

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, CENTRO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS, LETRAS E ARTES, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
LETRAS MESTRADO E DOUTORADO**

**JACKSON JOSÉ PAGANI**

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO DE ADOLESCENTES EM ESCOLA PÚBLICA DE  
ENSINO MÉDIO E A LEITURA DE TEXTOS FICCIONAIS**

**MARINGÁ  
2017**

**JACKSON JOSÉ PAGANI**

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO DE ADOLESCENTES EM ESCOLA PÚBLICA  
DE ENSINO MÉDIO E A LEITURA DE TEXTOS FICCIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Literários.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mirian Hisae Yaegashi Zappone

**MARINGÁ  
2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

P129p Pagani, Jackson José  
Praticas de letramento de adolescentes em escola pública de ensino médio e a leitura de textos ficcionais / Jackson José Pagani. -- Maringá, 2017.  
126 f. : il., color., quadros.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Miriam Hissae Yaegashi Zappone.  
Mestrado (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2017.

1. Letramento ficcional. 2. Leitura. 3. Literatura. 4. Ensino médio. I. Zappone, Miriam Hissae Yaegashi, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 21.ed. 418.4

AHS

**JACKSON JOSÉ PAGANI**

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO DE ADOLESCENTES EM ESCOLA PÚBLICA  
DE ENSINO MÉDIO E A LEITURA DE TEXTOS FICCIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Literários.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mirian Hisae Yaegashi Zappone  
Universidade Estadual de Maringá – UEM  
Presidente

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Evely Vânia Libanori  
Universidade Estadual de Maringá – UEM

---

Prof. Dr. Adão Aparecido Molina  
Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí

## DEDICATÓRIA

Primeiramente a Deus, pelo grande dom da vida. Ao meu pai, Nelson (*In Memoriam*), e a minha querida mãe, Odenice, que sempre ao meu lado me proporcionou muito amor e hoje vivencia comigo esta conquista.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao chegar à conclusão deste curso e dissertação de mestrado, faço questão de externalizar meus sentimentos e muitíssima gratidão a todos que estiveram presentes e me apoiaram ao longo desta jornada.

Novamente a Deus, pois, sem Ele, nada seria possível.

A minha querida orientadora, Mirian Hisae Yaegashi Zaponne, pela sua paciência, dedicação, amizade, passei a ser um grande admirador de sua pessoa, pois, além de toda sua capacidade intelectual e docente, é um ser humano de uma humildade e dedicação admirável.

A todos os professores com quem tive a oportunidade de cursar as disciplinas do mestrado, Mirian, Alice, Neiva, Luzia, Evely e Márcio. Seus ensinamentos foram de grandiosa valia para que este momento fosse alcançado, foi muito bom ter tido a oportunidade de conhecer esse departamento porque, além de excelentes professores, conheci excelentes seres humanos que com certeza se tornaram marcantes em minha vida.

Ao meu grande amor, minha esposa, Fabiana dos Santos, que tanto me incentivou e acreditou em mim, seu apoio foi extremamente fundamental para que este momento fosse vivenciado com sucesso. Sou eternamente grato por você existir em minha vida.

A toda a minha família e amigos que, direta ou indiretamente, ajudaram-me, torceram por mim e acreditaram, por muitas vezes mais que eu mesmo, no meu esforço e capacidade intelectual.

À banca examinadora, pelas grandes contribuições feitas a este trabalho.

Ao Marco Hruschka, que acabou se tornando um grande amigo durante e após o mestrado, foi muito importante sua amizade.

E também aos amigos de orientação, James e Stéfanny, que estiveram presentes comigo desde o início desta jornada.

“A humildade é o primeiro degrau para a sabedoria”.

São Tomás de Aquino

## RESUMO

Muito embora a leitura de textos, e, em especial, de textos literários, seja mais frequentemente realizada em espaços escolares, ela não está restrita a estes, de modo que indivíduos fora dos bancos da escola também podem se apropriar de textos literários. Ao mesmo tempo, os leitores da escola podem, também, ler textos que não façam parte dos repertórios escolares. Esses fatos evidenciam que a leitura se desenvolve como prática plural e dependente de contextos e objetivos diversos que os leitores podem destinar a ela. No entanto, embora a leitura abarque diversas práticas de uso da escrita, em diferentes contextos, para diferentes objetivos, os estudos sobre leitura enfocam de forma mais evidente as práticas escolares de leitura, deixando de atentar para os usos da leitura, sobretudo no caso de textos ficcionais, realizada pelos indivíduos fora do ambiente escolar. Partindo do pressuposto de que as leituras não escolares estejam frequentemente presentes na vida de estudantes, este trabalho teve como objetivo realizar um levantamento das práticas de leitura de textos ficcionais, ou seja, do letramento ficcional de adolescentes em situação de carência econômica de uma escola pública, localizada na cidade de Mandaguáçu, interior do Estado do Paraná. A pesquisa partiu da hipótese de que, muito embora haja uma pré-concepção de que os jovens, e, sobretudo, os jovens em carência social, não sejam leitores, talvez seus letramentos apontem para a existência de leituras outras que não coincidam com as esperadas ou autorizadas pela agência escolar. O trabalho utilizou como base teórica os estudos de Roxane Rojo (2012), Magda Soares (2001), Roger Chartier (2001), Umberto Eco (1994), Brien Vincent Street (2014), Angela Kleiman (1995), Michael Certeau (1994), dentre outros que discutem questões relacionadas tanto ao letramento quanto, particularmente, à leitura. A pesquisa caracterizou-se como básica, por objetivar descrever uma realidade, mas sem o objetivo de apresentar uma aplicação concreta de seus achados. A metodologia utilizada foi quantitativa, uma vez que se valeu de dados objetivos, recolhidos por meio de questionário semiestruturado, e qualitativa, uma vez que propõe uma análise interpretativa para os dados recolhidos. O questionário foi aplicado a alunos concluintes do ensino médio dos períodos matutino, vespertino e noturno. A análise do material coletado permitiu verificar como os alunos desenvolvem suas práticas e preferências de leitura, assim como avaliar como esse grupo pesquisado se relaciona com os textos de ficção e literatura. A pesquisa demonstrou que os jovens participantes da pesquisa possuem uma rotina de leitura, que conhecem diferentes textos, autores e que mantêm vínculo de acesso às mídias digitais. Porém, quando se trata de leituras direcionadas ou exigidas pela escola, existe resistência de aceitação, pois consideram esses textos impositivos e não atrativos.

**Palavras-chave:** Letramento ficcional. Leitura. Literatura. Ensino Médio.

## RESUME

La lecture de textes, spécialement de textes littéraires, est plus fréquemment réalisée dans les écoles, pourtant elle n'est pas y restreinte, c'est-à-dire que des individus de la société en général peuvent eux aussi s'en approprier. En même temps, les étudiants peuvent aussi lire des textes qui ne sont pas sur les listes proposées par les écoles. Ces faits montrent que la lecture se développe comme pratique plurielle et dépendante de contextes et objectifs variés que les lecteurs peuvent lui destiner. Toutefois, même si la lecture va à diverses pratiques d'usage de l'écriture, dans des contextes différents, à des fins différentes, les études sur la lecture mettent l'accent sur les pratiques scolaires de lecture, en ne faisant pas assez d'attention aux usages de la lecture, surtout dans le cas de textes de fiction, réalisée par les individus à l'extérieur de l'environnement scolaire. Dans l'hypothèse où les lectures non scolaires sont souvent présents dans la vie des jeunes étudiants, ce travail a eu comme objectif de mener une enquête sur les pratiques de lecture de textes de fiction, à savoir, de l'alphabétisation par rapport les textes de fiction auprès des adolescents en situation de pénurie économique d'une école publique, située dans la ville de Mandaguaçu, l'état du Paraná. La recherche a commencé à partir de l'hypothèse suivante: malgré le fait qu'il y ait une idée préconçue que les jeunes, et notamment les jeunes de pénurie sociale, ne soient pas des lecteurs, peut-être leur alphabétisation soulignent l'existence d'autres lectures qui ne coïncident pas avec celles attendues ou autorisées par l'école. Le travail a utilisé comme base théorique les études de Roxane Rojo (2012), Magda Soares (2001), Roger Chartier (2001), Umberto Eco (1994), Brien Vincent Street (2014), Angela Kleiman (1995), Michael Certeau (1994), et d'autres qui traitent de questions liées à l'alphabétisation et, en particulier, à la lecture. La recherche a été caractérisée comme élémentaire, visant décrire une réalité, mais sans le but de présenter une application pratique de ses constatations. La méthodologie utilisée est quantitative, puisqu'on a utilisé des données objectives, recueillies à partir des résultats d'un questionnaire semi-structuré, et qualitative, vu que l'on propose une analyse interprétative des données recueillies. Les questions ont été appliquées aux étudiants de la dernière année du secondaire appartenants aux groupes du matin, de l'après-midi et du soir. L'analyse du matériel recueilli a montré comment les étudiants développent leurs pratiques et préférences de lecture, mais elle a aussi permis d'évaluer comment ce groupe recherché se rapporte aux textes de fiction et de littérature. La recherche a démontré que les jeunes participants à l'enquête ont une routine de lecture, connaissent des textes et auteurs variés tout en gardant le lien d'accès aux médias numériques. Cependant, quand il s'agit de lectures proposées ou exigées par l'école, les élèves ont des difficultés à les accepter, car ils considèrent ces textes comme autoritaires et fastidieux.

Mots clés : Alphabétisation littéraire. Lecture. Littérature. L'école secondaire.

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO: 1. Sexo .....	59
GRÁFICO: 2. Idade .....	59
GRÁFICO: 3. O que você gosta de fazer em seu tempo livre? .....	60
GRÁFICO: 4. Você gosta de ler? .....	62
GRÁFICO: 5. Você lê mais por prazer ou por obrigação? .....	62
GRÁFICO: 6. Motivações para a leitura de um livro .....	63
GRÁFICO: 7. Quais suas formas de acesso ao livro? .....	64
GRÁFICO:8. Quem mais o influenciou a ler? .....	65
GRÁFICO:9. O que a leitura significa para você? .....	66
GRÁFICO: 10. Quais fatores influenciam você na escolha de um livro? .....	68
GRÁFICO: 11. Materiais que você lê? .....	69
GRÁFICO: 12. Quais gêneros você costuma ler? .....	70
GRÁFICO: 13. Você gosta de histórias (tais como romances, histórias de ficção, quadrinhos, histórias em geral)? .....	72
GRÁFICO: 14. Uma história pode ser contada em diversos meios (livros, televisão, cinema, quadrinhos, vídeo games, clips do YouTube etc.). Em quais meios você costuma “ler/ver” histórias? .....	73
GRÁFICO: 15. Cite três histórias que você tenha visto em outros meios que não o impresso (livro) .....	74
GRÁFICO: 16. Cite o título do livro que você leu nos últimos três meses ou que ainda está lendo. Se souber, cite o autor do livro.....	75
GRÁFICO: 17. Qual o livro mais marcante que você leu? .....	77
GRÁFICO:18.Qual o autor nacional ou estrangeiro que você mais gostou de ler? ..	78
GRÁFICO:19.Você gosta dos livros de literatura, estudados na escola? .....	79
GRÁFICO:20.Se respondeu “sim” na pergunta anterior, quais são as razões para gostar? .....	79
GRÁFICO: 21. Se “outras”, especificar.....	80
GRÁFICO:22.Se respondeu “não”, quais as razões para não gostar da literatura estudada na escola? .....	81
GRÁFICO: 23. Se “outras”, especificar.....	81
GRÁFICO: 24. Frequência de acesso à Internet .....	83
GRÁFICO: 25. Já ouviu falar em áudio e-book ou livro digital? .....	84

GRÁFICO: 26. Já leu algum livro digital ou e-book?.....	85
GRÁFICO: 27. Entre as histórias lidas em livros e as histórias lidas/vistas em outros meios (TV, internet, cinema etc.), quais você prefere?.....	85
GRÁFICO: 28. Com que frequência você vai a bibliotecas? .....	87
GRÁFICO: 29. Que tipo de biblioteca você frequenta? .....	88
GRÁFICO: 30. O que a biblioteca representa para você? .....	89
GRÁFICO: 31. Escola particular ou pública?.....	90
GRÁFICO: 32. Turno .....	90

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2 AS PERSPECTIVAS DE LEITURA E LETRAMENTO COMO UM ATO SOCIAL</b> .....	21
2.1 Letramento: modelo autônomo e modelo ideológico .....	25
2.2 Eventos de letramento e práticas de letramento.....	28
2.3 Leitura literária como prática de letramento: considerações.....	30
<b>3 O QUE É LER? CONSIDERAÇÕES SOBRE LEITURA</b> .....	35
3.1 O que é ler?.....	36
3.2 Multimodalidade e novos caminhos de acesso à leitura.....	38
3.3 A leitura e o ser.....	43
<b>4 AS POSSIBILIDADES DE LEITURA EM UMA ESCOLA PÚBLICA: ESTUDO DE CASO</b> .....	49
4.1 Questionário socioeconômico: contextualizando a pesquisa.....	50
4.1.1 Apresentação do questionário.....	56
4.1.2 O questionário, apresentação das questões.....	57
4.2 Relações com a leitura .....	59
4.3 Preferências de leitura.....	67
4.4 Leitura de textos de ficção e de literatura.....	71
4.5 Novas mídias.....	82
4.6 Biblioteca .....	86
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	91
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	95
<b>APÊNDICE</b> .....	100

## 1INTRODUÇÃO

[...] a prática de leitura é um princípio de cidadania, ou seja, o leitor cidadão, pelas diferentes práticas de leitura, pode ficar sabendo quais são suas obrigações e também pode defender os seus direitos, além de ficar aberto às conquistas de outros direitos necessários para uma sociedade justa, democrática e feliz (SILVA, 2005, p. 24).

Este trabalho é fruto de uma prática profissional que tive a oportunidade de vivenciar durante alguns anos na rede pública de ensino do Paraná, quando atuei como professor de filosofia em vários colégios no ensino médio.

Uma grande inquietude começou a fazer parte da minha prática docente e estava relacionada à questão da leitura, pois eu observava com muita atenção o que alunos do ensino médio liam com frequência, contrariando um conceito prévio de que adolescentes não gostavam de leitura e de que as fragilidades intelectuais, apresentadas pelos discentes, eram culpa deles mesmos, uma vez que não apresentavam nenhuma vontade e interesse em aprender.

A partir desse contexto, resolvi buscar possibilidades que me ajudassem a conhecer um pouco melhor essa relação aluno/leitura. Foi quando resolvi me debruçar, de forma mais atenta, no universo da literatura, em especial, no campo de formação de leitores. Assim, autores como Michel de Certeau, Roger Chartier, Antonio Candido, Teresa Colomer, Jean Paul Sartre e outros me possibilitaram perceber que o problema é muito mais amplo do que imaginava *a priori*.

Dessa forma, percebi que a questão educacional não deve passar por um processo de tentar encontrar um único culpado para o problema, pois é um grande equívoco esquecermos que a instituição escola faz parte de um todo de uma sociedade e que os problemas decorrentes dessa instituição são fatores inerentes de uma sociedade permeada pelas relações de poder, ou seja, pelas lutas constantes de classes.

Sendo assim, a leitura, para muitos estudantes, é percebida ou imposta, ainda hoje, como algo distante do ideal escolar e vista, talvez, como uma questão meramente pragmática, uma vez que muitos deles entendem, ou são levados a entender, a escola como uma possibilidade de inserção mercadológica para suprir suas necessidades básicas como, por exemplo, comer, beber, vestir e como se sonhar, contemplar a arte, a literatura não fossem direitos humanos ou, talvez, ainda

pior, os elementos relacionados à arte fossem questões próprias de uma elite da qual eles não fazem parte. Nesse sentido é que Antonio Candido (1995) discute a questão da leitura, salientando que sonhar, refletir, ler também são necessidades básicas humanas.

Então, somos conduzidos a, concomitantemente, perceber a leitura, em muitas situações, como uma violência, em virtude de estar atrelada a práticas sociais como trabalhar, ler anúncios de jornais, outdoor etc. Isso, claro, quando tratamos de um ensino que não tem como objetivo o processo de emancipação humana, mas simplesmente a formação de operários para o mercado de trabalho. Como dizia Sartre, “a leitura é um pacto de generosidade entre o autor e o leitor; cada um confia no outro, conta com o outro, exige do outro tanto quanto exige de si mesmo” (1999, p. 51), mas, para que isso aconteça, faz-se necessário que a oportunidade seja, no mínimo, oferecida com dignidade.

Muito embora a leitura de textos literários seja mais frequentemente realizada em espaços escolares, ela não está restrita a estes espaços, de modo que indivíduos fora dos bancos da escola também podem se apropriar de textos literários. No entanto, muito embora haja poucos estudos sobre as leituras não escolares de textos literários, dificilmente as realizadas por leitores não escolares serão iguais à leitura literária, patrocinada pela escola. As condições sociais, históricas e culturais particulares desses eventos de letramento, que têm como objeto o texto literário, podem permitir diversas apropriações, como, por exemplo, a de internautas que podem usar poemas de Adélia Prado ou trechos de Fernando Pessoa como aforismos ou mesmo um conto de Monteiro Lobato enquanto texto de autoajuda. Essa leitura, quase ilegal do texto literário, situa-se diametralmente em oposição à leitura literária, uma vez que pode não respeitar os pressupostos reguladores daquela (convenções dos gêneros, dos estilos, das épocas):

Com efeito, ler é peregrinar por um sistema imposto (o do texto, análogo à ordem construída de uma cidade ou de um supermercado). Se, portanto, o livro é um efeito (uma construção do leitor), deve-se considerar a operação este último como uma espécie de *lectio*, produção própria do leitor. Este não toma nem o lugar do autor nem um lugar de autor. Invento nos textos outra coisa que não aquilo que era a ‘intenção’ deles [autores]. Destaca-os [os livros] de sua origem. Combina os seus fragmentos e cria algo não-sabido no espaço organizado por sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significações (CERTEAU, 1999, p. 264-5).

Essa leitura que não conhece amarras nem limites impostos por histórias consagradas de leitura e que despreza as leituras autorizadas e promovidas por especialistas é que compõe os diferentes modos possíveis de ler literatura na vida social e sobre as quais Certeau lamenta existirem poucos estudos: “Infelizmente, a abundante literatura consagrada à leitura só fornece precisões fragmentárias sobre este ponto ou destaca experiências letradas [...] a história das andanças do homem através de seus próprios textos está ainda em boa parte por descobrir” (Certeau, 1999, p. 265).

As leituras de textos literários canônicos, no entanto, representam apenas uma parcialidade das leituras de ficção, realizadas pelos sujeitos na vida social. Não só hoje, como também no passado, os textos socialmente valorizados (literatura canônica) concorriam com textos populares pelo gosto do público. Portanto, a presença, e não só ela, mas também a leitura frequente de textos populares ou, hoje, denominados de literatura de massa, *best-sellers* e outros, sempre estiveram presentes na vida social. A esse respeito, El Far (2005) elenca inúmeras livrarias cariocas do final do século XIX cujo mercado oferecia livros “para todos os bolsos e gostos” que incluía títulos como “O Physionomista”, sobre retratos femininos, “O Orador do Povo”, sobre discursos familiares e populares, ou mesmo “leituras quentes”, voltadas para o público masculino, e até “O livro do feiticeiro ou a Sciencia de Juca Rosa Revelada”, sobre cartomancia, entre muitos outros.

Como podemos notar, ao lado dos textos autorizados, valorizados, circularam inúmeros outros textos. No caso da leitura de ficção, a literatura canônica constituiu-se em apenas uma entre as tantas modalidades de texto que permeiam a vida social, de modo que esta pesquisa se justifica pelo fato de tentarmos conhecer os letramentos ficcionais, ou seja, o uso de textos ficcionais entre os quais se incluem tanto os textos canônicos quanto os populares e mesmo os textos multimodais (filmes, séries televisivas, vídeos com narrativas, HQ’s e tantos outros gêneros) de jovens em situação de carência financeira que parecem, como menciona Certeau, burlar o sistema disciplinar que emoldura a leitura na escola:

Se é verdade que por toda parte se estende, se precisa a rede da ‘vigilância’, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também ‘minúsculos’ e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que ‘maneiras de fazer’ formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou dominados?) dos

processos mudos que organizam a ordenação sócio-política (CERTEAU, 1999, p.41).

O conhecimento dessas leituras e deste gosto, ou seja, dos letramentos ficcionais, realizados pelos jovens, justificam esta pesquisa, pois podem oferecer bases sobre os letramentos desse grupo particular de estudantes, de modo a servir como elementos para a organização de práticas de leitura bem como de repertórios mais adequados à formação de leitores na escola.

O trabalho teve, portanto, o objetivo de realizar um levantamento das práticas de letramento ficcional, realizadas por estudantes do nível médio de ensino em situação de carência financeira em escola pública, situada no município de Mandaguáçu-PR. A pesquisa valeu-se de uma abordagem quali-quantitativa, de natureza básica, já que procurou conhecer as práticas de leitura de leitores do ensino médio a fim de construir subsídios para a reflexão sobre o ensino de literatura na escola, bem como para a construção dos repertórios de leitura ficcional.

Ao realizarmos a pesquisa exploratória sobre o tema, consultamos o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, que corroborou, de forma significativa, a construção desse trabalho. As pesquisas encontradas nesse portal atestam que questões relativas à leitura não motivam apenas profissionais das áreas de letras e educação, mas também de outras como psicologia e ciências da informação.

As leituras realizadas mostraram que pesquisadores de diferentes áreas possuem interesse de enveredar-se pelos campos literários. Assim, como forma de subsidiar e justificar esta pesquisa, elencaremos algumas dissertações e teses que mais nos chamaram a atenção e apresentamos, a partir delas, uma nova proposta de estudos a que esta pesquisa se destina.

A primeira delas, a tese de doutorado “Mídias, Letramento e Formação: construção de saberes sobre o discurso jornalístico na escola” (2010), de Ana Rosa Vidigal Dolabella, possui como objeto de estudo a ação do letramento dentro do contexto escolar, porém segue caminhos que permeiam práticas de escrita e leitura, voltadas ao discurso jornalístico impresso, buscando, ainda, compreender os saberes necessários à formação do leitor e a investigação do papel do professor.

Com enfoque no público adolescente, porém voltada aos ingressantes do ensino médio, a tese “As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências” (2013) discute as práticas de leitura e a forma de apropriação

dos textos, escolhidos espontaneamente ou impostos como leitura obrigatória na escola, visando levantar dados e refletir sobre eles para que a literatura e a leitura literária estejam sempre presentes no contexto escolar.

A tese de doutorado, voltada à área de psicologia e intitulada “As Luzes e as Sombras das Condições de Leitura na Escola: um olhar sobre dois mundos” (2004), apresentada por Sandra Patrícia Ataíde Ferreira, discute as condições de leitura na escola, a partir da perspectiva de dois estudos independentes, um realizado no Brasil e o outro, na Espanha. Ao analisar a leitura nos dois países, temos que “o conjunto desses resultados demonstra que a concepção do professor sobre a leitura é a causa última dos problemas da formação de leitores, na escola” (FERREIRA, 2004, p. 8).

Já a pesquisa proposta por Marta Maria Pinto Ferraz, em sua dissertação de mestrado, “A leitura mediada na biblioteca escolar: uma experiência em escola pública” (2008), volta o olhar para desenvolver e analisar práticas de leitura mediada com alunos em escola pública. Os estudos mostraram que “a leitura mediada realizada em biblioteca escolar permite sensibilizar o aluno para a leitura autônoma e o uso da biblioteca” (FERRAZ, 2008, p. 5).

Dentre o rol de pesquisas levantadas, encontramos, ainda, a dissertação de Juliana Carli Moreira de Andrade, intitulada “O letramento literário em uma comunidade rural do Pontal do Paranapanema” (2008). Esse trabalho possibilitou verificar as práticas de letramento literário escolar e as orientações de letramento literário dos sujeitos pesquisados, de um grupo específico, no Pontal do Paranapanema, Estado de São Paulo. Para a realização dessa pesquisa, o público escolhido para a coleta de dados foram alunos de todas as séries do ensino fundamental – ciclo II.

Podemos citar, também, a dissertação “Formação de leitor literário na escola pública: problemas e desafios de duas escolas de Campo Mourão” (2014), de Luciene Aparecida Sgobero Uller, trabalho que busca encontrar respostas para as dificuldades encontradas pela escola pública na formação de leitores literários efetivos e letrados, e o enfoque da pesquisa foram alunos do 6º ano de duas escolas, uma central e outra de periferia.

Para finalizar o levantamento realizado e reforçar a importância de novos trabalhos sobre o tema, temos a dissertação “Bibliotecas públicas e escolares da

cidade de Cornélio Procópio-PR: desafios dos mediadores de leitura para a formação de leitores” (2016), de Ana Carolina de Azevedo Mello. Destacamos esse trabalho porque também acreditamos que o ambiente é fundamental para a formação do leitor e entender como a biblioteca ou o espaço de leitura fazem a diferença.

Após o contato com as pesquisas já realizadas e com o propósito de uma investigação própria, levantamos novas vertentes de estudos que motivaram este trabalho, tais como fundamentação teórica partindo dos conceitos de letramento, verificação de como a tecnologia está atrelada ao ato de ler e questionário para averiguar as hipóteses levantadas.

Ao analisarmos os dados do Todos Pela Educação (TPE), com base nos resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) do IBGE, temos que, no ano 2014, a taxa de conclusão do ensino médio, na idade adequada entre 15 a 19 anos, foi de 56,7%. Esse percentual demonstra que uma parcela muito alta da sociedade realizará a conclusão da educação básica em outros momentos de suas vidas.

Ainda, segundo a pesquisa, 15,7% não estudam e não concluíram o ensino médio e apenas 2,6% estão cursando o ensino superior. A partir desses apontamentos, entendemos como é importante que o ambiente escolar ofereça uma educação realmente significativa, pois, para muitos discentes, o ensino médio representa o último momento de formação acadêmica.

Considerando os trabalhos já realizados e as pesquisas do TPE e IBGE, o principal diferencial desta pesquisa é traçar e analisar o perfil do leitor concluinte do ensino médio de uma escola pública e, em especial, de uma cidade interiorana de caráter periférico, situada a poucos quilômetros de um dos maiores polos acadêmicos do Estado do Paraná, a cidade de Maringá-PR.

O Colégio Estadual Parigot de Souza é público, está situado na rua Antônio Batista Ribas, 585, na cidade de Mandaguaçu-PR, aproximadamente a 20 km da cidade de Maringá-PR e 457 km da capital paranaense. Os alunos provenientes dessa comunidade escolar frequentam e buscam a qualificação para sua formação profissional básica, sendo que, em sua maioria, os alunos pertencem à classe trabalhadora dos mais diversos setores da sociedade, como exemplo, o comércio e também a zona rural.

Poucos têm expectativas de atingir a formação de nível superior, pois, muitas vezes, são conduzidos, de forma imatura, para o mercado de trabalho e também são constantemente levados a acreditar que estudar se relaciona exclusivamente à prática de inserir-se no mercado de trabalho e que uma graduação, principalmente em uma instituição pública, consiste num futuro não pertencente para eles.

A partir do acesso ao Projeto Político Pedagógico do colégio, é possível observar algumas características dessa escola.

Os docentes e a equipe pedagógica, pertencentes ao quadro próprio do magistério, possuem graduação e pós-graduação, sendo três docentes com mestrado. Atualmente, os profissionais têm procurado o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), sendo alguns formados, outros em processo de formação e outros à espera de vaga. Além desses, há professores contratados pelo regime de Processo Seletivo Simplificado (PSS), que atuam por meio de contrato temporário de um ano, podendo este ser prorrogado por mais um ano.

Com relação aos aspectos materiais, o colégio mantém suas instalações relativamente preservadas, pois a administração sempre enfatizou esse aspecto, procurando melhorar seus espaços físicos e recursos materiais, no entanto o colégio ainda necessita de algumas melhorias. Há falta de armários e computadores nas salas dos professores, da orientação e da supervisão, para contribuir com um trabalho pedagógico mais coeso.

Em relação ao número de turmas, o colégio possui 39 salas de aula regulares e 18 salas com atividades complementares de currículo - CELEM -, sala de apoio, sala de recursos, atividades curriculares complementares em contraturno. Com relação à clientela, a escola possui 1.410 alunos matriculados e conta com 79 professores, seis pedagogos, 34 funcionários, um diretor, dois diretores auxiliares e 15 salas de aula.

Vale ressaltar que os horários de funcionamento das atividades escolares contemplam os três turnos, matutino, vespertino e noturno.

Em relação ao perfil do Colégio Parigot de Souza, notamos que a participação dos pais ainda é pouco vivenciada no ambiente escolar, acreditamos que isso ocorra pela alta jornada de trabalho com a qual os mesmos, muitas vezes, estão envolvidos e, paralelo a isso, vivemos um momento em que foi internalizada a cultura de

transferir para a escola todas as responsabilidades que são pertencentes às famílias, conforme presenciamos na atualidade.

A metodologia utilizada para esta pesquisa foi a coleta de dados, por meio de questionário, dividido em grupos de interesses: questionário socioeconômico, relações com a leitura, referências de leitura, leitura de textos de ficção e de literatura, novas mídias e biblioteca, que primou por respostas de perguntas do dia a dia escolar.

Com o intuito de melhor conhecermos os letramentos ficcionais, ou seja, as práticas de leitura de textos ficcionais, realizadas por adolescentes em situação de carência, realizamos a aplicação do questionário para os alunos da 3ª série do ensino médio (matutino, vespertino e noturno), do Colégio Parigot de Souza, da cidade de Mandaguaçu-PR.

A aplicação do questionário deu-se no mês de agosto de 2016, durante as aulas de língua portuguesa. As questões foram organizadas, possibilitando uma investigação de como a escola utiliza seus recursos estruturais e tecnológicos disponíveis para o trabalho com a leitura, visando à formação do leitor literário.

Dessa forma, a pesquisa teve como objetivos abordar e conhecer as possibilidades de leituras vivenciadas pelos alunos dessa comunidade escolar específica, como já mencionamos, caracterizada por alunos do final do ensino médio de escola pública, com perfil de carência social.

O trabalho foi organizado em três capítulos, nos quais são discutidos aspectos teóricos e metodológicos, e nas considerações finais. No primeiro capítulo, realizamos uma reflexão sobre leitura e letramento como um ato social, discutindo aspectos como letramento autônomo e ideológico, eventos de letramento e práticas de letramento e leitura literária.

No segundo capítulo, fizemos uma abordagem sobre conceitos de leitura, o papel do leitor, a leitura na contemporaneidade e a leitura e o existencialismo, sendo este último aspecto de extrema relevância, pois Sartre (1999) nos alerta que a leitura é uma das grandes possibilidades de transformação humana. Segundo o autor, ao lermos, perdemos a inocência do não saber e somamos significativamente para a formação de nossa essência.

No terceiro capítulo, foram discutidos os dados levantados pela pesquisa por meio do questionário. Dessa forma, buscamos demonstrar, com imparcialidade, as

opções de leitura dos alunos, na tentativa de entender se os discentes leem e o que leem. Nosso objetivo foi compreender, a partir de seus relatos, como podemos melhor cooperar para a formação de jovens leitores.

Vale ressaltar, ainda, que nossa proposta foi compreender e respeitar o universo social e, concomitantemente, de leitura no qual cada aluno está inserido, pois sabemos que suas escolhas de leitura são coerentes com o modo pelo qual seus letramentos são construídos.

## 2 AS PERSPECTIVAS DE LEITURA E LETRAMENTO COMO UM ATO SOCIAL

Capacitando o ser humano a pensar e a agir com liberdade, ainda que, mediado pela fantasia e pelo imaginário, a leitura sinaliza o perigo para a sociedade ou indivíduos autoritários. Por isso, nunca deixou de ser criminalizada, encarnando o demônio, a magia ou o desconhecido temido pelos poderosos. Ao ser-lhe atribuída a propensão a fazer o mal, ela parece comprovar a sua eficiência (ZILBERMAN, 2001, p. 38).

Neste momento, propomos uma reflexão acerca do conceito de letramento, que, *a priori*, envolve dois fatos distintos, mas que, em sua totalidade, acabam se interligando: estamos falando da leitura e da escrita.

Magda Soares (2001) propõe esse processo como um conjunto que envolve habilidades, comportamentos, conhecimentos adquiridos ao longo de determinado tempo e que se aperfeiçoa continuamente. Dessa forma, o ser humano acaba por possuir letramentos e não um único letramento. Existem pessoas capazes de ler um outdoor, no entanto encontram dificuldades para a leitura de um artigo científico. Por isso Street (1984) nos alerta que o significado de letramento depende do contexto social em que as pessoas estão inseridas. Além disso, reforça que letramento tem significações políticas e ideológicas, no entanto cada escola, cada indivíduo apresentam um mundo próprio, de modo que se torna muito mais adequado falarmos de letramentos do que em um único modelo de letramento, conforme mencionamos anteriormente.

Segundo o pensamento de Kleiman (1995), a escrita é uma tecnologia que está presente em todos os ambientes e situações da nossa vida, que, evidentemente, é aprimorada no espaço escolar, local este que é entendido como o mais importante agenciador de letramento. Sabemos que a escrita possui muitas finalidades pessoais e também sociais, sendo responsável por grande parte das interações realizadas socialmente.

Advindo da língua inglesa, o termo “Literacy”, que denominamos letramento, nasceu “numa tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 15-16). Destacamos, ainda, que as reflexões sobre letramento investigaram o desenvolvimento social desde o advento da propagação ou expansão da escrita, a partir do século XVI, reforçamos, ainda, que nesse período foi inventada a prensa

tipográfica, e grande parte da população europeia começou a ler mais. Isso ocasionou um lento crescimento, voltado a analisar as condições de uso da escrita com o objetivo de compreender como eram e quais são as consequências das práticas de letramento em sociedades consideradas minoritárias que começavam a compor a escrita como uma tecnologia de comunicação dos grupos que sustentavam o poder. Dessa forma, o termo “letramento” não veio para substituir o termo “alfabetização”, mas para permitir uma reflexão sobre aspectos sociais da escrita em termos de seu uso por diferentes grupos sociais e da apropriação feita por eles da escrita.

Pensando no ambiente educacional, os termos alfabetização e letramento devem estar muito bem compreendidos para a comunidade escolar, pois alfabetização se refere à apropriação de letras, números, entendida como uma habilidade pessoal e necessária, que, muitas vezes, caracteriza o sucesso na escola, deixando de lado o letramento como prática social. O letramento, por sua vez, perpassa as “cercas” do mundo das letras e abarca todas as práticas de uso da escrita e não apenas as escolares.

Sendo uma prática social, o letramento pode ser observado em vários espaços como o familiar, o do trabalho, o da religião, o da escola, dentre outros. Cada indivíduo desenvolverá práticas de letramento características de seu contexto social, ou seja, seu cotidiano. Por isso podemos afirmar que o letramento depende da realidade na qual a pessoa está inserida. Assim, é muito importante que os alunos adquiram experiências com a leitura para que possam relacionar sua realidade com aquilo que leem, dessa forma, é possível construir um raciocínio criativo que dá sentido ao mundo prático, seja ele na esfera pessoal ou na social. Uma leitura não possui um sentido único de interpretação. É possível um grupo de alunos ler a mesma obra e, no entanto, construir diferentes sentidos dela, porque cada um possui seu mundo, e tal leitura, ou prática de letramento, foi realizada. Então, letramento não é uma verdade pronta dogmática de certo ou errado, mas as diferentes práticas de uso da escrita, as quais são modeladas por condições sociais, políticas e contextuais diversas.

Conforme Soares (2001), o “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (p.72).

A autora ainda ressalta que Paulo Freire foi um dos primeiros educadores a trabalhar o poder transformador/revolucionário do letramento. Vale, ainda, lembrar que, na época das publicações de Freire, o termo ainda oficialmente não existia. Segundo ele, aponta Soares, “ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la” (SOARES, 2001, p.76).

Para Paulo Freire (1989), a alfabetização é uma forma de colaborar para a libertação/emancipação do homem, pois, dentro desse processo, não vemos somente codificação de letras, formação de palavras, mas sim formação de criticidade, o ato de, através das palavras, encontrar representações que gerem sentidos que vão muito além de um significado pronto e acabado na textualidade. Para Freire (1989), a leitura implica em construir sentidos que apontem para uma compreensão crítica de mundo. Como Heidegger (2002) dizia, o indivíduo deixa de ser apenas um ente e se torna um ser.

Nesse sentido, “ler é fazer-se ler e dar-se a ler” (CHARTIER, 1996, p.116). Podemos, então, compreender que é possível que o leitor, muitas vezes, aprenda muito além do que é apresentado pelo autor, produzindo significados específicos para ele. Dessa forma, uma poesia, um conto ou qualquer outro gênero literário podem se fazer presentes na vida do indivíduo como possibilidades de experiência e conhecimento de mundo.

É importante, assim, entendermos que os conceitos de alfabetização e letramento possuem características bem distintas. Até poucas décadas atrás, esses conceitos se encontravam intimamente ligados. Quando se falava “letramento” ou “alfabetização”, havia uma compreensão de similaridade, pois não se tinha uma definição clara de letramento como algo que perpassasse o sentido etimológico da palavra, assim tal como aponta Rojo:

podemos também dizer que, nos textos e pesquisas da década de 1980 no Brasil, alfabetismo e letramento (assim, no singular) recobriram significados muito semelhantes e próximos, sendo, por vezes, usados indiferentemente ou como sinônimos nos textos.[...] No entanto, vale a pena insistir na distinção: o termo alfabetismo tem um foco individual bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e lingüísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto o letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizadas ou não valorizadas, locais ou globais, recobrendo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias,

escola e etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2009, p.96).

Considerando, então, que alfabetização e letramento estão intimamente interligados e, ao mesmo tempo, possuem particularidades, faz-se necessário, hoje, compreender suas especificidades. De acordo com Rojo (2009), letramento é algo muito além das capacidades cognitivas e linguísticas escolares, abarcando todas as demais práticas de uso da escrita, sejam estas menos ou mais valorizadas socialmente. Há, portanto, deslocamento da preocupação com o letramento escolar para outras práticas.

Sendo assim, podemos compreender que os indivíduos estão o tempo todo envolvidos com as questões da leitura e da escrita (letramento), que são fatores atuantes no cotidiano das sociedades letradas. Dessa forma, a leitura e escrita passam a ter significados capazes de exercer múltiplas funções sociais, possibilitando, às pessoas, a participação social e cultural nessas sociedades. Além disso, é necessário, por exemplo, que a escola leve os indivíduos a assimilarem, de forma consciente, o mundo em que vivemos, pois, independente de qual leitura se possa fazer, ela deve possibilitar sentidos no âmbito pessoal como também no social.

Conforme já mencionamos, o termo letramento é algo que vai muito além de um conceito tradicional de alfabetização, não é um conjunto pronto de verdades consideradas únicas. O termo alfabetização foi compreendido durante muito tempo como aquele capaz de levar o indivíduo a decodificar letras e formar palavras. Hoje, ainda, temos muitas pessoas consideradas alfabetizadas, pelos moldes tradicionais, porém letramento é entendido como um fenômeno que perpassa os domínios do sistema educacional.

Segundo Kleiman, “[...] podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (2008, p. 18). O conceito da autora enfatiza os aspectos sociais do letramento, evidenciando a pluralidade de situações em que os letramentos podem acontecer.

Embora a escola não seja a única agência de letramento, ela é uma das mais importantes na formação de leitores. Por isso é importante que ela possa oferecer,

aos alunos, práticas plurais de letramento que possam cobrir tanto o contexto escolar quanto o social de seus alunos, tal como propõe Rojo:

[...] trabalhar com a leitura e escrita na escola hoje é mais do que trabalhar com a alfabetização ou alfabetismos: é trabalhar com os letramentos múltiplos, com as leituras múltiplas – a leitura na vida e na escola – e que os conceitos de gêneros discursivos e suas esferas de circulação podem nos ajudar e organizar esses textos, eventos e práticas de letramento (ROJO, 2009, p. 118).

Assim, percebemos que trabalhar os variados ou múltiplos letramentos é um grande desafio para as instituições de ensino, e entender esses desafios nos oportuniza auxiliar na propagação da leitura e escrita. Dessa forma, trabalharemos os conceitos de Street (2003) que abordou dois modelos de letramento, o “autônomo” e o “ideológico”, dos quais trataremos a seguir.

## 2.1 Letramento: modelo autônomo e modelo ideológico

Partindo de estudos realizados em diferentes contextos, Street (2003) propôs dois modelos de letramento na tentativa de compreender o letramento como prática social. Ele os nomeou modelo autônomo e modelo ideológico:

o modelo “autônomo” de letramento funciona com base na suposição de que em si mesmo o letramento – de forma autônoma – terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas. Entretanto, o modelo disfarça as suposições culturais e ideológicas sobre as quais se baseia, que podem então ser apresentadas como se fossem neutras e universais [...] O modelo “ideológico” alternativo de letramento oferece uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas de letramento, na medida que elas variam de um contexto para outro. Esse modelo parte de premissas diferentes das adotadas pelo modelo “autônomo” – propondo por outro lado que o letramento é uma prática de cunho social, e não meramente uma habilidade técnica e neutra, e que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos (STREET, 2003, p. 5).

Percebemos, então, a diferença significativa de letramentos. Enquanto o ideológico está imerso em uma perspectiva de maior vivacidade cultural, social e política, porque evidencia condições epistemológicas, socialmente construídas, o autônomo repousa na perspectiva da autonomia, ou seja, na perspectiva de que a

textualidade (autonomia do texto) é fundamental para a construção do letramento que acaba, portanto, ganhando o sentido de aquisição do código:

pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente percebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso promoção na escola (KLEIMAN, 1995, p. 20).

De acordo com Kleiman (1995), o modelo autônomo gera a preocupação em atribuir o fracasso e a responsabilidade por esse fracasso às pessoas pertencentes ao grande grupo de pobres e marginalizados nas sociedades tecnológicas. Jung (2003) reforça que a aquisição do letramento autônomo pela escola pode levar o corpo discente a se sentir frustrado no que diz respeito à aprendizagem da escrita e seu domínio.

Assim, podemos inferir que uma escola que trabalhe numa perspectiva ideológica de letramento motivará seu alunado a encontrar sentidos e respostas muito além do texto, das questões estruturais, da ordem de palavras, parágrafos etc., pois o que será levado em conta são aspectos sociais, por exemplo, como a escrita é vivenciada, praticada, ou seja, as características de uma sociedade são de suma importância na compreensão de um texto. Conforme mencionado anteriormente, um mesmo texto, trabalhado em diferentes ambientes, pode gerar os mais diversos significados, pois a sociedade em que cada um está envolvido não é um uniforme de verdades intactas.

Cabe, ainda, ressaltar que o modelo autônomo estimula uma relação muito acentuada entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo, levando em conta aptidões individuais, próprias da alfabetização escolar. Dessa forma, acreditamos que, à medida que a aprendizagem acontece, o indivíduo é positivamente promovido a condições mais elevadas, ou seja, progredindo em séries. Conforme apontado anteriormente, isso vai sendo um cisma entre grupos que serão considerados “melhores”, “superiores” a outros, a título de ilustração, os letrados e os não letrados, os desenvolvidos e os não desenvolvidos, o que acaba gerando preconceito entre determinadas pessoas ou grupos sociais.

Um exemplo da perspectiva autônoma, realizada na leitura escolar, é o texto literário. Percebemos que, de modo geral, a escola, por sua vez, se aproxima mais

do letramento autônomo do que do letramento ideológico, tendo em vista que a leitura do texto ficcional, efetuada na escola, acaba por se fechar, não permitindo expandir as entrelinhas, ou, ainda, não ultrapassa o que está explícito, tornando-se uma repetição contínua daquilo que já foi lido. O processo de apropriação desse texto, normalmente, se centra em aspectos específicos como a autoria, alguns processos retóricos (narrador, formas poemáticas, personagens etc.), deixando de lado outros aspectos que também poderiam ser significativos para os alunos/leitores.

De acordo com Zappone (2007), esse modelo autônomo acaba reforçando um modelo de leitura cuja ênfase está nos aspectos textuais. Assim, alguns pontos não são levados em conta, ou seja, em uma sala de aula temos vários alunos com realidades distintas, com culturas diferentes, no entanto todos devem produzir um sentido único para o texto. Dessa forma, somos, então, levados a entender que, talvez, esse seja um dos motivos de tanta resistência à leitura e, particularmente, à leitura de textos literários.

Em contrapartida, se a escola adere ao ato de ler, a partir do modelo ideológico de letramento, considerando os pressupostos pluralistas, como diz Rojo (2009), ligados às estruturas culturais e de poder da sociedade, teremos reconhecimento das variedades culturais dos alunos, pois o ato da leitura está além da simples decodificação de palavras, já que implica um processo mais amplo e complexo, no qual estão envolvidas as leituras de mundo de cada pessoa, ou seja, sua religião, sua condição financeira, posicionamentos políticos e outros aspectos de caráter social e cultural.

Rojo (2009) nos apresenta que o modelo ideológico implica os letramentos que perpassam o ambiente educacional e chega a abranger outras instituições da sociedade, onde percebemos vasta possibilidade de práticas sociais, muitas ligadas a um *status-quo* (poder) e outras desvalorizadas, relacionadas a culturas locais que, para muitos, são consideradas inferiores.

A partir das definições de letramento autônomo e ideológico, percebemos que o modelo autônomo possui caráter com traços de interesses neoliberais<sup>1</sup> pois estimula categoricamente os sujeitos a uma acomodação social. Vimos que, nessa

---

<sup>1</sup>No plano político econômico, toma corpo o neoliberalismo, que se desenvolve como se fosse uma ideia “nova” e “progressista”, mas que não passa de uma redefinição do liberalismo clássico. Os neoliberais defendem a absoluta liberdade de mercado e uma redução da intervenção do Estado sobre a economia, o chamado Estado Mínimo (CUPERTINO JÚNIOR; LARA, 2017, p. 28).

versão, não existe a preocupação em formar indivíduos ativos, críticos em prol de uma sociedade reflexiva e emancipadora e, sim, pessoas que se tornem obedientes às convenções sociais, econômicas, políticas e a outras instâncias que nem sempre se apresentam realmente justas.

Já no modelo ideológico vemos claramente uma tendência mais libertadora, audaciosa, com características semelhantes ao pensamento de Paulo Freire, que visa a uma escola revolucionária, com indivíduos críticos e não pessoas somente obedientes a vivenciar um sistema ditado pela lógica competitiva do mercado capitalista.

Vale ressaltar, ainda, que “o modelo ideológico, portanto, não deve ser entendido como uma negação de resultados específicos dos estudos realizados na concepção autônoma de letramento” (KLEIMAN, 1995, p. 39), no entanto nosso trabalho percebe que o modelo ideológico, por contemplar uma perspectiva mais reflexiva, provocativa e não meramente habilidades técnicas, seja o modelo mais propenso ao ideal para o processo ensino-aprendizagem.

No entanto a escola, inserida em um contexto capitalista, adere, na maioria das vezes, ao letramento autônomo, pois muitos trabalhos feitos com a leitura têm uma finalidade estruturalista, sem nenhuma relação com as práticas sociais. Nesse percurso, o indivíduo, para fazer o uso pleno de sua cidadania, teria que ultrapassar, por si só, as barreiras que o impedem de refletir, o que o levaria, assim, a ter oportunidades de uma vida mais justa e igualitária dentro dessa conjuntura.

## **2.2 Eventos de letramento e práticas de letramento**

Para entendermos eventos de letramento e práticas de letramento, primeiramente, devemos compreender que estes estão intimamente relacionados, é como se fossem as faces da mesma moeda, no entanto possuem particularidades.

Por eventos de letramento, podemos considerar todas as atividades que possuem relação direta com a leitura e escrita, que, assim como diz Street (2003), podem estar relacionadas a variadas situações, por exemplo, um evento de letramento acadêmico ou situações do cotidiano: pegar um ônibus, ler uma revista na sala de espera, escrever uma receita culinária etc. Os eventos de letramento são as situações visíveis em que os indivíduos usam a escrita.

Os eventos de letramento não abordam como os significados são construídos, não possuem uma natureza de análise social e cultural, mas são convenções e suposições culturais, é aquilo que reproduzimos em nosso dia a dia, ou seja, o que consideramos comum.

De acordo com os estudos de Lopes (2004), os eventos de letramento são convencionados conforme as práticas presentes dentro de uma sociedade, assim, “podem desenvolver-se numa sequência de ações e envolver apenas uma pessoa ou um grupo delas, seja para elaborar uma peça escrita ou para ler alguma previamente produzida” (p. 47). Portanto, os eventos de letramento podem ser assistidos ou vistos de acordo com a prática social de determinada cultura, pois são as ações realizadas de um grupo.

Para melhor elucidar o que estamos dizendo, Heath *apud* Street (2003) propõe um evento de letramento como “qualquer ocasião em que um texto escrito faça parte da natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos”. Assim, afirmamos que os eventos são concretos e observáveis, pois implicam em situações de uso da escrita.

Quando pensamos em práticas de letramento, partimos do pressuposto daquilo que é abstrato e com uma característica mais reflexiva das ações. Nesse sentido, Street (2003) aponta que

o conceito das práticas de letramento tenta tanto tratar dos eventos quanto dos padrões que tenham haver com o letramento, tratando de associá-los a algo mais amplo, de uma natureza cultural e social. Parte dessa amplificação tem haver com a atenção dada ao fato de que trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais relacionados a natureza que o evento possa ter, que o fazem funcionar, e que lhe dão significado (STREET, 2003, p. 7).

As práticas de letramento, para Street (2003), requerem pensarmos em aspectos não visíveis dos usos da escrita, ou seja, nas identidades dos sujeitos que usam a escrita, em sua cultura, em seu lugar social, enfim, em todos os elementos e aspectos que possam configurar, cultural e socialmente, essa prática de uso da escrita.

Para Barton (1994), práticas de letramento não são fatos simplesmente observáveis, no que se refere ao comportamento, mas o que elas podem revelar quanto aos pontos de vistas e valores que as configuram. Nisso estão inseridos o

que as pessoas entendem e cogitam sobre letramento e a reflexão dos seus usos e como esse processo faz sentido.

Enfim, os eventos de letramento remetem às situações de uso da escrita, e as práticas de letramento, aos modos como esses usos são culturais e socialmente construídos. Como a seguir trataremos da leitura literária como prática de letramento, vale ressaltar as possibilidades de análises de um texto literário, que é extremamente irrefreável. É função das instituições educacionais, como principais agências de letramento e meios instigantes na propagação de leitores literários, trabalhar como pontes no processo de leitura.

As instituições de ensino devem oferecer meios com os quais os discentes desenvolvam habilidades, no que se refere à escrita literária, que o levem a compreender a forma como a literatura, considerada canônica ou não, se constitui.

É importante que as instituições educacionais considerem as leituras exercidas por alunos e, também, as mais variadas formas ficcionais que vão além da estrutura escolar. Dessa forma, as aulas de literatura, para os discentes, terão coerência muito maior porque vêm ao encontro das ações diárias do cotidiano deles.

Essa é uma das formas possíveis de desmistificar a literatura como algo destinado apenas a uma pequena parcela de leitores, pois, ainda, muitos enxergam a literatura como algo aristocrático.

### **2.3 Leitura literária como prática de letramento: considerações**

Após refletirmos acerca dos conceitos de letramento, percebemos que este é algo mais amplo do que o domínio do sistema alfabético e ortográfico, ou seja, “seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita” (SOARES, 2004, p. 96). Dessa forma, quando entendemos o letramento como ato social, notamos que é possível que a leitura possa levar a um processo de emancipação humana e social.

Entendendo que a leitura, de certa forma, sofre influências e estímulos do meio no qual o indivíduo está inserido, buscamos, então, por meio do nosso trabalho, investigar e apresentar quais são as leituras praticadas por adolescentes considerados economicamente carentes, pois, como dizia Michael de Certeau, “a

massa quase não circula pelos jardins das artes, mas vê-se capturada e reunida nas redes da mídia” (CERTEAU, 1994, p. 260).

A partir dessa citação de Certeau, vemos que a cultura não deve ser algo destinado para alguns, mas, sim, a todos, pois, em uma sociedade capitalista<sup>2</sup>, o acesso ao erudito passa a ser destinado à elite. Mas vale também ressaltar que não devemos, em hipótese alguma, considerar cultura somente aquilo que será entendido como clássico, culto, devemos partir do pressuposto de que não existem povos sem manifestações intelectuais, pois vivemos em uma sociedade de muitas perspectivas culturais.

E, acreditando na potencialidade dos jovens em construir significados para o que leem, entendemos que “numa história sempre há um leitor, e esse leitor é um ingrediente fundamental não só do processo de contar uma história, como também da própria história” (ECO,1994, p.7).

Dessa forma, é evidente notar que o leitor é elemento primordial na construção dos sentidos do texto literário. A partir disso, é de crucial importância pensar o modo pelo qual os educadores podem ser mediadores do ato de ler obras literárias com os alunos.

Em nossa sociedade, muitas vezes, as práticas de leitura ocorrem em caráter pragmático/utilitarista, e, se a leitura for mantida pela coletividade como mero instrumento prático, corremos o risco de fazer com que o ato de ler se torne uma medida de forças, separando classes sociais, a partir das condições econômicas destas, e, conseqüentemente, limitando o acesso às oportunidades de encontro com os textos literários.

Podemos entender, então, que, quando as práticas de leitura passam a ser utilizadas como forma de construir níveis de letramento, uma atividade cognitiva, acabam padronizando a escrita como superior à oralidade, construindo, além disso, competições por meio de avaliações, por exemplo, vestibular, concursos etc., constituindo, assim, indivíduos que serão vistos como mais “cultos”, “letrados” do que outros, descaracterizando, dessa forma, o real sentido do ato de ler.

Por tais razões, o primeiro passo é constituir uma ruptura desse pragmatismo e estabelecer um contato cada vez mais íntimo entre escola e leitura. Assim, não

---

<sup>2</sup> O sistema capitalista, também conhecido como economia de livre mercado, pode ser entendido como um modelo econômico, pautado na legitimidade da propriedade privada e com a plena liberdade do comércio e da indústria, cujo principal objetivo é adquirir lucro.

podemos considerar inúteis as obras que são lidas pelos jovens, ou entendê-los como analfabetos ou algo similar. De acordo com Chartier (2001), não é construindo uma separação brutal entre aqueles que são considerados cultos e os não cultos, que resolveremos essa questão, pois a leitura jamais é lida de uma mesma maneira, dessa forma, a história da leitura deve considerar as formas de compreensão, apropriação e utilização dos textos.

Vale lembrar que é necessário construirmos e incentivarmos os estudantes a ter encanto pela leitura. De acordo com Teresa Colomer, o livro não pode ser um objeto desconhecido no mundo dos discentes. A autora afirma, ainda, citando um exemplo, que “ninguém espera que se aprenda a tocar um instrumento se não se exercita com ele” (2007, p.36), então, temos que orientá-los nesse acesso à leitura para ajudá-los a ampliar, progressivamente, sua capacidade de fruição e também de participação social.

Sabemos, ainda, que, em muitas instituições de ensino, além de não existir o incentivo à leitura, o livro é tratado como um instrumento de castigo para discentes que não mantêm um comportamento adequado em sala de aula, e, concomitantemente, a biblioteca é o espaço ocupado para desempenharem a “ádua tarefa de ler”.

Assim, é necessário trabalhar com os alunos, com o intuito de desmistificar a tríade leitura/castigo/biblioteca, demonstrando, a eles, que a leitura gera novos conhecimentos e um processo até mesmo possível de reconstrução e consciência da nossa identidade.

As escolas, ao não atenderem plenamente às expectativas de leituras dos alunos, acabam, por sua vez, perdendo seu espaço, e muitos buscam, em outros locais, leituras que venham ao encontro de seus verdadeiros interesses, o que não quer dizer que aqueles não estejam praticando leitura literária. Conforme diz Rojo (2009), “as práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando aos seus participantes poderes também diversos” (ROJO, 2009, p. 99).

A literatura pode ser um elemento capaz de transformar a sociedade, a pessoa humana, na perspectiva da sociabilidade, das interações socioculturais, de suas convicções de mundo. Por isso esta pesquisa entende como algo essencial

conhecer as leituras dos alunos e colaborar para a ampliação de leituras cada vez mais desafiadoras, sem jamais desvalorizar a leitura que eles apresentam.

De acordo com Magda Soares (2003), “pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama letramento” (SOARES, 2003, p. 90), sendo que o indivíduo considerado “letrado” é aquele que consegue, por meio da escrita e da leitura, constituir uma relação com o mundo ou participar das práticas letradas. Esse processo de interação do indivíduo com a leitura passa a ser algo significativo pois os sentidos, propiciados pelo ato de ler, são construídos a partir do cotidiano daquele.

Outra vertente também é necessária ser entendida, o processo de formação de leitores não se inicia necessariamente com a inserção da pessoa ao mundo das letras, pois

a criança mesmo não alfabetizada, já pode ser inserida em processos de letramento, pois ela já faz a leitura incidental de rótulos, imagens, gestos, emoções. O contato com o mundo letrado acontece antes mesmo das letras e vai além delas (LORENZI; PÁDUA, 2012, p.35).

Dessa forma, reforçamos a necessidade de considerarmos e valorizarmos o conhecimento prévio, trazido pelo leitor, pois não é somente a escola que desenvolve práticas de letramento. As instituições presentes na sociedade apresentam textos escritos que circulam e fazem parte da vivência dos alunos, no contato nos mais diferentes espaços sociais, tais como costumes familiares, trabalho, religião, amizades e outros. Esse conjunto de vivências acaba por constituir não apenas o conhecimento do indivíduo, mas também a cultura. Assim, temos que

a cultura é um sistema compartilhado de valores, de representações e de ação: é a cultura que orienta a forma como vemos e damos inteligibilidade às coisas que nos cercam; e é ela que orienta a forma como agimos diante do mundo e dos acontecimentos (KLEIMAN, 2007, p. 261).

Portanto, as nossas motivações de leitura literária são herdadas, muitas vezes, a partir de nossa inserção cultural no mundo que nos rodeia. Entendemos, assim,

que a interação do indivíduo com a arte, com a literatura é uma necessidade humana, pois

não há povo e não há homem que possam viver sem ela [a literatura], isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado (CANDIDO, 1989, p. 112).

Dessa forma, podemos pensar leitura, a leitura literária, como uma possibilidade capaz de levar as pessoas a uma realização humana, em que o ato de ler passe a ser uma prática diária, pois é necessário pensarmos sempre em inovarmos as atividades de propagação da leitura, nas aulas, ou fora delas, para que ler não se torne uma violência e uma separação de classes sociais.

### 3 O QUE É LER? CONSIDERAÇÕES SOBRE LEITURA

Nesta seção, discutimos a posição do leitor na contemporaneidade, visto que, com o surgimento e a incorporação de novos estímulos e suportes, houve desestabilização no conceito de leitura. É possível notar que as tecnologias disponibilizaram modelos específicos de experiência, o que acarretou mudanças significativas no hábito de ler. Nesse contexto, em que diferentes modalidades interagem, encontram-se o texto literário e as práticas de leitura contemporâneas. Dessa forma, o leitor atual está diante de novos contextos, que exigem movimentos mais amplos e complexos.

Diante disso, antes de analisar as possibilidades do ato contemporâneo de ler, partimos da definição de leitura, proposta por autores como Jolibert (1996) e Martins (1994), que a consideram um processo além da simples identificação de letras e palavras, por se tratar de um fenômeno social e englobar tanto os textos verbais como os visuais.

Na sequência, discutiremos o momento atual de transição. Para tanto, mobilizamos um referencial teórico sobre o surgimento de novos estímulos, processos e suportes de leitura, principalmente no que diz respeito ao universo digital. Nesse sentido, foram reunidos alguns pressupostos de autores como Lévy (1999), Murray (2003) e Darnton (2010). A seção tem por objetivo considerar que, ao romper com a leitura tradicional - realizada no impresso -, a relação com a tecnologia possibilita novos paradigmas para os estudos acerca da leitura e da identidade do leitor atual.

Por fim, nesta parte trazemos, ainda, uma análise de teor existencialista, pois entendemos que a leitura pode ser considerada um encontro do ser com a própria formação de sua essência, ou seja, utilizamos suporte teórico, advindo do existencialismo. Talvez cause estranheza a motivação de discutirmos sobre existencialismo, mas o que nos impulsiona a abordar a questão é demonstrar que todas as formas de leitura, sejam elas impressas, digitais etc., são oportunidades reais de levar o indivíduo a uma crise. A palavra crise, do grego *krisis*, remete à criatividade humana, pois, segundo o conceito sartreano, nascemos “pessoas” e nos tornamos “humanos”.

A formação da nossa humanidade está diretamente relacionada àquilo que vivemos. Como vimos, as novas formas de leitura estão cada vez mais presentes no

mundo moderno. É necessário, então, que o ser humano tome cada vez mais consciência do seu agir, lembrando que é pela consciência que o indivíduo percebe o mundo em que está inserido. Por isso cremos que o ato de ler possibilita colocar a pessoa humana em contato com a realidade, a fim de poder ver esta criticamente.

### 3.1 O que é ler?

Ao falar de leitura, é comum relacioná-la ao ato de ler livros. No entanto é possível dizer que tal prática não se resume a isso. Segundo o dicionário Aurélio, ler é “[...] percorrer com a vista (o que está escrito), proferindo ou não as palavras, mas conhecendo-as (e interpretando-as)” (FERREIRA, 2001, p. 454). Notamos, então, que o ato de ler está ligado à escrita, o que nos leva a alguns questionamentos: E quanto aos livros que mesclam recursos imagéticos? As imagens não podem ser lidas? É recorrente ouvirmos que os jovens “não leem”, “não gostam de ler”. Estariam os adolescentes realmente se afastando do hábito da leitura? E todo o tempo em que eles passam em *websites* ou trocando mensagens entre si não conta como parte da leitura diária? Josette Jolibert (1994, p. 15) discorre que

ler é ler escritos reais, que vão desde um nome de rua numa placa até um livro, passando por um cartaz, uma embalagem, um jornal, um panfleto, etc., no momento em que se precisa realmente deles numa determinada situação de vida, “para valer” como dizem as crianças. É lendo de verdade, desde o início, que alguém se torna leitor e não aprendendo primeiro a ler [...].

Nota-se, na fala da autora, a caracterização da leitura enquanto uma prática de letramento, tal como enfatizamos na primeira seção.

Paulo Freire (1989, p. 9) complementa essa ideia ao dizer que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. Assim, a concepção de leitura não se limita à decodificação alfabética e ortográfica nem se esgota nesse processo, conforme mencionado anteriormente, mas implica interpretação e uso desse conhecimento discursivamente, não tendo como foco o ato em si, a produção de sentidos para aquilo que se lê. “Em face disso, aprender a ler significa também

aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que, mal ou bem, fazemos mesmo sem ser ensinados” (MARTINS, 1994, p. 34).

Antes de aprendermos a palavra escrita, a primeira leitura que fazemos é a de mundo, e a alfabetização da palavra, da frase e da sentença é uma continuação dos diferentes letramentos que o mundo nos proporciona, de modo que “dizem os pesquisadores da linguagem, em crescente convicção: aprendemos a ler lendo. Eu diria vivendo” (MARTINS, 1994, p. 14). A partir dessa perspectiva do que seja leitura, podemos concluir, então, que a figura do leitor existe mesmo antes de sua alfabetização e que saber ler não é sinônimo de decodificar o alfabeto nem de encontrar o sentido desejado pelo autor, mas, sim, saber interpretar o texto de forma eficaz, seja ele escrito ou imagético. Conforme Lorenzi e Pádua (2012, p. 35), a leitura incidental de rótulos, gestos, emoções e imagens faz parte de processos de letramento, e defendem que “o contato com o mundo letrado acontece antes mesmo das letras e vai além delas”.

Assim, não vivemos em uma época na qual as pessoas não leem ou estão se afastando do hábito de leitura, pelo contrário, lê-se o tempo todo – desde o contato com placas, anúncios e rótulos de embalagens, passando por alguns minutos olhando a *timeline* da rede social *Facebook*, até uma obra literária antes de dormir. O modo como se pensa a leitura ainda é limitado, ou seja, muito associado à concepção autônoma de letramento, como propôs Street (2014), condicionado ao contexto escolar e privilegia os textos puramente escritos, contudo a leitura é “um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem” (MARTINS, 1994, p. 30). Sendo um processo, e não um produto, o leitor assume papel fundamental nesse contexto:

A leitura vai, portanto, além do texto (seja ele qual for) e começa antes do contato com ele. O leitor assume um papel atuante, deixa de ser mero decodificador ou receptor passivo. E o contexto geral em que ele atua, as pessoas com quem convive passam a ter influência apreciável em seu desempenho na leitura. Isso porque o dar sentido a um texto implica sempre levar em conta a situação desse texto e de seu leitor. E a noção de texto aqui também é ampliada, não mais fica restrita ao que está escrito, mas abre-se para englobar diferentes linguagens (MARTINS, 1994, p. 32-33).

Notamos, na fala da autora, ao mencionar o mundo social e cultural que cerca texto e leitor, uma relação direta com a fala de Street (2014) sobre o modelo

ideológico de letramento no qual também esses elementos são considerados. Ou seja, podemos dizer que o conceito de leitura de Martins (1994) se aproxima das considerações de Street.

Para Colomer (2003), quando se trata da inter-relação entre texto e imagem, existe um jogo entre dois códigos. Ao tratar da incorporação de recursos não verbais aos livros para crianças, a autora afirma que “o *corpus* resultante parece inabordável a partir das convenções habituais da crítica literária, já que uma grande parte dos livros não são unicamente textos, nem tampouco textos ilustrados no sentido tradicional, senão um tipo absolutamente novo de livros” (COLOMER, 2003, p. 104). É nesse âmbito de diferentes modalidades interagindo – não apenas a verbal e a imagética, como também a sonora e a tecnológica – que se encontram alguns textos literários e algumas práticas de leitura atuais. Nesse jogo de diferentes perspectivas e modalidades é que se dá o ato de ler contemporâneo. Não é objetivo deste texto apontar que a alfabetização é desnecessária para a leitura, considerando apenas as experiências de mundo, mas ressaltar que o leitor atual está diante de novos contextos, que exigem movimentos mais amplos e complexos, no que se refere a significar diversas modalidades, contidas na materialidade textual.

Diante disso, há tantas leituras quanto leitores, o que faz com que esse processo seja dinâmico, enfim, que implique em diferentes práticas de letramento, tenha uma natureza plural e se modifique constantemente. Ao entrar em contato com o texto, o leitor não o vê de um só ângulo, mas, de acordo com seu conhecimento de mundo em determinado momento, sua leitura pode sofrer mudanças, fazendo com que os sentidos a serem produzidos dependam de uma série de fatores. Mais uma vez, reforçamos a necessidade de considerar que “a leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido – seja escrito, sonoro, seja um gesto, uma imagem, um acontecimento” (MARTINS, 1994, p. 33). É nessa interação entre cada um dos elementos do processo que a leitura efetivamente ocorre.

### **3.2 Multimodalidade e novos caminhos de acesso à leitura**

Diante do que foi trabalhado nesta seção, a respeito do que é ler, faz-se necessário refletirmos acerca do momento atual de transição de possibilidades de

leitura. Para tanto, mobilizamos um referencial teórico sobre o surgimento de novos estímulos, processos e suportes de leitura, principalmente no que diz respeito ao universo digital. Ao romper com a leitura tradicional, a relação com a tecnologia possibilita novos paradigmas para os estudos acerca da leitura e da identidade do leitor atual.

Conforme Silva (2002, p. 1), o formato tradicional de livro, ou seja, o códice, passou por várias transformações até a sua consolidação. Ainda hoje, apesar do processo de ressignificação das práticas de leitura e escrita, o livro não perdeu o seu lugar de “objeto símbolo da existência humana, responsável pelo registro da história da nossa civilização através dos milênios”. Dziekaniak et al (2010, p. 84) complementam essa ideia ao pontuar que o códice facilitou a preservação e a disseminação da história, sendo o suporte em que diversas “gerações aprenderam a ler, a escrever, interpretar e se comunicar”.

As transformações para estruturar o livro da forma como é hoje conhecido demandaram longo tempo. Antes de 1501, segundo Murray (2003), eram chamados de “incunábulo” e não partilhavam de convenções como revisões, fontes legíveis e divisão em capítulos. O mesmo ocorreu com as tradições narrativas, que foram sedimentando os aspectos lineares de conteúdo e forma ao passo que se desenvolviam em diferentes gêneros e suportes. Para Darnton (2010), a velocidade das mudanças é cada vez maior, afinal, ao fazer um recorte apenas no que diz respeito à leitura e à escrita, temos uma distância de 4.300 anos da escrita ao códice; de 1150 anos do códice aos tipos móveis; de 524 anos dos tipos móveis à internet; de 17 anos da internet aos sistemas de busca; e de sete anos desses buscadores ao desenvolvimento daquele que possui maior relevância atualmente, o Google. É possível notar que “cada mudança da tecnologia transformou o panorama de informação, e essa aceleração prosseguiu num ritmo que parece incontrolável e incompreensível” (DARNTON, 2010, p. 35).

Desse modo, as tecnologias não somente podem, como, muitas vezes, interferem diretamente na forma de pensar de uma época, uma vez que disponibilizam modelos específicos de experiência. Contudo, de acordo com Murray (2003), elas não devem ser vistas como vilãs que ameaçam a existência do códice, mas como uma forma de expandir as capacidades de interação, de maneira mais rápida. Mesmo assim, alguns de “nós ainda nos agarramos aos livros como se

acreditássemos que o pensamento humano coerente só fosse possível sobre páginas numeradas e encadernadas” (MURRAY, 2003, p. 23). A autora também pontua que este é um momento de transição histórica, em que tanto o processamento da informação quanto a leitura estão sendo alterados.

O desenvolvimento tecnológico e o emprego dos recursos da informática no universo da leitura trouxeram, de acordo com Silva (2002), questionamentos a respeito das mudanças de paradigma que têm acarretado a transformação do impresso para o digital. Isso porque os hábitos de leitura tradicional se alteram em função dos novos suportes e das novas formas de processamento. Conforme Dziekaniak et al (2010), há um conflito terminológico no uso desse conceito, de modo que é utilizado tanto para designar a máquina de leitura quanto os documentos em formato de livro, disponibilizados na internet. No caso deste trabalho, será utilizada a definição que corresponde ao livro em formato eletrônico, que pode ser acessado por meio de *download* ou visualização online e permite a leitura tanto no computador quanto em outros suportes, como o *Personal Digital Assistant* (PDA), *e-reader*, *tablets*, celulares e MP4.

Esses suportes para *e-book* apresentam detalhes característicos como “simulação de folhear página, ajustes de luminosidade [...], possibilidade de zoom [...], acesso à Internet sem fio de forma gratuita facilitando, assim, o download de obras para leitura, diretamente de livrarias eletrônicas” (DZIEKANIAK et al 2010, p. 84). Tal realidade de leitura virtual convida à interação, à exploração e até a percepção do livro como objeto de entretenimento. Conforme Murray (2003, p. 36), isso ocorreu a partir do advento do cinema e da televisão, bem como dos videogames, pois eles “adicionaram interatividade aos encantamentos sensoriais da visão, do som e do movimento”. O universo digital passou a criar representações em seu ambiente multiforme e, diante disso, o leitor acabou por assumir um papel mais ativo.

Chegamos ao ponto de ter obras interativas, cuja fruição não consiste apenas na leitura do texto, mas depende também da audição de uma trilha sonora, da observação de figuras e vídeos etc. A dúvida que se instaura é: Podemos denominar esses materiais de livros, ainda que eletrônicos? De acordo com Furtado (2007), estamos diante de diferentes experiências de leitura e textualidade, entre o impresso e o digital, num momento em que o texto está cada vez mais acompanhado por

imagens e integrado por dispositivos que o modificam. Para o autor, a internet possibilitou o desenvolvimento dessas obras multimodais e oferece amplo acesso a elas, transformando-as no material das práticas de leitura contemporâneas.

Um exemplo disso é que “a leitura em tela não tem mais a imposição da linearidade do texto” (SILVA, 2002, p. 6) e deixa de ser estática; esses “saltos”, como Silva (2002, p. 7) os denomina, “possibilitam a interatividade textual, pois quem se desloca é o texto diante do leitor e não o contrário” –o que denominamos hipertexto. As histórias escritas dessa forma “geralmente têm mais de um ponto de entrada, muitas ramificações internas e nenhum final bem definido. Assim como as histórias de vida multiformas [...] as narrativas hipertextuais são intrincadas teias de fios emaranhados” (MURRAY, 2003 p. 65). Conforme Lévy (1999, p. 56), o hipertexto digital permite estratégias de leitura mais dinâmicas e intuitivas porque “é um texto móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade frente ao leitor”.

Ao pensarmos no hipertexto como um espaço de leituras possíveis, um caminho aberto para a participação do leitor, um texto seria uma leitura particular, que abre portas para uma infinidade de outros saberes: “Tudo se dá como se o autor de um hipertexto constituísse uma matriz de textos potenciais, o papel dos navegadores sendo o de realizar alguns desses textos” (LÉVY, 1999, p. 57). Dessa forma, o leitor participa da estruturação, pois é ele quem escolhe quais links serão visitados ou deixados de lado, além de ter a possibilidade de abrir novas páginas que não foram propostas inicialmente; o leitor cria seus próprios movimentos e sentidos, com muito mais dinamicidade, autonomia e participação do que antes. A partir do hipertexto, “toda leitura é uma escrita potencial” (LÉVY, 1999, p. 61).

Esse formato não é necessariamente novo, já que as obras literárias fazem referência a outros textos, que auxiliam ou são fundamentais para a compreensão da leitura e incitam o leitor a buscar tais referências enquanto lê. No entanto, com o advento dos computadores, além de a escrita hipertextual se tornar mais comum, como afirma Murray (2003), ela também dá mais liberdade ao leitor, oferecendo mais recursos para sua interação. O hipertexto coloca a história, em partes, nas mãos do sujeito, que pode levá-la a diferentes direções (em alguns casos, é possível dar sugestões e até reescrever os textos). O leitor, portanto, não está mais distante da obra – pelo contrário, pode participar dela e até modificá-la.

Nesse contexto, é possível afirmar que o leitor está no mesmo nível do autor, de modo que os papéis se confundem? O que ocorre é que o leitor atua dentro das possibilidades pré-determinadas pelo autor no ato da escrita ou da programação de uma narrativa digital e interativa. Nesses casos, existe o que Murray (2003) denomina de “autor procedimental”, ou seja, alguém que fornece um repertório de possibilidades que o leitor pode explorar e, assim, criar os próprios caminhos dentro de tais limites. A autora pontua que, na narrativa eletrônica, “o interator é o autor de uma performance em particular dentro de um sistema de história eletrônico, ou o arquiteto de uma parte específica do mundo virtual” (MURRAY, 2003, p. 150). Dessa forma, é importante diferenciar essa autoria fragmentada, específica e particular da autoria original da narrativa.

Assim como o códice demorou a consolidar determinadas características, a leitura digital também está diante desse momento. Ao desenvolver reflexões a respeito da cibercultura, Pierre Lévy (1999, p. 26) afirma que os fenômenos sociais e culturais não seguem uma estrutura ou um esquema engessado, portanto, “a multiplicidade dos fatores e dos agentes proíbe qualquer cálculo de efeitos deterministas”. É por isso que ainda não é possível dizer que a leitura contemporânea é “x” e que a identidade ou o papel do leitor atual é “y”, vivemos em meio a um movimento de (re)construção desses conceitos diante das novas realidades.

Estamos no limiar de uma convergência histórica quando romancistas, dramaturgos e cineastas movem-se rumo a histórias multiformes e formatos digitais; cientistas da computação começam a criar mundos ficcionais; e a audiência segue em direção ao palco virtual. Como adivinhar o que virá depois? A julgar pelo panorama atual, podemos esperar um enfraquecimento contínuo dos limites entre jogos e histórias, entre filmes e passeios de simulação, entre mídias de difusão (como televisão e rádio) e mídias arquivísticas (como livros ou videotape); entre formas narrativas (como livros) e formas dramáticas (como teatro ou cinema); e mesmo entre o público e o autor (MURRAY, 2003, p. 71-72).

Por fim, é importante ressaltar que a leitura na contemporaneidade demonstra, como afirma Darnton (2010, p. 13), uma tendência a um futuro digital. No entanto isso não significa que o códice desaparecerá: “O presente é um momento de transição, onde modos de comunicação impressos e digitais coexistem e novas tecnologias tornam-se obsoletas rapidamente”. Os conceitos estáveis que havia a

respeito do que, como e onde ler estão desestabilizados, e as tecnologias atribuíram novas formas de pensar a leitura. Este, portanto, é um momento de mudanças, no qual conceitos como leitura, leitor, livro e texto encontram-se desestabilizados.

### 3.3 A leitura e o ser

Conforme estamos percebendo, a leitura pode possibilitar a inserção do indivíduo, cada vez mais consciente e presente, na sociedade. Um fato importante para apresentarmos aqui é a questão de a leitura ser capaz de transformar as pessoas na construção de sua identidade, pois, nas correntes existencialistas, percebemos que ninguém nasce pronto, mas viver é uma proposta constante de formação de nossa identidade.

Então, as pessoas/alunos, quando passam a se apropriar de textos, começam a ter a condição de ser transformados por sua consciência, e as palavras passam, pela consciência do leitor, a ter um significado muito além de suas convenções, como diz Sartre na obra *Que é a literatura?*: “O poeta está fora da linguagem, vê as palavras do avesso, como se não pertencesse as coisas antes por seus nomes” (SARTRE, 2015, p. 28). Dessa forma, o leitor também se torna convidado a ler muito além daquilo que as palavras significam como signos, pois passa a visualizar a leitura como capacidade de transformação que constantemente rompe convenções, levando-o a encontrar sentidos que perpassem os significados das palavras e que muitas vezes são capazes de potencializar sentidos existenciais nos leitores.

De acordo com Sartre (2015), a partir do momento em que lemos, não podemos mais fazer de conta que somos inocentes, pois, ao ler, passamos a fazer parte de dada realidade (ainda que os textos possam ser ficcionais).

Ao nos depararmos com o problema proposto por Sartre (1987) sobre a questão da existência, percebemos que a angústia pode ser compreendida como sinônimo de liberdade, pois a única liberdade que temos é a de sempre estar escolhendo, e essa escolha é o que contribui para a formação da nossa essência, que, segundo Sartre, é algo secundário, pois o filósofo afirma que a nossa existência precede a essência.

No existencialismo, o homem é o que ele se faz, é construtor de si mesmo, ele não nasce pronto, o que acarreta, como implicação ética, a responsabilidade do

seu ser e o ser dos outros. Por isso afirmamos, novamente, que a liberdade é uma angústia, pois, uma vez que nós formamos a nossa essência e não a herdamos de Deus, não podemos agir de forma irresponsável, pois a liberdade de alguém não pode tirar a liberdade de outrem.

O sujeito individual, enquanto agente de seu próprio destino, envolve a si e aos outros nas escolhas que efetua. É, portanto, responsável pela sua individualidade e por todos os homens. Ao criar-se como quer ser, cria também uma imagem do homem como deveria ser, por isso, além da angústia, podemos dizer que essa liberdade acaba atribuindo mais dois adjetivos, o desespero e o desamparo. O desespero seria pelo motivo de perceber que o tempo todo, em nossa tentativa de formação da essência, estamos escolhendo, e o desamparo é porque devemos ser extremamente responsáveis por nós e por todos, além disso, sempre estamos sozinhos.

Assim, toda essa reflexão nos motiva a buscar exemplos práticos de como a leitura pode ser um meio transformador do indivíduo, ou seja, “o leitor tem consciência de desvendar e ao mesmo tempo de criar; de desvendar criando, de criar pelo desvendamento. Não se deve achar, com efeito, que a leitura seja uma operação mecânica [...]” (SARTRE, 2015, p. 42), pois cada leitura pode criar efeitos diferentes, não depende do que é lido, mas como é lido, ou seja, depende das práticas de letramento.

Na perspectiva de ilustrar o processo por meio do qual a leitura pode transformar o indivíduo, sendo capaz de libertá-lo de suas angústias e opressões, podemos mencionar, como exemplo, o conto *Felicidade clandestina*, de Clarice Lispector.

O encantamento do conto se dá pela caracterização emblemática que o livro/leitura pode oferecer a uma de suas personagens, que, por sua vez, não possui o objeto, tendo em vista sua condição social. Dessa forma, podemos comparar as meninas do conto à constituição social atual: uma representa a sociedade capitalista e a outra, a grande massa.

A angústia existencial na personagem é a possibilidade de ter o livro emprestado, ou seja, libertar-se das amarras que a impedem de, ao menos no campo intelectual, pertencer a uma pequena parcela da sociedade. A menina, dona do livro, alimenta esperanças na colega com o suposto empréstimo, que, sem a

interferência da mãe daquela, talvez nunca se realizasse. Sempre alguma desculpa é inventada e a proximidade de tê-lo nas mãos gera uma angústia além do tempo, ou seja, a menina ultrapassa os limites temporais.

Segundo Heidegger, “a cotidianidade é justamente o ser ‘entre’ nascimento e morte” (2002, p. 11). Outro aspecto importante, explicitado no texto de Heidegger, é a questão da temporalidade. Para Heidegger, a situação existencial é inseparável da temporalidade. Podemos afirmar, então, que o homem só existe porque está constantemente ligado ao tempo. Assim, é possível assegurar que o existir é construir o futuro. A partir dessa premissa, concluímos que esse fator é o que distingue o homem dos demais entes que são prisioneiros do presente. De tal modo, o conceito de temporalidade une a essência com a existência, une os sentidos do existir. A questão da temporalidade é o que faz com que o homem saia do ser, mas que, no seu verdadeiro ser, ele se encontre sempre além de si, nas suas possibilidades futuras.

Conforme descrito, vemos que a jovem que sonhava em possuir o livro projeta o amanhã no dia de hoje, ou seja, nela se faz presente o que Certeau (1994) denominava por ubiquidade – capacidade de estar presente ao mesmo tempo em todos os lugares -, isto é, para Heidegger, o ser é o tempo, e ela se projeta além dele, encontrando a felicidade na esperança de amanhã possuir o livro.

Para Heidegger (2002), o presente é uma mescla de retomada do passado e de antecipação do futuro. Ele afirmava que existir é o mesmo que se temporalizar. Conscientes das questões temporais, vemos que a menina do conto permanecia em função do tempo.

No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo. Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. Olhando bem para os meus olhos disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo. Boquiaberta, sai devagar, mas em breve a esperança de novo me tomava toda [...]” (LISPECTOR, 1998, p. 10).

O tempo, no conto, apresenta duas perspectivas distintas: a da menina dona do livro, para quem o tempo passa rápido e, com ele, vem a necessidade de inventar uma nova desculpa para não emprestar o livro; a da menina que quer ter o livro, para quem o tempo passa devagar, gerando a angústia, que acaba sendo alimentada pela esperança.

Podemos, ainda, propor uma nova tentativa de explicação para o comportamento da menina dona do livro. De acordo com Sartre, “quem mente e se desculpa declarando: nem toda gente faz assim, é alguém que não está à vontade com a sua consciência; porque o fato de mentir implica um valor universal atribuído à mentira” (SARTRE, 1987, p.7-8), ou seja, a menina utiliza a mentira para centralizar em si a atenção da colega e, com isso, gerar no outro o sofrimento.

Por mais que suas ações se mostrem conscientes, pois “o plano secreto da filha do dono da livraria era tranqüilo e diabólico” (LISPECTOR, 1998, p. 10), percebemos que era uma estratégia de tentar tranquilizar sua consciência, e, ao produzir a angústia na colega, sente satisfação, encontrando a forma mais adequada de refugiar-se do seu problema existencial e de punir a sociedade por não a aceitar.

Ressaltamos, ainda, outro princípio estabelecido por Sartre (1987) que pode ser aplicado no conto *Felicidade clandestina* e que ele nomeia como “má-fé”. Para o teórico, “todo homem que se refugia na desculpa que inventa um determinismo é um homem de má-fé” (SARTRE, 1987, p. 19). A menina dona do livro se utiliza desse recurso, pois tudo o que fazia era calculado, planejado para gerar a dor do outro, tendo em vista que “ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso” (LISPECTOR, 1998, p. 10-11). Dessa forma, percebemos que o espírito de amargura preenchia todos os espaços, relegando à menina a uma constante insatisfação.

A má-fé que conduzia as ações da menina resulta em sua punição. A mãe aparece no conto como um ponto de equilíbrio e julgamento, ou seja, de fora da situação, consegue enxergar a aflição a que a colega era submetida.

Em um contexto de decepção, a mãe descobre que a filha era uma pessoa maldosa, então,

[...] o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a descoberta horrorizada da filha que tinha. Ela nos espia em silêncio: a potência da perversidade de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, ao vento das ruas de Recife (LISPECTOR, 1998, p.11).

Nessa situação, a mãe tem uma função importante no conto, isto é, aparece como um divisor de águas. Oferece, à menina, a oportunidade de ter a presença do

livro, ou seja, liberta-a da angústia que a acompanhava até aquele instante. A menina se transforma, não sendo mais a mesma.

[...] peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa (LISPECTOR, 1998, p. 12).

Ao possuir o objeto tão esperado, a menina não se importa mais com o tempo, pelo contrário, a partir de então, ela quer retardá-lo, pará-lo, se fosse possível, pois tem a consciência de que, no momento em que quisesse, poderia se embriagar da história que o livro trazia em suas páginas, hipnotizando-a e fazendo com que ficasse horas, maravilhada com sua presença. Só assim ela se realiza em sua felicidade clandestina, uma alegria que poucos teriam a condição de experimentar.

Nesse contexto, para a menina, o livro representou a possibilidade de sua transformação humana e existencial. No entanto quem constrói significados para o que é lido é o leitor:

[...] se o texto já não diz tudo, nem seu autor é o dono de um sentido para ele, o leitor tem sido considerado peça fundamental no processo da leitura. Seja individualmente, seja coletivamente, o leitor é a instância responsável por atribuir sentido àquilo que se lê (ZAPPONE, 2005, p. 153-154).

Esse é um ponto em que podemos fazer referência ao espaço escolar, porque é importante que as instituições de ensino assumam, cada vez mais, a função de mediadoras no exercício da leitura para que os alunos também possam construir significados com suas interações de leitura.

Notamos, então, que, muitas vezes, os discentes são induzidos a acreditarem que não são leitores considerados clássicos, eruditos porque são incapazes de se apropriar da linguagem/livro, criando, assim, um abismo entre aluno/leitura das obras consideradas canônicas. Muitos deles, portanto, acabam sendo tratados como alienados, porém a alienação dessa relação vai além de uma opressão financeira, mas também o aluno não acredita ser possível realizar leituras consideradas clássicas. Talvez, esse seja um dos motivos por que alguns não se sentem motivados a frequentar bibliotecas.

Quando refletimos sobre qual modelo a leitura literária é realizada na escola, reafirmamos que o modelo autônomo se torna predominante, recordamos que este acaba estimulando o alunado à maior acomodação social, pois não provoca inquietude em formar pessoas críticas e, sim, serve para educar indivíduos pacíficos às convenções sociais e econômicas. Mas o ideal seria a utilização do modelo ideológico porque convidaria os discentes ao encontro existencialista, pois esse modelo possui uma característica pautada na formação de seres humanos com características mais críticas.

De acordo com Antonio Candido (1995), a literatura é uma necessidade universal. Desde as sociedades mais antigas até as mais contemporâneas, a ação de imaginar e fabular se fez e faz presente, afirmando uma condição inata e crucial para a humanidade em todas as suas etapas da vida. Essa arte está presente nas categorias do inconsciente, e, no labor de ler um texto ficcional, ela nos emancipa e passa a ser componente de nossa ótica de mundo e na construção do nosso modo de nos fazer pessoa humana. Dessa forma, se a literatura está presente em todas as sociedades, deve, portanto, ser usufruída como um direito de todo ser humano.

Ao redigir sua obra *O direito à Literatura* (1995), Candido estuda a questão dos direitos humanos que “asseguram a sobrevivência física”, mas também enfatiza que existe a necessidade de bens que “garantem a integridade espiritual” de um indivíduo (CANDIDO, 1995, p.174) e afirma que a literatura, portanto, seria um desses bens. Dessa forma, ao considerar a literatura um bem tão importante quanto os outros direitos, Candido (1995) permite pensarmos que a literatura não deve ficar restrita a uma fatia tão pequena da sociedade, no qual, é a escola o lugar mais propício para criarmos condições para que o texto literário circule nos mais diferentes espaços, oportunizando a construção de seres humanos críticos e comprometidos com o ato de ler.

## 4 AS POSSIBILIDADES DE LEITURA EM UMA ESCOLA PÚBLICA: ESTUDO DE CASO

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra”.  
Paulo Freire

Iniciamos esta seção refletindo sobre a concepção de leitura de Paulo Freire, pois afirma o autor que ler pode ser entendido como o ato de compreender o mundo, ou seja, interpretar o cotidiano, por exemplo, as ações políticas, religiosas e sociais, de forma geral.

Conforme Chartier nos alerta, “a leitura também faz história” (1996, p. 235), ou seja, o ato de ler possibilita encaminhar o indivíduo a sentir o tempo passado, o momento e, também, refletir, idealizar, sonhar o futuro, com os enredos, os personagens, os poemas etc.

Sendo a leitura uma prática de letramento significativa na vida dos indivíduos que vivem em sociedades letradas, mas reconhecendo que essa prática se reveste de valores diferentes para diferentes grupos sociais e que todos os letramentos são demarcados por condições sociais, históricas e culturais distintas, sendo, portanto, sempre dependentes dos contextos em que acontecem, este trabalho teve como objetivo realizar um levantamento das práticas de letramento ficcional de um grupo particular: estudantes em situação de carência do final do ensino médio, em escola pública.

Entendemos que, se a leitura pode levar (o que não significa que sempre leve) o indivíduo a se relacionar, de modo crítico, com o mundo, cremos ser importante investigar as práticas de letramento desses alunos, uma vez que a escola, principal agência de letramento, tem muito a lhes oferecer a partir do conhecimento sobre como tais jovens lidam com os textos contemporâneos (impressos, verbais, não verbais, multimodais).

Para tanto, aplicamos um questionário a 69 discentes da 3ª série do ensino médio com o objetivo de conhecer as práticas de leituras exercidas, como também o de identificar a importância da escola em seu desenvolvimento de leitura e a relação daqueles com letramentos multissemióticos.

O questionário teve como objetivos valorizar e compreender o contexto em que tais práticas acontecem, uma vez que ler não é algo restrito somente ao ambiente escolar. Assim, analisamos detalhadamente as informações que

coletamos, com o intuito de melhor conhecer as potencialidades de leitura dos jovens envolvidos que se encontram em final do ensino médio.

#### 4.1 Questionário socioeconômico: contextualizando a pesquisa

Com a finalidade de melhor entendermos a realidade dos alunos do Colégio Estadual Parigot de Souza, é necessário entendermos a situação econômica dos discentes que colaboraram com a pesquisa, pois, muitas vezes, a condição financeira acaba diretamente interferindo em suas escolhas de leitura.

Afirmamos isso, porque em nossa sociedade tudo possui valor econômico e a educação e a cultura não ficam isentas dessa realidade. Sabemos, por exemplo, que cinema, livros, tv por assinatura possuem valores que, para muitos, são inviáveis, e, como consequência, tais perspectivas culturais ficam distantes de serem adquiridas. Então, não é correto afirmarmos que as pessoas não gostam daquilo que será considerado clássico, erudito, o que acontece é que a sociedade capitalista se apropria dos bens culturais, transformando tudo em produtos, e, como resultado dessa transformação, acabamos assistindo a uma enorme divisão de classes sociais. Por isso, talvez, muitos assimilem cultura como algo distante de suas vidas, não entendendo os bens culturais como um direito humano.

Dessa forma, o questionário socioeconômico foi apresentado aos discentes, com as seguintes perguntas:

1. Você se considera:

- Branco(a)
- Preto(a)
- Amarelo(a)
- Pardo(a)
- Indígena

2. A casa onde você mora

- é  Própria.
- Própria financiada.
- Alugada.

- ( ) Cedida por parentes/outros.  
 ( ) Zona rural.

3. Qual a renda aproximada da sua família (pai/mãe/irmãos/outros)?

- ( ) Nenhuma renda  
 ( ) até 1 salário mínimo  
 ( ) de 1 a 3 salários mínimos  
 ( ) Superior a 3 salários mínimos.

4. Quantas pessoas moram na sua casa? ( ) Moro sozinho(a).

- ( ) 2 pessoas.  
 ( ) 3 pessoas.  
 ( ) 4 pessoas.  
 ( ) 5 pessoas ou mais.

5. Com relação ao trabalho:

- ( ) Nunca trabalhei.  
 ( ) Não trabalho atualmente, mas já trabalhei.  
 ( ) Estou trabalhando.

6. Você, de alguma forma, contribui na renda familiar?

- ( ) Sim.  
 ( ) Não.

7. Você possui computador ou notebook em casa?

- ( ) Não possuo.  
 ( ) Possuo apenas 1.  
 ( ) Possuo 2 ou mais.

8. Quais e quantos dos itens abaixo há em sua casa?

	1	2	3 ou mais	Não tem
TV				
DVD				

Rádio				
Geladeira				
Automóvel				
Máquina de lavar roupa				
Acesso à Internet				
Tv por assinatura				

9. Neste ano, você pretende prestar vestibular?

- Não  
 Sim  
 Sim, mas somente em faculdade ou universidade pública.

10. Qual o nível de instrução do seu pai?  Sem escolaridade

- Ensino fundamental incompleto  
 Ensino fundamental completo   
 Ensino médio incompleto  
 Ensino médio Completo  
 Superior incompleto  
 Superior completo  
 Pós-graduação  
 Não sei informar.

11. Qual o nível de instrução da sua mãe?  Sem escolaridade

- Ensino fundamental incompleto  
 Ensino fundamental completo   
 Ensino médio incompleto  
 Ensino médio completo  
 Superior incompleto  
 Superior completo  
 Pós-graduação  
 Não sei informar.

12. Em que seu pai trabalha ou trabalhou, na maior parte da sua vida?

- Na agricultura, no campo, em fazenda ou na pesca.
- Na indústria.
- No comércio, banco, transporte ou outros serviços.
- Funcionário público do governo federal, estadual ou municipal.
- Profissional liberal, professor ou técnico de nível superior.
- Trabalhador do setor informal (sem carteira assinada).
- Trabalha em casa em serviços (costura, cozinha, aulas particulares etc.)
- No lar.
- Não trabalha.
- Não sei.

13. Em que sua mãe trabalha ou trabalhou, na maior parte da sua vida?

- Na agricultura, no campo, em fazenda ou na pesca.
- Na indústria.
- No comércio, banco, transporte ou outros serviços.
- Como trabalhadora doméstica.
- Como funcionária do governo federal, estadual ou municipal.
- Como profissional liberal, professora ou técnica de nível superior.
- No lar.
- Trabalha em casa em serviços (costura, cozinha, aulas particulares etc.)
- Não trabalha.
- Não sei.

14. Em que tipo de escola você cursou o ensino fundamental?

- Somente em escola pública.
- Parte em escola pública e parte em escola particular.
- Somente em escola particular.
- Somente em escola indígena.
- Parte na escola indígena e parte em escola não indígena.

De modo geral, ao analisarmos as respostas do questionário socioeconômico, constatamos que, em relação à cor/raça, o que predomina são os jovens que se

consideram pardos, com 39,13%, seguidos dos que se denominam brancos, com 31,88%.

Quando perguntado sobre a forma de moradia, temos que a maioria reside em casa própria, porém financiada com um quantitativo de 40,57%, o que mostra que muitos conseguiram, nos últimos anos, comprar sua residência com as medidas de incentivo do governo. No entanto 23,18% ainda pagam aluguel, o que demonstra que muitas famílias comprometem parte de sua renda com despesas voltadas à habitação.

Sobre a renda familiar, os números mostraram que 62,31% disseram possuir rendimentos variantes entre um a três salários mínimos, 15,94% pronunciaram uma renda de apenas um salário mínimo, e somente 21,73% apontaram um ganho superior a três salários.

A princípio, esses números podem parecer-nos satisfatórios, tendo em vista o período conturbado em que a economia brasileira se encontra, mas, quando distribuimos a renda entre os membros da família, percebemos que 50,72% dos entrevistados residem com quatro pessoas e 18,83% disseram morar com cinco pessoas ou mais, o que comprova a fragilidade econômica das famílias.

Para reforçar a dificuldade financeira em que esses jovens estão inseridos, temos o alto número de estudantes/trabalhadores chegando ao percentual de 43,47%, e 24,63% disseram que já trabalharam, mas que, no momento, encontram-se fora do mercado de trabalho.

Complementando a questão acima, 47,82% desses jovens trabalhadores colaboram, de alguma forma, com a renda familiar, mostrando que muitos estudantes possuem preocupação que vai além de sua vida acadêmica, pois têm o compromisso direto com a sobrevivência familiar.

Quando pensamos em aparelhos tecnológicos, talvez, um dos mais utilizados entre os jovens seja o computador/notebook. A pesquisa confirma esse dado, tendo em vista que quase 80% dos alunos entrevistados disseram ter em suas casas um computador, o que nos leva a entender que, mesmo com dificuldades econômicas, muitos acabam conseguindo adquirir o aparelho, o que é um fator muito positivo, pois, hoje, o mundo virtual vem ganhando espaço como uma grande mídia, no sentido de informações, leituras, entretenimento etc.

Em relação aos bens de consumo duráveis, a pesquisa apontou que a maioria possui todos os itens descritos no questionário. Somente o acesso à Internet e a TV por assinatura são produtos ainda distantes da realidade de muitos.

Ao solicitarmos informações sobre a continuidade dos estudos após o término do ensino médio, vimos que 68,10% pretendem dar sequência à sua vida estudantil. Porém um dado curioso aponta que 42,02% disseram que prestarão vestibular em qualquer universidade, pública ou privada, afirmando a hipótese de que a universidade pública é entendida pelos discentes como uma realidade distante do universo de cada um, ou, talvez, sejam levados a acreditar que uma instituição de ensino superior público pertença a uma parcela economicamente privilegiada da sociedade à qual eles não se sentem pertencentes.

Quando analisamos o nível de instrução dos pais dos alunos pesquisados, percebemos que os números expressam baixo índice de escolaridade. No entanto as mães apresentam maior assiduidade nos bancos escolares, sendo que 33,33% delas terminaram o ensino médio, enquanto apenas 14,49% dos pais concluíram a educação básica. O número de pais que alcançaram o nível de ensino superior demonstra que, talvez, a maioria deles não tiveram oportunidades de estudos, o que comprovamos com apenas 1,44% de pais e mães com pós-graduação.

Dando continuidade, refletimos, então, sobre a atividade profissional, exercida pelos pais dos estudantes. A pesquisa demonstrou que a maioria, tanto os homens como as mulheres, trabalham em atividades ligadas ao comércio, ficando em segundo lugar para os homens a agricultura e, para as mulheres, funções desempenhadas em casa tais como costura, cozinha, entre outras.

Finalizando o questionário socioeconômico, perguntamos que tipo de escola os alunos frequentaram no ensino fundamental, sendo que 92,75% disseram sempre ter estudado somente em escola pública.

Entendemos a importância desse questionário, pois, a partir de seus dados, passamos a compreender a realidade econômica em que os jovens do Colégio Parigot de Souza estão inseridos, ampliando nosso entendimento sobre o público pesquisado.

#### 4.1.1 Apresentação do questionário

O questionário foi pensado a partir de uma vivência pessoal que tive, nesse colégio, atuando como professor de filosofia. Durante alguns anos lecionando, passei a acreditar que os jovens alunos não eram leitores e, decorrente disso, comecei a me aprofundar em estudos relacionados à formação de leitores.

Para chegar à elaboração desse questionário, conversamos previamente com a professora da disciplina de língua portuguesa, buscando identificar as dificuldades de leitura que os alunos apresentavam, para, assim, pensar nas questões a serem respondidas por eles. Após essa conversa inicial, elaboramos o questionário e o aplicamos para um pequeno grupo de alunos, com o intuito de perceber se o direcionamento da pesquisa iria ao encontro do propósito desta. Obtendo um resultado satisfatório, a pesquisa contemplou o grande grupo.

Dessa forma, com o propósito de melhor entendermos e traçarmos um perfil de leitura dos alunos, faz-se necessário explicarmos o questionário, que se apresenta ou se constitui de cinco blocos de perguntas. No primeiro bloco, foram realizadas questões gerais que envolveram os gostos e motivações da leitura. Os alunos passaram por um processo de orientação para responder ao questionário. Assim, todas as questões deste bloco eram compostas de alternativas, para as quais os alunos tinham liberdade de assinalar mais de uma opção como resposta.

O segundo bloco de questões aborda preferências de leitura. O objetivo foi entender quais os fatores que influenciam na escolha de um livro, quais tipos de materiais preferem ler e quais gêneros são mais lidos por eles. Nesta parte, contemplamos, ainda, questões de múltipla escolha, em que os discentes tiveram a liberdade de escolher uma ou mais respostas dentro das perguntas do questionário.

O terceiro bloco foi composto por questões relacionadas às leituras de texto de ficção e literatura, de modo a investigar as suas interações com o universo ficcional em mídias tradicionais (livro e impresso) e outras formas multimodais (cinema, clips no youtube, entre outros). Nesse momento, algumas questões foram dissertativas, com o intuito de possibilitar liberdade aos alunos para que, espontaneamente, demonstrassem suas leituras, autores e história preferidos.

O quarto bloco diz respeito às novas mídias e teve por objetivo compreender o quanto a tecnologia está inserida no cotidiano dos discentes e se dela fazem uso.

O quinto e último bloco de questões relacionou-se ao uso da biblioteca. A intenção foi verificar a utilização desse espaço físico, pois as bibliotecas representam locais importantes, voltados para a leitura. Sabemos que uma biblioteca bem estruturada, organizada, dinamizada se torna um espaço crucial na formação de leitores. Por isso a ênfase nesse espaço de leitura.

A seguir, apresentamos o questionário, o qual foi aplicado para alunos da 3ª série do ensino médio, nos três turnos, matutino, vespertino e noturno, totalizando 69 alunos.

#### **4.1.2 O questionário: apresentação das questões**

##### **A) Relações com a leitura**

1. Sexo
2. Idade
3. O que você gosta de fazer em seu tempo livre?
4. Você gosta de ler?
5. Você lê mais por prazer ou por obrigação?
6. Motivações para a leitura de um livro
7. Quais suas formas de acesso ao livro?
8. Quem mais o influenciou a ler?
9. O que a leitura significa para você?

##### **B) Preferências de leitura**

10. Quais fatores influenciam você na escolha de um livro?
11. Materiais que você lê
12. Quais gêneros você costuma ler?

##### **C) Leitura de textos de ficção e de literatura**

13. Você gosta de histórias? (tais como romances, histórias de ficção, quadrinhos, histórias em geral).

14. Uma história pode ser contada em diversos meios (livros, televisão, cinema, quadrinhos, vídeo games, clips do YouTube etc.). Em quais meios você costuma “ler/ver” histórias?
15. Cite três histórias que você tenha visto em outros meios que não o impresso (livro).
16. Cite o título do livro que você leu nos últimos três meses ou que ainda está lendo. Se souber, cite o autor do livro.
17. Qual o livro mais marcante que você leu?
18. Qual o autor nacional ou estrangeiro que você mais gostou de ler?
19. Você gosta dos livros de literatura estudados na escola?
20. Se respondeu “sim” na pergunta anterior, quais são as razões para gostar?
21. Se “outras”, especificar.
22. Se respondeu “não”, quais as razões para não gostar da literatura estudada na escola?
23. Se “outras”, especificar.

#### D) Novas mídias

24. Frequência de acesso à Internet.
25. Já ouviu falar em áudio e-book ou livro digital?
26. Já leu algum livro digital ou e-book?
27. Entre as histórias lidas em livros e as histórias lidas/vistas em outros meios (TV, internet, cinema etc.), quais você prefere?

#### E) Biblioteca

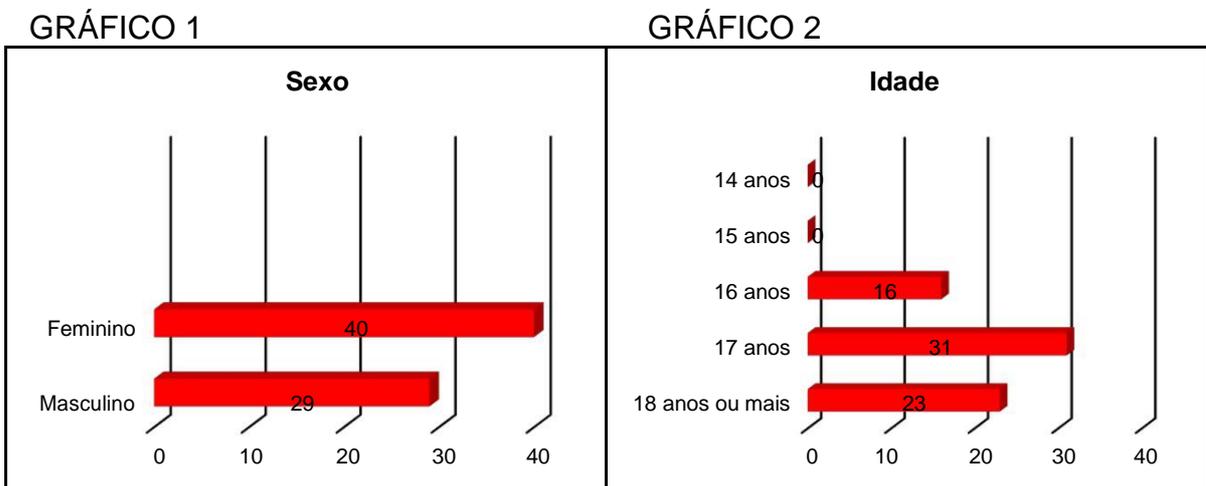
28. Com que frequência você vai a bibliotecas?
29. Que tipo de biblioteca você frequenta?
30. O que a biblioteca representa para você?
31. Escola particular ou pública?
32. Turno.

As questões acima possibilitam compreender o corpo discente em uma dimensão não apenas escolar, também nos remetem a pensar como esses alunos se relacionam com a leitura, num caráter mais complexo. Conforme Candido (1972), a literatura possui três funções, a social, a psicológica e a formadora, que têm por princípio promover a emancipação, pois o ser humano, como protagonista de sua história, utiliza a arte para se expressar ao mundo.

A partir da apresentação das questões, demonstraremos, a seguir, os resultados da pesquisa. Vale ressaltar que os alunos participantes responderam às questões, de forma livre e voluntária, assim como se mostraram receptivos e dispostos a cooperar com o desenvolvimento do trabalho.

#### 4.2 Relações com a leitura

Dentre os participantes, envolvendo os três turnos que o colégio oferta, a pesquisa demonstra que 58%, ou seja, a maioria, são do sexo feminino, e a idade predominante entre esses jovens é de 17 anos, sendo, portanto, alunos em idade regular para a série.



Fonte: autor.

Fonte: autor .

Com base nas informações iniciais, vale ressaltar que a escola é um dos locais onde acontece a interação de classes, e a popularização da educação gerou, também, a chegada de culturas locais (de bairros, de grupos específicos, ideologias, entre outras). Ao dividir o mesmo espaço, os indivíduos podem vivenciar a

oportunidade de aprendizagem sistematizada, podendo ou não considerar tais culturas.

De acordo com Rojo (2009), a escola pública mudou muito, principalmente no que diz respeito à chegada de alunos e professores de classes populares. Como consequência, acabamos tendo grande variedade de culturas, ou seja, não basta apenas percebermos que a educação sofre transformações constantes, resta-nos, nessa perspectiva, entender os fatores de mudanças.

Por isso torna-se necessário conhecer e propiciar um resgate de manifestações culturais da comunidade escolar, pois é a escola o local onde essas culturas se encontram e se propagam.

Com o intuito de entender a forma de pensar dos educandos, pensamos ser importante considerar também que as atividades de lazer estão inseridas num aspecto cultural, o que nos despertou interesse em questioná-los sobre suas preferências de lazer. Assim, vemos que os dados colhidos, referentes às atividades de lazer, remetem a reflexões não apenas acadêmicas, mas também acerca do cotidiano social desses alunos. Observemos os dados abaixo:

GRÁFICO 3



Fonte: autor.

Notamos que a maioria dos jovens optam por uma forma de entretenimento atrelada às redes sociais, ou seja, a preferência está em atividades individuais, sendo as redes o principal meio que esses alunos encontram para se relacionar com a informação. Grande vilã de tempos anteriores, a televisão já não ocupa o topo da preferência jovem.

Se por um lado temos indivíduos que tendem cada vez mais à individualização, por outro, não podemos desconsiderar que a internet exerce também funções de interação social, pois, hoje, há diversos aplicativos que possibilitam conversas instantâneas com outras pessoas, na maioria das vezes, em tempo real.

Em contrapartida, as leituras realizadas nas redes sociais, mencionadas pela maioria no Gráfico 3, muitas vezes, não são entendidas como leitura tanto para o corpo discente, como também, às vezes, para o próprio corpo docente, ou seja, a leitura, ainda, está atrelada às indicações escolares ou ao livro impresso.

Então, podemos considerar que as formas de letramento são várias e, segundo Dias, “os multiletramentos preparam os alunos para as situações de interação em que sejam necessárias posturas mais contemporâneas de leitura e escrita, mais especificamente situações que envolvem o estudo da língua” (DIAS, 2012, p. 96).

Outro aspecto que chama atenção nessa questão é o aspecto social. As atividades que envolvem recursos econômicos acabam por evidenciar a fragilidade econômica do público analisado. Exemplo disso é o pequeno índice de escolhas voltadas a essas finalidades tais como fazer compras, ir ao cinema, ir a bares e restaurantes, viajar etc.

Notamos, ainda, que atividades públicas que não exigem gasto financeiro (praças, parques etc.) não são de interesse dos alunos. Porém é necessário ressaltar que estamos considerando a realidade de uma cidade interiorana, de pequeno porte e com poucas opções de lazer gratuito. Isso evidencia também um deslocamento de atividades sociais coletivas para individuais.

Em relação ao gosto de leitura apresentado pelos alunos, percebemos que o público analisado é, sim, leitor. Dentre os pesquisados, apenas oito não manifestaram interesse pelo ato de ler, porém o que nos inspira inquietação é que a maioria gosta apenas “um pouco”.

Esse dado nos leva a refletir se as leituras solicitadas vão ao encontro dos anseios e necessidades desses jovens. Entendemos, a partir disso, que a leitura não tem sido significativa, ou melhor, as indicações de leitura, propostas pela escola, estão ultrapassadas e distantes do ideal esperado por eles. Observemos o gráfico a seguir:

GRÁFICO 4

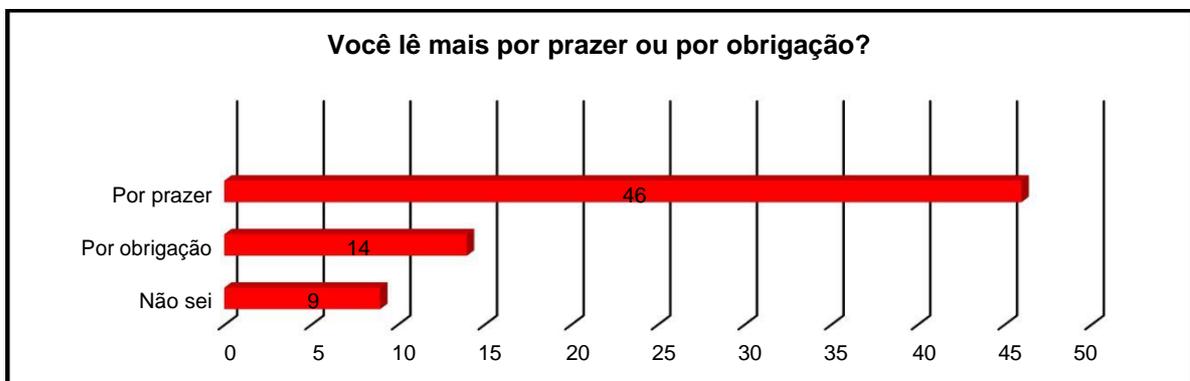


Fonte: autor.

Diante das informações do Gráfico 4, não podemos desconsiderar as leituras praticadas pelos alunos, pois, de acordo com as repostas colhidas, ocorrem leituras, talvez, o que não aconteça, seja a leitura esperada pelos professores das diferentes disciplinas.

Outro ponto que reforça a ideia de que os alunos são leitores está diretamente atrelado às respostas ofertadas, na sequência, pelo Gráfico 5.

GRÁFICO 5



Fonte: autor<sup>3</sup>.

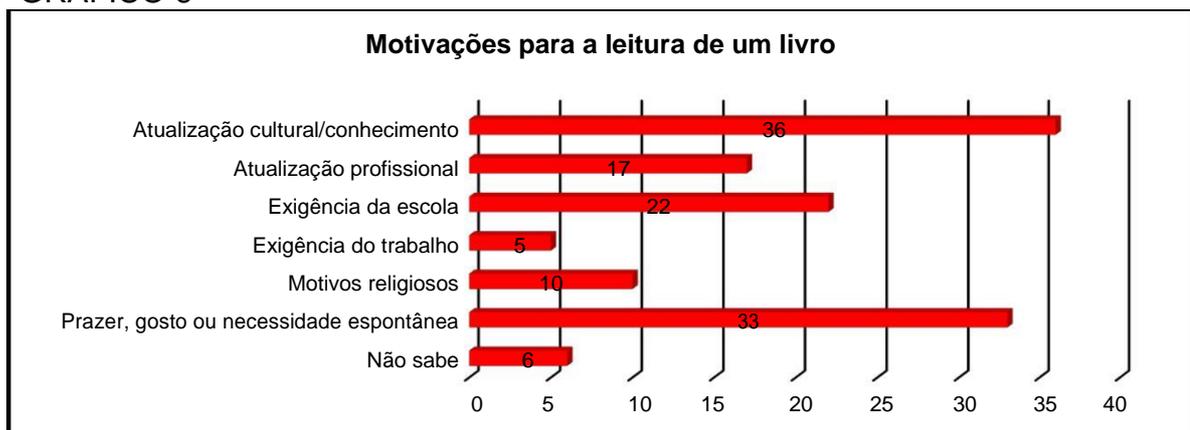
<sup>3</sup> Durante a pesquisa, notamos, por parte de alguns professores, que os mesmos não percebem os alunos como leitores, pois alguns, na informalidade, compartilharam que os alunos não leem nada, o que se torna contraditório em relação ao resultado da pesquisa.

Quando solicitamos o posicionamento em relação ao prazer ou à obrigação de leitura, temos um quantitativo de 66,7% dos participantes que consideram a leitura um prazer fortalece, ainda mais, a tese de que a leitura faz parte da vida desses alunos.

O grande desafio está em torno de como podemos propor leituras que atendam às necessidades individuais e, ao mesmo tempo, estejam voltadas a suprir as cobranças de um vestibular, Processo de Avaliação Seriada (PAS), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou qualquer outra forma que mensure os conhecimentos dos alunos, como requisito para ingressarem em outra etapa acadêmica.

Quando mencionamos as motivações de leitura, a busca pelo conhecimento e atualização lidera, como vemos abaixo:

GRÁFICO 6



Fonte: autor.

Ao contrário do que muitas vezes pensamos, que as leituras realizadas são somente aquelas exigidas pela escola, os dados apontam outros rumos. Os alunos estão, sim, preocupados com leituras que os mantenham informados e atualizados, já que este quesito pode ser considerado um diferencial dentro de uma sociedade moderna e competitiva. Nesse caso, a cultura adquirida por meio das leituras ajuda não só no desempenho acadêmico como também na qualificação profissional.

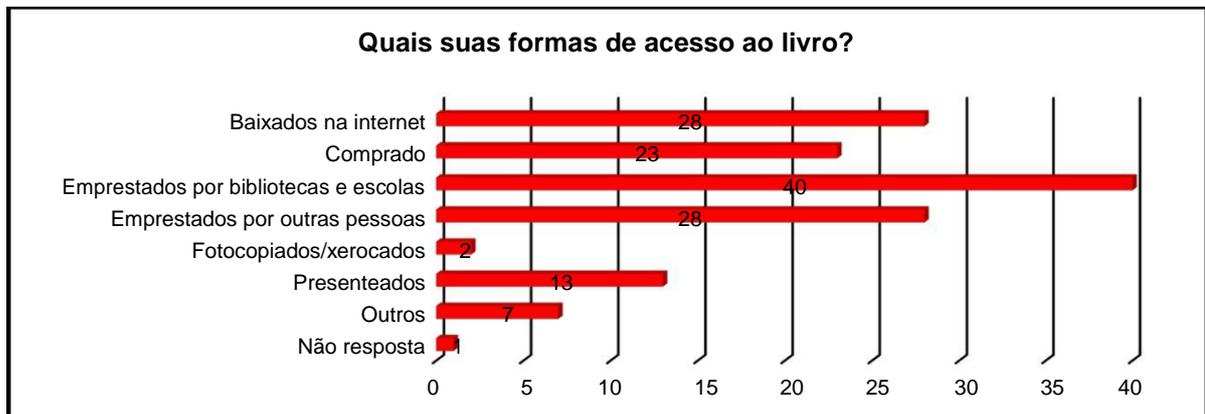
No Gráfico 6, por sua vez, o dado que mais chama a atenção, dentre as opções mencionadas, é o quantitativo de alunos que não sabem sobre suas motivações de leituras. Em princípio nos parece um número pequeno, mas,

convertido em dados percentuais, se torna 8,7%, o que supera os jovens que realizam leituras por exigências de trabalho, 7,3%.

Essa informação é preocupante, uma vez que a escola não tem conseguido cumprir seu papel de modo satisfatório, isto é, temos alunos encerrando uma fase acadêmica após, aproximadamente, no mínimo, 13 anos de estudos, sem sequer ter a consciência da importância da leitura.

Quando questionados sobre o acesso ao livro, a pesquisa, novamente, aponta dados interessantes. A escola é apontada como o lugar em que os alunos entram em contato com os livros, o que reforça mais ainda a responsabilidade da formação do leitor crítico, conforme o gráfico a seguir:

GRÁFICO 7



Fonte: autor.

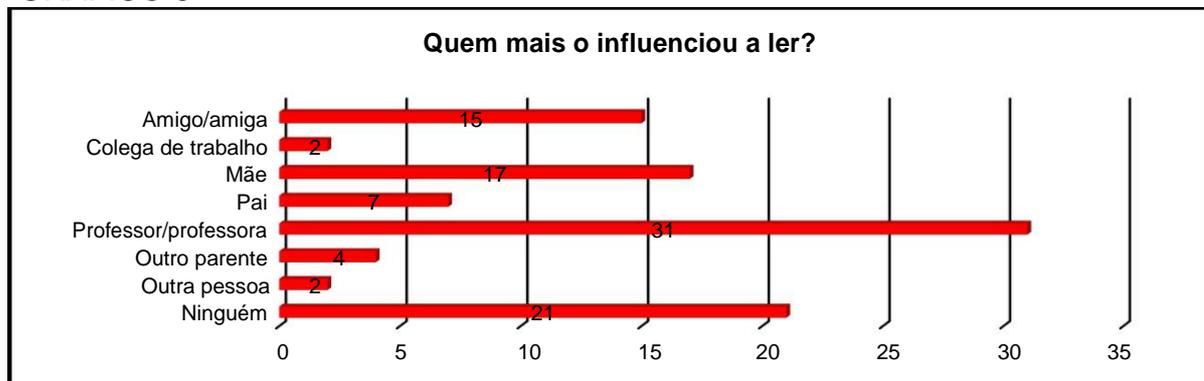
Dessa maneira, estamos diante de uma questão que envolve não somente o interesse pela leitura, mas, juntamente a isso, temos que considerar o contexto em que os estudantes estão inseridos. Nesse caso, percebemos que nossa sociedade não possui a cultura de que o livro é algo importante, podendo ser colocado em segundo plano, quando há tantas outras prioridades. Prova disso é verificarmos que grande parte dos livros que circulam entre os jovens são oriundos de empréstimos oferecidos por outras pessoas.

Outro dado que chama atenção, talvez por considerarmos o mais preocupante, é o livro não ser visto como presente. Isso corrobora a ideia de que não possuímos a cultura de partilhar o conhecimento por meio da literatura, seja ela literária ou não, o que resulta em somente uma pequena parcela de jovens que

compartilham a experiência de receber o livro como lembrança, sendo que, muitas vezes, este objeto é considerado um artigo de luxo.

Se a escola é o principal ambiente que proporciona o encontro entre alunos e livros, cabe a nós, enquanto mediadores, propiciar que esse encontro se torne prazeroso, instigante e que se firme como uma relação duradoura. Essa responsabilidade pode ser notada ao analisarmos o Gráfico 8, visto que o maior agente de influência à leitura é o professor.

GRÁFICO 8



Fonte: autor.

Mesmo com tantas mudanças tecnológicas, o professor exerce papel fundamental na formação do leitor, tendo em vista que os alunos confiam nas indicações de leituras sugeridas por esses profissionais, e, por mais que

[...] o novo aluno exija um novo professor e uma nova maneira de construir o conhecimento, é necessário um processo de transição, no qual o professor é o condutor. Ao professor cabe o papel de relacionar as categorias textuais para leitura com o desenvolvimento intelectual dos estudantes, estabelecendo também uma relação com o aprendizado cotidiano que os estudantes apresentam, vinculando séries, currículos, desenvolvimento cognitivo e afetivo (BORGES; ASSAGRA, 2010, p. 61).

Considerando o professor o condutor do processo do conhecimento e leitura, resta-nos pensar em como instigar a leitura para que esta se torne uma necessidade diária dos alunos e, mais que isso, que estes permaneçam leitores ao longo de suas vidas.

Em contrapartida, a opção que aparece em segundo lugar deixa-nos alarmados. Convertido em percentuais, o número assusta, pois temos 30,4% dos entrevistados assumindo ler sem ter a influência de ninguém.

Nesse caso, temos duas hipóteses a sustentar. A primeira se aplica a jovens autodidatas, consolidados como leitores críticos e com regularidade de leitura, que, independente da obrigação ou sugestão, estarão em contato com a leitura. A segunda, por sua vez, remete à situação de jovens que não possuem familiares leitores e também não se interessam pelas leituras propostas no contexto escolar.

A pesquisa aponta, ao analisarmos as informações do Gráfico 9, que a leitura significa mais que aprender coisas novas. Para esses jovens, o ato de ler está diretamente ligado a uma fonte de conhecimento para a vida, ou seja, ler é uma das possibilidades que o indivíduo tem de “garantir que o conhecimento acumulado por uma determinada geração pudesse ser não apenas transmitido às gerações mais jovens, mas também que servisse de base para outras descobertas e evoluções” (DI PALMA, 2010, p.162). O constante contato com o conhecimento, para muitos, acaba reunindo dois outros fatores de interesse: além de ser uma atividade interessante é também requisito básico para continuidade nos estudos. Vale lembrar que, nessa questão, os alunos podiam assinalar mais de uma alternativa. Os aspectos considerados não tão positivos, por exemplo, a opção “atividade que exige muito esforço”, tiveram um número muito pequeno de escolhas, como mostra o gráfico a seguir:

GRÁFICO 9



Fonte: autor.

Assim, a leitura é uma perspectiva possível de oferecer conhecimentos e ações que poderão proporcionar, aos discentes, condições de perceber o mundo por

parâmetros mais críticos e reflexivos, pois os próprios discentes entendem que ler é algo importante para a vida. Por isso é necessário ressaltar que as reflexões de leitura se propaguem além de uma análise puramente estética e se configurem como uma atividade atrativa que exerça a potencialidade da construção de significados capazes de envolvê-los e relacioná-los com o mundo.

Em suma, observamos, nesse bloco, que os alunos estão, sim, envolvidos positivamente com o universo da leitura e que a escola, com certeza, ainda representa o maior agenciador de letramento. Quando perguntado para eles se gostam de ler, um número bem expressivo disse gostar um pouco. Apenas oito alunos disseram não gostar de ler.

É importante pontuar também que, no decorrer da pesquisa, ficou evidente que muitos assimilam a leitura somente ao material impresso, por mais que durante a aplicação do questionário tenha sido mencionado para eles que a leitura perpassa o material físico.

Também observamos outros aspectos positivos como a leitura por prazer, a preocupação da atualização cultural e do conhecimento e, ainda, vimos que a biblioteca é muito procurada, pois os discentes relataram ser o local mais frequentado quando se remete ao acesso ao livro. Vale destacar que os meios digitais, internet possuem também grande força nas suas interações com a leitura.

Outro dado que merece destaque é que os alunos disseram que quem mais os influencia a ler são os professores, provando que a escola possui papel fundamental na construção de leitores, segundo os discentes, o maior de todos. Para finalizar, destacamos a importância da mãe como influenciadora de leitura, ficando à frente da figura paterna, isso evidencia que as mulheres possuem maior envolvimento com o mundo da leitura ou com o papel de educadora.

#### **4.3 Preferências de leitura**

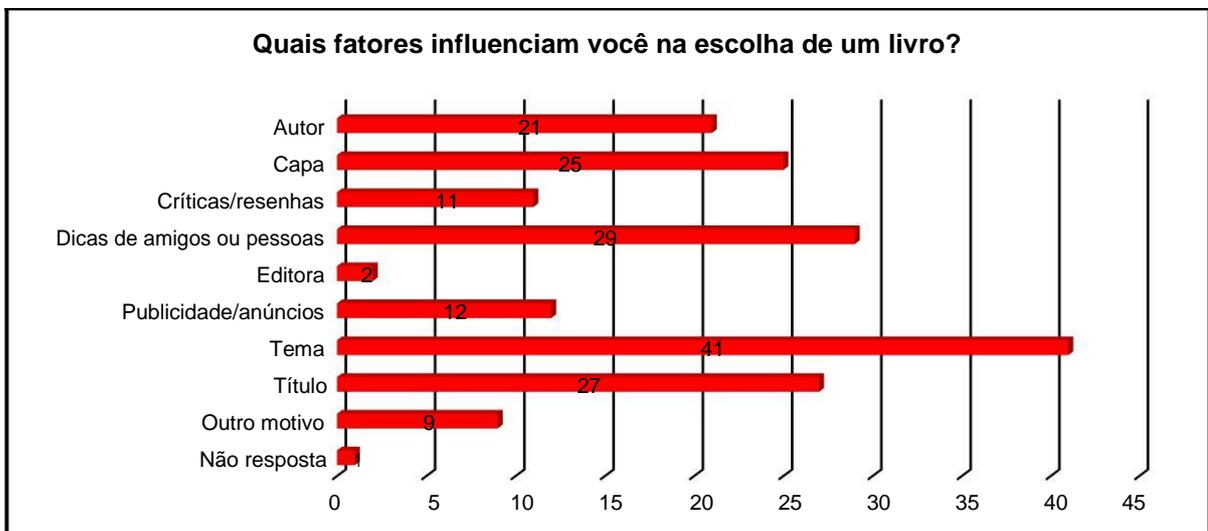
Durante a vida acadêmica, e mesmo depois dela, os indivíduos realizam inúmeras práticas de letramento (algumas de caráter pragmático e outras de caráter lúdico). No entanto muitos costumam associar suas leituras apenas às práticas de uso do impresso (livros, textos escritos).

Como já apontamos no capítulo 1, os letramentos são plurais e, sobretudo nos dias atuais, eles estão diretamente relacionados ao uso de novas tecnologias, envolvendo, portanto, os letramentos multissemióticos ou multimodais.

Sendo assim, este bloco do questionário teve por finalidade investigar tanto os fatores que influenciam a escolha de um impresso específico (o livro) quanto realizar um levantamento sobre a utilização de outros suportes de leitura, o que nos levaria ao conhecimento de práticas de letramento multimodal por parte dos estudantes.

Qual indivíduo não se entusiasma com o mundo da ficção, com os romances ou ainda com as piadas de alguma personagem numa cena? As fábulas, a poesia, então? Todas essas possibilidades de história permeiam a vida dos estudantes, e, a partir dessa premissa, questionamos quais fatores influenciam na escolha de um livro. A maioria menciona o tema como principal motivador na escolha de suas leituras, ficando em segundo as indicações de amigos, conforme o gráfico a seguir:

GRÁFICO 10



Fonte: autor.

No entanto é importante, enquanto educadores, nunca perdermos o foco de que a escola deve ser o lugar onde possamos

[...] formar praticantes da leitura e não apenas sujeitos que possam “decifrar” o sistema de escrita. [...] é formar seres humanos críticos, capazes de ler nas entrelinhas e de assumir uma posição própria frente à mantida, explícita ou implicitamente, pelos autores dos textos com os quais interagem. (LERNER, 2002, p.27).

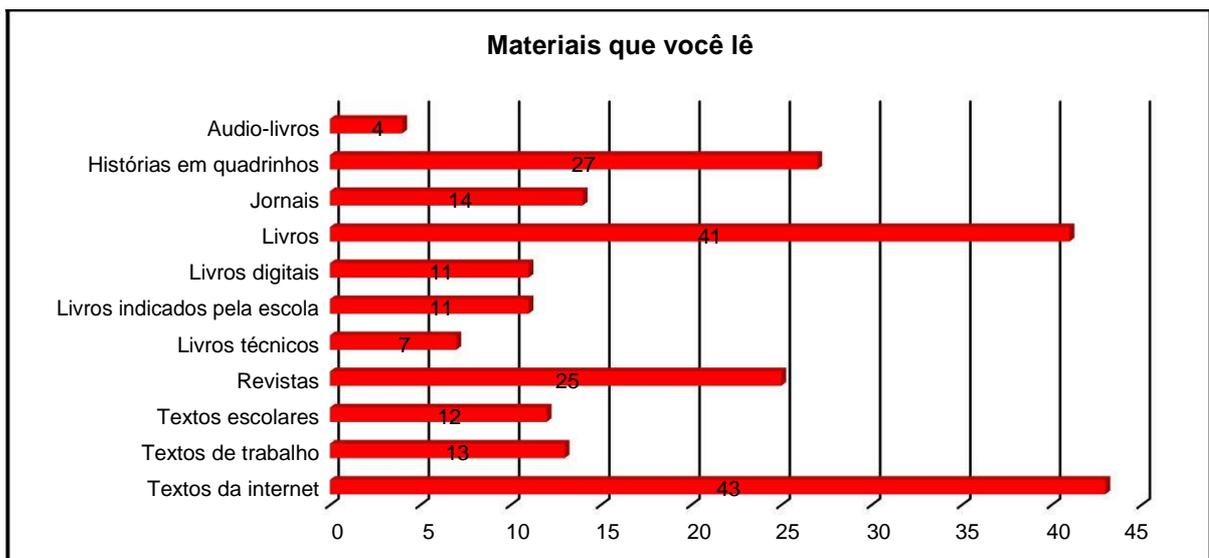
Independentemente dos fatores que são levados em conta para a escolha de um livro, o importante é que essa leitura seja realizada de forma crítica, e o leitor consiga dialogar o tempo todo com aquilo que lê. No entanto, para os alunos, conforme observado no Gráfico 10, a escolha do tema é muito importante. Isso significa que, ao escolher um livro, a escola precisa estar atenta.

O Gráfico 11 apresenta uma reflexão interessante, pois, ao analisarmos os dados referentes às questões voltadas para a internet, notamos que os alunos possuem maior interesse e afinidade, ou seja, demonstram que o computador está presente na vida cotidiana, exercendo a função de uma opção alternativa de leitura. Assim, não podemos desconsiderar as leituras realizadas por intermédio do computador, tendo em vista que este não deve ser entendido como um objeto estranho para os estudantes, ou seja,

considerar o computador apenas como um instrumento a mais para produzir textos, sons ou imagens sobre suporte fixo (papel, película, fita magnética) equivale a negar a sua fecundidade propriamente cultural, ou seja, o aparecimento de novos gêneros ligados à interatividade (LÉVY, 1996, p. 40).

Isso quer dizer que estimular um bom uso dos recursos tecnológicos pode levar à compreensão significativa das mais variáveis formas de ler. Observemos:

GRÁFICO 11



Fonte: autor.

No entanto os alunos, por mais motivados que estejam a utilizarem as mídias digitais, consideram importante, ainda, o uso do livro impresso, pois, na pesquisa, as alternativas livros e textos da internet ficaram praticamente empatadas no número de escolhas, o que nos prova que as redes digitais não significam o fim do material impresso.

Sabemos que existe vasta variedade de gêneros literários disponíveis, o que dá, ao leitor, a liberdade de escolher dentre um leque de opções de leitura. Mesmo competindo com leituras mais rápidas e imediatistas, o romance se destacou entre a preferência da maioria, como notamos no gráfico a seguir:

GRÁFICO12



Fonte: autor – Os itens apresentados seguiram a indicação de gênero da Câmara Brasileira do Livro – CBL.

Na sequência, notamos dois gêneros empatados. Acreditamos que tenham se destacado por apresentarem uma leitura mais lúdica e prazerosa, como é o caso das histórias em quadrinhos e do conto, por este ser uma leitura mais rápida e apresentar normalmente semelhanças estruturais à dos romances.

O Gráfico 12 demonstra que a tradição cristã permanece presente ao longo do tempo, sendo a Bíblia um dos livros mencionados como destaque. No entanto a maior parte dos gêneros mencionados são os escolares, por exemplo, o romance e os textos ficcionais.

Ao finalizar, fazemos alguns destaques: vimos que, para os alunos, o tema e o título de uma obra são fatores que os influenciam muito na escolha de um livro, o que remete à escola ficar atenta a esse fator.

Outro aspecto relevante ficou destacado no Gráfico 11 quando vimos que o impresso e o digital caminham juntos. Questões ou preocupações de que a internet seria o fim do material impresso, segundo a pesquisa, parecem estar equivocadas, pois ambos são procurados de forma quase que igualitária.

Ao terminarmos este bloco, observamos ainda, no Gráfico 12, que os gêneros predominantes como leitura são os escolares. Mais uma vez, os dados demonstram a importância da escola como a grande protagonista da inserção dos jovens no mundo da leitura.

#### **4.4 Leitura de textos de ficção e de literatura**

Para que tenhamos bom desenvolvimento e propagação da leitura, é muito importante conhecermos *a priori* os gostos que os jovens estudantes possuem quanto às suas possibilidades de leitura. Devemos ouvi-los, levando em conta as histórias que mais os atraem, as formas de abordar essas histórias (material impresso, televisão, cinema), assim como título, autor dos livros, se a literatura é nacional ou estrangeira etc.

Neste bloco, o objetivo do questionário é investigar essas questões acima citadas, para melhor compreendermos e reavaliarmos nossos conceitos e nossas práticas profissionais.

Conforme o esperado, mediante as respostas anteriores, o Gráfico 13 vem para confirmar que os alunos possuem envolvimento com os diferentes meios de leitura, sejam eles impresso, digital, séries, novelas etc., pois 64 dos participantes manifestaram-se de forma positiva ao serem questionados sobre o gosto pelas histórias.

GRÁFICO 13



Fonte: autor.

As expectativas quanto às respostas foram superadas, dado que, anteriormente à aplicação do questionário, foi relatado pelos professores que os alunos não tinham interesse pela leitura, o que nos fez acreditar que teríamos um número maior de respostas negativas em relação a suas vivências no mundo da leitura.

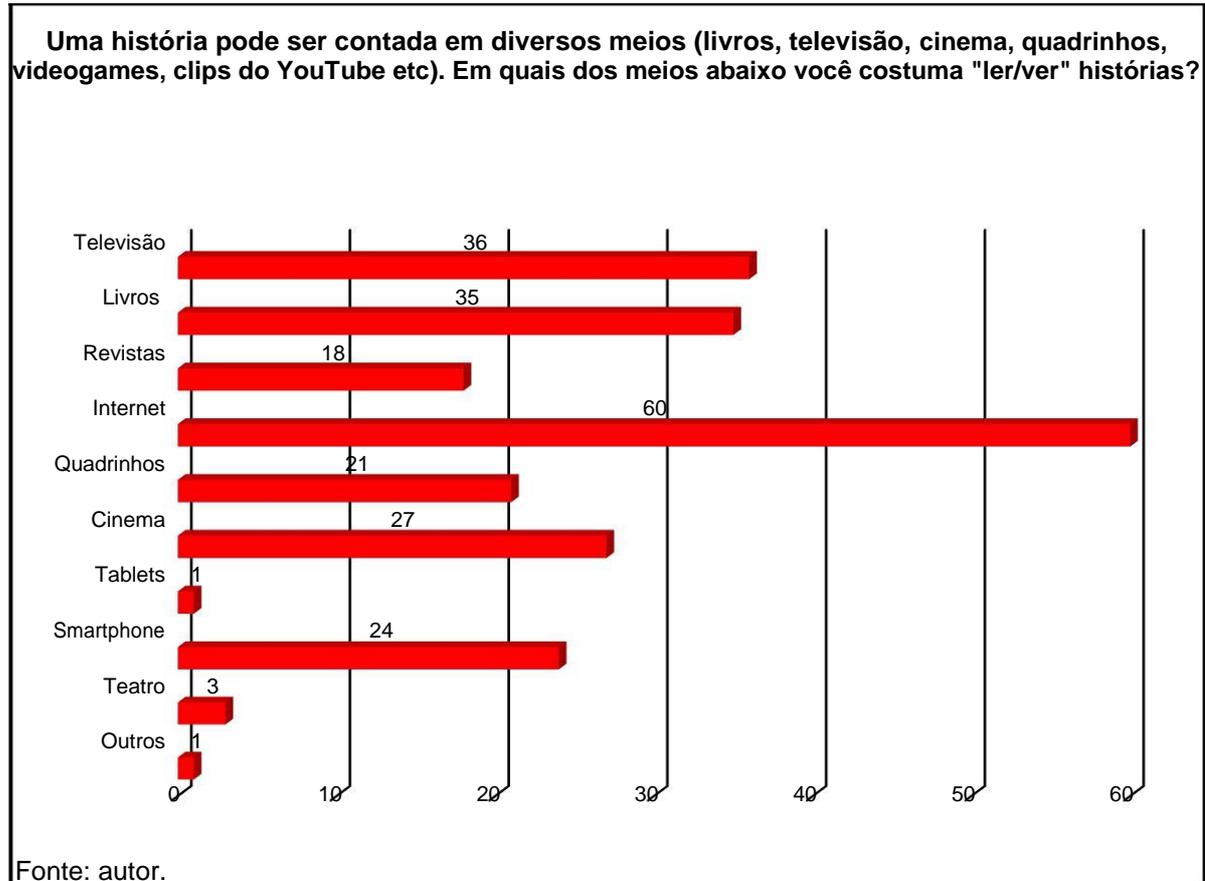
Dando continuidade à análise, o Gráfico 14 nos leva a pensar sobre a modernidade, pois ela oferece inúmeras formas de interação, consideradas, pelos jovens, bem mais atrativas que a leitura de textos impressos.

De acordo com Teixeira (2007), as crianças e jovens, para se concretizarem como leitores analíticos, precisam conhecer e utilizar os mais diversos suportes tecnológicos. O autor nos alerta ainda que

[...] é essencial que esse público tenha acesso às diferentes linguagens que circulam na sociedade, como pictórica, a musical e a dramática, além da linguagem verbal. Compreender as especificidades das linguagens e os discursos que são veiculados por meio delas é pré-requisito indispensável para que se possa processar a crítica da realidade e, conseqüentemente, da sociedade atual (TEIXEIRA, 2007, p. 83).

Notamos, então, que os meios digitais se mostram como os preferidos entre os jovens, principalmente a internet. No entanto os materiais impressos também foram bem lembrados por eles, vejamos:

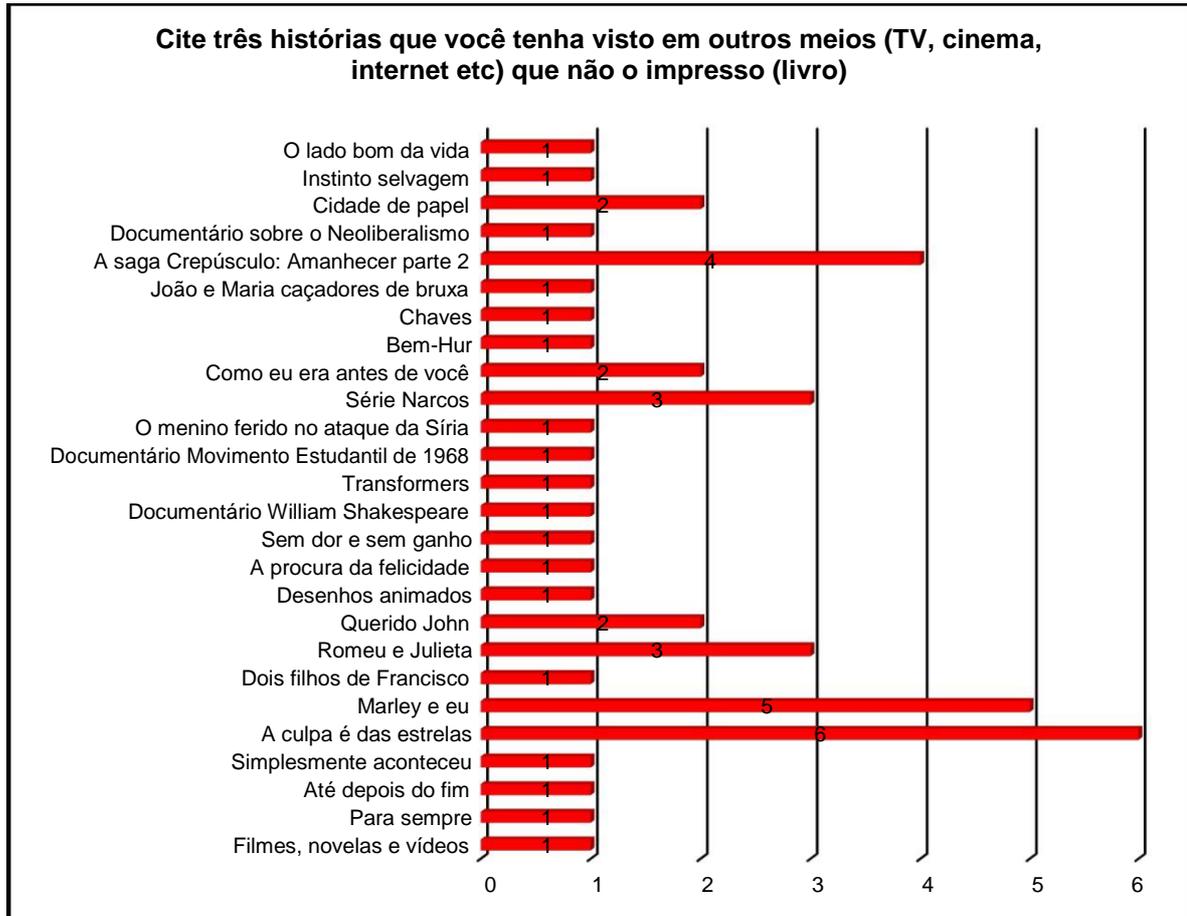
GRÁFICO 14



Entre os menos lembrados está o teatro, talvez, por representar a expressão de uma cultura elitizada, e não podemos, assim, deixar de mencionar que sua apreciação depende de pelo menos alguns fatores: recursos financeiros, incentivo cultural mais específico e, em algumas regiões, falta de divulgação de peças teatrais.

Quando perguntado, no Gráfico 15, sobre as histórias que eles já tinham visto em outros meios, as respostas destoaram nas mais diferentes possibilidades. Considerados os mais citados foram *A culpa é das estrelas*, *Marley e eu* e *A saga Crepúsculo*, o que nos leva a acreditar que os jovens têm afinidade maior com histórias que saíram das páginas de um livro e se transformaram em adaptações cinematográficas e que não param por aí, tornam-se enfoque de discussão entre eles, promovendo com que mais pessoas se envolvam com o que está sendo lido, assistido, ou que circula nas redes sociais. Observemos o gráfico a seguir:

GRÁFICO 15



Fonte: autor<sup>4</sup>.

Um aspecto muito interessante que nos chamou a atenção é que foram citadas histórias e séries de cunho sociológico, por exemplo, o documentário do movimento estudantil de 1968, documentários sobre o neoliberalismo e a série Narcos.

Isso demonstra que alguns discentes partem para um interesse de uma leitura sociológica, talvez, pelo fato de sentirem a necessidade de buscar algo que potencialize a consciência sobre as diferenças entre as classes sociais. O que corrobora essa suposição é que, no Colégio Estadual Parigot de Souza, temos o grêmio estudantil, que, por sua vez, defende pensamentos ideológicos e igualitários, conseqüentemente, atuando de perto com as questões políticas, sejam elas estudantis ou municipais.

<sup>4</sup>Durante o lançamento das respostas do questionário, realizamos uma pesquisa quanto à veracidade dos títulos. Verificamos que todos os títulos citados nos Gráficos 15, 16 e 17 realmente são existentes.

Essa questão foi aberta, possibilitando que o discente livremente apontasse algo de seu real interesse, muitos deixaram a questão incompleta, ou não souberam responder, o que nos leva a pensar que, talvez, as interações com o mundo da leitura, seja ela impressa ou digital, ainda estejam em um campo muito superficial, sem um envolvimento mais profundo com as leituras que exercem.

Em relação ao Gráfico 16, cujo enfoque era descobrir as últimas leituras dos alunos, também vemos divergência de assuntos com os quais esses jovens costumam entrar em contato. Vejamos o gráfico abaixo:

GRÁFICO 16



Fonte: autor.

Como se tratava de uma questão aberta, percebemos que as quantidades de títulos foram significativas. Porém o curioso, nos títulos mais recorrentes, é que os

autores lidos não são nacionais, ou seja, além de praticarem leituras ficcionais, esses jovens buscam por autores conhecidos estrangeiros, como é o caso da jovem americana Kiera Cass, de *A seleção*, e *A cabana*, do canadense William Paul Young.

Outro fator interessante é que o título nacional mencionado é de autoria feminina e, por sua vez, não se trata da nossa maior representante, Clarice Lispector. A obra mais lembrada ficou com *A Bolsa Amarela*<sup>5</sup>, de Lygia Bojunga, talvez, por suas obras estarem voltadas ao universo infantil. Vale lembrar que, mesmo usando uma linguagem mais acessível, porém não menos introspectiva e reflexiva, Lygia Bojunga aborda temas atuais, como é o caso de *A Bolsa Amarela*, ao desvendar os conflitos internos de Raquel, que se sente reprimida por suas vontades.

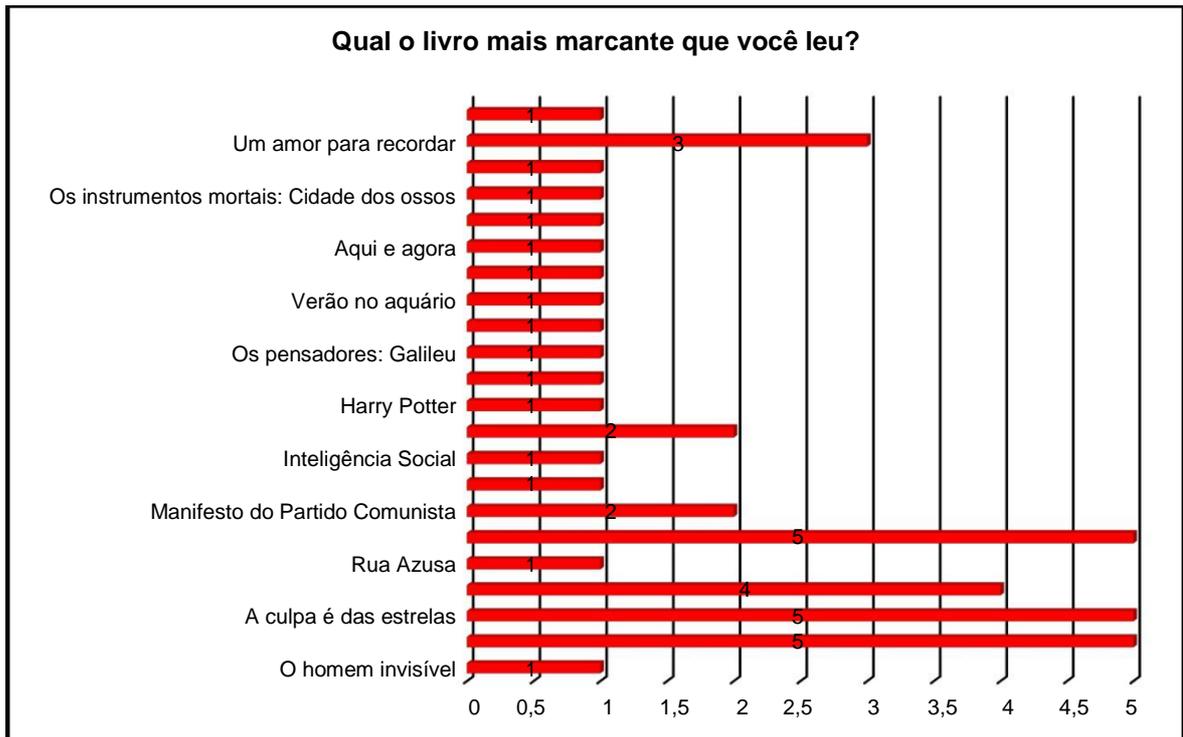
De modo geral, as demais leituras perpassam entre os mais variados assuntos, envolvendo desde títulos cristãos até sociais.

Na sequência, a próxima questão, também aberta, visou entender a temática de leitura que mais atraiu os entrevistados. O Gráfico 17 demonstra os títulos mencionados, vejamos:

---

<sup>5</sup> *A Bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga, é um romance que tem como protagonista a menina Raquel. A garota vive um constante conflito interno e com sua família, pois tem três grandes vontades reprimidas, a vontade de ser gente grande, a de ter nascido menino e a de se tornar escritora. Por estar inserida em um contexto familiar tradicional, no qual criança não tem vontades, Raquel acaba guardando todos seus conflitos dentro da bolsa amarela.

GRÁFICO 17



Fonte: autor.

Nesse quesito, tivemos um curioso empate nas obras mencionadas: *A cabana*, *A culpa é das estrelas* e a *Bíblia Sagrada*. Podemos levantar a hipótese de que as duas primeiras foram lembrados por terem sofrido uma transposição do campo escrito para o campo cinematográfico, ou seja, ganharam maior visibilidade pois atingiram um ponto latente, a curiosidade. Esse fator faz com que o leitor busque comparar as diferenças entre a obra escrita e a adaptação para o cinema ou até mesmo o inverso, a indústria cultural se aproveita de uma obra que se destacou entre os leitores, fazendo com que esta ganhe vida no cinema, o que favorece, na maioria das vezes, que o leitor transite nos dois campos.

Já quanto à *Bíblia Sagrada*, acreditamos ter sido mencionada porque é o livro mais vendido no mundo e, claro, é o maior símbolo do cristianismo.

E, novamente, o que nos provoca a atenção é a grande quantidade de títulos que envolvem a curiosidade de aprofundar os conhecimentos que envolvem temas filosóficos, como é o caso do *Manifesto do Partido Comunista*, *Inteligência social*, *Os pensadores: Galileu* e *O Livro negro do cristianismo*.

Quando questionados sobre o autor que mais gostaram de ler, o Gráfico 18 ilustra os mais lembrados:

GRÁFICO 18



Fonte: autor.

Assim, o autor mais citado foi o norte-americano Nicholas Sparks, um dos mais conhecidos da atualidade, que se destacou por suas obras ganharem adaptações cinematográficas. Seus títulos de grande destaque são *Diário de Uma Paixão*, *Querido John*, *A Última Música*, *Um Porto Seguro*, dentre outros, lembrando que *Querido John* aparece tanto na versão escrita, como um dos livros mais marcantes já lidos por esses jovens, como também uma história vista em outros meios que não seja o impresso.

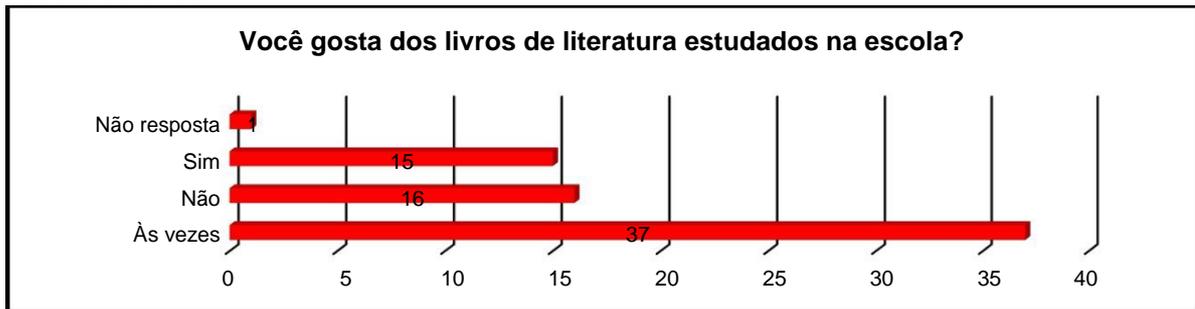
O brasileiro Paulo Coelho sustenta a segunda posição, tendo suas obras presentes em mais de 160 países e traduzidas em 73 idiomas.

Machado de Assis vem na terceira posição, lembrado, talvez, por ser um dos grandes nomes do cânone literário nacional.

Esses dados demonstram que os alunos pesquisados apresentam potencial de leitura, visto que os autores escolhidos vão além dos horizontes nacionais, ou seja, ao contrário do que muitas vezes pensamos, os jovens possuem interesse próprio de leitura, que nem sempre vem ao encontro com as sugestões de leituras propostas pela escola.

Quando o assunto é literatura estudada na escola, os alunos demonstraram, claramente, que os temas, na maioria das vezes, não vêm ao encontro de suas perspectivas de leitura, prova disso são os dados do Gráfico 19, observemos:

GRÁFICO 19



Fonte: autor.

Trinta e sete alunos (53,6%) só manifestaram gostar das leituras propostas às vezes, ou seja, a literatura proposta na escola destoa dos interesses dos jovens. Acreditamos que esses dados se explicam, pois as obras estudadas possuem linguagem erudita e cenários bem distantes da realidade moderna. Trata-se de textos cujas distâncias temporal, histórica e linguística dos estudantes dificultam sua compreensão, exigindo mediação mais efetiva por parte dos professores.

Apenas 15 entrevistados manifestaram gostar das literaturas estudadas, ou seja, podemos supor que estes possuem abertura às sugestões de leituras ou, até mesmo, um foco de estudos diferente dos outros alunos, por apresentarem autonomia no que se refere ao ato de ler.

Outra fragilidade apresentada pela pesquisa é que, quando questionados sobre as razões para gostar de ler, os alunos, na sua maioria, não apresentaram resposta. A opção que sustenta a segunda alternativa mais mencionada diz respeito a aprender coisas novas. Vejamos os dados do gráfico a seguir:

GRÁFICO 20

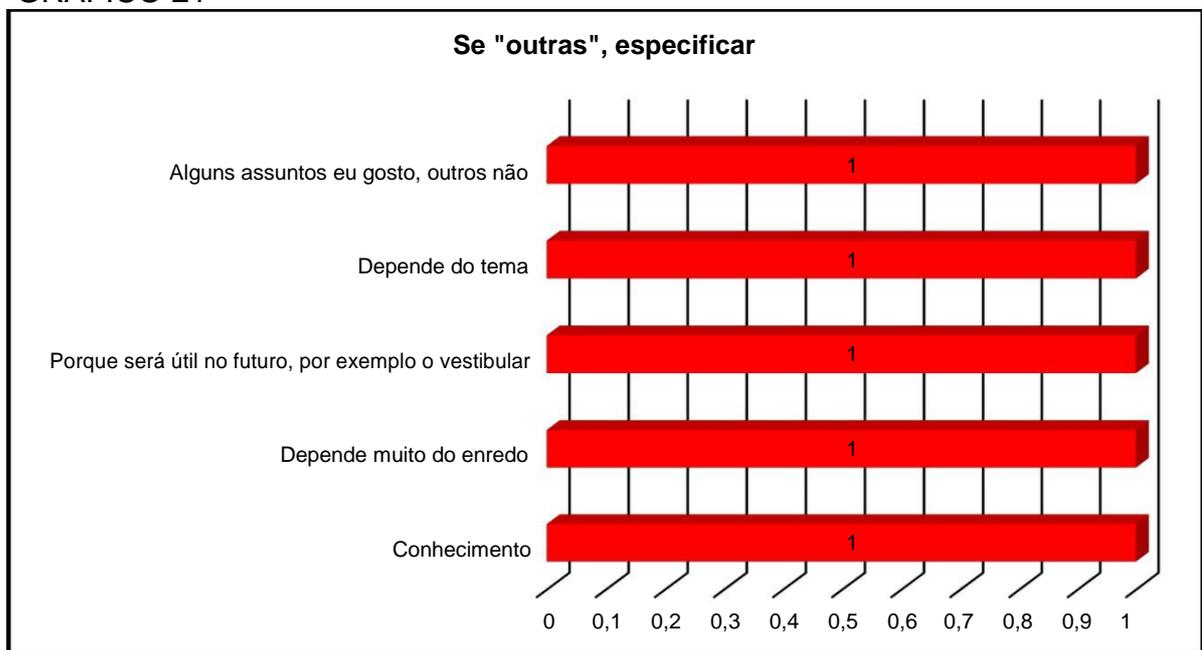


Fonte: autor.

Esse dado demonstra que um dos principais focos de interesse de leitura não está apenas restrito a lazer, mas, sim, ao aprendizado de novos conhecimentos, que, de alguma forma, serão aproveitados para uma finalidade prática. Mas vale lembrar ainda que toda leitura é válida e sempre algum conhecimento, ao lermos algo, está sendo adquirido mesmo que essa leitura seja realizada pelos mais diversos motivos, por exemplo, o lazer.

Quando observamos as especificações sobre o gosto pela leitura, temos:

GRÁFICO 21



Fonte: autor.

Dessa forma, vemos que as respostas divergem, e uma minoria respondeu a essa pergunta, tendo em vista que se tratava de uma questão aberta. No entanto as respostas apresentadas possuem teor voltado ao prazer e ao mundo prático, por exemplo, o vestibular, em que o estudante necessita de leituras específicas, pois essas informações serão cobradas, de modo a mensurar a capacidade cognitiva daquele.

Ao analisarmos as razões para não gostar da literatura proposta pela escola, os números mostram que a maioria apresenta dificuldade em expor uma justificativa para sua insatisfação. Vejamos:

GRÁFICO 22



Fonte: autor.

Vemos ainda, nesse gráfico, que alguns discentes entendem a literatura trabalhada na escola como “chata”, extensa e pragmática. Essa percepção que os discentes possuem da escola é contrária ao que Lajolo (1984) afirma, pois “a prática de leitura patrocinada pela escola deve ocorrer num espaço de liberdade. A leitura só se torna livre quando se respeita o prazer e a aversão de cada um em relação a cada livro” (LAJOLO, 1984, p. 6).

Ou seja, quando ouvimos que a escola, muitas vezes, não consegue atingir os jovens, talvez isso ocorra porque existe dificuldade em respeitar e compreender os aspectos sociais e culturais em que os alunos estão envolvidos. Devemos, então, apropriar-nos de uma prática docente que seja pertinente aos anseios de nossa juventude, porém não devemos banalizar a leitura da literatura canônica.

GRÁFICO 23



Fonte: autor.

Ao observar o gráfico acima, temos novamente que, quando tratamos de questões abertas, ou seja, que necessitam de desenvolvimento de ideias para responder ao que foi solicitado, os entrevistados as deixaram sem resposta. Apenas

dois alunos se dispuseram a responder, e o que mais chama a atenção, nesse caso, é que, mesmo com tantas facilidades de acesso à leitura, ainda há pessoas que, por diferentes motivos, assumem não ter acesso ao livro, o que reforça, ainda mais, que a escola necessita de mudanças em suas estratégias de promover a leitura.

O que mais nos provoca neste bloco de questões é que, de certa forma, as indagações dissertativas apresentaram alguma ligação com a praticidade, ou seja, as leituras mais interessantes para os jovens pesquisados são as que dão conta de unir prazer e utilidade.

Por fim, o que fica claro neste bloco é que os alunos possuem grande repertório de leitura. Talvez não seja necessariamente o que a escola muitas vezes impõe, e, como consequência, as instituições de ensino acabam não os considerando leitores. Os estudantes apresentaram vários títulos de histórias às quais, de alguma forma, já obtiveram acesso, citaram, também, muitos títulos de livros e ainda destacaram um rol de autores estrangeiros. Isso reforça a prova cabal de que os alunos leem, pois conhecem os autores dos livros, sendo estes estrangeiros ou autores canônicos.

Assim, o perfil de leitor, delimitado, até então, sugere reflexões voltadas a atender às necessidades de jovens que buscam por variadas leituras, que ofereçam prazer no ato de ler e, ao mesmo tempo, façam sentido a sua realidade existencial.

#### **4.5 Novas mídias**

Pensar em tecnologia nos dias atuais é fácil. Os avanços acontecem num piscar de olhos, e, em apenas alguns minutos, podemos elencar um grande rol de possibilidades de estabelecer contato com outras pessoas, sejam elas conhecidas ou não, estejam elas próximas ou, quem sabe até, do outro lado do mundo.

O acesso às novas mídias permite, ao usuário, uma via de mão dupla. Além de poder conectar-se rapidamente e das mais variadas formas com o mundo virtual, aquele passa, também, a escrever sua história nas redes sociais, deixando sua marca no ciberespaço.

Assim, podemos afirmar que a internet é, hoje, um dos meios mais rápidos e práticos para termos contato com as mais diferentes mídias. Dessa forma,

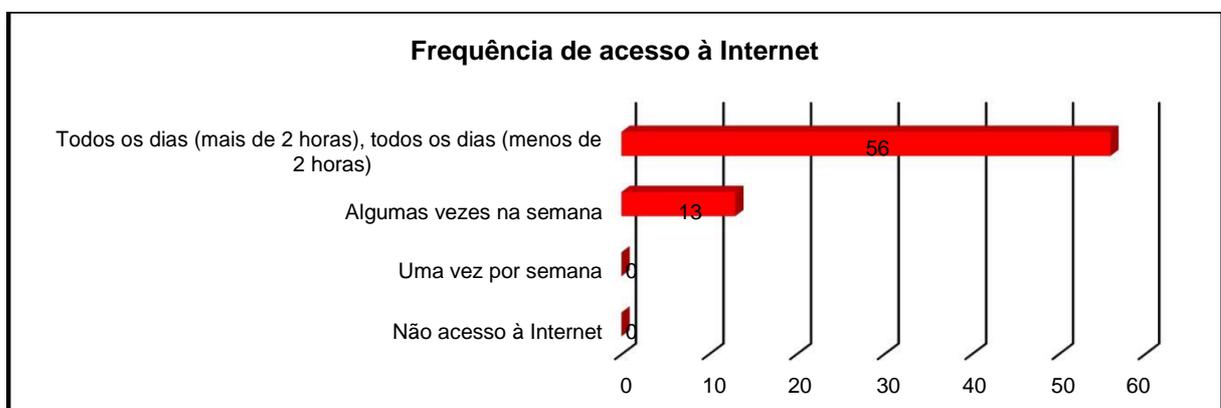
as tecnologias permitem um novo encantamento na escola, ao abrir suas paredes e possibilitar que alunos conversem e pesquisem com outros alunos da mesma cidade, país ou do exterior, no seu próprio ritmo. O mesmo acontece com os professores. Os trabalhos de pesquisa podem ser compartilhados por outros alunos e divulgados instantaneamente na rede para quem quiser. Alunos e professores encontram inúmeras bibliotecas eletrônicas, revistas online, com muitos textos, imagens e sons, que facilitam a tarefa de preparar as aulas, fazer trabalhos de pesquisa e ter materiais atraentes para apresentação. O professor pode estar mais próximo do aluno. Pode receber mensagens com dúvidas, pode passar informações complementares para determinados alunos. Pode adaptar a sua aula para o ritmo de cada aluno. Pode procurar ajuda em outros colegas sobre problemas que surgem, novos programas para a sua área de conhecimento. O processo de ensino-aprendizagem pode ganhar assim um dinamismo, inovação e poder de comunicação inusitados (MORAN, 1995, p. 25).

Ou seja, utilizar as novas mídias a favor da escola é uma das tarefas da escola moderna como um processo de aproximação de pessoas, grupos, ideias e ideais que, de alguma forma, se entrelaçam, tornando a escola um local dinâmico, onde a informação passa a ser o combustível para o conhecimento.

Diante dessas premissas, analisar as respostas que se referem às novas mídias faz com que tenhamos subsídios para entender o contexto dos alunos pesquisados, assim como o ponto de partida para lidar com o mundo digital.

Quando o assunto é frequência de acesso à internet, temos uma maioria esmagadora de 81,2% que admite adentrar à rede todos os dias. Muito embora se trate de alunos em situação de carência econômica, o acesso à internet parece ter se democratizado de modo que a questão econômica não é mais impedimento para o uso.

GRÁFICO 24



Fonte: autor.

Mesmo aqueles que não passam horas diárias conectados mencionam acessar a internet semanalmente.

Como ponto favorável, podemos destacar que, do total de entrevistados, todos possuem, de alguma forma, acesso à internet.

E, até quando questionados sobre termos mais específicos, os alunos demonstraram, em sua maioria, conhecimentos prévios em relação ao uso de novas tecnologias, como notamos no Gráfico 25:

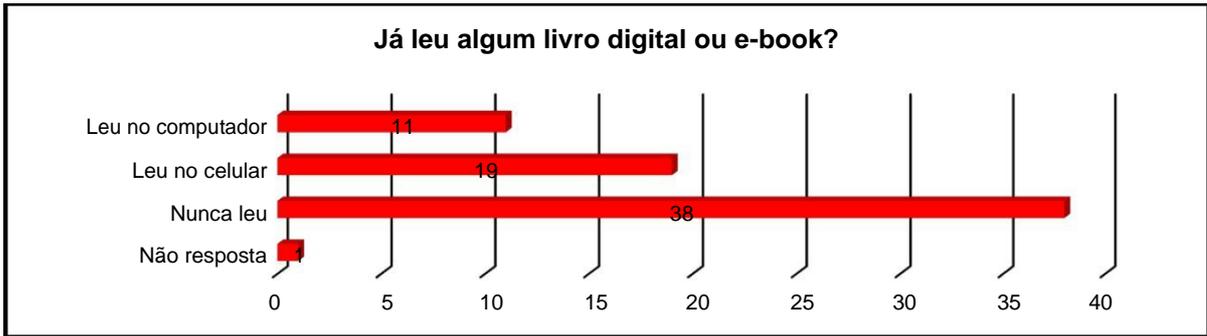
GRÁFICO 25



Fonte: autor.

De modo geral, o resultado apresentado para essa questão é interessante, pois, se analisarmos isoladamente, podemos considerar o grupo pesquisado seletivo e bem informado. Mas, quando comparado ao âmbito nacional, temos um cenário totalmente divergente, segundo informativo do site *Folhetim Online*, que menciona os dados da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, realizada pelo Instituto Pró-Livro em 2012. Nessa pesquisa, de um total de 5.000 pessoas entrevistadas, temos como resultado o percentual de 70% da população brasileira, de diferentes municípios, revelando que nunca ouviram falar de livros digitais. Esse resultado mostra quão frágil é a situação do leitor no Brasil. A escola, por sua vez, ainda é o lugar onde o aluno estabelece os vínculos mais significativos com a leitura. Dessa forma, os dados a seguir servirão de base para maiores reflexões:

GRÁFICO 26



Fonte: autor.

Mesmo a internet sendo um recurso conhecido pelos jovens pesquisados, os dados nos levam a pensar que muitos estudantes talvez não conheçam tudo o que de fato essa ferramenta apresenta, é o que nos remetem os dados do Gráfico 26. Os outros gráficos mostram, sim, que os estudantes estão inseridos em uma vasta possibilidade de leitura.

Quando questionados sobre a preferência de leitura, temos as seguintes proposições:

GRÁFICO 27



Fonte: autor.

A pesquisa demonstra que os jovens ainda se dividem quando se trata desse contexto de transição entre o físico e o virtual. Pois, ao analisarmos a segunda opção mais mencionada, vemos que é pertinente pensarmos se o livro impresso deixará de existir um dia. Percebemos que, por mais que exista o apelo para o uso da internet e suas praticidades, o livro impresso representa, pelo menos para os jovens pesquisados, um objeto significativo que mantém vivo o gosto pela leitura.

O sentimento de tomar para si o livro significa algo além de simplesmente tomar para si o conhecimento, mas também a preservação de um encantamento de leitura, que se iniciou nos anos iniciais do ensino fundamental e que perdurou até o ensino médio.

Findamos esse bloco destacando que o universo de leitura é muito plural, pois, ao mesmo tempo em que temos a internet como grande protagonista de leitura na contemporaneidade, vemos, ainda, que o material impresso continua muito presente no cotidiano de nossa sociedade.

#### 4.6 Biblioteca

Com origem nos termos gregos *biblíon* (livro) e *theka* (caixa), a biblioteca, por sua vez, desde a Antiguidade até os dias atuais, sofreu algumas mudanças em sua finalidade.

Inicialmente, era destinada apenas a uma pequena parcela da população, encontrava-se em lugares nobres, como palácios e templos, a serviço apenas daqueles que sabiam ler e escrever. Dessa forma, conservava, em seu espaço, o saber e selecionava o público a que essas informações pudessem chegar.

Assim, alguns autores se preocupam em classificar os tipos de biblioteca, o que, por um lado, é válido, mas, por outro, pouco importa a tipologia da biblioteca que estamos usando, se escolar, especializada, infantil, pública, nacional ou universitária, o importante mesmo é

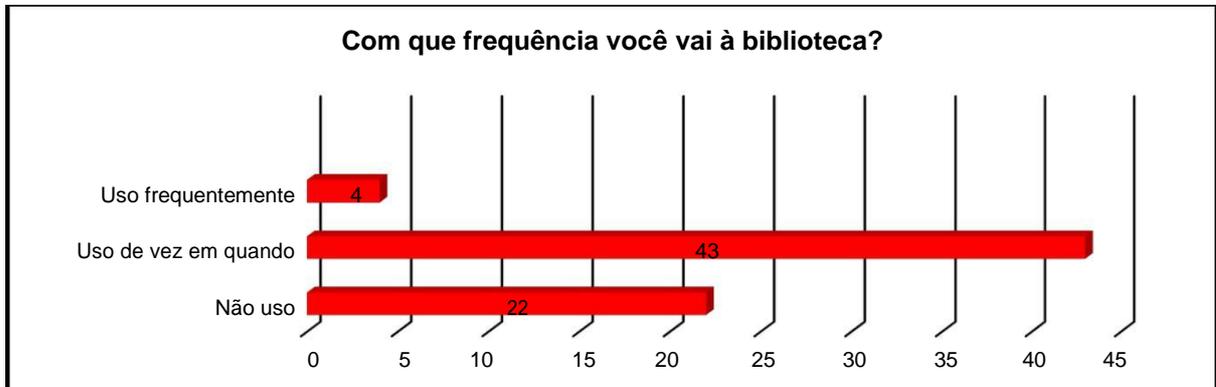
[...] entender que a tipologia de cada biblioteca nos ajuda não só a perceber a função social de cada uma, como também requer um conhecimento mais apurado da comunidade na qual a biblioteca está inserida, evidenciando principalmente suas necessidades e seus anseios por informação e hábitos culturais. Ter conhecimento das necessidades da comunidade é que propiciará o estabelecimento de diretrizes e ações que permitirão alcançar os resultados almejados com o fazer cultural e educacional (PIMENTEL; BERNARDES; SANTANA, 2007, p. 23).

Dessa forma, com o passar do tempo, a função social da biblioteca passou por um processo de ressignificação, oferecendo não somente o conhecimento, mas também vindo ao encontro das necessidades de toda a comunidade.

A partir dessas inquietações, buscamos saber dos jovens entrevistados como eles se relacionam com a biblioteca.

O Gráfico 28 mostrou que a frequência desses alunos em bibliotecas é precária, vejamos:

GRÁFICO 28



Fonte: autor.

Ou seja, apenas 5,8% dos participantes usam a biblioteca frequentemente. Esse baixo índice de frequência demonstra que as visitas às bibliotecas estão se tornando eventos esporádicos.

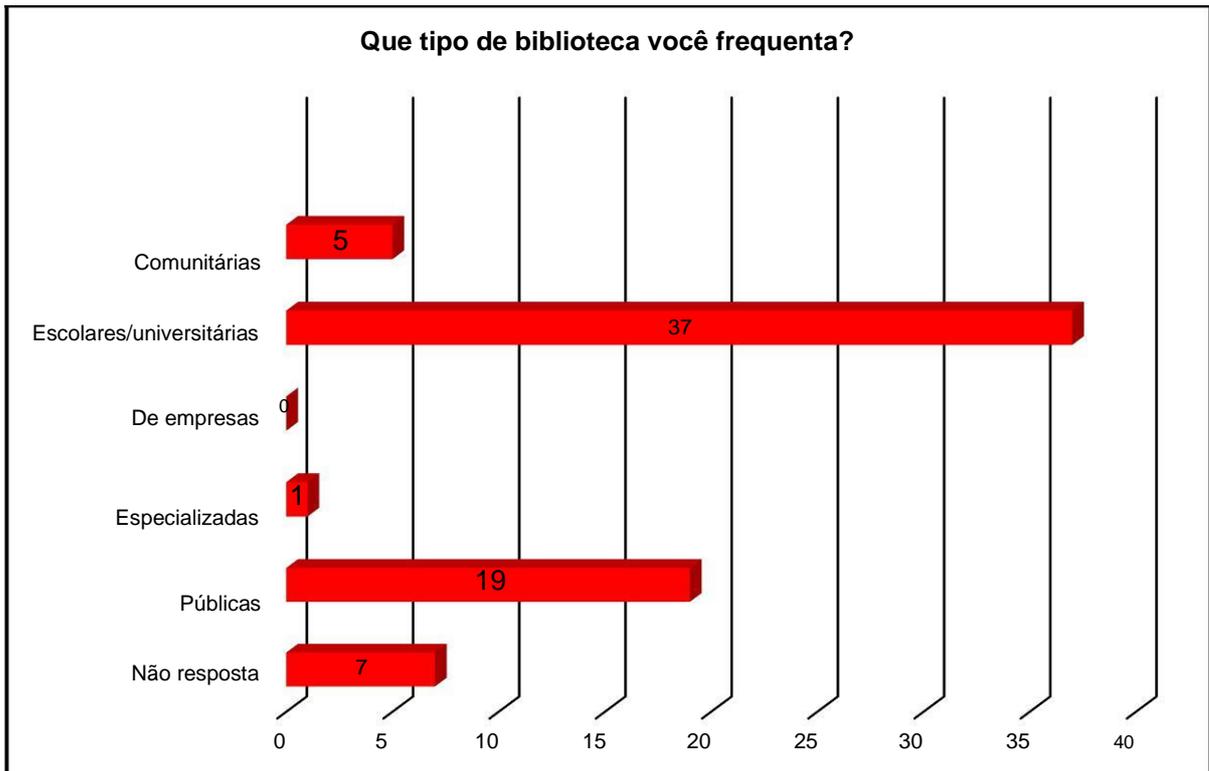
A quantidade de entrevistados que não usam esse ambiente também nos faz refletir sobre as possibilidades de traçar estratégias capazes de mudar o cenário em questão. Uma possível explicação para tão pouca procura é que, principalmente, as bibliotecas escolares vêm sendo utilizadas de maneira errônea, ou seja,

[...] a experiência nos vem mostrando que na prática muitas das bibliotecas escolares vêm sendo utilizadas inadequadamente, sob a visão de um conceito ultrapassado. Assim, é comum observá-las sendo usadas como simples depósitos de livros. Com relação à questão administrativa, também é comum encontrarmos à frente das bibliotecas escolares pessoas que, apesar de extrema boa vontade, não estão capacitadas para esta tarefa (PIMENTEL; BERNARDES; SANTANA, 2007, p. 24).

Somente teremos leitores ativos e comprometidos com o ato de ler, quando a sociedade tomar consciência da importância da leitura e reconhecer o livro como um dos aliados da construção do conhecimento.

Quando questionados sobre o tipo de biblioteca frequentado, percebemos que a maioria visita as bibliotecas escolares/universitárias, é o que mostraram os dados do Gráfico 29, a seguir.

GRÁFICO 29



Fonte: autor.

Toda essa investigação nos leva a refletir que a escola deve estar atenta e aberta para pensar novas formas e estratégias que estimulem a leitura, pois “a escola que não proporciona aos alunos o contato com a leitura, não ensina a ler” (PIMENTEL; BERNARDES; SANTANA, 2007, p. 24).

A biblioteca, por sua vez, não deve ser apenas um ambiente que promova a ação pedagógica, mas, sim, um local que dê condições de formação para a vida. Segundo Manifesto da Unesco sobre as bibliotecas públicas, temos que esses locais devem ser “o principal meio de dar a todos um livre acesso ao tesouro dos pensamentos e das ideias humanas e às criações da imaginação do homem” (UNESCO, 1976, p. 158).

A próxima questão a ser respondida pelos participantes da entrevista foi sobre a representação da biblioteca, assim, tivemos as seguintes menções:

GRÁFICO 30



Fonte: autor.

Ao observarmos as marcações mais lembradas pelos alunos, vemos que a biblioteca é entendida como um local de pesquisa e, atrelado a isso, um ambiente de estudos.

Pensar em estratégias para que a biblioteca seja um diferencial dentro do ambiente escolar é ter consciência de que

a biblioteca escolar deve ser encarada como um espaço dinâmico e indispensável na formação do cidadão. É a biblioteca escolar que abrirá, ainda no ensino básico, os caminhos para que os alunos desenvolvam a curiosidade e o senso crítico que os levarão à cidadania plena (PIMENTEL; BERNARDES; SANTANA, 2007, p.28).

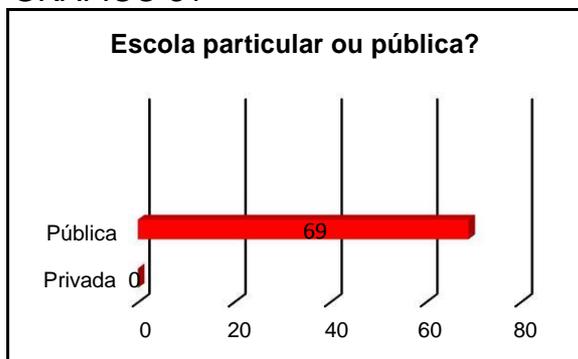
A biblioteca, por sua vez, exerce papel fundamental na formação do leitor crítico, pois favorece diferentes meios de interação e aprendizagem, capazes de gerar e nutrir ideias que podem se expandir além dos muros escolares.

Quando as crianças e jovens entendem e reconhecem que “a biblioteca pode assim tornar-se para eles um lugar vivo e estimulante onde eles encontrem, através de atividades variadas, uma fonte de inspiração cultural” (UNESCO, 1976, p.161),

temos, como resultado, pessoas críticas que veem a biblioteca muito além de um simples amontoado de livros empoeirados, mas enxergam e exercem, nesse ambiente, a função de agentes transformadores, capazes de gerar e nutrir novos ideais.

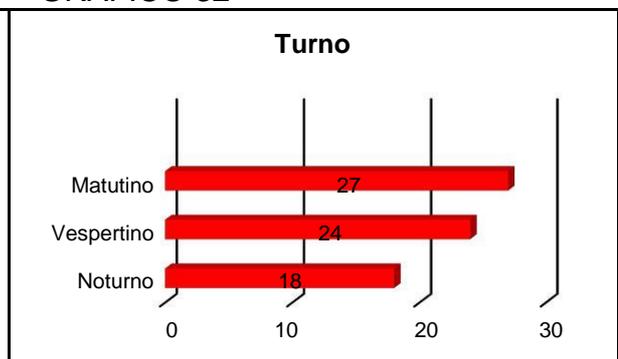
Ao chegar ao final do questionário, tivemos um quantitativo de 69 participantes, todos alunos de escola pública, conforme o Gráfico 31, distribuídos nos três turnos que o colégio oferta, sendo a maioria dos entrevistados pertencentes ao período matutino, de acordo com o Gráfico 32.

GRÁFICO 31



Fonte: autor.

GRÁFICO 32



Fonte: autor.

Por fim, nossa pesquisa buscou conhecer e traçar o perfil do jovem leitor da 3ª série do ensino médio do Colégio Estadual Parigot de Souza, assim como discutir as respostas oferecidas por esses participantes.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos este trabalho depois de percorrer uma trajetória pelo caminho de muitas leituras e escrita constante. Iniciamos com discussões acerca da abordagem de leitura e letramento como um ato social, o que nos instigou estender também reflexões sobre o letramento autônomo e ideológico, os eventos de letramento e suas práticas, assim como entender como a leitura literária pode ser vista e percebida como possibilidade de proposta emancipadora, dentro de um contexto social.

Em nossas discussões, não poderiam faltar argumentos que remetessem ao ato de ler e à tecnologia, uma vez que, na sociedade contemporânea, as diferentes possibilidades de leituras se modificaram, atendendo aos apelos de leitores cada vez mais exigentes e articulados com novas tecnologias. O leitor atual possui papel essencial dentro de toda essa conjuntura, e, para isso, também refletimos sobre a leitura e o existencialismo, pois entender a existência e as razões de ser e estar no mundo, muitas vezes, poderá ser encontrado por meio do ato de ler.

O estudo de caso demonstrou, por meio de questionário, que os jovens participantes da pesquisa estão, sim, envolvidos com a leitura. Os dados analisados nos mostram, por meio das respostas, que, apesar das adversidades econômicas, é possível formar-se leitor.

Talvez, já esteja arraigada, em nosso âmago, a formação de pré-conceitos que condenem os alunos à utilização do rótulo de não leitores. Muitas vezes, negar as diferentes possibilidades de leituras é mais cômodo e confortável do que aprender a usar todos os recursos que a tecnologia nos permite e, mesmo, considerar as práticas de letramento, realizadas a partir de textos não verbais e impressos, leitura.

Ao contrário do que muitas vezes pensamos, os jovens pesquisados demonstraram possuir leituras bem diversificadas, abordando desde estudos filosóficos até leituras voltadas à religião, entretenimento, evidenciando a existência, junto ao público pesquisado, de práticas de letramento ficcional que não se restringem às leituras escolares.

Outro dado interessante para mencionarmos e que confirma os letramentos ficcionais desse público é o conhecimento de autores internacionais mais do que

nacionais. Quando solicitado o nome de um escritor, o campeão de citações foi o estrangeiro Nicholas Sparks, o que prova que os discentes possuem autonomia de leitura e não dependem apenas de indicações oferecidas pelos professores/escola.

Eles se revelam leitores e, ainda, exercem forte agência ao demonstrar autonomia nas escolhas de leitura. Assim, não só desafiam o cânone como também impõem seu gosto pessoal, quando se trata de leituras não escolares, evidenciando um modo particular de se relacionar com a leitura e com repertórios de textos não escolares que assinalam, sobretudo, uma não passividade frente aos modos de ler e aos repertórios de leitura institucionalizados (notadamente pela escola). Esses jovens, situam-se, portanto, como aqueles consumidores dos quais Michel de Certeau (1994) quer refazer ou reconstruir a imagem de passivos para altamente críticos e dissidentes, já que capazes de burlar sistemas institucionalizados a fim de impor suas escolhas e modos particulares de se apropriarem da cultura, entre as quais se localizam os objetos de leitura e os próprios letramentos: “O cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (CERTEAU, 1994, p.38).

É inegável ressaltarmos que as motivações de leitura desses jovens, muitas vezes, têm relação direta com a mídia, ou seja, o que eles leem está intrinsecamente voltado a atender aos apelos dos meios de comunicação, por exemplo, o grande número de leituras de livros que foram transformados em espetáculos cinematográficos, o que também pode evidenciar não só a influência da mídia como a relação mais próxima desses estudantes com as novas tecnologias de informação, o que, por si, mostra que eles estão envolvidos com os letramentos multimodais.

Na maioria das vezes, talvez, nem seja intenção dos estudantes fazer um estudo comparativo entre a leitura da obra escrita com o texto cinematográfico. Provavelmente, em alguns casos, atender ao chamado do modismo leva muitos leitores às livrarias, e conseqüentemente, estes consagram um autor e obra em poucos dias. Esse fato se torna um desafio diário, pois não podemos negar que a interferência da mídia acaba, de certa forma, seduzindo esses jovens leitores.

Por outro lado, por que não aproveitar essas leituras e valorizá-las? Mostrar que o professor se interessa por suas leituras e as reconhecem como tão importantes quanto as leituras obrigatórias? E, a partir desses textos, nos lançarmos, todos, em novos desafios, que discutam não só os textos que eles

desejam ler, mas também os livros canônicos/escolares? Cremos que o importante, em relação a essas questões, seja discutir com os alunos as diferentes valorações dos textos (canônicos e textos populares) dentro de nossa cultura. E, além disso, evidenciar as questões ideológicas sob as quais os juízos de valor sobre os textos são construídos. Assim, seria muito produtivo, para a escola, realizar discussões sobre os valores que presidem a construção do cânone cujas bases possuem uma matriz eurocêntrica, branca, masculina e elitista.

Além de conhecer as práticas de leitura dos jovens que frequentam a escola, cremos ser preciso acolher e respeitar as leituras por eles praticadas, pois, nesse processo, reconhecemos que temos leitores com um potencial a ser lapidado, o que não é nenhuma novidade ao entendermos que todos nós somos convidados diariamente às mudanças e aos seus desafios, sejam referentes à leitura ou à vida prática. Ou seja, mostrar que as leituras realizadas fora das barreiras dos muros escolares são tão proveitosas quanto as exercidas dentro do ambiente escolar.

Para estabelecermos uma relação produtiva entre os repertórios escolares e os não escolares, provavelmente o uso da biblioteca seja uma boa estratégia. Os alunos reconhecem esse ambiente como importante e um local de estudos. Entretanto, na prática, em muitas escolas, ele se destina apenas a abrigar um amontoado de livros velhos e empoeirados, ou a um local de castigo para alunos que não realizam atividades em sala de aula.

A biblioteca deve, sim, ser explorada e valorizada dentro do ambiente escolar. Esse espaço deve ser visto como disseminador do conhecimento, um recinto agradável, que ofereça prazer ao ser frequentado, mas sabemos que o conhecimento não possui muros e que a leitura nos dias atuais acontece em qualquer lugar.

Cultivar a ideia de que a biblioteca é o local onde se encontra a essência da escola é muito importante, mas não podemos negar que não é somente nesse ambiente que a promoção da leitura acontece, conforme dados verificados na pesquisa. Em nossa sociedade, repleta de oportunidades tecnológicas de leitura, ler não possui mais um espaço único, é possível ler a qualquer momento e em vários suportes.

A partir dessa afirmativa, é crucial que os educadores não se limitem a acreditar que a escola seja a única agenciadora de letramento/leitura, pois, se

ficarmos restritos a essa ideia, não conseguiremos acompanhar o dinamismo de leitura em que essa jovem geração está inserida, pois, conforme vimos ao longo da pesquisa, cada vez mais os jovens procuram variadas possibilidades de leitura, exemplo disso é o grande acesso à internet.

Em síntese, este trabalho nos faz refletir e ter a certeza de que os estudantes leem. Mas notamos que, muitas vezes, alguns professores ficam retidos ou são conduzidos a acreditar que a boa leitura é apenas aquela que é considerada canônica ou da qual se possa obter algum ganho pragmático, por exemplo, o vestibular. E, conseqüentemente, se nos restringirmos a aceitar só essas possibilidades de leituras, perderemos muito com isso, pois não conseguiremos adentrar o universo dos estudantes nem fazê-los ver criticamente os textos que acessam na vida social.

Por fim, esta dissertação sugeriu uma proposta de reflexão que busca levar a comunidade escolar e todos que, de alguma forma, estejam envolvidos com o conhecimento a repensar seus conceitos sobre leitura, já que, por muito tempo, fomos conduzidos, e, talvez, ainda sejamos, a entender a leitura como algo “chato”, metódico e pragmático. Este trabalho demonstrou que, mesmo que pais e professores sejam referências no que diz respeito às propostas de leituras, os jovens sofrem influências de outras instâncias e não se deixam limitar pelas indicações autorizadas de repertórios de leitura. Por exemplo, quantas obras foram citadas que não fazem parte de um rol de títulos considerados canônicos, mas que possuem relevante importância dentro do contexto de formação do leitor? Vale recordar o que Michel de Certeau (1994) defendeu sobre a formação da criticidade, quando menciona que, para entendermos o que está escrito, devemos considerar não somente o que lemos. Por isso, no aspecto pragmático, a importância deste trabalho não está em romper paradigmas de imposições de leituras feitas pelas escolas, mas de compreender as práticas de leitura veladas na vida dos estudantes e torná-las politizáveis, trazê-las das margens para o centro, escolarizá-las para que a escola possa cumprir seu papel de formar o leitor ao apresentar-lhe não apenas opções de leitura, mas também modos de ler confrontadores que possam levar à formação crítica dos leitores escolares.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Juliana Carli Moreira de. **O letramento literário em uma comunidade rural do Pontal do Paranapanema**. Maringá. 2009. 135 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2008.
- BARTON, David. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. 2.ed. Oxford: Blackweel, 1994.
- BORGES, Ana Gabriela Simões.; ASSAGRA, Andressa Grilo. Por que e para que ensinar a leitura? IN: BORGES, Ana Gabriela Simões; ASSAGRA, Andressa Grilo ALDA, Clarice López de. (Org.). **Leitura**: o mundo além das palavras. Curitiba: Instituto RPC, 2010. p. 58-67.
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e cultura**, São Paulo, v. 4, n. 9, p. 803-809, set. 1972.
- \_\_\_\_\_. **Literatura e sociedade**. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 2006.
- \_\_\_\_\_. O direito à Literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: UNESP, 2001.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução Laura Sandrone. São Paulo: Global, 2007.
- COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. Trad. C. Santiago. Belo Horizonte: UFMG, 2011.
- CUPERTINO JÚNIOR, Franklin.; LARA, Taiz. **A educação profissional no Paraná pós 1990**: concepções e reflexões. Maringá: Edição dos autores, 2017.
- DARNTON, Robert. **A questão dos livros**: presente, passado e futuro. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- DI PALMA, Márcia Silva. Ciberleitura no contexto educacional. IN: BORGES, Ana Gabriela Simões; ASSAGRA, Andressa Grilo ALDA, Clarice López de. (Org.). **Leitura**: o mundo além das palavras. Curitiba: Instituto RPC, 2010. p. 162-175.
- DIAS, Anair Valênia Martins. Hipercontos multissemióticos para a promoção dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane.; MOURA, Eduardo. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.
- DOLABELLA, Ana Rosa Vidigal. **Mídias, letramento e formação**: construção de saberes sobre o discurso jornalístico na escola. Belo Horizonte, 348 f. Tese de

Doutorado - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2010.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**: uma introdução. Trad. W. Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

EL FAR, Alessandra. Livros para todos os bolsos e gostos. In: ABREU, M.; SCHAPOCHNIK, N. (Org.) **Cultura letrada no Brasil**: objetos e práticas. Campinas: Mercado de Letras, ALB; São Paulo: FAPESP, 2005, pp. 329-341.

FERRAZ, Marta Maria Pinto. **Leitura mediada na biblioteca escolar**: uma experiência em escola pública. 150 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 2008.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde.; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 3, p. 439-448, set./dez. 2004.

\_\_\_\_\_. **As luzes e as sombras das condições de leitura na escola**: um olhar sobre dois mundos. 284 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, 2004.

**FOLHETIM ONLINE**: onde o velho encontra o novo formato. Disponível em: <<http://www.folhetimonline.com.br/2012/04/19/o-que-e-um-livro-digital/>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

**G1 EDUCAÇÃO**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/02/567-dos-jovens-concluem-o-ensino-medio-ate-os-19-anos-diz-estudo.html>>. Acesso em: 1 maio 2017.

GOODMAN, Kenneth S. **Language and literacy, the selected writings**. Boston: Routledge and Kegan Paul, 1982.

HEATH, Shirley Brice. Protean shapes in literacy events: ever-shifting oral and literate traditions. In: TANNEN, D. (ed.). **Spoken and written language: exploring orality and literacy**. Norwood, N. J.: Ablex, 1982.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2002.

JUNG, Neiva Maria; SEMECHECHEM, Jakeline Aparecida. A produção de identidades éticas na fala-em-interação. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus. (Org.).

**Identidades sociais de raça, etnia, e sexualidade:** práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores. São Paulo: Pontes editores, 2012.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela; CAVALCANTI, Marilda C. (Org.). **Linguística aplicada:** suas faces e interfaces. São Paulo: Mercado das Letras, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. São Paulo; Contexto, 2006.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 2010.

\_\_\_\_\_. **O que é literatura.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

LEFFA, Vilson J. Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: 1996. \_\_\_\_\_. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy E. (Orgs.). **O ensino de leitura e produção textual:** alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola:** o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade clandestina.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOPES, Iveuta de Abreu. **Cenas de letramento sociais.** Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, 2004. Disponível em: <[http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/7668/arquivo8282\\_1.pdf?sequence=1](http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/7668/arquivo8282_1.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 8ago 2016.

LORENZI, Gislaine Cristina Correr.; PÁDUA, Tainá-Rekã Wanderley de. Blog nos anos iniciais do fundamental I – A reconstrução: alfabetização e letramento. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo de. (Org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

**MANIFESTO da Unesco sobre bibliotecas públicas.** R. Bras. Bibliotecon. e Documentação, São Paulo, v. 7, n. 4/6, p. 158163, abr./jun. 1976.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 1994.

MELLO, Ana Carolina de Azevedo. **Bibliotecas públicas e escolares da cidade de Cornélio Procópio, PR:** desafios dos mediadores de leitura para a formação de leitores. Maringá, 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2016.

MORAN, José Manuel. Novas tecnologias e o reencantamento do mundo. **Revista Tecnologia Educacional,** Rio de Janeiro, v. 23, n.126, p. 24-26, set./out. 1995.

MURRAY, Janet H. **Hamlet no holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço**. São Paulo: Itaú Cultural: Unesp, 2003.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. **As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências**. São Paulo. 2013. 377 f. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2013.

PIMENTEL, Graça.; BERNARDES, Leliane.; SANTANA, Marcelo. **Biblioteca escolar**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

RIOS, Terezinha A. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

SARTRE, Jean Paul. **Que é a literatura?** 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

SILVA, Ezequial Theodoroda. **Conferências sobre leitura: trilogia pedagógica**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SILVA, Vitor Manuel de Aguiar. **Teoria da literatura**. 5 ed. Coimbra: Livraria Almedina, 1983.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. Revista Pedagógica, Artmed, 2004. p. 96-100.

STREET, Brian. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Apresentado durante a Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade', outubro de 2003. Disponível em: <[www.unisesi.org.br/portal/arquivos/biblioteca/12](http://www.unisesi.org.br/portal/arquivos/biblioteca/12)>.

\_\_\_\_\_. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. 1. ed. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

\_\_\_\_\_. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TEIXEIRA, Eliana. Práticas leitoras multimodais: no contexto do Centro de Referência de Literatura e Mídias - mundo da leitura. In: SCHOLZE, Lia.; RÖSING, Tania M. K. (Org.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília, DF: Inep, 2007. p. 83-93.

**TODOS PELA EDUCAÇÃO**. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/32163/apenas-543-dos-jovens-concluem-o-ensino-medio-ate-os-19-anos/>>. Acesso em: 1 maio 2017.

ULLER, Luciene Aparecida Sgobero. **Formação de leitor literário na escola pública**: problemas e desafios de duas escolas de Campo Mourão. Maringá, 2014. 123 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2014.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Estética da recepção. In: BONNICI, T.; ZOLIN, L. O. (Org.). **Teoria literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá: EDUEM, 2005. p. 153-162.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. **Teoria e prática da Educação**, Maringá, v. 3, p. 47- 62, 2007.

ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: SENAC, 2001.

## **APÊNDICES**

## QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

### 1. Você se considera:

- Branco(a)
- Preto(a)
- Amarelo(a)
- Pardo(a)
- Indígena

### 2. A casa onde você mora é

- Própria.
- Própria financiada.
- Alugada.
- Cedida por parentes/outros.
- Zona rural.

### 3. Qual a renda aproximada da sua família (pai/mãe/irmãos/outros)?

- Nenhuma renda
- até 1 salário mínimo
- de 1 a 3 salários mínimos
- Superior a 3 salários mínimos.

### 4. Quantas pessoas moram na sua casa?

- Moro sozinho(a).
- 2 pessoas.
- 3 pessoas.
- 4 pessoas.
- 5 pessoas ou mais.

### 5. Com relação ao trabalho:

- Nunca trabalhei.
- Não trabalho atualmente, mas já trabalhei.
- Estou trabalhando.

### 6. Você de alguma forma contribui na renda familiar?

- Sim.
- Não.

### 7. Você possui computador ou notebook em casa?

- Não possui.
- Possui apenas 1.
- Possui 2 ou mais.

**8. Quais e quantos dos itens abaixo há em sua casa?**

	1	2	3 ou mais	Não tem
TV				
DVD				
Rádio				
Geladeira				
Automóvel				
Máquina de lavar roupa				
Acesso à Internet				
Tv por assinatura				

**9. Neste ano você pretende prestar vestibular?**

- ( ) Não  
 ( ) Sim  
 ( ) Sim, mas somente em faculdade ou universidade pública.

**10. Qual o nível de instrução do seu pai?**

- ( ) Sem escolaridade  
 ( ) Ensino fundamental incompleto  
 ( ) Ensino fundamental completo  
 ( ) Ensino médio incompleto  
 ( ) Ensino médio Completo  
 ( ) Superior incompleto  
 ( ) Superior completo  
 ( ) Pós-graduação  
 ( ) Não sei informar.

**11. Qual o nível de instrução da sua mãe?**

- ( ) Sem escolaridade  
 ( ) Ensino fundamental incompleto  
 ( ) Ensino fundamental completo  
 ( ) Ensino médio incompleto  
 ( ) Ensino médio Completo  
 ( ) Superior incompleto  
 ( ) Superior completo  
 ( ) Pós-graduação  
 ( ) Não sei informar.

**12. Em que seu pai trabalha ou trabalhou, na maior parte da sua vida?**

- ( ) Na agricultura, no campo, em fazenda ou na pesca.  
 ( ) Na indústria.  
 ( ) No comércio, banco, transporte ou outros serviços.  
 ( ) Funcionário público do governo federal, estadual ou municipal.

- Profissional liberal, professor ou técnico de nível superior.
- Trabalhador do setor informal (sem carteira assinada).
- Trabalha em casa em serviços (costura, cozinha, aulas particulares etc.)
- No lar.
- Não trabalha.
- Não sei.

**13. Em que sua mãe trabalha ou trabalhou, na maior parte da sua vida?**

- Na agricultura, no campo, em fazenda ou na pesca.
- Na indústria.
- No comércio, banco, transporte ou outros serviços.
- Como trabalhadora doméstica.
- Como funcionária do governo federal, estadual ou municipal.
- Como profissional liberal, professora ou técnica de nível superior.
- No lar.
- Trabalha em casa em serviços (costura, cozinha, aulas particulares etc.)
- Não trabalha.
- Não sei.

**14. Em que tipo de escola você cursou o ensino fundamental?**

- Somente em escola pública.
- Parte em escola pública e parte em escola particular.
- Somente em escola particular.
- Somente em escola indígena.
- Parte na escola indígena e parte em escola não indígena.

## QUESTIONÁRIO

### RELAÇÕES COM A LEITURA

#### 1. Sexo

- 1. Feminino
- 2. Masculino

#### 2. Idade

- 1. 14
- 2. 15
- 3. 16
- 4. 17
- 5. 18 ou mais

#### 3. O que você gosta de fazer em seu tempo livre?

- 1. Acessar redes sociais
- 2. Assistir a filmes, séries, novelas
- 3. Assistir à televisão
- 4. Descansar
- 5. Desenhar/pintar
- 6. Escrever
- 7. Fazer artesanato ou atividades manuais
- 8. Fazer compras
- 9. Ir a bares/restaurantes
- 10. Ir ao cinema, teatro, exposições, concertos, museus
- 11. Jogar videogame
- 12. Ler (jornais, revistas, livros, textos na internet)
- 13. Ouvir música
- 14. Passear em parques, praças, ruas
- 15. Praticar esportes
- 16. Reunir-se com amigos e familiares
- 17. Sair com os amigos
- 18. Viajar

(Você pode marcar diversas casas – 5 no máximo)

#### 4. Você gosta de ler?

- 1. Gosta muito
- 2. Gosta um pouco
- 3. Não gosta
- 4. Não sabe ler

**5. Você lê mais por prazer ou por obrigação?**

- 1. Por prazer
- 2. Por obrigação
- 3. Não sei

**6. Motivações para a leitura de um livro**

- 1. Atualização cultural/conhecimento
- 2. Atualização profissional
- 3. Exigência da escola
- 4. Exigência do trabalho
- 5. Motivos religiosos
- 6. Prazer, gosto ou necessidade espontânea
- 7. Não sabe

(Você pode marcar diversas casas – 4 no máximo)

**7. Quais suas formas de acesso ao livro?**

- 1. Baixados na internet
- 2. Comprados
- 3. Emprestados por bibliotecas e escolas
- 4. Emprestados por outras pessoas
- 5. Fotocopiados/xerocados
- 6. Presenteados
- 7. Outros

(Você pode marcar diversas casas – 5 no máximo)

**8. Quem mais o influenciou a ler?**

- 1. Amigo/amiga
- 2. Colega de trabalho
- 3. Mãe
- 4. Pai
- 5. Professor/professora
- 6. Outro parente
- 7. Outra pessoa
- 8. Ninguém

(Você pode marcar diversas casas – 2 no máximo)

**9. O que a leitura significa para você?**

- 1. Atividade entediante
- 2. Atividade interessante

- 3. Atividade prazerosa
- 4. Atividade que exige muito esforço
- 5. Fonte de conhecimento para a vida
- 6. Fonte de conhecimento e atualização profissional
- 7. Fonte de conhecimento para escola/faculdade
- 8. Ocupa muito tempo, prática obrigatória
- 9. Não sabe

(Você pode marcar diversas casas – 2 no máximo)

## **PREFERÊNCIAS DE LEITURA**

### **10. Quais fatores influenciam você na escolha de um livro?**

- 1. Autor
- 2. Capa
- 3. Críticas/resenhas
- 4. Dicas de amigos ou outras pessoas
- 5. Editora
- 6. Publicidade
- 7. Tema
- 8. Título
- 9. Outro motivo

(Você pode marcar diversas casas – 4 no máximo)

### **11. Materiais que você lê**

- 1. Audiolivros
- 2. Histórias em quadrinho
- 3. Jornais
- 4. Livros
- 5. Livros digitais
- 6. Livros indicados pela escola
- 7. Livros técnicos
- 8. Revistas
- 9. Textos escolares
- 10. Textos de trabalho
- 11. Textos da internet

(Você pode marcar diversas casas)

### **12. Quais gêneros você costuma ler?**

- 1. Artes
- 2. Autoajuda
- 3. Bíblia
- 4. Biografias

- 5. Contos
- 6. Culinária/artesanato/assuntos práticos
- 7. Enciclopédias e dicionários
- 8. Ensaios e ciências
- 9. Esoterismo
- 10. História em quadrinho
- 11. História, economia, política e ciências sociais
- 12. Literatura infantil
- 13. Literatura juvenil
- 14. Livros didáticos
- 15. Livros religiosos
- 16. Livros técnicos
- 17. Poesia
- 18. Romances
- 19. Viagens
- 20. Outros

(Você pode marcar diversas casas – 8 no máximo)

### **LEITURA DE TEXTOS DE FICÇÃO E DE LITERATURA**

**13. Você gosta de histórias (tais como romances, histórias de ficção, quadrinhos, histórias em geral)?**

- 1. Sim
- 2. Não

**14. Uma história pode ser contada em diversos meios (livros, televisão, cinema, quadrinhos, videogames, clips do youtube etc.). Em quais dos meios abaixo você costuma “ler/ver” histórias?**

- 1. Televisão
- 2. Livros
- 3. Revistas
- 4. Internet
- 5. Quadrinhos
- 6. Cinema
- 7. Tablets
- 8. Smartphone
- 9. Teatro
- 10. Outros

(Você pode marcar diversas casas)

**15. Cite três histórias que você tenha visto em outros meios que não o impresso (livro).**

--

**16. Cite o título do livro que você leu nos últimos três meses ou que ainda está lendo. Se souber, cite o autor do livro.**

**17. Qual o livro mais marcante que você leu?**

**18. Qual o autor nacional ou estrangeiro que você mais gostou de ler?**

**19. Você gosta dos livros de literatura estudados na escola?**

- 1. Sim
- 2. Não
- 3. Às vezes

**20. Se respondeu “sim” na pergunta anterior, quais são as razões para gostar?**

- 1. Porque os textos são divertidos
- 2. Porque os textos falam de temas que gosto
- 3. Porque são fáceis de ler
- 4. Porque eu aprendo coisas
- 5. Outra razão

(Você pode marcar diversas casas – 2 no máximo)

**21. Se “outras”, especificar.**

**22. Se respondeu “não”, quais as razões para não gostar da literatura estudada na escola?**

- 1. Porque são chatos
- 2. Porque são difíceis

- 3. Porque são fáceis demais
- 4. Porque não falam de temas interessantes
- 5. Porque tenho que fazer provas sobre eles
- 6. Porque são longos
- 7. Outras razões

(Você pode marcar diversas casas)

**23. Se “outras”, especificar.**

## **NOVAS MÍDIAS**

**24. Frequência de acesso à internet.**

- 1. Todos os dias (mais de 2 horas), todos os dias (menos que 2 horas)
- 2. Algumas vezes na semana
- 3. 1 vez por semana
- 4. Não acesso à internet

**25. Já ouviu falar em áudio e-book ou livro digital?**

- 1. Já ouviu falar
- 2. Nunca ouvi falar, mas gostaria de conhecer
- 3. Nunca ouvi falar

**26. Já leu algum livro digital ou e-book?**

- 1. Leu no computador
- 2. Leu no celular
- 3. Nunca leu

**27. Entre as histórias lidas em livros e as histórias lidas/vistas em outros meios (TV, Internet, cinema etc.), quais você prefere?**

- 1. Gosto mais das histórias em livros (impressas)
- 2. Gosto mais das histórias em outros meios
- 3. Gosto de ambas
- 4. Não gosto de histórias em livros
- 5. Não gosto de histórias em outros meios
- 6. Não gosto de nenhuma

## **BIBLIOTECA**

### **28. Com que frequência você vai à biblioteca?**

- 1. Uso frequentemente
- 2. Uso de vez em quando
- 3. Não uso

### **29. Que tipo de biblioteca você frequenta?**

- 1. Comunitárias
- 2. Escolares/universitárias
- 3. De empresa
- 4. Especializadas
- 5. Públicas

### **30. O que a biblioteca representa para você?**

- 1. Lugar para estudar
- 2. Lugar para pesquisar
- 3. Lugar voltado para estudantes
- 4. Lugar para emprestar livro para trabalhos escolares
- 5. Lugar voltado para todas as pessoas
- 6. Lugar de lazer
- 7. Lugar para passar o tempo
- 8. Lugar para consultar documentos e acervos
- 9. Lugar para ver filmes/escutar música
- 10. Lugar para participar de concertos, exposições e eventos culturais
- 11. Lugar para acessar a internet
- 12. Lugar para emprestar livros novos
- 13. Lugar desagradável/entediante
- 14. Lugar desatualizado/mal-equipado

(Você pode marcar diversas casas)

### **31. Escola particular ou pública**

- 1. Pública
- 2. Privada

### **32. Turno**

- 1. Matutino
- 2. Vespertino
- 3. Noturno

**DEMOSTRATIVO EM PERCENTUAL**  
**QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO**

**1. Você se considera:**

<b>Você se considera</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Branco(a)	22	31,88
Preto(a)	6	8,69%
Amarelo(a)	10	14,49%
Pardo(a)	27	39,13%
Indígena	4	5,79%
<b>Total observado</b>	<b>69</b>	<b>100%</b>

**2. A casa onde você mora é:**

<b>A casa onde você mora é</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Própria.	10	14,49%
Própria financiada.	28	40,57%
Alugada.	16	23,18%
Cedida por parentes/outros.	3	4,34%
Zona rural.	12	17,39%
<b>Total observado</b>	<b>69</b>	<b>100%</b>

**3. Qual a renda aproximada da sua família (pai/mãe/irmãos/outros)?**

<b>Qual a renda aproximada da sua família (pai/mãe/irmãos/outros)?</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Nenhuma renda	0	0%
até 1 salário mínimo	11	15,94%
de 1 a 3 salários mínimos	43	62,31%
Superior a 3 salários mínimos.	15	21,73%
<b>Total observado</b>	<b>69</b>	<b>100%</b>

**4. Quantas pessoas moram na sua casa?**

<b>Quantas pessoas moram na sua casa?</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Moro sozinho(a).	3	4,34%
2 pessoas.	4	5,79%
3 pessoas.	14	18,84%
4 pessoas.	35	50,72%
5 pessoas ou mais.	13	18,83%
<b>Total observado</b>	<b>69</b>	<b>100%</b>

**5. Com relação ao trabalho:**

<b>Com relação ao trabalho</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Nunca trabalhei.	22	31,88%
Não trabalho atualmente, mas já trabalhei.	17	24,63%
Estou trabalhando.	30	43,47%
<b>Total observado</b>	<b>69</b>	<b>100%</b>

**6. Você de alguma forma contribui na renda familiar?**

<b>Você de alguma forma contribui na renda familiar?</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Sim	33	47,82%
Não	36	52,18%
<b>Total observado</b>	<b>69</b>	<b>100%</b>

**7. Você possui computador ou notebook em casa?**

<b>Você possui computador ou notebook em casa?</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Não possuo.	15	21,73%
Possuo apenas 1.	39	56,52%
Possuo 2 ou mais.	15	21,73%
<b>Total observado</b>	<b>69</b>	<b>100%</b>

**8. Quais e quantos dos itens abaixo há em sua casa?**

<b>Quais e quantos dos itens abaixo há em sua casa?</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3 ou mais</b>	<b>Não tem</b>
TV	31	29	7	2
DVD	22	14	1	32
Rádio	27	25	2	15
Geladeira	62	6	1	0
Automóvel	32	14	1	22
Máquina de lavar roupa	42	8	0	19
Acesso à Internet	26	0	0	43
Tv por assinatura	7	0	0	62

**9. Neste ano você pretende prestar vestibular?**

<b>Neste ano você pretende prestar vestibular?</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Não	22	31,88%
Sim	29	42,02%
Sim, mas somente em faculdade ou universidade pública.	18	26,08%
<b>Total observado</b>	<b>69</b>	<b>100%</b>

**10. Qual o nível de instrução do seu pai?**

<b>Qual o nível de instrução do seu pai?</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Sem escolaridade	2	2,89%
Ensino fundamental incompleto	19	27,53%
Ensino fundamental completo	23	33,33%
Ensino médio incompleto	12	17,39%
Ensino médio Completo	10	14,49%
Superior incompleto	0	0%
Superior completo	0	0%
Pós-graduação	1	1,44%
Não sei informar.	2	2,89%
<b>Total observado</b>	<b>69</b>	<b>100%</b>

**11. Qual o nível de instrução da sua mãe?**

<b>Qual o nível de instrução da sua mãe?</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Sem escolaridade	1	1,44%
Ensino fundamental incompleto	20	28,98%
Ensino fundamental completo	11	15,94%
Ensino médio incompleto	17	17,39%
Ensino médio Completo	23	33,33%
Superior incompleto	0	0%
Superior completo	0	0%
Pós-graduação	1	1,44%
Não sei informar.	1	1,44%
<b>Total observado</b>	<b>69</b>	<b>100%</b>

**12. Em que seu pai trabalha ou trabalhou, na maior parte da sua vida?**

<b>Em que seu pai trabalha ou trabalhou, na maior parte da sua vida?</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Na agricultura, no campo, em fazenda ou na pesca.	20	28,98%
Na indústria.	7	10,14%

No comércio, banco, transporte ou outros serviços.	23	33,33%
Funcionário público do governo federal, estadual ou municipal.	6	8,69%
Profissional liberal, professor ou técnico de nível superior.	2	2,89%
Trabalhador do setor informal (sem carteira assinada).	2	2,89%
Trabalha em casa em serviços (costura, cozinha, aulas particulares etc.)	1	1,44%
No lar.	0	0%
Não trabalha.	1	1,44%
Não sei.	7	10,14%
<b>Total observado</b>	<b>69</b>	<b>100%</b>

**13. Em que sua mãe trabalha ou trabalhou, na maior parte da sua vida?**

<b>Em que sua mãe trabalha ou trabalhou, na maior parte da sua vida?</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Na agricultura, no campo, em fazenda ou na pesca.	2	2,89%
Na indústria.	1	1,44%
No comércio, banco, transporte ou outros serviços.	30	43,47%
Como trabalhadora doméstica.	10	14,49%
Como funcionária do governo federal, estadual ou municipal.	2	2,89%
Como profissional liberal, professora ou técnica de nível superior.	1	1,44%
No lar.	7	10,14%
Trabalha em casa em serviços (costura, cozinha, aulas particulares etc.)	11	15,94%
Não trabalha.	3	4,34%
Não sei.	2	2,89%
<b>Total observado</b>	<b>69</b>	<b>100%</b>

**14. Em que tipo de escola você cursou o ensino fundamental?**

<b>Em que tipo de escola você cursou o ensino fundamental?</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Somente em escola pública.	64	92,75%
Parte em escola pública e parte em escola particular.	4	5,79%
Somente em escola particular.	0	0%
Somente em escola indígena.	1	1,44%
Parte na escola indígena e parte em escola não indígena.	0	0%
<b>Total observado</b>	<b>69</b>	<b>100%</b>

**DEMOSTRATIVO EM PERCENTUAL  
QUESTIONÁRIO**

**1. Sexo**

<b>Sexo</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Feminino	40	58,0%
Masculino	29	42,0%
<b>Total observado</b>	<b>69</b>	<b>100%</b>

**2. Idade**

<b>Idade</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
14	0	0,0%
15	1	1,5%
16	11	15,9%
17	27	39,1%
18 ou mais	30	43,5%
<b>Total observado</b>	<b>69</b>	<b>100%</b>

**3. O que você gosta de fazer em seu tempo livre?**

<b>Atividades de lazer</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Acessar redes sociais	48	69,6%
Assistir a filmes, séries, novelas	37	53,6%
Assistir à televisão	13	18,8%
Descansar	26	37,7%
Desenhar/pintar	10	14,5%
Escrever	3	4,4%
Fazer artesanato ou atividades manuais	1	1,5%
Fazer compras	8	11,6%
Ir a bares/restaurantes	10	14,5%
Ir ao cinema, teatro, exposições, concertos, museus	6	8,7%
Jogar videogame	10	14,5%
Ler (jornais, revistas, livros, textos na internet)	15	21,7%
Ouvir música	41	59,4%
Passear em parques, praças, ruas	11	15,9%
Praticar esportes	19	27,5%
Reunir-se com amigos e familiares	26	37,7%
Sair com os amigos	29	42,0%
Viajar	9	13,0%
<b>Total observado</b>	<b>69</b>	

**4. Você gosta de ler?**

<b>Gosto de leitura</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Gosta muito	14	20,3%

Gosta um pouco	47	68,1%
Não gosta	8	11,6%
Não sabe ler	0	0,0%
<b>Total observado</b>	<b>69</b>	<b>100%</b>

#### 5. Você lê mais por prazer ou por obrigação?

<b>Prazer obrigação de leitura</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Por prazer	46	66,7%
Por obrigação	14	20,3%
Não sei	9	13,0%
<b>Total observado</b>	<b>69</b>	<b>100%</b>

#### 6. Motivações para a leitura de um livro

<b>Motivação da leitura</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Atualização cultural/conhecimento	36	52,2%
Atualização profissional	17	24,6%
Exigência da escola	22	31,9%
Exigência do trabalho	5	7,3%
Motivos religiosos	10	14,5%
Prazer, gosto ou necessidade espontânea	33	47,8%
Não sabe	6	8,7%
<b>Total observado</b>	<b>69</b>	

#### 7. Quais suas formas de acesso ao livro?

<b>Acesso ao livro</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Não resposta	1	1,5%
Baixados na internet	28	40,6%
Comprados	23	33,3%
Emprestados por bibliotecas e escola	40	58,0%
Emprestados por outras pessoas	28	40,6%
Fotocopiados/xerocados	2	2,9%
Presenteados	13	18,8%
Outros	7	10,1%
<b>Total observado</b>	<b>69</b>	

#### 8. Quem mais o influenciou a ler?

<b>Influências</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Amigo/amiga	15	21,7%
Colega de trabalho	2	2,9%
Mãe	17	24,6%

Pai	7	10,1%
Professor/professora	31	44,9%
Outro parente	4	5,8%
Outra pessoa	2	2,9%
Ninguém	21	30,4%
<b>Total observado</b>	<b>69</b>	

### 9. O que a leitura significa para você?

Significado da leitura	Frequência	%
Atividade entediante	8	11,6%
Atividade interessante	23	33,3%
Atividade prazerosa	8	11,6%
Atividade que exige muito esforço	5	7,3%
Fonte de conhecimento para a vida	40	58,0%
Fonte de conhecimento e atualização profissional	8	11,6%
Fonte de conhecimento para escola/faculdade	21	30,4%
Ocupa muito tempo, prática obrigatória	3	4,4%
Não sabe	0	0,0%
<b>Total observado</b>	<b>69</b>	

### 10. Quais fatores influenciam você na escolha de um livro?

Fatores da escolha do livro	Frequência	%
Não resposta	1	1,5%
Autor	21	30,4%
Capa	25	36,2%
Críticas/resenhas	11	15,9%
Dicas de amigos ou outras pessoas	29	42,0%
Editora	2	2,9%
Publicidade/anúncios	12	17,4%
Tema	41	59,4%
Título	27	39,1%
Outro motivo	9	13,0%
<b>Total observado</b>	<b>69</b>	

### 11. Materiais que você lê

Materiais de leitura	Frequência	%
Audiolivros	4	5,8%
Histórias em quadrinhos	27	39,1%
Jornais	14	20,3%
Livros	41	59,4%
Livros digitais	11	15,9%
Livros indicados pela escola	11	15,9%
Livros técnicos	7	10,1%

Revistas	25	36,2%
Textos escolares	12	17,4%
Textos de trabalho	13	18,8%
Textos da internet	43	63,3%
<b>Total observado</b>	<b>69</b>	

**12. Quais gêneros você costuma ler?**

<b>Gêneros lidos</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Não resposta	1	1,5%
Artes	12	17,4%
Autoajuda	5	7,3%
Bíblia	25	36,2%
Biografias	12	17,4%
Contos	27	39,1%
Culinária/artesanato/assuntos práticos	19	27,5%
Enciclopédias e dicionários	4	5,8%
Ensaio e ciências	0	0,0%
Esoterismo	1	1,5%
História em quadrinho	27	39,1%
História, economia, política e ciências sociais	11	15,9%
Literatura infantil	4	5,8%
Literatura juvenil	13	18,8%
Livros didáticos	8	11,6%
Livros religiosos	11	15,9%
Livros técnicos	7	10,1%
Poesia	21	30,4%
Romances	36	52,2%
Viagens	7	10,1%
Outros	13	18,8%
<b>Total observado</b>	<b>69</b>	

**13. Você gosta de histórias (tais como romances, histórias de ficção, quadrinhos, histórias em geral)?**

<b>Leitura de ficção</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Sim	64	92,8%
Não	5	7,3%
<b>Total observado</b>	<b>69</b>	<b>100%</b>

**14. Uma história pode ser contada em diversos meios (livros, televisão, cinema, quadrinhos, videogames, clips do youtube etc.). Em quais dos meios abaixo você costuma “ler/ver” histórias?**

<b>Meios para leitura de ficção</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Televisão	36	52,2%

Livros	35	50,7%
Revistas	18	26,1%
Internet	60	87,0%
Quadrinhos	21	30,4%
Cinema	27	39,1%
Tablets	1	1,5%
Smartphone	24	34,8%
Teatro	3	4,4%
Outros	1	1,5%
<b>Total observado</b>	<b>69</b>	

15. Cite três histórias que você tenha visto em outros meios que não o impresso (livro).

Histórias que você tenha visto	Frequência	%
O lado bom da vida	1	1,5%
Instinto selvagem	1	1,5%
Cidade de papel	2	2,9%
Documentário sobre o Neoliberalismo	1	1,5%
A Saga Crepúsculo: Amanhecer parte 2	4	5,8%
João e Maria caçadores de bruxa	1	1,5%
Chaves	1	1,5%
Ben-Hur	1	1,5%
Como eu era antes de você	2	2,9%
Série Narcos	3	4,4%
O menino ferido no ataque da Síria	1	1,5%
Documentário Movimento Estudantil de 1968	1	1,5%
Transformers	1	1,5%
Documentário William Shakespeare	1	1,5%
Sem dor e sem ganho	1	1,5%
A procura da felicidade	1	1,5%
Desenhos animados	1	1,5%
Querido John	2	2,9%
Romeu e Julieta	3	4,4%
Dois filhos de Francisco	1	1,5%
Marley e eu	5	7,3%
A culpa é das estrelas	6	8,7%
Simplesmente aconteceu	1	1,5%
Até depois do fim	1	1,5%
Para sempre	1	1,5%
Filmes, novelas e vídeos	1	1,5%
<b>Total observado</b>	<b>69</b>	

**16. Cite o título do livro que você leu nos últimos três meses ou que ainda está lendo. Se souber, cite o autor do livro.**

<b>Título do livro - últimos três meses</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Divisão geografia e política	1	1,5%
História da filosofia	1	1,5%
Um amor para recordar	2	2,9%
Academia de vampiros	1	1,5%
O casamento	1	1,5%
Cinquenta tons mais escuros	2	2,9%
A Seleção	6	8,7%
O diário de um vampiro	1	1,5%
Quem é Você, Alasca?	3	4,4%
Bíblia	1	1,5%
Os jovens perguntam (Testemunhas de Jeová)	1	1,5%
O diário de um banana	1	1,5%
A lenda da Imperatriz	1	1,5%
A sociologia da sociedade brasileira	1	1,5%
Não estou lendo no momento	1	1,5%
Como eu era antes de você	3	4,4%
O sumô que não podia engordar	1	1,5%
Origem do GTA história completa do autor	1	1,5%
História da Esquerda Brasileira	2	2,9%
O guardião	1	1,5%
O melhor de mim	1	1,5%
Não gosto de ler	1	1,5%
Inteligência social	1	1,5%
Divergente	1	1,5%
Toda poesia	1	1,5%
Bom dia, Espírito Santo	1	1,5%
A bolsa Amarela	3	4,4%
Uma noite de Natal	1	1,5%
A cabana	5	7,3%
Um amor para recordar	1	1,5%
O avivamento	1	1,5%
A culpa é das estrelas	1	1,5%
Casamento Blindado	1	1,5%
<b>Total observado</b>	<b>69</b>	

**17. Qual o livro mais marcante que você leu?**

<b>Livro marcante</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Como eu era antes de você	1	1,5%
Um amor para recordar	3	4,4%
Helena	1	1,5%
Os instrumentos mortais: Cidade dos ossos	1	1,5%
A Última Música	1	1,5%

Aqui e agora	1	1,5%
Um sonho no caroço de abacate	1	1,5%
Verão no aquário	1	1,5%
Sete segundos	1	1,5%
Os pensadores: Galileu	1	1,5%
O livro negro do cristianismo	1	1,5%
Harry Potter	1	1,5%
O Pequeno Príncipe	2	2,9%
Inteligência Social	1	1,5%
Até que nada mais importe	1	1,5%
O Manifesto do Partido Comunista	2	2,9%
Bíblia	5	7,3%
Rua Azusa	1	1,5%
Querido John	4	5,8%
A culpa é das estrelas	5	7,3%
A cabana	5	7,3%
O homem invisível	1	1,5%
<b>Total observado</b>	<b>69</b>	

**18. Qual o autor nacional ou estrangeiro que você mais gostou de ler?**

<b>Autor que mais gostou</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Cassandra Clare	1	1,5%
Erika Leonard James	1	1,5%
John Ronald Reuel Tolkien	1	1,5%
Augusto Cury	1	1,5%
John Green	2	2,9%
Mikhail Bakunin	1	1,5%
Karl Marx	2	2,9%
Não sei	1	1,5%
Oswald Andrade	1	1,5%
Clarice Lispector	1	1,5%
Não me recordo, gosto de ler textos e curiosidades na internet	1	1,5%
Nicolas Spark	7	10,1%
Paulo Coelho	6	8,7%
Machado de Assis	3	4,4%
<b>Total observado</b>	<b>69</b>	

**19. Você gosta dos livros de literatura estudados na escola?**

<b>Gosto pela literatura</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Não resposta	1	1,5%
Sim	15	21,7%
Não	16	23,2%
Às vezes	37	53,6%

<b>Total observado</b>	<b>69</b>	<b>100%</b>
------------------------	-----------	-------------

**20. Se respondeu “sim” na pergunta anterior, quais são as razões para gostar?**

<b>Razões da apreciação da leitura escolar</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Não resposta	33	47,8%
Porque os textos são divertidos	12	17,4%
Porque os textos falam de temas que gosto	11	15,9%
Porque são fáceis de ler	1	1,5%
Porque eu aprendo coisas	18	26,1%
Outra razão	7	10,1%
<b>Total observado</b>	<b>69</b>	

**21. Se “outras”, especificar.**

<b>Especificar</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
De alguns assuntos eu gosto, de outros não	1	1,5%
Depende do tema	1	1,5%
Porque será útil no futuro, por exemplo, o vestibular	1	1,5%
Depende muito do enredo	1	1,5%
Conhecimento	1	1,5%
<b>Total observado</b>	<b>69</b>	

**22. Se respondeu “não”, quais as razões para não gostar da literatura estudada na escola?**

<b>Razões da não apreciação da leitura</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Não resposta	35	50,7%
Porque são chatos	6	8,7%
Porque são difíceis	3	4,4%
Porque são fáceis demais	1	1,5%
Porque não falam de temas interessantes	8	11,6%
Porque tenho que fazer prova sobre eles	8	11,6%
Porque são longos	7	10,1%
Outras razões	14	20,3%
<b>Total observado</b>	<b>69</b>	

**23. Se “outras”, especificar.**

<b>Especificar</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Não costumo ter acesso a livros, por isso não tenho muito conhecimento	1	1,5%

Algumas coisas estudadas	1	1,5%
<b>Total observado</b>	<b>69</b>	

#### 24. Frequência de acesso à internet.

<b>Acesso internet</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Todos os dias (mais de 2 horas), todos os dias (menos que 2 horas)	56	81,2%
Algumas vezes na semana	13	18,8%
1 vez por semana	0	0,0%
Não acesso à internet	0	0,0%
<b>Total observado</b>	<b>69</b>	<b>100%</b>

#### 25. Já ouviu falar em áudio e-book ou livro digital?

<b>Livro digital conhecimento</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Não resposta	2	2,9%
Já ouviu falar	44	63,8%
Nunca ouviu falar, mas gostaria de conhecer	13	18,8%
Nunca ouviu falar	10	14,5%
<b>Total observado</b>	<b>69</b>	<b>100%</b>

#### 26. Já leu algum livro digital ou e-book?

<b>Leitura de e-book</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Não resposta	1	1,5%
Leu no computador	11	15,9%
Leu no celular	19	27,5%
Nunca leu	38	55,1%
<b>Total observado</b>	<b>69</b>	<b>100%</b>

#### 27. Entre as histórias lidas em livros e as histórias lidas/vistas em outros meios (TV, Internet, cinema etc.), quais você prefere?

<b>Preferência dos suportes de leitura</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Gosto mais das histórias em livros (impressas)	23	33,3%
Gosto mais das histórias em outros meios	17	24,6%
Gosto de ambas	29	42,0%
Não gosto de histórias em livros	0	0,0%
Não gosto de histórias em outros meios	1	1,5%
Não gosto de nenhuma	3	4,4%
<b>Total observado</b>	<b>69</b>	

**28. Com que frequência você vai à biblioteca?**

<b>Frequência biblioteca</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Uso frequentemente	4	5,8%
Uso de vez em quando	43	62,3%
Não uso	22	31,9%
<b>Total observado</b>	<b>69</b>	<b>100%</b>

**29. Que tipo de biblioteca você frequenta?**

<b>Tipo de biblioteca</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Não resposta	7	10,1%
Comunitárias	5	7,3%
Escolares/universitárias	37	56,3%
De empresa	0	0,0%
Especializadas	1	1,5%
Públicas	19	27,5%
<b>Total observado</b>	<b>69</b>	<b>100%</b>

**30. O que a biblioteca representa para você?**

<b>Significado da biblioteca</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Não resposta	2	2,9%
Lugar para estudar	47	68,1%
Lugar para pesquisar	54	78,3%
Lugar voltado para estudantes	18	26,1%
Lugar para emprestar livro para trabalhos escolares	24	34,8%
Lugar voltado para todas as pessoas	23	33,3%
Lugar de lazer	11	15,9%
Lugar para passar o tempo	13	18,8%
Lugar para consultar documentos e acervos	11	15,9%
Lugar para ver filmes/escutar música	0	0,0%
Lugar para participar de concertos, exposições e eventos culturais	0	0,0%
Lugar para acessar a internet	1	1,5%
Lugar para emprestar livros novos	19	27,5%
Lugar desagradável/entediante	0	0,0%
Lugar desatualizado/mal equipado	2	2,9%
<b>Total observado</b>	<b>69</b>	

**31. Escola particular ou pública**

<b>Público privado</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Pública	69	100%
Privada	0	0,0%
<b>Total observado</b>	<b>69</b>	<b>100%</b>

**32. Turno**

<b>Turno</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Matutino	27	39,1%
Vespertino	24	34,8%
Noturno	18	26,1%
<b>Total observado</b>	<b>69</b>	<b>100%</b>

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**TÍTULO DO PROJETO:** Leitura literária e relações de poder: problemas e desafios de leitura com alunos do ensino médio de uma escola pública.

O projeto de pesquisa intitulado *Leitura literária e relações de poder: problemas e desafios de leitura com alunos do ensino médio de uma escola pública* tem como objetivo verificar os modelos de leituras exercidas por jovens da 3ª série do ensino médio do Colégio Estadual Parigot de Souza. Isso significa que a pesquisa objetiva verificar quais são as leituras praticadas por esses jovens e qual o envolvimento deles com o mundo da leitura, no sentido geral de ler, por exemplo, livros literários, revistas, jornais, *best-seller*, internet etc.

A pesquisa será realizada por meio de dois procedimentos: 1) por meio de questionários, 2) parte teórica (bibliográfica) e interpretação dos dados coletados.

Os dados recolhidos na pesquisa serão analisados sob completo sigilo, respeitando-se a privacidade dos participantes. Ao mesmo tempo, haverá total liberdade para a recusa ou retirada do consentimento de participação na pesquisa a qualquer momento, o que não acarretará qualquer tipo de penalização aos sujeitos.

A coordenadora do projeto se coloca à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Assim, se houve entendimento quanto aos propósitos da pesquisa, dos modos de sua realização, solicitamos que possam assinar este termo de consentimento, autorizando seu filho a participar da pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_, após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo com a Professora Dra. Mirian Hisae Yaegashi Zappone, **CONCORDO VOLUNTARIAMENTE**, que o (a) meu (minha) filho (a) \_\_\_\_\_ participe do mesmo.

Eu, Jackson José Pagani, declaro que forneci ao participante e a seu responsável todas as informações referentes ao estudo.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Orientando: Jackson José Pagani  
Endereço: Rua Eurico Gaspar Dutra, 725  
Mandagaçu - PR  
Fones: (44) 999556829

Coordenadora do projeto: Prof.<sup>a</sup> Dra. Mirian Hisae Yaegashi Zappone  
Av. Cerro Azul, 2649  
Maringá- PR  
Telefones: (44) 3011-4377 ou (44) 99115-4777  
Qualquer dúvida ou maiores esclarecimentos, procurar a coordenadora do projeto.

