

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

STÉFANNY BARRANCO DO NASCIMENTO

LETRAMENTO FICCIONAL DE ADOLESCENTES: UM ESTUDO DE
CASO SOBRE LEITURAS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES

MARINGÁ - PR
2017

STÉFANNY BARRANCO DO NASCIMENTO

LETRAMENTO FICCIONAL DE ADOLESCENTES: UM ESTUDO DE
CASO SOBRE LEITURAS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Mirian Hisae Yaegashi Zappone.

MARINGÁ - PR
2017

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

N241

Nascimento, Stéfanny Barranco do
Letramento ficcional de adolescentes : um estudo
de caso sobre leituras escolares e não escolares /
Stéfanny Barranco do Nascimento. -- Maringá, 2017.
110 f. : il., grafs., tabs.

Orientador: Prof. Dr. Mirian Hisae Yaegashi
Zappone.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
Programa de Pós-Graduação em Letras - Área de
Concentração: Estudos Literários, 2017.

1. Letramento - Ficção. 2. Letramento -
Adolescentes. 3. Letramento - Ensino Médio. 4.
Textos ficcionais. I. Zappone, Mirian Hisae
Yaegashi, orient. II. Universidade Estadual de
Maringá. Centro de Ciências Humanas Letras e Artes.
Programa de Pós-Graduação em Letras - Área de
Concentração: Estudos Literários. III. Título.

CDD 21.ed. 801.862

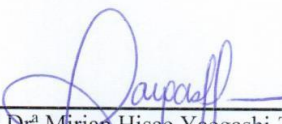
STÉFANNY BARRANCO DO NASCIMENTO

**LETRAMENTO FICCIONAL DE ADOLESCENTES: UM ESTUDO DE CASO SOBRE
LEITURAS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES**

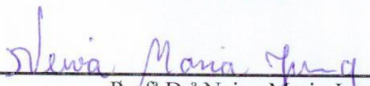
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: **Estudos Literários**.

Aprovada em **28 de junho de 2017**.

BANCA EXAMINADORA



Prof^ª Dr^ª Mirian Hisae Yagashi Zappone
Universidade Estadual de Maringá – UEM
- Presidente -



Prof^ª Dr^ª Neiva Maria Jung
Universidade Estadual de Maringá – UEM



Prof^ª Dr^ª Clarice Lottermann
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE / Marechal Cândido Rondon-PR

Dedico este trabalho aos meus pais, que têm deixado de realizar seus sonhos tão maduros para realizarem os meus, tão verdes.

Agradecimentos

Agradeço, antes de tudo, a Deus, por ter me sustentado em todos os momentos, por ser meu Socorro, minha Força e Esperança.

À minha orientadora Prof^a. Dr^a. Mirian Hisae Yaegashi Zappone, pela orientação generosa e paciente. Que me proporcionou muitos momentos de aprendizado e pelos ensinamentos essenciais para a vida, tanto acadêmica quanto pessoal.

Às professoras da banca examinadora, Neiva Maria Jung, Clarice Lottermann e Mirian Hisae Yaegashi Zappone, pelas correções e direcionamentos, os quais permitiram o enriquecimento do trabalho.

À minha mãe, Neusa, minha árvore, minha raiz, e ao meu pai, Bill, o pássaro que me ensina e incentiva a voar. Aos meus irmãos, Jac e Wenner, meus parceiros de luta e de sonho. Aos quatro, que sonharam comigo, compreenderam minhas ausências e me apoiaram em todos os momentos.

À minha família, que acreditou em mim quando eu mesma não acreditei.

À minha vovó Eurides, que entendeu minhas ausências nos almoços de domingo e sempre me acolhe com um olhar terno e balas de mel.

Às minhas grandes amigas Josiane, Janaina, Vanessa, Jéssica, Juliane, Diana e Ariadne, que compartilharam momentos de angústia e alegria, sempre com palavras de conforto e incentivo.

Ao meu querido amigo Rafael, grande incentivador, leitor. Companheiro de luta e de chuva.

À Elmita Simonetti Pires, que me abriu as portas da literatura e da amizade.

Aos companheiros de trabalho do Colégio Paroquial, que foram pacientes e torceram por mim.

Aos colegas de turma e professores, que, igualmente, contribuíram com essa conquista.

Ao programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá, por contribuir com meu aprendizado e minha formação profissional.

"É preciso prezar a coragem das sementes. Apodrecer para inaugurar o fruto."
(Bartolomeu Campos de Queirós)

RESUMO

Tendo em vista o atual panorama brasileiro em relação à leitura e à literatura, no qual a leitura ganha centralidade nos discursos que almejam a melhora da escola e dos níveis de leitura da população, esta pesquisa se enraíza no universo de leitura adolescente e jovem, tanto na escola quanto fora dela, a fim de compreender como o público se relaciona com esta prática. Neste sentido, a presente pesquisa objetivou, especificamente, conhecer as práticas de leituras ficcionais realizadas por adolescentes em contexto escolar e não escolar partindo da hipótese de que, embora haja um discurso social enfatizando que jovens não praticam leitura e, ainda, que o brasileiro não lê, o mercado editorial brasileiro está em crescente expansão, o que nos leva a crer que há um público leitor, sobretudo junto à faixa etária jovem. Partindo, portanto, do pressuposto do interesse de adolescentes e jovens pela leitura, este trabalho investigou quais as práticas de leitura ficcional por eles realizadas. Além disso, o trabalho também buscou discutir os modos como as concepções de letramento, voltados para o ensino de literatura, são estabelecidos e reproduzidos de modo a marginalizar outras práticas de letramento, que aqui serão chamados de ficcional e multimodal e cuja realização acontece de forma cotidiana, dentro e fora da escola, ainda que de forma velada. Para tanto, realizou-se uma pesquisa básica, de natureza quali-quantitativa, na qual se utilizou um questionário semi-estruturado aplicado em 4 escolas, 2 públicas e 2 particulares, de ensino médio da cidade Paranaíba, município localizado no Noroeste do estado do Paraná, totalizando uma amostra de 126 estudantes. Os dados foram analisados qualitativamente a partir de suporte teórico advindo dos Novos Estudos sobre Letramento (GEE, 1990; STREET, 1999, 2010, 2014) segundo os quais letramento é compreendido como um conjunto de práticas sociais de uso da escrita. Foi possível perceber que os jovens participam de inúmeras práticas de cunho ficcional, desde leitura de livros até apreciação a séries e filmes. Constatamos, ainda, que a leitura literária patrocinada pela escola tem pouca aceitação entre os jovens, mas tem um papel importantíssimo neste processo. Por sua natureza básica, a pesquisa não pretendeu apresentar soluções ou metodologias sobre o ensino de leitura, mas pode contribuir para estudos posteriores e para práticas pedagógicas sobre o tema do ensino da leitura e da literatura na escola, ao prover um conhecimento mais pontual

sobre as práticas de leitura pouco estudadas, como as leituras ficcionais (verbais e multimodais) presentes na vida de adolescentes e jovens.

Palavras-chave: Letramento; Leitura de textos ficcionais; Adolescentes; Ensino Médio.

ABSTRACT

In view of the current Brazilian prospect in relation of reading and literature, in which reading gains a centrality in the discourses that aim at improving the school and reading levels of the population, this research is rooted in the universe of teenage and young reading, both In school and outside of it, in order to understand how the public relates to this practice. In this sense, the present research project aims, specifically, to know the practices of fictional readings performed by teenagers in a school and non-school context starting from the hypothesis that, although there is a social discourse emphasizing that young people do not practice reading and, yet, that Brazilian does not read, the Brazilian publishing market is growing, which leads us to the hypothesis that there is a readership, especially with the young age group. Based on the assumption of the interest of adolescents and young people in reading, this paper seeks to investigate what are the fictional reading practices performed by them. In addition, the project also seeks to discuss ways in which literacy conceptions, aimed at teaching literature, are established and reproduced in ways that marginalize other literacy practices, which here will be called fictional and multimodal and whose realization happens daily, in and out of school, albeit in a veiled way. In order to do, a basic research was carried out, with a qualitative and quantitative nature, in which a semi-structured questionnaire was applied in 4 schools, 2 public and 2 private schools, in the city of Paranavaí, a municipality located in the Northwest of the state of Paraná, totaling a sample of 126 school students. The data were analyzed qualitatively from theoretical support from the New Literacy Studies (GEE, 1990; STREET, 1999, 2010, 2014) according to which literacy is understood as a set of social practices of writing use. According to which literacy is understood as a set of social practices of use of writing. It was possible to perceive that young people participate in numerous fictional practices, be they reading books until appreciation to series and films. We also found that the literary reading sponsored by the school has little acceptance among the young, but the school fulfills its role. Because of its basic nature, the research did not intend to present solutions or methodologies on reading teaching, but could contribute to further studies on the subject of reading and literature teaching in school, by providing a more punctual knowledge about reading practices Studied as the fictional readings (verbal and multimodal) present in the life of adolescents and young people.

Keywords: Literature; Reading of fictional texts; teenagers.

Lista de tabelas e gráficos

TABELA 1: FAIXA ETÁRIA PÚBLICA X PARTICULAR.....	61
TABELA 2: GOSTO DE LEITURA	69
TABELA 3: SIGNIFICADO DA LEITURA.....	71
TABELA 4: MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA.....	73
TABELA 5: GOSTO PELA LITERATURA.....	76
TABELA 6: RAZÕES DA APRECIAÇÃO DA LEITURA ESCOLAR.....	76
TABELA 7: RAZÕES DA NÃO APRECIAÇÃO DA LEITURA ESCOLAR.....	77
TABELA 8: GÊNEROS LIDOS	79
TABELA 9: GÊNEROS LIDOS X IDADE	81
TABELA 10: LEITURA DOS 3 ÚLTIMOS MESES.....	83
TABELA 11: LIVRO MAIS MARCANTE	87
TABELA 12: MULTIMEIOS PARA A LEITURA DE FICÇÃO	93
GRÁFICO 1: IDADE.....	63
GRÁFICO 2: ATIVIDADES DE LAZER	65

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. LETRAMENTO: CONSIDERAÇÕES INICIAIS	22
2.1. LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL	25
2.1.1. <i>Letramento ideológico e as práticas de leitura e escrita</i>	27
2.1.2. <i>Letramento autônomo, escola e ensino de literatura</i>	31
2.2. LETRAMENTO LITERÁRIO E LETRAMENTO FICCIONAL	39
2.3. CONCEITO DE LEITURA E LEITORES: ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIAIS	47
2.3.1. <i>Multimodalidades e o letramento ficcional</i>	51
3. ADOLESCENTES, LEITURA E LEITURA DE TEXTOS FICCIONAIS	55
3.1. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	57
3.2. PERFIL DOS JOVENS	62
3.3. RELAÇÕES COM A LEITURA	68
3.4. LEITURA DE TEXTOS FICCIONAIS: ESCOLA X SOCIEDADE	73
3.4.1. <i>Literatura e leitura na escola</i>	74
3.4.2. <i>Leitura dos jovens: preferências e gêneros</i>	78
3.4.3. <i>Leitura de textos ficcionais: os títulos escolhidos</i>	82
3.4.4. <i>Leitura dos jovens: leitura/livro mais marcante</i>	85
3.5. OS JOVENS E A MULTIMODALIDADE	91
4. CONCLUSÕES	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101
APÊNDICE	107

1. INTRODUÇÃO

Iniciei minha carreira como professora de Literatura ainda na graduação. Trabalhei e ainda trabalho com alunos de educação infantil, ensino fundamental I e II. Saber o que os alunos estavam lendo foi sempre uma curiosidade particular. Passei a dar aulas de inglês para adolescentes e, durante minhas aulas, notava que boa parte dos alunos sempre carregava um livro, geralmente um *best-seller*. Nos intervalos, passei a conversar sobre leitura com esses alunos. Chegou a um ponto em que eles vinham me procurar para contar sobre as experiências de leitura, sugerir livros e ainda se queixar de alguns títulos que precisavam ler para a escola. De fato, alguns reclamavam por ser algo obrigatório e até por não serem leitores ficcionais assíduos, porém, outros, devoradores de sagas, autores de *fanfictions*, falavam com propriedade sobre o porquê de não se interessarem por alguns dos livros literários propostos pela escola.

E foi assim, fruto de um interesse particular, em um primeiro momento, que passei a me questionar sobre as leituras ficcionais que esses adolescentes estavam (estão) fazendo; como chegam a esses livros? Como a escola lida com essas escolhas? Qual a influência que as tecnologias da informação têm nesse processo de leitura?

Essas foram algumas perguntas que puderam ser recolocadas a partir de minha seleção no Programa de Pós-Graduação em Letras no qual me engajei à linha de pesquisa Campo Literário e Formação de leitores. Foi, então, quando entrei em contato com estudos sobre letramento, que me pareceram um bom ponto de partida para estudar as práticas de leitura de meus alunos, que cheguei à elaboração do projeto de pesquisa que deu origem a este trabalho que pretende investigar a leitura ficcional realizada por estudantes de ensino médio. Para responder esses questionamentos, recorreremos à elaboração de questionários semiestruturados, que foram aplicados inicialmente a adolescentes de segundo ciclo do Ensino Fundamental II, em escolas públicas e privadas dos municípios de Paranavaí e Cornélio Procopio (ZAPPONE; NASCIMENTO; MELO, 2014), que gerou um artigo e o início desta pesquisa de mestrado. A partir do artigo, a pesquisa passou a ser desenvolvida e ampliada, até chegar a esta dissertação que apresenta

as práticas de leitura ficcional feitas por adolescentes de ensino médio da cidade de Paranaíba, com idades entre 14 e 18 anos, alunos de escolas públicas e particulares.

Embora se fale que os jovens não leem, meu contato com a realidade escolar evidenciava que havia muita leitura entre os jovens. Não era incomum que alguns deles lessem, em sala de aula, livros escondidos sob a carteira e cujos títulos se diferenciavam muitos das leituras selecionadas por professores e currículos. Assim, este projeto partiu da hipótese de que existem práticas de leitura de textos ficcionais muito correntes entre o público adolescente (ou escolar) sobre as quais pouco sabemos. Assim, o objetivo deste projeto de pesquisa foi descrever a complexidade de práticas cotidianas de letramento, especificamente, as práticas de letramento que têm como objeto textos de natureza ficcional, realizadas por adolescentes, bem como as percepções dos mesmos sobre as práticas escolares da escrita ficcional. Realizamos, então, um levantamento das práticas de leitura ficcional efetuadas por adolescentes em fase de escolarização secundária, especificamente de ensino médio. Muito se sabe sobre as práticas de letramento escolar. Existem muitos estudos que evidenciam o modo como a escola trabalha, bem como seu modelo de letramento, mas pouco se sabe sobre como é a visão do jovem em relação a essas leituras. Além disso, sobre as leituras anárquicas¹ que os jovens realizam, pouquíssimo sabemos. O letramento ficcional desses alunos não se restringe, evidentemente, ao que é proposto na instituição escolar. O letramento ficcional e o multimodal extrapolam os muros da escola.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa básica, cujo objetivo se encontra na ampliação do conhecimento sobre uma dada realidade, fato ou fenômeno, no caso específico desta pesquisa, o objetivo foi o de conhecer práticas de leitura de textos ficcionais efetivadas por adolescentes em fase escolar de nível secundário, particularmente, do ensino médio. O interesse em torno deste público se deu em virtude de eles representarem 23,27% de toda a população brasileira em fase de escolarização básica. Assim, se faz necessário pensar em estratégias para a expansão e universalização deste nível de ensino, fato que está muito distante de

¹ Termo utilizado nas Orientações Curriculares Nacionais ao se referirem às leituras que não são patrocinadas pela escola.

ser alcançado². Além disso, soma-se a esse dado o fato de o ensino médio ser um momento crucial da escolarização, sendo para alguns uma fase de transição para o ensino superior e, para outros, uma fase terminal da escolarização. Ao mesmo tempo, o levantamento sobre práticas de leitura ficcionais realizadas por adolescentes se torna um trabalho relevante porque tem como objetivo explicitar formas de consumo de bens culturais (livros, filmes, histórias, enfim, formas ficcionais) sobre os quais pouco sabemos e que, muitas vezes, passam despercebidas, por não se alinharem às leituras ou práticas de uso de textos de prestígio social e cultural. Assim, o trabalho segue o itinerário sugerido por Michel De Certeau que, em seu livro *A invenção do cotidiano* (1994), chama atenção para as “operações” levadas a cabo pelos consumidores de bens culturais aos quais se costuma designar o papel de consumidores passivos e dominados, quando, para o autor, eles, na verdade, criam procedimentos de interpretação e de usos dos bens culturais que revelam uma criatividade dispersa e dissidente em relação aos sistemas de consumo autorizados que atuam sobre eles como uma rede de vigilância:

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

[...] não se trata mais de precisar como a violência da ordem se transforma em tecnologia disciplinar, mas de exumar as formas sub-reptícias que são assumidas pela criatividade dispersa, tática e bricoladora dos grupos ou dos indivíduos presos agora nas redes da 'vigilância'. Esses modos de proceder e essas astúcias de consumidores compõem, no limite, a rede de uma antidisciplina que é o tema desse livro (DE CERTEAU, 1994, p. 41-2).

Ao procurar dar voz às práticas de leitura de textos ficcionais realizadas por adolescentes, este trabalho justifica-se pelo fato de o conhecimento dessas práticas poder fornecer bases para que se possa articular de modo mais efetivo uma

²Segundo dados do INEP, em 2015, houve 29.267.169 de alunos matriculados do ensino básico no Brasil, sendo que desse total, apenas 6.811.005 eram do ensino médio. O total de matrículas do ensino fundamental I e II somaram, no mesmo ano, 22.456.164, deixando evidente a imensa cisão entre os níveis fundamental e médio, já que neste último a queda das matrículas, em relação ao fundamental é de mais 70%. Fonte: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Censo Escolar. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>>. Acesso em 20 jun. de 2017.

aproximação entre o letramento social e o escolar dos estudantes do ensino médio. Ao mesmo tempo, cremos que a conhecimento de tais práticas podem ser objeto de estudo por parte de agentes escolares por permitirem um conhecimento mais efetivo sobre os públicos com os quais trabalham no cotidiano escolar, aspecto que pode contribuir vivamente para a proposição de novas metodologias de ensino bem como para a elaboração de currículos e diretrizes educacionais mais adequadas a este público.

Reconhecemos que há muito tempo a educação se constitui como um mecanismo, uma ferramenta de sustentação e reprodução dos elementos constituintes da sociedade capitalista. A partir da década de 1960, segundo especialistas, o Banco Mundial passou a financiar projetos educacionais em países subdesenvolvidos. Um dos objetivos seria promover a mão de obra qualificada para "sustentar e desenvolver os investimentos em infraestrutura que o Banco apoiava nesses países" (PRONKO, 2012, p.90). O enfoque na educação técnica ocorreu, principalmente, até a década de 1980.

Segundo estudos (LIMA, 2003; SGUISSARDI, 2000; LEHER, 1998; CORAGGIO, 2003; SIQUEIRA, 2004; KRUPPA, 2000 apud PRONKO, 2012), a partir da década de 1990, as relações entre o Banco Mundial e o governo brasileiro se aprofundaram, o que gerou grande impacto nos rumos das políticas educacionais brasileiras desde então. Nesse sentido, não só o Brasil, mas os países nos quais o Banco investia, passaram a realizar as "regras" desta instituição mundial, sendo seu grande objetivo, o crescimento econômico. Assim, a educação passou a ser vista não somente como uma importante fronteira econômica a ser explorada, mas também por sua funcionalidade aos grandes capitalistas em formar uma nova geração de trabalhadores que pudessem se adequar às demandas do mercado de trabalho.

Não apenas o Banco Mundial, mas a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização Mundial de Comércio (OMC) e a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) têm orientado as políticas educacionais nos países que reconhecem como periféricos, dentro dos limites do campo educacional e de suas possibilidades de alcance, evidentemente.

O Banco Mundial realizou um balanço, publicado no documento *Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda*, evidenciando as reformas

educacionais brasileiras das duas últimas décadas e traça novas orientações para que o governo siga os caminhos apontados pela regulação educacional, para que os resultados educacionais brasileiros nas avaliações internacionais, como o do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, na sigla em inglês)³ e as estatísticas de escolarização atinjam os padrões dos OCDE.

Todas essas políticas para a educação, tiveram e têm um forte impacto na compreensão leitora e matemática (com exames como SAEB, Prova Brasil/Provinha Brasil, IDEB, ENEM, Provão, ENADE, por exemplo), bem como a aquisição de materiais didáticos em larga escala a partir de iniciativas governamentais (como PNBE). No entanto, o último relatório do PISA, que "avalia o que alunos de 15 anos, no final da educação obrigatória, adquiriram em relação a conhecimentos e habilidades essenciais para a completa participação na sociedade moderna" (PISA, 2015, p. 18), evidenciou que o Brasil estagnou em algumas áreas, caiu em outras e, conseqüentemente, a queda de pontuação também refletiu uma queda do Brasil no ranking mundial: entre as 72 nações, o relatório mostrou o País na 63ª posição em ciências, na 59ª em leitura e na 66ª colocação em matemática. De acordo com os dados, os resultados dos estudantes em ciências e leitura são distribuídos em uma escala de sete níveis de proficiência (1b, 1a, 2, 3, 4, 5 e 6). No Brasil, em todas as áreas, mais da metade dos estudantes ficaram abaixo do nível 2. É importante destacar que a estagnação não ocorreu apenas a nível de Brasil, mas em diversos países. Poucos conseguiram avanços significativos, como Cingapura e Macau, que já possuem um histórico de alto rendimento, e alguns poucos que tiveram uma alavancada, apesar do histórico de baixo desempenho, como a Colômbia. Outro fato bastante relevante é que, entre os países que se destacaram no exame, há um contexto de valorização do professor bastante significativo, tanto do ponto de vista da carreira, da formação inicial e continuada, como dos critérios de seleção, algo que não acontece no Brasil.

A escola brasileira é o lugar onde essas políticas podem acontecer. No entanto, como já visto, existe uma dificuldade em alcançar os níveis tidos como "ideais". A escola brasileira trabalha com um modelo bastante específico de letramento. O autônomo, cuja escrita é vista como um produto de si mesmo, desvinculado de um contexto. Mesmo que exista a tentativa de desmitificar os usos

³O PISA avalia o que alunos de 15 anos, no final da educação obrigatória, adquiriram em relação a conhecimentos e habilidades essenciais para a completa participação na sociedade moderna. <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf> acesso em 28. 05. 2017

da leitura e da escrita, por conta das relações de poder, há um modelo de leitura e de escrita visto como superior, com prestígio na sociedade. Recai-se, aqui, ao que Brian Street chama de "mito do letramento", pois não é a escrita em si que tem poderes para fazer com que a pessoa que a utiliza ascenda econômica e socialmente, mas é a sociedade que, por valorizar essa escrita, cria mecanismos para segregar pessoas e grupos devido à escolarização.

Além do exposto, é muito comum os jornais noticiarem que os jovens brasileiros não leem. Muitos portais, blogs e jornais ressaltam a "falta do hábito da leitura" por parte dos jovens. Além disso, as campanhas de incentivo a leitura, promovem um tipo bastante específico de texto e leitura que, muitas vezes, não condiz com as reais práticas de leituras. Além disso, pesquisas como *Retratos da Leitura*⁴ evidenciam que os jovens têm, sim, praticado leitura, porém, este hábito entre adultos é que está rarefeito. Títulos como "falta do hábito de leitura nos jovens", "Por que o jovem brasileiro não lê?" , "Jovens, cada vez mais, distantes da leitura", "o hábito da leitura precisa ser resgatado" reverberam nos noticiários e, a partir disso, se constrói um discurso limitado de que os jovens, assim como os brasileiros, de um modo geral, não leem.

As pesquisas já realizadas sobre este tema são importantes para nortear o trabalho de modo que, para conhecê-las, realizamos uma pesquisa exploratória, nas principais bases de consulta, entre elas o banco de teses e dissertações da Capes e o banco de teses e dissertações da Universidade de São Paulo. Para tanto, utilizamos os seguintes descritores: "leitura ficcional", "literatura literária", "adolescentes", "ensino médio".

Entre essas pesquisas, destaco a de Gabriela Rodella de Oliveira que, em sua tese *As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências*, evidenciou que: há um forte apelo da cultura de massa presente nas escolhas de leituras dos adolescentes pesquisados, de todas as esferas sociais; que existe uma tensão nas leituras sugeridas pelas escola, tanto pelo tipo de vocabulário utilizado nos livros, quanto pela obrigatoriedade e prazo estabelecidos; que há uma desconsideração, por parte dos agentes escolares, das práticas de leituras

⁴A pesquisa *Retratos da Leitura* é realizada pelo Instituto Pró-Livro e objetiva traçar um perfil de hábitos de leitura dos brasileiros. Foram realizadas três edições nos anos de 2001, 2008, 2011 e 2015. Dados específicos sobre leitura no Brasil podem ser encontrados em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf>. Acesso em 28 de outubro de 2016.

realizadas fora do contexto escolar; e a influência do nível socioeconômico e de formação das famílias de origem dos estudantes quanto aos espaços e tempo disponíveis para as práticas de leitura. A tese salienta o modo como a escola interfere na formação do leitor literário e vislumbra caminhos para o ensino de leitura literária para os adolescentes de hoje.

A pesquisa de Oliveira (2013) assemelha-se a esta quanto ao *corpus*, entretanto, as principais teorias que abarcam este trabalho não foram utilizadas na tese, pois ela se fixou nas teorias da sociologia da leitura, da crítica literária e da História Cultural do Livro e da Leitura. Além disso, Oliveira também entrevistou alguns jovens e isso não será feito nesta dissertação.

Outra pesquisa relevante para a construção desta dissertação foi a de Samuel Ronobo Soares, *Letramento literário: Materiais didáticos e o ensino de Literatura*, que rastreou os modelos de letramento literário em materiais didáticos de 1ª e 8ª séries do ensino fundamental, do 3º ano do ensino médio, Cadernos de Resumos, páginas de internet e ficha de leitura. O trabalho de Soares se revela pertinente para esta pesquisa por descrever como os livros didáticos trazem a literatura e, conseqüentemente, como a escola vem "trabalhando" a leitura ficcional.

A dissertação de MeiHua Soares, *A literatura Marginal-periférica e a escola*, investigou o interesse, surgido em sala de aula, por determinados textos, assuntos e leituras em detrimento de outras; dessa forma, ajudará a entender melhor o porquê das escolhas dos jovens, pois, ainda que a pesquisa seja de um contexto social diferente, os resultados são semelhantes.

Embora o foco seja a Literatura Estrangeira, a dissertação *Entre instituições de ensino e mercado de consumo: a leitura de narrativas em língua inglesa por adolescentes brasileiros*, de Daiane da Silva Lourenço, também contribuiu para esta pesquisa, visto que, a maior parte das citações coletadas por meio dos questionários são obras de literatura estrangeira. A pesquisa *A leitura, o ensino de literatura e o livro didático: uma análise sobre a prática social* de Karina de Fátima Larocca Fracaro trata do texto literário visto em sala de aula a partir do livro didático de ensino médio em uma escola na cidade de Ponta Grossa, no Paraná. Ela faz um comparativo com os documentos oficiais e evidencia o modo como a literatura está fragmentada no livro didático. A leitura desta dissertação foi importante por evidenciar, mais uma vez, como o ensino de literatura na escola é problemático e não abarca o tipo de leitura literária proposta nas OCNEM.

A dissertação *Dos documentos oficiais à sala de aula: uma proposta para a leitura de fruição no ensino médio*, de Eliane Cristina Gonçalves Ramos, que parte da aplicação de questionários a um grupo de educadores de seis escolas, também contribuiu com esta pesquisa, pois evidenciou pontos acerca da leitura literária (em escolas do estado de São Paulo). Segundo a pesquisadora, no discurso dos educadores há ideias expressas em documentos oficiais e afirmados por estudiosos sobre a prática da leitura, mas que não se efetivam na prática. Ela também constatou que as atividades de leitura acontecem na escola, mas não há evidência de que sejam ações planejadas, rotineiras e sistematizadas.

Muito embora todos esses trabalhos tenham se voltado para o público adolescente, e para a questão da leitura literária/ficcional, o recorte proposto em minha pesquisa tem sua particularidade com relação ao método de trabalho, de natureza quali-quantitativa, e por estabelecer um paralelo entre as leituras ficcionais escolares, particularmente, da literatura canônica, e as leituras ficcionais não escolares.

As teorias que embasam este trabalho foram essenciais pra se compreender o fenômeno de leitura na contemporaneidade. Apoiando nos Novos Estudos do Letramento - *New Literacy Studies/NLS* (GEE, 1990; STREET, 1999, 2010, 2014) - foi possível utilizar um conjunto alternativo de conceitos teóricos que concebem o letramento como uma prática social.

Por se tratar de uma pesquisa sobre literatura, a(s) teoria(s) de letramento literário (ZAPPONE, 2008), ressignificado como letramento ficcional, são pertinentes à fundamentação teórica, pois é a partir delas que as leituras ficcionais feitas por adolescente serão observadas. Além das teorias do letramento, fazem-se conexos os conceitos de leitura literária (AGUIAR, 2000; HANSEN, 2005). Por conta da natureza deste trabalho e pela necessidade de reunir dados quantitativos e qualitativos na coleta e análise de dados, delineamos esta pesquisa básica, de campo, com o processo de coleta de dados, a partir de procedimentos mistos (quali-quantitativos), pois envolve dados numéricos ou estatísticos, bem como informações textuais. É importante ressaltar que os aspectos teóricos aqui desenvolvidos foram subsidiados por discussões realizadas junto ao Grupo de *Pesquisa Produção, Recepção e Circulação de Textos*, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Mirian Hisae Yaegashi Zappone, que trabalha aspectos tanto da produção de textos literários,

especificamente voltados para o público infantojuvenil, quanto aspectos de sua recepção, o que abarca questões de letramento e ensino.

A pesquisa foi desenvolvida em 4 escolas do município de Paranavaí, uma vez que resido nesta cidade e atuo em uma dessas escolas. Por conhecer professores que atuam nas outras, houve a possibilidade, mediante a solicitação prévia, de aplicação deste trabalho. Foram aplicados questionários nas seguintes escolas⁵: Escola Católica Privada; Escola Não-Católica Privada; Escola Estadual Pública; Escola Federal Pública. É sabido que nas duas escolas privadas, os alunos possuem realidade socioeconômica privilegiada, são adolescentes de classe média e classe média alta, cujos pais/familiares, em sua grande maioria têm ensino superior. A Escola Pública Estadual é uma escola de periferia, os alunos, em sua grande maioria, possuem realidade socioeconômica menos privilegiada. A maioria dos familiares trabalha em indústrias, comércio e campo. A Escola Pública Federal, que tem formação técnica integrada ao ensino médio, recebe alunos de diversas realidades socioeconômicas, visto que, para entrar na escola, passam por um processo seletivo. Vale destacar que 80% das vagas são para as diversas categorias de cotas, ou seja, a maioria entra por meio de cotas por ser estudante de escola pública, cota social e/ou racial. Assim, a maior parte dos alunos são de classe média baixa. Por opção e disponibilidade das escolas, os alunos das instituições privadas cursavam o 1º ano, enquanto nas públicas os alunos cursavam 2º e 3º ano (na Escola Pública Federal foi possível a aplicação, além do 3º ano em uma turma de 4º ano, do curso técnico de informática), ou seja, a pesquisa foi aplicada a estudantes de ensino médio, totalizando 126 questionários respondidos, dentre estas 80 de alunos de escolas públicas e 46 de escolas privadas.

Esta dissertação está organizada da seguinte forma: No capítulo *Letramento: considerações iniciais*, buscamos aprofundar os conceitos de letramento que nos serviram como ferramentas teóricas para análise dos dados gerados; procuramos trazer um conceito para o letramento ficcional e multimodal para abarcar as práticas de leitura que têm sido realizadas por adolescentes em contexto escolar e não escolar; buscou-se evidenciar as especificidades e os espaços do letramento autônomo e ideológico e como são as práticas sociais de leitura e escrita.

⁵Nomes fictícios

No capítulo *Adolescentes, leitura e leitura de textos ficcionais*, apresentamos como a pesquisa foi realizada. Além disso, temos as análises dos dados coletados, trazendo o perfil dos jovens, suas identidades, gênero e práticas culturais; a leitura de literatura na escola e os descompassos entre a escola e a sociedade e como é a relação desses jovens com o letramento ficcional e multimodal.

Por fim, na Conclusão, procuramos refletir sobre as práticas desses jovens, sobre o papel da escola na formação leitora e destacar algumas questões que podem ensejar reflexões tanto sobre os currículos escolares quanto sobre sua metodologia.

2. LETRAMENTO: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Diferentes áreas do conhecimento – história, antropologia, psicologia, pedagogia, linguística entre outras –, a partir de seus pressupostos teóricos e/ou metodológicos buscam compreender os inúmeros usos da escrita, bem como sua relação com a oralidade; seus usos em variados contextos sociais e a(s) consequência(s) desses usos, tanto coletivamente quanto individualmente. Houve, nas últimas décadas, a construção e consolidação de pesquisas sobre as culturas escritas e sobre como a escrita se configura dentro de determinados contextos sociais. Pesquisadores como Brian Street, James Paul Gee, David Barton, Mary Hamilton, Magda Soares, Angela Kleiman, Neiva Jung entre outros, com abordagens etnográficas e reconhecendo a base social do letramento, têm apontado para as reais práticas de letramento e ratificado como essas práticas influenciam o cotidiano e dado visibilidade aos indivíduos dentro de uma sociedade grafocêntrica. Muitas dessas pesquisas questionam o modelo dominante de letramento em detrimento a outras formas de apropriação e usos da leitura e escrita, e enfatizam que, antes de promover certos programas de intervenções em alfabetização, é necessário que se compreendam as práticas de letramento que são desenvolvidas diariamente em grupos e comunidades específicos (STREET, 1984).

Ao observar algumas restrições em teorias sobre o letramento, bem como a consequência de pesquisas antropológicas, Brian Street propôs um conjunto alternativo de conceitos teóricos juntamente com outros pesquisadores (GEE, 1990; BARTON et al, 1990; STREET; 1999) que passou a ser denominado *New Literacy Studies/NSL* (STREET, 1999). A partir dos Novos Estudos do Letramento, a compreensão dos processos de leitura e escrita expande-se ao relacioná-los às práticas sociais que se modificam com as transformações que vieram com a globalização, com a tecnologia e com a comunicação. Para Street (2003a, p.78)⁶, a concepção de letramento simboliza “um meio de focalizar as práticas sociais e concepções do ler e escrever”. Em sentido análogo, Kleiman (1995, p. 81) afirma ser o letramento o “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”, como, por exemplo fazer compras, participar de uma cerimônia

⁶Tradução livre de Street (2003a, p. 78). No original: *focusing upon social practices and conceptions of reading and writing*.

religiosa, assistir à televisão etc. Por essas práticas serem realizadas em contextos específicos para objetivos específicos, é evidente que o letramento não esteja restrito ao âmbito escolar, embora este seja um lugar privilegiado no qual ele acontece. Abarca, ainda, os usos e as práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.) numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Há, então, a tentativa de compreender a leitura e a escrita não apenas no âmbito linguístico, mas também no histórico, antropológico, cultural, levando em consideração os diversos locais em que os sujeitos interagem e, ainda, as relações de poder implicadas nesses usos. Vivenciamos diversas práticas sociais em que diversas ideologias e relações de poder atuam fortemente, principalmente se levarmos em consideração as especificidades das culturas locais, as questões de identidade e de minorias, além e das relações (nem sempre igualitárias e pacíficas) entre grupos sociais distintos.

Os estudos do letramento como prática social (KLEIMAN 1995; BARTON; HAMILTON, 2004; STREET, 1984;2014) focalizam a natureza social da leitura e da escrita e o caráter múltiplo das práticas letradas, valendo-se de perspectivas transculturais, ou seja, as práticas sociais são permeadas pela leitura e a escrita e não se dissociam do contexto social, econômico e cultural em que ocorrem. Street (2014, p. 13) elucida, a partir de pesquisas antropológicas, que existem múltiplos letramentos realizados em contextos reais, segundo ele, "nessa perspectiva, a relação entre língua escrita e língua oral difere segundo o contexto [...]. As condições sociais e materiais afetam (se é que não determinam) a significação de uma dada forma de comunicação" (STREET, 2014, p.17).

A fim de elucidar alguns conceitos, o quadro abaixo sintetiza as proposições de Barton e Hamilton⁷ (2004, p. 113) acerca do letramento como uma prática social:

- O letramento é melhor entendido como um conjunto de práticas sociais

⁷ Tradução livre de Barton e Hamilton (2004, p. 113). Na versão em língua espanhola: **La literacidad se comprende mejor como un conjunto de prácticas sociales que pueden ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos; / *Existen diferentes literacidades asociadas con diferentes ámbitos de la vida; / * Las prácticas letradas están modeladas por las instituciones sociales y las relaciones de poder, y algunas literacidades se vuelven más dominantes, visibles e influyentes que otras; / * Las prácticas letradas tienen un propósito y están insertas en objetivos sociales y prácticas culturales más amplios; / * La literacidad se halla situada históricamente; / * Las prácticas letradas cambian y las nuevas se adquieren, con frecuencia, por medio de procesos informales y de construcción de sentido.*

que podem ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos.

- Existem diferentes letramentos associados a diferentes âmbitos da vida.
- As práticas letradas são moldadas por instituições sociais e relações de poder, e alguns letramentos tornam-se mais dominantes, visíveis e influentes do que outros.
- As práticas de letramento têm um propósito e são incorporados em objetivos sociais e práticas culturais mais amplos.
- O letramento é situado historicamente.
- As práticas de letramento mudam e novas práticas são adquiridas, com frequência, através de processos informais de aprendizagem e de construção de sentido.

Fonte: BARTON e HAMILTON (2004, p. 113).

Com um estudo de caso em um vilarejo no Irã em 1970, Street (2003b, p.3) observou a existência de outros letramentos que não faziam (fazem) parte da "cultura letrada". Esses letramentos eram vistos pelas vozes dominantes como um letramento inferior, os habitantes eram vistos como "atrasados" e "iletrados". No entanto, ao observar com mais cautela, "o que parecia era que não apenas existia muito letramento acontecendo por ali, mas também existiam 'práticas' bastante diferentes associadas a ele" (STREET, 2003b, p.3). Nesse sentido, é importante destacar que existem muitos modos de uso da leitura e da escrita que não são observados, mas que acontecem cotidianamente, ainda que de forma velada e, na maioria das vezes, são vistos como inferiores ao modelo dominante de letramento. A leitura de textos ficcionais realizada por adolescentes fora do contexto escolar, quando não atende às convenções que se esperam, por exemplo, também é marginalizada. Em recente pesquisa, Gonçalves (2016) evidenciou que não há grandes diferenças entre os *best-sellers* lidos pelos adolescentes no quesito "qualidade" quando comparados aos livros "patrocinados" pela agência escolar. Segundo ela, as análises de sua pesquisa desconstroem "a afirmação de que são duas produções literárias distintas e, por isso, merecem receber proporção valorativa diferente" (GONÇALLES, 2016, sn).

Na próxima seção, traremos conceitos sobre alfabetização e sobre letramento como prática social, ou seja, sobre os usos sociais de leitura e escrita.

2.1. LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL

O termo letramento foi inicialmente usado com o objetivo de separar o impacto social da leitura e da escrita dos estudos da alfabetização, que priorizam as habilidades individuais no uso e na prática escrita (KLEIMAN, 1991). Embora não seja o objetivo aqui propor uma dicotomia entre os dois domínios, tampouco aprofundar as discussões sobre alfabetização, é importante evidenciar algumas diferenças entre os termos alfabetização e letramento. Para Magda Soares (1998), o termo alfabetização tem sido empregado com o sentido mais restritivo de ação de ensinar a ler e a escrever; o termo letramento, por sua vez, refere-se ao “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 1998, p. 47). A alfabetização, então, abarca a aquisição da escrita e da leitura enquanto aprendizagem de habilidades, ou seja, é apropriar-se de uma tecnologia que, conseqüentemente, empodera os sujeitos para participações em práticas sociais letradas. Ela fica no âmbito individual e está atrelada à instrução formal e, conseqüentemente, às práticas escolares.

É importante destacar que, segundo Tfouni (2010), há um mal-entendido em relação aos conceitos atribuídos à alfabetização, pois esta parece ser “algo que chega a um fim, e pode, portanto, ser descrita sob a forma de objetivos instrucionais” (TFOUNI, 2010, p. 16). As discussões em torno do tema, no âmbito escolar, têm colocado em confronto as expressões alfabetização e letramento não como uma mera disputa semântica, mas como posições diferentes na abordagem teórico-metodológica do ensino da língua.

A escrita, bem como a leitura, estão associadas, desde suas origens, ao jogo de dominação/poder e participação/exclusão dos sujeitos na sociedade de um modo geral. Nesse sentido, se pensarmos em uma sociedade que gira em torno da escrita é pertinente – e assim também é esperado – que as pessoas saibam usar as ferramentas necessárias para interpretar códigos, de modo que interajam nas práticas sociais cotidianas. Entretanto, é importante ressaltar que, ainda que haja um modelo dominante de letramento, ele não é o único. Street (2014) evidencia que os sujeitos “não são tábuas rasas à espera inaugural do letramento, como tantas campanhas parecem supor” (STREET, 2014, p.13), ou seja, convivemos com inúmeras práticas sociais com ideologias diferentes e relações de poder que atuam em determinadas condições, “especialmente se levarmos em consideração as

culturas locais, questões de identidade e as relações entre grupos sociais" (STREET, *idem*, p.9). Ainda que o letramento que um indivíduo possui não seja aquele dominante, hegemônico, ele existe e é importante que seja reconhecido, a fim de ser legitimado. Assim, pensar no letramento como uma prática social é olhar para os indivíduos em suas práticas sociais de usos da leitura e da escrita e entender suas especificidades. Segundo Tfouni (2010), o letramento diz respeito às práticas sociais dos sujeitos, ou seja, os usos que fazem da leitura e da escrita no meio em que vivem, portanto, em contextos específicos (TFOUNI, 2010, p.22).

O letramento, então, extrapola o mundo da escrita. Assim, o advento dos estudos de letramento se relaciona à tentativa de compreender as práticas do uso da leitura e escrita em seus variados contextos de uso. Dessa forma, o conceito de letramento diz respeito a um "conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em ambientes específicos para finalidades específicas" (KLEIMAN, 2004). Focaliza, também, os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por determinada sociedade. Além disso, os estudos sobre letramento procuram investigar, também, as consequências da ausência da escrita a nível individual, remetendo sempre ao social, isto é, "procurando, entre outras coisas, ver quais características da estrutura social têm relação com os fatos postos" (TFOUNI 2010, p. 22).

Há um modelo dominante de letramento que é visto como o ideal na sociedade e existem muitas campanhas de alfabetização cujo objetivo é levar um modelo específico de letramento para "analfabetos". Entretanto, segundo Street (2003), essas campanhas, que se autointitulam como "luz para a escuridão", apagam os letramentos que são realizados pelos indivíduos, alvos das campanhas, e a imposição de práticas dominantes de letramento as quais afastam muitas pessoas desses programas. Segundo ele, ainda que muitos desses sujeitos desejem efetivamente modificar suas práticas de letramento, a imposição de certo modelo em detrimento a outro marginaliza e nega a experiência local e, provavelmente, terminará por afastar até mesmo aqueles que inicialmente estiveram motivados (STREET, 2003b, p.4). Enquanto prática social, o letramento implica a participação ativa do indivíduo na sociedade, em uma perspectiva de igualdade social, em que grupos minoritários, geralmente discriminados por raça, sexo e condição social, também possam atuar. Isso requer, conseqüentemente, o desenvolvimento de valores vinculados aos interesses coletivos, como solidariedade, fraternidade,

consciência do compromisso social, reciprocidade. Eles estão relacionados às necessidades humanas e deveriam ser vistos como não subordinados aos valores econômicos.

2.1.1. Letramento ideológico e as práticas de leitura e escrita

É evidente que são necessárias mais que habilidades para resolver alguns dos problemas que os estudantes enfrentam nas atividades de leitura e escrita no ambiente escolar e outras muitas habilidades para a vida em sociedade. A fim de encontrar alternativas para as questões de ensino que envolvem principalmente a escrita, Street (1984) propõe um modelo ideológico, destacando que “todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura mas também das estruturas de poder numa sociedade” (KLEIMAN, 1995, p. 38). Propõe que letramento constitui uma prática de cunho social e não meramente uma habilidade técnica neutra. Jung (2003) complementa a ideia afirmando que:

[...] o modelo ideológico propõe observar o processo de socialização das pessoas na construção de significado pelos participantes. Além disso, esse modelo está interessado nas instituições sociais gerais e não apenas nas educacionais, como se observa no modelo autônomo (JUNG, 2003, p. 60).

O modelo ideológico de letramento prevê, portanto, a consideração das relações de interação social entre indivíduos e sua participação ativa em um mundo de sociedades e culturas variadas e distintas como é o nosso mundo contemporâneo. Ou seja, as práticas letradas são formadas a partir da cultura, da história e dos discursos. Segundo Street (2001), este modelo⁸:

[...] oferece uma visão mais sensível às diferenças culturais de práticas de letramento, como elas variam de um contexto para outro (...) o letramento é uma prática social e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; que está sempre incorporado em princípios epistemológicos socialmente construídos. Trata-se de conhecimento: as maneiras pelas quais as pessoas abordam a leitura e a escrita são enraizadas em concepções de conhecimento, identidade, ser (STREET, 2001, p.7).

⁸tradução livre de Street (2001, p.7). No original: *offers a more culturally sensitive view of literacy practices as they vary from one context to another (...) literacy is a social practice, not simply a technical and neutral skill; tha it is always embedded in socially contructed epistemological principles. It is about knowledge: the ways in wich people address reading and writing are themselves rooted in conceptions of knowledge, identity, being.*

Assim, os letramentos dos sujeitos serão dependentes desses contextos nos quais as relações de poder exercem papel predominante. Um indivíduo cumpre diferentes funções na sociedade e, em cada uma, faz determinados usos da linguagem, constituindo-se nos seus letramentos (STREET, 1984).

Corroborando a argumentação do letramento como uma prática social, o letramento ideológico evidencia que há uma variação nos usos da leitura e da escrita um contexto a outro. Esse modelo compreende letramento como uma prática social e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra. Segundo Street (2003a, p.78)⁹, o modo como as pessoas se relacionam com a leitura e a escrita está 'enraizado' na representação que os indivíduos possuem sobre o conhecimento. Por essa razão, o letramento não pode, como pressupõe o modelo autônomo, ser 'dado' aos sujeitos; ele será, conforme demonstram pesquisas etnográficas mais recentes, reformulado e reapropriado diferentemente de acordo com o contexto em que estiver inserido e de acordo com a identidade dos sujeitos membros de uma comunidade. Segundo Jung (2003), "as práticas de letramento são aspectos da cultura e das estruturas de poder" (JUNG 2003, p. 59-60), ou seja, é possível, então, a partir do modelo ideológico, observar os processos de socialização dos sujeitos ao construírem significados.

A partir de uma perspectiva ideológica, para Street (2003a), o termo letramento mostra-se 'problemático' (STREET, 2003a, p. 78) enquanto unidade ou objeto de estudo, uma vez que esse termo está carregado de pressuposições ideológicas e políticas. Por essa razão, teóricos dos NLS elaboraram os conceitos de evento de letramento, este originado de trabalhos de Heath (1982 apud STREET, 2003b, p. 7).

A prática de letramento é mais abrangente do que o evento de letramento, abarcando-o; é definida como uma concepção cultural mais ampla de formas de pensar e realizar a leitura e a escrita em contextos culturais (STREET, 2003, p. 79). Barton e Hamilton (2004) dizem que são práticas culturais de uso da língua escrita, ou seja, são processos sociais capazes de conectar pessoas entre si por meio de conhecimentos compartilhados permeados por ideologias e identidades sociais (BARTON & HAMILTON, 2004, p. 112). Assim, as práticas de letramento são modos culturais gerais nos quais se utiliza a escrita. São abstratas e inferidas a partir de eventos de letramento. Nessa linha de pensamento, Jung (2003) endossa que "as

⁹ No original (STREET, 2003a, p.78): *It is not valid to suggest that "literacy" can be "given" neutrally and then its "social" effects only experienced afterwards*

práticas de letramento (no plural) seriam social e culturalmente determinadas [...]. Assim, elas são aspectos da cultura e das estruturas de poder" (JUNG, 2003, p.59-60).

Eventos de letramento (HEATH, 1982 e BARTON; HAMILTON, 1998, apud STREET, 2003a, p. 78) têm sido definidos como qualquer ocasião em que a escrita desempenha papel fundamental nos processos interativos e interpretativos entre os participantes, bem como atividades em que o letramento tem uma função passível de ser observada. O termo foi utilizado a partir de estudo de Heath (1982) no qual a pesquisadora investigou o fenômeno do letramento, buscando conhecer o caminho de aprendizagem dos modelos culturais da leitura e da escrita de crianças norte-americanas. A pesquisadora definiu evento de letramento como "qualquer ocasião em que um texto escrito faça parte da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos" (HEATH, 1982, apud STREET, 2003b, p.7). Brian Street corrobora tal conceito, evidenciando que se trata de um evento de letramento quando "conseguimos observar um evento que envolva a leitura e/ou a escrita, e do qual podemos começar a determinar as características" (STREET, 2003b, p.7). Kleiman (1995) pontua que os eventos são "situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido a situação" (KLEIMAN, 1995, p. 40). É possível dizer, então, que um evento de letramento é passível de ser observável, pois é o uso do letramento na vida social. O evento de letramento tem sempre na base práticas de letramento, pois todos os eventos são construídos a partir de concepções culturais, sociais e históricas. Como pano de fundo, são inerentes ao modelo ideológico de letramento o contexto social e as dimensões culturais e ideológicas que o constituem. Para exemplificar esses eventos de letramento, podemos citar um jovem lendo um *best-seller*, ou ainda um senhor fazendo compras semanais em um supermercado, pois ambos são eventos observáveis que envolvem o uso da escrita.

É pertinente afirmar, então, que os estudos de letramento abarcam práticas cotidianas que envolvem atividades de leitura e escrita e, dessa forma, a leitura literária se insere nesse contexto, pois, conforme Zappone (2008) usam a escrita literária em contextos específicos com objetivos específicos. Além disso, é possível afirmar que as práticas de leitura literária e ficcional são plurais e podem pressupor diversos objetivos. Ainda nesse sentido, Rojo (2009) aponta para os diversos espaços onde é possível encontrar práticas de letramento e, consequentemente, letramento literário/ficcional: "práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados,

são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos” (ROJO, 2009, p. 99).

A partir das explanações feitas acerca do letramento, esse conceito se faz pertinente nos estudos literários e nos usos ficcionais da linguagem, visto que usam a escrita em contextos específicos para finalidades específicas. Existem diferentes formas de escrita e leitura e, evidentemente, a literária é uma delas. Dessa forma, o conceito de letramento se revela bastante fecundo para os estudos literários, uma vez que o campo dos estudos literários abarca, indubitavelmente, práticas de letramento, tanto na esfera da produção quanto da recepção de textos. Ao mesmo tempo, é preciso que se façam as delimitações específicas relacionadas ao emprego do termo letramento em relação à leitura e à escrita da literatura.

A partir da interação entre linguagens (híbridas), os sujeitos (re)descobrem os sentidos que envolvem as situações comunicativas. Nesse contexto, os modos como os textos ficcionais se organizam, em sua dimensão verbal e não verbal, possibilitam a ativação cognitiva dos sujeitos, o que implica na relevância dos estudos multimodais. Com a multiplicidade (de textos, linguagens e culturas) existente na contemporaneidade, é cada vez mais relevante (re)pensar estratégias de ensino que viabilizem o contato do aluno com os textos ficcionais, e recursos tecnológicos que fazem parte do seu cotidiano.

Para abarcar todas as práticas que envolvem a leitura e a escrita ficcional, será usado aqui o termo "letramento ficcional", visto que ele abrange tanto as leituras literárias feitas em âmbito escolar quanto as leituras de escolha pessoal (aquelas nomeadas pelas OCNEM de 'anárquicas'), e, além dessas leituras, compreende também a apreciação de novelas, séries televisivas, filmes, escrita ficcional em redes sociais, como poesia viral e *fanfics*. Enfim, todos os textos que utilizam a escrita e leitura ficcional em sua estrutura, ou seja, quando é possível lê-la ou vê-la como sendo o resultado de um ato de fingir. As especificidades da leitura literária escolar, a qual se alinha ao conceito de letramento autônomo, bem como o conceito de letramento ficcional e letramento literário serão vistos nas próximas seções.

2.1.2. Letramento autônomo, escola e ensino de literatura

A partir das observações feitas no Irã, Street (1984) desenvolveu um estudo em que conceitua dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. O primeiro funciona com base na suposição de que em si mesmo o letramento, de forma autônoma, terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas. Entretanto, disfarça as suposições culturais e ideológicas sobre as quais se baseia, enquanto o ideológico oferece uma visão com maior sensibilidade cultural às práticas de letramento, na medida em que elas variam de um contexto para outro. Assim, o modelo autônomo de letramento acaba se revelando um padrão reducionista, concebendo a escrita como um produto completo em si mesmo, desvinculada de um contexto. Kleiman (1995) esclarece que a característica autônoma do modelo de letramento é comumente apresentada pela escola; isso porque o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade (KLEIMAN, 1995, p. 22). A partir de sua teoria sobre o modelo autônomo, que foi reafirmada no livro *Literacy and Development - Ethnographic Perspectives*, Brian Street elucida que o modelo autônomo¹⁰ de letramento

funciona a partir do pressuposto de que o letramento em si mesmo – de forma autônoma – terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas. O modelo, no entanto, disfarça os pressupostos culturais e ideológicos que lhe estão subjacentes e que podem, então, ser apresentados como se eles fossem neutros e universais (STREET, 2001, p. 7).

O letramento autônomo abarca um modelo de letramento que desconsidera o contexto social, pois está focado no ensino de aquisição de habilidades e baseado em noções de neutralidade e universalidade do conhecimento a ser transmitido. Segundo esse modelo, baseado em uma visão de padrão, o letramento, por si mesmo, ou seja, autonomamente, é capaz de produzir efeitos sobre práticas cognitivas e sociais, sendo dispensável a consideração das condições sociais, culturais e econômicas inerentes à vida social.

¹⁰tradução livre de Street (2001, p.7). No original: works from the assumption that literacy in itself - autonomously - will have effects on other social and cognitive practices. The model, however, disguises the cultural and ideological assumptions that underpin it and that can then be presented as though they are neutral and universal.

Mesmo em meio a tantos usos de diversos tipos de letramento praticados pelos indivíduos, o letramento associado à escola é definidor, tanto para firmar um padrão quanto para marginalizar outros usos da leitura e da escrita. Tanto na escola quanto na vida social, há o que Street (2014) chama de pedagogização do letramento, ou seja, há uma objetificação da língua, onde as vozes do letramento dominante ecoam para além dos muros da escola. Street (idem) evidencia essa objetificação de modo a entender como os discursos do letramento autônomo ecoam na sociedade bem como têm relação direta com a pedagogização do letramento. Segundo ele, a construção e a interiorização do modelo autônomo alcançam sucesso, porque há um distanciamento entre a língua e os sujeitos, ou seja, a língua é tratada como algo divino e, conseqüentemente, há certo distanciamento dos usuários, pois "os processos sociais de leitura e escrita são referenciados e lexicalizados dentro de uma voz pedagógica como se fossem competências independentes e neutras". Logo, vista assim, a língua estaria destituída de significação ideológica e não estaria sujeita a essas relações de poder que permeiam a esfera social na qual os indivíduos se situam. Além disso, é evidente o *status* que se confere à escrita em comparação ao discurso oral, como se o primeiro fosse "intrinsecamente superior e, portanto, como se aqueles que o adquirissem também se tornassem superiores". Além do exposto, Street (2014) observa que, dentro de sala de aula, a língua é vista como se fosse algo externo tanto para os alunos quanto para os próprios professores, como se ela, a língua, tivesse qualidades autônomas, não sociais. O autor descreve que a "rotulação do espaço (escolar)" e os "procedimentos (escolares)" contribuem para a construção e interiorização da voz pedagogizante na escola. Para ele, a institucionalização de um modelo de letramento acontece não apenas pelos usos específicos que se faz dele dentro do ambiente escolar, mas ainda pelo próprio espaço físico, "que é separado do espaço "cotidiano" para fins de ensino e aprendizagem" (STREET, 2014, p. 130). Vale ressaltar que, se ambientes específicos exigem letramentos específicos, é natural que o letramento escolar adquira esta configuração. O problema está em apagar os outros letramentos advindos do meio social em que os indivíduos interagem e colocar um modelo como superior aos outros. A superioridade do letramento escolar é tamanha que, fora da escola, a voz pedagogizante do letramento ecoa e é interiorizado pela sociedade.

A influência do modelo autônomo de letramento sobre o modo como a sociedade trata as práticas de letramento fica evidente até mesmo nas normativas governamentais para o ensino básico, ou seja, tal concepção de letramento permeia as políticas públicas de ensino. Exemplo a ser observado são as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEM)¹¹, de 1999, documento que apresenta complementações aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), publicados em 2006: nelas observam-se não apenas a hierarquização de tipos de textos, mas também o modo de leitura proposto para os estudantes que se alinha, claramente, a uma leitura que tem como ponto de partida as práticas da cultura letrada.

Apoiando-se enfaticamente no Art. 35, inciso III da LDBEN no. 9.394/96, que preconiza que um dos objetivos do ensino médio é o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”, o texto das OCNEM tem como meta construir uma perspectiva do ensino de literatura pautada em uma tradição humanista que entende a literatura como arte que pode levar à humanização dos sujeitos. Neste sentido, o documento opõe-se ao conceito dos usos sociais e da valorização da cultura dos estudantes presentes nos PCNEM, e propõe que os textos literários a serem estudados sejam apenas os textos canônicos que se opõem, diametralmente, aos textos da cultura de massa:

Ao se tratar das orientações curriculares para o ensino da literatura, consideram-se, portanto, em primeiro plano, as criações poéticas, dramáticas e ficcionais da **cultura letrada**. Tal primazia visa a garantir a democratização de uma esfera de produção cultural pouco ou menos acessível aos leitores, sobretudo da escola pública, fora do ambiente escolar. (BRASIL, OCNEM, 2002, p.55-6, grifamos)

[...] sem dúvida, muitos deles [textos da cultura popular] têm importância das mais acentuadas, seja por transgredir, por denunciar, enfim, por serem significativos dentro de determinado contexto, mas isso ainda é insuficiente se eles não tiverem suporte em si mesmos, ou seja, se não revelarem qualidade estética. [...] Qualquer texto escrito, seja ele popular ou erudito, seja expressão de grupos majoritários ou de minorias, contenha denúncias ou reafirme o *status quo*, **deve passar pelo mesmo crivo que se utiliza para os escritos canônicos**. (BRASIL, OCNEM, 2002, p.55-6, grifamos)

¹¹Os documentos aqui analisados restringem-se ao nível secundário de escolarização, particularmente, ao ensino médio, uma vez que nossos estudos sobre letramento e literatura concentram-se neste nível de ensino.

Utilizar o mesmo parâmetro de distinção artística para produções culturais distintas histórica, estilística e semioticamente parece não ser uma forma muito clara de estabelecer um programa de literatura para a escola. Até mesmo porque, dentro da própria historiografia e crítica literárias, não há consenso sobre quais sejam os aspectos que definem a artisticidade dos textos. Nesse sentido, embora não aponte os caminhos para a definição do que é canônico, o documento enfatiza que a escola não é lugar para se estudar textos da cultura de massa (o rap, a letra de música, o cordel, a HQ). O pressuposto subjacente a este posicionamento parece ser aquele já criticado por De Certeau (1994) de que há clivagens culturais que alinham grupos sociais economicamente desfavorecidos com produções culturais de massa e grupos sociais favorecidos com a cultura elevada. Nesse sentido, a função da escola seria a de patrocinar uma 'elevação' cultural dos estudantes quando, nas propostas dos PCNEM, o que se pretendia era exatamente compreender como diferentes manifestações culturais funcionam. Assim, um dos problemas das OCNEM é exatamente não problematizar a questão do valor estético, evidenciando seu caráter histórico e social enquanto construção pautada em valores dominantes.

O documento se constitui, praticamente, em um diálogo com os PCNEM no qual se criticam os problemas deste último ao qual são sugeridas outras posturas. Um dos aspectos criticados é a ênfase dos PCNEM à fruição estética. Para os autores das OCNEM, o conceito de fruição presente naquele documento confunde-se com 'diversão'. A esta acepção, propõem um conceito de fruição atrelado à teoria literária, segundo a qual fruir refere-se à apropriação que o leitor faz do texto literário, concomitante à sua participação na construção do texto, ou seja, o leitor precisa colocar-se como o leitor intratextual imaginado pelo autor a fim de realizar uma leitura adequada do texto. Nesse sentido, esta noção de fruição se aproxima dos pressupostos da Estética da Recepção na qual o leitor não é um leitor em formação, mas um leitor ideal. Logo, verifica-se que o conceito de leitura pressuposto nas OCNEM é bastante complexo para um nível de escolaridade que ainda é básico.

Outro aspecto enfatizado nas Orientações Curriculares e que evidencia seu alinhamento ao modelo autônomo de letramento diz respeito ao modo de abordagem dos textos, ou seja, ao modo de leitura proposto no documento. Seus autores criticam os PCNEM por proporem uma abordagem que emoldura o texto em

seu tempo de produção, compreendendo sua inserção estética particular. Creem que tal inserção leva a escola a uma prática considerada por eles inadequada: “estudar a história da literatura com seus representantes mais ilustres, e identificar as características da escola literária” (BRASIL, OCNEM, 2002, p. 58). Ora, para que possa ler literariamente um texto, é preciso, como propõe Hansen (2005), que o leitor compreenda os artifícios de ficção nele utilizados, o que pressupõe levar em conta que existe um intervalo temporal entre leitor e texto, de modo que as convenções da escrita presentes no texto precisam ser indicadas, estudadas pelo leitor a fim de que ele possa reconstituir o passado do texto. Nesse sentido, o trabalho do professor se torna fundamental para que o aluno acesse os elementos que reconstituem este passado. Para Hansen (2005), o conhecimento dos gêneros e dos estilos de construção estética dos diversos períodos são elementos que permitem ao leitor esta compreensão do passado do texto e permitem que se efetive a leitura literária, ainda que esta seja sempre incompleta e parcial:

Para que uma leitura se especifique como leitura literária, é consensual que o leitor deva ser capaz de ocupar a posição semiótica do destinatário do texto, refazendo os processos autorais de invenção que produzem o efeito de fingimento. Idealmente, o leitor deve coincidir com o destinatário para receber a informação de modo adequado. Essa coincidência é prescrita pelos modelos dos gêneros e pelos estilos que funcionam como reguladores sociais da recepção, compondo destinatários específicos dotados de competências diversificadas: mas a coincidência é apenas teórica, quando observamos o intervalo temporal e semântico existente entre destinatário e leitor. Assim, a leitura literária é uma poética parcial ou uma produção assimétrica de sentido. (HANSEN, 2005, p.19-20)

Como se nota, sem o conhecimento dos estilos de época, das estruturas e marcas constitutivas dos diversos gêneros literários e mesmo sem uma contextualização adequada de obras e autores (aspectos que são criticados no modo de abordagem proposto pelos PCNEM), a leitura literária, aquela que pode levar à fruição (entendida como ato de se sentir-se co-autor do texto), não tem como se concretizar. Nota-se, portanto, que, embora proponha a leitura literária, as OCNEM criticam os aspectos desta leitura que parecem bastante coerentes na proposta dos PCNEM. O caminho por elas apontado para que se alcance tal leitura é explicitado a partir do letramento literário (uma noção pouco precisa no documento), entendido apenas como o contato direto do aluno com o texto. Com relação a este aspecto, pode-se perceber um alinhamento muito direto ao modelo autônomo de letramento, uma vez que ao supor que a compreensão do texto seja

possível apenas pelo contato direto com o texto, pressupõe uma crença na autonomia do texto, como se ele pudesse significar por si só, por sua construção linguística. Para os elaboradores do documento, o problema da leitura de textos literários na escola está na escolha dos textos e também no fato de os estudantes não os lerem, efetivamente. Para eles, o contato efetivo com texto, por si só, levaria ao estranhamento e à fruição estética, como se a simples decodificação do texto pudesse promover uma completa compreensão e fazer com que o estudante se colocasse como o destinatário inicial imaginado pelo autor. Este posicionamento parece ignorar, totalmente, o fato de que a leitura literária, como se mostrou anteriormente, é uma prática altamente especializada que requer inúmeras mediações, sobretudo quando se trata de estudantes em fase de formação enquanto leitores. O conceito de letramento literário presente no documento deixa bem clara tal postura e alinhamento ao modelo autônomo de letramento:

Por isso, faz-se necessário e urgente o letramento literário: empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária. Estamos entendendo por experiência literária o contato efetivo com o texto. Só assim será possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum da linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética. (BRASIL, OCNEM, 2002, p. 55)

A proposta das OCNEM, ao negar o pressuposto bakhtiniano dos usos sociais da linguagem e ao creditar um valor estético diferenciado e uma função humanista para a literatura alinha-se a uma abordagem que vê no ensino de literatura o poder de transformar os alunos em indivíduos críticos (no sentido ideológico), cuja sensibilidade seria aprimorada pelo contato com a verdadeira arte. É o que se nota quando, ao referir-se às funções da literatura na escola, as OCNEM fazem menção ao “aprimoramento do educando como pessoa humana” e à sua “formação ética” e ao desenvolvimento do “pensamento crítico”. Segundo Hansen (2005), são esses mesmos objetivos que orientam os muitos programas de leitura em escolas brasileiras:

O exame de alguns estudos sobre leitura escolar de ficção [...] poderia evidenciar que os programas atuais de ensino de literatura da escola pública são orientados crítica, estética e politicamente por noções católicas, liberais ou marxistas, que definem a finalidade da leitura de ficção pelos alunos da escola secundária como aprimoramento da sensibilidade, formação moral do caráter, conscientização de problemas sociais, reflexão, resistência,

desautomatização do hábito, crítica da sociedade administrada, politização, etc, herdadas dos séculos XVIII e XIX pelas vanguardas históricas e tematizadas até pelo menos os anos 1980 pela literatura modernista e moderna. (HANSEN, 2005, p. 41)

Evidentemente, algumas dessas noções são belas e, se possíveis na escola brasileira contemporânea, trariam muitos ganhos. No entanto, a realidade de escolas lotadas, dos cursos noturnos, das péssimas condições materiais das salas de aula, da diminuição da carga horária de língua portuguesa, do baixo investimento em educação, tudo isso se impõe perversamente, de modo que o autor é levado a concluir sobre a ineficácia desses ideais tanto no Brasil quanto na França de onde tais modelos nos chegaram:

A desimportância e a desqualificação objetivas do seu valor-de-uso formador [da leitura literária], no velho sentido católico-burguês-liberal do século XIX, e do seu valor crítico, no sentido marxista, confirmam o que foi explicitado por Iser nos anos 1970, e o que Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard demonstraram para a leitura literária da escola francesa: há muito a literatura não é mais o instrumento de formação, como foi na Europa do século XIX, quando a leitura dos clássicos da língua e da nacionalidade substituiu a teologia na educação adaptada à construção dos estados nacionais burgueses, função que ela teve por aqui [Brasil] até os anos 1960. (HANSEN, 2005, p.43)

O autor não deixa de marcar, ainda, que “no cotidiano das salas de aula essas belas noções estão arquivadas pelo movimento objetivo do capital, que produz a precariedade da escola pública, reproduzindo a exploração de classe (IDEM, p. 42).” As reflexões de Hansen permitem olhar, portanto, as normativas governamentais sob outro prisma: em sua relação com a realidade das escolas. Obviamente, seria muito alentador se pudéssemos atribuir à literatura e a seu ensino um lugar tão privilegiado no contexto escolar e, mais ainda, se as práticas efetivas de leitura dela feitas patrocinassem um leitor politizado, crítico, humano. Entretanto, por mais que a LDBEN nº. 9.394/96 insista que o ensino médio pode ser terminal ou permitir o prosseguimento dos estudos, é preciso considerar que, para muitos, ele não é nem terminal e nem permite o prosseguimento de estudos, já que poucos conseguirão chegar ao ensino superior¹². Desse modo, sejam as diretrizes, os

¹² Em 2012, último ano em que o site do INEP apresentou números absolutos (frequência) dos alunos matriculados (8.376.852) e concluintes (1.877.960) do ensino médio, apenas 22,4% dos matriculados concluíam este nível de ensino. Para os anos de 2013 a 2016, o site não apresenta o número de concluintes. Entretanto, a julgar pelo próprio número de salas de primeira série (sempre muito superior) e de terceiras séries que observamos em escolas nas quais desenvolvemos projetos (PIBID, estágio curricular supervisionado), os percentuais não devem ser diferentes daquele de 2012.

parâmetros ou as orientações governamentais, tais normativas parecem esbarrar em problemas maiores, que extrapolam o âmbito mais estrito dos limites dos conteúdos de literatura (o que ensinar, como ensinar, para que ensinar) que precisam ser pensados sob a ótica da realidade escolar, ou seja é preciso repensar o papel da literatura na contemporaneidade.

Ao observar as orientações governamentais com relação ao ensino da literatura, nota-se um descompasso entre os textos considerados ideais pelos documentos oficiais, o tipo de leitura que a escola procura ensinar e práticas de leitura ficcional reais que tem sido realizadas por jovens em idade escolar fora dos muros da escola (e dentro, ainda que de forma velada). Segundo Oliveira (2011), as aulas de literatura vistas na escola são aulas de História da Literatura e, desse modo, não se pode esperar um leitor crítico com esses moldes de ensino. Ainda segundo a autora, "a simples indicação de leitura de uma obra, seguida da avaliação dessa leitura realizada por meio de um trabalho ou de uma "prova do livro", não garantem a leitura de um romance pelos alunos." (OLIVEIRA, 2011, p.360). Além dessas questões, a identificação dos alunos como não-leitores e a exclusão dos livros por eles lidos das discussões em sala de aula certamente não ajudam os adolescentes em seu percurso de formação como leitores literários críticos.

Esse contexto aponta para o fato de que seus letramentos sociais não têm sido ressignificados e reconhecidos pela escola. Petermann e Dalla Vecchia (2014) discutem como o modelo autônomo de letramento está impregnado em campanhas de incentivo à leitura e mostram como o livro é legitimado como único portador textual de ficção. Segundo eles,

essas campanhas se embasam no modelo autônomo de letramento, pois consideram o domínio da escrita como essencial para 'ser mais', 'para obter status', evidenciando a marginalização daqueles que não estão inseridos nessa cultura. Além disso, é evidente a cultura escrita, representada pelo livro, como 'única via' humanizadora (DALLA VECCHIA e PETERMANN, 2014, s/n).

Como se pode notar, particularmente em relação ao ensino de literatura, tanto os documentos governamentais quanto as práticas de leitura literária, organizadas no nível médio de ensino, estão permeados por uma concepção autônoma de letramento que hierarquiza textos e preconiza um só modelo de leitura. Alinhando-se à cultura letrada, tal modelo de leitura está diretamente associado à

crítica e à historiografia literária, e a seleção de textos, à cultura dominante que pressupõe apenas a leitura do cânone. Muito embora haja legitimidade neste repertório e neste modelo de leitura, cremos que eles não podem ser exclusivos, sob a pena de marginalizarem outros letramentos e outras culturas sobretudo na escola contemporânea, marcadamente construída sob o símbolo da heterogeneidade.

A seguir, serão apresentados os conceitos de letramento ficcional e literário que norteiam esta pesquisa.

2.2. LETRAMENTO LITERÁRIO E LETRAMENTO FICCIONAL

Por aplicar-se a todos os usos da escrita, entre elas a dos textos literários, o conceito de letramento se faz pertinente em relação à leitura de textos literários e de textos ficcionais em geral. Entretanto, ao considerar diferentes contextos e situações do uso da escrita, os estudos de letramento permitem focalizar diferentes formas de escrita e de leitura, sendo a literária apenas uma delas. Dessa forma, cremos que o conceito de letramento se revela bastante pertinente para a compreensão das práticas de leitura realizadas em torno tanto dos textos literários, em contexto escolar e fora dele, quanto como da leitura de outros textos de natureza ficcional praticados no contexto atual, sobretudo por jovens e adolescentes e que abarcam multimodalidades.

Para pensarmos nos conceitos de letramento literário e letramento ficcional, como se propõe nesta seção, creio ser preciso realizar uma pequena genealogia desses termos. Em 2008, em artigo intitulado “Modelos de letramento literário e ensino de literatura: problemas e perspectivas”, Zappone utilizou-se das teorias de letramento propostas por Street (1994), sobretudo das concepções de modelo autônomo e ideológico, a fim de aplicar os conceitos de letramento aos estudos literários, particularmente, à compreensão dos modos como a leitura de textos literários era (é) proposta pela escola. A compreensão da autora era de que o termo ‘letramento literário’ poderia abarcar tanto as práticas de leitura de textos literários quanto de outros textos ficcionais, de valorações culturais diferentes na cultura letrada e também os textos ficcionais produzidos em sistemas semióticos diferentes do verbal. Dessa forma, o conceito da autora abrangia todas as práticas sociais de uso de textos ficcionais, independentemente de sua valoração cultural e da natureza semiótica de sua composição.

Antes, porém, em 2003, a coletânea de textos organizada por Paiva et al. (2007) e intitulada “Literatura e Letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro” apresentava alguns textos nos quais autores, entre eles Rangel (2007), Zilberman (2007), e Paulino (2008), tematizavam a questão tanto do ‘letramento literário’ quanto da ‘leitura literária’. Em 2006, Rildo Cosson publica o texto “Letramento literário: teoria e prática” no qual, da mesma forma que os autores da coletânea anterior, não faz menção a teorias de letramento, mas se apropria do termo, relacionando-o especificamente com as práticas de leitura escolares de textos literários. Desse modo, o sintagma ‘letramento literário’ passou a circular socialmente, associado, especificamente, às práticas de uso de textos literários realizados no espaço escolar.

No caso deste trabalho, como se viu na seção sobre conceito de letramento, ele se refere aos usos múltiplos e heterogêneos da escrita, demarcadas por contextos sociais e objetivos também variados, portanto, trata-se de um conceito amplo que, ao ser adjetivado com o qualificativo ‘literário’, sofre uma restrição do tipo de escrita a que se está referindo. No caso do ‘letramento literário’, portanto, o que se está conceituando são as práticas de uso de textos literários, ou seja, tanto a produção quanto a recepção de textos da tradição literária valorizados na cultura letrada, já que o termo ‘literário’ traz consigo as acepções de literatura previamente estabelecidas pela cultura letrada erudita, relacionadas às escritas de valoração artística, de natureza verbal.

Evidentemente, os usos dos textos literários didatizados acontecem mais frequentemente na escola, muito embora seja possível que seu uso seja feito também em situações não escolares, como por exemplo, uma secretária que lê Clarice Lispector no trabalho ou um biólogo que leia Eça de Queiroz ou mesmo um bancário que leia Lima Barreto. Como leem tais textos? Como se apropriam deles? Essas questões se relacionam diretamente ao que chamamos aqui de letramento literário, ou seja, as práticas de uso de textos literários, mesmo que tais sujeitos não efetivem suas leituras a partir das práticas aprendidas na escola. Tendo em vista este contexto de utilização do termo letramento literário, que não considera os usos sociais de textos literários canônicos, mas observando que o adjetivo ‘literário’ dizia respeito especificamente a textos literários, portanto, aos textos valorizados na tradição ocidental da cultura letrada, o grupo de pesquisa ‘Produção, recepção e circulação de textos’, em suas discussões sobre o tema, entendeu ser melhor utilizar

este termo na mesma acepção com a qual ele já circulava academicamente, de modo que a acepção proposta por Zappone (2008), que reconhecia como letramento literário todos os usos de textos ficcionais, tornou-se pouco produtiva.

Assim, o termo letramento literário será utilizado neste texto para nos referirmos aos usos de textos literários canônicos/escolares, sejam estes usos feitos na escola ou fora dela. Para referir-nos aos usos de outros textos ficcionais, mas que não possuem o mesmo valor simbólico dos textos canônicos, verbais e impressos da cultura letrada, ou seja, da literatura, utilizaremos o termo *letramento ficcional*, cujo conceito ficará mais claro a partir das explicações sobre os modelos de letramento a seguir.

O contexto social atual apresenta-se diversificado, fato causado pelas mudanças na comunicação, no desenvolvimento de tecnologias, na produção e circulação de informações e nos usos da língua (ROJO, 2009). Assim, por serem processos socioculturais, alteraram também as maneiras como se realizam as práticas de leitura e escrita em diferentes comunidades e espaços sociais. Dessa forma, é fundamental considerar a realidade do contexto social e a diversificação de práticas de letramento, pois os sujeitos assumem papéis múltiplos em diferentes esferas de atividade, transitam por contextos sociais onde produzem e partilham discursos e sentidos. A partir dos conceitos de letramento já apresentados, é possível notar que, de fato, ele usos sociais da escrita. O convívio social dos indivíduos em diferentes esferas proporciona a utilização da escrita em inúmeros contextos e para inúmeros objetivos, o que gera uma infinidade de letramentos. A respeito desse interesse, é pertinente afirmar que as práticas de letramento, ditas no plural, são inúmeras, dependem e mudam a partir dos diferentes contextos em que a leitura e a escrita são realizadas, o que extrapola, evidentemente, os usos escolares. Este fato é bastante significativo no caso dos textos ficcionais, pois os textos literários representam apenas uma parcela dos tipos de textos ficcionais acessados pelos indivíduos na vida social.

Nesse sentido, cremos que uma das principais contribuições dos estudos de letramento para os estudos sobre a leitura de textos literários é o fato de as teorias de letramento, sobretudo a compreensão dos modelos autônomo e ideológico, abrangerem as práticas de leitura de textos literários realizadas para além do espaço escolar. Em relação a este aspecto, uma primeira observação refere-se ao fato de o letramento literário ser mais frequentemente observado no espaço escolar, uma vez

que a leitura de textos literários fora da escola é bem menos comum. Assim, vemos que as práticas de leitura do texto literário a que temos maior acesso são aquelas realizadas pela escola e que estas quase sempre se constroem segundo os padrões do modelo autônomo de letramento, pois consideram a autonomia do escrito como fonte suficiente para a produção de sentidos do texto.

No caso da escrita literária, o aspecto da autonomia torna-se ainda mais evidente do que em outros tipos de escrita, pois essa autonomia de sentido está relacionada a outros fatores não diretamente relacionados à fatura do texto ou a seu modo de organização, como no caso dos textos não literários. Evidentemente, este aspecto também é extremamente pertinente, ou seja, contam na leitura do texto literário todos os elementos propriamente textuais, mas, além deles, são de importância capital os códigos relativos aos gêneros literários (da poesia, da epopeia, da narrativa de ficção, da crônica, do romance etc), as convenções da escrita literária que são particulares de tempos e de espaços específicos (as convenções de escrita do romance brasileiro no séc. XIX, as convenções da escrita dramática na Inglaterra do séc. XVI, as convenções de escrita do modernismo, por exemplo, e inúmeras outras). Além dessas convenções, há outro elemento fundamental para a leitura do texto literário na escola que é a voz ou posição da crítica. Mesclando-se com os elementos já abordados, o texto literário só tem seu sentido descortinado por meio da chave de compreensão dada pela crítica ou pelas vozes da crítica. São essas vozes que organizam tanto as convenções quanto os códigos pertinentes aos textos, conduzindo a leitura do professor e do aluno por meio, inicialmente, da crítica, da historiografia, cujas ideias e valores reverberam no livro didático.

Assim, observa-se que a leitura de textos literários na escola alinha-se ao que Hansen (2005) denomina "leitura literária", ou seja, a leitura de textos considerados literários a partir de uma característica preponderante: seu caráter de ficcionalidade. Para este autor, a leitura do texto literário parte da consideração de que ler literariamente implica, necessariamente, o reconhecimento do artifício de ficção criado no texto e, por isso, a condição *sine qua non* de tal leitura é que o leitor se posicione como o leitor imaginado pelo autor (leitor intratextual) a fim de produzir os sentidos adequados ao texto que são condicionados pelas convenções simbólicas dos textos:

Para que uma leitura se especifique como leitura literária, é consensual que o leitor deva ser capaz de ocupar a posição semiótica do destinatário do texto, refazendo os processos autorais de invenção que produzem o efeito de fingimento. Idealmente, o leitor deve coincidir com o destinatário para receber a informação de modo adequado. Essa coincidência é prescrita pelos modelos dos gêneros e pelos estilos, que funcionam como reguladores sociais da recepção, compondo destinatários específicos dotados de competências diversificadas; mas a coincidência é apenas teórica, quando observamos o intervalo temporal e semântico existente entre destinatário e leitor. Assim, a leitura literária é uma poética parcial ou uma produção assimétrica de sentido. (HASEN, 2005, p. 19-20)

Aguiar (2000) também defende posição semelhante, ao afirmar que a leitura literária, notadamente aquela realizada pelos críticos literários, tem como princípio a observação do decoro particular dos textos literários, ou seja, a leitura literária tem como condição básica o conhecimento das normativas que regem o modo particular de construção dos textos literários. Assim, ler literariamente implica conhecer tais normas de composição e interpretá-las:

A leitura literária é uma experiência do imaginário figurado nos textos feita em liberdade condicional. Para fazê-la, o leitor deve refazer – e insisto no 'deve' – as convenções simbólicas do texto, entendendo-as como procedimentos técnicos de um ato de fingir. (Idem, p.26)

Toda obra de arte impõe um decoro particular. No nível mais simples, diríamos: de personagens cômicos, esperamos gestos cômicos; de trágicos, trágicos; e assim por diante. Mas há questões mais complexas. Ao lermos um romance, veremos seres – (...) – os personagens – muito parecidos conosco, as pessoas, digamos, reais. Mas eles não são nós. Não agem, no fundo, como nós. Pode-se dizer que são melhores do que nós. Não padecem da incoerência do nosso cotidiano. (...) Na arte, o vilão mais vilão será sempre mais virtuoso do que o mais virtuoso santo na vida real. Há um comportamento, portanto, que é próprio desse mundo, e que só a ele pertence. A esse conjunto de expectativas geradas e de gestos que com elas estejam de acordo, chamamos decoro. Um conceito fundamental para entender o valor de uma obra literária, até porque hoje muitos efeitos surpreendentes derivam de quebras pertinentes do decoro, que geram ironias e despertam a reflexão. (AGUIAR, 2000, pp. 20-21).

Como se nota, a característica de autonomia na leitura do texto literário se constitui no padrão segundo o qual as práticas de letramento escolar se constroem na escola, ou seja, um padrão constituído a partir da consideração do que é ler literariamente. Assim, a leitura literária esperada pela agência escolar se refere a uma habilidade de leitura muito específica e altamente especializada, pois é uma

leitura que pressupõe alto grau de preparo de seu leitor e de alinhamento aos preceitos da crítica e da historiografia.

Entretanto, se considerarmos que o letramento ficcional diz respeito às práticas de uso de textos ficcionais (entre os quais figuram os literários) em contextos diversos e para objetivos também diversos, a leitura literária produzida na escola torna-se apenas uma entre as tantas práticas possíveis de usos dos textos literários na sociedade. Assim, pode-se considerar como letramento literário as práticas de leitura de textos ficcionais mesmo quando essas não seguem o padrão autônomo (leitura literária) estabelecido pela agência escolar. Assim, constituem letramento literário as apropriações que usuários das redes sociais fazem, por exemplo, dos textos de Clarice Lispector ou Caio Fernando Abreu ou Carlos Drummond ao usá-las como aforismos. Ou mesmo as leituras desconhecidas que leitores anônimos podem fazer desses autores e de tantos outros fora da escola que podem não levar em conta as particularidades do discurso literário consideradas pela crítica especializada como relevantes para a leitura da literatura. Desse modo, o que queremos mostrar é que o letramento literário, ou seja, as práticas de uso da literatura são variadas na vida em sociedade, e que o letramento literário escolar – aquele que pressupõe o conhecimento das particularidades do discurso literário – é apenas um dentre outros usos que os indivíduos podem fazer dos textos literários.

Além de considerar os possíveis usos da literatura na vida social, ou seja, as diversas práticas de letramento em torno do literário, as discussões sobre letramento também instigaram a refletir sobre os impactos das novas tecnologias nos letramentos. Como lembra J. Lemke, o letramento nunca implicou o uso exclusivo do impresso ou do escrito, tal como nossa sociedade logocêntrica nos faz acreditar: “Faz um bom tempo que as tecnologias do letramento não são tão simples quanto a caneta, a tinta e o papel. E na era da imprensa, assim como antes dela, o letramento raramente esteve atrelado de forma estrita ao texto escrito” (LEMKE, 2010, p. 1). Efetivamente, como notou H. Jenkins, textualidades não verbais sempre circularam, chegando este autor a citar o caso da história de Cristo, por ele considerada uma narrativa transmídia:

Veja, por exemplo, a história de Jesus, conforme contada na idade Média. Ao menos que se soubesse ler, Jesus não era fundamentado em livros, mas algo que se encontrava em múltiplos níveis de cultura. Cada representação (um vitral, uma tapeçaria, um salmo, um sermão, uma apresentação teatral) presumia que o personagem e

sua história já eram conhecidos de algum outro lugar. (JENKINS, 2006, p.172)

Levando em consideração o advento de novas tecnologias, cada vez mais os modos de produção de significado na contemporaneidade tem se expandido do papel para outras mídias, de modo que novas formas de produzir significados, em diferentes sistemas semióticos (combinados ou não) têm se tornado possíveis. Dentre elas, podem-se citar algumas “textualidades eletrônicas” (ARANHA, 2008), construídas a partir do princípio de ‘remediação’, ou seja, do “processo através do qual um meio se apropria de outros que o antecederam, adaptando-os às demandas de transferência de experiências sensoriais entre dois ou mais agentes em seu contexto sócio econômico cultural” (ARANHA, 2008, p. 40-1). Ou seja, trata-se de uma remodelação de um meio ou de um sistema semiótico para outro(s) sempre impulsionada por novas exigências culturais, históricas, sociais e tecnológicas.

Tal processo pode ser observado, por exemplo, na passagem das narrativas ficcionais, antes apresentadas em forma escrita (romances, contos, em folhetins etc) e que, atualmente, são “remediadas” para formas cinematográficas ou televisivas. Outro exemplo de remediação pode ser visto nos mangás (formas mistas de verbal impresso e imagem) que foram/são remediadas para os animes (formas verbais orais, imagem e movimento). Atualmente, as narrativas ficcionais passam por outros processos de remediação, não só ao agregarem diferentes sistemas semióticos, mas também por permitirem uma participação mais efetiva dos públicos, como se nota, por exemplo, nos jogos eletrônicos, que objetivam produzir a sensação de experiência viva por parte dos leitores-receptores.

Como afirma Lemke (2010), diante deste quadro no qual o modo verbal e impresso passa a conviver intensamente com outras modalidades (diferentes sistemas semióticos), os letramentos expandem-se e exigem dos indivíduos o desenvolvimento de práticas multimidiáticas de leitura e escrita: “habilidades de autoria multimidiática e análise multimidiática correspondem de forma aproximada a habilidades tradicionais de produção textual e de leitura crítica” (LEMKE, 2010, p.5).

Ao considerarmos as textualidades contemporâneas que possuem caráter de ficcionalidade, podemos falar de letramento ficcional para nos referirmos às práticas de uso de produção e, particularmente, de leitura de muitos jovens e adolescentes que acessam frequentemente formas narrativas que se valem do verbal, das imagens, dos movimentos, sons, associando diferentes modalidades ou sistemas

semióticos. Nesse, caso, o termo letramento ficcional se mostra abrangente, pois abarca tanto o uso de formas ficcionais verbais quanto multimodais.

Assim, poderíamos denominar o letramento ficcional como os usos sociais da escrita ficcional construída tanto a partir dos sistemas verbais tradicionais veiculados pelo impresso (nos quais se inclui a literatura canônica) quanto as formas que associam outros sistemas semióticos. Não se pode esquecer que tais formas ficcionais, evidentemente, abarcam desde os textos tradicionais (a literatura canônica) até formas narrativas menos valorizadas, tais como as narrativas da indústria cultural (o *best-seller*, o mangá, o anime, as séries televisivas, os vídeos das redes sociais, os jogos eletrônicos, o cinema) que gozam, evidentemente, de prestígio diferenciado dentro da cultura letrada.

Embora ocupem diferentes lugares de valoração na sociedade, o que se observa é que elas constituem práticas de letramento ficcional bastante realizadas, sobretudo entre leitores jovens. Nesse sentido, o letramento ficcional compreende tanto a produção/leitura de textos que os jovens realizarão na escola, quanto de outros textos ficcionais que encontrarão em suas práticas cotidianas fora do ambiente escolar. O conceito de letramento ficcional (no qual se inclui o letramento literário) aqui proposto não se refere apenas à produção/recepção da literatura em obras consagradas, consideradas relevantes, tampouco a partir de um conhecimento literário específico, mas sim a uma forma de construir sentidos e valores para as diversas formas nas quais histórias são contadas no mundo contemporâneo a fim de politizá-las.

Assim, para abarcar todas as práticas que envolvem a leitura e a escrita ficcional, cremos ser pertinente o uso do termo "letramento ficcional", visto que ele abrange tanto os usos de textos literários canônicos em âmbito escolar e não escolar, quanto os usos sociais de textos ficcionais não canônicos e, para além deles, a produção/recepção de formas ficcionais multissemióticas. Logo, propomos a partir dos estudos de letramento o conceito de letramento ficcional, ou seja, as práticas de uso de textos ficcionais nas quais se inclui, também, as práticas de uso de textos literários canônicos que, cremos, ganham especificidade ao serem denominadas como letramento literário.

Em face de o termo **letramento literário** já ter se sedimentado junto a pesquisadores da área de literatura, tal como se notou em Rangel (2007), Zilberman (2007), Paulino (2008), autores presentes na coletânea de Paiva et al., e Cosson

(2006), na acepção de usos da literatura canônica ou usos de textos valorizados da cultura letrada erudita, propomos o conceito de **letramento ficcional**, na perspectiva de que este abarca, portanto, os letramentos ideológicos, não previstos nas práticas escolares tanto em relação aos modos de leitura plurais nele implicados como nos repertórios de leitura de ficção possíveis de serem acessados na vida social dos indivíduos que extrapolam os textos canônicos, verbais e impressos.

2.3. CONCEITO DE LEITURA E LEITORES: ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIAIS

O comportamento e as práticas do ser humano foram se modificando conforme o tempo e os acontecimentos ao longo da história. Os modos e apropriações de leitura, evidentemente, foram sofrendo mudanças ao longo do tempo, exigindo novos suportes, novas tecnologias. Sabe-se, por exemplo, que os escritos já foram veiculados em tábuas de barro, de metal, em couro, em papiro, depois em pergaminhos, até a invenção do papel: a partir deste momento, houve a invenção da forma códex no império romano, a evolução para o códice, em papel, em livro impresso com a invenção da imprensa. Hoje há, inclusive, o livro eletrônico. Os livros na cultura ocidental são tão antigos quanto a literatura iniciada com os poemas de Homero e Hesíodo na sua forma escrita em data não confirmada, provavelmente por volta do século VII a.C. Outros escritos que seguiram foram gravados em folhas de papiro e copiados à mão durante muitos séculos, até que encontraram nos tipos móveis de Guttenberg uma nova forma de reprodução.

Os primatas liam as imagens nas paredes das cavernas e, à medida que as necessidades apareciam, o homem foi progredindo. A escrita que utilizamos demorou para ser desenvolvida. Ela está associada ao comércio, segundo registros históricos, com o intuito de controlar as vendas de modo mais prático. Os sumérios, por volta de 3.100 a.C., tiveram a ideia de associar som ao referente e associar ao som um símbolo gráfico. Desse modo, nasceu a forma escrita de se ler, criando o sistema de símbolos para a linguagem: a fonografia, os pictogramas, os hieróglifos, a escrita silábica, a escrita alfabética. Nesse sentido, as letras “foram inventadas para que possamos conversar até mesmo com o ausente, são os signos de sons” (MANGUEL, 1997, p. 61). Fischer evidencia que

a leitura em sua forma completa surgiu quando se começou a interpretar um sinal pelo seu valor sonoro isoladamente em um

sistema padronizado de sinais limitados. [...] A leitura deixava de ser uma transferência um a um (objeto para palavra) para se tornar uma sequência lógica de sons que recriasse uma linguagem natural humana. Em vez de lerem imagens, lia-se, desse modo, a linguagem (FISCHER, 2006, p. 15).

Nas sociedades antigas, em que a escrita era um privilégio de sacerdotes, escribas e demais pessoas ligadas a funções hierárquicas, a leitura era, por definição, uma prática oral e coletiva. Lia-se em voz alta para uma grande quantidade de pessoas. Decoravam, com maior frequência, vários textos literários, como era o caso da educação das crianças em Atenas, que decoravam e recitavam trechos das epopeias de Homero.

Márcia Abreu (2001)¹³ desconstrói algumas ideias relacionadas à leitura na contemporaneidade ao visitar a história. Ela argumenta que, quando se pensa no ato da leitura, imagina-se o "ler com os olhos", a leitura silenciosa; e essa é a primeira imagem que nos vem à cabeça. No entanto, ler em voz alta foi uma prática que perdurou até o século XIV, embora alguns casos de leitura silenciosa sejam relatados, como no depoimento de Santo Ambrósio ao observar a leitura de língua quieta (silenciosa) de Santo Agostinho (século VI d.C.). A leitura oralizada fazia parte do convívio social, reunia indivíduos em torno do ato de ler. O trabalho de Abreu também cita o livro *A saúde dos Homens de Letras*, do médico suíço Tissot. No livro, o médico aponta os graves prejuízos que a leitura poderia causar à saúde. O aconselhável era, então, ler pouco e fazer exercícios. Até o século XIX, os romances eram vistos como "um forte perigo para a moral, especialmente a das mulheres e moças". Acreditava-se que os conteúdos eram impróprios e poderiam até levar ao crime. Temia-se que, ao ler sobre paixões, por exemplo, a leitora quisesse viver tal qual a história narrada no livro. Essa censura aplicava-se às mulheres, pois "um homem culto poderia ler todo o tipo de obra" (ABREU, 2001, sn).

Por muito tempo, a leitura foi - e ainda é - considerada perigosa. Segundo Ezequiel Theodoro Silva, para aqueles que de forma ilegítima dominam o poder, ler é um 'ato perigoso', principalmente porque:

- o ato de ler é, fundamentalmente, um ato de conhecimento. E conhecer significa perceber mais contundentemente as forças e as relações existentes no mundo da natureza e no mundo dos homens,

¹³ Disponível em < <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Marcia/marcia.htm> > Acesso em 27 de novembro de 2016

explicando-as. Aos dominadores, exploradores ou opressores interessa que as classes subalternas não percebam e nem expliquem as estruturas sociais vigentes e o regime de privilégios;

- a escrita tem sido utilizada como um instrumento de domínio de uma classe social sobre outras. Por isso mesmo, a manutenção de uma grande massa de iletrados ou semiletrados tem uma razão de ser. Interessa à classe dominante que ao lado de uma indústria da 'fome de alimento' também exista uma indústria da 'fome de ler';
- as possibilidades do exercício da crítica através da leitura de livros (ou similares) são bem maiores do que aquelas proporcionadas por outros veículos de comunicação. A censura de livros não é semelhante à censura da televisão ou rádio. O aumento do público leitor significa o acesso a informações não atingidas pela 'tesoura' da censura e, por isso mesmo, mais objetivas em termos de colocação. Imagine o 'problema' que seria criado para a ideologia dominante se a maior parte da população brasileira tivesse acesso, por exemplo, à leitura das obras completas de Marx, Engels, Mao Tse Tung, Gramsci, Paulo Freire etc (SILVA, 1986, p. 12-13).

Segundo um viés social, Pennac (1993) revela que a leitura pode ser considerada um ato de resistência a todas as contingências sociais, profissionais, psicológicas, afetivas, climáticas, familiares, gregárias, patológicas, pecuniárias, ideológicas, culturais, ou umbilicais. Segundo ele, a leitura salva o leitor de tudo, inclusive de si mesmo.

O que pretendemos evidenciar por meio deste histórico sumarizado das formas de ler é que os modos de apropriação e recepção de leitura mudam com o passar do tempo, pois a leitura é uma prática cambiante e cultural. O leitor de Machado de Assis do século XX é diferente, por exemplo, do leitor contemporâneo de Machado.

Como os estudos de letramento pressupõem, a leitura é comumente associada à figura do livro. Essa associação é justificável, embora reducionista, se levarmos em conta a história da leitura. No final do século XVIII e ao longo do XIX, a imagem de leitura retratada nas pinturas – pessoas bem vestidas com livros – ressaltava o livro e a leitura como símbolos de *status*, de poder. O acesso ao livro era, então, uma demonstração de poder intelectual e econômico. Ainda hoje existe essa crença do poder e da superioridade do livro; ao fazer uma busca em sites como Google, a palavra "leitura" está intimamente associada à figura do livro. Abreu (2001,S.n) observa que “passaram-se os séculos, alterou-se o meio, mudou a tecnologia, mas o imaginário em torno do ato de ler permanece”.

Paulo Freire (1982), no artigo *A importância do ato de ler*, destaca a necessidade de atentarmos para as leituras de mundo que, na maioria das vezes,

antecedem a leitura da palavra escrita. Nele, Freire evidencia uma ideia mais ampla de leitura, não aquela do objeto livro (leitura sensorial) e nem da palavra (a letra impressa), mas a leitura das coisas que nos rodeiam (o mundo). Segundo ele, a leitura do mundo, além das palavras, amplia a aprendizagem da leitura escrita. Se houve a ideia de que o ato de ler restringia-se a decifrar letras, o leitor atual incorpora, cada vez mais, uma pluralidade de associações, símbolos, signos e informações entre palavra, imagem, gráficos, hipertextos etc. Segundo Santaella (2004), “o leitor do livro é o mesmo da imagem e este pode ser o leitor das formas híbridas de signos e processos de linguagem, incluindo nessas formas até mesmo o leitor da cidade e o espectador de cinema, TV e vídeo” (SANTAELLA, 2004, p. 16).

Nesse sentido, entende-se leitura como um processo interativo onde o leitor utiliza os diferentes níveis de conhecimento, linguístico e cultural, para que ocorra a interação. O conhecimento linguístico envolve todo o conhecimento da língua, a pronúncia, o conhecimento do vocabulário e aspectos gramaticais. O conhecimento cultural – ou de mundo – abarca o acúmulo de experiências adquiridas informalmente na vida social. Segundo Kleiman (1996), quando um leitor não for capaz de compreender um texto por um nível de conhecimento, ativará outros mecanismos para chegar à compreensão. Ou, ainda, segundo Fischer:

Mas, então, o que é a leitura? – A resposta não é simples, pois o ato de ler é variável, não absoluto. Em sua definição moderna mais ampla, a leitura é, como se sabe, 'a capacidade de extrair sentido de símbolos escritos ou impressos'. O leitor 'emprega os símbolos para orientar a recuperação de informações de sua memória e, em seguida, cria, com essas informações, uma interpretação plausível da mensagem do escritor'. (FISCHER, 2006, p.11)

Existe uma infinidade de espaços e formas de ler que acontecem cotidianamente. Esses espaços e essas formas precisam ser levados em consideração para que não se caia em reducionismos e/ou supervalorização de um tipo de leitura em detrimento de outro. A leitura abarca, desde um jovem lendo um texto em voz alta na escola, até um senhor escolhendo itens em um supermercado. São diversos tipos de textos, em contextos diversos para objetivos específicos. Ainda assim, não parece razoável “que se continue a pensar apenas nas obras consagradas, nos grandes escritores e pensadores. É preciso conhecer as leituras correntes, aquelas que pessoas comuns realizam em seu cotidiano. E sobre isso pouco sabemos (ABREU, 2001 s/n).

Os leitores valem-se de estratégias de leitura, operações utilizadas para chegar ao texto, as quais podem ser cognitivas (operações inconscientes) e metacognitivas (passíveis de controle consciente, pois partem do senso comum). O conhecimento prévio, adquirido socialmente – e até mesmo na esfera escolar – determina a proficiência leitora. O leitor constrói significado utilizando, também, sua visão particular de mundo. Os significados serão construídos a partir daquilo já visto. Não é apenas decodificar o texto, mas fazer inferências, atualizá-lo. Segundo Koch e Travaglia (1993, p.70), inferência é “aquilo que se usa para estabelecer uma relação, não explícita no texto, entre dois elementos desse texto”. É resultante da ativação dos esquemas do leitor e permite que este entenda, com base no conhecimento prévio, o desconhecido. A inferência permite ao leitor “construir novas proposições a partir de outras já dadas” (MARCUSCHI, 1984, p. 25).

A partir do exposto, é possível inferir que a leitura, essa prática hoje silenciosa, é plural, é multicultural, um tema envolvente e, muitas vezes, controverso. Nesse sentido, cremos que o conceito de letramento enquanto prática social se revela bastante produtivo, pois ao associar os usos particulares, plurais e históricos da escrita, cremos que ele elucida o caráter multicultural, plural e altamente variável dos usos da escrita no tempo e no espaço. O fenômeno de sua variabilidade faz com que o tema da leitura seja bastante discutido por inúmeros pesquisadores que se baseiam em inúmeras perspectivas, despertando o interesse das mais diversas áreas do saber. Sendo uma prática variável ao longo do tempo, o letramento sofre as injunções dos avanços tecnológicos. Por isso, é importante evidenciar as novas formas/suportes de leitura que extrapolam o papel e como elas se relacionam com os usos de textos ficcionais.

2.3.1. Multimodalidades e o letramento ficcional

A partir das considerações acerca dos letramentos, bem como da evolução histórica da leitura, é necessário incorporar, aqui, outros modos de ler/ver textos, no caso, de narrativas ficcionais. Nesse sentido, faz-se necessária uma discussão sobre multimodalidades, pois, a participação e a interação nos eventos cotidianos contemporâneos são marcadas pela diversidade cultural, linguística e tecnológica. A noção de multimodalidade, então, parte do pressuposto de que os significados são criados, distribuídos e recebidos através da combinação de diferentes modos

semióticos, estes entendidos como recursos culturalmente disponíveis para a criação de sentidos, ou ainda, tecnologias para representação de significados (KRESS; JEWITT, 2003). A multimodalidade é inerente às formas de produção de sentido na contemporaneidade, nos espaços por meio dos quais interagimos. Nesse sentido, existem saberes, processos e habilidades que fazem parte do então letramento multimodal, que pode ser entendido, aqui, como os usos da língua(gem) em vários modos além do escrito, em contextos específicos para objetivos específicos.

Há, atualmente, uma crescente complexidade e inter-relação nos diferentes modos de leitura, ou seja, não apenas a leitura da palavra, mas ainda a de imagens em diversos suportes. Existem modos de representação tão amplos e dinâmicos quanto exclusivamente a linguagem verbal. Com efeito, o letramento multimodal abarca um conjunto de práticas que ampliam o foco da linguagem verbal para outros modos semióticos a fim de dar conta da multiplicidade de textos e leituras. Catto (2013) elucida que, entre os saberes do letramento multimodal, para compreender e produzir significados por meio da combinação e do arranjo de diferentes modos semióticos, é necessário que se tenha conhecimento sobre as potencialidades dos modos e das maneiras como as combinações criam significado, com a finalidade de alcançar os propósitos definidos em cada prática social. Segundo a autora, interação entre linguagem verbal e não verbal é a característica principal da multimodalidade (CATTO, 2013, p. 160).

Kalantzis e Cope (2008, p.362) afirmam que, de certa forma, toda a construção de significado pode ser considerada multimodal. Nesse sentido, o letramento multimodal afirma-se por noções centrais como multimodalidade e modo semiótico de apreciação de narrativas ficcionais.

Sobre a influência de tecnologias comunicativas no consumo e na produção de textos, espaços como *blogs*, *wikis*, jogos online, redes sociais, *whatsApp*, e mesmo tecnologias clássicas, como o livro didático impresso, exigem novas formas de interagir e produzir significado. Há uma mudança nos modos de leitura, que passa, muitas vezes, do livro para a tela. É inquestionável a primazia da escrita e a valorização desta em relação à oralidade, por exemplo. Entretanto, hoje, a imagem tem um espaço grande, ainda que a escrita da palavra seja privilegiada. Para Kress (2003), a linguagem como fala continuará sendo o principal modo de comunicação; linguagem como escrita será deslocada para a imagem em muitos domínios da

comunicação pública, ainda assim a escrita permanecerá sendo o modo preferido das elites políticas e culturais. As imagens se tornam um recurso comum para a produção de sentido na sociedade tecnológica e a combinação entre texto verbal e não verbal se torna uma poderosa ferramenta de mediação na construção de identidades sociais e relações entre elas. O que se coloca aqui, não é a substituição da língua(gem) verbal para a visual, mas ressaltar que as duas têm grande importância no processo de construção de significado, bem como no cotidiano da pessoas.

Se há, então, uma mudança nas formas de interação com os escritos na sociedade, como a escola lida com isso? Como as Orientações Curriculares abarcam essas práticas? Estamos construindo muros ou pontes entre tais formas de construção de saberes? É evidente que as transformações no ambiente de comunicação contemporâneo convocam em caráter de urgência um ensino que explore o conceito de multimodalidade.

As OCNEM (BRASIL, 2006, p.56) demonstram que o trabalho em sala de aula com a leitura literária se distancia das práticas de leitura dos jovens estudantes, chamando as leituras não escolares de "anárquicas", visto que são distantes do trabalho pedagógico. Apontam, portanto, para um descompasso entre a leitura escolar e a leitura prazerosa. Em pesquisa recente, Oliveira (2014) constata que há, entre os alunos, leituras que se distanciam do que é proposto pela escola, sendo as escolhas dos jovens geralmente direcionadas pelo mercado editorial.

Em vez de "apenas" ler, "navegamos" e "exploramos", pois a participação na sociedade contemporânea é vista como um processo ativo e interativo. É evidente que essa nova concepção demanda uma descentralização em torno de práticas sociais tradicionalmente valorizadas no contexto escolar, do âmbito literário, por exemplo, em direção a práticas antes pouco apreciadas nesse contexto, como a produção de vídeos, conforme aponta Rojo (2012). Exemplos dessa natureza são tomados como ponto de partida na sala de aula por estarem voltados às culturas, aos gêneros, às mídias e às linguagens que fazem parte do contexto onde os alunos estão inseridos. Cria-se, então, pontes, onde aluno, familiarizado com parte da proposta, construirá significados a partir de algo comum no seu cotidiano.

Santaella (2005) aponta que as linguagens não são puras, mas híbridas, isto é, entrecruzam-se e se confrontam nas práticas sociais, contribuindo para a produção de sentidos dos sujeitos frente ao texto. Sobre esse aspecto, a

multimodalidade torna-se relevante por diversos motivos, a começar pelo fato de que a combinação de diversos recursos semióticos (escrita, som, imagem, gestos, movimentos, expressões faciais entre outros) convergem na construção de significados decorrentes de uma determinada situação comunicativa. Segundo Dionísio e Vasconcelos (2013), inserir no âmbito escolar a diversidade de textos que circulam socialmente, organizados a partir de construtos semióticos geradores de sentido e veiculados em suportes diversos, significa promover o desenvolvimento social dos indivíduos.

3. ADOLESCENTES, LEITURA E LEITURA DE TEXTOS FICCIONAIS

O letramento escolar possui suas especificidades assim como o letramento praticado em outras esferas sociais, entretanto, a escola é um lugar privilegiado, onde os usos da leitura e da escrita seguem padrões muito específicos. Com o intuito de formar leitores literários, a escola enfatiza um modelo de letramento no qual se desconsidera a heterogeneidade do ambiente, dos sujeitos e dos múltiplos letramentos que lá convivem. Dentro da perspectiva dos múltiplos letramentos, espera-se que os alunos possam integrar às suas práticas sociocomunicativas as práticas desenvolvidas no ambiente escolar. Porém, conforme aponta Rojo (2009), há um apagamento dos letramentos trazidos pelos alunos. Estes, por sua vez, não permanecem neutros nesse movimento. Nesse sentido, a escola espera que os alunos leiam uma literatura com a qual estes não estão familiarizados (a literatura canônica) e com certo grau de especificidade que eles não conhecem (a leitura literária). Mesmo que os documentos oficiais defendam que a leitura literária seja uma prática que leve ao prazer, uma ferramenta lúdica que permite explorar outros mundos reais ou imaginários, que permite aproximação de pessoas e de ideias e que propicie melhor interação na sociedade em que o indivíduo está inserido, é possível observar, por boa parte dos alunos, um desinteresse pelas leituras sugeridas ou trabalhadas pela escola, evidenciando um descompasso entre as preferências dos estudantes e os livros indicados pela escola.

As orientações que regem o ensino básico, no que diz respeito ao ensino de literatura, têm por objetivo fundamental estabelecer um contato efetivo do aluno com o texto literário dentro e fora das aulas, visando a formação de alunos participativos, criativos, que formulem suas próprias teses sobre os livros e textos estudados. Como afirma Silva (1985), “um dos objetivos básicos da escola é formar o leitor crítico da cultura – cultura esta encarnada em qualquer tipo de linguagem, verbal e/ou não verbal”. Porém, existe um descompasso entre o que é e o que se considera leitura na escola e fora dela. Em pesquisa (ZAPPONE; MELLO; NASCIMENTO, 2014) realizada no município de Paranavaí procurou-se investigar quais eram as práticas de leitura dos jovens fora do ambiente escolar, bem como qual a visão que os jovens têm do que é ensinado na escola. Foi possível constatar que os adolescentes realizam muita leitura; entretanto, segundo os dados coletados, os

títulos citados pelos jovens não coincidem com os que a escola costuma oferecer. Além do exposto, as OCNEM, ao mencionarem o ensino de literatura, destacam o papel fundamental da seleção efetuada pelos professores dos textos a serem trabalhados em sala, além de salientarem que a escolha de qualquer texto escrito, “popular ou erudito”, deveria levar em consideração o mesmo “crivo que se usa para os escritos canônicos: Há ou não intencionalidade artística?; A realização correspondeu à intenção?; Quais os recursos utilizados para tal?; Qual o seu significado histórico-social?; Proporciona o texto o estranhamento, o prazer estético?” (MEC, 2006, p. 57). O documento defende, portanto, que diversos textos literários sejam levados para a sala de aula, desde que tenham qualidade estética, partindo do pressuposto de que eles serão lidos e trabalhados com os alunos, atendendo às convenções ideais para a leitura de um texto literário, com vistas à formação de leitores literários, entendidos no sentido que Umberto Eco atribui ao leitor-modelo. Ou seja, se pressupõe que os textos tenham “qualidade estética”, é importante pensar em quem estabelece tal qualidade e, tratando-se de documentos oficiais, certamente, esta qualidade estética se alinha aos padrões da cultura erudita que tende a valorizar textos da tradição ocidental, branca, heterossexual e de elite. Portanto, vê-se que tais orientações constroem um discurso apenas aparentemente democrático e diversificado.

Assim, torna-se evidente que há um descompasso entre a leitura literária à qual as diretrizes governamentais se referem e que a escola tenta promover e as reais práticas de leitura que os jovens têm praticado. Ainda assim, Lajolo enfatiza a importância de a literatura estar presente no currículo escolar:

(...) a leitura literária também é fundamental. É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias (LAJOLO, 2001, p. 106).

Neste sentido, esta pesquisa pretende contribuir para a compreensão de práticas de leitura presentes na vida social dos adolescentes, especificamente seu letramento ficcional a fim de que possamos pensar em formas metodológicas para que a formação do leitor escolar efetivamente aconteça. Além disso, compreender essas práticas de leitura possibilitaria apreender a produção silenciosa desses leitores e os sentidos que criam conforme seus próprios interesses. Enfim, trazer à

tona tais leituras seria uma forma de legitimar práticas de leitura reais que fazem parte, efetivamente, de nossa cultura e da vida e de nossos adolescentes.

3.1. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Reconhecer as identidades dos jovens a partir das leituras feitas exigiria um estudo de caso do tipo etnográfico, que acompanhasse esses adolescentes e descrevesse o cotidiano desses sujeitos, suas práticas de leitura, ficcionais ou não, que podem acontecer nos mais diferentes lugares, como em bibliotecas, praças, em seus quartos, isto é, quais são/seriam, efetivamente, suas práticas: quando leem; quando o fazem, em que lugar; e, sobretudo, quais padrões culturais os orienta em suas leituras. Ou seja, um estudo que explorasse como se dá ao observar “a vida como ela é entre aquelas pessoas, naquele encontro, naquele cenário, ali-e-então” (GARCEZ; BULLA; LODER, 2014 p.260), a leitura ficcional por parte daqueles adolescentes e como ela está inserida em suas vidas. O estudo desenvolvido nesta pesquisa possibilitou traçar quadros particulares de práticas de leitura ficcional de sujeitos específicos e conhecer, de modo mais amplo, o que se tem feito/lido na faixa etária analisada - entre 14 e 18 anos ou mais. Trata-se de uma pesquisa básica, pois não tem o objetivo de apresentar soluções ou proposições particulares sobre um problema, mas prover conhecimento de uma dada realidade, por isso, trata-se de um estudo de caso. A abordagem metodológica foi de natureza qualitativa, pois envolveu o levantamento de dados objetivos obtidos mediante a aplicação de questionário semi-estruturado e, ao mesmo tempo, análises interpretativas dos dados obtidos.

A escolha das escolas deu-se a partir de contato com professores e direção das mesmas. As quatro escolas escolhidas não foram as únicas às quais solicitamos a aplicação do questionário. Entretanto, apenas as instituições presentes neste trabalho é que permitiram que a pesquisa fosse aplicada. Como o foco era o ensino médio, solicitamos a aplicação em todas as turmas, das escolas, mas isso também não foi possível, inicialmente, devido à organização interna das instituições. Nesse sentido, recebemos a permissão para realizar a pesquisa apenas em turmas escolhidas pela equipe diretiva e pelos professores. Mesmos nesses moldes, foi possível ter um panorama geral do ensino médio, pois foi possível conhecer as práticas de jovens em todos os seguimentos, inclusive abarcando o ensino médio

técnico. Cada aluno recebeu um (1) questionário impresso, contendo três (03) páginas. Antes de entregar os questionários, explicamos que se tratava de uma pesquisa de mestrado em que o objetivo era conhecer as práticas cotidianas de leitura desses alunos, dentro e fora da escola.

Na Escola Privada Católica foi possível a aplicação de 16 questionários na turma de 1º ano, tendo os estudantes idades entre 14 e 16 anos (um dos alunos não respondeu esta questão). Os alunos receberam bem a pesquisa e, salvas exceções, responderam com seriedade as questões. A escola está localizada na região central da cidade e recebe alunos de classe média alta. É sabido que esses jovens têm acesso a variadas práticas sociais, dentre as quais, cinema e teatro, além de viajarem com frequência. Além disso, foi possível constatar que os adolescentes desta escola têm acesso diário às redes sociais e à internet de modo geral. Houve muitas menções a livros, séries e filmes típicos da chama *cultura pop*¹⁴.

Na Escola Privada Não-Católica foram aplicados 30 questionários, sendo 16 deles na turma de 1º ano e 14 deles no 2º ano, esta formada por alunos com idades entre 14 e 15 anos. Nesta escola, no 2º ano, foi necessária intervenção por parte do pesquisador, pois houve brincadeiras de alguns alunos em relação às perguntas por parte de alguns alunos, o que tumultuou levemente a aplicação. Ainda assim, houve, como na escola descrita anteriormente, muitas menções a títulos de diversos multimeios semióticos típicos da cultura pop. Além disso, os alunos desta instituição são de classe média/média alta e têm acesso a bens sociais e materiais como internet, cinema, teatro e acessam a internet diariamente. A escola também fica localizada em área privilegiada da cidade.

O perfil das duas escolas privadas é semelhante. Os adolescentes de ambas costumam frequentar os mesmos locais na cidade, como shopping e praças, têm acesso aos mesmos tipos de bens sociais e materiais. É importante destacar, ainda, que há um forte apelo em relação à aprovação em vestibulares e ENEM. No total, foram 46 respondentes oriundos de escolas privadas.

Na Escola Pública Estadual foram respondidos 44 questionários nas turmas de 2º e 3º anos, sendo 25 alunos estudantes de 2º ano e 19 de 3º ano, com faixa etária entre 15 a 18 anos ou mais. Esta escola é localizada em uma região periférica

¹⁴ Anthony Giddens (2006) define a cultura pop como um entretenimento criado para grandes audiências, como os filmes populares, os shows, as músicas, os vídeos e os programas de TV e, como o autor observa, muitas vezes é comparada a alta cultura – algo que sugere que as classes sociais distintas desenvolvam diferentes identidades baseadas em suas experiências culturais diferentes.

da cidade. Recebe, predominantemente, alunos de classe social baixa. Muitos alunos recebem bolsas de programas sociais do governo. Por se tratar de um município pequeno, a realidade social desses jovens não os impede de frequentar ambientes frequentados por jovens privilegiados, como shopping, praças e restaurantes e a maioria deles faz uso cotidiano da internet e redes sociais. A receptividade dos jovens e da escola foram excelentes: mostraram-se curiosos em relação ao objetivo do questionário e, alguns deles, relataram oralmente os títulos dos livros que estavam lendo, sendo esses, tipicamente da cultura pop. Nessa conversa, houve menção, também, a títulos canônicos como *O Cortiço*, de Aloísio Azevedo.

Na Escola Pública Federal foram aplicados 36 questionários nas turmas de 3º e 4º ano, para alunos entre faixa etária de 15 a 18 ou mais. Como já mencionado, esses alunos passam por um processo seletivo para estudarem na instituição e são, na grande maioria, de classe média baixa. A realidade social é bastante semelhante à dos jovens da Escola Pública Estadual, no entanto, esta instituição possui características bastante distintas das demais. A formação é técnica integrada ao ensino médio. A organização institucional é similar ao de universidades, de modo que, esses alunos costumam participar de projetos, recebem bolsas etc. As práticas letradas possuem uma característica peculiar: estão ligadas às atividades acadêmicas por meio das quais recebem bolsas e auxílio. Assim, é comum participarem como voluntários de projetos de pesquisa, lidando diretamente com gêneros acadêmicos como resumos, resenhas, *banners*, artigos etc. Em relação à organização curricular e didático-pedagógica, um professor de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira da instituição destacou que os alunos lidam com disciplinas que têm a possibilidade de conhecer o plano de ensino, opinar sobre, conhecer a ementa e, embora não seja prática de todos os professores, as resoluções da instituição orientam para esta prática. Além disso, é comum os alunos participarem de eventos internos e externos à instituição apresentando trabalhos desenvolvidos por eles. Embora esta instituição se diferencie consideravelmente das demais, é importante destacar que a escolha da aplicação do questionário na mesma foi de grande importância para que fosse possível verificar o maior número de realidades escolares possível, pluralizando, assim, os resultados. E, ainda que esta instituição tenha todas essas especificidades, as escolhas de leituras ficcionais não destoaram das demais.

Os professores e a equipe diretiva de todas as instituições foram bastante receptivos e, antes da aplicação dos questionários, receberam uma cópia do pré-projeto deste trabalho. Além disso, as turmas em que os questionários foram aplicados, bem como as datas de aplicação, foram selecionadas por eles, por conta de organização das atividades institucionais. A coleta de dados ocorreu, na Escola Privada Católica e na Escola Pública Estadual, no segundo semestre de 2015 e na Escola Privada Não-Católica e na Escola Pública Federal os questionários foram aplicados no primeiro semestre de 2016. A Tabela 1 evidencia a idade por instituição:

Tabela 1

Idade	14 anos	15 anos	16 anos	17 anos	18 anos +	Não- resposta
Instituição						
Escola Privada Católica	13	1	1			1
Escola Privada Não-Católica	16	14	-	-	-	-
Escola Pública Estadual	-	6	6	13	19	-
Escola Pública Federal	-	4	6	18	8	-

Os perguntas utilizadas no questionário (Anexo 1) foram baseadas na pesquisa "Retratos de Leitura" do instituto Pró-livro. A "Retratos da Leitura" se caracteriza como levantamento de caráter estatístico sobre a leitura no Brasil cujo patrocínio é realizado por entidades de caráter privado e que tem interesse em questões mercadológicas. Seus patrocinadores são a Câmara Brasileira do Livro (CBL), a Associação Brasileira de Editores de Livros (Abrelivros) e o Sindicato Nacional de Editores de Livros (SNEL) que, interessados nos hábitos de leitura da população brasileira, financiam este levantamento. A primeira versão da pesquisa foi realizada em 2000, sendo apresentada em 2001 e teve como modelo dois grandes levantamentos sobre leitura realizados na França e em Portugal. Atualmente, a pesquisa encontra-se em sua quarta edição (2016), sendo as edições anteriores apresentadas em 2001, 2008 e 2012.¹⁵ Por tratar-se de um grande levantamento e de moldes já bem estruturados, optamos por utilizá-la como modelo para nosso questionário.

¹⁵Sobre a pesquisa Retratos da Leitura e suas versões, consultar: INSTITUTO PRÓ-LIVRO; fomento à leitura e acesso ao livro. Disponível em: <<http://prolivro.org.br/home/>>. Acesso em 20 de jun, 2017.

Para a elaboração e organização estrutural do questionário e, posteriormente, para o levantamento dos dados (contabilização de respostas, apuração e análise estatísticas em diversas formas, tabulação simples e cruzada, análise de dados), utilizamos o Software *Sphinx*® (versão 5.0) que possibilitou a análise quali-quantitativa.

O objetivo, com a aplicação do questionário, foi reconhecer as práticas de leitura ficcional efetuadas por jovens em fase de escolarização secundária, especificamente ensino médio. Buscou-se, ainda, verificar quais os meios em que esses jovens costumam ler e ver histórias ficcionais e quais as motivações para as escolha de suas leituras.

O questionário apresentado aos adolescentes continha 31 questões, sendo 7 dissertativas e as outras 24 de múltipla escolha. Além disso, o questionário foi dividido em 5 partes. A primeira delas procurou verificar qual a relação do jovem com a leitura, além de traçar um perfil identitário dos mesmos, ou seja, nesta parte eles foram reconhecidos em termos de sexo; idade; o que costumam fazer no tempo livre; se gostam de ler; qual a motivação para a leitura de um livro; quem os influencia a ler; as formas de acesso ao livro e qual o significado da leitura para eles.

A segunda etapa do questionário buscou rastrear as preferências de leitura desses jovens, ou seja, os gêneros que costumam ler, quais fatores os influenciam na escolha de um livro e ainda qual material costumam ler.

A terceira parte do questionário buscou conhecer, efetivamente, quais textos ficcionais eles costumam ler/ver, incluindo tanto textos vistos na escola quanto histórias ficcionais vistas em outros meios além do livro. Aqui, ainda buscou-se conhecer qual(is) livro(s) foi(ram) mais marcante(s) na vida desses jovens, bem como o espaço e a representatividade que a leitura literária da escola tem na vida deles. Nesta terceira parte, os alunos poderiam escrever, ainda, o porquê de gostarem ou não da literatura vista na escola.

A quarta parte procurou investigar o espaço que as novas mídias têm na vida dos jovens, a frequência de acesso à internet, acesso a livros digitais e qual a preferência dos jovens em relação ao suporte de narrativas ficcionais (sendo essas leituras ou não).

Por fim, na quinta parte, procurou-se conhecer a representatividade que as bibliotecas têm na vida desses jovens, se a frequentam, qual o tipo de biblioteca frequentada (escolares, públicas entre outras).

Embora tenham sido coletados dados resultantes de 31 questões, optamos por evidenciar aquelas que se referem às práticas sociais de uso da escrita ficcional desses jovens, principalmente aquelas relacionadas às narrativas ficcionais (sejam elas vistas em livros ou em outros meios), bem como seus títulos. Além disso, analisamos as questões referentes à leitura literária escolar com a finalidade de conhecer a visão dos jovens em relação a ela. Optamos por não trazer os dados que coletamos em relação à biblioteca porque não foi encontrado nada significativo em relação ao que já existe em pesquisas sobre este ambiente. Temos, nos dados analisados, uma amostra heterogênea das práticas dos jovens que envolvem narrativas ficcionais. Assim, há um amplo perfil de leitura ficcional e multimodal dos adolescentes do ensino médio.

A partir das análises, dos questionamentos e dos cruzamentos de informações coletadas cremos ser possível desenhar um panorama mais amplo do perfil de leitura desses jovens e, principalmente, como a leitura é praticada pelo grupo de alunos pesquisado; que importância é atribuída a essa prática; qual espaço ela ocupa em suas vidas; e, por fim, quais concepções de leitura tais jovens carregam consigo. Os dados obtidos por meio da pesquisa, e que serão apresentados a seguir, tematizam essas questões.

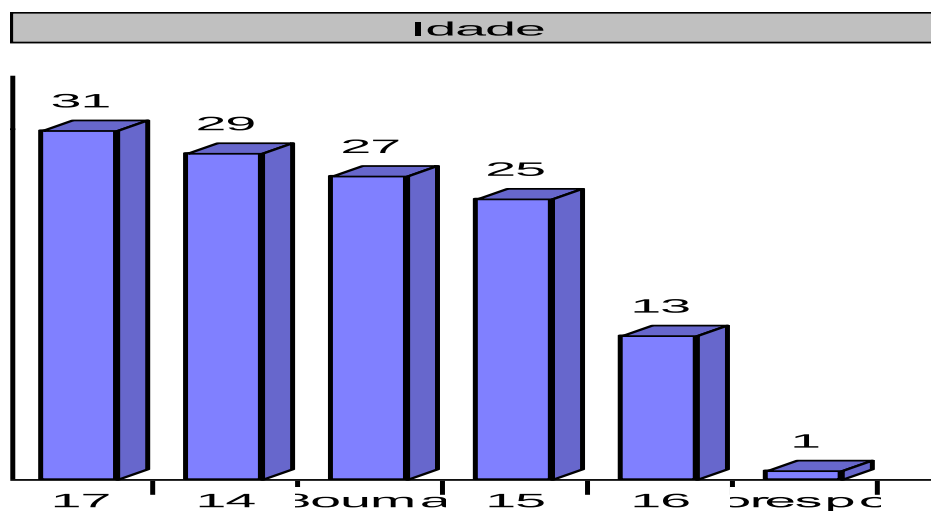
3.2. PERFIL DOS JOVENS

As questões relacionadas às identidades dos adolescentes giraram em torno de suas práticas culturais como, por exemplo, o que os jovens costumam fazer em seu tempo livre; o suporte de leitura; os gêneros mais lidos; se estudam em escola pública ou privada; e, por fim, idade e sexo. Com relação ao sexo, 75 (59,5%) responderam ser do sexo feminino, sendo 47 oriundas de escola pública e 28 de escola privada; 49 (38,9%) do sexo masculino, 33 de escola pública e 16 de escola privada.

Com relação à idade, partimos do pressuposto de que alunos de ensino médio costumam ter entre 14 a 18 anos, sendo esta última opção, escrita como 18 ou mais, pois poderia haver jovens, por razões não questionadas, com idade superior a 18 anos frequentando o ensino médio. A maior percentagem foi de jovens com 17 anos (24,6%), seguido de jovens com 14 anos (23,0%); 18 ou mais houve a

percentagem de 21,4%; 15 anos, 19,8%; 16 anos, 10,3%, conforme mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 1



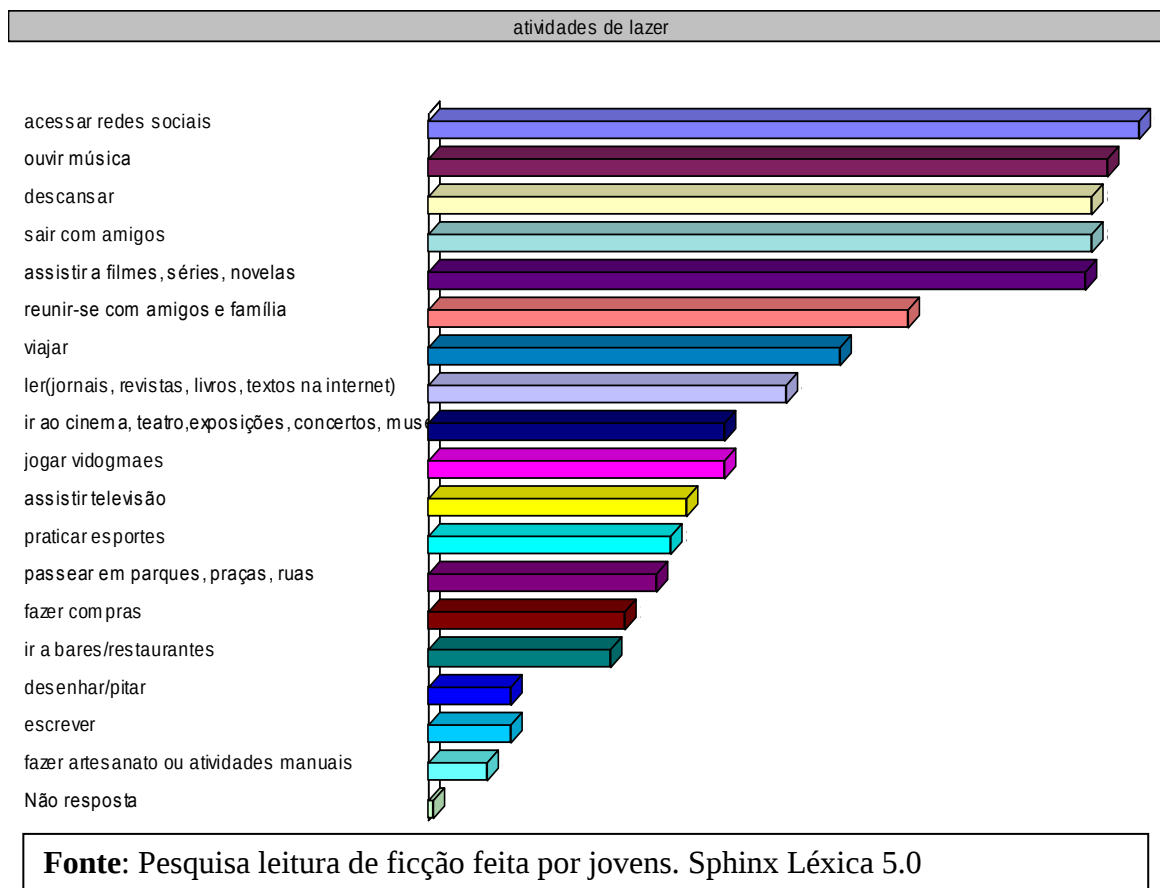
Fonte: Pesquisa leitura de ficção feita por jovens. Sphinx Léxica 5.0

É possível ressaltar, então, a diversidade de idade desses jovens, destacando que, na escola pública, houve uma faixa etária de respondentes com idade maior àquela de escola privada (já visto na Tabela 1). Nesse sentido, é importante destacar que foi possível reconhecer que houve um maior comprometimento em relação às respostas dos alunos de escola pública. Isso foi possível notar tanto nas questões de múltipla escolha quanto nas questões abertas (principalmente nessas últimas), sendo as respostas dos alunos da escola pública mais detalhadas. Foi possível, também, notar um maior engajamento dos jovens mais velhos. É plausível aferir que, sendo a maturidade desses jovens diferente, isso refletiu nas respostas. A idade pode ter sido determinante nesse sentido, visto que, nos questionários respondidos por jovens com 17 e 18 anos, as respostas foram minuciosamente respondidas, mesmo os questionários sendo aplicados da mesma forma em todas as instituições. Além disso, foi possível notar maior empenho e receptividade em responder ao questionário nas escolas públicas, pois, houve resistência por parte de alguns jovens da escola privada.

Antes mesmo de serem questionados sobre suas práticas de leitura e com a finalidade de conhecer suas atividades de lazer, ou seja, o que costumam fazer no cotidiano, os alunos responderam a pergunta *o que você gosta de fazer em seu*

tempo livre? (Gráfico 2), que evidencia quais as atividades comuns no cotidiano desses jovens e, principalmente, quais as atividades mais realizadas por eles:

Gráfico 2



Eles tinham 18 opções, podendo escolher até 15. A opção mais assinalada (93 vezes - 73,8%) foi acessar redes sociais, seguido de ouvir música, assinalada 89 vezes (70,6%); em terceiro lugar, assinalado 87 vezes (69,1%), ficam duas opções de resposta: descansar e sair com os amigos; assistir filmes, séries, novelas ficou em quarto lugar, tendo sido assinalado 86 vezes (68,3%); na quinta posição ficou o item reunir-se com amigos e família, assinalado 63 vezes (50,0%); viajar, sexta posição, foi assinalado 54 vezes (42,9%). A opção ler (jornais, revistas, livros, textos na internet) foi assinalada 47 vezes (37,3%). Notou-se, portanto, que a leitura, como opção de lazer, atividades de horas vagas, fica, então, na sétima posição como preferência de atividade lúdica. Ir ao cinema, teatro, exposições, concertos, museus aparece em seguida, na oitava posição, tendo sido assinalada 39 vezes (31%), assim como jogar videogame. Nota-se, neste último dado, que duas práticas tão distintas são colocadas na mesma frequência, a primeira, com carga erudita, no

mesmo lugar que o jogo, visto como entretenimento de massa. Ou seja, as escolhas não são baseadas em hierarquias sociais. Em nono lugar, os jovens assinalaram 34 vezes (27%) o item assistir televisão. Em relação a este dado é importante mencionar que, se a pesquisa fosse feita nos anos 1980, por exemplo, este seria um dos itens mais assinalados. Isso mostra que as práticas vão mudando ao longo dos anos. O item praticar esportes fica na décima posição, assinalado 32 vezes (25,4%) seguido de passear em parques, praças, ruas, assinalado 30 vezes (23,8%), na décima primeira posição. A opção fazer compras foi assinalada 26 vezes (20,6%), ficando na décima segunda posição. Na décima terceira posição fica o item ir a bares/restaurantes, assinalada 24 vezes (19,1%). Os itens desenhar/pintar e escrever vêm em seguida, na décima quarta posição, tendo sido assinalados 11 vezes (8,7%) e, finalmente, o item fazer artesanato ou atividades manuais, assinalado 8 vezes (6,4%). Ou seja, atividades culturais citadas no final, muito comuns no passado, atualmente, não têm expressividade entre os jovens.

Quando comparadas as escolhas dos jovens de escola pública com as de escola privada, há diferenças entre elas. O item sair com os amigos, que é a preferência dos jovens de escola pública, fica em quarto lugar na escola privada. É possível dizer que esse resultado pode estar relacionado à faixa etária dos respondentes das escolas públicas, sendo boa parte deles jovens com faixa etária entre 17 e 18 anos, isto é, percentualmente, uma faixa etária superior aos respondentes da escola privada. Além disso, há uma diferença social e cultural entre esses jovens que, evidentemente, influencia suas práticas sociais cotidianas. Outro ponto a ser destacado é o acesso às tecnologias, é evidente que quem tem mais acesso a ela, a utilizará com mais frequência. Nesse sentido, então, as escolhas dos jovens estão intimamente ligadas ao acesso de bens culturais e sociais.

Acessar redes sociais, item mais assinalado entre os alunos de escola privada (assinalado 40 vezes), ganha expressividade no quadro geral, porém fica em terceiro lugar entre as preferências dos jovens de escola pública, ficando atrás do item descansar (assinalado 54 vezes) e igualando-se ao item assistir a filmes, séries, novelas. É sabido que muitos dos jovens da escola pública são trabalhadores. Por esses motivos, "descansar" é algo bastante relevante na vida de quem estuda e trabalha. Outro aspecto a ser evidenciado é a classe social desses jovens. É evidente que os alunos da rede privada gozam de certos privilégios em relação aos jovens de escola pública. É indiscutível que não é possível generalizar, mas o

acesso às tecnologias da informação é mais expressivo na escola privada, pois, quando questionados sobre a frequência de acesso às redes sociais, por exemplo, todos os alunos na escola privada responderam acessar "todos os dias", enquanto na escola pública, embora a maioria também acesse cotidianamente, alguns jovens responderam acessar "às vezes".

A atividade ler (jornais, revistas, livros, textos na internet) fica em sétimo lugar na escola pública (assinalado 29 vezes) e também em sétimo lugar na escola privada (assinalado 18 vezes, assim como o item assistir televisão). Ainda há muitos estereótipos do ato de ler, mesmo que aqui tenham sido especificados os tipos de leitura (jornais, revistas, livros, textos na internet), há uma construção social que associa a figura da leitura ao cânone, ao livro. Nesse sentido, é possível aferir que, para muitos jovens, o ato de ler não é visto como uma prática corriqueira, ainda que em sociedade, no cotidiano, eles estejam cercados por todo tipo de leitura, mesmo praticando-na sem perceber, pois, se muitos desses jovens assinalaram "acessar as redes sociais" a leitura é uma prática inerente à essa atividade.

A partir da exploração feita com relação às práticas de lazer dos jovens respondentes do questionário, foi possível notar que a leitura, seja ela ficcional ou não, não está entre as práticas mais executadas entre eles, porém, ainda tem importância significativa para este público, pois, mesmo não sendo a principal atividade desses jovens, pesquisas sobre o perfil leitor do brasileiro, desde jovem até idosos, os primeiros são os que mais praticam leitura no país. O mercado editorial brasileiro nunca esteve tão movimentado e é sabido que este aquecimento, cremos, se deve ao fato de que os jovens têm lido quantidades expressivas de livros. Nesse sentido, embora não seja a atividade mais praticada por eles, ela tem sido realizada. A hierarquização social dos textos e suportes promove um preconceito às leituras não canônicas, promovendo um apagamento das práticas de leituras de textos considerados de massa, sendo esses muitas vezes coibidos aos alunos por seus professores, ou "o público advertido sobre o que se deve ler e pensar, reduzindo-se, assim, a leitura efetiva dos sujeitos ao silêncio e à clandestinidade", conforme afirma De Certeau (1994, p. 38) que alega, entretanto que, para esses leitores "o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada".

Outro dado pertinente é a relação desses jovens com a ficcionalidade, sendo ela encontrada em livros ou em outros meios como televisão, internet, videogame.

Em boa parte das atividades de lazer dos jovens, há o letramento ficcional multimodal como, por exemplo, a apreciação de filmes, séries e novelas.

Nesse sentido, essas atividades de lazer mostraram que há uma mudança de paradigma de práticas sociais e é evidente que essas práticas se modificam ao longo do tempo. Existe uma mudança na sociabilidade. Foi possível verificar que as principais práticas sociais contemporâneas estão permeadas de tecnologias da informação e a leitura aparece de modo expressivo. Além disso, muitas delas, antes feitas em sociedade (como reuniões para conversas e praças, lugares públicos), estão sendo substituídas por meios eletrônicos, onde o indivíduo tem acesso ao mundo dentro de casa, ou seja, aspectos tecnológicos estão promovendo mudanças na sociabilidade, consequentemente, nos modos de ler.

São inúmeros os fatores que influenciam as escolhas desses jovens: a idade, o ambiente social, o sexo. A partir do exposto, esses adolescentes são, predominantemente, de escola pública, com faixas etárias variadas, embora, majoritariamente, de alunos com mais de 16 anos (somados, totalizam 71 jovens). Em relação ao sexo, tivemos um total de 75 do sexo feminino (47 de escolas públicas e 28 de escolas privadas) e 49 do sexo masculino (33 de escolas públicas e 16 de escolas privadas). Em termos de práticas sociais, as principais escolhas estão relacionadas ao uso de tecnologia, como acessar redes sociais, ouvir música e assistir filmes, séries, novelas.

sexo	Feminino	Masculino
escola		
Pública	47	33
Privada	28	16
TOTAL	75	49

O mundo dos jovens hoje, suas práticas, estão intimamente ligadas ao advento das tecnologias da informação, da internet, das redes sociais e essas práticas interferem diretamente no modo de apropriação das leituras ficcionais, pois, além de tudo, os suportes mudaram e uma narrativa ficcional pode aparecer em diversas plataformas. Um livro, por exemplo, pode inspirar um *game*, ou sofrer

adaptação para o cinema. Os jovens, nesse contexto, não são passivos, são eles os grandes alvos e fomentadores da indústria de comunicação.

3.3. RELAÇÕES COM A LEITURA

Muito se tem discutido sobre as relações dos jovens com a leitura. Há um pessimismo e um olhar reducionista com relação às leituras praticadas por adolescentes. Vários artigos em revistas, jornais e mesmo em programas televisivos dizem que o jovem "não lê". Muitos atribuem esse "desinteresse" por "leitura" ao advento das tecnologias da informação. Porém, além de a visão de leitura desses apocalípticos da leitura estar direcionada apenas a livros valorizados pela cultura letrada, pois, até mesmo as campanhas de incentivo à leitura atribuem ao livro o portador "divino" de leitura, há um apagamento das múltiplas práticas de leitura que ocorrem dentro de uma sociedade grafocêntrica. Nesse sentido, a fim de conhecer a pluralidade dessas práticas, não apenas àquelas ligadas ao livro, os jovens foram inquiridos sobre as suas práticas de leitura, suas motivações para determinadas escolhas, quem os influencia e, principalmente, qual é a concepção de leitura que esses jovens possuem.

Com relação à apreciação da leitura (Tabela 2), observou-se que os adolescentes gostam, sim, de ler, pois se somados os que responderam gostar um pouco aos que gostam muito, temos 105 jovens que, provavelmente, têm a leitura como uma prática frequente.

Tabela 2

gosto leitura	Freq.	%
gosta um pouco	73	57,9%
gosta muito	32	25,4%
não gosta	19	15,1%
Não resposta	1	0,8%
não sabe ler	1	0,8%
TOTAL OBS.	126	100%

Fonte: Pesquisa leitura de ficção feita por jovens. Sphinx Léxica 5.0

Pode-se ainda observar coligir que esses jovens optam por ler textos que lhes chamam atenção somados aos que a escola promove. Acredita-se ainda que os 19 que responderam não gostar também leem, além das leituras promovidas pela escola, textos que são de sua preferência, não ficcionais, por exemplo. O que chama atenção é o resultado do item gosta um pouco, que foi bastante assinalado, ou seja, embora gostar um pouco não seja um dado preciso em relação ao aluno, não há uma rejeição por parte deles, é possível que a opção por essa resposta esteja relacionada ao tipo de leitura que eles preferem. Além disso, se somarmos as opções *gosta um pouco* e *gosta muito*, temos um número expressivo e bastante positivo em relação à leitura, somando 105 jovens. A relação negativa em relação à leitura, neste caso, é pequena, tendo sido assinalada por apenas 19 jovens. Este dado está consonante com o resultado da pesquisa Retratos da Leitura, que evidencia que a visão do brasileiro em relação à leitura é positiva, muito embora haja um discurso social de que o brasileiro não gosta de ler.

Por não ter sido especificado qual o tipo de leitura, neste primeiro momento do questionário, os adolescentes já se mostram seletivos quanto às suas práticas de leitura, pois, quando questionados¹⁶ se leem por *prazer* ou *obrigação*, a preferência por leitura prazerosa é assinalada 63 vezes, percentagem de 50%, enquanto a opção por obrigação foi assinalada 37 vezes (29,4%). A opção *não sei* foi assinalada 23 (18,3%).

Devido à força do grafocentrismo em nossa sociedade, visão hegemônica geralmente reafirmada nas escolas, tendência de se concentrar apenas nos textos escritos, acreditamos que o conceito de leitura dos jovens da pesquisa está diretamente associado à leitura das formas verbais e impressas como único meio/forma de leitura, assim como em toda a sociedade. A fim de perscrutar a leitura em outros suportes procurou-se, então, dentro do questionário, desconstruir a relação leitura-livro e ampliar a ideia de "leitura". Ao serem questionados sobre o significado da leitura (Tabela 3), os alunos, podendo optar por até duas alternativas, evidenciaram que, para eles, primeiramente leitura é fonte de conhecimento para a vida e, em segundo lugar, uma atividade interessante, ou seja, existe um olhar

¹⁶ tabela extra "você lê mais por prazer ou por obrigação?"

Por prazer	63 (50%)
Por obrigação	37 (24,4%)
Não sei	23 (18,3 %)

bastante positivo em relação a esta atividade, há mais adesão que rejeição, contrariando, mais uma vez os "apocalípticos da leitura":

Tabela 3

significado a leitura	Freq.	%
fonte de conhecimento para a vida	56	44,4%
atividade interessante	47	37,3%
atividade prazerosa	35	27,8%
fonte de conhecimento e atualização profissional	21	16,7%
fonte de conhecimento para escola/faculdade	20	15,9%
atividade entediante	12	9,5%
atividade que exige muito esforço	9	7,1%
não sabe	9	7,1%
ocupa muito tempo, prática obrigatória	8	6,4%
Não resposta	1	0,8%
TOTAL OBS.	126	

Fonte: Pesquisa leitura de ficção feita por jovens. Sphinx Léxica 5.0

A opção atividade prazerosa ficou em terceiro e, se olharmos para o que dizem as Orientações Curriculares Nacionais quanto à fruição, é provável que a concepção de leitura como "prazer" seja bastante diferente daquela apresentada na orientação governamental, visto que, no documento, o prazer viria a partir da leitura de um texto literário provavelmente canônico e com uma estética bastante específica. Segundo o documento, "o prazer estético é, então, compreendido como conhecimento, participação, fruição" (MEC, 2006, p. 55). Embora não seja possível afirmar exatamente qual a concepção de "atividade prazerosa" para esses jovens, é bem provável que não seja àquela ligada, necessariamente, ao aspecto estético. O interesse pela leitura é diretamente proporcional à satisfação de necessidades específicas, ou seja, depende das expectativas (contexto, objetivos, expectativas) que o leitor tem em relação ao texto a ser lido, como aponta Aguiar:

O interesse pela leitura é, portanto, uma atitude favorável em relação ao texto, oriunda de uma necessidade que pode ser tomar conhecimento genérico de ocorrências atuais, seguir uma instrução, recrear-se, estudar. O indivíduo busca, no ato de ler, a satisfação de uma necessidade de caráter informativo ou recreativo, que é condicionada por uma série de fatores, sendo um dos mais importantes a idade e a escolaridade do leitor, além do sexo e do nível socioeconômico. (AGUIAR, 2004, p.112)

Um dado importante a ser destacado é a pesquisa feita pelo instituto pró-livro, Retratos de Leitura, cujo objetivo também foi rastrear as práticas de leitura do

brasileiro. A pesquisa está na sua quarta edição e traz, além de outras informações, o perfil de leitor ou não leitor de brasileiros com 5 anos ou mais, alfabetizados ou não. Na pesquisa, a maior percentagem de resposta entre os adolescentes (ensino médio) foi "atualização cultural ou conhecimento geral". A escolha dos adolescentes de ensino médio entrevistados para esta pesquisa (Tabela 3) foi diferente. Os adolescentes optaram, principalmente, pelo prazer, gosto ou necessidade espontânea, seguida da exigência da escola e a atualização cultural ou conhecimento. Ainda assim, o item foi bastante assinalado. Nesse sentido, é pertinente, então, reafirmar a autonomia de escolha de leitura desses jovens. Vale ressaltar, ainda, que os adolescentes entrevistados buscam leituras que ofereçam aprendizagem, sendo esta compreendida como conhecimento de mundo geral, portanto, um conhecimento que se distingue do conhecimento escolar, já que havia uma categoria específica para tal.

Mas, como se pode notar na Tabela 2, o dado que fica mais evidente é o fato de que a leitura possui um significado ou conceito bastante atrelado a atividades pragmáticas. Dentre as respostas possíveis, três a associam a formas de aquisição de conhecimento (fonte de conhecimento para a vida; fonte de conhecimento e atualização profissional; fonte de conhecimento para escola/faculdade), seja o escolarizado, seja informal, assinaladas, em conjunto, 97 vezes. O aspecto lúdico da leitura (atividade prazerosa) foi assinalado apenas 35 vezes, evidenciando que a leitura, enquanto forma de prazer ou de evasão, é um conceito bem menos recorrente dentre jovens da pesquisa. Este dado corrobora as informações relativas ao Gráfico 2 (página 64), no qual se observa que a citação da leitura enquanto forma de lazer aparece, apenas, em 8º lugar, depois de outras atividades.

Esses dados parecem não estar em consonância com a Tabela 4 na qual se buscou conhecer as motivações para a leitura. Segundo os dados encontrados, o maior número de frequência foi a busca da leitura em função de prazer, gosto ou necessidade espontânea. Ou seja, pressupõe-se que os jovens da pesquisa leem motivados pelo gosto ou prazer próprios. No entanto, observa-se que um aspecto significativo da alternativa mais assinalada (74 indicações) é que ela reforça a busca espontânea, seja por gosto, prazer ou necessidade. De modo que, embora pareça contraditório que leitura como prazer apareça com maior frequência, não implica em contradição, já que esta alternativa reforça, de fato, a questão da espontaneidade. Outro dado que mostra que, efetivamente, há uma convergência entre os dados das

Tabelas 3 e 4 é que a segunda maior frequência (70) refere-se à motivação escolar, ou seja, uma motivação ligada a uma atividade de poder, e as maiores frequências, em ordem decrescente (52 e 24), também se referem à motivação ligada a atividades de poder.

Tabela 4

motivação da leitura	Freq.	%
prazer, gosto ou necessidade espontânea	74	58,7%
exigência da escola	70	55,6%
atualização cultural/conhecimento	52	41,3%
atualização profissional	24	19,1%
não sabe	13	10,3%
motivos religiosos	11	8,7%
exigência do trabalho	10	7,9%
Não resposta	1	0,8%
TOTAL OBS.	126	

Fonte: Pesquisa leitura de ficção feita por jovens. Sphinx Léxica 5.0

Foi proposta uma pergunta sobre quem mais influenciou/influencia a escolha de leitura e/ou o ato de ler. Os alunos puderam assinalar até duas opções e a alternativa mais assinalada foi professor/professora. Entre os 126 respondentes, 55 (43,7%) disseram ser o professor o mais influente na leitura, seguido de amiga/amigo, com 36 (28,6%). As opções mãe e ninguém foram assinaladas 31 vezes (24,6%), o que nos leva a crer que a família também tem um papel importante na formação leitora desses jovens. Eles ainda tinham as opções pai, que foi assinalado 11 vezes (8,7%); outro parente, assinalado 10 vezes (7,9%); colega de trabalho, assinalado 6 vezes (4,8%); outra resposta, assinalado 4 vezes (3,2%).

Ainda que a leitura (ficcional ou não) faça parte do cotidiano, é na escola e com o professor que elas circulam e são ratificadas, efetivamente, como leitura. É importante reconhecer que as práticas de letramento escolares são dominantes, porém, é evidente que o letramento escolar não é o único e não deveria silenciar, como frequentemente acontece, mas, sim, ressignificar as práticas de letramento que os jovens vivenciam em suas práticas sociais fora dos muros da escola, sejam elas leituras ficcionais ou não. Chartier (1999, p. 27) salienta que “localizar a diferença social nas práticas mais do que nas diferenças estatísticas, são muitas das

vias possíveis para quem quer entender, como historiador, essa 'produção silenciosa' que é a atividade leitora". Nesse sentido, a leitura é uma atividade realizada socialmente através de diversas práticas que não são homogêneas, mas, ao contrário, são marcadas por condições históricas e sociais particulares e específicas. Assim, pode-se entender que os sujeitos realizam diferentes apropriações de um mesmo texto e atribuem aos objetos/textos de leitura diferentes valores que provavelmente estão/estarão associados ao meio em que determinados textos são comumente disseminados. Na perspectiva de Barton e Hamilton (2004, p. 113), "as práticas letradas são moldadas por instituições sociais e relações de poder, e alguns letramentos tornam-se mais dominantes, visíveis e influentes do que outros". A leitura literária escolar é vista como superior à leitura que os jovens fazem de textos que não são vistos como "de qualidade".

Os adolescentes foram questionados sobre o que os influencia na escolha de um livro: autor; capa; crítica/resenha; dicas de amigos ou outras pessoas; editora; publicidade/anúncios; tema; título; outro motivo. Eles poderiam marcar até 4 alternativas. A opção tema foi a mais assinalada (91 vezes) 72,2%, ou seja, pode-se inferir aqui que, se o tema é a principal influência de escolha, essas escolhas devem ser, em sua grande maioria, autônomas e não sugeridas pela escola, pois no ambiente escolar é comum que os títulos sejam escolhidos ou a partir das escolas literárias que estão estudando em determinado momento do ano ou considerando os títulos solicitados em vestibulares. Além disso, os títulos de leitura ficcional citados pelos adolescentes como sendo seus favoritos (Tabela 11) não circulam no ambiente escolar como leitura obrigatória/ sugerida pela escola. A opção "dicas de amigos ou outras pessoas" veio em seguida, assinalada 61 vezes, totalizando uma percentagem de 48,4%. Dado interessante quando retomamos que, para esses jovens, quem mais os influencia a ler é o professor, mas quando se trata de leitura de livros/títulos específicos, a opção acaba sofrendo uma modificação.

Ao olharmos, então, para a relação do jovem com a leitura, temos um quadro bastante positivo. A perspectiva de leitura deles é abrangente e, provavelmente, a usam em muitos aspectos da vida social. Além disso, essa leitura pode ser de diversos tipos de texto, não apenas o ficcional, embora seja este o foco desta pesquisa.

3.4. LEITURA DE TEXTOS FICCIONAIS: ESCOLA X SOCIEDADE

Sendo atribuído à escola o papel de formação do leitor de forma geral, presume-se que a leitura literária também faz parte desse contexto. Silva (1997, p. 95) afirma, contudo, que “devido às circunstâncias concretas para a efetivação do ensino, a educação escolarizada fracassa em sua responsabilidade de formar leitores”.

O ensino de literatura no Brasil, tanto público quanto privado, tem um espaço extremamente pequeno no ensino fundamental. Na maioria das vezes, o texto ficcional é trabalhado como pretexto para ensinar gramática e, ainda que haja uma tentativa de mudança nesse sentido, evidentemente, por parte apenas daqueles que acreditam no ensino de literatura, o discurso de que literatura tem sido usada como pretexto não é apenas recorrente, como também verdadeiro. Além disso, não há uma disciplina "literatura", ou seja, não se trata de uma disciplina autônoma, mas um conteúdo de Língua Portuguesa ou, em terminologias atuais, de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. No ensino fundamental, quando é trabalhada, costuma ser um apêndice das aulas de Língua Portuguesa. Quanto à literatura no ensino médio, esta se concentra, geralmente, em ensinar escolas literárias e suas características, sendo poucos os livros indicados para leitura por diversos motivos e, quando são indicados, estão, geralmente, associados aos exames tipicamente de ensino médio, como Enem e, principalmente, os vestibulares. Nas escolas públicas, o professor de língua portuguesa é quem fica encarregado de "ensinar" literatura. A disciplina, divide-se em 3 linhas de trabalho: gramática, gêneros textuais e literatura, ou seja, é muito conteúdo para pouco tempo. Além disso, muitas vezes o professor não sabe como ensinar literatura, não sabe como ler um texto literário e trabalhá-lo em sala de aula, e esta é uma carência muitas vezes ligada às licenciaturas em Letras. No ensino privado, na grande maioria das escolas, a literatura é uma disciplina autônoma, ainda assim, embora não seja possível generalizar, o foco dessas aulas são os textos solicitados em vestibulares. Desse modo, o conteúdo da disciplina se volta para esses exames e para o ensino de escolas literárias. É preciso, então, entender qual visão os jovens têm da leitura/literatura escolar.

3.4.1. Literatura e leitura na escola

Os adolescentes foram questionados sobre a apreciação da literatura estudada na escola (Tabela 5). A opção *às vezes* foi assinalada 75 vezes. Dado importante, pois, é comum que os adolescentes não gostem da leitura literária patrocinada pela escola. Em várias pesquisas realizadas nesse sentido (ROCCO, 1981; LEAHY-DIOS, 2000; OLIVEIRA, 2011, apud OLIVEIRA, 2014), os adolescentes afirmam que não gostam de ler por obrigação, decepcionam-se com a leitura das obras canônicas, cujos enredos, segundo essas pesquisas, são "monótonos e sem ritmo", e a linguagem "difícil, ultrapassada, complicada e cheia de rodeios". Um dado bastante relevante é que, dos 75 que optaram por *às vezes*, 51 são oriundos de escola pública e os outros 24 são de escola privada (vale destacar que a maior parte dos respondentes são de escola pública). A opção *não*, veio em seguida, assinalada por 35 adolescentes. Quantidade expressiva, embora esperada, visto que é comum os adolescentes não se identificarem, ou até mesmo recusarem-se a ler as leituras patrocinadas pela agência escolar por vários motivos, entre eles os já citados aqui. Por fim, a opção *sim* pelo gosto da literatura vista na escola foi assinalada 14 vezes. Nota-se, aqui, uma perspectiva negativa da literatura trabalhada na escola, corroborando as pesquisas citadas acima.

Tabela 5

gosto pela literatura	Freq.	%
<i>às vezes</i>	75	59,5%
<i>não</i>	35	27,8%
<i>sim</i>	14	11,1%
Não resposta	2	1,6%
TOTAL OBS.	126	100%
Fonte: Pesquisa leitura de ficção feita por jovens. Sphinx Léxica 5.0		

Um dado bastante importante nesta parte é que os alunos precisavam dizer qual era o motivo de gostarem ou não da literatura vista na escola. Eles tinham 5 opções para assinalar quando diziam gostar dos livros vistos na escola e 7 opções para assinalar quando diziam não gostar, em ambas, eles podiam marcar até duas opções e, caso quisessem, poderiam justificar suas respostas no campo *outros*:

Tabela 6

razões da apreciação da leitura escolar	Freq.	%
Não resposta	86	68,3%
porque eu aprendo coisas	20	15,9%
porque os textos falam de temas que gosto	13	10,3%
porque os textos são divertidos	11	8,7%
outra razão	9	7,1%
porque são fáceis de ler	4	3,2%
TOTAL OBS.	126	

Fonte: Pesquisa leitura de ficção feita por jovens. Sphinx Léxica 5.0

Tabela 7

razões da não apreciação da literatura	Freq.	%
Não resposta	79	62,7%
porque são chatos	29	23,0%
porque não falam de temas interessantes	21	16,7%
porque são difíceis	15	11,9%
porque são longos	15	11,9%
porque tenho que fazer provas sobre eles	11	8,7%
outras razões	9	7,1%
porque são fáceis demais	0	0,0%
TOTAL OBS.	126	

Fonte: Pesquisa leitura de ficção feita por jovens. Sphinx Léxica 5.0

Acreditamos que, por ter sido aplicado na escola, os alunos preferiram não se comprometer, justificando, assim, o grande número de não respostas, ou seja, não assinalaram nenhuma alternativa. Nesse sentido, as relações de poder presentes no letramento literário/escolar foram bastante marcantes. É importante destacar, ainda, o fato de, na Tabela 6, o segundo item mais assinalado, *porque eu aprendo coisas*, obteve apenas 20 respostas, dentre os 126 adolescentes, ou seja, um número muito pequeno. Dentre os jovens que assinalaram os motivos de não apreciarem a leitura literária escolar, mais uma vez, em consonância com as pesquisas relacionadas a este aspecto, eles dizem que os livros são chatos, que não falam de temas interessantes. O jovem sabe o que quer ler, pois, ao utilizarem o campo para especificar *outras razões* para não gostarem da leitura escolar, houve frases como "gosto de outros tipos de livros"; "prefiro comprar os livros e ler com calma"; "os assuntos muitas vezes não me chamam atenção"; alguns disseram que os livros

estudados na escola "são entediantes". Além disso, alguns adolescentes que responderam ao mesmo campo, mas relativo ao gostar de literatura na escola, também evidenciaram alguns lados negativos da leitura escolar, segundo eles, "aborda temas de épocas que não presenciei"; "às vezes acho muito adulto"; "nem sempre eles me interessam"; "às vezes é algo interessante". Vemos então que, mesmo sendo do campo daqueles que disseram gostar da leitura escolar, há ressalvas na apreciação desta leitura. Além disso, é bem provável que esses jovens não se reconheçam nessas leituras, pois há um distanciamento entre eles e a(s) obra(s). Nessa faixa etária, eles precisam se identificar com os textos ficcionais de alguma forma. Nos textos clássicos mais antigos, por exemplo, há grande distanciamento linguístico, histórico e cultural que, se não houver preparo e mediação escolar, tais textos não serão, provavelmente, bem aceitos pelos jovens. As respostas dissertativas se relacionam ao 3º e 4º item na Tabela 7, pois, o grande problema não é o fato de terem que fazer provas ou por serem difíceis (ainda que estes itens tenham sido assinalados), mas sim, principalmente, porque os livros não parecem ser atrativos para esses jovens.

Houve apenas duas citações positivas "eles podem me ajudar no futuro" e "a maioria deles retratam fatos históricos. Gosto disso". Ou seja, ainda que tenham olhado de modo positivo, a primeira frase traz consigo algo de pragmático, não é evidenciado o prazer de ler de que tanto falam as OCNEM. Quanto à segunda citação, embora positiva, há ressalvas, pois, ao usar "a maioria" fica claro que os respondentes têm ressalvas quanto ao que gostam ou não. Em relação a este campo, é relevante ressaltar que foram pouquíssimos adolescentes que apresentaram respostas (apenas 16, dos 126, expuseram respostas dissertativas em relação à leitura escolar). Acredita-se que, por estar no ambiente escolar, com professor aplicando os questionários, pode ter gerado resistência nestas respostas. Todavia, vale ressaltar que, por não haver uma pergunta relacionada ao item as vezes na Tabela 6, pode-se inferir que muitos jovens, que as vezes são motivados pela leitura escolar, optaram por não responder a pergunta.

As questões referentes à leitura de literatura na escola evidenciaram um silêncio por parte dos adolescentes. Além disso, muitos deles optaram por não responder e/ou justificar a não apreciação deste tipo de leitura. A escola, vista como a principal patrocinadora do letramento ficcional, acaba não cumprindo seu papel de formar leitores literários.

Em relação às escolhas de gêneros¹⁷, veremos as opções mais apreciadas (Tabela 8) por esses jovens na próxima subseção.

3.4.2. Leitura dos jovens: preferências e gêneros

Os adolescentes foram questionados, com relação às suas práticas de leitura, sobre o que realizam, efetivamente, na vida social. Eles podiam optar por até 18 casas, sendo 20 no total.

Tabela 8

gêneros lidos	Freq.	%
romances	68	54,0%
contos	53	42,1%
literatura juvenil	50	39,7%
bíblia	38	30,2%
história em quadrinho	38	30,2%
outros	34	27,0%
livros didáticos	30	23,8%
poesia	25	19,8%
biografias	24	19,1%
história, economia, política e ciências sociais	21	16,7%
culinária/artesanato/assuntos práticos	21	16,7%
viagens	20	15,9%
livros religiosos	18	14,3%
auto-ajuda	18	14,3%
ensaios e ciências	18	14,3%
livros técnicos	14	11,1%
enciclopédias e dicionários	13	10,3%
literatura infantil	10	7,9%
artes	10	7,9%
esoterismo	7	5,6%
Não resposta	1	0,8%
TOTAL OBS.	126	

Fonte: Pesquisa leitura de ficção feita por jovens. Sphinx Léxico 5.0

Ao optarem pelos itens *romances*, *contos* e *literatura juvenil*, observamos muitas semelhanças entre as escolhas dos jovens com o que têm sido publicado no mercado editorial brasileiro dos últimos anos, bem como com o que eles encontram nas aulas de literatura na escola. Esses gêneros são muito comuns entre os jovens, tanto em relação à chamada "cultura de massa" quanto à cultura erudita. Mesmo que haja um modelo visto como superior em relação aos textos ficcionais - os textos

¹⁷ Utilizamos a perspectiva da gênero da Câmara Brasileira de Livro.

que circulam na escola são comumente vistos como superiores dentro da sociedade - as escolhas desses jovens são plurais e bastante democráticas, com inúmeros autores, temas e títulos.

Ainda entre as principais escolhas dos jovens, a opção *bíblia* obteve um número expressivo de preferência de leitura. Não podemos dizer que essa leitura religiosa seja feita apenas em igrejas, por exemplo, mas ressalta a influência da religiosidade na vida desses jovens. Além disso, é importante destacar que uma das escolas é confessional católica, evidenciando, assim, a escolha da leitura bíblica. A opção *história em quadrinhos* também foi expressivamente assinalada e, como podemos observar no próprio mercado editorial, o gênero tem ganhado bastante visibilidade entre os jovens. Desde crianças até adultos, esse tipo de texto tem uma receptividade extremamente positiva por parte daqueles que leem. Além disso, o gênero costuma aparecer em exames como ENEM, em livros didáticos e tem ganhado visibilidade nos meios acadêmicos. Ainda que a abrangência seja grande, o gênero não entra no campo literário e não é legitimado como literatura canônica. Segundo Marisa Lajolo, "algumas das vozes responsáveis pela literarização ou desliterarização de um livro ou de um texto são nitidamente institucionalizadas" (LAJOLO, 2001, p.19). Segundo ela, a escola é a principal responsável pela legitimação dos textos.

Um dado bastante importante a ser levado em consideração é a elevada opção do item *outros*. Como não foi aberto um campo para especificarem quais são esses outros textos, será necessário, aqui, supor algumas outras possíveis leituras. Em meio à Era digital, com o advento das tecnologias da informação, é provável que a maioria desses jovens costume ler diariamente em redes sociais, *blogs*, *sites* conteúdos com temas e estruturas textuais diversas. É evidente que ocorrem inúmeras outras leituras que não foram listadas no questionário, tais como leitura de *fanfictions*, poesia viral, além de sites de relacionamentos etc. Essa pluralidade de leituras, sendo elas ficcionais ou não, estão presentes no cotidiano desses jovens que fazem suas escolhas e suas apropriações, ou seja, essas "práticas de letramento têm um propósito e são incorporados em objetivos sociais e práticas culturais mais amplos" (BARTON e HAMILTON, 2004, p. 113). É evidente que, além das leituras em meio digitais, existe na opção *outros* uma diversidade de textos e leituras que esta pesquisa não daria conta de abranger. Além disso, os modos de

apropriação desses textos são plurais e dependem do objetivo desses leitores, que fazem da leitura uma operação de caça (DE CERTEAU, 1994).

Em relação à faixa etária, as escolhas dos gêneros mais lidos foram semelhantes. O item *romance*, por exemplo, foi predominante entre os jovens de 14, 15, 16 e 17 anos. Esse dado confirma as opções de leituras ficcionais preferidas que veremos mais à frente (Tabela 11), entre as quais os livros mais marcantes são romances voltados para o público adolescente. Nesse sentido, é importante destacar que o item *literatura juvenil* também pode abarcar os títulos citados, pois é possível encontrar o título *A culpa é das estrelas* classificado como romance e/ou literatura juvenil, assim como acontece com outros títulos citados.

Tabela 9

Idade	14	15	16	17	18oumais	TOTAL
gêneros lidos						
romances	14	11	8	22	13	68
contos	9	9	6	14	15	53
literatura juvenil	12	8	6	17	7	50
bíblia	10	10	5	8	5	38
história em quadrinho	10	6	4	8	10	38
outros	8	9	3	3	11	34
livros didáticos	4	3	5	8	10	30
poesia	4	4	4	9	4	25
biografias	9	4	2	5	4	24
história, economia, política e ciências sociais	4	4	2	6	5	21
culinária/artesanato/assuntos práticos	3	2	1	9	6	21
viagens	6	5	1	4	4	20
auto-ajuda	3	7	1	3	4	18
ensaios e ciências	5	1	2	3	7	18
livros religiosos	3	1	4	7	3	18
livros técnicos	2	1	2	3	6	14
enciclopédias e dicionários	4	1	2	3	3	13
literatura infantil	0	1	1	3	5	10
artes	2	2	1	0	5	10
esoterismo	2	1	0	2	2	7
Não resposta	0	0	0	0	0	0
TOTAL	114	90	60	137	129	530

Fonte: Pesquisa leitura de ficção feita por jovens. Sphinx Léxica 5.0

Embora as principais escolhas de gêneros entre faixa etária tenha ficado relativamente semelhante, é importante destacar as diferenças das escolhas entre as idades. A leitura da bíblia, analisando a partir da idade, reafirma a probabilidade de ser realizada, em maior quantidade, pelos jovens de escola privada, visto que, pela idade, os jovens de 14 e 15 anos são, predominantemente, oriundos de escola particular.

Entre os leitores de 14 anos, a opção *romance* e *literatura juvenil* ficou bastante próxima (respectivamente, 14 e 12), reforçando as escolhas de leitura ficcional dos títulos encontrados. Para esses jovens, a escolha de gêneros ficcionais foi predominante, pois entre as 6 primeiras opções, 4 estão relacionadas ao ficcional (*romance*, *literatura juvenil*, *história em quadrinho*, *contos*). Isso ocorreu, também, entre os jovens de 15 anos, e, embora os gêneros sejam diferentes, 4 das 6 primeiras opções estão relacionadas ao universo ficcional (*romance*, *conto*, *literatura juvenil*, *história em quadrinho*). Os números são bastante relevantes, pois, dentre as 20 opções possíveis, 6 delas são de gêneros ficcionais.

Entre os jovens de 16 anos, os gêneros mais assinalados também são ficcionais: na 3ª posição aparecem, em mesma quantidade, *Bíblia* e *livros didáticos*, mas na 4ª, voltam os ficcionais. Entre os jovens de 17 anos, as 4 primeiras escolhas são de gêneros ficcionais (*romance*, *literatura juvenil*, *contos*, *poesia*).

Os alunos com 18 anos ou mais apresentaram escolhas diferentes dos demais em relação ao ficcional e ao não ficcional. Embora o primeiro tenha aparecido entre suas escolhas, estas se mesclaram com os gêneros não ficcionais. Houve significativa expressividade, por exemplo na escolha da opção *livros didáticos*, que teve a mesma quantidade que *história em quadrinhos* (4ª posição), seguido de *ensaios e ciências* e *literatura juvenil* (5ª posição), ou seja, neste público, há uma mistura de gêneros. Embora as primeiras colocações (*contos* e *romance*) sejam de cunho ficcional, a partir do terceiro (outros) passam a se mesclar mais nitidamente do que nas outras faixas etárias, evidenciando uma ampliação de gêneros acessados e preferidos.

A pluralidade na escolha dos gêneros, seja ela diferenciada ou não entre as idades, evidencia nossa premissa de pesquisa: os adolescentes estão lendo. No total geral, quando somadas as 3 primeiras opções de gênero (*romances*, *contos* e *literatura juvenil*) temos uma frequência de 171 citações, o que equivale a 32,2% no total geral das escolhas, mostrando que, de modo evidente, o letramento ficcional desses jovens está presente tanto na vida escolar como na não escolar, visto que foram indicados como títulos lidos obras escolares e não escolares. Nas escolhas de leitura ficcional, cada indivíduo vai se apropriar de textos com os quais se identifica e é evidente que nem sempre essa leitura está vinculada à escola. Vale ressaltar que as opções de gênero mais escolhidas são de cunho ficcional, evidenciando, assim, a importância dos escritos inventivos, criativos e lúdicos.

3.4.3. Leitura de textos ficcionais: os títulos escolhidos

Além de conhecer as práticas de leituras, sejam elas literárias ou não, bem como as práticas sociais desses jovens, um dos maiores interesses desta pesquisa foi conhecer os títulos que esses alunos estão lendo e, a partir disso, observar quais suas preferências e a influência - ou não - da escola diante dessas escolhas. Solicitamos, então, que os jovens citassem a(s) leitura(s) que havia(m) realizado nos 3 últimos meses.

Ao todo, os alunos citaram 74 títulos diferentes (Tabela 10), sendo que, alguns desses títulos, foram citados mais de uma vez. Houve, também, um total de 33 não respostas, ou seja, 33 alunos, entre os 126 respondentes, não citaram nenhum título. Acredita-se que esses 33 jovens não leram livros de cunho ficcional no período de 3 meses. Outra possibilidade dessas não respostas pode ser que alguns desses jovens não quiseram responder, ainda que tenham realizado alguma leitura de livro, pois, como mencionado anteriormente, houve resistência por parte de alguns alunos em responder o questionário.

O livro mais citado foi *Dois Irmãos*, de Milton Hatoum, e sabe-se que a leitura deste livro foi solicitada pelo professor de uma das instituições. A maioria dos títulos citados mais de uma vez, ou seja, citado por mais de um adolescente, são livros tipicamente solicitados na escola, pois são narrativas canônicas, clássicos da literatura brasileira. As exceções são a *Bíblia* (que, como visto ao longo deste trabalho, é um livro bastante lido tanto pelos jovens quanto por indivíduos de outras faixas etárias) e o *best-seller* *Como eu era antes de você*, de Jojo Moyes, cuja a história foi adaptada para o cinema recentemente. Não é possível afirmar com certeza que todos os títulos canônicos citados mais de uma vez foram solicitados por professores, mas é bem provável que tenha sido solicitado no ambiente escolar. Houve, ainda, a citação de outros títulos canônicos além desses citados mais de uma vez, como *Várias Histórias* de Machado de Assis, *Contos Novos*, de Mario de Andrade, *Iracema* de José de Alencar e *O quinze* de Rachel de Queiroz. Todos esses livros são tipicamente solicitados por professores de ensino médio, ou seja, são leituras tipicamente escolares, embora não estejam restritas a este ambiente. Ainda que seja mais comum que jovens leiam clássicos por solicitação de professores ou para prestarem exames como vestibular, pode haver aqueles que escolham esses livros canônicos sem imposições escolares, mas sim, por vontade

própria, muito embora isso seja mais difícil de acontecer. Além dos clássicos de literatura brasileira, alguns outros títulos clássicos estrangeiros foram citados, como *Romeu e Julieta* e *Hamlet*, de William Shakespeare, e *Os sofrimentos do jovem Werther*, de Johann Wolfgang Goethe, confirmando a preferência de gênero de leitura vista na Tabela 8, em que a maioria dos jovens optou por *romance*.

Os títulos citados não se restringem aos gêneros ficcionais, e, embora não tenham sido citados em grande quantidade, houve menções a livros como *História da fotografia*, sobre Mitologia grega/romana, além de livros religiosos e de autoajuda. Foi citado, ainda, um livro de cunho didático, o *Ensaio sobre física*.

Tabela 10 (Leitura dos 3 últimos meses)

Qt	TÍTULO	AUTOR
7	Dois irmãos	Milton Hatoum
3	Várias histórias	Machado de Assis
3	Bíblia	Não se aplica
3	Como eu era antes de você	Jojo Moyes
2	Contos Novos	Mário de Andrade
2	O quinze	Rachel de Queiroz
2	Iracema	José de Alencar
2	Não se iluda, não	Isabela Freitas
2	A batalha do apocalipse	Eduardo Spohr
2	A menina que roubava livros	Markus Zusak
2	O lado bom da vida	Matthew Quick
2	Trilogia: Jogos Vorazes	Suzanne Collins
2	A culpa é das estrelas	John Green
2	Maze Runner	James Dashner
2	Muito mais do que 5 minutos	Kéfera Buchmann
1	Diário de uma paixão	Nicholas Sparks
1	As vantagens de ser invisível	Stephen Chbosky
1	Esperança	Suzanne Collins
1	Divergente	Veronica Roth
1	Simplesmente acontece	Cecelia Ahern
1	Carta de amor aos mortos	Ava Dellaira
1	Extraordinário	R.J. Palacio
1	A seleção	Kiera Cass
1	Objetos cortantes	Gillian Flynn
1	Frozen - um coração congelado	Elisabeth Rudnick
1	No sonrías que me enamoro	Blue Jeans
1	Assassin's Creed	Oliver Bowden
1	Sussurros ao luar	C.C. Hunter
1	Quem é você, Alasca?	John Green
1	Louco por viver	Roberto Shinyashiki
1	Beijada por um anjo	Elizabeth Chandler
1	Guerra Civil	Stuart Moore (livro)/ Mark Millar e Steve McNiven (HQ)
1	Game of thrones	George R. R. Martin
1	Uma longa jornada	Nicholas Sparks
1	O vilarejo	Raphael Montes
1	O casamento	Nicholas Sparks
1	Harry Potter	J. K. Rowling
1	The Carrie diaries	Candace Bushnell
1	Coração de tinta	Cornelia Funke
1	Fahrenheit 451	Ray Bradbury
1	Inferno no colégio	Daniel Handler
1	Rangers	John Flanagan
1	As histórias perdidas	Edite Siegert Sciulli e John Flanagan
1	Meu Romeu	Leisa Rayven
1	Caixa de pássaros	Josh Malerman
1	Não se apegue, não	Isabela Freitas
1	A noiva fantasma	Yangsze Choo

1	Fala sério, amiga	Thalita Rebouças
1	Fala sério, amor	Thalita Rebouças
1	A escolha	Kiera Cass
1	Diário de um banana	Jeff Kinney
1	A mulher V	Cristiane Cardoso
1	Julietta imortal	Stacey Jay
1	Love Antony	Lisa Genova
1	O Senhor dos Anéis	J. R. R. Tolkien
1	2001 - uma odisseia no espaço	Arthur C. Clarke
1	Drácula	Bram Stoker
1	Os sofrimentos do jovem Werther	Johann Wolfgang Goethe
1	Romeu e Julieta	William Shakespeare
1	Viagem ao redor da Lua	Julio Verne
1	Morro dos ventos uivantes	Emily Brontë
1	Hamlet	William Shakespeare
1	O Guarani	José de Alencar
1	Dom Casmurro	Machado de Assis
1	Meu pé de laranja lima	José Mauro de Vasconcelos
1	As glórias de Maria	Afonso de Ligório
1	História da fotografia	Pierre-Jean Amar
1	Mitologia grega/romana	Não se aplica
1	Uma coisa de cada vez	Eugenio Mussak
1	Slash	Slash, Anthony Bozza
1	O monge e o executivo	James C. Hunter
1	Ensaio de física	Não se aplica
1	Todo dia	David Levithan
1	O dom da cura	Marcio Mendes
97	TOTAL	

Fonte: Pesquisa leitura de ficção feita por jovens. Sphinx Léxica 5.0

Ainda que tenham sido citados em menor quantidade, os livros canônicos têm aparecido no universo adolescente, seja por meio de indicação de um professor - o que é mais provável -, seja para a realização de exames como vestibular/ENEM, ou escolhas autônomas. Se for indicação escolar, o baixo número, comparado na amostra geral (97 títulos), leva a crer que a escola não consegue a adesão de grande parte dos alunos, pois, se somarmos as referências aos clássicos, apenas 19 alunos acataram a indicação de leitura feita pela escola/ professor, um número muito pequeno comparado aos 126 alunos respondentes deste questionário. A presença de todos os textos clássicos parece seguir a mesma lógica. É provável que tenham sido indicações escolares, mas com pouca adesão. É importante destacar que, embora acreditemos que sejam sugestões da escola, os alunos podem ter escolhido fazer essas leituras por vontade própria. Não é possível afirmar o modo como são feitas essas leituras, se elas são realizadas, por exemplo, de acordo com o que as Orientações Curriculares julgam como "ideias". Porém, essas leituras têm acontecido de modo plural e democrático para finalidades específicas.

Um dado que merece ser destacado é que esses alunos leram inúmeros outros textos, enfim, eles leem. E esta leitura de textos de ficção tem um perfil totalmente diferente daquele escolhido pela escola. Outro dado importante, é que a maioria dos textos são literatura estrangeira traduzida. É evidente que a maioria

leituras citadas na Tabela 10 não são as patrocinadas pela escola, mas livros que eles mesmos escolhem.

3.4.4. Leitura dos jovens: leitura/livro mais marcante

Há uma falácia em relação à leitura ficcional dos jovens que precisa ser desmitificada. Como foi observado no capítulo 2, há um mito socialmente construído de que do jovem não lê. Esse mito é reforçado em campanhas de incentivo à leitura que enaltecem a figura do livro - e aqui geralmente associado ao texto canônico - como legítimo portador de sabedoria. Até este ponto da dissertação, esse mito já foi desconstruído. Nesse sentido, é importante conhecer não só o que os adolescentes estão lendo, como visto na Tabela 10, como também o que gostaram de ter lido, ou seja, qual é o livro mais marcante para esses jovens. Foram citados 74 títulos diferentes (Tabela 11), dos mais diversos tipos. O título mais citado foi o *best-seller* *A culpa é das estrelas* e, embora ele tenha aparecido apenas 2 vezes na tabela anterior, este livro marcou vários leitores. Corroborando as tabelas já vistas como leitura frequente, a *Bíblia* aparece mais uma vez como a leitura favorita dos jovens.

É evidente a preferência por *best-sellers*, sendo que, muitos deles, já foram adaptados para o cinema. Alguns jovens relataram que a transposição do livro para o cinema não diminui a procura pela leitura, ao contrário, muitos partem para o livro depois de terem visto o filme. O contrário também acontece. É importante destacar, também, os clássicos citados pelos adolescentes. Entre os 74 títulos, 5 são cânones da literatura brasileira: *Lucíola* e *O Guarani*, de José de Alencar; *A Escrava Isaura* de Bernardo Guimarães; *O cortiço*, de Aluísio Azevedo e *Dois Irmãos*, de Milton Hatoum. Vale lembrar que este último apareceu como mais citado na leitura dos 3 últimos meses (Tabela 10). Além dos clássicos brasileiros, outros universais também foram citados, como *Hamlet* e *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare e *Os miseráveis*, de Victor Hugo. Nesta pergunta houve 28 não respostas, ou seja, 28 jovens não responderam a este questionamento, sendo que, 2 deles escreveram "não tenho" e "não gosto de livros" no campo específico para esta pergunta.

Tabela 11 (Livro mais marcante)

A culpa é das estrelas	9
Bíblia	5
A menina que roubava livros	4
Querido John	4
Harry Potter	3
Quem é você, Alasca?	3
Diário de um banana	3
A cabana	2
As vantagens de ser invisível	2
A batalha do Apocalipse	2
Não se apegue, não	2
A cura mortal	1
A droga da obediência	1
A escrava Isaura	1
A estranha tia da rua dos maracujás	1
A garota da capa vermelha	1
A ilha perdida	1
A marca de uma lágrima	1
A tulipa negra	1
Ahmnat - Os Amores da Morte	1
Amanhecer	1
As crônicas de Nárnia	1
Assassin's Creed	1
Carta de amor aos mortos	1
Cidades de papel	1
Desventuras em série	1
Diário de uma paixão	1
Divergente	1
Dois Irmãos	1
Extraordinário	1
Fala sério, amiga	1
Fala sério, amor	1
Fala sério, mãe	1
Fazendo meu filme (1, 2, 3 e 4)	1
Fernão Capelo Gaivota	1
George e o segredo do universo	1
God of war	1
Hamlet	1
Harry Potter e o enigma do Príncipe	1
Jogos Vorazes	1
Lucíola	1
Não se iluda, não	1
Naruto	1
O Código Da Vinci	1
O cortiço	1
O diário de Anne Frank	1
O estresse da vida	1

O Evangelho Segundo o Espiritismo	1
O Guarani	1
O hotel cinco estrelas	1
O melhor de mim	1
O menino de asas	1
O menino maluquinho	1
O mundo de Sofia	1
Os 13 porquês	1
Os forasteiros	1
Os gêmeos	1
Os Miseráveis	1
Pai rico, pai pobre	1
Percy Jackson	1
Percy Jackson e o mar de monstros	1
Percy Jackson e o último olimpiano	1
Pollyana	1
Pollyana Moça	1
Romeu e Julieta	1
Saga Hush, Hush	1
Saga Rangers	1
Se eu ficar	1
Todos foram marcantes	1
Turma da Mônica	1
Um dia	1
Uma longa jornada	1
Vida roubada	1

Fonte: Pesquisa leitura de ficção feita por jovens. Sphinx Léxica 5.0

Quando comparamos os dados obtidos na Tabela 10 com os da Tabela 11, notamos uma diversidade muito grande de títulos, entre esses, embora em número pouco expressivo, de literatura clássica. Entre todos os títulos citados, a maioria deles é tradução e são *best-sellers* consagrados em todo o mundo, inclusive, por conta dessa grande visibilidade, muitos deles foram adaptados para o cinema. É importante destacar, também, a presença de livros brasileiros com características bastante semelhantes aos já consagrados *best-sellers* estrangeiros. É o caso do *Não se iluda, não* e *Não se apega, não* de Isabela Freitas. A autora tem agradado o público jovem, principalmente as adolescentes, assim como os vários *fala sério* da escritora Thalita Rebouças, que também tem agradado ao público. Além dessas escritoras, os livros publicados por *youtubers* (geralmente biografias) têm conseguido vários leitores, muito embora nenhum título tenha aparecido na leitura mais marcante. Regina Zilberman chama a atenção para a leitura voltada para o lazer, segundo ela, proporciona escapismo e ilusão e é vista como oposição à literatura destinada ao saber. As "técnicas de adesão permeiam a obra, abolindo o distanciamento entre o autor e o destinatário e consolidando a identificação entre ambos" (ZILBERMAN, 1984, p.23). Ou seja, há uma identificação dos jovens com esses textos.

Nesse sentido há forte correlação entre os textos escolhidos. A maioria dos títulos citados faz parte dos chamados "romances sentimentais" cujo enredo envolve relacionamentos entre casais. Esses livros, geralmente, apresentam um problema, uma dificuldade para que o amor do casal se efetive. É nesta faixa etária que os adolescentes costumam ter suas primeiras experiências amorosas, e é possível que se identifiquem com os problemas vividos pelas personagens. Além disso, não há, necessariamente, um final feliz. Entre os títulos que exploram esta temática estão: *A culpa é das estrelas*; *Querido John*; *Quem é você, Alasca?*; *Cidades de Papel*; *Diário de uma paixão*; *O melhor de mim*; *Se eu ficar* entre muitos outros. Gonçalves (2016), ao analisar o porquê das escolhas de obras da indústria cultural por parte dos adolescentes, evidenciou, em relação aos temas dos livros, que, possivelmente,

a preferência pelas obras da indústria cultural tenha se dado por meio das representações de temas diretamente

relacionados ao universo adolescente e que refletem uma experiência de leitura própria dessa fase, tanto quando tratou de temas que envolvem os conflitos internos e subjetivos das personagens, quanto quando tratou de temas que envolvem aventura e fantasia. (GONÇALLES, 2016, p. 67- 68)

Os livros com temática de aventura/ação também foram mencionados várias vezes, entre eles, destacamos *Harry Potter*; *Divergente*; *As crônicas de Nárnia*; *Jogos Vorazes*; *Percy Jackson* e *Desventuras em série*. Em todos eles é possível encontrar fantasia, aventura, ação e conflitos entre o bem e o mal. Este conteúdo narrativo, embora não seja plausível no plano da realidade e de não estar diretamente ligado aos conflitos cotidianos, atrai os adolescentes, pois pode satisfazer à necessidade de fantasia que todo o ser humano tem. Além disso, as seis obras foram adaptados para o cinema.

Títulos como *Diário de um banana*; *Extraordinário*; *Fala sério, amiga*; *Fala sério, amor*; *Não se iluda, não* e *Os 13 porquês*, entre outros, trazem dramas cotidianos tipicamente adolescentes, como a aceitação (ou a não aceitação) social, *bullying*, ou seja, de um modo geral, os personagens são adolescentes que se deparam com problemas muito comuns no mundo jovem e precisam lidar com eles, resolvê-los e, muitas vezes, se sentem incompreendidos. Exatamente o que os adolescentes sentem nesta fase da vida.

O narrativa *A menina que roubava livros*, que traz um contexto de guerra, foi citado 4 vezes e, embora o tema seja distante dos acontecimentos cotidianos dos jovens,

a roupagem do livro de Markus Zusak se dá de modo diferente, deixando a 2ª Guerra Mundial quase que de pano de fundo em relação às outras questões discutidas e abarcadas na obra. No livro, a temática principal é a eminência da morte [...]. (GONÇALLES, 2016, p. 64)

O livro enfatiza como a protagonista, uma criança, entende, às vezes melhor do que o adulto, o valor da vida e do saber em face da guerra e da morte. É provável que o amor, a amizade, o valor da vida tenha chamado atenção dos leitores.

Leituras religiosas também foram citadas como mais marcantes. Além da *Bíblia*, segundo livro mais citado no ranking geral e já visto outras vezes nesta dissertação, foram citados *A cabana* e *O evangelho segundo o*

Espiritismo. É possível destacar, aqui, a pluralidade de citações. Embora não pareça comum esse tipo de leitura entre os jovens, foi possível constatar que ela existe e é bastante expressiva e significativa para eles.

A antropóloga Regina Coeli Machado e Silva coordenou um projeto na cidade de Foz do Iguaçu em que buscou trazer à tona os desdobramentos das dissonâncias do sistema nacional de avaliação em relação às reais práticas de leitura dos jovens do contexto em questão. O artigo *Juventude e dramas de moralidade: dissonâncias nas práticas de leitura e de escrita em uma escola de periferia em Foz do Iguaçu* traz um pouco do que encontrou em sua pesquisa. Evidenciou que, naquele contexto, assim como no contexto deste trabalho, há muitos leitores, porém, os textos não são aqueles patrocinados pela escola. Os títulos encontrados por ela são diferentes dos que encontramos aqui (até por conta da época de aplicação da pesquisa, 2011), porém há uma íntima semelhança em relação aos conteúdos dos textos que ela cita no projeto com os que foram citados aqui. Para justificar a escolha desses textos, Silva (2016) recorre ao conceito de melodrama, que, segundo ela "é conhecido nos estudos literários como um gênero estático com ingredientes fáceis, explorados intensa e ilimitadamente" (SILVA, 2016 S.n). Ela evidencia que este tipo de construção narrativa é muito bem visto pelos jovens. Em consonância com os resultados desta pesquisa, os adolescentes de Foz do Iguaçu também praticam inúmeras leituras ficcionais, porém, não são aquelas tipicamente escolares. Para ela, o fracasso escolar ocorre porque os órgãos governamentais avaliam apenas temas culturalmente legítimos, ou seja, aqueles com visibilidade social. Com isso, as práticas de letramento, bem como as de letramento ficcional, que não fazem parte deste "crivo" acabam sendo invisibilizados. Há, então, um apagamento das práticas sociais vernaculares envolvendo as leituras ficcionais e quem promove este apagamento, segundo Silva (2016) são a escola e os professores.

Existe um pessimismo e estereótipo em relação às leituras dos jovens - e da sociedade de um modo geral. Muitos jornais, revistas, sites, blogs evidenciam a máxima "o jovem não lê". Como já mencionado anteriormente, a visão de leitura vigente na sociedade ratifica o livro (canônico) como leitura e desqualifica e/ou desconsidera os inúmeros tipos de leitura possíveis dentro de nossa sociedade.

A pesquisa Retratos de leitura (2016)¹⁸ trouxe um panorama geral do índice de leitura do brasileiro. Segundo ela, o brasileiro lê, em média, 4,96 livros por ano, um número bastante baixo, principalmente quando há a comparação com países como França, onde lê-se 15 livros¹⁹ por ano. Essas comparações são muito comuns em reportagens que divulgam o baixo índice de leitura do brasileiro. No entanto, é de extrema importância levarmos em consideração o histórico de leitura de países como a França, por exemplo, contexto que não aparece na mídia mais ampla. Tivemos uma formação de leitura jesuítica, religiosa, muito recente. Além disso, o acesso à escola não era - e ainda não é - para todos. Como salientam Lajolo e Zilberman (1985), as instituições, mecanismos, políticas, bem como o desenvolvimento de práticas letradas que possibilitariam a construção de públicos leitores no Brasil, foi um processo lento que fez com a leitura fosse uma prática rarefeita até muito recentemente.

Mesmo com todas as adversidades, com os estereótipos e as dificuldades, atualmente, temos um número de jovens leitores bastante considerável. Ainda que predomine um senso comum de que o "jovem não lê", houve uma crescente expansão no mercado editorial brasileiro, embora "em 2015 o mercado livreiro registrou uma retração de -3,27%, em relação ao movimento do ano anterior"²⁰. Os títulos mais procurados, como vimos, estão ligados à cultura de massa, os *best-sellers*. Muitos, inclusive, são transformados em filmes. A maioria desses títulos têm circulação em nível global.

Nossa pesquisa contrapõe-se a reportagens, artigos, professores e todos aqueles que dizem que o jovem não lê. Evidenciamos, aqui, a pluralidade de leituras que têm sido realizadas em ambiente escolar e não escolar. As

¹⁸A pesquisa Retratos da Leitura foi uma iniciativa da Câmara Brasileira do Livro e da Associação Brasileira que, em 2000, iniciou uma vasta pesquisa sobre hábitos de leitura do brasileiro e teve seus dados divulgados em 2001. A partir de então, esta pesquisa está a cargo do Sindicato Nacional de Editores de Livros – SNEL, da Câmara Brasileira do Livro – CBL e da Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares – Abrelivros. Sua última versão foi desenvolvida pelo IBOPE e teve resultados publicados em 2016.

¹⁹A este respeito, consultar Atlantico <<http://www.atlantico.fr/decryptage/15-nombre-livres-que-lit-en-moyenne-francais-happy-hour-timetosignoff-1017179.html>> Acesso em 23 de dezembro de 2016

²⁰Fonte: <<http://jornal.usp.br/artigos/o-mercado-editorial-e-o-leitor-brasileiro/>> Acesso em 23 de dezembro de 2016.

leituras ficcionais vão do cânone ao *best-seller*, além de uma grande expressividade de leitura religiosa.

É evidente que a leitura ficcional faz parte da vida dos adolescentes. Fica claro que eles buscam títulos que os agradam e é provável que essas escolhas tenham ligação com sua personalidade, sua vida e seus costumes, ou seja, eles se identificam, de alguma forma, com as leituras que têm efetuado. Além de livros, a ficcionalidade é muito marcante na vida desses jovens. Vimos que muitas das escolhas de lazer desses jovens envolvem narrativas ficcionais, sejam em livros, em séries, filmes, novelas. E, com a tentativa de conhecer a relevância e o espaço da ficcionalidade na vida desses jovens, foi questionado sobre as outras práticas ficcionais construídas a partir de outros sistemas semióticos que não o impresso verbal sobre as quais falaremos na próxima seção deste capítulo.

3.5. OS JOVENS E A MULTIMODALIDADE

Como já visto na primeira parte desta dissertação, a teoria do letramento se faz pertinente dentro da literatura quando se estabelece algumas características específicas. Hansen (2005) esclarece o conceito de ficcionalidade, considerando o caráter ficcional da literatura. Sendo esta uma de suas especificidades, segundo ele, quando é possível ler um texto a partir de um ato de fingimento (HANSEN, 2005), sendo construído em diversas formas de figuração mimética (lírica, épica, narrativa, dramática).

Já foi possível notar que os jovens têm realizado muitas leituras de cunho ficcional, destacamos aqui, que, como letramento ficcional, abarcamos as práticas com narrativas com este caráter de ficcionalidade, independente do suporte. Letramento ficcional é, então, um processo de apropriação da linguagem ficcional, feita em ambientes específicos para finalidades específicas, cuja abrangência extrapola a escrita verbal e o impresso.

Para que não houvesse dúvidas quanto à compreensão dos entrevistados sobre o conceito de texto ficcional enquanto uma modalidade narrativa, solicitou-se aos alunos que indicassem títulos de histórias vistas/lidas em outros meios que não o impresso. Foram 244 citações, incluindo as obras citadas várias vezes. Foi possível constatar que esses jovens possuem grande

apreço às séries televisivas (*The walking dead; Supernatural; American Horror History; Breaking Bad; Grey's Anatomy; Arrow; Revenge; Gabriela*), filmes (*A culpa é das estrelas; Jogos vorazes; Se eu ficar; As vantagens de ser invisível; Love Rosie; Harry Potter; Percy Jackson; Quem é você, Alasca?; O diário de Anne Frank; A menina que roubava livros; O menino do pijama listrado*), desenho animado (*Naruto*), game (*Assasin's Creed*). Assim, observou-se que os adolescentes consomem, efetivamente, formas ficcionais multimodais e, no caso dos adolescentes pesquisados, tais formas são predominantemente estrangeiras. Houve algumas citações de produções brasileiras e a mais citada (4 vezes) foi *Malhação*, série produzida pela Rede Globo, com conteúdo tipicamente do universo adolescente. Outro aspecto importante a ser evidenciado é que tanto os alunos da escola pública quanto particular citaram títulos semelhantes, sendo esses, em sua grande maioria, parte da cultura de massa. Outro dado importante é o fato de vários filmes citados serem baseados em narrativas ficcionais produzidas primeiramente no suporte livro (*Um amor para recordar; Cidades de papel* - além dos já citados acima).

Com um número tão expressivo de citações, fica claro que esses jovens estão cotidianamente em contato com narrativas ficcionais multimodais. As séries estrangeiras foram massivamente citadas por eles. Esse dado é reforçado ao analisarmos os multimeios para leitura de ficção. Eles foram questionados sobre qual o suporte em que preferem "ver" essas narrativas. Assim, temos:

Tabela 11

multimeios para leitura de ficção	Freq.	%
internet	102	81,0%
livros	80	63,5%
smartphone	76	60,3%
cinema	75	59,5%
televisão	66	52,4%
quadrinhos	36	28,6%
revistas	23	18,3%
teatro	22	17,5%
tablets	10	7,9%
outros	7	5,6%
Não resposta	1	0,8%
TOTAL OBS.	126	

Fonte: Pesquisa leitura de ficção feita por jovens. Sphinx Léxico 5.0

Neste contexto, a palavra "leitura" foi explorada de modo bastante abrangente. Foi explicada na questão que uma história pode ser contada em diversos meios (livros, televisão, cinema, quadrinhos, videogames, clipes do *youtube* etc). Os adolescentes assinalaram os meios que mais costumam ver/ler histórias. Confirmando, então, as 244 citações de histórias vistas em outros meios, temos a opção internet como a mais marcada. O livro vem em seguida, evidenciando sua expressividade dentro deste contexto. Notamos, então que, tanto o livro quanto a internet e as demais opções têm espaço na vida desses adolescentes.

Os modos de apreciação de ficcionalidade foram mudando ao longo do tempo, e, na contemporaneidade, a internet é o meio mais utilizado para esta prática e, embora muito se tenha discutido que o livro perde (ou perderia) espaço para as tecnologias, vemos, aqui, que ele tem o seu espaço. Além disso, quando questionados sobre a preferência de suporte (se preferiam em livro ou em outro meio), 49 adolescentes disseram gostar de ambos. Ou seja, um não exclui a apreciação do outro. Evidentemente, assistir histórias tem uma audiência maior, mas o livro não perde seu espaço, como muitos sugerem.

Neste contexto multimidiático, é importante saber, ainda, qual a frequência com que esses jovens acessam a internet. Dos 126 jovens, 113 (89,7%) responderam acessar à internet diariamente. Ou seja, é uma prática cotidiana e influencia as escolhas que fazem, inclusive, as escolhas relacionadas à leitura ficcional.

Reconhecendo que há diferentes tipos de materiais/suporte de narrativas ficcionais, cada tipo de suporte utilizado para a produção ficcional propõe diferentes modos de interação com o leitor. É possível que esses adolescentes tenham lido um livro e visto a adaptação dele no cinema, ou jogado um game com uma estrutura narrativa ficcional, caso do citado *Assasin's Creed*. Nesse sentido, há situações em que mais de um tipo de suporte pode ser utilizado para uma mesma narrativa.

Nesse sentido, em relação à capacidade de explorar as potencialidades que as novas tecnologias oferecem, os jovens mostram-se usuários assíduos. Essas diferentes possibilidades de interação com a narrativa ficcional remetem ao conceito de imediação proposto por Aranha (2008), que acredita ser

uma tendência à produção cada vez mais realista da impressão de conexão direta com a presença imediata entre os agentes envolvidos no sistema comunicativo, expressivo [...] Trata-se de produzir a sensação de 'experiência viva' na transmissão de conteúdos; [...] não se trata, portanto, de mera substituição de técnicas, mas de um impulso pela produção de maior aproximação do conjunto autor / conteúdo / forma / leitor com o nítido desejo de que estes elementos se confundam – objetivo último dos estudos de realidade virtual – produzindo assim o refinamento da sensação de imersão, da 'experiência viva', enfim, da imediação (ARANHA, 2008, p.41).

Não há fronteiras visíveis entre os usos que esses jovens fazem de narrativas ficcionais. Há, sim, um embaralhamento, um entrecruzamento, uma reunião de textos que podem ser vistos em variadas plataformas. O *smartphone*, por exemplo, democratiza o acesso aos bens culturais. Pode ser um livro, ver um filme, assistir a uma série, jogar um jogo. Tudo isso apenas em uma plataforma. Os jovens transitam facilmente entre essas diferentes suportes de narrativas ficcionais. Sobre esses variados usos, Dionísio (2005) evidencia que

com o advento de novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos layouts, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentido dos textos. Cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita; vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual. Representação e imagens não são meramente formas de expressão para divulgação de informações, ou representações naturais, mas são, acima de tudo, textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa (DIONÍSIO, 2005, p. 159 - 160).

É importante, então, que olhemos para essas práticas com a finalidade de ressignificá-las e legitimá-las. Há um mundo de narrativas ficcionais que são democráticas, acessíveis. Cada indivíduo fará uso daquela com a qual mais se identificar. Não existe apenas um modo de produzir/ver/ler narrativas ficcionais e os jovens desta pesquisa evidenciaram este mundo de possibilidades a partir dos diferentes títulos que leem e das diferentes formas (multimodalidades) nas quais essas histórias podem ser acessadas. Há uma teia de relações que constitui o letramento ficcional e essas 224 citações, somadas às citações de

livros, nos mostram o quanto os usos sociais de narrativas ficcionais verbais ou multimodais acontecem constituindo os letramentos ficcionais presentes na vida dos jovens da comunidade estudada.

4. CONCLUSÕES

O objetivo desta pesquisa foi conhecer as práticas de leitura ficcional realizadas por adolescentes em contexto escolar e não escolar. Muito se sabe sobre o que é feito na escola, mas as práticas de letramento ficcional realizadas além dos muros da escola (e dentro, de forma velada) ainda não estão tão evidentes, ou pelo menos não são levadas em consideração. Ao perceber essas práticas, vistas como clandestinas dentro da escola, por estar em contato com adolescentes, foi possível constatar a quantidade de leituras que esses adolescentes costumam realizar cotidianamente. No entanto, conhecia apenas uma realidade escolar. Para conhecer e ampliar essa investigação, os jovens de quatro escolas, com públicos distintos, do município de Paranavaí - Pr, responderam ao questionário. A idade desses jovens, bem como as classes sociais, foram diversificadas e, a partir disso, foi possível fazer um levantamento mais amplo. Além disso, a aplicação do questionário foi realizada em todos os anos do ensino médio, pluralizando ainda mais os resultados.

A pesquisa quali-quantitativa possibilitou a realização de comparações gerais em relação ao perfil identitário dos jovens, bem como as análises mais aprofundadas de suas práticas de leitura e as suas concepções em relação ao tema. Além disso, a partir dessas análises, foi possível confirmar a hipótese inicial desta pesquisa: os jovens têm lido e têm participado de inúmeras práticas que envolvem narrativas ficcionais. Outro dado bastante importante foi conhecer as práticas de letramento, não apenas ficcionais, em que eles estão envolvidos cotidianamente.

Em relação ao perfil, a pesquisa envolveu 126 jovens com idade entre 14 e 18 (ou mais) anos, sendo a maioria do sexo feminino (59,5%). As principais atividades desses adolescentes são acessar redes sociais, ouvir música, descansar, sair com os amigos, assistir séries, filmes e novelas. Vale destacar que entre as principais práticas, há a presença de letramento ficcional e/multimodal. Além disso, houve algumas diferenças de preferência em relação à escola pública e à escola privada. Este dado pode estar relacionado à idade,

(pois os alunos de escola pública são de faixa etária menor) e/ou ao contexto social e as práticas sociais e culturais desses jovens.

Em relação à leitura de literatura na escola, as respostas dos jovens evidenciaram uma visão negativa. A partir das respostas, dissertativas e de múltipla escolha, notamos que os jovens não têm se identificado com tais leituras. As opções *porque são chatos* e *porque não falam de temas interessantes* foram as mais assinaladas em relação às razões de não apreciarem tal leitura. Além disso, a opção mais assinalada como justificativa para gostar da literatura vista na escola foi *porque eu aprendo coisas*, ou seja, trata-se de uma resposta não relacionada ao aspecto de "fruição", função pela qual os textos literários devem ser lidos na escola, como sugerem as OCNEM. É importante destacar que pode haver casos em que os alunos passem a ler textos ficcionais a partir da mediação do professor. Um dos textos citados como "leitura mais marcante" foi *Dois Irmãos*, de Milton Hatoum, e sabemos que foi um dos títulos sugeridos e trabalhados por um professor em uma das escolas, mas que não representa uma situação comum.

Em relação à leitura diária dos jovens, ou seja, aquela realizada nos últimos três meses em relação ao período de aplicação do questionário, foram citados pelos jovens setenta e quatro (74) títulos que, quando somados os títulos que se repetiram, geraram um total de 97 diferentes títulos. Trata-se de uma quantidade bastante expressiva, mesmo para 126 adolescentes. Alguns desses títulos, sabemos, foram citados devido às sugestões feitas na escola. No entanto, notamos que a maioria dos títulos são leituras de ficção que não são tipicamente solicitadas pela escola. Nesse sentido, podemos inferir que se tratam de leituras que podem ter sido acessadas a partir das escolhas individuais dos adolescentes ou mesmo de indicações de alguém (amigo, principalmente), seja por conta de propagandas, seja indicação de algum ídolo.

Entre os livros mais marcantes, eles evidenciaram, também, 74 títulos diferentes; se somados os títulos que se repetiram, temos um total de 101 citações por parte dos adolescentes entrevistados, evidenciando um número considerável de leituras marcantes. O ponto a ser destacado com relação a esses títulos citados como leitura mais marcante é que eles são, predominantemente, *best-sellers*. Houve, sim, menção a textos canônicos, como o exemplo já citado, entretanto, entre os 74 títulos, apenas 5 são

clássicos da literatura brasileira e outros, 3 clássicos de literatura estrangeira. Assim, notamos que há um espaço para as narrativas ficcionais vistas em livros que, de alguma forma, marcaram esses jovens, mas tais narrativas não são aquelas que a escola costuma sugerir, ou seja, a literatura canônica.

Com relação a outras formas de contato com narrativas ficcionais, os adolescentes evidenciaram a apreciação de 224 histórias vistas em outros meios (que não um livro), ou seja, narrativas multimodais, para as quais houve um número muito grande de citações: filmes, séries, novelas, games etc. Houve uma pluralidade de práticas ficcionais multimodais citadas por esses jovens. Além disso, os livros escolhidos/citados entre escola pública e privada não foram muito diferentes. Constatamos, também, o quanto o advento das tecnologias da informação impactou o cotidiano dos jovens e, embora eles prefiram ver narrativas ficcionais na internet, o livro não deixou de ter um espaço expressivo, contrariando aqueles que dizem que a tela substituiria o livro.

As análises nos mostraram o quão plural é o letramento ficcional deles, evidenciado um grande número de títulos neste tipo de letramento e, ainda, como a visão do jovem em relação aos textos literários propostos pela escola ainda é negativa. Diferente do que se propõe como leitura "ideal" nos documentos oficiais, essa leitura não tem sido efetivada.

Há, socialmente, variações da valoração em relação aos textos ficcionais. Os textos clássicos, canônicos, são vistos como superiores em relação aos *best-sellers* por diversos motivos, como a diferença estética entre eles. Assim, há uma hierarquização entre os textos que circulam no ambiente escolar e que são patrocinados por essa instituição. Não é de hoje que essa distinção de textos ficcionais existe. Muitas obras, hoje consideradas clássicas, foram segregadas no passado. As narrativas ficcionais, sejam elas marginalizadas ou não, persistem pois o ser humano tem a "necessidade universal de ficção e fantasia" (CÂNDIDO, 1972, p. 804). Se não é nos livros, ou em roda de causos (prática muito comum dos nossos antepassados), buscam ficção e fantasia em filmes, história em quadrinhos, séries televisivas entre outros. O desejo pelo entretenimento é inerente ao ser humano. Entretanto, foi possível constatar que a literatura estudada na escola muitas vezes tem proporcionado ao jovem o oposto daquilo que ele procura ao realizar

uma leitura ficcional. Isso ocorre, principalmente, pelo fato de esses jovens leitores não se identificarem com essa leitura, pois há vários distanciamentos entre eles. A partir deste resultado é preciso refletir sobre como a literatura tem sido vista na escola. A figura do professor mediador é imprescindível. Confirmamos, então, que existem muitas práticas de letramento ficcional, entretanto, há relações de poder nessas práticas, por meio das quais certos textos e leituras são mais valorizados que outras. Neste ponto, ter olhado para essas práticas marginalizadas pela "cultura letrada" nos permite conhecer a pluralidade de leituras ficcionais que têm sido realizadas e tentar ressignificá-las a partir daqui, contribuindo, assim, para o campo literário e a formação de leitores.

Alguns pesquisadores e professores têm se dedicado a organizar protótipos didáticos que abarquem os letramentos múltiplos, incluindo os multimodais ficcionais, como aqui os conceituamos. Não se espera que a escola passe a inserir, em todas as práticas que envolvem o texto ficcional, o uso de recursos tecnológicos multissemióticos, ou que deixe de lado, no currículo escolar, os clássicos da literatura. Espera-se que se construam pontes entre a realidade em que o jovem está inserido e a escola. Os muros já estão construídos e são sólidos, mas é necessário que essas práticas plurais de letramentos ficcionais/multimodais sejam vistas e legitimadas a fim de desconstruir o que está imposto. Propiciar, sim, a leitura literária canônica, mas ter também um olhar destituído de preconceitos para as "leituras anárquicas" (OCNEM) que os alunos têm feito a fim de que a leitura seja uma prática intercultural que reconheça as ideologias dos indivíduos e das instituições. Nesse sentido, o presente trabalho pode contribuir para que as práticas de leitura ficcional patrocinadas pela escola sejam repensadas tanto em relação aos repertórios de leitura (o que ler) quanto aos modos como esta leitura pode ser efetuada (como ler). Além disso, a partir dos dados coletados, é importante que se repensem as políticas públicas de leitura, pois, fica evidente que elas não têm alcançado seu objetivo: a formação e legitimação de leitores.

Os jovens estão lendo, participando ativamente de discussões e debates sobre narrativas ficcionais em suportes diversos e falam com propriedade sobre seus interesses. É necessário que se olhe para essas práticas marginalizadas pela escola, primeiramente em uma tentativa de entender o

porquê de tanto insucesso na educação brasileira e, posteriormente, para derrubar os muros e construir pontes sólidas entre o saber escolar e saber da vida que permeia e pulsa nas práticas cotidianas de leitura, mesmo naquelas que, para a escola e para a sociedade, ainda não estão politizadas e, por isso, teimam em se fazer invisíveis.

Referências bibliográficas

ABREU, Márcia. **Diferenças e Desigualdade: Preconceitos em Leitura**. In: MARINHO, Marildes (Org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Belo Horizonte, MG: Ceale, 2001, p.139-157.

AGUIAR, Flávio. **As questões da crítica literária**. In: MARTINS, M. H. et al. **Outras leituras: literatura, televisão, jornalismo de arte e cultura, linguagens interagentes**. São Paulo : Itaú Cultural, 2000, pp.19-36.

ARANHA, Gláucio. Narratologia e jogos eletrônicos. In: OSWALD, L. M. B.; PEREIRA, R. M. R. **Infância e juventude: narrativas contemporâneas**. Petrópolis : DP et alii, Rio de Janeiro: Faperfj, 2008, pp.31-47.

BARTON, David.; HAMILTON, Mary. **La literacidad entendida como práctica social**. In: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. (orgs.). **Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. Lima/Peru: Rede para el Desarrollo de las Ciencias Sociales em el Peru, 2004.

BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz .(Orgs). **Situated literacies: reading and writing in context**. Londres e Nova York: Routledge, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria Do Ensino Básico. (2006). **Orientações Curriculares Nacionais** (ensino médio). Literatura. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em 18 mai. 2017.

CANDIDO, Antônio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. 6 ed. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 1981. v.1 e v.2

_____. **A literatura e a formação do homem**. in: *Ciência e Cultura*. São Paulo, Vol. 4, n. 9, PP 803-809, set/1972.

CAPES, **Banco de teses**. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 22 de agosto de 2016.

CATTO, Nathalia Rodrigues.; **A relação entre o letramento multimodal e os multiletramentos na literatura contemporânea: alinhamentos e distanciamentos**. Fórum Linguístico, Florianópolis, v.10, n.2, p.157-163. abr/jun. 2013

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

COPE, Bill.; KALANTZIS, Mary. **Language education and multiliteracies**. In: HORNBERGER, N. H. (Org.). *Encyclopedia of language and education*, v.1. New York: Springer, 2008. p. 195-211.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

DALLA VECHIA, Adriana; PETERMANN, Rafael. **Campanhas Nacionais de incentivo à leitura no Brasil: Uma análise sob o olhar dos novos estudos do letramento**. Anais Sulletras/Unicentro, 2014

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

DIONÍSIO, Angela Paiva & VASCONCELOS, Leila Janot de. **Multimodalidade, gênero textual e leitura**. In: *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 19-42.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Gêneros multimodais e multiletramento**. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e união da Vitoria, PR: Kaygangue, 2005.

FISCHER, Steven Roger. **História da leitura**. São Paulo: Unesp. 2006.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação** – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 21 ed. São Paulo: Cortez, 1982.

GEE, James Paul. **social linguistics and literacies: ideology in discourses**. Londres: The Falmer Press, 1990.

GONÇALLES, Mariana Cristine. Reconhecendo as escolhas de leitura dos jovens: Best Seller não é boa leitura? Dissertação de mestrado UEM, 2016

HANSEN, João Adolfo. Reorientações no campo da leitura literária. In: ABREU, M.; SCHAPOCHNIK, N. (Org.) **Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas**. Campinas: Mercado de Letras, ALB; São Paulo: FAPESP, 2005.

JENKINS, Henry. Em busca do unicórnio de origami: Matrix e a narrativa transmídia. In: _____. **Cultura da convergência**. São Paulo : Aleph, 2009, pp. 135-186.

JUNG, Neiva Maria. **Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue**. 2003.

Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995, pp. 15-64.

_____. (1991). **Introdução e um Início**: A pesquisa sobre interação e aprendizagem. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP: Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, nº. 18, p. 5-14.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 9. ed., 2004.

KOCH, Ingedore G. Villaça & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e Coerência**. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 1993.

KRESS, Gunther. **Literacy in the new media age**. New York: Routledge, 2003.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **A leitura rarefeita: leitura e livro no Brasil**. 1 edição. São Paulo: Ática, 2002.

LEMKE, Jay. **Letramento metamidiático**: transformando significados e mídias. *Trabalhos em linguística aplicada*, vol. 49, no. 2, Campinas, jul/dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em : 19 mar. 2017.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual**. São Paulo, Editora 34, 1996.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARCUSCHI, Luiz A. **Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo**. Encontro Interdisciplinar de Leitura I, Londrina/PR, 1984.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella. **Sobre as práticas de leitura literária de alunos do ensino médio**. *Anais do SIELP*. Volume 1, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2011.

_____. **As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências**. 2013. 377f. Tese (doutorado em Linguagem e educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

PAULINO, Graça. Algumas especificidades da leitura literária. In: Paiva, Aparecida et al. **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2008, pp. 55-70.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993

PISA – **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, Relatório Nacional** PISA 2012: resultados brasileiros. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf>. Acesso em: 19 de maio de 2017.

PRONKO, Marcela. (2014). **O Banco Mundial no campo internacional da educação**. En: Pereira, J. M. M.; Pronko, M. A demolição de direitos – um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e para a saúde (1980-2013). Rio de Janeiro, EPSJV.

RANGEL, Egon de Oliveira. **Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: os amores difíceis**. In: PAIVA, Aracy et al. **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, pp. 127-146.

RAZZINI, Márcia. de P. G. **O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura**. 2000. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

RETRATOS da leitura no Brasil. São Paulo: **Instituto Pró-Livro**; IBOPE Inteligência, 2015. Disponível em: http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf acesso em: 10 de maio de 2017

ROJO, Roxane. Letramento (s) – práticas de letramento em diferentes contextos. In: _____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola editorial, 2009, p. 95-129.

_____. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Disponível online: http://deleste2.edunet.sp.gov.br/htpc2012/pc1_letramento.pdf. Acesso em 21 de outubro de 2016.

_____; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012

SANTAELLA, Lúcia. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora visual verbal: aplicações na hipermídia**. – 3. ed. – São Paulo: Iluminuras: FAPESP, 2005.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Leitura na escola e na biblioteca**. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1986.

_____. **Leitura e realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto. (1997).

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Alfabetização e Letramento**. 6. ed., 1ª reimpressão. -São Paulo: Contexto, 2011. p. 15-84.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014

_____. **What's "new" in New Literacy Studies?** Critical approaches to literacy in theory and practice. Current Issues in Comparative Education, Teachers College, Columbia University, Vol. 5(2), 2003a.

_____. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade, out/2003b.

_____. **Literacy and Development** - Ethnographic Perspectives. London: Routledge, 2001.

_____. **Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos**. Trad.: Armando Silveiro; contribuições de Adriana Fischer. Perspectiva, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, 2010.

_____. **Literacy in theory and practice**. Austrália: University of Cambridge, 1999.

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

TFOUNI, Leda Veridiana. **Letramento e Alfabetização**. 9ªed. São Paulo: Cortez, 2010.

VASCONCELOS, Leila Janot.; DIONÍSIO, Angela Paiva. **Multimodalidade, capacidade de aprendizagem e leitura**. In: Múltiplas linguagens para o ensino médio. BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 43-67.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. **Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas**. Teoria e Prática da Educação, v. 03, p. 47-62, 2008

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi; NASCIMENTO, Stéfanny Barranco; MELO, Ana Carolina. **Leitura ficcional feita por adolescentes: compassos e descompassos entre a vida social e a vida escolar**. Raído, Dourados, MS, v.8 , n.17, jul./dez. 2014.

ZILBERMAN, Regina. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA, Aracy et al. **Literatura e letramento**: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, pp. 245-266.

ZILBERMAN, Regina. SILVA, Ezequiel Teodoro. **Literatura e pedagogia:** ponto e contraponto. São Paulo: Global, 2008.

APÊNDICE

leitura de ficção feita por jovens

RELAÇÕES COM A LEITURA

1. Sexo
☐ 1. feminino ☐ 2. masculino
2. Idade
☐ 1. 14 ☐ 2. 15
☐ 3. 16 ☐ 4. 17
☐ 5. 18 ou mais
3. O que você gosta de fazer em seu tempo livre?
☐ 1. acessar redes sociais
☐ 2. assistir a filmes, séries, novelas
☐ 3. assistir televisão
☐ 4. descansar
☐ 5. desenhar/pintar
☐ 6. escrever
☐ 7. fazer artesanato ou atividades manuais
☐ 8. fazer compras
☐ 9. ir a bares/restaurantes
☐ 10. ir ao cinema, teatro, exposições, concertos, museus
☐ 11. jogar videogames
☐ 12. ler (jornais, revistas, livros, textos na internet)
☐ 13. ouvir música
☐ 14. passear em parques, praças, ruas
☐ 15. praticar esportes
☐ 16. reunir-se com amigos e família
☐ 17. sair com amigos
☐ 18. viajar

Você pode marcar diversas casas (15 no máximo).

4. Você gosta de ler?
☐ 1. gosta muito
☐ 2. gosta um pouco
☐ 3. não gosta
☐ 4. não sabe ler
5. Você lê mais por prazer ou por obrigação?
☐ 1. por prazer ☐ 2. por obrigação
☐ 3. não sei

6. Motivações para a leitura de um livro
☐ 1. atualização cultural/conhecimento
☐ 2. atualização profissional
☐ 3. exigência da escola
☐ 4. exigência do trabalho
☐ 5. motivos religiosos
☐ 6. prazer, gosto ou necessidade espontânea
☐ 7. não sabe

Você pode marcar diversas casas (4 no máximo).

7. Quais suas formas de acesso ao livro?
☐ 1. baixados na internet
☐ 2. comprado
☐ 3. emprestados por bibliotecas e escolas
☐ 4. emprestado por outras pessoas
☐ 5. fotocopiados/xerocados
☐ 6. presenteados
☐ 7. outros

Você pode marcar diversas casas (5 no máximo).

8. Quem mais o influenciou a ler?
☐ 1. amigo/amiga
☐ 2. colega de trabalho
☐ 3. mãe
☐ 4. pai
☐ 5. professor/professora
☐ 6. outro parente
☐ 7. outra pessoa
☐ 8. ninguém

Você pode marcar diversas casas (2 no máximo).

9. O que a leitura significa para você?
☐ 1. atividade entediante
☐ 2. atividade interessante
☐ 3. atividade prazerosa
☐ 4. atividade que exige muito esforço
☐ 5. fonte de conhecimento para a vida
☐ 6. fonte de conhecimento e atualização profissional
☐ 7. fonte de conhecimento para escola/faculdade
☐ 8. ocupa muito tempo, prática obrigatória
☐ 9. não sabe

Você pode marcar diversas casas (2 no máximo).

PREFERÊNCIAS DE LEITURA

10. Quais fatores influenciam você na escolha de um livro?
☐ 1. autor
☐ 2. capa
☐ 3. críticas/resenhas
☐ 4. dicas de amigos ou outras pessoas
☐ 5. editora
☐ 6. publicidade/antecios
☐ 7. tema
☐ 8. título
☐ 9. outro motivo

Você pode marcar diversas casas (4 no máximo).

11. Materiais que você lê
☐ 1. áudio-livros
☐ 2. histórias em quadrinho
☐ 3. jornais
☐ 4. livros
☐ 5. livros digitais
☐ 6. livros indicados pela escola
☐ 7. livros técnicos
☐ 8. revistas
☐ 9. textos esclarecidos
☐ 10. textos de trabalho
☐ 11. textos da internet

Você pode marcar diversas casas (10 no máximo).

12. Quais gêneros você costuma ler?

- ☐ 1. artes
☐ 2. auto-ajuda
☐ 3. bíblia
☐ 4. biografias
☐ 5. contos
☐ 6. culinária/artesinato/assuntos práticos
☐ 7. enciclopédias e dicionários
☐ 8. ensaios e ciências
☐ 9. esoterismo
☐ 10. história em quadrinho
☐ 11. história, economia, política e ciências sociais
☐ 12. literatura infantil
☐ 13. literatura juvenil
☐ 14. livros didáticos
☐ 15. livros religiosos
☐ 16. livros técnicos
☐ 17. poesia
☐ 18. romances
☐ 19. viagens
☐ 20. outros

Você pode marcar diversas casas (18 no máximo).

LEITURA DE TEXTOS DE FIÇÃO E DE LITERATURA

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

- ☐ 1. sim ☐ 2. não

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

- ☐ 1. televisão ☐ 2. livros
☐ 3. revistas ☐ 4. internet
☐ 5. quadrinhos ☐ 6. cinema
☐ 7. tablets ☐ 8. smartphone
☐ 9. teatro ☐ 10. outros

Você pode marcar diversas casas.

15. Cite três histórias que você tenha visto em outros meios (TV, cinema, internet etc) que não o impresso (livro)

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

17. Qual o livro mais marcante que você leu?

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

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

- ☐ 1. sim ☐ 2. não ☐ 3. às vezes

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

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

Você pode marcar diversas casas (2 no máximo).

21. SE "outras", especificar

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

- ☐ 1. porque são chatos
☐ 2. porque são difíceis
☐ 3. porque são fáceis demais
☐ 4. porque não falam de temas interessantes
☐ 5. porque tenho que fazer provas sobre eles
☐ 6. porque são longos
☐ 7. outras razões

Você pode marcar diversas casas.

23. Se "outras", especificar

24. Em relação a pergunta anterior, por que você gosta mais desse tipo de história?

NOVAS MÍDIAS

25. Frequência de acesso à internet

- ☐ 1. todos os dias (mais de 2 horas), todos os dias (menos que 2 horas)
☐ 2. algumas vezes na semana
☐ 3. 1 vez por semana
☐ 4. não acesso à Internet

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

- ☐ 1. já ouviu falar
☐ 2. nunca ouviu falar, mas gostaria de conhecer
☐ 3. nunca ouviu falar

27. Já leu algum livro digital ou e-book?

- ☐ 1. leu no computador
☐ 2. leu no celular
☐ 3. nunca leu

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

- ☐ 1. gosto mais das histórias em livros (impressas)
☐ 2. gosto mais das histórias em outros meios
☐ 3. gosto de ambas
☐ 4. não gosto de histórias em livros
☐ 5. não gosto de histórias em outros meios
☐ 6. não gosto de nenhum

BIBLIOTECA

29. Com que frequência você vai a bibliotecas?

- ☐ 1. uso frequentemente
☐ 2. uso de vez em quando
☐ 3. não uso

30. Que tipo de biblioteca você frequenta?

- ☐ 1. comunitárias
☐ 2. escolares/universitárias
☐ 3. de empresas
☐ 4. especializadas
☐ 5. públicas

31. O que a biblioteca representa para você?

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

Você pode marcar diversas casas (10 no máximo).