

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

RONIS FARIA DE SOUZA

**O *HABITUS* DO LEITOR LITERÁRIO: o professor de Língua
Portuguesa de Ensino Médio da rede estadual do Espírito Santo**

VITÓRIA – ES
2016

RONIS FARIA DE SOUZA

O *HABITUS* DO LEITOR LITERÁRIO: o professor de Língua Portuguesa de Ensino Médio da rede estadual do Espírito Santo

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Doutor em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Adelia Maria Miglievich Ribeiro

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Amélia Dalvi

**VITÓRIA – ES
2016**

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
(Centro de Documentação do Programa de Pós-Graduação em Letras,
da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Souza, Ronis Faria de, 1976

S719 O HABITUS DO LEITOR LITERÁRIO: o professor de Língua Portuguesa de Ensino Médio da rede estadual do Espírito Santo / Ronis Faria de Souza, 2016.

271 f.

Orientador: Adélia Maria Miglievich Ribeiro

Coorientadora: Maria Amélia Dalvi

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais

1.

CDU: 80.0

RONIS FARIA DE SOUZA

O *HABITUS* DO LEITOR LITERÁRIO: o professor de Língua Portuguesa de Ensino Médio da rede estadual do Espírito Santo

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Doutor em Letras.

Vitória-ES, 30 de setembro de 2016.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Adelia Maria Miglievich Ribeiro – Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) – Orientadora

Prof.^a Dr.^a Maria Amélia Dalvi – Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) – Coorientadora

Prof.^a Dr.^a Maria José Angeli de Paula – Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) – Titular Interno

Prof. Dr. Gilvan Ventura da Silva – Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) – Titular Interno

Prof. Dr. Marcelo Fetz de Almeida – Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) – Suplente Interno

Prof.^a Dr.^a Lia Ciomar Macedo de Faria – Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) – Titular Externo

Prof. Dr. José Gabriel Perissé Madureira – Universidade Católica de Santos (Unisantos) – Titular Externo

Prof.^a Dr.^a Letícia Queiroz de Carvalho – Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) – Suplente Externo

Esta tese é dedicada aos pequenos Antônio Suprani Faria e Vitória Suprani Faria, meus filhos, e aos seus avós paternos e maternos, Elza Maria de Souza, Adenir Faria de Souza, Júlia Suprani Benedito e Antônio Benedito.

AGRADECIMENTOS

Ao Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) – *Campus Colatina*.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo – (Fapes).

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (Capes).

À Secretaria de Estado da Educação – (Sedu).

Ao Centro de Formação dos Profissionais de Educação do Estado do Espírito Santo – (Cefope).

À Gerente de Pesquisa, Estudos, Qualificação e Desenvolvimento dos Profissionais do Magistério Inacélia Fátima Alves de Oliveira e aos técnicos Alfredo Carvalho Sampaio, Andressa Mara Malagucci Assis e Wânia de Moraes Soares.

Ao Renan Cosmo, pelo suporte em Tecnologia da Informação.

Ao Thiago Fagner dos Santos Sousa, pelo serviço de diagramação.

Ao João Pedro Sampaio Romano, bolsista de iniciação científica, pelo bom trabalho.

À Fernanda Goldner, por sua contribuição especial naquele que foi o maior desafio para a entrada no doutorado.

À Juliana Campos Miranda Mendes, pelos inúmeros cafés servidos às 15h, religiosamente.

Às colegas de disciplinas acadêmicas e de traslados entre Colatina e Vitória: Claudia Fachetti Barros, Elizabete Gerlânea Caron, Thaís Damasceno Felix Barcellos, Lucinei Maria Bergami e Janice Soares Caliar. A soma da quilometragem oriunda de todas as idas e vindas entre essas duas cidades para cumprir os compromissos do doutorado é suficiente para uma volta ao mundo e um café em Vila Verde.

Aos professores das Escolas Estaduais Januário Ribeiro e Araribóia, com quem tive a oportunidade de me formar como aluno e de dar os primeiros passos como docente.

Aos professores da FAFIC - Colatina, com quem dei os primeiros passos na carreira acadêmica.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Adelia Maria Miglievich Ribeiro, pelo apoio numa agenda extensíssima que começara antes mesmo do ingresso no doutorado. Um agradecimento efusivo por uma orientação e apoio que excedem ao acadêmico. Destaco, de forma especial, toda a tranquilidade e confiança que me foi transmitida no momento que rumávamos para a reta final deste trabalho.

À minha coorientadora Prof.^a Dr.^a Maria Amélia Dalvi, pelo trabalho de orientação, e, sobretudo, por abrir um caminho no âmbito das pesquisas sobre leitura, literatura e educação no PPGL.

Aos meus familiares de minha casa e a todos os familiares de outras casas de minha família. Vocês sabem verdadeiramente o que isso foi-é-será para mim e para nós!

Miudezas

Libélulas dalias,

borboletas petúnias.

Com qual delas faço um arranjo pra assobio?

Beija-flor,

formiga,

canário e coleiro.

Com qual deles faço um arranjo pra encantar

[uma gente grande?

Amar é ficar miúdo quando o vento está

[soprando no seu desfavor!

(Ronis Vila Verde)

RESUMO

Esta tese tem como sujeitos de pesquisa os professores de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Médio da rede estadual do Espírito Santo e visa a problematizar sua relação com a literatura. Busca-se responder, na perspectiva do sociólogo Pierre Bourdieu, a questão: qual o *habitus* desse professor e a implicação em sua formação de leitor literário? O objetivo principal é investigar a história de contato do professor de Língua Portuguesa com a leitura literária e a construção da intimidade com o livro, sua real proximidade, o desenvolvimento do gosto como capital cultural e estratégia de distinção social entre forças que agem num campo social, a partir do conceito de *habitus* que revela, por sua vez, o processo de naturalização de condutas sociais que classificam, separando ou agregando indivíduos. A fim de se obter resultados com representatividade estatística, todos os professores da rede estadual com esse perfil foram abordados, abrangendo-se as 11 Superintendências Regionais de Educação. A pesquisa quantitativa de caráter exploratório, descritivo e explicativo fez uso, na coleta de dados, de um questionário com questões abertas e fechadas respondidas diretamente pelo docente por meio eletrônico. Na primeira parte do estudo, discutiu-se o papel social da leitura e a associação histórica entre incentivo literário e política de Estado. Além disso, é apresentada uma revisão bibliográfica a balizar a construção e análise do objeto de estudo. Os resultados do campo, na segunda parte da tese, expõem a delicada questão da relação do professor com o texto literário, se como uma fonte de fruição ou mera obrigação, as origens de uma atitude ou outra, o espaço da literatura na sociedade e as questões atinentes à condição social do sujeito que se forma professor hoje e que retrata um certo “Brasil Leitor” ao mesmo tempo em que impacta o projeto futuro de criação de um novo “Brasil Leitor” a sair dos bancos escolares. A amostra analisada num empenho multidisciplinar que entrecruza literatura, educação e sociologia permite concluir a presença do *habitus* na constituição do gosto literário do professor-leitor. Desse modo, tem-se hoje expressivo número de docentes provenientes de famílias com baixíssimos níveis de escolarização, tendo alcançado de forma geral apenas o 1º ciclo do Ensino Fundamental, convivido quando criança em lares em que a presença do livro e da leitura eram incipientes, contudo, entre percalços e esforços conquistaram sua formação acadêmica e

profissional, ainda que enfrentando barreiras relevantes para a atividade de leitura e para a evolução na carreira. A partir dessa trajetória com imbricamentos na infância e na formação, tem-se professores-leitores com um repertório de leitura marcado profundamente por obras do cânone escolar, da literatura de autoajuda, por livros-eventos e *best-seller* e pela ausência quase completa de interesse pelo poema.

Palavras-chave: Leitura literária. *Habitus*. Professor. Formação docente. Espírito Santo.

ABSTRACT

This thesis has as subject of research high school Portuguese Language teachers working for the public system in Espírito Santo state. Its aim is to question their relation with Literature. It is inquired, from the perspective of the sociologist Pierre Bourdieu: what is these teachers' *habitus* and the implication in their formation as literary readers? The main objective is investigating the history of the Portuguese teachers' contact with literary reading and the building of their intimacy with the book, their real proximity, the development of taste as cultural capital and the strategy of social distinction between forces acting in a social field, as of the concept of *habitus*. It reveals the process of naturalization of social behaviors, which classify individuals, separating or gathering them. In order to obtain statistically representative results, all the state-system teachers with this profile were approached, covering the 11 Regional Superintendencies of Education. As for data capture, the exploratory, explanatory and descriptive quantitative research applied a survey with open-ended and close-ended questions answered electronically by the teachers. The first part of this study discusses the role of social reading and the historical association between literary incentive and State policy. Moreover, it is presented a bibliographic review setting boundaries for the construction and analysis of the object of study. The field results in the second part of the thesis expose the delicate relation between the teacher and the literary text, whether as source of fulfillment or mere obligation, the origins of each attitude, the space of literature within the society as well as the issues concerning the social condition of the subject. They are formed as teachers framing a certain "Brazil Reader" and impacting, at the same time, the future project of creation of a new "Brazil Reader" coming from the school benches. Analyzing the sample within a multidisciplinary endeavor, crossing literature, education and sociology, permitted to attest the presence of *habitus* in the build-up of literary taste of the teacher-reader. Therefore, there is an expressive number of teachers originated from families with low education level, who have generally reached no further than Elementary School, being raised in homes with incipient presence of books. Nonetheless, amid mishaps and efforts they have achieved professional and academic graduation, even facing significant barriers to the practice of reading and evolution of carrier. As of this journey that imbricates childhood and formation, we

highlight teachers-readers with a reading repertoire deeply marked by works of school canons, by self-help literature, by event-books and best-sellers as well as by an almost complete lack of interest in poetry.

Key-words: Literary Reading. Habitus. Teacher. Teacher formation. Espírito Santo.

RESÚMEN

Esta tesis tiene como sujeto de búsqueda profesores de Lengua Portuguesa que actúan en Educación Secundaria en la red estadual de Espírito Santo y visa a problematizar su relación con la literatura. Desde la perspectiva del sociólogo Pierre Bourdieu, intentase contestar la cuestión: ¿cuál es el *habitus* de ese profesor y la implicación en su formación como lector literario? El objetivo principal es investigar la historia de contacto del profesor de Lengua Portuguesa con la lectura literaria y la construcción de intimidad con el libro, su real proximidad, el desarrollo del gusto como capital cultural y estrategia de distinción social entre fuerzas que actúan en un campo social, a partir del concepto de *habitus* que revela, por su vez, el proceso de naturalización de conductas sociales que clasifican, separando o agregando individuos. A fin de obtener resultados con representatividad estadística, todos los profesores de la red estadual con este perfil fueron abordados, abarcándose las 11 Superintendencias Regionales de Educación. El sondeo cuantitativo de carácter exploratorio, descriptivo y explicativo hizo uso, en la colecta de datos, de un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas, contestadas directamente por el docente por medio electrónico. En la primera parte del estudio, se discute el rol social de la lectura y la asociación histórica entre incentivo literario y política de Estado. Además, presentase una revisión bibliográfica a balizar la construcción y análisis del objeto de estudio. Los resultados de campo, en la segunda parte de la tesis, expone la delicada cuestión de la relación del profesor con el texto literario, si como fuente de fruición o simple obligación, los orígenes de una actitud u otra, el espacio de la literatura en la sociedad y las cuestiones atinentes a la condición social del sujeto que hoy se forma profesor retractando un cierto “Brasil Lector” al mismo tiempo en que impacta el proyecto futuro de creación de un nuevo “Brasil Lector” a salir de los pupitres. La muestra analizada en esfuerzo multidisciplinar que entrecruza literatura, educación y sociología permite concluir la presencia del *habitus* en la construcción del gusto literario del profesor lector. De manera que tenemos hoy expresivo número de docentes provenientes de familias con bajísimo nivel de escolarización, habiendo alcanzado de forma general apenas el primer ciclo de Educación Primaria, habiendo convivido en su niñez en hogares cuya presencia de libros y lectura eran incipientes. Sin embargo, entre percances y esfuerzos

conquistaran su formación académica y profesional, aunque enfrentando barreras relevantes para la actividad de lectura y para la evolución en la carrera. Desde esa trayectoria con entrelazamientos en la niñez y en la formación, tenemos profesores-lectores con un repertorio de lectura marcado profundamente por obras del canon escolar, de la literatura de autoayuda, por libros-eventos y best-sellers y por la ausencia casi completa de interés por el poema.

Palabras-clave: Lectura literaria. Habitus. Profesor. Formación docente. Espíritu Santo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diploma emitido pela professora Luzimar Miranda em que atesta minha alfabetização.....	35
Figura 2 – Imagem minha de estudante e orgulho da família, que via na escola uma oportunidade, em 1986	35
Figura 3 – Capa de uma edição do romance “ <i>Um cadáver ouve rádio</i> ”	37
Figura 4 – Capa do livro de 1996 “ <i>Primeiros Versos</i> ”	41
Figura 5 – Capa do livro de 2000 “ <i>Poesia Itinerante</i> ”	41
Figura 6 – Capa do livro de 2006 “ <i>Poesia sem razão de verso</i> ”	42
Figura 7 – Fachada da Sedu localizada na Avenida César Hilal, Santa Lúcia, Vitória-ES.....	97
Figura 8 – Escola Conde de Linhares, no município de Colatina, uma das 293 da rede estadual com oferta de Ensino Médio.....	98
Figura 9 – Organograma da Sedu	100
Figura 10 – Ilustração publicada em A Gazeta sobre o orçamento do Estado do Espírito Santo para 2016	101
Figura 11 – Reunião de trabalho com técnicos do Cefope, realizada em 11/03/2015.....	106
Figura 12 – Reunião de trabalho com técnicos do Cefope e técnicos de gerências com interesses afins à pesquisa, realizada em 16/04/2015.....	106
Figura 13 – Reunião de trabalho com técnicos do Cefope, realizada em 18/09/2015 para alinhar encaminhamentos de publicação do questionário <i>online</i> entre os professores.	107
Figura 14 – Cartão para motivar o professor a participar da pesquisa	112

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Participantes por Superintendência Regional de Educação.....	113
Gráfico 2 – Alcance da pesquisa na rede estadual.....	114
Gráfico 3 – Alcance da pesquisa no Estado	114
Gráfico 4 – Participantes por sexo.....	116
Gráfico 5 – Participantes por idade.....	116
Gráfico 6 – Participantes por cor ou raça	117
Gráfico 7 – Carga horária de trabalho semanal.....	117
Gráfico 8 – Séries e anos nas quais leciona.....	118
Gráfico 9 – Tempo de serviço na escola estadual	118
Gráfico 10 – Forma de vínculo do professor com a rede estadual	119
Gráfico 11 – Escolaridade do pai.....	121
Gráfico 12 – Escolaridade da mãe.....	121
Gráfico 13 – Escolaridade dos avós	123
Gráfico 14 – Onde cursou o Ensino Fundamental	124
Gráfico 15 – Onde cursou o Ensino Médio	124
Gráfico 16 – Onde cursou o Ensino Superior	124
Gráfico 17 – Turno em que fez o Ensino Superior.....	125
Gráfico 18 – Tempo que terminou a graduação	126
Gráfico 19 – Etapa concluída da Pós-Graduação.....	127
Gráfico 20 – Instituição em que fez o último curso de Pós-Graduação	129
Gráfico 21 – Interesse em fazer mestrado.....	130
Gráfico 22 – Interesse em fazer doutorado	130
Gráfico 23 – Formação continuada para o ensino de Literatura promovido pela Sedu.....	131

Gráfico 24 – Formação continuada para o ensino de Literatura promovido por outra instituição.....	131
Gráfico 25 – Presença de livros em casa na infância	149
Gráfico 26 – Hábitos de leitura dos pais na infância	150
Gráfico 27 – Pessoa próxima a despertar para a existência do livro	151
Gráfico 28 – Estímulo à leitura durante a infância pelos adultos	152
Gráfico 29 – Valorização dos estudos pelas pessoas próximas	152
Gráfico 30 – O significado do retorno à escola a cada ano	153
Gráfico 31 – Sobre a frequência na biblioteca durante a infância.....	154
Gráfico 32 – Hábito de ler durante a infância	155
Gráfico 33 – Atividades preferidas no tempo livre (opção 1)	168
Gráfico 34 – Atividades preferidas no tempo livre (opção 2)	169
Gráfico 35 – Atividades preferidas no tempo livre (opção 3)	170
Gráfico 36 – Leitura nos últimos três meses.....	171
Gráfico 37 – Professores que liam no momento da pesquisa	171
Gráfico 38 – Razão para não ter lido mais nos últimos três meses	172
Gráfico 39 – Representação da leitura entre professores (opção 1)	174
Gráfico 40 – Representação da leitura entre professores (opção 2)	174
Gráfico 41 – Representação da leitura entre professores (opção 3)	175
Gráfico 42 – Livros como presente	175
Gráfico 43 – Gêneros mais lidos entre professores (1ª opção)	176
Gráfico 44 – Gêneros mais lidos entre professores (2ª opção)	177
Gráfico 45 – Gêneros mais lidos entre professores (3ª opção)	178
Gráfico 46 – Categoria literária lida predominantemente.....	179
Gráfico 47 – Forma de acesso aos livros que lê.....	179
Gráfico 48 – Extensão da biblioteca pessoal.....	181

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Indicadores de leitura da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil	80
Tabela 2 – Detalhamento dos docentes de Língua Portuguesa de Ensino Médio da rede estadual do Espírito Santo.....	102
Tabela 3 – Dados da amostra por vínculo contratual.....	119
Tabela 4 – Tabulação cruzada entre a última etapa concluída da pós-graduação e a idade.....	128
Tabela 5 – Tabulação cruzada entre a última etapa concluída da pós-graduação e o vínculo empregatício.....	128
Tabela 6 – Obras mais importantes na formação dos professores.....	183
Tabela 7 – Relação de últimos livros lidos ou relidos	186
Tabela 8 – Relação de obras que gostariam de ler	191
Tabela 9 – Relação de autores brasileiros mais admirados	195
Tabela 10 – Relação de obras mais marcantes na vida dos professores.....	196
Tabela 11 – Resumo da relação de últimos livros lidos ou relidos	210
Tabela 12 – Resumo da relação de obras que gostariam de ler	210
Tabela 13 – Relação com os 10 autores brasileiros mais admirados.....	211
Tabela 14 – Resumo da relação de obras mais marcantes na vida dos professores	211

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações e teses do PPGL	59
Quadro 2 – Dissertações e teses do PPGE.....	60
Quadro 3 – Resumo do Quadro 2 de dissertações e teses do PPGE	61
Quadro 4 – Dissertações e teses do Banco de Teses Capes	64
Quadro 5 – Dissertações e teses do Banco de Teses Capes	65
Quadro 6 – Dissertações e teses do Banco de Teses Capes	66
Quadro 7 – Iniciativas para promoção e qualificação da leitura.....	73
Quadro 8 – Localização e municípios atendidos pelas SRE's.....	99
Quadro 9 – Municípios participantes da pesquisa por Superintendência Regional de Educação.....	115
Quadro 10 – Argumentos sobre como deve ser a relação do professor com a leitura literária e sua prática de ensino	166
Quadro 11 – Obras premiadas pelo Jabuti na categoria poesia	202
Quadro 12 – Obras premiadas pelo Jabuti na categoria romance.....	202
Quadro 13 – Obras premiadas pelo Jabuti na categoria livro do ano de ficção	203
Quadro 14 – Resumo dos dados produzidos quanto ao perfil do docente de Língua Portuguesa da rede estadual, quanto a sua formação	206
Quadro 15 – Resumo dos dados produzidos quanto ao perfil do docente de Língua Portuguesa da rede estadual, quanto à leitura na infância.....	207
Quadro 16 – Resumo dos dados produzidos quanto ao perfil do docente de Língua Portuguesa da rede estadual, quanto a sua constituição como leitor	208

LISTA DE ABREVIATURAS

ABL – Academia Brasileira de Letras

ABRELIVROS – Associação Brasileira Editores de Livros Escolares

AP – Ação Pedagógica

AUP – Autoridade Pedagógica

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBEE – Currículo Básico Escola Estadual

CBL – Câmara Brasileira do Livro

CEFOPE – Centro de Formação dos Profissionais de Educação do Espírito Santo

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

C.I. – Correspondência Interna

COFINS – Contribuição para Financiamento da Seguridade Social

CSLLL – Câmara Setorial do Livro, Literatura e Leitura

FAFIC – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Colatina

FAPES – Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo

FE-USP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

FNLIJ – Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil

FUFT – Fundação Universidade Federal do Tocantins

GEPED – Gerência de Estudos, Pesquisa, Qualificação e Desenvolvimento dos Profissionais do Magistério

GEPRO – Gerência de Qualificação Profissional

GERAD – Gerência Administrativa

IBBY – Internacional Board on Books For Young People

IFES – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

IPAJM – Instituto de Previdência dos Servidores do Estado Espírito Santo

OCNEM – Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PCN+ – Parâmetros em Ação

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PIS – Programas de Integração Social

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNBE – Programa Nacional de Biblioteca da Escola

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLL – Plano Nacional do Livro e da Leitura

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGL – Programa de Pós-graduação em Letras

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PUC – Minas (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais)

SEDU – Secretaria de Estado da Educação

SNEL – Sindicato Nacional dos Editores de Livros

T.I. – Tecnologia de Informação

TP – Trabalho Pedagógico

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFRGN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFV – Universidade Federal de Viçosa

UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo – Campus Presidente Prudente

UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo – Campus Guarulhos

UNOESTE – Universidade do Oeste Paulista

USP – Universidade Federal de São Paulo

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Leitura complementar sobre o tema	222
APÊNDICE B – Ofício enviado à sedu, solicitando autorização para realização da pesquisa de campo	227
APÊNDICE C – <i>E-mail</i> enviado aos professores de Língua Portuguesa da rede estadual com o <i>link</i> do questionário aplicado.....	229
APÊNDICE D – Questionário aplicado aos professores.....	230
APÊNDICE E – Listas completas com as respostas às questões 10 e 13 do questionário aplicado	243
APÊNDICE F – Relação de escolas estaduais participantes da pesquisa.....	249
APÊNDICE G – Dados de campo não utilizados.....	251
APÊNDICE H – Lista completa de livros-eventos e <i>best-seller</i>	257

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Reprodução da Lei Municipal que denomina Pancas “Cidade Poesia”	259
ANEXO B – Reprodução do ofício da Sedu, autorizando a realização da pesquisa de campo com os professores de Língua Portuguesa.....	260
ANEXO C – Termo de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa	261
ANEXO D – Ofício e anexo da Sedu destinado aos dirigentes de escolas da rede estadual.....	265
ANEXO E – Segundo ofício da Sedu destinado aos dirigentes de escolas da rede estadual.....	267
ANEXO F – Material de campanha utilizado para mobilizar os professores de Língua Portuguesa para responderem o questionário da pesquisa - lançamento.....	268
ANEXO G – Material de campanha utilizado para mobilizar os professores de Língua Portuguesa para responderem o questionário da pesquisa – pesquisa <i>online</i>	269
ANEXO H – Material de campanha utilizado para mobilizar os professores de Língua Portuguesa para responderem o questionário da pesquisa – pesquisa <i>online</i>	270
ANEXO I – Material de campanha utilizado para mobilizar os professores de Língua Portuguesa para responderem o questionário da pesquisa encerramento.....	271

SUMÁRIO

PARTE I – O CAMINHO ATÉ O CAMPO DE PESQUISA	24
INTRODUÇÃO	25
1 ESBOÇO DE AUTOANÁLISE: MINHA HISTÓRIA COM O LIVRO E A LEITURA	33
2 O APORTE TEÓRICO, PESQUISAS E DEBATES ACUMULADOS	44
2.1 BOURDIEU: O CENTRO DO APORTE TEÓRICO	46
2.2 OUTRAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E O “ESTADO DA ARTE”	57
3 O VIÉS SOCIAL DA LEITURA LITERÁRIA	68
3.1 A LEITURA NO HORIZONTE SUBJETIVO E INTERSUBJETIVO DA CONQUISTA DA EMANCIPAÇÃO.....	70
3.2 UMA REVOLUÇÃO QUE NASCE DO ACESSO AO CAPITAL CULTURAL E DO ACESSO AOS LIVROS	74
4 A RELAÇÃO DE IMBRICAMENTO ENTRE LEITURA, LITERATURA E ESTADO	79
4.1 LEITURA E LITERATURA.....	82
4.2 LITERATURA E ESTADO	87
PARTE II – O CAMPO E SUAS MENSAGENS	95
5 PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS	96
5.1 O CAMPO DE PESQUISA E SUJEITOS PARTICIPANTES	96
5.2 NATUREZA DA PESQUISA.....	102
5.3 A PRODUÇÃO DOS DADOS.....	104
6 MENSAGENS DO CAMPO DE PESQUISA: PRIMEIROS RESULTADOS	110
6.1 ASPECTOS GERAIS DA FORMAÇÃO: ELEMENTOS DA FORMAÇÃO DO <i>HABITUS</i>	120

6.1.1 Aspectos gerais da formação: elementos da formação profissional	125
7 A ESCOLA, A FORMAÇÃO DO HABITUS DO LEITOR E ASPECTOS DA PRIMEIRA EDUCAÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA..	133
7.1 A ESCOLA COMO LUGAR DE INCULCAÇÃO E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA	133
7.2 POR UMA ESCOLA LITERATURIZADA.....	136
7.3 A ESCOLA QUE VERDADEIRAMENTE ESTIMULA A LEITURA.....	144
7.4 O LIVRO E LEITURA NO HABITUS DO PROFESSOR EM SUA INFÂNCIA	148
8 O <i>HABITUS</i> DO PROFESSOR LEITOR: O GOSTO CONSTITUÍDO	157
8.1 A LEITURA DE PRAZER, UMA BABEL FELIZ	157
8.2 UM PROFESSOR QUE DEVE SER LEITOR.....	159
8.3 PRÁTICAS E HÁBITOS DE LEITURA DESSE PROFESSOR EM FACE DO <i>HABITUS</i>	167
8.4 DO HABITUS AO GOSTO, ENTRE OBRAS E AUTORES	183
8.4.1 Das ausências: o que os professores não disseram ter lido	199
CONSIDERAÇÕES FINAIS	205
REFERÊNCIAS	216
APÊNDICES	222
ANEXOS.....	259

Em princípio, só numa sociedade igualitária os produtos literários poderão circular sem barreiras, e neste domínio a situação é particularmente dramática em países como o Brasil, onde a maioria da população é analfabeta, ou quase, e vive em condições que não permitem a margem de lazer indispensável à leitura. [...] Pelo que sabemos, quando há um esforço real de igualitarização há aumento sensível do hábito da leitura, e portanto difusão crescente das obras.

Antonio Candido (1995)

PARTE I – O CAMINHO ATÉ O CAMPO DE PESQUISA

INTRODUÇÃO

A leitura intensa e criativa deflagra um complexo exercício interior. Ao ler, ponho em ação os sentimentos, a vontade, a memória, a imaginação, a inteligência. Nasce dentro de nós uma agitação organizada, como a dos formigueiros e colmeias. As palavras são embaixatrizes da realidade. Fisicamente distante de um vulcão, trago-o para perto, para dentro de mim quando leio a palavra “vulcão”. E sua erupção é inevitável! Aparentemente absorto do mundo, quieto em seu canto e distante de todos, o leitor está *fugindo em direção ao mundo*.

Gabriel Perissé (2011)

Colmeia, formigueiro, vulcão, erupção, agitação, sentimentos, memória, imaginação, vontade, inteligência, realidade, absorção. Essas são palavras tomadas de empréstimo da visão de Gabriel Perissé, em epígrafe, que recorto para expressar o que a leitura é para o leitor ávido. Forma de viver, interação viva com as palavras, inevitabilidade, exercício interior em direção a um novo mundo. Isolamento, quietude e escapismo viesados na convicção da verdadeira mudança: “fugindo em direção ao mundo”.

A construção do objeto desta pesquisa de tese surge a partir de uma trajetória pessoal que se imbrica na profissional e proporcionou efetivamente, em meu caso, uma fuga em direção a um novo mundo e uma mudança de vida que me pergunto se pode ser generalizada a outros que também abraçaram a leitura literária e o magistério da Língua Portuguesa. Fui aluno por 11 anos da rede estadual do Espírito Santo e, posteriormente, professor. Além disso, lecionei literatura por 07 anos em uma escola da rede particular em Colatina (ES), concebendo as aulas como, sobretudo, o contágio pelos alunos da paixão pela leitura literária, mais do que o mero ensino de datações históricas, movimentos, tendências, nomes de autores e títulos de obras. Desejava, outrossim, entender minha própria formação de leitor e de professor-leitor.

Para além do interesse pessoal pelas discussões sobre leitura, literatura e formação de professores, deparei-me com dados que apontam o papel

protagonista do Estado na educação da população brasileira e, nesta mesma senda, também foi possível verificar que o Governo do Espírito Santo é o maior contratante de professores no Estado, apresentando, segundo a Gerência de Informação e Avaliação Educacional (GEIA) e a Subgerência de Estatísticas Educacionais (SEE), em seus quadros: 2.339 professores de Matemática, 693 de Ciências, 565 de Química, 905 de Biologia, 569 de Física, 1.397 de Geografia, 1.603 de História, 342 de Sociologia, 255 de Ensino Religioso, 1.027 de Educação Física, 950 língua estrangeira e 1.070 de Língua Portuguesa, estes últimos tendo entre suas incumbências ensinar literatura, pois atuam no Ensino Médio. Além desse quadro de docentes, a Secretaria de Estado da Educação (Sedu)¹ mantém 394 diretores escolares, 3.508 técnicos administrativos, 771 pedagogos e 497 unidades escolares. O número de servidores lotados na sede da Sedu e nas 11 Superintendências Regionais de Educação é de 490 e 713 respectivamente. A partir desses dados, comecei a pensar que conhecer melhor quem são os professores de Língua Portuguesa da rede estadual capixaba era contribuir para uma investigação mais ampla que visasse a estudar a leitura literária em nosso país. Chegar aos formandos implicava passar pelos formadores.

Não há dados suficientes levantados acerca da formação desses professores e servidores estaduais que possam assegurar, por exemplo, uma melhor qualidade no planejamento de sua formação continuada de modo que a mesma possa impactar de modo positivo e visível o ensino nas escolas. Raras são as pesquisas que têm como campo a rede pública estadual de educação e a escuta da fala de professores. A revisão da literatura assim como a busca de anterioridade em pesquisas, que apresento no Capítulo 2 desta tese, dão conta de um campo carente de exploração.

Desse modo, esta pesquisa tem como sujeitos os professores de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Médio da rede estadual do Espírito Santo e como questão: qual o *habitus* desse professor e sua implicação em sua formação de leitor literário?

A tese de um dos mais célebres sociólogos do século XX, o francês Pierre Bourdieu (1930-2002), é aqui assumida para demonstrar que o “gosto” é uma

¹ Doravante vou me referir à Secretaria de Estado da Educação apenas como Sedu, como é reconhecida no meio educacional.

construção social que está associada à posição ocupada pelo agente num determinado campo. Para o estudioso, as classes são ou não “privilegiadas” em razão da formação de um *habitus* que se coadune com os valores consagrados da cultura hegemônica. Nesse sentido, pode inferir que a formação de um *habitus* favorável à leitura literária é sinal de distinção nas sociedades letradas de forma que a recusa e/ou impossibilidade de uma leitura fluente tende a manter expressivo contingente de brasileiros em situação de subalternidade. Noutro aspecto, pensava o lugar do professor (e do professor de Língua Portuguesa em especial) na constituição do gosto literário de seus alunos.

Iniciando uma associação entre o sujeito participante desta pesquisa e o recorte proposto acerca da formação do *habitus* de leitor literário, pretendi entender a relação do professor literatura com a leitura literária, este gosto nascendo e se consolidando nas condições reais de sua vida, dos tempos de infância à vida adulta, no âmbito do trabalho bem como dos estudos acadêmicos a que teve acesso. Se ele dispõe de pouco ou muito tempo para se dedicar à leitura literária, se esta participava de seu dia a dia desde cedo, se hoje dispõe de recursos financeiros, condições de trabalho e reconhecimento que impacte em sua prática de leitura. Explanar sobre sua origem familiar e a primeira educação até sua formação profissional implica pensar sobre o capital cultural por ele incorporado que possibilita pensar, também, seu desempenho na escola.

A pesquisa tem, portanto, como objetivo geral: problematizar a história de contato do professor de Língua Portuguesa com a leitura literária e a construção da intimidade com o livro, sua real proximidade, o desenvolvimento do gosto como capital cultural e estratégia de distinção social, tomando por base o conceito de *habitus* de Bourdieu (1976).

Esse objetivo se desdobra em outros específicos, que visam a:

a) desvelar desde a infância como o livro e a leitura literária estiveram presentes na constituição do *habitus* do docente, apresentando o cenário de leitura e escolaridade de pais e avós, acentuando a presença do livro e da leitura em casa como relativamente recente e a relevância de um ambiente estimulante para tal prática, quer em casa quer na escola;

- b) revisar a bibliografia a respeito da presença da literatura na escola e da relação do professor de literatura com o texto literário;
- c) debater os temas da leitura *de* Estado e *contra* o Estado, observando o papel crucial das políticas públicas no Brasil para o incentivo à educação e à cultura na formação dos cidadãos brasileiros como leitores de literatura;
- d) notar que a constituição leitora do docente é fator que não pode ser negligenciado se se pensa na formação de seus alunos, futuros leitores, a partir da escola;
- e) definir possíveis predileções de leitura do professor de Língua Portuguesa em nível médio da rede estadual do Espírito Santo mediante uma pesquisa quantitativa que, dentre outros, aponte os títulos mais lidos ou mais lidos recentemente, aqueles que se ambiciona ler, acrescido a informações sobre o tempo que o professor dispense para isso, se o ato de ler é para este um momento de fruição, se atende a demandas pragmáticas ou ainda se a leitura literária sistemática simplesmente desapareceu de seu cotidiano, neste caso, por quais razões;
- f) relacionar o resultado dos tipos de leitura do professor-leitor com os resultados das 4 edições da pesquisa nacional *Retratos da Leitura no Brasil* e a produção especializada a fim de que a tese sirva ao alargamento do panorama sobre a leitura literária no Brasil.

Para viabilizar o alcance desses objetivos opto, como se pôde já auferir, pela pesquisa bibliográfica e documental coroadada por uma pesquisa quantitativa de caráter exploratório, descritivo e explicativa, buscando também a dimensão qualitativa dos dados.

A produção de dados foi feita por meio de um questionário com questões abertas e fechadas respondidas diretamente pelo professor por meio eletrônico a partir da plataforma *Google Forms*, gerando gráficos, tabelas e quadros. Os dados produzidos a partir desse instrumento de coleta receberam tratamento estatístico e foram analisados à luz do aporte teórico proposto e confrontados com pesquisas e debates anteriores. As peculiaridades do caminho percorrido entre a abordagem à Sedu até o encerramento do preenchimento do questionário pelos professores

estão detalhadas nos Capítulos 5 e 6 desta tese, assim como o aprofundamento da caracterização da pesquisa.

A tese é estruturada em 2 partes distintas a saber: **Parte I** – O Caminho até o campo de pesquisa e **Parte II** – O Campo e suas mensagens. Essas duas partes estão estruturadas em 8 capítulos, além da Introdução e das Considerações Finais.

No Capítulo 1, **Esboço de autoanálise: minha história com o livro e a leitura**, apresento a minha história com o livro e a leitura. Refletindo acerca da constituição pessoal e social que se dá ao longo de uma trajetória de vida, inspiro-me na perspectiva de Pierre Bourdieu, centro do aporte teórico da tese que estimula a chamada sociologia reflexiva ao narrar ele próprio episódios da infância, juventude, tempos de escola e do início da carreira acadêmica para fortalecer sua tese acerca do *habitus* (2005). O conceito, como será explicado, sintetiza as dimensões da agência e da estrutura na vida social. O primeiro capítulo procura mostrar, portanto, a construção da importância do livro e da leitura numa narrativa pessoal entremeada pelas circunstâncias que remetem ao campo social.

No Capítulo 2, **O aporte teórico, pesquisas e debates acumulados**, é feita a revisão da literatura, a busca de anterioridade em pesquisas acadêmicas e apresentada a organização das referências. O diálogo com a bibliografia é realizado nas formas incidental, conceitual tópica e apropriação do modo de trabalho. A apropriação incidental caracteriza-se pela referência rápida ao autor, sem a preocupação com a citação literal, tratando-se de uma ideia comum a vários estudiosos. A conceitual tópica é marcada pela mobilização de conceitos de autores específicos para a validação de argumentos e resultados; por fim, a apropriação do modo de trabalho constitui-se no uso do *modus operandi* da teoria, que exige a utilização sistemática de noções e conceitos do autor em tela. Desse modo, temos vários autores acessados por meio da apropriação incidental e conceitual tópica, mas apenas um é eleito na apropriação de seu modo de trabalho, Pierre Bourdieu.

O Capítulo 3, **O viés social da leitura literária**, apresenta uma conexão interna com o Capítulo 1, ao trazer à tona o viés social da leitura literária. A discussão

passa por questões como cidadania e emancipação quando se observa o potencial da leitura literária em relação a tais questões. Destaco os comentadores da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, a compilação de Marisa Lajolo (2012), que aponta iniciativas relevantes para a promoção e qualificação da leitura nos últimos 50 anos no Brasil. Voltando no tempo, trago o historiador, Roger Chartier que, em excertos de *Origens Culturais da Revolução Francesa* (2009) e *Leituras e Leitores na França do Antigo Regime* (2004), faz notar a valorização do livro, os começos de sua circulação e sua recepção na promoção de uma ambiência de contestações ao Antigo Regime.

No Capítulo 4, **A relação de imbricamento entre leitura, literatura e Estado**, busco aprofundar o viés social da leitura introduzindo uma discussão que coloca literatura e Estado em disputa num campo de forças. A seção traz, também, uma categorização do leitor brasileiro erigida a partir dos resultados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, que terá repercussão na análise dos dados produzidos no campo de pesquisa sobre a constituição do gosto literário dos professores de Ensino Médio de Língua Portuguesa da rede estadual do Espírito Santo. O leitor brasileiro é identificado como: *clericalizado*, *infantilizado*, *escolarizado*, além de não ser leitor de publicações estrangeiras com reconhecido valor literário. Nesse ponto, chegamos ao fim da **Parte I** da tese e já temos como introduzir o campo da pesquisa.

No Capítulo 5, **Perspectivas metodológicas**, são apresentados os instrumentos metodológicos adotados em face dos instrumentais teóricos e da compleição do campo de pesquisa. As escolhas levaram em conta as características da Sedu e a forma como está organizada a rede estadual de ensino. Assim, temos descritos detalhadamente os objetivos e o campo de investigação bem como o sujeito participante, a natureza do estudo e a forma como os dados foram produzidos.

No Capítulo 6, **Mensagens do campo de pesquisa: primeiros resultados**, é iniciada a exposição e análise dos dados produzidos na pesquisa de campo mediante associações entre as entradas de dados sobre a formação pessoal e profissional com a questão da leitura literária. É detalhada como se deu a interação com os sujeitos participantes em todas as etapas da coleta de dados e a contribuição de outros atores na intenção de lograr êxito na exploração pretendida.

Por fim, é descrita a abrangência da pesquisa em face da dimensão do campo explorado.

No Capítulo 7, **A escola na formação do *habitus* leitor e aspectos da primeira educação dos professores Língua Portuguesa**, proponho uma discussão a partir de questões atinentes à escola, ao ensino de literatura e à prática de leitura do docente. Essa discussão é seguida da continuidade da descrição e análise dos dados do campo que têm como cerne o livro e a leitura no *habitus* do professor em sua socialização primária. Junto com o capítulo anterior, já temos formado um perfil a partir de dados da formação pessoal, profissional e da presença do livro e da leitura na infância.

O Capítulo 8, **O *habitus* do professor leitor: o gosto constituído**, constitui presumivelmente a contribuição mais importante desta tese. Estruturado com 4 subcapítulos, é o mais extenso e apresenta a maior entrada de dados. Ele completa o circuito que percorreu a formação pessoal e profissional desse leitor desde a infância e a juventude. Agora, estão em foco os hábitos e práticas de leitura na idade adulta, em sua fase profissional.

O capítulo abriga uma discussão sobre a “leitura de prazer” e a possibilidade/necessidade de o docente de literatura ser um “leitor apaixonado” capacitado a compartilhar sua admiração pela obra literária com seus alunos. Para embasar a argumentação, articulam-se vários estudiosos incidental e conceitualmente.

Na sequência, por meio de gráficos, quadros e tabelas, são expostos os dados que formam o gosto dos professores, tendo como referência: a) as obras mais importantes quanto a sua formação; b) relação de últimos livros lidos ou relidos; c) relação de obras que gostariam de ler ou reler; d) relação de autores brasileiros mais admirados; e) relação de obras mais marcantes na vida deles. O resultado dessa exposição de dados e sua análise responde à questão central da tese, junto com todos os capítulos anteriores, sobre a relação do *habitus* com a formação do gosto literário do docente de Língua Portuguesa.

Nas **Considerações Finais**, busco refletir sobre a “travessia” pelas duas partes da pesquisa, os procedimentos metodológicos assumidos e os principais resultados. Para além dessa reflexão, é salientado veementemente a necessidade de ação

em um cenário relacionado à formação continuada e valorização dos professores de Língua Portuguesa da rede estadual do Espírito Santo.

Por fim, ao encerrar essas primeiras considerações, reitero o profundo respeito a todos os docentes e a crença na importância da educação para qualquer empenho de emancipação. Está aqui contido o desejo sincero de que este trabalho ao entrecruzar literatura, educação e sociologia contribua na expansão dos debates acerca da construção de um Brasil de mais leitores críticos e capazes da fruição literária, e também, na formação e valorização de nossos colegas docentes de Língua Portuguesa da rede estadual do Espírito Santo.

1 ESBOÇO DE AUTOANÁLISE: MINHA HISTÓRIA COM O LIVRO E A LEITURA

Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado – e até gostosamente – a reler momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas da minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo.

Paulo Freire (2008)

Vivi numa comunidade rural de pouco mais de mil habitantes até os vinte e cinco anos de idade. Trata-se de Vila Verde, um distrito do município de Pancas, que fica no Noroeste do Espírito Santo. Lá, tive todas as experiências das etapas primeiras e mais importantes da formação. Vila Verde tem a exuberância das vilas do interior: dois rios, muitos bosques, muito ar livre e espaço, pequenas montanhas e a Pedra do Irineu. Um lugar para o exercício da imaginação, para ser feliz e, quem sabe, poeta.

A infância lá há quase três décadas era efusivamente marcada por brincadeiras. Toda a molecada sabia que tinha de se virar na criatividade para passar o tempo. No repertório estavam jogos como: bolinha de gude, carrinho de rolimã, boca de forno, caí no poço, garrafão, queimada e cola e descola. Cada uma dessas brincadeiras precisaria ser explicada para quem não está afeiçoado ao tema. Eram os anos 1980, uma década marcante e que, de modo geral, deixou uma lembrança inconfundível em todos daquela geração.

O município de Pancas, com uma população com pouco mais de 21.000 habitantes, por conta de uma lei municipal de 1968², é denominado *cidade poesia*. A peculiaridade do caso e a flagrante sensibilidade das pessoas à época justificam a citação integral do texto e o registro material da peça legislativa. Como será possível observar, o texto é eivado de expressões poéticas e apresenta certa

² Cfe. registrado em reprodução no Anexo A.

coloquialidade, tornando-se deliciosamente atípico nesse contexto formal dos textos lesgilativos:

Lei nº 060/68³.

Art. 1º) – É denominada “CIDADE POESIA” a cidade de Pancas.

Art. 2º) – Esta entra em vigôr na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Pancas, em 27 de dezembro de 1968.

- José Nunes de Miranda –

- Prefeito Municipal de Pancas –

JUSTIFICATIVA

O Pancas é, os seus vales, as suas montanhas de granito, os cursos de seus regatos, os seus encantos naturais, a beleza conjunta de tudo que é seu, constituem aquilo que a inspiração da Professôra Marinz Duarte definiu como sendo a “CIDADE POESIA”.

Não há quem passe por esta cidade e que não sinta nela atração pelas suas coisas e pela beleza natural da sua forma e dos seus contornos. Aqui tudo é motivação. Tudo é sorriso. Tudo encantamento.

Esta Lei irá apenas dar corpo definido à inspiração revelada pela mostra. Um pouco mais dará forma ao sentimento à consciência de nosso povo.

E egrégia municipal de Pancas, votando o presente projeto estará traduzindo, em termos legais, aquilo que já está consagrado na alma e na opinião de nosso povo.

Pancas é uma cidade que será sempre um poema nos olhos de todos nós e de quem acontece nos visitar. Nada mais razoável, pois, que os senhores vereadores fixem em Lei a consciência e o sentimento já consagrado pela inspiração e pelos corações de todos os panquenses. Lei N° 060/68 (PANCAS, 1968)

Em Vila Verde, portanto na *cidade poesia*, conheci as primeiras letras na Escola Estadual Januário Ribeiro. Lugar de tudo. Escola, clube, cerimonial e outras possibilidades para aquele espaço. Depois da passagem pela creche e Educação Infantil, cheguei à primeira série aos sete anos. Fui alfabetizado pela professora Luz Miranda com o auxílio da cartilha *Caminho Suave*. Professora e cartilha com nomes alvissareiros. No final de 1982, depois de flagrar a professora preenchendo e assinando meu diploma, descobri que estava alfabetizado e iria passar de ano. Naquele tempo, passar de ano era uma conquista que merecia minha celebração pessoal e de toda a família, certamente.

³ A transcrição da Lei manteve a ortografia vigente à época e corrigiu questões básicas de datilografia.

Figura 1 – Diploma emitido pela professora Luzimar Miranda em que atesta minha alfabetização



Fonte: Do autor.

Esse momento, inesquecível para mim, por conta da emoção que envolveu, foi também um gesto simbólico. Em minha casa, meu pai pedreiro e minha mãe... (como definir minha mãe? Doméstica, lavadeira, trabalhadora nas lavouras de café, vendedora ambulante etc.) eram e continuam sendo analfabetos. Apesar disso, a atitudes deles em relação aos estudos era eminentemente esclarecida. Criam que era o único caminho para os filhos. A minha alfabetização, assim como a de minha irmã mais velha, significou o acesso a outro mundo em arranjos sociais que iletrados têm vetado seu ingresso, e eu intuía isso desde cedo.

Figura 2 – Imagem minha de estudante e orgulho da família, que via na escola uma oportunidade, em 1986



Fonte: Do autor.

Minha formação da Educação Infantil ao Ensino Médio ocorreu no Colégio Januário Ribeiro, exceto o magistério (Curso Normal), feito na Escola Estadual Araribóia. Tomei a decisão de potencializar o tempo e fazer o Curso Normal durante o dia e o científico à noite. Sempre me gabei dessa decisão de, aos quinze anos, optar por conta própria por estudar em dois turnos. Cumpre informar que entre uma escola e outra havia uma distância de 36 quilômetros, que era percorrida em ônibus escolares apinhados de estudantes de todos os níveis. Essa decisão foi motivada pelo desejo intuitivo de aprofundar os conhecimentos gerais. A convicção de que tomara a decisão certa veio quando o êxito no concorrido vestibular de Letras da Faculdade Castelo Branco aconteceu. Essa provavelmente foi a primeira vitória do início da vida adulta.

As memórias mais específicas de leitura reportam à sétima e à oitava séries. O caminho até aí não foi muito complicado e a aprendizagem ocorreu sem traumas, por meio do velho e bom método silábico. Essa história não tem as cores às vezes funestas da trajetória escolar de Graciliano Ramos narrada em *Infância*. Os tempos e o Brasil eram outros.

Nesse tempo, entre uma e outra série dessas, ocorreu minha primeira história com um livro. Um colega de classe perdeu um exemplar de uma obra, que cada um de nós houvera recebido de empréstimo da biblioteca distrital. Sim! Em Vila Verde havia uma biblioteca pública municipal. Como espectador daquela história, senti-me estupefato quando o Wanderson chegou com um exemplar novinho do livro para ressarcir a biblioteca. Para mim, só professores, bibliotecários e gente importante tinha acesso a livros. Meu Deus, dos treze para os quatorze anos, eu ainda não sabia da existência de livrarias, muito embora esse fato seja de relativa naturalidade num Brasil ainda rural.

Foi nesse período e por esses meios, ou seja, escola e biblioteca, que descobri a Série Vaga-lume. Minha vida que já era muito boa em Vila Verde ficou ainda melhor com toda a emoção que começou a emanar daqueles livros lidos. O primeiro deles: *Um cadáver ouve rádio*, de Marcos Rey. Esse romance abriu um novo mundo dentro do meu mundo.

Figura 3 – Capa de uma edição do romance “Um cadáver ouve rádio”



Fonte: Do autor.

Depois dele, outros vieram em série e nunca mais parariam. A mediação (palavra séria aqui) não seria mais necessária. Li dezenas e dezenas de obras e um dia ouvi uma palavra que *dava nome aos bois*. Um grupo de colegas, mais velhos que eu, estava reunido numa dependência da igreja católica de Vila Verde denominada catequese, local onde, naquele momento, o grupo permanecia não mais para o catecismo, porém com o objetivo de se preparar para o vestibular. Naquele ambiente, os mais preparados falavam sobre os conteúdos que dominavam. Foi assim que Lília Domiciano, hoje professora de Língua Portuguesa da rede estadual do Espírito Santo, começou a discorrer sobre LITERATURA. Palavra linda que nunca houvera ouvido até então. Logo percebi que tinha íntima e estreita relação com livros. Naquele dia, em Vila Verde, fui “batizado” e passei a dizer, preconizar, apregoar, divulgar, repercutir que eu amava literatura. Como é bom descobrir que o que se ama e cultiva tem um nome e uma pertença a uma comunidade. Eu não estava sozinho. Como explicar esse amor pelos livros? Era uma inconsciente manifestação de que meu mundo poderia ser diferente do de meus pais? Naquela ocasião, certamente, essas reflexões não me ocorriam. Era movido simplesmente por um desejo de mudança e por medos que não se articulavam no nível da consciência.

Depois ou concomitantemente à descoberta da literatura como literatura, vieram os livros do José de Alencar, do Machado de Assis e de todos seus pares. Fui me tornando um leitor mais metódico, definindo critérios, tais como ler a obra mais representativa de cada autor, toda a obra do autor preferido etc. Logo, Machado de Assis se tornou o autor mais importante para mim. O bruxo do Cosme Velho apresentou-me um mundo de ironias e sutilezas. Assim conheci *A Moreninha* (Joaquim Manoel de Macedo), *Lucíola* e *Iracema* (José de Alencar), *Memórias Póstumas de Brás Cubas* e *Dom Casmurro* (Machado de Assis), *Memórias de um sargento de milícias* (Manuel Antônio de Almeida), *Inocência* (Visconde de Taunay), *O seminarista* e *Escrava Isaura* (Bernardo Guimarães), *O ateneu* (Raul Pompéia), *O cortiço* (Aloísio Azevedo) e vários outros. Nessa fase, desenvolvi hábitos específicos como: só terminar a leitura de livros dentro do ônibus que me levava de uma escola para outra, visitar a biblioteca pública e fazer leitura e fichamentos de autores e obras que leria mais adiante e provocar os professores de Língua Portuguesa com perguntas sobre livros que fatalmente eles não tinham lido. *Tornei-me um aluno inconveniente*. A convicção de que estava fazendo algo a mais por ser aluno de duas escolas e a convicção de que os livros me conferiam certa distinção davam-me a cada dia mais ânimo para continuar me aprofundando na leitura de obras literárias. Ademais, havia um sentimento muito específico por ler coisas de tão diversas culturas. Havia um sentimento de autoconhecimento advindo da interação com cada personagem que conheci.

Esses hábitos de leitura consolidados, a frequência regular à biblioteca pública (inclusive pesquisando na Barsa) e a leitura de revistas me propiciaram o contato com a literatura estrangeira. Comecei a me tornar um leitor com fronteiras mais dilatadas. Assim, vieram as obras mais importantes das literaturas portuguesa, inglesa, francesa e italiana. Uma aventura europeia e pela América que era possível em Vila Verde sem internet e sem tevê em casa: por período significativo da infância, no caso da tevê, e por todo o período da juventude, no caso da internet. Alguns livros desse período ainda falam muito forte em mim: *As ilusões perdidas* (Honoré de Balzac), *Germinal* (Émile Zola),

Ana Karênina (Liev Tolstói), *O vermelho e o negro* (Stendhal⁴), *O morro dos ventos uivantes* (Emily Brontë), *O amor nos tempos do cólera* (Gabriel García Márquez), *Orlando* (Virgínia Woolf), *Histórias Extraordinárias* (Edgar Allan Poe), *O retrato de Dorian Gray* (Oscar Wilde) etc.

Esses dois momentos que compreendem a leitura dos clássicos nacionais e o início da caminhada pelos clássicos da literatura mundial estão diluídos entre o fim do Ensino Médio e o início da graduação em Letras. Essa graduação não se afigurou uma decisão de ser professor, mas era um caminho viável para quem já tinha uma intimidade com os livros. Apesar da viabilidade do caminho e ter feito a habilitação para o magistério em nível médio, não tinha ainda construída uma representação do que seria ser um professor. Nesse período, dois fatos merecem atenção: a decisão de ter uma biblioteca particular e a crença irrefutável de que a leitura, às vezes frenética, daqueles livros, iria culminar numa melhora de vida para mim e minha família. Lembro com muito gosto o dia em que atravessei Vila Verde carregando uma prateleira branca para abrigar os primeiros volumes da minha biblioteca. Aqueles livros e aquela prateleira funcionaram como uma insígnia e me tornaram uma pessoa diferente e com ares de importância. O móvel era oriundo do posto de Correios do Distrito e a doação fora feita por José de Souza Caetano, um “cara” especial que entre outras excentricidades era metido a diretor de teatro amador. A mudança de vida veio. A primeira geladeira que entrou na casa de minha mãe foi comprada com meus primeiros ordenados de professor da educação básica. As minhas irmãs também estudaram. A mais velha termina o curso de graduação em Pedagogia. Os resultados daquela crença nos livros foram muito generosos para mim. Mas isso é assunto para outro momento.

Fiz-me leitor de livros numa casa de *cegos de vista limpa*⁵, numa casa em que os livros entraram pelas minhas mãos. Introduzi o respeito ao livro. Em nossa casa, quando estava lendo e era procurado por colegas “gazeteiros”, meu pai, a meu pedido, dizia que eu estava ocupado. Todos lá cultivam hoje a convicção de que os livros mudaram a nossa vida. Na expectativa da compreensão do fato em si, destaco talvez o perfil da minha professora alfabetizadora Luz

⁴ Apesar de ser conhecido como escritor pelo nome Stendhal, seu nome real é Henri-Marie Beyle.

⁵ Expressão popular para identificar analfabetos.

Miranda, que veio a fazer graduação em Letras depois que deixei a faculdade e hoje faz sucesso como poetisa nas redes sociais. Destaco ainda a oferta de livros na escola e na biblioteca pública distrital. O acesso a eles foi indubitavelmente muito relevante para o desenvolvimento do “gosto”. A biblioteca que frequentava, não obstante ser pequena, era limpa, ventilada, iluminada e organizada. Por fim, é provável que Vila Verde⁶, com sua verve de vila do interior – cidade poesia, e tudo que vivi e vivo lá seja a responsável por me aproximar e me manter inelutavelmente perto de poetas, escritores e livros.

Quase me escapa de narrar um episódio que guardo entre os mais especiais da minha formação leitora. Se fosse uma crônica teria o título de *A descoberta de um tesouro*. Um amigo que acabara de chegar de Belo Horizonte numa mudança de cidade e de vida e não tendo onde morar recebeu as chaves de um casarão para cuidar. O dono do imóvel e de tudo que ele continha morrera meses ou anos antes. A viúva, que morava em outra cidade, não havia decidido o que fazer com o espólio. Numa visita ao Cláudio, esse era o seu nome, fiquei quase louco com a quantidade de livros que havia nas estantes da sala. Eram obras da literatura mundial encadernadas em capa dura e com páginas protegidas com aquela camada dourada. Alguns volumes ainda estavam protegidos pelo plástico da embalagem. Supliquei a ele o empréstimo de alguns e levei tantos quantos as minhas mãos e bicicleta puderam carregar. O tempo passou, e o Cláudio (hoje nos EUA) nem a viúva vieram reclamar a devolução das obras. Desde aquele tempo, esses volumes compõem uma parte importante do meu acervo que começava a se formar. Nessa história vale um destaque: segundo o que corria à boca miúda em Vila Verde, o proprietário dos livros tinha como principal fonte de renda assassinatos sob encomenda. Temos aqui a história de um pistoleiro que tinha interesse por literatura e que fora roubado por um estudante de Letras.

Na graduação em Letras, a partir de 1995, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Colatina – FAFIC, o ambiente acadêmico me propiciou novas expectativas e alimentou as antigas. Entre as novas, estava o desejo de tornar público meus exercícios de poeta. Percorri como muitos o caminho que

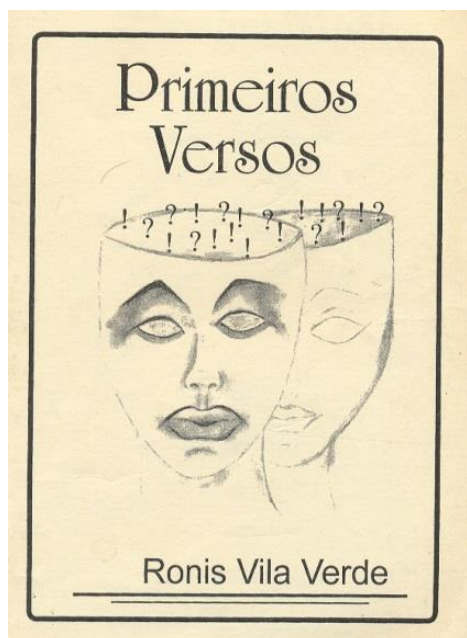
⁶ Desde a publicação do primeiro livro, adotei o nome artístico de Ronis Vila Verde, a fim aludir a minha origem.

leva da leitura à escritura. Assim, em 1996, veio a público meu primeiro trabalho, o livro de poemas e aforismos *Primeiros Versos*. Para organizar a produção, contei com a ajuda inestimável da professora Carmem Altoé, minha primeira professora de Teoria Literária.

Confesso que ser autor de livro publicado aos dezenove anos tem enorme potencial de elevação da autoestima. Fazia um estilo intelectual com óculos e cabelos compridos. Era muito bom fazer sucesso numa área totalmente “estranha” para a maioria das pessoas com quem convivia. A edição de quinhentos exemplares foi logo esgotada por colegas do curso de Letras, colégios particulares onde me apresentei, secretarias municipais de educação para as quais propunha palestras associadas à compra da obra.

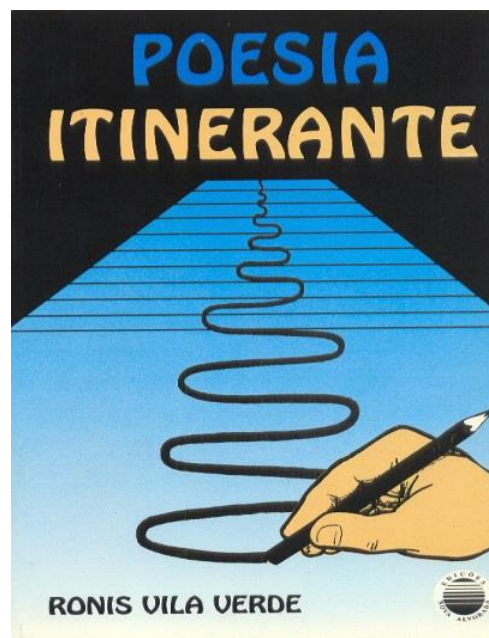
Na sequência da vida e da obra, outros pequenos sucessos relacionados ao fato de ser um leitor cultivado foram se acumulando e a eles se somaram as publicações de *Poesia Itinerante* (2000) e *Poesia Sem Razão de Verso* (2006).

Figura 4 – Capa do livro de 1996 “*Primeiros Versos*”



Fonte: Do autor.

Figura 5 – Capa do livro de 2000 “*Poesia Itinerante*”



Fonte: Do autor.

Figura 6 – Capa do livro de 2006 “Poesia sem razão de verso”



Fonte: Do autor.

Na carreira acadêmica vieram a especialização em literatura brasileira na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas) e o mestrado em Letras na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). O doutorado me fez desejar, hoje, retomar alguns pontos de minha trajetória, sobretudo, o lugar que o livro ocupa nesta e o que é se tornar um leitor literário em nosso país, por fim, compreender como os professores de Língua Portuguesa se constituem também como leitores de literatura, capacitados ao papel de estimuladores da leitura entre seus alunos.

Meu percurso de leitor sempre me intrigou. Já tinha trilhado todo esse caminho e ainda não obtivera as respostas para entender a minha gênese como leitor voraz de obras literárias. Ao contrário dos “escritores malditos”, eu me via como um bem-sucedido “homem de letras”. Ainda assim, sabia que meu peculiar gosto exasperava muitos! Precisava entender o porquê. Tornei-me professor da matéria e ainda queria entender como tendo vindo de onde vim e lutado contra cenários tão adversos tomei gosto por algo cuja plena consolidação desafia governos e especialistas ainda hoje. Um percurso vantajoso a abrir portas significativas para quem o empreende que, entretanto, tende a ser subestimado em nossa sociedade pouco devota ao livro, e com que pais e professores digladiam-se na tentativa de que as novas gerações o

experimentem. Há uma constelação de fatores que ainda afastam a maioria dos brasileiros do ato da leitura literária e a não permanência na escola tem um forte impacto negativo, mas não apenas. Ainda na escola, a ambiência nem sempre é estimulante para a formação do leitor. Também, um dos mais importantes protagonistas, o professor, por vezes, vivencia tal precarização, ou traz um histórico cujos obstáculos à leitura não foram completamente superados, vendo-se impotente nesta tarefa de formar novos leitores literários para o país. Desejei, então, pensar a categoria profissional dos professores como leitores e de que modo participam desse processo de democratização de um comportamento que ainda é visto como uma forma de distinção social. Minhas memórias acionadas serviam-me para entender que tipo de professor eu me tornei. Tratava-se, agora, de ampliar o espectro e buscar descobrir quem é o professor capixaba de Língua Portuguesa no Ensino Médio da rede estadual.

2 O APORTE TEÓRICO, PESQUISAS E DEBATES ACUMULADOS

Passadas algumas décadas a partir do início do interesse recrudescente pelas pesquisas sobre leitura, leitura literária e história da leitura no Brasil nas relações com a educação, já se acumularam conquistas, avanços, consensos que possibilitam alguns pontos de referência. Podemos falar em uma comunidade de pesquisadores organizados em grupos e linhas de pesquisa multi-institucionais, associações, fóruns e eventos de caráter regional, nacional e internacional, e até assinando manifestos por um “Brasil leitor de literatura”⁷. Esses pesquisadores também se relacionam em conselhos editoriais de revistas, temáticas, intercâmbios entre programas de pós-graduação, formando os novos quadros de pesquisa na relação de orientador e orientando. Além disso, suas publicações são chanceladas entre si por meio de prefácios, posfácios e apresentações recíprocas.

Destacamos, de forma especial, em nosso próprio empenho de investigação com os professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio da rede estadual do Espírito Santo a influência de Gabriela Rodella de Oliveira. Sua pesquisa *O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino* (2008) espelha parcialmente o que é pretendido aqui em termos metodológicos⁸. Sua perspectiva de ensino de leitura, leitura literária e de literatura é ingrediente importante para o que é feito neste trabalho. Também a partir da Ufes, chamamos atenção para as iniciativas da Prof.^a Dra. Maria Amélia Dalvi na pesquisa em torno da teoria e história do livro e da leitura que acolheu vários pós-graduandos neste interesse de maneira a promover o desenvolvimento de tais estudos também no âmbito do PPGL⁹.

⁷O manifesto por um Brasil literário foi lançado na Festa Literária de Paraty (FLIP), em julho de 2009, como uma iniciativa de grupo de pessoas e instituições envolvidas com leitura literária no país. É possível obter informações sobre o movimento pelo *site* www.brasilliterario.org.br.

⁸O contato com o trabalho de Gabriela Rodella de Oliveira se deu quando cursamos a disciplina *A literatura e o Ensino Médio: entre as práticas de ensino do professor e as práticas de leitura dos alunos*, no semestre letivo 2014/1. A oportunidade foi propiciada por uma parceria entre o PPGL-UFES e a FE-USP.

⁹ A realização de eventos acadêmicos como o Colóquio de Leitura, Literatura e Educação, já em sua sexta edição, realizado em parceria com o Ifes, e a Jornada de Literatura e Educação, que caminha para a quarta edição e 2018, indicam o pioneirismo da perspectiva de trabalho da

Compõe ainda nossas mais importantes referências a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, cujas edições ocorreram em 2000, 2007, 2011 e 2015, tendo em torno de si o Instituto Pró-Livro, Associação Brasileira Editores de Livros Escolares (Abrelivros), Câmara Brasileira do Livro (CBL), Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL) e Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, e trazendo ao público informações valiosas que incorporamos além dos comentários à pesquisa, reunidos nos volumes *Retratos da Leitura no Brasil e Retratos da Leitura no Brasil 3*, organizados respectivamente por Galeno Amorim e Zoara Failla e publicados pela Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.

A edição de 2011¹⁰ foi organizada metodologicamente de acordo com as seguintes diretrizes, como divulga sua organizadora:

Metodologia/amostra: Pesquisa quantitativa de opinião com aplicação de questionário e entrevistas presenciais “fase a fase” (com duração média de 60 minutos), realizadas nos domicílios.

Universo da pesquisa: População brasileira residente, com cinco anos de idade ou mais, alfabetizada ou não

Base = PNAD 2009: População total Brasil – 191.435.389

População estudada (mais de 5 anos – alfabetizada ou não) – 178.082.033 (93%)

Abrangência (amostra): 5012 entrevistas domiciliares em 315 municípios de todos os estados e o Distrito Federal.

Intervalo de confiança estimado de 95% (ou seja, se a mesma pesquisa for realizada 100 vezes, em 95 delas terá resultados semelhantes).

Margem de erro: a margem de erro máxima estimada é de 1,4 para mais ou para menos sobre os resultados encontrados no total da amostra.

Pesquisa em campo – de junho e julho de 2011 (FAILLA, 2012, p. 236).

A publicação é dividida em duas partes. A primeira delas vem após a introdução da organizadora da obra e conta com um conjunto de comentadores respeitado na Universidade e fora dela. Ao todo são 13 capítulos. Alguns deles, destacamos: Ana Maria Machado abre a obra assinando o Capítulo 1 com o texto “Sangue nas veias”, o qual fornecerá mais adiante uma citação sobre políticas públicas para a leitura. O Capítulo 3 é assinado pela professora Maria

professora. Observamos que na II Jornada de Literatura e Educação, realizada em 4 e 5 de novembro de 2014, na Universidade Federal de São Paulo – Campus Guarulhos (UNIFESP), apresentamos o projeto desta pesquisa num colóquio de trabalhos de doutoramento presidido por Regina Zilberman.

¹⁰ A edição de 2015 da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* manteve os mesmos pressupostos metodológicos da edição de 2011.

Antonieta Antunes Cunha, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com o texto “Acesso à leitura no Brasil – os recados dos Retratos da leitura”. O Capítulo 5 “A escola e a formação de leitores”, o Capítulo 6 “Ler é dever, livro é prazer?” e o Capítulo 11 “Livros, leitura e literatura em oito anotações” são assinados respectivamente por Ezequiel Theodoro da Silva, Regina Zilberman e Marisa Lajolo. Tais nomes seriam suficientes para a indicação de credibilidade da pesquisa que Marisa Lajolo (2012) incluiu entre as iniciativas mais relevantes dos últimos 50 anos para a qualificação e promoção da leitura¹¹. Ao longo desse trabalho, a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, em todas as suas edições, serve à presente pesquisa na discussão do viés social da leitura e das interfaces entre leitura, literatura e Estado.

A par das fontes em literatura e leitura, devemos destacar a inflexão sociológica que é dada a esta tese e, por isso, o uso de clássicos contemporâneos da sociologia com evidência a Pierre Bourdieu que é central na construção da problemática de nossa pesquisa que busca identificar o *habitus* da leitura literária naquele que forma as gerações de futuros leitores a partir da escola: o professor. Nesse sentido, tornou-se basilar para nós a imersão na teoria bourdieusiana.

2.1 BOURDIEU: O CENTRO DO APORTE TEÓRICO

O sociólogo francês Pierre Bourdieu nasceu na região do Béarn em 1930 e morreu em Paris, em 2002. A origem humilde tanto do lado paterno (carteiro e funcionário dos correios) como do lado materno cuja mãe provinha de uma família de camponeses não o impediu de realizar uma tão brilhante quanto improvável carreira acadêmica, ocupando os melhores cargos e uma das mais altas cátedras destinadas à intelectualidade francesa, tendo sua obra acolhida em várias partes do mundo e apropriada pelos mais diversos campos do

¹¹ Certamente, não convém exceder na valorização da iniciativa tomando como referência final os números trazidos. Como ocorre com outras pesquisas desse e de outros segmentos, vale sempre considerar o interesse de quem as realiza, que, no caso, é uma instituição regulada por empresas do setor livreiro.

conhecimento, visto, enfim, seu nome cancelado como “clássico” do pensamento sociológico no século XX. No entanto, não foi sem enfrentar desafios que saíra do interior da França para ocupar uma cadeira no *College de France*. Embora sendo de ordem material a maioria deles, precisou enfrentar também todos os dilemas da sua origem social e das interações com outras classes sociais de maneira que sua sociologia guarda ligações importantes com sua trajetória na medida em que foi na luta contra as tendências e as expectativas sociais que construiu sua identidade intelectual, submetendo à intransigente reflexão as experiências mais traumáticas ou menos por ele vividas, a exemplo do internato na infância e do serviço militar na Argélia entre 1955 e 1958. Duas de suas obras traduzem bem essa perspectiva de interação e influência da vida e obra de Bourdieu: *Lições da aula* (2001) e *Esboço de auto-análise*¹² (2005). A primeira é a aula inaugural proferida no *College de France* em 1982 e a segunda uma anunciada tentativa de autoanálise.

Esboço de auto-análise (2005) inspira no leitor “projeções de identificação”, conforme expressão de Sergio Miceli (2005). Bourdieu, já consagrado em boa parte do mundo, opta por uma forma de escrita de si em que cuidados discursivos espalham-se pela obra. Nomeia seu texto com o vocábulo “esboço”, ou seja, algo inacabado, em estado de versão. O texto tem como eixos estruturantes as marcas, jamais indolores, de sua vida em sua obra que expressa o jeito de ser idiossincrático do sociólogo que parece querer dizer a cada um de nós que o mérito intelectual está em saber como conviver com nossa história pessoal observando suas raízes sociais, quiçá superando-as:

E nada me deixaria mais feliz do que lograr levar alguns dos meus leitores ou leitoras a reconhecer suas experiências, suas dificuldades, suas indagações, seus sofrimentos etc. nos meus e a poder extrair dessa identificação realista, justo o oposto de uma projeção exaltada, meios de fazer e de viver um pouco melhor aquilo que vivem e fazem (BOURDIEU, 2005, p. 135).

Seu trabalho de pesquisa, que repercutiu em seu país de origem desde os anos 1964, começou a ser referenciado no Brasil a partir dos anos 1970. Foi a primeira edição de *A Reprodução* (1975) e a organização da antologia *A economia das trocas simbólicas* (1974), pelo sociólogo Sérgio Miceli, que

¹² Foi mantida a grafia da capa desta edição da obra.

tornaram Bourdieu mais extensamente lido. Por sua vez, Afrânio Catani, Denice Catani e Gilson Pereira dedicaram-se, no campo da educação brasileira, a mapear a apropriação de sua obra, tendo como fonte os periódicos da área. O período compreendido pela análise foi de 1971 a 2000, embora haja referências de publicação do autor no Brasil por meio de 2 artigos traduzidos datados de 1968. Os números apontados pelo estudo, a partir da seleção de 20 importantes revistas de educação, são expressivos: 355 trabalhos referenciando a obra do sociólogo. Deles, 288 eram textos de autores brasileiros e os outros 67 de autores estrangeiros publicados no Brasil.

Na sequência do trabalho, os autores classificam as apropriações em três categorias: incidental, conceitual tópica e apropriação do modo de trabalho. A apropriação incidental caracteriza-se pela referência rápida ao autor, sem estar citado diretamente no texto. A conceitual tópica é marcada pela mobilização de conceitos do autor para a validação de argumentos e resultados e, por fim, a apropriação do modo de trabalho constitui-se numa apropriação do *modus operandi* da teoria, assim como numa utilização sistemática de noções e conceitos do autor. Por se tratar de uma apropriação que se dá de modo mais vertical, apenas 18% dos trabalhos estão inscritos nesta categoria. Não é surpreendente que caiba à década de 1990 a diversificação da recepção de sua obra quando também se observa um esforço mais denodado para mobilizar conceitos e modos de trabalho para o tratamento de questões específicas do campo educacional:

Tal é o caso dos estudos que investem na análise de temáticas como as relações entre origem social e expectativas profissionais de futuros professores ou das análises das relações que os professores (de português) mantêm com a questão da leitura (CATANI; CATANI; PEREIRA, 2001, p. 71).

No decorrer dos anos 1990, foram publicados 215 trabalhos na área da educação com referências ao sociólogo numa perspectiva renovada:

Pode-se apreender na maioria desses textos, e em grande parte dos que aparecem nos outros periódicos da mesma época, disposição mais efetiva para apropriar-se do modo de trabalho, pondo-o à prova e evidenciando sua potencial fertilidade. **Uma tal disposição significa, então, o abandono da insistência em buscar no autor apenas propostas de transformação social via educação. Livres dessa espécie de fixação que marcou de modo significativo a leitura dos anos de 1970 e parte dos de 1980, os estudos que se apoiam em Bourdieu e dele se apropriam passam a revelar a maior familiaridade com a obra:** incorporam outros títulos e outras

contribuições do sociólogo e de seu grupo reunido em torno de seminários de pesquisas e o já mencionado periódico *Actes* (CATANI; CATANI; PEREIRA, 2001, p. 71, destaque nosso).

O período não coberto pelos pesquisadores, ou seja, a partir de 2001, provavelmente deve indicar um crescimento na apropriação do pensamento sociológico de Bourdieu, assim como é feito nesta tese. A apropriação pretendida aqui, se não é exclusivamente do modo de trabalho ou *modus operandi* bourdieusiano, deve estar muito próximo dele. É reproduzida a perspectiva da autoanálise, o interesse pela estatística, a conciliação do objetivo com o subjetivo e uma mobilização conceitual.

Maria A. Nogueira e Afrânio Catani escrevem o seguinte, ao introduzir *Escritos de educação* (2006):

Ao mesmo tempo em que colocava novos questionamentos, sua obra fornecia respostas originais, renovando o pensamento sociológico sobre as funções e o funcionamento social dos sistemas de ensino nas sociedades contemporâneas, e sobre as relações que mantêm os diferentes grupos sociais com a escola e com o saber. Conceitos e categorias analíticas por ele construídos constituem hoje moeda corrente da pesquisa educacional, impregnando boa parte das análises brasileiras sobre as condições de produção e de distribuição dos bens culturais e simbólicos, entre os quais se incluem os produtos escolares (NOGUEIRA; CATANI, 2006, p. 15).

Dos conceitos e categorias analíticas que impregnam as análises brasileiras de problemas atinentes à educação, interessam aqui de modo direto a formação do gosto e o *habitus*, os quais, junto com os conceitos de capital cultural, capital simbólico e campo subsidiam a análise de dados. Para além disto, “o funcionamento social dos sistemas de ensino nas sociedades contemporâneas”, a luz da ideia de violência simbólica, compõe a acervo intelectual bourdiesiano acessado nesta investigação.

Maria da Graça Setton no texto *Uma introdução a Pierre Bourdieu*, publicado na edição 128 da Revista *Cult*, cuja capa é dedicada ao sociólogo, destaca a discussão sobre a formação do gosto dentre as contribuições do autor. Em seu comentário:

Bourdieu considera que o gosto e as práticas de cultura de cada um de nós são resultados de um feixe de condições específicas de socialização. É na história das experiências de vida dos grupos e dos indivíduos que podemos apreender a composição de gosto e compreender as vantagens e desvantagens materiais e simbólicas que assumem (SETTON, 2008, p. 47).

A partir das investigações realizadas sobre a formação do gosto batizada de *Anatomia do gosto*, surge aquela que seria considerada por muitos, a obra-prima de Bourdieu, o livro *A distinção – crítica social do julgamento* (1976), uma pesquisa de impressionante fôlego que aprofunda os estudos sobre o gosto, práticas culturais e trajetórias pessoais num contexto de imbricamento e influência recíprocos. Especificamente, o sociólogo afirma que o gosto cultural é produto e fruto das experiências socializantes realizadas na família e na escola. Ao aprendizado que se dá no contexto familiar chamou de conhecimento *precoce* e àquele que se dá nas instituições de ensino de conhecimento *tardio, metódico e acelerado*. Essa perspectiva contrariou o consenso à época que associava o gosto e os estilos de vida ao foro íntimo. Havendo essa relação entre família e escola na formação do gosto do sujeito, Bourdieu aponta um descompasso entre sistema educacional e fontes socializadoras primárias em boa parte dos casos:

É sabido, entre os sociólogos da educação, que todas as relações educativas e socializadoras são relações de comunicação. **Isto é, a mensagem comunicativa, mais propriamente o conjunto de regras culturais disponibilizadas pela escola, sobretudo aquelas relativas às artes eruditas ou à cultura letrada dependem da posse prévia de códigos de apreciação.** Em outras palavras, a sensibilidade estética, a capacidade de assimilar e se identificar com um objeto artístico dependem fundamentalmente do acesso e, sobretudo, de um aprendizado prévio de códigos e instrumentos de apropriação, isto é, uma sensibilização anterior, normalmente conquistada no seio familiar (SETTON, 2008, p. 48, destaque nosso).

Aqui reside um ponto chave não só para a formação do gosto, mas para todo o papel da escola. Esse “descompasso educacional” que também nesta investigação é confirmado, permite anteciper o contraponto entre a escola idealizada e a escola formada por professores e alunos reais, considerando as desigualdades da origem social. No excerto acima, a referência a um “aprendizado prévio de códigos e instrumentos de apropriação” é uma indicação do conceito de *habitus*. Bourdieu não evitou, ao contrário, examinar os embates entre o capital cultural anterior à escola e o capital cultural eleito por ela como o único válido, atentando ainda para os desdobramentos disso. Em síntese:

[...] para Bourdieu o sistema escolar, em vez de oferecer acesso democrático de uma competência cultural específica para todos, tende a reforçar as distinções de capital cultural de seu público. Agindo dessa forma, o sistema escolar limitaria o acesso e o pleno

aproveitamento dos indivíduos pertencentes às famílias menos escolarizadas, pois cobraria deles os que eles não têm, ou seja, um conhecimento cultural anterior, aquele necessário para se realizar a contento o processo de transmissão de uma cultura culta. **Essa cobrança escolar foi denominada por ele como uma violência simbólica, pois imporia o reconhecimento e a legitimidade de uma única forma de cultura, desconsiderando e inferiorizando a cultura dos segmentos populares** (SETTON, 2008, p. 48, destaque nosso).

O conceito de violência simbólica acima é consagrado na obra *A Reprodução – Elementos para uma teoria do sistema de ensino* (2012), que é resultado de uma pesquisa em parceria entre Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron.

Havia discordâncias profundas quanto à visão do sistema escolar, que dominava o campo intelectual francês desde os anos 1960. A obra, que foi publicada na França em 1970 e no Brasil em 1975, tem como ponto-chave a análise e sistematização dos mecanismos com os quais se exerce a violência simbólica no âmbito da instituição escolar. Para seus autores, o sistema de ensino francês reproduzia e contribuía para a manutenção da ordem social estabelecida, hierarquizadora e excludente. Provavelmente, ver a escola a partir desse prisma pode chocar aqueles que a identificam com uma função libertadora e democrática, mas se deve ter claro que, para Bourdieu e Passeron, o princípio de inteligibilidade do sistema de ensino e de seu poder de seleção, legitimação, comunicação ou inculcação da cultura “legítima” tem como ponto central as relações do sistema de ensino com a estrutura das relações entre as classes.

A Reprodução – Elementos para uma teoria do sistema de ensino (2004) está dividida em duas partes bem distintas entre si, denominadas Livro 01 e Livro 02. O primeiro livro *Fundamentos de uma Teoria da Violência Simbólica* é constituído de proposições eminentemente teóricas, que articulam e sistematizam os mecanismos da violência simbólica. Ao longo de todo o primeiro livro, os autores apresentam proposições em forma de axiomas e fazem desdobramentos em comentários aos quais chamam de escólios. As proposições são meticulosamente numeradas e são objeto de referências internas que se cruzam. Esse formato, aliado a uma linguagem técnica, tornam o texto hermético. Desse modo, esta parte do livro tem uma apresentação teórica muito arrojada. Na organização da obra, a primeira parte apresenta as categorias analíticas que serão usadas para apresentar os dados e as análises

da pesquisa de campo, que compõem a segunda parte do livro, ou seja, o Livro 02.

O conceito de violência simbólica é apresentado já no prefácio da obra, o qual é assinado pelos autores.

Compreende-se que o termo de *violência simbólica*, que diz expressamente a ruptura com todas as representações espontâneas e as concepções espontaneístas da ação pedagógica como ação não violenta, seja imposto para significar a unidade teórica de todas as ações caracterizadas pelo duplo arbitrário da imposição simbólica. **Compreende-se ao mesmo tempo a dependência dessa teoria geral das ações de violência simbólica (sejam elas exercidas pelo curandeiro, pelo feiticeiro, pelo padre, pelo profeta, pelo propagandista, pelo professor, pelo psiquiatra ou pelo psicanalista) a uma teoria geral da violência e da violência legítima.** Dependência de que é testemunha diretamente a substituíbilidade das diferentes formas de violência social e, indiretamente, a homologia entre o monopólio escolar da violência simbólica legítima e o monopólio estatal do exercício legítimo da violência física (BOURDIEU, 2012, p. 18, destaque nosso).

No destaque no excerto é possível identificar vários agentes da violência simbólica na sociedade, entre os quais, para fins desta pesquisa, destacamos o professor, uma vez que esse goza da legitimação por meio de uma nomeação estatutária para exercer seu poder de inculcação por meio da AP (ação pedagógica). É nesse núcleo que nasce, conforme Bourdieu e Passeron, as reproduções cultural, social e do sistema de ensino. As ações pedagógicas estariam a serviço da reprodução da ordem social:

Na realidade, devido ao fato de que elas correspondam aos interesses materiais e simbólicos de grupos ou classes diferentemente situadas nas relações de força essas AP tendem sempre a reproduzir a estrutura da distribuição do capital cultural entre esses grupos ou classes, contribuindo do mesmo modo para a reprodução da estrutura social; com efeito, as leis do mercado em que se forma o valor econômico ou simbólico, isto é, o valor enquanto capital cultural, dos arbitrários culturais reproduzido pelas diferentes AP e, por esse meio, dos produtos dessas AP (indivíduos educados), constituem um dos mecanismos, mais ou menos determinantes segundo os tipos de formações sociais, pelos quais se encontra assegurada a reprodução social, definida como reprodução da estrutura das relações de força entre classes (BOURDIEU, 2012, p. 32).

Bourdieu autoriza a apontar de modo claro a relação direta entre a formação do gosto e ação da família também como AuP (autoridade pedagógica). Para ele, a indicação de algo como necessidade cultural, como por exemplo a visita a um museu, é um arbítrio a ser cultivado ou não. Num primeiro momento a família é a responsável por cultivar ou negligenciar essa necessidade e, mais

adiante no processo formal de educação, a escola assume a autoridade pedagógica. Como se lê no destaque no excerto abaixo, apenas o trabalho pedagógico é capaz de romper os limites do círculo em que alguém é encerrado quando a necessidade cultural não é concebida como uma necessidade que depende de cultivo:

Só o TP pode romper o círculo em que se encerra quando se esquece que a “necessidade cultural” é uma necessidade cultivada, isto é, quando a dissociamos de suas condições sociais de produção: assim a devoção religiosa ou cultural, que gera práticas religiosas ou estéticas tais como a frequência assídua da igreja ou do museu, é o produto da AuP da família (e secundariamente da instituição, Igreja ou Escola) que, no desenvolvimento de uma biografia rompe o círculo da “necessidade cultural” consagrando como merecendo ser procurados os bens de salvação religiosa ou cultural e produzindo a necessidade desses bens pelo único fato de impor a consumação (BOURDIEU, 2012, p. 60).

A escola “desnaturaliza” atitudes e gostos, rompe com determinismos tais quais o já mencionado entendimento de que as habilidades são talentos que prescindem do empenho e da disciplina, no entanto, ao cultivar uma e não outra prática, também elege o que é ou não critério na formação de indivíduos bem sucedidos. Não é casual que Bourdieu seja inflexível quando atrela todo o sucesso escolar a uma história que se dá antes da escola, ou seja, antes da história escolar existe uma relevante pré-história de formação que se dá no âmbito da família, em maior ou menor conformidade ao que é valioso numa dada sociedade ou ainda em sendo esta família dotada de mais atributos positivos segundo os padrões dominantes.

O sucesso de toda a educação escolar e, mais geralmente, de todo o TP secundário depende fundamentalmente da primeira educação que a precedeu, mesmo e sobretudo quando a Escola recusa essa prioridade em sua ideologia e em sua prática fazendo da história escolar uma história sem pré-história: sabe-se que através do conjunto de aprendizagens ligadas à conduta cotidiana da vida e em particular através da aquisição da língua materna ou a manipulação dos termos e das relações de analogia, criam-se disposições lógicas que são dominadas pelo estado prático, disposições essas mais ou menos complexas e mais ou menos elaboradas simbolicamente, segundo os grupos ou as classes, que predispõem inegavelmente para o domínio simbólico das operações implicadas por uma demonstração matemática como pela decifração de uma obra de arte (BOURDIEU, 2012, p. 65, destaque nosso).

Para o apontamento da articulação entre si dos conceitos de capital cultural e violência simbólica, faz-se necessário trazer à tona o conceito de *habitus*. Para isso, a coletânea *A sociologia de Pierre Bourdieu* (2013), organizada e apresentada por Renato Ortiz, será relevante. São escritos da década de 1970

e dão a medida de como o autor trabalha na construção dos conceitos, ou seja, a partir da pesquisa empírica ao longo dos anos. No segundo texto da obra, “Esboço de uma Teoria Prática”, na seção “Estrutura, *habitus* e práticas”, o *habitus* está conceituado da forma seguinte:

As estruturas constitutivas de um tipo particular de meio (as condições materiais de existência características de uma condição de classe), que podem se apreendidas empiricamente sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado, produzem *habitus*, sistemas de *disposições* duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 2013, p. 53, 54, destaques do autor).

Para ampliar a compreensão do conceito, na sequência do mesmo texto, o autor dispõe sobre a atuação do *habitus*:

Assim, em razão do efeito de histerese que está necessariamente implicado na lógica da constituição do *habitus*, as práticas se expõem sempre a receber sanções negativas, portanto um “reforço secundário negativo”, quando o meio com o qual elas se defrontam realmente está muito distante daquele ao qual elas estão objetivamente ajustadas. **Compreendemos, na mesma lógica, que os conflitos de geração opõem não classes de idades separadas por propriedades de natureza, mas *habitus* que são produtos de diferentes modos de engendramento, isto é, de condições de existência que, impondo definições diferentes do impossível, do possível, do provável e do certo, fazem alguns indivíduos sentirem como naturais ou razoáveis práticas ou aspirações que outros sentem como impensáveis ou escandalosas, e inversamente** (BOURDIEU, 2013, p. 57, destaque nosso).

Mais adiante Bourdieu aponta o *habitus* como um mecanismo de mediação entre indivíduos e classes:

O *habitus* é a mediação universalizante que faz que as práticas sem razão explícita e sem intenção significativa de um agente singular sejam, no entanto, “sensatas”, “razoáveis” e objetivamente orquestradas. A parte das práticas que permanece obscura aos olhos de seus próprios produtores é o aspecto pelo qual elas são objetivamente ajustadas a outras práticas e estruturas; o próprio produto desse ajustamento está no princípio da produção dessas estruturas (BOURDIEU, 2013, p. 65, 66, destaque do autor).

Por fim, o *habitus* é apresentado como uma “segunda pele”, com a qual o indivíduo se veste:

Os indivíduos “vestem” os *habitus* como hábitos, assim como o hábito faz o monge, isto é, faz a pessoa social com todas as disposições que são marcas da *posição social* e da distância social entre as posições objetivas, entre as pessoas sociais conjuntamente

aproximadas (no espaço físico, que não é o espaço social) e a reafirmação dessa distância e das condutas exigidas para “guardar suas distâncias” ou para manipulá-las estratégica, simbólica ou realmente, reduzi-las (coisa mais fácil para o dominante do que para o dominado), aumentá-las ou simplesmente mantê-las (evitando “deixar-se levar”, “familiarizar-se”, “guardando seu lugar”, “evitando permitir-se...”, “tomar liberdade de...”, enfim, “ficando em seu lugar” (BOURDIEU, 2013, p. 67, destaque do autor).

Os quatro excertos acima trazem, em sequência, aspectos distintos da composição do *habitus*. Entre os aspectos que merecem ser destacados está a referência principal do conceito, que é um sistema de disposições duráveis que geram e estruturam práticas e representações. Essas práticas podem ser reguladas e regulares sem, contudo, haver regras ou um regente produzindo uma ação intencional de orquestramento. O *habitus* é resultado de diferentes modos de engendramento e de condições de existência. Isso resultaria, segundo Bourdieu, na imposição distinta de definições sobre o possível, o impossível, o natural, o razoável e o escandaloso. Em seu modo de operar, pode-se incorrer em embates quando as práticas estão expostas a *habitus* diversos. Desse modo, o *habitus* funciona como um mecanismo de mediação entre os indivíduos em classe ou em família. Ele universaliza práticas, tornando-as razoáveis, sensatas e orquestradas naturalmente. Predis põe as pessoas a agirem a partir de uma maneira de ser, de um estado habitual, de uma inclinação, tendência ou propensão. Assim, os indivíduos são pessoas sociais aproximadas ou distanciadas conjunturalmente pelo *habitus* que vestem em seus hábitos. Porém, é preciso destacar, como faz o autor, que as condutas que engendram o *habitus* podem ser manipuladas simbólica, estratégica e realmente pelo dominante e até pelo dominado, o que seria mais complexo.

Outro conceito bourdiesiano não menos importante é o campo. Prospe ctar o campo é uma indicação de se buscar reproduzir seu modo de trabalho. Nesta pesquisa de tese, também objetivamos conhecer e dialogar com o campo no qual faremos a incursão, porém, o campo não é um conceito meramente descritivo de relações aparentes. Para Bourdieu, não se poderia utilizar “área”, “território” como sinônimos de “campo”. Falar em campo é se referir a uma tensão entre agentes sociais que nele lutam pelo poder de definir suas regras:

Penso, em primeiro lugar, na noção de “campo”, que entendo como campo de forças, e também de lutas que visam transformar esse campo de forças. As análises a que submeti tão diferentes campos – artístico ou religioso, científico ou dos partidos políticos, das classes

sociais ou do poder – inspiravam-se na intenção de estabelecer as leis gerais dos universos sociais que funcionam como campos. Outro objetivo era determinar as condições econômicas e sociais que devem ser preenchidas para que um universo social possa funcionar como campo, por oposição a agregados amorfos de elementos (indivíduos e instituições) simplesmente coexistentes e também a aparelhos (ou instituições totais) mecanicamente submetidos a uma intenção central (BOURDIEU, 2013, p. 38, destaque do autor).

Bourdieu nunca abandonava sua condição de etnólogo. Mantinha-se o tempo inteiro em campo, gravando conversas, fotografando, ouvindo, vendo e ora se arriscando. Seu momento de pesquisa na Argélia após ter cumprido o serviço no exército foi muito produtivo, o que poderia tê-lo afastado ou feito desistir da carreira acadêmica funcionou ao contrário. Ele soube até em condições inóspitas produzir um ambiente de estudo de modo que o “exílio” representou sua pedra de toque existencial e intelectual, por isso mesmo, vários momentos de risco e exposição. Não são poucas as situações conhecidas em que esteve em risco de morte ou outros menos intensos. É possível falar em uma paixão pela investigação formada literalmente em tempo de guerra e que se desdobra num comportamento marcado de forma recrudescente pela atitude empirista. Mesmo em momentos de lazer ou ocasiões informais, o pesquisador que amava o campo não o deixava, sua segunda pele:

Tive grandes períodos de paixão investigativa, que realizava as pesquisas que desaguaram em *La distinction* (**cheguei a lamentar que as pessoas não ostentassem a indicação de sua profissão nas roupas, como nos congressos, para facilitar minhas observações**), ou, então, quando passava horas a escutar conversas, nos cafés, nas pistas de boliche ou nos campos de futebol, nas agências do correio, mas também nas noitadas, coquetéis ou concertos. Com certa frequência, sem conseguir me segurar, recorria a um pretexto para engatar a conversa (isso é muito mais fácil do que se pensa) com uma pessoa que eu queria conhecer melhor ou para investigar, sem dar na vista, algum problema que me interessava (BOURDIEU, 2005, p. 94, destaque nosso).

Sempre incorrendo na conciliação do subjetivo com o objetivo, daí seu rigor metodológico extremado por saber sujeito, sobretudo no trato com o que lhe era familiar, a fazer inferências equivocadas - e se prevenia quanto a isto de todos os lados contando como elementos de objetivação, tal como a estatística – é de se registrar que a paixão que Bourdieu ostentava, que se traduziu em uma obra tão vasta quanto diversa e de fôlego, rendeu-lhe, também, a observação de um amigo acerca de seu humor.

E por conta do humor “borboleta” (para falar como Fourier), que me instigava sem parar a novas pesquisas, novos objetos – ou melhor,

que me levava a reter quaisquer ocasiões de me apossar de novos campos de investigação -, é que talvez eu tenha me feito presente na totalidade do campo das ciências sociais, sem jamais ter desejado isso explicitamente e, sobretudo, sem a menor visão “imperialista” (BOURDIEU, 2005, p. 95).

Não obstante o “humor de borboleta”, a reconhecida paixão investigativa e o interesse pelos ambientes nos quais estava imerso, Bourdieu sempre procurou acentuar em seu *modus operandi* uma atitude de cientista tomando constante cuidado para não se fechar questões que são em tese conhecidas a partir da crença de um suposto conhecimento, ou seja, que se conhece sem de fato conhecer, ao menos que se investigue sistematicamente:

Ainda próximo da visão ingênua, da qual pretendo inclusive me dissociar, lanço-me numa espécie de descrição total, um pouco desenfreada, de um mundo social que conheço sem conhecer, como sucede em quaisquer universos familiares (BOURDIEU, 2005, p.89).

Esses cuidados para evitar sentenciar a partir do conhecimento familiar foram lições que tomamos de Bourdieu ao longo de toda a pesquisa desta tese, para além de suas teorias que nos permitiram a construção do objeto de estudo. Sabíamos que o campo no qual está inserida esta pesquisa, ou seja, a rede estadual de ensino público nos é “familiar”, pois sou capixaba, educador, formado em Letras, aluno egresso dessa rede. Poderíamos pensar que até temos as respostas prévias às perguntas da pesquisa, mas como ensina Bourdieu, nós não as temos sem a pesquisa que realizamos. Tão familiar como poderíamos chamá-lo de esotérico num exame honesto de consciência. Falar do sistema educacional é se admirar com uma vastidão e diversidade de regras, mecanismos de funcionamento interno, e sobretudo, hierarquias, típicas dos sistemas burocráticos mas também mescladas com doses de personalidade. Tudo isso se precisa compreender e respeitar em todas as etapas de interação com o campo.

2.2 OUTRAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E O “ESTADO DA ARTE”

Além de Pierre Bourdieu, apontado como o centro do aporte teórico desta tese, ela é enriquecida pelas reflexões mais pontuais de Roger Chartier (1994,1998,

2004 e 2009), Jean Paul Sartre (2004), Roland Barthes (2010), Antoine Compagnon (2012), Hans Ulrich Gumbrecht (1998). Também, acrescentamos à pesquisa debates presentes em Regina Zilberman (2001), Marisa Lajolo (1982, 2012) e Ezequiel Theodoro da Silva (2012, 2013, 2014).

Destacamos ainda a coletânea *Leitura subjetiva e ensino de literatura* (2013) que reúne Annie Rouxel, Neide Luzia de Rezende, Vicente Jouve, Catherine Mazauric, Violaine Houdart-Mèrot e Marlène Lebrum, como referência especialmente útil nas discussões sobre o ensino de literatura na escola. A par desta obra, também acorremos à *Leitura de literatura na escola* (2013), que conta com organização e colaboração de Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Rezende e Rita Jover-Faleiros.

Como é de esperar, na medida em que as questões específicas surgem, são acionados outros autores para uma análise mais profícua. Abaixo, expomos o “estado da arte” que buscamos desenhar para nele situar nosso objeto de estudo.

Outra perspectiva de diálogo adotada na tese diz respeito às pesquisas de mestrado e doutorado realizadas nos programas de pós-graduação da Ufes, tendo sido eleitos o PPGL e pelo PPGE¹³. Num segundo momento, tentamos uma sistematização mais ampla das pesquisas afins desenvolvidas também em programas de pós-graduação em âmbito nacional.

Sobre a busca na Ufes, os dois quadros abaixo trazem as principais dissertações e teses que mais se aproximaram deste trabalho e um terceiro quadro complementa as informações com o resumo das produções do PPGE.

¹³ O PPGL – Ufes foi criado em 1994 e desde então oferece o curso de Mestrado Acadêmico em Letras. A partir de 2010 passou a ofertar, também, o curso de Doutorado em Letras. A novidade mais recente é o Pós-Doutoramento, que foi implantado em 2012. O PPGE – Ufes foi criado em 1978 e oferece o curso Mestrado em Educação desde o seu surgimento. A partir de 2004 passa a oferecer o curso de Doutorado em Educação. O Programa apresenta os seguintes números: alunos formados (379 mestres e 141 doutores) e alunos regularmente matriculados (109 no mestrado e 87 no doutorado). Esses números estão disponíveis no *site* www.educacao.ufes.br, conforme consulta em: 11 de jun. de 2015.

Quadro 1 – Dissertações e teses do PPGL

	ANO	AUTOR	TÍTULO	ORIENTADOR
DISSERTAÇÕES	2015	Héber Ferreira de Souza	Apropriações do livro didático de literatura: um diálogo com alunos e professores	Maria Amélia Dalvi
	2015	Arnon Tragino	Livros, leituras e leitores: a literatura do Espírito Santo no vestibular da Ufes	Maria Amélia Dalvi
TESES	Observação: nenhuma tese foi desenvolvida no PPGL com um objeto de pesquisa com algum ponto de contato com as palavras-chave leitura, literatura e educação.			

Fonte: Do autor.

Entre as dissertações e teses disponíveis no banco de teses *online* do PPGL, foram encontrados 2 delas com pelo menos uma das palavras-chave selecionadas para a busca de anterioridade. Essas pesquisas foram apresentadas no âmbito do Mestrado em Letras e cobrem um período superior a 10 anos da defesa.

Não obstante apresentarem algum ponto de aproximação, nenhuma das teses, porém, elegeu a formação do professor de Língua Portuguesa, seus hábitos de leitura ou suas práticas de ensino como objeto da pesquisa. O livro didático, de um lado, e a presença da literatura do Espírito Santo no vestibular da Ufes, de outro, foram os pontos de partida para uma interseção entre os estudos literários e contexto educacional. Já no PPGE o cenário é diferente, tendo sido encontrado um conjunto maior de investigações no viés mais próximo à presente tese, conforme é demonstrado no Quadro 2.

O Quadro 2 apresenta 13 dissertações e 2 teses. Uma rápida leitura deste revela que os temas mais recorrentes nas dissertações são: prática docente em literatura (2 ocorrências), prática docente em leitura e práticas de estímulo à leitura (8 ocorrências), história do ensino da leitura e leitura literária e a formação de professores apresentaram 1 ocorrência cada. Portanto, nota-se um interesse mais recrudescente em pesquisas cujos objetos são a práxis docente de leitura e a prática de leitura, acentuadamente no Ensino Fundamental. Além disso, é possível observar a repetição da prática

metodológica do “estudo de caso” no desenvolvimento dos temas, tendo havido estudos em escolas municipais, estaduais e em um campus do Ifes. Entre esses trabalhos, o único que foge a esses campos mais recorrentes é aquele que se dedicou ao estudo da história do ensino da leitura no Espírito Santo.

Quadro 2 – Dissertações e teses do PPGE

	ANO	AUTOR	TÍTULO	ORIENTADOR
Dissertações	2013	Fábio Mota Salvador	A práxis docente im(possível) de literatura: teatro, subjetividade e engajamento social	Erineu Foerste
	2013	Eliete Aparecida Locatelli Vago	O ensino da leitura e práticas de formação de leitores na escola primária de Santa Teresa (ES) na década de 1960	Cleonara Maria Schwartz
	2013	Gisele Santos de Nadai	Práticas de leitura em turmas de quarta série do ensino fundamental em escolas da Prefeitura da Serra-ES	Cleonara Maria Schwartz
	2010	Elis Beatriz de Lima Falcão	História do ensino da leitura no Espírito Santo (1946-1960)	Cleonara Maria Schwartz
	2010	Luciana Domingos de Oliveira	O trabalho com a literatura na educação infantil	Cleonara Maria Schwartz
	2009	Isabel Cristina Gomes Basoni	A leitura no Ensino Médio: concepções de professores acerca das relações entre sujeitos e textos	Cleonara Maria Schwartz
	2008	Andressa Dias Koehler	Literatura e imaginação em espaços/tempo escolares: o ensino e a aprendizagem de literatura em questão	Regina Helena Silva Simões
	2008	Tereza Barbosa Rocha	Práticas de leitura nas séries iniciais do ensino fundamental: implicações para a formação do leitor crítico	Cleonara Maria Schwartz
	2008	Eliane Dias Martins	Leitura literária e formação de professores: uma parceria entre a universidade e a escola básica	Erineu Foerste
	2007	Eunice Negris Lima	Representações e práticas de incentivo à leitura no Espírito Santo, no período de 1997 a 2005	Cleonara Maria Schwartz
	2007	Fernanda Zanetti Becalli	O ensino de leitura no Programa de Formação de Professores Alfabetizadora (PROFA)	Cleonara Maria Schwartz
	2007	Eliane Loyola do Nascimento	A mediação pedagógica nas práticas de leitura de alunos de séries finais do ensino fundamental	Ivone Martins de Oliveira
	2006	Dilza Côgo	Práticas de leitura na alfabetização	Cláudia Maria Mendes Gontijo
Teses	2014	Geraldo Bassani	“Na boca da noite, um gosto de sol”: leitura e formação, literatura e ensino, em narrativas de Professores de Língua Portuguesa	Regina Helena Silva Simões
	2012	Letícia Queiroz de Carvalho	A leitura literária em espaços não escolares e a universidade: diálogos possíveis para novas questões na formação de professores	Erineu Foerste

Fonte: Do autor

Na perspectiva de organizar os trabalhos com maior aproximação temática com esta tese, foi feito um reagrupamento exclusivo de dissertações que desenvolveram discussões sobre formação, leitura literária e trabalho docente, conforme resumo a seguir:

Quadro 3 – Resumo do Quadro 2 de dissertações e teses do PPGE

	ANO	AUTOR	TÍTULO	ORIENTADOR
Dissertações	2013	Fábio Mota Salvador	A práxis docente im(possível) de literatura: teatro, subjetividade e engajamento social	Erineu Foerste
	2009	Isabel Cristina Gomes Basoni	A leitura no Ensino Médio: concepções de professores acerca das relações entre sujeitos e textos	Cleonara Maria Schwartz
	2008	Andressa Dias Koehler	Literatura e imaginação em espaços/tempos escolares: o ensino e a aprendizagem de literatura em questão	Regina Helena Silva Simões
	2008	Eliane Dias Martins	Leitura literária e formação de professores: uma parceria entre a universidade e a escola básica	Erineu Foerste

Fonte: Do autor.

Dessas 4 pesquisas selecionadas nesta segunda etapa de filtragem, duas delas se aproximam mais do que ora se pesquisa. Trata-se dos trabalhos de Andressa Dias Koehler e Eliane Dias Martins. A primeira se dedica à questão do ensino e da aprendizagem de literatura, ao passo que a segunda relaciona a leitura literária e a formação de professores por meio de uma parceria entre a universidade e a escola básica. Assim estão resumidos seus respectivos objetos de estudo:

Esta dissertação de Mestrado analisa em que medida as aulas de Literatura ministradas a um grupo de alunos de uma escola estadual do município da Serra, estado do Espírito Santo, potencializam expectativas geralmente associadas à experiência literária. [...] Procura, além disso, compreender a relação dos estudantes com a biblioteca disponível, e o trabalho do educador no sentido de aproximá-los desse ambiente. [...] Dentre os recursos metodológicos de coleta e análise de dados estão: observações nos diversos ambientes da escola, como sala de aula, biblioteca, pátio; entrevistas com alunos, professora e pedagoga; referencial teórico; minhas reflexões como professora de Língua Portuguesa e pesquisadora (KOEHLER, 2008, p. 06).

Esta investigação, vinculada à linha de pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores do Programa de Pós-Graduação em

Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e ao projeto “Formação e Prática do Professor de Literatura”, coordenado pelo Prof. Dr. Erineu Foerste, analisa aspectos do trabalho com textos literários em uma escola básica pública da periferia do município de Vila Velha, região metropolitana de Vitória – ES. A pesquisa investiga dimensões teóricas e práticas de projetos colaborativos que envolveram professores da escola com formação na área, pesquisadores da universidade e estudantes em fase de conclusão da Licenciatura em Letras/Português. [...] A pesquisa, de base qualitativa, parte da perspectiva da triangulação de dados, utilizando-se de anotações em diário de campo, observações, questionários, entrevistas e análise de documentos. As investigações permitem afirmar que esta parceria entre universidade e escola básica favorece a construção coletiva de alternativas para se repensar práticas não emancipatórias de trabalho com literatura (MARTINS, 2008, p. 06).

É possível depreender a partir da leitura dos fragmentos dos resumos de ambas as dissertações a natureza específica de seus objetos de estudo. Enquanto a primeira tem como campo a sala de aula de literatura de uma escola estadual do município de Serra-ES e volta seus olhos para as relações entre a leitura literária de alunos e a prática docente, a segunda tem como campo uma escola municipal de Vila Velha-ES em que vários atores do ambiente acadêmico vão se ater a questões ligadas à leitura literária e a formação de professores. Em ambos os casos a perspectiva da pesquisa apenas tem pontos de contato com esta pesquisa.

Dando sequência ao segundo movimento dos trabalhos reunidos no Quadro 2, a despeito das produções acadêmicas do PPGE com interface em leitura, literatura e educação, passa-se à análise das teses. Ao todo foram reunidas 2 pesquisas, respectivamente de Geraldo Bassani (2014) e Letícia Carvalho Queiroz de Carvalho (2012). Comparativamente ao número de dissertações, há uma redução acentuada no número de pesquisas em nível de doutorado dedicadas a esses temas discutidos aqui. Excertos dos resumos de tais pesquisas são úteis para a compreensão do que pretendem:

Busca compreender, por meio da perspectiva da História da Educação no Espírito Santo, a constituição da Literatura como disciplina escolar, bem como as estratégias de seu ensino, especialmente o uso do texto literário em sala de aula, ou em trabalhos extraclasse. Analisa a narrativa de professoras de Língua Portuguesa e Literatura brasileira, entres as décadas de 1960 e de 1980, época da instituição da Lei 5.692, de 1971, que concebia a educação como instrumento a serviço da racionalidade tecnocrática e desenvolvimentista. Lança mão, além das narrativas das professoras, de documentos, da letra da lei, de diretrizes oficiais, e de publicações acadêmicas e didáticas da época; orientando-se, para a análise, nas proposições de Ginzburg (2002, 2003, 2007), especialmente as

noções de multiplicidade de fontes e de relações de força (BASSANI, 2014, p. 09).

A pesquisa tem como objetivo o ensino de literatura na formação de professores, no que diz respeito às relações estabelecidas entre a Universidade e os espaços não escolares, a partir da crença no viés social da literatura e da leitura que não se configura apenas no interior do ambiente escolar, perpassando, pois, nossas relações e práticas sociais (BENJAMIN, 1996; FREIRE, 1987, 1996). Buscam-se responder questões como: é possível estabelecermos diálogos entre a literatura trabalhada na Universidade e a literatura vivida em espaços não escolares? Que professor de Literatura e Língua Portuguesa pretende-se formar nos cursos de graduação? Que mudanças poderiam ser realizadas nos estágios supervisionados de Letras-Português e Pedagogia a partir da inserção da leitura literária em projetos sociais que extrapolam o universo escolar (CARVALHO, 2012, p. 08).

Reforçando o que os dois excertos expõem sobre seus enfoques, é conveniente destacar na pesquisa de Geraldo Bassani, a retrospectiva histórica da literatura como disciplina escolar, com destaque para as práticas docentes quanto a essa “disciplina” e os usos do texto literário em sala de aula. O ponto alto do trabalho seria a ocorrência do estudo das narrativas de professoras de Língua Portuguesa entre as décadas de 1960 e 1980, conforme enfoque dado no título lírico do trabalho *“Na boca da noite, um gosto de sol”: leitura e formação, literatura e ensino, em narrativas de Professoras de Língua Portuguesa*.

A pesquisa de Letícia Carvalho e Silva, pelo anúncio feito no título do trabalho, *A leitura literária em espaços não escolares e a universidade: diálogos possíveis para novas questões na formação de professores*, aponta uma semelhança mais direta com nossa proposta de pesquisa. Porém, ao trazer à tona a formação do professor em relação à leitura literária, o faz no nível da graduação. A pesquisadora especula a respeito de qual perfil de professor de Literatura e Língua Portuguesa se quer formar na universidade. Outras questões importantes são o interesse pela oposição existente entre o cânone literário estabelecido pela academia e a literatura lida em espaços definidos como não escolares, o viés social da leitura literária (interesse comum com nossa pesquisa) e inserção de textos literários em projetos sociais de fora da escola.

Além das consultas realizadas no banco de dissertações e teses do PPGL e do PPGE da Ufes, em âmbito nacional consultamos o Banco de Teses da

Capex¹⁴. Nessa busca foram encontradas iniciativas de pesquisa a partir da definição de palavras-chave como método de consulta. Convém lembrar que esse esforço de pesquisa de anterioridade se dá em função da necessidade de se propor um objeto de pesquisa que apresente em alguma medida ser inédito e relevante para a ciência e para a sociedade. No Quadro 4, estão compilados os trabalhos que se inserem numa perspectiva de intercâmbio com esta pesquisa em curso:

Quadro 4 – Dissertações e teses do Banco de Teses Capes

	ANO	AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	ORIENTADOR
Dissertações	2012	Bianca Cristina Buse	Leitura, para que te quero: a literatura e o Ensino Médio	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Tânia Regina Oliveira Ramos
	2012	Maria da Conceição de Jesus Ranke	O lugar da fruição em aulas de literatura em um centro de Ensino Médio de Araguaína	Fundação Universidade Federal do Tocantins (FUFT)	Hilda Gomes Dutra Magalhães Co-orientadora: Luiza Helena Oliveira Silva
Teses	2011	Ernani Mugge	Ensino Médio e educação literária: propostas de formação do leitor	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Regina Zilberman

Fonte: Do autor.

Nessa primeira etapa de consulta ao banco de teses foram elencados os seguintes descritores: *formação de professor, leitura literária e prática de ensino*. O resultado dessa iniciativa culminou em 10 registros, a partir dos quais foram destacadas 2 dissertações e 1 tese. Das três pesquisas em destaque, conforme critério de busca definido aqui, a tese de Ernani Mugge dispõe de maior aproximação temática com este trabalho. De acordo com resumo do autor,

A presente tese defende a presença da literatura no ensino médio com a justificativa de que, quando possibilitado o exercício crítico de análise de textos, ela desempenha papel relevante na formação do aluno. Entende-se, assim, que, pela sua função formadora e social, a leitura literária constitui-se em um direito do aluno. O trabalho proposto evidencia uma concepção que privilegia a obra literária em

¹⁴ O Banco de Teses da Capes é parte do Portal de Periódicos da Capes. Apresenta resumos de dissertações e teses defendidas desde 1987. O Banco se alimenta de informações fornecidas diretamente pelos programas de pós-graduação de todo o país.

detrimento do texto literário em seu aspecto operacional. Para justificar sua necessidade e mostrar a viabilidade da execução de projetos de leitura dessa natureza, apresenta-se um diagnóstico do ensino médio na atualidade e um estudo sobre a interdisciplinaridade, cuja prática é sugerida pelas novas orientações ministeriais. Além disso, com o intuito de discutir o conceito de letramento, recupera a trajetória da leitura literária no ensino médio (MUGGE, 2011, p. 08).

Como é possível observar, a proposta de pesquisa acima constitui-se de um interesse central por discutir os benefícios da presença da literatura no Ensino Médio. Numa segunda etapa de buscas, a fim de filtrar o processo, utilizamos os seguintes descritores: *Leitura, literatura e educação*. Foram encontrados 253 registros.

A leitura atenciosa de cada um dos títulos das dissertações e teses surgidas na tela e do resumo dos trabalhos propiciou o destaque das pesquisas reunidas no Quadro 5 a seguir:

Quadro 5 – Dissertações e teses do Banco de Teses Capes

(Continua)

ANO	AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	ORIENTADOR	
Dissertações	2011	Edit Maria Alves Siqueira	Reflexões acerca formação literária dos alunos do Ensino Médio das escolas públicas estaduais de Viçosa	Universidade Federal de Viçosa (UFV)	Elisa Cristina Lopes
	2011	Maria Auxiliadora C. Wanderley	A formação do professor e a literatura a terceira margem	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Mary de Andrade Arapiraca
	2011	Kelly Cristina Costa Martins	Da leitura, à literatura ao letramento literário: a prática docente em foco	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/ Presidente Prudente	Renata Junqueira de Souza
	2011	Lícia Mara Pinheiro Rodrigues Delano	As leituras literárias na constituição do sujeito professor-leitor	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMGs)	Sônia da Cunha Urt
	2012	Carine Winck Lopes	Práticas de leitura de professores na contemporaneidade & literatura de autoajuda	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Maria Stephanou
	2012	Danielle Ayres Silva	O ensino de literatura no Ensino Médio de uma escola da rede pública do estado do Paraná: um estudo de caso	Universidade do Oeste Paulista	Sérgio Fabiano Annibal
	2012	Ivla Cristina Gomes	Cultura leitora do professor e a prática pedagógica na formação de alunos leitores de literatura na escola fundamental	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRGN)	Marly Amarilha

Quadro 6 – Dissertações e teses do Banco de Teses Capes

(Conclusão)

	ANO	AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	ORIENTADOR
Teses	2011	Daniela Maria Segabinazi	Educação literária e a formação docente: encontros e desencontros do ensino de literatura na escola e na universidade do século XXI	Universidade Federal da Paraíba/ João Pessoa	Socorro de Fátima Pacífico Barbosa
	2011	Ernani Mugge	Ensino Médio e educação literária: propostas de formação do leitor	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Regina Zilberman
	2012	Gisleni Bertoni de Almeida	Representações docentes no EM: leitura, escrita e aprendizagem em por competências no currículo do estado de São Paulo	Universidade de São Paulo (USP)	Silvia de Mattos GasparianColello

Fonte: Do autor.

A análise do Quadro 6 acima revela uma diversidade de pesquisas no âmbito do interesse encerrado pelas palavras-chave *leitura, literatura e educação*. Ao todo são 10 trabalhos selecionados, dois quais 7 são dissertações e 3 teses. Os recortes temáticos estão organizados basicamente em três eixos: a constituição do professor-leitor, o ensino de literatura no Ensino Médio e, por último, as práticas docentes. Entre dissertações e teses, duas pesquisas se destacam por se aproximarem mais do objeto de pesquisa desta tese. Trata de *As leituras literárias na constituição do sujeito professor-leitor* e *Educação literária e a formação docente: encontros e desencontros do ensino de literatura na escola e na universidade do século XXI*, respectivamente de Lícia Mara Pinheiro Rodrigues Delano, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e Daniela Maria Segabinazi, da Universidade Federal da Paraíba. Esses dois trabalhos têm em comum fazer a associação entre a leitura literária e a formação docente. Em ambos há uma atenção à literatura e à formação do docente.

Ao completar o circuito de busca de anterioridade, tendo passado pelos bancos de dissertações e teses do PPGL, PPGE e o da Capes é possível afirmar que não foi encontrado nenhuma pesquisa que reproduzisse o objeto de estudo desta pesquisa de tese. Nenhuma dissertação ou tese que se atém quer à rede estadual, ainda mais especificamente do Espírito Santo, quer a uma

problemática que exponha a formação do “*habitus*” leitor dos docentes de Ensino Médio de Língua Portuguesa de maneira a caracterizar *quem* está à frente da formação literária das gerações futuras de leitores (ou não leitores) brasileiros. Evidencia-se assim a pertinência deste estudo que busca apresentar alguns resultados inéditos e submetê-los à análise visando a contribuir, dentre outros, para se conhecer um pouco mais dos obstáculos e dos facilitadores da leitura literária num grupo, em tese, privilegiado, a dos professores da disciplina Língua Portuguesa.

3 O VIÉS SOCIAL DA LEITURA LITERÁRIA

O primeiro capítulo desta tese teve como eixo de sua abordagem uma história de mudança de vida relacionada com o acesso à leitura literária. No segundo capítulo, o sociólogo Pierre Bourdieu foi trazido e, provavelmente, se pôde notar que este, mediante sua reflexão a respeito da formação do *habitus* e da atividade intelectual, muito havia influenciado meu intento anterior de autoanálise com um viés sociológico. Sua obra tem como objetivo pensar simultaneamente as forças que mantêm e as que mudam a sociedade, a tensão incessante entre agência humana e estrutura que acaba por configurar o “campo social”, onde os atores sociais são os jogadores, mas não inventam do nada as regras da competição. Conhecê-las, adquirir algumas habilidades específicas e, por fim, quem sabe, subverter o campo é uma possibilidade, mas nada tão fácil. Neste capítulo, perguntamos sobre a formação do leitor literário no atual panorama cultural, educacional e comunicacional brasileiro e como mudanças nestes poderiam ser viabilizadas.

A pesquisa nacional *Retratos da Leitura no Brasil 4*, assim como as edições de 2000, 2007 e 2011, iniciativa do Instituto Pró-Livro com apoio de vários órgãos ligados ao livro e à leitura, traz um cenário em que a leitura aparece como uma atividade secundária entre os brasileiros. O termo usado para caracterizar o cenário traz imanente uma alta dose de eufemismo, uma vez que os dados trazidos à tona indicam uma necessidade enorme de se discutir um projeto nacional para promover e fomentar a leitura. A compreensão generalizada de que é imprescindível contar com um plano nacional de leitura corrobora a existência de um papel social para ela relacionado ao que se convencionou chamar de formação para a cidadania. Existe um sentido social no projeto de construir uma sociedade de leitores no Brasil. O acesso e a prática de leitura impedem a reserva de informação e possibilitam um fluxo de informação emancipador. No entanto, quando se analisa a penetração da leitura entre os brasileiros das classes mais baixas da população, notam-se barreiras importantes, conforme indicam todas as edições da pesquisa a que aludimos aqui.

Para o desenvolvimento da leitura é desejável que as condições econômicas, individuais e coletivas, estejam a favor do leitor. Do ponto de vista individual pode acontecer o inverso, ou seja, para a ascensão individual nas sociedades modernas, a leitura é um componente essencial. Então o círculo é o seguinte: sociedades desenvolvidas criam programas de leitura complexos com vistas à promoção individual de seus cidadãos. Para a prática sistemática da leitura é mister algumas garantias estruturais (boa moradia, boa escola, segurança e acesso a bons serviços de saúde), que por sua vez garantem que os cidadãos envolvidos no processo se desenvolvam social e continuamente. Dados da pesquisa citada acima indicam um cenário de pais que não leem, crianças que não ganhavam livros de presente, a tevê como principal forma de lazer, pessoas sem treino para a atividade intelectual em geral, a leitura se caracterizando como uma atividade extremamente incipiente, conforme será demonstrado em detalhes na Tabela 1 do Capítulo 4 desta tese.

Jorge Werthein, no artigo “Leitura e Cidadania”, sua contribuição para o livro que analisa os resultados de 2007 da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil 2*, faz uma associação inequívoca entre leitura e desenvolvimento social. Para o pesquisador:

Leitura e cidadania têm tudo a ver. É um binômio correto, objetivo, que anuncia a estreita relação entre uma ação de governo e sua consequência na vida dos nacionais. Ao tempo da colônia, o governante proibia a leitura e a difusão do conhecimento. O propósito era não formar cidadãos, privilégio admitido apenas aos membros da elite. O país democrático, que abre espaço para que os contrários convivam em paz dentro do mesmo espaço político, precisa oferecer mais e mais oportunidades a todos para aprender, conhecer, ler e, por intermédio desse caminho, se transformar em cidadãos de fato e de direito (WERTHEIN, 2008, p. 43).

Sérgio Leite no artigo “Alfabetizar para ler. Ler para conquistar a plena cidadania”, uma contribuição para a análise dos resultados de 2011 da *Retratos da Leitura no Brasil 3*, propõe um enlace entre sistemas educacional e sistema de produção. A abordagem proposta por ele talvez indique justificativas para a situação da leitura no Brasil advindas do nosso processo histórico e da forma que se deu a relação entre ambos os sistemas. Enquanto alguns países ocidentais passaram por um processo de grafocentrização com a escrita ocupando um lugar de centro nas relações sociais, nosso desenvolvimento esteve basicamente ligado à oralidade. Não houve por um grande período a

permissão que a população nascida nas colônias tivesse domínio das funções da escrita. No entanto, Sérgio Leite ressalva que os setores “[...] economicamente dominantes sempre tiveram garantidas as condições sociais e culturais necessárias para sua formação de acordo com as melhores condições e oportunidades educacionais” (LEITE, 2012, p. 72).

Para o pesquisador, a escola só passa a ser questionada quando precisa responder às demandas do sistema de produção. Falamos aqui do Brasil que começa, nalgum sentido, a se modernizar, sobretudo, a partir de 1808, com a vinda da Família Real e um contexto internacional em que, em pouco tempo, os ingleses imporão uma nova feição ao capitalismo.

O desenvolvimento da leitura na perspectiva individual guarda importantes ligações com a perspectiva coletiva e a conjuntura do Estado. Existem relações reflexivas nos dois cenários quando consideramos o papel emancipador do acesso direto à cultura letrada pelas pessoas e pelas sociedades. Assim, leitura e cidadania estão uma para outra de forma inseparável e colocadas como condição numa relação de coexistência. A interação social oriunda do acesso de todos ao livro e à leitura é característica relevante na constituição de um Estado igualitário, conforme aponta Antonio Candido (1995) em epígrafe.

3.1 A LEITURA NO HORIZONTE SUBJETIVO E INTERSUBJETIVO DA CONQUISTA DA EMANCIPAÇÃO

Tânia Rösing (2012), cujas pesquisas têm como foco a leitura e a formação do leitor, é contundente a respeito da potencialidade formadora e, sob certo aspecto, subversiva da leitura. No texto “Esse Brasil que não lê” alerta para o fato de os censores ligados aos governos ditatoriais terem tomado atitudes radicais contra a cultura letrada:

O reconhecimento do potencial do livro como elemento transformador da realidade e, portanto uma ameaça aos que detêm o poder, tem sido causa de distintos episódios de destruição de bibliotecas, de roubo e queima de livros em diferentes formas ao longo da história da humanidade. Livros são perigosos. Escritores são perigosos.

Literatura pode transformar pessoas passivas em sujeitos críticos, portanto, mais que perigosos (RÖSING, 2012, p. 94).

Mais adiante, no mesmo texto, Rösing recupera um período da história brasileira, o Estado Novo de Vargas, em que houve uma vigilância acirrada quanto às publicações importadas e ao teor dos conteúdos dos livros ditos “didáticos”. Em relação àquelas, o objetivo era manter sem mácula o que o governo entendia por sentimento de nacionalidade, em tempos de construção da identidade nacional, cabendo-lhe o controle sobre o que se podia ou não se tornar fonte de conhecimento. O jogo de poder instaurado de forma autoritária favoreceu, assim, o “reavivar da fogueira” da Idade Média. Ressurgia a intolerância na aurora dos primeiros decênios do século XX e, com isso, na triste história do país, num mundo que via a Europa mergulhar em duas grandes guerras, uma delas a gerar o holocausto judeu. Antes de Getúlio Vargas se vir levado a apoiar as forças aliadas, ele mesmo editava em seu Estado de Exceção a censura no país:

No Brasil, durante a ditadura do presidente Getúlio Vargas, período marcado por mudanças de diferentes naturezas, de desorganização da educação no país, aconteceram importantes retrocessos nessa área. Apesar de os princípios educacionais, direcionados à formação intelectual dos estudantes, estarem explicitados na Constituição, nesse período são realizadas queimas de livros. Proíbe-se a importação de publicações consideradas prejudiciais ao sentimento de nacionalidade, controlam-se conteúdos de livros didáticos. **As funções de censura são lideradas por integrantes do Instituto Nacional do Livro** (RÖSING, 2012, p. 95, destaque nosso).

Ana Maria Machado, que ocupa a cadeira número 1 da Academia Brasileira de Letras – ABL e a presidiu no biênio 2012-2013, procura a partir do lugar que ocupa e do que representa na discussão sobre o papel da leitura e especialmente da leitura literária, caracterizar essa atividade como essencial sob vários aspectos. O principal deles é a função social humanizadora, a imersão profunda no conhecimento com as outras pessoas. Para a escritora:

[...] é fundamental que as políticas públicas partam do pressuposto de que ler literatura não é um rele prazer de diletantes ou uma atividade elitista, um luxo ou sobremesa para quem ainda tiver apetite depois de se empanturrar de conhecimentos objetivos adquiridos em leituras utilitárias, escolares e obrigatórias. A literatura nos permite viver outras vidas além da nossa, é verdade. Mas isso não significa escapismo ou fuga da realidade. Pelo contrário, representa a oportunidade de uma experiência humana única e insubstituível. Implica uma imersão mais profunda na relação com as outras pessoas, porque nos faz compreender as diferenças que existem entre todos nós e perceber de quantas semelhanças somos feitos, apesar de toda essa diversidade (MACHADO, 2012, p. 59).

Ao apontar a leitura literária como forma de autoconhecimento e conhecimento do outro, Ana Maria Machado aponta também seu potencial sociológico, mediante a articulação ou tensionamento do horizonte individual com o horizonte coletivo. Por sua vez, o argumento da função social humanizadora é criticado por Márcia Abreu para quem “Uma definição de Literatura como fonte de humanização não se sustenta diante do fato de que há gente muito boa que nunca leu um livro e gente péssima que vive de livro na mão” (ABREU, 2006, p. 83). A autora recupera Terry Eagleton, em seu trabalho *Teoria da Literatura: uma introdução* (1983) que menciona como os comandantes nazistas passavam suas horas de lazer com um volume do Goethe, sem que qualquer sensibilidade advinda da leitura pudesse intervir na consciência de suas ações genocidas. Em verdade, a autora retoma a argumentação da primeira geração da Escola de Frankfurt¹⁵ ao denunciar a perversão do esclarecimento (a razão iluminista) que permitiu que a racionalidade instrumental se separasse em absoluto de qualquer pretensão humanista e alcançasse sua tecnificação máxima.

Retomando, porém, Ana Maria Machado, em seu relevo aos aspectos da função social da leitura, afastamo-nos do pessimismo da primeira geração de Frankfurt e nos aproximamos da segunda geração mediante a teoria habermasiana que propõe a comunicação plena (“fala ideal”) como diretriz para se impor “freios” ao sistema (economia e política). Ainda assim, Machado admite que certas competências ligadas à leitura necessitam do Estado e de níveis básicos de satisfação econômica para que se desenvolvam. A autora remete-se, portanto, a um círculo vicioso há muitos anos reconhecido, segundo o qual

Famílias com baixa escolaridade e com reduzido (ou inexistente) acesso a bens culturais matriculam nas escolas crianças ávidas por conhecimento e educação. Lá, elas encontram professores muitas vezes oriundos de famílias igualmente com baixa escolaridade e reduzido acesso a bens culturais, despejados no mercado de trabalho que não lhes dá oportunidades, não os remunera condignamente e ainda lhes nega recursos essenciais ao bom desempenho da profissão (MACHADO, 2012, p. 58).

¹⁵ O Instituto de pesquisa social, mais tarde conhecido como Escola de Frankfurt, foi fundado em 1924 filiado à Universidade de Frankfurt. Os primeiros 10 anos de existência, antes de ser fechado pela polícia nazista, abrigaram pesquisas sobre a história do socialismo. Dentre seus quadros da primeira geração - muitos judeus-alemães assimilados, forçados a migrar - Adorno e Horkheimer desenvolveram nos EUA o debate da indústria cultural e da cultura autoritária.

Nos termos de Bourdieu, a compreensão de que o desenvolvimento individual está inelutavelmente ligado ao acesso ao capital cultural e, nessa perspectiva, o desenvolvimento da leitura liga-se ao processo de socialização em sentido mais amplo, assim faz-se necessário romper o círculo vicioso a que aludiu Ana Maria Machado. Nessa direção, Marisa Lajolo (2012) aponta iniciativas que julga relevantes para a promoção e qualificação da leitura nos últimos 50 anos no Brasil:

Quadro 7 – Iniciativas para promoção e qualificação da leitura

ANO	INICIATIVA
1968	Criação/fundação da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), setor brasileiro da Internacional Boardon Books For Young People (IBBY), órgão consultivo da UNESCO.
1981	Fundação da Associação de Leitura do Brasil.
1982	Inauguração do Projeto Ciranda de Livros (Vigente até 1985).
1983	As Jornadas Literárias de Literatura de Passo Fundo tornam-se nacionais.
1984	Inauguração do Programa Nacional de Salas de Leitura (vigente até 1996).
1997	Inauguração do Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE).
2001	Divulgação dos resultados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (1).
2003	Promulgação da Lei Nº 10.753 – LEI DO LIVRO.
2004	Programa Fome de Livro: OBJETIVO – dotar toda cidade brasileira com uma biblioteca pública.
2004	Criação da Câmara Setorial do Livro, Literatura e Leitura – CSLLL.
2004	Desoneração do PIS/CONFINS.
2005	Existência de bibliotecas em 90% dos municípios brasileiros (Minc).
2006	Lançamento do Plano Nacional do Livro e da Leitura: “conjunto de projetos, programas, atividades e eventos na área do livro, leitura, literatura e bibliotecas em desenvolvimento no país empreendidos pelo Estado (em âmbitos federal, estadual e municipal) e pela sociedade. A prioridade é transformar a qualidade e a capacidade do Brasil e trazer a leitura para o dia-a-dia do brasileiro”.
2006	Criação do Instituto Pró-livro: “associação de caráter privado e sem fins lucrativos mantida com recursos constituídos, principalmente, por contribuições de entidades do mercado editorial, com o objetivo principal de fomento à leitura e à difusão do livro (CBL, SNELL, Abrelivros).
2008	Divulgação dos resultados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2) cobrindo amostra representativa da população brasileira maior de 5 anos e estabelecendo como leitor “quem leu um livro nos três últimos meses anteriores à pesquisa” a pesquisa levanta que 48% dos entrevistados não leram nenhum livro nesse período três meses anteriores à pesquisa; 45% não leram um livro nos doze meses anteriores à pesquisa; que a leitura ocupa o 4º ou 5º lugar na preferência. 50% dos entrevistados apontam falta de tempo para a leitura.
2011	Lançamento do Livro PNLL: Plano Nacional do Livro e da Leitura (Textos e História: 2006 – 2010) Castilho Marques Neto, J. (Org.), Guedes, R. e Vale, L. d (co-org). Cultura Acadêmica.

Fonte: Marisa Lajolo (2012).

Não obstante o quadro proposto por Lajolo compreender um período de 50 anos, é apenas nos últimos 20 que podem ser observadas iniciativas que se inserem mais drasticamente na democratização do acesso ao livro. A década de 1970, por exemplo, não registra nenhuma iniciativa a esse respeito. Esse hiato pode indicar uma relação direta com o que está acontecendo no âmbito da política e economia do Brasil naquele momento.

3.2 UMA REVOLUÇÃO QUE NASCE DO ACESSO AO CAPITAL CULTURAL E DO ACESSO AOS LIVROS

Roger Chartier, dedicado ao estudo das práticas culturais nas sociedades do Antigo Regime, predominantemente na França pré-revolucionária, associa a Revolução Francesa ao acesso a bens culturais por parcela da sociedade que desafiaria o privilégio dos nobres, entre eles, o livro. Chartier (2009) destaca o fato de que a cultura escrita une atores dispersos que poderão e deverão confrontar a ideologia que os exclui do acesso a direitos. Explicita ainda o quão opressor pode ser o poder que, para justificar sua preservação, desqualifica e destrói textos e autores, atribuindo-lhes um potencial “subversivo”:

A cultura escrita é inseparável dos gestos violentos que a reprimem. Antes mesmo que fosse reconhecido o direito do autor sobre sua obra, a primeira afirmação de sua identidade esteve ligada à censura e à interdição dos textos tidos como subversivos pelas autoridades religiosas e políticas. [...] As perseguições são como que o reverso das proteções, privilégios, recompensas ou pensões concedidas pelos poderes eclesiásticos e pelos príncipes. O espetáculo público do castigo inverte a cena da dedicatória. A fogueira em que são lançados os maus livros constitui a figura invertida da biblioteca encarregada de proteger e preservar o patrimônio textual. **Dos autos-de-fé da Inquisição às obras queimadas pelos nazis, a pulsão de destruição obcecou por muito tempo os poderes opressores que, destruindo os livros e, com frequência, seus autores, pensavam erradicar para sempre suas ideias** (CHARTIER, 1998, p. 23, destaque nosso).

Chartier pavimenta sua hipótese de trabalho sobre as origens culturais da Revolução de 1789 e traz historiadores como Alexis de Tocqueville, Hippolyte Taine e Daniel Mornet, que relacionam o livro à internalização de ideias revolucionárias.

Assim esses três autores, **cada um à sua maneira, entenderam a formação da opinião na França pré-revolucionária como um processo de internalização, por parte de um número cada vez maior de leitores**, das maneiras de pensar propostas pelos textos filosóficos. Carregadas pela palavra impressa, as novas ideias conquistavam a mente das pessoas, moldando sua forma de ser e propiciando questionamentos. Se os franceses do final do século XVIII moldaram a Revolução foi porque haviam sido, por sua vez, moldados pelos livros. [...] Essa é minha hipótese de trabalho, embora eu me reserve o direito de expressar algumas dúvidas ao longo do caminho (CHARTIER, 2009, p.115, destaque nosso).

Isso só foi possível, segundo Chartier, em função do que vinha acontecendo na França quanto ao acesso, à circulação de livros e às novas formas de ler. O Reino foi invadido por uma quantidade enorme de textos escritos embalados sob as mais variadas formas, com destaque para um tipo de obra que a historiografia denomina de “filosófica”. Esses textos estavam impregnados de uma visão social, crítica e completamente desfavorável ao absolutismo real. A representação da monarquia nessas obras colocava em xeque sua legitimação religiosa além de expô-la ao escárnio público, mediante as ironias e as sátiras. Então,

Com bastante segurança, sim, de acordo com Robert Darnton, que tem poucas dúvidas de que a difusão em larga escala dessa literatura crítica e denunciatória, que cresceu tanto em fluxo quanto em virulência durante as duas últimas décadas do Antigo Regime, transformou profundamente a representação da Monarquia minando seus mitos fundamentais, ridicularizando os rituais por meio dos quais ela se expressava e fazendo que os franceses se acostumassem a pensar em si mesmos como vítimas de um Estado arbitrário e decadente. Assim, os livros “filosóficos”, qualquer que fosse seu intento, produziram uma verdadeira “erosão ideológica” que pode ter tornado inevitável a ruptura revolucionária (CHARTIER, 2009, p. 132).

Essas obras, investidas de alto poder incendiário, provocaram uma enorme demanda no incipiente mercado consumidor. Para suprir a procura:

Surgiram novas fórmulas comerciais para satisfazer a demanda desses leitores (que com frequência excediam seus recursos), como os *cabinets de lecture* abertos por livreiros após 1760, e lojas e bancas de empréstimos que permitiam às pessoas ler sem comprar. Assinantes dos *cabinets de lecture* pagavam uma taxa mensal que variava de dez a vinte libras em troca do direito de ler ou pegar obras por empréstimo, às quais de outra forma não teriam acesso: jornais e periódicos (cujo preço de assinatura era elevado), livros de referência maiores, como dicionários, enciclopédias e almanaques, bem como as obras filosóficas e literárias mais recentes (CHARTIER, 2009, p. 116).

Além dos já citados gabinetes de leitura, empreendimentos visionários sob vários aspectos, havia ainda outras iniciativas que visavam à circulação em

massa de informação escrita. São os casos das câmaras de leitura e das sociedades literárias. Eram cenáculos em que os leitores, mediante regras estatutárias e o pagamento de uma mensalidade, podiam usufruir de livros, periódicos, revistas e ainda do convívio de outros leitores e escritores, no caso das sociedades literárias.

Chartier, por meio de inventários, mostra, em sua conhecida história do cotidiano, a representação do livro num contexto de sua valorização bem como sua penetração em vários setores sociais. São estes os números a que chega:

Entre 1665 e 1702, numa amostra de duzentos inventários, os artesões, negociantes e burgueses contam 16,5%; os oficiais e pessoas togadas 32,5%; e os fidalgos e cortesãos 26% - o que sem dúvida, é muito diferente de seu peso na cidade. Em meados do século XVIII, a porcentagem de inventários mencionando livros varia grandemente segundo as diferentes categorias sociais. No ponto mais alto, seis grupos em que mais de um inventário entre dois descreve livros: os escritores e bibliotecários (100%), os professores (75%), os advogados (62%), o clero (62%), os oficiais do parlamento (58%), os nobres da Corte (53%). Na outra ponta da escala, os grupos em que o livro se encontra em menos de 15% dos inventários: os negociantes (15%), os operários e empregados (14%), os mestres artesãos (12%), os homens de pequenos ofícios (10%). Os criados (19%) e os burgueses de Paris (23%) fazem uma figura um pouco melhor (CHARTIER, 2004, p. 177).

Esses dados não deixam margem para dúvidas quanto à presença do livro na vida dos franceses nesses anos que antecederam a Revolução, em que pese que uma grande maioria da população possa destes círculos estar excluída, sobretudo, no campo. É verdade que a leitura atenciosa dos números revela a presença mais recrudescente do livro nas classes sociais mais ao topo da pirâmide social. Entretanto, alguns grupos sociais, mesmo localizados na base da pirâmide, gozavam de algum privilégio do acesso à cultura escrita, nalguns ofícios mais especificamente. Há menção a homens de pequenos ofícios (10%), mestres artesãos (12%), operários e empregados (14%) e criados (19%). Um baixo percentual, ainda assim digno de nota. Chama atenção também a declaração de posse de livros dos professores franceses. Outra conclusão a que se chega facilmente tem a ver com a seriedade no tratamento da cultura escrita pelos principais líderes revolucionários. Essa forma de ver a leitura e o livro tem tradução entre os principais baluartes intelectuais da Revolução. Rousseau, conforme pesquisa de Chartier, apregoava que

[...] a leitura deve ser coisa séria, implicar a participação ativa do leitor, modificar seus pensamentos e sua existência. A emoção, que

integra o leitor ao texto e inscreve o texto no leitor, torna-se assim mestra da vida com a condição de que as obras sejam lidas com atenção, tomadas e retomadas, meditadas e discutidas – o que implica como enuncia L. – S. Mercier, poucas leituras mas racionais, e não a multiplicação de livros lidos mal e apressadamente. Alguns dos leitores do século XVIII tomaram as instruções ao pé da letra e se tornaram, de fato, o leitor implícito e ideal desenhado pelo autor (CHARTIER, 2004, p. 219).

A análise de Chartier contribui diretamente para exemplificar as implicações que podem ter a disseminação da leitura numa sociedade. Sua hipótese de trabalho que, dentre várias outras tendências sociais existentes, associa a posse de bens culturais no cotidiano dos franceses à origem da Revolução Francesa, abre-nos caminho para sustentar o viés social da leitura. Porém, é relevante destacar a diferença em tudo no contexto de estudo de Chartier e o desta tese.

Para Antonio Candido, a quem já recorreremos, assim como para Silvia Castrillón, literatura e leitura estão inseridos na esfera do direito e da cidadania. Candido propõe:

Assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade” (CANDIDO, 1995, p. 175).

Castrillón arremata:

A leitura, cito novamente a Emília Ferreiro, é um direito, não é um luxo, nem uma obrigação. Não é um luxo das elites que possa ser associado ao prazer e à recreação, tampouco uma obrigação imposta pela escola. É um direito de todos que, além disso, permite o exercício pleno da democracia” (CASTRILLÓN, 2011, p.190).

Direito e democracia passam, desse modo, a compor o circuito que vínhamos compondo com ideias sobre leitura – literatura – cidadania, tendo como viés principal o papel social da leitura. Outro aspecto que se afigura como pacífico é a estreita associação entre leitura e autodesenvolvimento (*Buildung*), terminologia que se tornou preponderante na cultura alemã. Numa aproximação a Jürgen Habermas quanto à ação comunicativa esta é devedora da *Buildung* mas a expande uma vez que, para ele, o autoaperfeiçoamento individual não se dá exclusivamente na dimensão da subjetividade e no isolamento, mas somente na prática da intersubjetividade e na criação da chamada “esfera pública”, de maneira que é a sociedade civil locus da solidariedade e fonte moral da integração social (MIGLIEVICH-RIBEIRO &

COUTINHO, 2006, p.24). O desenvolvimento em todos os seus aspectos ou a ação comunicativa plena precisa contar com indivíduos constituídos pela cultura e, em nossa argumentação, constituídos pelo acesso ao livro e à leitura. Fabiano dos Santos Piúba, subdiretor de Leitura, Escrita e Bibliotecas do Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e Caribe, contribui assertivamente para sustentar esse ponto de vista, além de situar a questão no âmbito brasileiro:

As estatísticas nacionais quanto à leitura indicam que os brasileiros leem pouco e que a compreensão leitora de nossas crianças, jovens e adultos revela enormes dificuldades em relação à análise, interpretação e produção de textos. **Diante desse quadro, podemos dizer que não podemos mais pensar em desenvolvimento sem trabalharmos a dimensão estratégica da cultura e o direito ao livro e à leitura como direitos básicos de cidadania e formação** (PIÚBA, 2012, p. 218, destaque nosso).

Assegurar o acesso aos bens da cultura, incluindo o livro, é a condição geral compartilhada por todos nossos autores para a consecução da emancipação social. Destacamos, assim, a leitura como fonte de humanização, contestação social a toda forma de opressão e superação da alienação. Salientamos, contudo, o paradoxo no qual se insere o Estado assegurador de acesso aos bens culturais, pois ao mesmo tempo que exerce o seu papel de formar cidadãos e cidadãs, em certa medida, prepara contra si uma massa mais paramentada com as ferramentas da leitura que poderá vir a se posicionar criticamente contra ele. A próxima seção desta tese porá em perspectiva a relação entre leitura, literatura e Estado e nos aproxima do campo de pesquisa.

4 A RELAÇÃO DE IMBRICAMENTO ENTRE LEITURA, LITERATURA E ESTADO

A leitura do texto literário não é um ato casual. O indivíduo ao se lançar nessa atividade precisa contar com um conjunto mínimo de conhecimentos sistematizados que lhe dariam o *passaporte* para o ingresso num mundo que ainda pertence a poucos, sobretudo em nossa realidade brasileira. A paixão pela leitura, a descoberta dos voos ousados, arriscados e fortemente marcados pela adrenalina que ela pode proporcionar é fruto de um *habitus* específico. Seduzir-se por *Se um viajante numa noite de inverno* e *Ensaio sobre a cegueira*, respectivamente de Ítalo Calvino e Saramago, não torna ninguém melhor que ninguém, mas talvez se deva perguntar como se constroem os leitores de um e de outro e como se afastam pessoas desta experiência? Há algo, *a priori*, que impeça um ser humano de ler livros enriquecendo sua imaginação e sua vida?

Alguns não contestariam a força pujante da literatura capaz de mexer com os lugares mais recônditos da alma humana, provocando o que Kafka descreve a um amigo em carta de 1904 como a característica fundamental de um texto literário:

No fim das contas, penso que devemos ler somente livros que nos mordam e piquem. Se o livro que estamos lendo não nos sacode e acorda como um golpe no crânio, por que nos damos ao trabalho de lê-lo? Para que nos faça feliz, como diz você? Meu Deus, seríamos felizes da mesma forma se não tivéssemos livros. Livros que nos façam felizes, em caso de necessidade, poderíamos escrevê-los nós mesmos. **Precisamos é de livros que nos atinjam como o pior dos infortúnios, como a morte de alguém que amamos mais do que a nós mesmos, que nos façam sentir como se tivéssemos sido banidos para a floresta, longe de qualquer presença humana, como um suicídio. Um livro tem de ser um machado para o mar gelado de dentro de nós.** É nisso que acredito (KAFKA apud MANGUEL, 2004, p. 113, destaque nosso).

A leitura de gêneros literários, entretanto, não chega a crescer simetricamente ao processo de alfabetização, em que pese este fator seja considerado objetivamente fundamental para se ter um país de leitores ou não. O desenvolvimento do hábito de leitura literária não é garantido apenas com o acesso à leitura nem se trata apenas de ter ou não livros à disposição. Para um contingente expressivo de pessoas no século XXI, a leitura literária mantém-se

como uma atividade excêntrica, que não tem lugar na rotina. No caso brasileiro recente, pode ser útil apontar e discutir alguns indicadores de leitura revelados pela pesquisa já mencionada *Retratos da leitura no Brasil 4*, conforme a Tabela 1:

Tabela 1 – Indicadores de leitura da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil

ITENS	
1	Para 49% dos brasileiros a leitura traz conhecimento e para 13% é uma atividade prazerosa.
2	A leitura de livros em papel ou livros digitais aparece como a 10ª opção de atividade para o tempo livre do brasileiro, enquanto a TV é a 1ª.
3	Entre gêneros literários e textuais a bíblia aparece em 1º lugar na preferência dos leitores, enquanto o romance figura em 4º e a poesia em 8º.
4	Entre os escritores de que mais gostam, Monteiro Lobato aparece em 1º lugar, Machado de Assis em 2º, Paulo Coelho em 3º e Maurício de Souza em 4º.
5	Para os brasileiros, o livro mais marcante é a <i>Bíblia. A Culpa é das estrelas</i> aparece em 2º na indicação, enquanto <i>Dom Casmurro</i> aparece em 12º lugar.
6	55% dos leitores escolhem os livros pelo tema.
7	Os professores (7%) e as mães (11%) são as mais fortes influências para a leitura.No entanto, 67% diz não ter sido influenciado por ninguém para gostar de ler.
8	64% das pessoas consideradas não leitores nunca ou quase nunca viam as mães lendo em casa.
9	79% das pessoas consideradas não leitores nunca ganharam livros na infância.
10	71% indicam a biblioteca como um lugar para estudar.
11	Entre os brasileiros que liam um livro no momento da pesquisa, interesse pessoal ou gosto pela leitura é o principal motivo.
12	4,96 livros é a média anual de leitura por habitante.
13	Apenas 15% dos entrevistados usam a internet para baixar e ler livros e 66% a utilizam para trocar mensagens no WhatsApp e Snapchat.

Fonte: Retratos da leitura no Brasil/Instituto Pró-Livro, 2015. Adaptado por nós.

Em artigo publicado para a edição de 2007 dessa pesquisa, Jéferson Assunção, chega à conclusão de que o leitor brasileiro é *clericalizado*, *infantilizado*, *escolarizado* e ignora publicações estrangeiras. A Bíblia é disparadamente o livro mais lido no Brasil, uma espécie de *best-seller* envolto numa atmosfera de respeito e devoção. Não é sem bons motivos que recebe

entre os religiosos o epíteto de “livro da vida”. Além disso, de uma lista de 30 livros indicados pelos brasileiros, 13 são obras infantis. E quanto à escolarização, das obras literárias presentes na lista, todas estão nos programas escolares. Por fim, quando o assunto é literatura estrangeira, as indicações mostram o leitor brasileiro conhecendo apenas *best-sellers* e livros-eventos. O livro-evento se apropria de seu *recall* editorial por ser um *best-seller* para capitalizar em outras frentes e linguagens da indústria cultural, como o cinema, as séries para tevê, musicais, etc. Os dados da Tabela 1, embora sendo da edição de 2015 da pesquisa, consolida em boa medida as conclusões de Assunção.

Essas conclusões, embora pessimistas em determinado grau, vão ao encontro do que pensava o então ministro Fernando Haddad no governo do PT acerca de um dos desafios do MEC, a saber, tornar a leitura literária um patrimônio de todos os brasileiros. Para o ministro, “Há muitos desafios: a formação de professores deve promover o gosto e o hábito pela leitura literária, de tal maneira que todos os nossos professores sejam leitores habituais” (HADDAD, apud MARQUES, 2010, p. 28).

A relação entre literatura e Estado também está presente dentre os fatores que interferem na leitura de textos literários numa população. O Estado com sua vocação de formador e planejador, tem a escola como um de seus organismos. Por sua vez, diz-se da escola que ela tem como responsabilidade propiciar aos cidadãos/alunos o contato com a literatura e a expressão dela. Nesse âmbito, cabem questionamentos: por que o Estado apresenta a literatura e como o faz? Há clareza na política educacional acerca do desiderato do ex-ministro Haddad, de que a leitura literária possa ser um patrimônio de todos os brasileiros?

É fato que a literatura poderá ser *de Estado* ou *contra o Estado*. No entanto, essa relação envolve um grau muito elevado de dinamismo em seu curso com muitas possibilidades de mudança no que tange à compleição do Estado, de um lado, e a compleição da literatura, de outro. Ser, porém, uma literatura contra o Estado não é um fato definitivo, mas transitório. Quando o motivo para tal passa ou cessa, muda também o *status* da relação, a literatura torna-se *de Estado*, o que poderá mudar novamente a qualquer momento. Na obra *Que é*

literatura? (2004), Sartre ao fazer uma retrospectiva do papel do escritor e do seu público até o século XIX, aponta para o dinamismo da relação do escritor com o Estado:

O triunfo político da burguesia, que os escritores haviam chamado com fervor transtorna fundamentalmente a sua condição e questiona a própria essência da literatura, parece que fizeram todos esses esforços só para preparar com mais segurança a sua própria perda. Ao identificar a causa das belas-letas com a da democracia política, sem dúvida nenhuma ajudaram a burguesia a tomar o poder, mas ao mesmo tempo se expunham, em caso de vitória, a ver desaparecer o objeto das suas reivindicações, isto é, o tema perpétuo e quase único dos seus escritos. Em suma, a harmonia miraculosa que unia as exigências próprias da literatura àquela burguesia oprimida se rompeu a partir do momento em que umas e outras foram atendidas. Enquanto milhões de homens se enfureciam por não poderem expressar os seus sentimentos, era belo exigir o direito de escrever livremente e de examinar tudo; mas a partir do momento em que a liberdade de pensamento, a liberdade de religião e a igualdade de direitos políticos são conquistadas, a defesa da literatura se torna um jogo puramente formal, que já não agrada mais a ninguém; é preciso encontrar outra coisa (SARTRE, 2004, p. 86).

No entanto, o quadro exposto nesta pesquisa revela que a literatura no Brasil tem sido *de Estado* na medida em que precisa contar com sua subvenção para continuar acontecendo de forma relevante e interferir no cenário da leitura. Desse modo, leitura, literatura e Estado coexistem num cenário de intersecção em que o cenário individual da prática de leitura relaciona-se com os mais amplos, do desenvolvimento da literatura e o da estruturação de uma política com tal fim pelo Estado, formando uma cadeia de resultados que repercutem entre si. Essa reflexão é interessante para nossa pesquisa, pois põe em evidência o papel do Estado que é, também, o mantenedor da escola pública e regulamentador da escola privada, o responsável pela formação inicial e continuada dos professores e ainda o principal cliente do sistema editorial brasileiro por meio dos programas oficiais de distribuição de livros didáticos e paradidáticos.

4.1 LEITURA E LITERATURA

A literatura tem sido manancial onde vão se servir as formas mais velozes de transmissão de narrativas e informações na sociedade midiática. Estão entre elas a novela de tevê, o cinema, os seriados, séries etc. Existe uma simplificação na forma, conteúdo e na linguagem dessas formas de entretenimento que favorece a sua difusão em larga escala. Lígia Averbuck é organizadora de uma coletânea de artigos que tem como ponto de partida a associação da literatura com a cultura de massa. É possível reconhecer nessa publicação a forma de influência que uma exerce sobre a outra. *Literatura em Tempo de Cultura de Massa* (1984) traz logo em sua apresentação, assinada pela organizadora, uma contribuição muito direta sobre como a cultura de massa se apropria do código da literatura:

A literatura (primeira forma absorvida pela cultura de massa), em sua transformação, permanece ainda, como grande foco irradiador, fornecendo a matéria-prima para o roteiro cinematográfico, o enredo da telenovela ou o texto da fotonovela. Assim, se as técnicas de representação enriquecem o acervo dos produtores de arte, hoje já se poderia falar num hibridismo de formas que, sem desprezar os meios específicos de cada uma delas, acrescenta novas representações. No sentido inverso, hoje não se escreve um romance como antes da era do cinema; é o que mostra toda uma literatura circulante, da melhor qualidade, e não apenas o *best-seller*, o romance policial ou outras formas de literatura de massa (AVERBUCK, 1984, p. 04).

Lígia Averbuck volta ao tema mais adiante no trabalho ao assinar o artigo “A Literatura, a Televisão, a Telenovela”. Mais uma vez é apontado o percurso feito pelo cinema e pela novela de tevê na busca da literatura como sua principal fonte:

No seio da cultura de massa, as diversas formas de produção artística se alimentam reciprocamente, ao mesmo tempo que se valem do acervo das obras da arte tradicional. Assim fez o cinema, nos seus primórdios, ao buscar seus motivos na literatura e no teatro, e nos dias de hoje, é a televisão que realiza este percurso. A telenovela, por exemplo, uma das mais bem sucedidas formas da tevê brasileira, tem se suprido, desde o seu início, de formas ficcionais tradicionais, sobretudo de romances (AVERBUCK, 1984, p. 177).

O leitor quando é exposto ao conteúdo da novela de tevê, da série ou algum outro gênero semelhante precisa desprender uma quantidade menor de energia para realizar sua tarefa de assimilação do conteúdo da obra com a qual está lidando. Na medida em que o exercício de interpretação mais sofisticado vai se tornando mais pontual e raro, quando ele é exigido o leitor se vê sem

condições de fazê-lo mais qualificadamente. O não leitor¹⁶, telespectador de tevê, fã de cinema, não conseguirá operar no texto verbal escrito como leitor, o que é completamente possível em caso contrário.

Não houve, no Brasil, uma instrução paralela em livros e leitura na medida do avanço promovido pela indústria cultural, de maneira que se pode falar em um explosivo número de “telespectadores ágrafos” (ASSUMÇÃO, 2000). Portanto, é preciso discutir a perda do espaço da leitura literária em detrimento do acesso a outras formas de discursos, linguagens artísticas, internet, tevê etc. Algo que poderia vir somar na diversificação da linguagem humana e aproximar as diferenças, neste caso específico, opera mais como inibidor da comunicação entre pessoas, distinguindo-as e reproduzindo desigualdades sociais. Para Jéferson Assumção, na obra *A máquina de destruir leitores*:

O mesmo século que viu nascerem os telespectadores viu morrer o leitor, que já não significava muito no início do século em relação ao número de não leitores, mas que mesmo assim parece que era em número ainda relativamente maior e mais qualificado, pelo menos em termos proporcionais. A leitura, desta forma, sobreviveu à sombra de um processo tecnológico (ASSUMÇÃO, 2000, p. 98).

Não queremos antecipar conclusões sobre a vitalidade do leitor e da leitura do texto literário, mas admitir que uma série de outros discursos inseridos regularmente em seu cotidiano, numa sociedade marcada pela massificação da cultura, tendem a obstaculizar a criação deste perfil. É lugar comum dizer que o discurso literário veio perdendo, gradualmente, espaço para a novela de tevê, o cinema, a leitura de revistas na forma dos mais variados tipos de discurso jornalístico e, mais recentemente, a atração dos textos ligeiros na internet aprofundam tais reconfigurações. Noutros termos, a literatura tem perdido sua capacidade mobilizadora. Não é ela que tem conseguido articular a opinião pública por meio da inserção de um tema para discussão.

Além disso, as escolas brasileiras têm se dedicado quase que exclusivamente à abordagem historiográfica no ensino de literatura. Essa forma de abordar é decorrente da praticada pelo Colégio Pedro II ainda no século XIX, que seguia o modelo de educação introduzido no Brasil pelos jesuítas. O modelo se voltava para a aquisição de uma cultura geral ou universal. Formada por

¹⁶ A pesquisa nacional Retratos da Leitura no Brasil define não leitor aquele que não leu nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses.

disciplinas como latim, grego, arte, letras, gramática, retórica e poética, a educação humanista opõe-se ao modelo tecnicista, que prepara para o exercício de tarefas especializadas. Nesse contexto, a historiografia surge comprometida com o espírito de nacionalidade romântico. Desde então, passando pelos *manuais didáticos*, que realizam uma transposição da historiografia acadêmica para as escolas, o ensino de literatura se baseia em práticas cristalizadas que repetem sem reflexão essa perspectiva de abordagem.

Para William Roberto Cereja, no trabalho *Ensino de Literatura – uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*, a perspectiva historiográfica “pode ser uma das ferramentas para abordar o texto literário, além de ser útil para organizar os objetivos de ensino da disciplina. Contudo, há necessidade de repensar o peso dado à historiografia literária na escola...” (CEREJA, 2005, p. 161). Ele aponta caminhos para uma abordagem em que o texto literário tenha um papel central na sala de aula e seja visto em dimensões que passam pela visão sistêmica de Antonio Candido e a visão dialógica de Bakhtin. No fim, uma aula de literatura tem de cumprir uma função primordial: ensinar a ler texto literário. O teórico russo Bakhtin, citado circunstancialmente acima, incide um pouco de luz nessa questão quanto à abordagem do texto literário:

Não é muito desejável estudar a literatura independentemente da totalidade cultural de uma época, mas é ainda mais perigoso encerrar a literatura apenas na época em que foi criada, no que se poderia chamar sua contemporaneidade. Temos tendência em explicar um escritor e sua obra a partir da sua contemporaneidade e de seu passado imediato (em geral nos limites da época tal como a entendemos) (BAKHTIN, 1997, p. 364).

Cereja (2005), na esteira do pensamento de Bakhtin (1997) e Candido (1995), propõe:

Uma perspectiva a um só tempo diacrônica e sincrônica, que procura encontrar não apenas as relações da literatura com o seu tempo, mas também os diálogos que a própria literatura mantém dentro dela mesma, dando saltos, provocando rupturas, morrendo e renascendo, se transformando. Aí estaria o verdadeiro sentido de historicidade do texto literário, um sentido de vida, de permanência, que difere do engessamento da historiografia descritiva e classificatória (CEREJA, 2005, p. 200).

Ainda conforme Cereja, os jovens brasileiros deixam o Ensino Médio sem desenvolver habilidades de análise e interpretação de textos literários, levantamento de hipóteses, reconhecimento de marcas textuais e recursos de

estilo, relações entre forma e conteúdo, relações entre elementos internos e externos e, por fim, relações entre o texto e outros textos e textos não verbais.

As escolas têm se dedicado a cumprir um papel “do pai que quer escolher o noivo para a filha”, ao escolher o que se vai ler e como será lido. Como fez por décadas ao tomar como referência as listas de obras dos vestibulares, que por sua vez se baseavam em critérios de escolha dos mais variados, como por exemplo, prestigiar autores regionais.

A escola sempre quis discutir esta maneira certa de ler, investigando “cientificamente” questões como interpretação e o papel do leitor na ficção. É barra para o leitor ter que se resumir a um pesquisador enfurnado num laboratório. Pois é assim que toda escola começa por matar um leitor que possa um dia se desenvolver por conta própria (ASSUMÇÃO, 2000, p. 72).

Assumção acredita que é necessário “dementizar” a leitura, tirá-la do domínio da ciência e trazê-la para o domínio da poesia. Precisariamos investir em leitores desinteressados, apaixonados, não-utilitaristas. Aprender a ler um texto literário (objetivo de uma aula de literatura), aprende-se lendo. A escola ao transformar o aluno-leitor num “pesquisador enfurnado num laboratório”, pode estar tirando dele a possibilidade de uma vida com leituras. Para esse autor,

A vida com leitura é uma forma de potencializar a vida corriqueira. Viver com leitura é elevar-se, para além da vida prosaica, comum, em que cabe também o “simples” conhecer. A vida com leitura é, então, uma vida de intensa prática de prazer (ASSUMÇÃO, 2000, p. 56).

Mais adiante, o crítico resume bem o que seria a vida sem leitura:

Sem leitura o mundo fica pequeno demais. Quem lê, respeita, porque compreende melhor, ao que está à sua volta, enxerga como que através de um óculos mágico, que potencializa a vida e transforma a realidade em algo muito mais real, dissipando ilusões e desembaciando a escotilha do escafandro que envolve a todos nós, um a um (ASSUMÇÃO, 2000, p. 101).

Assumção ao descrever o leitor brasileiro como clericalizado e ao afirmar a necessidade de “dementizar” a leitura, remonta diretamente a Roger Chartier, que em seu livro *As origens culturais da revolução francesa*, publicado em 1991 nos Estados Unidos, demonstra que a dessacralização da leitura pode ter sido um dos fatores que levaram àquela revolução. O hábito contumaz de leitura em todos os segmentos sociais da França nos últimos decênios do Antigo Regime influenciou o movimento da sociedade francesa e de forma objetiva ajudou a transformar o cenário social. Desse modo:

[...] o novo estilo de leitura mostrava muitas características que o distinguiam das práticas tradicionais: a ampliada mobilidade do leitor diante dos textos mais numerosos e menos duráveis; a individualização da leitura quando, em essência, ela se torna um ato individual e silencioso tendo lugar em ambiente privado; a religião sendo desligada da leitura, que perde sua carga de sacralidade. **Uma relação comunitária e respeitosa com o livro, constituída de reverência e obediência, deu lugar a uma forma de ler mais livre, mais casual e mais crítica** (CHARTIER, 2009, p. 143-144, destaque nosso).

Diante do que foi exposto, seria necessária uma revisão das últimas pesquisas sobre leitura, sobre o perfil da curricularização da literatura, a forma como tem se dado o ensino da disciplina e a conseqüente performance de alunos e professores nesse cenário. Há muito que se fazer no afã de tornar o Brasil um país de leitores e que todo brasileiro ao passar pela escola consiga ver a leitura conforme a descrição de Barthes:

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática *confortável* de leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gestos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem (BARTHES, 2010, p. 20-21).

É relevante a perspectiva em que prazer e fruição encontram-se relacionados no âmbito do universo da leitura. É preciso estender essas percepções por meio da criação de um outro caminho para o ensino e a compreensão da leitura. Não podemos aceitar passivamente que as gerações se sucedam sem que tenham a rigor um contato adequado com a leitura literária. E acreditamos que nossa pesquisa, que tem como objetivo definir o *habitus* de leitor literário do professor de Língua Portuguesa de Ensino Médio da rede pública estadual, contribui neste processo, na medida em que coloca em discussão questões como o professor se constituiu socialmente como leitor, o que está lendo, o que suas leituras podem representar sobre ele e o que diz sobre a representação da leitura.

4.2 LITERATURA E ESTADO

É recorrente em vários fóruns a veiculação da afirmação de que a literatura “está na berlinda”. Mas em que sentido isso se dá? Está na berlinda entre os leitores comuns ou apenas na visão dos seus pesquisadores? Ou está entre tais leitores e não entre os pesquisadores, pois afinal vivem disso? A crise ou berlinda pode incidir na literatura como disciplina escolar e se encontrar incólume como linguagem artística? Os leitores que se aproximam dela pelo viés da linguagem artística escapam da problemática de seu ensino na escola? E como está o escritor nesse cenário? Quais são suas referências? Afinal,

Não se pode escrever sem público e sem mito – sem um *determinado* público criado pelas circunstâncias históricas, sem um *determinado* mito do que seja a literatura, que depende, em larga medida, das exigências desse público. Em suma, o autor está em situação como todos os outros homens (SARTRE, 2004, p. 113).

A constituição da literatura está diretamente ligada aos movimentos da sociedade. Ela se funda como disciplina escolar a partir do nacionalismo e esse fato a aproxima inelutavelmente do Estado. No momento em que a burguesia assume o poder na França, tem-se a institucionalização da literatura cujo projeto artístico confirma o novo poderio burguês com a ampliação do público consumidor, na mesma medida em que a Igreja confirmava o poder da nobreza com seu discurso escolástico. Se antes o poder dos reis tinha uma relação com o “livro sagrado”, agora é a produção de escritores e poetas que vai representar, traduzir e identificar a classe que governa com os governados, ajudando a constituir uma trama ideológica que ampara a ideia de Estado nacional e de identidade nacional. Gumbrecht (1998), no texto *O futuro dos estudos de literatura?*, situa esse momento:

Novas modalidades de leitura de textos literários tornaram-se capitais entre as atividades de lazer. Foi presumivelmente esse *status* que, a partir do século XIX, motivou consideráveis investimentos dos Estados burgueses no magistério e em institutos de estudos de literatura. Além de orientarem a leitura de textos literários, o sentido de produzir efeitos de compensação e reconciliação, as disciplinas acadêmicas então emergentes também contribuíram para a formação das novas imagens normativas da sociedade, identificando e extraindo valores éticos de textos literários (GUMBRECHT, 1998, p. 158).

Apesar de poder ser *de* Estado ou *contra*, a literatura tem estado basicamente alinhada a ele, pois, como já observado, depende de suas políticas para provocar o consumo, fomentar a produção, subvencionar a escola e a universidade que passam a ser, também, seus maiores consumidores. Muito

pouco escapa ao seu *super papel*. Existe uma dependência do Estado garantidora de existência da literatura, em que pese a essa linguagem artística tentar não trazer explícita em si mesma esta convivência. Gumbrecht (1998) no mesmo trabalho citado acima, no qual estabelece uma perspectiva pragmática dos estudos literários com a realidade política, propõe em um determinado ponto uma:

[...] honesta reavaliação das *relações entre os estudos literários e a realidade política* concreta na qual se inserem. A mais acalentada fantasia de muitos críticos literários de todo o Ocidente parece residir na ilusão de que as autoridades políticas e as instituições temem nosso potencial “subversivo”, senão “revolucionário”, estando, portanto, constantemente preocupadas em controlar e reprimir nossas atividades. Uma análise mais realista da situação provavelmente identificaria como o problema mais sério a falta dessa resistência e talvez até uma ausência generalizada de interesse público por nossas autoridades. **Não é espantoso que o governo, contribuintes e pais tenham sempre financiado disciplinas acadêmicas cuja função está longe de ser óbvia, mesmo para seus praticantes** (GUMBRECHT, 1998, p. 166, destaque nosso).

Não obstante estar tratando da questão nos Estados Unidos, o excerto é relevante para fornecer um parâmetro desta interdependência, mais do que “rebeldia” em face da ordem estabelecida: escritores, editores, livreiros, professores e críticos (que vivem de seus salários pagos pelo Estado) circunscrevem um círculo *bem comportado*. Outra questão é a falta de clareza na função da disciplina que o crítico aponta. Existe uma crise no sistema de referência em torno da literatura que se soma à complexidade da situação epistemológica da disciplina. “Nesse contexto, a percepção da inviabilidade de um denominador comum conceitual, de um conceito capaz de englobar todas as variedades históricas e culturais dos fenômenos rotulados como “literatura” não passa de leve provocação [...] (GUMBRECHT, 1998, p. 165)”. Compagnon (2003) coaduna com Gumbrecht e de modo irônico sentencia “Retenhamos disso tudo o seguinte: a literatura é uma inevitável petição de princípio. *Literatura é literatura*, aquilo que as autoridades (os professores, os editores) incluem na literatura (COMPAGNON, 2003, p. 46).” E, do ponto de vista da função, para Compagnon, chega-se a um aporia, podendo a literatura estar em acordo ou desacordo com a sociedade, acompanhar o movimento e, às vezes, precedê-lo.

No tópico acerca de provocar o consumo, é possível destacar a presença da literatura como disciplina no currículo da escola brasileira. Essa presença

confere-lhe um espaço e um *status*, que aliado aos discursos sobre a importância da leitura no desenvolvimento pessoal, garante-lhe, outrossim, um público escolar. Nesse contexto, o programa escolar, a biblioteca, o professor e a eventual distribuição de livros permitem um cenário em que a leitura se desenvolve, mesmo que incipientemente. Ezequiel Theodoro da Silva, no artigo “A escola e a formação de leitores”, publicado na obra *Retratos da Leitura no Brasil 3*, posiciona-se da seguinte maneira frente ao tema:

O estatuto de “estudante”, portanto, de estar vinculado a um curso ou a uma escola, permite afirmar, com alto grau de segurança, a necessária convivência – ou pelo menos uma íntima aproximação – dos jovens com materiais escritos visando ao cumprimento de finalidades de sua e exigências da sua escolaridade. [...]

Estas três constatações gerais mostram que a escolaridade, a escolarização e a leitura são fenômenos imbricados, sendo praticamente impossível falar de um sem remeter ao outro. Ainda: a escola, através do processo de alfabetização e de dinâmicas de letramento, é a principal agência responsável pelo adentramento - e talvez permanência – das pessoas no mundo da escrita (SILVA, 2012, p. 108-109).

Embora a escola (propiciada pelo Estado) afigure-se como um lugar com um potencial para a introdução e permanência do leitor no universo da leitura, ela não oferece condições estruturais para desempenhar bem o seu papel. Não há, em geral, bibliotecas escolares, salas de leitura, especialistas, funcionários de apoio, eventos atraentes de leitura, formações continuadas para professores e uma ação programática para mudar o panorama da leitura no Brasil. A leitura, como uma atividade predominantemente solitária, precisa contar com uma rede de interação criada intencionalmente para que ocorram partilhas, intercâmbios de dificuldades e entusiasmos, conexões etc.

Acrescentam-se aos problemas estruturais os dilemas conceituais inerentes ao ensino de leitura e literatura, bem como as dificuldades pessoais e de formação específica dos professores da área. Marisa Lajolo alerta sobre isso já faz algum tempo:

Se a relação do professor com o texto não tiver significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor. E, à semelhança do que ocorre com ele, são igualmente grandes os riscos de que o texto não apresente significado nenhum para os alunos, mesmo que eles respondam satisfatoriamente a todas as questões propostas (LAJOLO, 1982, p. 53).

O perfil da escola no trabalho com a leitura, a formação do docente – não apenas a profissional – bem como as questões nesta envolvidas são o mote de nossa pesquisa e tal análise ocupa o Capítulo 7 da tese. É mister antecipar que, a despeito dos indicadores de leitura no Espírito Santo e no Brasil e das conclusões a que chegamos, não assumimos nenhuma atitude que possa se associar à culpabilização dos docentes por uma eventual fragilidade em sua própria formação como *leitor literário*. Ao contrário, trazer o sociólogo Pierre Bourdieu como nossa matriz teórica já informa o quanto sabemos que bons desempenhos não se alcançam individualmente mas dependem de uma trama social em que pessoas, grupos, coletividades são ou não posicionadas de modo a poder acumular maior ou menor capital social para a obtenção de seus fins.

Para o debate aqui efetuado, outro fator relevante para a análise da relação da literatura com o Estado é o aquecimento do mercado editorial. Além de provocar o consumo, mantendo estruturas de pesquisa e ensino de literatura no âmbito da educação básica e da universidade, o Estado faz grandes aquisições de livros didáticos, paradidáticos e dicionários. As compras governamentais representam uma fatia muito expressiva para o mercado editorial, sem a qual escritores e livreiros teriam um cenário bem mais perturbador. Em 2010, os principais programas de compras do governo somados chegaram ao número 163.133.158¹⁷ de exemplares circulando pelo país com “chapa branca”. Isso equivale a quase 20% de tudo o que foi produzido pelas editoras brasileiras naquele ano.

Outro papel que o Estado tem cumprido no seu relacionamento com a literatura é o de fomentar sua produção. Nesse sentido, a principal ferramenta de que o governo tem se valido são os editais de fomento. Hoje, qualquer candidato a escritor com qualidades minimamente razoáveis pode publicar sua obra, tendo em vista a profusão de possibilidades trazidas pelos editais. Há legislação federal, estadual e uma série de oportunidades no âmbito municipal. Sob o argumento do apoio cultural, recursos públicos são disponibilizados para essa finalidade. Seja como for, ainda não se notam os resultados desse apoio nos

¹⁷ Dados constantes do relatório O comportamento do Setor Editorial Brasileiro em 2010 (Ffipe, CBL, SNELL) apresentado em 16.08.2011.

resultados das medições de proficiência de leitura do brasileiro nas avaliações de larga escala.

No Espírito Santo, a Secretaria de Estado da Cultura (Secult) centraliza as ações de fomento à produção literária dos autores capixabas. Em seu trabalho de tese de doutorado para o Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL-Ufes), Ivana Esteves Passos (2015) desvela o autor capixaba como divulgador e distribuidor, apontando a escola como direção das ações dos autores e o Estado como um eventual fomentador¹⁸.

Marisa Lajolo no texto “Livros, leitura e literatura em oito anotações”, ao apontar as conquistas indiscutíveis e talvez irreversíveis no cenário dos livros¹⁹, da leitura e da literatura, destaca a compreensão da responsabilidade maior e intransferível da escola na formação de seus alunos para a leitura. Esse entendimento torna evidente a proeminência do Estado na sua relação de patrono com a literatura, tornando sua viabilidade independente bastante inexequível. Toda a evolução do quadro estruturante do ambiente de leitura passa obrigatoriamente pela contribuição direta do Estado. O ex-secretário executivo do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) José Castilho Marques Neto ratifica essa tendência:

Um dos lemas do PNLL brasileiro é que o Estado e a sociedade são igualmente responsáveis pela formação e pela gestão dos seus planos de leitura. Firmemente defendida e respeitada nos quatro primeiros anos de sua implantação, essa questão é muito maior do que o entendimento entre as partes conflitantes, e hoje infelizmente recebe pouca atenção dos atuais gestores. Na verdade, no caso brasileiro, trata-se de resgatar e dar voz às milhares de ações que uma parcela da sociedade brasileira sempre realizou em prol de um país leitor (MARQUES NETO, 2012, p. 184).

Assim, literatura e Estado estão completamente imbricados, mantendo uma relação de interdependência que as relações sociais contemporâneas validam com certa naturalidade.

Quanto ao primeiro movimento desta seção, que reúne apontamentos sobre a *leitura* e a *literatura*, parece consolidada, nas três edições da pesquisa *Retratos*

¹⁸ PASSOS, Ivana Esteves. **A Literatura Infantil no Espírito Santo no Século XXI e o Desvelar do Autor Divulgador e Distribuidor**. 2015. 222 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: <<http://www.letras.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGL/teses-defendidas>>. Acesso em: 21 mar. 2016.

¹⁹ Cfe. Quadro 06 do Capítulo 3 desta tese.

da *Leitura no Brasil*, a definição do perfil do leitor brasileiro, conforme anteriormente mencionado, *clericalizado, infantilizado e escolarizado* e desconhece boas publicações da literatura estrangeira. Essas classificações trazem em seu bojo questões importantes sobre a formação cultural do brasileiro e sobre o cenário em que a penetração da leitura é mais eficiente. A infância (faixa etária) e a escola (local de fomento) indicam condições em que a leitura tem mais chance de se consolidar como hábito regular. A escola, especificamente, guarda outras implicações com a leitura como hábito social reconhecido. Nesse sentido, a perspectiva de ensino de leitura e literatura, as condições infraestruturais e a formação do professor e de outros profissionais que atuam nesse circuito são preponderantes para um efetivo cumprimento de seu papel. O estatuto de estudante garante uma aproximação mínima possível entre o leitor e os materiais de leitura disponíveis. Estar estudando em qualquer nível traz uma oportunidade de participar de uma rede que compartilha impressões e dificuldades a respeito do que se está lendo.

Quanto ao segundo movimento, que reúne apontamentos sobre *literatura e Estado*, o cerne da questão é o papel de subvenção do Estado na sua relação com a literatura. Na discussão sobre a possibilidade de a literatura ser *de Estado* ou *contra o Estado*, já se concluiu que esse *status* é dinâmico. Sua condição se define de acordo com o movimento da sociedade. Contemporaneamente, constatamos com alguma facilidade que a literatura é de Estado, uma vez que sua existência é marcada ostensivamente pelas benesses governamentais e pelo papel que de fato ele precisa cumprir como, por exemplo, estruturar e assumir o ônus da escola. Apoiar o mercado editorial, fomentar a produção literária por meio de editais de cultura, instituir bases e sistemas para a formação de professores e mediadores de leitura, bancar a pesquisa acadêmica a partir da disciplina e, sobretudo, propiciar uma política nacional voltada para o livro, a leitura e a literatura são outros desdobramentos do papel assumido pelo governo.

Por fim, é possível chegar à compreensão de que leitura, literatura e Estado estão imbricados e agem em cenários de intersecção. O desenvolvimento de cada uma deles depende da qualidade de articulação que estão tendo uns em relação aos outros. É inexequível o pensamento de uma nação de leitores sem

o conseqüente desenvolvimento de sua literatura. Assim como é inexequível a concepção de um Estado desenvolvido sem que seus cidadãos estejam diretamente expostos a leituras críticas e a um desenvolvimento cultural pleno.

A discussão das questões oriundas das relações entre leitura, literatura e estado interessa ao contexto geral desta pesquisa de tese, pois esses termos comunicam diretamente com o campo de pesquisa e com os sujeitos participantes dela. Os professores de Língua Portuguesa da rede estadual do Espírito Santo agem no âmbito dessas questões, ou seja, sua atuação está condicionada pelo Estado e seu foco de interesse profissional tem como eixos a leitura e a literatura.

Em resumo, o *habitus* do professor leitor literário está estreita e intimamente ligado às questões do Estado brasileiro tanto em sua finalidade quanto na condição de sua realização.

Só mais uma confissão muito íntima: um dia neste país, que eu não sei precisar quando vai ser e talvez nem esteja vivo para ver, o povo brasileiro há de ler muito e aquilo que bem entender, a partir de um longo cardápio de estímulos, obras, objetos e mensagens contidos nas bibliotecas.

Ezequiel Theodoro da Silva (2013)

PARTE II – O CAMPO E SUAS MENSAGENS

5 PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

A consideração da metodologia numa investigação científica está, junto com a elaboração do problema e revisão do estado da arte, entre os principais itens a garantir a solidez de seus resultados. As definições metodológicas precisam estar estreitamente associadas aos objetivos propostos e ao seu campo de pesquisa e necessitam ser prévia e intersubjetivamente legitimadas como efetivamente adequadas no alcance dos fins estabelecidos. Neste capítulo, apresentamos as escolhas efetuadas e o caminho que foi sendo criado no campo no qual enveredamos. A seguir estão definidos o campo de pesquisa propriamente e os sujeitos participantes, a equipe envolvida, os instrumentos de coleta de dados e diretrizes de análise.

5.1 O CAMPO DE PEQUISA E SUJEITOS PARTICIPANTES

A Sedu administra seu quadro de professores e todas as questões atinentes à oferta da educação pública a partir de uma organização central que conta com uma estrutura administrativa liderada pelo Secretário de Estado da Educação, que tem à sua disposição 1 coordenadoria de gabinete, 7 assessorias especiais, 4 subsecretarias e 16 gerências. Cada subsecretaria conta, por sua vez, com quatro gerências para desenvolver e monitorar suas atividades. No nível das gerências, há uma Corregedoria para fiscalizar todo o trabalho realizado.

Além dessas subsecretarias e gerências, há o Conselho Estadual de Educação, que está estruturado a partir de 13 competências, entre as quais se destaca a emissão de pareceres sobre assuntos ou questões de natureza educacional que lhe sejam submetidas pelo Secretário de Estado da Educação. É prevista na rotina de ambas as instituições (Conselho Estadual de Educação e Sedu), a realização de reuniões de trabalho, que podem ser demandas por seus dirigentes.

Figura 7 – Fachada da Sedu localizada na Avenida César Hilal, Santa Lúcia, Vitória-ES



Fonte: Do autor.

Desde 17 de dezembro de 2013, a Sedu conta também, com uma unidade de execução de programas de formação. Trata-se do Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo — Cefope, criado pela Lei N° 10.149 e vinculado diretamente ao Gabinete do Secretário de Estado da Educação. O Centro está estruturado a partir de três gerências: Gerência de Estudos, Pesquisa, Qualificação e Desenvolvimento dos Profissionais do Magistério (Geped), Gerência de Qualificação Profissional (Gepro) e Gerência Administrativa (Gerad). A primeira se dedica a ações de formação para docentes e pedagogos, a segunda visa à qualificação dos técnicos-administrativos e a última provê apoio logístico e administrativo para a realização das formações do Cefope. De forma descentralizada, existem ainda, os Núcleos Formativos Regionais. Esses núcleos são abrigados pelas Superintendências Regionais de Educação.

Para a realização desta pesquisa de tese, contamos com a autorização²⁰ e o apoio e da Sedu, por meio da Geped, a quem compete, segundo sua Lei de criação:

Art. 6º À Gerência de Estudos, Pesquisa, Qualificação e Desenvolvimento dos Profissionais do Magistério compete participar da formulação de estudos, pesquisas e definição de políticas de formação inicial e continuada; propor, planejar, desenvolver e avaliar estudos e ações, projetos e programas de formação continuada, nas

²⁰ Na seção de anexos, encontra-se a reprodução do documento oficial de anuência da Sedu.

modalidades presencial e a distância, em articulação com as subsecretarias e gerências da SEDU e com as escolas públicas estaduais; outras atividades (ESPÍRITO SANTO. Lei Nº 10.149, 2013).

Fora do âmbito da administração central da Sedu, mas ligadas a ela, estão as Superintendências Regionais de Educação. Essas unidades cobrem administrativamente os 78 municípios do Estado e são representadas por um Superintendente Regional de Educação. As superintendências estão em contato direto com as unidades escolares e atuam na solução de eventuais problemas e no acompanhamento administrativo e pedagógico. As SRE's são, portanto, unidades administrativas regionais e fazem a ligação entre a unidade escolar e a Sedu. Elas têm um papel importantíssimo no acompanhamento do cumprimento das políticas de estado que são propostas para toda a rede estadual.

Figura8 – Escola Conde de Linhares, no município de Colatina, uma das 293 da rede estadual com oferta de Ensino Médio



Fonte: Do autor.

O quadro a seguir detalha a localização e os municípios que são atendidos pelas 11 superintendências regionais de educação. Como será possível observar, as SRE's que abrigam o maior número de municípios estão em Guaçuí e Cachoeiro do Itapemirim. Elas são seguidas das unidades que estão em Nova Venécia e Colatina. As duas primeiras administram 12 municípios, ao passo que as últimas são responsáveis por 9 municípios cada uma delas.

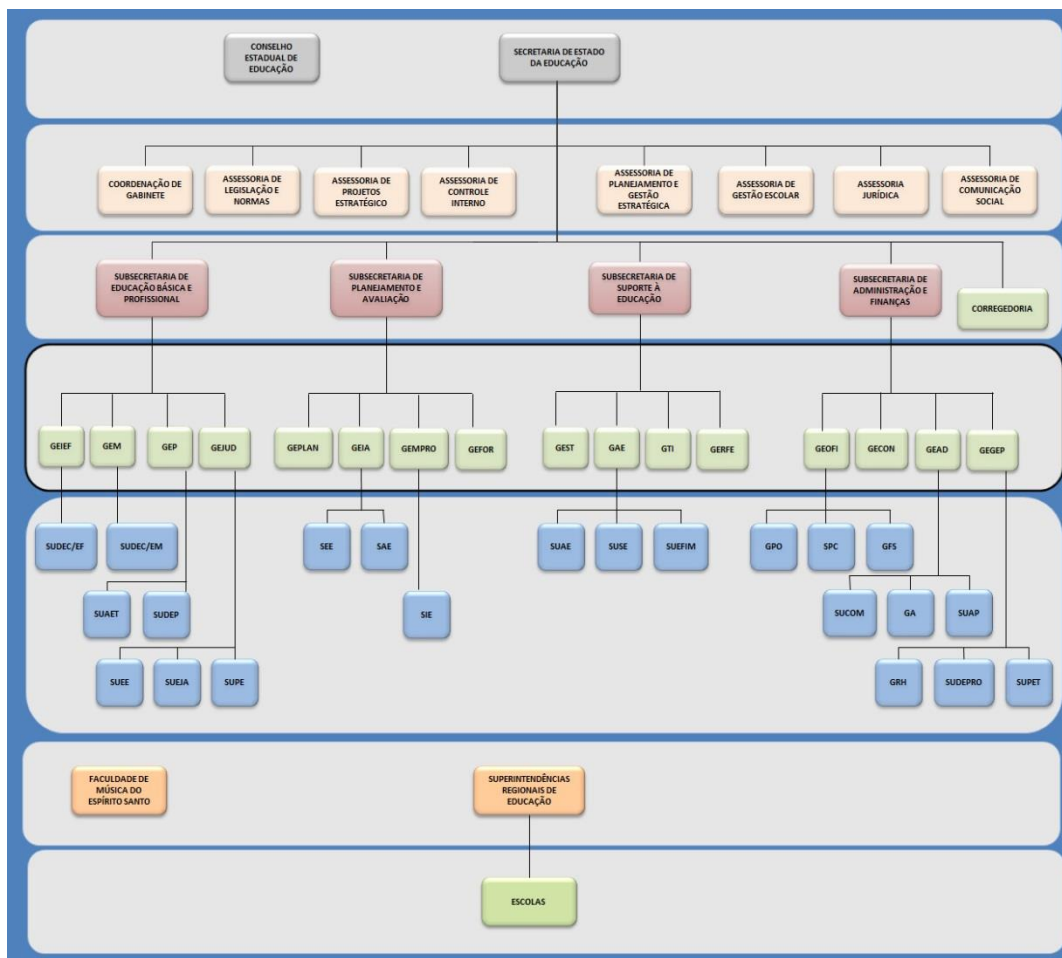
Quadro 8 – Localização e municípios atendidos pelas SRE's

SRE	LOCALIZAÇÃO	MUNICÍPIOS ATENDIDOS	
Afonso Claudio	Afonso Cláudio	Afonso Cláudio, Conceição do Castelo, Laranja da Terra, Brejetuba, Venda Nova do Imigrante, Domingos Martins e Santa Maria do Jetiba	07
Barra de São Francisco	Barra de São Francisco	Barra de São Francisco, Águia Branca, Ecoporanga, Água Doce do Norte e Mantenópolis	05
Cachoeiro do Itapemirim	Cachoeiro do Itapemirim	Cachoeiro do Itapemirim, Iconha, Castelo, Vargem Alta, Muqui, Atílio Vivácqua, Rio Novo do Sul, Mimoso do Sul, Presidente Kennedy, Itapemirim, Jerônimo Monteiro e Marataízes	12
Carapina	Carapina	Vitória, Serra, Santa Teresa e Fundão	04
Cariacica	Cariacica	Cariacica, Viana, Marechal Floriano e Santa Leopoldina	04
Colatina	Colatina	Colatina, Alto Rio Novo, Baixo Guandu, Governador Lindenberg, Marilândia, Pancas, São Domingos do Norte, São Roque do Canaã, Itaguaçu e Itarana	09
Guaçuí	Guaçuí	Guaçuí, Alegre, Bom Jesus do Norte, Divino de São Lourenço, Dolores do Rio Preto, São José do Calçado, Apiacá, Iúna, Ibatiba, Ibitirama, Irupi e Muniz Freire	12
Linhares	Linhares	Linhares, Sooretama, Aracruz, João Neiva, Ibiracuz e Rio Bananal	06
Nova Venécia	Nova Venécia	Nova Venécia, Boa Esperança, Vila Valério, São Gabriel da Palha, Vila Pavão, Pinheiros, Mucurici, Ponto Belo e Montanha	09
São Mateus	São Mateus	São Mateus, Pedro Canário, Jaguaré e Conceição da Barra	04
Vila Velha	Vila Velha	Vila Velha, Guarapari, Anchieta, Piúma e Alfredo Chaves	05
TOTAL		11 SRE's e 78 municípios	

Fonte: Do autor.

No organograma a seguir, publicado pelo governo em 2012, é possível vislumbrar toda a dimensão administrativa e burocrática da Sedu. Atualmente, conforme indicado na descrição acima, essa estrutura sofreu alterações. Surgiram novas gerências e em 2013 foi criado o Cefope.

Figura 9 – Organograma da Sedu

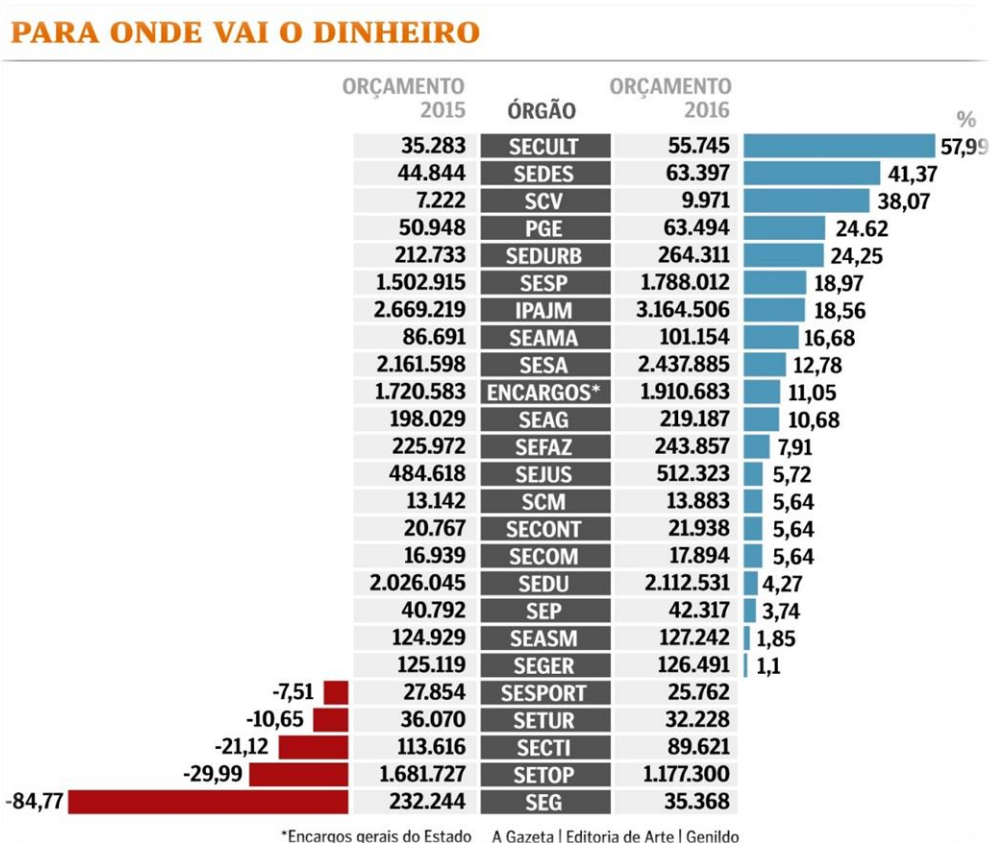


Fonte: Sedu (2012)

A Sedu, no âmbito da administração pública estadual, ocupa um lugar de destaque, na acepção bourdieusiana, no campo de disputas políticas internas. Os números que envolvem este órgão estadual chamam atenção por sua expressividade. Toda essa estrutura descrita acima está incumbida de administrar a oferta de 371.000 vagas nas 497 escolas estaduais. Essa oferta de vagas demanda a mão de obra de milhares professores nas diversas áreas do conhecimento. Além dos professores, existem 394 diretores escolares, 771 supervisores escolares e 3.508 técnicos administrativos. Na sede da Sedu atuam aproximadamente 490 servidores. Toda essa estrutura, certamente, tem um custo elevado. Para 2016, o orçamento proposto foi de R\$ 2.212.531.000,00 (dois bilhões duzentos e doze milhões quinhentos e trinta e um mil reais), o terceiro maior do Estado, perdendo apenas para a Secretaria de Estado da Saúde e para o Instituto de Previdência dos Servidores do Estado Espírito Santo (IPAJM).

A ilustração a seguir, publicada por A Gazeta, periódico publicado diariamente no Espírito Santo, indica de forma detalhada o destino do orçamento estadual. Vejamos para onde vai o dinheiro e como a educação está posicionada na administração pública estadual.

Figura 10 – Ilustração publicada em A Gazeta sobre o orçamento do Estado do Espírito Santo para 2016



Fonte: G1.globo.com (2015)

A fim de delimitar objetivamente o *corpus* do nosso objeto de pesquisa, em face das dimensões e da complexidade que o envolvem, foi feito um levantamento da função docente de Língua Portuguesa do Ensino Médio da rede estadual²¹, que pode ser resumida conforme a Tabela 2:

²¹ De acordo com o documento Organização Curricular da Educação Básica 2015, publicado em 14 de dezembro de 2014, o componente curricular Língua Portuguesa no Ensino Médio conta com a seguinte carga horária: Ensino Médio Diurno 1º ano – 05 aulas, 2º ano – 04 aulas e 3º ano – 04 aulas; Ensino Médio Noturno 1º ano – 03 aulas, 2º ano – 03 aulas e 3º ano – 04 aulas; Ensino Médio Inovador 1º ano – 05 aulas, 2º ano – 04 aulas e 3º ano – 04 aulas e Turmas de Ensino Médio em Tempo Integral com 04 aulas em cada um dos anos. As aulas têm duração de 55 minutos, exceto no Ensino Médio Noturno em que cada aula tem duração de 60 minutos. O documento traz a seguinte observação: “Para o componente curricular Língua Portuguesa deverá ser destinada uma aula da carga horária semanal para os estudos de Redação, nas três séries do EM”. Nesse documento, não é feita menção à literatura.

Tabela 2 – Detalhamento dos docentes de Língua Portuguesa de Ensino Médio da rede estadual do Espírito Santo

ITEM	QUANTIDADE
Número de municípios atendidos pela rede estadual	78
Número de escolas da rede estadual	497
Número que escolas com oferta de Ensino Médio	293
Número de docentes no Ensino Médio	1.070
Número de docentes efetivos no Ensino Médio	565
Número de docentes com contrato temporário no Ensino Médio	505
Total geral de docentes de Língua Portuguesa	1070

Fonte: Censo Escolar 2014 – SEDU/GEIA/SEE.

Para a investigação interessa exclusivamente os professores que atuam no Ensino Médio, quer com vínculo estável ou temporário com a Sedu, ou seja, um total de 1.070 professores de Língua Portuguesa, representando as 11 Superintendências Regionais de Educação e os 78 municípios do Estado do Espírito Santo.

5.2 NATUREZA DA PESQUISA

A presente pesquisa é quantitativa de caráter exploratório, descritivo e explicativa de modo que buscamos a dimensão qualitativa dos dados. Herivelto Moreira e Luiz Gonzaga Caleffe, na obra *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador* (2008), definem da seguinte maneira as pesquisas exploratórias:

A pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fenômeno. Muitas vezes as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla. Quando o tema escolhido é bastante genérico, torna-se necessário seu esclarecimento e delimitação, o que exige revisão da literatura, discussão com especialistas e outros procedimentos. O produto final desse processo passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 67).

Por se tratar esta tese de uma pesquisa com uma rede estadual de ensino, parece razoável afirmar esse caráter exploratório. O produto final, de fato, poderá ser um “problema mais esclarecido”, mas que requer a ampliação do campo de investigação, de um lado, e o aprofundamento de alguns resultados que se deseja privilegiar. Ainda assim, o trabalho traz explicações iniciais acerca do tema mais amplo que é o perfil de um certo magistério no que concerne ao trabalho com a literatura²².

Sobre as pesquisas com traços descritivos, os autores explanam:

A pesquisa descritiva é um estudo de *status* que é amplamente usado na educação e nas ciências comportamentais. O seu valor baseia-se na premissa de que os problemas podem ser resolvidos e as práticas melhoradas por meio da observação objetiva e minuciosa, da análise e da descrição. Muitas técnicas e métodos de solução de problemas são incluídos na categoria de pesquisa descritiva. [...] São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas é a utilização de **técnicas padronizadas de coletas de dados**.

Dentre as pesquisas descritivas salientam-se aquelas que têm por objetivo estudar:

- 1) **as características de um grupo**: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, estado de saúde física e mental etc.
- 2) o nível de atendimento dos órgãos públicos de uma comunidade, as condições de habitação de seus habitantes, o índice de criminalidade etc.
- 3) **a existência de associações entre variáveis**, como por exemplo, as pesquisas eleitorais que indicam a relação entre preferência político-partidária e nível de rendimento e escolaridade. (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 70, destaque nosso).

Entre as características apontadas para as pesquisas descritivas, aquelas que mais se associam ao nosso trabalho foram destacadas no excerto acima, que são: o uso de um instrumento padronizado de coleta de dados, o interesse pelas características comportamentais de um grupo e a existência de associações entre variáveis para produzir a descrição e a análise, concomitantemente.

Quanto às pesquisas com características explicativas, os autores registram o seguinte:

²² A expressão ensino de literatura está usada em oposição à expressão educação literária, que opta por uma atenção sistematizada apenas ou prioritariamente na compreensão e interpretação de leitura do texto literário em classe de aula em detrimento do ensino de um conjunto de conhecimentos sistematizados sobre literatura.

É a pesquisa que tem como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas. Pode-se dizer que o conhecimento científico está assentado nos resultados oferecidos pelos estudos explicativos. Isso não significa, porém, que as pesquisas exploratórias e descritivas tenham menor importância, porque quase sempre constituem etapa prévia indispensável para que se possam obter explicações científicas. Uma pesquisa explicativa pode ser a continuação de outra descritiva, posto que a identificação dos fatores que determinam um fenômeno exige que esse esteja suficientemente descrito e detalhado. (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 70, 71).

Por fim, apresentamos o primeiro traço distintivo da classificação dessa pesquisa, ou seja, seu caráter quantitativo. Para Moreira e Caleffe, “A pesquisa quantitativa, por outro lado, explora características e situações de que dados numéricos podem ser obtidos e faz uso da mensuração e estatísticas (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 70-71)”.

Não se pode falar, porém, numa pesquisa estatística que não se submeta a uma análise qualitativa se se propõe a fornecer explicações sobre qualquer fenômeno. Também é sabido que informações qualitativas podem ser quantificadas. Ambos os procedimentos participam desta investigação.

5.3 A PRODUÇÃO DOS DADOS

A produção de dados foi feita por meio de um questionário²³ com questões abertas e fechadas respondidas diretamente pelo professor por meio eletrônico. A academia tem se valido cada vez mais dos avanços da área de tecnologia para construir atalhos seguros para a imersão em diversos campos de pesquisa de forma dinâmica e inovadora. Para esta pesquisa de tese, utilizamos a plataforma *Google Forms*. A ferramenta demonstrou ser segura, dinâmica e de fácil acesso e manuseio, além de ser gratuita. Por meio dela foi

²³ O questionário foi elaborado em função da problemática da pesquisa em tela e consta na íntegra do Apêndice D desta tese e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Ifes, conforme Anexo C. Registra-se a forte inspiração noutro questionário já aplicado no âmbito do Programa de Cooperação Acadêmica “Leitura nas licenciaturas: espaços, materialidades e contextos na formação docente”, entre a Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (Marília e Presidente Prudente), Universidade de Passo Fundo e Universidade Federal do Espírito Santo.

possível acompanhar em tempo real o desenvolvimento da pesquisa e as possíveis indicações de resultados uma vez que os dados eram tabulados automaticamente.

Os dados oriundos do preenchimento desse instrumento de coleta receberam tratamento estatístico, gerando gráficos, tabelas e quadros, que foram analisados à luz do aporte teórico proposto e confrontados com pesquisas e debates anteriores, conforme demonstrado no Capítulo 2 desta tese.

O acesso aos professores foi feito via seu endereço eletrônico pessoal. O Cefope, por meio dos canais oficiais existentes no âmbito da Sedu, fez a coleta dos *e-mails* e os disponibilizou numa planilha consolidada. O processo de captação das contas dos docentes foi desencadeado por duas correspondências oficiais²⁴ da Subsecretaria de Estado da Administração e Finanças destinada aos diretores das escolas estaduais. Após o envio da primeira Correspondência Interna (C.I.) e transcorrido um prazo estimado em duas semanas, o resultado da adesão afigurou-se abaixo da expectativa quando se considerava o número global de 1.070 professores com perfil apropriado de participação.

Diante desse fato e após deliberações com os técnicos da Sedu, optou-se pelo envio de uma segunda correspondência a fim de se exortar aqueles dirigentes e professores que ainda não haviam se manifestado. O texto de ambos os documentos abordou os objetivos e a relevância da pesquisa em curso, apelando aos dirigentes das escolas que mobilizassem seus professores para uma adesão espontânea. O êxito na composição da amostra da pesquisa esteve, portanto, ligado a fatores como o interesse do próprio dirigente institucional pelo tema e sua ascendência sobre sua equipe trabalho. Além, é claro, da disponibilidade individual do professor em participar. Para a ocorrência dessa mobilização, que envolveu técnicos e dirigentes da Sedu, foram realizadas 4 reuniões a partir da oficialização do pedido de anuência para a realização da pesquisa. Uma delas foi diretamente com o Secretário de Estado da Educação, atendendo a um pedido dele. Na ocasião, o Secretário manifestou seu apoio pessoal e institucional à iniciativa. Para ele, seria muito relevante para o desenvolvimento da educação pública, com oferta de ensino

²⁴ Cfe. registrado na íntegra nos Anexos D e E.

em larga escala, a aproximação mais estreita e constante entre as pesquisas dos programas de pós-graduação do Espírito Santo e as escolas em função dos muitos desafios existentes²⁵.

Figura 11 – Reunião de trabalho com técnicos do Cefope, realizada em 11/03/2015



Fonte: Do autor.

Figura 12 – Reunião de trabalho com técnicos do Cefope e técnicos de gerências com interesses afins à pesquisa, realizada em 16/04/2015



Fonte: Do autor.

²⁵ Pensamos como um encaminhamento viável para o estreitamento de relações entre os programas de pós-graduação com as questões educacionais das redes estadual e municipal a proposição de editais de fomento pela Fapes (Fundação de Apoio à Pesquisa do Espírito Santo) em parceria com a Sedu voltados exclusivamente para pesquisas em escolas e voltadas para a superação de problemas nelas existentes. Algumas iniciativas parecidas têm sido tomadas pela Fundação, considerando campos de conhecimento específicos, como a inovação de base tecnológica.

Figura 13 – Reunião de trabalho com técnicos do Cefope, realizada em 18/09/2015 para alinhar encaminhamentos de publicação do questionário *online* entre os professores



Fonte: Do autor.

Semanalmente, os professores da rede estadual encontram-se em cada unidade escolar a partir das áreas temáticas definidas pelo Currículo Básico Escola Estadual (CBEE) para a realização de planejamentos. Os professores de Língua Portuguesa, da Área de Linguagens e Códigos, reúnem-se às quintas-feiras. O questionário ficou disponível para acesso e preenchimento entre os dias 06 de outubro e 10 de novembro de 2015, facultando aos profissionais 4 datas possíveis de participação, em se privilegiando os dias de planejamento, além, é claro, de outras ocasiões informais que poderiam ser utilizadas.

O questionário respondido pelo professor de Língua Portuguesa da rede estadual do ES inicia-se com dados institucionais, da escola, da carreira docente, do tipo de trabalho, entre outros. Ao todo são 12 questões sobre o perfil do respondente.

A seguir entra-se na primeira etapa de questões, que são sobre sua formação. A perspectiva nesse conjunto de indagações envolve informações que vão da infância à formação acadêmica. Pretendemos trazer à tona detalhes estejam ligados ao *habitus* de classe ou de família que possam apontar facilidades ou dificuldades de leitura de obras literárias, a presença “natural” do livro em sua história de vida, ou ainda, barreiras de acesso ao livro ligadas à condição

social. Ao todo são 18 questões que pretenderam indicar uma possibilidade de leitura que se associa à performance do professor-leitor.

A segunda etapa de questões investiga os hábitos de leitura. Ela está dividida em duas partes: práticas e hábitos de leitura na infância e práticas e hábitos de leitura na idade adulta. O primeiro conjunto conta com 8 questões e o segundo, mais extenso, com 17. O alvo principal da investigação é a prática e hábitos de leitura literária. Estão entre os itens investigados a presença do livro em casa, a leitura dos pais, frequência no uso da biblioteca, valorização dos estudos pelos adultos, o que se lê mais, obras e autores prediletos, representação da leitura literária, barreiras à leitura, comportamento frente aos bens culturais, opções de gênero literário e suporte, frequência de leitura e formas de acesso aos materiais de leitura.

Essa etapa do questionário ocupa um lugar de grande relevância ao interesse da pesquisa uma vez que os resultados guardam ligação estreita com o tipo de professor de literatura que aquele docente se tornou. Desse modo, são apresentadas 25 questões articuladas entre si com o fito de se conhecer o gosto e a formação do *habitus* do “professor de literatura” da rede estadual do Espírito Santo.

O terceiro e último conjunto de questões propostas abordou aspectos do trabalho docente desses professores. Por razões de fôlego e foco da pesquisa, não pretendemos a discussão aprofundada sobre as práticas de ensino desenvolvidas. Foram abordadas questões mais gerais sobre a forma como tem se dado o trabalho com a literatura na escola estadual. Inquirimos na mesma intensidade a formação do professor e suas práticas de leitura na compreensão de que a formação do professor assim como suas práticas de leitura atuam sobre seu trabalho pedagógico.

Desse modo, indagamos nessa etapa sobre a presença de textos literários nas aulas, a existência de projetos e eventos de leitura literária, o uso da biblioteca escolar, a percepção do professor quanto à leitura literária dos alunos, as dificuldades percebidas quanto ao ensino de literatura e sobre o viés que conduz a orientação do trabalho docente com literatura. Para inquirir sobre as práticas de ensino foram propostas 12 questões.

O questionário como meio de conhecer o professor que se propusesse a respondê-lo gerou informações que precisaram ser agrupadas e entrecruzadas com as variáveis escolhidas para que, enfim, produzissem respostas à pesquisa. Somente submetendo à análise aquilo que foi narrado pelo professor de Língua Portuguesa que compôs a amostra foi possível a elaboração de explicações que cumprissem o alcance dos objetivos da pesquisa.

6 MENSAGENS DO CAMPO DE PESQUISA: PRIMEIROS RESULTADOS

Conforme definido detalhadamente no Capítulo 5, que trata dos aspectos gerais do campo de pesquisa e da perspectiva metodológica desta pesquisa de tese, a incursão pelo campo pesquisado, quantitativa e de caráter exploratório, descritivo e explicativo, deu-se a partir da aplicação de um questionário *online* por meio da plataforma do *Google* para pesquisas *online*. O caminho percorrido para a produção dos dados cumpriu as seguintes etapas: a) abordagem a Sedu e pedido de anuência para realização da pesquisa; b) realização de reuniões de trabalho com técnicos do órgão para mobilização do campo de pesquisa; c) mobilização de gestores para divulgação da pesquisa visando à adesão dos professores de Língua Portuguesa com atuação no Ensino Médio e a indicação de suas contas pessoais de *e-mail* para envio do *link* com o conteúdo do questionário; e d) reuniões de trabalho para avaliação dos resultados atinentes à adesão inicial dos gestores e professores e preparação para a submissão do questionário.

Cada uma destas etapas previstas na definição metodológica apresentou seus desafios específicos em função do campo de pesquisa estar situado numa Secretaria de Governo do Estado, que articula dezenas de milhares de funcionários em várias centenas de unidades administrativas (incluindo as 497 escolas estaduais) para ofertar em todo o estado do Espírito Santo, em 2016, 371.000 vagas²⁶. Na interação com o setor público, tudo precisa cumprir um protocolo que se estrutura em relações hierárquicas rigorosamente definidas em leis, decretos, regimentos e outros documentos públicos, o que chamamos de burocracia moderna. Não há, nos primeiros contatos, para um pesquisador externo, nenhuma forma de ignorar os trâmites formais. Qualquer chance de agilizar a pesquisa somente aparecerá após os meses de entrosamento com a equipe gestora.

²⁶ Estas vagas foram distribuídas por meio dos critérios definidos pela Portaria 110-R, de 10 de novembro de 2015. O documento estabeleceu normas e procedimentos para as matrículas no Ensino Fundamental e Médio em todas as unidades escolares da rede pública estadual da educação básica do Estado do Espírito Santo para o ano letivo de 2016.

Um exemplo disso está no fato de a pesquisa ter sido autorizada²⁷ diretamente pelo Secretário de Estado da Educação. O pedido de anuência foi protocolado em 21/01/2015 e respondido positivamente 4 meses depois, em 21/05/2015, tendo havido entre essas datas uma audiência com o Secretário a seu pedido visando a maiores esclarecimentos. Para a mobilização dos diretores das escolas da rede, foi necessário o envolvimento de um subsecretário de estado, que assinou as correspondências que estimulava os gestores a se engajarem na pesquisa que se seguiria. No âmbito do Cefope, e, especificamente, nas relações com a Geped, as ações e planejamentos apresentaram mais dinamismo e agilidade, não obstante todos os técnicos desses órgãos cumprirem agendas e jornadas de trabalho extensas.

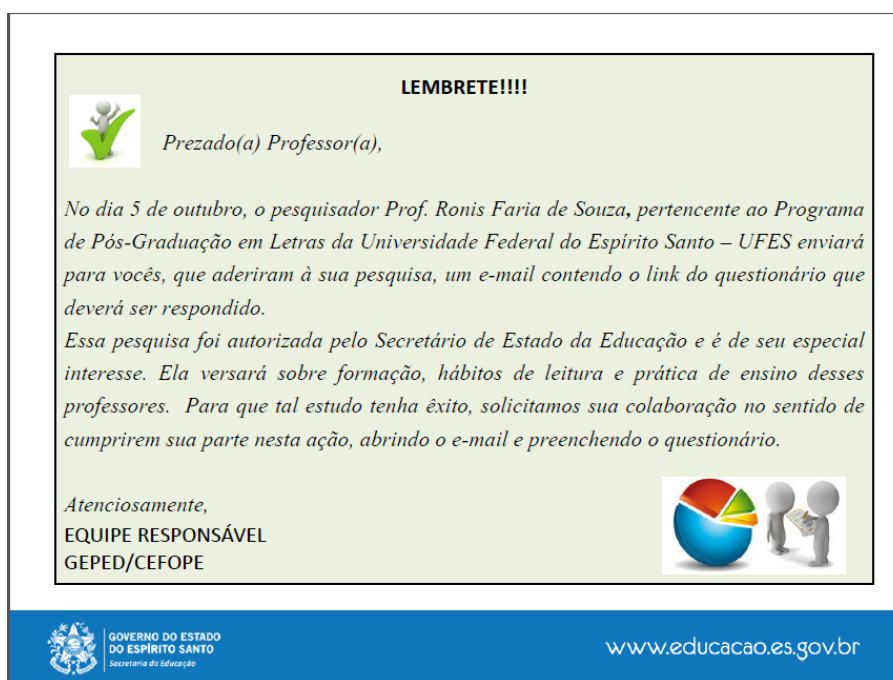
Desse modo, consideramos como primeiro resultado dessa pesquisa, a colaboração da Sedu nos esforços que foram empreendidos para viabilizar a presente pesquisa de tese sobre o *habitus* do leitor literário: o professor de Língua Portuguesa de Ensino Médio da rede pública estadual do Espírito Santo. Salientamos, conforme apontado pela busca de anterioridade em estudos acadêmicos, que pesquisas em nível de mestrado e doutorado, dando-se em campos semelhantes a esse, são inexistentes, o que pode ter impactado positivamente na acolhida deste trabalho.

As primeiras respostas das ações empreendidas no campo de pesquisa foram alcançadas pela mobilização dos gestores das unidades escolares da rede estadual. Foram registradas 404 adesões de professores de uma base de 1.070 possíveis, conforme perfil de interesse definido. Das 293 escolas com oferta de Ensino Médio, 89 sinalizaram positivamente para o estudo, fazendo a indicação das contas pessoais de *e-mail* de seus professores. Após terem sido abordados por seus diretores, que por seu turno, haviam sido abordados pela Sedu, esses professores disponibilizaram seus *e-mails* para receberem e responderem a pesquisa. O questionário foi encaminhado por *e-mail* a partir de uma conta específica na manhã do dia 06/10/2015 e ficou disponível até o dia 10/11/2015. Na tarde do primeiro dia, precisamente às 14:59:53, o primeiro professor respondeu o questionário. Tratava-se de um docente da EEEFM Hilda Miranda Nascimento, do município de Serra, ligada à SRE de Carapina.

²⁷ Cfe. Anexo B.

Até às 23:09:10 desse mesmo dia, 15 docentes deram sua contribuição ao estudo. Os dias seguintes não apresentaram o mesmo desempenho, apresentando uma média que variava entre 3 e 4 participações diárias. Esses números de respostas diárias estava muito aquém do esperado, uma vez que 404 professores se disponibilizaram, segundo seus diretores, a responderem a pesquisa. Diante desse cenário e com a previsão inicial de deixar o *link* disponível por duas semanas, foi necessário realizar uma nova mobilização para alcançar um número maior de participantes que atendesse aos objetivos da pesquisa. Concomitante à disponibilização do questionário para a participação dos professores, a equipe do Cefope iniciou uma nova forma de comunicação com os próprios docentes que procurava estimular a colaboração. Ao todo foram 4 correspondências²⁸, elaboradas com uma linguagem que se aproximava do registro coloquial e faziam apelos sutis à participação e apontavam benefícios da pesquisa para a qualificação da rede pública. O texto das publicações procurava acompanhar o momento do cronograma, tendo coberto do envio até o fim do prazo para participação. A título de exemplificação, segue a primeira publicação destinada a motivar a participação dos professores:

Figura 14 – Cartão para motivar o professor a participar da pesquisa

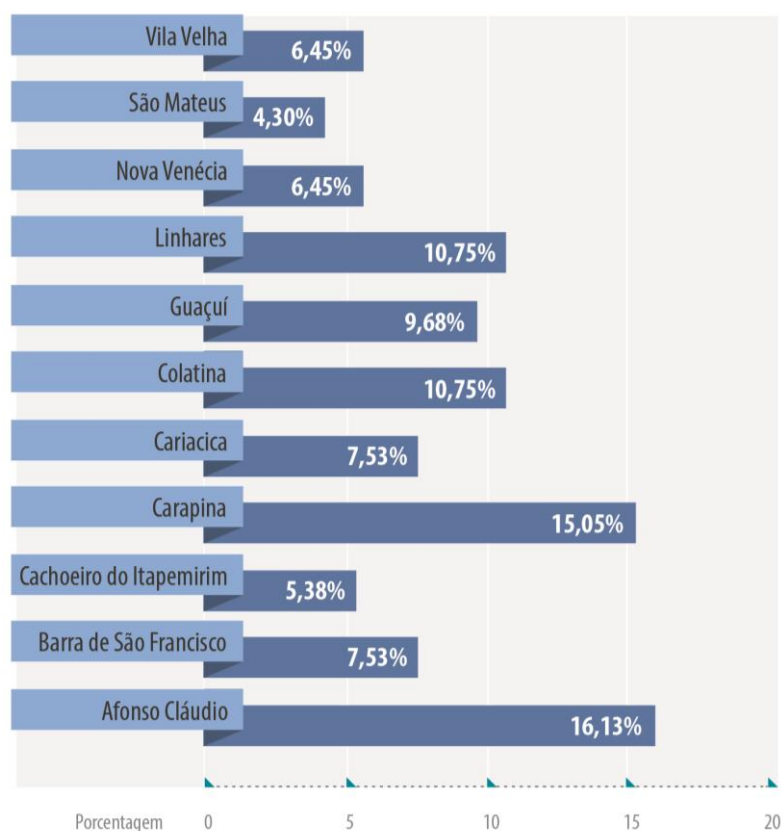


Fonte: Cefope.

²⁸ Cfe. registrado na íntegra na seção de Anexos.

Além desse expediente oficial, foram adotados os seguintes procedimentos para a conquista de uma maior adesão à pesquisa: a) reenvio regular do *link*; b) reenvio do *link* para os gestores das escolas com solicitação de mediação; c) contato telefônico de forma pontual com gestores de algumas escolas; d) contato telefônico com alguns docentes; e) uso de redes sociais e outras ferramentas de comunicação como o *WhatsApp*; f) redação de *e-mails* de agradecimento aos participantes com apelo para que estimulassem seus colegas de trabalho; e g) envio do *link* para a conta institucional das escolas que não estavam entre aquelas que aderiram inicialmente à pesquisa. Em resumo, foi necessária uma intensa mobilização pessoal, para além daquela já feita pela Sedu, e um acompanhamento sistemático das respostas para que se obtivesse a relevante participação de 93 docentes, 71 escolas²⁹ e 46 municípios. Todas as SRE's estão representadas, conforme aponta o gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Participantes por Superintendência Regional de Educação



Fonte: Do autor.

²⁹ Cfe. registrado na íntegra na seção de Apêndices.

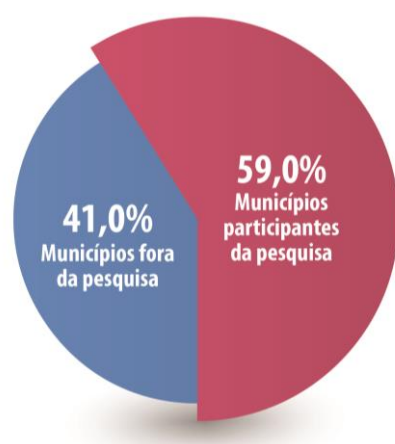
A melhor performance de participação ocorreu na SRE de Afonso Cláudio, que tem sob seus cuidados administrativos 7 municípios. Ela foi seguida de perto pela SRE de Carapina, que administra os seguintes municípios: Serra, Vitória, Santa Teresa e Fundão. O fato mais relevante na análise do gráfico é a indicação de participantes em todas as Superintendências. Isso equivale a dizer que a pesquisa conseguiu alcançar uma dimensão estadual. Os gráficos abaixo ilustram essa dimensão. O primeiro aponta o alcance em face do número de escolas com oferta de Ensino Médio e o segundo a abrangência nos municípios do Estado do Espírito Santo:

Gráfico 2 – Alcance da pesquisa na rede estadual



Fonte: Do autor.

Gráfico 3 – Alcance da pesquisa no Estado



Fonte: Do autor.

Os percentuais de 23,9% das escolas com oferta de Ensino Médio e 59% dos municípios capixabas alcançados foram bastante positivos. O quadro ilustra a distribuição dos municípios alcançados no território capixaba. É relevante ratificar que o alcance da pesquisa é resultado direto da metodologia usada, ou seja, o uso de uma plataforma *online* de comunicação.

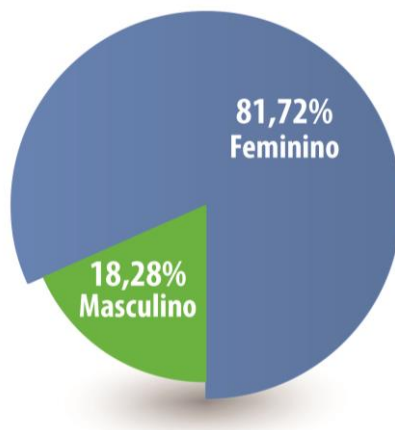
Quadro 9 – Municípios participantes da pesquisa por Superintendência Regional de Educação

SUPERINTENDÊNCIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO	MUNICÍPIOS
COLATINA	Baixo Guandu
	Pancas
	São Domingos do Norte
	Colatina
	Marilândia
	Governador Lindenberg
CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM	São Roque do Canaã
	Atílio Vivácqua
	Cachoeiro do Itapemirim
	Vargem Alta
CARAPINA	Rio Novo do Sul
	Santa Teresa
CARIACICA	Serra
	Vitória
BARRA DE SÃO FRANCISCO	Cariacica
	Barra de São Francisco
	Ecoporanga
AFONSO CLÁUDIO	Mantenópolis
	Domingos Martins
	Venda Nova do Imigrante
	Conceição do Castelo
	Santa Maria de Jetibá
	Afonso Cláudio
GUAÇUÍ	Brejetuba
	Divino de São Lourenço
	Irupi
	Ibatiba
	Lúna
	Guaçuí
	Muniz Freire
Dores do Rio Preto	
LINHARES	Linhares
	Sooretama
	Aracruz
	Rio Bananal
NOVA VENÉCIA	Boa Esperança
	Vila Pavão
	São Gabriel da Palha
	Nova Venécia
	Pinheiros
SÃO MATEUS	Conceição da Barra
	São Mateus
	Jaguaré
VILA VELHA	Piúma
	Guarapari
	Vila Velha
TOTAL: 11 SRE'S	46 Municípios

Fonte: Do autor

Do total de participantes da pesquisa, a maioria massiva é formada por mulheres, o que muito provavelmente é expressivo do universo pesquisado.

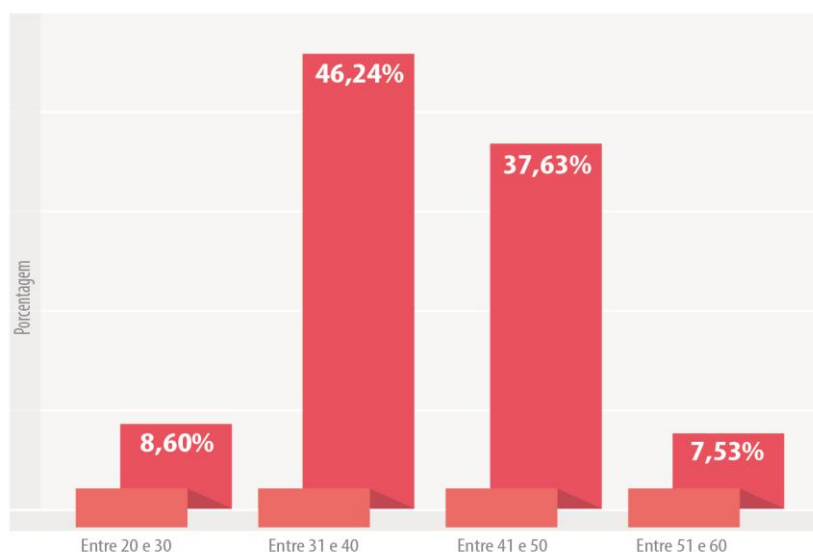
Gráfico 4 – Participantes por sexo



Fonte: Do autor.

Quanto à idade, 2 grupos predominaram na amostra. Um formado por participantes com idade que varia entre 31 e 40 anos (46,24%) e outro com idade entre 41 e 50 anos (37,63%). Chama a atenção o fato de quase a metade dos participantes terem até no máximo 40 anos, como demonstrado abaixo:

Gráfico 5 – Participantes por idade

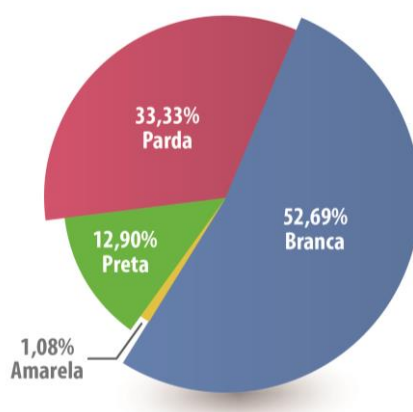


Fonte: Do autor

Quanto ao aspecto étnico-racial, a maioria predominante é formada por docentes que se declaram brancos. Apenas 12,9% declararam ser pretos.

Somados aos pardos, atingem 46,23% da amostra, menos que a metade. Se considerarmos a presença do negro na formação da população do Espírito Santo, podemos questionar a autodeclaração mas, para o fito desta pesquisa, basta a constatação de como os respectivos professores se percebem do ponto de vista da classificação “racial” em nosso país.

Gráfico 6 – Participantes por cor ou raça

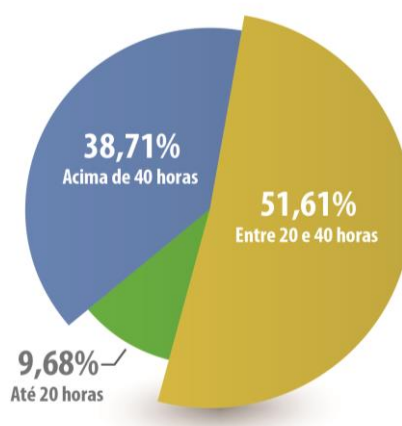


Fonte: Do autor.

Esse grupo de professores de Língua Portuguesa com atuação no Ensino Médio da rede estadual, pelo menos 53,76% está na rede há mais de 10 anos, revelou a maioria ter uma carga horária de trabalho de até 40 horas semanais e ser obrigado a desenvolver um planejamento pedagógico variado em função de atuar em segmentos e séries/anos distintos.

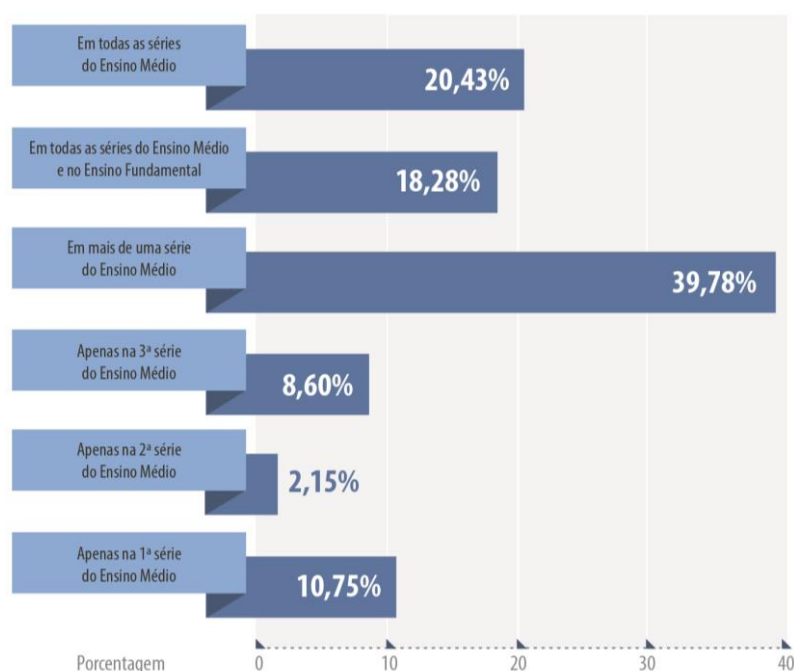
A sequência de gráficos abaixo permite a observação de mais detalhes:

Gráfico 7 – Carga horária de trabalho semanal



Fonte: Do autor.

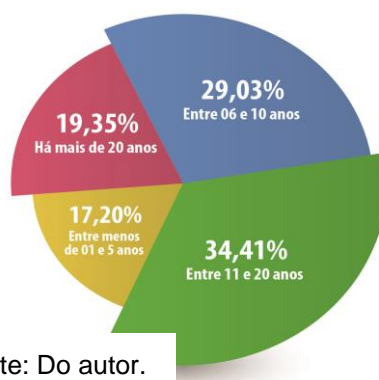
Gráfico 8 – Séries e anos nas quais leciona



Fonte: Do autor.

O gráfico acima aponta que o professor, de modo geral, atua em quase todas as séries do Ensino Médio e também em séries do Ensino Fundamental. Isso diversifica o planejamento e amplia o conjunto de tarefas a serem cumpridas. Para aqueles a quem é dada a oportunidade de exercer o magistério em apenas um ano do Ensino Médio ou em uma série do Fundamental, fica mais simples definir prioridades ou fazer escolhas no tocante ao planejamento de leitura para a sala de aula. Se o número de leituras para o planejamento for muito diversificado, poderá impedir o docente de fazer escolhas que não estejam associadas à leitura dos alunos. Devemos destacar o quanto esse dado é consequente uma vez que a leitura livre do docente tenderá a se tornar uma referência futura para o aluno.

Gráfico 9 – Tempo de serviço na escola estadual



Fonte: Do autor.

Os 1.070 professores de Língua Portuguesa da rede pública estadual estão ligados a ela por duas formas principais de vínculo empregatício: 505 estão com contratos temporários e os outros 565 são efetivos, pois foram selecionados em concurso público, gozando, por isso, da estabilidade. Conforme apontado no capítulo atinente à metodologia, esta pesquisa não excluiu nenhum dos dois perfis. Uma razão disso é o equilíbrio numérico entre esses dois grupos atuando no período investigado na rede. A Tabela 3 aponta o alcance da pesquisa de quase 10% do total de professores com atuação no Ensino Médio com um ou outro vínculo, sendo que os efetivos respondem pelo maior número de participantes. Entre eles, a pesquisa alcançou um índice de participação superior a 10%, conforme demonstrado:

Tabela 3 – Dados da amostra por vínculo contratual

DADOS DA AMOSTRA POR VÍNCULO CONTRATUAL				
Vínculo do professor	Total		%	
Designação Temporária	505	32	6,3%	
Efetivo	565	61	10,8%	
Total	1.070	93	8,7	

Fonte: Do autor.

O gráfico abaixo discrimina entre os participantes da pesquisa o percentual de efetivos e os em designação temporária:

Gráfico 10 – Forma de vínculo do professor com a rede estadual



Fonte: Do autor.

Podemos, a partir das informações contidas nos dados produzidos, definir o perfil da amostra com as características a seguir: profissionais com idade média de 40 anos, formado por maioria branca e do sexo feminino, com atuação média de 10 anos na rede, lecionando no Ensino Médio e no Fundamental, espalhados em todas as regiões do Estado do Espírito Santo, e apenas um pouco mais da metade deles têm vínculo permanente com a Sedu. O intervalo de confiança estimado é de 95%, ou seja, se a pesquisa for realizada 100 vezes, em 95 delas os resultados serão semelhantes. A margem de erro máxima estimada é de 4,23% para mais ou para menos sobre os resultados produzidos na amostra.

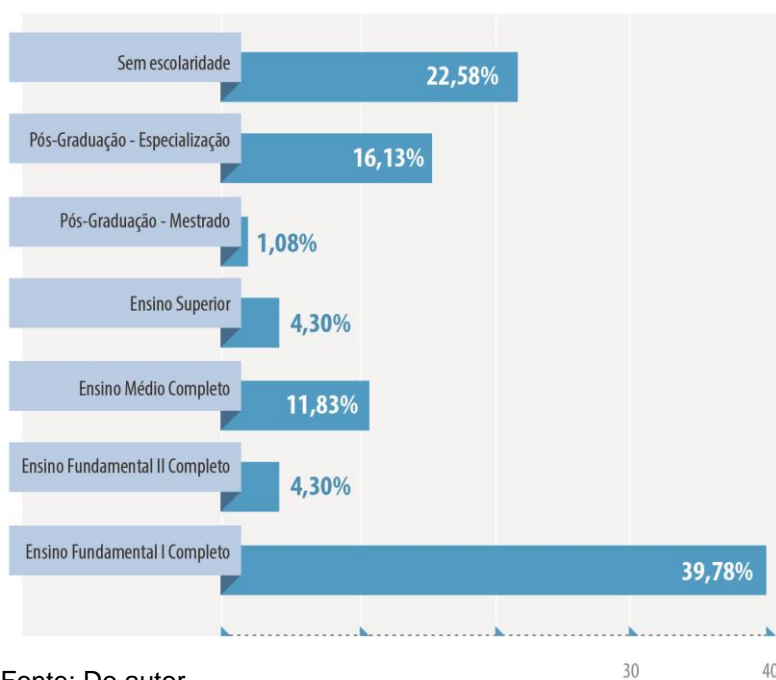
6.1 ASPECTOS GERAIS DA FORMAÇÃO: ELEMENTOS DA FORMAÇÃO DO *HABITUS*

Por meio de um conjunto de 18 questões estritamente relacionadas à formação, foi possível compilar dados que descrevessem a formação de alguns aspectos do *habitus* de classe, na acepção bourdieusiana, que se liga necessariamente à família. Foram apresentadas questões sobre a formação educacional dos docentes, de seus pais e avós, numa tentativa de abarcar mais de duas gerações – a própria e a dos pais – que apontasse para a aquisição consolidada ou não de um possível capital cultural.

Ao buscarmos informações sobre a formação dos pais, encontramos grupos familiares com problemas graves em sua formação educacional. Vale destacar que estamos falando de uma geração que viveu a idade escolar nos anos de 1960 ou 1970. As questões sociais brasileiras desse momento apresentavam particularidades e desafios maiores que os atuais.

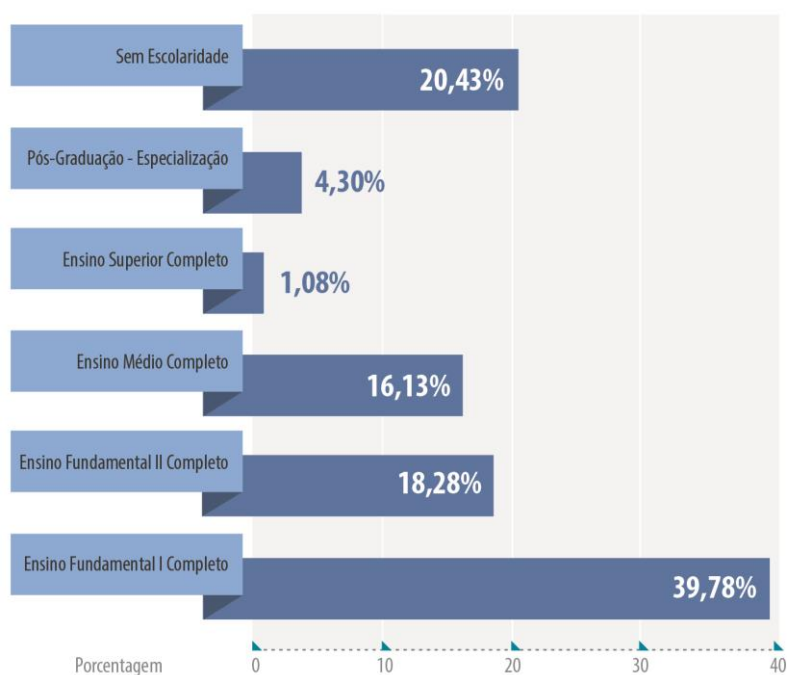
Os gráficos abaixo apontam em detalhes o nível escolar alcançado pelo pai e mãe do professor:

Gráfico 11 – Escolaridade do pai



Fonte: Do autor

Gráfico 12 – Escolaridade da mãe



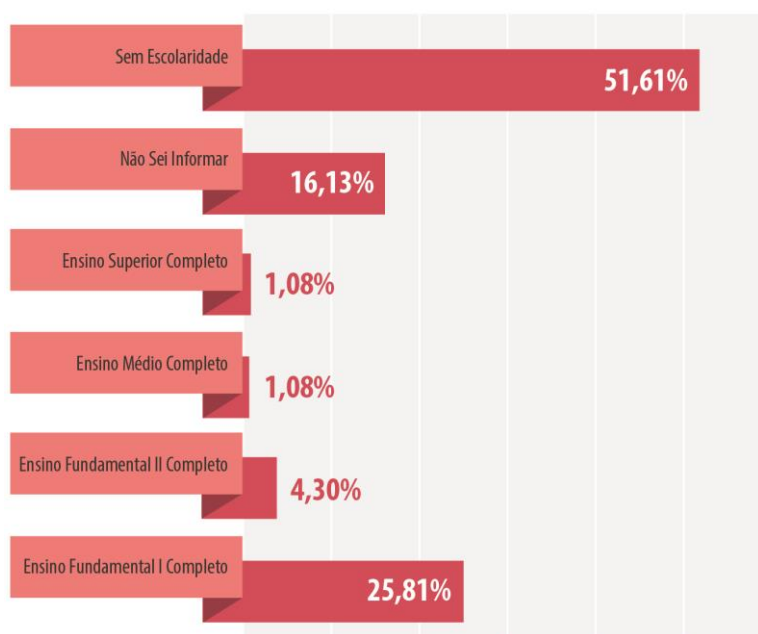
Fonte: Do autor.

É possível observar que grande número dos participantes foi criado num lar cujos pais não tinham escolaridade ou haviam cursado apenas o atual Ensino Fundamental I. Os números da escolaridade da mãe e do pai se assemelham

muito. Indo um pouco mais ao passado, indagamos sobre a formação dos avós. Foi dada a opção de indicar apenas aquele cuja escolaridade era a mais alta. Ao recuar no tempo, fomos ao encontro de um país ainda mais excludente que dava, por volta dos anos de 1940, ainda seus primeiros passos em vários setores, dentre eles, a educação. Os avós dos professores que responderam ao questionário, em mais de 50%, não tinham qualquer escolaridade ou, como se observa no gráfico 13, 16,13% não sabiam informar, o que, segundo uma provável interpretação, faz aumentar o número daqueles sem escolaridade. Outros 25,81% têm ou tiveram avós que cursaram apenas o Ensino Fundamental I completo.

No interesse do recorte teórico central desta tese, na forma de apropriação de alguns conceitos de Bourdieu com aplicação no campo educacional, sobretudo o conceito de *habitus*, é possível indagar sobre as dificuldades de formação de um leitor literário em condições como essas que estão sendo delineadas aqui. Tendo havido dificuldades de acesso à educação para os pais e avós desses docentes, é possível afirmar que, mesmo quando sua geração dá um salto qualitativo em face das anteriores no que concerne à escolaridade, não houve tempo hábil para a criação de um *habitus* familiar a prestigiar a educação formal e a tornar alguns bens culturais, tal como o livro de literatura, uma peça usual e rotineira em casa como era para a elite “ilustrada”. Nesse caso, os professores em tela, sendo majoritariamente a primeira geração a ingressar no Ensino Superior, revelam um empenho extraordinário de mudança de *habitus*, ainda que possamos identificar ao longo da pesquisa inúmeras sinalizações de que tal esforço ainda não terá se completado. Foge ao escopo desta pesquisa, porém, a percepção de Bourdieu de que a consolidação do capital cultural exigirá a repetição do êxito desta geração pelas duas consecutivas. Trata-se pois de uma acumulação em que as interrupções são, no mínimo, desastrosas. No Capítulo 7 desta tese reafirmamos a relação da literatura com a escola e o papel do professor como mediador entre leitura literária e leitor. Para Bourdieu (2012), família e escola são os dois principais agentes da formação do *habitus*. Desse modo, temos famílias com pouco acesso à educação e, por conseguinte, formadora de *habitus* que podem não incluir o livro literário como um bem presente no cotidiano.

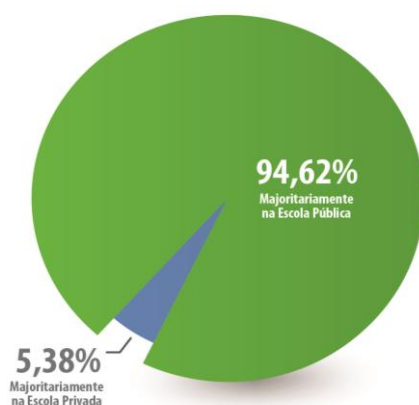
Gráfico 13 – Escolaridade dos avós



Fonte: Do autor.

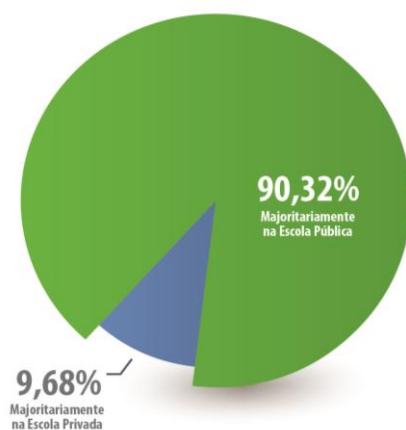
Também foram apresentadas questões sobre a formação do docente, percorrendo toda a sua formação, partindo do Ensino Fundamental e chegando à pós-graduação, nalguns casos. Quando é questionado ao professor onde cursou o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, mais de 80% dos participantes indicam a rede pública. O número dos que estudaram o Ensino Fundamental numa escola da rede estadual ou municipal quase chega a 100%. No entanto, quando a mesma pergunta é feita sobre o Ensino Superior, tem-se uma realidade completamente oposta. Apenas 20,43% deles fizeram graduação numa instituição de Ensino Superior pública. Também foi questionado o turno em que a graduação foi realizada. O turno noturno foi indicado por 82,8% dos respondentes. Essa informação pode acenar para a possibilidade de um estudante que, para arcar com os custos do ensino numa instituição particular, precisa trabalhar ao longo do dia. Um cenário em que o futuro professor de Língua Portuguesa trabalha e estuda, sua formação, assim como sua dedicação à leitura literária, correm o risco de sofrer um sufocamento pelas atividades diárias e pela falta de disposição provocada pelo cansaço. Essas duas questões (falta de tempo e cansaço) são apontadas pelos professores nesta pesquisa como as duas principais barreiras a sua leitura hoje, conforme aprofundado no Capítulo 8 desta tese.

Gráfico 14 – Onde cursou o Ensino Fundamental



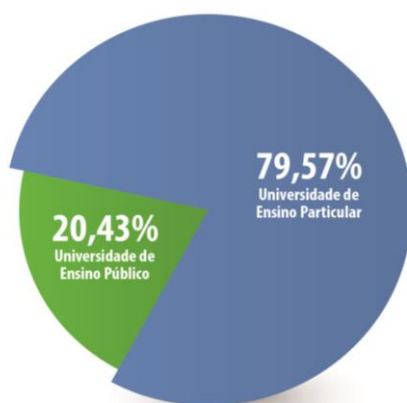
Fonte: Do autor.

Gráfico 15 – Onde cursou o Ensino Médio



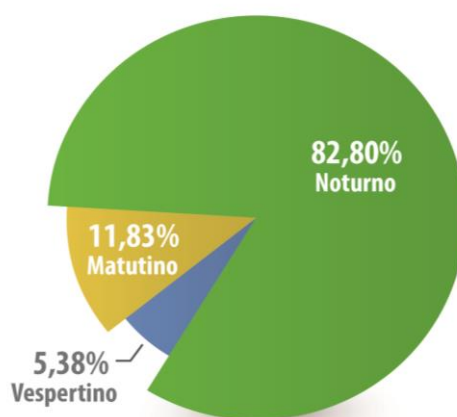
Fonte: Do autor.

Gráfico 16 – Onde cursou o Ensino Superior



Fonte: Do autor.

Gráfico 17 – Turno em que fez o Ensino Superior



Fonte: Do autor.

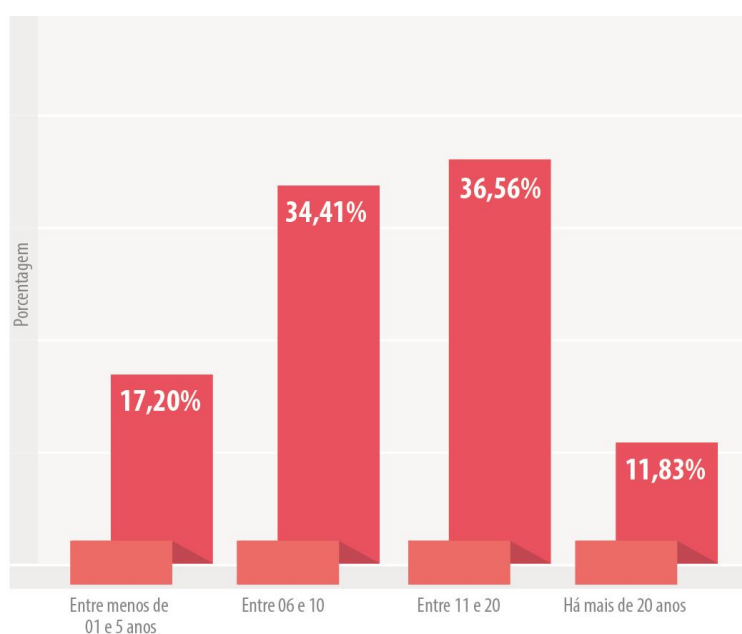
As questões trazidas à tona nesta seção para apontar alguns elementos formadores do *habitus* relacionam-no à origem social dos docentes e obrigam-nos à reflexão sobre os avanços sociais no país que responderão, em muito, pela qualidade da formação do docente.

Entre as conclusões possíveis neste item, encontra-se a averiguação do fato de o docente ser oriundo de um “lar” com baixa ou nenhuma escolaridade. Tendo sido inquirido acerca desde a formação dos avós passando pela formação dos pais, foi possível observar um cenário adverso à constituição de um *habitus* mais propício à leitura e à leitura literária. Por outro turno, foi possível também caracterizar o perfil da trajetória de formação dos docentes, sendo observado que massivamente é esta primeira geração de uma família a alcançar o nível superior egressa da escola pública na educação básica e de instituições privadas na graduação. Os dados produzidos apontaram um estudante que era também um trabalhador, pois precisava pagar suas próprias contas e custear seus estudos. A seguir, são produzidos novos dados e análises da formação e da constituição profissional do docente.

6.1.1 Aspectos gerais da formação: elementos da formação profissional

Os resultados apresentados abaixo estão relacionados à formação e a constituição profissional do docente. São questões ligadas à graduação, pós-graduação, formação continuada e interesses da carreira. A porta de entrada para o exercício da docência é a realização de uma licenciatura. É o primeiro passo do profissional da educação básica. Todos os professores que responderam ao questionário, portanto, têm pelo menos uma licenciatura concluída, uma vez que é condição para ingresso na rede pública estadual. Assim, foi perguntando a eles há quanto tempo encerraram essa etapa da formação. Nos extremos temos 11,83% que terminaram a graduação há mais de 20 anos e 17,20% que a concluíram entre menos de 1 e 5 anos. A grande maioria dos docentes, porém, está formada há um tempo significativo, entre 6 e 20 anos, ou seja, 70,97%. O gráfico a seguir apresenta esses e outros dados:

Gráfico 18 – Tempo que terminou a graduação



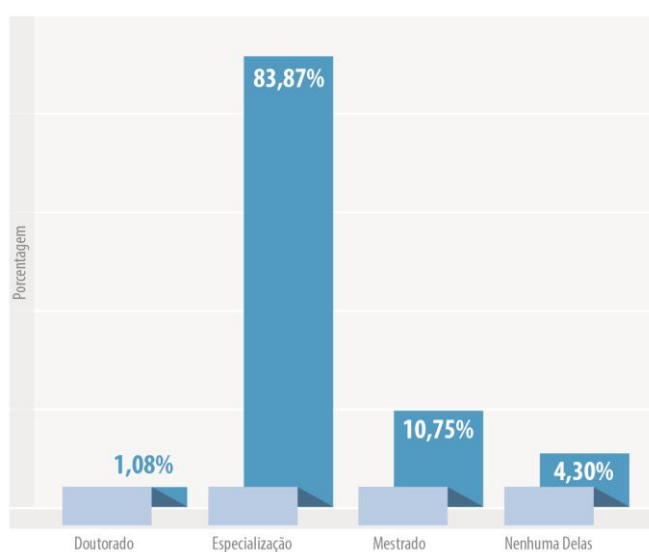
Fonte: Do autor.

Tendo concluído a etapa inicial de sua formação profissional há pelo menos 6 anos, é possível inferir sobre o acesso a outras etapas da pós-graduação. O gráfico abaixo traz detalhes de como a amostra está distribuída nas etapas da pós-graduação e pode apontar um retrato da rede pública estadual ainda com pouquíssimos mestres e doutores. A maioria absoluta, 83,87%, concluiu apenas uma especialização, o que é bastante diferente. Há também um percentual de docentes sem cumprir qualquer etapa de estudos após a

graduação. Esse resultado contraria a expectativa de evolução da carreira acadêmica, considerando-se o razoavelmente ou longo tempo que se passou após concluída a licenciatura. Além disso, os resultados do tempo de serviço na rede, vide gráfico 7 deste Capítulo, também pressuporia como desejável um grupo maior de docentes numa etapa além da primeira especialização.

Desse modo, embora já graduados e a serviço da rede estadual, os docentes têm suas carreiras acadêmicas estagnadas em se tratando de busca de uma nova titulação como sinônimo de alargamento da formação primeira. A Sedu estrutura a carreira de seu docente de modo que haja uma associação entre vencimento e titulação. No entanto, a diferença entre o que recebe o graduado, o especialista, o mestre e o doutor é muito pequena, o que provavelmente impacta na mencionada estagnação. Conforme Edital Seger/Sedu 01/2015 publicado em 17 de novembro de 2015, para seleção de professores para o quadro efetivo, o vencimento do docente inicia com R\$ 1.982,55 para licenciados e vai até R\$ 3.554,92 para os professores doutores, não traduzindo o penoso investimento que o sujeito realiza até alcançar a titulação máxima. Ainda, se comparados com os vencimentos dos professores dos Institutos Federais de Educação e das Universidades Federais e Estaduais, que têm carreiras estruturadas a partir de perspectiva semelhante, os docentes da rede pública estadual estão em desvantagem quanto a seus vencimentos.

Gráfico 19 – Etapa concluída da Pós-Graduação



Fonte: Do autor.

Para aprofundar a análise sobre a última etapa da pós-graduação³⁰ concluída pelos docentes participantes da pesquisa, foi feito o cruzamento direto com a idade e a forma do vínculo empregatício na rede estadual (Tabelas 4 e 5). Foi possível, por isso, observar a faixa etária em que cada uma das etapas foi realizada e a diferença entre efetivos e temporários.

Tabela 4 – Tabulação cruzada entre a última etapa concluída da pós-graduação e a idade

% do Total					
	Idade:				
	Entre 20 a 30	Entre 31 a 40	Entre 41 a 50	Entre 51 a 60	Total
Doutorado			1,1%	-	1,1%
Especialização	6,5%	39,8%	30,1%	7,5%	83,9%
Mestrado	1,1%	5,4%	4,3%	-	10,8%
Nenhuma delas	1,1%	1,1%	2,2%	-	4,3%
Total	8,6%	46,2%	37,6%	7,5%	100,0%

Fonte: Do autor.

Por meio da tabela acima, pôde-se verificar que os professores especialistas são predominantes entre as faixas etárias de 31 a 40 e 41 e 50 anos. O mesmo comportamento ocorre com os professores mestres. Observa-se ainda que na faixa etária dos 50 a 60 anos, não há nenhum docente com mestrado ou doutorado.

Tabela 5 – Tabulação cruzada entre a última etapa concluída da pós-graduação e o vínculo empregatício

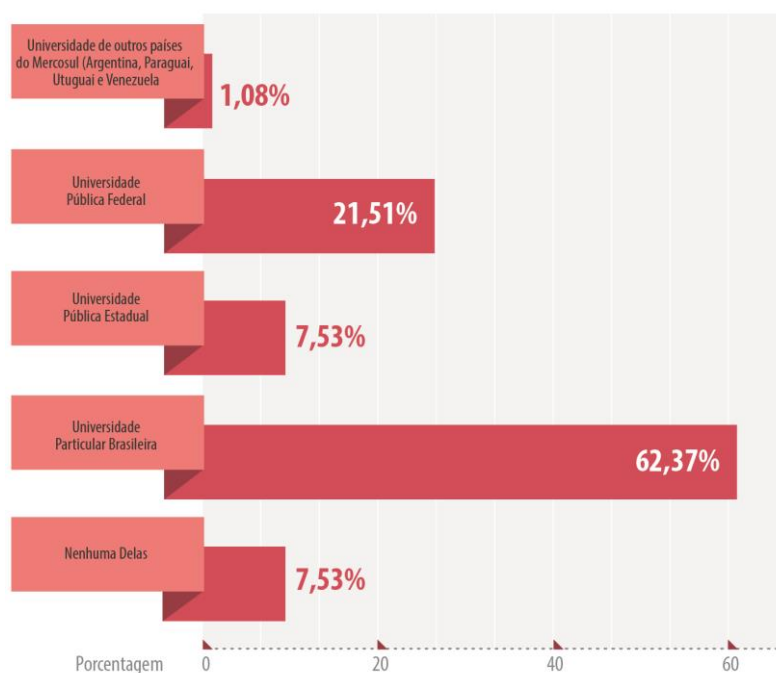
	Forma de seu vínculo trabalhista com a rede estadual		
	Designação Temporária	Efetivo	Total
Doutorado	-	1,1%	1,1%
Especialização	33,3%	50,5%	83,9%
Mestrado	1,1%	9,7%	10,8%
Nenhuma delas	-	4,3%	4,3%
Total	34,4%	65,6%	100,0%

Fonte: Do autor.

³⁰ Outro fator que pode responder por esse baixo número de professores em cursos de pós-graduação *strictu-sensu* é a política de afastamento remunerado praticada para tais cursos pela Sedu, havendo eventualmente suspensões e interrupções do benefício.

Ao fazermos o cruzamento com o vínculo trabalhista, vimos que quase a totalidade do mestres e doutores são efetivos na rede estadual. No entanto, a grande maioria continua sendo formada por especialistas. Dos 65,6% dos professores efetivos participantes da pesquisa, 50,5% são especialistas e podem ter feito essa especialização numa instituição particular, conforme demonstra o gráfico abaixo, que discrimina o perfil da instituição onde a última etapa da pós-graduação foi concluída.

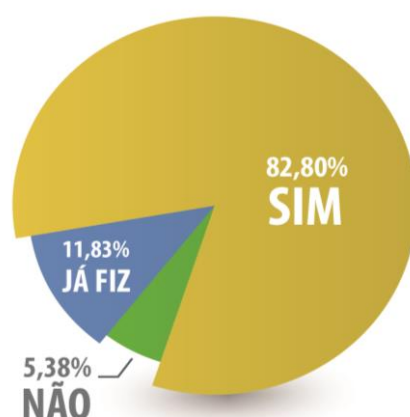
Gráfico 20 – Instituição em que fez o último curso de Pós-Graduação



Fonte: Do autor.

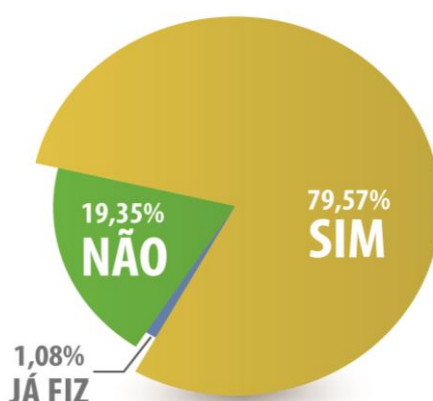
Como se observa, o docente da rede estadual do Espírito Santo, em seu ingresso no Ensino Superior, quer na licenciatura quer na especialização, tem dificuldade de fazê-lo na rede pública. Podemos inferir que a maioria dos docentes encerra sua carreira acadêmica na especialização também em razão da oferta de cursos de mestrado e doutorado ocorrer, no caso do Espírito Santo, exclusivamente na rede pública – e não havendo universidades estaduais – mais precisamente na sua única universidade federal, onde se dá uma concorrência altíssima que torna os processos seletivos muito rigorosos. Apesar disso, quando perguntados sobre o interesse de fazer mestrado e doutorado, quase todos acenam positivamente para a possibilidade. Podemos conferir os dois gráficos abaixo sobre essa questão:

Gráfico 21 – Interesse em fazer mestrado



Fonte: Do autor.

Gráfico 22 – Interesse em fazer doutorado



Fonte: Do autor.

Finalizando o conjunto de questões com foco de interesse na formação profissional, foi contemplada a formação continuada. Esse tipo de formação é uma boa opção para manter os profissionais da educação atualizados a respeito dos avanços que ocorrem em sua área de formação. A Sedu, como já informado anteriormente, mantém o Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo (Cefope), para promover esse tipo de formação para os docentes de todas as disciplinas.

Quando perguntados se a Sedu oferecera algum curso de formação continuada em sua área de interesse, novamente os indicadores não são positivos. Dos participantes, apenas 34,41% disseram ter feito um curso com esse formato. A mesma questão foi repetida alterando apenas o realizador da formação, ou

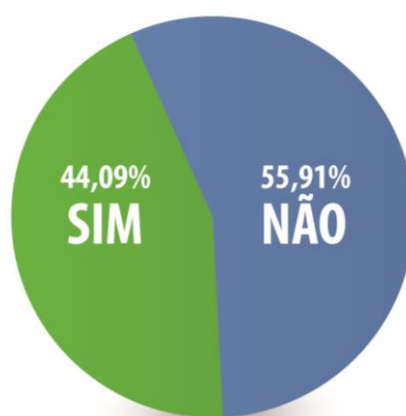
seja, se o docente tinha feito uma formação continuada fora da Sedu. Dessa vez o indicador dos que fizeram tal formação alcançou 44,09%. A performance de formação continuada fora é um pouco mais positiva. Para ilustrar, seguem os gráficos:

Gráfico 23 – Formação continuada para o ensino de Literatura promovido pela Sedu



Fonte: Do autor.

Gráfico 24 – Formação continuada para o ensino de Literatura promovido por outra instituição



Fonte: Do autor.

Em brevíssimo resumo, podemos refazer a constituição do perfil da amostra a partir das seguintes características: a) quanto à constituição por gênero, apresenta uma maioria formada por mulheres (como é comum em outras redes); b) quanto à declaração de cor ou “raça”, é predominante o grupo dos que se declaram brancos; c) quanto à idade, quase a metade (46,24%) tem entre 31 e 40 anos; d) 65,59% dos respondentes são concursados. Ademais, a amostra representa 23,9% das escolas estaduais com oferta de Ensino Médio,

59% dos municípios capixabas e 100% das Superintendências Regionais de Educação.

Quanto à formação do *habitus* de família e de classe, os dados produzidos apontam: a) pais e avós com baixa ou nenhuma escolaridade; b) O Ensino Fundamental e Médio realizados em redes públicas; c) o Ensino Superior foi realizado massivamente no horário noturno e em instituições privadas, enquanto provavelmente trabalhava no contra turno para arcar com os próprios custos; d) a maioria “encerrou” a carreira acadêmica na especialização e realizou esse curso também numa instituição privada.

Ainda que sejam poucos os mestres, estes estão numa faixa etária que não inviabiliza se pensar que poderão prosseguir no doutorado. Contudo, chamamos a atenção para as escassas vagas ofertadas neste nível no estado do Espírito Santo e para sua acirradíssima disputa. Ao mesmo tempo, cabe enfatizar que o custo-benefício pode não compensar àquele que, após o doutorado, permanecerá como professor de Ensino Médio da rede estadual.

Não obstante, já neste capítulo, ter havido associações entre todas as entradas de dados de formação pessoal e profissional com a questão da leitura literária, os capítulos seguintes vão dar-lhe aprofundamento, com a apresentação dos resultados específicos sobre a formação do *habitus* de leitor do professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio da rede pública estadual do Espírito Santo.

7 A ESCOLA, A FORMAÇÃO DO HABITUS DO LEITOR E ASPECTOS DA PRIMEIRA EDUCAÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

7.1 A ESCOLA COMO LUGAR DE INCULCAÇÃO E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

A associação entre os termos leitura e escola encontra enorme ressonância em trabalhos acadêmicos espalhados por todo o país em muitas universidades. Porém, ao introduzir a literatura entre eles, o número de artigos, ensaios, dissertações e teses cai drasticamente. A disposição de se discorrer sobre leitura na escola não garante a inclusão da leitura literária. No entanto, quando existe a disposição de pesquisar sobre literatura na escola, a inclusão do tema leitura está garantido, uma vez que um dos principais desafios nas discussões recentes sobre literatura é o acesso ao texto literário pelo leitor no ambiente escolar, o processo de mediação de leituras literárias e as dimensões sociais, históricas, culturais e subjetivas da leitura literária.

Há diversos trabalhos que recuperam a relação histórica entre leitura e escola, entre os quais está o trabalho da pesquisadora Regina Zilberman, *Fim dos livros, fim dos leitores?* (2001), que aponta a pedagogia escolar como a mais eficiente difusora da leitura. Da alfabetização até o conhecimento literário, a língua e a literatura transformam-se no legado a ser transmitido às novas gerações mediante a atividade pedagógica na escola:

[...] organizar a instituição encarregada de profissionalizar a atividade pedagógica, o que deu origem à escola; e promover a separação entre a religião e a poesia, competindo à primeira a guarda do mito, e à segunda, nascida daquela mas agora emancipada, o zelo da língua. **Desse modo, embora se transfira do mundo do sagrado para o profano, a literatura não deixa de ser venerada como algo santificado, por representar um patrimônio precioso, responsável por regras, primeiramente as linguísticas, depois as éticas, ideológicas e sociais** (ZILBERMAN, 2001, p. 69, destaque nosso).

Zilberman relaciona o uso da língua à guarda das regras da ética, da ideologia e das regras sociais. Se a literatura cumpre esses importantes papéis, isto se dá na escola mediante suas obrigações programáticas. Em *Leitura, Literatura e*

Escola – sobre a formação do gosto (2008), Maria do Rosário Longo Mortatti destaca uma das mais importantes atribuições da escola, a de tornar natural ao comportamento do indivíduo aquilo que é arbitrário.

[...] a escola se torna um dos agentes centrais da atuação das ideologias, concretizando a concepção de mundo de uma classe – através da legislação, programas de ensino, conteúdos, metodologias e avaliação – **de forma tal a inculcá-la de maneira natural e indolor, como padrão a orientar o comportamento de todos os indivíduos** (MORTATTI, 2001, p. 08, destaque nosso).

É possível afirmar que as relações entre literatura e escola não são inculcadas de maneira *natural* e *indolor* no processo simultâneo, segundo Pierre Bourdieu (2012) de socialização e subjetivação. O cenário que se delineia nos estudos, depoimentos e noutras fontes variadas é bastante conturbado com professores, alunos, governo, livro didático, falando uma linguagem divergente. Recorrentemente aparecem mudanças, atualizações e novas propostas curriculares que prometem o “milagre” de tornar indolor aquilo que, no caso desta pesquisa, os alunos indicam não suportar mais: a leitura como *modus vivendi*. Mortatti destaca em outra passagem do seu trabalho o papel do Estado na relação de mantenedor da escola, logo, também em sua influência nos processos socializadores que se dão no espaço escolar. Seu mais importante argumento, em acordo com a perspectiva bourdieusiana, é o de que o Estado não é um agente neutro mas comporta ideologias e interesses de grupos (ou classes) particulares bem-sucedidos na direção político-cultural da sociedade:

O Estado, por sua vez, mediador dos interesses da classe dominante, dispõe de sofisticadas formas de vigilância para interferir, sempre que a contra-ideologia ameaça a se propagar, com medidas corretivas, tais como reforma de ensino, reorganização curricular, projetos de impacto etc., para **ajustar a realidade à concepção de mundo hegemônica** (MORTATTI, 2001, p. 08, 09, destaque nosso).

Unindo dois aspectos do pensamento da autora sobre a escola temos a suposição de que a escola sob a tutela do Estado inculca determinados padrões de comportamento para “ajustar a realidade à concepção de mundo hegemônica” e seu maior êxito está em fazer isso de maneira natural e indolor. Roland Barthes em seu *Prazer do texto* (2010) introduz a fabricação de estereótipos como ferramenta de inculcação de concepções do mundo. Para ele,

[...] a linguagem encrática (aquela que se produz e se espalha sob a proteção do poder) é estatutariamente uma linguagem de repetição; **todas as instituições oficiais de linguagem são máquinas**

repisadoras: a escola, o esporte, a publicidade, a obra de massa, a canção, a informação, redizem sempre a mesma estrutura, o mesmo sentido, amiúde as mesmas palavras: o estereótipo é um fato político, a figura principal da ideologia (BARTHES, 2010, p. 50, destaque nosso).

Como pensar em um lugar para o texto literário na escola, considerando que esse lugar de enunciação é um espaço de inculcação e de repisar, por meio do estereótipo, uma concepção de mundo hegemônica? Toda a organização da escola existe em torno do Estado, tornando o discurso dela eminentemente encrático. Barthes continua:

A forma bastarda da cultura de massa é a repetição vergonhosa: repetem-se os conteúdos, os esquemas ideológicos, a obliteração das contradições, mas variam-se as formas superficiais: há sempre livros, emissões, filmes novos, ocorrências diversas, mas é sempre o mesmo sentido (BARTHES, 2010, p. 51, destaque nosso).

Nesse ponto da discussão, trazemos à tona o que está posto em *A Reprodução – Elementos para uma teoria do sistema de ensino* (2012), de Bourdieu, centro de nosso aporte teórico. Na obra, Bourdieu e Jean-Claude Passeron apresentam o sistema de ensino como um reproduzidor da ordem social estabelecida. Para os autores, a escola teria como perspectiva de sua atuação a reprodução da ordem social vigente, dadas as relações inevitáveis entre o sistema de ensino e a estrutura das relações entre as classes. Nesse sentido, a instituição escolar reproduziria, por meio de sua ação pedagógica, a cultura da classe social dominante. O resultado disso para aquele que não acessa essa cultura é ser vítima da violência simbólica, uma vez que sua pré-história escolar está em confronto com os conteúdos legitimados pela escola. O professor é, nesse sentido, um agente da violência simbólica nomeado estatutariamente para exercer seu poder de inculcação por meio da AP (ação pedagógica) e legitimar a reprodução cultural. Bourdieu e Passeron falam, do verbo magisterial:

O verbo magisterial, atributo estatutário que deve à instituição a maioria de seus efeitos, já que ele jamais seria dissociado da relação de autoridade escolar em que se manifesta, pode aparecer como qualidade própria da pessoa quando outra coisa não faz do que desviar em benefício do funcionário uma vantagem de função. O professor tradicional pôde abandonar o arminho e a toga, e ele pode mesmo gostar de descer de seu estrado a fim de misturar-se à multidão, mas não pode abdicar de sua proteção última, o uso professoral de uma língua professoral. Se não há nada de que ele não possa falar, lutas das classes ou incesto, é que sua situação, sua pessoa e sua personagem implicam na “neutralização” de seus propósitos; é que também a linguagem pode não ser mais, em última

análise, um instrumento de comunicação, **mas um instrumento de fascínio cuja função principal é atestar e impor a autoridade pedagógica da comunicação e do conteúdo comunicado** (BOURDIEU, 2012, p. 139, destaque nosso).

Se o discurso encrático opta pelo estereótipo, isto é, por uma abordagem reducionista das questões e problemas a fim de conformar, via de regra, um tipo de pensamento superficial e unilateral, ainda, se a escola opta por essa forma de discurso reprodutor complementado por uma cultura de massa, que corrobora isto, devemos pensar então numa alternativa de formação do *habitus* leitor na escola que procure escapar desse cenário de tolhimento, cerceamento e controle.

Em que pese a ênfase na reprodução, o *habitus*, para Bourdieu, conforme já explanado, não é apenas uma resposta automática, imutável e permanente a estímulos sociais, mas uma fonte pré-reflexiva que capacita o ser social à adaptação e mesmo subversão da ordem social, o que seria tratado minuciosamente por sua sociologia. Para os fins desta tese, interessa atentar que a existência de um sistema relativamente estável de disposições práticas de conduta e de esquemas de percepção e classificação que possibilitam aos sujeitos engendrar ações e representações no mundo societário não invalida que este mesmo sistema seja potencialmente modificável se houver uma reconfiguração nas relações objetivas de poder e de distribuição de recursos materiais e simbólicos (PETERS, 2010, p. 16). Condicionamentos múltiplos podem coexistir num *habitus* se este foi constituído a partir da interseção de modalidades socializadoras diversas. Resta, pois, saber de que escola falamos ao reconhecê-la como espaço vital na formação de gerações. E, no âmbito desta tese, qual escola é campo fértil de atuação de qual leitor?

7.2 POR UMA ESCOLA LITERATURIZADA

Maria Amélia Dalvi no artigo “Literatura na escola: propostas didático-metodológicas”, presente em *Leitura de Literatura na Escola* (2013), da qual também é uma das organizadoras, defende a literaturização da escola (em vez

da escolarização da literatura). A autora retoma outros autores que também seguem esse caminho:

Evocando Barthes e indo além dele, fizemos uma defesa do trabalho com a literatura na escola. Insistimos, como já propôs Jorge Larrosa (2004), em “literaturizar” a escola e a pedagogia ao invés de escolarizar ou pedagogizar a literatura. Ressaltamos também que é necessário tornar constrangedoramente evidente a constatação de Cyana Leahy (2000): **a educação literária requer mudanças nas macroestruturas de poder educacional** – e, no tocante a isso, três pontos parecem relevantes para a transformação das práticas de educação literária: 1) garantir (ou se esforçar por) a apropriação das ferramentas críticas para o fortalecimento do leitor; 2) democratizar as salas de aula de literatura; e 3) reconhecer o poder político-pedagógico da literatura (DALVI, 2013, p. 95, destaque nosso).

Dalvi (2013), ao evocar Barthes, e ao requerer mudanças nas macroestruturas do poder educacional, opõe-se como o francês à função enclítica da escola, ou seja, opõe-se objetivamente ao fato de os programas escolares terem como incumbência subjacente o ajuste da realidade a uma concepção de mundo hegemônica³¹. Além da pertinência em si da proposição de se literaturizar a escola, a pesquisadora traz à tona ideias interessantes sobre a “educação literária”, o “poder político-pedagógico da literatura” e as iniciativas para “democratizar as salas de aula de literatura” num cenário em que as discussões acadêmicas sobre leitura literária em sala de aula, além de raras, ainda não ressoam na cultura escolar: “Assim, apesar dos esforços dos pesquisadores e da insistência de parâmetros, orientações e propostas curriculares oficiais, infelizmente, o ensino de literatura na escola vai muito mal” (REZENDE, 2013, p. 16). Nessa perspectiva de literaturização do espaço escolar, algumas tendências de “ocupação” começam a fazer parte dos discursos de pesquisadores contemporâneos. Em *Literatura fora da caixa – O PNBE na escola – Distribuição, circulação e leitura* (2012), Aparecida Paiva, traz uma indicação de como agir no espaço-tempo escolar:

No caso do espaço escolar, se a voz do docente deixa de ser isolada como “a” autoridade da leitura e passa a compor um coro de muitas “autoridades da leitura”, os leitores iniciantes são expostos à naturalização do ler como atividade corrente e valorizada de modo positivo pela comunidade na qual estão inseridos. O espaço escolar, então, passaria a ser concebido como privilegiado para as atividades

³¹ O rigor teórico nos obriga a reiterar que Pierre Bourdieu não aparta estrutura e ação, macro e micro estruturas, daí que criou a categoria síntese *habitus*. O que importa, porém, é que o estudioso está atento para as forças do campo social que funcionam como regras do jogo para os agentes distintamente posicionados e sabe que é o campo e suas posições que precisam ser alterados numa perspectiva de mudança social. Cfe. BOURDIEU, 2008.

de leitura, para as quais convergiriam questões de infraestrutura e funcionamento.

Da mesma forma, à medida que os agentes envolvidos na mediação de leitura fazem dessa prática elemento central da cultura escolar, as atividades correntes, as comemorações, os eventos, enfim, todas as práticas comuns ao contexto escolar absorvem e refletem a leitura como algo imprescindível à vivência do público em foco. Os próprios mediadores, enfim, intensificam suas práticas de leitura em uma dinâmica que coloca o livro literário no centro da roda (PAIVA, 2012, p. 37, destaque nosso).

Tornar a leitura literária um elemento central da cultura escolar, como procedimento para literaturizar a escola, tira do anonimato os leitores pré-existentes e os coloca numa comunidade, sendo dispensado a eles um olhar para conhecer e estimular seus interesses. O efeito prático disso é o crescimento da comunidade dedicada à leitura e o desenvolvimento e transformação qualitativa de suas práticas. A prática em grupo trará mais condições de análise e fruição. Numa etapa mais avançada, os agentes envolvidos na mediação poderão ocupar o mesmo espaço dos alunos, ou seja, poderão falar do mesmo lugar sem que exista uma forma definida como certa ou errada de ler, além disso, procurar-se-ia alterar o circuito, assim como defende Neide Luzia de Rezende, em *Leitura de literatura na escola* (2013):

Trata-se de deslocamento considerável ir do *ensino de literatura* para a *leitura literária*, uma vez que o primeiro se concentra no polo do professor e o segundo, no polo do aluno. Esse deslizamento de ênfase não se inscreve apenas no âmbito da literatura, mas se encontra no âmago das tendências pedagógicas contemporâneas. À transmissão de conteúdos se contrapõem as habilidades e competências, e a resultados e produtos se sobrepõe o processo (REZENDE, 2013, p. 106).

É imprescindível destacar aqui a distinção que a pesquisadora indica entre ensino de literatura e a leitura literária, já que o deslocamento põe em evidência o aluno e, conseqüentemente, passa a lidar com questões ligadas à apropriação do texto literário. Outro aparte necessário diz respeito ao envolvimento das tendências pedagógicas contemporâneas na discussão dessa mudança de polo, pois isso implicaria na valorização das habilidades e competências em detrimento da simples transmissão de conteúdo.

Essa discussão em torno da literatura na escola, ocupando todos os seus espaços parte, *a priori*, de que esta linguagem artística apresenta alguma especificidade que lhe garanta este lugar histórico. Antoine Compagnon, na concorrida conferência inaugural de uma nova cátedra de literatura do Collège

de France, em 30 de novembro de 2006, ao encerrar sua apresentação responde à questão que intitula seu texto, agora publicado em livro:

[...] A literatura é substituível? Ela sofre concorrência em todos os seus usos e não detém o monopólio sobre nada, mas a humildade lhe convém e seus poderes continuam imensos; ela pode, portanto, ser abraçada sem hesitações e seu lugar na Cidade está assegurado. O exercício jamais fechado da leitura continua o lugar por excelência do aprendizado de si e do outro, descoberta não de uma personalidade fixa, mas de uma identidade obstinadamente em devenir (COMPAGNON, 2012, p. 72).

“Poder ser abraçada sem hesitação” e ter “seu lugar assegurado na Cidade”. Essa indicação de que a literatura não é substituível, apesar de viver sob a égide da suspeita, precisa ser inequivocamente compreendida por professores e mediadores de leitura. O aprendizado literário não se encerra no exercício “fechado da leitura”, descolado da vida e dos significados no mundo. É preciso “mostrar que o conteúdo de um texto literário tem uma especificidade e que essa especificidade tem um valor. É a isso que devemos dar atenção” (JOUVE, 2012, p. 55). Vincent Jouve, em outro ponto do seu trabalho *Por que estudar literatura?* (2012), também pensa o objetivo do ensino de literatura e os riscos de se restringir à dimensão estética das produções literárias.

À primeira vista, seria lógico pensar que os estudos literários devem se concentrar sobre aquilo que constitui a especificidade da literatura: a dimensão estética dos textos. Nessa hipótese, o papel do professor seria formar o gosto, ensinar a apreciar o que faz a “beleza” das obras literárias.

Mas um objetivo desses é realizável? Mesmo que se possa conceber um plano intersubjetivo, o impacto estético da forma segue, como vimos, vinculado à história. Ter como eixo do ensino de literatura o prazer estético comporta um duplo risco: afastar-se de uma obra interessante pelo fato de sua sedução se ter atenuado; fazer estudar um texto perfeitamente banal pelo mero motivo de ele agradar por razões conjunturais (essa é a própria definição de demagogia) (JOUVE, 2012, p. 133).

O apontamento dos dois riscos (afastar-se de uma obra interessante e fazer estudar um texto banal) remonta a discussões sobre os polos da forma e do conteúdo e sobre qual deles abrigaria mais elementos da dimensão estética. Jéferson Assunção em *A máquina de destruir leitores* (2000), já no título da obra, ao se referir à escola, põe o dedo na ferida. Questiona acidamente o desejo da escola de indicar uma maneira de ler (escolarizar a leitura da literatura). Não obstante os riscos, o caminho da literaturização da escola e da pedagogia pode se valer também da perspectiva estética se a escola

desenvolve competências mínimas para a fruição da arte, indo além do pragmatismo da leitura. Isto também constitui um sério desafio pedagógico:

A escola sempre quis discutir a maneira certa de ler, investigando “cientificamente” questões como a interpretação e o papel do leitor na ficção. É barra para o leitor ter que se resumir a um pesquisador enfurnado num laboratório. Pois é assim que a escola começa por matar um leitor que possa um dia se desenvolver por conta própria (ASSUMÇÃO, 2000, p. 72).

Além disso,

Na própria escola, é difícil encontrar quem diga para que serve a arte, para que fazer coisas tão supérfluas. Há pessoas para tudo neste mundo, desde os inclinados a plantar, a fazer foguetes, a dirigir automóveis, a investigar diretamente a realidade, até os inclinados por um defeito ou uma qualidade a olhar desta forma indireta, torta, para as coisas do mundo, e produzir peças de arte, que se oponham a esta mesma realidade (ASSUMÇÃO, 2000, p. 95).

Torna-se adequado, aqui, trazer à tona uma discussão sobre o papel da subjetividade no exercício da leitura literária realizada na escola, sobretudo no Ensino Médio. Para isso há que se considerar a escola em todas as suas dimensões que se opõem, convergem e, como sustenta Jéferson Assumção metaforicamente, serve como uma máquina repugnante que tem como papel destruir leitores e fazê-los desaparecer em suas entranhas. Noutra direção, a instituição escolar é das poucas que restam no cumprimento do papel de abrigar a leitura, com destaque para a literária.

A obra *Leitura subjetiva e ensino de literatura* (2013), uma tradução do francês *Le sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature*, acrescida de três artigos inéditos de uma de suas organizadoras, Annie Rouxel, traz uma contribuição ao que discutimos nesta pesquisa. A proposta principal do trabalho é a partir de pontos de vista variados, “tanto científicos quanto didáticos, abordam-se os espaços de liberdade efetivos de que desfrutam os leitores reais em face de obras que programam e implicitamente codificam o modo como pretendem ser lidas.” Além disso, examina-se o papel da escola e do professor ao testemunhar a tensão existente entre o direito do texto e o direito do leitor, isto é, “discute-se sobre o lugar, o estatuto e as formas que podem ter as experiências de leitura subjetivas das obras, do maternal à universidade ao lado da necessária transmissão de conhecimentos sobre a literatura...”, conforme registrado pelas organizadoras na orelha da edição brasileira.

No quarto capítulo, Annie Rouxel, ao discutir autobiografia de leitor e identidade literária, assim como Assunção, problematiza a escola em sua função de mediar e ensinar a leitura literária. Põe em evidência aspectos desse papel que tem sido associado a sentimentos nada alvissareiros como obrigação, tédio, medo e pressão:

Não seria *a priori* paradoxal propor essa tarefa a jovens leitores, ou seja, a alunos de pouca leitura? O exercício – pois é preciso denominá-lo assim – não é sem risco. **Como assumir um estatuto de não leitor e contar a seu professor sobre a falta de interesse ou o tédio diante da ideia de abrir um livro? Como falar da falta de vontade de ler quando nos propõem uma experiência literária? Para certas escolas, ler é ainda uma *performance* que se mede pelo número de páginas e pelo tamanho dos caracteres. **Privada de seus desafios simbólicos, e por isso tornada atividade mecânica, a leitura é um sofrimento; certos alunos não hesitam em confessá-lo.****

(...)

Esse sentimento de obrigação é ainda mais intenso à medida que é reforçado pela pressão familiar, o que leva o jovem leitor a, às vezes, ele mesmo se forçar à leitura. Uma estudante de letras clássicas, depois de recordar o papel desempenhado pelos benefícios da leitura, revela: “Parece que, ao ler, eu associo sempre – em graus diversos, claro – a ideia de uma certa obrigação externa, às vezes sutil. (...) Eu tenho a impressão que, para mim, ler se conjuga na maior parte do tempo com o verbo *dever*” (ROUXEL, 2013, p. 70, 71, destaque nosso).

Os três destaques do excerto evidenciam que os alunos têm dificuldade de expressar seu desinteresse pela leitura literária (mas, nem todos) dado que isto recai numa avaliação negativa de seu desempenho escolar. Fato é que a forma como a leitura é comumente conduzida no ambiente da escola (seja sala de aula ou outros espaços sociais) tira dela aquilo Vincent Jouve aponta como sua especificidade e seu valor, tornando-a mecânica e um verdadeiro sofrimento. E, por fim, o sentimento de obrigação é ampliado pela pressão da família que, não tendo muita ou alguma intimidade com os meandros da leitura literária, elege por conta própria os objetivos que ela deve cumprir e em que circunstâncias. De modo geral, esses objetivos se caracterizam por estarem associados a resultados ordinários de vestibulares, exames nacionais e outros processos seletivos. Ou seja, alinham-se a uma representação da leitura (literária) em que é mais pragmático saber sobre literatura, seus códigos, sua história e rituais do que propriamente ter uma performance de leitor que opta por uma dedicação à dimensão estética e assim à experiência subjetiva da fruição literária.

Mais adiante, ainda no mesmo artigo, Annie Rouxel descreve como acaba se dando a leitura no Ensino Médio. Retoma-se aqui o duplo risco apontado por Vincent Jouve quando se elege prioritariamente a dimensão estética como eixo para o ensino de literatura, percebida como dissociada das questões mundanas.

Em busca senão de objetividade pelo menos de consenso, a leitura escolar, distanciada, atenta à forma, não poderia ser assimilada na maioria de seus modos de realização a uma leitura experiente, pois a leitura experiente, como vimos, não é asséptica. Inevitavelmente, há quem acredite que normas escolares e direitos de texto coincidam. O texto é mais liberal. Tentando preservá-lo dos delírios do sujeito leitor, o ensino médio transforma a leitura em uma prática formal, descarnada, ao mesmo tempo em que busca desenvolver a sensibilidade dos alunos (ROUXEL, 2013, p. 82, 83).

Há, portanto, uma grita entre os pesquisadores reunidos na coletânea em análise quando se transforma o exercício da leitura numa prática estritamente formal. Annie Rouxel também se posiciona quando a questão é alinhar a norma escolar ao direito do texto. Considerando que há uma indiferença entre esses leitores escolares em relação à obra literária, é preciso refletir sobre o que é mais importante, preservar o texto dos delírios do sujeito leitor ou incorrer na possibilidade de afugentá-los por meio de uma prática insossa de ensino de leitura. Rouxel (2013) alerta, nesse quesito, que nem mesmo a leitura experiente é uma prática asséptica. Catherine Mazauric, no quinto capítulo da obra, abordando a construção ou desconstrução do sujeito, defende com outras palavras o direito ao delírio do sujeito-leitor. No destaque do excerto abaixo, notamos que a argumentação passa de modo inconfundível pela função evasiva da literatura. O texto torna-se um espaço privilegiado, onde o leitor se deslocará sem nenhuma pretensão ligada às funções que nasceram com a literatura. Ler para se perder. Quanto ao papel da instituição escolar, também gira o dedo na ferida, atribuindo-lhe uma atitude comezinha e redutora, transformando o texto num depósito ao qual se acessa em busca exclusiva de informação e construção de conhecimento:

Hoje, a instituição escolar tende a legitimar apenas uma forma de leitura, a distanciada – senão *erudita*, pelo menos, consciente e racional: sempre atividade de construção de conhecimentos, de saberes, de competências, de uma cultura, de um sujeito através de tudo isso. **Ora, se lemos, é também pelo desejo de nos tornarmos um outro, de nos desfazermos, muito mais do que nos fazermos, para nos perdermos e não para nos encontrarmos** (MAZAURIC, 2013, p. 89, destaque nosso).

Violaine Houdart-Mérot, no capítulo “Da crítica de admiração à leitura *scriptive*” junta-se à professora Catherine Mazauric na defesa da liberdade e da subjetividade e na consideração de que a escola precisa encontrar um caminho para tornar sua tarefa com a literatura mais apetecível e valorizada. Sempre é preciso lembrar que é pelas mãos de professores e equipes de apoio que se põem em prática propostas curriculares e concepções de ensino. Não existe escola em si mesmo. Retomando:

Pode-se pensar, com efeito, que esse dever de admirar tem por vezes dado lugar a desvios, deixando bem pouco espaço para uma leitura autêntica. Em todo caso, a “formação do gosto”, se opõe totalmente ao modelo de leitor livre, originário da Grã-Bretanha e dos Estados Unidos e que vai lentamente se impor na França, nas bibliotecas públicas, a partir de 1925, como explicou Anne-Marie Chartier. **O leitor que vem por sua própria vontade à biblioteca, que é livre para escolher a obra que lhe agrada e lê-la sozinho, sem orientação, opõe-se ao aluno obrigado a ir à escola, a ler as obras do programa, selecionadas porque são admiráveis, e forçado a explicar o que as fazem admiráveis** (HOUDART-MÉROT, 2013, p. 106, destaques da autora e nosso).

Apresentamos até o momento, nesta pesquisa bibliográfica, um panorama de discussões e tendências sobre o ensino de literatura que se dá, sobretudo, na escola e tem como eixo principal a sua literaturização e a da pedagogia. Nesse sentido, uma discussão sobre o ensino de literatura numa perspectiva subjetiva vai ao encontro do que é proposto. Não obstante a escola ter o principal papel no tocante ao ensino de literatura, não há e não tem havido garantias de se formar leitores literários. A professora Ligia Cademartori no prefácio à obra *Literatura fora da caixa – O PNBE na escola – distribuição, circulação e leitura* (2012), a respeito de todos os problemas que a escola brasileira pode apresentar no desenvolvimento de suas atribuições, pondera que é neste espaço que as crianças e jovens terão a chance de acessar o livro e a literatura:

A vinculação direta entre escolarização, concebida como garantia de formação de leitores, e bons leitores, com sucesso escolar garantido, passou a ser questionada. Não basta afirmar que anos de permanência na escola formam leitores, até porque esse leitor escolar pode distanciar-se da leitura quando encerrar seu processo de escolarização. Sabemos, entretanto, que é na escola que a maioria das crianças e jovens brasileiros terá contato com o texto literário, e por conseguinte, cabe a essa instituição garantir acesso a esse bem cultural; o livro (CADEMARTORI, 2012, p. 19).

Não obstante as divergências em torno da escolarização da literatura ou literaturização da escola, ainda que haja controvérsias importantes quanto à

subjetividade no ensino de literatura e sabendo que a escola é formadora de um *habitus* que pode ser mais conveniente à reprodução do sistema vigente marcado pela exclusão social, a educação embora atue eventualmente por proibições e interdições, pode atuar como fonte habilitadora de recursos pelos quais os agentes são levados à transformação de si próprios e das formações mais amplas nas quais estão imersos.

7.3 A ESCOLA QUE VERDADEIRAMENTE ESTIMULA A LEITURA

Cumprindo bem ou mal seu papel, é na escola que a maioria das crianças e jovens brasileiros tem seu encontro com o texto literário. Ezequiel Theodoro da Silva, desde *Os descaminhos da escola* (1978), vem defendendo com assertividade a democratização da leitura. Sua discussão sobre leitura, acesso ao livro ou literatura nunca está desatrelada da perspectiva social, como o fazem também vários pesquisadores referenciados nesta pesquisa. Por exemplo, a ideia de que o “desgosto” com a leitura é produzido socialmente dá a medida de sua discussão. Em *Leitura e realidade brasileira* (2012), o autor, na apresentação para a sexta edição, é axiomático: “Este livro, escrito em 1983, ainda mantém a sua atualidade em decorrência do seu teor de denúncia acerca das mazelas e barbaridades que estão presentes na realidade cultural brasileira” (SILVA, 2012, p. 12). Destaca-se uma longa e detalhada descrição elaborada pelo estudioso acerca da escola que verdadeiramente estimula e cumpre seu papel com a leitura:

Mais explicitamente: quais são as características de uma escola que concretamente estimula a leitura? Quais são os meios ou recursos a serem acionados no contexto escolar, visando o aprimoramento deste ato de consciência, chamado “ler”? Estabeleço esses meios ou estímulos em termos de uma imagem bem particularizada de escola – aqui existe uma biblioteca escolar cujo acervo atende às necessidades e interesses do corpo docente e discente; os serviços bibliotecários são colocados de forma viva, dinâmica e atuante no quadro das decisões curriculares e nos projetos de desenvolvimento comunitário. Aqui existe um serviço de acesso à internet. Aqui chegam com regularidade livros, revistas e jornais. O próprio currículo, nesse tipo de escola, prevê a sequenciação e integração das habilidades e conteúdos de leitura bem como os momentos e os espaços para a pesquisa, debate, discussão e outras formas de

confronto com textos. Aqui, a concepção de partilhada de leitura não está desvinculada das noções de vida, lazer, prazer e trabalho; o livro é tomado como um instrumento de conhecimento do mundo, como uma das diversas ferramentas para a aprendizagem e o conhecimento, para a ação e transformação social. Os educadores, nesse contexto, têm por lema o ditado “faça como eu faço”, ou seja, são pessoas que exalam amor e entusiasmo pela leitura, conhecem as características do processo de leitura a fim de encaminhar a prática pedagógica; selecionam textos potencialmente significativos para os seus alunos, apontando outras fontes particulares de que dispõem os assuntos estruturados, incentivando o uso da biblioteca; são abertos a outras interpretações de uma determinada obra e aprendem com elas; preparam a estrutura cognitiva dos alunos a fim de que estes possam confrontar-se com os diferentes textos propostos para a leitura; preocupam-se com a origem social dos seus educandos e, à luz desse conhecimento crítico, propõem textos como fatores de elevação cultural, ligados à realização de um projeto político-pedagógico (SILVA, 2012, p. 81, 82).

A contribuição de Silva (2012), nessa visão de escola, aprofunda a discussão sobre a leitura. A partir de algumas palavras-chave, repercutimos abaixo alguns pontos importantes de seu pensamento a respeito de uma escola ideal:

- **BIBLIOTECA:** além de existir, deve possuir um acervo que atende ao corpo discente e docente. No caso do corpo discente, talvez seja necessário incluir um conjunto de obras que professores e escola, de modo geral, não conhecem. Os serviços do bibliotecário deverão ser colocados de forma viva, dinâmica e, sobretudo, devem ser estar articulados com a organização curricular da escola.
- **CIRCULAÇÃO DE MATERIAIS:** precisa de internet, revistas, jornais e livros atualizados. A internet, revistas e jornais, a partir da mediação do bibliotecário e do professor, devem se integrar também ao projeto político-pedagógico da escola.
- **COMUNIDADE DE LEITORES:** a escola deve ser um fórum privilegiado para a pesquisa, debate, discussão e confronto de textos e com os textos. Professores, bibliotecários, alunos e outros atores do ambiente escolar devem ter uma concepção partilhada de leitura que esteja vinculada com vida, lazer, prazer e trabalho. A leitura, especialmente a literária, deve ter um papel central na vida social escolar.
- **REPRESENTAÇÃO DO LIVRO:** o livro deverá ser visto como uma das ferramentas para a aprendizagem, o conhecimento, a ação e transformação social.

- **EDUCADORES LEITORES:** os educadores a partir do lema “faça como eu faço” devem dar testemunho de leitores apaixonados. Devem, conforme palavras do autor, ser pessoas que “exalam amor e entusiasmo pela leitura. Além disso, precisam estar preparados para conduzir com segurança uma boa prática pedagógica. A condução desses educadores nas práticas correntes de leitura e leitura literária em sala de aula, ainda precisa ter uma atenção especial com a abertura que dão a novas interpretações de uma obra selecionada para a leitura. O lema é “faça como eu faço” e não “leia como eu leio”.
- **A CONDIÇÃO SOCIAL DO ALUNO:** por fim, a escola que “concretamente” estimula a leitura, segundo Silva (2012), precisa se preocupar com a origem social dos alunos. A seleção dos textos também tem de ter como critério fatores de emancipação social dos alunos e refletir um projeto político-pedagógico. Vale destacar que o pesquisador não está restringindo a literatura a uma função, mas associando uma prática social cumulada de significados à possibilidade de mudança de cenário. Quanto a isso, o autor se manifesta em outro ponto de seu trabalho: “Em verdade, fruir o texto literário e crescer pessoalmente ou transformar-se politicamente são partes do mesmo ato. Ao leitor do texto literário cabe, então, não só compreender, mas transformar e transformar-se...” (SILVA, 2013, p. 30).

Para esta escola que “concretamente” estimula a leitura, Silva, em *Leitura de si, o professor enquanto pessoa* (2014), enfatiza a profunda dependência da valorização do magistério. O professor tem protagonismo no alcance do êxito na formação do leitor literário, mas não pode assumir este papel se não tiver assegurado para si um lugar de valorização na sociedade. Esse lugar precisa ultrapassar o vazio das campanhas publicitárias que anualmente o acumulam de predicados em seu dia de comemoração para em seguida deixá-lo no ostracismo e ensimesmado em seu “feixe de misérias”, que se traduz numa rotina de trabalho opressora. Em todo o país, especialmente nas grandes metrópoles, o trabalho docente tem encontrado muitos desafios. Entre eles, destacam-se a violência sofrida no ambiente escolar, a dupla ou tripla jornada de trabalho e concomitante falta de tempo para atividades de planejamento e

formação. Além disso, é preciso destacar no pensamento de Silva (2012, 2013 e 2014) a importância especial que concede às condições materiais para o trabalho do docente. Mesmo que seja bem formado, para fazer um bom trabalho é preciso contar com condições materiais favoráveis.

Na abordagem que se fez aqui do tema “relações entre literatura e escola,” percorreram-se vários outros desdobramentos temáticos afins a ele. Nesse circuito, foram apontadas algumas convicções oriundas da pesquisa de importantes pesquisadores brasileiros e de fora do país. Entre os temas contemplados estiveram:

- a relação histórica entre a literatura e a escola e os seus respectivos papéis;
- a escola como inculcadora de ideologias;
- o Estado e seus interesses ideológicos;
- a escola como uma máquina repisadora, um ambiente de repetição da linguagem encrática. Aquela, segundo Barthes (2010), que se constitui e se dissemina sob a proteção do poder;
- o lugar do texto literário na escola que se realiza a partir dos interesses de seu mantenedor;
- a necessidade de literaturização da escola a partir de mudanças na macroestrutura do poder educacional com desdobramento no fortalecimento do leitor, na democratização da sala de aula de literatura e o reconhecimento do poder político-pedagógico da literatura;
- a formação de comunidades de leitores como efeito de literaturização da escola;
- a crise do ensino de literatura apesar dos esforços articulados para o seu desenvolvimento;
- a prática de ensino de leitura literária na escola e seus objetivos e tensões;
- questões ligadas ao texto literário e sua recepção entre alunos do Ensino Médio;

- o retrato de uma escola que “concretamente” cria condições para práticas de leitura; e
- a importância concedida às condições materiais de trabalho do docente.

Todos esses desdobramentos temáticos inerentes ao tema literatura e escola guardam já desenvolvido algum tipo de convicção e encaminhamento entre seus pesquisadores. Dentre essas convicções, algumas já são enraizadas e outras estão a caminho. Entre as que estão, a principal delas diz respeito ao fato do ensino de literatura ir muito mal na escola, não obstante esse não ser o enfoque desta pesquisa.

7.4 O LIVRO E LEITURA NO HABITUS DO PROFESSOR EM SUA INFÂNCIA

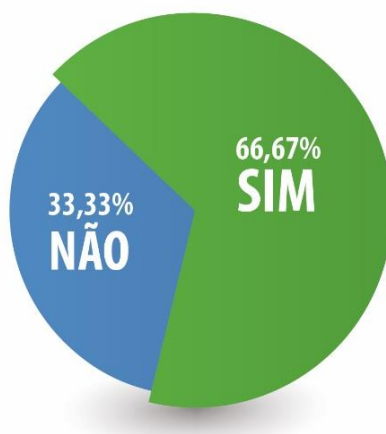
Neste capítulo, além percorrermos os tópicos inerentes às subseções 7.1, 7.2 e 7.3 que abordam respectivamente a escola como um lugar de inculcação cultural, a literaturização da escola como perspectiva para o trabalho com a literatura e o perfil da escola que verdadeiramente estimula a leitura, delineado por Silva (2012), damos sequência à apresentação dos dados produzidos no campo visualizados num conjunto de 8 gráficos em que o perfil do professorado é explorado na atenção a seu *habitus* leitor, com atenção a quesitos como a presença de livros em casa na infância, hábitos de leitura dos pais, hábito pessoal de leitura na infância, estímulos dados por pais e parentes para o desenvolvimento do hábito de ler etc. As questões propostas aqui coadunam-se com a perspectiva de Bourdieu (2012), sobre a importância da primeira educação, ou seja, aquela dada pelos pais e familiares no ambiente doméstico. Para o sociólogo, conforme apontamos de forma referenciada no Capítulo 2, o sucesso da educação escolar e o êxito do trabalho pedagógico está fundamentalmente atrelado à primeira educação que precedeu a educação escolar ou exigirá um forte empenho na reorganização das disposições pré-

reflexivas que os agentes trazem de suas socializações primordiais, caso queiramos modificá-las.

Desse modo, a formação do *habitus* leitor do professor de Língua Portuguesa da rede estadual do Espírito Santo, nosso sujeito pesquisado, passa obrigatoriamente pelas questões inerentes à sua formação durante a primeira educação. Não se pode esquecer, conforme aponta Bourdieu (2008) que a necessidade cultural é uma necessidade cultivada e está ligada às suas condições sociais de produção.

No interesse de saber sobre a relação mantida com livros, indagamos sobre a presença de livros em casa durante a infância. A existência desse objeto é apontada pela maioria dos respondentes, ou seja, 66,67%, disseram se lembrar da existência de livros em casa:

Gráfico 25 – Presença de livros em casa na infância



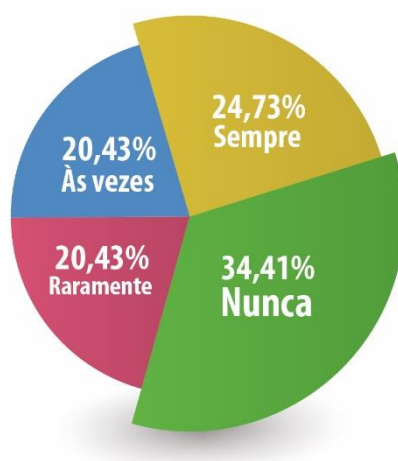
Fonte: Do autor.

A presença de livros em casa é a primeira indicação de um provável hábito de ler, é indicação de uma tendência de cultivo de um comportamento revelador de um certo capital cultural acumulado, nos termos bourdieusianos. Entretanto, é conveniente lembrar que o número de lares com livros que aparece nas respostas dos professores ao se recordar da infância não tem equivalência à escolaridade declarada pelos respondentes, quer de seus pais quer de seus avós. Aqueles índices altíssimos de antepassados sem escolaridade ou tendo passado em sua maioria apenas pelo Ensino Fundamental (cfe. apresentado

no Capítulo 6) vão de encontro a esse cenário de lares em sua maioria com livros.

Para além da presença de livros em casa na infância, perguntamos sobre o hábito de leitura dos pais. A partir da resposta dada quanto à presença de livros em casa, poderíamos esperar uma performance leitora razoável dos pais. Porém, o resultado dos dados produzidos aponta uma prática de leitura abaixo dessa expectativa. O gráfico a seguir indica a leitura habitual apenas entre 24,73% dos pais dos professores participantes da pesquisa. O maior número dos respondentes, 34,41%, disseram que nunca viram os pais lendo em casa durante a infância. A soma dos que disseram que os pais liam às vezes, raramente ou nunca liam chega a quase 80%. Não é exagero dizer, portanto, que esses professores cresceram num lar em que a leitura não era uma atividade cultivada regularmente.

Gráfico 26 – Hábitos de leitura dos pais na infância

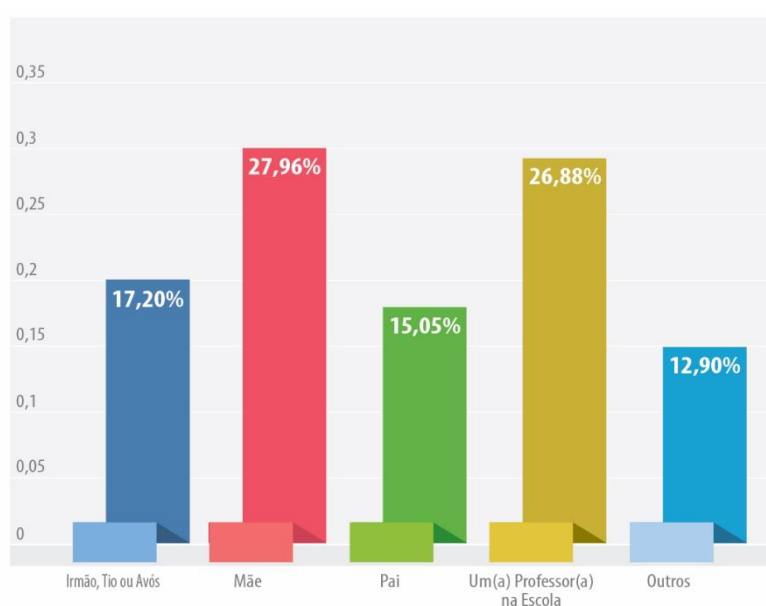


Fonte: Do autor.

Não sendo cultivada regularmente em suas casas, quem seria então a pessoa mais próxima desses professores, em sua infância, a lhes despertar para a existência do livro e para sua fruição? Essa questão foi apresentada aos professores e foram dadas como alternativas de resposta várias pessoas que estão no ambiente das redes familiares e não familiares. Ao considerar a perspectiva de Bourdieu, para o sucesso da educação escolar, a hipótese para esta questão é a constatação do pai, mãe ou outro familiar próximo como sendo aquele que atuou no *habitus* leitor do professor de Língua Portuguesa,

ou seja, no *habitus* da família do docente já deveria estar inserido o livro como um objeto cultivado. O gráfico 27 com os dados produzidos no campo aponta a mãe como a pessoa próxima que mais desperta para a existência do livro. Ela é seguida de perto pelo professor e, com um pouco menos de destaque, vem o pai com a terceira maior indicação. A soma das indicações da mãe com as indicações do pai ultrapassa estatisticamente as indicações do professor, desse modo temos efetivamente um deslocamento para o ambiente doméstico e para a primeira educação, ou seja, aquela ofertada fora da escola, do despertar para o livro e concomitantemente para leitura. Essa condição é para Bourdieu (2012) fundamental para o sucesso na educação escolar que se seguirá. Considerando que a educação infantil é, como “direito”, uma conquista recente na rede pública brasileira, podemos especular que o quadro de influência da primeira educação sobre a relação com a leitura e, conseqüentemente com o livro, sofrerá uma mudança positiva nas próximas gerações.

Gráfico 27 – Pessoa próxima a despertar para a existência do livro



Fonte: Do autor.

Outra questão que esteve no foco do nosso interesse foi a valorização dos familiares quanto ao hábito de ler. Além de perguntar se eram elogiados pelas pessoas mais próximas enquanto liam durante a infância, perguntamos também se essas pessoas valorizavam os estudos. Os gráficos 28 e 29 trazem resultados que precisam ser analisados em diálogo para aprofundar nossa

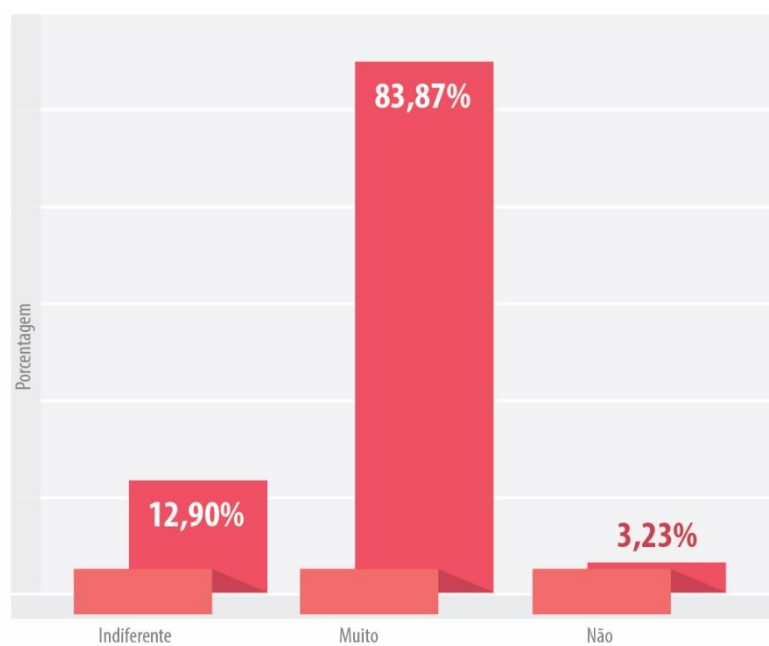
compreensão principal sobre a formação do *habitus* dos professores de Língua Portuguesa da rede estadual.

Gráfico 28 – Estímulo à leitura durante a infância pelos adultos



Fonte: Do autor.

Gráfico 29 – Valorização dos estudos pelas pessoas próximas



Fonte: Do autor.

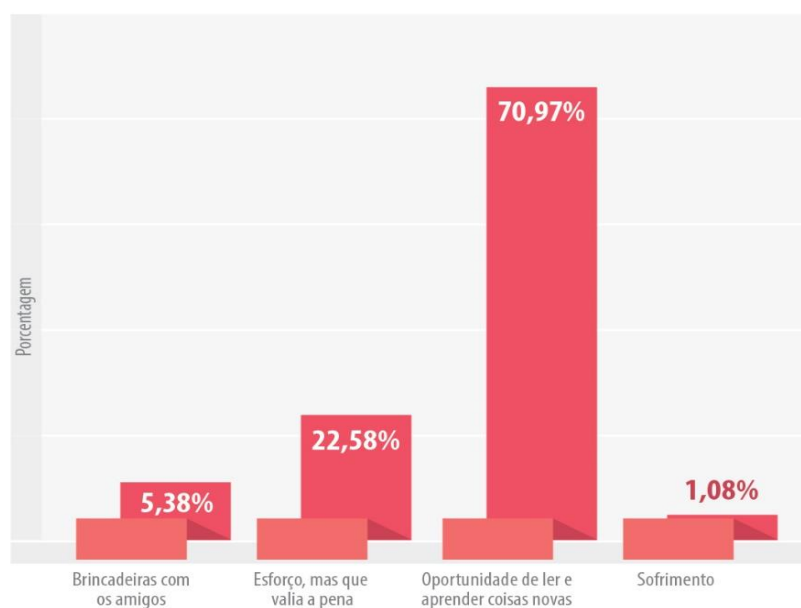
O primeiro dos dois gráficos aponta que apenas pouco mais de um terço dos adultos em torno dos professores elogiavam-nos enquanto liam na infância. Por outro lado, 65,59% eram indiferentes à leitura ou chegavam a “brigar” com eles por acharem que deveriam estar cumprindo algum tipo de tarefa ao invés de

ler. No entanto, no segundo gráfico, os estudos são valorizados pela maioria das pessoas próximas aos professores na infância. 83,87% deles conviviam com pessoas que valorizavam os estudos.

O ponto central que precisa ser colocado em diálogo entre os dados dos gráficos, é que embora as pessoas próximas, em sua grande maioria, valorizassem os estudos, essa valorização não se traduzia em estímulo à leitura. Para esses adultos estudar não se traduzia em praticar algum tipo de leitura. Em função do interesse de saber sobre o ambiente na infância quanto à valorização dos estudos e ao estímulo à leitura, perguntamos também sobre o comportamento do professor nessa fase de sua vida, com interesse específico no uso da biblioteca e representação da escola. Desse modo, indagamos sobre a representação da escola na sua vida, sobre a volta às aulas após as férias, sobre o hábito da leitura diretamente e sobre a frequência à biblioteca. Essa última questão envolve, também, a própria escola e a forma como está aparelhada para garantir ao aluno o acesso aos livros. A frequência ou não à biblioteca pode indicar a caracterização de seu uso pelos docentes, não obstante este trabalho não ter entre seus objetivos a análise de práticas de ensino.

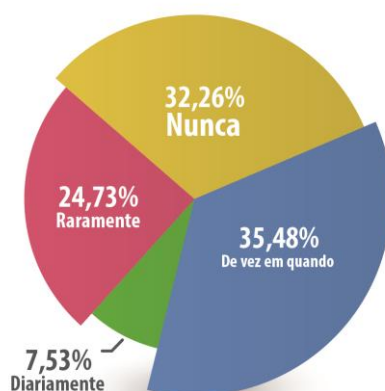
Os gráficos 30 e 31 resumem os principais resultados:

Gráfico 30 – O significado do retorno à escola a cada ano



Fonte: Do autor

Gráfico 31 – Sobre a frequência na biblioteca durante a infância



Fonte: Do autor.

Como podemos observar, a volta às aulas para essas crianças (os atuais professores) representava algo positivo, uma oportunidade de ler e aprender coisas novas. Não surpreende que mais de 70% dos respondentes fizeram essa indicação entre as alternativas. Porém, não se deve desprezar que 22,58% apontaram o retorno às aulas como uma atividade que envolvia esforço. É possível supor desse apontamento uma condição social na qual estudar estava marcado por dificuldades que precisavam ser superadas em nome de um resultado exitoso para a vida futura.

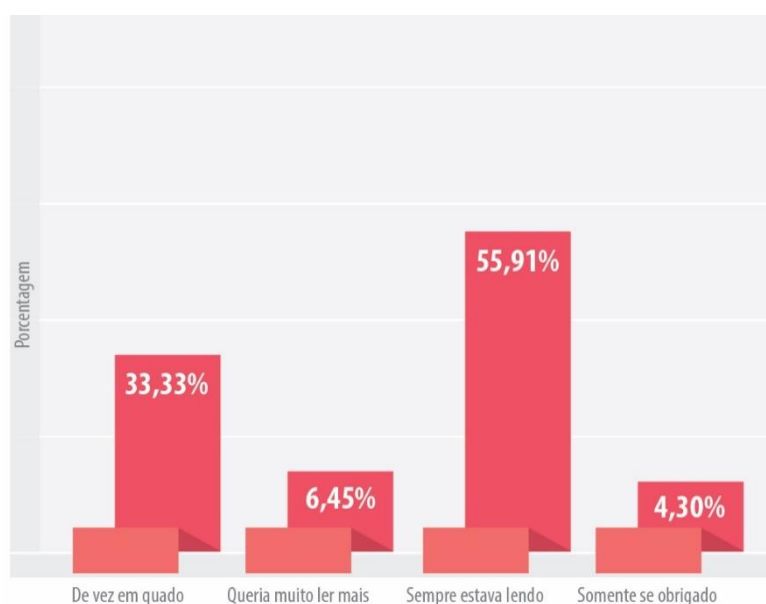
Sobre a frequência à biblioteca, os resultados assinalam um uso muito reduzido desse espaço, que pode ser derivado não apenas de uma oferta muito limitada de livros e outros materiais, mas de uma ausência de mediação na leitura: apenas 7,53% disseram frequentá-la diariamente. A soma dos que NUNCA iam com os que RARAMENTE frequentavam tal espaço alcança 60,21% dos professores. Uma pesquisa³² sobre questões atinentes às bibliotecas escolares poderia trazer mais luz à questão.

Por fim, quando indagados se liam em sua infância, os professores apontaram uma atividade de leitura regular. Os números do gráfico 32 exibem que apenas pouco mais de 10% apresentavam dificuldades para manter uma atividade

³² As obras *Leitura na escola e na biblioteca* (2013), de Ezequiel Theodoro da Silva e *Literatura fora da caixa: O PNBE na escola – Distribuição, circulação e leitura* (2012), organização Aparecida Paiva trazem abordagens sobre a biblioteca como espaço de formação de leitores e fazem apontamentos da realidade das bibliotecas escolares no Brasil.

regular de leitura, enquanto os demais ou estavam SEMPRE lendo ou liam DE VEZ EM QUANDO. Vale lembrar, no entanto, que antes de responder dessa forma esta questão, os participantes disseram que 65,59% das pessoas próximas ou eram indiferentes à sua leitura ou apresentavam obstáculos a ela. Podemos supor que manter tal regularidade era um esforço que contrariava o *habitus* familiar. Neste caso, é mister descobrir se já estimulado pela socialização escolar:

Gráfico 32 – Hábito de ler durante a infância



Fonte: Do autor.

Esse conjunto de gráficos, cujos conteúdos perpassam questões da formação, de leitura e da escola, da infância dos professores participantes desta pesquisa de tese ajudaram a consolidar, dando sequência à apresentação dos resultados no Capítulo 6, o *habitus* do professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio do Espírito Santo. A hipótese bourdieusiana, a qual tomamos como nossa para a análise dos dados produzidos no campo, sugere a necessidade de uma competência cultural específica para o acesso à produção de determinados campos culturais. Essa competência é adquirida na socialização, devendo se tornar natural a ponto de jamais ser questionada pelo portador do *habitus*, passada na primeira educação e mais adiante de forma normatizada na escola, criando uma disposição tácita, também chamada pelo sociólogo francês de “senso prático”. O excerto a seguir ratifica essa perspectiva:

Adquirida, no essencial, pela simples frequência das obras, o seja, por uma aprendizagem implícita análoga àquela que permite reconhecer, sem regras nem critérios explícitos, rostos familiares, este controle que, na maior das vezes, permanece no estado prático, permite identificar estilo, ou seja, modos de expressão característicos de uma época, civilização ou escola, sem que os traços constitutivos da originalidade de cada um deles sejam claramente distinguidos e explicitamente enunciados. Tudo parece indicar que, mesmo entre profissionais da atribuição, os critérios que definem as propriedades estilísticas das obras-testemunho nas quais se apoiam todos os julgamentos permanecem, quase sempre, no estado implícito (BOURDIEU, 2008, p. 12).

No caso dos sujeitos desta pesquisa de tese, ou seja, os professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio da rede estadual do Espírito Santo, apresentam na composição de seu *habitus* uma estruturação claudicante para a garantia de uma competência e apropriação do capital cultural que os prepara para serem leitores literários. Repassando alguns dados produzidos nestes dois últimos capítulos temos resumidamente: pais e avós com baixa escolaridade e que raramente liam; presença de livro em casa dissociada de uma prática de leitura regular; leitura esporádica na infância; trajetória escolar do atual professor completamente na escola pública, exceto os estudos superiores realizados em instituições privadas concomitantemente à entrada no mercado de trabalho.

Todos esses aspectos articulados levam a uma conclusão importante no tocante ao que Bourdieu definiu como capital cultural. Na caracterização do *habitus* das famílias dos professores pesquisados, embora não havendo necessariamente um cultivo sistematizado do livro e da leitura, vigorava uma crença generalizada de que os estudos poderiam ser uma importante alternativa de ascensão social, algo a ser cultivado.

8 O *HABITUS* DO PROFESSOR LEITOR: O GOSTO CONSTITUÍDO

8.1 A LEITURA DE PRAZER, UMA BABEL FELIZ

Em seu *Prazer do Texto* (2010), Roland Barthes associa leitura e prazer. Para fazer isso precisou antes situar a escrita de prazer. Para insinuar a satisfação do corpo no ato da leitura usa a palavra francesa *jouissance*, cujo melhor significado para o português seria gozo ou fruição. Mas para poder desfrutar, fazer usufruto desse prazer, é preciso que o leitor se entregue ao prazer de um texto de prazer. Em outras palavras, seria necessário que o leitor se encontrasse com o texto literário e desse a ele o sentido que só sua leitura pode dar. Isso se coaduna com a perspectiva de Chartier, para quem “um texto só existe se houver um leitor para lhe dar um significado” (CHARTIER, 1994, p. 11). Caetano Veloso em seu CD chamado *Livro*, na segunda canção do disco chamada “Livros”, também demonstra se interessar por essa associação com o prazer, estendendo para o objeto a fruição: “Os livros são objetos transcendentais/ Mas podemos amá-los do amor tátil/ Que votamos aos maços de cigarro/ Domá-los, cultivá-los em aquários,/ Em estantes, gaiolas, em fogueiras” (VELOSO, 1997). Ainda nessa linha, Umberto Eco classifica a invenção do livro como quase biológica e para atestar esse grau de relevância faz a seguinte comparação “... O livro é como a roda. Uma vez que você o inventou, não pode ir mais longe” (ECO, 2010, p. 106).

A prática da leitura, sobretudo a literária, encontra nenhuma ou rara refutação do discurso de seus benefícios. Não obstante Zilberman e Perrotti, no livro *Estado de Leitura* (2009) organizado por Valdir Heitor Barzotto, mostrarem como a leitura e os discursos em sua defesa atendem às vezes a interesses a que se poderiam questionar. Zilberman volta ao tema no livro *Fim do livro, fim dos leitores?* (2001), dedicando-lhe o capítulo “Ler faz bem?”. No mundo inteiro, existem comunidades e redes de difusão da leitura e do livro. O governo, a sociedade civil e até a comunidade religiosa dispõem de meios, recursos e ações para estimular a leitura. A prática da leitura de livros e de

outros materiais é tão consagrada que até os não leitores³³ assumem um discurso sobre essa importância e benefícios. Nesse cenário, é pertinente buscar saber como tem se dado a relação entre livros, leitura e professores. Interessa predominantemente questionar o interesse pessoal do docente pelo texto literário. Necessidade básica, sem a qual não se passa um dia sequer? É assim que professores de literatura têm se relacionado com o texto literário, seu material de trabalho?

Ezequiel Teodoro da Silva, no clássico *O ato de ler* (1981) e em outras publicações tal como *Leitura na escola e na biblioteca* (2013), mantém sua coerência na defesa da posição inequívoca sobre o binômio professor-leitura:

Parece-me que a condição básica para ensinar o aluno a ler diz respeito à capacidade e competências de leitura do próprio professor. Mais especificamente, para que ocorra um bom ensino da leitura, é necessário que o professor seja, ele mesmo, um bom leitor. No âmbito das escolas, de nada vale o ditado “Faça como eu digo (ou ordeno!); não faça como eu faço (porque eu mesmo não sei fazer!) – **isto porque os nossos alunos necessitam do testemunho vivo dos professores no que tange à valorização e encaminhamento de suas práticas de leitura** (SILVA, 2013, p. 113, destaque nosso).

Quando se trata da função docente não há, para o autor, nenhuma dúvida que vá de encontro à necessidade de uma prática de leitura regular. É absolutamente inerente à função de ensinar a função aprender. Silva, sendo pragmático quanto às funções da leitura, atribui também à leitura do professor uma função “bancária”³⁴ para gerar um saldo para a performance do profissional. Observe:

Se a leitura for concebida como uma forma de percepção dos fenômenos, como uma mediação primeira para a compreensão e internalização de determinados conteúdos, processos, princípios, etc., veremos que o ato de ler se coloca como imprescindível para a realização de qualquer tipo de aprendizagem. Outrossim, se o ensino e a aprendizagem forem tomados como atos complementares, como as duas faces de uma mesma moeda, então o sujeito (professor) tem que necessariamente ler para ensinar. Esta constatação ganha importância ainda maior quando pensamos na atual sociedade da informação, que, de forma extremamente veloz, torna obsoletos os conhecimentos em circulação. **Daí a necessidade de atualização permanente dos professores, acompanhando as descobertas e os avanços no âmbito das matérias que eles têm por responsabilidade ensinar** (SILVA, 2014, p. 33, destaque nosso).

³³ A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, em sua metodologia, define como não leitor aquele que não leu livro inteiro ou em partes nos últimos três meses.

³⁴ Essa função se associa, conforme Ezequiel Theodoro da Silva (2014), ao acúmulo de informações para o exercício da função de docente.

Quando as mudanças às quais o professor precisa acompanhar são publicações literárias e, eventualmente, uma atualização no âmbito dos estudos literários, é possível crer numa leitura que ultrapasse o pragmatismo da atualização para incorrer numa experiência ligada à fruição do texto. Discutimos aqui a ideia de que o ensino de literatura deve partir de uma experiência do professor muito estreita com a literatura. Algo como depois de uma vida de leituras tornar-se docente da matéria e não o contrário, quando é necessário fazer as leituras já sendo profissional da área. Por outro lado, não estamos negando a possibilidade de o professor se tornar especialista no decorrer de sua carreira. Recorrentemente se fala na necessidade do testemunho de leitura para tornar o aluno leitor. Para isso, não há outro caminho senão representar a literatura como uma fonte inesgotável de experiência humana e prazer.

8.2 UM PROFESSOR QUE DEVE SER LEITOR

Partindo de convicções da existência do prazer decorrente da leitura da obra literária, de que o professor precisa ler para manter sua performance atualizada, de que uma mediação eficiente de leitura e seu ensino requer o testemunho de quem ensina e de que no caso de quem ensina literatura precisaria ter uma relação subjetiva com essa arte, será aprofundada uma visão desse profissional e seu papel em sala de aula. Maria do Rosário Mortatti Magnani, no livro *Leitura, literatura e escola – sobre a formação do gosto*, diz que o professor é responsável pela ruptura com a trivialização do trabalho com a literatura, ele é:

[...] alguém que participa ativamente desse processo; alguém que estuda, lê e expõe sua leitura e seu gosto, tendo para com o texto a mesma sensibilidade e atitude crítica que espera de seus alunos. Para seu trabalho prático, os critérios de seleção de textos devem ser, entre outros, aqueles decorrentes da sua “frequentação de leitura” (MORTATTI, 2001, p. 139, destaque da autora).

Desse modo,

O professor é um sujeito leitor que tem sua própria leitura do texto. É também um profissional que precisa vislumbrar, em função de

diferentes parâmetros (idade dos alunos, expectativas institucionais), que leitura do texto poderá ser elaborada na aula.

Sua ética profissional o impede de expor sem mediação sua própria leitura: é preciso efetuar acomodações (no sentido óptico e fotográfico do termo) e antecipar as dificuldades dos alunos. É preciso também renunciar a algumas singularidades de sua leitura pessoal. De todo o modo, diante de um público mais velho não se exclui a possibilidade de compartilhar sua leitura, sem contudo impô-la (ROUXEL, 2013, p. 29).

Os excertos acima trazem de forma muito clara que o papel do professor de literatura começa na sua “frequentação de leitura”, como diz Mortatti (2001). Ele, além disso, como atesta Annie Rouxel (2013), precisa se apresentar sem impor sua leitura aos seus alunos leitores, precisa renunciar a alguns aspectos de sua subjetividade para não facilitar ou encurtar o exercício da classe. De qualquer modo, é requerida desse profissional uma atuação baseada em competência específica acerca da leitura literária e do ensino de literatura. Sua formação precisa contar com a “frequentação” do texto literário em si e com uma didática do ensino de literatura. A obra literária, seu objeto de trabalho e seu palco, precisa ser apresentada para o público amparada em uma teoria de leitura, sem, é claro, que isso represente um cenário limitante de atuação do aluno leitor, que passará a interagir com a obra apresentada. O professor de literatura do Ensino Médio tem esse duplo papel: apresentar a obra e os seus mecanismos de funcionamento. Ao mesmo tempo em que precisa ser o mediador entre o aluno desse segmento e um conjunto de obras que precisará ler, o cânone escolar, tem igualmente a incumbência de ensinar literatura, o que não se restringe ao ensino de leitura literária. Desse modo, é possível que se tenha um aluno que não seja leitor de obras literárias, que não tenha o gosto formado na escola, mas que “saiba” literatura ou “sobre” literatura. É estranho e um efeito colateral do cenário de ensino que o país ostenta. Maria Amélia Dalvi apresenta uma visão de cenário quanto ao ensino de literatura que põe em discussão a escola em seu papel:

Além da má formação pregressa, a aprendizagem engessada das “escolas” literárias, o pouco tempo dedicado à leitura literária e à constituição do sujeito-leitor, a fragmentação da disciplina de língua portuguesa em gramática-literatura-produção de texto, a pequena carga horária destinada às aulas “de literatura”, a pressão dos exames e processos de seleção e a adoção de resumos canhestros das obras que deveriam ser lidas, tudo isso vem coroar uma história de “fracasso” ou insucesso, reiterando a ideia de que literatura é algo para gente “genial” (que consegue entender aquilo que é incompreensível para a maioria), “ociosa” (que tem tempo de ficar

discutindo “o sexo dos anjos”) ou “viajante” (que fica delirando/inventando/imaginando coisas onde não há nada para ser visto/percebido) (DALVI, 2013, p. 75).

A citação se divide em duas partes inequívocas quanto ao cenário de ensino de literatura. A primeira enfileira um “feixe de misérias, segundo expressão de Silva (2013), e a segunda representa a literatura a partir de uma visão de que seria um objeto que interessaria somente a “lunáticos”, desprestigiado num ambiente de valorização de conteúdos práticos, objetivos, diretos. Para Dalvi:

[...] **a leitura do texto literário, na escola, deve ser guiada pelo professor com segurança, mas com delicadeza e com discrição**, de modo que o aluno seja efetivamente um leitor com identidade própria, isto é, um leitor que leia com sua memória, sua imaginação, sua experiência vital, suas expectativas e seus conhecimentos linguísticos e literários. É necessário que as emoções e os afetos – a alegria, a tristeza, a angústia, a piedade, a indignação, a revolta... –, fundamentais nos jovens, nos adolescentes, e nas crianças, não sejam asfixiados ou esterilizados no ato de leitura por matrizes ou grades de leitura ou modelos analítico-interpretativos de aplicação mecânica (DALVI, 2013, p. 80, destaque nosso).

Uma vez mais, são requeridas do professor determinadas características. Para conduzir o seu trabalho com o texto literário com segurança será necessário que ele próprio tenha percorrido os labirintos do texto. Ele só será esse guia eficiente se tiver trilhado com sucesso esses caminhos em sua “frequentação” do texto. Ser o guia implica deter um embasamento teórico consistente, que não precisa ser ensinado aos alunos dada a metalinguagem específica de difícil compreensão, como já foi apontado aqui. De modo geral, Dalvi (2013) propõe um papel “generoso” para o professor de literatura diante de sua turma. Ele precisa, para passar segurança, ser delicado e ainda discreto para não imprimir no aluno-leitor a marca exclusiva de suas próprias leituras, embora em determinado grau isso acabe acontecendo. O professor necessita controlar nalguma medida sua própria subjetividade leitora para investir no desenvolvimento da subjetividade do aluno guiado por ele. Retoma-se aqui a ideia já apresentada de que o professor de literatura precisa ser uma “figura” cumulada de humanidade e ter com essa arte uma relação de proximidade.

Violaine Houdart-Mérot, em “Da crítica de admiração à leitura *scriptível*”, texto presente na obra *Leitura subjetiva e ensino de literatura* (2013), reitera a relevância que o professor tem no contexto de formação do gosto, desenvolvimento da subjetividade leitora e no cultivo da dimensão emocional e estética da leitura literária. Conforme já definido, isso só será possível se o

docente, ele mesmo, estiver lendo literatura. Tudo será incrivelmente facilitado se houver um ambiente de aproximação efetiva do docente com a obra literária. Violaine Houdart-Mérot destaca:

Compartilhar a admiração é talvez uma das tarefas essenciais de um docente, desde que, todavia, não se trate de uma admiração estéril, que faz ficar “mudo de admiração” ou falsamente admirado. Não reduzir a leitura literária ao comentário apenas, mas associar a ele formas de apropriação mais livres, pela reescrita, em suas formas mais variadas, é talvez uma maneira entre outras de deixar espaço a uma forma de admiração fecunda, aquela que se transforma em incitação a escrever e pensar por si mesmo (HOUDART-MÉROT, 2013, p. 115, destaque nosso).

No diálogo que vem se delineando com os estudiosos da leitura literária aqui, construímos uma convicção sobre o papel do professor e a sua atitude leitora. Além disso, apontam-se também algumas indicações para seu comportamento na interação com seus alunos. Ele precisará: frequentar regularmente o texto literário, ser um guia seguro e delicado, compartilhar admiração e controlar os limites de sua atuação para não tolher os “voos” mais livres dos alunos em suas leituras. Por fim, caberá ao professor, a partir de suas escolhas, liderar uma comunidade de leitores. A produção de sentidos e a fruição da dimensão emocional e estética da obra literária poderão se abrigar nesses contextos de interação.

Outro aspecto de relevância pontuado por Houdart-Mérot (2013) é a associação da leitura com a incitação a escrever. Com a crítica à fragmentação da disciplina Língua Portuguesa, talvez esse seria um bom caminho: desenvolver práticas diversas de escrita a partir de experiências individuais e coletivas de leitura literária.³⁵

Em artigo na mesma obra citada imediatamente acima, a pesquisadora francesa Marlène Lebrun, ao falar sobre o papel do professor de francês, é peremptória ao afirmar que cabe a ele:

[...] tornar-se um professor de leitura que dá o exemplo de um leitor apaixonado e engajado nas descobertas, nas decepções, nas hesitações e nos entusiasmos. Assim, a classe se torna um lugar de objetivação da experiência estética, que corresponde a uma sublimação da subjetividade, um lugar de tolerância, um lugar de manifestação crítica, um lugar de escuta de si: enfim, um lugar de

³⁵ Na França, Comitês de Leitura optam como uma das estratégias para a formação do gosto, a apropriação do texto pela reescrita livre. A associação ler e escrever no âmbito da leitura do texto literário é uma prática recorrente, tornando o ato da leitura mais fecundo e ultrapassando o mero comentário.

intersubjetividade, onde a leitura se torna um prazer de *gourmet* partilhada, que remete ao convívio (LEBRUN, 2013, p. 147, destaque nosso).

O destaque no excerto acima vai ao encontro da visão construída aqui quanto ao papel do professor no exercício da “missão” de ensinar literatura. Dar o exemplo de leitor apaixonado e interessado nas questões mais íntimas da leitura dos alunos é o que se deve esperar do profissional que tem como incumbência inserir uma arte dentro de uma disciplina escolar. Além desse ponto, há um outro, de contribuição de Lebrun que traz de volta o pensamento de Barthes sobre gozo, fruição e prazer oriundos da leitura, a saber, trata-se da expressão prazer de *gourmet*. Além da expressão em si, que remete à experiência da fruição, vale esclarecer que há um deslocamento do prazer para um outro ambiente, a mesa da refeição, em que o prazer tem entrada e expressão distintas. O prazer da mesa para inebriar precisa realmente remeter ao convívio e à partilha do objeto cultuado. Recorrentemente pesquisadores franceses defendem o desenvolvimento da prática de leitura em ambientes que formam comunidades de leitores bem ao gosto da partilha e do convívio. O principal exemplo dessa perspectiva de disseminação da leitura são os já citados comitês de leitura.

Quando a leitura literária é colocada em discussão entre aqueles que têm o papel de ensiná-la, é pertinente perguntar também sobre o lugar da literatura na escola e na sociedade. Que *status* é destinado a essa arte nos outros espaços da sociedade? Como essa arte se desdobra e se desenvolve em outros contextos de influência de comportamento? Para ficar em dois exemplos, pode-se indagar sobre a leitura de obras literárias entre as famílias brasileiras e como a televisão dissemina a cultura do livro. A intenção aqui não é aprofundar esse enfoque, mas compor um cenário com o qual professor de literatura e depois a escola dialogam diretamente. Antoine Compagnon, em seu *Literatura para quê?*, obra que resultou do texto que inaugurou uma nova cátedra de literatura no Collège de France³⁶, enfrenta sem temor e com bastante poesia a questão sobre o lugar da literatura e os motivos para sua

³⁶ A conferência ocorreu no dia 30 de novembro de 2006, às 18 horas, em um anfiteatro do Collège repleto de expectadores. A atividade foi tão concorrida que foi necessário um telão para transmitir para aqueles que não conseguiram entrar no espaço do evento.

defesa na escola. No desenvolvimento de seu texto apresenta uma visão em que, mais uma vez, faz-se uma moldura onde o professor deverá figurar:

Pois o espaço da literatura tornou-se mais escasso em nossa sociedade há uma geração: na escola, onde os textos didáticos a corroem, ou já a devoraram; na imprensa, que atravessa também ela uma crise, funesta talvez, e onde as páginas literárias se estiolam; nos lazeres, onde a aceleração digital fragmenta o tempo disponível para os livros. Tanto que a transição entre a leitura infantil – que não se porta mal, com uma literatura para a juventude mais atraente que antes – e a leitura adolescente, julgada entediante porque requer longos momentos de solidão imóvel, não está mais assegurada. Quando se pergunta de qual livro gostam menos, os alunos de ensino médio respondem *Madame Bovary*, o único que foram obrigados a ler (COMPAGNON, 2012, p. 25, 26).

Antoine Compagnon alude nesse excerto a dificuldades diversas que não estão no âmbito exclusivo da escola e nem no recorte de trabalho do professor. Afigura-se, desse modo, que a leitura literária do professor será uma forma de resistência em uma sociedade em que se torna cada vez mais escasso o espaço concedido à literatura. O professor é herdeiro de uma “tradição” que desde a modernidade vive a “a era da suspeita”, duvidando de seus fundamentos e titubeando frente à fragmentação do tempo propiciada pela aceleração digital, segundo Compagnon.

De outro modo, além de um contexto em que a literatura vive essa era de suspeição e o fim do livro é propalado dia sim dia não, o professor também precisa ser visto, lido e interpretado. As mesmas discussões que são feitas a respeito das barreiras ao ato de ler devem ser repetidas e tomando como referência todas essas molduras a que aludimos. Além disso, alguns acréscimos a essas discussões devem ser feitos ao se levar em conta as condições de trabalho do docente, questões de organização pedagógica, a forma como a leitura é vista na escola, quer pela direção e coordenações quer por docentes de outras disciplinas etc.

Em verdade, é preciso falar de literatura na escola e não apenas na sala de aula de Língua Portuguesa. Ezequiel Teodoro da Silva, no livro *Leitura de si, o professor enquanto pessoa* (2014), em sua colaboração para a obra a partir do texto “Três textos pertinentes: o professor lendo e se lendo (se)”, põe em discussão a necessidade do professor se colocar criticamente a partir do seu lugar de enunciação, identificando os constrangimentos à sua prática pedagógica exitosa:

[...] essa soma próclise-ênclise sublinha e enfatiza uma necessidade premente do universo da educação brasileira, qual seja a de que os professores precisam, a seu próprio bem, pensar criticamente as determinações que regem a sua vida em sociedade. **Isto porque, no meu ponto de vista, os múltiplos afazeres da profissão e as pesadas exigências da escola conduzem-nos ao esquecimento de si, a um certo ostracismo da sua dimensão enquanto pessoa, enquanto gente.** Lembrando Clarice Lispector, acho que é hora de o professor gritar: estou cansado da rotina de me ser (SILVA, 2014, p. 31, 32, destaque nosso).

Da forma apresentada e defendida até aqui, para que se dê o ensino da matéria, cabe ao professor, a partir da própria experiência de fruição e pelo testemunho, inserir a arte na disciplina, ensinando aos seus alunos algo que ele próprio tem e cultiva, o gosto pelo objeto literário. Metido em inúmeras tarefas da profissão, esquecido de sua dimensão de pessoa e colocado no ostracismo não é, porém, possível desempenhar o seu papel, como defendem pesquisas e pesquisadores.

Assim, é preciso deixar bastante claro que nem tudo está nas mãos do professor, ou melhor, a liberdade para exercer em nível de excelência o magistério não depende de sua vontade, o que não significa a defesa da resignação, ao contrário.

No entanto, é urgente saber que, de um lado, ele é peça de um sistema cuja engrenagem é muito complexa e se mostra cotidianamente deficitária, e de outro, esse profissional é herdeiro e participante de um *habitus* que interfere e condiciona sua perspectiva de vida e sua ação profissional, *habitus* este sobre o qual não tem consciência nem controle, generalizado entre pessoas que tiveram e têm vivências sociais similares e recorrentes, como já vimos, nem sempre de fruição do livro.

A seguir, por meio do Quadro 10, é retomado de modo mais pontual o caminho percorrido até esse momento da tese a respeito da relação do professor com a leitura literária. Fizemos isso por meio da reunião dos principais argumentos apresentados sobre como deve ser a relação do professor de Língua Portuguesa que ensina literatura com a leitura literária, tendo como referência uma representação desse tipo de leitura como algo que propicia fruição e em oposição a uma perspectiva mais pragmática de representação.

Observemos:

Quadro 10 – Argumentos sobre como deve ser a relação do professor com a leitura literária e sua prática de ensino

PESQUISADOR	ARGUMENTO	REFERÊNCIA
Roland Barthes	O texto de prazer é uma Babel Feliz.	O prazer do texto (2010)
Ezequiel Theodoro da Silva	É condição básica para o ensinar o aluno a ler as condições de leitura do próprio professor. O professor precisa dar um testemunho vivo de leitura.	Leitura na escola e na biblioteca (2013)
Ezequiel Theodoro da Silva	A leitura é o manancial no qual o professor deverá se servir para poder ensinar.	Leitura do si, o professor enquanto pessoa (2014)
Maria do Rosário Mortatti Magnani	O professor de literatura tem a responsabilidade de romper com a trivialização a partir das escolhas que faz.	Leitura, Literatura e Escola - sobre a formação do Gosto (2001)
Annie Rouxel	O professor é um sujeito leitor e apresenta uma subjetividade leitora.	Leitura subjetiva e ensino de literatura (2013)
Maria Amélia Dalvi	Critica a ideia de literatura como algo inacessível e seu consumidor um excêntrico.	Leitura de literatura na escola (2013)
Maria Amélia Dalvi	A leitura do texto literário na escola deve ser guiada pelo professor de modo seguro, delicado e discreto.	Leitura de literatura na escola (2013)
Violaine Houdart Mérot	Compartilhar admiração é tarefa essencial a um docente de literatura.	Leitura subjetiva e ensino de literatura (2013)
Marlène Lebrun	O professor de leitura precisa dar o exemplo de um leitor apaixonado e engajado nas descobertas e experiências de seus alunos.	Leitura subjetiva e ensino de literatura (2013)
Antoine Compagnon	O espaço da literatura tornou-se escasso há uma geração, em função da fragmentação do tempo disponível para os livros pela aceleração digital e outros fatores.	Literatura para quê? (2012)
Ezequiel Theodoro da Silva	Os professores precisam pensar criticamente as determinações que regem sua vida em sociedade.	Leitura de si, o professor enquanto pessoa (2014)

Fonte: Do autor.

O caminho trilhado e exposto acima expõe a questão da leitura do professor nalguns aspectos que precisam ser considerados: o texto literário é uma fonte de fruição; a relação do ensino de literatura com a compleição da escola que se tem; o espaço da literatura na sociedade e as questões atinentes à condição social do professor. A questão não pode ser vista apenas sob o ângulo do “dever ser”: o docente teria a obrigação de ler ou no pressuposto ilusório: o professor de Língua Portuguesa foi um leitor contumaz durante toda sua vida.

Os fatores que envolvem a atuação do docente em sala de aula precisam ser considerados em conjunto na observância, também das fragilidades e limites que obstaculizam o perfil ideal do docente de literatura e as práticas recomendáveis de leitura e condutas de ensino.

É necessário saber, com certeza, se o professor chega à universidade sem ser leitor e a deixa, às vezes, sem ter igualmente se tornado um leitor. Não para acusá-lo ou desmerecê-lo, mas para se ter ciência do real problema a ser enfrentado na construção de um país de leitores em se partindo da ideia de que a escola e o docente são atores estratégicos para isso³⁷.

8.3 PRÁTICAS E HÁBITOS DE LEITURA DESSE PROFESSOR EM FACE DO *HABITUS*

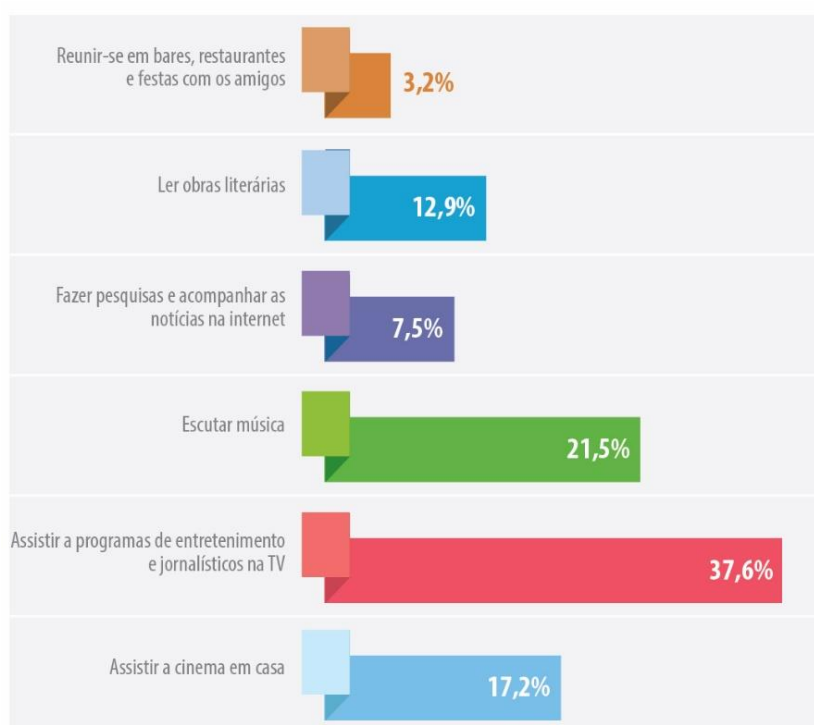
No percurso da tese, tivemos como perspectiva a definição do *habitus* do professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio da rede estadual do Espírito Santo. A pergunta central a que respondemos ao longo de todas as seções, e que damos sequência neste capítulo é: qual o *habitus* desse professor e as possíveis implicações em sua formação de leitor literário? O Capítulo 6 ofereceu uma visão geral do campo e o 7 aprofundou a questão, apresentando uma discussão sobre escola/literatura a partir da experiência na infância dos participantes da pesquisa. Agora, vamos apresentar dados que perfilam esse leitor constituído. O que lê, como lê, as barreiras à sua leitura, regularidade com que lê, gêneros preferidos, e mais importante, quais são as obras e autores que têm marcado sua frequência à literatura e quais são os livros e escritores que deixaram marcas em sua formação e que dão constituição à sua subjetividade leitora.

³⁷ Numa futura pesquisa, será importante saber por que alguém que não é leitor se propõe a fazer uma licenciatura em Língua Portuguesa (e literatura)? Qual é a realidade das licenciaturas hoje e que perfil de candidato atraem? No bojo destas indagações, está o debate sobre a valorização do ofício do magistério na sociedade brasileira.

A partir de uma entrada de dados no questionário que se intitulou “Hábitos e práticas de leitura na idade adulta”, indagamos inicialmente sobre o que o professor faz em seu tempo livre. Para responder, ele indicou obrigatoriamente três opções. Para traduzir de forma mais explícita possível o comportamento dele, optamos por apresentar os dados produzidos a partir de cada rodada de respostas, ou seja, apresentamos as indicações a partir da 1ª, 2ª e 3ª opção do grupo respondente.

O gráfico 33 aponta as principais opções de atividades para o tempo livre dos docentes elencadas na 1ª opção. Apesar de terem sido propostas 16 alternativas para o tempo livre, apenas 6 foram eleitas nesta etapa. O destaque é a prevalência da tevê como principal opção de lazer e a leitura de obras literárias figurando em 4º lugar com 12,9% de indicações. Poderíamos dizer que este seria o “retrato” das tendências do professor na hora de usufruir de seu tempo livre. Esse cenário reproduz os resultados trazidos pela pesquisa Retratos da Leitura no Brasil 3, quando faz a mesma pergunta. A leitura aparece como a 7ª opção de atividade para o tempo livre do brasileiro, enquanto a TV é a 1ª alternativa a ser indicada.

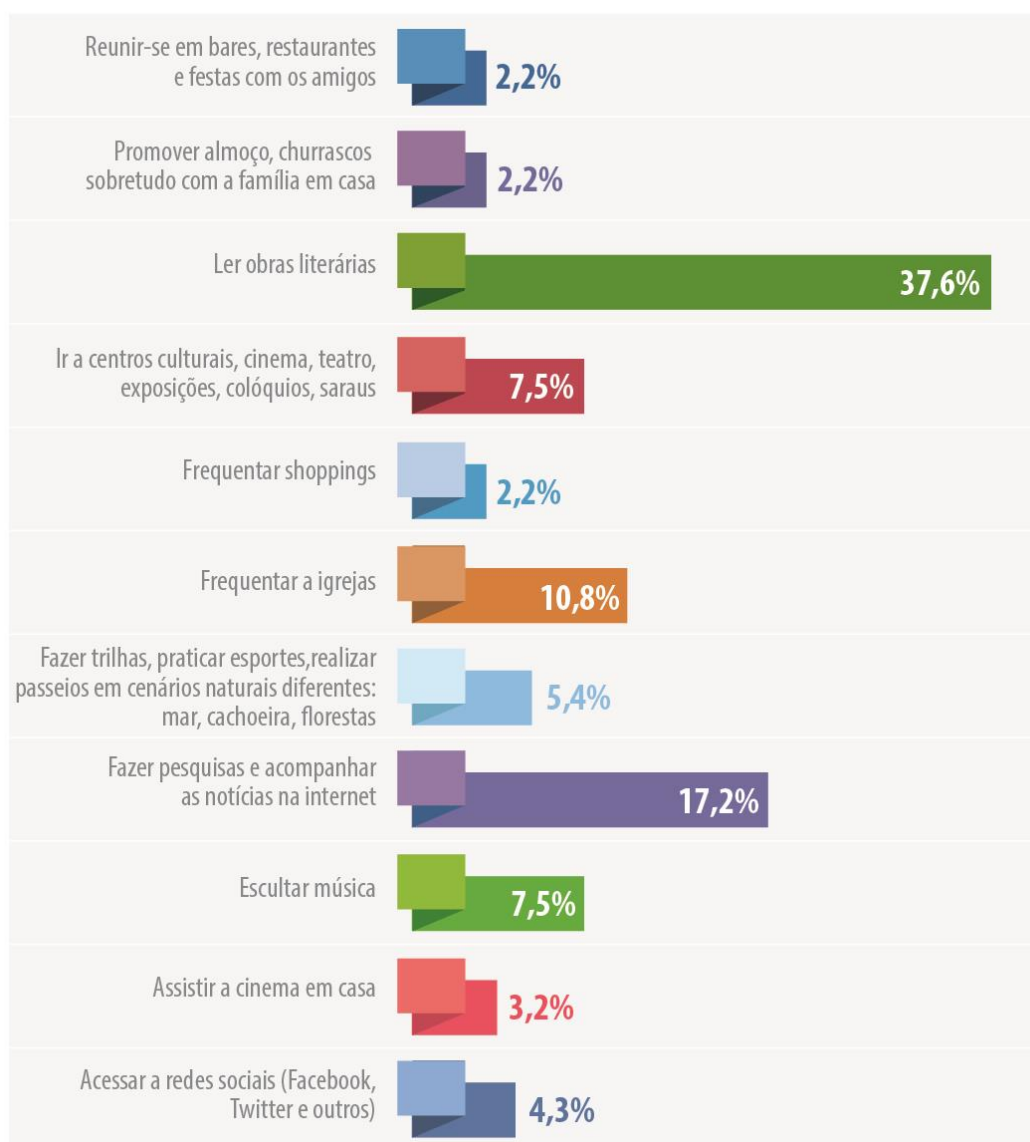
Gráfico 33 – Atividades preferidas no tempo livre (opção 1)



Fonte: Do autor.

Os dados produzidos a partir da segunda opção ampliam de 6 para 11 o número de alternativas para o tempo livre. Essas indicações são lazeres a que os professores recorrem menos em seu cotidiano. Nesse caso, a leitura de obras literárias passa a figurar como a atividade preferida com 37,6% das indicações. Em resumo, ela é a melhor 2ª opção para o tempo livre dos professores, conforme o gráfico 34:

Gráfico 34 – Atividades preferidas no tempo livre (opção 2)

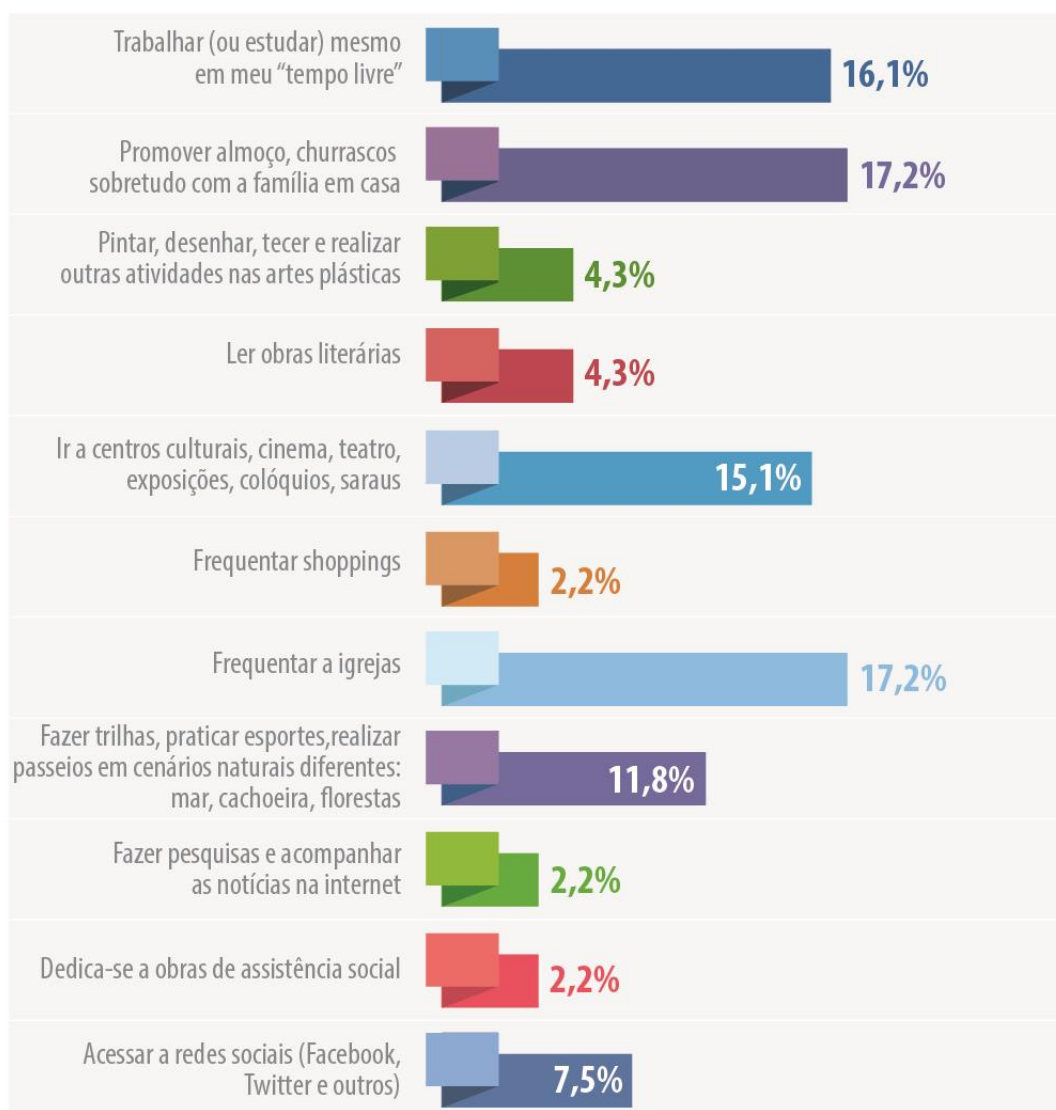


Fonte: Do autor.

O gráfico 35 apresenta as alternativas apresentadas na 3ª opção dos professores, quando o exercício de escolher vai ficando mais restrito. A igreja e os eventos de família dividem a preferência com 17,2% e trabalhar e estudar mesmo no tempo livre vem em seguida com 16,1% das indicações.

Naturalmente, trabalhar e estudar são atividades citadas com relevância por conta do ofício de docente.

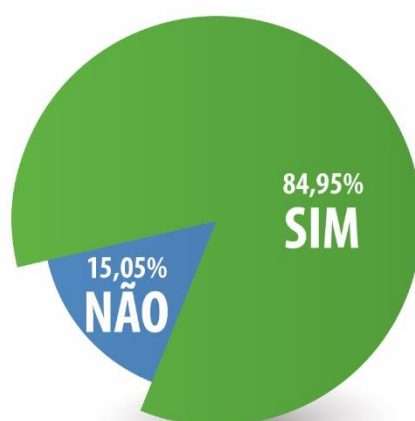
Gráfico 35 – Atividades preferidas no tempo livre (opção 3)



Fonte: Do autor.

Apesar de a leitura de obras literárias não figurar como principal atividade para o tempo livre, a grande maioria dos professores disseram ter lido um livro inteiro nos últimos três meses. Segundo esse critério, definido pela pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, conforme já antecipado no Capítulo 7 desta tese, 84,95% dos professores pesquisados podem ser considerados leitores no momento em que ocorreu a pesquisa. No entanto, 15,05% não leram um livro inteiro nos últimos três meses, caracterizando-se como não leitores.

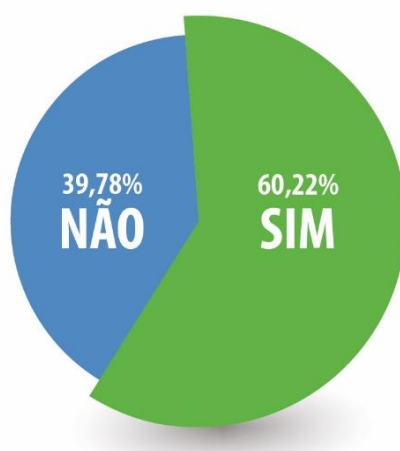
Gráfico 36 – Leitura nos últimos três meses



Fonte: Do autor.

A performance dos professores cai parcialmente quando perguntamos se no momento da pesquisa estavam lendo alguma obra literária. O gráfico 37 traz os números:

Gráfico 37 – Professores que liam no momento da pesquisa

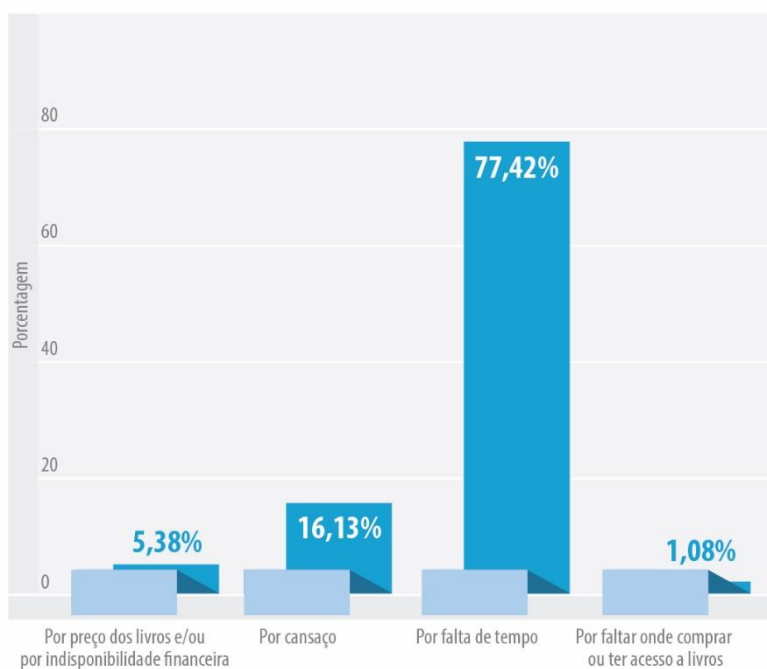


Fonte: Do autor.

Desse modo, temos 15,05% que não leram um livro inteiro nos últimos três meses e 39,78% que não liam uma obra literária no momento da pesquisa. Antevendo a possibilidade de o grupo investigado apresentar alguma dificuldade para manter regular seu hábito de leitura, perguntamos qual seria a principal razão para eles não terem lido mais nos últimos três meses. O resultado, resumido no gráfico 38, não traz nenhuma surpresa. Todas as questões apresentadas em questões anteriores e analisadas para perfilar o

habitus apontaram disposições que não possibilitavam a existência de muito tempo livre: a graduação foi feita concomitantemente à entrada no mercado de trabalho, a carga horária semanal está entre 20h e 40h, lecionando em segmentos e séries/anos distintos:

Gráfico 38 – Razão para não ter lido mais nos últimos três meses



Fonte: Do autor.

Falta de tempo é, desse modo, a principal razão para o professor de literatura não se dedicar mais à leitura. Em segundo lugar, mas bem atrás, vem o cansaço. Considerando essas duas características, cansaço e falta de tempo, perguntamos sobre a representação da leitura para este professor. Além de ser um profissional cansado e muito atarefado, quando ele está livre, opta por se divertir lendo obras literárias, vendo tevê e escutando música, entre outras opções. Considerando esse perfil, o que a leitura significa para ele?

Tendo em vista a possibilidade de assinalar até três opções de respostas, obtivemos uma indicação de tendência de representação da leitura voltada para uma função pragmática. A 1ª opção mais indicada foi “Fonte de autoconhecimento e conhecimento para a vida”. Essa alternativa dada aos professores alude a questões pessoais e de foro íntimo, embora implique também uma função pragmática na expressão “conhecimento para a vida”. Em seguida, veio a opção “Fonte de conhecimento e atualização para melhor

desempenho profissional”. Essa representação remonta a Silva (2014), ao atribuir à leitura uma “função bancária”, que está traduzida na ideia de ler para ensinar. As duas primeiras alternativas com mais indicação na representação da leitura têm em comum a perspectiva de lhe dar uma função, uma utilidade. Nesse ponto é possível fazer duas associações. A primeira diz respeito ao Currículo Básico da Escola Estadual (CBEE). Esse documento concebe a leitura de forma explícita como uma ferramenta para mudança social e intervenção no mundo real, conforme excerto abaixo:

O ensino de Língua Portuguesa deve possibilitar o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em situações de interação, e de abordagens interdisciplinares, não se limitando e à identificação de conteúdos, mas ao desenvolvimento de letramentos múltiplos, **concebendo a leitura e a escrita como ferramentas para o exercício da cidadania** (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 65, destaque nosso).

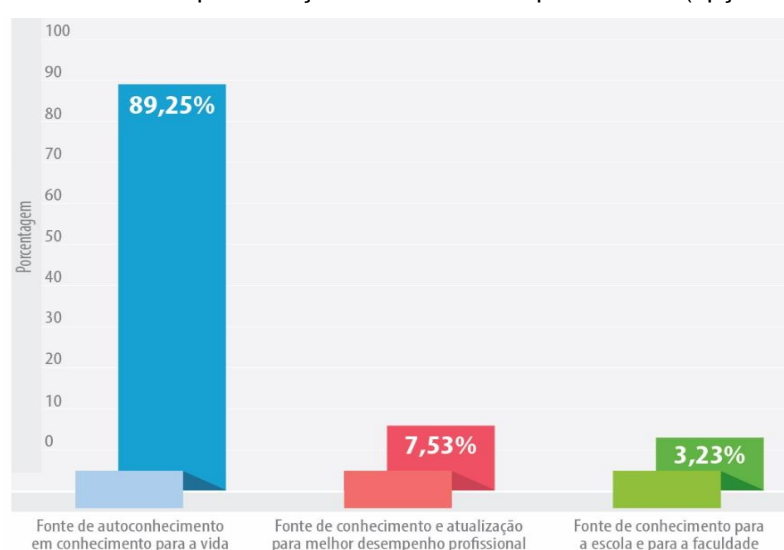
A segunda associação diz respeito ao *habitus* de família do professor. Conforme os dados produzidos e apresentados no Capítulo 6 desta pesquisa, ele foi criado num lar cuja representação dos estudos e da leitura está associada à ascensão social. É possível dizer que os estudos e a leitura foram o meio pelo qual se produziu uma mudança social na vida desse professor e de sua família.

Em terceiro lugar nas indicações do professor está a opção “Uma atividade interessante que pode ser prazerosa”. Conceber a leitura como espaço de fruição livre e de fruição estética é uma perspectiva que é bem razoável esperar de quem tem como incumbência ensinar literatura. Essa representação da leitura está associada ao Quadro 10, que resume os argumentos sobre como deve ser a relação do professor de literatura com a leitura literária. Entre esses argumentos, trazemos para essa associação com a forma como o professor representa a leitura o pensamento de Rouxel (2013) ao falar sobre o professor como um sujeito leitor e com uma subjetividade leitora; Dalvi (2013) ao apontar o professor como uma guia delicado e seguro para a leitura de textos literários em sala de aula; Mérot (2013), ao propor ser essencial o docente compartilhar a admiração pelos textos lidos, e, por fim, Lebrum (2013) que afirma que o professor precisa ser um exemplo de leitor apaixonado. Todas essas formas de expressão da relação do professor com a leitura e a

leitura literária só serão possíveis para aquele que inclui entre suas representações da leitura a concepção de prazer.

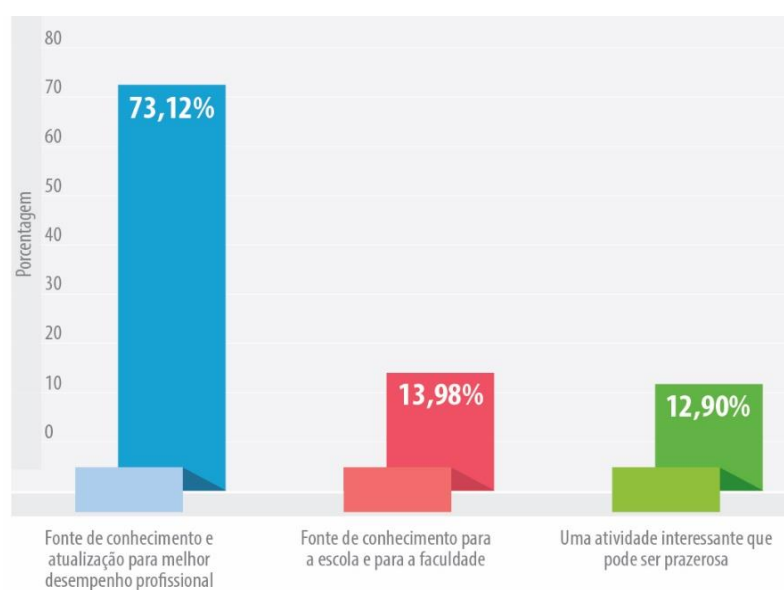
Os gráficos 39, 40 e 41 dão outros detalhes do que a leitura representa para o professor. Para a análise dos dados produzidos no tocante à representação da leitura para o professor, novamente, apresentamos separadamente os resultados da 1ª, 2ª e 3ª opção, uma vez que foi recomendada a indicação de três alternativas para o que a leitura significa. Dados produzidos a partir da 1ª e 2ª opção indicada:

Gráfico 39 – Representação da leitura entre professores (opção 1)



Fonte: Do autor.

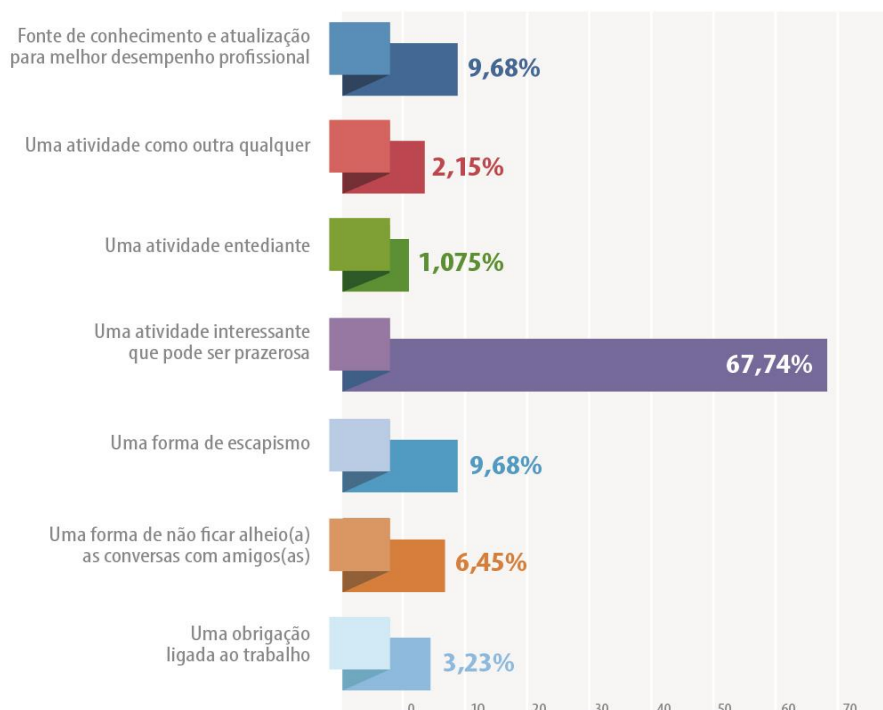
Gráfico 40 – Representação da leitura entre professores (opção 2)



Fonte: Do autor.

Dados produzidos a partir da 3ª opção indicada:

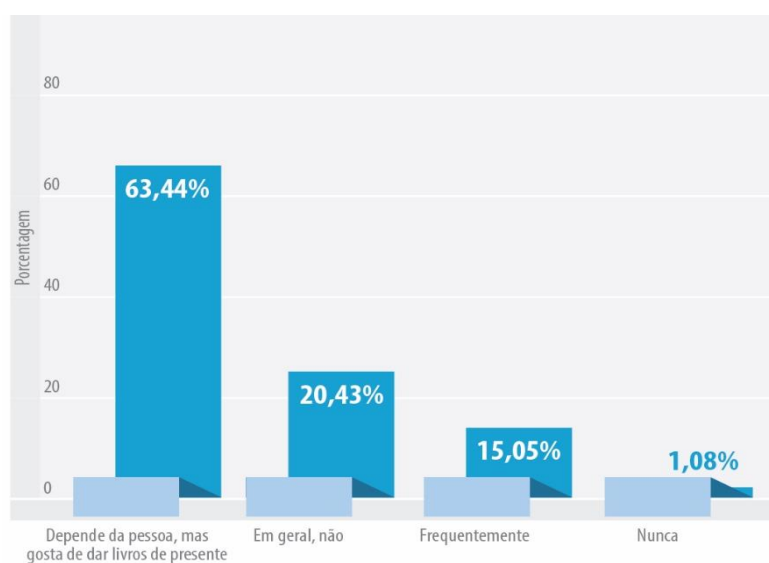
Gráfico 41 – Representação da leitura entre professores (opção 3)



Fonte: Do autor.

Seguindo o fio da representação da leitura, perguntamos ao professor se ele presenteava amigos com livros. O que está subjacente na questão é, enfim, como o livro é visto, se lhe pareceria agradável brindar alguém com um livro como presente. O resultado está resumido no gráfico 42.

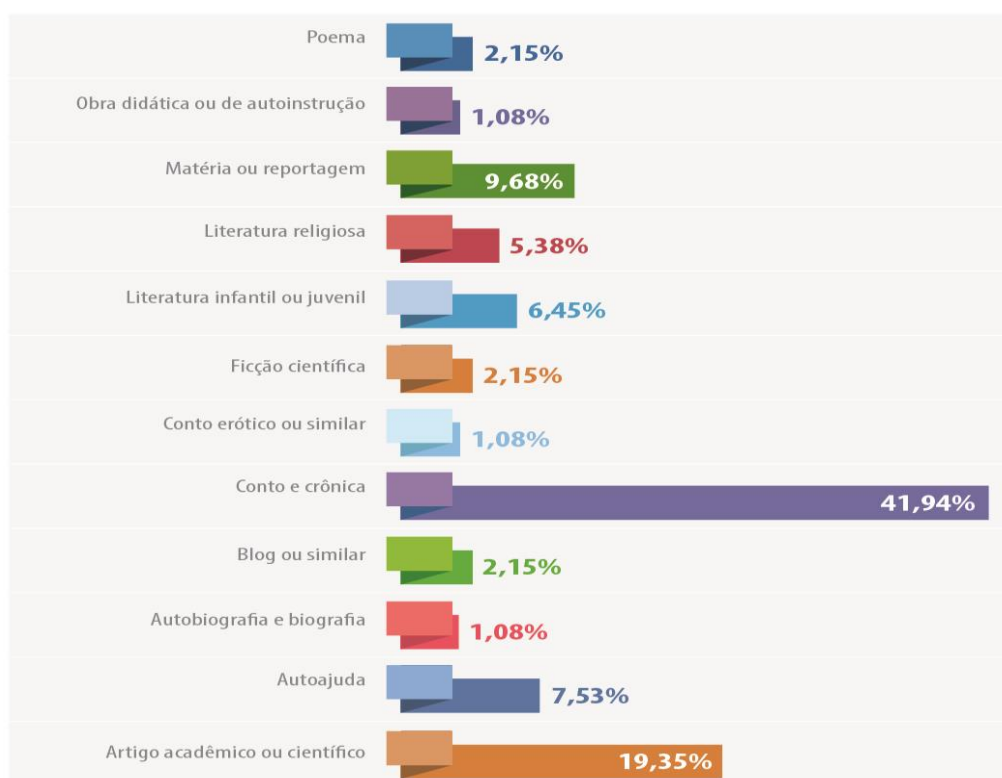
Gráfico 42 – Livros como presente



Fonte: Do autor.

A alternativa que mais recebeu indicações dos professores “Depende da pessoa, mas gosta de dar livros de presente” revela que o livro é destinado a quem já manifesta afinidade com este objeto, mas sugere que seus círculos sociais não sejam formados exclusiva ou prioritariamente por frequentadores da leitura. Usar o livro como presente faz parte da estratégia da frequência e do cultivo, conforme o *habitus*. Abrindo caminho para o delineamento do gosto do professor de Língua Portuguesa com atuação no Ensino Médio da rede estadual do ES, realizamos uma série de indagações sobre gêneros textuais lidos, categorias literárias e a forma como acessa os livros que lê. Os gráficos 43, 44 e 45 trazem o resumo dos resultados quanto ao gênero mais lido. Como em outras questões, os professores podiam assinalar até 3 alternativas, que estão apresentadas separadamente. A questão propunha 28 alternativas para a escolha do professor. Na indicação da 1ª opção, houve uma restrição a 11 alternativas. Conto e crônica com 41,94% das indicações lideram entre as alternativas dadas, sendo seguidos pelo artigo acadêmico ou científico com 19,35%. Uma ausência relevante entre as alternativas indicadas é o romance. O poema, embora tenha aparecido, sua indicação é de apenas 2,15%.

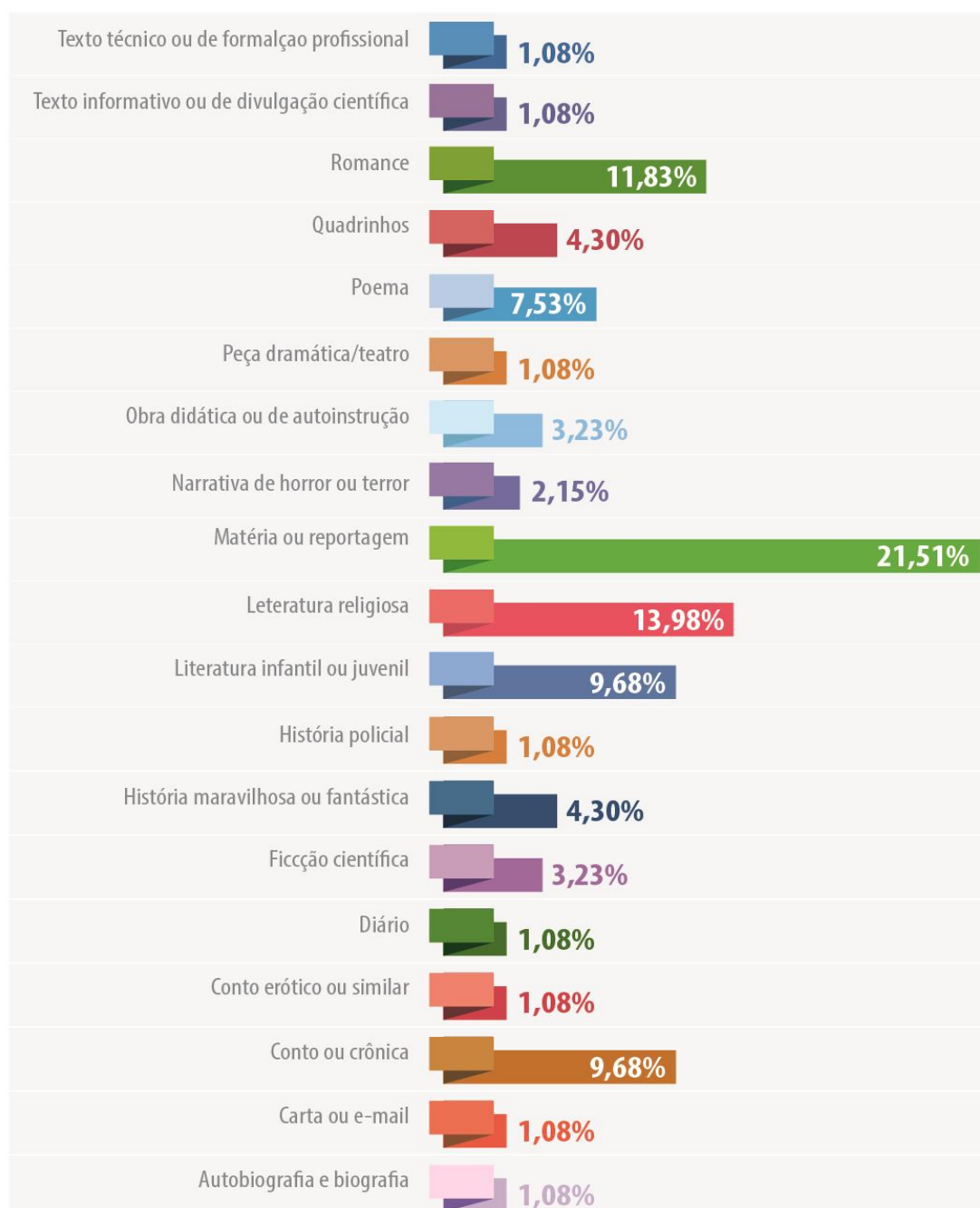
Gráfico 43 – Gêneros mais lidos entre professores (1ª opção)



Fonte: Do autor.

Nos dados produzidos a partir da 2ª opção, o romance aparece com 11,83% de indicações, ao passo que a alternativa matéria ou reportagem lidera com 21,51%. Nesta segunda etapa de respostas à questão, o poema melhora sua indicação, mas ainda fica bem atrás de outras alternativas.

Gráfico 44 – Gêneros mais lidos entre professores (2ª opção)

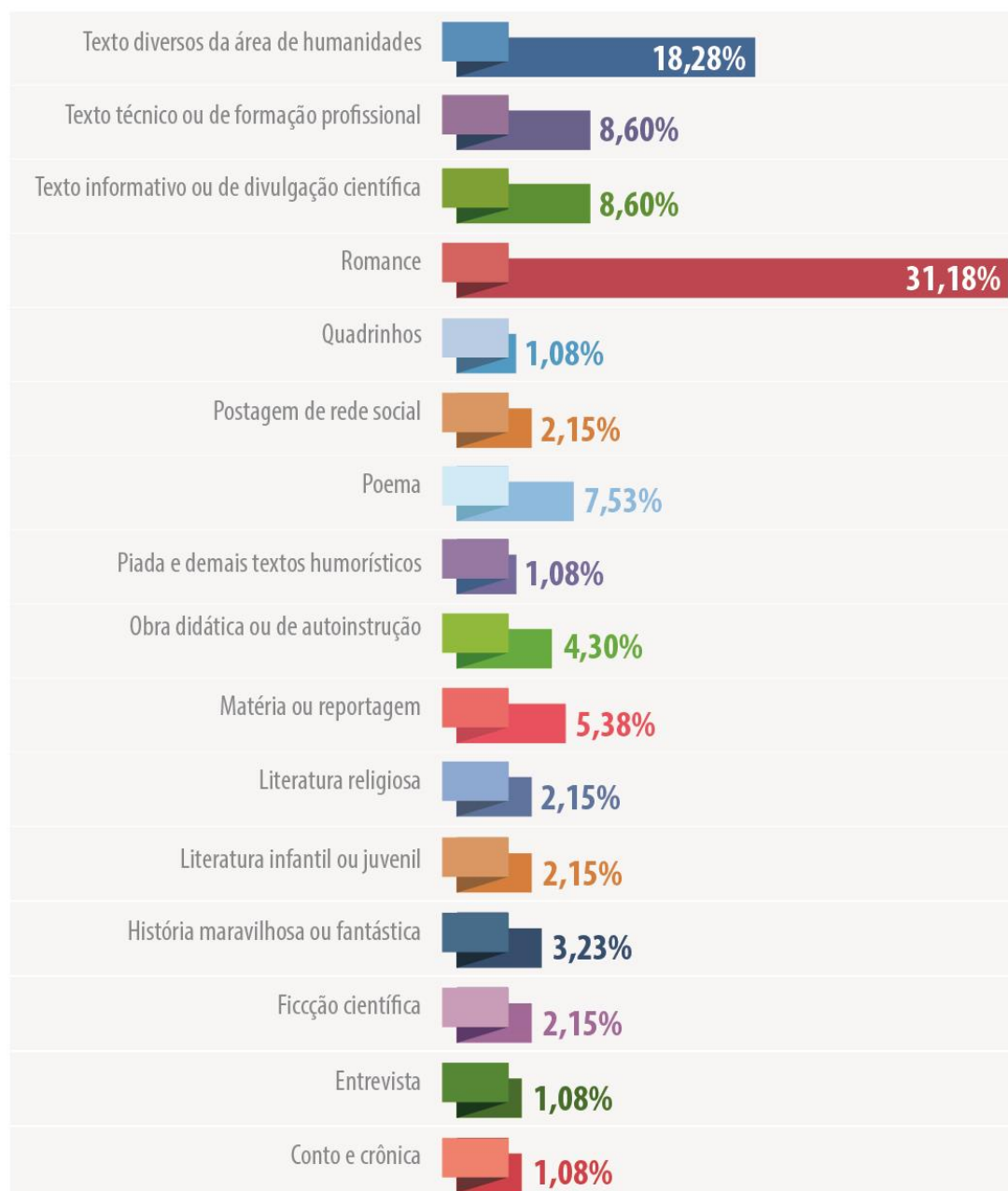


Fonte: Do autor.

Os dados produzidos a partir da 3ª opção consolidam entre os gêneros literários os gêneros em prosa como preferidos e o baixo interesse pelo poema.

Em nenhuma das três rodas de indicação, ou seja, ao indicar as três alternativas preferidas, houve interesse significativo por esse gênero literário. O romance, embora não tenha figurado na primeira rodada de indicações, agora lidera entre os preferidos com 31,18%.

Gráfico 45 – Gêneros mais lidos entre professores (3ª opção)

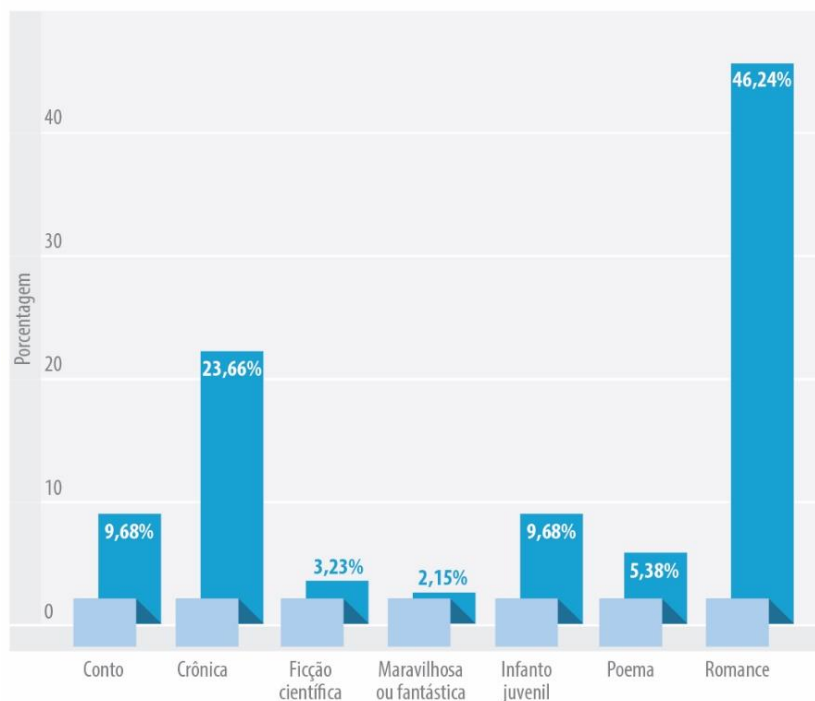


Fonte: Do autor.

Tendo como perspectiva filtrar um pouco mais para encontrar o leitor literário no professor da rede estadual, perguntamos qual era a categoria literária preferida entre as obras lidas pelo professor e como acessa os livros que lê.

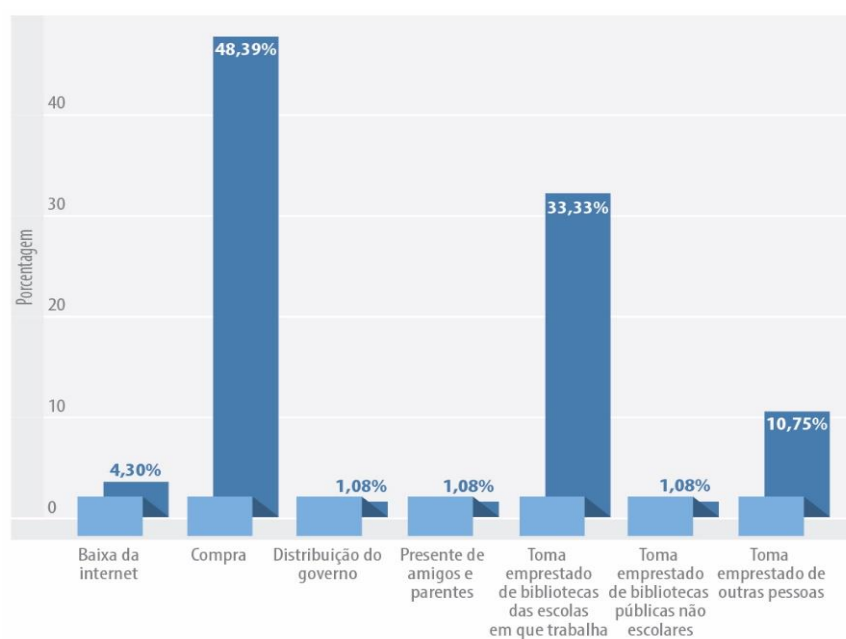
Das 12 alternativas dadas, 7 tiveram indicação para responder à questão sobre suas preferências quanto ao gênero literário. Na sequência os gráficos 46 e 47 dão mais detalhes, assim como suas respectivas análises.

Gráfico 46 – Categoria literária lida predominantemente



Fonte: Do autor.

Gráfico 47 – Forma de acesso aos livros que lê



Fonte: Do autor.

Quanto a essas preferências de categorias literárias, gêneros textuais e forma de acesso ao livro lido, podemos resumi-las apontando o professor de Língua Portuguesa da rede estadual do ES como um leitor de romance (46,24%) e que acessa seus livros prioritariamente por meio de compras (48,39%). Quando o romance é incluído entre outros gêneros textuais vai para o segundo lugar nas preferências, perdendo para o conto e a crônica. Matéria (jornalística) e reportagem ficam em terceiro lugar nas indicações. Aqui cabe uma reflexão. Embora houvesse várias opções de gêneros textuais mais ligados a uma função pragmática da leitura, essas opções tiveram poucas indicações. Esse comportamento contraria as indicações de representação da leitura analisadas anteriormente nesta seção do trabalho. Embora a grande maioria diga que a leitura representa fonte de conhecimento para a vida e para o trabalho, escolhem gêneros e modalidades literários como mais lidos. Uma hipótese para justificar essa circunstância seria dizer que os romances, contos e crônicas lidos são materiais do trabalho diário. Desse modo, as escolhas estariam em consonância com a representação da leitura, uma vez que as escolhas são feitas para atender a objetivos específicos da rotina diária.

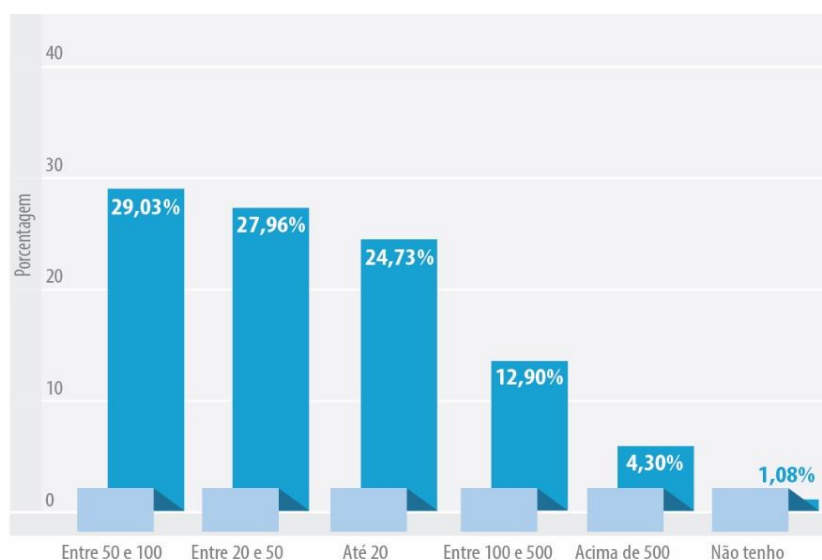
Outros destaques que merecem ser feitos nos dados desses gráficos que ora estão sob análise dizem respeito à leitura de poesia, de um lado, e frequência às bibliotecas públicas não escolares, de outro lado. Ambas as práticas, ao nosso ver, qualificariam o leitor regular, no entanto, apenas 5,38% dos professores participantes desta pesquisa são leitores de poesia e 1,08% frequentam bibliotecas não escolares. No contexto geral desta pesquisa, tais dados designam um leitor com pouco tempo e bastante atarefado como já desenhado anteriormente.

Podemos inferir que o leitor adulto que conhece e frequenta regularmente bibliotecas para além daquela da escola em que leciona, em tese, lê mais, exceto se estivéssemos nos referindo, o que não é o caso, a um perfil de consumidor cujo poder aquisitivo assegurasse a chance de dispor de uma biblioteca em casa, o que virá respondido em seguida. No que concerne à fruição da poesia, talvez, a leitura de poesia indique uma relação com o livro menos utilitária ou “apressada”, para sua própria vontade de deleite. Não se

trata aqui de hierarquizar a prosa e a poesia, mas de notar que falamos de leitores literários que não leem (quase) poesia.

Para ilustrar a relação dos docentes com o “cultivo do livro na estante” de casa a fim de especular se esse é um traço de *distinção* para quem o possui, perguntamos sobre a extensão da biblioteca pessoal de cada um, objetivamente sobre a quantidade de livros (impressos) em seu lar. O gráfico 48 traz essa dimensão:

Gráfico 48 – Extensão da biblioteca pessoal



Fonte: Do autor.

Conforme se observa, o número de docentes com uma biblioteca que tenha acima de 500 exemplares se restringe a 4,30% e a grande maioria, 81,72%, juntou até 100 unidades. A informação de que 24,73% dos participantes da pesquisa têm apenas até 20 livros em casa precisa ser considerada, tanto a partir representação pragmática da leitura e do livro quanto de uma representação voltada para questões subjetivas.

Entre o professor que detém 500 livros em casa e aquele que possui apenas 20 livros há uma *distinção* que aponta *capitais* acumulados diferentes que, num dado contexto, posiciona um à frente do outro quanto ao seu *status*. Se consideramos que o cultivo de uma biblioteca pessoal é uma *forma de vida de professores* e que está no *habitus* destes profissionais isto implica dizer que é produto da sua socialização de longa data. O gosto é naturalizado, mas não natural, e segundo Pierre Bourdieu, em sua obra *A distinção – Crítica social do*

judgamento (2008), torna-se símbolo de identificação mútua entre os semelhantes e de exclusão dos *outsiders*. Por isso, toda vez que um indivíduo quer transitar de um grupo para outro, ele vive uma intensa readaptação ao chamado “sentido do jogo” para que suas atitudes desponham espontâneas, como o *habitus* é, ainda que se tratem de formas de se portar socialmente aprendidas que não condizem, tantas vezes, à sua origem social. A educação tem um papel decisivo na constituição de um novo gosto, de uma nova “segunda natureza” para as pessoas ao criar novas necessidades culturais para elas.

Contra a ideologia carismática segundo a qual os gostos, em matéria de cultura legítima, são considerados um dom da natureza, a observação científica mostra que as necessidades culturais são o produto da educação: a pesquisa estabelece que todas as práticas culturais (frequência dos museus, concertos, exposições, leituras, etc.) e as preferências em matéria de literatura, pintura ou música, estão estreitamente associadas ao nível de instrução (avaliado pelo diploma escolar ou pelo número de anos de estudo) e, secundariamente, à origem social. [...] À hierarquia socialmente reconhecida das artes – e, no interior de cada uma delas –, dos gêneros, escolas ou épocas, corresponde a hierarquia social dos consumidores. Eis o que predispõe os gostos a funcionar como marcadores privilegiados da “classe” (BOURDIEU, 2008, p. 9, destaque nosso).

É possível pensar que expressivo número dos professores de Língua Portuguesa do Espírito Santo não tenha a familiaridade com o livro desde a infância visto que não se trataria de um capital cultural herdado de seus pais e avós. Muitos participantes, como apontam os dados produzidos sobre a escolaridade dos progenitores, compõem a primeira geração a se formar no nível superior de ensino. Algo, portanto, em sua socialização escolar se deu que os tornou *distintos* de parcela majoritária de sua família.

Segundo Bourdieu, a transformação das práticas culturais não ocorre, porém, no ritmo de uma só geração. A constatação que os gostos dos professores não correspondem àqueles atribuídos aos estratos mais livrescos podem indicar que esta geração é ainda a mediadora entre as gerações anteriores (de pais e avós) e as futuras (de filhos e netos) quanto à naturalização do gosto pela leitura – não discutimos aqui qual o suporte da leitura em tempos de novas tecnologias informacionais – ou que estão sendo gestadas novas gerações de professores que não leem literatura.

8.4 DO HABITUS AO GOSTO, ENTRE OBRAS E AUTORES

Esta última subseção do Capítulo 8 tem especial relevância em relação às demais desta seção. Quando formulamos uma série de questões sobre as obras mais importantes para a formação do professor, sobre o último livro lido, sobre o próximo livro que gostaria de ler ou reler, o escritor mais admirado e livro mais marcante na vida, entramos na intimidade do professor-leitor e temos a partir dessas informações oportunidade de confirmar ou refutar informações dadas anteriormente. De antemão, porém, é preciso admitir que operar com listas de preferências é sempre polêmico e relativo, mas tentamos nos ater ao escopo central deste trabalho no tocante à formação do *habitus*. A primeira questão proposta foi a indicação das três obras mais importantes na formação dos professores. Os 93 participantes da pesquisa indicaram 206 obras³⁸, promovendo um cenário muito variado para a análise. A Tabela 6 traz as obras que tiveram a partir de 2 indicações de leitura. Além disso, destacamos as 10 mais mencionadas, o que já sinaliza uma tendência de escolha dos docentes:

Tabela 6 – Obras mais importantes na formação dos professores

(Continua)

OBRA	FREQUÊNCIA	%
Dom Casmurro (1899)	23	11,2
Vidas Secas (1938)	12	5,8
A Hora da Estrela (1977)	8	3,9
Iracema (1865)	8	3,9
Memórias Póstumas de Brás Cubas (1881)	7	3,4
Grande Sertão Veredas (1956)	6	2,9
Cem Anos de Solidão (1967)	4	1,9
Olhai os Lírios do Campo (1931)	4	1,9
A Moreninha (1844)	3	1,5
Dom Quixote (1605)	3	1,5
Helena (1876)	3	1,5
Inocência (1872)	3	1,5
O Mundo de Sofia (1991)	3	1,5
200 Crônicas Escolhidas (1935 - 1977)	2	1,0

³⁸ A lista completa das obras pode ser conferida na seção de apêndices.

Tabela 6 – Obras mais importantes na formação dos professores

(Conclusão)

OBRA	FREQUÊNCIA	%
Antologia Poética (1967)	2	1,0
Capitães da Areia (1937)	2	1,0
Cinco Minutos (1856)	2	1,0
Ensaio Sobre a Cegueira (1995)	2	1,0
Lucíola (1862)	2	1,0
Mar Morto (1936)	2	1,0
Morte e Vida Severina (1967)	2	1,0
O Caso da Borboleta Atíria (1975)	2	1,0
O Cortiço (1890)	2	1,0
O Guarani (1857)	2	1,0
O Homem Nu (1960)	2	1,0
O Meu Pé de Laranja Lima (1968)	2	1,0
O Nome da Rosa (1980)	2	1,0
O Pequeno Príncipe (1943)	2	1,0
Os Lusíadas (1572)	2	1,0
Senhora (1875)	2	1,0
Total	206	100,0

Fonte: Do autor.

Os resultados para essa questão apontam uma marca muito contundente da época escolar. Entre os mais indicados, conforme destaque na tabela, excetuando *Dom Quixote*, de Cervantes (1605), *Cem anos de solidão* (1967), de Gabriel García Márquez e *O mundo de Sofia*, de Jostein Gaarder (1991), todos os demais estão ligados ao cânone escolar brasileiro. As escolas literárias estão representadas por Romantismo (4 obras), Realismo (2 obras) e Modernismo (4 obras). Assim como estão também os grandes escritores estudados nas escolas brasileiras: Machado de Assis (no topo das preferências), seguido de José de Alencar e Guimarães Rosa.

Recuperamos aqui o argumento de Assunção (2008) apresentado no Capítulo 4 desta tese a respeito do perfil delineado do leitor brasileiro pela pesquisa

Retratos da Leitura no Brasil, edição de 2007³⁹. Segundo o crítico, os dados da pesquisa permitiam dizer que o leitor brasileiro era “infantilizado”, “clericalizado”, “escolarizado” e ignorava a literatura estrangeira. Sua experiência de leitura era resultado em boa escala da reprodução dos programas escolares de leitura. Essa classificação se torna menos pejorativa na medida em que temos de salientar que estamos tratando de obras de formação, conforme o enunciado da questão. Ainda assim, é digno de nota que o professor não eleja como importante alguma obra que tenha acessado depois da saída da escola.

Cesar (1980) alude à relação entre literatura e escola ao discorrer sobre o que chamou de “cromos escolares”, ou seja, uma galeria de autores consagrados que são verdadeiros “edificadores” da cultura brasileira:

A literatura é a única produção cultural que constitui matéria escolar. A literatura, ou melhor: o conjunto de textos e autores consagrados e aprovados para circulação na escola. E não é só na escola que os autores literários circulam como vultos nacionais, grandes homens que construíram monumentos pátrios. A literatura circula, sobretudo – nos meios escolares, nas instâncias de consagração de cultura, nos meios de comunicação de massa – através de nomes de personalidades cujas obras refletem “valores nacionais”. O autor literário consagrado integra a galeria dos cromos escolares e dos edificadores da “cultura brasileira” (CESAR, 1980).

À galeria de cromos escolares podemos acrescentar a noção de cânone escolar. Bloom (1995), ao definir cânone, evidencia a relação entre sua constituição e as escolhas de livros feitas pelas instituições de ensino para seus currículos:

Originalmente, o cânone significava a escolha de livros em nossas instituições de ensino, e apesar da recente política de multiculturalismo, a verdadeira questão do cânone continua sendo: Que tentará ler o indivíduo que ainda deseja ler, tão tarde na história? Os setenta anos bíblicos já não bastam para ler mais que uma seleção de grandes escritores do que se pode chamar de tradição ocidental, quanto mais de todas as tradições do mundo. Quem lê tem de escolher, pois não há, literalmente, tempo suficiente para ler tudo, mesmo que não se faça mais nada além disso (BLOOM, 1995, p. 23).

³⁹ A edição de 2015 da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil inseriu em sua base algumas questões para quem é professor ou trabalha/trabalhou na área de educação. Dos 512 entrevistados, 353 apresentaram esse perfil. Quando perguntados sobre o último livro lido ou que estavam lendo, as três maiores indicações foram: 1º) a Bíblia; 2º) Esperança – 5; 3º) O monge e o executivo. Quando a pergunta foi alterada para “o autor do último livro lido ou que estava lendo”, o mais citado foi Augusto Cury. Quanto ao gosto pela leitura, 63% gostam muito; 31% gostam pouco e 6% não gostam. A pesquisa não fez, nestas questões, a distinção entre gêneros textuais e gêneros literários.

Em suma, o cânone escolar é uma escolha feita pelo sistema escolar que será realizada a partir da consideração daquilo que se define como legítimo a partir de seus cromos. Não nos aprofundaremos aqui na análise do conceito de legitimidade, nem mesmo na crítica da escola como instituição legitimadora de relações de poder numa dada sociedade.

A questão seguinte do questionário inquiriu sobre o último livro lido ou relido. O que está em evidência agora, tendo passado pelas obras de formação, são os dados acerca do que o professor vinha lendo no momento da pesquisa. Com a possibilidade de indicar apenas uma obra, tivemos uma amostra com 93 itens.

Para apontar prováveis características, dividimos os livros citados a partir das categorias: a) cânone escolar; b) livros-eventos⁴⁰ e *best-seller*, c) autoajuda ou formação acadêmica d) novas buscas de leitura. Esta última categoria reúne as obras que não puderam ser incluídas em nenhuma das anteriores e representam, de algum modo, um exercício mais livre de escolha, conforme detalharemos em análise mais adiante.

Observemos a Tabela 7 em seguida, que traz em detalhes e classificados todos os livros indicados pelos docentes, tomando como referência o último livro lido ou relido:

Tabela 7 – Relação de últimos livros lidos ou relidos

(Continua)

Autor	Livro	Frequência	%
A) CÂNONE ESCOLAR – 36,3%			
Autor	Livro	Frequência	%
Joaquim M. de Macedo	A Moreninha (1844)	1	1,1%
Machado de Assis	Dom Casmurro (1899)	1	1,1%
Machado de Assis	Memórias Póstumas de Brás Cubas (1881)	1	1,1%
Euclides da Cunha	Os Sertões (1902)	1	1,1%
Lima Barreto	Triste Fim de Policarpo Quaresma (1915)	1	1,1%
José de Alencar	O Guarani (1857)	1	1,1%
Aluísio Azevedo	O Cortiço (1890)	2	2,2%
Graciliano Ramos	Vidas Secas (1938)	1	1,1%
Cecília Meireles	Antologia Poética (1949)	1	1,1%

⁴⁰ A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil em suas edições define como livros-eventos aquelas obras cujos lançamentos são cercados de um poderoso plano de *marketing* e mídia. Habitualmente são *best-seller* mundiais e se tornam franquias poderosas do cinema mundial.

Tabela 7 – Relação de últimos livros lidos ou relidos

(Continuação)

Autor	Livro	Frequência	%
Clarice Lispector	A Hora da Estrela (1977)	3	3,2%
Clarice Lispector	Laços de Família (1960)	1	1,1%
Clarice Lispector	Perto do Coração Selvagem (1943)	1	1,1%
José Lins do Rego	Fogo Morto (1943)	2	2,2%
Fernando Sabino	O Homem Nu (1960)	1	1,1%
Dias Gomes	O Pagador de Promessas (1962)	1	1,1%
Guimarães Rosa	Primeiras Estórias (1962)	1	1,1%
Luis Fernando Verissimo	Pensador ⁴¹	1	1,1%
Paula Pimenta	Bela Adormecida ⁴² (Releitura)	1	1,1%
Ana Maria Machado	Bia Bisa Bel (1982)	1	1,1%
Kafka	Metamorfose (1915)	1	1,1%
Tolstói	Guerra e Paz (1869)	1	1,1%
William Shakespeare	Hamlet (1603)	1	1,1%
Dostoievski	Humilhados e Ofendidos (1861)	1	1,1%
William Shakespeare	Sonho de Uma Noite de Verão (1605)	1	1,1%
Victor Hugo	Os Miseráveis (1862)	1	1,1%
Homero	Ilíada (VIII a.C.)	1	1,1%
Alexandre Dumas	A Rainha Margot (1845)	1	1,1%
George Orwell	1984 (1949)	2	2,2%

B) LIVROS-EVENTOS E BEST-SELLER – 24,2%

Markus Zusak	A Menina que Roubava Livros (2005)	1	1,1%
Dan Brown	Anjos e Demônios (2000)	1	1,1%
Jeff Kinney	Diário de um Banana (2007)	1	1,1%
Veronica Roth	Divergente (2011)	1	1,1%
George R. R. Martin	As Crônicas de Gelo e Fogo – Saga (1996 – 2011)	1	1,1%
Gordon Ramsay	Brincando com Fogo (2010)	1	1,1%
Nicholas Sparks	A Escolha (2014)	1	1,1%
Susan Fox	De Repente, o Amor (2013)	1	1,1%
John Green	Cidades de Papel (2008)	1	1,1%
George R. R. Martin	A Dança dos Dragões (2011)	1	1,1%
Khaled Hosseini	A Thousand Splendid Suns (2007)	1	1,1%
Sidney Sheldon	Um Estranho no Espelho (1976)	1	1,1%
Jhon Sack	Conspiração Franciscana (2007)	1	1,1%
Malala Yousafzai	Eu Sou Malala (2013)	1	1,1%
Carlos Ruiz Zafón	Marina (2011)	1	1,1%
Charlie Lovett	O Retrato (2014)	1	1,1%
Gayle Forman	Para Onde Ela Foi (2011)	1	1,1%
Cornélia Funke	Coleção Coração de Tinta (2006)	1	1,1%

⁴¹ Trata-se de uma seleção de frases disponibilizadas exclusivamente na internet no seguinte endereço: http://pensador.uol.com.br/frases_de_luis_fernando_verissimo.

⁴² O título da obra é Princesa Adormecida.

Tabela 7 – Relação de últimos livros lidos ou relidos

(Continuação)

Autor	Livro	Frequência	%
Kate O'Hearn	Pegasus e a batalha pelo Olimpo (2012)	1	1,1%
Frances de Pontes Peebles ⁴³	A Costureira e o Cangaceiro (2009)	1	1,1%
Alessandro D'Avenia	Branca como o leite, vermelha como o sangue (2012)	1	1,1%
Patrick Süskind	O Perfume, história de um assassino (1985)	1	1,1%
C) AUTOAJUDA OU FORMAÇÃO ACADÊMICA – 28,6%			
Içami Tiba	Quem Ama, educa! (2002)	1	1,1%
Elisa Masselli	A Vida é Feita de Escolhas (2010)	1	1,1%
Augusto Cury	O Vendedor de Sonhos (2008)	1	1,1%
Augusto Cury	Pais inteligentes formam sucessores, não herdeiros (2009)	1	1,1%
Augusto Cury	Ansiedade (2013)	1	1,1%
Jairo de Paula	Paternidade Responsável (2005)	1	1,1%
Sharon Jaynes	A mulher dos sonhos do seu marido (2012)	1	1,1%
Rubem Alves	Ostras felizes não produzem pérolas ⁴⁴ (2008)	1	1,1%
Renato e Cristiane Cardoso	Casamento Blindado (2012)	3	3,3%
Jared Diamond	Colapso – como as sociedades escolhem o fracasso ou o sucesso (2006)	1	1,1%
Pe. Jonas Abib	O Tesouro da Eucaristia (2009)	1	1,1%
Pe. Fábio De Melo	Tempo de esperas – o itinerário de um florescer humano (2011)	1	1,1%
Margaret George	Maria Madalena (2002)	1	1,1%
Moisés	Êxodo (6 e 5 a.C.)	1	1,1%
Carolina Munhóz e Sophia Abrahão	O Reino das Vozes Que Não se Calam (2014)	1	1,1%
R. J. Palacio	Extraordinário (2012)	1	1,1%
Luiz Antônio Marcuschi	Da fala para a escrita (2008)	1	1,1%
Elísia Paixão de Campos	Por um Novo Ensino de Gramática (2012)	1	1,1%
Ana Lúcia Silva Souza	Letramentos de Reexistência (2009)	1	1,1%
Deleuze	Diálogos (2004)	1	1,1%
Mary Del Priore	História das Crianças no Brasil (1999)	1	1,1%
Homi K. Bhabha	O Local da Cultura (1998)	1	1,1%
Tony Brandão	Grogue (1993)	1	1,1%
Geoffrey Chaucer	The Canterbury Tales (1475)	1	1,1%
D) NOVAS BUSCAS DE LEITURA – 13,2%			
Edney Silvestre	Se eu fechar os olhos agora (2009)	2	2,2%
Carlos Heitor Cony	Quase Memória (1995)	1	1,1%

⁴³ Autora brasileira radicada nos Estados Unidos desde os 5 anos, porém escreve em inglês.

⁴⁴ O título da obra é “Ostra feliz não faz pérola.”

Tabela 7 – Relação de últimos livros lidos ou relidos

(Conclusão)

Autor	Livro	Frequência	%
Mário Vargas Llosa	O Herói Discreto (2013)	1	1,1%
Isabel Allende	La suma de los días (2007)	1	1,1%
Ernesto Sábato	El túnel (1948)	1	1,1%
Tereza Cárdenas	Cachorro Velho (2010)	1	1,1%
Mia Couto	O Último Voo do Flamingo (2000)	1	1,1%
Mia Couto	O Outro Pé da Sereia (2006)	1	1,1%
Conceição Evaristo	Ponciá Vicêncio (2003)	1	1,1%
José Saramago	Ensaio Sobre a Lucidez (2004)	1	1,1%
-	Nenhum dos três ⁴⁵	1	1,1%
Total		93	100,0%

Fonte: Do autor.

O primeiro conjunto que reunimos sob a denominação de cânone escolar na Tabela 7 é o mais extenso deles com 36,3% das indicações de leitura. As obras reunidas são típicas do programa escolar e são recorrentemente referenciadas nos livros didáticos. Como critério, não nos restringimos ao cânone nacional. Obras de literaturas de outras nacionalidades foram incluídas, uma vez que também é concedida a elas uma atenção especial pela escola brasileira, por meio de recortes ilustrativos recorrentemente presentes nos livros didáticos. Além desses recortes, algumas dessas obras passam por adaptações de linguagem e formato para atender ao público infanto-juvenil. Como exemplo do cânone nacional, citamos o onipresente *Dom Casmurro* (1899), de Machado de Assis e para exemplificar o cânone escolar em outra língua podemos citar *Os miseráveis* (1862), de Victor Hugo. É relevante para esta pesquisa, considerando o que está posto sobre o *habitus*, que o gosto literário do professor pesquisado é fortemente marcado pela sua condição de professor de literatura. Todos os autores e obras citados foram presumivelmente tema de aula de leitura ou literatura desses professores ou uma aula assistida em algum momento do passado quando foram estudantes.

O segundo conjunto, denominado livros-eventos e *best-seller*, recebe a terceira maior indicação⁴⁶. O que caracteriza essas obras é o sucesso editorial, as estratégias de marketing em sua promoção e o forte apelo que têm entre

⁴⁵ Resposta inválida.

⁴⁶ Na seção de apêndices, está disponível uma lista completa com todas as obras que recebem essa classificação, indicando a expressão completa da indicação.

leitores jovens. Além disso, algumas delas acabam se tornando bem-sucedidas franquias do cinema mundial. Entre as obras que se tornaram filme citamos *Divergente* (2011), de Veronica Roth. Conhecida mundialmente por seus livros da aclamada saga *Divergente* (2011), *Insurgente* (2012) e *Convergente* (2013), teve os direitos cinematográficos da trilogia vendidos em abril de 2012 e a adaptação do primeiro livro chegou aos cinemas em 21 de março de 2014. O segundo filme, baseado em *Insurgente*, foi lançado no dia 19 de março de 2015 nos cinemas brasileiros. A autora faz sucesso mundial e fatura em média 17 milhões de dólares anualmente. Outro livro a figurar na lista de últimos livros lidos pelos professores e que também está na condição de *best-seller* é o *Anjos e Demônios* (2000), de Dan Brown. A obra figura na lista dos mais vendidos no mundo com uma venda estimada em 39 milhões de cópias. O sucesso editorial teve também repercussão no cinema como uma sequência de *O Código Da Vinci* (2003) (filme e livro), tendo sido protagonizado por Tom Hanks. Esse livro envolve uma discussão entre ciência e religião. Na ocasião do lançamento, seus críticos apontaram várias inconsistências históricas e conceituais na obra. Esses dois livros citados, respectivamente de Veronica Roth e Dan Brown ilustram bem esse conjunto de obras que reunimos sob a rubrica livros-eventos e *best-seller*. Independentemente das razões de leitura, a quantidade de obras citadas tira tempo (que é a principal barreira à leitura, 77,42% dos professores não leem mais por falta de tempo) que poderia ser destinado a um programa de leitura mais variado e com a presença de obras com valores estéticos mais assegurados.

Na sequência das indicações, vêm as obras de autoajuda ou de formação acadêmica⁴⁷. As primeiras são identificadas pela proposta de propiciar um bem-estar decorrente de sua leitura. As obras de formação acadêmica estão identificadas por obras de cunho técnico ou referencial. São obras relacionadas às bibliografias de cursos de graduação e pós-graduação. Para exemplificar, citamos respectivamente *Pais brilhantes, professores fascinantes* (2003), de

⁴⁷ Embora estejam reunidas num mesmo conjunto, as obras de autoajuda não estão equiparadas a possíveis obras de formação acadêmica. Do mesmo modo, as obras de formação acadêmica não atendem aos mesmos objetivos das obras denominadas de autoajuda. A razão delas estarem no mesmo conjunto está relacionada a representação da leitura do professor pesquisado, ou seja, predominantemente ele busca a leitura de obras cuja leitura terá uma função. Resumindo: apesar de se realizarem de formas diferentes, as obras de autoajuda e as obras de formação têm uma “função”.

Augusto Cury e Casa-grande & senzala (1933), de Gilberto Freire. Esses dois exemplos, assim como a lista, apresentam um desnível quando consideramos o que é exigido do leitor para dar conta de sua leitura. De modo geral, as obras desse conjunto estão no contexto de leitura do docente para responder a uma questão subjetiva ou para trazer uma informação para uso em seu contexto profissional. A leitura de literatura de autoajuda pode estar sinalizando que o seu leitor precisa de ajuda, sinaliza algum tipo de dificuldade que pode encontrar um termo naquele tipo de obra. Para nosso critério de classificação, as obras de cunho religioso também foram incluídas no conjunto.

Por último, estão reunidas aquelas obras cujas características não se alinharam com as categorias anteriores, ou seja, não estão no ambiente da escola, não são livros-eventos ou *best-seller* e não se enquadram como obras de autoajuda ou de formação acadêmica. Esse foi, talvez, o espaço da fruição e da “Babel Feliz”, conforme expressão de Barthes (2010) sobre o texto e a leitura de prazer. É o momento em que o professor exercita a escolha, busca o novo e a escrita de prazer. Mas, esse movimento é ainda muito tímido. Considerando estritamente a quantidade de título indicados, podemos dizer que esse conjunto fica muito aquém dos demais. A escola, as publicações ligadas à cultura de massa e a autoajuda e as obras de formação são os traços mais marcantes em sua caracterização de leitor. Em contrapartida, Ernesto Sábato, Isabel Allende, Mário Vargas Llosa, Ednei Silvestre e Carlos Heitor Cony são alguns dos nomes escolhidos por esse leitor, que momentaneamente, abre mão do pragmatismo para fazer outras tentativas e escolhas. Após passar, por meio do questionário, pelas indicações do último livro lido, perguntamos a respeito da próxima obra que o professor gostaria de ler. A Tabela 8 traz a totalidade das indicações de obras e autores que estão no planejamento de leitura dos professores.

Tabela 8 – Relação de obras que gostariam de ler

(Continua)

Livro	Autor	Frequência	%
A) O CÂNONE ESCOLAR – 30,8%			
Memórias Póstumas de Brás Cubas (1881)	Machado de Assis	1	1,1%
Amor de Perdição (1862)	Camilo Castelo Branco	1	1,1%

Tabela 8 – Relação de obras que gostariam de ler

(Continuação)

Livro	Autor	Frequência	%
Os Sertões (1902)	Euclides da Cunha	3	3,2%
Grande Sertão Veredas (1956)	Guimarães Rosa	2	2,2%
Vidas Secas (1938)	Graciliano Ramos	1	1,1%
A Hora da Estrela (1977)	Clarice Lispector	1	1,1%
Perto do Coração Selvagem (1943)	Clarice Lispector	1	1,1%
Paulicéia Desvairada (1922)	Mário de Andrade	1	1,1%
Infância (1945)	Graciliano Ramos	1	1,1%
Manuelzão e Miguilim (1967)	João Guimarães Rosa	1	1,1%
Poesias-Póstumas ⁴⁸	Carlos D. de Andrade	1	1,1%
Capitães da Areia (1937)	Jorge Amado	1	1,1%
Vestido de Noiva (1943)	Nelson Rodrigues	1	1,1%
O Tempo e o Vento (1949)	Érico Veríssimo	1	1,1%
Meu Pé de Laranja Lima (1968)	José M. Vasconcelos	2	2,2%
Os 3 Jabutis	Ana Maria Machado	1	1,1%
Sonhos de uma Noite de Verão (1605)	William Shakespeare	2	2,2%
Otelo (1604)	William Shakespeare	1	1,1%
Cem Anos de Solidão (1967)	García Márquez	2	2,2%
O Amor nos Tempos do Cólera (1985)	García Márquez	1	1,1%
Admirável Mundo Novo (1932)	Aldous Huxley	1	1,1%
Odisseia (VIII a.C.)	Homero	1	1,1%
B) LIVROS-EVENTOS E BEST-SELLER – 29,7%			
Cidade de Papel (2008)	John Green	4	4,3%
A Culpa é das Estrelas (2012)	John Green	3	3,2%
Quem É Você, Alasca? (2005)	John Green	1	1,1%
A Herdeira (2015)	Kiera Cass	2	2,2%
A Sombra do Vento (2001)	Carlos Ruiz Zafón	2	2,2%
Cifra (2015)	Mai Jia	1	1,1%
Cinquenta Tons de Cinza (2011)	E. L. James	1	1,1%
Grey – 50 Tons de Cinza Pelos Olhos de Christian (2015)	E. L. James	1	1,1%
Convergente (2013)	Veronica Roth	1	1,1%
Destrua Este Diário (2007)	Keri Smith	1	1,1%
Fascinada Por Você (2015)	A.C. Meyer	1	1,1%
Morte de Tinta (2007)	Cornelia Funke	1	1,1%
A Cabana (2007)	William P. Young	1	1,1%
O Cavaleiro dos Sete Reinos (2014)	George R. R. Martin	1	1,1%
Uma Longa Jornada (2013)	Nicholas Sparks	1	1,1%
Assassin's Creed (2011)	Oliver Bowden	1	1,1%

⁴⁸ Uma provável referência à obra *O amor Natural* (1992), livro de poemas eróticos publicado postumamente.

Tabela 8 – Relação de obras que gostariam de ler

(Conclusão)

Livro	Autor	Frequência	%
Americanah (2013)	Chimamanda Ngozi Adichie	1	1,1%
Inferno (2013)	Dan Brown	1	1,1%
Para Sempre Alice (2007)	Lisa Genova	1	1,1%
Os Sobreviventes - A Tragédia dos Andes (1973)	Piers Paul Read	1	1,1%
C) AUTOAJUDA OU FORMAÇÃO ACADÊMICA – 17,6%			
Tudo Valeu a Pena (2003)	Zíbia Gasparetto	1	1,1%
O Colecionador de Lágrimas (2012)	Augusto Cury	1	1,1%
Maria (2007)	Augusto Cury	1	1,1%
Pais Brilhantes Professores Fascinantes (2003)	Augusto Cury	1	1,1%
Não se iluda, não (2015)	Isabela Freitas	1	1,1%
O Homem Sem Qualidade (1940)	Robert Musil	1	1,1%
Maridos de Papel (2013)	Elma Freya	1	1,1%
Trabalhando Com a Inteligência Emocional (1998)	Daniel Goleman	1	1,1%
A Escola e os Desafios Contemporâneos (2013)	Viviane Mosé	1	1,1%
Assim Falou Zaratustra (1883)	Friedrich Nietzsche	1	1,1%
Casa Grande Senzala (1933)	Gilberto Freire	1	1,1%
Conversas Sobre a Educação (2003)	Rubem Alves	1	1,1%
Ostra feliz não faz pérola (2008)	Rubem Alves	1	1,1%
Construção do Conhecimento (1999)	Celso dos S. Vasconcellos	1	1,1%
Esse Nosso Português (2012)	João Ubaldo Ribeiro	1	1,1%
Uma Breve História da Filosofia (2012)	Nigel Warburton	1	1,1%
D) NOVAS BUSCAS DE LEITURA – 18,7%			
Só Por Hoje e Para Sempre – Diário do Recomeço (2015)	Renato Russo	2	2,2%
Cinzas do Norte (2005)	Milton Hatoum	2	2,2%
Ainda Estou Aqui (2015)	Marcelo Rubens Paiva	1	1,1%
Diário da Queda (2011)	Michel Laub	1	1,1%
Leite Derramado (2009)	Chico Buarque	1	1,1%
Número Zero (2015)	Umberto Eco	1	1,1%
Os cus de Judas (1979)	Antônio Lobo Antunes	1	1,1%
Pais e Filhos (1862)	Ivan Turgueniev	1	1,1%
Um Rio Chamado Tempo, Uma Casa Chamada Terra (2002)	Mia Couto	1	1,1%
Terra Sonâmbula (1992)	Mia Couto	1	1,1%
Paisagem Brasileira: Dor e Amor Pelo Meu País (2015)	Lya Luft	1	1,1%
O Diário de Anne Frank (1947)	Anne Frank	1	1,1%
Ensaio Sobre a Cegueira (1995)	José Saramago	3	3,2%
Ainda não sei	-	5	5,4%
TOTAL		93	100,0%

Fonte: Do autor.

Após tratamento dos dados produzidos da questão que diz respeito ao planejamento de leitura, ou seja, qual o próximo livro que o docente gostaria de ler, constatamos a repetição literal do perfil verificado na questão anterior. O professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio da rede estadual do Espírito Santo tem o seu gosto literário, resultante de um *habitus*, marcado preponderantemente pelas categorias: cânone escolar, livros-eventos e *best-seller*, autoajuda ou formação acadêmica e novas buscas de leitura.

As tabelas 7 e 8 (último livro lido e o próximo livro que gostaria de ler) apresentam as mesmas características na caracterização do perfil de leitor do docente pesquisado. Ao analisá-las, notamos as mesmas presenças dos escolarizados Machado de Assis, Graciliano Ramos, Clarice Lispector, Gabriel García Márquez, etc. Quanto aos livros-eventos e *best-seller*, lá estão de modo destacado John Green e os demais que ele representa. Quanto à autoajuda ou formação acadêmica, Augusto Cury e Viviane Mosé representam os demais listados no conjunto. Na categoria novas buscas de leituras, chama a atenção algumas obras como *Leite Derramando* (2009), *Diário da Queda* (2011) e *Número Zero* (2015), respectivamente de Chico Buarque, Michel Laub e Umberto Eco. Além de serem textos de qualidade literária reconhecida, são publicações contemporâneas.

A questão, no entanto, nesta categoria segue a análise da questão anterior. O número de indicações é a menor entre todas as categorias. Isso significa dizer, considerando a consolidação das duas tabelas que reúnem as últimas obras lidas e as próximas que seriam lidas, que temos uma indicação clara de que a leitura desatrelada de *razões* pragmáticas encontra pouco espaço na rotina dos professores. Isso vai ao encontro da representação que eles fazem da leitura, conforme já apontamos neste capítulo, e ao encontro do *habitus* constituído da infância até o momento da pesquisa.

Tendo passado por questões que apontavam o fluxo de leitura dos professores e o seu perfil leitor, perguntamos qual o autor brasileiro mais admirado. A Tabela 9 traz a relação completa desses autores eleitos. A indicação do autor brasileiro mais admirado poderá consolidar a tendência influenciadora da escola na formação do gosto do professor-leitor. Além disso, será possível verificar a presença dos autores na lembrança desse leitor.

Tabela 9 – Relação de autores brasileiros mais admirados

LIVRO	FREQUÊNCIA	%
Machado de Assis	30	32,3%
Carlos Drummond de Andrade	8	8,6%
Jorge Amado	7	7,5%
Guimarães Rosa	6	6,5%
Graciliano Ramos	5	5,4%
Luis Fernando Verissimo	5	5,4%
Clarice Lispector	3	3,2%
Fernando Sabino	3	3,2%
Monteiro Lobato	3	3,2%
Rubem Braga	3	3,2%
Augusto Cury	2	2,2%
Rubem Fonseca	2	2,2%
Bartolomeu Campos de Queirós	1	1,1%
Cecília Meireles	1	1,1%
Cora Coralina	1	1,1%
Elisa Lucinda	1	1,1%
Fernando Pessoa	1	1,1%
Ferreira Gullar	1	1,1%
Gonçalves Dias	1	1,1%
João Cabral de Melo Neto	1	1,1%
José de Alencar	1	1,1%
Marina Colasanti	1	1,1%
Mario de Andrade	1	1,1%
Mário Quintana e outros	1	1,1%
Nenhum especificamente	1	1,1%
Paulo Leminski	1	1,1%
Rubem Alves	1	1,1%
Vinícius de Moraes	1	1,1%
TOTAL	93	100%

Fonte: Do autor.

Machado Assis aparece em primeiro lugar na preferência dos leitores muito à frente do 2º colocado da lista, o poeta mineiro Carlos Drummond de Andrade. O velho bruxo do Cosme Velho também marcou presença muito relevante ao ter *Dom Casmurro* (1899) como a obra mais apontada entre aquelas que foram as mais importantes na formação dos professores. Por outro lado, Drummond tem presença quase insignificante quando solicitamos a indicação de obras

lidas ou a serem lidas. Apesar de ter uma representação marcante entre os professores-leitores, ele não tem sido lido por eles.

Se trouxermos à análise as categorias que classificaram as preferências, vamos notar que no momento de apontar o mais admirado, existe uma atitude mais sisuda, ou seja, praticamente só foram apontados autores canonizados pela escola e pelo livro didático. Isso pode indicar uma avaliação dos professores quanto aos critérios de valorização literária. Quanto aos autores da categoria autoajuda, apenas Augusto Cury marca presença com 2 indicações.

Por último, nessa entrada de dados sobre autores e obras marcantes ou preferidos, inquirimos sobre a obra mais marcante na vida dos professores. Os dados estão apresentados na tabela abaixo:

Tabela 10 – Relação de obras mais marcantes na vida dos professores

(Continua)

Livro	Autor	Frequência	%
Vidas Secas (1938)	Graciliano Ramos	5	5,4%
Dom Casmurro (1899)	Machado de Assis	4	4,3%
A Bíblia (1500 – 450 a.C)	Vários	4	4,3%
As Brumas de Avalon (1982)	Marion Zimmer Bradley	4	4,3%
O Pequeno Príncipe (1943)	Antoine de Saint-Exupéry	3	3,2%
Grande Sertão Veredas (1956)	Guimarães Rosa	3	3,2%
A Moreninha (1844)	Joaquim Manoel Macedo	3	3,2%
Romeu e Julieta (1597)	William Shakespeare	2	2,2%
A Hora da Estrela (1977)	Clarice Lispector	2	2,2%
A Ilha Perdida (1944)	Maria José Dupré	2	2,2%
Canaã (1902)	Graça Aranha	2	2,2%
O Conde de Monte Cristo (1845)	Alexandre Dumas	2	2,2%
Os Miseráveis (1862)	Vitor Hugo	2	2,2%
A Cabana (2007)	William P. Young	1	1,1%
A Droga da Obediência (2003)	Pedro Bandeira	1	1,1%
A Escrava Isaura (1875)	Bernardo Guimarães	1	1,1%
A Menina que Roubava Livros (2005)	Markus Zusak	1	1,1%
Ágape (2010)	Padre Marcelo Rossi	1	1,1%
Amor de Perdição (1862)	Camilo Castelo Branco	1	1,1%
Ana Terra (2005)	Érico Veríssimo	1	1,1%
Caderno de Segredos (2000)	Lino de Albergaria	1	1,1%
Ciranda de Pedra (1954)	Lygia Fagundes Telles	1	1,1%

Tabela 10 – Relação de obras mais marcantes na vida dos professores

(Continuação)

Livro	Autor	Frequência	%
Depois Daquela Viagem (2013)	Valéria Piassa Polizzi	1	1,1%
Do Outro Lado da Meia Noite (1973)	Sidney Sheldon	1	1,1%
Dom Quixote das Crianças (1936)	Monteiro Lobato	1	1,1%
Don Quixote de La Mancha (1605)	Miguel de Cervantes	1	1,1%
Em Nome do Desejo (1983)	João Silvério Trevisan	1	1,1%
Encontro Marcado (1956)	Fernando Sabino	1	1,1%
Ensaio Sobre a Cegueira (1995)	José Saramago	1	1,1%
Éramos Seis (1943)	Maria José Dupré	1	1,1%
Eu Sou Malala (2013)	Malala Yousafzai	1	1,1%
Feliz Ano Velho (1982)	Rubens Paiva Junior	1	1,1%
Grogue (1993)	Tony Brandão	1	1,1%
Guerra Dentro da Gente (2006)	Paulo Leminski	1	1,1%
Histórias de Tia Nastácia (1937)	Monteiro Lobato	1	1,1%
Incidente em Antares (1970)	Érico Veríssimo	1	1,1%
Iracema (1865)	José de Alencar	1	1,1%
Lágrimas de Ontem (2004)	Dorothy Comm	1	1,1%
Macunaíma (1928)	Mário de Andrade	1	1,1%
Manuelzinho e Miguilim ⁴⁹ (sic)	Carlos Drummond Andrade	1	1,1%
Mar Morto (1936)	Jorge Amado	1	1,1%
Memórias de um Sargento de Milícias (1852)	Manuel Antônio De Almeida	1	1,1%
Meu Pé de Laranja Lima (1968)	José Mauro de Vasconcelos	1	1,1%
O Colecionador de Lágrimas (2012)	Augusto Cury	1	1,1%
O Desejado de Todas as Nações (1898)	Ellen G. White	1	1,1%
O Encontro Marcado (1956)	Fernando Sabino	1	1,1%
O Estudante (1975)	Adelaide Carraro	1	1,1%
O Evangelho Segundo o Espiritismo (1864)	Allan Kardec	1	1,1%
O Guarani (1857)	José De Alencar	1	1,1%
O Matador (1995)	Patrícia Mello	1	1,1%
O Mundo de Sofia (1991)	Jostein Gaarder	1	1,1%
O Nome da Rosa (1980)	Umberto Eco	1	1,1%
O Prisioneiro (1967)	Erico Verissimo	1	1,1%
O Processo (1925)	Franz Kafka	1	1,1%
O Suor (1934)	Jorge Amado	1	1,1%
Olhai os Lírios do Campo (1931)	Érico Veríssimo	1	1,1%
Papisa Joana (2009)	Donna Wolfolk	1	1,1%
Poemas dos Becos de Goiás e Estórias Mais (1965)	Cora Coralina	1	1,1%

⁴⁹ Inconsistência na indicação do autor e na grafia do título da obra.

Tabela 10 – Relação de obras mais marcantes na vida dos professores

(Conclusão)			
Livro	Autor	Frequência	%
Sangue Fresco (1982)	João Carlos Marinho	1	1,1%
Ser e Tempo (1927)	Heidegger	1	1,1%
Sítio Do Pica-Pau Amarelo (1920 – 1947)	Monteiro Lobato	1	1,1%
Tempo de Esperas – O Itinerário de um Florescer Humano (2011)	Padre Fábio de Melo	1	1,1%
Terras do Sem Fim (1943)	Jorge Amado	1	1,1%
Uma Vida em Segredo (1964)	Autran Dourado	1	1,1%
Vermelho Amargo (2011)	Bartolomeu Campos de Queirós	1	1,1%
Viagens Na Minha Terra (1846)	Almeida Garret	1	1,1%
200 Crônicas Escolhidas (1935 - 1977)	Rubem Braga	1	1,1%
TOTAL		93	100,0%

Fonte: Do autor.

Essa questão tem uma relação direta com a anterior que tratou do autor mais admirado. Porém, constatamos que o autor mais admirado não escreveu a obra mais marcante. Machado de Assis, não obstante ser o autor mais admirado com larga vantagem sobre os demais, não repete o desempenho com relação às obras. Ele cai de 32,3% entre os que mais o admiravam para 4,3% de citação da obra mais marcante. Outro exemplo de autor que tem tratamento diferente é Drummond. Apesar de ser o 2º mais admirado não tem nenhuma de suas obras citadas entre as que mais marcaram a vida dos professores. Os docentes lidam de forma diferente com autores e obras, tendo mais atenção com o autor e menos com a obra em si.

Uma observação atenta nesse conjunto de obras “mais marcantes” aponta uma diversidade enorme de possíveis razões para uma obra ser apontada pelos docentes. Tomemos a título de exemplificação as seguintes obras: *A moreninha* (1844), de Joaquim Manoel de Macedo; *A Cabana* (2007), de William P. Young; *Tempo de Esperas – O Itinerário de um Florescer Humano*, de Padre Fábio de Melo; *O mundo de Sofia* (1991), de Jostein Gaarder e *Sangue Fresco*, de João Carlos Marinho. Essas obras colididas apontam respectivamente ligação com a escola, formação religiosa, formação acadêmica, entre outras, como razões eleitas para terem sido apontadas como marcantes na vida desses leitores.

Destacamos outrossim, que o critério literário não tem prioridade sobre qualquer outro. Assim uma obra de autoajuda pode figurar como o livro “mais marcante” para o respondente, o professor de literatura na escola. Num contexto em que a leitura literária é cultivada de modo abrangente, não chega a ser surpreendente que haja uma predominância desse tipo de leitura sobre as demais.

8.4.1 Das ausências: o que os professores não disseram ter lido

Todas as questões propostas no questionário a que os professores foram submetidos tinham como fito o reconhecimento de um *habitus*. Procuramos entender os esquemas simbólicos subjetivamente internalizados no grupo de professores capixabas de Língua Portuguesa no Ensino Médio do Estado que se traduzem em disposições mentais e corporais e em atividades práticas no que concerne à leitura e à leitura literária, compreendidos como modos socialmente adquiridos e tacitamente ativados de agir, pensar, sentir, perceber, interpretar, classificar e avaliar a si mesmos e ao mundo.

A partir do pensamento de Bourdieu (2013), para quem o *habitus* ou as “estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes” - ou ainda, interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade - são corporificadas no indivíduo pela socialização passando a dirigir esta mesma socialização, pudemos notar a prevalência de um professor leitor na rede estadual do Espírito Santo que não abre mão do pragmatismo das leituras do cânone escolar, das facilidades do *best-seller* e do conforto da autoajuda. A leitura literária não está representada como algo intimamente recompensador para este sujeito-leitor. A principal e mais contundente indicação disso é a quase ausência completa de leitura de poesia e a relação muito distante com as publicações de reconhecido valor literário dos últimos dez anos.

Quanto à ausência da leitura de poesia, ela está traduzida nos dados produzidos quanto às variadas preferências indicadas sobre autores, obras, categorias literárias e gêneros textuais. Quando perguntamos sobre a categoria literária preferida, houve um predomínio do romance (46,24%) e uma indicação muito restrita da poesia com apenas 5,38% das preferências dos professores. Além disso, nas questões seguintes que sondavam sobre as obras mais importantes na formação dos professores, último livro lido, próximo livro a ser lido, autores mais admirados e obras mais marcantes na vida, a poesia teve uma presença muito discreta. Das 206 obras indicadas entre as mais importantes para a formação dos docentes, apenas 12 são livros de poemas e sua maioria estão absorvidas no cânone escolar. Na indicação do último livro, houve apenas dois professores que indicaram uma antologia poética e *Ilíada*. Quanto a obras que gostaria de ler, novamente apenas duas indicações. Somente *A Odisseia* (século VIII a.C.) e *Paulicéia Desvairada* (1922), de Mário de Andrade estão nos planos de leitura poética. No entanto, quando perguntamos sobre o autor brasileiro mais admirado, o poeta Carlos Drummond de Andrade figura em 2º lugar na lista de preferências (8,6%), bem atrás de Machado de Assis (32,3%). A lista com 28 autores conta ainda com os seguintes poetas: Cecília Meireles, Cora Coralina, Elisa Lucinda⁵⁰, Fernando Pessoa, Ferreira Gullar, Gonçalves Dias, João Cabral de Melo Neto, Mário Quintana, Paulo Leminski e Vinícius de Moraes.

Apesar da admiração, esses autores praticamente não estão presentes nas listas de obras citadas. Quando, por fim, perguntamos sobre as obras mais marcantes na vida, Cora Coralina foi a única poeta mencionada. A partir da amostra pesquisada e considerando um conjunto de questões que se articulavam entre si, pudemos observar um afastamento entre o professor de Língua Portuguesa e a poesia.

Para exemplificar a relação distante entre esse professor perfilado e as publicações de reconhecido valor literário dos últimos 10 anos, tomamos como referência o prêmio literário Jabuti. Essa premiação é anual e ocorre desde o ano de 1958, sendo organizada pela Câmara Brasileira do Livro. Em 2015,

⁵⁰ Única representante da literatura capixaba mencionada em todas as listas produzidas nesta pesquisa.

quando ocorreu a última edição, 27 categorias foram premiadas. Além dessas categorias, o prêmio seleciona também o livro do ano, apontando uma obra de ficção e uma de não ficção. Como consequência do prêmio, as obras selecionadas costumam ganhar visibilidade, ter suas vendas alavancadas e seus autores tornam-se mais prestigiados. Guerra (2015), na dissertação de mestrado intitulada “O LEITOR E A LITERATURA JUVENIL: um diálogo entre os prêmios literários Jabuti e FNLIJ e o Programa Nacional Biblioteca da Escola”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Ufes) e desenvolvida no Grupo de Pesquisa Literatura e Educação alerta sobre essa influência:

É curioso notar, para além do histórico, a missão da CBL, que é — “Atender aos objetivos maiores de seus associados e ampliar o mercado editorial por meio da democratização do acesso ao livro e da promoção de ações para difundir e estimular a leitura.” No entanto, conforme disposto no Estatuto, seu objetivo maior é — “defender e difundir o livro.” Tais citações são importantes para percebermos uma incongruência admitida pela instituição, pois mostra o visível interesse das editoras em valorizar o Prêmio Jabuti, pois, com tal prática, também são convenientemente contemplados no jogo. Ou seja, possivelmente há uma inclinação para o mercado em detrimento da qualidade estética das obras (GUERRA, 2015, p. 21).

Mesmo admitindo os riscos de influência sobre os leitores oriunda do ambiente da premiação, e de certo modo, contando com ela para a difusão de novos autores e obras, listamos nos Quadros 11, 12 e 13 as obras premiadas nos últimos 10 anos nas categorias poesia, romance e livro do ano de ficção.

Desse modo, o prêmio Jabuti pode nos servir de fonte e referência onde o professor poderia buscar novas leituras para poder exercer suas escolhas, não obstante haver outras premiações literárias e programas oficiais de incentivo à leitura.

Entre os autores premiados no período recortado, encontram-se nomes com repercussão na literatura brasileira contemporânea, tais como Ferreira Gullar, Marina Colasanti, Affonso Romano de Sant’Anna, Milton Hatoun, Moacyr Scliar, Ignácio de Loyola Brandão, José Castello, Luis Fernando Verissimo e Chico Buarque de Holanda. Para início de análise, colidimos os 10 últimos premiados na categoria poesia, conforme Quadro 11:

Quadro 11 – Obras premiadas pelo Jabuti na categoria poesia

POESIA			
ANO	TÍTULO	AUTOR	EDITORA
2015	Corpo de Festim	Alexandre Guarnieri	Confraria do Vento
2014	Bernini - Poemas 2008-2010	Horácio Costa	Selo Demônio Negro
2013	A voz do ventríloquo	Ademir Assunção	Editora Edith
2012	Alumbramentos	Maria Lúcia Dal Farra	Editora Iluminuras
2011	Em alguma parte alguma	Ferreira Gullar	José Olympio Ltda
2010	Passageira em Trânsito	Marina Colasanti	Record
2009	Dois em Um	Alice Ruiz	Iluminuras
2008	O Outro Lado	Ivan Junqueira	Editora Record Ltda
2007	Cantigas do Falso Alfonso El Sábio	Affonso Ávila	Ateliê Editorial
2006	Vestígios	Affonso Romano de Sant'Anna	Rocco

Fonte: Do autor.

A referência à poesia manteve-se conforme descrevemos. Nenhuma obra do prêmio está presente nas listas de preferências que produzimos a partir dos dados do campo. Entre os autores, dois deles são citados: Ferreira Gullar e Marina Colasanti. Ainda conforme os dados produzidos, quando se trata de poesia a referência ao autor se sobrepõe à referência à obra.

Quadro 12 – Obras premiadas pelo Jabuti na categoria romance

ROMANCE			
ANO	TÍTULO	AUTOR	EDITORA
2015	Quarenta Dias	Maria Valéria Rezende	Editora Objetiva
2014	Reprodução	Bernardo Carvalho	Cia. das Letras
2013	O Mendigo que Sabia de Cor os Adágios de Erasmo de Rotterdan	Evandro Affonso Ferreira	Editora Record
2012	Nihonjin	Oscar Nakasato	FGV Direito
2011	Ribamar	José Castello	Bertrand Brasil
2010	Se Eu Fechar Os Olhos Agora	Edney Silvestre	Record
2009	Manual da Paixão Solitária	Moacyr Scliar	Cia das Letras
2008	O Filho Eterno	Cristovão Tezza	Editora Record Ltda.
2007	Desengano	Carlos Nascimento Silva	Agir
2006	Cinzas do Norte	Milton Hatoum	Cia. das Letras

Fonte: Do autor.

Quanto ao romance, categoria preferida dos docentes, duas obras são citadas: *Se Eu Fechar Os Olhos Agora* (2010) e *Cinzas do Norte* (2006), respectivamente de Edney Silvestre e Milton Hatoum. A indicação de dois romances confirma os dados do campo quanto à preferência pela leitura de romance.

Quanto ao livro do ano na categoria ficção, apenas romances são citados pelos professores. As outras categorias presentes no quadro continuam sem citação. Os autores Verissimo, Marina Colasanti e Ferreira Gullar embora citados, suas obras premiadas não estão incluídas no horizonte de leitura. *Cinzas do Norte* (2005), de Milton Hatoun é o único livro premiado como livro do ano que é mencionado nas questões propostas sobre hábitos e gostos de leitura.

Quadro 13 – Obras premiadas pelo Jabuti na categoria livro do ano de ficção

LIVRO DO ANO - FICÇÃO				
ANO	TÍTULO	AUTOR	EDITORA	CATEGORIA
2015	Quarenta Dias	Maria Valéria Rezende	Editora Objetiva	Romance
2014	Breve História de um Pequeno Amor	Marina Colasanti	FTD	Infantil
2013	Diálogos Impossíveis	Luis Fernando Verissimo	Editora Objetiva	Crônicas
2012	A mocinha do Mercado Central	Stella Maris Rezende	Globo Editora	Infanto-juvenil
2011	Em Alguma Parte Alguma	Ferreira Gullar	Editora Olympio	Poesia
2010	Leite Derramado	Chico Buarque de Hollanda	Cia. das Letras	Romance
2009	Manual da Paixão Solitária	Moacyr Scliar	Cia. das Letras	Romance
2008	O menino que Vendia Palavras	Ignácio de Loyola Brandão	Editora Objetiva	Infanto-juvenil
2007	Resmungos	Ferreira Gullar	Editora Olympio	Poesia
2006	Cinzas do Norte	Milton Hatoun	Cia. das Letras	Romance

Fonte: Do autor.

Cientes de todas as controvérsias que envolvem a criação de listas de obras literárias, propusemos a partir de um critério escolhido, ou seja, um prêmio literário com mais de meio século de existência, uma referência de autores e obras que poderiam estar no conjunto de escolhas de leitura dos professores ora pesquisados. Ademais, essa referência ao Jabuti reforçou o que os dados produzidos no campo demonstraram quanto à ausência de poesia e à distância das publicações nacionais mais celebradas pela crítica nos últimos anos no país.

Ao longo desse capítulo final, consolidamos o *habitus* do professor-leitor e o seu gosto constituído. A partir das escolhas apresentadas para questões como o último livro lido ou relido, próximo livro a ser lido e autor e obra marcante,

inferimos sobre o gosto e sobre o seu engendramento pelo *habitus*. Todo o percurso metodológico buscou propiciar condições para desvelar a composição de um *habitus* e sua influência sobre o comportamento leitor do professor de Língua Portuguesa da rede estadual.

Foi-nos possível questionar e problematizar os obstáculos à “leitura de prazer”, percebida aqui como basilar na formação do “Brasil Leitor”: o professor que está capacitado a testemunhar em sala de aula sua paixão pela obra literária de maneira a conversar regularmente sobre prosas e poesias lidas com seus alunos. Dentre as ausências sentidas, a principal delas, sem dúvida, é a da poesia. Poemas e poetas não são lidos pelos professores pesquisados, conforme demonstramos. Essa informação foi analisada, como os demais dados produzidos, em uma perspectiva sociológica que remonta a uma rotina de trabalho adversa à tais leituras e a um *habitus* pouco resistente a tais adversidades quando se trata do professor investir em si mesmo como leitor literário. Assim, chegamos à fronteira que nos leva às Considerações Finais dessa pesquisa de tese, seção na qual vamos refletir de forma sucinta sobre sua organização geral e principais contribuições inéditas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos nesta tese interpretar o *habitus* do professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio da rede estadual do Espírito Santo e a relação desse *habitus* com sua constituição como leitor, na medida em que pudemos observar algumas regularidades nas trajetórias individuais.

Vimos que o conceito de *habitus*, de longa história nas ciências humanas, foi reativado e apropriado e se tornou central para a sociologia de Pierre Bourdieu, que pôde defini-lo como um conjunto de disposições incorporadas pelos sujeitos sociais em seu processo de socialização, integrando experiências passadas e atuando como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações. Conforme trata o estudioso contemporâneo, já alçado ao posto de clássico nas ciências sociais, essas disposições não são fixas embora duráveis e são permanentemente afrontadas e afetadas por novas experiências, mas sugerem que a vida de cada um não é um arbítrio absoluto, dá-se na dialética entre agência e estrutura que configura o campo social. Nesta perspectiva teórica, as identidades individuais são antes produtos do *habitus*, matriz cultural, sistema de orientação, que é por toda nossa vida tensionado na dialética entre as práticas individuais e as condições sociais de existência. Noutros termos, a construção do sujeito enquanto tal é contínua, mas não se dá no vácuo, pois é o *habitus* que habilita o indivíduo a se constituir processual e relacionalmente.

Ao longo dos 8 capítulos desta pesquisa de tese, o aporte teórico-metodológico definido em torno de Bourdieu possibilitou identificar e relacionar capital simbólico e cultural, campo e formação do gosto pela literatura de docentes de Língua Portuguesa da rede estadual do Espírito Santo. Por sua vez, as técnicas de pesquisa articularam ferramentas típicas da investigação das ciências sociais à potencialidade da internet. Optamos por uma pesquisa exploratória que, por meio de um questionário *online*, apresentou de modo eficiente o diagnóstico de um campo em sua compleição específica. Tivemos o desafio de abordar 1070 professores de nível médio, distribuídos por todo o Estado e obtivemos resultados satisfatórios. Todas as Superintendências

Regionais Educação puderam ser representadas (Cfe. Gráfico 1, página 113), totalizando 71 escolas, 46 municípios e 93 professores participantes.

Os dados produzidos no campo de pesquisa e exibidos nos capítulos 6, 7 e 8 demonstram a questão central da tese, o *habitus* do docente investigado e a repercussão dele na constituição leitora do professor de português. Os Quadros 14, 15 e 16 trazem o resumo dos aspectos constituintes do *habitus* e as Tabelas 11, 12, 13 e 14 dão conta do resumo da constituição leitora em face desse *habitus*. A pesquisa atestou que a formação dos docentes aponta uma relação com sua origem social num país de população ainda não leitora. Além disso, pudemos ver que as disposições se influenciam reciprocamente, tal como o exemplo trazido no dado que informa que 82,8% dos participantes da pesquisa cursaram a graduação numa instituição de ensino particular no turno noturno. É razoável dizer que isso indica a necessidade que tiveram aqueles professores em trabalhar para participar do custeio dos estudos, conforme analisado no Capítulo 6, com desdobramentos sobre o menor tempo para a leitura de fruição, além da fadiga e dos afazeres acumulados.

Quadro 14 – Resumo dos dados produzidos quanto ao perfil do docente de Língua Portuguesa da rede estadual, quanto a sua formação

FORMAÇÃO	
Quanto aos participantes que compõem a amostra 81,72% são do sexo feminino, têm predominantemente entre 30 e 50 anos e 86,02% se declaram brancos ou pardos.	Cfe. gráficos 04, 05 e 06, páginas 116, 117
38,71% trabalham mais de 40 horas semanais e 63,44% estão na rede estadual entre 6 e 20 anos.	Cfe. gráfico 07 e 09, página 117 e 118
Quanto à escolaridade de pais e avós, 22,58% dos pais, 20,43% das mães e 51,61% dos avós não tinham escolaridade alguma.	Cfe. gráficos 11, 12 e 13, páginas 121 e 123
94,62% fez majoritariamente o ensino fundamental em escola pública e 90,32% o ensino médio.	Cfe. gráfico 14 e 15, página 124
79,57% cursaram o ensino superior em universidade de ensino particular e 82,80% cursaram no turno noturno.	Cfe. gráfico 16, página 124
83,87% concluíram a especialização como última etapa da pós-graduação e fizeram-na numa instituição de ensino particular.	Cfe. gráfico 19, página 127
82,80% tem interesse em fazer mestrado e 79,57% em fazer doutorado.	Cfe. gráfico 21 e 22, página 130

Fonte: Do autor.

As questões sobre formação dos pais e avós quando associados à infância dos docentes reforçam, mais uma vez, o cenário de imbricamento com a origem social que destacamos. Os dados trazidos no Quadro 14, em resumo, associam as primeiras socializações ao acesso ao capital cultural “livro”. A constituição do *habitus* da família forja o conjunto de disposições para a criação do *habitus* da criança, que tenderá a reproduzi-lo ao longo da vida ou a transformá-lo mediante novas experiências. Pais e avós que nunca tiveram acesso à escola (51,61% dos avós eram analfabetos) tiveram filhos que puderam conhecer o ambiente escolar, ainda assim seus netos cresceram num cenário em que 54,84% dos adultos eram indiferentes ao estímulo à leitura. É curioso que Bourdieu assinale que a real mudança de um *habitus* familiar exija o concurso de três gerações. Acerca da influência de pais sobre filhos, vejamos:

Quadro 15 – Resumo dos dados produzidos quanto ao perfil do docente de Língua Portuguesa da rede estadual, quanto à leitura na infância

LEITURA NA INFÂNCIA	
33,33% disseram não se lembrar da presença de livros em casa na infância.	Cfe. gráfico 25, página 149
54,84% RARAMENTE ou NUNCA viam os pais lendo na infância.	Cfe. gráfico 26, página 150
Mãe (27,96%) e professor (a) (26,88%) são os responsáveis por despertar para a existência do livro.	Cfe. gráfico 27, página 151
54,84% dos adultos eram indiferentes quanto ao estímulo à leitura dos docentes na infância, mas 83,87% valorizavam os estudos.	Cfe. gráfico 28 e 29, páginas 152
35,48% dos docentes NUNCA frequentavam a biblioteca durante a infância.	Cfe. gráfico 31, página 154
55,91% disseram que SEMPRE estavam lendo durante a infância.	Cfe. gráfico 32, página 155

Fonte: Do autor

Considerando os dados da formação e, em especial, da formação na infância, propomos uma conexão provável com os dados produzidos quanto à constituição leitora do docente. Todos os dados a seguir, portanto, são

influenciados diretamente pela trajetória pessoal delineada. O que lê, quanto lê, quando lê, o que a leitura significa para si mesmo, razões para não ler mais, o tamanho da biblioteca pessoal, a prioridade para este tipo de investimento e não outro, o que faz predominantemente no tempo livre são resultados do *habitus* constituído.

Conforme Bourdieu (2008), o que assumimos como gosto é também o que nos distingue socialmente. No caso presente, se as preferências culturais dos docentes indicam mais tevê e menos teatro, isso evidencia que a frequência ao teatro é uma distinção de alguns poucos e uma indicação de sua socialização. Se esses professores se assumem como leitores habituais de *best-seller* e autoajuda, se preferem Augusto Cury a Guimarães Rosa ou John Green a Fernando Pessoa, isso se desdobra das disposições que formam seu *habitus*. Bourdieu não se preocuparia com julgamentos de gosto, menos ainda culpabilizações ou prescrições, mas é necessário, em nossa análise, encarar o fato de que se professores de Língua Portuguesa, responsáveis pela formação dos futuros leitores literários no Brasil, não leem comumente literatura, isto revela um problema real de formação dos próprios ainda a ser superado – que tem origem em questões sociais sérias de desigualdades de acesso a tipos diversos de capital cultural no país – se pensamos seriamente a qualidade da educação básica. As políticas públicas voltadas ao aprimoramento docente devem, antes de mais nada, conhecer o professor que pretende atender.

Quadro 16 – Resumo dos dados produzidos quanto ao perfil do docente de Língua Portuguesa da rede estadual, quanto a sua constituição como leitor

(Continua)

CONSTITUIÇÃO LEITORA	
Assistir a programas de entretenimento e jornalísticos na TV é a opção preferida para o tempo livre (37,6%).	Cfe. gráfico 33, página 168
15,05% não leram um livro inteiro nos últimos três meses anteriores à pesquisa.	Cfe. gráfico 36, página 171
39,78% não liam uma obra literária no momento da pesquisa.	Cfe. gráfico 37, página 171
77,42% alegaram falta de tempo como razão para não terem lido mais nos últimos três meses anteriores à pesquisa.	Cfe. tabela 38, página 172

Quadro 16 – Resumo dos dados produzidos quanto ao perfil do docente de Língua Portuguesa da rede estadual, quanto a sua constituição como leitor

(Conclusão)

CONSTITUIÇÃO LEITORA	
Para 89,25% a leitura significa “Fonte de autoconhecimento e conhecimento para a vida”.	Cfe. gráfico 39, página 174
41,94% apontam o conto e a crônica como os gêneros textuais mais lidos, enquanto o poema é preferido por apenas 2,15% dos participantes.	Cfe. gráfico 43, página 176
Entre as categorias literárias predominantes na leitura dos docentes, o romance lidera com 46,24% das indicações, enquanto o poema é preferido por apenas 5,38% deles.	Cfe. gráfico 45, página 178
A compra é a principal forma de acesso ao livro lido para 48,39%. Em segundo lugar, o empréstimo da biblioteca da escola em que trabalha, para 33,3%.	Cfe. gráfico 47, página 179
81,72% dos docentes conta com uma biblioteca particular cuja extensão é de até 100 exemplares.	Cfe. gráfico 48, página 181

Fonte: Do autor

As tabelas 11, 12, 13 e 14 trazem um brevíssimo resumo dos dados que delineiam o gosto constituído do professor de Língua Portuguesa da rede estadual capixaba, conforme pesquisa de campo realizada. A extensa análise realizada no Capítulo 8 propõe um perfil de leitor do docente que abriga as seguintes categorias de preferências: 1) cânone escolar; 2) livros-eventos e *best-seller*; 3) autoajuda ou formação acadêmica e 4) novas buscas de leitura. A partir de indicações do último livro lido ou relido, livros que gostariam de ler, autores brasileiros mais admirados e obras mais marcantes, foi possível perscrutar a subjetividade leitora do docente e, sobretudo, relacioná-la com questões centrais da formação desde a infância e da representação feita pelo professor da leitura.

Os resumos a seguir mostram um leitor que opera suas escolhas a partir de critérios em que se acentuam o pragmatismo (cfe. representação da leitura trazidas nos gráficos 39, 40 e 41, páginas 174 e 175) e que sofre uma forte

influência do *marketing* editorial presente nos meios de comunicação de massa.

Tabela 11 – Resumo da relação de últimos livros lidos ou relidos

Autor	Livro	Frequência	%
A) CÂNONE ESCOLAR			
Joaquim Manoel de Macedo	A Moreninha (1844)	1	1,1%
Machado de Assis	Dom Casmurro (1899)	1	1,1%
B) LIVROS-EVENTOS E BEST-SELLER			
Dan Brown	Anjos e Demônios (2000)	1	1,1%
Veronica Roth	Divergente (2011)	1	1,1%
C) AUTOAJUDA OU OBRAS DE FORMAÇÃO ACADÊMICA			
Augusto Cury	Ansiedade (2013)	1	1,1%
Augusto Cury	O Vendedor de Sonhos (2008)	1	1,1%
Luiz Antônio Marcuschi	Da fala para a escrita (2008)	1	1,1%
Elísia Paixão de Campos	Por um Novo Ensino de Gramática (2012)	1	1,1%
D) NOVAS BUSCAS DE LEITURA			
Edney Silvestre	Se eu fechar os olhos agora (2009)	2	2,2%
Isabel Allende	La suma de los días (2007)	1	1,1%

Fonte: Do autor

As obras presentes na disposição de leituras futuras espelham o hábito de leitura identificado na relação de últimas obras lidas, ou seja, o planejamento de leitura repercute o mesmo circuito de leitura identificado. No entanto, esse momento encerra uma particularidade: é o momento de fazer escolhas. Exercer a liberdade de sua subjetividade leitora.

Tabela 12 – Resumo da relação de obras que gostariam de ler

Livro	Autor	Frequência	%
A) CÂNONE ESCOLAR			
Vidas Secas (1938)	Graciliano Ramos	1	1,1%
Os Sertões (1902)	Euclides da Cunha	3	3,2%
B) LIVROS-EVENTOS E BEST-SELLER			
Cidade de Papel (2008)	John Green	4	4,3%
A Culpa é das Estrelas (2012)	John Green	3	3,2%
C) AUTOAJUDA OU OBRAS DE FORMAÇÃO ACADÊMICA			
O Colecionador de Lágrimas (2012)	Augusto Cury	1	1,1%
A Escola e os Desafios contemporâneos (2013)	Viviane Mosé	1	1,1%
D) NOVAS BUSCAS DE LEITURA			
Cinzas do Norte (2005)	Milton Hatoum	2	2,2%
Diário da Queda (2011)	Michel Laub	1	1,1%

Fonte: Do autor

Tabela 13 – Relação com os 10 autores brasileiros mais admirados

Livro	Frequência	%
Machado de Assis	30	32,3%
Carlos Drummond de Andrade	8	8,6%
Jorge Amado	7	7,5%
Guimarães Rosa	6	6,5%
Graciliano Ramos	5	5,4%
Luis Fernando Verissimo	5	5,4%
Clarice Lispector	3	3,2%
Fernando Sabino	3	3,2%
Monteiro Lobato	3	3,2%
Rubem Braga	3	3,2%
Augusto Cury	2	2,2%

Fonte: Do autor

A relação dos autores mais admirados mantém os traços das categorias de preferências que propusemos, consagrando Machado de Assis e o cânone escolar concomitantemente. Além disso, traz em seu bojo um traço comportamental presente na análise do Bourdieu, segundo o qual as classes sociais se diferenciam “menos pelo grau em que reconhecem a cultura legítima do que pelo grau em que a conhecem” (BOURDIEU, 2008, p. 298). Embora reconheçam a legitimidade de Drummond, por exemplo, quase não há a indicação de leitura de poesia ou de suas obras no conjunto de preferências dos professores.

Por fim, o resumo com as 10 obras mais marcantes na vida dos professores repete a influência da escola na relação com a leitura literária. Podemos afirmar que a escola tem o papel de determinar entre os bens culturais aquilo que forma o que Bourdieu define como capital cultural numa dada sociedade. Na Tabela 14, propusemos um destaque para as obras oriundas do cânone escolar. Notemos que quase não há exceção a esse cânone.

Tabela 14 – Resumo da relação de obras mais marcantes na vida dos professores

(Continua)

Livro	Autor	Frequência	%
Vidas Secas (1938)	Graciliano Ramos	5	5,4%
Dom Casmurro (1899)	Machado de Assis	4	4,3%
A Bíblia (1500 – 450 a.C)	Vários	4	4,3%
As Brumas de Avalon (1982)	Marion Zimmer Bradley	4	4,3%
O Pequeno Príncipe (1943)	Antoine de Saint-Exupéry	3	3,2%

Tabela 14 – Resumo da relação de obras mais marcantes na vida dos professores

(Conclusão)

Grande Sertão: Veredas (1956)	Guimarães Rosa	3	3,2%
A Moreninha (1844)	Joaquim Manoel Macedo	3	3,2%
Romeu e Julieta (1597)	William Shakespeare	2	2,2%
A Hora da Estrela (1977)	Clarice Lispector	2	2,2%
A Ilha Perdida (1944)	Maria José Dupré	2	2,2%
O Conde de Monte Cristo (1845)	Alexandre Dumas	2	2,2%

Fonte: Do autor

Oliveira (2008), já referenciada nesta tese por meio de sua pesquisa que culminou na dissertação de mestrado “O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino” (2008), definiu o perfil médio do professor de Língua Portuguesa da rede estadual da cidade de São Paulo. Por guardar semelhanças importantes com nossa pesquisa, citamos literalmente:

Oriundos de famílias de origem com baixos níveis de escolarização, cujos pais e mães em sua grande maioria (cerca de 70%) só alcançaram o primeiro ciclo do ensino fundamental, tendo tido pouco contato com o hábito da leitura em casa quando crianças, os professores desta amostra são os primeiros de suas famílias a concluírem uma escolarização de longa duração. **Tal escolarização, no entanto, cujo ensino básico é cursado em escolas públicas (ensino fundamental: 89%; ensino médio: 75%) e o ensino superior, geralmente frequentado no período noturno (60%), fica a cargo de institutos particulares (88%), parece constituir uma formação precária para sujeitos que já carregavam desde a infância a marca da carência no que diz respeito ao acesso aos bens culturais considerados legítimos. Submetidos a longas jornadas de trabalho, o que lhes deixa pouco tempo para o lazer, a baixos rendimentos e a cursos de formação continuada nos quais parecem ser tratados como objetos, os docentes têm, na realidade, poucas chances de se tornar sujeitos de suas leituras.** (OLIVEIRA, 2008, p 76-77, destaque nosso).

Nosso destaque no excerto aponta a relação entre a formação do *habitus* do docente e a possibilidade dele se tornar “sujeito” de suas leituras. A consequência disso é, conforme observa Oliveira (2008, p. 94), sem acesso aos bens que formam o capital cultural privilegiado, “a maioria desses docentes parece ter tido contato com o texto literário por meio exclusivamente da escola”. Desse modo, quando passam a integrar o sistema educacional como professores “a literatura passa a fazer parte do rol de conteúdos a serem

trabalhados com os alunos, perdendo o caráter de leitura pessoal (se é que algum dia o teve) e se transformando em leitura profissional, funcional”, conclui Oliveira (2008, p. 94). A pesquisadora, mesmo explorando um campo diferente, ou seja, a cidade de São Paulo, chega a resultados muito semelhantes aos que produzimos a respeito da rede estadual do Espírito Santo.

A pesquisa de Oliveira (2008) e os dados produzidos nesta tese constatamos que as escolhas de leitura dos docentes são, preponderantemente, relacionadas às leituras feitas no âmbito escolar (escolarizados) e que as escolhas que fogem ao escopo escolar estão situadas no âmbito dos *best-sellers* e dos livros de autoajuda. Esses resultados remetem à perspectiva teórica de Bourdieu (2008) na medida em que os bens do capital cultural possuem uma economia específica, ou seja, as preferências em matéria de pintura, música e literatura, por exemplo, estão associadas ao nível de instrução e à origem social de seu público consumidor. Portanto, a indicação das preferências dos docentes participantes dessas pesquisas e a consequente definição de um perfil de leitor e de gosto, traz consigo, uma conotação que se refere à assimilação a uma cultura considerada legítima ou não. Em termos mais radicais, se têm os professores de Ensino Médio uma formação mais erudita ou menos, se seriam eles “cultos” ou não, nos padrões impostos hegemonicamente na modernidade ocidental.

Assumimos nesse ponto das considerações finais, como o fez Oliveira (2008), um discurso que passa por dois argumentos basilares. De um lado, não trabalhamos, como alertamos, com a perspectiva da culpabilização do docente ao não ter ainda desenvolvido disposições para leituras que avancem além do cânone escolar, dos *best sellers* ou da autoajuda, mas, de outro lado, não omitimos que estamos diante de um impasse do ponto de vista da educação formal que precisa encontrar uma solução. Noutras palavras, enquanto determinado acúmulo de capital cultural for fator de valorização, é necessário, por meio do planejamento de formações continuadas e outros encaminhamentos ligados à carreira do docente e às suas condições de trabalho, criar condições para que ele possa realizar leituras de textos mais densos e que articulem disposições estéticas mais sofisticadas intelectualmente. Essa condição tenderá a se desdobrar em outra, ou seja,

uma vez adquiridas e articuladas tais disposições, ele poderá desenvolvê-las com seus alunos. Caso contrário, não.

Gabriel Perissé, na obra *Literatura & Educação* (2006), reúne uma série de discussões que repercutem também em nosso trabalho. Uma delas tem a ver com o perfil das leituras mais populares e o conseqüente apelo ao *best-seller* e às obras de autoajuda que também notamos. Na primeira contribuição dele, aponta o *best-seller* como uma *commodity*. Em função disso, vive-se uma primazia do aspecto comercial em detrimento de outros valores da literatura. Perissé indica os prejuízos “imediatamente visíveis” decorrentes da falta de leitura literária de qualidade. De forma enfática alude à leitura como o 11º mandamento da lei de Deus. Aqueles que não cumprem esse mandamento estariam destinados à pobreza e a insegurança existenciais. Concordando ou não com sua ênfase, fato é que professores de Língua Portuguesa que não leem, por conseguinte, não podem desenvolver este gosto em seus alunos, são eles próprios despossuídos da leitura e reproduzirão isto em sala de aula.

Ainda nos valeremos de Perissé (2006) para reiterar uma ausência sentida na vida de leitores dos professores de Língua Portuguesa de Ensino Médio da rede estadual do Espírito Santo: a poesia. O autor por meio do axioma “Ou se é pleno ou se é plano” põe a palavra literária, sobretudo a poética, como uma condição de exercício da humanidade, isto é, uma mais rica potência de expressividade e de comunicação entre humanos. “Boa parte da plenitude intelectual e humana de que tanto sentimos falta obtém-se na leitura, nessa “agricultura” mental que consiste em colher das palavras o sabor e a substância (PERISSÉ, 2006, p. 59, destaque nosso)”. Evocando de modo particular os professores e explicitando o poder motivador da poesia, para Perissé (2006), é preciso que os professores “creiam”, acreditem no poder da palavra poética. Uma forma dura de dizer sobre a tendência de sermos planos, de caminharmos no nível mais horizontalizante e tendendo ao declive: “Contudo, se não houver essa crença, se os professores não acreditarem no poder da palavra poética (...), a poesia apodrecerá... e nós morremos de fome (PERISSÉ, 2006, p. 99)”.

Repetindo o preceito sociológico bourdieusiano, Perissé (2006) sentencia que “Professores leitores também não nascem prontos”. Acrescenta o diferencial de

que a leitura não seja, para tais docentes, uma obrigatoriedade “pois o resultado óbvio seria esses professores apresentarem um conto, uma crônica aos seus alunos como um dever a ser cumprido, apenas” (PERISSÉ, 2006, p. 80). O gosto literário, assim como a forma como representam a leitura literária, é resultado direto do conjunto de disposições que formam o *habitus* do professor. Esse é o fato com o qual o Governo e sociedade têm de lidar pragmaticamente: como atuar em necessárias reconversões de *habitus*?

Como última palavra, e com a responsabilidade que o momento requer, celebramos a importância da *palavra* e celebramos a importância do professor que se especializou na lida com ela. Para além, celebramos uma geração de mestres que propiciaram a mudança do *habitus* de sua família e da família de seus alunos. E para superar as dificuldades ou fragilidades que este compromisso aponta, recomendamos (para início de conversa) a estruturação de um conjunto de políticas públicas de formação continuada de docentes que tenha como base o conhecimento mediante pesquisas de quem eles são, do que carecem, de suas expectativas, concomitante a ações efetivas de valorização destes que têm em mãos o poder de produzir um Brasil de leitores.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Cultura letrada, literatura e leitura**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.
- ASSUMÇÃO, Jeferson. **Máquina de destruir leitores**. Rio Grande do Sul. Sulinas, 2000.
- AVERBUCK, Lígia (Org.). **Literatura em Tempo de Cultura de Massa**. São Paulo: Nobel, 1984.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 2. ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1997.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. 5. ed. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BASSANI, Geraldo. **“Na boca da noite, um gosto de sol”**: leitura e formação, literatura e ensino, em narrativas de professores de Língua Portuguesa. 2014. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_7851_GERALDO%20BASSANI%20TESE.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2016.
- BLOOM, Harold. **O Cânone Ocidental**. Trad. Marcos Santana. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1995.
- BOURDIEU, Pierre. **Esboço de auto-análise**. Trad. Sergio Miceli. São Paulo: Cia. das Letras, 2005.
- _____; PASSERON, J. **A Reprodução** – Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 5. ed. Trad. Reynaldo Bairão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- _____. **A Distinção** – Crítica social do julgamento. 1.reimp. Trad. Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2008.
- _____. Esboço de uma teoria prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2013.
- _____. Trabalhos e projetos. In: ORTIZ, Renato (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2013.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro Sobre Azul, 1995.
- CADEMARTORI, Ligia. Somente distribuir não basta (prefácio). In: PAIVA, Aparecida (Org.). **Literatura fora da caixa – O PNBE na escola – Distribuição, circulação e leitura**. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

CARVALHO, Letícia Queiroz de. **A leitura literária em espaços não escolares e a universidade**: diálogos possíveis para novas questões na formação de professores. 2012. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Disponível em:

<http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_6241_LET%25CDCIA%20QUEIROZ%20DE%20CARVALHO.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2015.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e escrever**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.

CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura**: uma proposta dialógica para o trabalho com a literatura. São Paulo: Atual, 2005.

CESAR, Ana Cristina. **Literatura não é documento**. Rio de Janeiro: Funarte, 1980. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/document189317058/Ana-Cristina-Cesar-Literatura-nao-e-documento-cromos-do-pais>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun. Trad. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Edunesp, 1998.

_____. **Origens culturais da Revolução Francesa**. Trad. George Schlesinger. São Paulo: Edunesp, 2009.

_____. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Edunesp, 2004.

_____. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Trad. Mary Del Priore. Brasília, DF: UnB, 1994.

_____. (Org.). **Práticas da leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?**. Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 2012.

DALVI, Maria Amélia; Rezende, Neide Luzia de; Jover Faleiros, Rita. (Org.). **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2013.

ECO, Umberto; CARRIÈRE, Jean-Claude. **Não contem com o fim do livro**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Record, 2010.

ESPÍRITO SANTO. Lei nº 10.149 de 17 de dezembro de 2013. Disponível em: <http://www.educacao.es.gov.br/default.asp>. Acesso em: 18 ago. 2015.

Espírito Santo (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo Básico Escola Estadual**; v. 01: Ensino médio : área de Linguagens e Códigos. Vitória : SEDU, 2009.

FAILLA, Zoara. A pesquisa Retratos da leitura no Brasil. In: _____.(Org.). **Retrato da Leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 49. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

GUERRA, Mariana Passos Ramalhete. **O leitor e a literatura juvenil**: um diálogo entre os prêmios literários Jabuti e FNLIJ e o Programa Nacional Biblioteca da Escola. 2015. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_9361_Dissertação - Versão Final - Mariana Ramalhete.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2016.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. O futuro dos estudos de literatura?. In: _____. **Corpo e forma**: ensaios para uma crítica não-hermenêutica. (Org.). João Cezar de Castro Rocha. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

HADDAD, Fernando. Desafios a vencer (palavra do ministro). In: **PNLL: Textos e história**/ José Castilho Marques Neto (Org.). São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2010.

HOUDART-MÉROT. Da crítica de admiração à leitura “scriptível”. In: ROUXEL, Annie; Langlade, Gérard; Rezende, Neide Luzia de. (Org.). **Leitura subjetiva e o ensino de literatura**. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2013.

JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?**. Trad. Marcio Marcionilo e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

KOEHLER, Andressa Dias. **Literatura e imaginação em espaços/tempo escolares**: o ensino e a aprendizagem de literatura em questão. 2008. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese_116_ANDRESSA%20DIAS%20KOEHLER.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2016.

LAJOLO, Marisa. Livros, leitura e literatura em oito anotações. In: FAILLA, Zoara (Org.). **Retrato da Leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.

_____. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola. As alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

LEBRUN, Marlène. A emergência e o choque das subjetividades de leitores do maternal ao ensino médio graças ao espaço interpretativo aberto pelos comitês de leitura. In: ROUXEL, Annie; Langlade, Gérard; Rezende, Neide Luzia de. (Org.). **Leitura subjetiva e o ensino de literatura**. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2013.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Alfabetizar para ler. Ler para conquistar a plena cidadania. In: FAILLA, Zoara (Org.). **Retrato da Leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.

MACHADO, Ana Maria. Sangue nas veias. In: FAILLA, Zoara (Org.). **Retrato da Leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.

MANGUEL, Albert. **Uma história da leitura**. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo, Companhia das Letras, 2004.

MARTINS, Eliane Dias. **Leitura literária e formação de professores**: um estudo sobre parceria entre universidade e escola básica. 2008. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Disponível em: < http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese_122_ELIANE%20DIAS%20MARTINS.pdf >. Acesso em: 13 ago. 2016.

MAZURIC, Catherine. *Les moi volatils des guerres perdues*, a leitura, construção ou desconstrução do sujeito? In: ROUXEL, Annie; Langlade, Gérard; Rezende, Neide Luzia de. (Org.). **Leitura subjetiva e o ensino de literatura**. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2013.

MORTATTI, Maria do Rosário. **Leitura, literatura e escola**: sobre a formação do gosto. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia M. & COUTINHO, George. Modelos de democracia na "era das transições". CIVITAS. **Revista de Ciências Sociais**. Porto Alegre, vol. 6, n. 1, jan-jun/2006, pp. 13-38.

MOREIRA, HERIVELTO; CALEFFE, LUIZ GONZAGA. **Metodologia da Pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MUGGE, Ernani. **Ensino Médio e Educação Literária**: propostas de formação do leitor. 2011. 187 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: < <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses> >. Acesso em: 13 ago. 2015.

MARQUES NETO, José Castilho. Retratos do comportamento leitor pelo Brasil – o impacto de ações de fomento a leitura. In: FAILLA, Zoara (Org.). **Retrato da Leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.

NOGUEIRA, Maria A.; CATANI, Afrânio. Prefácio. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 4. ed. NOGUEIRA, Maria A.; CATANI, Afrânio (Org.). Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2006.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella. **O professor de português e a literatura**: relações entre formação, leitura e prática de ensino. 2008. 317 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Paulo. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

Organograma da Sedu: Disponível em: <<http://www.acessoinformação.es.gov.br/SEDU/organograma>>. Acesso em 19 jan. 2016.

PAIVA, Aparecida. Políticas públicas de leitura: pesquisas em rede. In: _____. (Org.). **Literatura fora da caixa – O PNBE na escola – Distribuição, circulação e leitura**. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

PANCAS-ES. Lei nº 060 de 27 de dezembro de 1968.

PASSOS, Ivana Esteves. **A Literatura Infantil no Espírito Santo no Século XXI e o Desvelar do Autor Divulgador e Distribuidor**. 2015. 222 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: <<http://www.letras.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGL/teses-defendidas>>. Acesso em: 21 mar. 2016.

PEREIRA, G. R. M.; CATANI, D. B.; CATANI, A. M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPED, n. 17, 2001.

PERISSÉ, Gabriel. **Literatura & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Ler, pensar e escrever**. 5. ed. rev., ampl. e atual. São Paulo: Editora Saraiva, 2011.

PETERS, Gabriel. Humano, demasiadamente mundano: a teoria do *habitus* em retrospecto. **Teoria & Sociedade**, n. 18-1, jan-jun, 2010.

PIÚBA, Fabiano dos Santos. Por uma leitura dos “retratos” – desafios para o desenvolvimento social da América Latina. In: FAILLA, Zoara (Org.). **Retrato da Leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; Jover Faleiros, Rita. (Org.). **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2013.

ROSING, Tania Maria Kuchenbecker. Esse Brasil que não lê. In: FAILLA, Zoara (Org.). **Retrato da Leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.

ROUXEL, Annie. Autobiografia de leitor e identidade literária. In: _____. Langlade, Gérard; Rezende, Neide Luzia de. (Org.). **Leitura subjetiva e o ensino de literatura**. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2013.

ROUXEL, Annie. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: _____. Annie; Langlade, Gérard; Rezende, Neide Luzia. (Org.). **Leitura subjetiva e o ensino de literatura**. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2013.

SARTRE, Jean-Paul. Para quem se escreve?. In: _____. **Que é a literatura?**. 3. ed. Trad. Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Ática, 2004.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Uma introdução a Pierre Bourdieu. **Revista CULT**, São Paulo, n. 128, set. 2008.

SILVA, Ezequiel Teodoro. A escola e a formação de leitores. In: FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da Leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-livro, 2012.

_____. **Leitura na escola e na biblioteca**. 12. ed. rev. e atual. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2013.

_____. (Org.). **Leitura de si, o professor enquanto pessoa**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2014.

_____. **Leitura e realidade brasileira**. 12. ed. rev. e atual. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2012.

_____. **O ato de ler** – fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1981.

SOBOTKA, Emil. A escola de Frankfurt nos anos 1930: sobre a teoria crítica de Max Horkheimer. In: MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia et al. **A modernidade como desafio teórico**. Ensaios sobre o pensamento social alemão. Porto Alegre: Pucrs, 2008.

VELOSO, Caetano. Livros. In VELOSO, Caetano. **Livro**. São Paulo: Polygram, 1997, CD, faixa 2.

VILA VERDE, Ronis. **Travessia**. Colatina, ES: Edição do autor, [2016?]. (Em fase de publicação).

WERTHEIN, Jorge. Leitura e cidadania. In: AMORIM, Galeno (Org.). **Retrato da Leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2008.

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

<http://g1.globo.com/espírito-santo/noticia/2015/10/governo-do-es-apresenta-orcamento-641-maior-para-2016.html/>. Acesso em: 19 jan. 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – LEITURA COMPLEMENTAR SOBRE O TEMA

ABREU, Márcia. **Os caminhos dos livros**. Campinas, SP: ALB; Fapesp; Mercado de Letras, 2003.

FREITAG, Bárbara. **Dialogando com Jürgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005.

BELO, André. **História & livro e leitura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BLOOM, HAROLD. **Como e por que ler?** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas** – sobre a teoria da ação. Trad. Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

_____. **As regras da arte**. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.

_____; CHAMBOREDON, J.; PASSERON, J. **A profissão de Sociólogo: Preliminares Epistemológicas**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Pretrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. **O Poder Simbólico**. 7. ed. Trad. Fernando Tomaz (português de Portugal). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Org.). **História da leitura no mundo ocidental** (v. 1). Trad. Fulvia Moretto (italiano); Guacira Marcondes Machado (francês); José Antônio de Macedo Soares (inglês); Maria Thereza Fraga Rocco (revisão técnica da tradução). São Paulo: Ática, 1998.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Org.). **História da leitura no mundo ocidental** (v. 2). Trad. Cláudia Cavalcanti (alemão); Fulvia Moretto (italiano); Guacira Marcondes Machado (francês); José Antônio de Macedo Soares (inglês); Ingedore Grünfeld V. Koch e Rodolfo Ilari (revisão técnica da tradução). São Paulo: Ática, 1999.

CEIA, Carlos. **A Literatura ensina-se?** Estudos de Teoria Literária. Lisboa: Colibri, 1999.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. Trad. Fulvia Moretto. São Paulo: Edunesp, 2002.

_____. Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. **Discursos sobre a leitura** (1880-1980). Trad. Osvaldo Biato e Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1995.

_____. **Inscriver e apagar**: cultura escrita e literatura, séculos XI-XVIII. Trad. Luzmara Curcino Ferreira. São Paulo: Edunesp, 2007.

_____. **Formas e sentido. Cultura escrita**: entre distinção e apropriação. Trad. Maria de Lourdes M. Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

_____. **À Beira da Falésia**: A história entre certezas e inquietude. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: EdUFRGS, 2002.

_____. **Cultura escrita, Literatura e História**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **A História Cultural entre práticas e representações**. Trad. Maria Manoela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____ (Org.). **As utilizações do objecto impresso** (séculos XV-XIX). Trad. Ida Boavida. Algés: Difel, 1998.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. São Paulo: Global, 2003.

_____. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, Antoine. A literatura. In: **O demônio da teoria**. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão; Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2001.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2011.

COSTA LIMA, L. O controle do imaginário. In: **O controle do imaginário**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

DALVI, Maria Amélia. **Drummond**: a invenção de um poeta nacional pelo livro didático. Vitória: Edufes, 2011.

_____. Literatura no currículo da escola capixaba de ensino médio. In: **Educar em Revista**, Abril-Junho, 2014.

DARNTON, Robert. **A questão dos livros**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

EAGLETON, Terry. Introdução. In: **Teoria da literatura: uma introdução**. Trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

EGITO, Regina. Representações de leitura de alunos de Letras-Português. In: LEITE, Leni Ribeiro et al. (Org.). **Leitor, leitora: literatura, recepção, gênero**. Vitória: Edufes; PPGL, 2011.

EL FAR, Alessandra. **O livro e a leitura no Brasil**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). **Modos de ler/formas de escrever: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FISCHER, Steven Roger. **História da Leitura**. Trad. Claudia Freire. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor?. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Estética: literatura e pintura, música e cinema – Ditos & Escritos III**. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

GALVÃO, Ana Maria de O.; BATISTA, Antônio Augusto G. (Org.). **Leitura: práticas, impressos, letramentos**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GEERTZ, Clifford. A arte como um sistema cultural. In: **O saber local**. 4 ed. Trad. Vera Mello Joscelyne.

GONÇALVES FILHO, Antenor Antônio. **Educação e literatura**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HORELLOU-LAFARGE, Chantal; SEGRÉ, Monique. **Sociologia da leitura**. Trad. Mauro Gama. Cotia, SP: Ateliê, 2010.

ISER, Wolfgang. **Ato de leitura**. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.

JOVER-FALEIROS, Rita. **Prefácio e leitor(es)-modelo: instruções para uma máquina preguiçosa**. ALEA | Rio de Janeiro | vol. 14/2 | p. 217-230 | jul-dez 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/alea/v14n2/05.pdf>>. Acesso em 9 de mar. 2013.

LACERDA, Lilian. **Álbum de leitura**. São Paulo: UNESP, 2003.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: Leitores & Leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

_____; ZILBERMAN, Regina. **Das tábuas da lei à tela do computador: a leitura em seus discursos**. São Paulo: Ática, 2009.

_____; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 2002.

_____; ZILBERMAN, Regina. **A leitura rarefeita: livro e leitura no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2002.

- LANGER, Judith. **Pensamento e experiência literários**: compreendendo o ensino de literatura. Trad. Luciana Rosa e Maria Lúcia Vargas. Passo Fundo, RS: Ed. UPF, 2005.
- LEAHY, Cyana. **Educação literária como metáfora social**: desvios e rumos. Niterói, RJ: Ed. UFF, 2000.
- LEITE, Leni Ribeiro et al. (Org.). **Leitor, leitora**: literatura, recepção, gênero. Vitória: Edufes; PPGL, 2011.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- LIMA, Luiz Costa (Org.). **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- LINDOSO, Felipe. **O Brasil pode ser um país de leitores?** Política para a cultura/ Política para o livro. São Paulo: Summus, 2004.
- MALARD, Letícia. **Ensino de literatura no 2º grau**: problemas & perspectivas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.
- MELLO, Cristina. **O ensino de literatura e a problemática dos gêneros literários**. Coimbra: Almedina, 1998.
- NUNES, José Horta. **Formação do leitor brasileiro**: imaginário da leitura no Brasil colonial. Campinas, SP: Unicamp, 1994.
- OLIVEIRA, Gabriela Rodella. **AS práticas de leitura literárias de adolescentes e a escola**: tensões e influências. 2013. 377 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Paulo. Disponível em: < <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses> >. Acesso em: 13 ago. 2016.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Inútil poesia e outros ensaios breves**. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy (Org.). **Leituras cruzadas**: diálogos da História com a Literatura. Porto Alegre: EdUFRGS, 2000.
- PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. 3. ed. Campina Grande, PB: Bagagem, 2007.
- RAMOS, Flávia Brochetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. **Interação e mediação de leitura literária para a infância**. São Paulo: Global Editora, 2011.
- ROCCO, Maria Thereza Fraga. **Literatura/ensino: uma problemática**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1992.

ROCHA, João Cezar de Castro (Org.). **Roger Chartier: a força das representações: História e Ficção**. Chapecó, SC: Argos, 2011.

RÖSING, Tania; ZILBERMAN, Regina. (Org.). **Leitura: história e ensino**. Porto Alegre, RS: Edelbra, 2016.

ROUXEL, Annie. **Enseigner la lecture littéraire**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 1996.

RITER, Caio. **A formação do leitor literário em casa e na escola**. São Paulo: Biruta, 2009.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

SILVA, D. C. S.; CAMARGO, G. O. DE; GUIMARÃES, M. S. B. **Olhar o poema: Teoria e Prática do Letramento Poético**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2012.

SILVA, Márcia Cabral da. **Uma história da formação do leitor no Brasil**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2009.

SORIANO, Raúl Rojas. **Manual de Pesquisa Social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

TODOROV, Tveztan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

WAGNER, Roy. A invenção do eu. In: _____. **A invenção da cultura**. Trad. Marcela Coelho de Sousa e Alexandre Morales. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

ZUMTHOR, Paul. E a literatura?. In: **A letra e a voz**. Trad. Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.

APÊNDICE B – OFÍCIO ENVIADO À SEDU, SOLICITANDO AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO

Colatina-ES, 21 de janeiro de 2015.

Ao Sr.: Haroldo Correa Rocha
Secretário de Estado de Educação

Assunto: realização de pesquisa de campo com professores efetivos de Língua Portuguesa da rede estadual sobre formação, hábitos de leitura e prática de ensino.

Senhor Secretário,

Pelo presente solicitamos de Vossa Senhoria autorização e apoio para realização de pesquisa de campo com professores efetivos de Língua Portuguesa da Rede Estadual sobre **formação, hábitos de leitura e prática de ensino**. Tal pesquisa é inerente a uma tese de doutorado do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES.

A abordagem ao professor ocorrerá por meio de um questionário com questões abertas e fechadas para um público estimado em 100 (cem) profissionais e por meio de uma entrevista compreensiva com 10 (dez) professores diretamente em seu ambiente de trabalho. Seria de enorme valia para esta pesquisa, o apoio da SEDU na forma de acessar o professor, podendo ser pessoalmente por meio de um evento estruturado ou por meio de plataformas eletrônicas.

Destacamos, conforme cronograma do doutorado, que foi feita uma criteriosa revisão bibliográfica dos temas atinentes ao objeto da pesquisa e fóruns e eventos nacionais foram percorridos para atestar a pertinência e atualidade da proposta. Em novembro de 2014, por exemplo, a proposta foi apresentada na **II Jornada de Literatura e Educação Unifesp – Universidade Federal de São Paulo**. Na ocasião, o colóquio e arguição foram presididos pela renomada pesquisadora Regina Zilberman, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O resultado desta oportunidade de exposição culminou numa calorosa acolhida da proposta pelos pesquisadores especialistas presentes.

SEDU PROTOCOLO 210100015 0910 00000008

A fim de oferecer mais subsídios para este início de diálogo colaborativo, anexamos:

1. Resumo do projeto em formulário da Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo - FAPES. Neste documento, há detalhes importantes a serem considerados quanto às intenções da pesquisa;
2. Resultado de aprovação e homologação da FAPES quanto aos recursos financeiros para a pesquisa. Neste ponto, vale destacar a existência desta primeira avaliação estatal desta proposta de pesquisa;
3. Versão atualizada do questionário de investigação ao qual o professor será submetido e *currículo lattes* do pesquisador.

Por fim, destacamos nossa disponibilidade e comprometimento de dar ciência à SEDU de todos os resultados oriundos da investigação. Além disso, destacamos o compromisso de tratar tais resultados de forma exclusivamente acadêmica.

Atenciosamente,



Ronis Faria de Souza,¹
Doutorando do PPGL,

Adélia Miglievich Ribeiro,
Professora orientadora do PPGL.

Dra. Adelia Miglievich-Ribeiro (PPGSA-IFCS-UFRJ) Professora Adjunta da Universidade Federal do Espírito Santo (DCSO/Ufes) Docente-pesquisadora dos Programas de Pós-graduação em Ciências Sociais (PGCS) e Pós-Graduação em Letras (PPGL) Pós-Doutorado em Educação [Intelectuais e América Latina] - ProPed/Uerj Endereço do currículo: <http://lattes.cnpq.br/6821974709618583>.

¹ Contato: ronisfaria@gmail.com, 27. 37217962 / 27. 988397962

APÊNDICE C – E-MAIL ENVIADO AOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA REDE ESTADUAL COM O LINK DO QUESTIONÁRIO APLICADO

Caro professor,

Gostaria de convidá-lo a participar de uma pesquisa cujo principal objetivo é compreender as relações que permeiam os tópicos leitura e literatura na formação do indivíduo e impactos no ensino de literatura nas aulas de Língua Portuguesa. Em nossa perspectiva metodológica, saber o que tem a dizer o professor de Língua Portuguesa das escolas públicas da rede estadual do Espírito Santo ocupa um lugar de destaque.

Desse modo, solicitamos o preenchimento do questionário a seguir. O documento contém questões que estão divididas em três partes: formação, hábitos de leitura e questões mais relacionadas à educação.

<http://goo.gl/forms/fw9zPBSYz6>

Esclareço que o questionário foi submetido à análise do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Espírito Santo (CEP-Ifes) e nome e dados pessoais do respondente são **totalmente confidenciais** de modo que não serão divulgados ou publicados na pesquisa ou em qualquer outra instância.

Agradeço, desde já, sua generosa participação neste trabalho.

Ronis Faria de Souza – Doutorando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFES.

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PROJETO PESQUISA: O HABITUS DO LEITOR LITERÁRIO: o professor de Língua Portuguesa de Ensino Médio da rede estadual do Espírito Santo
 PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Ronis Faria de Souza
 RG: 1.431.864 - ES
 TELEFONES: 27 – 37211548/9.88397962
 INSTITUIÇÃO: Instituto Federal do Espírito Santo – IFES (Campus Colatina)

O (a) Senhor (a) está sendo convidado a participar da pesquisa O HABITUS DO LEITOR LITERÁRIO: o professor de Língua Portuguesa de Ensino Médio da rede estadual do Espírito Santo, de responsabilidade do pesquisador Senhor Ronis Faria de Souza.

Objetivo

Investigar as relações entre formação, leitura literária e prática de ensino de literatura entre os professores efetivos de Língua Portuguesa de Ensino Médio da rede estadual do Espírito Santo, tendo como hipótese de trabalho a ideia de que a leitura literária seja a mediadora entre a formação e a prática de ensino.

Metodologia

1.070 professores representando as 11 (onze) Superintendências Regionais serão submetidos a uma pesquisa quantitativa de caráter exploratório e explicativo quanto aos objetivos postos. A coleta de dados será feita por meio de um questionário eletrônico com questões fechadas respondidas diretamente pelo pesquisado. A pesquisa quantitativa seguirá uma pesquisa qualitativa por meio de entrevistas compreensivas gravadas com 06 (seis) professores, com uma incursão direta em seu ambiente de trabalho.

Conclusão esperada da pesquisa

Desenvolver um perfil de leitor do professor de Língua Portuguesa que atua na rede pública vinculada ao Estado do Espírito Santo a partir de sua formação, hábitos de leitura literária e suas práticas de ensino de leitura e literatura.

Observações

O participante da pesquisa tem garantido o sigilo das informações, assim como seu anonimato. Todos os dados coletados serão mantidos em segurança e sigilo por um período de 5 (anos).

*Os participantes de pesquisa, e comunidade em geral, poderão entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Espírito Santo – IFES, para obter informações específicas sobre a aprovação deste projeto ou demais informações: e-mail: etica.pesquisa@ifes.edu.br - Tel/fax: (27) 33577518.

*Obrigatório

Consentimento eletrônico *

Declaro ter sido informado e concordo em participar voluntariamente do projeto de pesquisa acima descrito.

Concordo

Questionário

Dados pessoais e profissionais:

1 - Nome completo: *

Esta pergunta é obrigatória

2. Sexo: *

- Feminino.
 Masculino.

3 - Idade: *

- Entre 20 a 30.
 Entre 31 a 40.
 Entre 41 a 50.
 Entre 51 a 60.
 mais de 60.

4 - Cor ou raça: *

- Branca.
 Preta.
 Amarela.
 Parda.
 Indígena.

5 - Escola em que trabalha: *

Indique apenas aquela na qual tem maior carga horária.

6 - Telefone de Contato da escola: *

7 - A que Superintendência Regional de Educação sua escola está ligada? *

- Afonso Cláudio.
- Barra de São Francisco.
- Cachoeiro do Itapemirim.
- Carapina.
- Cariacica
- Colatina.
- Guaçuí.
- Linhares.
- Nova Venécia.
- São Mateus.
- Vila Velha.

8 - Você aceitaria conversar com o pesquisador sobre formação na leitura, leitura literária e prática de ensino de literatura? *

- Sim.
- Não.

9 - Séries nas quais leciona: *

- Apenas na 1ª série do Ensino Médio.
- Apenas na 2ª série do Ensino Médio.
- Apenas na 3ª série do Ensino Médio.
- Em mais de uma série do Ensino Médio.
- Em todas as séries do Ensino Médio.
- Em todas as séries do Ensino Médio e no Ensino Fundamental.

10 - Há quantos anos leciona na escola pública? *

- Entre menos de 01 ano e 05 anos.
- Entre 06 e 10 anos.
- Entre 11 e 20 anos.
- Há mais de 20 anos.

11 - Qual a sua carga horária semanal? *

- Até 20 horas.
- Entre 20 e 40 horas.
- Acima de 40 horas.

12 - Qual a forma de seu vínculo trabalhista com a rede estadual? *

- Designação Temporária.
- Efetivo.

A. Formação

1 - Escolaridade do pai: *

Marcar um determinado nível apenas se completo, se não marcar o imediatamente anterior.

- Sem escolaridade.
- Ensino Fundamental completo.
- Ensino Fundamental II completo.
- Ensino Médio completo.
- Ensino Superior completo.
- Pós-Graduação - Especialização.
- Pós-Graduação - Mestrado.
- Pós-Graduação - Doutorado.
- Pós-Graduação - Pós-doutorado.

2 - Escolaridade da mãe: *

Marcar um determinado nível apenas se completo, se não marcar o imediatamente anterior.

- Sem escolaridade.
- Ensino Fundamental I completo.
- Ensino Fundamental II completo.
- Ensino Médio completo.
- Ensino Superior completo.
- Pós-Graduação - Especialização.
- Pós-Graduação - Mestrado.
- Pós-Graduação - Doutorado.
- Pós-Graduação - Pós-Doutorado.

3 - Escolaridade do avô ou avó [(a) escolher apenas um dos avós, o de escolaridade mais alta, se for o caso; (b) marcar um determinado nível apenas se completo, se não marcar o imediatamente anterior]: *

- Sem escolaridade.
- Ensino Fundamental I completo.
- Ensino Fundamental II completo.
- Ensino Médio completo.
- Ensino Superior completo.
- Não sei informar.

4 - Onde você cursou o Ensino Fundamental? *

- Majoritariamente na escola pública.
- Majoritariamente na escola privada.

5 - Onde você cursou o Ensino Médio? *

- Majoritariamente na escola pública.
- Majoritariamente na escola privada.

6 - Onde fez o curso superior? *

- Universidade Pública.
- Universidade de Ensino Particular.

7 - Você fez o curso superior: *

Marcar apenas onde concluiu o curso que o habilita ao magistério de Ensino Médio.

- No Estado do Espírito Santo.
- Fora do Estado do Espírito Santo.

8 - Em que turno fez o curso superior? *

Caso tenha feito em mais de um turno, marcar aquele em que concentrou mais disciplinas.

- Matutino.
- Vespertino.
- Noturno.

9 - Há quanto tempo terminou a graduação? *

- Entre menos de 01 e 05 anos.
- Entre 06 e 10 anos.
- Entre 11 e 20 anos.
- Há mais de 20 anos.

10 - Qual etapa da pós-graduação já concluiu? *

- Especialização.
- Mestrado.
- Doutorado.
- Pós-doutorado.
- Nenhuma delas.

11 - Onde fez o último curso de pós-graduação? *

- Universidade Pública Estadual.
- Universidade Pública Federal.
- Universidade Particular Brasileira.
- Universidades de outros países do Mercosul (Argentina, Paraguai, Uruguai e Venezuela).
- Universidades de outros países.
- Nenhuma delas.

12 - Tem interesse em fazer mestrado? *

Apenas para aqueles que ainda não fizeram.

- Sim.
- Não.
- Já Fiz.

13 - Tem interesse em fazer doutorado? *

Apenas para aqueles que ainda não fizeram.

- Sim.
- Não.
- Já Fiz.

14 - Você já fez alguma de curso de formação continuada específico para aprimorar e desenvolver suas aulas de literatura? *

- Sim.
- Não.

15 - Você já fez algum tipo de curso de formação continuada voltado para o ensino de literatura promovido pela SEDU (Secretaria de Estado da Educação)? *

- Sim.
- Não.
- Não houve esta promoção em meu tempo de magistério estadual.

16 - Você participou de alguma formação continuada sobre o ensino de literatura que não tenha sido oferecida pela SEDU? *

- Sim.
- Não.

17 - Você conhece o Programa Nacional Biblioteca da Escola do MEC? *

- Sim.
- Não.

18 - Você leu alguma obra disponibilizada pelo PNBE? *

- Sim.
- Não.
- Não sei informar.

B. Práticas e hábitos de leitura na infância

1 - Na sua infância, havia livros em sua casa? *

- Sim.
- Não.

2 - Seus pais tinham o hábito de ler, durante a sua infância? *

- Sempre.
- Às vezes.
- Raramente.
- Nunca.

3 - Qual a pessoa mais próxima, em sua infância, que lhe despertou para a existência do livro? *

Marcar duas opções que você indicaria como MUITO significativas.

- Pai.
- Mãe.
- Avós (ao menos 1 deles).
- Tios (ao menos um deles).
- Irmãos (ao menos um deles).
- Primos (ao menos um deles).
- Amigo(a) da família.
- Pessoa para quem seus pais trabalharam.
- Um(a) professor(a) na escola.
- Amigos e colegas (ao menos um deles).
- Um estranho.
- Outro:

4 - Quando você era criança, você tinha o hábito de ler? *

- Somente se obrigado.
- De vez em quando.
- Queria muito ler mas não podia.
- Sempre estava lendo.

5 - As pessoas mais próximas de você elogiavam-no quando você estava lendo? *

- Sim.
- Eram indiferentes.
- Reclamavam por eu não estar brincando com as outras crianças.
- Brigavam porque eu tinha que estar fazendo outra coisa (dever de casa; ajuda doméstica; trabalhando...).

6 - Quando você era criança, você frequentava alguma biblioteca? *

- Diariamente.
- De vez em quando.
- Raramente.
- Nunca.

7 - As pessoas mais próximas a você valorizavam o estudo? *

Se as opiniões divergiam, escolha aquela pessoa mais importante para você em sua infância.

- Muito.
- Indiferente.
- Não.

8 - O que significava, a cada ano, o retorno à escola para você: *

- Brincadeiras com os amigos.
- Sofrimento.
- Esforço mas que valia a pena.
- Oportunidade de ler e aprender coisas novas.

C. Práticas e hábitos de leitura na idade adulta

1 - Assinale entre as opções de lazer abaixo 03 daquelas que mais gosta de fazer em seu tempo livre: *

O critério não é o que mais faz, por circunstâncias, porém, o que lhe dá mais prazer.

- Assistir a programas de entretenimento e jornalísticos na TV.
- Assistir a cinema em casa.
- Escutar música.
- Reunir-se em bares, restaurantes, festas com vários amigos.
- Fazer pesquisas e acompanhar as notícias na internet.
- Ler obras literárias.
- Fazer trilhas, praticar esportes, realizar passeios em cenários naturais diferentes: mar, cachoeira, florestas.
- Ir a centros culturais, cinema, teatro, exposições, colóquios, saraus.
- Acessar redes sociais (Facebook, Twitter e outros).
- Frequentar shoppings.
- Pintar, desenhar, tecer e realizar outras atividades nas artes plásticas.
- Frequentar a Igreja.
- Promover almoço, churrascos, sobretudo com a família em casa.
- Trabalhar (ou estudar) mesmo em meu "tempo livre".
- Dedicar-se a obras de assistência social.
- Participar de militância política ou sindical.

2 - Nos últimos três meses você leu um livro inteiro? *

- Sim.
- Não.

3 - Atualmente, você está lendo um livro de literatura? *

- Sim.

- Não.

4 - Marque a principal razão para não ter lido mais nos últimos três meses, se este for seu caso: *

- Porque prefiro outras atividades.
- Por não ter mais paciência para leituras.
- Por falta de tempo.
- Por cansaço.
- Pelo preço dos livros e/ou por indisponibilidade financeira.
- Por faltar onde comprar ou ter acesso a livros.
- Por ter dificuldade de compreender a leitura.

5 - Marque três opções do que ler significa para você: *

- Fonte de autoconhecimento e conhecimento para a vida.
- Fonte de conhecimento para a escola e para a faculdade.
- Fonte de conhecimento e atualização para melhor desempenho profissional.
- Uma atividade interessante que pode ser prazerosa.
- Uma forma de não ficar alheio(a) nas conversas com amigos(as).
- Uma atividade entediante.
- Uma obrigação ligada ao trabalho.
- Uma atividade como outra qualquer.
- Uma forma de escapismo.

6 - Quanto ao gênero que você lê mais no geral, assinale três opções: *

- Artigo acadêmico ou científico.
- Autoajuda.
- Autobiografia e biografia.
- Blog ou similar.
- Carta ou e-mail.
- Conto e crônica.
- Literatura infantil ou juvenil.
- Literatura religiosa.
- Matéria ou reportagem.
- Narrativas de horror ou terror.
- Obra didática ou de autoinstrução.
- Peça dramática/ teatro.
- Conto erótico ou similar.
- Diário.
- Ensaio.
- Entrevista.

- Fanfiction.
- Ficção científica.
- História Maravilhosa ou Fantástica.
- História policial.
- Piada e demais textos humorísticos.
- Poema.
- Postagem de rede social.
- Quadrinhos.
- Romance.
- Texto informativo ou de divulgação científica.
- Texto técnico ou de formação profissional.
- Textos diversos da área de humanidades.

7 - Quanto às obras literárias que você lê, qual categoria é predominante? *

- Conto.
- Crônica.
- Literatura infantil ou juvenil.
- Narrativas de horror ou terror.
- Poema.
- Romance.
- Peça dramática/ teatro.
- Conto erótico ou similar.
- Fanfiction.
- Ficção científica.
- História Maravilhosa ou Fantástica.
- História policial.

8 - Como tem acesso aos livros que lê? *

Marque a alternativa a que mais recorre.

- Compra.
- Toma emprestado de outras pessoas.
- Toma emprestado de bibliotecas públicas não escolares.
- Toma emprestado de bibliotecas das escolas em que trabalha.
- Recebe de presente de amigos e parentes.
- Recebe de distribuição do governo.
- Baixa da internet.

9 - Você dá livros de presente? *

- Nunca.
- Em geral, não.

Depende da pessoa, mas gosto de dar livros de presente.

Frequentemente.

10 - Relacione 03 (três) obras literárias e seus autores que você considera as mais importantes para a sua formação como leitor: *

1 - Obra

*

Autor

*

2 - Obra

*

Autor

*

3 - Obra

*

Autor

11 - Qual o último livro que leu ou releu? *

Obra

*

Autor

12 - Qual o próximo livro que gostaria de ler? *

Obra

*

Autor

13 - Qual escritor(a) brasileiro(a) você mais admira? *

14 - Qual livro você citaria como o mais marcante em sua vida? *

Obra

*

Autor

15 - Atualmente, qual o número de livros impressos que você tem em casa, aproximadamente? *

- Não tenho.
- Até 20 livros.
- Entre 20 e 50.
- Entre 50 e 100.
- Entre 100 e 500.
- Acima de 500.

16 - Você já leu alguma obra literária em e-book ou livro digital? *

- Sim.
- Não.

17 - Você também lê em língua que não o português? *

- Sim.
- Não.

D. Práticas de ensino de literatura

1 - Na sua opinião, é difícil ensinar literatura para os alunos da rede estadual, considerando o nível de leitura deles? *

- Sim.
- Não.

2 - Você costuma ler textos literários em suas aulas? *

- Sim.
- Não.

3 - Marque a opção a que mais recorre para a leitura de textos literários em sala de aula: *

- A partir de fragmentos de obras selecionadas por você e disponibilizadas aos alunos por meio de cópias.
- A partir das opções de textos contidas no livro didático.
- A partir de obras literárias em sua versão integral indicadas por você e adquiridas pelos alunos.

4 - A escola onde você ensina literatura tem biblioteca? *

- Sim.
- Não.

5 - Você utiliza a biblioteca da escola para realizar suas aulas de literatura? *

- Sempre.
- Às vezes.
- Raramente.
- Nunca.

6 - A escola onde você ensina literatura tem algum projeto de leitura literária? *

- Sim.
- Não.

7 - Caso sim, você desempenha algum papel na organização desse projeto? *

- Sim.
- Não.

8 - Você já viu seus alunos lendo obras literárias que não recomendou ou que não recomendaria? *

- Sempre.
- Às vezes.
- Raramente.
- Nunca.

9 - Marque entre as opções abaixo a principal dificuldade que enfrenta no ensino de literatura: *

- A dificuldade de leitura do alunos.
- O pouco tempo destinado ao ensino de literatura.
- O desinteresse dos alunos pelas obras literárias apresentadas no programa escolar.
- A qualidade do acervo e a forma de funcionamento da biblioteca escolar.
- A dificuldade de acesso ao livros literários pelos alunos.
- O interesse dos alunos pela leitura de obras que não estão no programa escolar.
- A percepção da falta de objetivo para a leitura de obras literárias.
- O interesse dos alunos por outras formas de arte e outras formas de lazer.

10 - Em suas aulas de literatura você opta pelo ensino de conteúdos sobre literatura? *

- Sempre.
- Às vezes.
- Raramente.
- Nunca.

APÊNDICE E – LISTAS COMPLETAS COM AS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES 10 E 13 DO QUESTIONÁRIO APLICADO

Tabela – As três obras mais importantes na formação do professor como leitor

(Continua)

Livro	Frequência	%
Válido DOM CASMURRO	23	11,2
VIDAS SECAS	12	5,8
A HORA DA ESTELA	8	3,9
IRACEMA	8	3,9
MEMORIAS POSTUMAS DE BRÁS CUBAS	7	3,4
GRANDE SERTÃO VEREDAS	6	2,9
CEM ANOS DE SOLIDÃO	4	1,9
OLHAI OS LÍRIOS DO CAMPO	4	1,9
A MORENINHA	3	1,5
DOM QUIXOTE	3	1,5
HELENA	3	1,5
INOCÊNCIA	3	1,5
O MUNDO DE SOFIA	3	1,5
200 CRÔNICAS ESCOLHIDAS	2	1,0
ANTOLOGIA POÉTICA	2	1,0
CAPITÃES DA AREIA	2	1,0
CINCO MINUTOS	2	1,0
ENSAIO SOBRE A CEGUEIRA	2	1,0
LUCÍOLA	2	1,0
MAR MORTO	2	1,0
MORTE E VIDA SEVERINA	2	1,0
O CASO DA BORBOLETA ATIRIA	2	1,0
O CORTIÇO	2	1,0
O GUARANI	2	1,0
O HOMEM NU	2	1,0
O MEU PÉ DE LARANJA LIMA	2	1,0
O NOME DA ROSA	2	1,0
O PEQUENO PRINCIPE	2	1,0
OS LUSÍADAS	2	1,0

Tabela – As três obras mais importantes na formação do professor como leitor

			(Continuação)
Livro	Frequência	%	
SENHORA	2	1,0	
TRISTE FIM DE POLICARPO QUARESMA	2	1,0	
100 POEMAS ESSENCIAIS DA LÍNGUA PORTUGUESA	1	,5	
A COR PÚRPURA	1	,5	
A DIVINA COMÉDIA	1	,5	
A ESCRAVA ISAURA	1	,5	
A ILHA PERDIDA	1	,5	
A LÍNGUA DE EULÁLIA	1	,5	
A MANINA QUE ROUBAVA LIVROS	1	,5	
A METAMORFOSE	1	,5	
A PAIXÃO SEGUNDO GH	1	,5	
A ROSA DO POVO	1	,5	
ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS	1	,5	
ANA TERRA	1	,5	
AS BRUMAS DE AVALON	1	,5	
AUGUSTO CURY	1	,5	
AUTO DA COMPADECIDA	1	,5	
CANAÃ	1	,5	
CASA DE PENÃO	1	,5	
CIRANDA DE PEDRA	1	,5	
CONTOS COMENTADOS	1	,5	
CRÔNICAS	1	,5	
CRÔNICAS PARA SE LER NA ESCOLA	1	,5	
DE MARIAZINHA A MARIA	1	,5	
EFFI BRIEST	1	,5	
ESPUMAS FLUTUANTES	1	,5	
EURICO O PRESBITERO	1	,5	
FOLHAS CAÍDAS	1	,5	
GUERRA E PAZ	1	,5	
HAMLET	1	,5	
HISTÓRIA EM QUADRINHOS	1	,5	
JACÓ E ESAÚ	1	,5	

Tabela – As três obras mais importantes na formação do professor como leitor

(Continuação)

Livro	Frequência	%
KARINA	1	,5
LAÇOS DE FAMILIA	1	,5
LARANJA MECÂNICA	1	,5
MACUNAÍMA	1	,5
MADAME BOVARY	1	,5
MANUELZÃO E MIGUILIM	1	,5
MARCELO, MARMELO, MARTELO	1	,5
MAYOMBE	1	,5
MENINO DE ENGENHO	1	,5
NADA DURA PARA SEMPRE	1	,5
NEGRINHA	1	,5
O ALIENISTA	1	,5
O ALQUIMISTA	1	,5
O AUTO DA BARCA DO INFERNO	1	,5
O AUTO DA COMPADECIDA	1	,5
O BICHINHO DA MAÇÃ	1	,5
O COBRADOR	1	,5
O CÓDIGO DA VINCI	1	,5
O CONDE DE MONTE CRISTO	1	,5
O DIÁRIO DE ANNE FRANK	1	,5
O ESTUDANTE	1	,5
O HOMEM DA MÃO SECA	1	,5
O OUTRO LADO DA ILHA	1	,5
O PAÍS DO CARNAVAL	1	,5
O PLANO PERFEITO	1	,5
O PRIMO BASÍLIO	1	,5
O RETRATO DE DORYAN GRAY	1	,5
O SUOR	1	,5
O TEXTO NA SALA DE AULA	1	,5
OS DEZ SACIZINHOS	1	,5
OS MISERÁVEIS	1	,5
OS SERTÕES	1	,5

Tabela – As três obras mais importantes na formação do professor como leitor

Livro	(Conclusão)	
	Frequência	%
OS SETE SABERES NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO DO FU	1	,5
OS SINOS DA AGONIA	1	,5
OS SOFRIMENTOS DO JOVEM WERTHER	1	,5
OS TRÊS CAPETINHAS	1	,5
OU ISTO OU AQUILO	1	,5
PAIS BRILHANTES, PROFESSORES FASCINANTES	1	,5
POEMAS	1	,5
POEMAS DOS BECOS DE GOIÁS E ESTÓRIAS MAIS	1	,5
PONCIÁ VICÊNCIO	1	,5
QUEM MEXEU NO MEU QUEIJO	1	,5
QUINCAS BORBA	1	,5
RESSURREIÇÃO	1	,5
REVOLUÇÃO EM MIM	1	,5
SANGUE FRESCO	1	,5
SÃO BERNARDO	1	,5
SE EU FECHAR OS OLHOS AGORA	1	,5
SE HOUVER AMANHÃ	1	,5
SENTIMENTO DO MUNDO	1	,5
SOBRE O TEMPO E A ETERNA IDADE	1	,5
TRILOGIA FUNDAÇÃO	1	,5
TURMA DA MÔNICA	1	,5
Total	206	100,0

Fonte: Do autor.

Tabela – Escritor(a) brasileiro(a) que mais admira

(Continua)

Livro	Frequência	%
MACHADO DE ASSIS	24	25,8
JORGE AMADO	7	7,5
MACHADO DE ASSIS	6	6,5
CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE	4	4,3
GUIMARÃES ROSA	4	4,3
CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE	3	3,2
MONTEIRO LOBATO	3	3,2
AUGUSTO CURY	2	2,2
CLARICE LISPECTOR	2	2,2
GRACILIANO RAMOS	2	2,2
GRACILIANO RAMOS	2	2,2
LUIS FERNANDO VERISSIMO	2	2,2
BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS	1	1,1
CARLOS DRUMMOND ANDRANDE	1	1,1
CECÍLIA MEIRELES	1	1,1
CLARICE LISPECTOR	1	1,1
CORA CORALINA	1	1,1
ELISA LUCINDA	1	1,1
FERNADO SABINO	1	1,1
FERNANDO PESSOA	1	1,1
FERNANDO SABINO	1	1,1
FERNANDO SABINO	1	1,1
FERREIRA GULLAR	1	1,1
GONÇALVES DIAS	1	1,1
GRACILIANO RAMOS	1	1,1
GUIMARÃES ROSA	1	1,1
JOÃO CABRAL DE MELO NETO	1	1,1

:

Tabela – Escritor(a) brasileiro(a) que mais admira

(Conclusão)

Livro	Frequência	%
JOÃO GUIMARAES ROSA	1	1,1
JOSÉ DE ALENCAR	1	1,1
LUÍS FERNANDO VERÍSSIMO	1	1,1
LUIS FERNANDO VERÍSSIMO	1	1,1
LUIS FERNANDO VERÍSSIMO	1	1,1
MACHADO DE ASSIS/ CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE	1	1,1
MARINA COLASSANTI	1	1,1
MARIO DE ANDRADE	1	1,1
MÁRIO QUINTANA E OUTROS	1	1,1
NENHUM ESPECIFICAMENTE	1	1,1
PAULO LEMINSKY	1	1,1
RUBEM ALVES	1	1,1
RUBEM BRAGA	1	1,1
RUBEM FONSECA	1	1,1
RUBEN BRAGA	1	1,1
RUBENS BRAGA	1	1,1
VINÍCIUS DE MORAES	1	1,1
TOTAL	93	100,0

Fonte: Do autor.

APÊNDICE F – RELAÇÃO DE ESCOLAS ESTADUAIS PARTICIPANTES DA PESQUISA

(Continua)

Superintendências Regionais de Educação	Escolas Estaduais
COLATINA	EEEFM ARISTIDES FREIRE
	EEEFM DR JONES DOS SANTOS NEVES
	EEEFM JANUÁRIO RIBEIRO
	EEEFM SÃO DOMINGOS
	EEEFM LIONS CLUB DE COLATINA
	EEEFM PADRE ANTÔNIO VOLKERS
	EEEFM IRINEU MORELLO
	EEEFM SEBASTIANA GRILO
	EEEFM DAVID ROLDI
CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM	EEEFM FERNANDO DE ABREU
	EEEFM PRESIDENTE GETÚLIO VARGAS
	EEEFM JOSÉ TEIXEIRA FIALHO
	EEEM GUILHERME MILANEZE
	EEEFM VIRGÍNIA NOVA
CARAPINA	EEEFM JOSÉ PINTO COELHO
	EEEFM HILDA MIRANDA NASCIMENTO
	EEEFM FRANCISCA PEIXOTO MIGUEL
	EEEM GOMES CARDIM
	EEEFM JACARAÍPE
	EEEM FERNANDO DUARTE RABELO
	EEEFM LARANJEIRAS
	EEEFM ARISTÓBULO BARBOSA LEÃO
	EEEFM PROF. RENATO JOSÉ DA COSTA PACHECO
	EEEFM SERRA SEDE
	EEEFM RÔMULO CASTELLO
CARIACICA	EEFM JESUS CRISTO REI
	EEEFM SÃO JOÃO BATISTA
	UMEF SATURNINO RANGEL MAURO
BARRA DE SÃO FRANCISCO	EEEFM JOASSUBA
	EEEFM GOVERNADOR LINDENBERGER
	EEEFM ECOPORANGA
	EEEFM JOB PIMENTEL
GUAÇUÍ	EEEFM JUVENAL NOLASCO
	EEEFM BERNARDO HORTA
	EEEFM MARIA TRINDADE DE OLIVEIRA
	EEEFM PADRE AFONSO BRAZ
	EEEFM ARQUIMIMO MATTOS
	EEEFM SÃO JOSÉ
	EEEM MONSENHOR MIGUEL DE SANCTIS

(Conclusão)

Superintendências Regionais de Educação	Escolas Estaduais
AFONSO CLÁUDIO	EEEFM JOSÉ ROBERTO CHRISTO
	EEEFM SÃO LUÍS
	EEEFM FAZENDA EMÍLIO SCHROEDER
	EEEFM PEDREIRAS
	EEEFM FIORAVANTE CALIMAN
	EEEFM PROFESSORA ALDY SOARES MERÇON VARGAS
	EEEFM ÁLVARO CASTELO
	EEEFM ALTO RIO POSSMOSER
	EEEFM SÃO JORGE
	EEEFM AFONSO CLÁUDIO
	EEEFM MARIA DE ABREU ALVIM
LINHARES	EEEFM PROFESSORA ANTONIETA BANHOS FERNANDES
	EEEFM CÂNDIDO PORTINARI
	EEEFM MONSENHOR GUILHERME SCHMITZ
	EMEIEF PRIMAVERA
	EEEFM BANANAL
	EEEFM NOSSA SENHORA DA CONCEICAO
	EEEFM VILA REGÊNCIA
	EEEFM PROFA. REGINA BANHOS PAIXÃO
NOVA VENÉCIA	EEEFM SOBRADINHO
	EEEFM JOSÉ ZAMPROGNO
	EEEFM ATÍLIO VIVÁQUA
	EEEFM VERA CRUZ
	EEEM NOSSA SENHORA DE LOURDES
SÃO MATEUS	EEEM PROFESSOR JOAQUIM FONSECA
	EEEFM MARITA MOTTA SANTOS
	EEEFM IRMÃ TEREZA ALTOÉ
VILA VELHA	EEEM GUARAPARI
	EEEFM ORMANDA GONÇALVES
	EEEFM ADOLFINA ZAMPROGNO
	EEEFM PROFESSORA FILOMENA QUITIBA
	EEEFM AGENOR DE SOUZA LÉ
11	71

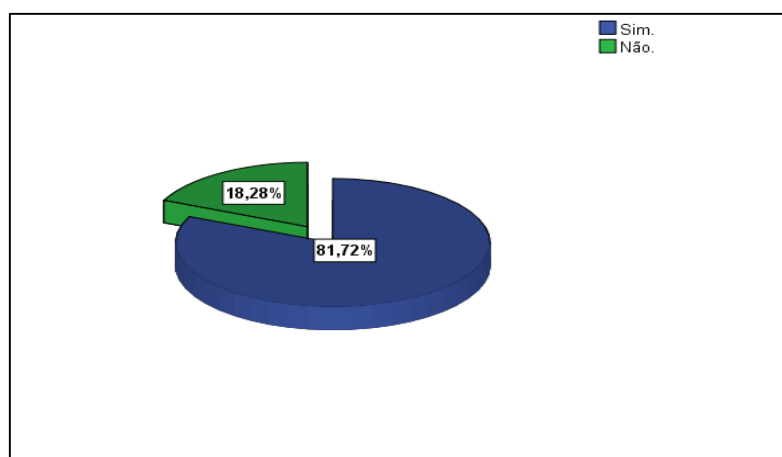
Fonte: Do autor.

APÊNDICE G – DADOS DE CAMPO NÃO UTILIZADOS

PRÁTICAS DE ENSINO DE LITERATURA

Questão 01: É difícil ensinar literatura para os alunos da rede estadual, considerando o nível de leitura deles.

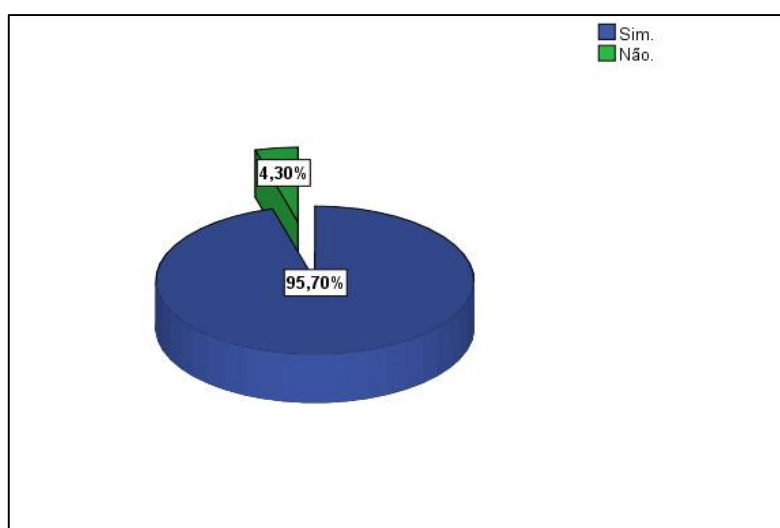
Gráfico – Sobre a dificuldade de ensinar Literatura na rede estadual



Fonte: Do autor.

Questão 02: Costuma ler textos literários em sala de aula.

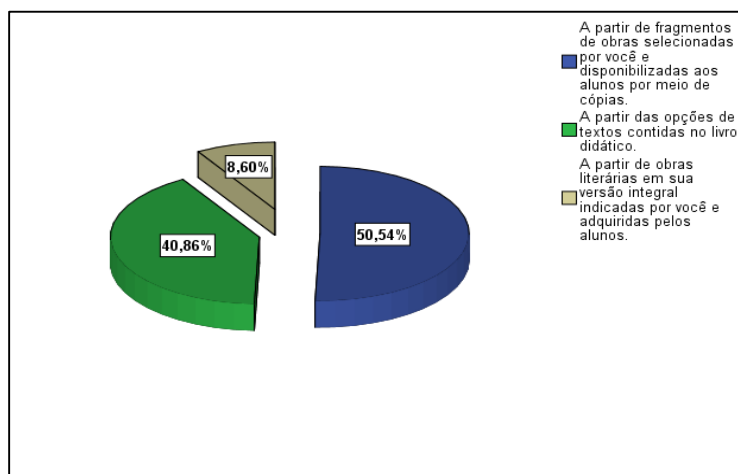
Gráfico – Leitura de textos literários na sala de aula



Fonte: Do autor.

Questão 03: A opção que mais recorre para a leitura de textos literários em sala de aula.

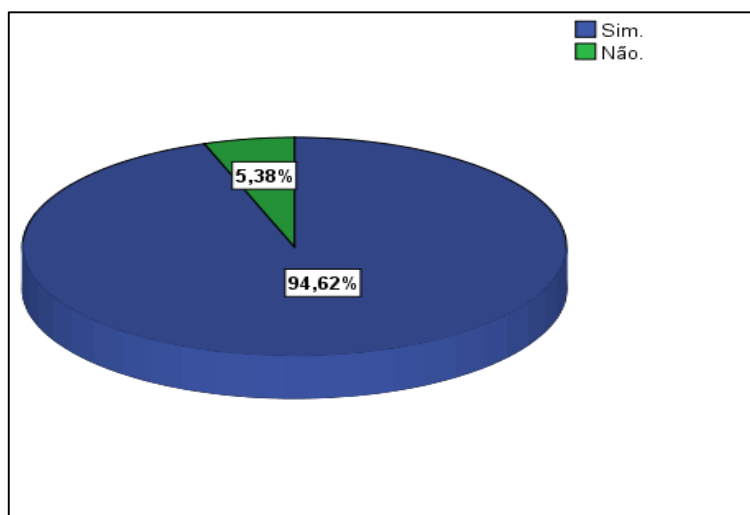
Gráfico – Forma de acesso ao texto literário para leitura em sala de aula



Fonte: Do autor.

Questão 04: A escola onde ensina literatura tem biblioteca.

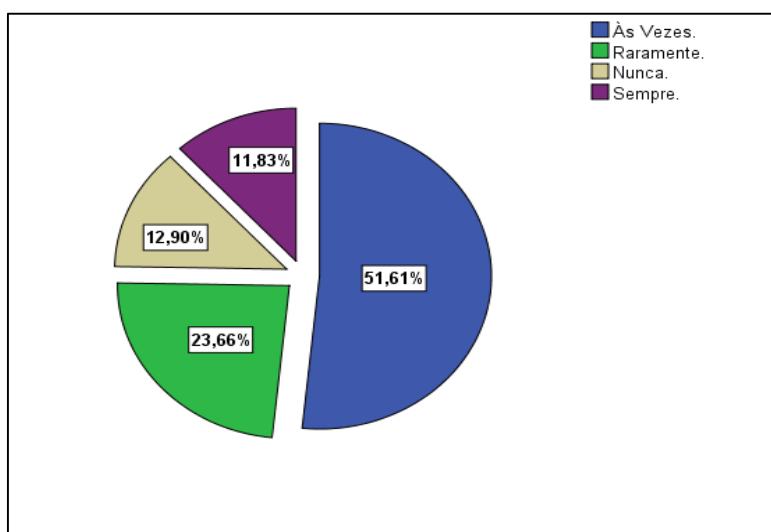
Gráfico – Escolas com bibliotecas



Fonte: Do autor.

Questão 05: Você utiliza a biblioteca da escola para realizar suas aulas de literatura.

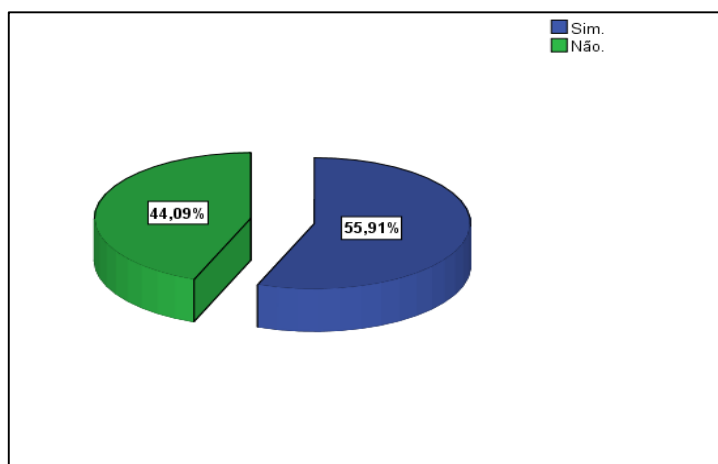
Gráfico – Sobre o uso da biblioteca escolar



Fonte: Do autor.

Questão 06: A escola onde você ensina literatura tem algum projeto de leitura literária.

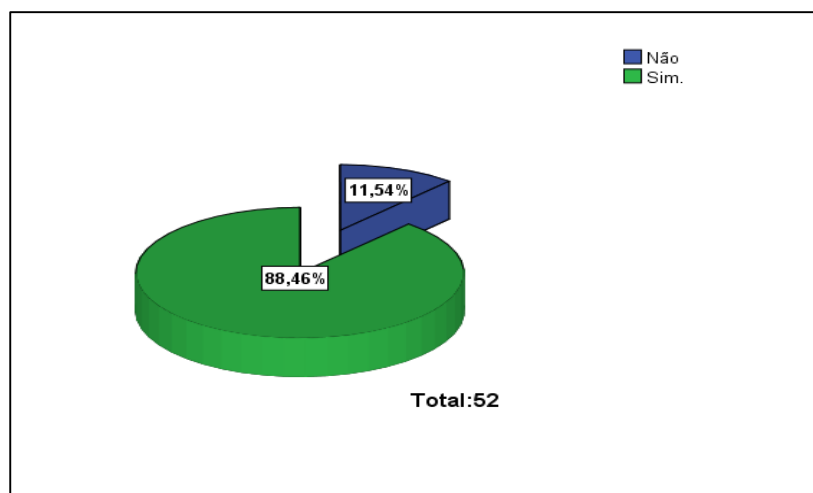
Gráfico – Sobre a existência de projetos de leitura literária



Fonte: Do autor.

Questão 07: Caso sim, você desempenha algum papel na organização desse projeto.

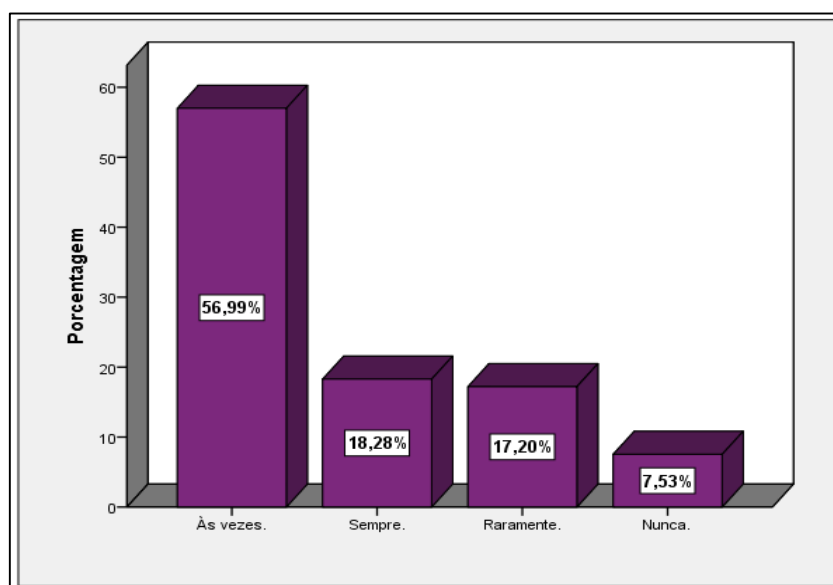
Gráfico – Participação em projetos de leitura literária



Fonte: Do autor.

Questão 08: Você já viu seus alunos lendo obras literárias que não recomendou ou que não recomendaria.

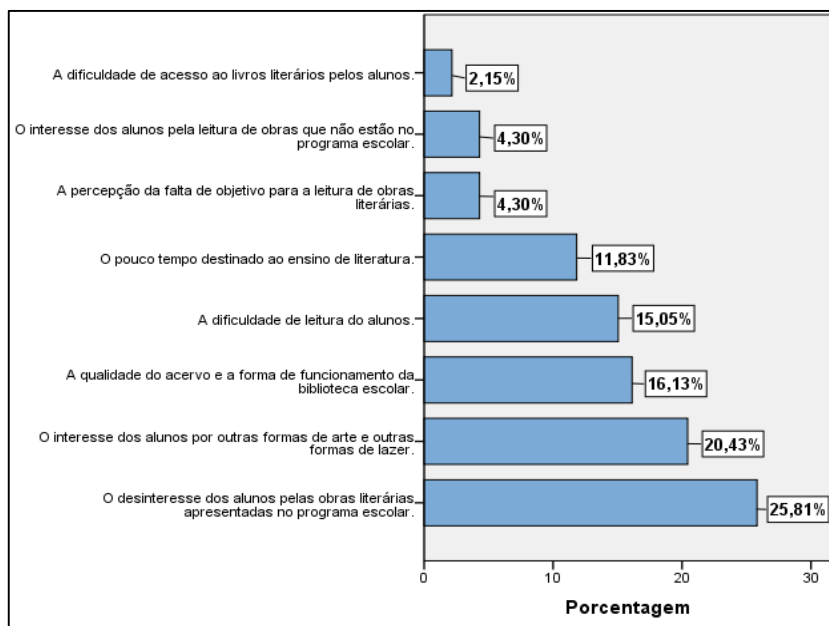
Gráfico – Leitura pelos alunos de obras não recomendadas



Fonte: Do autor.

Questão 09: Principal dificuldade que enfrenta no ensino de literatura.

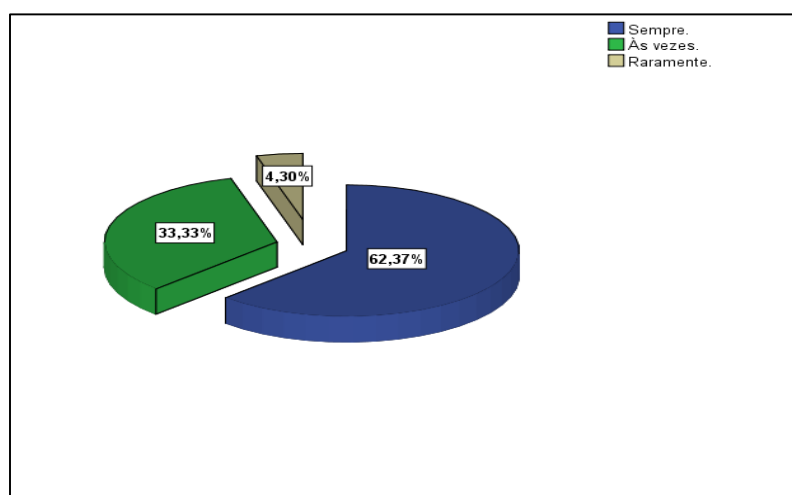
Gráfico – Principal dificuldade no ensino de literatura



Fonte: Do autor.

Questão 10: Em suas aulas de literatura você opta pelo ensino de conteúdos sobre a literatura.

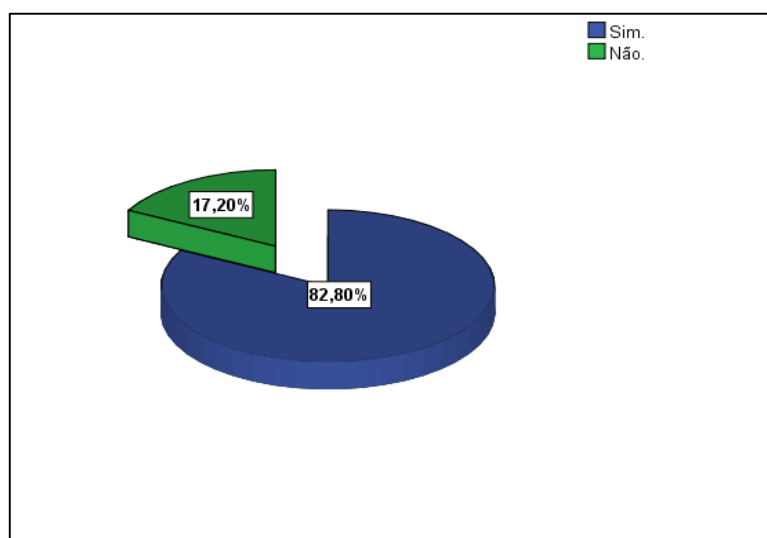
Gráfico – Ensino sobre literatura



Fonte: Do autor.

Questão 11: Você já utilizou as novas tecnologias da internet para aproximar o aluno da leitura literária.

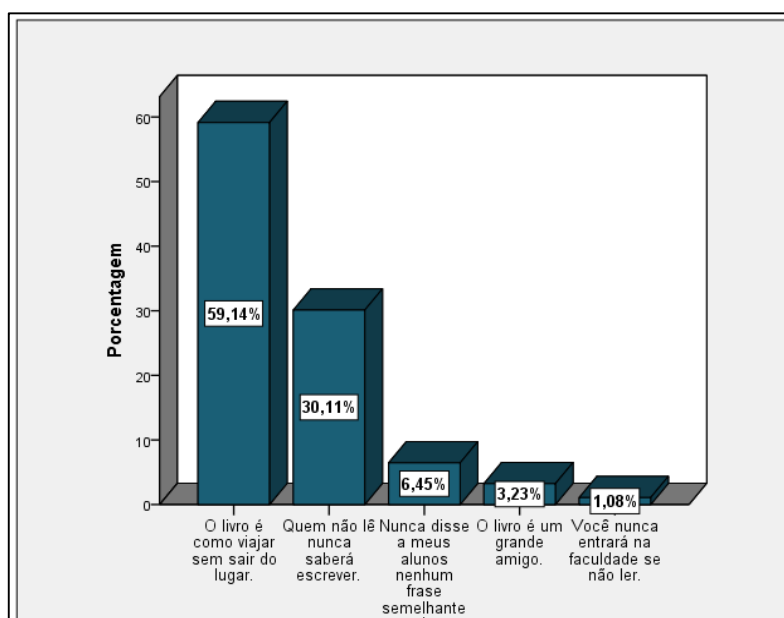
Gráfico – Sobre o uso da tecnologia



Fonte: Do autor.

Questão 12: Você já se percebeu dizendo a seus alunos.

Gráfico – Frases sobre leitura ditas aos alunos



Fonte: Do autor.

APÊNDICE H – LISTA COMPLETA DE LIVROS-EVENTOS E *BEST-SELLER*

Tabela – livros-eventos e *best-seller*

(Continua)

	Autor	Livro	Frequência
1	Cidades de Papel (2008)	John Green	5
2	A Culpa é das Estrelas (2012)	John Green	3
3	O Pequeno Príncipe (1943)	Antoine de Saint-Exupéry	3
4	O Mundo de Sofia (1991)	Jostein Gaarder	3
5	A Herdeira (2015)	Kiera Cass	2
6	A Sombra do Vento (2001)	Carlos Ruiz Zafón	2
7	A Menina que Roubava Livros (2005)	Markus Zusak	1
8	Anjos e Demônios (2000)	Dan Brown	1
9	O Código da Vinci (2003)	Dan Brown	1
10	Inferno (2013)	Dan Brown	1
11	Diário de um Banana (2007)	Jeff Kinney	1
12	Divergente (2011)	Veronica Roth	1
13	As Crônicas de Gelo e Fogo – Saga (1996 – 2011)	George R. R. Martin	1
14	A Dança dos Dragões (2011)	George R. R. Martin	1
15	O Cavaleiro dos Sete Reinos (2014)	George R. R. Martin	1
16	Brincando com Fogo (2010)	Gordon Ramsay	1
17	A Escolha (2014)	Nicholas Sparks	1
18	Uma Longa Jornada (2013)	Nicholas Sparks	1
19	De Repente, o Amor (2013)	Susan Fox	1
20	Quem É Você, Alasca? (2005)	John Green	1
21	A Thousand Splendid Suns (2007)	Khaled Hosseini	1
22	Um Estranho no Espelho (1976)	Sidney Sheldon	1
23	Conspiração Franciscana (2007)	Jhon Sack	1
24	Eu Sou Malala (2013)	Malala Yousafzai	1
25	Marina (2011)	Carlos Ruiz Zafón	1
26	O Retrato (2014)	Charlie Lovett	1
27	Para Onde Ela Foi (2011)	Gayle Forman	1
28	Coleção Coração de Tinta (2006)	Cornélia Funke	1
29	Morte de Tinta (2007)	Cornelia Funke	1
30	Pegasus e a batalha pelo Olimpo (2012)	Kate O'Hearn	1

Tabela – livros-eventos e <i>best-seller</i>				(Conclusão)
	Autor	Livro		Frequência
31	A Costureira e o Cangaceiro (2009)	Frances de P. Peebles		1
32	Branca como o leite, vermelha como o sangue (2012)	Alessandro D'Avenia		1
33	O Perfume, história de um assassino (1985)	Patrick Süskind		1
34	Cifra (2015)	Mai Jia		1
36	Grey – 50 Tons de Cinza Pelos Olhos de Christian (2015)	E. L. James		1
37	Convergente (2013)	Veronica Roth		1
38	Destrua Este Diário (2007)	Keri Smith		1
39	Fascinada Por Você (2015)	A.C. Meyer		1
40	A Cabana (2007)	William P. Young		1
41	Assassin's Creed (2011)	Oliver Bowden		1
42	Americanah (2013)	Chimamanda Ngozi Adichie		1
43	Para Sempre Alice (2007)	Lisa Genova		1
44	Os Sobreviventes - A Tragédia dos Andes (1973)	Piers Paul Read		1
45	Do Outro Lado da Meia Noite (1973)	Sidney Sheldon		1
46	Papisa Joana (2009)	Donna Wolfolk		1
47	A Cabana (2007)	William P. Young		1
	TOTAL	47		100%

ANEXOS

ANEXO A – REPRODUÇÃO DA LEI MUNICIPAL QUE DENOMINA
PANCAS “CIDADE POESIA”

Lei n° 060 / 68.
De 27 de dezembro de 1968.
- - - - -

- Art. 1º)- É denominada " CIDADE POESIA" a cidade de Pancas.
Art. 2º)- Esta entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Pancas, em 27 de dezembro de 1968.

José Funes de Miranda
- José Funes de Miranda-
- Prefeito Municipal de Pancas-

J U S T I F I C A T I V A
- - - - -

O Pancas é, os seus vales, as suas montanhas de granito, os cru, digo, cursos summosos de seus regatos, os seus encantos naturais, a beleza conjunta de tudo que é seu, constituem aquilo que a inspiração da Professora Marink Duarte definiu como sendo a "CIDA DE POESIA".

Não há quem passe por esta cidade e que não sinta nela atração pelas suas coisas e pela beleza natural da sua forma e dos seus contornos. A quietude, digo, aqui tudo é motivação. Tudo é sorriso. Tudo é encantamento.

Esta Lei irá apenas dar corpo definida à inspiração revulada pela mostra. Um pouco mais dará forma ao sentimento e à consciência de nossa povo.

A Egregia Municipal de Pancas, votando e presente projeto estará traduzindo, em termos legais, aquilo que já está consagrado na lama e na opinião de nossa gente.

Pancas é uma cidade que será sempre um poema nos olhos de todos nós e de quem acontece nos visitar. Nada mais rascável, pois, que os senhores vereadores fixem em Lei a consciência e o sentimento já consagrado pela inspiração e pelos corações de todos os panquenses.

ANEXO B – OFÍCIO DA SEDU, AUTORIZANDO A REALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO COM OS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA



GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

OF/SEDU/GS/Nº 389

Vitória, 21 de maio de 2015.

Senhor Professor,

Pelo presente, informo que V. S^a, doutorando Prof. RONIS FARIA DE SOUZA, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, está autorizado a realizar a pesquisa de campo com professores de Língua Portuguesa em regência de classe, no ensino médio, nas escolas da rede pública estadual, sobre **formação, hábitos de leitura e prática de ensino**, com fins inerentes à tese de doutorado do programa supracitado.

Destaca-se que a abordagem aos professores da rede, a ser realizada por meio de questionário, com questões abertas e fechadas e por meio de uma entrevista por amostragem, a ser realizada no ambiente de trabalho do servidor, conforme descrito no documento apresentado pelo pesquisador, é de inteira responsabilidade do doutorando e não poderá ser realizada em horário que comprometa o processo ensino-aprendizagem, sendo facultado aos professores participarem ou não da pesquisa. O diretor da unidade envolvida que tiver professores selecionados para a entrevista deverá ser previamente comunicado da agenda de pesquisa.

Fica previamente estabelecido, de comum acordo entre as partes, que a SEDU não arcará com nenhum ônus financeiro, advindo da realização da pesquisa, da defesa da tese nem da sua publicação ou divulgação final, ou de quaisquer outras ações correlatas, e que todas as possíveis despesas serão de responsabilidade exclusiva do doutorando.

Ressalta-se, também, que o resultado final da pesquisa deverá ser apresentado, posteriormente, à Secretaria de Estado da Educação - SEDU, em sua totalidade, ficando firmado o compromisso em não publicar nada que denigra a imagem do órgão público, ou de seus gestores.

Atenciosamente,

HAROLDO CORRÊA ROCHA
Secretário de Estado da Educação

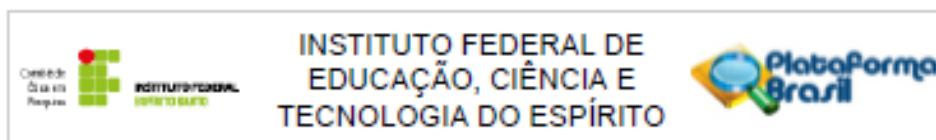
Ao Professor
RONIS FARIA DE SOUZA
Doutorando do PPGL/UFES

CEFOPE/AECássia
OF-UFES-PPGL-2015
SAG/igs

Av. César Hilal, 1111 – B. Santa Lúcia – Vitória-ES – CEP 29056-085

(27) 3636.7700 / 3636.7701 – Fax: 3636.7718 – Website: <http://www.sedu.es.gov.br>

ANEXO C – TERMO DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Leitura literária entre professores de literatura.

Pesquisador: Ronis Faria

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 43249515.7.0000.5072

Instituição Proponente: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - IFES

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.108.219

Data da Relatoria: 11/06/2015

Apresentação do Projeto:

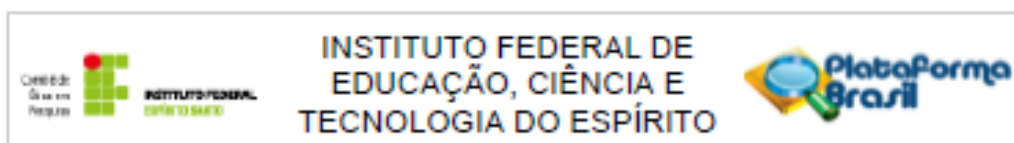
Trata-se de uma versão revisada, tendo em vista que o projeto já foi apresentado ao CEP – IFES que devolveu o projeto com algumas recomendações.

Conforme projeto apresentado "a pesquisa discutirá as relações entre leitura literária, formação e prática de ensino entre os professores língua portuguesa de Ensino Médio da rede estadual do Espírito Santo. Pretende-se demonstrar um cenário em que a leitura literária seja a mediadora entre a formação e a prática de ensino. Ao núcleo da investigação, interessa examinar, de um lado, o impacto da falta de hábito de leitura literária, e de outro, a sua prática regular na formação e performance do profissional a quem compete o ensino de Literatura e o desenvolvimento do hábito de ler numa etapa e perspectiva mais avançadas".

Participantes da Pesquisa: Professores que atuam no Ensino Médio na Rede Estadual do ES que tenham vínculo institucional estável com a SEDU.

Metodologia da pesquisa: de um universo de 1.121 (mil cento e vinte e um) serão entrevistados, a fim de ter uma pesquisa de representação estatística, 10% dos professores representando as 11 (onze) Superintendências Regionais serão submetidos a uma pesquisa quantitativa de caráter

Endereço: Avenida Rio Branco, nº 50
 Bairro: Santa Lúcia CEP: 29.058-255
 UF: ES Município: VITÓRIA
 Telefone: (27)3357-7518 Fax: (27)3331-2203 E-mail: etica.pesquisa@ifes.edu.br



Continuação do Parecer: 1.108.219

exploratório e explicativo quanto aos objetivos postos. A coleta de dados será feita por meio de um questionário eletrônico com questões abertas e fechadas respondidas diretamente pelo pesquisado. A pesquisa quantitativa seguirá uma pesquisa qualitativa por meio de entrevistas compreensivas gravadas com 11 (onze) professores, com uma incursão direta em seu ambiente de trabalho.

Objetivo da Pesquisa:

Propiciar um diálogo colaborativo entre o PPGL-UFES (Programa de Pós-Graduação de Letras da Universidade Federal do Espírito Santo) e o Governo do Estado do Espírito Santo, por meio da SEDU (Secretaria de Estado da Educação), a fim de oferecer subsídios para a produção de um programa de Formação Continuada para os professores de Língua Portuguesa vinculados à Instituição.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Todas estas informações estão explicitadas no TCLE.

A avaliação dos riscos e benefícios estão explicitadas da seguinte forma:

Os riscos inerentes a esta pesquisa situam-se todos no âmbito do constrangimento em decorrência de eventual vazamento de dados ou desqualificação do profissional envolvido no processo de pesquisa.

Os benefícios principais situam-se no contexto de formação continuada dos professores, havendo indicação a partir do diagnóstico da pesquisa.

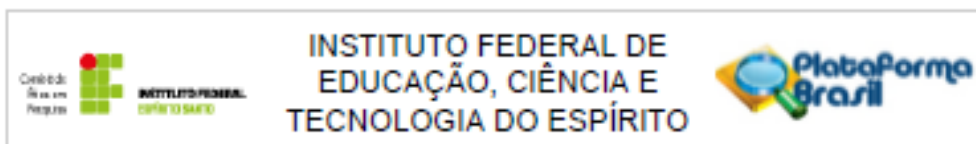
O participante da pesquisa tem garantido o sigilo das informações, assim como seu anonimato. Todos os dados coletados serão mantidos em segurança e sigilo por um período de 5 (anos).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Encontra-se no mesmo todas as informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa, a saber: responsabilidade do pesquisador e descrição da infra-estrutura necessária.

Encontra-se anexado no processo postado na Plataforma Brasil o termo de concordância da

Endereço: Avenida Rio Branco, nº 50
 Bairro: Santa Lúcia CEP: 29.058-255
 UF: ES Município: VITÓRIA
 Telefone: (27)3357-7518 Fax: (27)3331-2203 E-mail: etica_pesquisa@ifes.edu.br



Continuação do Parecer: 1.108.219

Instituição onde a pesquisa será realizada, ou seja, anuência da SEDU.

O TCLE possui linguagem acessível, bem como a justificativa e objetivo da pesquisa, bem clara. Os dados para contar o responsável pela pesquisa e o CEP IFES estão presentes no Termo de consentimento.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Encontra-se no mesmo todas as informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa, a saber: responsabilidade do pesquisador, descrição da infra-estrutura necessária e concordância da Instituição onde a pesquisa será realizada, já que apresenta a anuência e responsabilidade do dirigente assinada na folha de rosto.

As questões que serão utilizadas no questionário estão no projeto.

O TCLE possui linguagem acessível, bem como a justificativa e objetivo da pesquisa.

Os dados para contatar a responsável pela pesquisa estão presentes no Termo de consentimento, bem como os dados do CEP onde o Projeto foi submetido (endereço eletrônico, telefone e fax).

Possui garantia de sigilo, privacidade e esclarecimento sobre a metodologia que será utilizada. A confidencialidade dos participantes da pesquisa está garantida.

Recomendações:

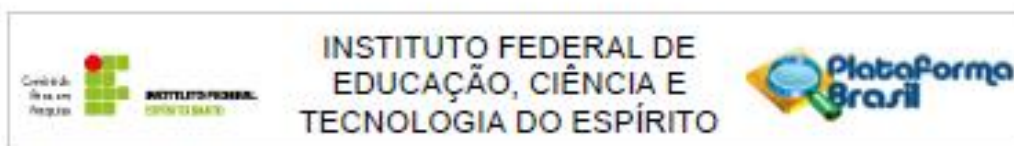
Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Houve resposta satisfatória quanto às pendências existentes:

1. Apresentou a anuência da Secretaria Estadual de Educação (SEDU) que responde pelas escolas onde se dará a pesquisa.
2. Foram explicitados os riscos benefícios no TCLE.

Endereço: Avenida Rio Branco, nº 50	CEP: 29.058-255
Bairro: Santa Lúcia	
UF: ES	Município: VITÓRIA
Telefone: (27)3357-7518	Fax: (27)3331-3203 E-mail: etica.pesquisa@ifes.edu.br



Continuação do Parecer: 1.108.219

3.O cronograma de desenvolvimento da pesquisa está de acordo

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

VITORIA, 15 de Junho de 2015

Assinado por:
Felipe Morais Addum
(Coordenador)

Endereço: Avenida Rio Branco, nº 50
 Bairro: Santa Lúcia CEP: 29.058-255
 UF: ES Município: VITORIA
 Telefone: (27)3357-7518 Fax: (27)3331-2203 E-mail: etica.pesquisa@ifes.edu.br

ANEXO D – OFÍCIO E ANEXO DA SEDU DESTINADO AOS DIRIGENTES DE ESCOLAS DA REDE ESTADUAL



GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE ESTADO DA ADMINISTRAÇÃO E FINANÇAS

CI/SEDU/SEAF/Nº244 - Circular

Vitória, 18 de maio de 2015.

Senhor (a) Diretor (a),

Informamos a V.Sª. que o Doutorando **Prof. RONIS FARIA DE SOUZA**, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, foi **autorizado** pelo Secretário de Estado da Educação a realizar uma pesquisa de campo com professores de Língua Portuguesa em regência de classe no Ensino Médio da Rede Estadual. A pesquisa é inerente à tese de doutorado do programa a que pertence e versará sobre formação, hábitos de leitura e prática de ensino.

A abordagem ao professor ocorrerá por meio de um questionário com questões abertas e fechadas, na primeira fase, e por meio de uma entrevista, na segunda fase, envolvendo somente alguns professores. Ressaltamos que a participação dos professores da rede é de grande importância, porém não é obrigatória.

Para que a pesquisa possa ser desenvolvida, solicitamos o preenchimento da planilha em anexo. É necessário que ela seja digitalizada, com todos os seus campos preenchidos de forma legível e enviada ao CEFOPE pelo e-mail correiocefope@sedu.es.gov.br até o dia 25/05/2015. Lembramos que é facultado aos professores autorizarem o fornecimento das informações solicitadas e participarem da pesquisa.

Possíveis dúvidas podem ser sanadas por meio do telefone (27) 3636 7836 (GEPED/CEFOPE), com os Técnicos Pedagógicos Alfredo Carvalho Sampaio ou Wânia de Moraes Soares, ou através do e-mail supracitado.

Atenciosamente,

EDUARDO MALINI
Subsecretário de Estado de Administração e Finanças

AOS (ÀS)
DIRETORES (AS) ESCOLARES
Rede Pública Estadual de Educação

ANEXO E – SEGUNDO OFÍCIO DA SEDU DESTINADO AOS DIRIGENTES DE ESCOLAS DA REDE ESTADUAL



GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE ESTADO DA ADMINISTRAÇÃO E FINANÇAS

CI/SEDU/SEAF/Nº43 - Circular

Vitória, 19 de agosto de 2015.

Senhor (a) Diretor (a),

Reiteramos a V.S.^a que o Doutorando **Prof. Ronis Faria de Souza**, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, foi autorizado pelo Secretário de Estado da Educação a realizar uma pesquisa de campo com professores de Língua Portuguesa em regência de classe no Ensino Médio da Rede Estadual. A pesquisa é inerente à tese de doutorado do programa a que pertence e versará sobre formação, hábitos de leitura e prática de ensino desses professores. Vale ressaltar que tal pesquisa é de interesse especial do Sr. Secretário, uma vez que este já externou ao pesquisador tal fato.

A abordagem ao professor ocorrerá por meio de um questionário com questões abertas e fechadas, na primeira fase, e por meio de uma entrevista, na segunda fase, envolvendo somente alguns professores. Ressaltamos que a participação dos professores da rede é de grande importância, pois os dados coletados possibilitarão intervenções que causarão impactos positivos no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Assim, solicito aos senhores **empenho especial** no sentido de conseguir **o maior número possível de profissionais participantes da pesquisa**.

Para que tal pesquisa possa ser desenvolvida, solicitamos o preenchimento da planilha em anexo. É necessário que ela seja digitalizada, como todos os seus campos preenchidos de forma legível e enviada ao CEFOPE pelo e-mail correiocefope@sedu.es.gov.br até o dia 28/08/2015. Lembramos que é facultado aos professores autorizarem o fornecimento das informações solicitadas e participarem da pesquisa. Aqueles que já informaram seus dados não necessitam mais fornecê-los.

Possíveis dúvidas podem ser sanadas por meio do telefone (27) 3636 7836 (GEPED/CEFOPE), com os Técnicos Pedagógicos Alfredo Carvalho Sampaio ou Wânia de Moraes Soares, ou através do e-mail supracitado.


Atenciosamente,

Eduardo Malini
Subsecretário de Estado de Administração e Finanças

Ao (À) Senhor (a)
Diretor (a) Escolar
Rede Pública Estadual de Educação

ANEXO F – MATERIAL DE CAMPANHA UTILIZADO PARA MOBILIZAR OS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA RESPONDEREM O QUESTIONÁRIO DA PESQUISA – LANÇAMENTO

LEMBRETE!!!!





Prezado(a) Professor(a),

No dia 5 de outubro, o pesquisador Prof. Ronis Faria de Souza, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES enviará para vocês, que aderiram à sua pesquisa, um e-mail contendo o link do questionário que deverá ser respondido.

Essa pesquisa foi autorizada pelo Secretário de Estado da Educação e é de seu especial interesse. Ela versará sobre formação, hábitos de leitura e prática de ensino desses professores. Para que tal estudo tenha êxito, solicitamos sua colaboração no sentido de cumprirem sua parte nesta ação, abrindo o e-mail e preenchendo o questionário.

Atenciosamente,
EQUIPE RESPONSÁVEL
GEPED/CEFOPE





GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
Secretaria da Educação

www.educacao.es.gov.br

ANEXO G – MATERIAL DE CAMPANHA UTILIZADO PARA MOBILIZAR OS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA RESPONDEREM O QUESTIONÁRIO DA PESQUISA – PESQUISA ONLINE



Caro(a) Professor(a) de Língua Portuguesa |EM.

Queremos ouvir você!...
Sua participação na **PESQUISA** é fundamental!...

Você tem contribuições importantes que nos permitirão compreender as relações que permeiam os tópicos *leitura e literatura na formação do indivíduo* e os *impactos no ensino de literatura nas aulas de Língua Portuguesa nas Escolas da Rede Pública Estadual*.

Caso ainda não tenha acessado o **link** encaminhado e ainda não tenha respondido o formulário disponibilizado, faça-o o quanto antes e contribua!
<http://goo.gl/forms/fw9zPBSYz6>
(Acesse o link enviado em separado no corpo do e-mail)

Deixe sua marca, faça parte dessa importante história!

E não se preocupe, seu nome e dados pessoais são **totalmente confidenciais** e não serão divulgados.

SEDU/ C E F O P E

ANEXO H – MATERIAL DE CAMPANHA UTILIZADO PARA MOBILIZAR OS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA RESPONDEREM O QUESTIONÁRIO DA PESQUISA – PESQUISA ONLINE

Prezado(a) Professor(a) de Língua Portuguesa /EM



Você já respondeu à pesquisa **Leitura Literária???**
Não??? Faça-o, então, com **URGÊNCIA!**

➤ **Como???**
Acessando o link <http://goo.gl/forms/fw9zPBSYz6>
(também enviado em separado no corpo do e-mail)

*E não se preocupe, seu nome e dados pessoais são **totalmente confidenciais** e não serão divulgados.*

Deixe sua marca, faça parte dessa importante história!... Participe!... Contribua!...
Você pode fazer toda a diferença!

SEDU/ CEFOPE



ANEXO I – MATERIAL DE CAMPANHA UTILIZADO PARA MOBILIZAR OS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA RESPONDEREM O QUESTIONÁRIO DA PESQUISA – ENCERRAMENTO



Prezado(a) Professor(a) de Língua Portuguesa /EM

Em breve a pesquisa de Leitura Literária se encerrará e você perderá uma excelente oportunidade de contribuir e transformar.

➤ **Por que participar????**
Você tem contribuições importantes que nos permitirão compreender as relações que permeiam os tópicos *leitura e literatura na formação do indivíduo* e os *impactos no ensino de literatura nas aulas de Língua Portuguesa nas Escolas da Rede Pública Estadual*.

➤ **Como participar????**
Acessando o link <http://goo.gl/forms/fw9zPBSYz6>
(também enviado em separado no corpo do e-mail)



SEDU/CEFOPE

ATENÇÃO: *Seu nome e seus dados pessoais são totalmente confidenciais e não serão divulgados.*