturno, Direito diurno, Ciências Contábeis, Engenharia Eletrônica, Engenharia Mecânica, Engenharia de Produção, Ciência da Computação, Odontologia, Nutrição, Administração, Arquitetura e Urbanismo, Medicina, Farmácia, Enfermagem, Educação Física e Fisioterapia; cursos de licenciatura em Pedagogia, Química e Ciências Biológicas; cursos tecnológicos em Gestão Ambiental e Gestão Comercial; além de cursos de pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia e *stricto sensu* em Direito. O curso de Pedagogia, assim como a maioria dos cursos oferecidos, se dá no período noturno, no horário de 19 às 22 horas e 30 minutos e tem duração total de quatro anos, divididos em oito períodos. São disponibilizadas sessenta vagas em cada processo seletivo. De acordo com a instituição⁶,

⁴ Disponível em: <http://www.geografos.com.br>.

⁵ Disponível em:

<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=313380&search=minas-gerais%7CItauna%7Cinfogr%E1ficos:-dados-gerais-do-munic%EDpio>.

⁶ Disponível em: <http://www.uit.br/site/licenciaturas/168-pedagogia24>.

o foco do curso de Pedagogia é a formação do profissional para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade normal, e em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

A universidade conta com uma biblioteca central que funciona de segunda a sábado, localizada no próprio *campus*, e que ocupa uma área de 1.994,14 m². Segundo informa o *site* da instituição⁷, acolhe alunos, professores, funcionários e a comunidade da cidade e compõe um acervo de mais de 150 mil exemplares das diversas áreas do conhecimento humano. Nesse ambiente são possibilitados empréstimos domiciliares, consultas *in loco*, utilização de equipamentos de informática e de sala de reprografia, além de serviços como o suporte às atividades de ensino, pesquisa e extensão.

CAPÍTULO I – ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA

⁷ Disponível em: <http://www.uit.br/site/biblioteca-central>.

1.1 Discutindo a leitura como objeto sociológico: entre *habitus* e disposições

O referencial teórico adotado nesta pesquisa articula as perspectivas da sociologia da leitura e da história cultural. Entretanto, a base analítica dos dados coletados nas duas fases da pesquisa utilizada para diagnosticar, analisar e categorizar a realidade estudada origina-se do arcabouço conceitual da teoria sociológica desenvolvida por Pierre Bourdieu. Uma importante contribuição dada por Bourdieu (2004) indica que, ao se tratar de práticas de leitura, é preciso que se verifiquem suas possibilidades de acordo com as condições sociais do indivíduo, isto é, obstáculos e facilidades que favorecem ou impedem o desenvolvimento do ato de ler em ambientes diversos. Nessa obra o autor salienta ainda que é fundamental que se promova a formação de leitores e que se valorize o ato de ler, a partir de *habitus* e capitais específicos adquiridos ao longo de trajetórias individuais e que se adequam aos campos em que convivem. A relação entre *habitus* e capitais com o contexto em que se vive produz práticas e comportamentos que podem levar ao sucesso ou ao fracasso escolar do indivíduo.

Assim, no contexto desse estudo, cabe elucidar o conceito de *habitus* que, conforme Bourdieu (1983, p.65), define-se como:

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas [...].

O *habitus*, na concepção de Bourdieu (1983), se expressa como um princípio que se explica dentro de uma condição sócio-histórica. Sua base é constituída no meio familiar e influencia diretamente todos os campos que lhe sequenciam, como escola, trabalho e sociedade.

Em sua obra “Coisas Ditas” (2004), Bourdieu salienta que por ser o produto da experiência biográfica individual, da experiência histórica coletiva e de interação entre tais experiências, o *habitus* não se apresenta como um destino. Preservaria,

ao contrário, certa margem de liberdade do ator; liberdade que se relaciona às regras dominantes no campo em que se insere. O *habitus* contém, então, as potencialidades objetivas associadas à trajetória de existência social do indivíduo, trajetórias essas que tendem a se atualizar. Nesse contexto, esses *habitus* são reversíveis e podem ser aprendidos (BOURDIEU, 2004). Portanto, quanto mais cedo forem trabalhados pela educação (formal ou informal), mais facilmente é incorporado nas práticas dos sujeitos. Nessa perspectiva, a educação formal (representada pela escola) e a educação informal (representada por família e comunidade) certamente influenciam a construção das práticas de leitura de um indivíduo (PIAVANI, 2006). Além disso, pode-se inferir que quanto mais cedo se fizer o contato com a leitura, mais facilmente ela será incorporada pelo sujeito em forma de prática cultural.

De acordo com Piavani (2006), o conceito de *habitus* de Bourdieu não se trata de uma atitude mecânica e sim “indica uma repetição que é marca constituidora de um grupo que o diferencia de outros grupos e trata-se de um conjunto de práticas como produto da história que orientam as práticas individuais e coletivas”. Assim, ao tratarmos de práticas de leitura, suspeita-se que melhores resultados serão obtidos se as trajetórias dos indivíduos se compuserem de diversas e sequenciadas experiências leitoras, repletas de significações.

Além de Bourdieu, o estudo do sociólogo francês Bernard Lahire (2004b) sobre o sucesso escolar de crianças pertencentes a meios populares também se apresentou como um importante referencial para que se pudessem buscar as “razões do improvável” no tocante às relações entre formação, comportamentos de leitura e práticas diferenciadas em sujeitos que viveram em contextos com indicadores desfavoráveis.

Lahire (2004b) sugere complementos à teoria proposta por Bourdieu ao chamar a atenção para a simultaneidade, para a horizontalidade de múltiplas influências na formação e socialização dos indivíduos. Aponta críticas relativas às diferenças encontradas na sociedade contemporânea, capitalista, diretamente influenciada por instâncias diversas como a mídia, família, escola, amigos, etc., comparada à sociedade camponesa argelina tradicional estudada pelo teórico que conceitua o *habitus*. Sugere ainda que os sujeitos sejam considerados individualmente dentro de seu grupo, por apresentar distinções em relação a seus pares. As disposições que proporcionam a apreensão da prática leitora são

entendidas, na perspectiva abordada por Lahire (2004), na medida em que tratam de propensões, inclinações, práticas, costumes, tendências ou persistentes maneiras de ser, ver, sentir ou agir que podem ou não se manifestar ao longo da vida do indivíduo de acordo com estímulos das múltiplas instâncias socializadoras em que está inserido. Segundo esse teórico, “como uma disposição é o produto incorporado de uma socialização (explícita ou implícita) passada, ela só se constitui através da duração, isto é, mediante a repetição de experiências relativamente semelhantes” (LAHIRE, 2004, p. 28). Essas disposições, então, são internalizadas pelos indivíduos e podem ser duráveis ou breves, dependendo da recorrência de sua atualização. Desse modo, pensando na prática de leitura, é adequado que existam condições que a incentivem e propiciem sua renovação constante, assim como a inexistência de condições que a reprimam para que aconteça e permaneça na vida do indivíduo.

A leitura é uma atividade, uma conduta e por isso implica motivos, desejos, paixões, vontade e repetições (LAHIRE, 2004). Dessa maneira, a expressão “prática de leitura” refere-se a questões como: o que, como, para que e por que se lê. Estando essa atividade ligada ao contexto social em que vive cada indivíduo, é válido salientar que os atos de ler ou de não ler são, ambos, práticas culturais e, por isso é inadequado afirmar que quando não se lê não se tem cultura (PAVIANI, 2006). Nesse sentido, descobre-se e desenvolve-se o gosto por ler à medida que se pratica, ou seja, não leitores podem tornar-se grandes leitores; pode-se perder ou adquirir a familiarização com o livro conforme as experiências, incentivos e oportunidades que a vida oferece (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010).

Com base no exposto, compreende-se neste trabalho a formação do leitor como um longo processo de apreensão por meio de disposições como o empenho, a busca pela leitura, a existência de um professor mediador dedicado e amante de livros ou mesmo familiares que apresentam afinidades com o sujeito que, de alguma forma, interferem nessas práticas (LAHIRE, 2004). Tal apreensão exige também o desenvolvimento da necessidade do indivíduo pela leitura, o aperfeiçoamento das estratégias de seleção e acesso ao objeto a ler, passando pelo autorrecolhimento, de distanciamento e de pronunciamento sobre as leituras efetuadas. Essas disposições são, portanto, condições prévias e necessárias para que um indivíduo lance-se à exploração das regras de leitura de material escrito.

1.2 Trajetórias de leitura: a influência do capital cultural

Pesquisas como a realizada por Souza (2000) apontam que o nível de escolaridade dos pais de determinado sujeito, de forma isolada, não é fator decisivo para sua formação como um leitor, assim como acontece com relação à quantidade de livros e outros objetos de leitura que possuem no ambiente domiciliar. Entretanto, admitem que as atividades constantes de leitura e de discussão sobre elas em casa antecipam, de fato, nos sujeitos, a formação do gosto e da prática de ler. Além disso, o estudo citado afirma que as relações com professores e amigos praticantes do ato de ler também exercem influência positiva na formação de um sujeito leitor. Esses resultados levam à reflexão de que “somente leitores são capazes de formar leitores” (SOUZA, 2000, p. 4).

Grácio (2004) diz que a utilização da escrita no cotidiano é igualmente importante à existência de comportamentos de leitura pelos familiares e de bibliotecas em casa. Ou seja, escrever recados, redigir listas de afazeres ou de compras, assim como ter os papéis devidamente arrumados e classificados no ambiente domiciliar também propiciam a familiarização com a escrita e, conseqüentemente, com a leitura. Além disso, essas atividades de escrita são “um conjunto de práticas que põem ordem no cotidiano. Ora, pôr ordem na casa é também pôr ordem nas ideias, a gestão do interior vai a par da gestão exterior, e isso tem estreita afinidade com o universo ordenado da escola” (GRÁCIO, 2004, p. 68).

Assim, pelo fato de os estudantes viverem em uma sociedade permeada por culturas orais e escritas que estão diretamente relacionadas ao ato de ler, um dos grandes desafios dos educadores que atuam no ensino fundamental trata exatamente de auxiliar a apreensão, pelos educandos, da leitura de sua língua materna. Por conseguinte, em um nível superior, espera-se que os graduandos saibam ou aprendam a lidar com seu material de trabalho durante o curso, para que assim compreendam o que lhes é proposto por meio da linguagem científica. Em outras palavras, esta pesquisa, consonante com a concepção de leitura que focaliza a interação entre autor, texto e leitor, acredita ser possível dizer que os autores selecionam conhecimentos durante a construção de seus textos que exigem mais conhecimento prévio de seus leitores. “Isto é, um texto não se destina a todo e qualquer leitor, mas pressupõe um determinado tipo de leitor e exclui outros”.

(KOCH, 2007, p. 32) Portanto, em seu processo de formação, educandos de qualquer nível de ensino trabalham para o desenvolvimento dos saberes linguísticos advindos de seus contextos (suas experiências, suas famílias, suas relações interpessoais), e também para formalizar o conhecimento e desenvolvimento desse bem cultural de acordo com suas necessidades. Esse processo acontece num movimento recíproco entre socializações primárias e secundárias, ou seja, a mútua relação entre família e escola favorecendo o desenvolvimento da leitura e também do gostar de ler pelo indivíduo (TOURINHO, 2011).

Seguindo essa linha de raciocínio, remete-se a Lahire (2004; 2006), que afirma que a trajetória de vida de cada ser humano é constituída por meio de experiências socializadoras heterogêneas, demarcadas por espaços e tempos diversos e, frente a esses aspectos, as disposições individuais estariam sujeitas a uma alteração ou atualização. Daí a necessidade de se pensar e refletir singularmente, para fins desta pesquisa, os leitores e suas leituras, inseridos que estão em um mundo de consonâncias e dissonâncias que configuram as diferenças e variações individuais.

Assim, antes de chegarem aos bancos universitários, os alunos viveram e pensaram conforme valores, preferências e critérios de escolha diferenciados, relativos aos padrões da sociedade em que se inserem e, assim, construíram suas trajetórias segundo práticas sociais estabelecidas e contextualizadas por seus grupos. Bourdieu (2004), ao se referir às “trajetórias” na perspectiva sociológica, adverte a respeito da não linearidade dos eventos biográficos durante a narrativa da história de vida de um indivíduo. Isso significa que, segundo o teórico e em oposição ao que tende a acreditar o senso comum, não existe uma sequência cronológica e lógica dos fatos acontecidos na vida de uma pessoa. Ao contrário, a inter-relação que resulta num todo coeso e coerente se faz posteriormente ao processo de coleta da história oral, pelo pesquisador ou pelo entrevistado. Dessa forma, é conveniente que se contextualizem os sujeitos pesquisados, neste caso o estudante de Pedagogia, para que se analisem seus comportamentos e práticas leitoras.

De forma geral, pesquisas brasileiras apontam que usar o tempo livre e escolher, por prazer e entretenimento, assistir à TV, jogar futebol, bater papo ou beber cerveja com amigos são atitudes valorizadas pela mídia e que isso é parte do retrato da cultura dos jovens deste país (FAILLA, 2012). O estudo de Tourinho

(2011), por exemplo, observa que no Brasil, boa parte da leitura não se realiza em livros, mas em jornais e revistas e que o instrumento que os cidadãos mais utilizam para se informar é, incontestavelmente, a televisão. Percebe-se, assim, que a atividade cultural – entre elas a leitura – não se encontra em primeiro plano.

Falando sobre a atividade cultural, é conveniente destacar que, embora esteja estritamente relacionada a questões sociais de constituição dos indivíduos, a elevação do nível material e econômico de um povo está longe de ser seguida automaticamente de melhoras nas suas capacidades intelectuais. Segundo Bourdieu (1998b), esse fato se justificaria de acordo com a teoria do capital cultural, que se constitui de investimentos educativos, através de estratégias ocultas e socialmente determinantes, realizadas prioritariamente por “transmissão doméstica” (instância socializadora primária), mas também por influência da escola, da mídia, da igreja, da sociedade (instâncias socializadoras secundárias), trazendo as marcas do contexto social em que se vive. Assim, “aptidões” e “dons” naturais não justificariam a descoberta, o prazer e a manutenção da prática de leitura, assim como não bastaria a mudança de classe social para que tal comportamento fosse alterado. De acordo com o teórico, o capital cultural é herdado, ou seja, transmitido pela família de maneira “osmótica” e, assim, os atos e práticas do indivíduo dependem dos objetivos e expectativas do grupo ao qual ele pertence, sempre relativamente homogêneos quanto à origem social. Nessa perspectiva, a mãe que investe no capital cultural e lê para os filhos exerceria influência fundamental no futuro do leitor.

Os dados estudados por Paviani (2006) permitem clarear esse raciocínio. A autora observa que, se a prática da leitura, para alguns sujeitos, por várias gerações, ficou em segundo plano, é possível que na vida adulta haja ainda alguns resquícios de resistência⁸. Porém, se as atuais gerações investirem na formação de leitores, talvez futuramente a realidade de seus herdeiros passe a se caracterizar não mais pela prática da não leitura e sim pela prática da leitura.

Nesse sentido, este estudo aprofunda sobre a temática da prática do ato de ler e sua participação no processo de formação dos sujeitos porque atualmente a leitura e a escrita têm considerável influência em seu cotidiano, em sua atuação no

⁸ Essa afirmação não deve transmitir um significado estático, visto que, como discutido no item 1.1, este trabalho acredita na possibilidade de um não leitor tornar-se um leitor, adquirindo e desenvolvendo familiaridade, prazer e prática leitora, de acordo com as experiências que vivencia durante sua trajetória.

mercado de trabalho e até mesmo em sua inclusão social. Admite-se aqui que a leitura como prática merece ser estudada e compreendida sociologicamente, visto que pode aportar àqueles indivíduos que a dominam a emancipação, bem como a exclusão aos que não a utilizam, além de suscitar a imaginação, a criatividade e a memória do indivíduo leitor, numa dinâmica relação entre autor, texto, leitor e contexto.

1.3 Concepções de leitura e suas consequências na prática escolar

Há autores (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ 2010; RAIMUNDO, 2009) que entendem que o processo do ato de ler começa e evolui, historicamente, com práticas de soletração, silabação, memorização e decifração de palavras, embora isso não signifique que basta o aprendizado escolar para que se forme um leitor. Outros pesquisadores como Tourinho (2011) sugerem que cada período da história teve sua necessidade de leitura de forma diferenciada, a depender das demandas do povo e de cada indivíduo. Além disso, esses estudos apontam que a partir da segunda metade do século XX, a capacidade de ler tornou-se uma necessidade social e consiste, daí por diante, cada vez mais em apreender a significação do texto escrito em detrimento de exclusivamente saber decifrar as palavras.

Ao tratar das concepções sobre a leitura e da compreensão de seu papel na constituição da informação, é importante lembrar que diferentes sujeitos apresentam diferentes concepções orientadoras de suas práticas. Ou seja, as respostas para questões como o que é, como e para que ler podem apresentar-se de formas variadas, dependendo da concepção de sujeito, de língua, de texto e de sentido adotada (KOCH, 2007). É nesse contexto que Silva (1999) afirma que

a maneira pela qual uma pessoa pensa um determinado processo (ler, escrever, participar, comunicar-se com, ensinar, aprender, trabalhar, etc.) influencia diretamente as suas formas de agir quando esse processo for acionado na prática, em situações concretas de vida (p. 11).

Isso quer dizer que as concepções antecedem as práticas interpretativas de leitura e que, sendo assim, as influenciam de formas diferentes, ou seja, as formas de pensar sobre o que é “ler” orientam a docência.

Alguns estudiosos da leitura (SILVA, 1999⁹; A-M. CHARTIER, 2004¹⁰; KOCH, 2007) publicaram estudos que aprofundam sobre as diversas concepções existentes sobre o que é ler. Entretanto, Ingedore Koch (2007) é bastante clara e sucinta ao definir três delas:

- 1) A leitura com **foco no autor**, que sugere um leitor passivo, responsável simplesmente por reconhecer as intenções do autor. É constantemente permeado pela pergunta “Será que foi isso mesmo que o autor quis dizer?”.
- 2) A leitura com **foco no texto**, que sugere decodificação. De acordo com a autora, essa concepção também forma um leitor passivo, certo de que todo o significado está presente no texto.
- 3) A leitura com **foco na interação autor-texto-leitor** – concepção adotada nesta pesquisa –, por portar uma visão dialógica, em que “há lugar, em todo e qualquer texto, para toda uma gama de implícitos [...], somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação” (p. 28).

Dessa forma, infere-se, juntamente com a Koch (2007) e Manguel (2009), que para ler é preciso saber compreender, prática construída inicialmente no meio familiar e que prossegue no cotidiano da esfera escolar. Assim se dão as condições para que o sujeito compreenda significações. Partindo dessa concepção, saber ler o que está escrito é saber interpretar e compreender o que está escrito.

No entanto, há outros autores que abordam as concepções de leitura de maneira mais específica. Monteiro (2013), por exemplo, traz sua definição como “um meio de se alcançar, de se produzir e de se difundir o conhecimento humano”. Manguel (2009) indica que a leitura é um exercício prolongador e beneficiador da

⁹ Esse autor sugere nove modelos de concepções de leitura, como a leitura definida pela tradução da escrita em fala; pela decodificação de mensagens; pela resposta a sinais gráficos; pela extração da ideia central do texto; pela submissão a passos da lição do livro didático; pela apreciação dos clássicos e também acredita em uma abordagem interacionista, como a leitura definida pela interação; pela produção de sentidos e pela compreensão.

¹⁰ A pesquisadora indica dois modelos contraditórios de concepções de leitura: o proposto pela escola (leitura prescritiva) e o proposto pela biblioteca (leitura espontânea).

memória, ao afirmar que ela pode “prolongar a memória dos primórdios do nosso tempo, preservar um pensamento muito tempo depois que o pensador parou de pensar” (p. 42). Além disso, o autor sugere que a leitura seja ainda uma colaboradora do pensamento e incentivadora da construção do conhecimento. Para ele, o “ato de apreender letras” está relacionado a um processo que envolve visão, percepção, inferência, julgamento, memória, reconhecimento, conhecimento, experiência e prática, ou seja, relaciona-se à “nossa capacidade de decifrar e fazer uso da linguagem, do estofo de palavras que compõe texto e pensamento” (pp. 54-55).

O educador brasileiro Paulo Freire (2001) indica que o cidadão, por viver de forma inevitavelmente comprometida com a leitura de mundo, precisa também saber ler a palavra. Aponta que o ato de ler diferencia-se de uma atitude passiva. O autor trata o ato de ler como uma apropriação ativa do texto, com descobertas dinâmicas e invenção de sentido sempre renovada pelo leitor através de antecipações e de previsões, isto é, cada texto é uma parcela do mundo em que se vive e por isso precisa ser lido na relação com os outros. Na perspectiva de Freire (2001), a leitura do mundo e a leitura da palavra são experiências que se encontram dinamicamente juntas, dialogando constantemente no processo de formação do leitor. A compreensão da relação entre leitura do mundo e leitura da palavra é fator fundamental para uma prática consciente da leitura, prática essa que favorece o alargamento dos horizontes profissionais, culturais e pessoais do ser humano. Isso acontece porque o ato de ler é capaz de desempenhar múltiplas funções sociais, como: ler para a promoção do prazer, para adquirir conhecimento, para pesquisa ou trabalho, leitura para fins religiosos e, sobretudo, como sugere o educador, para o exercício da cidadania, através da participação ativa e crítica na construção de sua própria história, bem como da história do seu grupo, formulando critérios autônomos no questionamento do modo de pensar, sentir e agir da cultura local, abrindo fronteiras a outras propostas culturais e libertando opressões.

Segundo Batista e Galvão (2011), a leitura é um instrumento de compreensão de significados e representações de mundo compartilhado por diversos grupos sociais. Esses grupos lutam para construir o sentido da realidade que compreendem. Nesse sentido, a expressão “práticas de leitura” marca os atuais interesses das pesquisas que se vinculam a compreender as práticas sociais com

relação ao ato de ler. Assim, em oposição às abordagens psicológicas, cognitivas e linguísticas existentes sobre o tema, o interesse tem se voltado atualmente à leitura concreta (ao ato de ler como produtor de interpretações) e não apenas aos textos, impressos e gêneros em torno dos quais ela se realiza. Volta-se, ao contrário, às significações, às produções de sentido plurais que os leitores produzem em seu relacionamento com o que leem (CERTEAU, 1994; BARTHES, 1998; CHARTIER, R., 2001).

Como estudioso da temática da história cultural, Roger Chartier (2001) aponta que o leitor pertence a uma comunidade de interpretações e acrescenta que esse sujeito se define em relação às suas capacidades de leitura. As comunidades de leitores, então, são formadas por grupos de pessoas com técnicas, gestos e maneiras em comum no que diz respeito ao ato de ler. No entanto, os indivíduos podem partilhar de uma mesma profissão e morarem em uma mesma localidade, tendo objetivos e perspectivas de vida próximos, mas, mesmo assim, se diferirem, porque possuem toda uma personalidade. Desta forma, pode-se dizer que o membro de uma comunidade pode pertencer simultaneamente a outras também (CHARTIER, R.; CAVALLO, 1999).

Os leitores manifestam suas capacidades de compreensão diante de um enunciado de diferentes maneiras; alguns com facilidade, outros com dificuldade. É interessante, assim, evidenciar que as atividades de leitura realizadas são influenciadas pelas experiências vividas pelo leitor, pelo momento histórico do qual faz parte e pelo grupo social (ou espaço) em que está inserido. Então, o significado do ato de ler a ser construído pelo leitor é consequência das suas maneiras particulares de perceber o mundo que o rodeia através das palavras, das imagens, das sensações e de suas vivências (CHARTIER, R., 2001). Para o autor, o sentido se constitui na relação dialógica entre autor-texto-leitor-contexto, o que nos permite dizer que tal relação favorecerá a construção de múltiplos sentidos, contribuindo para o desenvolvimento do processo de aprendizagem e de utilidade do que é lido.

O teórico supracitado sugere ainda que é preciso considerar o contexto sociocultural no qual se desenvolvem as experiências de leitura, visto que essa prática ocorre em uma ampla variedade de meios, envolvendo diversas linguagens, individualidades, coletividades e pressupõe, historicamente, disputas de forças que favorecem a elite leitora. Afirma que “cada comunidade organiza, explícita ou

implicitamente, suas práticas de leitura e suas representações a partir da leitura particular de um texto particular” (p. 114) e que “cada leitor, a partir de suas próprias referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria” (CHARTIER, 2009; p. 20).

Batista e Galvão (2011) apontam que “um texto não oferece de *per si* sua significação e está ‘entremeado de espaços em branco’. Ele existe apenas em estado potencial e supõe um leitor que o atualize” (p. 24). Essa afirmação está de acordo com o referido por Certeau (1994), quando realça que o leitor deve preencher ativamente, de acordo com suas vivências e sua esfera social, os interstícios existentes na interpretação do que lê. É provável que haja distanciamentos, devido à dinâmica existente no tempo e espaço social, entre o contexto daquele que escreve e o contexto de quem lê. Assim, os textos literários, por exemplo, se diversificam em significados de acordo com as práticas e os leitores que efetivamente deles se apropriam.

Outras reflexões sobre a leitura como prática cultural a situam como práticas de letramento. Nessa direção, Soares (2003) distingue esse conceito do conceito de “alfabetização”. Segundo a pesquisadora, a alfabetização está ligada à aprendizagem inicial da leitura e da escrita, é o processo de aquisição da “tecnologia escrita”, enquanto letramento diz respeito ao processo de apropriação e de envolvimento do sujeito com as práticas sociais da leitura e da escrita, estando diretamente relacionado com as condições sociais e culturais desse sujeito. Nessa perspectiva, o letramento é então determinado contextualmente, ou seja, para cada situação e contexto, novas práticas de letramento serão utilizadas. Para a autora, o sucesso do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita consiste em saber articular alfabetização e letramento. Dessa maneira, pode-se inferir, juntamente com a autora, que não basta ser escolarizado, é preciso ser letrado: não basta saber decodificar o texto, é preciso saber interpretá-lo e utilizá-lo.

Sendo a Universidade o *locus* desta pesquisa, é conveniente ressaltar que, na esfera acadêmica, as práticas de leitura possuem gêneros e construções textuais específicas, destinadas a leitores-especialistas da área de conhecimento, neste caso, a Educação. Por esse motivo, pode-se dizer que durante a graduação, o estudante deve passar por um processo de apropriação de “práticas de letramento

acadêmico” (STREET, 1999), pois, ao lidar com os textos propostos, repletos de carga conceitual, os ingressantes ainda não são pesquisadores, cientistas ou especialistas na área de escolha. Nesse sentido, por se ver na necessidade de dialogar com diversas vozes e linguagens, permeadas por diferentes concepções de mundo e de sociedade, por períodos históricos e por ideologias, é comum que o graduando-leitor apresente alguma dificuldade de interpretação e significação de seus novos textos e, conseqüentemente, de desenvolvimento acadêmico. Há pesquisas (BERTOLUCI, 2009) que abordam com profundidade esse viés, entretanto, este estudo encontra-se voltado para as práticas sociais de leitura dos universitários de Pedagogia, desde sua primeira infância, em todos os âmbitos de convivência social, inclusive as realizadas na graduação.

Considerando então a leitura como objeto sociológico, ou seja, como um fenômeno construído a partir das relações sociais em diferentes espaços, recuperar a história familiar, escolar e individual dos universitários com relação ao ato de ler significa entender questões como o gosto, a frequência, as influências, as condições e o acesso, além da compreensão dos objetivos que os futuros professores buscam ao ler. Pensa-se, então, na leitura e na formação de leitores não apenas sob o enfoque das habilidades necessárias para que o indivíduo utilize adequadamente os processos de comunicação social ou como requisito para a adaptação à contemporaneidade, mas sim como repertório de conhecimentos e práticas socialmente construídas que mais sirvam ao indivíduo como instrumento de libertação que de domesticação ou simples reprodução de atitudes e valores impostos pelas formas “bastardas” de lazer e de acesso às informações (BATISTA; GALVÃO, 2011).

1.4 A relação dos universitários com a leitura

Apesar de terem sido poucos os dados encontrados na literatura, pesquisas como a realizada por Tourinho (2011) dizem ser possível afirmar que o universitário brasileiro, em sua maioria, limita-se a ler apenas aquilo que é requisitado pelos professores como necessidade das disciplinas cursadas. Detecta que o material lido tem sido, em grande medida, constituído de apostilas, capítulos de livros, atividades em forma de fotocópia ou de trechos retirados da internet, muitas vezes

descontextualizados e previamente facilitados pelo professor, embora os livros também componham esse quadro. Além disso, ao utilizarem metodologias que primam pela prática de leitura solitária, dispersa e mal ou não planejada, os professores do ensino superior conduzem seus estudantes ao desinteresse, à leitura por obrigação, maçante, que objetiva ganhar pontos na nota da avaliação. Ademais, quanto aos discentes universitários, mesmo tendo um nível de escolarização elevado e acima da média no país, constata-se que não frequentam as bibliotecas disponibilizadas pela instituição, tampouco as que o são pelo município, além de não se prepararem fazendo leituras prévias que facilitariam, organizariam e dariam mais sentido às aulas (TOURINHO, 2011). Essa realidade seria, então, um reflexo de certas práticas realizadas no contexto da família e da escola, desde o ensino fundamental, estendendo-se até o ensino superior (TOURINHO, 2011; LOURENÇO; ZAFALON, 2011). Portanto, seria válido que a família, ao desenvolver uma relação afetiva enquanto conta histórias e propõe atividades como rimas, adivinhações e cantigas, iniciassem suas crianças à leitura. Assim se dariam os primeiros passos para o desenvolvimento de *habitus* e disposições relacionados ao gosto e ao prazer em ler. Atitudes como essas são capazes de incentivar a procura por livrarias, feiras e bibliotecas por parte da criança. Além disso, ter em casa um ambiente favorável à leitura, além de materiais como livros, revistas e jornais de fácil acesso também propicia a manutenção dessa prática (TOURINHO, 2011).

No entanto, como destacam os pesquisadores citados acima, a realidade da família brasileira, no geral, não oferece uma atmosfera propícia ao desenvolvimento da intimidade com leitura. Suspeita-se que isso acontece devido a fatores como a escassez dos capitais econômicos – o que dificulta a compra de materiais impressos – e cultural – o que faz com que a prática leitora não seja fomentada. Dessa forma, a família transfere para a escola toda a responsabilidade da formação do sujeito leitor. Por sua vez, a escola, embora também não esteja preparada para exercer eficazmente essa formação e cumprir o seu papel, ainda é o espaço formal que oferece oportunidades e experiências em favor do incentivo e da prática de ler (TOURINHO, 2011; LOURENÇO; ZAFALON, 2011). Talvez Silva (1983, p. 16) explicita bem os possíveis motivos que orientam o despreparo das escolas brasileiras (sobretudo as públicas) com relação à leitura. Embora se refira à década de 1980, é ainda atual ao sugerir que “os livros, quando bem selecionados e lidos,

estimulam a crítica, a contestação e a transformação – elementos esses que colocam em risco a estrutura social vigente e, portanto, o regime de privilégios”. O fato é que isso resulta numa formação muitas vezes precária diante das exigências socioeconômicas e culturais (FINGER-KRATOCHVIL, 2007; TOURINHO, 2011).

Postula-se nesta pesquisa que a prática de leitura está ligada ao contexto e à trajetória pessoal do indivíduo. Essa afirmação está de acordo com o que aponta Roger Chartier (2001) e também com Lajolo e Zilberman (2000), ao afirmarem que cada leitor entrelaça suas experiências de história de mundo com os significados encontrados por ele nas histórias dos livros. Esses são os primeiros passos para que o indivíduo tenha motivações para a busca pela leitura.

A formação de um leitor envolve não apenas a decodificação do texto lido, mas também sua interpretação, em busca da produção de sentido para o sujeito leitor. Nesse contexto, as vivências e experiências pessoais previamente internalizadas são consideradas e relacionadas às atuais leituras. Essas vivências favorecerão em grande medida a interpretação e a entrada do leitor no texto. Dessa maneira, a formação leitora poderá ser propiciada se a esse leitor forem fornecidos conhecimentos e experiências durante sua trajetória familiar, social e escolar, no sentido de orientar e possibilitar uma ligação com escolhas de leitura futuras no que diz respeito à interpretação significativa do texto e também aos interesses subjetivos pelo que será lido.

1.5 Leitura: gosto ou desgosto?

Estudos mostram que um indivíduo leitor é capaz de criar melhores condições para a diversificação e ampliação das informações a que tem acesso. Nesse sentido, praticar efetivamente a leitura é diferente de simplesmente saber ler, porque, na cultura letrada, praticar a leitura é um importante instrumento para o exercício da cidadania e da inclusão social do indivíduo (TOURINHO, 2011). É nesse contexto que Freire (2001) afirma que a leitura deve ser vista como uma conquista no processo de evolução do ser humano.

Outros estudos, como os que estabelecem forte vinculação entre alfabetização e desenvolvimento econômico (GRAFF, 1994), afirmam que não se encontra em parte alguma evidências de que as práticas possibilitadas por meio da

alfabetização – leitura e escrita, por exemplo – tenham gerado atitudes que possam ser descritas como inovadoras para o desenvolvimento da humanidade durante seu processo de industrialização, tampouco que sejam determinantes para o sucesso profissional ou evolutivo do indivíduo contemporâneo. Nessa perspectiva, o autor afirma que não há correlações simplistas entre alfabetização e suas habilidades e melhores ganhos econômicos, maior civilidade, cidadania e formas superiores de pensamento. Diz que há sociedades que não veem necessidade em ter um uso regular de sua língua na forma escrita e, ainda assim, são de complexidade comparável às que a têm, bem como são constituídas por cidadãos civilizados. Ao citar Eric Havelock, Graff (1990), clareia seu raciocínio e afirma que é biológico e inerente ao ser humano o ato de falar, sendo, portanto, ler e escrever partes de um “acidente histórico recente” (p. 44). Contudo, faz distinção entre pessoas simplesmente alfabetizadas e pessoas alfabetizadas, autônomas, críticas, construtivas e capazes de traduzir as ideias em ação, individual ou coletivamente, essas últimas, portanto, são sim capazes de mudar o mundo. Em suma, de acordo com Graff (1990), não passa de um mito a crença de que ser alfabetizado significa ser bem-sucedido, mas, ao mesmo tempo, não sê-lo pode significar fracasso.

Segundo Carvalho (2002), na perspectiva de um professor acadêmico, ser bem-sucedido com relação à prática de leitura é uma qualidade expressa por aquele que lê com assiduidade e prazer, que conhece as obras teóricas que formam o arcabouço das disciplinas do currículo de seu curso e que tenha acesso à leitura considerada legítima, isto é, à grande literatura. Ao pensar especificamente sobre a leitura literária, remete-se, neste trabalho, à conceituação de Zilberman (2011, p.89), ao apontar que esse se trata de um gênero que

sempre depende da disponibilidade do leitor de reunir numa totalidade os aspectos que lhe são oferecidos, criando uma sequência de imagens e acontecimentos que desemboca na constituição do significado da obra. Esse significado só pode ser construído na imaginação, depois de o leitor absorver as diferentes perspectivas do texto, preencher os pontos de indeterminação, sumariar o conjunto e decidir-se entre iludir-se com a ficção e observá-la criticamente. A consequência é que ele aprende e incorpora vivências e sensações até então desconhecidas, por faltarem em sua vida pessoal.

Entretanto, o cenário de desigualdade social expressa pela má distribuição de renda no Brasil permite inferir, tomando por base os pressupostos de Bourdieu (1983b), que estudantes com mais baixo nível de capital cultural, ou seja, oriundos de famílias com pais pouco escolarizados, tendem a ter acesso à cultura hegemônica somente por intermédio da escola, instituição que a legitima e que ainda permanece como espaço privilegiado para a prática da leitura. Nesse movimento, grande parte dos estudantes, quando apresentada à literatura, que é quase sempre permeada por práticas pedagógicas que acabam sendo coercitivas e avaliativas, reage com um sentimento razoavelmente explicável de aversão ou repulsa. Nesse caso, isso acontece porque, embora seja necessário para cumprir as exigências formais impostas para e pela escola, os estudantes geralmente não estão familiarizados a traduzir e significar o que leem em função de suas práticas cotidianas. Tal atitude pode tornar o ato de ler um sacrifício, pois os estudantes não desfrutam o prazer que poderia resultar de seu ato (LAJOLO, 2000), podendo também reforçar neles a ideia de que o material que escolhem naturalmente para ler não seja considerado como legítimo. Ocorrendo de forma semelhante no âmbito da universidade esse movimento faz com que a escola brasileira, paradoxalmente, concorra contra a leitura de seus alunos (SILVA, 2009) e, dessa maneira, surja algo que talvez possa ser caracterizado como uma enganação, uma vez que os alunos simulam a compreensão da leitura enquanto os professores simulam acreditar nisso, formando “ledores” em vez de “leitores”, que são extremamente necessários à sociedade brasileira (SILVA, 1993).

Nessa perspectiva, Lajolo (2000) sugere que o aluno adolescente deveria ter o direito de escolher o que ler e quando ler, além de poder optar por uma nova leitura se o livro não lhe agrada. Entretanto, pensa-se ser positivo que o aluno leia o proposto pela academia como compete ao trabalho científico e profissional, mas que, além disso, lhe sejam facilitadas – havendo tempo disponível, havendo incentivos por parte dos meios social e escolar e havendo também possibilidade econômica de acesso ao material – experiências leitoras por opção.

CAPÍTULO II – CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

2.1 Informações gerais

Esta pesquisa configura-se como um estudo de caso e utiliza o questionário e a entrevista semiestruturada como instrumentos de coleta de dados para que se torne possível a verticalização e o aprofundamento das análises, em busca de uma melhor compreensão do objeto de estudo. A opção por utilizar diferentes instrumentos de coleta de dados apoia-se em Yin (2005, p. 34), que afirma: “podem-se basear os estudos de caso em qualquer mescla de provas quantitativas e qualitativas”. Minayo (1994) salienta que as pesquisas qualitativas por trabalharem com motivações, significados, valores e crenças – noções muito subjetivas e particulares – não devem ser reduzidas às questões quantitativas; entretanto, os dados qualitativos e quantitativos podem se complementar dentro de uma pesquisa.

A opção por essa abordagem se faz pelo intuito de articular a perspectiva da sociologia da leitura e da história cultural para reconstruir, por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas, as experiências de leitura contadas pelos estudantes, as múltiplas relações construídas pelos sujeitos com esse objeto e a influência de diversas instâncias socializadoras como a escola, a família, a mídia, o trabalho, a religião e os amigos ao longo do percurso de leitura. Busca-se a compreensão do objeto de estudo a partir da constituição de “disposições de *habitus*” (SETTON, 2012) relacionadas à leitura, que podem ou não ser incorporadas pelo indivíduo dentro de um grupo.

Ao tratar de cuidados éticos, a pesquisa foi apresentada à Universidade, à coordenação do curso de Pedagogia e aos alunos que fariam parte do estudo. Coordenadora e discentes participantes das entrevistas assinaram termos de consentimento livres e esclarecidos (APÊNDICES 2 e 3), que formalizaram a ciência dos objetivos do trabalho, bem como de sua metodologia. Os estudantes estiveram cientes de sua participação consensual, voluntária e anônima. Foi esclarecido ainda que a coleta dos dados se daria pela utilização de gravador de áudio, transcrição e devolução das narrativas e que seria possível que o sujeito desistisse e/ou abandonasse a pesquisa a qualquer momento, se fosse de seu interesse, sem que sofresse penalidades.

Assim, os objetivos deste trabalho se fazem em torno de conhecer e analisar a trajetória leitora do estudante universitário do curso de Pedagogia da Universidade de Itaúna, bem como suas práticas e suas concepções de leitura, além de analisar a influência dessa trajetória no universo acadêmico de tais estudantes.

2.2 O questionário

A fase inicial da pesquisa contou com a aplicação de um questionário (APÊNDICE 1) que buscou informações socioculturais dos entrevistados. De acordo com Boni e Quaresma (2005), esse instrumento de entrevista estruturada propicia a obtenção de um grande número de dados, por meio de respostas rápidas e objetivas, devido a sua abrangência e praticidade, o que, nesta pesquisa, torna-se útil, visto que trata inicialmente de uma compreensão geral do perfil leitor dos acadêmicos de Pedagogia de determinada universidade. O questionário foi aplicado pela pesquisadora a todos os estudantes matriculados no curso escolhido que se dispuseram a participar da pesquisa e que estavam presentes na data marcada. As informações coletadas foram traduzidas em números utilizando-se o programa “excel” e, em seguida, classificadas e analisadas de acordo com a técnica estatística “percentagem”, como sugerem Minayo (2007) e Lakatos (1986). O questionário abordou questões gerais de identificação do sujeito, como idade, sexo, escolaridade dos pais, renda, trabalho e preferências, além do levantamento de algumas experiências e concepções de leitura dos estudantes.

Partindo da hipótese de que futuros professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental aprimorarão sua capacidade de formar leitores se também forem leitores (SOUZA, 2000), buscou-se nesta etapa elementos que ajudassem a traçar um perfil médio do graduando de Pedagogia da Universidade de Itaúna, com a intenção de conhecer e investigar as relações entre suas trajetórias, as práticas de leitura e as significações construídas em relação ao ato de ler.

Para conseguir elementos que auxiliassem a responder a tais questões, optou-se, primeiramente, por uma pesquisa de caráter exploratório, a partir da qual se procurou identificar tendências e padrões relevantes. Tal exploração foi realizada por meio de um questionário aplicado pela própria pesquisadora – com perguntas abertas e fechadas – em todas as turmas do 1º ao 8º períodos e para todos os

estudantes do curso noturno de Pedagogia da Universidade de Itaúna que estavam presentes no dia da coleta.

De acordo com Richardson (2010), o questionário é um instrumento de coleta de dados que oportuniza a descrição das características de um indivíduo ou grupo social, permitindo ainda que sejam mensuradas as variáveis determinantes do sexo, idade, nível de escolaridade, preferências, entre outros aspectos, que identificam e definem o perfil pessoal, profissional, social, além de outros perfis – neste caso, o que se relaciona às práticas de leitura dos indivíduos.

Embora tenha sido obtido um total de 168 questionários respondidos, os dados aqui apresentados não têm pretensão de representatividade estatística de uma realidade, uma vez que não é essa a proposta deste trabalho, em função dos objetivos descritos.

A partir de referências encontradas sobre a temática “práticas de leitura” (FAILLA, 2012; OLIVEIRA, 2008; OLIVEIRA, 1996) durante a fase de composição do arcabouço teórico, foi elaborado um questionário, constituído de 34 questões, abrangendo os seguintes aspectos:

1. **Dados pessoais e profissionais:** nome, idade, sexo, cidade de nascimento, cidade em que mora, local e horas semanais trabalhadas e renda mensal;
2. **Formação:** nível de formação escolar dos pais, se ensinos fundamental e médio ocorreram em escola pública ou privada, quantidade de livros lidos dentre os exigidos pelo vestibular e período atual de graduação;
3. **Práticas e comportamentos de leitura:** práticas familiares durante a infância, existência de livros em casa, práticas de leitura no presente, gosto pela leitura em geral, formação como leitor desde o início da escolarização e concepções pessoais sobre leitura.

Considerando a análise dos dados coletados por meio dos questionários como uma primeira fase da pesquisa proposta nesta dissertação, apresenta-se a descrição da situação em que os dados foram coletados, bem como considerações sobre tal circunstância, num primeiro tópico. A partir da análise das respostas fechadas, que foram tabuladas e estarão apresentadas neste capítulo, buscou-se traçar um perfil desses estudantes com base em indicadores como seu capital cultural herdado e adquirido, além de suas disposições e atitudes em relação à

leitura. Para a análise dos dados obtidos por meio de respostas a questões abertas, foram averiguadas as repetições nos discursos sobre concepções de leitura e visões pessoais sobre a prática leitora no curso da universidade em questão. Dentre os perfis dispostos, foram escolhidos ainda duas graduandas leitoras – sendo uma de origem familiar (pais ou responsáveis) pouco escolarizada e outra originária de famílias potencialmente capitalizadas culturalmente (pais ou responsáveis com nível superior completo). O mesmo foi feito com duas outras graduandas: neste caso, não leitoras. Assim, quatro trajetórias de formação como sujeito leitor (ou não leitor) foram delineadas. Os dados analisados na primeira fase da pesquisa serviram como base para o encaminhamento da segunda fase, na qual se buscou aprofundar, por intermédio de entrevistas semiestruturadas, as questões previamente levantadas.

Assim, para um melhor esclarecimento dos dados obtidos por meio do questionário, fez-se necessário o desenvolvimento de entrevistas. Tendo como pressuposto o que observa o sociólogo Bourdieu (2007b), entende-se que a opção metodológica pelo questionário fechado, exclusivamente, pode provocar respostas que não condizem com as opiniões verdadeiras dos entrevistados, fazendo-os assumir opiniões que eles acham que o pesquisador quer obter. Também na perspectiva da necessidade de um maior aprofundamento em pesquisas sociológicas, Lahire (2004b, p. 34) sugere que “todos os que praticam a pesquisa através de questionários sabem que as informações produzidas nesse âmbito são ambivalentes, ambíguas e às vezes bastante vagas”. Partindo desses pressupostos, buscou-se então um caminho qualitativo. Nessa perspectiva, Lahire (2004b), dando valor ao fragmento, às práticas e às trajetórias singulares, complementa que

[...] deslocando o olhar para os casos particulares ou, melhor ainda, para a singularidade evidente de qualquer caso a partir do momento em que se consideram as coisas no detalhe, o sociólogo mostra aquilo que os modelos teóricos fundados no conhecimento estatístico e na linguagem das variáveis ignoravam ou pressupunham: as práticas e as formas de relações sociais que conduzem ao processo de “fracasso” ou de “sucesso” (LAHIRE, 2004b, p. 32).

2.3 As entrevistas

Segundo Flick (2004, p. 21), “o objeto em estudo é o fator determinante para a escolha de um método e não o contrário”. Dessa forma, a escolha pelos recursos metodológicos realizados se deu pelo entendimento de que seriam esses os instrumentos que melhor possibilitariam a compreensão dos sujeitos e do objeto de estudo em questão. Assim, para elucidar o objeto pesquisado, o dispositivo metodológico qualitativo desta pesquisa consistiu em realizar entrevistas semiestruturadas, baseadas em um conjunto de questões previamente definidas e realizadas em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal entre entrevistador e entrevistado (BONI; QUARESMA, 2005). O processo ocorreu contando com os devidos direcionamentos feitos pela pesquisadora para o assunto de interesse, nesse caso, a leitura. Segundo as autoras referenciadas, esse tipo de entrevista permite que sejam coletados dados mais profundos sobre determinados assuntos, além de, por meio da afetividade, da liberdade e da espontaneidade, poderem surgir questões valorativas pessoais inesperadas ao pesquisador e que poderão ser de grande utilidade durante a análise dos dados. Na mesma perspectiva, Manzini (1990/1991) aponta que a entrevista semiestruturada pode também fazer emergir informações de forma desvinculada do roteiro utilizado, permitindo maior espontaneidade por parte dos entrevistados.

É importante ressaltar as contribuições de pesquisas realizadas por Lahire (2004; 2006) para que se realizassem as análises aqui propostas. O autor prioriza suas investigações em torno da necessidade de se examinar minuciosamente o que há de “singular” nas interações e relações sociais que configuram experiências socializadoras nos diferentes contextos práticos – família, escola e ambiente cultural – o que, para o teórico, constitui a realidade social em sua forma incorporada. Nesse sentido, afirma que os atores individuais não são coerentes e, portanto, não são redutíveis a uma fórmula geradora. Com base em algumas formulações de Lahire, cabe considerar, nesse momento, o que ele denomina por “variações individuais”.

Como explica o próprio sociólogo, essas variações individuais de comportamentos e atitudes advêm de uma multiplicidade de fatores que compõem o percurso biográfico e as experiências socializadoras de cada sujeito. Assim, com base nessas argumentações, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com

quatro sujeitos sobre suas práticas, comportamentos, maneiras de ver, sentir e agir – relacionadas à leitura – em diferentes esferas de atividade ou em seus “microcontextos” (LAHIRE, 2004, p. 32). Pretendeu-se, ao optar por esse caminho metodológico, que se desvendassem disposições sociais transferíveis em diferentes situações de vida, além de observar o grau de influência das disposições incorporadas pelos atores em socializações anteriores nos contextos – atividades realizadas, preferências, escolhas – atuais de suas trajetórias.

As entrevistas semiestruturadas tiveram como objetivo investigar como os sujeitos, que viveram em contextos com indicadores sociais diversos, construíram suas trajetórias de leitura até chegarem a um curso de formação de professores, buscando compreender o percurso de dois sujeitos (um leitor e um não leitor) vindos de contextos cultural e economicamente favoráveis e dois outros sujeitos (um leitor e um não leitor) vindos de contextos cultural e economicamente desfavoráveis. Essa coleta contou com a colaboração de quatro graduandas que se encaixaram nos perfis procurados e que se dispuseram a conversar. Assim, procurou-se levantar um material que ajudasse a compreender mais a fundo as relações entre formação, familiaridade e significações de leitura durante a trajetória de vida desses universitários.

Nesse sentido, na segunda etapa desta pesquisa foram realizadas entrevistas com quatro acadêmicas de Pedagogia sobre os temas a seguir: práticas culturais; primeiras leituras (quem incentivou, primeiro livro, tipo de experiência); leituras na família (influência da família, leituras no ambiente familiar); leituras na escola de 1ª à 4ª série (professores, bibliotecas, práticas); leituras na escola de 5ª à 8ª série; leituras na escola de 2º grau; leituras em outros espaços; leituras na faculdade; leituras pessoais atuais de livros, jornais, revista e internet, os desdobramentos causados pela leitura na vida dos estudantes; satisfação com a leitura; concepções de leitura, etc. (APÊNDICE 4).

Como lembra Zago (2003), se as análises não forem generalizadas, entrevistas em profundidade não precisam ser numerosas, pois não produzem dados quantitativos. Assim, a seleção dos sujeitos aconteceu baseada nos resultados obtidos por meio da análise dos questionários, contemplando períodos de graduação iniciais, intermediários e finais. Optou-se por entrevistar duas graduandas

leitoras¹¹ – sendo uma de origem familiar (pais ou responsáveis) pouco escolarizada e outra originária de família potencialmente capitalizada culturalmente (pais ou responsáveis com nível superior completo). O mesmo foi feito com duas outras graduandas: neste caso, não leitoras¹².

Para esta etapa da pesquisa, foram selecionadas estudantes que tivessem tempo disponível e aceitação em falar de si mesmas. Cada entrevista foi gravada em áudio e depois transcrita. As transcrições obtidas foram devolvidas às participantes para que verificassem e autorizassem a utilização dos dados. Foi informado a cada uma das pesquisadas que existia a possibilidade de se realizar várias entrevistas, de acordo com as temáticas citadas. Esse material, juntamente com posterior análise de dados, possibilitou o aprofundamento da compreensão do percurso leitor dos estudantes, da influência que receberam da família e/ou de outras instâncias sociais (especialmente a escola), da influência dessas leituras na universidade, além de ter auxiliado no esclarecimento sobre as concepções de leitura formuladas pelos acadêmicos do curso de Pedagogia da Universidade de Itaúna.

Portanto, procurando investigar como se constituiu a trajetória leitora dos sujeitos entrevistados, suas concepções e relações com a leitura e as influências dessas relações na atividade acadêmica, foi estruturado um roteiro baseado em quatro tópicos que serviram de orientação para a realização das entrevistas, levando-se em consideração os dados coletados por meio dos questionários:

1. **Ambiente familiar de leitura:** incentivos, materiais lidos, costume de ouvir histórias e presença de livros em casa.
2. **A leitura no ambiente escolar** (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio): experiência com a alfabetização, lembranças da escola, incentivos, atividades realizadas e livros lidos.
3. **Ambiente universitário e outros ambientes atuais:** processo de escolha pelo curso de Pedagogia, leituras praticadas, dificuldades com a leitura

¹¹ Após análise dos dados objetivos obtidos por meio de questionário, foram considerados “leitores” os universitários que declararam ter lido pelo menos um livro nos últimos três meses (FAILLA, 2012), além de se considerarem leitores e de afirmarem gostar de ler.

¹² Da mesma forma, foram considerados “não leitores” os entrevistados que declararam não ter lido nenhum livro nos últimos três meses – incluindo quem leu em outros meses que não os três últimos ou quem leu ocasionalmente (FAILLA, 2012) – além de não se considerarem leitores e de afirmarem que não gostam de ler.

acadêmica, influências, leituras extracurriculares, gêneros preferidos e posse de livros.

4. **Concepções relativas à leitura:** considerações sobre um bom leitor, autoanálise sobre a prática de leitura, funções da leitura e acréscimos não questionados pelo pesquisador.

2.4 Situações de coleta dos dados

Conforme exposto anteriormente, foram aplicados questionários em todas as turmas dos oito períodos do curso de Pedagogia da Universidade de Itaúna. Considerando o período em que os estudantes estão regularmente matriculados, a composição do grupo de respondentes pode ser assim detalhada: 32 estudantes no 1º período, 19 no 2º, 17 no 3º, 20 no 4º, 16 no 5º, 29 no 6º, 14 no 7º e 21 no 8º período de graduação.

Ao incluir questões abertas e fechadas na constituição do questionário que realizou a primeira fase da coleta de dados a respeito do graduando de Pedagogia, pretendeu-se possibilitar o cruzamento de respostas em busca de compreender eventuais contradições apresentadas nas argumentações dos pesquisados.

Ao partir para a realização das entrevistas, de posse do roteiro semiestruturado, tinha-se em mente o que propõe Bourdieu (2007b) sobre as relações de poder, situação na qual o pesquisador ocupa uma posição privilegiada. Em função disso, foram consideradas as ponderações do sociólogo ao sugerir que o entrevistador se colocasse, mentalmente, no lugar do entrevistado, assumindo seus pontos de vista, respeitando-o, estando disponível e atento às sutilezas da pessoa interrogada, em busca da redução da violência simbólica que pode exercer durante o processo da pesquisa.

No que diz respeito à temática deste trabalho, vale retomar as reflexões de Bourdieu (1983b; 2007), ao indicar que a classe dominante consagra a escola como a única instituição válida, universalmente, quando diz respeito à função de transmissão da “cultura legítima”. Dessa forma, em um ambiente universitário, a prática de leitura apresenta-se como distinta e superior, enquanto sua ausência expressa popularidade, privação e vulgaridade. Nesse sentido, o sociólogo (2007b)

entende que a opção metodológica pelo questionário fechado, exclusivamente, pode provocar o que descreve como “imposição da problemática” (p. 707), ou seja, pode ser que o pesquisador obtenha respostas que não condizem com as opiniões verdadeiras dos entrevistados e sim opiniões “impostas e desviadas”, fazendo-os assumir o papel de um personagem, incorporando opiniões que eles acham que o pesquisador quer obter.

Ao focar o objeto previamente delimitado, considera-se que a cultura dominante tende a desqualificar as culturas dominadas. Assim, faz-se muito mais distinto apresentar-se como um leitor do que como um não leitor. Nesse sentido, o gosto pela leitura pode ser, muitas vezes, forjado por alunos de nível superior, sobretudo futuros educadores. Tal “dissimulação da própria ignorância” (Bourdieu, 1983b) pôde ser observada durante a fase de aplicação dos questionários. Enquanto respondiam às questões propostas, algumas estudantes chegaram a verbalizar comentários como: “Na verdade, eu não gosto de ler, mas vou optar pela opção ‘gosto pouco’ pra não ficar muito feio”.

De toda forma, como situações de pesquisa que envolve questões relacionadas às práticas culturais tendem a criar uma situação impositiva/avaliativa entre pesquisador e pesquisado; como, aos olhos dos entrevistados, o entrevistador é depositário de toda a legitimidade cultural, devem ser esperadas respostas que se aproximam da definição hegemônica (BOURDIEU, 1983b; 2007). O teórico explica que tal atitude trata de uma relação de poder em que o observador ocupa um lugar privilegiado e por isso tende a provocar receio por parte daqueles que aportam um sentimento de exclusão. Isso acontece porque, para grande parte desses últimos, a cultura erudita é um universo estranho.

Essa questão pôde ser claramente exemplificada nesta pesquisa. O único sujeito não leitor oriundo de família com pais bastante escolarizados – o que significa que completaram o ensino superior –, inicialmente dificultou os próprios meios de acesso e, quando encontrado, negou sua participação sugerindo que outra pessoa fosse escolhida. Talvez sua opção avessa às práticas de leitura, ainda que pertença a uma família de condições sociais e culturais relativamente favorecidas com relação aos outros estudantes, tenha lhe causado um sentimento de exclusão com relação à cultura legítima e, portanto, ao que julgava ser esperado pela pesquisadora.

Foi, pois, sob essas circunstâncias que as respostas dos graduandos pesquisados foram obtidas. É importante salientar a participação não foi compulsória, que lhes foi assegurado a preservação de identidades e que suas respostas seriam confidenciais. Essa fase foi bastante útil para que se firmasse o compromisso e o diálogo mais aberto com os protagonistas deste trabalho. A coleta do segundo conjunto de dados foi iniciada no mês de maio e concluída até novembro de 2014 e contou com quatro estudantes selecionadas. Todo esse processo foi iniciado somente mediante o consentimento por escrito da coordenação do curso de Pedagogia da instituição escolhida, bem como das universitárias entrevistadas.

CAPÍTULO III – PERFIL DOS GRADUANDOS DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DE ITAÚNA: UMA BREVE CARACTERIZAÇÃO

3.1 Dados pessoais e profissionais

Esta etapa da pesquisa contou com respostas de 168 estudantes universitários. Desse total, 98,81% são do **sexo** feminino e 1,19% do sexo masculino, estando, 60,12% dos sujeitos, entre 17 a 25 anos de idade. Esse dado corrobora outros achados de pesquisas similares, como a realizada por Alves (2007), com 77 alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará nos anos de 2003 e 2004, dentre os quais 77% eram do sexo feminino e os dados de pesquisa realizada por Bertoluci (2009), com 60 alunos do primeiro ano de Pedagogia de uma universidade particular da região metropolitana de Campinas, dentre os quais apenas 13,33% dos entrevistados eram do sexo masculino. Assim pode-se inferir, juntamente com os estudos de Chamon (1996; 2006), Louro (1997) e Almeida (1996), que há uma predominância de mulheres entre os pedagogos, o que leva à possível caracterização desta atividade como uma profissão feminina. Segundo Oliveira (2008), as mulheres tendem a optar por cargos que oferecem a possibilidade de trabalhar somente meio período para poderem cuidar dos filhos e da família no contraturno em decorrência do pertencimento da maioria às camadas populares, oriundas de escolas públicas.

Em relação à **faixa etária** dos alunos das oito turmas analisadas, percebeu-se grande heterogeneidade. Embora a maioria possuísse de 17 a 25 anos, como relatado anteriormente, 17,86% tinham entre 26 e 30 anos; 14,29% de 31 a 40 anos; 5,36% de 40 a 50 anos; 1,79% tinha mais de 50 anos e 1 pessoa não respondeu (0,60%). Ou seja, na mesma sala de aula podem conviver pessoas menores de 20 com até maiores de 50 anos, o que explicita a existência de processos de escolarização bem diferenciados na constituição de um grupo.

Ao questionar sobre a **naturalidade** e a **cidade de residência**, constatou-se que 56,55% dos entrevistados nasceram em Itaúna e 70,83% moram na cidade. O restante encontra-se dividido entre cidades próximas, como Divinópolis, Pará de Minas, Mateus Leme e Itatiaiuçu.

No questionário, foram solicitadas, também, informações relacionadas ao **trabalho**, tarefa exercida por grande parte desses universitários. Percebeu-se, assim, que 45,25% dos alunos já experienciam a docência ocupando cargos semelhantes em sala de aula que denominaram diversamente como professores, monitores, disciplinários ou estagiários. Além disso, 2,39% possivelmente têm contato frequente com a instituição escola, enquanto exercem funções como serviçal, secretário(a) e motorista escolar. 33,93% trabalham em áreas variadas não relacionadas à educação e 1,79% dos universitários pesquisados não respondeu à questão. No tocante à **carga de trabalho semanal**, 47,02% dos futuros professores responderam que cumprem entre 20 e 40 horas/semana, 16,67% afirmaram enfrentar mais de 40 horas semanais e 17,26% trabalham até 20 horas por semana. Resultados semelhantes foram encontrados por Finger-Kratochvil (2007) em um estudo realizado com universitários. Em tal pesquisa, 87% dos estudantes afirmam trabalhar em tempo integral ou parcial e três quartos deles necessitam conciliar o dia de trabalho com seus estudos no período noturno. Assim, como nos resultados obtidos na presente dissertação, somente 16,67% dos respondentes não realizam atividades profissionais fora do período em classe (noturno), pode-se concluir que a grande maioria dos alunos dispõe de tempo escasso para a execução de tarefas, incluindo a leitura, relativas ao que se espera de um graduando e futuro professor dedicado ao investimento e aprofundamento de conteúdos relativos à sua formação.

Também foram coletadas informações que se referem à faixa salarial dos pesquisados. Questionados sobre o valor da **renda mensal** individual ou, caso não trabalhassem, que respondessem sobre a renda familiar, detectou-se que mais da metade desses estudantes - 58,33% - recebem de R\$501,00 a R\$1.000,00 por mês, enquanto 21,43% recebem de R\$1.001,00 a R\$2.000,00. Além disso, 8,33% dos universitários são remunerados mensalmente em seus trabalhos com uma quantia menor que R\$500,00 enquanto 3,57% recebem mais de R\$3.000,00 por mês e 2,98% recebem de R\$2.001 a R\$3.000,00 mensais. Entretanto, os dois últimos grupos relatados referem-se, em sua maioria, a alunos que não trabalham e, assim, informaram o valor da renda mensal familiar. 5,36% dos entrevistados não responderam à questão. Embora a instituição pesquisada receba semestralmente

alunos do Programa Universidade para Todos (ProUni)¹³, do governo federal, muitos dos discentes precisam cumprir certa carga horária de trabalho para que a mensalidade do curso, que no momento da primeira entrevista se expressava no valor de R\$539,01, seja devidamente quitada.

Essa informação é relevante quando se verifica, a partir de alguns estudos¹⁴, que a leitura associa-se a fatores como o grau de escolarização do sujeito e também à sua classe social. Talvez se possa pensar que, neste país, não há uma grande quantidade de compradores (e provavelmente de leitores) porque muitas pessoas não são suficientemente remuneradas para que possam adquirir objetos de leitura, neste caso o livro. Além disso, tende a ler mais o sujeito que permanece mais tempo em contato com a escola durante sua vida (FAILLA, 2012). Sendo assim, em linhas gerais pode-se inferir que, no Brasil, quanto mais rica e mais escolarizada for a pessoa, mais ela tenderá a ser leitora.

3.2 Sobre formação escolar

Pesquisas que discutem as práticas de leitura de universitários (TOURINHO, 2011) apontam com veemência que tais práticas estão estritamente ligadas à frequência de leitura e ao nível de escolaridade de seus pais. Fontana *et al.* (2010), por exemplo, detectou, em um estudo realizado com universitários primeiranistas, que o desempenho razoável em leitura apresentou um grau elevado de associação com o grau de instrução materno em nível de pós-graduação. Assim, a partir dessas afirmações, buscaram-se informações que pudessem ajudar a desvelar o perfil leitor desses estudantes incluindo questões relacionadas aos percursos de escolarização dos pais dos entrevistados.

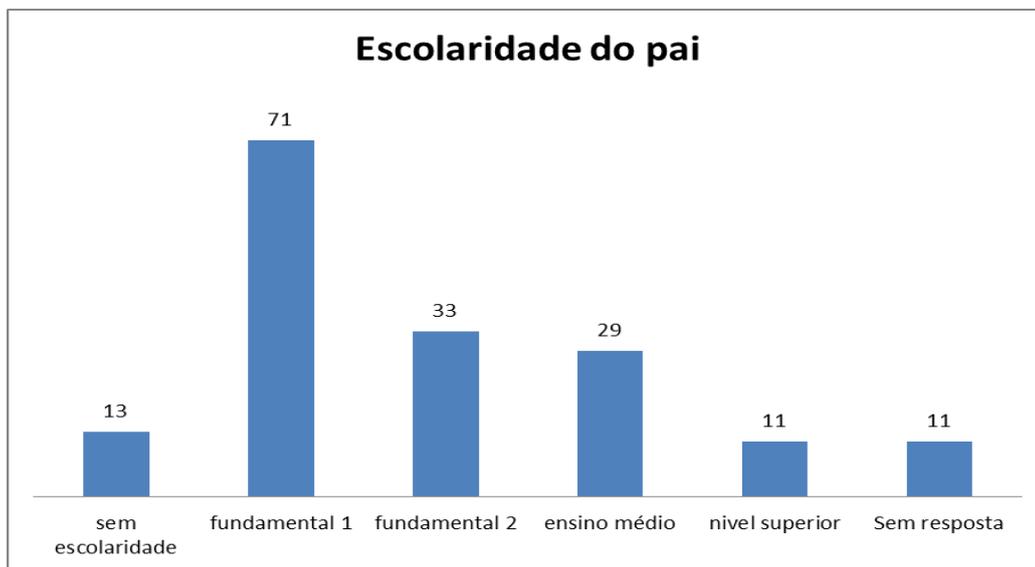
Com relação à **escolaridade paterna** 42,26% dos graduandos de Pedagogia entrevistados têm pais que cursaram até o ensino fundamental I, 19,64% têm pais que cursaram até o ensino fundamental II e 7,74% têm pais sem escolaridade. Ou seja, 69,64% dos pais desses futuros professores só tiveram acesso à escola até a

¹³ Para concorrer a uma bolsa, o estudante deve participar do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), na edição imediatamente anterior ao processo seletivo do ProUni, e obter a nota mínima nesse exame, estabelecida pelo MEC. Deve, também, ter renda familiar de até três salários mínimos por pessoa, e satisfazer a uma das quatro condições predispostas pelo Programa (MEC, 2014).

¹⁴ Abreu (2001), Failla (2012).

antiga 8ª série. Na outra ponta, somente 6,55% dos pais desses entrevistados chegaram ao ensino superior. É o que se pode observar no gráfico a seguir.

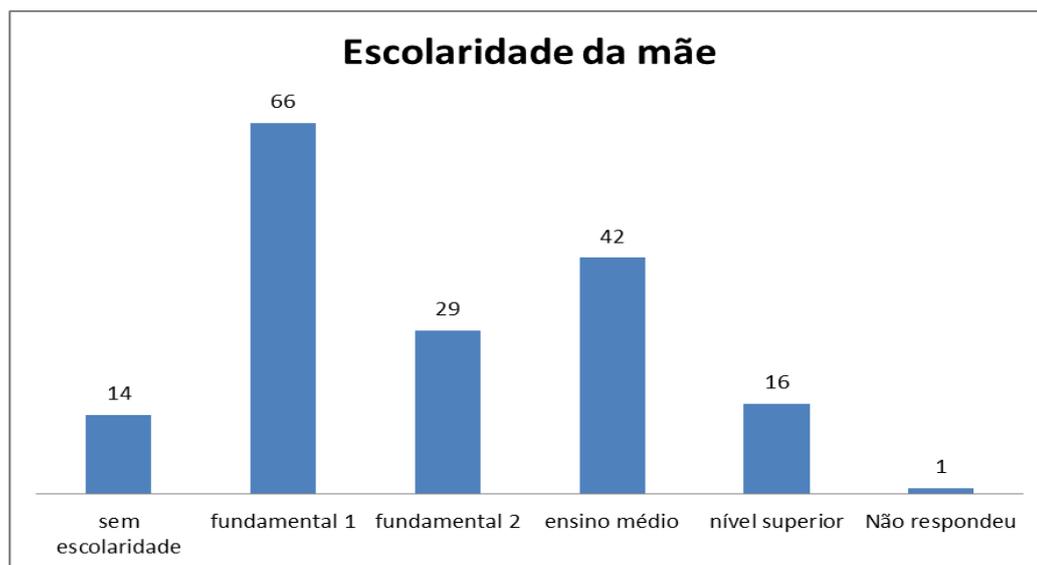
Gráfico 1 – Escolaridade paterna por número de respondentes



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir dos dados extraídos dos 168 questionários respondidos.

Tais números são muito parecidos com os obtidos com relação à **escolaridade materna**. Dentre os respondentes, 39,29% têm mães que cursaram até o ensino fundamental I, 17,26% têm mães que cursaram até o ensino fundamental II e 8,33% das mães sem escolaridade nenhuma. Ou seja, 64,88% das mães desses futuros professores só tiveram acesso à escola até a antiga 8ª série.

Gráfico 2 – Escolaridade materna por número de respondentes



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir dos dados extraídos dos 168 questionários respondidos.

Entretanto, as mães parecem ter ido mais longe no que diz respeito ao quesito escolaridade: embora as mães dos universitários que alcançaram o ensino superior somem apenas 9,52%, as que chegaram a cursar o ensino médio totalizaram 25%, enquanto, de acordo com informação dada pelos universitários entrevistados, seus pais chegaram a um percentual menor, de 17,26%. Assim, como todos os pesquisados cursam um nível superior, supõe-se que eles são, em sua maioria, parte dos primeiros sujeitos de suas famílias de origem a ter acesso a uma escolarização de longa duração.

Os resultados obtidos nesta pesquisa que refletem o nível de escolarização de pais e mães dos universitários são muito semelhantes ao que expõe Oliveira (2008). Ao realizar pesquisas sobre as relações entre formação, comportamentos de leitura e práticas do ensino de literatura dos professores de português do ensino médio da rede estadual da cidade de São Paulo, essa pesquisadora detectou que cerca de 70% dos pais dos entrevistados só alcançaram o primeiro ciclo do ensino fundamental.

À pergunta sobre **profissão paterna**, foram obtidas em maior percentual respostas que pouco auxiliam a análise de tais dados, como “aposentado” e “autônomo”. De toda forma, 11,31% dos pais dos discentes entrevistados trabalham como motorista/caminhoneiro, 5,95% como pedreiro e também 5,95% trabalham

com vendas/comércio. As outras atividades laborativas variam, em menor número, entre lavradores, sapateiros, operários de chão de fábrica, porteiros, eletricitistas, entre outros. Embora tenham sido entrevistados(as) filhos(as) de um médico, de um engenheiro e de dois contadores, profissões que exigem um grau de escolaridade mais longo, percebe-se que a maioria dos estudantes de graduação do curso em questão vive em um contexto familiar de ocupações profissionais restritas com relação à formação escolar, o que sugere que as dificuldades de permanência na escola durante suas trajetórias tenham possibilitado uma variedade limitada de escolhas profissionais, ou seja, que a inserção no mercado de trabalho foi feita baseada na necessidade e não em opções (PORTES, 2006; RESENDE, 2008). O resultado não foi diferente quando se buscou conhecer a **profissão materna**: embora entre os valores mais significativos estejam os(as) filhos(as) de professoras/pedagogas (5,95%), 34,52% das mães dos entrevistados são donas-de-casa, 10,12% são serventes/diaristas, 5,36% são vendedoras e 4,76% dessas mães são costureiras. O fato de pais e mães dos entrevistados nesta pesquisa contarem com um baixo capital econômico pode influenciar de maneira importante a prática de leitura dos pesquisados, visto que, de acordo com a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” (FAILLA, 2012), leem mais aqueles que pertencem às classes sociais privilegiadas, embora o privilégio não se relacione apenas ao âmbito econômico. Nesse sentido, o que se ressalta aqui é a influência da família na relação com a leitura, que tende a ser positiva ao apresentar um contexto familiar escolarizado e dotado de capital cultural. O convívio com livros, o costume de ouvir histórias, o contato com pais que leem, escrevem e que frequentam bibliotecas ou livrarias, além do costume de serem presenteados com livros, propicia a socialização do indivíduo com a leitura desde a infância, ou seja, partindo do universo familiar e podendo ser decisiva para seu sucesso escolar, bem como para sua formação leitora (LAHIRE, 2004b).

Quanto à **própria formação escolar**, 89,88% dos pesquisados cursaram o ensino fundamental em escola pública e 92,86% deles frequentaram o ensino médio também na escola pública. Retomando a pesquisa de Oliveira (2008), é possível verificar que, da mesma forma, a trajetória escolar dos professores já graduados e em atividade que foram entrevistados também se deu prioritariamente em escolas públicas (ensino fundamental: 89%; ensino médio: 75%). Há de se destacar, então,

que esse dado está relacionado ao que mostram os estudos sobre o acesso ao ensino superior no Brasil¹⁵, em que a maioria dos estudantes, embora tenha cursado a escola básica pública, não conseguiu alcançar o ensino superior também público.

Em relação à questão referente à **leitura de livros propostos pelo vestibular**, uma quantidade expressiva de 46,43% dos universitários assumiu que não os leu. Além disso, 13,69% desses pesquisados marcaram a opção “não lembro”, 11,90% leram somente um dos livros e 11,90% relataram ter lido mais de um. 8,93% dos alunos ingressaram na instituição por meio do ProUni – Programa Universidade para Todos, do governo federal e que permite o ingresso na universidade a partir da nota do candidato, que constitui a média aritmética das notas das provas de redação e de conhecimentos gerais do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, não havendo, portanto, a exigência de leitura de obras literárias (MEC, 2014) – e apenas 5,95% deles leram todas as cinco obras literárias propostas pelo edital do vestibular.

3.3 Práticas e condições de leitura

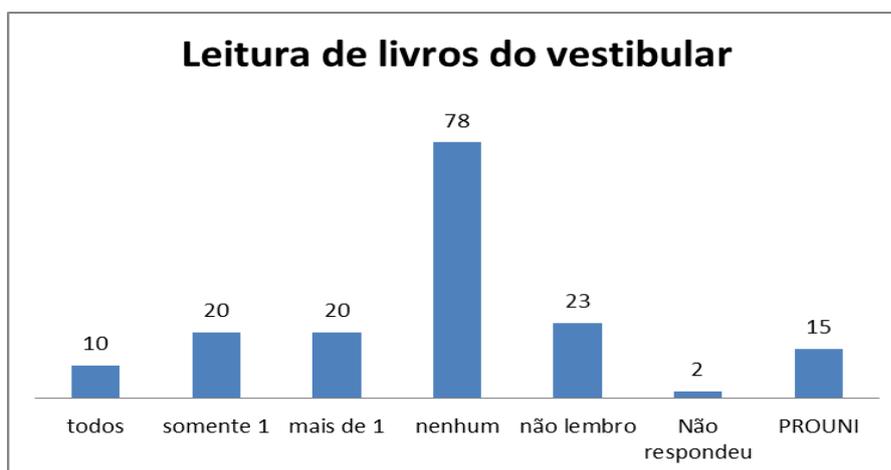
Foram levantados dados sobre os **livros disponíveis** nas casas das famílias de origem desses estudantes quando eles eram crianças. Assim, afirma-se que muitos tiveram acesso a certo capital cultural objetivado¹⁶, ainda que restrito a certos tipos de livros. Dentre os 168 sujeitos da primeira parte da pesquisa, 41,74% responderam ter tido acesso a livros infantis, sendo 11,74% deles os clássicos, como os contos de fadas. Além disso, 10% se lembraram de seus gibis, 8,26% possuíam livros variados entre enciclopédias ou técnicos, 6,96% responderam que tinham em casa livros didáticos e/ou paradidáticos solicitados pela escola, 5,65% possuíam entre clássicos literários e teóricos, 4,77% afirmaram o contato com obras religiosas (incluindo a Bíblia) e somente 2,6% citaram entre poesias e romances. 7,39% dos entrevistados responderam algo como “não lembro” ou “havia poucos”, enquanto 12,61% afirmou categoricamente que não havia livros em casa durante

¹⁵ Zago (2006).

¹⁶ O capital cultural no estado objetivado é transmissível em sua materialidade e só existe como capital ativo e atuante, na condição de ser apropriado e utilizado como instrumento de lutas nos campos da produção cultural e das classes sociais. É proporcional ao capital incorporado e pode ser exemplificado pelas obras de arte ou, neste caso, pelos objetos de leitura, entre eles, o livro (BOURDIEU, 1998).

sua infância. Para facilitar o entendimento desses percentuais, é conveniente que se observe os gráficos a seguir.

Gráfico 3 – Leitura de livros solicitados pelo edital do vestibular por número de respondentes



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir dos dados extraídos dos 168 questionários respondidos.

Uma das questões do instrumento de coleta de dados explorou a **frequência em que alguém muito próximo lia para o entrevistado**, quando criança. Assim sendo, 33,33% deles responderam “às vezes”, enquanto 23,21% responderam “nunca”. O mesmo percentual (23,23%) respondeu “sempre” e 20,24% disseram “raramente”. Nessa perspectiva, nota-se que 76,78% dos entrevistados ouviam pouco ou nunca ouviam histórias lidas por alguém da família ou por algum conhecido. É válido destacar que, embora outros tipos de materiais escritos possam ter sido apresentados pelos familiares aos indivíduos pesquisados, o contato escasso com livros e com a escrita de uma maneira geral define um quadro familiar de baixo capital cultural incorporado¹⁷. Quando questionados sobre **quem eram esses leitores**, as respostas mais obtidas remetiam-se às próprias mães¹⁸ (41,41%), aos pais (14,14%) e irmã (6,06%). Outras respostas variaram entre irmãos, avós e outros parentes.

¹⁷ Para Bourdieu (1998), o capital cultural incorporado pressupõe inculcação, assimilação e custa tempo ao longo da vida. Além disso, é pessoal, é um *habitus* adquirido de maneira inconsciente por meio de um trabalho do sujeito sobre si mesmo. Como exemplo, pode-se citar o aprendizado de uma língua.

¹⁸ Pesquisas como a promovida pelo Instituto Pró-Livro (FAILLA, 2012) corroboram essa informação ao apontarem as mães como importantes influenciadoras das práticas de leitura de seus filhos.

Quando perguntados sobre a **familiaridade com a leitura de pessoas próximas**, o resultado encontrado foi que os entrevistados observavam, em sua maioria, o ato de ler realizado com frequência por suas mães – alternativa mais assinalada, com 15,82%. A alternativa “tia” foi assinalada em 12,9% do total de marcações, seguida por irmãos/irmãs, com 10,95% desse total. Esse dado é importante quando relacionado ao obtido pela última edição da pesquisa “Retratos da Leitura do Brasil” (FAILLA, 2012), em que 49% dos leitores estudados (amostra total de 88,2 milhões) viam suas mães lendo pelo menos de vez em quando, enquanto apenas 27% dos não leitores (amostra total de 89,8 milhões) presenciavam essa atitude vinda de suas progenitoras¹⁹. Vóvio (2007), Lourenço e Zafalon (2011) confirmam, em suas pesquisas, que a mãe ou a responsável do sexo feminino aparecem como o mais forte agente influenciador no desenvolvimento da leitura. Isso significa que as mães têm significativa importância na geração de disposições leitoras durante a constituição dos sujeitos.

Dados divulgados na 3ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (FAILLA, 2012) apontam a importância da **existência de um(a) professor(a) incentivador(a)** e amante de livros durante a trajetória escolar de um sujeito leitor. Em tal estudo, resultados apontam que 45% dos leitores foram influenciados por um(a) professor(a). Na mesma perspectiva, os números desta dissertação indicam que 66,67% dos universitários que responderam ao questionário tiveram, em sua vida escolar, algum professor leitor que marcou sua trajetória. Esses dados corroboram a influência de suas práticas e gostos na função de futuros educadores infantis e incentivadores da leitura, como afirmam os resultados obtidos por Assolini (2011), ao sugerir que o professor sempre deixará em seus alunos algumas marcas do seu dizer ou fazer, e também os obtidos por Souza (2000), ao indicar que professores leitores exercem grande influência na formação de alunos leitores.

Cruzando-se os dados sobre o nível de escolaridade dos pais e das mães (cerca de 67% deles possuem apenas o ensino fundamental completo ou incompleto) com os relativos à familiaridade que pessoas muito próximas tinham com a leitura durante a infância dos entrevistados (76,78% deles ouviam pouco ou nunca ouviam histórias lidas por alguém da família ou por algum conhecido) e com os referentes aos tipos de livros disponíveis nas casas de infância dos universitários

¹⁹ Esse mesmo estudo mostrou que 39% dos leitores (88,2 milhões = 100%) nunca viram suas mães lendo, enquanto 63% dos não leitores (89,8 milhões = 100%) assim o fizeram.

(apenas 5,65% tiveram contato com obras de literatura e/ou livros teóricos), é possível inferir que a grande maioria dos entrevistados só entrou em contato com textos literários por meio da escola. Nessa perspectiva, Batista (1998) destaca a importância da instituição escola na formação de leitores, bem como na indicação, seleção e legitimação de livros destinados ao público infantil ao apontar que para porções consideráveis da população brasileira, a escola representa a principal possibilidade de acesso à escrita, seus professores são vistos como leitores e exercem a tarefa de fazer com que suas crianças também se tornem leitoras (p. 29).

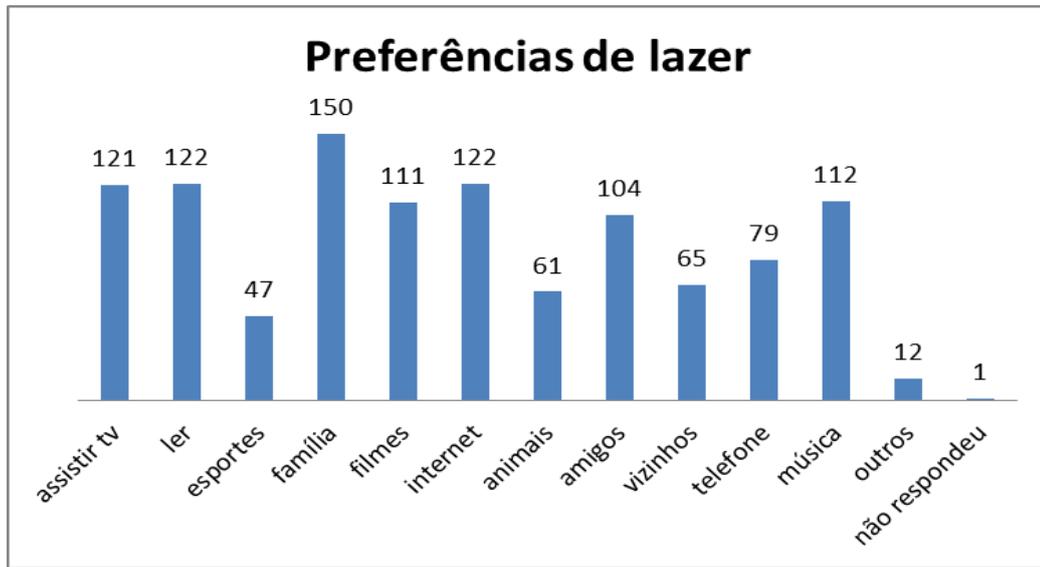
Assim percebe-se que a escola foi, para esses sujeitos, o espaço de aquisição de disposições, *habitus* e capital cultural aos quais eles não teriam acesso se não tivessem efetuado seus percursos escolares, o que significa que os professores desses futuros educadores foram responsáveis por sua iniciação literária. Tal análise é corroborada pela resposta à pergunta relativa à existência de algum professor leitor que marcasse sua trajetória escolar, em que mais da metade (66,67%) dos universitários responderam que sim.

Entretanto, o fato de pais e mães desses alunos de Pedagogia não terem tido acesso a uma escolarização de longa duração não significa que a formação de seus filhos não tenha sido incentivada. Essa ascensão nos padrões de escolaridade dos discentes pesquisados em relação à de seus pais indica, portanto, que houve uma mobilização familiar em busca de garantir a seus descendentes uma escolarização de mais sucesso do que a que experienciaram. Assim, frequentar uma universidade significa, certamente, para grande parte desses alunos, a constituição de costumes e práticas de leitura diferenciadas das que vivenciaram seus familiares.

Quanto às **atividades realizadas em seu tempo livre**²⁰, a alternativa “ficar com a família” foi a mais assinalada, com o equivalente a 13,55%, seguida por “ler” e “navegar na internet”, ambos com o equivalente a 11,02% cada e assistir TV, com 10,93% das marcações.

²⁰ A questão C.5. (ANEXO 1) solicitou claramente que o entrevistado numerasse, em ordem de preferência, as atividades que realiza em seu tempo de lazer. Entretanto, grande parte do público avaliado apenas assinalou o que executa. Dessa forma, os dados foram analisados de forma não ordinal, diferentemente do pretendido pela pesquisadora.

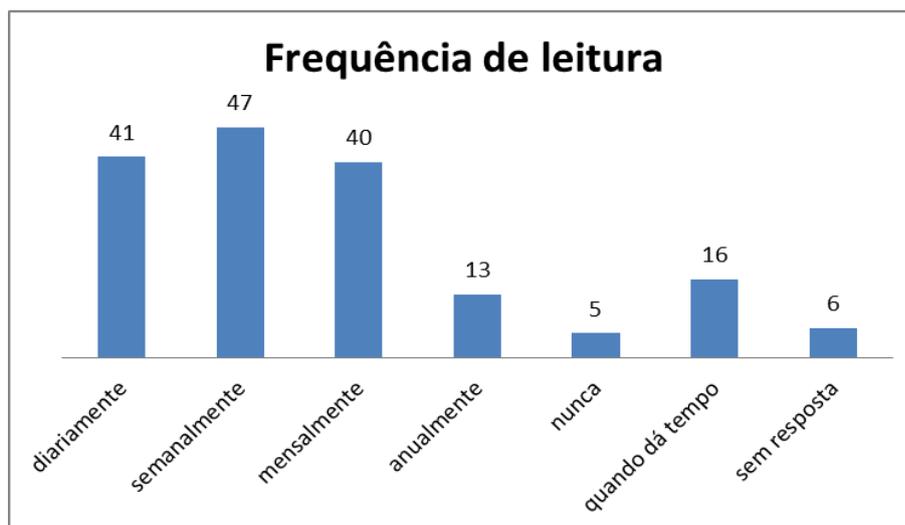
Gráfico 4 – Preferências de lazer por número de respostas obtidas



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir dos dados extraídos dos 168 questionários respondidos. Os números apresentados se relacionam à quantidade de marcações em cada alternativa, uma vez que os respondentes não as numeraram em ordem de preferência, como solicitado.

Suspeita-se que o fato de a leitura ter se colocado em segundo lugar pode ter sido influenciado pela situação de imposição que a aplicação do questionário na presença do pesquisador acarreta, como descrito anteriormente. Tal hipótese aparece ao cruzar essa informação com as obtidas posteriormente, como mostrado no gráfico a seguir, em que os números apresentados se relacionam à quantidade de respondentes, gerando um somatório de 168 questionários.

Gráfico 5 – Frequência de leitura dos universitários respondentes

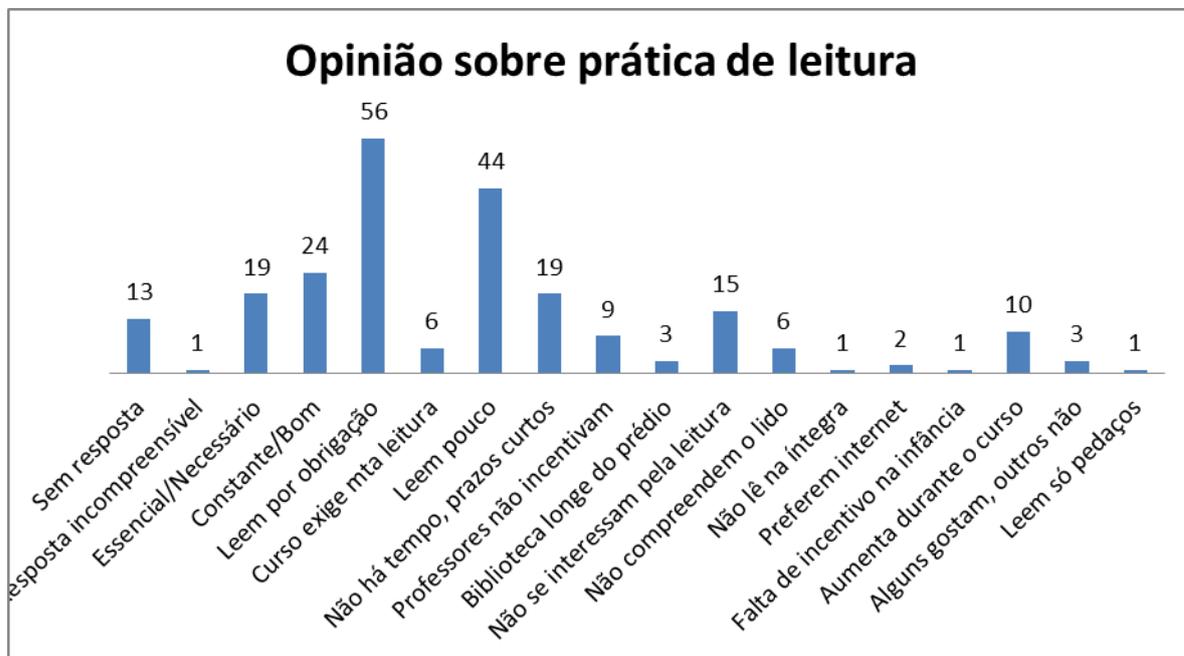


Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir dos dados obtidos por meio dos questionários respondidos.

Detectou-se com os dados expostos que, apesar de os estudantes universitários pesquisados afirmarem que a maior parte lê com **frequência** semanal (27,98%) e de 50% deles se considerarem leitores, 67,26% informam que gostam pouco de ler, 21,89% não responderam ou responderam não se lembrar de **quando leu o último livro na íntegra**.

Ademais, ao serem perguntados, em questão aberta, sobre sua opinião a respeito da **prática de leitura dos estudantes universitários** do curso de Pedagogia da Universidade de Itaúna, 24,03% responderam que leem por obrigação, ou seja, para cumprir tarefas exigidas pela faculdade. Esses dados podem ser visualizados no gráfico a seguir.

Gráfico 6 – Opinião sobre a prática de leitura dos colegas graduandos em Pedagogia (respostas abertas)



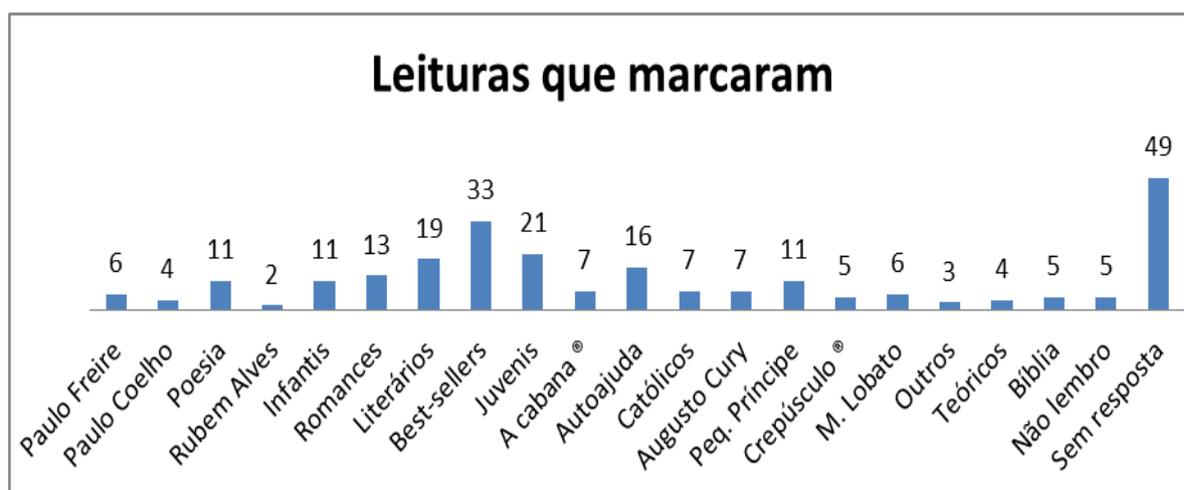
Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir dos dados obtidos por meio dos questionários respondidos.

Os dados coletados apontam ainda que 69,64% dos entrevistados tiveram, durante suas vidas, **leituras que deixaram marcas**. Entretanto, 21,95% deles não se lembraram ou não responderam quais foram essas leituras, embora as mais citadas tenham se revelado, em 19,18% das especificações, por meio da literatura estrangeira, os *best-sellers*²¹ como “A cabana” - do autor William P. Young, a saga “Crepúsculo” - Stephenie Meyer, “O caçador de pipas” - Khaled Hosseini e a coleção “Harry Potter” - J. K. Rowling. Outros títulos como “Marley e eu” - John Grogan, “Um amor para recordar” - Nicholas Sparks, “A culpa é das estrelas” - John Green e obras do autor Dan Brown também foram citados em menor escala. Entretanto, o livro que obteve o maior número de citações individuais trata-se de “O pequeno príncipe”, de Saint-Exupéry (4,49%), resultado que repete o constatado por Oliveira (2008), durante uma pesquisa realizada com professores de português do ensino médio da

²¹ O *best-seller* se define pelo volume de vendas de um livro extremamente popular entre os leitores. São considerados como literatura de massa e são traduzidos e adaptados para diversos idiomas. O fato de a elite cultural caracterizá-los como “populares” provoca sua exclusão da literatura considerada legítima (TORRES, 2009).

rede estadual da cidade de São Paulo. Nesse momento da análise, vale destacar que muitos respondentes informaram apenas nomes de autores e, portanto, não especificaram os títulos lidos.

Gráfico 7 – Leituras que marcaram a vida dos universitários respondentes (respostas abertas)



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir dos dados obtidos pelos questionários respondidos. Os números apresentados se relacionam à quantidade de menções a cada título, autor ou gênero, uma vez que alguns respondentes citaram mais de uma obra.

Os **motivos** pelos quais as leituras escolhidas marcaram foram, em sua maioria, relacionados à identificação do sujeito leitor com as histórias narradas, personagens ou autores das obras (23,12%). Conforme Oliveira (1996), “atendendo a motivos internos e muitas vezes inconscientes, a leitura é utilizada para reviver momentos da própria vida do sujeito, para encontrar-se com coisas e personagens novos e assim construir uma realidade diferente em um universo imaginário”. Apesar disso, uma quantia considerável de 45,66% dos entrevistados não respondeu à pergunta aberta.

Um grande percentual de não resposta também aconteceu com a pergunta seguinte, que questionava sobre a **fase da vida** em que essas leituras se realizaram: 27,5% de respostas em branco, embora 26,5% afirmassem ter sido a adolescência a fase em que a leitura se manifestou de forma a deixar lembranças.

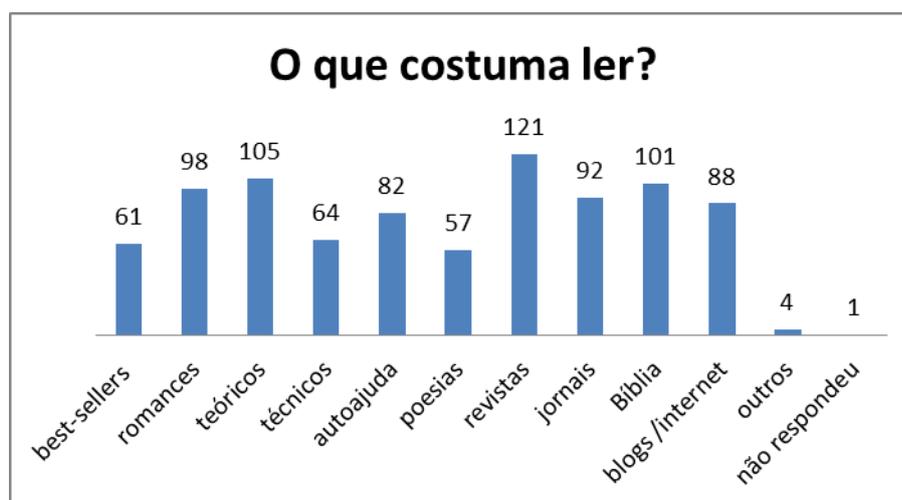
Sobre o **acesso** atual aos livros que lê, houve uma coincidência com relação aos resultados obtidos: 21,51% dos estudantes relataram comprar essas obras e o mesmo percentual apareceu para as opções que dizem respeito ao empréstimo com

amigos (21,51%) e também ao empréstimo por meio da biblioteca da Universidade (21,51%). A opção “*download* na internet” foi assinalada em 13,08% das marcações dos leitores universitários, 12,5% para a opção “empréstimo em bibliotecas públicas”, 8,14% ganham como presente e 1,74% dos entrevistados não responderam ou escolheram “outra opção”, mas não especificaram. A pesquisa sobre a leitura no Brasil (FAILLA, 2012) traz resultados semelhantes quando, nas três primeiras colocações, apresenta também a compra (48%), o empréstimo com amigos (30%) e o empréstimo por meio de bibliotecas e escolas (26%) como formas de acesso. Uma inversão ocorre, no entanto, nas colocações seguintes, em que em quarto lugar aparece a opção relativa aos presenteados (21%) e os baixados na internet alcançaram um percentual de somente 6%. Vale destacar que a pesquisa cujos resultados são apresentados por Failla (2012), entretanto, foi realizada com uma população de 88,2 milhões de brasileiros de todas as faixas etárias leitoras, em que muitos adultos, idosos ou até mesmo jovens de certas regiões do país não têm familiaridade, acessos ou facilidades no que diz respeito ao uso do computador.

No tocante aos dados referentes às **próprias tendências de leitura**²², que tratou dos materiais/gêneros mais lidos, as revistas foram as mais escolhidas entre as opções, com 13,84% das marcações, seguidas pelos livros teóricos específicos do curso de graduação – incluindo textos fotocopiados de capítulos ou partes dessas obras – com 12,01% das respostas e da Bíblia, com 11,56% das indicações. Em seguida, os universitários indicam a leitura de romances, com 11,21%, de jornais, com 10,53%, de *blogs/internet*, com 10,07% e de livros de autoajuda, com 9,38% do total marcado. O menor percentual especificado coube à leitura de poesias, com 6,52%, resultado próximo ao obtido com relação aos *best-sellers*, com 6,98% das indicações.

²² A questão C.8. (ANEXO 1) solicitou claramente que o entrevistado numerasse, em ordem de preferência, os materiais/gêneros que costuma ler em geral. Entretanto, grande parte do público avaliado apenas assinalou o que lê. Dessa forma, os dados foram analisados de forma não ordinal, diferentemente do pretendido pela pesquisadora.

Gráfico 8 – Preferências leitoras dos universitários respondentes



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora por meio dos questionários respondidos. Os números apresentados se relacionam à quantidade de marcações em cada alternativa, uma vez que os respondentes não as numeraram em ordem de preferência, como solicitado.

No entanto, ao cruzar esses dados com questões abertas, nas quais os pesquisados indicaram o **último autor/livro que haviam lido ou relido** e **qual o autor/livro que gostariam de ler**, foram reveladas contradições em seus discursos.

Gráfico 9 – Último livro lido pelos universitários respondentes (respostas abertas)



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir dos dados obtidos pelos questionários respondidos.

O gráfico 9 mostra que, ainda que as respostas tenham sido relativas a livros teóricos como uma das práticas mais frequentes – o que pode ser encarado como

uma resposta esperada dentro do âmbito desta pesquisa, já que futuros educadores supostamente devem ter contato com os conteúdos que regem sua prática de ensino, ou seja, com uma literatura considerada legítima pela universidade – os livros mais citados na lista dos mais lidos recentemente pelos graduandos de Pedagogia desta instituição foram *best-sellers* internacionais e altamente disseminados pela mídia de autores como Nicholas Sparks e suas obras entre “Um amor para recordar” e “Querido John”; Erika Leonard James com seus “50 tons de cinza”; Markus Zusak e “A menina que roubava livros”; William P. Young com “A cabana”, entre outros, gerando um resultado total de 30,18%. As obras teóricas relativas a seu curso de graduação – entre leituras obrigatórias e espontâneas – apareceram em segundo lugar, com 24,26% das citações, sendo Paulo Freire responsável por 10,06% delas. Esses resultados se assemelham aos encontrados pela última edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (FAILLA, 2012). Na edição referida, 44% de 12,2 milhões dos jovens entre 18 e 24 anos responderam ter o costume de optar pelo gênero romance, seguido da Bíblia (40%) e dos livros didáticos – comparados aqui aos livros teóricos (35%). Em terceiro lugar, os universitários apontaram a leitura de livros de autoajuda, representados pelos também *best-sellers* de autores como Augusto Cury, Renato e Cristiane Cardoso e Içami Tiba, com 12,43% das indicações.

O gráfico 10 expõe as respostas obtidas com relação ao próximo livro que os entrevistados gostariam de explorar:

Gráfico 10 – Livro que os universitários respondentes gostariam de ler futuramente (respostas abertas)



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora por meio dos questionários respondidos.

Percebe-se que, novamente, embora a maioria dos universitários não tenha em mente qualquer livro que desperte sua curiosidade e outra grande parte assuma o desinteresse por novas leituras, as obras propagadas pela mídia lideram as citações.

Nesse momento é importante salientar o que Abreu (2001), ao discutir sobre as diferentes formas de ler, destaca sobre o desconhecimento contemporâneo a respeito da leitura ordinária. Segundo a autora, isso acontece porque, ao apresentar uma concepção elitista e legitimada de cultura oriunda do universo acadêmico, o pesquisador pode tornar essas práticas comuns invisíveis e fazer com que se saiba pouco sobre os objetos de leitura pelos quais os pesquisados de interessam. Assim, tendem a questionar mais sobre as obras literárias que foram lidas ou desejadas pelos estudantes, o que, na realidade, não faz parte de seus costumes. Nessa perspectiva, Kramer (1999) afirma que “a concepção de leitor abrange todas as categorias de material impresso, por diferentes formas de acesso, pois a maioria dos leitores se apropria de leituras diferenciais por meio de práticas diferenciais”, ou seja, como o contexto em que vive cada indivíduo é bastante heterogêneo, diversas também são suas práticas sociais de leitura. Partindo dessa ponderação, é possível inferir que diferentes setores sociais formam, juntos, a identidade social desses

leitores, o que significa que família, escola, universidade e outras instituições nas quais o leitor convive geram, por meio de relações simbólicas, sociais e econômicas, a entrada, a permanência e o tipo de gosto que o indivíduo desenvolve no mundo da leitura.

Dando seguimento aos resultados relativos ao que os universitários entrevistados declaram que gostariam de ler, obras teóricas específicas do curso de graduação em Pedagogia apareceram em segundo lugar, com 8,77% das indicações, sendo 4,09% delas de autoria de Paulo Freire. Os livros caracterizados como autoajuda – que incluem também alguns autores de best-sellers como Augusto Cury (“Pais brilhantes, professores fascinantes”) e Içami Tiba (“Quem ama, educa!”) – alcançaram a terceira posição, com 3,51%. Estudos empíricos (ASBAHR, 2005) indicam ser possível que os professores em formação, neste caso, estejam buscando alternativas para suas futuras práticas profissionais por meio da leitura de tais obras, ou seja, utilizam-nas como ferramenta profissional, como uma maneira de abordar assuntos relativos ao seu desempenho em sala de aula. Entretanto, a procura por tais livros colabora para o aumento do percentual da busca pela “literatura de massa” – totalizando-se em 36,84%. Esse dado se faz bastante significativo quando se toma as reflexões de Abreu (1999), pois, para a autora, o cânone universal dos textos escritos, que assegura e dissemina os valores das elites, parece ameaçado. A questão da construção do gosto pela leitura, portanto, pode não se tratar simplesmente de uma identificação do leitor com a temática a ser lida, por ser fortemente influenciada pelas imposições do mercado editorial – por meio de divulgações intensas das obras e até mesmo das transformações das obras em filmes.

Na mesma direção, Silva (2009) sugere que novos valores têm sido estabelecidos pela atualidade, por meio de uma sociedade narcisista, consumista e individualista, que cultua corpos musculosos, grifes, viagens, a rapidez e o descartável; que utiliza a leitura de autoajuda em detrimento da leitura literária na busca pela compreensão de si mesmo e do mundo que a cerca. Anne-Marie Chartier (2000), nesse contexto, identifica como “ordinários” os leitores que, como estratégia de sobrevivência na sociedade, buscam os *best-sellers* de autoajuda com o objetivo de obter respostas a preocupações cotidianas, profissionais e familiares. “Leitores ordinários” também, nesse mesmo sentido e de acordo com a pesquisadora, seriam

denominados os futuros educadores que apresentam, como prática de leitura cotidiana, em detrimento de obras literárias, seus planos de aula, livros didáticos que utilizam em suas práticas profissionais, bulas de remédio, folhetos informativos de supermercado, *outdoors*, entre outros materiais impressos, com objetivos diversos para a funcionalidade de suas rotinas.

Porém, o que mais chama a atenção é o fato de 35,09% dos universitários não terem respondido ou responderem que não gostariam de ler nenhum livro, o que leva à hipótese de que, no primeiro caso, ou não tinham em mente nenhum livro que gostariam de ler ao momento da pesquisa ou não se lembravam de qualquer autor/livro que considerassem digno de ser citado. Pesquisa realizada por Amparo (2013) com mulheres apreciadoras de fotonovelas discutiu as representações dessas leitoras sobre as formas como a escola assumiu a relação com a cultura estabelecida por elas e constatou que as escolhas de leitura legítima são, em sua maior parte, relacionadas às leituras feitas no âmbito escolar (neste caso, leituras teóricas) e que as escolhas não relacionadas à instituição escolar (neste caso os *best-sellers* e os livros de autoajuda) são com frequência escondidas, pois fogem ao padrão de legitimidade. Em debate com Roger Chartier, Bourdieu (2009) sugere que as declarações das pessoas a respeito do que elas dizem ler são pouco confiáveis por se basearem naquilo que consideram como legítimo. Segundo o autor, é comum que, ao se perguntar sobre o que o sujeito lê, ele entenda “o que é que eu leio que mereça ser declarado?”, isto é, “o que é que eu leio de fato de literatura legítima?” (p. 236). E o que esse indivíduo responde não é o que lê verdadeiramente, mas o que lhe parece legítimo naquilo que leu.

Na mesma perspectiva, Anne-Marie Chartier (2001) aponta que:

Quando falam de pedagogia da leitura, os futuros mestres restituem de bom grado o discurso atual sobre a necessidade de expor os alunos a diferentes tipos de textos, sobre suportes variados (álbuns, livros, histórias em quadrinhos, jornais, cartazes, etc.), sem hierarquizar *a priori* os gêneros e os textos. Mas quando são interrogados sobre suas práticas, eles selecionam na memória “as verdadeiras leituras” e esquecem as outras (p.96).

Tal informação parece ser confirmada pelos dados coletados neste trabalho, embora um fato curioso se mostre na discrepância ao cruzar informações como a

dos respondentes que se consideram leitores (50%) versus os livros que gostariam de ler (35,09% não responderam ou não querem ler qualquer obra).

Ainda nessa perspectiva, Bourdieu (2007) sugere que os consumidores dos bens culturais têm práticas e preferências específicas em matéria de pintura, música e literatura, que são associadas a seu nível de instrução e à sua origem social. Essas práticas e preferências são predispostas por gostos, que se distinguem dentro da hierarquia social. Assim, assumir-se como leitor de Guimarães Rosa é, de acordo com a cultura considerada legítima, diferente de assumir-se como leitor de Augusto Cury, por exemplo. Isso acontece porque, dentro do campo da leitura, os dois autores ocupam posições literárias distintas e a leitura eleita indica gostos proporcionais a tais posições. Parece então, que a formação escolar permitiu aos universitários pesquisados reconhecer o que é considerado legítimo em matéria de leitura, mas não os levou a adquirir um conjunto de disposições que lhes permita avaliar e julgar com autonomia a legitimidade cultural. Nesse contexto, eles consomem o que lhes é oferecido pelo mercado e têm limitadas suas escolhas no que se refere à cultura e à prática real de leitura. Este perfil leitor de futuros educadores certamente gera consequências em suas práticas pedagógicas.

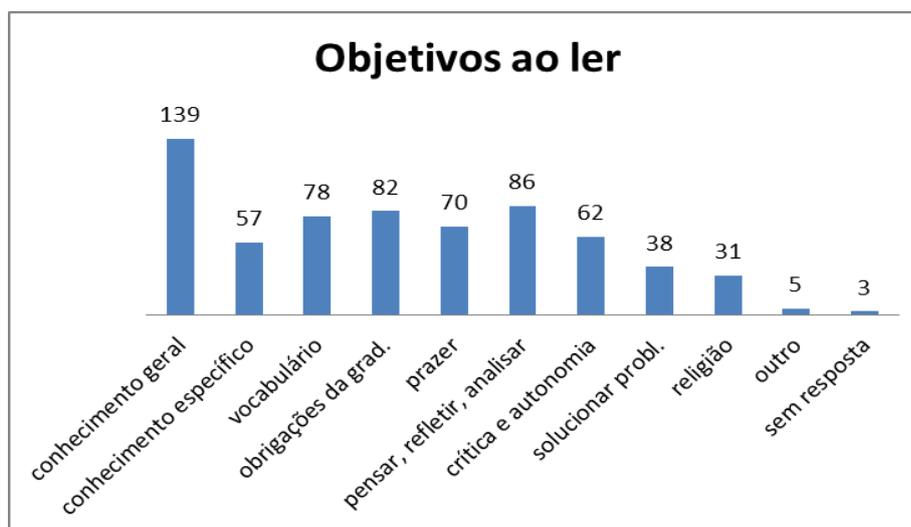
Sendo os pesquisados, em sua maioria, filhos de pais e mães com baixos níveis de escolarização - ou seja, só alcançaram, completa ou incompletamente, o ensino fundamental - e tendo pouco contato com a leitura em casa quando crianças, os universitários pesquisados, como dito anteriormente, estão entre os primeiros de suas famílias a alcançarem uma escolarização de longa duração. No entanto, como cursaram o ensino básico em escolas públicas (ensino fundamental: 89,88%; ensino médio: 92,86%) e estão cursando o ensino superior no período noturno de uma instituição particular, observa-se que esses sujeitos estão construindo uma formação longa, porém, desde a infância têm um acesso mais restrito aos bens culturais considerados legítimos. Além disso, submetidos a amplas jornadas de trabalho, a baixos rendimentos financeiros e a um mercado pouquíssimo valorizado, suspeita-se que os futuros professores têm, na realidade, pouco tempo para o lazer, pouco estímulo para investirem em sua profissão e poucas chances de se tornarem sujeitos de suas próprias leituras. Essa percepção está em concordância com o exposto por Oliveira (2008), quando obteve resultados semelhantes aos aqui expostos em pesquisa sobre as relações entre formação, hábitos de leitura e

práticas do ensino de literatura dos professores de português do ensino médio da rede estadual da cidade de São Paulo. A pesquisa de Oliveira (2008) apontou que cerca de 70% dos pais dos professores só alcançaram o primeiro ciclo do ensino fundamental, além de a trajetória escolar dos entrevistados ter se dado prioritariamente também em escolas públicas (ensino fundamental: 89%; ensino médio: 75%).

Sobre a temática, A. M. Chartier e Hébrard (1995) afirmam que a formação que estimula os alunos a adotar o contato e a prática de leitura em seu cotidiano é fundamental para a formação de sujeitos capazes de ir em busca do conhecimento e, portanto, à constituição de sujeitos emancipados. Nesse sentido, é desejável que futuros pedagogos, formadores de cidadãos autônomos e reflexivos - base do discurso pedagógico - possam ocupar o lugar de um sujeito que pratica a leitura, o que lhes possibilitaria o permanente exercício da crítica e da autocrítica, condição fundamental para a prática do magistério.

Por fim, dados relacionados aos **objetivos/funções** de leitura para esses estudantes de graduação apontam que 21,35% escolheram a opção que remete ao aumento do conhecimento geral, 13,21% utilizam o ato de ler para pensar, refletir ou analisar, 12,6% pretendem somente cumprir obrigações demandadas pela faculdade, 11,98% procuram aumentar seu vocabulário e 10,75% leem por prazer. Enquanto isso, 9,52% buscam a leitura para desenvolver senso crítico e autonomia, 8,76% para aumentar seu conhecimento científico, 5,84% dizem procurar soluções para problemas do cotidiano como relacionamentos, educação de filhos, conquistar um parceiro ou tratar a depressão e 4,76% têm motivos religiosos.

Gráfico 11 – Objetivos ao ler



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir dos questionários respondidos. Os números apresentados se relacionam à quantidade de marcações em cada alternativa, uma vez que alguns respondentes marcaram mais de uma opção.

A elaboração dessa questão foi inspirada no estudo realizado por Oliveira (1996), que contou com 123 estudantes universitários dos cursos de Engenharia e de Fonoaudiologia, objetivando identificar as funções da leitura de universitários e assim compreender os seus motivos de leitura, e cujos resultados obtidos expressam, como neste trabalho, que as funções relativas à “aprendizagem” e à “utilidade” são predominantes. O fato de as leituras de livros de estudo (teóricos) se classificarem em segundo lugar (24,26%), seguindo os *best-sellers*, também pode confirmar a força da função aprendizagem para os sujeitos aqui focalizados. Pensando na constituição de uma prática leitora iniciada pelo uso do livro para o atendimento de interesses pessoais, seguida pela conscientização do sujeito sobre a importância desse material no desenvolvimento de seu papel profissional, a informação que responde aos objetivos de leitura é importante quando se pensa na constituição da intimidade com o ato de ler do estudante de Pedagogia, futuro mediador e motivador do ato de ler por prazer.

A partir dos dados expostos traçou-se, então, um perfil leitor do universitário do curso de Pedagogia da Universidade de Itaúna. Os dados utilizados neste levantamento foram coletados com o objetivo de que fosse possível ter um retrato das disposições, costumes e práticas desse aluno. Destaca-se que tais resultados correspondem aos obtidos e analisados por outras pesquisas mencionadas neste

trabalho, inclusive àquela de âmbito nacional. De toda forma, as entrevistas que serão apresentadas na segunda fase da pesquisa podem ainda ser reveladoras e trazer discussões que questionem as características deste perfil médio obtido por meio de dados obtidos por meio de questionário.

3.4 Concepções e opiniões sobre a leitura e suas práticas

Para a análise dos dados obtidos por meio de questões abertas (questões C.16. e C.17, ANEXO 1), foram averiguadas as repetições nas respostas que traduziam as representações, por parte dos sujeitos pesquisados, sobre alunos, professores e cidadãos leitores, além de suas concepções de leitura e visões pessoais sobre a prática leitora no curso de Pedagogia da universidade pesquisada. Nesse contexto, as representações são tratadas como sendo interpretações reguladoras da relação do sujeito com o mundo, ou seja, orientadoras de suas ações e interações sociais. É, portanto, o que sugere Chartier (2002, p. 16) ao definir representações como “o modo pelo qual em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade é construída, pensada, dada a ler por diferentes grupos sociais”.

Averiguando, pois, o que se repete nas respostas dadas por esses 168 universitários, buscou-se investigar o que eles esperam de um aluno, de um professor e de um cidadão que lê; verificar quais os conceitos de leitura presentes em seus discursos e identificar como, enquanto estudantes de graduação em Pedagogia, tais sujeitos enxergam a prática de leitura relativa aos estudantes desse curso na universidade que frequentam.

3.4.1 Alunos leitores: algumas percepções

A primeira questão tratada nesta seção buscou a opinião do estudante universitário a respeito de um aluno leitor. Para tanto, foi pedido para que os estudantes completassem a frase “Um aluno que lê...”.

Dentre as concepções relacionadas ao aluno leitor, 22,1% relacionaram o ato de ler ao aprendizado, completando a frase “Um aluno que lê...” com respostas como “aprende mais”. Além disso, 16,57% dos entrevistados declararam que o aluno

leitor “tem mais conhecimento/informação/entendimento/inteligência”. Dessa forma, somam-se em 38,67% os conjuntos de respostas que possibilitam a confirmação dos resultados obtidos previamente nessa pesquisa - através de questão objetiva do questionário - relativos ao objetivo principal buscado pelos alunos por meio da leitura: aumento do conhecimento geral (21,35%). Esse resultado confirma ainda o discutido por Oliveira (1996) que, conforme apresentado anteriormente, destaca como predominantes para os universitários as funções de leitura relativas à aprendizagem e à utilidade. Entra em acordo, ainda, com os resultados obtidos por Agnol (2007) que, ao investigar as definições de professores dos ensinos fundamental e médio de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul a respeito de um aluno leitor, detectou que, para os docentes, entre outras respostas, um aluno que lê é informado e aprende com maior facilidade.

Foi curioso observar, em terceiro lugar dentre as respostas mais obtidas, declarações que relacionam diretamente a prática de leitura com a boa escrita de um estudante. Isso pôde ser detectado em 10,5% dos pesquisados, que expressaram opiniões como “Um aluno que lê escreve bem/escreve melhor”. Postula-se, neste trabalho, que um aluno que lê **bem** tende a escrever bem e não que um aluno que lê **muito** escreve bem ou simplesmente que um aluno que lê escreve bem, como foi afirmado por muitos dos universitários. Em concordância, estudos como o de Silva (2013) indicam que o conhecimento de estratégias de textualidade, o domínio do código de leitura e da organização das ideias em determinados gêneros textuais são importantes, porém não suficientes para a aquisição da boa escrita. Segundo a pesquisadora, para que um indivíduo escreva bem é necessário um processo complexo que envolve, além de fatores linguísticos, aspectos relativos ao indivíduo escritor e às respectivas relações sociais. A autora sugere, assim, que processos mais elaborados de escrita surgem por meio da própria prática, ou seja, escrever bem é um processo que se constitui dinâmica e continuamente. Então, um sujeito que **escreve** muito, tende a escrever bem.

Opiniões relativas ao exercício da crítica, da cidadania e da reflexão, assim como o desenvolvimento do vocabulário e da capacidade de expressão apareceram em menor escala e as demais se manifestaram em quantidades pouco expressivas. 7,18% dos entrevistados não responderam à questão.

3.4.2 Professores leitores: algumas percepções

A segunda questão tratada nesta seção buscou a opinião do estudante universitário a respeito de um professor leitor. Para tanto, foi pedido para que os estudantes completassem a frase iniciada (questão C.16, APÊNDICE 1), assim como fizeram anteriormente.

Dentre as concepções relativas ao professor leitor, 23,03% dos respondentes relacionaram a prática de leitura do mestre a seu próprio aprendizado, mas também valorizaram tal hábito como instrumento importante na constituição do objetivo principal do exercício de sua profissão ao completarem a frase iniciada por “Um professor que lê...” com respostas como “tem mais conhecimento para ensinar”. Além disso, 19,1% dos entrevistados declararam que o professor leitor “ensina melhor”. Dessa forma, somam-se em 42,13% os conjuntos de respostas que relacionam a prática de leitura do professor com uma prática pedagógica eficiente.

Embora as respostas obtidas pareçam vagas no sentido da não especificação sobre do que se trata essa leitura realizada pelo professor, bem como sobre o que seria o ensinamento transmitido a seus alunos, tais concepções, por questões relativas ao contexto do questionário e também ao público pesquisado (estudantes de Educação), podem ter relações com postulados de Paulo Freire (2001). O educador brasileiro sugere que, embora pais, familiares e os pares do sujeito em formação interfiram na educação desse indivíduo, o professor, por meio da instituição escola, é o principal mediador no processo de apresentação do mundo da leitura, do incentivo e da formação de leitores. Nesse sentido, entende-se que 42,13% dos graduandos analisados neste estudo acreditam que um professor leitor tende a exercer sua prática pedagógica de forma a atender satisfatoriamente o principal objetivo da educação, que é o aprendizado de seus alunos. Nessa perspectiva, A-M. Chartier (2011) sugere que, por ser tarefa dos futuros educadores a orientação de leituras, um professor que lê tem a oportunidade de refletir sobre suas escolhas a respeito do que deve ler, bem como sobre seus objetivos e maneiras de praticar esse ato. Essa reflexão pode ajudá-los a definir estratégias adequadas ao incentivo e desenvolvimento de um cidadão também leitor. Partindo desse pressuposto, é possível inferir, juntamente com os autores citados e Souza (2000), que um professor não leitor tem poucas chances de formar alunos leitores e,

como aponta Silva (2009), pode propiciar o desenvolvimento de aversão ao ato de ler em seus alunos, sendo parte dos principais concorrentes contra a leitura e a formação de leitores no Brasil. Essa afirmação é empiricamente tratada por Agnol (2007) que, em sua pesquisa com educadores de ensino fundamental e médio, obteve respostas que admitiram a impossibilidade de um docente exercer sua profissão de forma eficaz sem ser leitor.

Opiniões relativas à informação e à atualização de conhecimentos, assim como ao aprendizado e à qualificação do docente apareceram em menor escala e as demais se manifestaram em quantidades pouco expressivas. 10,67% dos entrevistados não responderam à questão.

3.4.3 Cidadãos leitores: algumas percepções

A terceira questão tratada nesta seção buscou a opinião do estudante universitário a respeito de um cidadão leitor. Para tanto, foi pedido para que os estudantes novamente completassem a frase “Um cidadão que lê...”.

Assim, dentre as concepções relacionadas ao cidadão leitor, 24,31% relacionaram o ato de ler do cidadão à sua crítica, autonomia e reflexão. Além disso, 17,13% dos entrevistados declararam que um cidadão que lê tem mais conhecimento e mais informação, enquanto 12,15% disseram que a leitura de um cidadão se relaciona à sua interação/vida melhor na sociedade. Opiniões relativas à luta pelos próprios direitos/cidadania e também à atualização de conhecimentos apareceram em menor escala e as demais se manifestaram em quantidades pouco expressivas. 10,5% dos entrevistados não responderam à questão.

Entretanto, os resultados obtidos em maior escala permitem inferir que a leitura se mostra, para os futuros educadores entrevistados, como um dos instrumentos que fará com que o cidadão se torne capaz de decifrar os signos do mundo em que vive, integrando-se ativamente na sociedade. Na mesma direção, pesquisa realizada por Raimundo (2009) também obteve resultados que identificam o senso crítico como o que leva o aluno a refletir sobre o que lê, a aprofundar no texto, a utilizar seu conhecimento para tomar atitudes e solucionar problemas no seu contexto e, sobretudo, a tirar conclusões com autonomia para a construção de seu aprendizado.

3.4.4 *Leitura é...*

Como realizado nas três questões anteriores, foi requisitado ao participante da pesquisa que completasse a afirmação “Leitura é...”. Essa questão teve como objetivo uma sondagem inicial, que seria aprofundada por meio de entrevistas, a respeito das concepções de leitura explicitadas por declarações escritas dos estudantes entrevistados.

No entanto, dentre as principais respostas obtidas, destaca-se, com 32,62% das declarações, afirmações como “Leitura é importante”, “Leitura é essencial para qualquer pessoa” ou “Leitura é necessário”. Tal resultado leva à hipótese de que, embora tenham sido aplicados questionários pré-teste, a formulação desse enunciado não tenha se constituído com clareza, possibilitando que os alunos dessem respostas que não condizem exatamente ao objetivo pretendido. De toda forma, ao analisar essas respostas, pode-se interpretar que os estudantes universitários entrevistados acreditam que a leitura traz resultados positivos e benéficos para as pessoas. Isso significa que talvez a melhor abordagem para solucionar o problema da prática escassa não se encontre em campanhas que reforcem essa positividade e sim na criação de condições sociais para que o contato com a leitura torne-se realidade. Ou seja, possibilitar o acesso a escolas de melhor qualidade e o desenvolvimento de políticas em busca de uma melhor distribuição de renda se apresentariam como boas sugestões para que os cidadãos não só possam comprar livros, mas para que mais gente possa ficar na escola por mais tempo (ABREU, 2001). Da mesma forma, como afirmam Abreu (2001) e Alvarez (2014), leitores não precisariam ser compradores de livros se o governo aumentasse o número de bibliotecas funcionais disponíveis nas escolas.

As respostas que de fato correspondiam à pergunta realizada apareceram em menor escala, com apenas 9,09% das declarações representando a maioria delas. Assim, foram obtidas respostas relacionadas, novamente, ao conhecimento, reafirmando, assim, a função principal pela qual, segundo Oliveira (1996), os universitários utilizam o ato de ler, ou seja, à procura de aprendizado. Resultado semelhante foi obtido na pesquisa realizada por Finger-Kratochvil (2007), ao constatar que 42,2% dos graduandos calouros analisados, após responderem subjetivamente sobre o conceito de leitura, mencionaram a aprendizagem como

ligada de maneira estreita com o ato de ler. A maioria dos graduandos em biblioteconomia da Universidade Federal de São Carlos também considerou a leitura como fonte de conhecimento para a vida, segundo a pesquisa de Lourenço e Zafalon (2011). Nesse momento, recuperam-se as respostas amplas mencionadas no princípio deste item. Assim, infere-se que opiniões como “leitura é importante” ou “leitura é necessário” podem ter aparecido no sentido de reforçar a concepção de que o ato de ler está relacionado ao ato de aprender.

As demais concepções apareceram em quantidades bastante inferiores. Entretanto, essa questão foi novamente abordada, com maiores detalhes e cuidados, durante a fase de entrevistas.

3.4.5 Sobre as práticas de leitura dos futuros educadores

Como questão final do questionário aplicado na primeira etapa da coleta de dados deste trabalho, foi perguntada a opinião comentada de cada entrevistado sobre a prática de leitura dos estudantes do curso de Pedagogia da universidade em que estudam. Dentre as respostas obtidas, destaca-se um percentual relevante (24,03%) relacionado à leitura coercitiva, apreendida por meio de respostas como “Péssimo. Só leem por obrigação”. Ao observar depoimentos dessa natureza, pode-se inferir que os estudantes não estiveram preocupados em responder aquilo que seria mais apropriado em relação às práticas de leitura de futuros pedagogos formadores de leitores. Ao contrário, suas afirmações não mostraram qualquer desconforto ao declararem que agem de maneira ilegítima a um profissional, seja não cumprindo as solicitações de leitura, seja citando deliberadamente nomes de professores que provocam insatisfações, seja vendendo trabalhos acadêmicos, como será exemplificado durante as análises das entrevistas, no capítulo seguinte. Sobre os motivos desse comportamento, é possível que se baseiem na confiança depositada na pesquisadora, ex-integrante da posição em que se encontram atualmente e apresentada também como uma estudante, embora de um curso de pós-graduação. Talvez tenham se identificado de alguma forma, gerando um ambiente confortável. Entretanto, estudos como o de Horellou-Lafarge e Segré (2010) apontam que a conhecida tendência de os interrogados responderem, sobre as suas leituras, com certo zelo e em adequação às legitimidades tem sido alterada.

Segundo explicam, trata-se de um fenômeno denominado “banalização da leitura e do livro” por parte de determinados segmentos sociais, fazendo com que suas declarações sejam cada vez mais próximas de suas práticas reais. Ademais, tais autoras, assim como Silva (2009) acreditam estarem as pessoas apresentando novas práticas de leitura – ou de não leitura – o que impõe uma nova lógica de comportamento e também novos valores, uma vez que a sociedade contemporânea tem se caracterizado pelo culto ao descartável, ao consumo e ao efêmero, valores que não se atribuem ao bom e velho livro.

Além disso, 18,88% dos entrevistados afirmaram, por meio de respostas abertas, que os graduandos de Pedagogia da instituição que frequentam leem pouco. Essas respostas trazem questionamentos, pois, ler, ainda que “por obrigação”, também é considerado um ato de leitura e, conseqüentemente, também gera benefícios culturais. Assim, embora leiam sem despertar sensações de prazer, é possível que os acadêmicos estejam lendo bastante em busca de satisfazer suas demandas estudantis e que talvez estejam inseridos no discurso de que o costume de ler se refere estritamente a obras escolhidas e apreciadas em tempo livre. Nesse caso, os universitários estariam lendo com frequência e intensidade razoáveis, mas, mesmo assim, acreditando que leem pouco ou nada. Tal observação talvez possa ser corroborada quando se nota que apenas 10,3% dos respondentes declararam perceber que a prática de leitura é constante entre os alunos e que muitas dessas respostas tenham sido justificadas pela demanda solicitada pelo curso em função de cumprir tarefas avaliativas para a aprovação ao final de cada disciplina. É conveniente salientar que o caráter obrigatório por parte da instituição escolar sobre a leitura dos estudantes também esteve nesse resultado.

Alguns estudos, como o de Reis e Signor (2009), analisaram as condições de letramento de 100 professores de 1ª e 2ª séries do ensino fundamental de diferentes municípios do Paraná e, por meio dos relatos obtidos, constataram que a leitura desses profissionais está exclusivamente associada ao contexto profissional, ou seja, lê-se apenas para o trabalho e em razão dele. De maneira semelhante, a pesquisa de Tourinho (2011) afirma que o universitário brasileiro, no geral, limita-se a ler apenas o que é solicitado pelas disciplinas cursadas. De toda forma, não significa que a leitura não é, de fato, uma atividade prazerosa para tais educadores e estudantes. Ao contrário, a leitura solicitada pelos professores do curso escolhido

pelo universitário pode, por vezes, ser interessante e prazerosa, além de funcional. O mesmo acontece quando se diz respeito aos profissionais e suas demandas de leitura constantes.

Contudo, são encontrados na literatura trabalhos diretamente relacionados ao prazer pela leitura, exemplificados aqui pelo de Finger-Kratochvil (2007), que ao entrevistar universitários calouros, detectou que 26,4% deles não leem por prazer e ainda 28,3% afirmaram, em outro momento da pesquisa, que só leem se são obrigados. Sobre essa temática, a da leitura acadêmica utilizada apenas “para conseguir a nota ideal”, Assolini (2011) concorda com Lajolo (2000) ao apontar que o discurso pedagógico escolar tem ditado uma leitura obrigatória e utilitarista, tomando assim o lugar da leitura associada ao prazer, à emoção da descoberta e ao encantamento. De acordo com a autora, a educação superior tem se formado por meio de ideais que institucionalizam a circulação de sentidos, tornando-os cristalizados e legitimados, ou seja, tais ideologias fazem com que se percam os sentidos constituídos num processo sócio-histórico e apresentam como sendo naturais, verdadeiros e únicos os sentidos previamente sedimentados e estabelecidos pela hegemonia. Com isso, o graduando tende a construir, em sua trajetória escolar, a ilusão de que o melhor aluno, neste caso o melhor leitor, é o que corresponde às expectativas institucionais alcançando as maiores notas e pensando como pensam os que têm poder de legitimação. Entretanto, é nessa perspectiva que pesquisas na área de formação de professores (ASSOLINI, 2011; KRAMER, 1999) orientam que, ao contrário do que ainda se encontra, o que se deseja é que os futuros professores possam ocupar o lugar de um sujeito leitor – que significa um sujeito capaz de interpretar – permitindo-lhes construir uma relação mais astuta com o conhecimento científico, ou seja, permitindo que esses profissionais abandonem a posição de meros reprodutores de sentidos e de enunciados.

Por ser a responsável por apresentar aos alunos títulos literários que, muitas vezes, eles não teriam como conhecer de outro modo, a escola tem desenvolvido, então, um papel negativo na formação do leitor e isso ocorreria por meio da imposição de leituras repetitivas, de provas, de datas e de sínteses de livros (AMPARO, 2013; A-M. CHARTIER, 2011; LAJOLO, 2000; KRAMER, 1999). Nesse sentido, a leitura seria reduzida a um conteúdo escolar que, sem liberdade de escolhas, não se efetiva por meio de práticas sociais e culturais funcionais. Práticas

essas que seriam, essas sim, um convite ao ato de ler, bem como um passo importante para a ressignificação que transforma um simples aluno em sujeito. Tal papel, portanto, gera um conflito entre as práticas de leitura mantidas fora da universidade e dentro dela.

Assim, torna-se significativo, neste trabalho, o entendimento das trajetórias de leitura dos estudantes em formação, à medida que serão importantes mediadores da leitura no universo escolar, um espaço privilegiado no Brasil (SILVA, 2009). Da mesma forma, é relevante também que se elucide a construção dos significados atribuídos a esta prática pelos futuros docentes. O resgate dessas vivências nos universos familiar, escolar e social tem o intuito de constituir uma possibilidade de conhecer as experiências que foram sendo forjadas no processo de socialização deles em relação a esse objeto cultural. É o que se pode observar no capítulo seguinte.

CAPÍTULO IV – TRAJETÓRIAS DE LEITURA: NA FAMÍLIA, NA FORMAÇÃO ESCOLAR, NA VIDA

Como explicitado, este trabalho insere-se no contexto dos estudos da sociologia da leitura e da história cultural. Desse modo, os conceitos citados anteriormente são tomados como instrumentos de análise para melhor compreensão e interpretação dos dados tratados especificamente nesta parte da pesquisa. Busca-se, assim, o entendimento das trajetórias, práticas e significações leitoras de universitários de Pedagogia.

Selecionados por serem leitores ou não leitores; oriundos de famílias dotadas de elevado ou escasso capital cultural, como explicitado anteriormente, os sujeitos dessa pesquisa revelaram, de forma orientada, suas trajetórias de leitura. Nesse sentido, suas histórias foram pontuadas e transformadas pelas práticas que realizaram e pelas questões levantadas a partir de suas concepções, influências e costumes de leitura, elementos estruturantes de seus depoimentos. As análises das entrevistas foram relacionadas aos dados coletados pelos questionários.

A primeira entrevista foi realizada no dia 20 de maio de 2014, de 19 horas às 22 horas e 30 minutos, após consentimento da professora responsável pela turma e da entrevistada, aqui denominada “Lucy”, classificada neste trabalho como uma “não leitora provável”, ou seja, uma não leitora oriunda de família com pais pouco escolarizados e também não leitores. A segunda entrevista se deu no dia 27 de outubro de 2014, em horário e procedimento conforme o explicitado sobre a primeira respondente. Nomeada, neste trabalho, por “Teresa”, essa estudante apresentou características de uma “provável leitora”, isto é, proveniente de família com pais escolarizados, estudante por toda a vida de escola particular e que afirma gostar de ler. Em seguida, realizou-se a conversa com “Juliana”, ocorrida no dia 14 de novembro de 2014, seguindo os mesmos parâmetros de horários e locais previamente explicitados. Essa entrevistada vem de uma família com pais pouco escolarizados, sempre estudou em instituições públicas e, ainda assim, apresenta práticas corriqueiras de leitura. Tomando por base tais características, foi qualificada neste estudo como uma “leitora improvável”. Por fim, analisa-se a conversa com “Luiza”, realizada em 18 de novembro de 2014, em horário e local em conformidade com as entrevistas anteriores. É conveniente relatar que, por uma provável falha de

compreensão da respondente e pela inexistência de mais de um perfil com características minimamente compatíveis com o procurado, essa graduanda **não** se encaixa no que foi inicialmente delineado para a pesquisa – uma “não leitora improvável”. A única estudante que se adequaria aos critérios de seleção não aceitou participar da entrevista. Além disso, embora Luiza tenha afirmado no questionário ser a mãe graduada em nível superior, descobriu-se, posteriormente, que tal processo teve seu percurso interrompido em pouco mais da metade. De toda forma, optou-se por apresentá-la, uma vez que suas características podem trazer dados interessantes e acrescentadores para a compreensão das práticas leitoras de grande parte dos estudantes de graduação da atualidade.

4.1 Lucy: uma não leitora provável

4.1.1 Breve apresentação

Lucy foi a primeira entrevistada por ter sido bastante acessível ao responder de prontidão e com boa vontade a um dos primeiros *e-mails* enviados pela pesquisadora após a seleção dos sujeitos. A conversa com a estudante durou cerca de três horas e foi realizada, por opção da entrevistada, em horário letivo e após consentimento dos professores responsáveis pela classe, na própria instituição, em uma sala disponibilizada pela coordenação.

A primeira graduanda apresentada aqui tem 19 anos, cursa o primeiro período de Pedagogia, nasceu e reside na cidade em que cursa a graduação. Mora com o pai (dono de bar até cerca de 7 anos atrás e atualmente fabrica jogos e brinquedos pedagógicos como fonte de renda), com a mãe (inicialmente sacoleira, atualmente vendedora), e com a irmã de 17 anos (que se encontra em fase de seleção para o vestibular, decidindo-se entre os cursos de Psicologia ou Odontologia, oferecidos pela universidade da cidade pesquisada e também pelas instituições de nível superior das cidades vizinhas). Lucy não trabalha na área em que está se formando. Exerce uma função administrativa no ramo de confecções especializadas em roupas infantis, cumpre 40 horas semanais e é remunerada mensalmente com uma quantia que gira em torno de R\$501,00 a R\$1.000,00, conforme informou por meio do questionário. Tem pais pouco escolarizados: o pai cursou até o “segundo ano de

supletivo” e, atualmente, aos 50 anos, realiza exames de proficiência ofertados pelo ENEM em busca do certificado de conclusão do ensino médio, enquanto a mãe interrompeu seus estudos ao final do ensino fundamental.

Os avós paternos e maternos de Lucy não alcançaram o ensino superior, assim como todos os irmãos da mãe. Acredita que o pai tenha colaborado financeiramente para a educação longeva de dois dos cinco irmãos, embora alguns parentes afirmem o contrário. Dos cinco tios do lado paterno, dois são médicos (um ginecologista e uma neuropediatra), outra é pedagoga (apontada pela entrevistada como “muito bem sucedida”) e dois, assim como seu pai, não cursaram a faculdade.

Quanto à própria formação escolar, Lucy relata ter frequentado o ensino fundamental, assim como o primeiro ano do ensino médio, em escolas públicas. Entretanto, abandonou seu percurso na metade do segundo ano e decidiu seguir os passos do pai: realizou exames de proficiência oferecidos pelo ENEM para que obtivesse o diploma de conclusão do ensino médio. A estudante relembra que, embora estivesse afastado dos estudos há vinte anos e ainda que tenha sido reprovado, as notas do pai foram maiores que as obtidas por ela, no geral. Relembra ainda que foram necessárias cerca de quatro tentativas para que obtivesse sucesso na aquisição desse diploma, documento indispensável no ato da matrícula em Pedagogia, após sua aprovação no vestibular. De acordo com a jovem, esse foi um momento de “total desespero”, visto que precisou apelar para que a coordenação responsável pelo exame permitisse uma nova tentativa fora do prazo pré-estabelecido. Após tanto esforço e com o resultado mínimo permitido, alcançou finalmente o objetivo e esteve apta a se matricular na universidade.

Sobre seu desempenho no teste citado, destaca-se um possível desinteresse relativo ao resultado final; resultado esse que possibilitaria sua conquista do ingresso à educação superior: “[...] eu não tenho paciência... para... ler a mesma questão 3, 4 vezes e ver se tá certo. Eu leio uma vez... aí eu não entendi, eu volto e leio, mas eu não tenho a curiosidade de fazer a prova inteira e aquela questão que estou em dúvida, voltar. Não tenho!”

Da mesma maneira, no tocante à aprovação no vestibular para o curso escolhido, Lucy conta, de forma divertida:

[...] eu passei e na verdade nem acreditei, porque... eu fiz (risos) a prova (risos) do vestibular tão mal feita, mas tão mal feita (risos)! Não é mal feita, é... eu sempre... a minha vida inteira fui por eliminação: a questão tem 3 respostas, lógico que eu vou na mais óbvia [...] eu vou mais assim, por eliminatória! [...] Tinha 61 alunos, eu passei em 45. Tá bom (risos), né, porque eu fiquei imaginando os outros 15, que derrota que foi! (risos) Porque eu acertei 9 questões no vestibular. Nove!

Por meio desses relatos, torna-se possível perceber um provável descaso por parte da estudante com relação a seus estudos. Nota-se que pouco ou nenhum esforço é dispendido quando se trata de empenho (tempo, dedicação, valorização e atenção, por exemplo) em busca de capacitação para avaliações ou seleções promissoras e essenciais no que diz respeito à longevidade escolar.

4.1.2 A (não) leitura no contexto familiar

Espontaneamente e em tom de desabafo, a estudante universitária relembra atitudes da mãe com reprovação, ao contar sobre seu “sonho”, ainda quando criança, em cursar a faculdade de medicina, sob influência da profissão de dois tios, que seriam os “orgulhos” da família:

A minha mãe também me desanimou muito na vida, nesse aspecto de estudo. Ela falou assim comigo: ‘- Ah! Você não vai dar conta não, porque medicina é só ler, pergunte a seus tios!’ [...] E quando eu comecei [a faculdade de Pedagogia] ela falou assim: ‘- Eu não sei como é que a Lucy vai fazer, porque ela não dá conta de... ela não gosta de estudar! Como é que ela vai passar na faculdade?’

Lucy assegura ter tido pouco contato com a leitura desde a infância. Afirma não se lembrar de qualquer familiar, conhecido ou amigo praticando o ato de ler e que foram poucas as vezes que o pai a presenteou com livros ou com histórias contadas. Durante sua narrativa, nota-se claramente a predominância da presença do patriarca quando comparado à figura materna no que diz respeito à educação das filhas. A graduanda relembra sua resistência durante as tarefas escolares designadas para casa devido aos constantes gritos e atitudes de impaciência da mãe enquanto responsável pela garantia de cumprimento de tais trabalhos. Fala do

pai com mais ternura e ao mesmo atribui mais responsabilidades, sobretudo no que diz respeito ao incentivo pela leitura. Ao ser questionada a respeito de por que se sentia tão incentivada, a jovem relembra a fala do chefe da casa: “ – Filha, tudo o que puder ir lendo, vai lendo!”

Nesse mesmo contexto, destaca-se o seguinte trecho da entrevista: “Ele fazia a gente abrir o dicionário para procurar a palavra, o que era... só que foi um costume que a gente não quis pegar. [...] Não foi por falta de incentivo dele, foi por falta de interesse da gente...”. Assim, torna-se possível inferir que, ainda que contraditória por vários momentos no tocante aos relatos sobre os estímulos dos pais para que ela lesse, Lucy se sentia incentivada no que diz respeito à prática de leitura, embora o pai sugerisse que se formasse tal hábito exclusivamente de forma verbal, ou seja, não era esse seu comportamento cotidiano enquanto convivia com a família. A pesquisa de Lahire (2004b) corrobora essa informação ao destacar alguns efeitos benéficos resultantes de atitudes de pais que deram reforços positivos aos filhos que apresentaram trajetórias de sucesso escolar. De acordo com o teórico, esses reforços podem se manifestar, por exemplo, em forma de incentivos orais e são capazes de influenciar a escolha dos filhos por uma trajetória escolar longa ou, neste caso, pela prática do ato de ler. Entretanto, a leitura nunca fez parte dos costumes do pai de Lucy e assim foi transmitido como exemplo às suas descendentes.

A respondente, por vários momentos durante a conversa, afirmou lembrar-se de ler muitas placas enquanto caminhava pelas ruas. Contava com a ajuda do pai para que fosse confirmado ou corrigido o que era por ela decifrado. Além disso, quando perguntada sobre suas primeiras leituras, a entrevistada cita a Bíblia, por meio das aulas de catecismo. Além disso, Lucy leu um dos três livros infantis publicados pela tia médica. Refere-se a seus 5 ou 6 anos de idade, enquanto aguardava na sala de espera do consultório. Sobre esse livro, faz menção às tantas figuras e poucas letras, sugerindo que a leitura seria ilegítima. Entretanto, afirma com convicção sobre a existência de “pilhas de livros” em casa durante sua infância. São listados os clássicos “Os três porquinhos”, “Cinderela” e “Chapeuzinho Vermelho”, além da “Bíblia para crianças” – presente da avó materna – e do primeiro livro extenso, com – “umas 100 páginas” – que “quase” terminou de ler aos 8 ou 9 anos de idade. O livro, intitulado “Tudo de menina para meninas” é descrito por Lucy

como uma obra que trata de questões que interessam às adolescentes, como comportamentos femininos e paqueras. Entretanto, relata ter “desistido” da leitura por “não ter paciência de ficar sentada”. Todas essas obras foram recebidas como presentes, embora não se lembre de quem, e da mesma forma foram doadas, há pouco tempo, provavelmente a uma vizinha que estaria em fase de alfabetização. É notável, nesse contexto, o pouco interesse pelo caminho que os livros tomaram.

À jovem universitária foi questionado como as pessoas obtinham informações na época de sua infância e a resposta inicial, após longa pausa, foi que não sabia. Depois disso, assegurou que, em casa, não se tinha o costume de comprar, ler e nem assistir aos jornais. Também não se liam revistas e tampouco se utilizava a *internet*. Acabou, então, por concluir que a única estratégia que permitia a chegada da informação a seus familiares seria por meio de conversas informais, durante o trabalho ou mediante o convívio social.

Uma das indicações que se pode notar durante essa conversa é a ausência de figuras marcantes do ponto de vista de Lahire (2004b) sobre as relações com a leitura e com os estudos na história de vida da universitária, o que é relevante para a constituição de uma trajetória não leitora e, provavelmente, também como uma aluna pouco empenhada. Essa questão, portanto, permeia as relações que a entrevistada estabelece com a leitura e com os estudos e são estruturantes do discurso que ela profere sobre seu processo de formação, sua relação com os materiais a serem lidos e sua prática como universitária e futura docente.

Para Bourdieu (1983b), é importante que os primeiros contatos com a leitura aconteçam por meio da família, para que assim vá se configurando o “*habitus*” de leitura. Na mesma direção, Roger Chartier (2009) afirma que tal mediação familiar favorece o relacionamento íntimo do indivíduo com esse artefato cultural ao longo de sua trajetória de vida. Lahire (2004b), a partir de seus estudos, traz mais elementos para se refletir sobre essa questão ao sugerir que o sucesso escolar de um sujeito está diretamente relacionado à intervenção positiva de sua família. Ou seja, ainda que esse movimento aconteça em contextos não escolares e de forma inconsciente, pode-se preparar a criança para uma boa escolaridade, fundamentando-se em uma “moral do bom comportamento, da conformidade às regras, moral do esforço e da perseverança” (LAHIRE, 2004b, p. 26). Entretanto, não é o que se percebe durante a trajetória analisada, visto que, como relatado pela entrevistada, a mãe mostrava-se

impaciente durante o auxílio à realização das tarefas escolares com as filhas e, assim como o pai, não apresenta uma trajetória de persistência com relação à longevidade escolar, ainda que os motivos possam ser explicáveis.

Lahire (2004b) sugere ainda que “ver os pais lendo jornais, revistas ou livros pode dar a esses atos um aspecto ‘natural’ para a criança, cuja identidade social poderá constituir-se sobretudo através deles (ser adulto como seu pai ou sua mãe significa, naturalmente, ler livros...)” (p. 21). Sugere que o fato de ver, cotidianamente, não somente as figuras “sacralizadas” dos pais, como também familiares próximos, praticando atos de ler e escrever pode desempenhar um papel importante relativo ao sentido que a criança dará ao texto apresentado pela escola. Dessa forma, refletindo sobre o depoimento a que se teve acesso e tendo como pressuposto o que observa o teórico em discussão, percebe-se que a posição frente à leitura – ou seja, não adotá-la como prática – por parte dos pais de Lucy tem forte relação com a posição que a jovem assume em relação a essa prática quando chega à universidade. No entanto, assumir-se como não leitora é uma característica indesejável quando relacionada à profissão docente, uma vez que se espera que futuros profissionais – como a entrevistada – dos cursos relacionados à licenciatura desenvolvam disposições relacionadas a tais práticas.

4.1.3 O espaço escolar: uma alfabetização negativamente marcada

Nota-se, no relato de Lucy, que seu núcleo familiar não oportunizou um contato frequente com o universo da leitura e, assim, a escola é apontada como o principal lugar em que suas práticas de leitura se materializaram. No entanto, a relação estabelecida pela futura professora com a leitura na escola parece não ter se constituído como uma experiência agradável e prazerosa. Observou-se que algumas lembranças de Lucy sobre a escola aparecem com certo mal-estar, em decorrência de problemas relacionados, segundo a entrevistada, à sua exposição a práticas pouco pedagógicas adotadas por uma professora durante a fase de alfabetização. É o que se pode perceber com clareza na fala a seguir:

[...] Meu primeiro ano na escola [...] foi... MUITO difícil! [...] Minha primeira professora, da 1ª série depois do pré, ela... começou a me chamar de lesma. [...] Ela incentivava os alunos. É como se fosse uma

regrinha para fazer os alunos copiarem mais rápido ou andarem no mesmo ritmo e eu sempre ficava para trás; eu nunca conseguia. Aí eu tinha a musiquinha: 'Lesma! Lesma!' [...] Eu tomei ANTIPATIA de escola! Eu ia obrigada para a escola [...].

Ainda com relação à escrita, Lucy menciona as atividades realizadas em sala de aula, como a de “ligar os pontinhos” para que se formasse a letra a ser aprendida, além de sua resistência pelo caderno de caligrafia, originada por “nunca ter sido boa em coordenação motora”. As atividades de leitura também eram realizadas com frequência e suas preferidas aconteciam em um espaço fora da sala de aula, contando com livros infantis à escolha do aluno, o que possibilitava que optasse por livros “finos” e “fáceis de ler”.

Segundo a entrevistada, assim como a escrita, sua leitura também apresenta dificuldades desde a escolarização inicial. No entanto, refere-se prioritariamente à leitura “em voz alta”, o que atribui à falta de prática. Segundo a jovem, essa foi a justificativa apresentada pela professora de Língua Portuguesa da faculdade.

Com relação aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio, Lucy parece não ter modificado seus costumes de leitura. Relata com firmeza que nunca chegou a ler um livro na íntegra e inteirava-se de algumas partes da obra “somente para fazer prova”. Sobre essa atitude, afirma que “sempre foi mais de conversar muito” e, por isso, a “leitura nunca foi uma boa coisa”. Apresentou-se pouco paciente ao definir a maioria dos livros como monótonos e ao expressar a vontade de iniciar a leitura pelo final da história. Não se lembra de títulos requisitados pela escola e tampouco de pessoas que pudessem destacar-se pela prática leitora.

Questionada sobre o papel da escola em sua trajetória no que diz respeito ao incentivo e ao gosto pela leitura, Lucy foi incisiva: “Incentivou. Mas o fato de gostar, nunca!”. Em seguida, atribui o fracasso aos professores que, devido aos baixos salários e às escassas condições de trabalho, sobretudo nas escolas públicas, “não são muito cativantes e não fazem com que os alunos se apaixonem pelos livros” durante a fase de educação infantil e do ensino fundamental. Assim, ao alcançarem o ensino médio, os alunos “não querem saber MESMO” de ler. Nesse sentido, sugeriu que fossem promovidas, desde a escolarização inicial, atividades em sala de aula como “cantinho da leitura” ou o “dia da leitura”, em que todas as crianças, juntamente com o professor, pudessem compartilhar a mesma história.

A formação dos pais da universitária em questão parece não ter sido suficiente para que ela desenvolvesse uma relação íntima com a leitura e com os estudos. Isso fica claro quando a graduanda comenta sobre a baixa escolaridade dos pais e de alguns familiares e também sobre os episódios frequentes em que se sentiu desestimulada e desacreditada pela mãe, com relação ao futuro de seus estudos. Além disso, não houve elementos em seu relato que se referissem à oposição pelos pais ao abandono da escola convencional, em idade regular. Sugere-se que se trata, de alguma forma, da falta de investimento, seja material ou simbólico, por parte dos progenitores na longevidade escolar e no capital cultural herdado pelos seus descendentes. Isso significa que, para além das relações que os pais desenvolvem com a leitura, mais importante seria o valor atribuído a ela e à formação escolar de seus filhos, além do investimento financeiro e de tempo que dedicam a eles.

Sendo o ambiente familiar lembrado com pouco significado no que tange à trajetória de leitura, é possível inferir ainda que, no entendimento dessa família, caberia à escola a tarefa de formação do leitor. Ou seja, seu ingresso no universo letrado ocorreu, de fato, segundo Lucy, a partir do momento em que começou a frequentar a escola. Entretanto, essa instituição não colaborou para que fossem desenvolvidas estratégias que facilitassem uma formação leitora ou o desenvolvimento do gosto pela leitura por parte da entrevistada. Nesse sentido, Bourdieu (2009) expressa suas conclusões ao considerar estudos de autodidatas realizados por Jean Hébrard:

Parece-me que, quando o sistema escolar representa o papel que representa em nossas sociedades, isto é, quando se torna a via principal ou exclusiva do acesso à leitura, e a leitura torna-se acessível praticamente a todo mundo, penso que ele produz um efeito inesperado. [...] Há um efeito de erradicação da necessidade de leitura como necessidade de informação: aquele que toma o livro como depositário de segredos [...]. Penso que o sistema escolar desencoraja essa expectativa e, de uma vez, destrói uma certa forma de leitura (p. 241).

Ainda nessa direção, Lafarge e Segré (2010) discutem sobre a complexidade existente na relação entre a escola e as práticas de leitura. As autoras afirmam que essa relação depende de cada indivíduo, de suas representações sobre a escola e

sobre seus professores e também de seu meio social de origem. Assim, a escola nem sempre consegue proporcionar o nascimento e o desenvolvimento do gosto pelo ato de ler, pois, para muitos alunos, bem como para Lucy, tudo o que provém do ambiente escolar acaba ganhando ares de obrigação, de coerção. Nesse contexto,

a escola dá condições de adquirir as aptidões necessárias para ler, é a instância essencial que dá legitimidade às leituras, mas, devido às normas que transmite, às coerções diretas e indiretas que exerce, corre o risco, ao mesmo tempo, de criar entraves a uma necessidade de leitura ainda frágil (LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 89).

4.1.4 Na educação superior: o que a sinceridade declara

Em fase de escolha pela profissão, a entrevistada chegou a analisar diversas possibilidades após a desistência, influenciada pela mãe, de cursar Medicina. A estudante destaca que, além dos exemplos familiares, promotores de orgulho e estima, relacionava a profissão à riqueza e a uma elevada posição social. Entretanto, cogitou optar por profissões diversas como Administração de Empresas ou Arquitetura, aos 16 anos. A escolha pelo curso de Pedagogia se deu após incentivos maternos - porque a mãe julgava que a filha “gostava muito de criança”, mas sobretudo pela própria experiência profissional, como funcionária da fábrica de jogos pedagógicos do pai. Destaca que o atrativo não se deu pelas capacitações inerentes ao profissional pedagogo, mas porque, por meio da profissão paterna, “já teria meio caminho andado”.

Os planos futuros como pedagoga parecem um tanto confusos à estudante. Segundo relata, pretende se especializar em Psicopedagogia, mas a sala de aula não se apresenta como principal opção para que exerça sua prática profissional. Pretende “atender crianças, jovens e adultos em consultório, crianças com deficiências mentais, trabalhar com palestras no Brasil inteiro e aplicar testes vocacionais”. Destaca as atividades que podem ser realizadas com a utilização dos jogos e materiais pedagógicos fabricados pelo pai, como as régua laminadas coloridas - necessárias para o desenvolvimento escolar dos portadores da Síndrome

de Irlen²³ - e o material dourado, que facilita o entendimento de operações matemáticas, por exemplo. Espelha-se em um grupo multidisciplinar denominado “Vias do Saber”, composto por educadores e profissionais da saúde, localizado na capital Belo Horizonte, destinado à educação inclusiva e para o qual o pai fornece o material que produz. Percebe-se, nesse momento, que a graduanda apresenta um interesse especial por áreas da Pedagogia diversas à docência e por isso a Psicopedagogia aparece como uma possibilidade atraente. Gatti (2009) detecta o mesmo comportamento – a escolha de campos que possibilitem a atuação do pedagogo fora da sala de aula – em uma parte considerável dos estudantes desse curso em seus estudos sobre a pouca atratividade da carreira docente²⁴.

Ao mesmo tempo, Lucy não descarta a possibilidade de ser professora de educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental, justificando-a como sendo gratificante conviver com crianças que “acreditam em você”, como pode ser observado em seu discurso:

[...] o professor da criança é... é como se fosse os pais dela! Pelo menos eu tive muito as minhas professoras como... vi muito as minhas professoras ali... como... nossa... minha primeira... [...] Então assim, acho que é muito orgulho, sabe? Você ter uma criança que te admira!

Ao tratar das leituras realizadas no ensino superior, a pesquisada perguntou aberta e comicamente: “É para ser sincera?”. Logo em seguida foi enfática ao responder “Nenhuma!”. Ao elaborar a resposta, completou que os professores desse primeiro período solicitam muitos resumos, o que é realizado pela aluna de forma descomprometida, utilizando o computador e sem leitura prévia do texto selecionado. Exalta o próprio desempenho, relacionando-os às boas notas e destacando a indignação das colegas, embora sugira que os mestres não leiam tais

²³ A síndrome de Mears-Irlen é um distúrbio visual-perceptivo cuja base neurológica acredita-se ser um déficit no córtex visual primário. Provoca distorções na qualidade de interpretação visual, levando a uma desorganização no processamento cerebral das informações recebidas pelo sistema visual e, portanto, prejudica a leitura do afetado. O diagnóstico pode ser facilmente confundido com a dislexia. No entanto, seu tratamento deve ser realizado por meio de lentes coloridas, que reduzem as dificuldades relacionadas ao ato de ler (GUIMARÃES *et. al*, 2008).

²⁴ Como estudiosa da temática, Gatti (2009) sugere que a desvalorização do magistério refere-se à precarização do trabalho docente, bem como aos baixos salários e ao desprestígio social atribuído à profissão nos últimos anos.

atividades para que então avaliem. De toda forma, avalia como positivos os seus resultados numéricos gerais, visto que utiliza o celular durante toda a aula, faz anotações descontextualizadas, não estuda em casa sequer antes das provas e não se classifica como uma aluna participativa. Justifica-se ao dizer que esse é o seu modo de estar atenta aos conteúdos expostos. Entretanto, lembra ocasiões em que devolveu a prova “em branco”, que não realizou os trabalhos integrantes da nota final e que perdeu as apostilas onde estava toda a matéria para a avaliação, resultando, logicamente, em notas desfavoráveis.

Segundo a graduanda, os professores universitários dos quais até o momento foi aluna lidam com a leitura somente de duas formas: requisitam resumos ou aplicam provas sobre o conteúdo proposto. Afirma que raramente é realizado um debate ou qualquer outro tipo de intervenção relativo ao material lido. Aponta que a professora de Língua Portuguesa sugere a leitura espontânea de algumas obras literárias, inclusive costuma sugeri-las, mas Lucy não costuma estar atenta a isso, pois não se interessa pela leitura. Quanto aos colegas de classe, suspeita que sejam leitores e que insistem para que assim também seja ela, mas isso não influencia suas escolhas. Pensa que não há dificuldades na própria relação com os textos acadêmicos, embora tenha muita “preguiça” de procurar significados – na *internet*, pois não tem o costume de usar o dicionário – das palavras desconhecidas. Nessa ocasião, explicou que a estratégia utilizada para pesquisar a grafia correta dos vocábulos é digitá-la no *word* do computador pessoal ou no aplicativo de bate-papo do celular, programas que contam com a correção automática.

A futura pedagoga informou que os colegas de curso, e inclui a si mesma, apresentam dificuldades em conciliar as atividades acadêmicas noturnas com o trabalho diurno e por isso preferem não adotar a leitura por prazer em horas disponíveis, pois falta-lhes tempo. Pelo mesmo motivo pensa que os mestres do ensino superior não requisitam um volume maior de obras a serem buscadas, extraclasse, pelos seus alunos. Sugere também que os professores não desejam que se “perca o foco” do conteúdo curricular obrigatório ministrado em horário letivo.

Assim como em outros níveis de ensino durante sua trajetória escolar, na universidade Lucy continua afirmando não ter lido sequer uma obra na íntegra, além de, atualmente, não ter nenhum livro em casa, assim como não possui revistas e nem jornais. Ao ser perguntada sobre a relevância de alguns títulos daqueles aos

quais foi apresentada para sua futura prática profissional, a graduanda cita o livro intitulado “Manual para normalização de publicações técnico-científicas”, de Júnia Lessa França e Ana Cristina Vasconcellos, afirmando que pretende realizar sua leitura de forma integral. Todavia, assegura nunca ter frequentado qualquer livraria ou biblioteca, nem mesmo a disponibilizada no *campus* da universidade. Sobre esse espaço, esclarece:

As meninas vão lá, pegam o livro que precisam, eu vou, tiro xerox e leio o xerox. Acho muito mais fácil. Prefiro xerocar do que comprar o livro também, porque eu detesto livro! Ele não dobra, ele não... tem que ficar segurando pra você ler, aí às vezes você tá com uma mão só e tem aquele livrão e ele fecha... é uma falta de paciência! Aí o xerox é em espiral, a gente dobra assim e fica muito mais fácil de ler.

Vê-se que Lucy faz parte dos estudantes que utilizam a “lei do mínimo esforço” (p. 9), descrita por Silva (1993) como própria das sociedades de consumo. Nesse caso, o caminho da biblioteca fica cada vez mais longe à medida que o professor separa e disponibiliza todos os textos na sala de reprografia, que se encontra na sala no mesmo andar do prédio em que estuda. Assim, por causa do “vício das apostilas” (p. 8), muitos alunos, assim como essa entrevistada, terminam seu percurso acadêmico sem nunca ter lido um livro sequer e sem nunca, ou pouquíssimas vezes, ter ido à biblioteca.

Detecta-se, assim, a pouca familiaridade por parte da educanda com o livro, embora esse seja um material de leitura legítimo e amplamente disponível em seu contexto universitário. Mais ainda, o livro citado pela universitária como significativo para a sua atuação profissional, um manual de normalização, é um material de importante apoio em função da realização de trabalhos acadêmicos durante o curso, porém não corresponde ao elenco de obras que circulam no universo nos cursos de Pedagogia que se vinculam de forma mais objetiva aos temas concernentes à prática pedagógica.

Destaca-se ainda, neste momento, a relevância dada pela jovem à forma do material de leitura (espiral), revelando a influência do suporte na constituição da prática de ler da estudante. Nesse sentido, de acordo com a declaração de Lucy, suas escolhas são em considerável medida afetadas pela maneira como o objeto de

leitura se apresenta, ou seja, para ela, os livros dispostos em brochura são dispensados em função dos materiais que podem ser facilmente manuseados e que não necessitam das duas mãos para a leitura.

Conforme destacado anteriormente, Lucy não guarda na memória qualquer caso de identificação com professores do ensino básico ou do primeiro período de faculdade, com os quais pudesse desenvolver uma relação promissora do ponto de vista intelectual e de quem pudesse herdar disposições que favorecessem o gosto e a prática favoráveis à leitura. Ao contrário, apresenta marcas negativas, as quais protagonizam uma fase caracterizada como “muito difícil”. É nesse contexto que se reafirma o que sugere Bourdieu (1983) ao discutir a importância do “*habitus* primário” com relação à leitura no ambiente familiar, atribuindo a devida importância, também, ao “*habitus* secundário”, que insere o sujeito no mundo da leitura e da escrita e se constitui na instância escolar.

Partindo desses pressupostos, Bourdieu (1983) aponta que as crenças, os valores e as representações dos familiares com relação ao objeto de leitura são as primeiras disposições adquiridas pelos sujeitos para que o gosto e a prática leitora sejam despertados. De forma semelhante, a instituição escolar atua como mediadora da transformação do *habitus* primário, diversificando-o e tornando-o, como *habitus* secundário, o princípio estruturador de todas as experiências de leitura seguintes.

A noção de *habitus* em Bourdieu é complementada por Lahire (2004) e também utilizada nas pesquisas de Soares (1988), para auxiliar a compreensão das práticas de leitura em contextos diferenciados. Esses estudos sinalizam que as camadas populares mantêm uma relação dotada de pragmatismos com relação ao objeto de leitura, buscando ascensão social e melhores condições de vida, enquanto os sujeitos oriundos de classes abastadas e elitizadas utilizam a leitura, em grande parte das ocasiões, de forma descompromissada, para fruição e em busca de conhecimento. Portanto, nessa perspectiva, as práticas e as ações posteriores dos futuros professores em relação à leitura estariam orientadas, sobretudo, pelo “*habitus*” – adquirido inicialmente na esfera familiar – e pela constituição de um novo “*habitus*” – produzido a partir do primário. É, pois, o que afirma Lahire (2004) ao dizer que os esquemas de ações incorporados no curso de suas experiências sociais movem as ações ulteriores de cada sujeito, o que possibilita que eles ajam

em sociedades diversas. Nessa linha de raciocínio, caberia então a preocupação inerente à maneira como a relação da primeira universitária entrevistada com o objeto de leitura influenciará em suas práticas diárias enquanto docente formadora de leitores e, por conseguinte, mediadora da constituição do *habitus* secundário em seus futuros alunos.

4.1.5 Preferências leitoras: a internet como fonte de “textos bonitinhos”

No tocante às suas preferências de leitura, a jovem Lucy faz menção ao que denomina por “textos bonitinhos” e explica como sendo citações de textos relacionados à oração e a relacionamentos amorosos, “uma espécie de autoajuda”, encontrados facilmente na *internet*, geralmente por meio de redes sociais. Da mesma forma, aprecia e busca por letras de músicas românticas, assim como se orgulha de sua bela e extensa “escrita poética”, que aparece quando deseja expressar sentimentos por pessoas queridas ou amadas/odiadas. O material digitado é sempre arquivado no computador ou no celular. Nesse contexto, o interesse dessa respondente, assim como o de diversos brasileiros, pela *internet* permite indagar sobre as novas práticas de leitura que se impõem na contemporaneidade, isto é, as novas maneiras de ler e os novos objetos de leitura. Em seus estudos, Roger Chartier (2001) revela que o tempo e o espaço influenciam nas alterações sofridas nas práticas individuais e sociais de leitura. Assim, a leitura oral, coletiva e intensiva – cujo objetivo era a leitura e releitura dos textos – vem dando lugar à leitura silenciosa, individual e extensiva – ávida, ágil e muito mais informativa e de entretenimento do que de memorização e reflexão –, como é o caso daquela praticada por meio dos computadores e de sua rede universal de informações. Na mesma linha de pensamento, Abreu (2001b) afirma e defende o interesse do brasileiro pela leitura. De acordo com a autora, o problema da não leitura seria diminuído se a referência de análise deixasse de se concentrar apenas naqueles objetos e modalidades de leitura legitimados e mitificados por uma cultura elitizada, ou seja, aqueles que excluem a leitura realizada no computador. Entretanto, Tourinho (2011) salienta que o advento da internet não aumentou a dimensão da leitura no Brasil, “pois muitos, ao invés de utilizar essa ferramenta importantíssima a seu favor, como fonte infinita de possibilidades de acesso ao

conhecimento humano escrito, preferem alienar-se com as piores opções oferecidas pela rede mundial de computadores”, como é o caso de pessoas que, como a primeira entrevistada, escolhem leituras superficiais, curtas, imediatas e sem referências.

Ainda no contexto de suas práticas, Lucy conta que, ainda que em menor escala, lê também fragmentos da Bíblia, instruções de cuidados estéticos femininos e notícias de “fofoca”. As notícias de atualidades são diárias e frequentes, porque trabalha utilizando o computador, que as oportuniza com facilidade. Diz obtê-las também por meio de conversas sociais e, esporadicamente, ouvindo o jornal que passa na TV, porque “é mais prático”.

Segundo a entrevistada, suas escolhas de leitura estão diretamente relacionadas ao seu “humor”, o que claramente se define em relação ao “oitavo namorado”, com quem costumeiramente trava discussões e enfrenta separações. Nesse momento da conversa, a jovem fez extensos relatos pessoais, dotados de emoções e de carência por saber “falar algo que vá mexer com ele”. Ao ser perguntada sobre a relação que o namorado mantém com a leitura, responde que ele “também não gosta de ler e não gosta de estudar”.

Sobre as pessoas de seu convívio que são prováveis influenciadoras do ato de ler, cita somente o pai durante a infância, não consegue se lembrar de qualquer nome na adolescência e diz que hoje se sente incitada pela professora de Língua Portuguesa, embora não tenha seguido nenhuma de suas sugestões literárias. Não se considera uma influenciadora da leitura porque “não pode passar aquilo que não tem para si”, parecendo perceber a importância das experiências e do contato com essa prática para que se formem os leitores. Dessa forma, quando solicitada pelas crianças da família, primos, a ler histórias, diverte-se ao contar que costuma saltar partes e criar novos desfechos por “preguiça de ler”. O mesmo faz ao expressar sua aversão a filmes legendados: “Detesto! Não dou conta! [...] Ou eu leio, ou vejo o filme. Aí quando eu alugo um filme que é legendado, ponho lá e durmo. [...] Eu vou ler um filme? Não compensa não...”.

Com relação às práticas escritas, Lucy se diz cuidadosa para que a ortografia seja apresentável. Relata não utilizar o “internetês”, ou seja, prefere evitar abreviações ou grafias aceitáveis somente pelo universo cibernético, além de certificar-se constantemente quando há dúvidas.

Cabe ressaltar, nesse momento de análise, a preferência sem concorrentes, por parte da pesquisada, por textos breves de autoajuda ou por aqueles ligados às dicas de beleza que são encontrados facilmente por meio da *internet*. Nesse sentido, Matos (2006) e Silva (2009) observam que é possível verificar sem dificuldades na rotina contemporânea a absorção, sobretudo por jovens e crianças, de novos valores transmitidos pelos meios de comunicação de massas – como o incentivo à estética – enquanto afastam-se dos atributos intelectuais. Sugerem que essa mudança de valores da sociedade não mais pressupõe a moral e a ética como instrumentos de libertação. Pressupõe, sim, a busca pelo sucesso pessoal imediato, pela realização de desejos consumistas e pulsões absortas exclusivamente no presente. Matos (2006) percebe que, embora as gerações jovens venham conseguindo atingir níveis de instrução cada vez maiores, nota-se que optam frequentemente por utilizar o caminho da mídia, com informações prontas e facilitadas. Denomina, portanto, “analfabeto secundário” o leitor produzido por essa linguagem instantânea, imagética e breve da mídia. Segundo a autora, trata-se de um analfabeto que sabe ler, mas não sabe interpretar com humanidade, reflexão e compreensão as informações que recebe, além de ignorar o fato de lê-lo, considerando-se bem informado e subestimando a leitura ao permitir que a imagem quase sempre tome a palavra.

É possível identificar as preferências de leitura dessa futura professora como uma busca por respostas a preocupações e problemas colocados pela sua vida, pelo seu cotidiano pessoal. É comum, portanto, que esse tipo de leitor estabeleça uma aproximação pragmática de suas leituras com seus saberes pedagógicos e que busquem nelas respostas a problemas apresentados pela vida profissional, religiosa e familiar. Assim, tenderiam a se apropriar das informações que lhes são oferecidas durante sua formação a partir de seus interesses e de seus saberes adquiridos pela prática, com o intuito de organizar e efetuar suas ações. É relevante ressaltar, no entanto, que essa respondente encontra-se ainda no primeiro período de graduação, tendo sido sua entrevista realizada no começo do semestre, o que significa que o contato com os materiais de leitura oferecidos pelo ambiente acadêmico ainda está em fase inicial, portanto há pouca influência da formação.

4.1.6 Significações atribuídas à leitura: “não sou alguém que lê muito”

Lucy define, em meio a pausas e aparente insegurança, um bom leitor como “alguém que lê muito”, o que permite relacionar sua concepção de leitura à quantidade (mais leitura ou menos leitura) do material lido e não à diversidade (gêneros) que seria mais legitimada. Já sobre os objetivos da leitura, relaciona-os ao conhecimento, à aprendizagem oral e escrita e ao incremento do vocabulário. Supõe que, perpassando todos os oito períodos do curso de Pedagogia da universidade em questão, cerca de 40% dos alunos leem e que os outros 60% se dividem entre os que não leem, os que leem por obrigação e os que leem “mais ou menos”, ainda que a maioria sinta prazer ao ler.

Embora se classifique entre os que não leem e assuma não gostar de fazê-lo, a estudante é enfática ao afirmar que sua experiência com a leitura é negativa, que não se vê satisfeita por isso e que certamente se submeteria a essa prática em função de incentivar os futuros filhos. No momento da declaração reproduzida a seguir, é possível que este dado se remeta a Lahire (2004b), a respeito da relevância do fato de ver os pais lendo no que se refere à incorporação “natural” desses costumes pelas crianças:

Acho que pelo fato de eu não ver meus pais lendo... Porque muitos pais têm o costume de deitar na cama e ler. Meus pais nunca foram disso. Então eu acho que não adianta falar: ‘- Ah, você tem que ler porque é importante’. ‘- Uai, então porque é importante se você não lê?’ Então eu acho que eu aprenderia a ler mais para... aprenderia o gosto de ler mais por causa dele [um filho], para incentivar.

No entanto, utiliza argumentos como a “correria do dia-a-dia” para justificar o fato de nenhuma atitude ter sido tomada em busca da prática do ato de ler, assim como de não pretender fazê-lo tão brevemente.

Em face dessas declarações, observa-se um aspecto de tensão no perfil de Lucy, por ser uma não leitora que se apropria de um discurso legitimador da leitura sem, contudo, agir deliberadamente para se aproximar dos objetos considerados legítimos no tocante à essa prática. É possível, portanto, que a entrevistada seja fortemente influenciada por esse discurso, especialmente por estar em uma

faculdade de Educação e por cursar Pedagogia – constrangimentos apontados por Bourdieu no diálogo com Roger Chartier (2009) que podem levar um indivíduo a dizer o que julga ser a expectativa do entrevistador – mesmo que em alguns momentos Lucy não se mostre constrangida.

4.2 Teresa: uma provável leitora

4.2.1 Breve apresentação

Teresa foi a segunda entrevistada. Assim como Lucy, respondeu prontamente ao *e-mail* enviado e também escolheu que a conversa acontecesse em horário letivo, após o consentimento dos professores responsáveis, em uma sala disponibilizada pela coordenação do curso.

A seleção para as entrevistas foi baseada nas respostas dos questionários objetivos previamente respondidos. Neste caso, a procura era por estudantes filhos de pais escolarizados (ou seja, que cursaram o nível superior). Teresa, como muitos outros respondentes, marcou a opção “nível superior” quando questionada sobre a escolaridade dos pais, separadamente. Entretanto, em diversas conversas informais com os voluntários, foi possível perceber que, por vezes, o nível de ensino assinalado ao questionário não foi finalizado por um dos pais, diferentemente do que informaram. Em outras ocasiões, detectou-se que a formação relatada não se tratava de um nível de ensino superior, como é caso de Teresa que é filha de pedagoga, mas o pai, afirmado pela jovem como contador, possui formação técnica – e não superior – na área. Talvez esse comportamento tenha sido causado por alguma falha no entendimento ou na conceituação sobre os requisitos para que um curso seja considerado de nível superior. De toda forma, não foram encontrados sujeitos caracterizados como leitores e que, ao mesmo tempo, fossem provenientes de famílias com pai e mãe que tivessem o terceiro grau de escolarização completo. Por esse motivo a entrevista foi realizada com uma futura licenciada que se considera leitora, que diz gostar de ler, que estudou em escola particular durante toda a vida, mas que só tem um dos pais graduados em nível universitário.

A segunda graduanda aqui apresentada tem 18 anos, cursa o segundo período de Pedagogia, nasceu em Belo Horizonte e atualmente mora em Betim/MG

com a mãe, de 42 anos e o pai, de 52. Tem um irmão de 20 anos de idade, estudante de Engenharia de Produção de uma instituição particular, que vive com a namorada e é pai de um bebê de 2 meses, fruto do relacionamento de pouco mais de um ano. Segundo relata, seu pai é concursado e aposentado de uma importante empresa de distribuição de energia elétrica. Ainda trabalha no local, ocupando um cargo de supervisor de 7 agências. Embora tenha informado que o pai seria contador e assinalado a opção que afirma ter o mesmo cursado uma faculdade, durante a entrevista a jovem assegurou que o curso de contabilidade cursado tem caráter técnico. A mãe de Teresa é pedagoga, formada na mesma instituição frequentada pela filha, pós-graduada (*lato sensu*) na área e ocupa dois cargos – professora e coordenadora – da mesma Organização Não-Governamental (ONG) em que Teresa cumpre 8 horas semanais de estágio como monitora, uma vez por semana. Nesse local, suas atividades variam entre o acompanhamento das crianças de 06 a 12 anos em seu percurso de ônibus que as trazem da escola regular e a orientação quanto à higiene, à alimentação e à organização das crianças. Segundo informa, trata-se de um contraturno para crianças que ficam na escola por período integral.

Além da ONG citada, a entrevistada diz estagiar também em outro espaço que desenvolve atividades de tempo integral, proporcionado pelo governo do município, duas vezes por semana. Nessa, sua função se realiza em torno de planejar e promover atividades relaxantes enquanto as crianças do sexto e sétimo anos de três escolas municipais aguardam, após o almoço das 11 horas, o turno escolar, que se inicia às 13 horas. Ambas as oportunidades foram conquistadas por meio de indicação de seu pai, conhecido do Secretário de Educação da cidade. Apesar de ocupar um cargo denominado “voluntária integral”, é remunerada pelo governo com uma quantia de pouco menos de R\$500,00 por mês.

A entrevistada conta que nenhum de seus avós cursou o ensino superior. Relata ainda que concluiu tanto o ensino fundamental quanto o ensino médio em escolas particulares. Considera-se boa aluna, mesmo tendo enfrentado uma recuperação ao final do primeiro ano do ensino médio, ano em que mudou de escola. As disciplinas nas quais apresentou dificuldade foram História e Literatura. Sobre isso, a estudante relembra:

Aquela carta de Pedro Álvares Caminha...? [Referindo-se a Pero Vaz de Caminha] Nossa, é difícil demais! (risos) [...] Por causa dessa carta que caiu na prova! Eu li, mas eu não consegui interpretar muito bem, sabe? (risos) Aí eu não fui bem na prova não... Acho que eu tirei 1 na prova valendo 9!

Por meio desses relatos, torna-se possível perceber um provável empenho por parte dos pais da discente com relação a seus estudos. Nota-se que há interesse e esforços são dispendidos, ainda que não tão explicitamente, quando se trata de estudo e investimento em capital cultural, pois a matriarca da família, segundo informações colhidas, estudava e buscava formação continuada mesmo tendo crianças pequenas em casa; empenhou-se, juntamente com o pai da família, para que seus dois filhos estudassem em instituições que acreditavam ser de melhor qualidade e ainda orientam, financiam, acompanham e cobram bons resultados relativos ao desempenho dos jovens que atualmente frequentam a universidade. Lahire (2004b), por meio de seus estudos sobre as crianças de meios populares, traz elementos que permitem a reflexão sobre essa questão, ao sugerir que o sucesso escolar de um sujeito está diretamente relacionado à intervenção positiva de sua família. Ou seja, os pais de Teresa, com seus esforços financeiros e disciplinadores, acabaram por preparar sua criança para uma boa escolaridade, fundamentando-se em uma “moral do bom comportamento, da conformidade às regras, moral do esforço e da perseverança” (LAHIRE, 2004b, p. 26).

4.2.2 A leitura no contexto familiar: leitura outorgada ao professor

Ao ser perguntada sobre as relações com a leitura em seu meio familiar durante a infância, Teresa relembra que, embora tivesse mãe professora e que a presenteasse com livros, não ouvia histórias contadas por ela e nem por qualquer outro ente da família. Acredita que foi apresentada ao mundo da leitura apenas por meio da escola, onde professoras contavam histórias e a biblioteca promovia incentivos ao presentear o usuário com marcadores de página a cada vez que a ficha de empréstimos do cadastro se completava. Em casa, o contato com a leitura acontecia ao ver a mãe “agarrada na monografia” nos finais de semana. Relata que

livros de autoajuda como “A Cabana” e outros teóricos relacionados à profissão também eram corriqueiros em meio às atividades maternas.

A jovem é convicta ao declarar que não se lembra de ter presenciado atividades de leitura por parte de outros familiares em nenhum momento da vida. Entre risos, diz que o pai nunca foi um leitor e que o irmão menos ainda. Entretanto, ao se deparar com a pergunta sobre como as informações eram obtidas, respondeu rapidamente: “Ah não, meu pai sempre leu jornal! Sempre leu jornal! Ele assina o ‘Estado de Minas’, sempre assinou o ‘Estado de Minas!’”. Nesse sentido, infere-se que a estudante tende a perceber o ato de ler como legítimo apenas se o material de leitura se tratar de um livro. Assim, desconsidera jornais, revistas, folhetos e outros objetos que também oferecem leituras.

Entre as primeiras obras lidas, Teresa destaca “Chapeuzinho Vermelho”, “A Bela e a Fera”, “Os três porquinhos” e “um da boneca preta”, do qual não lembra o título. Também não se recorda se essas obras foram lidas por ela mesma ou se ouviu por intermédio de conhecidos. Afirma que às vezes lia para a avó e para as primas mais novas e que tem muitos livros em casa, organizados em um armário da sala de informática. A pequena biblioteca, segundo a entrevistada, conta com livros clássicos infantis e teóricos para as atividades profissionais da mãe. Diz que leu os infantis, mas não se prolonga nessa abordagem.

4.2.3 O espaço escolar: uma alfabetização de vagas lembranças

A etapa da entrevista que diz respeito à leitura no espaço escolar de Teresa foi marcada por pausas longas e constantes, reticências e poucas memórias, denotando uma provável insegurança por parte da respondente. Nota-se aqui, por meio de expressões corporais e orais que buscavam aprovação, que, embora a pesquisadora tenha se preocupado com o bem-estar e a espontaneidade da pesquisada, a jovem respondente desejava apresentar as melhores respostas de forma que superasse as expectativas da entrevistadora, assim como sugere Bourdieu (2007b) ao esclarecer sobre as situações de entrevista e a posição privilegiada em que o pesquisador se encontra. Assim, expressões como “Eu também gosto de estudar!” (referindo-se à pesquisadora), “Você já leu esse livro? Já leu?” (referindo-se a uma leitura livre) e repetidas vezes a finalização da frase com

“né?” (em busca de consentimento sobre o que foi falado) permitem desconfiar de uma possível insegurança da graduanda com relação à pós-graduada de um mesmo campo profissional. Essa desconfiança fez-se mais evidente quando, ao final da entrevista, ao ser perguntada sobre alguém (professor, parente, conhecido, celebridade, etc.) que a jovem admirasse e tomasse como exemplo com relação à leitura, respondeu timidamente: “Nossa, eu quero ser igual a você agora! (risos tímidos)”.

Nesse contexto, Teresa relembra que aprendeu a ler por intermédio da escola, por volta dos 7 anos de idade, e que foi um processo sem maiores dificuldades. Considera-se boa aluna, mas não consegue se lembrar de qualquer atividade realizada durante o processo de aquisição da leitura, como pode ser observado no trecho a seguir: “Eu tenho uma... assim... eu tenho pouca lembrança, né, dessa parte... mas eu lembro que eu... tentava ler, formar as palavras...”.

Entretanto, quando a pesquisadora menciona sobre as obras requisitadas pela escola, é interrompida: “Chato! (risos) Linguagem ruim... né? Alguns eram até bons, mas a maioria era ruim...”. Conta que leu algumas na íntegra – “porque tinha prova” – e outras nem começou. Os livros indicados eram referentes ao contexto histórico que estudavam nas aulas de Literatura e “Ana Terra” foi o título lembrado. Pouco depois, é contraditória. Questionada sobre o que achava, no geral, dos livros solicitados pela escola, respondeu: “Ah, até que eram bons, assim, alguns eram chatos, mas a maioria que a professora dava eu até gostava”. Mais uma vez, nessa incoerência, torna-se possível perceber uma provável adaptação da moça ao que provavelmente julgou ser esperado pela entrevistadora. Boni e Quaresma (2005), nesse contexto, explicariam que “o pesquisado poderá assumir um papel que não é o seu, assumir um personagem, ou seja, ele pode incorporar o personagem que ele acha que o pesquisador quer ouvir”.

Portanto, é possível concluir, preliminarmente, que a relação da futura professora estabelecida com a leitura na escola não se constituiu como uma experiência agradável e prazerosa. Em seu depoimento observou-se que as lembranças desse ambiente vêm muitas vezes carregadas de um mal-estar, como acontece quando diz que “Ah, tinha que ler, né? Fazer o quê?” ou “No geral eu lia. Porque tinha prova, né?”. Entende-se que, a escola é reconhecida, nessa trajetória, como um lugar importante para o primeiro contato com o universo das letras, mas

parece não comparecer como um espaço que tenha desenvolvido estratégias que facilitaram a formação da universitária como leitora. Por meio dos relatos, entende-se que os métodos e práticas pedagógicas aos quais Teresa foi submetida em função do ensino da leitura contribuíram para um afastamento ou desenvolvimento de uma aversão ao ato de ler, e não o contrário, como seria esperado. É nessa circunstância que diz, ao descrever suas pretensões profissionais, que suas práticas relativas à leitura de alunos alfabetizados serão diferentes das que experienciou: “Não ser uma coisa tão chata tipo prova, deixar eles contarem histórias, uma coisa divertida!”.

Apesar disso, os anos iniciais de escolarização aparecem com críticas minimizadas à prática de leitura. Embora fossem obrigatórias fichas de livros caracterizadas como “chatas” pela entrevistada, memórias relacionadas à biblioteca vieram à tona com bons sentimentos. A estudante universitária recorda que, entre 6 e 8 anos, os professores orientavam visitas semanais ao local, onde apreciavam os livros, ouviam histórias ou assistiam a alguns filmes sentados sobre um grande tapete. Nesse momento, é possível inferir que, ao contrário das práticas pedagógicas da sala de aula, o espaço da biblioteca, nos momentos em que se fez presente, aparece como uma potencialidade e possibilidade de se constituir em uma relação positiva com a leitura. Talvez isso ocorresse por proporcionar maior socialização com os diferentes impressos, de maneira mais informal e livre, em que se utilizava de outras estratégias de aproximação com a leitura, como a hora do conto, dramatizações, entre outros.

É perceptível seu progressivo distanciamento com relação à leitura quando Teresa conta que a primeira escola em que estudou – ensino fundamental – tinha uma biblioteca menor, tanto em espaço quanto em acervo, mas era bastante frequentada pela jovem. Havia um cadastro em seu nome e as obras espontaneamente escolhidas eram renovadas constantemente. No entanto, a coleção de livros da escola em que cursou o ensino médio, embora mais ampla e diversificada, era pouco visitada por ela. Nessa linha de raciocínio, Baudelot e Cartier (1998) mostram que a permanência, na escola, não contribui para que haja um aumento no volume de leitura dos estudantes, mas, ao contrário, observaram uma diminuição e um afastamento dessa prática. Para esses autores, a escola reduz

as oportunidades de socialização com as formas mais universais de leitura, as quais foram sugeridas e abertas na primeira socialização.

4.2.4 Na educação superior: conversão de capitais

A etapa que destacou as questões relacionadas ao ambiente universitário parece ter deixado Teresa mais confortável. Foi o momento em que seu discurso se estendeu e que transmitiu maior segurança. Declarações explícitas e incomuns devido a sua posição enquanto estudante universitária e futura pedagoga formadora de leitores serão trabalhadas neste item e provocam, mais uma vez, indagações quanto aos motivos que desobrigam as respondentes de um discurso considerado legítimo pela academia.

Segundo informa, a entrevistada optou por cursar Pedagogia por influência da mãe, que exerce a mesma profissão. Relata que, além disso, sempre sentiu prazer por brincadeiras de “dar aula” para as primas mais novas utilizando uma lousa pequena que havia no quatinho da casa da avó. Apesar disso, conta que no terceiro ano do ensino médio hesitou na escolha da profissão. Pensou em cursar Direito, pois o pai, sobre Pedagogia, “falou que a área é ruim. Dinheiro, né, salário ruim e tal...”. Entretanto, diz não ter se arrependido por seguir seus sonhos, que após a escolha contou com o apoio do patriarca e esclarece que iniciou a faculdade sem intervalos após o fim do ensino médio.

À pergunta sobre suas práticas de leitura atuais, a jovem se refere ao estágio, onde conta histórias infantis e diz gostar muito de fazê-lo porque se sente como a professora de Rubem Alves, descrita pelo próprio autor na obra “Entre a ciência e a sapiência”. Esse foi um momento interessante, pois foi possível perceber que o livro citado provavelmente não faria parte de sua resposta inicialmente, não sendo, portanto, incluído, pela estudante, como parte de suas práticas de leitura atuais. Nota-se que, por vários momentos da entrevista, materiais de leitura solicitados pela escola ou pela universidade não foram contabilizados no tocante à prática de ler. Possivelmente, portanto, essa estudante tem para si, em conceito, que praticar a leitura significa ler por prazer, por livre escolha, para a expansão intelectual, como

geralmente se faz quando se opta por livros de literatura²⁵. Em seguida, portanto, à exploração da pergunta realizada pela pesquisadora, esclarece que a obra de Rubem Alves está sendo lida na íntegra e também resumida, para que se conclua um trabalho avaliativo integrante de uma das disciplinas obrigatórias. Nessa mesma resposta, demonstra prazer pela leitura teórica indicada e ainda expressa claramente sua opinião sobre o que Anne-Marie Chartier (2004) classificou como um modelo de leitura prescritivo, aquele que é proposto pela instituição escolar e que caminha contraditoriamente ao modelo proposto pela biblioteca, que trata de uma leitura prazerosa e livre, como já discutido anteriormente. O trecho abaixo, retirado da conversa com a universitária no momento em que falava sobre o livro “Entre a ciência e a sapiência”, aponta esse raciocínio:

Tô lendo ele inteiro, tô fazendo trabalho dele. Resumo. Aí... ele tava contando que ele conheceu a leitura porque uma professora dele contava história pra ele! E ele falou assim que... é... a imaginação dele iiiia... né? Então não era uma coisa assim, que era obrigação de ler, que você tem que ler pra fazer uma prova e... Ele nunca gostou disso! Então eu acho que isso é que eu tenho que despertar nas minhas crianças... o gosto da leitura! Não é fazer com cobrança. Então eu conto, elas... eu mostro a leitura: ‘- O que vocês acham que aconteceu aqui?’ Elas ficam olhando, sabe? Ah, é assim que eu faço com elas. Eu sempre lembro dele e é como essa professora que eu tento ser! E tem um filme também que eu vi, sabe? [...] “A professora maluquinha”...? [...] E ela... fazia isso também! Ela era uma professora assim!

Em outro instante da conversa, Teresa cita o título “O inferno de Gabriel”, o primeiro livro de uma trilogia do autor Sylvain Reynard. Trata-se de um romance sedutor, com toques eróticos²⁶; é um *best-seller*, e foi escolhido por indicação de uma colega de classe – descrita pela entrevistada como leitora praticante, “bem mais velha” e a única da turma capaz de influenciar suas leituras – durante uma aula de Língua Portuguesa em que discutiam com a professora sobre o ato de ler. Percebe-se aqui a importância do investimento, por parte dos mestres, em tempo das aulas para que se discuta e indique diferentes gêneros de leitura, de forma que

²⁵ Teresa manifestou esse possível modo de pensar quando classificou o pai como não leitor, ainda que o seja dos jornais, não incluiu a leitura obrigatória da faculdade entre suas práticas e citou uma colega que admira pela prática de ler e por considera- leitora, mas que só lê por motivos de fruição, ou seja, não lê o material obrigatório do curso.

²⁶ Descrição disponível em sites de resenhas como em <http://www.vicioemlivros.com/2013/10/resenha-o-inferno-de-gabriel-livro-1.html>.

a curiosidade seja incitada nos alunos, dependendo de suas preferências e objetivos. É possível notar ainda que professores são, de fato, grandes influenciadores dessa prática, mas amigos, conhecidos e colegas também podem fazer esse papel, ainda que despretensiosamente, em momentos de convivência social ou facilitados pelo mediador da sala de aula. É o que se pode observar no fragmento a seguir, retirado da entrevista:

- Foi na aula da... da [professora de Língua Portuguesa]. Tava falando sobre leitura... aí ela [a colega] falou desse livro. De tanto que ela falou... ela falou assim, bem desse livro. Aí eu fiquei curiosa! Aí eu comecei a ler!

- E ela fala sempre de livros?

- Não, foi só essa vez, por causa da aula da [professora], sabe? [...] Mas ela tá sempre lendo.

Sobre o gosto pela leitura, Teresa, assim como Lucy, é sincera ao afirmar que não apresenta essa qualidade. Conta que opta sempre por sair com o namorado quando há tempo livre e que para ser considerado bom, o texto precisa ser capaz de despertar interesse no leitor, como faz o mencionado de Rubem Alves, mas não consegue explicitar de que forma isso acontece. Os impressos científicos lidos até o momento foram todos exigidos pelo curso de graduação, assim como suas visitas à biblioteca da instituição, onde os próprios professores, com objetivo de facilitar o acesso, a leitura dos alunos e a consequente melhora na dinâmica de suas aulas, emprestam as obras de interesse, separam o(s) capítulo(s) que serão utilizados em aula e deixam na sala de reprografia para que sejam reproduzidos e adquiridos pelos seus educandos, de forma que, na maioria das vezes, frequentar a biblioteca torna-se dispensável, assim como a leitura do livro de forma integral.

Ao relatar sobre os materiais de leitura com os quais tem mais contato na academia, a estudante Teresa cita, assim como Lucy, as fotocópias constantemente realizadas de artigos, de capítulos de livros, de revistas, de materiais formulados pelos professores e até mesmo de livros inteiros. Embora considere difícil a leitura requisitada pela graduação, pensa se sair bem com a ajuda de dicionários e releituras, sem maiores dificuldades. Afirma que, embora leia grande parte do material solicitado,

tem também muita coisa que eu não leio, que eu acho assim... Igual, tem coisa assim que é muito antiga... material, sabe? Eu leio, assim, mas não dou tanta importância não, porque eu acho desatualizado. Tem muita coisa que eu acho desatualizada aqui.

Acerca dessa temática, cabe elucidar os fatores de legibilidade relacionados ao texto, sugeridos por Allende e Condemarín (2002). Segundo explicam, tais fatores podem ser linguísticos, materiais e, como nesse caso, de conteúdo. Isso significa, portanto, que o tamanho e a forma das letras, sua clareza, bem como a cor e a textura do papel, o comprimento das linhas, a fonte utilizada no texto, a constituição de seus parágrafos e sua variedade tipográfica são características que podem comprometer a compreensão, o interesse e a escolha pela leitura. Conversas informais com diversos estudantes corroboraram o proposto pelos autores citados, de forma que possibilitaram queixas a respeito de alguns docentes. Esses, embora – e talvez por esse motivo – tenham muitos anos de profissão, não renovaram a aparência e, provavelmente, o conteúdo do material utilizado durante as aulas. Assim, entre os arquivos dos graduandos de Pedagogia há materiais bastante obsoletos – datilografados e até mimeografados, o que pode trazer desmotivação aos leitores.

Continuando o relato sobre o seu ponto de vista a respeito das práticas pedagógicas de seus mestres, Teresa apontou novamente um conceito de leitura relacionado exclusivamente ao prazer e à livre escolha. À pergunta se tais profissionais incentivam o ato de ler, providenciou uma resposta negativa. Citou nomes de apenas duas professoras que o faziam, excluindo a que orientou a tão apreciada obra de Rubem Alves. Em seguida, explicou dizendo: “Ah, esse foi trabalho. É obrigatório!”.

“Então, se é obrigatório, todos leem?” – foi a pergunta seguinte. A resposta deu-se em tom divertido e tranquilo, nessa hora sem qualquer temor sobre o que a entrevistadora poderia julgar.

Não, ih, a maioria paga pra fazer trabalho! (risos) [...] É individual, mas no primeiro período também eu vou te confessar que eu fiz trabalho pra um tanto de gente! (risos) Trabalho pras minhas colegas. (risos) [...] Resumo! Colei por baixo, por cima... (risos) [...] As meninas todas

trabalham, né? (risos) Aí como eu tenho dia livre... aí eu fiz. [...] Mas sempre eu cobro, tá doida? (risos)

Talvez tal declaração tenha sido facilmente exposta porque a aluna respondente encontra-se em posição de privilégio, já que é a recebedora e não a pagadora dos valores. Ou seja, ainda que vender trabalhos seja uma atitude sabidamente indevida, Teresa lê e executa as atividades como se espera de um aluno dedicado. Neste momento, questiona-se, então, se o procedimento seria tão claramente exposto se a respondente fosse parte dos não leitores pagantes.

Como queixa, a jovem relata que, em grande parte das vezes, nada é feito a respeito das leituras que são sugeridas ou requisitadas. Segundo explica, os resumos são corriqueiramente a alternativa escolhida, quase sempre em forma de cópias fiéis de trechos do texto, avaliados de forma subjetiva nunca compreendida pelos avaliados e o material lido é poucas vezes discutido posteriormente. Sobre isso, reclama:

Ela [a professora] pediu para fazer o trabalho, fizemos... a maioria não fez, né, igual tô te falando... Postei e não discuti e acabou, entendeu? Todos [os professores] mandam fazer resumo. E tem uns que era só copiar. Com palavras do texto, nem era com suas palavras... [...] Copia tudo como tá, igualzinho. Eu escrevi uma palavra errada pra ver se ela corrigia, ela não corrigia não, você pode escrever qualquer coisinha lá que vai... se escrever muito tá bom! Não corrige nem discute.

É provável que Teresa, assim como todos os outros matriculados no curso de graduação, busca um ensino eficiente, de boa qualidade e quer se tornar uma profissional de sucesso, por isso se sente no direito de expressar suas insatisfações relativas ao ensino que recebe. Nessa mesma linha de análise, Tourinho (2011) confirma que

O próprio desenvolvimento pedagógico de muitas instituições de ensino superior contribui para o aumento do abismo entre o aluno e a leitura. É raro o fomento ao debate de textos diversos e de obras inteiras, enquanto chovem as fotocópias de capítulos de livros e trechos retirados da internet, descontextualizados e 'mastigados' pelos professores.

Silva (1993) faz menção aos trabalhos escritos comumente realizados por alguns graduandos, nos quais se observa com frequência a cópia literal, sem que o estudante se coloque ou demonstre alguma inferência crítica dentro do que se propôs a investigar. Conforme o autor, essa atitude faz com que os textos percam sua validade, uma vez que são mecanicamente estudados para o cumprimento de uma obrigação que gerará apenas notas. “Estabelece-se, assim, o ‘círculo vicioso do silêncio’ – a única voz autorizada a falar, a afirmar, é aquela contida nos livros; a voz do estudante não soa dentro do trabalho que ele próprio produziu...” (p. 6).

Entretanto, trechos do discurso da respondente permitem suspeitar de certa contradição, visto que, embora critique as práticas tradicionais, compostas por leituras obrigatórias e enfadonhas, reconhece-as como as que surtem resultados, isto é, pensa que são essas as que geram o aprendizado. É o que se pode perceber no fragmento a seguir, quando a estudante fala sobre uma avaliação baseada em filmes de curta-metragem. No processo, grupos assistiram a filmes diferentes, orientados pelo professor. Em seguida, apresentaram suas análises à turma e aconteceu um debate, intermediado pelo mestre, que buscou uma forma de determinar as notas de maneira pouco convencional: “Aí você apresentava sua parte, falando, aí ele falava se estava certo, se estava errado, só completar... e você ganhava a nota! Ah, isso não foi uma avaliação, isso não é uma avaliação!”. Neste ponto, portanto, pode ser que Teresa considere como avaliação o esquema conservador que adota provas rígidas e sem consulta e que, assim, exija a leitura prévia obrigatória de informações delimitadas pelo avaliador, sem permitir muita inferência ou interpretações que expressem pontos de vista diferentes.

Para reafirmar e complementar esse pensamento destaca-se aqui o comentário da entrevistada a respeito de um professor que admira e no qual se inspira profissionalmente:

Olha... pela experiência até o segundo período, eu acho que os professores também influenciam [a prática de leitura dos alunos]. [...] Eu acho que os professores têm deixando muito à vontade aqui. Muito à vontade... não tá cobrando muito... Sabe? Não sei se é só no curso de Pedagogia... se são todos... [...] Acho que ele [o professor admirado] cobra mais, ele corrige as coisas palavra por palavra na prova... é... ele... ele fala que professor não pode chegar na sala e ler um texto com os alunos não. Ele não pode nem tocar no livro, ele tem que falar tudo com

os alunos sem ler! Ele passa a matéria e tudo tá na cabeça dele, ele não olha nem uma hora o material! Professor pra ele tem que ser assim: não chega na aula e lê pros seus alunos não, você tem que ler em casa! Então é desse jeito! Isso com certeza é melhor! [...] Acho que o professor tem que ser assim, que tá na universidade... aquele perfil!

Nesse contexto, Duarte, Pinheiro e Araújo (2012) ressaltam que é comum que estudantes universitários apresentem dificuldades relacionadas ao material acadêmico, material que exige dos leitores o uso frequente de procedimentos metacognitivos. Os autores sugerem que tais objetos de leitura científica nem sempre são bem operacionalizados pelo futuro profissional pelo fato de, por vezes, ele não saber claramente o objetivo norteador de sua leitura, fazendo com que não compreenda a relação existente entre teoria e prática. Além disso, há as dificuldades com o vocabulário e com a habilidade de fazer interpretações. Assim, é provável que existam alunos que prefiram a facilidade de ouvir as informações já processadas e disponibilizadas pelo educador, em detrimento de realizar sua leitura e construir significados baseados em suas vivências e inferências. Entretanto, vale dizer que o conhecimento, sobretudo o acadêmico, é construído por meio do contato – leitura e produção – de diversos textos, como livros, artigos científicos, comunicações, palestras, monografias, dissertações, teses, entre outros, inclusive os resumos e resenhas. Nesse sentido, a prática pedagógica dos professores basear-se-ia em ser um buscador, divulgador e mediador do conhecimento, e não em ser um simples transmissor (DUARTE; PINHEIRO; ARAÚJO, 2012). Possibilitando o contato com o material acadêmico impresso, seria também possível que se incentivasse a pesquisa, uma característica forte e constituinte da universidade.

4.2.5 Preferências leitoras: juventude à flor da pele

Aos 18 anos, Teresa diz que sempre foi estudiosa. Afirma que gosta de ler, embora essa não seja sua atividade preferida e que essa qualidade foi construída na escola. A jovem relembra sobre um colega de classe durante o ensino médio, um menino esforçado, de “letra linda”, que lia todo o material e executava todas as tarefas solicitadas pela escola. Era um rapaz a quem admirava e de quem sempre gostava de estar perto, embora fosse comprometido.

Há 7 meses encontrou o primeiro namorado. Um amigo de seu irmão que, segundo conta, não é estudioso e não gosta de ler. Tem 24 anos e trabalha como autônomo em uma oficina mecânica. Nas horas de lazer apreciam o cinema. Esse é também o assunto preferido e lido quando chega o jornal assinado pelo pai, juntamente com o horóscopo. Barbosa (2010) encontra resultados semelhantes a esse quando, em um estudo que investiga a relação de estudantes adolescentes e jovens de uma escola pública de Juiz de Fora com a leitura, descobre que 39,8% das meninas escolhem o gênero horóscopo como preferência de leitura. Conclui, como nesta pesquisa, que, por vezes, a escolha de jornais como suporte de leitura pode associar-se mais ao entretenimento ou ao lazer do que propriamente à busca de conhecimento.

Teresa sinaliza, ainda, que a fase da vida em que se encontra norteia seus interesses e curiosidades. Disse que utiliza a *internet* com frequência, sobretudo no aparelho telefônico, que permite o deslocamento e a agilidade. Utiliza esse meio para se inteirar sobre assuntos femininos como moda e beleza, o que encontra em *blogs* de famosos. No próprio dia da entrevista, inclusive, a estudante diz ter realizado uma pesquisa utilizando essa tecnologia. Entretanto, quando questionada, sentiu-se acanhada e preferiu não esclarecer a temática de interesse. Respondeu, entre sorrisos, que se tratava de “coisas íntimas”. Nesse momento, é possível reportar-se novamente às análises de Silva (2009), quando sugere que as buscas atuais de leitura priorizam informações sucintas e rápidas na busca por interesses restritos à compreensão de si mesmo e do mundo que a cerca.

Em face desse relato, nota-se que os resultados de Teresa são semelhantes aos encontrados na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (FAILLA, 2012), que constatou que 58% da população entrevistada utiliza a *internet* para recreação ou entretenimento, 76% não acessam redes sociais ou blogs que falem sobre livros ou literatura e 45% nunca ouviu falar de livros digitais. Ainda sobre esse contexto, Tourinho (2011), como pesquisador da leitura de universitários, sugere que muitos desses sujeitos, ao invés de utilizar a ferramenta *internet* como fonte infinita de possibilidades de acesso ao conhecimento escrito, preferem alienar-se com as piores ofertas de leitura existentes na rede mundial de computadores – as que se limitam a informações rápidas, sem referências e, muitas vezes, duvidosas. Assim, torna-se importante perceber que afirmar que os jovens brasileiros leem pouco pode

ser controverso quando se inclui a leitura digital entre os gêneros. O que vem perdendo espaço na vida desses indivíduos, portanto, é a leitura formal e legitimada que os livros, por exemplo, oferecem. Assim, o ato de ler ainda está consideravelmente presente em muitas trajetórias, mas de outras formas, caracterizadas por eles como mais lúdicas e interessantes, embora sejam invisíveis à escola e às avaliações dos programas internacionais, como o PISA²⁷.

Quanto aos livros impressos, as opções da respondente estão sempre permeando o gênero romance. Afirma escolhê-los pela capa ou por indicação de conhecidos, como aconteceu com os dois títulos *best-sellers* citados, comumente caracterizados pela mídia como “sedutores” ou “eróticos”: O “Inferno de Gabriel”, de Sylvain Reynard, não foi completamente apreciado, assim como “Cinquenta tons de cinza”, de Erika Leonard James, que também teve sua leitura interrompida ao fim das férias. A graduanda justifica dizendo que, em período letivo, precisa ler o que a faculdade demanda durante a semana e aos finais de semana prefere descansar e namorar. Acrescenta que lê revistas esporadicamente, atraída pelas capas, e entre elas destaca exemplares com temáticas adolescentes, como “Atrevida” e “Capricho”.

As inúmeras demandas da faculdade são geralmente cumpridas por Teresa. Prefere realizá-las em casa, nos dias em que não trabalha e com silêncio à sua volta. O mesmo não é exigido quando a leitura trata de entretenimento. Nesse caso, a jovem utiliza a *internet* do celular enquanto está na academia, no ônibus e raramente – por falta de momentos livres – no trabalho. Isso mostra que ainda há certa valorização por parte da universitária com relação à leitura que, assim como a instituição escola, considera legítima. Pelo seu comportamento, Teresa sugere que a leitura que considera legítima exige consideráveis momentos e capacidades de concentração, autorrecolhimento e atenção para que possa ser entendida e interpretada de forma que possibilite a execução das tarefas acadêmicas. Entretanto, Horellou-Lafarge e Segré (2010) atribuem à prática de leitura atual, abundante de textos, características multiformes e desconcentradas. Nesse raciocínio, afirmam que

²⁷ O Programme for International Student Assessment é uma iniciativa internacional de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>.

leem-se vários livros ao mesmo tempo, passa-se de uma leitura à outra; cada vez menos momentos específicos são dedicados à leitura, lê-se nos meios de transporte, fazendo outra coisa, ouvindo televisão, música, saboreando uma refeição, à espera de uma consulta médica. O tempo consagrado à leitura é um tempo intermitente, subtraído, roubado a outras atividades. Enfim, o silêncio deixa de ser associado à leitura; lê-se no meio do barulho, ouvindo discos, rádio (p. 132).

Considera-se, neste trabalho, que apenas a posse ou a compra de livros não classificam o sujeito como leitor. Entretanto, pesquisas (PORTO; FERREIRA, 2007) apontam que o número de livros em casa, sobretudo de literatura clássica e de obras de arte, apresentam uma correlação positiva com o desempenho do aluno na escola. Isso significa que, quanto mais livros selecionados disponíveis para o contato do aluno em casa, melhor será seu desempenho escolar e maior será a chance de se comprometer com a leitura. Nesse sentido, houve interesse em ouvir o que Teresa teria a contar sobre seus livros. Relata que há uma pequena biblioteca em casa e possui cerca de 30 exemplares. A maior parte de seu acervo trata de obras infantis, presenteadas e guardadas pela mãe. Não consegue lembrar se leu todos, mas acredita que alguns sim. Entre eles há um que corresponde ao gênero autoajuda, adquirido aos 14 anos em loja de departamento pela graduanda. Conta que recentemente realizou uma campanha de arrecadação de brinquedos para uma das escolas em que cumpre estágio e foi bem sucedida. Entre os brinquedos havia alguns livros de criança que foram guardados “na última gaveta do meu móvel” para serem utilizados quando for uma docente.

Teresa conta ainda que não frequenta livrarias e que visita a biblioteca da faculdade somente quando exigido pela demanda da universidade. Acredita que lê, em média, apenas 2 livros por ano e, mais uma vez, contabilizou somente os que escolhe por objetivo de fruição. Ao acrescentar os teóricos científicos em seus cálculos de leituras anuais, responde: “Ah, aí é mais, né, por causa da faculdade... Mas... mais picado, né, eu não leio o livro... inteiro não.”. E conclui explicando por que deixou de ler por prazer: “Ah, eu já estudo bastante, né? Então, se eu tenho um horário livre eu não vou ler!”. Em suma, pode-se afirmar que a segunda entrevistada, assim como a primeira, é parte dos alunos que “tomam a leitura como um fardo e não desfrutam o prazer que poderia resultar de seu ato” (LAJOLO, 2000). No caso

de Teresa, essa autora especificaria ainda que a jovem lê porque se acostumou a fazê-lo.

4.2.6 Significações atribuídas à leitura: “Incentivar a leitura não é papel de professor universitário!”

Teresa define, em meio a pausas e incertezas, um bom leitor como “alguém que está sempre lendo coisas que não são inúteis”. Por meio dessa conceituação e após análise de toda a entrevista, faz-se possível concluir que tal entrevistada assumiu um discurso que considera como válidas e formadoras de bons leitores apenas as obras literárias ou científicas, legitimadas pela instituição acadêmica ou escolar. No entanto, ao relatar sobre suas próprias práticas, elenca *best-sellers* e exclui materiais teóricos específicos de sua graduação. Questiona-se, portanto, a clareza e a segurança de sua concepção sobre um bom leitor e também sobre o que considera uma leitura “útil”, visto que esse é um parâmetro subjetivo e variável, de acordo com cada sujeito e seu respectivo contexto social.

Quanto aos motivos para que se lê, supõe que “quem lê escreve melhor, porque lembra! Por exemplo, você tá lendo aqui, aí você vai escrever a palavra amanhã... Aí você vai lembrar como você leu.”. É propício, nesse tema de análise, que se remeta novamente ao estudo de Silva (2013), quando afirma que a prática da leitura é sim importante, porém não bastante para a aquisição da boa escrita. Ou seja, esse não é o principal objetivo para que se deva ler com frequência. Entretanto, a respondente completa seu raciocínio dizendo:

E também te dá imaginação, é... quando você vai fazer uma dissertação, uma redação... [...] A professora falava: ‘- Lê várias coisas. Quanto mais fontes diferentes, melhor!’ Igual pra fazer o ENEM... então você tem mais argumentos, né?

A expressão “a professora falava” permite inferir que esse é um discurso construído por intermédio da escola, incorporado e aceito como ideal, especialmente vindo de uma estudante de nível superior e futura docente. No entanto, cabe ressaltar que a leitura canônica e literária também deve estar incluída entre esses gêneros capazes de incitar a criatividade, inclusão que se difere das práticas reais

escolares e acadêmicas, sobretudo no caso em análise. Nesse sentido, Dias (2009, p. 20) afirma que a “leitura de obras literárias se constitui justamente como a negação da alienação. Ela aguça os sentidos dos indivíduos para as coisas da vida.”. Acredita-se, portanto, que essas são características substanciais para que se produza um texto acadêmico científico ou a referida dissertação do ENEM, por exemplo.

Sobre a prática leitora dos colegas universitários, afirma que “leem só o que pede. E olhe lá!”. Justifica dizendo que os graduandos não têm tempo porque trabalham, mas pensa que a falta de incentivo por parte dos mestres também influencia nessa prática precária. Embora suponha que a maioria da equipe docente de seu curso seja formada por leitores, afirma que tais mestres não são estimuladores da prática de ler porque “não é papel deles”. E finaliza dizendo: “Acho que é mais do ensino fundamental, ensino médio... Acho que aqui eles têm que dar a aula deles, você é adulta, você lê se você quiser... A gente é bem grandinho, a gente já aprendeu tudo o que tinha que aprender!”

Esse comentário torna-se preocupante quando proveniente de uma estudante universitária, sobretudo de uma futura formadora de leitores. É relevante lembrar, nesta ocasião, o proposto por Silva (1999), citado anteriormente nesta pesquisa. De acordo com o que sugere o autor, Teresa, caso mantenha esse raciocínio, pode ser diretamente influenciada, em suas práticas em sala de aula, pela maneira como pensa a leitura. Isso significa que provavelmente não será uma incentivadora do ato de ler, comportamento avesso ao que se espera de um profissional da educação.

Ao finalizar a conversa, Teresa diz acreditar ser importante a existência de um “elo” entre pais e professores no processo de incentivo, apresentação e descoberta do ato de ler. Demonstra saber da relevância dessa atividade na trajetória de vida de qualquer ser humano, mas afirma que não mudaria nada com relação ao seu próprio percurso. Considera-se, atualmente, uma incentivadora do ato de ler. Explica que dá atenção sempre que uma criança se aproxima mostrando livros e que lê para os primos pequenos. Enxerga-se, no futuro, como professora da educação infantil, excluindo atividades com crianças que já sabem ou estão aprendendo a ler. Para introduzir a leitura, planeja atividades como contar histórias “usando fantoches” e pensa que “se [a pessoa] não for estimulada pequena, a vida inteira não vai ler!”. – Infere-se que, nesse momento, a respondente pretendeu enfatizar a significância de

introduzir a criança logo cedo no mundo da leitura. No entanto, esta pesquisa acredita que a prática da leitura não é estática e imutável. Ao contrário, como sugerem Horellou-Lafarge e Segré (2010), nunca é tarde para se formar um grande leitor. Basta que a trajetória e o contexto da vida do sujeito ofereçam oportunidades para que haja familiarização com o material de leitura.

Essa respondente foi qualificada como uma provável leitora por ter um dos pais com ensino superior completo, que investiram em escolas particulares para sua formação, por considerar-se uma praticante da leitura e por afirmar gostar de ler – no questionário –, embora tenha confessado durante a entrevista que isso não é verdade. Como Lucy, Teresa apresenta um discurso legítimo defensor da importância das atividades de leitura, provavelmente em função do curso e por estar em uma da faculdade de Educação. Além disso, ao que parece, tal discurso esteve presente também em seu ambiente domiciliar por meio dos pais que sempre cobraram organização e bons resultados escolares. A segunda entrevistada tem preferência por leituras extensivas, rápidas e informativas, que respondam a seus anseios juvenis – atividade que faz com prazer. Entretanto, lê o que é demandado pela faculdade, o que não deixa de ser uma tarefa que de fato a considere uma leitora, ainda que utilize essa dedicação como forma de ganhar algum dinheiro, ou seja, percebe-se aqui uma mobilização do capital cultural a favor desse lugar ocupado pela aluna e do ganho financeiro por ele propiciado.

4.3 Juliana: uma leitora improvável

4.3.1 Breve apresentação

O agendamento desta entrevista foi um pouco mais demorado. Após o envio de vários *e-mails* sem retorno, foi necessário que professoras e colegas de classe conhecidas da pesquisadora e da pesquisada intervissem para que o contato fosse mediado. Entretanto, ao receber verbalmente o convite, a terceira respondente foi bastante prestativa e solícita.

Juliana tem 23 anos, nasceu e reside em Itaúna/MG. Morava com os pais e dois irmãos – um de 26 e outro de 10 anos – até antes de se casar, o que aconteceu há cerca de um mês antes da entrevista. É filha de um motorista de caminhão, que

cursou até o ensino fundamental II e de uma dona de casa, que alcançou o ensino médio. O irmão mais velho trabalha com informática e trancou sua matrícula há pouco tempo, cursou dois ou três períodos de Engenharia de Produção. É caracterizado pela irmã como “preguiçoso”, embora pretenda voltar aos estudos após o casamento iminente e ainda que tenha concluído curso técnico. O irmão pequeno estuda no quarto ano do ensino fundamental. Os demais familiares também não alcançaram o curso superior, com exceção de uma tia mais velha e irmã da mãe da entrevistada, que decidiu recentemente se licenciar em Ciências Biológicas na mesma faculdade da sobrinha. Com relação ao grau de instrução, a moça destaca também a avó materna, de 83 anos, professora formada pelo curso de Magistério.

No momento do encontro, a jovem finalizava o sétimo período de graduação, o penúltimo antes de se formar. Ao falar de sua trajetória profissional, relata um longo período de experiência no setor administrativo de uma loja, seguido de dois estágios remunerados concomitantes – um alcançado por meio da prefeitura, em escola regular, outro por meio de entrega voluntária de currículo. Atualmente, após 2 anos, permanece exercendo tais atividades somente em uma instituição prestadora de serviços sociais a portadores de deficiência. Isso ocorreu devido ao vencimento dos prazos contratuais com a prefeitura do município em que estuda e mora, além de questões pessoais, que envolviam preparativos para o casamento. Sua faixa salarial, segundo informa, varia entre R\$501,00 a R\$1.000,00 e seu trabalho consiste em substituir professores ausentes, caso necessário, e auxiliar alguns alunos durante as refeições. A oportunidade de emprego foi alcançada quando, ao receber a “difícil tarefa” de acompanhamento de alunos inclusos em uma escola regular no primeiro estágio, sentiu a necessidade de conhecimentos e práticas a respeito de como lidar com pessoas deficientes, visto que coordenadores e professores não se mostravam colaborativos. Para tanto, procurou cursos oferecidos pela APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) da cidade, que não se encontravam mais disponíveis. No entanto, foi oferecida e aceita uma vaga como estagiária da instituição. Assim, conta a estudante, despertou-se o interesse e a paixão pela área da pedagogia inclusiva. A atividade proporcionou também experiências positivas relacionadas à autoestima e à execução do seu trabalho, bem

como possíveis análises críticas aos profissionais que já estão no mercado há algum tempo. Sobre tudo isso, declara:

Eu vou fazer de tudo pra ficar [na APAE, após a formatura], sabe? Lá no [estágio] da Prefeitura, a professora não gostou muito não, sabe? Porque como eu fazia as atividades, fazia tudo pronto... a hora que eu saí... desabou tudo! Foi mãe me ligando, a mãe perguntando se era alguma coisa pessoal minha com o professor e a escola, que se fosse ela ia resolver na Prefeitura, na Secretaria de Educação... eu falei: '-Não, é escolha minha, eu que estou saindo...' Aí ela falou assim: '-Não, porque agora minha filha vai ficar sozinha, eu não confio em mais ninguém...' [...] Eu devia ter deixado mais... pra professora... Mas foi uma experiência ótima! Eu só tenho a agradecer, sabe?

Além dos citados, Juliana vivenciou uma terceira atividade de docência com alunos deficientes, ainda que por apenas 3 meses. Trabalhou em uma escola particular, no nível da educação infantil. Não poupou elogios e nem intensidade ao dizer que “foi uma experiência muito boa também” e que “escola particular é o outro mundo, meu Deus do céu! É outra coisa! É... outro ambiente!”, referindo-se à melhor qualidade observada em relação ao ambiente físico, ao material disponível para a preparação e execução das aulas, ao acesso aos pais, às condições de saúde e do comportamento dos educandos, quando comparados aos presentes nas escolas públicas em que esteve.

4.3.2 A leitura no contexto familiar: só para meninas

Em casa, a jovem universitária conta que recebia estímulos leitores na medida em que a mãe acompanhava seus deveres e, ao final da tarefa, frequentemente pedia para que seus filhos lessem trechos de livros que foram emprestados pela biblioteca da escola. Em contrapartida, o pai “nunca gostou muito de escola” e tampouco é lembrado como um incentivador do ato de ler. Como justificativa para tal atitude, a entrevistada explicita que ele ficou órfão de mãe com aproximadamente uma semana de vida e, portanto, foi criado pelo pai e pelos irmãos. Sendo assim, ele “não teve esse cuidado de mãe”. Com essa declaração, começa-se a detectar, nas respostas da entrevistada a relação direta que, no seu

ponto de vista, a leitura e suas práticas apresentam com a figura feminina, nesse caso, a materna.

Juliana pensa que a responsável por sua introdução no mundo da leitura seria a mãe de sua mãe, na casa de quem até hoje alimenta, juntamente com seus familiares, o costume de passar as tardes de domingos. Desde pequenos, enquanto aguardavam o almoço e em seguida o lanche, lá os netos se deparavam com variedades de livros infantis e enciclopédias oferecidos e dispostos pelo chão da varanda pela matriarca da família. Além disso, quando as tarefas de anfitriã já estavam devidamente organizadas, a vovó lia em voz alta algumas dessas histórias, que eram continuadas ou substituídas pelas próprias crianças que já estavam em fase de alfabetização. Recordar-se com carinho das obras cheias de figuras, que certamente contribuíram para a afeição e compreensão das primeiras que despertaram-lhe interesse, e destaca como primeiros títulos marcantes a coleção do “Sítio do Pica-pau Amarelo”, seus preferidos até hoje. Os livrinhos faziam parte da biblioteca de domingo adquirida pela avó-professora ao longo da vida – desde a época em que morava na fazenda e em que a escola onde lecionava era no mesmo ambiente – e não podiam ser levados de lá. Para esse fim, presenteava seus netinhos com outros exemplares. Aliás, fatores como a localização da antiga escola e a profissão da avó são, na opinião de Juliana, responsáveis fundamentais para constituição de sua mãe e de suas tias como sujeitos leitores, ainda que todos tenham tido percursos escolares relativamente curtos.

Outro momento interessante da conversa merece ser destacado. Enquanto falava sobre sua infância e sobre o contato constante de algumas crianças da família com as histórias e os livrinhos, a respondente novamente ofereceu argumentos que demonstram claramente a origem de seu comportamento, bem como o de seus familiares, que relaciona o ato de ler a uma atitude predominantemente feminina:

Os primos pequenos reuniam... os meninos não. Os meninos gostavam mais de jogar bola, essas coisas assim. Agora, as meninas brincavam mais assim... de escolinha. A vida inteira eu brinquei de escolinha! (risos) Eu acho que eu não teria outro destino mesmo não! [Sobre ser professora]. Aí a gente sentava, uma era a professora, a outra era aluna, né, a diretora... Brincando de escolinha o tempo inteiro!

Em seguida, quando perguntada se os familiares, além da avó e da mãe, incentivavam a leitura dos filhos e/ou dos sobrinhos de alguma forma, declarou:

As tias eu sei que incentivam mais os filhos do que os tios. [...] As mulheres incentivam mais do que os homens, eu acho. (risos) [...] Acho que por questão de trabalho mesmo, igual, os meus tios trabalham fora, um é caminhoneiro, o outro trabalha na mineração, então eu acho assim, enquanto eles ficam mais fora, quem fica [em casa] são as esposas...

Nota-se por diversas vezes, no contexto de Juliana, a valorização da figura feminina no tocante ao incentivo à leitura. É possível que a tradição do meio em que a jovem vive tenha se desenvolvido como o de grande parte da população mundial, meio em que as mulheres mais velhas apresentam e incentivam a leitura das meninas, desempenhando assim um papel de mediadoras da cultura letrada em busca de um desempenho social adequado. Isso acontece porque, historicamente, o sexo feminino é mais cobrado e vigiado no que diz respeito a comportamentos em sociedade e à responsabilidade pela manutenção e perpetuação da boa moral e dos bons costumes entre os seus descendentes (AMPARO, 2013; HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010). Também é histórico que as moças tendem a ser mais sedentárias, mais estudiosas e conformam-se melhor às exigências escolares (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010). Na passagem entre os séculos XIX e XX, por exemplo, ler era uma prática compartilhada apenas entre mulheres, caracterizada como um dos poucos divertimentos permitidos no cotidiano das moças ricas da sociedade (PERROT, 2005). Entretanto, esse costume habitual, mantido ao longo do tempo e que acontece de maneira mais ou menos intencional, não acontece da mesma forma com os meninos, que são frequentemente, desde muito jovens, estimulados às atividades mais técnicas e operacionais, priorizando a disciplina de matemática em detrimento da linguagem. Talvez seja essa a origem do pensamento de Juliana que orienta as práticas de seus ancestrais – e conseqüentemente as próprias práticas – no que se refere ao ato de ler. Talvez isso explique também o fato de seus tios terem profissões menos intelectuais como motorista, caminhoneiro e minerador, bem como o de seu irmão ser um “preguiçoso” que “gosta pouco de ler” e que não gosta de estudar, pois as relações mantidas nas “comunidades de leitores” (CHARTIER, R.; CAVALLO, 1999) – ambiente familiar e

entre amigos, por exemplo – trazem uma posição confortável na escola com relação à interpretação do material escrito, ou seja, os meninos que não aprendem a se apropriar da leitura em casa, tendem a assim fazê-lo também na escola. Os resultados do PISA 2009 (INEP, 2012²⁸) corroboram o exposto, pois comprovam que as meninas têm maior habilidade de leitura do que os meninos. Elas obtiveram média de 425,2, enquanto a dos meninos foi de 396,6. Esse resultado é também extensivo àqueles obtidos na Europa, conforme os dados informados pela EURYDICE, a Rede de Informação sobre Educação na Europa (GEPE, 2009²⁹). Esses fatos permitem que se problematize, inclusive, sobre a discrepância existente entre os gêneros no que diz respeito aos estudantes matriculados nos cursos de Pedagogia, compostos, em sua grande parte, por mulheres.

Seis mulheres da família de Juliana seguiram o caminho da docência. Além da entrevistada e da avó materna, duas primas e duas tias são professoras. A jovem conta, ainda, que há uma das tias que, embora não seja uma das colegas de profissão, tem muito gosto pela leitura e possui diversas obras em casa, que, por vezes, são trocadas com a sobrinha. Essa adulta sempre foi admirada por Juliana, que relembra:

Essa tia minha eu sempre lembro. Desde pequena eu pedia a ela pra passar batom, né? Que eu sabia que ela tinha dentro da bolsa... E eu sempre via dentro da bolsa dela... E lá tinha livro! Eu sempre via que tinha um livro diferente dentro da bolsa dela. [...] Bacana demais! (risos) Sempre achei bacana!

Além da tia e da avó, a futura educadora teve oportunidades de presenciar comportamentos de leitura por parte da mãe, que é assinante de revistas, leitora de jornais e de livros religiosos católicos e do pai, que também lê jornais com certa assiduidade. Em casa até hoje tem contato com tais livros, além de alguns exemplares de quadrinhos da “Turma da Mônica”, uma coleção da *Disney* que trazia 365 histórias e por isso se intitulava “Uma história por dia”, além de clássicos

²⁸ INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa): resultados nacionais - Pisa 2009/ INEP. Brasília, 2012.

²⁹ GEPE (Gabinete de Estatística e Planejamento da Educação, Ministério da Educação). Diferenças de Gêneros nos resultados escolares: estudo sobre as medidas tomadas e a situação actual na Europa. Eurydice. Agencia de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura, 2009.

infantis, como o “Sítio do Pica-pau Amarelo”. Confessa que tem lido menos por prazer do que na infância, pois esteve atribulada com o casamento, mas demonstra a importância dada às obras do arquivo conservado e levado para a nova casa: “Tenho ainda, tudo guardado lá na minha estante! Eu gosto muito. Não dou, não empresto, não vendo! (risos)”. Confirmou o valor atribuído a esse capital cultural também em outro momento, enquanto explicava que herdou a maioria dos livros da vovó. Por ser a neta que primeiro se interessou em recebê-los, afirmou: “Eu fui a espertinha!”

Em continuação, diz pensar que em épocas passadas lia-se mais porque “não tinha *videogame*”. Como exemplo disso, cita o irmão mais novo: “Na época não tinha *videogame*, essas coisas assim, então a gente... lia mais! Hoje, meu irmão é um exemplo, o [de 10 anos]. Ele não gosta de ler! Ele gosta de ver televisão, gosta de jogar *videogame*...”. Esse fato demonstra claramente o que problematizam Silva (2009) e Horellou-Lafarge e Segré (2010) ao sugerirem que a atualidade talvez esteja apresentando uma nova lógica de comportamento, em que se estabelecem novos valores diferentes dos que cultivam os bens simbólicos. Trata-se, pois, de uma sociedade altamente consumista e imediatista, que deixa de dar valor à leitura em momentos de lazer para que se cultue o valor a objetos superficiais, temporários e descartáveis. Apesar disso, a irmã o considera um leitor em potencial, já que recebe estímulos diários durante as tarefas escolares para casa e também por meio da aquisição de obras infantis, como o cadastro ao programa de incentivo à leitura promovido por um Banco³⁰, que envia livros gratuitos anualmente.

Antes do desfecho das informações sobre o contexto familiar de Juliana, faz-se relevante destacar seu relacionamento afetivo, que concluiu o curso de Engenharia de Produção na mesma instituição, frequenta hoje um curso de especialização na área, gosta de ler materiais afins e é um incentivador da longevidade escolar na vida da entrevistada, o que será exemplificado posteriormente neste trabalho. Além disso, percebe-se, em diversos momentos deste relato, o reforço positivo que a figura materna oferece aos estudos. Sobre isso, diz com veemência: “A minha mãe sempre citou esse exemplo dela. [Ela fala:] ‘-Eu

³⁰ O programa Itaú Criança da Fundação Itaú Social promove uma campanha nacional de incentivo à leitura, desde 2005, cujo mote é “Leia para uma Criança”. Essa campanha distribui - anualmente e de forma gratuita - livros infantis por todo o Brasil, como o objetivo de sensibilizar os adultos a lerem para as crianças. Basta que se realize um cadastro no site da empresa.

não quero que vocês sigam esse caminho que eu segui, porque eu parei, eu não queria ter parado, eu queria ter estudado.”.

4.3.3 O espaço escolar: uma aluna exemplar

A terceira entrevistada conta que “aprendeu a ler e a escrever muito rápido” e sem maiores dificuldades, por volta dos 6 anos de idade. Diverte-se ao lembrar as primeiras vezes em que escreveu a letra “J”, de forma espelhada. Seus relatos revelam que as primeiras lembranças sobre suas experiências de escrita foram, assim como a leitura, fora do ambiente escolar: a prima professora enviava rascunhos e materiais descartados e assim a brincadeira de escrever acontecia. Além de reconhecer que recebia estímulos, a jovem argumenta: “Eu sempre fui muito curiosa e eu gostava de papel”. Ou seja, nessa fala, é possível perceber a disposição apresentada com relação às práticas relativas ao que propõe o material escrito.

À solicitação para que caracterizasse sua experiência de aprender a ler, Juliana responde: “Foi boa. Porque eu ficava doida pra ler meus livros! (risos) Porque [antes] eu tinha que pedir alguém pra ler, eu imaginava, né, no caso, quando eu [não lia]...”. Nesse contexto, faz-se possível destacar o caráter de emancipação e independência promovido pela descoberta da leitura (FAILLA, 2012). O fato de saber decodificar e significar a escrita que antes era uma incógnita permite que a menina, desde muito cedo, sinta que não mais depende da vontade e do modo de interpretar dos adultos que a cercam. Isso comprova, ainda, os pensamentos já discutidos de Freire (2001), porque trata o ato de ler como uma conquista evolutiva do ser humano em busca de comportamentos autônomos e ativos, que é o que se espera de um cidadão. Ainda sobre as experiências alfabetizadoras, a universitária se remete às atividades em que pesquisava em revistas ou jornais objetos que comesçassem com a letrinha requisitada pela professora, para que fossem colados no caderno. Ressalta também as atividades de pontilhados, durante a aprendizagem da letra cursiva. Essas consistiam em ligar os pontos demarcados para que, assim, o caractere fosse formado.

Durante as fases finais do ensino fundamental e todo o ensino médio, Juliana manteve seu comportamento de aluna leitora e executora de todas as tarefas

propostas pela escola. Afirma que leu todas as obras requisitadas, ainda que as relativas ao ensino médio fossem “muito chatas!”. Como exemplo, citou “O mundo de Sofia”. Sobre elas, costumava fazer resumos e fichas de livro, parte da avaliação. Justificou o desgosto pela leitura literária dizendo que “isso é antigo demaaais, umas coisas que não vão mudaaar... sabe? (risos) Que não vai fazer... uso daquilo no momento, sabe? Não gosto não.”, declaração que se relaciona a uma provável inadequação em saber lidar com a leitura de obras canônicas. Segundo Abreu (1999), essa literatura ancora a visão de mundo das elites. Por ser considerada, por intelectuais e pela academia, como cultura maior, praticada por pessoas com repertório intelectual superior, capaz de promover o bom uso da língua, de fecundar a inteligência, de elevar a consciência patriótica e humanística e de formar a personalidade integral do ser humano, é parte importante das práticas de ensino escolares e merece ser tratada não como obsoleta, mas sim como resistente às mudanças históricas (ZILBERMAN, 2011). Nessa perspectiva, pensamentos alheios em épocas alheias “não implica apenas compreendê-los, mas supostamente conduz a uma alteração naquele que pensa, o leitor” (ZILBERMAN, 2011, p. 90). Isto é, o aluno leitor da literatura canônica, ao exercitar essa prática, exerce atividades de distanciamento necessárias para a compreensão do texto lido, assim como da realidade em que está inserido e, assim, transformar-se em busca de crescimento e desenvolvimento. Entretanto, Bourdieu (2009), em debate com Roger Chartier, ajuda a compreender o comportamento de Juliana: Embora aja com características de uma boa aluna, é submetida a um sistema escolar que destrói a necessidade de leitura que carrega desde criança, vinda de seu meio familiar, para criar outra, relativa à leitura de obras literárias e promotoras de informação e conhecimento. Assim, entrando em contato médio com a literatura erudita, a estudante destrói sua experiência popular e permanece enormemente despojada, ou seja, entre duas culturas: “uma originária abolida e outra erudita que frequentou o suficiente para não ter mais nada a dizer” (BOURDIEU; CHARTIER, R., p.241).

Embora tivesse uma colega de sala com quem trocava livros, falava sobre leituras livres diversas e que fazia parte de sua comunidade leitora no ensino médio, a futura professora não atribui à escola a responsabilidade pelo incentivo a essa prática. Sobre o assunto, julga que a instituição apenas diversificou e auxiliou o desenvolvimento de sua prática de ler. É o que se pode ver no fragmento a seguir:

Porque eu já gostava [de ler] (risos). Não sei se é porque eu já tinha esse contato, então eu não acho que [a escola] fez essa diferença PRA MIM! Eu acho que se eu fosse uma pessoa que não tivesse esse contato, às vezes poderia despertar! Mas como eu já tinha contato, pra mim não fez diferença! Eu continuei lendo, o que pedia pra ler eu lia... Então eu acho que ajudou a encaminhar, porque a gente conhece outros autores, outras leituras diferentes. Mas incentivar, eu acho que não.

Assim, é notável que esforços foram largamente dispendidos, de forma consciente ou não, pelos membros da comunidade em que Juliana nasceu e viveu desde a infância para que se formasse nas jovens meninas o costume relacionado à prática leitora. Talvez seja por isso o seu bom desempenho na escola, bem como a facilidade no que concerne ao desenvolvimento das tarefas por ela instruídas. A terceira entrevistada, pelo que relata, ainda dá continuidade e reforça as suas disposições (LAHIRE, 2004) que mantêm um comportamento leitor. Essas disposições, que se manifestam por meio do gosto pelo ato de ler se originaram, muito provavelmente, nos momentos de troca afetiva que vivenciou com os familiares durante sua trajetória e que foram mediados por objetos de leitura, nesse caso, o livro infantil.

4.3.4 Na educação superior: a injustiça de ter que pagar por estar lendo

Juliana passou por um período de incertezas com relação ao curso superior. Segundo informa, terminou o ensino médio em 2009 e iniciou a graduação somente em 2011. Assim, por dois anos esteve em reflexão sobre frequentar ou não a universidade, liberdade de escolha dada pelos pais – sobretudo pela mãe –, embora utilizem suas curtas trajetórias escolares como exemplo a não ser seguido. Informa que utilizou o folheto que relacionava os cursos disponíveis na única instituição da cidade e a princípio, pelas experiências profissionais no comércio, cogitou a hipótese de se tornar uma administradora de empresas. Entretanto, a alternativa foi excluída após finalizar um curso técnico na área. Sobre isso, afirma: “Área de exatas não é comigo!”.

Em seu processo de escolha pela Pedagogia, a jovem lembra que ouviu de conhecidos e leu em reportagens diversas alguns consideráveis argumentos

relacionados ao salário dos professores e à Educação brasileira em geral, que fizeram com que hesitasse no que diz respeito à futura profissão. No entanto, a avó sempre presente, assim como duas primas – licenciadas em Letras e Matemática – e a própria mãe incentivaram a decisão. Feita a escolha, informou ao futuro marido, que respondeu prontamente: “Você tem que fazer faculdade, olha pra você ver, eu estou fazendo... Você escolhe o curso e faz! [...] Eu vou te dar de presente o vestibular. Presente de ano de namoro!”. E assim foi.

Continuando seus relatos, Juliana expõe a dificuldade financeira, fator que impediu que a mãe prolongasse os próprios estudos. Segundo a entrevistada, os pais desejam percursos profissionais diferentes para os filhos e por isso se dispõem a arcar com as despesas dos estudos. Entretanto, a moça prefere fazê-la de forma independente desde o início da faculdade.

A entrevistada não esconde seu estado de surpresa quando soube da aprovação no vestibular. Talvez em decorrência de uma autoavaliação de sua capacidade intelectual, baseando-se em sua trajetória escolar e social, e julgando-a insuficiente quando comparada a concorrentes vestibulandos, argumentou: “Eu não vim... desempenhada praquilo não! Eu vim, mas não tava acreditando muito que eu ia passar não, porque me falaram que era difícil vestibular, que quem acha que é fácil, não é, e tal... [...] Gente, nem estudei pra esse vestibular!”.

As análises desenvolvidas ao longo deste trabalho trazem pistas interessantes a serem investigadas. Assim como sugerem os estudos de Saraiva e Ferenc (2010), Nogueira, Almeida e Queiroz (2010) e de Nascimento, Souza e Ferreira (2012), fica claro aqui como a experiência do vestibular, a reação dos familiares e os próprios motivos que levam os entrevistados a escolherem cursos voltados para a formação docente variam em função de diferentes fatores associados às suas trajetórias escolares e sociais. Nesse caso, por exemplo, Juliana pertence a uma família que se compõe de diversas mulheres professoras, fontes de informação capazes de orientar e influenciar na escolha profissional e na constituição de seu capital cultural. Além disso, relata que o motivo da escolha por esse curso ancora-se em uma vocação, como se pode notar no fragmento a seguir, ao falar do momento em que fez sua opção: “Ah, eu gosto de criança, sempre gostei... eu gosto de ler, eu gosto de estudar, eu gosto de fazer esse trabalho, essas coisas... eu acho que eu vou encaixar... na Pedagogia”. No entanto, pesquisas

(NOGUEIRA; ALMEIDA; QUEIROZ, 2010) mostram que, mesmo entre aqueles graduandos que declaram o gosto pelo curso como o motivo de sua escolha, é possível perceber um processo de decisão orientado pelos valores, interesses e autoanálise da capacidade intelectual do futuro professor. Nesse sentido, as expectativas profissionais dos estudantes de Pedagogia podem estar relacionadas à possibilidade de conciliar atividades acadêmicas com o trabalho, à sua ascensão social e econômica – visto que geralmente vêm de classes sociais pouco favorecidas, com pais pouco instruídos e estudaram por toda a vida em escolas públicas – e à possibilidade de ser o pioneiro na família no que diz respeito a ter longevidade escolar. Assim, Juliana, bem como outras entrevistadas, ainda que percebam e julguem o mercado de trabalho e os salários docentes como precários, insistem em optar por cursar Pedagogia. As pesquisas citadas (NOGUEIRA; ALMEIDA; QUEIROZ, 2010; NASCIMENTO; SOUZA; FERREIRA, 2012; SARAIVA; FERENC 2010) constatam que estudantes com perfis sociais e escolares menos favoráveis, como é o caso em análise, em função de suas limitações econômicas e das fragilidades de sua formação escolar, tendem a optar pelo que é objetivamente acessível para eles, ou seja, pelos cursos menos seletivos e com menor retorno econômico e simbólico, ou seja, aqueles de acesso facilitado no vestibular, menos prestigiosos e que, conseqüentemente, preparam para profissões menos rentáveis e de menor *status*. Nos termos utilizados pelo teórico Bourdieu (1998, 2007), tais graduandos aprendem socialmente a amar o que é possível ou mais provável para eles – dadas as suas condições sociais – e a excluir de suas aspirações os sonhos improváveis. Trata-se de desenvolver o “gosto pelo necessário”. A jovem estudante reforça o exposto logo quando inicia sua resposta, ao ser questionada sobre como se deu sua escolha pelo curso de Pedagogia, dizendo entre risos: “Eu acho que, eu acho que... eu não me encaixava em outro [curso] não.”

No tocante às leituras praticadas na faculdade, Juliana foi logo dizendo que não as fez de forma integral. De forma envergonhada, diz que em quase quatro anos de curso, deixou cerca de duas obras pela metade. Segundo a estudante, os títulos indicados são geralmente teóricos relacionados à educação e o material de leitura que se sobressai é, definitivamente, a fotocópia. Carvalho (2002) e Silva (1993) definem esse material como uma das soluções encontradas pela academia para democratizar o acesso à leitura, pois seu custo é relativamente baixo para os

estudantes, comparado ao alto preço dos livros. Além disso, atualmente há serviços de copiadoras na maioria das instituições de nível superior. Isso tudo fez com que as práticas de leitura dos universitários fossem profundamente modificadas, visto que, até a década de 1960, utilizava-se prioritariamente o livro didático. Tal modificação possibilitou, então, a diversidade de leituras e o melhor acesso ao material de trabalho, embora apresente desvantagens por se tratarem, geralmente, de produtos de consumo rápidos, disponíveis e descartáveis em forma de capítulos isolados da obra original, tornando a compreensão difícil e, assim, deixa o aluno dependente da explicação do professor, incompreensão que se agrava quando os fragmentos a serem copiados são deixados sem referências bibliográficas adequadas. Explica-se, assim, o motivo de os professores continuarem, ainda que de forma ilegal, a recorrer às cópias (CARVALHO, 2002). Seja como for, a autora afirma que as fotocópias estão e permanecerão enraizadas nas práticas de leitura do ensino de graduação, afetando-as significativamente.

Em seguida, começa a desenvolver suas queixas sobre a biblioteca da instituição, que tem poucos volumes disponíveis para empréstimo e que permite o máximo de três títulos por aluno: “eu tive que tirar xerox, porque eu já tinha três no meu nome...”. Por estudar nessa universidade há cerca de três anos e meio e por frequentar constantemente a biblioteca disponível, Juliana expressa excitação ao relembrar sua descoberta pelos livros de literatura, dentre eles os favoritos de Monteiro Lobato, que teve a oportunidade de pegar emprestado menos vezes do que gostaria, devido ao limite estabelecido. Assim aparece uma nova queixa:

Tem um monte de livro lá, mas só que nunca dá pra pegar todos que eu quero. [...] Eu acho isso errado. Eu acho errado também pagar multa por conta de livro, eu já paguei várias multas por conta de livro porque eu esqueço! Eu estou lendo ele ainda! Tem que ficar renovando livro, eu me esqueço de renovar... Eu acho isso injusto porque você está lendo, você tem que pagar porque você está lendo? E é caro! É um real por dia! Eu já cheguei a pagar 15 reais de multa! Realmente eu esqueci! [...] Não adianta. Tem que pagar calada. Eu acho um absurdo pagar multa, porque a gente já paga a mensalidade e não vai poder usar a biblioteca? Às vezes a gente esquece por deslize, igual, meu celular vive sem internet! E agora que eu casei, até que põe internet lá em casa vai demorar mais um mês.

No comentário acima, a moça mostra sua indignação pelas muitas cobradas sempre que o prazo de devolução do livro é perdido. Há um sistema de informação, que avisa por *e-mail*, em tempo hábil, sobre a data limite para o empréstimo, mas nem sempre o aluno de Pedagogia tem acesso facilitado à *internet*. Seu incômodo é compreensível, embora seja conveniente salientar que não há muito que fazer para que essa política seja alterada, visto que a intenção moral de cada usuário é desconhecida. De toda forma, percebe-se a dificuldade de acesso ao livro, sobretudo quando o indivíduo se encontra em situação economicamente desfavorável, que não permite adquirir uma obra e nem fazer empréstimos com tranquilidade.

Na opinião da entrevistada, os professores de seu curso de graduação, no geral, incentivam pouco a leitura. Explica que há professores que não indicam livro algum, enquanto outros requisitam várias leituras ao mesmo tempo. Em face disso, argumenta:

Não era o livro inteiro não. Mas assim, coincidiu muito as datas. Como a gente tem aula toda quinta, então essa quinta era um, na outra quinta-feira era o outro. Então assim... E se eu quisesse ler o resto do livro? Não tinha jeito! Então era só realmente aquilo, porque não tinha tempo. Aí eu li só aquilo.

Sobre a “enxurrada de livros e/ou apostilas” costumeiramente proposta pelos docentes universitários, Silva (1993) acredita que fazem parte do privilégio ao consumo rápido dos textos, o que impossibilita a exposição, interpretação, diálogo e discussão de ideias geradas pela incursão nos mesmos. Segundo o autor, muitos desses profissionais tomam esse ato pedagógico como satisfatório, visto que o consideram como sinônimo de leituras efetuadas. De toda forma, nota-se o interesse e o empenho da universitária com relação às leituras e tarefas acadêmicas. No entanto, talvez por conta de sua rotina acelerada no trabalho e como dona-de-casa, além do extenso cronograma que deve ser cumprido pelo professor em um curto período de tempo, seu acesso ao conhecimento torna-se limitado, embora haja disposição por parte da aluna.

Diferente das outras entrevistadas, Juliana pensa que a atitude dos professores após requisitar leituras é positiva. Qualifica a maioria deles como leitora

e fala sobre a realização constante de discussões, debates, seminários e resenhas em sala de aula, o que está em consonância com o estudo de Carvalho (2002), que afirma serem esses os procedimentos docentes mais comuns na tentativa de garantir a leitura dos alunos. Pensa nisso como algo benéfico, mas julga que a maioria dos colegas não participa do procedimento de forma adequada, já que não fazem a leitura prévia do material e, por isso, não conseguem se expressar verbalmente sobre o assunto em classe. Segundo informa, ela faz parte de uma pequena turma – de cinco pessoas – que rege todas essas atividades orais.

Quanto aos textos acadêmicos, relata ter havido certa dificuldade inicial, principalmente no que tange às normas técnicas e ao vocabulário. Em outros momentos da conversa reclama também sobre a dificuldade de acesso e de manutenção do contato com certas obras da biblioteca. De toda forma, acredita que tudo isso é questão de costume e de adaptação e que, à medida que lida com esses temas e termos, tudo vai se clareando e se fazendo entender. Além disso, com frequência recorre ao dicionário, atitude que facilita o entendimento do escrito. Esses argumentos se assemelham ao proposto por Duarte, Pinheiro e Araújo (2012), quando percebem como fatores contribuintes para as dificuldades apresentadas pelos docentes em formação com relação à leitura acadêmica a falta de legibilidade do texto, a difícil aquisição/empréstimo de livros, a linguagem excessivamente técnica e a distância ou a não relação entre teoria e prática, por exemplo.

Os títulos solicitados pela graduação e lidos na íntegra pela estudante estão entre “Alegria de Ensinar”, de Rubem Alves e “A importância do Ato de Ler”, “Pedagogia do Oprimido”, “Pedagogia da Autonomia”, esses últimos de Paulo Freire. Juliana diz apreciar todos eles, porque

têm um fundamento que a gente usa até hoje. [...] Principalmente esses do Paulo Freire. Umas coisas que acontecem hoje, na realidade. Agora, esses livros que você lê que foi láaaa antigamente, que hoje o mundo tá completamente diferente... Eu acho que isso aí não... não me interessa [Referindo-se às obras literárias clássicas]. Então, quando o livro é assim, que dá pra você tirar pro seu dia-a-dia, pro seu futuro, sei lá, então eu acho que isso aí é mais interessante. Muito mais.

No fragmento exposto acima, a futura professora dá indícios sobre suas preferências de leitura. Nota-se, com facilidade, que aprecia materiais de leitura que

se relacionam aos objetivos pretendidos por meio de suas práticas profissionais, assim como os estudantes analisados por Duarte, Pinheiro e Araújo (2012), visto que os livros que se passam em contextos históricos “lá de antigamente” se referem a exemplos de clássicos literários como “A Moreninha”, “Cabocla”, “Iracema” e “Macunaíma”, gênero comumente apreciado por indivíduos oriundos de classes sociais favorecidas, ou seja, sujeitos cujo entorno cultural e cujas mobilizações familiares trabalharam conscientemente ou não para a apresentação dessas obras, bem como para o desenvolvimento do gosto pela prática (SILVA, 2009). Externamente ao ambiente da academia, escolhe *best-sellers* em forma de ficção ou de romance para fruição, como “A culpa é das estrelas” e “Crepúsculo”. Considera que, embora goste bastante de ler, tem-no feito pouco, por motivos de tempo escasso e de dificuldade visual.

Destaca-se o comportamento da entrevistada ao citar suas leituras de *best-sellers* como se as considerasse legítimas e elitizadas, em vez de pertencentes a uma cultura massificada, aquela propiciada pelas mídias e desvalorizada pelos critérios acadêmicos. Tal percepção, por parte da pesquisadora, se repetiu em conversas informais com diversos alunos da instituição estudada, bem como nas entrevistas gravadas. Assim, torna-se relevante que se problematizem os motivos de tal consideração, pois, no contexto de Juliana, assim como o da maioria das entrevistadas, a literatura canônica pode ter sido, desde os primeiros entes familiares, desconhecida, desfavorecendo seu processo de transmissão cultural e de legitimação. Ao mesmo tempo, a literatura de entretenimento (*best-sellers*) tem seus títulos fortemente divulgados pela mídia – por meio da televisão, da *internet* e de filmes que são produzidos a partir dessas obras – e, embora receba críticas por parte dos teóricos literários, tem cativado uma boa parcela do público leitor brasileiro (SILVA, 2006). Nesse sentido, é possível que a entrevistada entenda que os livros divulgados e incitados pelo forte poder de influência da mídia como parte daqueles academicamente aconselháveis.

De toda forma, Paz (2003) apresenta reflexões sobre a literatura de entretenimento no Brasil, caracterizando-a como uma estimuladora da leitura. Ela afirma que

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).

Nessa perspectiva, considera-se que a prática de ler os mais vendidos e divulgados pela mídia também é considerada uma prática de leitura. Trata-se, portanto, de um alerta aos educadores e formadores de cidadãos que leem, para que incluam em suas práticas pedagógicas a apresentação, o incentivo e a intimidade com as obras literárias, bem como sua diferenciação com relação a outros gêneros.

4.3.5 Preferências leitoras: entre o mais lido e os mais vendidos

A terceira entrevistada costuma ler diariamente antes de dormir. De família profundamente religiosa, a prioridade de leitura é sempre a Bíblia – o livro mais lido no Brasil, relatado como preferência de leitura por 42% da população entrevistada na pesquisa nacional (FAILLA, 2012) – mesmo que essa seja sua única leitura no dia. Reforça sua fé católica aos domingos, o que é bastante comum entre a população de cidades de interior, e a catequese faz parte de suas experiências como professora. Além disso, enxerga a Igreja como uma incentivadora do ato de ler, pois a análise do Evangelho é constantemente estimulada. Afirma não gostar de computador, televisão, revistas e nem de jornais, mas exalta sua preferência pelo livro de papel. As informações de atualidades são obtidas por meio do rádio, enquanto ouve música e executa as tarefas domésticas.

Quanto ao gênero de preferência, opta geralmente por romances ou suspenses, mas de forma alguma descarta os nostálgicos infantis – que provavelmente remete seus pensamentos e sentimentos a ocasiões de afeto e de convívio em família. Enquanto solteira, escolhia sempre seu quarto para autorrecolher-se à leitura. Para esses momentos valoriza o silêncio e a concentração, ainda que seja comum adormecer em meio às páginas. Casada, tem toda a casa livre de distrações para que se acomode e se entregue ao ato de ler.

Prioriza o empréstimo com amigos ou em bibliotecas, mas esporadicamente compra algum material atraída pela capa e/ou pela síntese do livro, fatores que frequentemente determinam suas escolhas, juntamente com os comentários oferecidos por conhecidos e também os disponíveis na *internet*. No bojo dessa discussão, aporta-se a Horellou-Lafarge e Segré (2010), que discutem sobre as diferenças sociais do acesso ao livro. Segundo as estudosas, a diferenciação social persiste até mesmo na diferenciação das maneiras de se informar antes de proceder à escolha de obras a serem apreciadas. Assim,

os integrantes das classes favorecidas, possuidores da cultura culta [...] leem as críticas da imprensa especializada, assistem aos programas literários, consultam obras nas bibliotecas; seu saber adquirido lhes permite buscar suas informações diretamente, folheando as próprias obras: a identificação da editora, a olhadela rápida no prefácio, o nome do autor, a quarta capa lhes possibilitam discernir as características da obra e fazer uma escolha adequada a seus interesses (p. 100).

O mesmo não se aplica às classes populares. Nesse caso, as autoras especificam que seu contexto social e os meios de comunicação de massa (blogs de *internet* e adaptações televisionadas de obras literárias, por exemplo) são os orientadores de suas leituras. Nesse sentido, amigos e conhecidos com os quais convivem, as propagandas recebidas, a exibição e oferta das obras em estandes e vitrines das grandes lojas, bem como as capas dotadas de imagens – ligação entre o livro e os “leitores fracos” (BAHLOUL, 1987 citado por HORELLOU-LAFARG; SEGRÉ, 2010) também orientam suas opções e fazem do livro “um bem de consumo como qualquer outro” (p. 100).

Durante a conversa, Juliana revela que adquire suas obras em lojas de departamento dos *shoppings* ou em bancas de jornal. Nessa perspectiva, Horellou-Lafarge e Segré (2010) continuam sua análise ao sugerir que “os integrantes das classes populares e os das classes familiarizadas com a cultura não frequentam os mesmos lugares de venda e empréstimo de livros”. Assim, as livrarias e as *megastores* especializadas em vendas de livros têm uma clientela abastada socialmente e culturalmente, enquanto as camadas populares, como é o caso dessa entrevistada, sentem-se mais à vontade nos hipermercados, supermercados, bancas de jornal ou preferem fazer a aquisição pela *internet*.

Apesar de achar caro o investimento em livros – a menos que sejam *best-sellers* (que em português significa os “mais vendidos”) populares, como o recém-adquirido “A culpa é das estrelas” – Juliana tem uma coleção de cerca de 50 livros na casa em que mora. O marido aprecia a prática da leitura, mas essa biblioteca é inteiramente da esposa. Nela, há obras compradas, alguns presentes e vários “herdados” da avó, aqueles dos tempos de infância. Calcula ler, em média, 12 a 15 títulos por ano, entre livres e obrigatórios.

4.3.6 Significações atribuídas à leitura: “Para ser um bom leitor, é preciso gostar de ler.”

As memórias da terceira respondente fazem-na ter a avó materna como principal responsável pelo incentivo à prática leitora em todas as fases de sua vida. Atualmente, no entanto, a matriarca da família encontra-se bastante idosa e doente, o que a impossibilita de fazer o mesmo com os netos mais jovens e também com os bisnetos. Assim, hoje, Juliana afirma ser ela mesma a sua incentivadora da leitura. Pensando no que propõe Lahire (2004) ao dizer que uma disposição só se constitui por meio da duração, isto é, “mediante a repetição de experiências relativamente semelhantes” (p. 28), fica evidente que a jovem alimenta sua disposição para o ato de ler à medida que se mantém, com frequência, em contato ativo com objetos de leitura.

Além do “autoincentivo”, percebe-se ainda como uma incentivadora das pessoas de quem é próxima em convivência. Como exemplo, cita o irmão 12 anos mais jovem, a quem presenteia com livros e com histórias lidas, assim como o acompanha nos deveres e leituras da escola. No trabalho com deficientes também utiliza livros e participa de feiras de leituras promovidas pela instituição. Lá, conta que não há tempo para leitura de fruição, nem mesmo para *internet*. Entretanto, considera que os colegas profissionais são vistos lendo, pois o fazem em voz alta por motivo de dificuldade ou incapacidade do público a quem atende.

Quanto ao que concebe como um bom leitor, a futura docente se refere ao prazer. Segundo explica, para sê-lo é preciso gostar de ler, porque quando há prazer, as possibilidades de interpretação e de entendimento do escrito são consideravelmente maiores. Assim, compara o ato de ler com o ato de cozinhar e diz

que, para cozinhar todos os dias, é preciso gostar de fazê-lo. Assim, a atividade não vira uma tortura e sim um prazer. Ademais, pensa que o gosto por ler deve ser despertado desde a infância, por meio de alguns minutos de histórias contadas e de atividades em família, principalmente com os pais, assim como experimentou em sua trajetória de vida. No entanto, de maneira semelhante ao que acredita Teresa, finaliza sua argumentação dizendo que “quando a pessoa não teve isso na infância, ela não vai ter esse interesse [pela leitura] depois. Então eu acho que alguém tem que incentivar na infância”. Nesse sentido, é conveniente que se remeta novamente a Horellou-Lafarge e Segré (2010), que sugerem que essa ideia estática e imutável seja reconstruída. Assim, as práticas culturais dos seres humanos estão inteiramente sujeitas a mudanças e a descobertas, dependendo do contexto em que convivem e realizam suas atividades de lazer, de trabalho e de cultura. O trabalho de um professor, por exemplo, entre outras atribuições, consiste em apresentar e qualificar o material de leitura de maneira que atinja os objetivos e os interesses de seus aprendizes e, assim, sintam-se incentivados. Partindo daí, considera-se possível que um não leitor se torne um grande leitor, ainda que na infância e em ambiente familiar essa prática não tenha sido executada e embora a união entre escola, família e contexto social de fato facilitem o processo de construção do sujeito leitor, fazendo do ato de ler uma prática cultural costumeira desde muito cedo.

Juliana aproxima os objetivos de suas leituras aos mesmos definidos por Hans Robert Jauss, citado por Zilberman (2011). O autor atribui à leitura de obras literárias uma função emancipatória, ao dizer que

A função social da literatura só se manifesta em sua genuína possibilidade ali onde a experiência literária do leitor entra no horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-forma sua compreensão do mundo e, com isso, repercute também em suas formas de comportamento social (p. 88).

De forma semelhante, a jovem entrevistada, ainda que não estivesse se referindo especificamente à leitura literária, acredita que a leitura serve para o

conhecimento de mundo, para levar aquilo que você está lendo pra uma mudança sua, na sua vida, ou para aquilo que você está vivendo. Eu acho que é um incentivo mesmo, para o dia-a-dia. Acho que tudo tem um fundamento, acho que nada é por um acaso ou alguém fez porque quis fazer. Eu acho que tem um fundamento em tudo. E na leitura também.

Esse fragmento da conversa, portanto, possibilita que se note, na respondente, uma concepção de leitura relacionada à autonomia, de forma que, entre seus objetivos como leitora, busca apreender e incorporar vivências e sensações que podem auxiliar no desenvolvimento de sua vida pessoal.

Entre suas percepções, a futura professora tem que os colegas universitários da mesma instituição, ao basear-se na própria classe, “leem por obrigação mesmo. Leem porque têm que ler!”. Além disso, não esconde certa frustração ao analisar sua trajetória acadêmica. Pensa que “poderia estar aprendendo mais do que aprendeu até hoje”, porque é, assim como os outros colegas, “pouco cobrada” e “pouco desafiada” pelos mestres, no geral. Ademais, informa: “Não sou só eu que acho isso não! Outro dia a gente andou discutindo esse assunto e... a gente que tá chegando agora no último [período], né? A gente esperava realmente, sabe? Um curso mais difícil, de ficar a noite inteira acordada estudando praquilo...”.

Contudo, como já discutido anteriormente (NOGUEIRA; ALMEIDA; QUEIROZ, 2010, NASCIMENTO; SOUZA; FERREIRA, 2012, SARAIVA; FERENC, 2010), o curso de Pedagogia no Brasil, em geral, atrai um público com perfis sociais e escolares menos favoráveis, que tende a optar por cursos menos seletivos e, conseqüentemente que apresentam um desempenho acadêmico dificultado. Assim, grande parte dos alunos que compõem uma mesma classe apresenta dificuldades, não só econômicas, mas também relacionadas ao aprendizado. Com isso, os mestres provavelmente não veem outra alternativa senão tentar adequar seu trabalho em sala de aula às capacidades e limites – disponibilidade de tempo, histórico escolar, dinâmica familiar e fatores cognitivos, por exemplo – que sejam alcançáveis a todos. Juliana, entretanto, embora tenha um perfil social semelhante aos demais estudantes, possui uma trajetória escolar diferenciada, visto que sempre se empenhou e buscou tal sucesso. Talvez esse seja o motivo pelo qual sua comunidade, composta por estudantes de potencialidades cognitivas semelhantes,

concorda com a opinião da entrevistada: “Se eu fosse professora nessa faculdade, cobraria bem mais!”.

Ao finalizar essa análise, toma-se por base o proposto por Carvalho (2002) e permite-se chamar Juliana de uma leitora escolar, mas não de não leitora. Isso significa que a futura professora leu o que lhe foi exigido na escola básica – inclusive clássicos da literatura brasileira, assim como o exigido pela universidade, além de obras que não são prestigiadas academicamente, como *best-sellers*, alguns textos da *internet*, revistas ou jornais e também a Bíblia. Embora suas origens familiares sejam pouco escolarizadas e suas práticas de fruição não sejam efetivamente literárias, acredita-se que a estudante leia com frequência e que esse comportamento se deve à junção de três elementos fundamentais, compostos por suas próprias disposições, pelos estímulos dados pela família desde a infância e pela escola. Nesse último caso, a universidade, foco deste estudo, levou-a a ler extensa e intensivamente, oferecendo à jovem possibilidades de se tornar uma leitora mais apta à medida que se aproxima do final do curso, assim como sugere Carvalho (2002). Por esse motivo, torna-se interessante suspeitar, então, que o fato de Juliana encontrar-se no período final da graduação é, de alguma forma, relevante no que diz respeito à sua prática de leitura positiva, especialmente quando comparada às outras entrevistadas, que, no momento da conversa, ainda cursavam o primeiro ano de graduação.

4.4 Letícia: uma não leitora improvável (e inacessível)

O que se planejou para o perfil da última entrevista estaria bem relacionado às características de quem aqui foi denominada Letícia: uma graduanda do quarto período e que, de acordo com respostas preenchidas por meio do questionário, é filha de um engenheiro e de uma assistente social. Segundo informou por escrito na primeira fase da coleta de dados, a jovem de 20 anos cumpre 40 horas semanais de estágio na área da Educação e é remunerada mensalmente com um valor em torno de R\$501,00 a R\$1.000,00. Afirmo ter tido, durante sua trajetória de vida, oportunidades que esta pesquisa considera valiosas, como a presença de livros infantis em casa, a figura de uma mãe leitora, o contato com um professor leitor capaz de marcá-la positivamente, a sorte de, ainda que não sempre, ouvir histórias

contadas pela progenitora e ainda uma formação, desde o ensino básico, em instituições particulares de ensino.

Contudo, ainda que tenha citado o título “Marley e eu” como uma obra marcante durante o ensino fundamental, Letícia não se considera uma leitora e não esconde que não gosta de ler. Entre as atividades prioritariamente praticadas nos momentos livres, escolhe o encontro com os amigos, ouvir música, conversar ao telefone e ficar com a família. Assistir TV, navegar na *internet* em redes sociais e assistir a filmes diversos também fazem parte de suas preferências, embora com menor intensidade. Ler, no entanto, não é uma opção de lazer para essa futura professora. Bourdieu (2009), em conversa com Roger Chartier, define a necessidade de leitura como “o que ocorre espontaneamente quando se vai ter tempo para não fazer nada, quando se vai ficar fechado sozinho em algum lugar” (p. 238), isto é, há diversos gostos e gêneros diferentes para se ler, desde as leituras que “não se pode falar”, passando pelas que “não merecem a leitura”, até as que são consideradas socialmente como “verdadeiras, não perecíveis e clássicas”. Portanto, o importante, para ser considerado um leitor, é que se leia. Nesse sentido, Letícia, de fato, não é uma leitora, assim como ela mesma reconhece.

Quando se reduz as alternativas de preferência apenas ao que aborda a temática leitura, a universitária responde, ainda por meio do questionário aplicado, que opta primeiramente por *blogs/internet*. As outras opções marcadas tratam de revistas (não especificadas), livros de romance e livros de autoajuda ou de espiritualidade, em ordem decrescente de preferência. Obras teóricas e literárias foram excluídas e, talvez por esse motivo, a estudante marcou a opção que afirmava não se lembrar se havia lido algum dos títulos solicitados pelo edital do vestibular.

Letícia não respondeu às questões que se interessavam por especificações como o título de um livro que gostaria de ler, o último livro que leu ou releu e quanto tempo faz desde que leu a última obra na íntegra. Entretanto, assinala relatando que lê somente para aumentar o conhecimento geral e para cumprir demandas da universidade. Além disso, é sucinta ao afirmar que a prática de leitura de seus colegas estudantes de Pedagogia é “ruim, pois poucos têm o hábito de leitura”.

Esse seria, então, o perfil procurado de uma não leitora improvável, pois acredita-se que filhos de famílias com capital cultural elevado têm maiores

propensões aos valores simbólicos e, portanto, também à prática leitora durante suas trajetórias de vida.

Contudo, o contato com a jovem foi bastante difícil. Por meio do endereço de *e-mail* informado não se obtinha qualquer resposta, endereço e telefone de contato estavam ausentes das informações coletadas. Ao ser abordada por colegas conhecidas em comum com a entrevistadora, disponibilizou um número de celular incorreto. Foi também informada pelos professores que a pesquisadora tentava algum tipo de comunicação: sem retorno. Antes de procurá-la pessoalmente na instituição, optou-se por uma última tentativa utilizando o acesso das redes sociais e, então, finalmente manifestou-se por escrito, como se pode observar a seguir:

Olha, semana que vem é a última semana antes das provas finais e eu não gostaria de perder matéria, até porque tem professor que não deu matéria até hoje, então semana que vem com certeza vão dar alguma coisa! E li no e-mail que vc irá realizar uma entrevista onde vai ser gravada e registrada, nessa parte eu não tenho muito interesse. Portanto, caso você puder escolher outra pessoa...

Retornando aos dados obtidos por meio do questionário respondido por escrito, destaca-se que, após caracterizar-se claramente como não leitora por opção, a estudante completa a afirmação “Leitura é...” com uma única palavra: “tudo”. Assim, infere-se que, ao considerar o ato de ler como “tudo” e não sendo ela mesma uma praticante, Letícia parece não qualificar como legítimo o seu comportamento no que concerne a essa temática. Talvez por esse motivo tenha preferido esquivar-se de contatos e análises mais aprofundadas.

Em face disso, buscou-se selecionar outro sujeito, mas nenhum se adequava aos quesitos procurados. Como um segundo plano, decidiu-se então pesquisar graduandos que tivessem pelo menos um dos pais com o terceiro grau completo, ainda que não fossem estudantes de instituições particulares, mas o fato de não se considerarem leitores continuava relevante. Embora não sem dificuldade, o questionário de Luiza foi assim selecionado. Entretanto, ao iniciar a conversa, descobriu-se que a mãe, relatada como graduada no questionário previamente respondido, não completou sua graduação em Serviço Social, um curso de 4 anos de duração, que cursou por apenas 2 anos e meio.

De toda forma, decidiu-se por apresentar Luiza. Sua entrevista traz acréscimos no que concerne ao entendimento das práticas de estudantes de Pedagogia e futuros professores de educação infantil com relação à leitura, uma vez que este trabalho pode ser útil para ajudar a desvelar as concepções e pensamentos que orientarão seus trabalhos em sala de aula.

4.5 Luiza: Uma leitora disfarçada de não leitora

4.5.1 Breve apresentação

A última entrevistada desta pesquisa tem 19 anos, está finalizando o terceiro período de graduação e há 10 meses cumpre 20 horas semanais de estágio remunerado – segundo informa, recebe entre R\$501,00 e R\$1.000,00 por mês – como monitora de educação infantil em um colégio particular da cidade em que estuda. Sonha em ser uma professora universitária, mas enquanto isso trabalha com uma turma de 20 crianças entre 3 e 4 anos de idade. Conta que conquistou essa vaga após deixar seu currículo e ser convocada para uma entrevista coletiva, em que foram selecionadas 5 meninas entre estudantes de graduação presencial, de ensino à distância, bem como de cursos de especialização e de magistério. Suas funções no trabalho se relacionam à recepção das crianças na sala, à hora do lanche e à troca de fraldas ou higiene dos pequenos. Assim, todos os planejamentos e atividades são de responsabilidade da professora graduada, a quem somente auxilia durante todo o período de aula e substitui sob orientações prévias, caso necessário.

Como relatado anteriormente, logo no início da conversa Luiza revelou sobre a formação escolar de seus pais. Segundo informa, após a separação do casal, a mãe iniciou um curso de graduação presencial em Serviço Social, em uma cidade vizinha. Depois de cinco semestres completos estudando em nível superior, engravidou e, por isso, abandonou os estudos. Hoje essa mãe mora e trabalha como secretária do namorado, que tem uma “oficina de tela de alambrado”. Mora também com a filha do novo casal, que tem 4 anos de idade e afirma, de acordo com a respondente, que pretende retomar os estudos se conseguir transferência para uma instituição de ensino à distância, pois a filha mais nova ainda é bastante

dependente. Sobre essa atitude, o atual companheiro diz apoiar, mas ao mesmo tempo se comporta e faz sugestões em favor de um pouco mais amadurecimento da filhinha antes que esse sonho se concretize.

Sobre o pai, Luiza diz que o conhece, que conviveu até os 6 anos, mas atualmente optou por não manter contato. Acredita que por parte dele tem vários irmãos pelo mundo, que mora no Ceará e que não estudou mais do que o nível médio. Sobre sua profissão, sugere entre risos:

(risos) Diiz ele que tem uma empresa de... dedetização. Ele falou que tá abrindo o negócio agora, ele veio aqui em julho, aí eu tive contato com ele. Aí diz ele que o serviço dele é esse. Mas eu não acredito muito não, porque as referências que eu tenho dele (risos) de toda a minha família, é que ele é mentiroso. Então eu não acredito muito não (risos).

Apesar disso, tem um bom convívio com o padrasto, que também não se formou na faculdade, mas é o alicerce financeiro da família que mora em um condomínio relativamente afastado do centro da cidade e por onde não passam ônibus, vans ou qualquer outro meio de transporte coletivo que possibilite o deslocamento de Luiza em função do trabalho e do estudo. Por esse motivo, a entrevistada optou por morar com os avós maternos durante a semana, embora mantenha contato diário com a mãe por telefone.

A irmãzinha de 4 anos estuda em uma escola particular renomada da cidade, para onde o pai a leva quando retorna do seu horário de almoço. A respondente lembra que não teve a mesma oportunidade, pois, criada pelos avós e pela mãe que recebia pouco mais de um salário mínimo antes de conhecer o novo companheiro, foi submetida à decisão dos familiares de não se investir em estudo. No seu núcleo familiar, portanto, é a primeira a alcançar certa longevidade escolar. Contando com os demais familiares, só há uma prima, de 27 anos, que possui graduação. Foi a primeira de toda a família e cursou Administração. Não sabe detalhar sobre os estudos da avó, que nunca trabalhou fora de casa, mesmo na época em que pegava roupas para lavar, mas acredita que o avô, a quem por vezes chama de pai, concluiu o ensino fundamental. Esse segundo pai tinha um bar ao lado de casa antes de se aposentar e era assim, por meio de conversas informais com os clientes e transeuntes, que ele obtinha informações sobre atualidades do país, do mundo e

sobretudo da cidade e do bairro onde mora há muitos anos. De acordo com ele, estudar sempre foi preciso, “mas não universidade, só coisas da escola mesmo”.

A futura professora namora há 3 anos um rapaz que também não se graduou. Segundo a moça, a faculdade foi adiada por motivo de trabalho em uma cidade do interior que não tem faculdade. Talvez ele faça um curso de Administração à distância posteriormente, mas apoia que a companheira finalize seus estudos antes do casamento que exigirá a mudança de município.

4.5.2 A leitura no contexto familiar: histórias “normais” e órfãs de livros

O ambiente familiar de Luiza apresentou-se, segundo informações obtidas por meio da própria entrevistada, escasso de lembranças ou de episódios marcantes no que concerne às práticas de leitura. Ao ser indagada se era comum, durante sua infância, que ouvisse histórias de algum ente da família, a jovem respondeu que a mãe sim, “sempre contou, essas historinhas normais, Chapeuzinho... Algumas ela lia, algumas ela contava de cabeça...”, enquanto a avó contava “as histórias de quando ela morava na roça. Tinha a mula sem cabeça, lobisomem, essas coisas assim”. Quanto aos livros com os quais tinha contato nessa época, a entrevistada novamente se remete ao ordinário: “Ah, ‘Chapeuzinho Vermelho’... deixa eu ver...’Os três porquinhos’... essas histórias comuns assim... ‘João e o pé de feijão’...”. Nota-se, portanto, que Luiza não menciona esses títulos com ênfase ou com ares de boas lembranças. Ao contrário, infere-se que a moça trata essas obras clássicas infantis como corriqueiras e nada especiais para ela ou para qualquer outra criança. Além disso, é clara ao afirmar que esses livros não eram de sua propriedade, pois, em casa, lembra-se somente de materiais de leitura destinados à pesquisa, como enciclopédias, e que, certamente, não eram direcionados à sua idade. Somente mais tarde, quando já sabia decifrar o material escrito, atividade que aprendeu na escola, adquiriu alguns exemplares de revistas em quadrinhos.

A mãe é o ente familiar mais citado por Luiza no tocante às próprias práticas de leitura e também às práticas observadas em seu meio de convívio familiar. A estudante observa, assim, que presenciou momentos de leitura de revistas, jornais e alguns materiais de trabalho realizados pela progenitora. Entretanto, não se lembra da – ou uma das – primeiras obras lidas no percurso de aprendizado da leitura.

Sobre isso, só vem à memória um episódio acontecido quando tinha por volta de 7 anos de idade:

Eu lembro que quando eu aprendi a ler, quando eu saía na rua eu lia tudo que tava escrito! Eu lembro que um dia, eu não esqueço, porque a minha mãe me xingou, de tanto que eu lia! Eu lia placa, eu lia placa de carro, tudo que eu passava eu ia lendo, lendo, lendo, aí minha mãe mandou eu calar a boca! (risos)

Contudo, após sugerir um desestímulo por parte da figura materna com relação à valorização do aprendizado e da prática de leitura, a universitária afirma ter sido ela uma incentivadora do ato de ler durante a infância da filha, pois “ela não é daquelas que pegavam o jornal e a revista e tirava. Ela deixava folhear, rabiscar... fazer o que eu quisesse.” É fato que essa atitude não deixa de poder ser interpretada como positiva e incentivadora, assim como também o é o fato de que há outras formas consideradas mais adequadas e estimulantes para que se desenvolva na criança o gosto e a vontade pela leitura, como apresentar livros apropriados para sua idade, incitar questões e curiosidades relativas ao texto ou às imagens, ler histórias diversas e ser o próprio adulto um leitor praticante.

Apesar disso, parece que a trajetória escolar da pequena irmã tomará um novo formato. Diferente da forma como ocorreu com a filha mais velha, visíveis investimentos vêm sendo feitos na educação básica da criança, de forma que, se possível fosse, os pais a formariam médica. Ademais, Luiza conta ser a caçula incentivada constantemente por todos os familiares com relação aos estudos e à leitura, de maneira que são ofertados presentes em forma de livro, histórias são contadas e não é raro que sejam aplicadas pela universitária as práticas aprendidas no curso de Pedagogia. É nesse contexto que Silva (1993) defende a realização de atividades de leitura constantes por parte dos próprios pais e parentes de muita convivência com a criança. O autor preconiza que “a leitura, enquanto um processo que se atende a diferentes propósitos, precisa ser claramente ‘mostrada’ às crianças em função das aprendizagens que ocorrem por imitação da pessoa adulta”. Infere-se, então, que, além das interações mediadas pelo livro, quanto mais frequente for a prática de leitura de Luiza e dos pais da irmã menor, maior a probabilidade de isso

se repetir no processo de desenvolvimento da própria criança, fato que teria sido perfeitamente possível se o mesmo tivesse acontecido na infância da entrevistada.

4.5.3 O espaço escolar: “- Muito prazer, eu sou o livro.”

Eis o espaço em que a leitura e o livro se apresentam a Luiza. O aprendizado que envolvia a decodificação das letras e palavras, juntamente com os seus significados, deu-se por volta dos 7 anos e meio. Sobre a escola, a futura professora conta que foi o lugar em que conheceu os livros relativos às histórias que esporadicamente ouvia em casa. As atividades que mais marcaram esse período foram os joguinhos de divisão silábica, que formavam as palavras relacionadas às figuras expostas. Outras atividades de leitura lembradas foram as realizadas com livros de letras grandes, com o alfabeto e as que se davam por meio de repetições, ao formarem alguma sílaba, como “B com A = BA”.

Aprender a ler foi uma experiência tranquila, sem maiores dificuldades. Afinal, Luiza se define como curiosa e, por isso, “tinha a maior vontade de ler!”. Compara a descoberta da leitura com o processo de aprender inglês ao dizer: “quando eu ia aprender a ler, eu tinha essa mesma curiosidade, eu quero aprender pra ver o que é que está escrito aqui, então eu ia atrás e buscava”. Nesse contexto, é possível perceber a disposição existente na última entrevistada com relação ao gosto pelo ato de ler. Definindo-se como “curiosa” e interessada por novas descobertas, poucos costumes e práticas seriam mais adequados e incitantes do que o desvelamento de materiais escritos. No entanto, talvez tenha faltado a Luiza oportunidades e estímulos que propiciassem o desenvolvimento de variadas “maneiras de ver, sentir ou agir” frente a diferentes situações de leitura. É o que Lahire (2004) denominaria por uma “inibição (estado de vigília)” de tal disposição.

A jovem graduanda informa que estudou em instituições públicas por toda a vida escolar, antes de iniciar o terceiro grau e que, além disso, por 2 anos e meio teve a oportunidade de realizar sua vontade de estudar inglês em uma conceituada escola especializada em idiomas da cidade. Entretanto, abandonou o processo de aprendizagem da língua por motivos de tempo e dinheiro escassos. Quanto às memórias escolares, continua seu relato afirmando que “Português na escola era só interpretação de texto!” e que isso

era bom só até a quarta série (risos). Porque depois a gente não entende mais os textos! (risos) Não sei se os professores que não... sabem explicar, mas até hoje [...] eu sei interpretar, mas eu não sei por no papel o que eu interpretei, às vezes. Ou não sei usar as palavras certas! [...] Eu acho que às vezes foi professor. Eu lembro que a minha professora da quarta série, eu já entrei pra sala com medo. Porque sabe quando os meninos ficam falando ‘ Ah, que ela é brava, que não sei o que lá’? Então já veio aquela coisa, aí eu já vim com aquele pré-conceito, então aquilo ali me travou muito. Era professora de tudo, na época, porque era uma professora só, quarta série ainda era uma professora só.

Esse comentário permite perceber que embora a escola tenha sido um lugar importante para o primeiro contato de Luiza com o universo das letras, ela não comparece como um espaço que tenha favorecido o desenvolvimento de estratégias que facilitassem a formação da jovem como leitora. Nesse sentido, observa-se que há certa defasagem na qualidade da relação professora-aluna nos aspectos que envolvem confiança, afetividade e segurança, uma vez que a menina sentia-se inibida e amedrontada pela professora. Assim, uma relação positiva instaurada entre mestres e aprendizes é, de fato, essencial em todos os níveis e ambientes escolares e, portanto, não é diferente quando se trata do processo de formação do gosto e do aprendizado da leitura (HORELOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010). Quanto ao que diz sobre sua dificuldade de organização das ideias durante a interpretação, essa entrevistada dispõe de características estudadas pelas autoras francesas em discussão, pois, por ser oriunda de um meio social modesto, não se beneficia da mesma impregnação e do mesmo estímulo a descobrir inúmeros textos literários propostos pelos professores que os originários de meios favorecidos econômica e culturalmente possuem desde os primeiros contatos com os familiares. Ausentes de práticas de leituras responsáveis pela facilidade de entendimento, interpretação e desenvolvimento do gosto pelo ato de ler desde a infância em seus ambientes domésticos, esses sujeitos, como é o caso Luiza, geralmente apresentam dificuldades de leitura e se sentem incompetentes, porque a associam a um fracasso escolar que levou a uma autodesvalorização (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010). Além disso, a entrevistada conta em seus relatos que, a partir do ensino fundamental II, mudou de escola por diversas vezes, por motivos como localização com relação à residência, sua turma de amigos ou primos e, na maioria das vezes,

por julgar o ensino ou os profissionais da instituição como muito fracos e liberais para uma estudante que se qualifica como “muito certinha”. Sobre esse aspecto, reporta-se novamente às estudiosas de sociologia da leitura. Segundo indicam, os alunos com o perfil apresentado, além de considerarem-se menos capazes, tendem a pensar que uma instituição de boa qualidade, por si só, lhes daria as capacidades de ler, bem como criaria as condições favoráveis ao amor à leitura, descompromissando-se de esforços pessoais para que tal prática fosse alcançada de forma positiva.

Ainda no terreno das condições de formação de leitores, Silva (1993) discorre sobre o sistema educacional brasileiro. Conforme o autor, às vezes, neste país, “chega-se ao absurdo de conceber o aluno alfabetizado como sinônimo de aluno-leitor” (p. 10), permitindo-o o avanço para séries ou graus seguintes mesmo que não tenha adquirido as habilidades necessárias sequer à série anterior. Esse fenômeno de transferência de responsabilidade para o nível escolar seguinte pode então gerar desespero, pouco aproveitamento, repetência, evasão escolar e sensação de incapacidade por parte dos alunos que não conseguem realizar as tarefas propostas pela escola e, no que concerne ao texto, não alcançam capacidades críticas. “Daí, talvez, a diferença entre ‘letores’, formados pela escola, e ‘leitores’, tão necessários à sociedade brasileira” (SILVA, 1993, p.11).

A última entrevistada conta que até a 4ª série do ensino fundamental tinha gosto pela leitura, ainda que as fichas fossem atividades frequentes. Já do ensino fundamental II tem pouquíssimas lembranças com relação às práticas de ler devido às constantes mudanças de escola. Traz na memória somente a informação de que, durante esse período, os livros eram lidos na íntegra, pois tratavam de escolhas livres feitas pelos próprios estudantes. Em contrapartida, Luiza conta que no ensino médio nenhuma obra foi lida integralmente, uma vez que eram manuseadas apenas para que se completassem as questões propostas pelas fichas de leitura como “quais são os personagens?”, “onde se passa a história?” e “qual é a ideia principal do livro?”. Ela explica que agia dessa forma

porque dava preguiça, não era um livro que eu tinha interesse em ler, o professor que mandou ler esse livro... Porque aí era um livro pra sala inteira, aí outra coisa que não tinha interesse, porque qualquer um que lia, o outro que gostava de ler te passava as respostas. Você não

precisava ler, porque você já... tinha aquilo ali. Aí às vezes não é um gosto seu... Porque eu sempre gostei de história dramática, de suspense, essas coisas... então às vezes era muito amor, ou não tinha nada a ver... aí eu não gostava muito não.

Assim, como esperado, Luiza acredita que a escola foi, sim, responsável pela sua iniciação no mundo da leitura e até mesmo provocou o despertar do gosto pela prática. Entretanto, julga que isso começou a se esvaír progressivamente com avanço dos anos de escolarização. Essa afirmação torna-se clara à análise do seguinte trecho da conversa:

[...] no ensino fundamental I incentiva mais o gosto pela leitura. Depois eu acho que já fica uma coisa muito “você tem que ler e pronto! Você é obrigado!”. No fundamental II, lá pra 7ª série, já começa isso, de que tem que ler, você é obrigado a ler. Aí não...

No bojo dessa discussão, é possível que se observe mais uma vez a aversão apresentada pelos alunos – inclusive por todas as entrevistadas desta pesquisa – com relação ao ato de ler por imposição da escola e de suas obras pré-estabelecidas sem levar em conta os interesses dos alunos. Nesse contexto, a instituição que aporta um papel preponderante na facilitação do acesso de grande parte da população brasileira à leitura e aos seus suportes é, paradoxalmente, concorrente da formação de leitores no país (SILVA, 2009).

De toda forma, entre os títulos livremente escolhidos cita “Correr ou morrer” – uma obra estrangeira do gênero ficção científica, “O mistério da casa verde” – literatura infanto-juvenil e o preferido “O futuro da humanidade”, um romance de autoria de Augusto Cury e que despertou na adolescente que era o desejo de se tornar psiquiatra, vontade que foi descartada ao descobrir que, para tanto, seria preciso cursar a faculdade de Medicina. Reforça, por diversas vezes, que nenhum livro imposto pelos mestres do ensino médio foi lido e acrescenta que o mesmo aconteceu quando candidata ao vestibular por duas vezes. Primeiramente ao tentar ser aprovada para cursar Administração e, após 4 dias de insatisfação com o curso, novamente ao realizar o processo seletivo para Pedagogia. A entrevistada se diverte enquanto conta que “não sabia que tinha que ler livros para o vestibular” porque não

leu o edital na íntegra e que usou a lógica ao pensar que, se foi aprovada na primeira experiência, obviamente o seria na segunda, uma vez que o curso eleito era historicamente muito menos concorrido. E finaliza: “Tanto é que eu não fiz nem metade dos pontos e passei em 3º lugar!”, fato que não deixa de ser constatado por muitos indivíduos de classe social desfavorecida que se encontram em fase de escolha universitária e que, por esse motivo, optam pela Pedagogia (NOGUEIRA; ALMEIDA; QUEIROZ, 2010, NASCIMENTO; SOUZA; FERREIRA, 2012, SARAIVA; FERENC, 2010).

4.5.4 Na educação superior: quando as lacunas aparecem

O curso de Pedagogia foi uma opção secundária na vida dessa respondente, uma vez que chegou a cursar quatro dias de aula no curso de Administração. Sentiu-se satisfeita com a troca, pois julga ser pouco dinâmica a atividade de “ficar sentada em uma sala com computador ou atendendo ao telefone”, como fazem os administradores na perspectiva da futura professora. Assim, após uma pausa de seis meses, retomou os estudos, embora nesse período tenha passado por três diferentes empregos na área do comércio. Ao lembrar seu processo de nova escolha, afirma:

Aí veio a ideia da Pedagogia na cabeça. Porque eu já pensei em ser tudo (risos). Pra minha mãe era ou Administração ou Medicina. Só que eu falei: ‘- Mãe, Medicina eu não dou conta, eu vejo sangue e desmaio! Como é que eu vou fazer Medicina? Não dá!’ (risos) Aí que eu lembrei que eu sempre gostei de brincar de escolinha e tal, aí eu tenho a minha irmã e vejo o tanto que eu gosto de ensinar... aí me veio a ideia: Vou fazer Pedagogia!

Tomada a decisão, Luiza conta que teve o apoio da mãe e também dos familiares. Em seguida, relata sobre as práticas de leitura que realiza na faculdade. Segundo a estudante, nesse ambiente “lê só coisa científica”, o que exemplifica citando o livro de Metodologia utilizado no primeiro período e intitulado “Manual para normalização de publicações técnico-científicas”, de Júnia Lessa França e Ana Cristina Vasconcellos. Nesse momento, torna-se interessante destacar essa obra como sendo marcante para todas as entrevistadas, visto que foi repetidamente

lembrada nas conversas como um dos primeiros – e, por vezes, o único – título com o qual tiveram contato na vida universitária. Por meio de perguntas e solicitação de maiores explicações, tornou-se perceptível à pesquisadora que a professora responsável por essa disciplina é avaliada pela maioria dos alunos como expressivamente rigorosa e, ao mesmo tempo, excelente profissional. Essa informação corrobora o que sugere o estudo de Silva (2009) – que coletou relatos de professoras com relação às suas práticas de leitura – ao destacar que, embora as docentes julgassem que os métodos e as práticas pedagógicas direcionadoras do ensino da leitura contribuíram, em sua maioria, para seu afastamento dessa atividade enquanto alunas, reconhecem a eficácia dos métodos ali adotados, gerando, sem dúvida, um sentimento ambivalente por parte das pesquisadas. É nesse contexto que Luiza e as respondentes anteriormente entrevistadas neste trabalho se inserem. Apresentam queixas com relação à rigidez, metodologia e prática de ensino da professora, mas, ao mesmo tempo, citam sua disciplina como uma das poucas que surtiram efeito no que concerne ao aprendizado eficaz e ao legítimo incentivo ao ato de ler.

No tocante à leitura livre possivelmente realizada na fase universitária, a jovem descarta imediatamente os livros. Afirma que lê por opção somente quando usa a *internet*, caso sinta necessidade de melhores explicações sobre a matéria da faculdade “que vai cair na prova” ou caso sinta-se interessada por algum eventual assunto. Tal constatação leva à reflexão sobre um provável conformismo escolar, ou seja, uma tendência de adesão e submissão às regras escolares que, como sugere Silva (2009), é possivelmente proveniente de uma mobilização escassa ou ausente dos meios familiares populares com relação, nesse caso, à leitura. Dessa forma, as práticas leitoras de Luiza são realizadas, – desde o ensino fundamental II, quando lia apenas fragmentos para que a ficha de livro fosse preenchida – em sua maioria, para cumprir as demandas e obrigações da escola ou da universidade.

Segundo a universitária, os docentes do curso que frequenta procuram estimular a leitura acadêmica ao explicarem sobre a importância dessa prática para a formação continuada, bem como para que se conquistem especializações e maiores graus de escolaridade. Além disso, esses professores indicam obras não obrigatórias, que podem servir de complementos à matéria estudada. Entretanto, a entrevistada nunca experimentou qualquer dessas leituras. Explica que assim o fez

porque falta dinheiro, uma vez que o livro de Filosofia que a interessou “custa sessenta reais mesmo no sebo e ficar pegando emprestado [com conhecidos] é ruim”. Questionada então sobre a procura pelo material na biblioteca da instituição, eis sua resposta:

Eu procurei e não achei... Naquele *site* lá [que relaciona os livros disponíveis na biblioteca da instituição]. Não achei. Diz ele [o professor] que tem, mas eu não achei. Não gosto de perguntar muito na biblioteca porque pra mim são todos sem educação. Agora que mudou o pessoal. Não atendiam a gente bem, nunca atenderam! [...] Aí agora mudou o pessoal de lá. Só que esse semestre eu fui só uma vez.

Suspeita-se, portanto, que a jovem entrevistada não se sente confortável e tampouco familiarizada com o ambiente da biblioteca. Por ser uma frequentadora esporádica do local, é provável que apresente certa dificuldade em se orientar e encontrar o que procura no endereço eletrônico autoexplicativo e também quando está fisicamente presente no local, uma vez que o professor – responsável pela solicitação e checagem das obras relativas à disciplina que ministra – garantiu a disponibilidade do título sugerido na própria universidade. Barbier-Bouvet (1986) citado por Horellou-Lafarge e Segré (2010) confirma tal suspeita ao apontar que as maneiras de um indivíduo se dirigir ao bibliotecário, bem como de vaguear pela biblioteca, de falar alto ou murmurar, de escolher ou encontrar um livro, assim como suas maneiras de ler, variam conforme suas características sociais. Dessa forma, ter disponível o material de leitura ao alcance das mãos “nem sempre facilita a leitura dos mais desfavorecidos, que esperam conselhos sem ter coragem de pedi-los” (p. 135), isto é, o fato de ter por perto uma biblioteca disponível não favorece a prática leitora de Luiza, uma estudante de classe social pouco favorecida e que, talvez por esse motivo, apresenta-se pouco confiante em um ambiente que nunca antes fez parte de seu contexto de vida. Ademais, pelo fragmento “só que esse semestre eu fui só uma vez” pode-se inferir que as dificuldades enfrentadas são complementadas pelo fato de Luiza não ser uma frequentadora assídua do espaço em questão, o que a faz se sentir uma estranha no local e na relação com os materiais a serem descobertos. É relevante salientar ainda que há, nesse caso, uma questão considerável que concerne à formação dos atendentes da biblioteca da instituição.

Segundo informações colhidas informalmente, a extensa maioria deles não possui formação superior alguma, são estagiários de diversos cursos lá oferecidos ou são oriundos de áreas que não se assemelham à de Humanas. Isso significa que provavelmente não são preparados para exercerem as funções de aconselhamento, debate e indicação de obras de acordo com as expectativas do leitor – características esperadas de um profissional bibliotecário (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010).

Novamente, às questões sobre o material de leitura mais utilizado na faculdade, surgem as fotocópias. Luiza é incisiva ao indicar o xerox como o mais frequente para que se tenha acesso a fragmentos e capítulos de livros, bem como a artigos. No entanto, revela que não lê tudo o que lhe é solicitado, porque lê “só o que vai cair na prova” e porque precisa ler sempre na véspera do dia marcado para avaliação, caso contrário, “não se lembra de nada!”. Completa seu discurso dizendo que “os textos são muito grandes e fica difícil para quem trabalha e vai direto”. Nesse ponto, a estudante encontra-se em consonância com as práticas dos futuros professores franceses, alunos do Instituto Universitário de formação de mestres, estudados por Anne-Marie Chartier. Na ocasião, a autora constatou que tais alunos se tratam de “grandes leitores”, pois leem em média 2,5 livros por mês, mas “sentem-se pouco seguros em suas leituras e, ao mesmo tempo em que acham que lhes falta tempo para ler, estimam que perdem tempo lendo” (CHARTIER, A.-M., 2011, p.95).

Da mesma forma, Luiza compreende como perda de tempo os trabalhos realizados para fins de avaliação ou de simples cumprimento das solicitações dos professores que, em sua maioria, o fazem utilizando-se da produção mecânica de resumos. Nos seguintes trechos do relato da estudante reflete-se a respeito das atuais práticas pedagógicas a que os sujeitos estão submetidos:

Eu já tô até com raiva de resumo! Não é aquele resumo que você lê e põe o que você entende. É aquele resumo copiado! Você COPIA o que tá lá no livro, só que resumido! [...] Não entendi isso até hoje, eu acho que não aprende nada. Sinceramente, com o resumo que eu faço eu não aprendo! [...] Mas se você puser do seu jeito eles tiram ponto.

Em outro momento da entrevista, reafirma:

Essa coisa de resumo, eu não concordo... tem que ser com o seu pensamento! [...] Copiar não desenvolve nada na gente! Envolve também interpretação, você fica sem interpretar por isso, porque já está acostumada a copiar, então não precisa interpretar! Aí você não entende e não entendendo não aprende. E fica por isso mesmo. Foi um texto que passou por você e pronto!

Ainda que pautadas por uma ideologia que prioriza valores e atitudes que levam o sujeito à reflexão, à autonomia e à crítica, postula-se que tais maneiras de trabalhar com o aluno refletem uma postura educacional “bancária” por parte dos profissionais docentes. De acordo com o que preconiza Freire (2001), esse tipo de educação se define por características dogmáticas e autoritárias, à medida que o “serviço bancário” a que submetem seus aprendizes prioriza a dimensão estritamente quantitativa da leitura, como o número de páginas lidas e a cópia de fragmentos para que isso se garanta e se comprove. Sugerindo e justificando a necessidade de modificação desse comportamento, o autor indica que “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (p. 12), isto é, trata-se de uma relação dialógica – e não reproduzida – entre o leitor e o objeto de leitura.

Por esse motivo, a graduanda prefere que os materiais indicados pelos mestres sejam trabalhados em forma de debate dentro da sala de aula, como faz a minoria dos profissionais. Acredita que essa forma de trabalho esclarece suas dúvidas não só por meio do exposto pela professora, como também pelo que outros colegas trazem à tona. Por considerar-se parte de um seleto grupo participativo, debatedor, com notas sempre positivas e realizador de todas as tarefas, a futura professora qualifica-se como “uma das inteligentes”, muitas vezes julgada, pelos outros integrantes da turma, como parte de um “grupinho de *nerds* que querem saber mais que o professor”. Em seguida afirma que só há uma ou duas alunas do terceiro período que leem obras além de todas aquelas propostas no ambiente acadêmico, o que definitivamente não as fazem melhores em participação, comentários ou notas com relação aos demais. Sobre essa informação, há indicações na literatura da sociologia da leitura (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010) de uma relação oscilante entre o sucesso escolar e a prática da leitura. Isso

quer dizer que nem todos os bons alunos são leitores frequentes, assim como há maus alunos que gostam de ler e encontram nessa prática um entretenimento.

Luiza confessa que teve certa dificuldade em se familiarizar com os textos científicos de sua graduação, pois não estava acostumada a lidar com esse gênero que possui “uma linguagem muito difícil, umas palavras muito fora do seu vocabulário”. Para que sejam sanadas as dúvidas de compreensão, elege somente aqueles que serão matéria de prova e, assim, recorre aos dicionários, à *internet* e, em último caso, pergunta diretamente ao professor, a quem muitas vezes “você vai perguntar e te dá uma na cara ainda. Não te explica!”. Em linhas gerais, pensa que “às vezes não pega a palavra, mas entende o contexto. Então aí dá pra fazer os exercícios, dá pra fazer a prova.” – que, afinal, é claramente o objetivo dessa integrante da pesquisa.

Na opinião da entrevistada do terceiro período, seus professores não são estimuladores de quaisquer leituras além daquelas que se relacionam às atividades da respectiva disciplina. Salienta que os poucos títulos que leu integralmente foram exclusivamente em função de atividades avaliativas, embora compreenda que muitos outros seriam importantes para sua formação como pedagoga. Julga a atitude desses mestres ausentes de incentivos com intensa reprovação ao dizer que “alguns professores, sinceramente, pensam: ‘- Tô aqui pra ganhar meu salário. Vocês que fiquem aí e se desdobre com esse texto tentando aprender alguma coisa.’”. E finaliza dizendo: “Gente, eu não quero ser uma professora assim não!”. Em outro momento da conversa, reafirma sua insatisfação e desabafa:

Porque tem professor aqui que a gente tem medo de falar... Nem pergunta, porque dá patada! Tá desse jeito! [...] Eu acho que falta mais liberdade com os professores, porque a gente tá aqui pra aprender e tem hora que eles criticam a gente de um jeito que a gente DEVERIA saber aquilo que a gente não sabe. Aí então por isso que vai dando aquele medo, aí você não pergunta mais, aí você não aprende mais! Porque você tem uma dúvida e fica com ela na cabeça, você não tira! De medo de escutar! Se fosse eu, em vez de ficar dando xingo, xingo, xingo, chamava separado e falava.

Em face desses argumentos, faz-se contundente problematizar a questão da relação entre professor aluno, ainda que já trabalhada com maior profundidade

anteriormente nesta pesquisa. Ouvindo constantes queixas e críticas de educandos direcionadas incisivamente a seus mestres, percebem-se determinadas lacunas, tanto no que concerne ao afeto e confiança quanto no que diz respeito às práticas pedagógicas apresentadas no dia-a-dia das salas de aula. As questões suscitadas nesta pesquisa permitem sugerir, assim, que se invista na formação do profissional docente, de forma que sejam capazes de se constituírem incentivadores, instrutores e mediadores não só da leitura, mas também dos valores éticos e morais humanos. Nesse contexto, pela conversa com Luiza, bem como por alguns momentos das conversas com outras entrevistadas, infere-se que uma das queixas principais dos discentes em relação aos seus mestres trata da manutenção de uma relação indiferente, além de vertical e autoritária. A esse respeito, explica Freire (1985):

O autoritarismo que corta as nossas experiências educativas inibe, quando não reprime, a capacidade de perguntar. A natureza desafiadora da pergunta tende a ser considerada, na atmosfera autoritária, como provocação à autoridade. E, mesmo quando isso ocorra explicitamente, a experiência termina por sugerir que perguntar nem sempre é cômodo (p.46).

4.5.5 Preferências leitoras: à mercê da internet

Ler não é uma atividade que agrada muito a última entrevistada desta pesquisa, que também não se considera leitora, atribuindo esse comportamento ao tempo escasso e expressa uma opinião bastante coerente com os estudiosos da sociologia da leitura ao dizer: “Para mim, leitura é hábito. Aí que você vai gostando de ler.”. Com esse comentário, infere-se que Luiza acredita na eficácia da “repetição de experiências relativamente semelhantes” que constituem a duração da disposição (LAHIRE, 2004). Nesse sentido, o sociólogo entende que a existência de condições que incentivassem e propiciassem a constante prática de leitura – como a oferta de materiais que interessem aos seus objetivos pessoais e profissionais, por exemplo – conduziriam a estudante a uma atividade leitora permeada por motivos, desejos, paixões, vontades, repetições e, conseqüentemente, prazer pelo ato de ler.

Entretanto, a jovem utiliza-se de argumentos enviesados quando tenta explicar a sua prática de não leitura:

Aqui na faculdade a gente é obrigada a ler. Mas se fosse por minha conta, acho que uma vez ou outra. Não ia ler muito não. Eu me interessava por livro, só que aí a gente não tem uma biblioteca, pra você poder ir lá, que está disponível pra todo mundo. É muito fora de mão a única que tem aqui, você não acha tudo. Aí a gente procura comprar. Quando você vai ver, o preço do livro é absurdo! Você desiste! Aí o máximo que eu leio é uma revista... *Internet*... eu leio muita matéria da *internet*. *Internet* eu leio!

Há três pontos que merecem ser destacados e analisados nesse trecho da conversa com Luiza. A entrevistada deixa claro que ler, para ela, não é um prazer e sim uma obrigação. No entanto, atribui esse comportamento à ausência de bibliotecas que tenham fácil acesso e disponham de sua literatura de interesse. Sabe-se, todavia, que a instituição frequentada pela moça oferece para empréstimos uma coleção composta por mais de 150 mil exemplares dos mais diversos livros, mantidos em uma área de 1.994,14 m² que se localiza no próprio *campus*³¹. Em face disso, Horellou-Lafarge e Segré (2010), ao citarem Passeron (1991), sugerem que o fato de haver uma biblioteca próxima não suprime a distância social e simbólica entre o sujeito e a leitura, pois essa distância leva em conta aptidões e atitudes culturais ligadas à maneira como o livro e a leitura são representadas simbolicamente. Sendo assim, ainda que o extenso acervo esteja disponível em local e tempo facilmente acessíveis, Luiza distancia-se do material de leitura por meio de seu comportamento orientado por desinteresse e pouco valor dado a ele.

Em segundo lugar, destaca-se, também como fruto da origem social dessa respondente, seu restrito poder de compra, sobretudo no que diz respeito a bens culturais. Assim, a universitária faz queixas relativas ao valor do livro, o que é suficiente para fazê-la “desistir de ler”. Porém, é possível que esse não seja um motivo de tão elevada importância para que se aborem as práticas leitoras. Essa última afirmação é consonante com a pesquisa nacional (FAILLA, 2012), que detecta que o preço do livro fica apenas em 13^o lugar como razão para se ler pouco, com 2% dos entrevistados. Em 1^o lugar tem-se a falta de interesse, com 78% e em 2^o está a

³¹ A biblioteca da instituição pesquisada encontra-se numa área central do *campus*, para que atenda a todas as centrais de ensino (compostas por cinco prédios). Assim, os frequentadores que saem de suas respectivas centrais precisam caminhar por alguns minutos ou utilizar automóveis para alcançarem o local.

falta de tempo, com 50% das respostas. Além disso, a pesquisa sugere que de nada valerá a redução do valor financeiro atribuído ao livro se os candidatos à leitura não lhe dão o relativo valor simbólico e preferem celulares ou redes sociais – constatação que aborda o terceiro ponto de relevância desse trecho: Luiza utiliza a *internet* todos os dias no celular e no computador de casa. No trabalho não há tempo para essa prática, mas tenta aproveitar todas as folgas para realizá-la. Segundo informa, lê “qualquer coisa que chamar a atenção”, desde que seja por meio de determinada rede social. A página pessoal é acessada e então assuntos diversos se dispõem em seu “*feed* de notícias”, entre os quais alguns são escolhidos e lidos na íntegra, o que variam de fofocas a sugestões ou novas descobertas que auxiliem na prática pedagógica de um professor. As informações sobre atualidades são obtidas dessa forma, pois, além do *site* de relacionamentos, acessa somente sua caixa de *e-mails*.

Este trabalho acredita na *internet* como uma ferramenta de acesso que atualmente se tornou importante para que o acesso à leitura seja facilitado. Entretanto, há ponderações, pois, ao analisar as preferências leitoras de adolescentes e jovens contemporâneos, estudos (BARBOSA, 2010) detectam que, embora se apresentem, preferencialmente, como leitores de textos da rede mundial de computadores em vez de outros suportes como revistas, jornais e livros, quando perguntados sobre o que buscam, a extensa maioria responde em favor dos jogos e *sites* de relacionamento. A pesquisa citada indica que para os jovens, portanto, – assim como acontece com Luiza – a motivação para ler na *internet* está mais ligada a relacionamento virtual e entretenimento do que à obtenção de informação/conhecimento ou ao auxílio do trabalho escolar.

O suporte escolhido para ler é, de fato, a *internet*, mas a futura pedagoga não se identifica com nenhum gênero específico de leitura. Perguntada sobre o que mais a interessa para ler, responde: “Nossa, muito difícil! Não tem nenhuma coisa específica! É igual eu te falei: se me chama atenção eu vou lá e leio.”, além de confessar que, quando precisa escolher um livro, deixa-se levar pela capa, como todos os outros consumidores de produtos de consumo de massa (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010). Ademais, relata que os únicos títulos que há em casa são os da irmã pequena – cerca de 50 títulos infantis que ficam na residência dos pais, que frequenta somente aos finais de semana. Horellou-Lafarge e Segré (2010)

corroboram a análise dessa questão quando apontam que as classes populares, como é o caso em evidência, tendem a ter poucos livros e que esses geralmente não são arrumados, classificados e nem têm um móvel que lhes seja especificamente destinado. E completam seu raciocínio dizendo que “a falta de biblioteca pode indicar a falta de uma memória organizada, de uma referência de leituras presentes ou futuras”, ou seja, a ausência de livros em casa faz reforçar e manter a prática da não leitura pelo indivíduo.

Não é surpreendente, portanto, que a entrevistada não leia, desde que iniciou o curso de graduação, nenhum livro na íntegra por ano, embora deixe claro que essa atividade era constante na época em que estudava no colégio, quando era frequentemente levada às respectivas bibliotecas, onde escolhia, lia e pegava livros emprestados. Partindo de que as leituras são sempre plurais, Massola e Bonin (2011) afirmam, nesse contexto, que o ambiente bibliotecário favorece a formação e a potencialização das práticas que as envolvem, por sua variada oferta de formatos, suportes e assuntos. Permite ainda que sejam produzidas muito mais leituras do que as de textos escritos, por meio de encontros com outros da mesma comunidade e do contato com artes. Assim, mantendo-se a frequência a esse ambiente cultural, cada leitor descobre seu gosto e seu prazer por materiais que se assemelham à sua personalidade.

Luiza percebe que suas vontades de ler são, em maioria, incitadas pelos professores que descrevem partes interessantes das obras sugeridas. Influenciada também, ainda que em menor parte, por conhecidos, cita duas obras que gostaria de adquirir: o referido livro de Filosofia, indicado pelo professor da disciplina, e o famoso *best-seller* “Cinquenta tons de cinza”. O interessante é que a hipótese de utilizar a biblioteca ou pedir emprestado a alguém não é, em momento algum, cogitada. Acredita veementemente que não há locais de empréstimo por perto e, caso haja, não possuem as obras de interesse. Quanto aos conhecidos, afirma que, embora muitos indiquem leituras, não possuem nenhuma delas.

4.5.6 Significações atribuídas à leitura: um leitor teatral

A última entrevistada compreende como um bom leitor “um leitor que sabe interpretar a história. Porque não adianta você ler pra criança que a Cinderela ficou

feliz no mesmo tom que você fala que ela tá chorando! Então eu acho que tem que ter emoção, igual teatro!”. Nota-se, portanto, que a discente apresenta uma concepção de leitura caracterizada por Silva (1999) como “reduzora” ou “simplista”, isto é, “que despreza elementos fundamentais da leitura, diminuindo a sua complexidade processual”. O autor sugere ainda que a conceituação pelo professor do que seja a leitura interfere direta e proporcionalmente na orientação e no planejamento de suas práticas. Luiza, como adepta da concepção de que “ler é traduzir a escrita em fala”, tende a reduzir a leitura à ação de oralizar o texto, obedecendo às regras de entoação e pontuação, ao ato de “transformar os símbolos escritos em símbolos orais”, o que, segundo Silva (1999), não significa que tal leitor esteja compreendendo as ideias referenciadas pelos textos.

No que concerne às suas futuras práticas como docente em sala de aula, a estudante entrevistada indica que não solicitará que seus aprendizes façam a famosa ficha de leitura e que permitirá a escolha individual pelas obras que serão lidas. Essa atitude é orientada pelo seguinte pensamento explicitado com ênfase: “É assim: Você ler um livro que você gosta te anima 10%, você ler um que você não gosta te desanima 90%!”. Diz, ainda, que incentivos à leitura serão constantes de sua parte, uma vez que visitas prolongadas à biblioteca serão corriqueiras. Como futura mãe, diz que sua atitude não será diferente.

Embora assuma que faz tempo que não lê um livro na íntegra, a respondente acredita que, para ser um professor incentivador de leituras, é recomendado que fosse ele, antes, um leitor, porque “o exemplo manda mais do que só falar”. Novamente, então, remete-se ao orientado por Silva (1993), bem como pelos sociólogos Bourdieu (2004) e Lahire (2004), quando ressaltam a importância do convívio com pessoas que efetivamente põem em prática esses comportamentos leitores, como familiares próximos e professores. Ademais, assume que não tem o costume de ler, assim como não frequenta livrarias e atribui a principal responsabilidade a seu ambiente familiar, que, a começar pela mãe, não se habituou a oferecer estímulos como o contato facilitado com os livros, a contação de histórias ou visitas a bibliotecas ou a outros meios culturais.

Sua opinião quanto à prática de leitura dos colegas universitários é, portanto, semelhante às das outras entrevistadas na medida em que acredita que –, incluindo-se – só leem por obrigação, isto é, mediante o elevado volume de textos, leem o

mínimo possível para que se cumpram as demandas da faculdade e para que se conquiste uma boa nota nas provas. Ao final da conversa, diz-se arrependida por muitas vezes ter negligenciado leituras recomendadas e afirma-se disposta a modificar suas práticas ainda enquanto estudante universitária, mas não deixa de destacar: “se der tempo!”.

Por fim, embora oriunda de família com condições socioculturais desfavorecidas, que apresentou dificuldades em investir financeiramente e culturalmente em sua formação e ainda que não se caracterize como leitora, Luiza inclui, de fato, a prática de ler entre seus costumes. Acontece que tais práticas, que se manifestam por meio das redes sociais, reportagens que a interessam, consultas à *internet* para esclarecer dúvidas relacionadas à graduação e da leitura de textos demandados pela faculdade, são muitas vezes desconsideradas por não fazerem parte de uma leitura literária, teórica, legítima. Portanto, a última entrevistada provavelmente não se considera leitora porque, para essa definição, se baseia no gosto e na prática do ato de ler materiais reconhecidos como ideais pelos intelectuais. É possível que a trajetória de sua irmã caçula seja diferente, uma vez que, conforme Lahire (2004b), uma herança de “sucesso” ou de “fracasso” escolar tende a efetuar-se nas relações concretas e cotidianas estabelecidas no meio familiar. Isso significa que, agindo como mediadora do ato de ler, Luiza pode influenciar significativamente na vida escolar da pequena ajudando a formar uma futura leitora, pois essas relações não necessariamente precisam estar centradas nas figuras “sacralizadas” dos pais. De toda forma, encara-se como positiva a análise desse perfil, dotada de vieses significantes do que se percebe, por meio de diferentes pesquisas (FAILA, 2012; TOURINHO, 2011; CARVALHO, 2002), como uma realidade de grande parte dos estudantes de Pedagogia brasileiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que “a leitura é atividade intelectual de máxima importância na formação de licenciados” (CARVALHO, 2002, p. 1), procurou-se, neste trabalho, refletir sobre as questões que permeiam a prática leitora de graduandas de Pedagogia, sobre as significações por elas construídas com relação ao ato de ler, bem como sobre a maneira como todo esse percurso interfere nas atividades acadêmicas de tais estudantes, futuras formadoras de leitores.

Ao traçar um perfil médio dos universitários de Pedagogia de uma instituição particular do interior de Minas Gerais, detecta-se que a maioria desses estudantes é originária de famílias com baixos níveis de escolarização, tendo tido pouco ou nenhum contato com a leitura durante a infância e constituindo a primeira geração a conquistar uma escolarização de longa duração. Essa escolarização, no entanto, se mostra frágil quando analisados os dados que apontam para a frequência ao ensino básico público e ao ensino superior em uma instituição particular, no período noturno. É possível, então, que tal formação dificulte que esses sujeitos desenvolvam as disposições necessárias à prática da leitura – no sentido de se apropriarem de suas significações – e, como notado, é possível que dificulte também o reconhecimento de obras canônicas consideradas legítimas dentro da cultura letrada. Dessa forma, tais discentes tendem a reproduzir na universidade e em suas futuras práticas profissionais o conhecimento a que tiveram acesso, ou seja, como se formaram leitoras por meio da escola, as práticas a que foram expostas poderão redundar em futuras práticas docentes que se pautariam na “didatização da leitura”. Isso significa que tais experiências no âmbito escolar poderiam induzir a adoção de atividades profissionais que tenderiam a valorizar o conteúdo dos textos, enquanto o aprendizado por meio das atividades não escolares teria lhes oferecido o benefício da gratuidade, do desinteresse, do prazer e da autonomia enquanto leitores (CARVALHO, 2002, p. 3).

Aliada a essa formação, tem-se a jornada de trabalho, como estagiárias ou executoras de serviços técnicos, necessária para que se complemente a renda familiar e também para dar continuidade aos estudos, o que diminui o tempo de lazer e, também, o de descoberta de novas leituras. Observou-se ainda que, em muitos casos, a escolha pelo curso de Pedagogia foi secundária. Nesse sentido,

parece que, ainda que tenham sido alertadas pelos familiares sobre a desvalorização da profissão, assim como sobre sua baixa remuneração, as entrevistadas insistiram em querer ser professoras devido à possibilidade de conciliarem suas atividades acadêmicas com o trabalho, além da esperança de ascensão social e econômica, visto que vêm de classes pouco favorecidas economicamente. Além disso, infere-se, a partir de estudos de Bourdieu (1998), que esses sujeitos aprenderam socialmente a amar o que lhes é possível ou mais provável. Ou seja, desenvolveram durante sua trajetória social e escolar o “gosto pelo necessário”.

Como pode ser observado nas trajetórias analisadas as graduandas são leitoras quase exclusivamente de obras teóricas exigidas pela faculdade e tenderam a atribuir a responsabilidade pela não leitura ao tempo escasso, ocupado por tarefas familiares, profissionais e avaliativas da academia. Ademais, indicaram também os meios de comunicação de massa, sobretudo a *internet*, como fortes concorrentes da prática de leitura significativa, devido a suas inúmeras ofertas de leituras ágeis, sucintas, extensivas e apenas informativas. Tais ofertas são capazes de induzi-las, ainda, à escolha baseada na estética, na capa, nas imagens e propagandas dos materiais a serem lidos. Nesse contexto, as leituras antes demandadas pela escola e hoje pela universidade foram, de forma quase unânime, consideradas “chatas”, “ruins”, “entediantes” e “ultrapassadas”, enquanto as leituras de romance e de ficção (*best-sellers*) foram apontadas como preferidas. Como sugerem Horellou-Lafarge e Segré (2010), essa escolha é quase sempre feminina e implica um processo de afastamento do mundo real para que se esqueçam das preocupações cotidianas, do tédio e da solidão. Sendo de fácil leitura, esses textos são desprovidos de distância reflexiva e referem-se a uma evasão, fazendo com que o leitor trabalhe de modo imaginário, baseando-se em heróis, vampiros, princesas e no mundo irreal.

Vale destacar, no entanto, que essas mesmas alunas foram capazes de refletir, criticar e opinar sobre algumas práticas pedagógicas a que estão sendo submetidas na universidade. Sobre isso, algumas declararam estarem insatisfeitas com materiais obsoletos, com a repetição de atividades que requerem apenas resumos não discutidos posteriormente e sequer corrigidos pelos mestres. Acreditam que esse comportamento docente pode influenciar de forma considerável na formação/constituição de suas futuras práticas, do seu interesse pela disciplina e

também no desenvolvimento do gosto pela leitura – prática estimulada por poucos professores, como os de Língua Portuguesa e de Filosofia.

Dessa maneira, problematiza-se uma questão relevante neste estudo: professores não leitores muito provavelmente terão dificuldades de formar leitores. De fato, suspeita-se que a qualidade da relação instaurada entre o professor e os alunos é essencial: se há confiança, admiração e bom exemplo, inclusive os alunos oriundos de classes menos abastadas culturalmente tenderão a pedir e seguir indicações dos mestres leitores (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010). No entanto, para muitos estudantes, tudo o que é recomendado no meio escolar ganha ares de coerção e acaba por dificultar o desenvolvimento do desejo de ler, sobretudo se lhes forem pedidos resumos avaliativos. Talvez uma boa alternativa seja buscar a raiz do problema e, por meio dos próprios professores e de políticas públicas, promover o incentivo à leitura das crianças. A disponibilização de bibliotecas de fácil acesso, o investimento na formação do professor e a redução do preço do livro também apontam melhorias no sentido de incentivar e formar cada vez mais leitores.

Retomando rapidamente as análises apresentadas sobre as entrevistas, detectou-se nas famílias de origem que a presença de uma ética do “bom comportamento”, a organização e a perseverança foram determinantes na formação (longevidade escolar) dos indivíduos entrevistados. Além disso, a existência – ou inexistência – de figuras marcantes do ponto de vista das relações com a leitura e com os livros também foi considerada fundamental para que tais graduandas pudessem desenvolver – ou não – as disposições necessárias à leitura. Assim, por meio da análise dos depoimentos, infere-se ainda que, para que aconteça a transmissão das disposições que levam o sujeito a adotar a leitura como prática, é necessário mais do que a simples presença do capital cultural. Isso quer dizer que são necessários comportamentos familiares, sejam eles na forma de exemplos, atitudes ou incentivos verbais, que incitem o desejo pelo conhecimento, a curiosidade pelo saber e pelo aprender.

Além disso, as diferentes pesquisas nas quais se baseiam esta investigação indicam que a maneira pela qual uma pessoa pensa o ato de ler influenciará diretamente as suas formas de agir com relação à leitura, suas práticas de ensino enquanto profissional da educação e suas atividades enquanto cidadão leitor. Dessa maneira, é positivo que o professor que ensina leitura seja um leitor e tenha

consciência de seu processo de formação, de suas experiências e escolhas. Ademais, considera-se que a articulação entre conhecimento e prazer não é algo simples e natural, que a aprendizagem da leitura requer esforços, disciplina e concentração, que as leituras literárias e acadêmicas precisam ser ensinadas, ainda que nem sempre sejam prazerosas do ponto de vista dos estudantes.

Ao analisar os momentos finais das quatro entrevistas realizadas, é possível que se detectem fragmentos que sugerem a consciência das universitárias sobre a relevância que a prática de leitura apresenta para o indivíduo que vive em uma sociedade letrada, bem como para que exerçam com propriedade as tarefas inerentes ao contexto profissional que escolheram. Nesse sentido, destaca-se aqui que talvez uma das alternativas para que se promova essa prática cultural não esteja prioritariamente em campanhas que sugerem ou reforcem a positividade e os benefícios da prática de ler, pois a maioria dos graduandos já acredita nesses benefícios. Postula-se, entretanto, assim como Abreu (2001), sobre a conscientização e intervenção políticas, com propósitos de uma melhor distribuição de renda no Brasil, visto que a leitura se encontra diretamente relacionada às condições de distribuição e apropriação dos bens culturais pela população em geral, o que, nesse país, não se realiza de forma igualitária ou democrática (SILVA, 2009). Acredita-se ainda que, para minimizar esse problema, faz-se necessário o investimento em escolas de boa qualidade, com bibliotecas bem equipadas e com bons acervos a serem disponibilizados a toda a população e na adoção de políticas nacionais de formação e capacitação de professores para que, de fato, fomentem a prática de leitura.

Por meio desta pesquisa, espera-se, então, contribuir para as discussões e reflexões em torno da temática das práticas de leitura no país, sobretudo no ambiente universitário. Conclui-se que os universitários da instituição pesquisada, no geral, têm lido sim, e bastante! Acontece que muitas de suas leituras não são contabilizadas por eles mesmos ou pela academia, porque ambos não as consideram dignas de serem citadas, ou seja, consideram-nas ilegítimas. Ademais, negligenciam, em suas respostas, a grande quantidade de textos, em forma de fotocópias, capítulos de livros ou artigos retirados da *internet* a que são submetidos por meio das obrigações acadêmicas. Desconsideram ainda os trechos, nem sempre tão breves, de leituras religiosas, como a Bíblia, novenas, livros de

mensagens diárias e outros materiais de leitura cristã, fortemente presentes na cidade interiorana ou nas práticas cotidianas. Detecta-se, entretanto, que os sujeitos analisados neste trabalho leem pouco ou nada quando se trata de literatura canônica, legítima, que prioriza o desenvolvimento do argumento em detrimento das informações contidas no texto.

Por fim, vale a pena colocar algumas questões que se despontaram no decorrer das elaborações reflexivas que este trabalho permitiu e que abrem portas para o aprofundamento em futuras pesquisas. Em primeiro lugar, questionam-se os motivos que levaram alguns estudantes de Pedagogia a assumirem uma postura de respostas que vão de encontro à legitimidade cultural, ainda que estejam dentro do ambiente acadêmico e que estejam sendo ouvidos por educadores mais experientes durante a pesquisa. Como Lucy que, de forma tranquila e descompromissada, afirmou serem “péssimas” as práticas de leitura dos colegas de graduação, que “só leem por obrigação”; ou Teresa que, da mesma forma, revelou que os colegas “pagam para que outros façam seus trabalhos” e ainda que ela “cobra para isso”.

Em segundo lugar, apareceu o desejo de desvendar o que leva alguns alunos de graduação, ou seja, jovens e adultos, a revelarem suas escolhas pertencentes aos gêneros romance e ficção – na forma de *best-sellers* – com o orgulho que geralmente é apresentado pelos leitores dos clássicos literários.

Em terceiro lugar, surge a curiosidade de, a partir da pesquisa com graduandos, chegar à pesquisa das práticas efetivas de leitura dos professores do curso de Pedagogia: o que leem, como leem e quando leem, assim como em que se baseiam para suas escolhas de leitura, o que lhes interessa, se as práticas de leitura profissionais interferem nas práticas de leitura pessoais e se são leitores literários. Enfim, questões que poderiam levar à reflexão sobre as práticas de leitura por outro ângulo, o dos docentes, responsáveis pela formação não só de leitores, mas também de educadores que darão continuidade a esse processo complexo e importantíssimo que é o de ajudar a formar leitores.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, M.. **Diferentes formas de ler**. Mesa-redonda Práticas de leituras: história e modalidades, no XXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Intercom, Campo Grande, 2001. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio6.html>>. Acesso em: 12/05/14.

_____. Percursos da leitura. In: _____. (org.). **Leitura, história e história da leitura**. São Paulo: Mercado das Letras, 1999. Pp. 9-18.

_____. Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura. In: MARINHO, M. (org.). **Ler a navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil - ALB, 2001b. (Coleção Leituras do Brasil).

AGNOL, S. D.. **A leitura e seu valor social: um estudo sobre práticas de leitura e condições socioeconômicas e culturais**. 145 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade de Caxias do Sul/RS, 2007.

ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M.. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ALMEIDA, J. S.. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1996.

ALVAREZ, L.. Um lugar sem sentido: a carência generalizada de bibliotecas nas escolas brasileiras está inscrita num contexto em que pesam a desvalorização da cultura leitora e o modelo educacional adotado historicamente pelo país. **Rev. Educação**. São Paulo, Segmento, v.17, n. 203, março, 2014. Pp. 36-44.

ALVES, L. M. S. A.. **Leitura e universidade: comportamento de leitura na formação do pedagogo da UFPA**. 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/227.pdf> Acesso em 14/04/14.

AMPARO, P. A.. **Você está proibida de ler fotonovela: relações entre as práticas literárias dos estudantes e a escola**. 36ª reunião ANPED, Goiânia/GO, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/qt14_trabalhos_pdfs/qt14_2949_texto.pdf>. Acesso em: 16/04/14.

ASBAHR, M. C. C.. **Os professores leitores dos livros de autoajuda para crianças**. 189 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

ASSOLINI, F. E. P.. Leitura e formação inicial de professores: sentidos, memória e história a partir da perspectiva discursiva. **Pro-Posições**. Campinas, v. 22, n. 1(64), jan./abr., 2011. Pp. 33-43.

BARBOSA, B. T.. A formação de leitores adolescentes e jovens: uma reflexão sobre a leitura na escola. Artigo publicado nos **Anais do XV ENDIPE** – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Belo Horizonte/MG, 2010.

BARTHES, R.. Da leitura. In: _____. **O rumor da língua**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BATISTA, A. A. G.. Os professores são “não-leitores”? In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. (orgs.). **Leituras do professor**. Campinas/SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

BAUDELOT, C. CARTIER, M.. Lire au collège et au lycée: de la foi du charbonnier à une pratique sans croyance. **Actes de la Recherche em sciences sociales**, n.123, juin,1998, p.25-44.

BERTOLUCI, K. N.. Letramento acadêmico: leitura(s) em um curso de Pedagogia. **Revista ao pé da letra**, v.11, n.2, 2009. Pp. 105-124. Versão online. Disponível em: <<http://www.revistaaopedaletra.net/volumes/Volume%2011.2/Vol-11.2-Kaluana-Nunes-Bertoluci.pdf>>. Acesso em 14/04/14.

BONI, V.; QUARESMA, S. J.. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Santa Catarina, v.2, n.1(3), jan./jul., 2005. Pp. 68-80.

BOURDIEU, P.. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura; tradução de Aparecida Joly Gouveia. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). **Escritos de educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. Pp. 41-64.

_____. **A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Editora Zouk, 2007.

_____. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2007b. Pp. 693-713.

_____. Leitura, leitores, letrados, literatura. In: _____.; tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. **Coisas ditas**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. Os três estados do capital cultural; tradução de Magali de Castro. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). **Escritos de educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998b. Pp. 71-79.

_____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. Pp. 46-81.

_____. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983b.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J-C.; PASSERON, J-C.. **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOURDIEU, P.; CHARTIER, R.. A leitura: uma prática cultural: debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER (org.); tradução de Cristiane Nascimento. **Práticas da leitura**. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

CARVALHO, M.. A leitura dos futuros professores: por uma pedagogia da leitura no ensino superior. **Teias**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, jan./jun., 2002.

CHAMON, M. L.. **Relações de gênero e a trajetória de feminização do Magistério em Minas Gerais (1830-1930)**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1996.

CHAMON, M. L.. Trajetória de feminização do Magistério e a (con)formação das identidades profissionais. **VI Seminário da Regulação Educacional e Trabalho Docente**. UERJ/RJ, 06 e 07 de novembro, 2006.

CHARTIER, A-M.. Enseignants et bibliothécaires de la libération à aujourd'hui: modèle de la transmission et modèle de la médiation. In: FRAISSE, E. (org.). **Les enseignants et la littérature: la transmission en question**. Actes du Colóquio de l'Université de Cergy, 2004.

_____. Os futuros professores e a leitura. In: GALVÃO, A. M. O.; BATISTA, A. A. G. (orgs.). **Leitura: práticas, impressos, letramentos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 26, n. 2, jul./dez., 2000. Pp. 157-168.

CHARTIER, A-M.; HEBRÁRD, J. **Discursos sobre a leitura**. São Paulo: Ática, 1995.

CHARTIER, R.; tradução de Maria Manuela Galhardo. **A história cultural: entre práticas e representações**. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

_____. **Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesus Anaya Rosique, Daniel Goldina e Antonio Saborit**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. (org.); tradução de Cristiane Nascimento. **Práticas da leitura**. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

_____. CHARTIER, R.; CAVALLO, G. (org.). **História da leitura no mundo ocidental 2**. São Paulo: Ática, 1999. (Coleção Múltiplas Escritas)

CÔCO, V.. **O processo de socialização com a leitura e a prática docente: implicações para a formação de professores**. 24ª reunião ANPED, 2001.

Disponível em: <https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#> . Acesso em: 01/04/2015.

CORACINI, M. J. **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1995.

DAUSTER, T.; DUARTE, R.; PAVÃO, A.; AMARAL, D.D.; MARQUES, B. C. R.. A invenção do leitor acadêmico: quando a leitura é estudo. **Leitura: teoria e prática / Associação de Leitura do Brasil**. Porto Alegre, Mercado Aberto, v. 21, n. 4, maio, 2004.

DE CERTEAU, M.. **A invenção do cotidiano: arte de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

DEL PORTO, F.B.; FERREIRA, C. S.. Os fatores socioeconômicos e culturais associados ao desempenho dos alunos no PISA 2003: Brasil, México, Espanha e Portugal. **XIII Congresso Brasileiro de Sociologia**. UFPE – Recife, maio/jun., 2007.

DIAS, A. Apontamentos sobre leitura, literatura e formação do leitor. **Cursos da Casa da Leitura**, Rio de Janeiro, Fundação Biblioteca Nacional, v. 3, 2009.

DUARTE, A. L. M.; PINHEIRO, R. C.; ARAÚJO, J.. A leitura acadêmica na formação docente: dificuldades e possibilidades. **Rev. de Letras**, v. 1/2, n. 31, jan./dez., 2012.

FAILLA, Z. (org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2012.

FINGER-KRATOCHVIL, C.. O aluno-calouro-leitor e as exigências da formação universitária: como se apresenta essa relação? In: 16º COLE. **Anais...** Campinas: COLE, 2007. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem12pdf/sm12ss12_02.pdf>. Acesso em: 14/05/14.

FLICK, U.. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONTANA, N. M.; PAVIANI, N. M. S.; PRESSANTO, I. M. P.. Atividade profissional, incentivo da escola fundamental e grau de instrução da mãe: peças na formação do leitor universitário. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 13, n. 1, jan./jun., 2010. Pp. 71-99.

FREIRE, P.. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 42.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____; FAUDEZ, A.. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GALVÃO, A. M. O.; BATISTA, A. A. G. (orgs.). **Leitura: práticas, impressos, letramentos**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GATTI, B.. Professores; aspecto de sua profissionalização, formação e valorização social. **Relatório de Pesquisa**, DF, UNESCO, 2009.

_____. Licenciaturas: crise sem mudança?. In: Dalben, Ângela et. al (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GRÁCIO, S.. Versão forte ou versão matizada das teorias da reprodução cultural? Uma discussão. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, dez./2004. Pp 61-86.

GRAFF, H.. O mito do alfabetismo. **Teoria & Educação**, n. 2, pp. 30-63, 1990.

_____. Tradução de Tirza myga Garcia. **Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GUEDES-PINTO, A. L.. Os mediadores das práticas de letramento de professores em formação inicial. **Linguagem em (Dis)curso**; v.8, n.3, set./dez., 2008. Pp 417-437.

_____. Percursos de letramento em narrativas de professor: subsídios para a reflexão sobre a formação inicial. **Horizonte**, v.4, n.2, jul./dez., 2006. Pp. 151-159.

GUIMARÃES, R. Q. *et al.* Prevalência da síndrome de Mears-Irlen em portadores de dislexia. Disponível em: <<http://www.dislexiadeleitura.com.br/downloads/prevalencia-da-sindrome-de-mears-irrlen-em-portadores-de-dislexia.pdf>>. Acesso em: 30/06/14.

HÉBRARD, J.. O autodidatismo exemplar: como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, R. (org.). Tradução de Cristiane Nascimento. **Práticas da leitura**. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

HORELLOU-LAFARGE, C.; SEGRÉ, M.; tradução de Mauro Gama. **Sociologia da leitura**. 1. ed. Cotia/SP: Ateliê Editorial, 2010.

KIRK, E. V.. **Reflexões sobre leitura**: um diálogo necessário – uma análise do aluno e sua relação com a leitura na contemporaneidade. 32ª reunião ANPED, 2009. Disponível em: <

https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2F32reuniao.anped.org.br%2Farquivos%2Ftrabalhos%2FGT10-5482--Int.pdf&ei=wewdVaC-MOnjsATamYCABQ&usq=AFQjCNHrmyPh2cabl4BBWcmrKQ_5Zj5RIQ&sig2=Cm6rx46MRUjdfDilaFFuVA&bvm=bv.89947451,d.cWc>. Acesso em: 01/04/2015.

KLEIMAN, A. B.. O professor e a leitura: questões de formação. **Remate de Males**; v. 27, n.1, jan./jun., 2007.

KOCH, I. G. V.. Texto: leitura e produção de sentido. In: **Salto para o futuro**. Ministério da Educação (org.). **Um mundo de letras**: práticas de leitura e escrita. Abr., 2007.

KRAMER, S.. Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação. **Cadernos de pesquis**, n. 106, março, 1999. Pp. 129-157. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000100007>. Acesso em: 17/04/14.

KRAMER, S.; SOUZA, S. J.. (Org.). **História de professores**: leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ática, 1996.

LAHIRE, B.; tradução de Fátima Murad. **A cultura dos indivíduos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____; tradução de Didier Martin e Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. **Retratos sociológicos**: disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____; tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldefeder. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 2004b.

LAJOLO, M.. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A.. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1986.

LOURENÇO, C.; ZAFALON, Z. R.. Estudo sobre o comportamento leitor dos alunos do curso de Biblioteconomia e Ciência da Informação da Universidade Federal de São Carlos. **XXIV Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação**: sistemas de informação, multiculturalidade e inclusão social. Alagoas, ago., 2011.

LOURO, G. L.. Mulheres na sala de aula. In: Mary del Priore (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

MANGUEL, A.. **Uma história da leitura**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MANZINI, E. J.. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, 1990/1991. Pp. 149-158.

MASSOLA, G.; BONIN, I. T.. **Significações e práticas de leitura em uma biblioteca comunitária**. 34ª reunião ANPED, 2011.

MATOS, O.. Democracia midiática e república cultural. In: _____. **Discretas esperanças**: reflexões filosóficas sobre o mundo contemporâneo. São Paulo: Editora Nova Alexandria, 2006. Pp. 07-34.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **ProUni**: como funciona. Brasil, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=202&Itemid=86>. Acesso em: 15/04/2014.

MINAYO, M. C.. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro: Abrasco, 2007.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MONTEIRO, A. L. B.. **Histórias de leitura de professoras-leitoras como subsídio à formação continuada**: memória em movimento. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Teresina, 2013.

NASCIMENTO, M. A. E.; SOUZA, M. S.; FERREIRA, D. M.. Análise sociológica: fatores de influência no processo de escolha pelo curso de Pedagogia da UFPE. **Biblioteca digital da UFPE**. Pernambuco, 2012. Disponível em: <https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2012.1/anlise%20sociologica%20fatores%20de%20influncia%20no%20processo%20de%20escolha%20pelo%20curso%20de%20pedagogia%20da%20ufpe.pdf> . Acesso em: 10/02/15.

NOGUEIRA, C.M. M.; ALMEIDA, F. J.; QUEIROZ, K. A. S.. A escolha da carreira docente: complexificando a abordagem sociológica. **Biblioteca digital da UFSJ**.

São João Del Rei, 2010. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%201/Claudio_Nogueira_e_outros.pdf>. Acesso em: 10/02/15.

OLIVEIRA, G. R.. O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e práticas de ensino. **Biblioteca digital da USP**. São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07102008-101148/pt-br.php>>. Acesso em: 17/04/14.

OLIVEIRA, M. H. M. A.. Funções da leitura para estudantes de graduação. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 1, n.1., 1996.

PAVIANI, N. M. S.. Hábito da leitura como uma prática cultural. In: **Linguagem e práticas culturais**. 1. ed. Caxias do Sul: EDUSC, 2006.

PAZ, E. H.. **Isto e aquilo**: reflexões sobre a “literatura de entretenimento” no Brasil. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Letras, PUC-RJ, 2003.

PERROT, M.. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru, SP: EDUSC, 2005.

PORTES, E. A.. Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 87, n. 216,, maio/ago., 2006. Pp. 220-235.

RAIMUNDO, A. P . P.. A mediação na formação do leitor. In: **CELLI – Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários 3**, 2007. Anais... Maringá, 2009. Pp. 107-117. Disponível em: <http://www.ple.uem.br/3celli_anais/trabalhos/estudos_literarios/pdf_literario/010.pdf>. Acesso em: 23/04/14.

REIS, M. R.; SIGNOR, R.. Práticas de leitura e condições de letramento: implicações para a formação do professor-leitor. **Revista de Letras**. Curitiba, 2009. Disponível em: <<http://revistas.utfpr.edu.br/ct/rl/>>. Acesso em: 05/05/14.

RESENDE, P. C.. **Modos de participação de empregadas domésticas nas culturas do escrito**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008.

RICHARDSON, R. J.. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROCHA, H. A. B.. **A trajetória de vida na constituição de professoras leitoras**. 25ª reunião ANPED, 2000. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2F25reuniao.anped.org.br%2Fexcedentes25%2Fheleniceaparecidaroachat10.rtf&ei=De8dVZGuMu-0sAT7vIGAAQ&usq=AFQjCNHAs8BYXPQs4OD2P8QW_toLH32y7Q&sig2=e75Ls8ujv5BL_Mp6ELHjBg&bvm=bv.89947451,d.cWc>. Acesso em: 01/04/2015.

SARAIVA, A. C. L. C.; FERENC, A. V. F.. **A escolha profissional do curso de Pedagogia**: análise das representações sociais de discentes. 33ª reunião ANPED, 2010. Disponível em: <

<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6350--Int.pdf>> . Acesso em 01/04/2015.

SETTON, M. G. J.. A interiorização silenciosa das disposições de *habitus*. Palestra apresentada no **I Congresso Pan-Amazônico e VII Encontro da Região Norte de História Oral: História do Tempo Presente & Oralidades na Amazônia**. 27-30/mar., 2012.

SILVA, A.. Representações de escrita de alunos de Mestrado em Letras. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão/SC, v. 13, n.2, maio/ago, 2013. Pp. 317-336.

SILVA, E. T.. **Leitura & realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

_____. **Elementos de pedagogia da leitura**. 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Perspectiva**, Florianópolis/SC, v. 17, n. 31, jun. 1999. Pp. 11-19.

SILVA, M. C. F.. **Formação de indivíduos leitores: entre a biblioteca escolar, a família e outros apelos socioculturais**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

SILVA, S. A.. A questão do letramento docente. In: BRITO, V. L. F. A. (org.). **Professores: identidade, profissionalização e formação**. Belo Horizonte/MG: Argvmentvm, 2009. Pp. 205-218.

SMOLKA, A. L. B.; SILVA, E. T.; ZILBERMAN, R.; BORDINI, M. G.. **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

SOARES, M.. Condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (orgs.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988, p.18-29.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, I.. **Como o leitor se torna leitor?** Dissertação (Mestrado) - Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Maringá/PR, 2000.

STREET, B.. Academic literacies. In: Carys Jones et al. (org.). **Students writing in the university: cultural and epistemological issues**. John Benjamins, 1999.

TORRES, M. H. C.. Best-sellers em tradução: o substrato cultural internacional. **Alea: estudos neolatinos**. V. 11, n. 2. Rio de Janeiro, dez./2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2009000200006#link03. Acesso em: 16/04/14.

TOURINHO, C.. Refletindo sobre a dificuldade de leitura em alunos do ensino superior: “deficiência” ou simples falta de hábito? **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras/PB, v.1, n.2, jul./dez., 2011. Pp. 325-346.

VÓVIO, C. L.. **Entre discursos**: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

YIN, R. K.; tradução de Daniel Grassi. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAGO, N.. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base a experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N. *et al.* (org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZAGO, N.. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, maio-ago/2006.

ZILBERMAN, R.. Leitura literária e outras leituras. In: GALVÃO, A. M. O.; BATISTA, A. A. G. (orgs.). **Leitura: práticas, impressos, letramentos**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2011. Pp.75-93.

APÊNDICE 1 - Questionário

Caro(a) aluno(a),

Desde março de 2013 venho desenvolvendo Pesquisa de Mestrado relacionada a práticas e hábitos leitores de estudantes universitários, bem como a suas concepções sobre o significado do tema “leitura”. É por esse motivo que solicito a sua participação voluntária com o preenchimento deste questionário.

Esclareço que seu nome é totalmente confidencial e que não será divulgado ou publicado na pesquisa ou em qualquer outra instância.

Espero contar com a sua colaboração e, desde já, agradeço.

Bruna Mariana Matos e Souza
Mestranda em Educação da FaE-UEMG
(brubrama@gmail.com)

A) Dados pessoais e profissionais:

1. Nome: _____
2. Sexo: () Feminino () Masculino
3. Idade: _____
4. Cidade de nascimento: _____
5. Cidade em que mora: _____
6. Contato / e-mail: _____
7. Local de trabalho: _____
8. Cargo ocupado: _____
9. Qual a sua carga horária semanal?
() 20 horas ou menos () entre 20 e 40 horas () mais de 40 horas
10. Qual é a faixa de valores que melhor corresponde à sua renda média mensal?
Caso não tenha renda pessoal, marque a sua renda familiar.
() até R\$500,00
() de R\$501,00 a R\$1.000,00
() de R\$1.001,00 a R\$2.000,00
() de R\$2.001,00 a R\$3.000,00
() acima de R\$3.000,00

B) Formação:

1. Escolaridade do pai:
() sem escolaridade () ensino fundamental I
() ensino fundamental II () ensino médio () nível superior
Profissão do pai: _____
2. Escolaridade da mãe:
() sem escolaridade () ensino fundamental I
() ensino fundamental II () ensino médio () nível superior
Profissão da mãe: _____
3. Onde você cursou o Ensino Fundamental?
() escola pública () escola privada

4. Onde você cursou o Ensino Médio?
 escola pública escola privada Ano de conclusão: _____
5. Você leu, na íntegra, todos os livros propostos pelo edital do vestibular?
 todos só um mais de um nenhum
 não lembro outra opção: _____
6. Ano de aprovação no vestibular de Pedagogia desta instituição: _____
7. Em que semestre de graduação você se encontra?
 1º 2º 3º 4º 5º 6º 7º 8º

C) Práticas e hábitos de leitura:

1. Na sua infância, havia livros em sua casa? Que tipo de livros havia?

2. Seus pais (ou alguém muito próximo) tinham o hábito de **ler para você** durante sua infância?
 sempre às vezes raramente nunca
 Quem? _____
3. Durante sua infância, você observou pessoas próximas que tinham o hábito de ler?
 pai amigo(a) padrinho avô paterno avó materna
 mãe tio(s) madrinha avó paterna nenhum
 irmã(o) tia(s) primo(s) avô materno outro: _____
4. Houve, na sua vida escolar, algum professor leitor que marcasse sua trajetória?
 sim não
5. O que você costuma fazer em seu tempo de lazer? **Numere em ordem de preferência e só marque o que você realmente faz:**
 assistir à TV assistir a filmes conversar com os vizinhos
 ler navegar na internet conversar no telefone
 praticar esportes animais de estimação ouvir música
 ficar com a família encontrar com amigos
 outros: _____
6. Você gosta de ler?
 sim, bastante sim, pouco não
7. Há leituras que o(a) marcaram durante a vida? sim não
 Quais? Cite os nomes dessas obras ou os autores:

 Por quê? _____
 Em que fase da vida essas leituras aconteceram?

8. O que você costuma ler em geral? **Assinale com numerais, sendo 1 para o que mais lê:**

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> <i>best-sellers</i> (ex.: Harry Potter, Crepúsculo, etc.) | <input type="checkbox"/> poesia |
| <input type="checkbox"/> romances | <input type="checkbox"/> revistas |
| <input type="checkbox"/> livros teóricos (específicos do curso de graduação) | <input type="checkbox"/> jornais |
| <input type="checkbox"/> livros técnicos (ex.: manuais, livros de receitas, etc.) | <input type="checkbox"/> Bíblia |
| <input type="checkbox"/> autoajuda, espiritualidade | <input type="checkbox"/> blogs/internet |
| <input type="checkbox"/> outros: _____ | |

9. Qual foi o último livro que leu ou releu? _____

10. Quanto tempo faz que você leu o último livro na íntegra? _____

11. Qual livro gostaria de ler? _____

12. Como você tem acesso aos livros que lê?

- compra
- ganha como presente
- empréstimo em biblioteca(s) pública(s)
- empréstimo na biblioteca da Universidade
- empréstimo com amigos
- download* na internet outros: _____

13. Com que frequência você se dedica à leitura?

- diariamente
- semanalmente
- mensalmente
- anualmente
- nunca
- outra: _____

14. Que objetivos você tem ao ler?

- aumentar o conhecimento geral
- aumentar o conhecimento específico científico
- aumentar o vocabulário
- cumprir obrigações/pesquisas demandadas pela universidade
- ler pelo prazer que a leitura proporciona
- pensar, refletir, analisar
- desenvolver senso crítico e autonomia
- procurar soluções para problemas do cotidiano como relacionamentos, educação de filhos, conquistar um parceiro, tratar a depressão
- saber mais sobre sua religião
- outro: _____

15. Você se considera um(a) leitor(a)? sim não

16. Complete as afirmações:

Um aluno que lê _____

Um professor que lê _____

Um cidadão que lê _____

Leitura é _____

17. Como você vê o hábito/prática de leitura dos estudantes do curso de Pedagogia da Universidade de Itaúna? Comente.

APÊNDICE 2 – Termo de consentimento para a coordenação do curso

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Ilma. Sr^a Anna Alves Vieira dos Reis,

Como aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais/Belo Horizonte, eu, Bruna Mariana Matos e Souza, solicito autorização para desenvolver, no curso de Pedagogia desta instituição, a Pesquisa de Mestrado intitulada “**O graduando de Pedagogia e a leitura: relações entre trajetórias, práticas e significações**”. O período para desenvolvimento do trabalho deverá ocorrer nos meses de fevereiro a junho de 2014.

O **objetivo** dessa pesquisa é conhecer e analisar a trajetória leitora do estudante de um curso de Pedagogia e será realizado com os discentes, após assinarem voluntariamente um termo de consentimento livre e esclarecido, por meio de questionário e entrevistas narrativas.

O **motivo** que nos leva a estudar a temática da leitura são os resultados encontrados nas pesquisas nacionais, que revelam, de modo geral, o pouco contato que adultos alfabetizados têm com livros e com o hábito de ler. Assim, este trabalho pretende contribuir para que os docentes universitários, pedagogos, professores e estudiosos da educação, bem como cidadãos em formação e formuladores de políticas públicas possam propor, juntamente com o contexto familiar, atitudes pedagógicas em busca da significação, da valorização e do incentivo às práticas de leitura.

Os **procedimentos** de coleta de dados serão da seguinte forma:

1) Aplicação de um questionário identificador sociocultural com questões relacionadas ao objetivo da pesquisa. O voluntário deverá assinalar e, em algumas questões, escrever as respostas que se adequem à sua história;

2) Após análise dos resultados do questionário, quatro estudantes do curso de Pedagogia desta instituição serão convidados a participar do processo de entrevistas narrativas, na própria Universidade, em dias e horários previamente acordados entre cada participante e a pesquisadora, de forma que não ocupe o horário letivo. Nesta etapa, possivelmente serão necessários vários encontros de forma que as temáticas previstas sejam abordadas na íntegra. Será utilizado um gravador de áudio para que as informações possam ser posteriormente transcritas de forma fidedigna;

3) Os alunos participantes da etapa de entrevistas narrativas receberão a transcrição de suas respostas por e-mail para que possam autorizar e validar a utilização de tais dados.

Garantia de segurança, esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo:

Os voluntários não serão submetidos a qualquer risco ou desconforto. Não serão acarretados custos financeiros. É devido que cada participação seja consensual e voluntária. É garantido o anonimato de todas as informações pessoais,

ou seja, esses dados serão totalmente confidenciais; não serão divulgados ou publicados na pesquisa ou em qualquer outra instância.

É possível que os sujeitos dessa pesquisa recusem, desistam e/ou abandonem o processo a qualquer momento, se for de seu interesse, sem que sofram penalidades.

Ao ler e assinar um termo de consentimento, o(a) participante será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. É possível que seja feito o contato com a pesquisadora a qualquer momento, através do endereço de e-mail brubrama@gmail.com. Uma cópia desse termo será arquivada e outra será fornecida a cada participante.

DECLARAÇÃO DO(A) COORDENADOR(A):

Eu, _____,
coordenador(a) do curso de Pedagogia da Universidade de Itaúna, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada.

A professora orientadora Dr^a. Santuza Amorim da Silva e a mestranda Bruna Mariana Matos e Souza certificam-me de que os compromissos éticos para com a Universidade de Itaúna serão honrados.

Em caso de dúvidas poderei entrar em contato com a pesquisadora pelo e-mail brubrama@gmail.com ou no endereço da Faculdade de Educação do Estado de Minas Gerais, localizado à Rua Paraíba, 29, Funcionários, Belo Horizonte/MG. Tel.: (31) 3239-5900.

Assim, autorizo o desenvolvimento da pesquisa de Mestrado intitulada “**O graduando de Pedagogia e a leitura: relações entre trajetórias, práticas e significações**” no curso de Pedagogia desta instituição.

Declaro que recebi uma cópia deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Anna Alves Vieira dos Reis
Coordenadora do curso de Pedagogia da Universidade de Itaúna

Bruna Mariana Matos e Souza
Pesquisadora e Mestranda do Programa de Pós-Graduação da FaE/UEMG

Itaúna, ____ de _____ de _____.

APÊNDICE 3 – Termo de consentimento para os universitários

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa: **“O graduando de Pedagogia e a leitura: relações entre trajetórias, práticas e significações”**.

Este trabalho pretende contribuir para que os docentes universitários, pedagogos, professores e estudiosos da educação, bem como cidadãos em formação e formuladores de políticas públicas possam propor juntamente com o contexto familiar, atitudes pedagógicas em busca da significação, da valorização e do incentivo às práticas de leitura.

O **objetivo** desse projeto é conhecer e analisar a trajetória leitora e as condições das práticas de leitura do estudante universitário do curso de Pedagogia da Universidade de Itaúna.

Os **procedimentos** de coleta de dados serão da seguinte forma:

- 1) Aplicação de um questionário identificador sociocultural com questões objetivas relacionadas ao objetivo da pesquisa. O voluntário deverá assinalar e, em algumas questões, escrever as respostas que se adequem à sua história;
- 2) Após análise dos resultados do questionário, quatro estudantes do curso de Pedagogia desta instituição serão convidados a participar do processo de entrevistas narrativas, na própria Universidade, em dias e horários previamente acordados entre cada participante e a pesquisadora, de forma que não ocupe o horário letivo. Nesta etapa, possivelmente serão necessários vários encontros de forma que as temáticas previstas sejam abordadas na íntegra. Será utilizado um gravador de áudio para que as informações possam ser posteriormente transcritas de forma fidedigna;
- 3) Os alunos participantes da etapa de entrevistas narrativas receberão a transcrição de suas respostas por e-mail para que possam autorizar e validar a utilização de tais dados.

Garantia de segurança, esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo:

Os voluntários não serão submetidos a qualquer risco ou desconforto. Não serão acarretados custos financeiros. É devido que sua participação seja consensual e voluntária. É garantido o anonimato de todas as informações pessoais, ou seja, esses dados são totalmente confidenciais; não serão divulgados ou publicados na pesquisa ou em qualquer outra instância.

É possível que os sujeitos dessa pesquisa recusem, desistam e/ou abandonem o processo a qualquer momento, se for de seu interesse, sem que sofram penalidades.

Você, como participante, será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. É possível que seja feito o contato com a pesquisadora a qualquer momento, através do endereço de e-mail brubrama@gmail.com. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada e outra será fornecida a cada participante.

DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE:

Eu, _____, aluno(a) graduando(a) do curso de Pedagogia da Universidade de Itaúna, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. A professora orientadora Dr^a. Santuza Amorim da Silva e a mestranda Bruna Mariana Matos e Souza certificam-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Em caso de dúvidas poderei entrar em contato com a pesquisadora Bruna Mariana Matos e Souza no e-mail brubrama@gmail.com ou no endereço da Faculdade de Educação do Estado de Minas Gerais, localizado à Rua Paraíba, 29, Funcionários, Belo Horizonte/MG – tel.: (31) 3239-5900.

Assim, declaro que concordo em participar como voluntário(a) desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Nome: _____

Data: ___/___/___ Local: _____

Assinatura do participante: _____

Nome: _____

Data: ___/___/___ Local: _____

Assinatura do pesquisador: _____

APÊNDICE 4 – Roteiro de entrevista semiestruturada

A- Ambiente familiar de leitura

- Era comum ouvir histórias? Quem as contava? Alguém lia histórias para você?
- Quem te introduziu no mundo da leitura? Como?
- Alguém incentivava a sua leitura?
- O que você lia na infância?
- Qual o primeiro livro que você leu? *(Se não lembrar, diga um dos primeiros)*.
- Você se lembra de situações cotidianas de leitura de adultos e crianças em sua família?
- Na sua infância havia livros em casa?
- Lembra-se de alguns?
- Nessa época, como as pessoas obtinham informações?

B- Ambiente escolar (séries iniciais até o ensino médio)

- Como e quando aprendeu a ler? Foi uma experiência boa ou sofrida? Por quê?
- Quais as lembranças desse processo de aprender a ler?
- Lembra-se das atividades propostas pelos professores?
- Fale de suas experiências/vivências de leitura na escola. *(Séries iniciais até ensino médio)*.
- Você lia os livros propostos pela escola na íntegra?
- Lembra-se de títulos e autores que conheceu através da escola?
- Existiram pessoas que destacavam por ser leitoras nessa época?
- Você diria que a escola a(o) incentivou a ler e a gostar de ler? Por quê?

C- Ambiente universitário e outros ambientes

- Como foi a sua escolha pelo curso de Pedagogia?
- Que tipo de leitura você pratica na faculdade?
- Quais são as influências dos professores?
- Como os professores lidam com a leitura que solicitam aos alunos desse curso?
- Quais são as influências dos colegas?
- Como você lê os textos acadêmicos?

-Você teve dificuldades para se familiarizar com este tipo de texto no início do curso? Quais? Por quê?

-Além dos textos teóricos específicos das disciplinas, são estimulados outros textos?

-Em que você se baseia para ter essa opinião?

-Você já leu algum livro na íntegra solicitado pelo curso de graduação? Qual(is)?

-Dentre os livros (*capítulos, partes, textos xerocados, artigos, etc.*) que você já leu na universidade, há algum que você julga importante para a sua formação como pedagoga?

-No questionário você respondeu que (*gosta/não gosta*) de ler. Por quê?

-O que você lê fora as obrigações de estudante? (*cite exemplos*).

-Você lê algo na internet? O quê? Com que frequência? Por quais motivos?

-Que tipo de gênero lhe interessa? (*literatura, romance, fofocas, ficção, técnicos, teóricos, internet, revistas, outdoors, bulas, folhetos...*).

-Em que locais você costuma ler?

-Você possui livros? Quantos, em média? Como adquiriu?

-Quantos livros você costuma ler por ano?

-Gosta de revistas?

Se sim: Quais?

Se não: Por quê?

-Gosta de ler jornais?

Se sim: Qual jornal prefere? Tem preferência por algum caderno?

Se não: Por quê? Como você obtém informações de atualidades?

-Frequentou outros espaços (igreja, grupo de jovens, sindicato, clubes) onde alguém lhe incentivou ou sugeriu algum tipo de leitura?

-Você é usuário de alguma biblioteca? Com qual frequência? Por quê?

-Você frequenta livrarias? Com qual frequência? Por quê?

-Onde você costuma comprar livros? (*livrarias, bancas, porta-a-porta, lojas de departamentos, internet, sebos...*).

-O que determina suas escolhas de leitura?/Quem influenciou ou influencia em suas leituras? / Quem indica os livros que você pretende ler ou escolhe geralmente para ler? (*pessoas próximas, lê a lista dos mais vendidos...*)

Na infância:

Na adolescência:

Hoje em dia:

D- Concepções relativas à leitura

- Você considera que é uma incentivadora da leitura? Para quem? Como?
- Fale de modo abrangente o que você considera um bom leitor.
- Em sua opinião, para que serve a leitura?
- Como você acha que tem sido o hábito/prática de leitura dos estudantes de Pedagogia desta instituição? Por quê?
- Gostaria de acrescentar mais alguma coisa sobre sua experiência com a leitura?