

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO**

ANDRESSA SPENCER DE MELLO

**TODO O LEITOR TEM UMA HISTÓRIA A CONTAR:**  
usos e práticas de leitura entre alunos do Pré-Universitário Popular Alternativa

Santa Maria - RS

2020

**Andressa Spencer de Mello**

**TODO O LEITOR TEM UMA HISTÓRIA A CONTAR:**

usos e práticas de leitura entre alunos do Pré-Universitário Popular Alternativa

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Área de Concentração em Comunicação Midiática, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), **como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Comunicação.**

Santa Maria, 22 de abril de 2020.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sandra Rúbia da Silva

Santa Maria - RS

2020

Andressa Spencer de Mello

**TODO O LEITOR TEM UMA HISTÓRIA A CONTAR:**  
usos e práticas de leitura entre alunos do Pré-Universitário Popular Alternativa

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Área de Concentração em Comunicação Midiática, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), **como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Comunicação.**

Santa Maria, 22 de abril de 2020.

BANCA EXAMINADORA

---

**Sandra Rúbia da Silva, Dra.** (UFSM) (Presidente/Orientadora)

---

**Liliane Dutra Brignol, Dra.** (UFSM - RS)

---

**Isabel Siqueira Travancas, Dra.** (UFRJ – RJ)

**Santa Maria, RS, Brasil**  
**2020**



*“Basta ouvi-los um pouco  
para que contem espontaneamente  
histórias. E contam bem.”*

*(Michèle Petit, 2010)*



## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, os responsáveis pelo meu amor à leitura. Ao meu pai que trazia livros de presente na volta do trabalho. À minha mãe que contava minhas histórias preferidas antes de dormir.

À professora Lu pela encantadora mediação de leitura no período escolar. Jamais esquecerei da forma como nos apresentou a Bentinho e Capitolina, a Fabiano e Baleia.

Ao namorado pelo incentivo e suporte durante as longas noites de estudo e durante as entregas dos artigos finais. Às amigas e produtoras editoriais Carol Santos, Marina, Lóren, Mônica, Renata e Carol Giac. Obrigada por sonharem comigo e por não me deixarem desanimar.

À professora Sandra pela orientação e pelas leituras atentas ao trabalho. Agradeço pelas contribuições trazidas a este estudo e pelas palavras de encorajamento ao longo do mestrado. Agradeço ainda por me incentivar a mergulhar em meu campo de pesquisa.

Aos membros do grupo de pesquisa “Consumo e Culturas Digitais” pela amizade, pelas indicações de leituras e pelos grupos de estudo.

Às colegas de mestrado Carol Minuzzi, Maritcheli e Simone por estarem sempre dispostas a compartilharem seus conhecimentos comigo, pelos longos áudios sobre as pesquisas no whatsapp e pelas agradáveis tardes de chimarrão.

À Coordenação do Cursinho Alternativa e aos coordenadores Anderson, Eduardo, Jéssica, Júlia, Hélivia e Carol pela recepção generosa e pela abertura cedida para a realização dessa pesquisa. Agradeço também a todos os educadores e educadoras que ao longo da pesquisa cederam parte de suas aulas para a aplicação dos questionários.

Aos meus interlocutores Bianca, Ana, Sofia, Julia, Rafael, Lucas, Felipe, Milena, Eduarda e Aline por partilharem comigo suas histórias e por serem os protagonistas deste trabalho. Agradeço por todas as vezes que vocês cederam algumas horinhas de seus dias para conversarem comigo. Agradeço ainda pelas rodas de chimarrão e pelas noites de pipoca.

Às professoras Juliana Petermann, Veneza Ronsini, Ana Carolina Escosteguy e Milena Freire do corpo docente do Poscom pelas contribuições a esta pesquisa. À professora Ceres Brum do PPGCS pelas inspiradoras aulas a respeito da antropologia da educação e etnografia.

À UFSM por me conceder uma formação gratuita e de qualidade durante a graduação e pós-graduação. À CAPES por conceder a bolsa de pesquisa que me possibilitou trabalhar com dedicação exclusiva e participar de eventos acadêmicos.



## RESUMO

### **TUDO O LEITOR TEM UMA HISTÓRIA A CONTAR:**

#### **usos e práticas de leitura entre alunos de camadas populares do cursinho Alternativa em Santa Maria - RS**

AUTORA: Andressa Spencer de Mello

ORIENTADORA: Sandra Rúbia da Silva

A presente pesquisa, realizada a partir de uma etnografia em um pré-universitário popular na cidade de Santa Maria – RS tem por objetivo compreender os usos e práticas de leitura entre alunos do cursinho Alternativa diante das culturas digitais. Nossos objetivos específicos centram-se em mapear os usos e práticas cotidianas de leitura dos educandos do cursinho Alternativa; identificar que sentidos os leitores de grupos populares atribuem à leitura; investigar as formas de ler diante das culturas digitais, bem como o impacto dos suportes digitais para a leitura e ainda comparar os diferentes tipos de leitores existentes entre os alunos do cursinho Alternativa. Nosso referencial teórico está situado a partir da perspectiva antropológica da leitura proposta por Petit (2008, 2010 e 2013). Também situamos nossa pesquisa diante da perspectiva histórica da leitura a partir de Chartier (1999), Fischer (2006) e Darnton (2010) e nos demais pesquisadores das práticas de leitura como Travancas (2012 e 2015) e Santaella (2004). Nesse sentido, entre os anos de 2017 a 2019 realizamos a aplicação de 271 questionários, quatro rodas de conversa e oito entrevistas em profundidade que partiram de um roteiro semiestruturado. A partir das observações em nosso campo de pesquisa, elaboramos nossa análise partindo de três categorias analíticas: leitura e sociabilidade, leitura e identidade; e leitura e alternativas. Como resultados identificamos a crescente associação da leitura aos *smartphones* e às mídias sociais. Além disso, observamos que dentre os alunos do cursinho existem cinco tipos de leitores: os leitores não frequentes, os leitores de fragmentos de textos, as leitoras tradicionais, o leitor de tela e a leitora-produtora. Dessa forma, entendemos que a leitura mais ampla (realizada no contexto da internet), aqui se mistura e complementa a leitura tradicional feita a partir dos livros impressos, gerando outras possibilidades de leitura a serem exploradas.

**Palavras-chave:** Leitura; *smartphones*; culturas digitais; grupos populares.



## ABSTRACT

### EVERY READER HAS A STORY TO TELL:

**uses and reading practices among readers from popular groups in the Alternativa course  
in Santa Maria - RS**

AUTHOR: ANDRESSA SPENCER DE MELLO

ADVISOR: SANDRA RÚBIA DA SILVA

This research, carried out from an ethnography in a pre-university course in the city of Santa Maria - RS aims to understand the uses and practices of reading among students of the Alternative course in the face of digital cultures. Our specific objectives are centered on mapping the daily reading practices and practices of students in the Alternative course; identify what meanings readers of popular groups attribute to reading; investigate ways of reading in the face of digital cultures, as well as the impact of digital media for reading and also compare the different types of readers among students in the Alternative course. Our theoretical framework is based on the anthropological perspective of reading proposed by Petit (2008, 2010 and 2013). We also situate our research before the historical perspective of reading from Chartier (1999), Fischer (2006) and Darnton (2010) and in the other researchers of reading practices such as Travancas (2012 and 2015) and Santaella (2004). In this sense, between the years 2017 to 2019 we conducted the application of 271 questionnaires, four conversation circles and eight in-depth interviews that started from a semi-structured script. From the observations in our research field, we elaborated our analysis starting from three analytical categories: reading and sociability, reading and identity; and reading and alternatives. As a result, we identified the growing association of reading with smartphones and social media. In addition, we observed that among the students of the course there are five types of readers: traditional readers, non-frequent readers, readers of text fragments, screen readers and reader-producers. In this way, we understand that the broader reading (carried out in the context of the internet), here mixes and complements the traditional reading made from printed books, generating other reading possibilities to be explored.

**Keywords:** Reading; Smartphones; Digital cultures; Popular groups.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Reunião de Formação em agosto de 2017 no Cursinho Alternativa. ....	78
Figura 2: Perfil dos educandos - gênero.....	84
Figura 3: Perfil dos educandos - faixa etária .....	84
Figura 4: Perfil dos educandos – região de Santa Maria.....	85
Figura 5: Locais de acesso à internet .....	86
Figura 6: Locais que costuma ler.....	86
Figura 7: Plataformas / dispositivos para realização de leituras .....	87
Figura 8: Fatores que influenciam na escolha da leitura .....	87
Figura 9: Roda de conversa realizada dia 03 de julho de 2017 no Cursinho Alternativa.....	88
Figura 10: Roda de conversa realizada dia 09 de junho de 2018.....	92
Figura 11: <i>Print</i> do convite para a roda de conversa em 2019 .....	92
Figura 12: Roda de conversa realizada no dia 13 de julho de 2019.....	94
Figura 13: Dinâmica “o que é ser uma pessoa leitora”?.....	94
Figura 14: Print de uma foto de Felipe com a camisa de seu time de futebol – Internacional .....	98
Figura 15: <i>Print</i> de uma foto de Milena com a indumentária gaúcha e o chimarrão.....	104
Figura 16: <i>Prints</i> de postagens de Milena a respeito de textos lidos sobre a luta das mulheres .....	105
Figura 17: Print de uma foto de Lucas com a camiseta de sua banda favorita .....	106
Figura 18: <i>Prints</i> de postagens de Lucas a respeito de pequenos textos lidos e compartilhados no <i>Facebook</i> .....	108
Figura 19: <i>Print</i> da postagem da interlocutora Ana no dia Nacional da Doação de Órgãos .....	110
Figura 20: <i>Print</i> da foto da aluna Sofia após sua aprovação no curso de Pedagogia na UFSM.....	114
Figura 21: <i>Print</i> da foto de Julia após sua aprovação no curso de Biologia na UFSM.....	117
Figura 22: <i>Print</i> de uma foto de Rafael usando seu cachecol da Grifinória.....	123
Figura 23: Print da postagem da interlocutora Bianca referente a sua aprovação no ENEM 2018 .....	128



## LISTA DE APÊNDICES

<b>Apêndice A</b> – Questionário aplicado em 2017.....	145
<b>Apêndice B</b> – Questionários aplicados nos anos de 2018 e 2019.....	147
<b>Apêndice C</b> – Roteiro semiestruturado para entrevistas.....	149
<b>Apêndice D</b> – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	151



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	19
<b>2 UM BREVE PASSEIO PELA HISTÓRIA DA LEITURA</b> .....	26
2.1. Do rolo ao códex, de Gutenberg ao livro digital .....	28
2.1.1. <i>As maneiras de ler na Idade Média e Moderna</i> .....	29
2.2. O leitor diante das culturas digitais .....	31
2.2.1. <i>As características das culturas digitais</i> .....	32
2.2.2. <i>Os leitores de tela</i> .....	36
<b>3 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO</b> .....	41
3.1. Aprender a ler o mundo .....	42
3.2. Inclusão, exclusão e diversidade: outros letramentos .....	46
3.3. As mediadoras da leitura .....	50
<b>4 A LEITURA NAS BORDAS E NAS MARGENS DA VIDA</b> .....	56
4.1. Afinal, quem são os grupos populares brasileiros? .....	56
4.2. A leitura no Brasil .....	59
<b>5 UM OLHAR ETNOGRÁFICO PARA A LEITURA</b> .....	64
5.1. De uma etnografia sobre pessoas para uma etnografia com pessoas.....	64
5.2. Categorias de Análise .....	66
5.2.1. <i>Leitura e Sociabilidade</i> .....	66
5.2.2. <i>Leitura e Identidade</i> .....	68
5.2.3. <i>Leitura e Alternativa</i> .....	69
5.3. O Cursinho Alternativa.....	71
5.3.1. <i>Pré-universitária outra vez: a inserção no campo</i> .....	73
5.4. Primeiros passos novamente: conhecendo as novas turmas através dos questionários .....	81
5.5. Rodas de conversa sobre leitura e obrigação escolar.....	88
5.5.1. <i>“Ah então eu sou leitor”</i> .....	90
5.6. Entrevistas em profundidade e o relato dos leitores do cursinho .....	95
5.6.1. <i>“Leitura é para quem tem tempo”</i> : os leitores não frequentes .....	96
5.6.2. <i>“É tu ler uma coisinha aqui, uma coisinha ali”</i> : os leitores de fragmentos de textos .....	103
5.6.3. <i>“Os textos que baixei em PDF eu imprimir”</i> : os leitores tradicionais .....	109
5.6.4. <i>“Eu leio até na rua”</i> : o leitor de telas .....	121
5.6.5. <i>“Eu uso muito a internet, até por que eu escrevo”</i> : a leitora-produtora .....	126
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	131
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	137



## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa engloba o **tema** das práticas de leitura diante das culturas digitais e a **delimitação do tema** consiste nos usos e práticas de leitura dos alunos do Pré-Universitário Popular Alternativa, pertencentes aos grupos populares da cidade de Santa Maria. A leitura aqui é entendida não apenas como a leitura de livros impressos, mas também compreende a leitura de textos e livros no âmbito digital. Por isso, tenho por objetivo trabalhar com a temática das práticas de leitura diante das culturas digitais. Outro aspecto a ser levado em consideração por essa pesquisa é o fato de entender a leitura enquanto um processo empoderador, capaz de despertar maior autonomia entre aqueles que a praticam e de proporcionar entretenimento ao mesmo tempo em que produz crescimento pessoal.

O tema das práticas de leitura tem sido um assunto recorrente em diversas pesquisas, sejam acadêmicas ou mercadológicas. Nesse sentido, no período de novembro de 2018 a abril de 2019 realizei um levantamento a fim de localizar pesquisas e estudos brasileiros pertinentes a respeito da temática da leitura. Durante esse período localizei um panorama geral sobre o perfil do leitor brasileiro, duas teses, seis dissertações e cerca de 27 artigos a respeito do tema das práticas de leitura. No decorrer do estado da arte da pesquisa, encontrei investigações tanto no campo da Comunicação e Ciências Sociais, como também nas áreas de Linguística e Educação. Essas pesquisas, embora não façam parte do campo da comunicação, trazem novos olhares e outras formas de pensar meu objeto de estudo.

Dentre as pesquisas localizadas, destaco a importante investigação do Instituto Pró-Livro (IPL), com o apoio da Câmara Brasileira de Livros (CBL), do Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL) e da Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares (Abrelivros) e aplicada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE Inteligência). A pesquisa intitulada de Retratos da Leitura no Brasil possui quatro edições (até o presente momento), tendo ocorrido entre os anos de 2001, 2007, 2011 e 2015. Os dados fornecidos pelo IPL oferecem um importante panorama a respeito dos hábitos de leitura dos brasileiros, pois revela o comportamento do leitor e do não-leitor de norte a sul do país, trazendo dados como o perfil dos leitores e não leitores (escolaridade, faixa etária, classe social, renda familiar, gênero), os tipos de leituras realizadas, os livros favoritos, os escritores mais admirados, as principais dificuldades e barreiras de acesso à leitura, as principais motivações para o ato de ler e também as principais influências na formação do leitor.

Nesse sentido, o panorama oferecido pelo IPL torna-se importante para este estudo, pois indica que tem ocorrido um aumento do número de leitores na região Sul do país em

comparação com as outras pesquisas realizadas nos anos anteriores. De acordo com o levantamento feito pelo IPL, em 2015<sup>1</sup>, houve na região uma equivalência do número de leitores e não leitores (50% dos entrevistados da região sul se declarou leitor e 50% não leitor). Outro aspecto importante apontado pela pesquisa é o aumento do nível de escolaridade dos entrevistados. Em comparação entre os anos de 2001 a 2015 o número de jovens leitores com ensino médio completo (de 19% para 29%) ou com ensino superior completo (de 7% para 14%) aumentou consideravelmente; enquanto o número de não alfabetizados (de 14% para 9%) e entrevistados apenas com ensino fundamental completo decaiu (até 5º série de 36% para 26%). Se analisarmos esses dados fornecidos pelo IPL (2015) e compararmos com o período econômico e político do país é possível observar que o aumento no interesse pela leitura dos jovens brasileiros tem uma ligação com as políticas públicas de fomento à educação a partir dos programas do Ministério da Educação (MEC), dentre os quais destacamos o Programa Universidade para Todos (ProUni)<sup>2</sup> e Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)<sup>3</sup>.

Outra informação importante levantada pelo Instituto Pró-Livro (2015) foi a estimativa de que a falta de tempo, a preferência por outras atividades, a não existência de bibliotecas, o preço do livro e a dificuldade para ler são algumas das principais razões pelas quais os brasileiros abandonam a leitura. Ainda de acordo com a pesquisa, em 2015 navegar na internet era o passatempo favorito dos leitores (para cerca de 60% dos entrevistados) e, certamente, esse dado deverá ser ainda maior nas próximas edições da pesquisa Retratos da Leitura do Brasil.

Com relação à leitura no meio digital, o Instituto Pró-Livro (2015) apontou que um número cada vez mais crescente de jovens realiza as suas leituras no âmbito da internet. Os tipos de leituras mais frequentes são o hábito de ler notícias (52%), estudar ou realizar trabalhos escolares (35%), aprofundar conhecimentos a respeito de temas do interesse dos entrevistados (32%), compartilhar textos em *blogs*, fórum ou em redes sociais (19%) e até mesmo ler livros (15%). Os entrevistados que afirmaram realizar leituras de livros no âmbito digital, leem ora através de seus *smartphones* (56%), ora através de computadores (49%) ou até mesmo através de dispositivos como *tablets* e *iPads* (18%). Diante disso, os *smartphones* são os principais

---

<sup>1</sup> Os resultados da pesquisa Retratos da Leitura do Brasil (4ª edição, ano 2015) podem ser conferidos na íntegra através do site: <[http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa\\_Retratos\\_da\\_Leitura\\_no\\_Brasil\\_-\\_2015.pdf](http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf)>. Acesso em junho de 2019.

<sup>2</sup> ProUni: programa criado pelo Governo Federal no ano de 2004, sob a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva. O programa tem por objetivo fornecer bolsas de estudos (integrais ou parciais) em instituições privadas de ensino superior.

<sup>3</sup> Reuni: programa criado pelo Governo Federal com início em 2003 e instituído em 2007 pelo Decreto nº 6.096, sob a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva. O programa tem por objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. O Reuni é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

dispositivos utilizados pelos leitores brasileiros para a prática da leitura no âmbito digital; afinal, o número de brasileiros que já teve contato ou realizou uma leitura através de dispositivos específicos para a leitura digital (como os leitores digitais ou *e-readers*) ainda é inexpressivo (4%), segundo o IPL (2015).

Se o leitor brasileiro dedica horas do seu dia para mergulhar nas mais variadas possibilidades oferecidas pela internet, não seria também através dela que teriam acesso a outros tipos de leituras? Se de acordo com o IPL (2015), 68% dos entrevistados que se declararam leitores recebem de cinco a dez salários mínimos e representam a parcela da população brasileira que mais possui acesso à internet, então quais seriam os benefícios do uso da internet para os leitores dos grupos populares brasileiros? É com base nessa temática que esse trabalho se propõe pensar na discussão a respeito do papel das culturas digitais para o fomento das práticas de leitura com a hipótese de que os jovens pertencentes aos grupos populares encontram na internet a abertura para outras possibilidades de leitura que se diferem do padrão de leitura imposto pela instituição escolar.

Outras pesquisas sobre leitura também vem sendo desenvolvidas no meio acadêmico. Dentre elas, destaco a dissertação de Ribeiro (2015) que realizou um estudo de recepção combinado com uma análise discursiva da obra literária Harry Potter na comunidade de Paraisópolis - SP. A pesquisa de Ribeiro (2015) consiste em um estudo de âmbito local e de realidades específicas que mostrou a importância de olharmos para o contexto. Em seu campo de pesquisa, Ribeiro (2015) observou que a obra Harry Potter parece ter agido como um impulsionador do hábito de leitura entre os moradores da comunidade e não apenas isso, através da leitura de uma obra infanto-juvenil, os moradores passaram também a produzir conteúdos em relação à saga literária.

Outro aspecto interessante é que a pesquisa de Ribeiro (2015) constatou que a presença do livro Harry Potter na comunidade de Paraisópolis promoveu e estabeleceu relações locais e ainda a inserção dos leitores em redes globais de comunicação. Os resultados encontrados pela pesquisa de Ribeiro (2015) apontam que a saga literária em questão contribuiu para uma forma de participação social. De modo semelhante, conforme discutirei na sequência, observei em meu campo de pesquisa que as leituras realizadas no âmbito digital, proporcionam uma ferramenta de engajamento social, a partir das leituras de poesias e textos em *blogs*, que despertam ainda o interesse para a produção de novos conteúdos que denunciam a realidade vivenciada pelos jovens da periferia santa-mariense.

A respeito do universo da leitura, localizei também a tese sobre comunidades *booktubes* de Jeffman (2017). Através de uma inspiração etnográfica para ambientes virtuais, Jeffman

(2017) procurou investigar e compreender as relações constituídas entre leitores da comunidade *booktube* em torno do livro e da leitura, a partir da performance de gosto dos *booktubers* em seus respectivos canais do *YouTube*. Essa análise proposta pela pesquisadora mostra que a literatura populariza-se nas redes sociais ao promover a participação e engajamento juvenil.

Além disso, Jeffman (2017) traz uma perspectiva histórica da leitura e destaca que a evolução da história da leitura se encontra profundamente interligada às transformações sociais e culturais das sociedades. Por fim, outro aspecto importante da tese de Jeffman (2017) é a observação de que os seus interlocutores de pesquisa e leitores não podem ser entendidos como sujeitos isolados, pois não se tratam de indivíduos solitários; ser *booktuber*, na perspectiva de Jeffman (2017), implica em participar e pertencer a um grupo. Assim, a tese de Jeffman (2017) contribui para pensar nas comunidades online que surgem em decorrência da leitura, características das culturas digitais.

Outra pesquisa encontrada foi a tese de Rocha (2011) que está inserida dentro do campo da educação. O pesquisador se propôs a discutir, em uma escola pública de ensino médio no Rio de Janeiro, as práticas e concepções de leitura de professores e alunos. O objetivo de Rocha (2011) foi refletir a respeito das diferentes concepções que existem no ato de ler e ainda a relação da leitura literária com outros tipos de leitura realizadas no âmbito das novas tecnologias. Com isso, Rocha (2011) observou que o discurso escolar a respeito da leitura, tradicionalmente associado à leitura literária, não se apresentou na escola estudada. O autor, ao longo de sua jornada de pesquisa, percebeu uma multiplicidade de práticas relacionadas à leitura. Na escola estudada havia poucos leitores na forma tradicional (os leitores literários de clássicos e livros impressos). Entretanto, o pesquisador observou que os alunos, se identificavam mais com outras formas de escrita e leitura, a qual o autor denominou de “escrita teclada”; fato que vem sendo observado em minha pesquisa de mestrado.

Por fim, destaco também a dissertação de Machiavelli (2018) que, através de um estudo de recepção, procurou investigar os usos e apropriações do livro por leitores adolescentes, a fim de compreender os impactos dos suportes digitais nos modos de ler a partir de mediações como sociabilidade, ritualidade e tecnicidade. A pesquisa de Machiavelli (2018) a respeito da leitura consiste em um estudo realizado na cidade de Santa Maria – RS e algumas de suas contribuições se referem a apropriação do livro por adolescentes pertencentes as camadas mais altas de nossa cidade. Dessa forma, Machiavelli (2018) observou que para seus interlocutores, a leitura transcende o livro, ou seja, esses leitores são também usuários, internautas, espectadores e seguidores que transitam entre o livro impresso, a internet, a tela do cinema e a tela do celular. Destacamos ainda, que os leitores e interlocutores da pesquisa de Machiavelli (2018) também

produzem novos conteúdos a partir das leituras realizadas, fato este, que vem sendo observado em meu trabalho de campo e em grande parte das pesquisas sobre leitura no contexto digital.

Assim sendo, é diante desse contexto da leitura e suas práticas, que pretendo dar sequência a essa dissertação de mestrado. Portanto, o **problema de pesquisa** deste estudo consiste em pensar quais são e como se dão os usos e práticas de leitura dos alunos do cursinho Alternativa diante das culturas digitais? Para isso, proponho como **objetivo geral** compreender quais são e como se dão os usos e práticas de leitura dos educandos do cursinho Alternativa diante das culturas digitais. Além disso, foram estabelecidos como **objetivos específicos**: mapear os usos e práticas cotidianas de leitura dos educandos do cursinho Alternativa; identificar que sentidos os leitores de grupos populares atribuem à leitura; investigar as formas de ler diante das culturas digitais, bem como o impacto dos suportes digitais para a leitura e ainda comparar os diferentes tipos de leitores existentes entre os alunos do cursinho Alternativa.

Metodologicamente, este estudo consiste em uma pesquisa etnográfica, cujo campo de pesquisa é o Pré-Universitário Popular Alternativa que está inserido no âmbito dos projetos de extensão da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e tem por objetivo auxiliar jovens e adultos, oriundos das periferias urbanas da cidade de Santa Maria, a se prepararem para as provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A iniciativa surgiu a partir de universitários ligados ao movimento estudantil sendo atualmente liderado por graduandos e pós-graduandos de diversos cursos da universidade. O cursinho recebe cerca de 150 educandos por ano, que são divididos entre quatro turmas, dentre os quais as idades variam entre 16 a 60 anos.

Dessa forma, a primeira etapa desse estudo consistiu em uma revisão da literatura acerca dos eixos propostos pelo quadro teórico da pesquisa. Já a segunda etapa da pesquisa empírica, referente ao trabalho de campo, ocorreu entre os anos de 2017, 2018 e 2019. A pesquisa teve início quando ainda não me encontrava vinculada a um programa de pós-graduação, sendo voluntária no grupo de pesquisa Consumo e Culturas Digitais da UFSM. Conforme aponta a antropóloga francesa Michèle Petit (2013), os leitores e leitoras não cansam de nos surpreender. Durante os anos em que realizei o trabalho de campo, observei que os leitores e leitoras geralmente possuem muitas histórias a contar e que quanto mais os escutava mais conhecia histórias fascinantes com relação as suas práticas de leitura.

Tudo começou em maio de 2017, período em que procurei conhecer e me inserir no cursinho Alternativa. Inicialmente pretendia trabalhar com a temática das práticas de leitura e pensava então que ler era uma atividade que se referia apenas ao consumo de livros impressos. Na medida em que ia me envolvendo com o campo fui percebendo a existência de práticas não

tradicionais de leitura e passei a compreender que a leitura não está atrelada apenas a um tipo de suporte. Nesse sentido, quero propor um olhar para leitura enquanto consumo simbólico, pois é através do ato de ler que podemos consumir não somente a palavra escrita, mas também os mais variados sentimentos, emoções e sentidos. Entendo que os leitores dificilmente podem ser enquadrados, pois a leitura é justamente o instrumento que permite aos interlocutores dessa pesquisa a estarem no mundo ou fugirem dele, conforme discutirei no trabalho. Tenho observado ainda que a leitura é capaz de nos transportar a lugares desconhecidos ao passo que também possibilita o autoconhecimento. Por isso, nessa pesquisa irei me referir às práticas de leitura em um sentido mais amplo, abrangendo também as leituras feitas a partir dos *smartphones* e computadores em *blogs*, sites ou mídias sociais. Não pretendo com isso enquadrar os leitores, mas sim compreender suas práticas.

Dentre as **justificavas** para o presente estudo, destacamos o fato de que quando se estuda a leitura, investiga-se quem são os leitores, que tipos de livros estão lendo, quais autores leem, a qual grupo ou contexto social pertencem. Esses panoramas traçados auxiliam no levantamento de dados sobre os estudos de leitura no país, ao qual também pretendemos contribuir. Além disso, almejamos problematizar a leitura e sua relação com os grupos populares, ou seja, pensar como os grupos populares consomem suas leituras, quais usos e práticas atribuem às leituras que fazem e ainda que tipos de implicações o universo das culturas digitais trazem para o ato de ler dos moradores das periferias. Por isso, além deste estudo objetivar traçar um panorama de uma parcela dos leitores dos grupos populares de Santa Maria pretendemos problematizar a importância da leitura, das políticas públicas de fomento à educação e à leitura e ainda a importância da leitura para a construção de sujeitos mais empoderados, mais autônomos e mais agentes de seus destinos, conforme sugere Petit (2013).

A participação no grupo de pesquisa *Consumo e Culturas Digitais* da UFSM, liderado pela professora Sandra Rúbia da Silva, vem despertando meu interesse não apenas por entender a leitura diante do contexto digital, mas também o desejo de mergulhar no campo de pesquisa para compreender as práticas de consumo, pensando na experiência cotidiana dos atores sociais, que vai além do aspecto tecnológico e se refere, portanto, ao uso que as pessoas e, neste caso, os jovens de grupos populares, fazem a respeito da leitura diante das culturas digitais. O que nos leva, portanto, a pensar o consumo como dignidade, a partir da construção de si e das subjetividades, perspectiva adotada a partir de Miller (2007).

Além disso, conforme destaca Travancas (2015), os leitores raramente são focos de etnografias e que são poucas as pesquisas a respeito do livro, do mercado editorial e dos leitores; embora a autora lembre que “os antropólogos trabalham com livros, mas poucos os elegem

como objeto de pesquisa” (TRAVANCAS, 2015 p. 3). Por isso, destaco que este estudo tem a missão de contribuir para o estabelecimento de pesquisas no campo do curso de Produção Editorial da UFSM, minha área de formação. Entendo que para além de sermos produtores editoriais que pensam apenas na produção e comercialização de livros, precisamos ser profissionais e pesquisadores que pensam na totalidade do processo de leitura.

Essa dissertação, então, encontra-se dividida em cinco capítulos. No capítulo 2 os leitores do nosso trabalho serão convidados a embarcarem em um breve passeio pela história da leitura. Neste capítulo irão percorrer pelas maneiras de ler na Idade Média e Moderna, passando do rolo ao códex e de Gutenberg até a leitura no âmbito da internet a partir de Chartier (1999), Fischer (2006) e Santaella (2004). Aqui compreenderão que não pretendemos enxergar as práticas de leitura no contexto digital como algo revolucionário ou como algo relacionado apenas ao aspecto tecnológico, conforme discutiremos a partir de Burke e Briggs (2016), Benkler (2015) e Jenkins, Green e Ford (2014).

No capítulo 3 abordaremos a ideia de que existem outras formas de aprendizagem e letramentos que centram-se na prática cotidiana, a partir de Ingold (2015) e Lave (2015). Neste capítulo também convidaremos os leitores a pensarem a leitura enquanto um processo mais amplo a partir de Freire (2009) e mostraremos que apesar de serem deixados às margens da sociedade, os interlocutores de nossa pesquisa encontram na leitura o acolhimento que não encontram em suas realidades.

Após o breve passeio pela história da leitura e após a discussão a respeito das outras formas de letramento e leitura, no capítulo 4 convidamos os leitores do nosso trabalho a refletirem a respeito da realidade dos grupos populares brasileiros. Propomos neste capítulo, uma discussão a respeito do contexto vivenciado pelos interlocutores de nossa pesquisa a partir da perspectiva de Fonseca (2004), Rego e Pinzani (2013) e Spyer (2018). Aqui irei pontuar alguns aspectos a respeito das práticas de leitura no Brasil, a partir da pesquisa realizada pelo IPL em 2015, bem como algumas características do mercado do livro no Brasil.

Por fim, o capítulo 5 trará nossa análise. Neste capítulo irei propor um olhar etnográfico para as práticas de leitura. Partirei de uma breve discussão a respeito da passagem de uma etnografia sobre pessoas para uma etnografia com pessoas, apresentarei meu campo de pesquisa e nossas categorias de análise. Aqui os leitores do deste trabalho serão convidados a conhecerem as histórias que nos surpreenderam no cursinho Alternativa. A partir das histórias que escutamos observamos a recorrência de cinco tipos de leitores diante das culturas digitais: os leitores não frequentes, os leitores de fragmentos de textos, as leitoras tradicionais, o leitor de telas e a leitora-produtora. Minha intenção com essas denominações não é a de enquadrar os

leitores, pois como discutirei, a partir de Petit (2013) os leitores são criativos e não se deixam enquadrar. O que almejo demonstrar então, é que conforme observei em meu campo de estudos, a leitura diante do contexto digital ganha outras práticas e outras características que parecem ter o formato de novas, mas que na realidade se repetem ao longo dos séculos. Relembro aqui, as palavras de Jenkins (2009) e Burke (2016): “as velhas e as novas mídias coexistem”.

Diante disso, proponho a partir desse trabalho que os dispositivos digitais como os *smartphones* podem potencializar as práticas de leitura, principalmente entre aqueles alunos que no período da infância ou adolescência desenvolveram o hábito da leitura nos suportes impressos. Além disso, compreendo que as práticas de leitura são únicas e singulares para cada leitor. Os alunos do cursinho Alternativa colecionam seus livros favoritos, os organizam por cores ou tamanhos em suas estantes. Alguns estudantes assistem ao filme e na sequência leem o livro que lhe deu origem. Há aqueles e aquelas que preferem ler através das mídias sociais ou manterem-se atualizados nos sites de notícias. Há aqueles alunos que não se sentem dignos de serem chamados leitores. Há ainda quem produza textos e quem possui a habilidade de ler sete volumes de uma obra diante da tela de um *smartphone*.

Talvez, assim como outrora eu pensava, os leitores dessa pesquisa acreditem que há apenas uma maneira de ler; aquela dita mais sábia, mais culta, mais erudita, a mais tradicional. Aquele que também é o formato mais aceito de leitura. Entretanto, deixo o convite para que observem as práticas de leitura a partir de outra perspectiva, a que vai um pouco mais além do que estamos acostumados a enxergar. Vocês verão. Os leitores realmente possuem muitas histórias a contar.

## 2 UM BREVE PASSEIO PELA HISTÓRIA DA LEITURA

*“A leitura transforma, informa, emociona e humaniza. Traduz e nos aproxima do que é humano em diferentes tempos, lugares, sentidos, culturas e sentimentos. É a principal ferramenta para a aprendizagem e para a educação de qualidade, e condição essencial para o desenvolvimento social de uma nação”.*  
(Zoara Failla)

Compreender a história da leitura é, antes de tudo, entender as transformações de uma prática que tem acompanhado as civilizações ao longo dos séculos. Por isso, antes de iniciar uma discussão a respeito das práticas de leitura diante do contexto digital, a partir das observações e inserção em meu campo de estudos, proponho um breve passeio pela história da leitura.

De acordo com o historiador Robert Darnton (1990, p.65) “a história da história dos livros não começou ontem.” Para o autor, a história dos livros se estende até a cultura da Renascença e passou a ser levada a sério no século XIX no período em que o estudo dos livros, enquanto objetos materiais, acarretou no crescimento de uma bibliografia analítica na Inglaterra. Do mesmo modo, o historiador Roger Chartier (1999), acredita que história das maneiras de ler foi marcada por várias rupturas. Segundo o autor há uma tendência de comparar a revolução eletrônica com a revolução de Gutenberg, como se o texto eletrônico fosse ele próprio uma revolução. Todavia, Chartier (1999) indica que um livro manuscrito (dos séculos XIV e XV) e um livro pós-Gutenberg, baseiam-se nas mesmas estruturas do códex (ver item 2.1.).

De acordo com Chartier (1999), só poderíamos falar em uma “revolução do texto eletrônico” caso este tivesse promovido mudanças profundas nas maneiras de ler que até então eram praticadas, pois conforme nos indica o autor, alguns aspectos das formas de ler de outros períodos se repetem diante do suporte eletrônico. Para complementar a ideia de que não se trata de uma revolução digital, é interessante observar o que Peter Burke, historiador inglês especializado na história cultural, aponta. Burke (2016) retoma a ideia do filósofo Francis Bacon de que existiram três grandes revoluções na história da humanidade e seriam elas a pólvora, a bússola e a prensa<sup>4</sup>, nesta ordem.

A partir disso, é interessante observar que parte dos pesquisadores que vem se dedicando a estudar a história da leitura, apontam que as transformações das maneiras de ler sempre estiveram interligadas e atreladas aos contextos culturais e econômicos das sociedades, conforme discutirei na sequência. Neste aspecto, destaco que não pretendo ver a leitura diante das culturas digitais sob o ponto de vista da revolução, como se a internet promovesse um tipo novo de leitura e de novos leitores.

---

<sup>4</sup> A pólvora, a bússola e a prensa já eram utilizadas na cultura milenar chinesa antes de serem aperfeiçoadas e utilizadas pelo mundo ocidental. A pólvora teria sido descoberta pelos chineses no século I e utilizada para fins militares somente a partir do século X na China. Já no mundo Ocidental a descoberta da pólvora é atribuída ao alquimista alemão Berthold Schwarz no século XIII. A bússola teria sido inventada pelos chineses no século I, mas foi aperfeiçoada no século XIII pelo italiano Flavio Gioia e amplamente utilizada na era dos descobrimentos e das grandes navegações do século XV. A prensa já seria utilizada na China e no Japão no século VII, mas foi somente no século XV que o alemão Johannes Gutenberg mostrou ao mundo ocidental sua funcionalidade.

Trata-se aqui de discutir em quais aspectos as culturas digitais têm promovido outros tipos de leituras e letramentos. Conforme alerta Burke (2016), as mudanças culturais são muitas vezes mais aditivas do que substitutivas e, que nesse sentido, as velhas mídias como os manuscritos, por exemplo, coexistiram e interagiram com a nova mídia impressa. De modo semelhante, de acordo com o autor, a mídia impressa vem convivendo com a televisão e com a internet desde o início do século XXI.

Não se trata, portanto, de pensar uma plataforma ou um suporte de leitura como substitutivo do outro ou de pensar uma maneira de ler e um tipo de leitor como substitutivo dos outros modos de leitura. Assim, retomando a linha de pensamento de Chartier (1999), não seria correto falar em uma “revolução do texto eletrônico”. Por isso, neste trabalho, guiada pela perspectiva de Chartier (1999), não falarei sobre revoluções nas maneiras de ler, mas sim sobre rupturas, pois o que muda com o texto digital é a relação do objeto (plataforma) com o corpo do leitor, discussão que será apontada no tópico seguinte.

### 2.1. Do rolo ao códex, de Gutenberg ao livro digital

A história da leitura é longa e nem sempre ler possuiu a mesma definição. Segundo o historiador Steven Fischer (2006) a definição moderna de leitura se refere à capacidade de extrair sentido de símbolos escritos ou impressos. Entretanto, de acordo com o autor, em seus primórdios, a leitura consistia apenas em uma capacidade de obtenção de informações visuais e, que, somente mais tarde passou a significar, segundo Fischer (2006) a compreensão de um texto contínuo sobre uma superfície gravada. A pesquisadora Santaella (2004), acrescenta ainda que o ato de ler, na atualidade, retornou às origens, pois hoje não se restringe apenas à decifração de letras, mas incorporou as relações entre as palavras e imagem no seio das redes eletrônicas.

Mais recentemente, Fischer (2006) destaca que a leitura passou também a extrair as informações codificadas em uma tela eletrônica e, nesse sentido, o autor relembra que “**a definição de leitura continuará, por certo, a se expandir no futuro**, porque, assim como qualquer outra aptidão, ela também é um indicador da própria humanidade” (FISCHER, 2006, p.11, grifo nosso). A história da leitura na verdade, segundo pontua Fischer (2006), é uma comparação entre o que a leitura é atualmente com o que a leitura fora no passado. O autor destaca que a história da leitura é antiga e que, portanto, a leitura foi adquirindo diferentes significados para os mais variados povos ao longo de nossa evolução.

Não tenho a pretensão de descrever aqui a longa história e trajetória da leitura, afinal, conforme lembra Fischer (2006), é sabido que o homem de Neandertal (*Homo neanderthalensis*) e os primeiros *Homo sapiens sapiens* liam entalhes. Do mesmo modo a arte rupestre era lida como história visual, segundo Fischer (2006), e eram dotadas de significados. Dessa forma, o que proponho é retomar, de forma breve, as maneiras de ler que acompanharam a história nos períodos médio e moderno. Um movimento de visitação ao passado que nos ajudará a compreender o presente e as maneiras de ler da idade contemporânea.

### 2.1.1. *As maneiras de ler na Idade Média e Moderna*

Chartier (1999) propõe a existência de quatro tipos de leitores: o leitor da antiguidade, o leitor medieval, o leitor do livro impresso e o leitor da tela. Neste tópico, irei retomar algumas características das práticas de leitura durante a idade média e moderna e, portanto, irei me referir ao leitor medieval e ao leitor do livro impresso. No período medieval, a essência da leitura era escutar e ler, de acordo com Fischer (2006). Este período foi marcado pelo que o pesquisador denominou de “choque da oralidade com a escrita”. Ocorria que nesse momento da história, a leitura era uma experiência coletiva, pois de acordo com Fischer (2006) era nos jardins ensolarados e nos salões repletos de gente que se liam romances e textos épicos. A leitura, que passou a ser conduzida pelos próprios membros das famílias reais, entretinha nobres e damas, segundo o autor. Nesse sentido, Fischer (2006) também destaca que os (raros) públicos leitores da Idade Média escutavam a leitura.

Estar sozinho na Idade Média era algo raro. A vida, segundo Fischer (2006), acontecia de forma comunitária nos mosteiros e nos castelos. Neste período, raras eram as pessoas alfabetizadas e, por isso, a tradição de escutar histórias e lições orais eram importantes para as comunidades. Outro aspecto interessante apontado por Fischer (2006), é que ler em vários idiomas europeus medievais denotava “ler em voz alta, declamar, difundir ou anunciar”. No âmbito dos cinco núcleos em que a literatura acontecia – nas igrejas, nos conventos, nas cortes, nas universidades e nas residências – o ato da escuta fazia parte das maneiras de ler, segundo o autor.

A mudança de uma leitura da forma oral para uma leitura letrada, naquele período, ocorreu de forma gradual e Fischer (2006) argumenta que a ampla aceitação da escrita sobre a oralidade na sociedade ocorreu de forma lenta entre os séculos XI e XV; e durante um longo período, o autor relata que as duas formas de leitura coexistiram. Outro aspecto interessante é que durante o período medieval, os livros em sua maioria não possuíam um título e os autores

não eram listados por ordem alfabética. Os livros, neste período, segundo Fischer (2006), neste período eram organizados apenas conforme o seu uso e suas posições nas prateleiras das bibliotecas; locais que de acordo com o autor eram menores que despensas.

No início do século XV a leitura medieval caracterizada pelo que Fischer (2006) denomina de “a escuta-e-leitura passiva” começou a ser abalada. O aumento da alfabetização estava ocorrendo e a leitura gradativamente passou a ser silenciosa. Chegamos então ao advento da prensa na Idade Moderna. A invenção da prensa gráfica, durante muito tempo, foi atribuída ao alemão Johannes Gutenberg que teria criado os tipos móveis em 1450 em Mainz. Conforme nos lembra Burke (2016), a impressão já era praticada desde o século VII na China e no Japão.

A invenção da impressão, segundo Fischer (2006), impulsionou não apenas uma transformação nas maneiras de ler, mas também em toda a sociedade europeia, representando uma das maiores rupturas intelectuais e sociais de nossa história. Com o advento da prensa, os escribas (que na idade medieval eram os responsáveis por disseminarem os textos) viam o seu negócio ameaçado pela chegada da nova tecnologia, segundo Burke (2016). Para a Igreja, o surgimento da impressão gráfica era um problema, pois segundo o autor, a impressão em larga escala permitiria que os leitores de uma posição mais baixa na hierarquia social passassem a estudar os textos religiosos sem a mediação de um padre ou de uma autoridade, ou seja, a leitura passaria a ser uma atividade sem controle.

Neste período da Idade Moderna, Burke (2016) destaca a existência de cinco tipos de leitura: a crítica, a perigosa, a criativa, a extensiva e a privada. Com a difusão da impressão em grande parte da Europa, ocorreu o que autor descreve como um aumento das possibilidades de comparação entre as opiniões a respeito dos livros. Burke (2016) alerta que essa mudança para uma leitura mais crítica não pode ser superestimada, pois nem sempre a leitura ocorria desse modo; mas, com a difusão da alfabetização, dos livros e dos leitores, maiores foram as possibilidades da leitura se tornar mais crítica. Em contrapartida, a leitura neste período também passou a ser vista como uma atividade perigosa, pois segundo o autor, não se sabia para qual lugar a leitura, realizada pelos grupos subordinados, (como as mulheres e grupos populares) poderia levá-los. Um exemplo dessa situação são os romances que eram temidos justamente porque poderiam despertar emoções perigosas, de acordo com Burke (2006).

Já a leitura criativa, apontada por Burke (2006) traz a ideia de que os leitores atribuem ao texto seus próprios sentidos e interpretações e dessa forma, nem tudo o que o autor escreveu passa a ser interpretado na real intenção do autor (conforme discutiremos no item 5.5). De modo semelhante, Darnton (1990) aponta que no ciclo de vida dos livros impressos o responsável por encerrar o circuito é o leitor, pois o leitor influencia o autor antes e depois do ato da escrita.

Darnton (1999, p.66) ainda destaca que “os próprios autores são leitores”. Para o pesquisador, os autores transmitem mensagens e as transformam durante o percurso, conforme passam do pensamento para o texto, para a letra impressa e de novo para o pensamento. Nesse sentido, Darnton (1999) acrescenta:

A história do livro se interessa por cada fase desse processo e pelo processo como um todo, em todas as suas variações no tempo e no espaço, e em todas as suas relações com outros sistemas, econômico, social, político e cultural, no meio circundante (DARNTON, 1999, p.66).

Além disso, com o aumento da impressão dos livros surge a leitura extensiva, que segundo Burke (2006), teve origem na facilidade de folhear os livros devido a sua mudança de formato. Os livros após Gutenberg não eram mais costurados à mão (como na idade média eram os rolos e os manuscritos). Agora os livros possuíam seções, eram divididos em parágrafos, sumários e índices organizados; facilitando os leitores que possuíam pressa a encontrarem informações específicas. É possível perceber aqui que a leitura acompanhava aos poucos o estilo de vida das pessoas dos grandes centros urbanos na era da modernidade, das máquinas, das fábricas, da vida mais efêmera.

Por fim, o outro estilo de leitura apontado por Burke (2006) fora a leitura privada; característica do século XVIII. Os livros passaram a ser pequenos. Não necessitavam mais, segundo o autor, serem colocados sob uma mesa ou esparramados pelo chão como na Idade Média. Os livros de cabeceira facilitavam o manuseio e estimulavam a leitura, sobretudo entre as classes altas ou médias que possuíam quartos ou lugares privados. É importante observar que todas as evoluções nas maneiras de ler ocorreram de forma gradual, em uma espécie de transição. Conforme alerta Burke (2006), uma forma de leitura não excluía a outra; na Idade Média - caracterizada pela oralidade ocorriam as leituras silenciosas. Na Idade Moderna, principalmente entre os círculos operários do século XIX, a leitura era coletiva e oral. Do mesmo modo, conforme discutirei na sequência, os leitores do texto eletrônico foram somando as características dos tempos anteriores e se abrindo a outras práticas de leitura.

## 2.2. O leitor diante das culturas digitais

Conforme discutido anteriormente, a história da leitura manteve uma conexão direta com os contextos culturais e econômicos das sociedades. Dessa forma, entendo a necessidade de discutir as principais características das culturas digitais a fim de que na sequência possa

haver uma exposição a respeito das maneiras de ler diante de um mundo conectado através da internet.

### 2.2.1. *As características das culturas digitais*

A internet que conhecemos hoje, segundo Castells (1999), surgiu em contexto interligado a fins militares e científicos durante a década de 1950 nos Estados Unidos, após a União Soviética lançar no espaço o primeiro satélite artificial da Terra. Castells (1999) também destaca que inicialmente a internet era utilizada por cientistas para trocas de mensagens pessoais, mas foi a partir de 1990, na Europa, que o seu uso foi revolucionado através da criação da *World Wide Web* (WWW) por um grupo de pesquisadores do Conselho Europeu para Pesquisa Nuclear (CERN) chefiados por Tim Berners Lee.

Em sua fase inicial, a web era denominada 1.0 e caracterizava-se por conter sites e portais estáticos e sem mecanismos de busca. Schwingel (2012) destaca que nessa fase só haviam textos. Com o advento da web 2.0 a lógica mudou. A web 2.0 é um conceito que fora inicialmente proposto por Tim O'Reilly e caracteriza-se pela criação de mecanismos de busca que facilitaram a navegação pela internet, a personalização de conteúdos, inteligência coletiva e participação. Primo (2007) ao citar O'Reilly, destaca que ocorreu uma passagem de uma ênfase na publicação (característica da web 1.0) para uma ênfase na participação (características da web 2.0). A ênfase na participação pode ser verificada através dos *blogs*, dos fóruns e das redes sociais online, espaço em que os usuários não só consomem conteúdos, mas produzem e ainda interagem com outros usuários.

Dentro da ideia de uma cultura mais participativa proporcionada pela web 2.0, Jenkins (2009), propõe a existência da cultura da convergência “onde as velhas e as novas mídias colidem, onde a mídia corporativa e mídia alternativa se cruzam, onde o poder do produtor de mídia e o poder do consumidor interagem de maneiras imprevisíveis” (JENKINS, 2009, p.29). De acordo com o autor, a convergência define as transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais, mas seria este um processo que ocorre dentro dos cérebros dos consumidores e não por meio de aparelhos.

É nesse contexto de convergência midiática que ocorre a cultura participativa, de acordo com Jenkins (2009); para o autor o consumo se tornou um processo coletivo – através da chamada inteligência participativa (termo proposto por Pierre Lévy). Para Jenkins (2009), “nenhum de nós pode saber tudo; cada um de nós sabe alguma coisa; e podemos juntar as peças,

se associarmos nossos recursos e unirmos nossas habilidades. A inteligência coletiva pode ser vista como uma fonte alternativa de poder midiático” (JENKINS, 2009, p. 30).

Outra abordagem importante para pensar as culturas digitais é a proposta da socióloga inglesa Christine Hine. A autora entende que as mídias sociais vêm provocando uma série de desafios e oportunidades, transformando nossas experiências de identidade, interação e fronteiras sociais. Segundo Hine (2016), o aumento expressivo das formas de sociabilidade nos espaços online bem como nos espaços mais amplos da vida social estariam ofuscando “[...] as fronteiras entre on-line e off-line” (HINE, 2016, p.11).

Diante disso, Hine (2016) entende a internet como um componente do nosso dia-a-dia, pois não falamos mais em “ficar on-line” como se isso representasse uma viagem para outro local. Segundo a autora, essas redes conectam os espaços on-line e off-line de formas cada vez mais complexas. Por isso, a principal contribuição de Hine (2016) é a ideia da existência de três desafios metodológicos que a autora identificou estudando a internet: a internet incorporada (porque a internet está incorporada na nossa vida como artefato mundano); corporificada (porque a internet está profundamente ligada as nossas experiências pessoais) e cotidiana (porque faz parte do nosso dia-a-dia); perspectiva em que nossa pesquisa encontra o seu norte.

Devemos ter cuidado, entretanto, para não supor que os meios mais participativos de circulação sejam explicados exclusivamente pelo surgimento da tecnologia, conforme nos alerta os autores Jenkins, Green e Ford (2014). Ou seja, essa concepção nos propõe pensar que a tecnologia por si só não acarretaria em mudanças sociais, mas talvez represente uma espécie de catalisador que potencializa e em alguns casos até facilita as mudanças ocorridas na sociedade, pois a propagabilidade (conceito proposto pelos autores) “reconhece a importância das conexões sociais entre os indivíduos” (JENKINS, GREEN e FORD, 2014, p. 15). Dessa forma, de acordo com os autores, em nossa cultura conectada através da internet, as pessoas tomam suas decisões com base em seus contextos sociais e não por que a tecnologia, por si só, lhes impõe alguma mudança.

Diante disso, nesta pesquisa, não pretendo trazer uma visão determinista de que a tecnologia estaria mudando nossa forma de ver e interagir com a leitura. Afinal, entender os processos comunicativos não se resume a conhecer a técnica, muito menos poderá a comunicação ser reduzida à tecnologia. Por isso, concordo com Burke e Briggs (2016) quando os autores pontuam que nos estudos sobre a comunicação devemos levar em consideração a história e o que dizem os historiadores. De acordo com a perspectiva dos autores, as mudanças sociais acontecem antes das mudanças tecnológicas, embora seja necessário discutir que as tecnologias também produzem outras reconfigurações.

Destaco ainda que para Burke e Briggs (2016), alguns fenômenos da mídia são mais antigos do que geralmente imaginamos. Os autores trazem o exemplo das atuais séries televisivas, que de certo modo são concebidas da mesma forma que as novelas radiofônicas; e por sua vez, as novelas radiofônicas foram inspiradas nas histórias e nos capítulos de revistas do século XIX. Conforme pontuam os autores, os próprios romancistas como Dickens e Dostoiévski publicaram originalmente seus trabalhos nessas revistas. Burke e Briggs (2016) também acrescentam que a própria noção das palavras “rede” e “web” já estavam em uso em pleno século XIX; embora hoje seja mais comum associarmos essas palavras ao contexto da internet. Portanto, o que Burke e Briggs (2016) indicam é que a comunicação precisa ser vista como um sistema que está em contínua mudança, incluindo a de ordem tecnológica, em que elementos dos mais diversos desempenham papéis de maior ou menor destaque. Por isso, os autores nos fazem atentar para uma história social e cultural, que inclui a política, a economia e também a tecnologia, a fim de refletirmos que as mudanças ocorridas em nossas sociedades estejam profundamente interligadas a esses demais contextos.

Dessa forma, não há como dissociar o indivíduo de seu contexto. Sendo assim, é de extrema importância levar em consideração a leitura diante das culturas digitais. Benkler (2015), por exemplo, diz que nenhum de nós existiria fora da cultura, pois “como indivíduos e atores políticos entendemos o mundo que ocupamos, o avaliamos e atuamos nele a partir de um conjunto de interpretações e marcos de sentido e de referência que compartilhamos com outros<sup>5</sup>” (BENKLER, 1999, p.320, tradução nossa). Neste aspecto, diante das culturas digitais, que cada vez mais fazem parte do cotidiano das pessoas, algumas mudanças vêm ocorrendo.

Para Benkler (2015), a internet tem oferecido uma inversão radical à tendência centralizadora das mídias tradicionais, se caracterizando como o primeiro meio de comunicação moderno que expande o seu alcance mediante a descentralização do capital que estrutura a produção e distribuição da informação; e a transformação na produção e distribuição de informação vem acarretando algumas mudanças no modo como conhecemos o mundo e habitamos nele, de acordo com o autor. Apesar de produzir estes efeitos, Benkler (2015), também considera que a tecnologia não determina a estrutura social, embora alerte que ainda assim não podemos pensá-la de uma forma irrelevante, pois ressalta: “a tecnologia cria espaços de viabilidade para as práticas sociais: em condições tecnológicas diferentes, algumas práticas

---

<sup>5</sup> Trecho original: “como individuos y actores políticos, entendemos el mundo que ocupamos, lo evaluamos y actuamos en él a partir de un conjunto de interpretaciones y marcos de sentido y de referencia que compartimos con otros” (BENKLER, 1999, p.320).

se tornam mais fáceis e baratas de fazer [ou de impedir], e outras mais difíceis e onerosas<sup>6</sup>” (BENKLER, 2015, p.66).

Para Benkler (2015), as condições técnicas da comunicação e o processamento de informação estão possibilitando que surjam novas práticas sociais e econômicas da produção cognitiva e informativa, não porque a tecnologia determina o rumo da sociedade ou da comunicação, mas porque, “cria um novo conjunto de oportunidades sociopolíticas<sup>7</sup>” (BENKLER, 2015, p. 70). Interessante observar que a concepção de Benkler (2015) vai ao encontro das ideias propostas por Jenkins, Green e Ford (2014); autores que propõe pensar que o conjunto das práticas sociais e culturais aliadas às inovações tecnológicas fazem com que as mudanças ocorram muito mais na velocidade e na facilidade com que os conteúdos chegam até os usuários, e de forma a gerar ainda mais visibilidade através das funcionalidades dessas ferramentas. Portanto, o que Jenkins, Green e Ford (2014), nos propõe pensar, é que as mídias digitais facilitam muitas coisas, mas não são as responsáveis pelas mudanças ocorridas em sua totalidade, pois “nessa cultura conectada em rede [...] as pessoas tomam uma série de decisões de base social quando escolhem difundir algum texto na mídia” (JENKINS, GREEN e FORD, 2014, p. 29).

Miller et al. (2016), também trazem alguns apontamentos importantes para pensarmos o nosso cotidiano diante das culturas digitais. Através do projeto “*Why we post*”, os pesquisadores dedicaram-se a compreender como o mundo tem mudado a mídia social (e não ao contrário). Em suas investigações, Miller et al. (2016) nos mostram através da pesquisa em diferentes países (cujos contextos são os mais diversos), que a mídia social é o que as pessoas fazem dela; ou seja, as mídias sociais dependem das formas de consumo que lhes são atribuídas. Nos casos observados por Miller et al. (2016), é possível perceber que o contexto era muito mais determinante do que a tecnologia em si. Da mesma forma, neste trabalho, pretendo pensar a leitura e sua relação com as culturas digitais, de maneira a entender que a leitura não foi inventada a partir do surgimento da internet, mas que se refere a uma prática, conforme foi discutido anteriormente, que acompanhou e acompanha a história da humanidade desde o período em que homens e mulheres representavam o mundo que habitavam através das pinturas nas paredes. Por fim, conforme destaca Travancas (2015, p. 4), a vivência da leitura “está fundamentalmente ancorada na cultura e é um prática cultural e, como tal, varia de sociedade

---

<sup>6</sup> Trecho original: “la tecnología crea espacios de viabilidad para las prácticas sociales: en condiciones tecnológicas diferentes, algunas prácticas se vuelven más fáciles y baratas de hacer [o de impedir], y otras más difíciles y onerosas” (BENKLER, 1999, p.66).

<sup>7</sup> Trecho original: “crea el nuevo conjunto de oportunidades sociopolíticas” (BENKLER, 1999, p.70).

para sociedade, de grupo para grupo”. Na sequência irei discutir as práticas de leitura diante do contexto das culturas digitais.

### 2.2.2. *Os leitores de tela*

A pesquisadora brasileira Lucia Santaella (2004), principal divulgadora da semiótica e do pensamento de Charles Peirce no Brasil, sugeriu a existência de três tipos de leitores: o leitor contemplativo, o leitor movente e o leitor imersivo. Santaella (2004) aponta que muitas angústias têm surgido com relação ao possível desaparecimento da cultura do livro e por isso, diante de tantas incertezas e medos a autora sugere a importância de recuperar a história das maneiras de ler, do livro e de seus suportes.

Santaella (2004) indica que há uma multiplicidade de tipos de leitores, como os leitores da imagem, do desenho, das pinturas, do jornal, das revistas, dos mapas, dos símbolos e assim por diante. A pesquisadora defende que para cada tipo de leitor há habilidades perceptivas e cognitivas diferentes. O leitor contemplativo, segundo Santaella (2004), era o leitor meditativo da era pré-industrial que lia livros impressos e imagens expositivas fixas. De acordo com a pesquisadora, esse tipo de leitor nasceu no período do Renascimento e perdurou até meados do século XIX.

Já o leitor movente, segundo Santaella (2004), era o leitor do mundo em movimento; leitor de um mundo dinâmico e híbrido; um leitor de misturas sógnicas que é filho da Revolução Industrial e do aparecimento dos grandes centros urbanos. De acordo com a autora, o leitor movente nasceu com a explosão do jornal, com invenção da fotografia e do cinema. Para Santaella (2004), o leitor do mundo em movimento atravessou a era industrial até o advento do texto eletrônico.

Por outro lado o leitor imersivo surge nos espaços da virtualidade. Para Santaella (2004, p. 33), o leitor imersivo não “tropeça nem esbarra em signos físicos e materiais”, mas é um leitor que navega em uma tela. A autora também nos indica que o leitor imersivo não é mais um leitor que contempla e que segue as sequências de um texto, que manuseia volumes e vira as páginas; o leitor imersivo conecta-se através de nós e nexos em um “roteiro multilinear, multissequencial e labiríntico” (SANTAELLA, 2004, p.33).

Portanto, a contribuição de Santaella (2004) para essa pesquisa é pensar que embora pareça existir uma sequencialidade histórica no aparecimento desses tipos de leitores, não significa que um exclua o outro, ou nas palavras da autora não significa que “o aparecimento de um tipo de leitor leva ao desaparecimento do tipo anterior” (SANTAELLA, 2004, p.19). Na

perspectiva de Santaella (2004), nada parece ser mais cumulativo do que as conquistas da cultura humana e assim, a autora afirma que há uma convivência e reciprocidade entre os três tipos de leitores, embora as habilidades perceptivas e senso-motoras por eles exigidas sejam distintas.

Outra perspectiva interessante para compreendermos as diferentes maneiras de ler diante das culturas digitais é a do antropólogo argentino Néstor Garcia Canclini. Canclini (2008) propõe a ideia de que os leitores hoje são também espectadores e internautas, fazendo uma alusão ao tipo de leitura que se realiza no âmbito digital. Canclini (2008) também pontua que a internet tem contribuído para a convergência digital da televisão, da música, das notícias, dos livros e das revistas, reorganizando, portanto, os modos de acesso aos bens culturais e às formas de comunicação. Com a convergência digital, segundo Canclini (2008), vem ocorrendo uma integração multimídia “que permite ver e ouvir no celular, no *palm* ou no *iPhone*, áudio, imagens, textos escritos e transmissão de dados, tirar fotos e fazer vídeos, guardá-los, comunicar-se com outras pessoas e receber novidades em um instante” (CANCLINI, 2008, p.34).

Ao comparar leitores e espectadores, Canclini (2008) ressalta que o lugar do espetáculo é instável. O autor relembra que assim como havia uma distância correta para apreciar os quadros nas galerias de arte, havia também uma necessidade de silêncio para assistir a uma peça de teatro, pois ensinava-se a leitura pausada como uma espécie de contemplação ao livro. O que ocorria, de acordo com o autor, era que acreditava-se saber o que era um quadro, um livro ou uma peça de teatro. Sabia-se também que haviam espaços e posturas corporais institucionalizadas para tais práticas. Entretanto, o que Canclini (2008) tenta transmitir é que hoje essas fronteiras se misturam e até mesmo se diluem. O que é ser leitor? Questiona-se Canclini (2008). Do mesmo modo, a partir de nossas observações em campo, nos questionamos: existiria apenas uma maneira de ler? Meu campo de pesquisa, por outro lado, tem me mostrado outras práticas de leitura, conforme discutirei no capítulo 5.

Retomando as ideias de Canclini (2008), se é na internet que os jovens latino-americanos passam a maior parte de seu tempo (conforme seus achados de campo revelaram), entendemos então que não seria adequado ignorar que as telas de nosso tempo também trazem textos e conseqüentemente, leituras. Conectados os jovens enviam mensagens, fazem a lição da escola e estudam. Segundo Canclini (2008), tais atividades são formas de leitura e escrita. Por isso, o autor pontua que de fato houve mudanças nas maneiras de ler, pois em sua concepção lê-se menos livros inteiros e mais cópias de capítulos isolados ou textos curtos obtidos na internet.

Não quero afirmar, com isso, que ler menos obras completas e mais textos curtos na internet seja algo desvantajoso. Conforme discutirei no capítulo analítico, entendo que as culturas digitais podem potencializar o hábito de leitura. A contribuição que Canclini (2008) traz, portanto, é de que não podemos olhar para as práticas de leitura da atualidade da mesma forma como olhávamos para as maneiras de ler da Idade Moderna, assim como não podemos, por exemplo, supor que um cânone da literatura seja interpretado da mesma forma por todos os leitores. Canclini (2008), conclui que “antes com o livro impresso, era possível anotar nas margens ou nos vazios das páginas [...] agora o leitor pode intervir no texto eletrônico” (CANCLINI, 2008, p.59). Semelhantemente, Chartier também já havia destacado a existência de uma característica especial que os leitores de tela desfrutam:

No livro em rolo, como no códex, é certo, o leitor pode intervir. Sempre lhe é possível insinuar sua escrita nos espaços deixados em branco, mas permanece uma clara divisão, que se marca tanto no rolo antigo como no códex medieval e moderno, entre a autoridade do texto, oferecido pela cópia manuscrita ou pela composição tipográfica, e as intervenções do leitor, necessariamente indicadas nas margens, como um lugar periférico com relação à autoridade. Sabe-se muito bem – e você sublinhou os usos lúdicos do texto eletrônico – que isso não é mais verdadeiro. **O leitor não é mais constrangido a intervir na margem**, no sentido literal ou no sentido figurado. **Ele pode intervir no coração, no centro** (CHARTIER, 1999, p. 88 e p. 91, grifo nosso).

É evidente, todavia, que ainda existam resistências e preconceitos com relação à leitura feita diante da tela. Diante disso, Fischer (2006) relembra que muitos acreditam que talvez a leitura não tenha um futuro. Com relação a tal alarde, o autor faz uma ressalva “sem dúvida, os sistemas de comunicação por voz serão complementos bem-vindos, mas jamais substituirão a palavra escrita, muito mais versátil” (FISCHER, 2006, p. 310). Fischer (2006) ainda acrescenta que a leitura continuará a ter o seu espaço no futuro e conclui: “[...] o PC moderno promoverá a leitura tanto quanto o fez o surgimento da imprensa, há mais de quinhentos anos, pois a revolução eletrônica é sobretudo uma revolução da leitura” (FISCHER, 2006, p. 315).

Em suma, observei que muitas são as denominações que os leitores receberam ao longo dos anos por pesquisadores e estudiosos. Nas palavras de Petit (2013), é difícil colocar os leitores em caixas e é difícil classificá-los, justamente pelo fato de que uma das principais características dos leitores, é que “os leitores e as leitoras irritam porque não se pode exercer um controle sobre eles, porque eles escapam [...]” (PETIT, 2013, p.51). Os leitores somam características de períodos anteriores, adaptam-se aos novos contextos das sociedades, pois “leem nas bordas, nas margens da vida, nos limites do mundo” (PETIT, 2013, p.29).

Diante disso, compreendo que os leitores se adaptam e se reinventam constantemente. O historiador Darnton (2010, p. 15), por fim, deixa-nos o alerta: “o futuro, seja ele qual for,

será digital. O presente é um momento de transição, onde modos de comunicação impressos e digitais coexistem e novas tecnologias tornam-se obsoletas rapidamente”. Após a discussão a respeito dos leitores de tela, no próximo capítulo irei propor uma reflexão a respeito da existência de outras formas de letramento e outras práticas de leitura.



### 3 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

*“Os leitores são viajantes; circulam em terras alheias; são nômades que caçam furtivamente em campos que não escreveram”.*

*(Michel de Certeau, 1998)*

Quando falamos de práticas de leitura é comum associá-las principalmente à ideia da leitura feita a partir dos livros ou demais materiais impressos. Durante o período de alfabetização as crianças aprendem a identificar as letras do nosso alfabeto que geralmente são escritas no quadro e copiadas por elas em folhas de caderno. Embora seja um conceito em constante transformação, a alfabetização para os pesquisadores Morais e Albuquerque (2005) consiste em:

um processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é do conjunto de técnicas, procedimentos habilidades necessárias para a prática de leitura e da escrita. As habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético ortográfico) (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2005, p. 66).

Nesse sentido, uma criança ou um adulto durante o processo de alfabetização aprende a reconhecer letras e sons e então aprende a ler e a escreve. O letramento, por outro lado, consistiria no processo de desenvolvimento do uso competente da leitura e da escrita. Segundo Viecili (2009), o termo letramento emergiu nos anos de 1980 no Brasil a partir da constatação de que a população, ainda que alfabetizada, não dominava as habilidades de leitura e escrita e acrescenta “habilidades essas necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais” (VIECILI, 2009, p.51).

Além dos dois conceitos amplamente trabalhados na área da Educação e Psicologia, podemos pensar no aspecto simbólico que envolve descobrir o mundo das palavras. Por isso, relembro das palavras de Michèle Petit (2013), as quais aconselha que os pesquisadores que desejam estudar as práticas de leitura o fizessem pensando na sua própria trajetória enquanto leitor. Assim, vou ao encontro de minhas memórias do período escolar no qual aprendi a ler. Lembro-me, é claro, de aprender a reconhecer as letras e sons e lembro que tal atividade repetitiva não despertava em mim nenhum encanto. Todavia, meu interesse com relação à leitura despertou-se a partir do momento em que descobri que aquelas letras e sons formavam sílabas, e aquelas sílabas formavam palavras, e as palavras formavam frases, e as frases formavam parágrafos, e os parágrafos formavam textos e nos textos eu descobria um mundo novo.

Assim, acredito que o processo de letramento é algo complexo. Ler não significa apenas reconhecer códigos, caracteres e fonemas e extrair deles o seu significado. De acordo com Travancas (2015, p. 3), “a leitura é mais do que um aprendizado mecânico de letras e palavras que permite decodificar os significados”. Ler também envolve descobrir a si mesmo e conhecer o mundo em que habitamos conforme irei discutir na sequência.

### 3.1. Aprender a ler o mundo

Paulo Freire (2009), o patrono da educação brasileira, relata que a sua relação com a leitura teve início na velha casa em que nasceu em Recife. O autor relata que essa velha casa representava o seu primeiro mundo:

nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras (FREIRE, 2009, p.9).

Também fazia parte do mundo de Freire (2009) o canto dos pássaros, o assobio do vento, o balanço das árvores, os animais de sua casa, e ainda, conforme destaca, o universo da linguagem dos mais velhos, suas crenças, seus gostos, seus receios e seus valores. Freire (2009), todavia acrescenta que foi através de seus pais que foi introduzido ao mundo das palavras: “[...] fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz” (FREIRE, 2009, p.11). Quando chegou ao período escolar, Freire (2009) pontua que sua professora do ensino primário deu continuidade ao trabalho que fora iniciado por seus pais.

Desse modo, Freire (2009) entende que a leitura não começa somente quando se lê um texto escrito, pois acredita que tal prática faça parte de um processo maior de compreensão de mundo. Ou seja, segundo Freire (2009) o contexto é de extrema importância, e conclui que “[...] aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto [...]” (FREIRE, 2009, p.7). Sendo assim, a leitura da palavra para o autor, é sempre precedida pela leitura do mundo e a compreensão crítica a ser alcançada da leitura de um texto implica a percepção das relações entre o texto e o contexto, e acrescenta que “não existe texto sem contexto” (FREIRE, 2009, p.19).

A antropóloga norte-americana Jean Lave (2015), também propõe uma reflexão importante a partir da ideia da “aprendizagem como / na prática”. Lave (2015) relembra que existem duas abordagens para a investigação da aprendizagem: a vertente da transmissão cultural (em que a aprendizagem é implícita, vista como aquisição da cultura e como um

resultado da transmissão ou da socialização) e a vertente da psicologia cognitivista (em que a aprendizagem é vista como um desdobramento cognitivo do ensino, como o resultado da missão escolar de realizar a transmissão cultural). Nesse sentido, Lave (2015) pontua que as duas tradições teóricas se situam na instituição da escola; que por sua vez seria um local privilegiado para a produção da hegemonia, segundo a autora.

De acordo com Lave (2015), as abordagens cognitivistas da aprendizagem propõem divisões entre a “mente e o corpo”, entre “o sujeito e a sociedade” e entre “a cultura e aprendizagem”. Lave (2015), por outro lado, propõe que o mais importante da expressão “cultura e aprendizagem” seja o logograma “&”, pois conforme defende, cultura e aprendizagem são produtoras delas próprias e, portanto, são “sempre ambas as coisas” (LAVE, 2015, p. 39). Dentro dessa perspectiva, a antropóloga sugere que muito se sabe sobre o que as pessoas aprendem, mas pouco se sabe sobre como as pessoas aprendem. Em sua pesquisa na Libéria, Lave (2015) procurou entender como os aprendizes de alfaiates aprendiam a ser alfaiates, visto que não eram ensinados por professores na relação vertical entre professor – aluno. Lave (2015) chegou à conclusão de que a aprendizagem é situada em comunidades complexas de práticas. Por isso, a autora destaca que:

é muito útil reconhecer que um aprendiz não é alguém que não sabe, aprendendo (conhecimentos) provindos de alguém que sabe. Ao contrário, aprendizes estão engajados (com outros) em aprender o que eles já estão fazendo – um processo multifacetado, contraditório e iterativo (LAVE, 2015, p. 40).

Lave (2015) nos lembra, portanto, que os aprendizes são indivíduos, mas não apenas isso, pois se encontram engajados em práticas cotidianas de múltiplos contextos, segundo a autora. De acordo com a perspectiva de Lave (2015), há uma desvalorização da experiência cotidiana; a autora ainda nos alerta para o fato de que a cultura produz aprendizagem, ao passo que aprender também produziria a cultura. Assim, Lave (2015) defende que “aprender na prática envolve aprender a fazer o que você já sabe e fazer o que você não sabe, iterativamente, ambos ao mesmo tempo” (LAVE, 2015, p. 41).

Indo ao encontro da perspectiva de Lave (2015), destacamos que Paulo Freire (2009) também faz uma crítica à memorização mecânica proposta pelo sistema escolar e alerta que os educandos na realidade deveriam aprender a significação profunda daquilo que leem. Para o autor, a memorização mecânica não constitui o conhecimento do objeto, porque “[...] a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela, portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala” (FREIRE, 2009, p.12). Além disso, de acordo com Freire (2009), o problema centra-se no fato

da imposição da leitura e na transformação do ato de ler em um processo mecânico. Na visão de Freire (2009), seria como se os professores dessem aos alunos “tabletes de conhecimento que são puramente engolidos por esses estudantes” (FREIRE, 2009, p. 11).

Justamente por que não existem tabletes do conhecimento, conforme cita Freire (2009), é que podemos fazer uma conexão com as ideias de Lave (2015) de que a grande questão das pesquisas etnográficas sobre aprendizagem não deveriam se centrar no que acontece em um único contexto educacional, mas sim

sobre como o aprender-na-prática seja constituído por participantes em movimento através e lidando com, e por entre os contextos dos quais eles participam, contextos que funcionam para influenciar, cindir e conectar, ou ao contrário para moldar, na sua vida cotidiana (LAVE, 2015, p.42).

Conforme argumentei acima, Freire (2009) e Lave (2015) estão discutindo a respeito do processo de aprendizagem. Para Freire (2009) o ato de ler não pode ser visto como um processo mecânico, pois é preciso saber ler o mundo e o seu entorno. Para Lave (2015), a aprendizagem é situada e moldada pelos contextos da vida cotidiana. Diante disso, gostaria de propor também uma discussão a respeito da educação da atenção, a partir de Timothy Ingold.

O antropólogo britânico, Tim Ingold (2015), propõe a passagem de uma transmissão de representações para uma educação da atenção. Ingold (2015) estava interessado em compreender como a experiência que adquirimos ao longo de nossas vidas é enriquecida pela sabedoria dos nossos ancestrais. Para isso, o autor questiona o pressuposto da ciência cognitivista defendida pelo antropólogo Dan Sperber, cuja abordagem compreende que o conhecimento existe na forma de conteúdo mental, segundo relata Ingold (2015). A partir de Ingold (2015), entendemos que a abordagem cognitivista de Sperber leva em consideração que o conhecimento é informação e que, por isso, nós seres humanos, seríamos mecanismos capazes de processá-los.

Neste aspecto, a abordagem cognitivista, segundo destaca Ingold (2015), pressupõe que todo o ser humano deve vir ao mundo pré-equipado com mecanismos cognitivos que existam antes de todo o processo de aprendizado e desenvolvimento. Ingold (2015), também pontua que a perspectiva de Dan Sperber indica que as habilidades cognitivas humanas resultam de um processo de seleção natural e que a resolução de tarefas do dia-a-dia nada mais seria senão uma relação de estímulo-resposta. Ingold (2015), todavia, argumenta que “pelo contrário, nosso conhecimento consiste, em primeiro lugar, em habilidades, e que todo ser humano é um centro de percepções e agência em um campo de prática” (INGOLD, 2015, p. 7).

Diante disso, ao questionar a abordagem dominante da psicologia cognitivista clássica, Ingold (2015) afirma que essa perspectiva possui uma ligação com a biologia evolucionária neo-darwiniana. O autor então propõe ir além da dicotomia entre capacidades inatas e competências adquiridas e sugere que as habilidades:

são melhor compreendidas como propriedades deste tipo. É através de um processo de habilitação (*enskilment*), não de enculturação, que cada geração alcança e ultrapassa a sabedoria de suas predecessoras. Isto me leva a concluir que, no crescimento do conhecimento humano, a contribuição que cada geração dá à seguinte não é um suprimento acumulado de representações, mas uma educação da atenção". (INGOLD, 2010, p. 7).

Outro ponto levantado pelo autor é a noção de competência e capacidade. Para Ingold (2015), o problema do conceito de capacidade é que ele estaria enraizado na metáfora de um recipiente e conteúdo; assim, haveria, de acordo com o autor, uma espécie de compartimentos modulares pré-construídos aguardando para serem preenchidos com informação cultural na forma de representações mentais. A noção de competência para Ingold (2015) também é problemática. A competência seria a capacidade de resolver problemas, e por isso, segundo o autor, a competência é vista como o agir a partir de um plano.

A partir disso, um exemplo trazido pelo autor seria de que alguns indivíduos são dotados da capacidade para aprenderem novas línguas e assim, esses mesmos indivíduos podem adquirir a competência na língua inglesa. Poderíamos então concluir, a partir das colocações de Ingold (2015), que pessoas que não nasceram dotadas com a capacidade para aprenderem novas línguas, não poderiam aprender novos idiomas. Do mesmo modo, pessoas que não tivessem nascido com a capacidade para a leitura, jamais poderiam adquirir o hábito de ler. O que tenho observado a partir do meu trabalho de campo, entretanto, sugere que as alunas consideradas como leitoras tradicionais relataram obter incentivo para o ato de ler a partir das mediadoras da leitura (discussão a ser abordada no item 4.3).

É por esse motivo, que Ingold (2015) sugere pensarmos em termos de habilidades, ou através de uma abordagem ecológica, cuja “cognoscibilidade humana está baseada não em alguma combinação de capacidades inatas e competências adquiridas, mas em habilidade” (INGOLD, 2015, p.18). De acordo com o autor, o movimento do praticante habilidoso responde de forma contínua e fluente às perturbações do ambiente em que está inserido e isso acontece porque “o movimento corporal do praticante é, ao mesmo tempo, um movimento de atenção; porque ele olha, ouve e sente, mesmo quando trabalha” (INGOLD, 2015, p. 18). Aprender para Ingold (2015, p.21) equivale a uma “educação da atenção”, termo que tomou emprestado do psicólogo norte-americano James Gibson.

Concordo com a perspectiva de Ingold (2015) de que o processo de aprendizagem é algo muito mais complexo do que mecânico. O que Ingold (2015) nos propõe pensar é que na visão cognitivista de Dan Sperber, os iniciantes ou aspirantes a desempenhar alguma função seriam “enchidos”; ao passo que para James Gibson os iniciantes são “afinados”. Educar a atenção, para Ingold (2015), seria afinar habilidades. A perspectiva de Ingold (2015) nos permite pensar que as habilidades estão ao alcance de todos. Na abordagem cognitivista uma criança, cujo pai ou mãe são leitores, poderia herdar a capacidade de ler e desenvolver a competência e consequentemente o hábito da leitura. Todavia, a partir da perspectiva do autor, podemos pensar que para se tornar um leitor uma pessoa não necessitaria nascer com a capacidade para ler; ela poderia, ao longo de sua vida, desenvolver a habilidade para a leitura, educando a sua atenção para o ato de ler. Minha hipótese, portanto, é que aqueles alunos que não tiveram um incentivo para ler a partir das mediadoras da leitura poderiam ver despertar o seu interesse pela leitura a partir dos fragmentos de textos nas mídias sociais, sites ou *blogs*, ou seja, a partir de uma educação da atenção. Diante disso, no próximo subcapítulo, gostaria de propor uma discussão a respeito de outras formas e práticas de leitura.

### 3.2. Inclusão, exclusão e diversidade: outros letramentos

Em nossa sociedade contemporânea o livro impresso é tido como padrão para a prática da leitura, mas nem sempre foi assim. Conforme havia discutido no capítulo 2, no período da Idade Média alguns livros eram proibidos, segundo nos lembra Fischer (2006). Já na Idade Moderna com a popularização dos romances, a atividade da leitura era vista como um ato de imersão e de solidão; por isso, de acordo com Fischer (2006), não era de bom tom que as mulheres (e neste caso as mulheres pertencentes à burguesia que possuíam acesso ao letramento) praticassem o ato da leitura. Naquele período, mulheres que liam romances eram consideradas frívolas e desocupadas, e, por isso, a prática era feita as escondidas. Foram então necessários muitos séculos para que a concepção de leitura como futilidade se alterasse. Além disso, segundo Petit (2013), promover a leitura é algo recente e afirma:

durante muito tempo, em diversos países, a preocupação se voltou principalmente para os perigos que uma ampla difusão da leitura poderia acarretar. Na França, a Igreja, as personalidades, o patronato, e ainda uma parte das elites operárias, esforçavam-se para afastar os pobres, em particular, dos riscos de uma leitura não controlada (PETIT, 2013, p. 21).

Diante disso, Petit (2008) também acrescenta que a leitura já fora um instrumento de controle e adequação a modelos ou ainda uma atividade que visava inculcar identidades

religiosas e nacionais. A autora destaca que lhe parece “que alguns sentem saudades de uma leitura que permitia enquadrar, amoldar, dominar os mais jovens” (PETIT, 2008, p. 18).

Outro aspecto interessante a ser observado é que a partir da invenção da impressão gráfica ocorreu a chamada “explosão da informação”. O historiador Peter Burke (2016) relembra que a preocupação com a chamada sobrecarga da informação é algo bastante antigo; conforme relata:

no início da Idade Média o problema fora a falta de livros, sua escassez. No século XVI, seu excesso é que se tornou o problema. Em 1550, um escritor italiano já se queixava de haver ‘tantos livros que não temos tempo sequer para ler os títulos’. **Os livros eram uma floresta em que os leitores podiam perder-se**, segundo o reformador João Calvino (1509-64). Eram um oceano em que os leitores tinham de navegar ou uma inundação de matéria impressa em que era difícil escapar do afogamento (BURKE, 2006, p. 30, grifo nosso).

Conforme observei a partir da realização das rodas de conversa em minha pesquisa, foi o fato de que é comum acusar a internet de ser a grande responsável pelo desinteresse dos jovens pelo hábito da leitura, (conforme discutirei no item 5.5). A justificativa é de que a internet distraia os jovens diante de tantas informações. Entretanto, tal preocupação com o excesso de informações, como Burke (2016) já alertou, é antiga. Do mesmo modo, Chartier (1999, p. 91) também destaca que “sempre se leu ou nunca se leu o suficiente, isto depende do ponto de vista”. Também há uma ressalva de Darnton (2010) de que estaríamos tendo dificuldades para assimilar a quantidade de informações trazidas pelos meios eletrônicos de comunicação “tanto quanto os leitores do século XV ao se confrontarem com textos impressos” (DARNTON, 2010, p. 14).

Diante disso, é que natural que o excesso de informações causem certo temor com relação às distrações contidas no contexto da internet; distrações que por sua vez poderiam ocasionar em uma redução no número de leitores. Todavia, o que gostaria de argumentar é que podemos levar em consideração outros tipos de práticas de leitura a partir dos textos em sites, mídias sociais ou *blogs*, pois no âmbito do cursinho Alternativa, o que tenho observado é que as culturas digitais tem potencializado as práticas de leitura dos alunos.

Os próprios historiadores já alertaram para o fato de que uma mídia não substitui por completo a outra. Conforme discutirei, defendo a ideia de que leitores leem e não podem, portando, serem definidos pelo suporte no qual realizam suas leituras. Um leitor lê livros físicos e livros digitais, lê textos em mídias sociais e em sites, lê um livro através dos *e-readers* ou lê o livro através do *smartphone*; mas não apenas isso, diante de uma perspectiva mais ampla de leitura, um leitor também é aquele que lê o mundo em movimento e o mundo no qual faz parte, como argumentei a partir de Freire (2009). Nesse sentido, relembro o alento de Darnton (2010)

quando afirma que “livros também podem acomodar os dois modos. Impressos em papel ou armazenados em servidores, eles corporificam o saber, e sua autoridade deriva de algo que excede a mera tecnologia que os tornou possíveis” (DARNTON, 2010, p. 16). Chartier (1999) também destaca que tudo é uma questão de adaptação:

No início da era cristã, os leitores dos códex tiveram que se desligar da tradição do livro em rolo. Isso não fora fácil, sem dúvida. A transição foi igualmente difícil, em toda uma parte da Europa do século XVIII, quando foi necessário adaptar-se a uma circulação muito mais efervescente e efêmera do impresso. Esses leitores defrontavam-se com um objeto novo, que lhes permitia novos pensamentos, mas que, ao mesmo tempo, supunha o domínio de uma forma imprevista, implicando técnicas da escrita ou de leituras inéditas (CHARTIER, 1999, p. 93).

Além disso, existem algumas pesquisas a respeito das práticas de leitura que vão encontro dessa perspectiva. Um exemplo é a tese de Pereira (2015). Conforme Pereira (2015) observou em seu campo de estudo, os pichadores analfabetos não sabiam ler ou interpretar de acordo com a concepção tradicional de leitura; porém seus interlocutores de pesquisa sabiam ler os muros da cidade de São Paulo. O código da palavra escrita não fazia parte do universo daqueles pichadores, ao passo que o código da pichação representava o mundo em que viviam. Os pichadores que Pereira (2015) observou sabiam reconhecer quem havia pichado o muro, pois a pichação era uma espécie de autógrafo, segundo as observações do pesquisador. Os traços da pichação, nesse sentido, faziam parte da cultura daqueles pichadores.

De modo semelhante, a pesquisa de Rocha (2011) aborda a leitura diante dos novos meios de comunicação, bem como a suposta crise de leitura por estes meios desencadeados. Por isso, Rocha (2011) procurou compreender como professores e alunos de uma escola pública de ensino médio do Rio de Janeiro entendiam as relações entre a leitura e as diferentes tecnologias (celular e televisão). Assim, o pesquisador identificou que os alunos da escola se relacionavam muitas vezes com outras formas de escrita e leitura, a qual o autor chamou de “leitura e escrita teclada”. Rocha (2011) também destaca que quando os professores solicitavam aos alunos que lessem ou escrevessem na escola, estes pareciam fazer a tarefa de má vontade; todavia, quando acessavam as mais variadas telas, esses jovens manifestavam toda a sua criatividade e capacidade expressiva. A partir disso, Rocha (2011) traz uma contribuição importante para pensarmos que a leitura e a escrita adquirem uma função de expressividade que ganham mais sentido e relevância através de suportes digitais. Por isso, o autor propõe que a ideia de que os jovens não leem deve ser superada pela escola, pois

parece menos importante ficarmos acentuando a ideia de que o jovem não lê, do que estarmos atentos aos momentos em que essa experiência de alguma forma se manifesta para dela podermos nos aproveitar. E esses momentos são múltiplos, **acontecendo através dos gibis, dos livros impressos, dos jornais, cartazes e**

**murais da escola, do acesso à internet, do acesso às redes sociais** (ROCHA, 2011, p.185, grifo nosso).

Rocha (2015) também identificou que a televisão já não era avaliada mais como algo tão negativo nas escolas, podendo até ser vista como uma aliada da leitura, embora ainda persistam elementos da visão apocalíptica em relação aos efeitos da televisão sobre a juventude. O autor observou ainda, através das falas de seus interlocutores, que o celular abria novas possibilidades de uso em sala de aula, embora, seja visto de forma crítica pelos professores; pois os docentes, em sua maioria, exerciam as suas práticas a partir da lógica da cultura impressa e não visual ou audiovisual. Assim, o trabalho de Rocha (2015) traz discussões importantes a respeito do uso do celular para novas práticas de leitura; fato que vem sendo observado nessa pesquisa de mestrado.

Diante disso, conforme apontam as pesquisas citadas acima, nossa sociedade está acostumada com um padrão de leitura que se refere ao livro, ao jornal ou à revista impressa. O que tenho observado, porém, (conforme discutirei no item 5.5.1) é que quando os alunos do cursinho Alternativa diziam não gostar de ler, geralmente estavam se referindo às formas tradicionais de leitura. Quando os estudantes começavam a enxergar na internet outras possibilidades de leitura, passavam a considerar a si mesmos leitores. Assim, a reflexão que gostaria de propor é a de que nosso sistema educacional espera que os estudantes apreciem a leitura, todavia, o padrão de leitura esperado é o do suporte impresso e as leituras ditas mais cultas se referem principalmente aos nossos clássicos literários.

Nossos clássicos contêm histórias e narrativas que carregam e transmitem a cultura brasileira; mas, quando trabalhados a força pelo sistema escolar, se revelam aos alunos não a partir de sua genialidade, e sim a partir de suas palavras rebuscadas e de seu texto de difícil compreensão. Por isso, a partir de Petit (2013), entendo que a motivação para o ato de ler está justamente no prazer da descoberta de coisas novas e não pela imposição; fato este que também foi mencionado por meus interlocutores nessa pesquisa (item 5.5).

Nesse sentido, a leitura de fragmentos de textos praticada diante das culturas digitais, ainda que não seja vista agradável aos olhos da instituição escolar, pode vir a potencializar os hábitos de leitura entre os alunos do cursinho Alternativa, conforme os dados etnográficos dessa pesquisa sugerem. Petit (2008, p. 19) destaca que nós permanecemos prisioneiros de velhos modelos de leitura e “de uma concepção instrumentalista da linguagem”. A autora também sugere que imagem e impresso não se opõem, mas na realidade “muitas vezes é depois de ver um filme que os jovens procuram o livro que o inspirou (ou vice-versa)” (PETIT, 2008, p. 99), fato este que foi observado entre os alunos do pré-universitário. Por isso, o fato de algum aluno

assistir a um filme no cinema e posteriormente se interessar pela leitura do livro que lhe deu origem, talvez não seja o caminho esperado pela instituição escolar. Entretanto, pode ser nesse movimento da tela do cinema para a folha de papel, ou da tela de um *smartphone* para o livro impresso, que se encontre a descoberta pelo gosto da leitura ou da educação da atenção para o ato de ler.

### 3.3. As mediadoras da leitura

Neste subcapítulo irei propor um diálogo entre Michèle Petit e Tim Ingold para pensar no papel das mediadoras da leitura. Para Petit (2010) as mediadoras da leitura, sendo as pessoas responsáveis por transmitirem ou iniciarem alguém no hábito de ler, se centram na figura da mãe, da professora ou da bibliotecária. Através de Ingold (2015), compreendo que no processo de aprendizagem existe o praticante habilidoso e o praticante iniciante. A fim de fazer uma analogia com a proposta de Ingold (2015), entendo que os praticantes iniciantes, em minha pesquisa, seriam os jovens que se encontram no processo de descobrir o gosto pela leitura através da cópia dos praticantes habilidosos, que seriam as mediadoras da leitura, na figura das mães, professoras, irmãs ou avós. Desse modo, irei propor também uma reflexão a partir de Jean Lave (2015) para pensar como a “aprendizagem como / na prática” pode vir a proporcionar que os interlocutores dessa pesquisa desenvolvam o hábito da leitura.

Conforme discuti anteriormente, Ingold (2015) defende que a aprendizagem é um processo que ocorre por meio de uma educação da atenção e não a partir de uma simples transmissão de representações. O autor também pontua que copiar um praticante habilidoso não seria fazer uma transcrição automática de um conteúdo mental de uma cabeça para outra, mas é “uma questão de seguir o que as outras pessoas fazem” (INGOLD, 2015, p. 21). Ainda segundo o autor, o processo de aprendizagem é transmitido pela noção de mostrar e “mostrar alguma coisa a alguém é fazer esta coisa se tornar presente para esta pessoa, de modo que ela possa aprendê-la diretamente, seja olhando, ouvindo ou sentindo” (INGOLD, 2015, p. 21).

Diante disso, argumento que os alunos e alunas do cursinho Alternativa, considerados leitores tradicionais, leitores de fragmentos de textos ou os leitores de tela, tiveram seu interesse pela leitura despertado a partir do encontro com as praticantes habilidosas - as mediadoras da leitura - que para esses alunos seriam as mães, as professoras, as avós e até mesmo as irmãs. Aqui destaco o papel fundamental das mulheres para o incentivo à leitura. Segundo Petit (2008), as mulheres são na maior parte do tempo as agentes do desenvolvimento cultural. A autora

pontua que na França, a criança cuja mãe lhe contou histórias antes de dormir todas as noites, tem mais chances de se tornar um leitor assíduo do que aquela criança que nunca escutara uma.

Michèle Petit, além de antropóloga é psicanalista. Por isso, em sua obra podemos encontrar referências da importância da figura da mãe para a formação do leitor. Segundo a autora, no início da vida é a mãe que fala à criança e sonha o mundo ao lado dela e acrescenta que “é a mãe quem o apresenta” (PETIT, 2010, p. 56). Ao citar o psicanalista francês René Diatkine, Petit (2010) destaca que as histórias lidas para as crianças antes de dormir lhes permitem suportar melhor o escuro e a separação dos pais; o medo de perdê-los. Para a autora, a voz materna produz para o bebê um ambiente seguro. Dessa forma, o que Petit (2010) argumenta é que no momento em que lê, o jovem faz reviver essa voz e assegura que “ler e apropriar-se dos livros, é reencontrar o eco longínquo de uma voz amada na infância, o apoio de sua presença sensível para atravessar a noite, enfrentar a escuridão e a separação” (PETIT, 2010, p. 65). Conforme mostrarei na sequência, alguns interlocutores de minha pesquisa recordam-se com carinho das noites em suas mães lhes contavam histórias antes de dormir.

Petit (2008) também ressalta que os mediadores da leitura desempenham um papel-chave, pois “quando um jovem vem de um meio em que predomina o medo do livro, um mediador pode autorizar, legitimar, um desejo inseguro de ler ou aprender, ou até mesmo revelar esse desejo” (PETIT, 2008, p.148). O papel das mediadoras da leitura pode ainda centrar-se na figura das professoras, segundo Petit (2008). Em sua pesquisa, a autora identificou que o desejo de ler muitas vezes decorria pelo amor aos livros transmitido pelas professoras aos seus alunos. Isso ocorre, de acordo com Petit (2008) em virtude de que “para transmitir o amor pela leitura, e acima de tudo pela leitura de obras literárias, é necessário que se tenha experimentado esse amor” (PETIT, 2008, p. 161). Tal afirmação vem sendo observada em meu trabalho de campo, pois alguns leitores os quais escutei relembrou de algumas professoras que marcaram suas vidas durante o período escolar a partir dos projetos de incentivo à leitura.

Voltando à discussão proposta por Ingold (2015), destaco que o autor defende a ideia de que um praticante iniciante pode se tornar um praticante habilidoso através da educação da atenção. Ou seja, para que a leitura se torne um hábito, é preciso que seja praticada com frequência. Conforme discutirei, as leitoras tradicionais, o leitor de tela e a leitora-produtora, demonstraram ser (diante dos demais alunos) aqueles e aquelas que possuíam uma rotina e uma frequência elevada de leitura. Por isso, acredito que aqueles alunos que não consideram a si mesmos leitores no sentido mais tradicional, podem vir a desenvolver o hábito de ler e o gosto pelo ato de ler a partir das leituras realizadas diante das mídias sociais, sites ou *blogs*, ainda que essa leitura se refira a fragmentos de textos. Com relação ao hábito da leitura, Fischer (2006)

pontua que se trata de uma aptidão cumulativa que se desenvolve e progride de modo exponencial e acrescenta que “cada prática resulta em aperfeiçoamento, abrindo caminho para uma experiência cada vez mais vasta” (FISCHER, 2006, p. 312).

Outro aspecto interessante, é que de acordo com Petit (2013), o gosto pela leitura pode ser observado em qualquer pessoa, independente do grupo social o qual pertence. Petit (2013) encontrou pessoas que gostavam de ler entre refugiados e grupos populares na França; ao passo que encontrou pessoas que não gostavam da leitura entre os estratos mais altos da sociedade francesa. O que muda, segundo a autora, são as barreiras de acesso à leitura como a inexistência de bibliotecas ou o medo e a estranheza com relação aos livros, ocasionado justamente por sua ausência dos livros que se tornam objetos pouco familiares.

A partir do meu campo de pesquisa, tenho observado que alguns de meus interlocutores (caso dos leitores não frequentes no item 5.6.1) não obtiveram um incentivo para a leitura que partisse de casa. Quando o incentivo não partia de casa, ou quando os alunos enxergavam a leitura enquanto uma imposição escolar, identifiquei que os mesmos, durante a fase inicial da pesquisa (através na participação nas rodas de conversa), não consideravam a si mesmos leitores (item 5.5.1). Conforme lhes apresentava a ideia de que poderiam existir outras formas de leitura, alguns alunos passavam então a considerar-se pessoas leitoras.

Compreendi, dessa forma, a existência daqueles leitores e leitoras que não leem obras completas, mas possuem o hábito de ler pequenos textos e notícias nas mídias sociais ou sites, (caso dos leitores de fragmentos de texto no item 5.6.2). Por outro lado, as primeiras alunas interessadas em participar da fase das entrevistas em profundidade eram as leitoras tradicionais, justamente por que falar sobre leitura era algo que lhes dava prazer. As leitoras tradicionais (item 5.6.3) e a leitora-produtora (item 5.6.5) de minha pesquisa desenvolveram o hábito e o gosto pela leitura a partir das mães, das professoras e até mesmo das avós. Já no caso do leitor de telas (item 5.6.4), o gosto pela de leitura surgiu a partir da irmã. O fato de meus interlocutores atribuírem às figuras femininas o desenvolvimento do hábito pela leitura me permite lembrar as palavras de Petit (2013) de que as mulheres são na maior parte do tempo as agentes do desenvolvimento cultural por estarem diretamente envolvidas no processo de incentivo às práticas de leitura. A pesquisadora lembra que “onde as mulheres são mantidas à margem da escolarização, à margem da vida social, o escrito não circula com fluidez” (PETIT, 2013, p. 37). Para Petit (2013), isso ocorre porque existe a ideia de que a leitura “feminiza” o leitor. Segundo a autora, muitos meninos e homens, sentem uma angústia de perder a sua virilidade, pois “o livro pode despertar o mundo interior, evocar uma interioridade que lhe é ainda estranha [...] na medida em que está associada às mulheres” (PETIT, 2013, p. 53).

Destaco ainda que em suas pesquisas, Michèle Petit estava interessada em investigar a importância da leitura para os jovens das periferias francesas e, por isso, não problematiza em sua obra as questões de gênero; ou seja, não pontua o motivo pelo qual as mulheres sempre estiveram responsáveis pelo trabalho do cuidado ou pela educação de seus filhos. Nesse sentido, para complementar o pensamento de Petit, relembro as palavras da filósofa estruturalista Simone de Beauvoir (1967) que ao narrar o destino tradicional da mulher, lembra que quando bebês, as meninas e os meninos são tratados da mesma forma pelas mães e pais: com carinho, atenção e carícias. Todavia, quando crescem, o tratamento passa a ser diferente. Beauvoir (1967) destaca que “é principalmente aos meninos que se recusam pouco a pouco beijos e carícias” e também acrescenta que “um homem não pede beijos [...] um homem não chora [...] querem que ele seja um homenzinho” (BEAUVOIR, 1967, p. 12). Desde cedo então, os meninos são ensinados a serem independentes e líderes; ao passo que as meninas são ensinadas que “ser feminina é mostrar-se impotente, fútil, passiva, dócil” (BEAUVOIR, 1967, p. 73). Fato este que poderia explicar o motivo pelo qual a leitura é vista como uma atividade relacionada às mulheres na figura da mãe que cuida e da professora que tem o dever de educar.

A fim de pontuar brevemente os conceitos de sexo e gênero, destaco o trabalho de Carvalho e Rabay (2015). As autoras procuraram investigar a incompreensão do termo gênero no campo educacional brasileiro e, por isso, propõem uma retomada histórica do conceito. As autoras destacam que a generalização do conceito de gênero tem feito com o que o termo se torne sinônimo de “sexo”; entretanto, conforme lembram Carvalho e Rabay (2015), todo o conceito possui uma história. Carvalho e Rabay (2015) retomam a genealogia do conceito de gênero elaborada por Jenifer Germon na década de 1950 e destacam que originalmente o gênero não foi uma invenção do feminismo.

A genealogia citada por Carvalho e Rabay (2015), indica que foi somente na década de 1970 que o termo gênero apareceu nos trabalhos das teóricas feministas e “logo se tornou um conceito organizativo central do feminismo pela utilidade para seu projeto teórico e político de mudança cultural” (CARVALHO e RABAY, 2015. p.120). Já para a pesquisadora brasileira Safiotti (1992), o gênero não é uma categoria fixa e linear, pois “gênero é a maneira contemporânea de organizar normas culturais passadas e futuras, um modo de a pessoa situar-se em e através dessas normas, um estilo ativo de viver o corpo no mundo” (SAFFIOTTI, 1992, p. 189). Safiotti (1992) também defende a ideia de que o gênero é construído e expressado a partir das relações sociais e, por isso, o sexo e o corpo não seriam quesitos suficientes para definir o “ser mulher”.

Diante disso, qual seria o motivo pelo qual as mulheres continuam sendo as responsáveis pela propagação das práticas de leitura? A pesquisadora Kergoat (2010) enxerga que hoje diante do sistema capitalista há uma necessidade de mão-de-obra flexível, em que haja o empenho da subjetividade e, por isso, destaca que o trabalho doméstico assumido pelas mulheres libera os homens. Desse modo, Kergoat (2010) propõe uma reflexão a respeito do “trabalho do *care*”. Segundo a autora, o trabalho do *care* (entendido como o trabalho do cuidado) se encontra no cruzamento das relações de classe, sexo e “raça” e representa uma nova classe servil, não industrial, fortemente feminina e feminizada.

Para a autora, os empregos domésticos reforçam e legitimam a precarização e a “generização”. Podemos observar essa “generização” no caso dos serviços terceirizados, em que as mulheres são as trabalhadoras que ocupam trabalhos de limpeza e secretaria nas portarias de escolas, universidades, *shopping centers*, os quais acrescento o trabalho das professoras. Aqui também faço uma ressalva e relembro que acordo com Joan Scott (1992), historiadora norte-americana, não foi a industrialização que provocou a divisão sexual do trabalho, mas sim o discurso masculino que estabeleceu a inferioridade física e mental das mulheres. Scott (1992) acrescenta a existência de “uma divisão sexual da mão de obra no mercado de trabalho, reunindo as mulheres em certos empregos, substituindo-as sempre por baixo de uma hierarquia profissional” (SCOTT, 1992, p.65).

Além disso, conforme destacou Angela Davis (2016), durante o século XIX imperava a ideologia da feminilidade, que enfatizava o papel das mulheres como mães, protetoras, donas de casa amáveis. Este era o caso das mulheres brancas e privilegiadas economicamente, pois era no espaço privado de seus lares que deveriam conduzir a educação de suas filhas e filhos. Sendo assim, na perspectiva das pesquisadoras citadas acima, historicamente sempre coube às mulheres o trabalho do *care*; trabalhos que incluem o ato de lecionar e ensinar a ler na figura das professoras e a prática da leitura antes de dormir exercidas pelas mães. Ainda que essa não seja a única explicação possível, podemos compreender o motivo pelo qual as mulheres sempre foram as grandes responsáveis pela mediação da leitura. Por fim, ressalto que essa pesquisa não teve por objetivo se aprofundar nas questões de gênero relativas às práticas de leitura. Todavia, acredito na relevância do tema para pesquisas futuras. No próximo capítulo irei trazer algumas abordagens para pensar a respeito da realidade dos grupos populares brasileiros e também sobre a leitura no contexto do Brasil.



## 4 A LEITURA NAS BORDAS E NAS MARGENS DA VIDA

*“Uma criança, um professor, um livro e um lápis podem mudar o mundo”.*

*(Malala Yousafzai, 2013)*

No capítulo 2, discuti que os leitores, hoje são também espectadores e internautas que dedicam horas do seu dia para mergulhar nas mais variadas possibilidades da internet. Em meu campo de estudos (conforme apontam os dados obtidos através da aplicação de questionários entre os anos de 2017, 2018 e 2019), observei que grande parte dos educandos mora em bairros de periferia da cidade de Santa Maria - RS. Nesse sentido, a fim de situar os leitores desse trabalho na realidade dos alunos do cursinho, proponho uma discussão a respeito da realidade dos grupos populares. Será que todas as pessoas possuem acesso às possibilidades de leitura oferecidas pelas culturas digitais? Em que contexto encontram-se inseridos os leitores dos grupos populares brasileiros?

A partir desses questionamentos, proponho neste capítulo uma reflexão a respeito das camadas populares da sociedade brasileira e iniciarei justamente propondo um título com um duplo sentido: irei discutir a importância da leitura para uma população que é deixada às margens de nossa sociedade ao passo que também discutirei como a leitura e educação vem sendo marginalizadas, deixadas nas beiradas e nas bordas, imunes a quaisquer tipos de investimento ou incentivo.

### 4.1. Afinal, quem são os grupos populares brasileiros?

A discussão deste subcapítulo faz-se necessária para pensarmos quem são os grupos populares no Brasil, contexto vivenciado pelos interlocutores dessa pesquisa. Dessa forma, proponho uma reflexão a partir de Rego e Pinzani (2013) e Fonseca (2004) a respeito do conceito de pobreza. Na perspectiva de Rego e Pinzani (2013), a pobreza não pode ser vista apenas sob o aspecto econômico. Ao contrário, os autores entendem a pobreza como um conceito pluridimensional que leva em consideração o ponto de vista econômico, mas também o ético; o ponto de vista objetivo, mas também o subjetivo.

Rego e Pinzani (2013) nos levam a refletir a respeito das características não econômicas da pobreza, pois se levarmos em consideração apenas o critério econômico, corremos o risco de não pensarmos no nível de bem-estar dos indivíduos, de acordo com os autores. A partir da perspectiva de Paul Streeten, Rego e Pinzani (2013) elencam alguns fatores objetivos que

ajudam a estabelecer quem é pobre no Brasil; sendo eles: o critério de classe social e econômica, o lugar de residência, a ausência a serviços básicos e a falta de infraestrutura adequada e educação, a etnia ou a cor da pele, o gênero e a idade e ainda o aspecto temporal a partir da instabilidade de renda e trabalho. Além desses critérios mais objetivos, os autores também levam em consideração os aspectos mais subjetivos para definir a pobreza como a falta ou a ausência absoluta da esperança de mudar de situação.

Retomo também a perspectiva de Fonseca (2004) a respeito dos grupos populares. Durante sua pesquisa realizada na periferia da cidade de Porto Alegre, Fonseca (2004) propôs que fosse levada em consideração em nossas pesquisas etnográficas a questão da alteridade. A alteridade, para Fonseca (2004), seria a tensão entre reconhecer e admitir a diferença entre pesquisador e interlocutores, ao passo que também envolve o ato de comunicação e proximidade. Por isso, Fonseca (2004) destaca que devemos considerar compreender quem são os excluídos de nossas investigações, que língua falam e qual é o seu contexto.

Sendo assim, Fonseca (2004) destaca que o Brasil é o país em que há grande desigualdade na distribuição da renda e que nossa sociedade, portanto, seria um caso extremo da sociedade de classes. Segundo Fonseca (2004), no Brasil mais da metade da população vive com menos de US\$70,00 por mês e ocorre que existe, de acordo com a autora, um abismo gigantesco entre pobres e ricos. De acordo com Fonseca (2004), pobres e ricos não vivem no mesmo bairro nem utilizam os mesmos meios de transportes. Para alguns brasileiros, de acordo com a autora “há escolas particulares, táxis, médicos a US\$100 por consulta. Para outros, a escola pública sucateada, os ambulatórios, os ônibus” (FONSECA, 2004, p.108).

Outro autor importante para refletirmos a respeito do contexto dos grupos populares é o sociólogo brasileiro Jesse Souza (2009). O autor sugere que o conhecimento do contexto social pode nos ensinar algo que não sabemos, pois se investigarmos apenas sob a perspectiva quantitativa corremos o risco de continuar reproduzindo os mesmos preconceitos existentes sem criticá-los (função das abordagens qualitativas). Para Souza (2003), entender o contexto é compreender o motivo pelos quais determinados grupos agem; uma proposta para olharmos o todo a fim de compreendermos as partes. Nesse sentido, as obras de Souza (2003 e 2009), tornam-se importantes para auxiliar-nos a compreender a realidade dos grupos populares brasileiros; e para entendermos o processo de fabricação do privilégio em nossa sociedade excludente, que reserva espaço apenas para um tipo de leitor, excluindo os demais.

Além dos pesquisadores citados acima, incluo também a importante pesquisa de Juliano Spyer (2018). O estudo de Spyer (2018) faz parte do projeto *Why We Post* coordenado por Daniel Miller da *University College London* (UCL). Os pesquisadores do projeto possuem o

objetivo de mostrar como a internet pode significar coisas diferentes para pessoas diferentes. Semelhantemente, desejo, a partir dessa pesquisa, demonstrar que as práticas de leitura ainda que praticadas por pessoas pertencentes aos mesmo grupo social, divergem diante das culturas digitais.

Através do projeto *Why We Post*, no Brasil, Spyer (2018) procurou investigar o aumento dos usos das mídias sociais por uma “classe emergente”. O autor denomina emergente porque “ser emergente significa que as pessoas estão se tornando algo que não eram como consequência de uma ampliação de sua visibilidade social” (SPYER, 2018, p.256). Segundo Spyer (2018), entre os anos de 1990 e início de 2010, 40 milhões de brasileiros ultrapassaram a linha da pobreza, fato que teria levado a formação de um grupo social denominado de a “nova classe trabalhadora” ou como ficou conhecida a classe C, que estaria localizada entre as classes mais privilegiadas (A e B) e entre as classes mais desfavorecidas (D e E). Conforme destaca Spyer (2018), esses grupos teriam prosperado em um contexto de políticas econômicas neoliberais e de programas de bem-estar social como o Bolsa Família. Segundo Spyer (2018) essa classe trabalhadora representa hoje cerca de um terço dos brasileiros.

Diante dessa ascensão econômica, os brasileiros da então chamada classe C começaram a ter, de acordo com Spyer (2018), a oportunidade de consumir produtos e serviços como carros, seguros de saúde, viagens de avião e até mesmo tiveram a chance de enviar seus filhos para as universidades a fim de obterem um diploma no ensino superior. Além disso, segundo o autor, este foi o período no qual muitos brasileiros experimentaram pela primeira vez o acesso a cartões de crédito e as proteções de um emprego formal. Foi diante desse contexto econômico que muitos brasileiros pertencentes aos grupos populares começaram a ter condições de estarem online, segundo lembra Spyer (2018).

Nesse sentido, Spyer (2018), juntamente com Daniel Miller, identificaram certo fascínio pelo uso das mídias sociais por parte dos grupos populares, uma vez que seu uso conferia-lhes prestígio e determinado grau de instrução. O autor também observou que “as mídias sociais expressam tanto as esperanças de quem está se apropriando de novos sonhos e ambições, e os medos daquele que se sente diminuído em relação à expansão do mundo à sua volta” (SPYER, 2018, p.33).

Como resultados, Spyer (2018) entende que talvez as mídias sociais estejam permitindo que os brasileiros pertencentes aos grupos populares retenham as relações sociais densas que a migração e as novas modalidades de trabalho estão diluindo. É interessante observar que, por ser um estudo etnográfico, o autor não tem a pretensão de apresentar generalizações ou verdades absolutas; ao contrário, procura traçar um panorama da realidade por ele investigada. Outro

aspecto observado por Spyer (2018) em sua pesquisa foi que as mídias sociais frequentemente são utilizadas para reforçar formas de conservadorismo.

Uma das contribuições apontadas por Spyer (2018) é a observação de que os grupos populares, em suas práticas tão singulares, conferem as mídias sociais sentidos diferentes daqueles praticados pelas camadas mais altas da sociedade brasileira. Dessa forma, o autor observou que esses brasileiros vivem em espaços de socialização constante e por esse motivo sentem-se incomodadas com a vigilância e com a proximidade nas mídias sociais, ao passo que para os grupos mais elitizados o uso das mídias sociais representaria o encurtamento das distâncias ou uma espécie de “aldeia global”. Para os grupos populares “enquanto se vive nesse contexto de exposição constante à vigilância alheia, as mídias sociais representam a nova fronteira para que se converse com outras pessoas próximas de maneira secreta” (SPYER, 2018, p. 26). Ainda segundo o autor, esse fato mostra “como o uso da internet transforma ao mesmo tempo que é transformado pelas características de determinadas sociedades” (SPYER, 2018, p.26).

Além disso, Spyer (2018) observou que os brasileiros pertencentes aos grupos populares têm sido os responsáveis pelas suas próprias inclusões digitais e que veem nas mídias sociais vantagens econômicas a partir de esquemas de pacotes de dados de internet para telefones celulares, empenho para descoberta de senhas de redes de *Wi-fi* ou ainda da divisão de contas de planos de banda larga (visto que a internet no Brasil possui um dos mais elevados custos no mundo). Ou seja, os interlocutores de Spyer (2018) demonstraram encontrar uma maneira particular para a utilização das mídias sociais.

Portanto, Spyer (2018) identificou que os usos das mídias sociais no Brasil reflete uma evolução financeira, mas também crescimento intelectual que serve para distinção entre pobres e ricos no país. Entretanto, o autor pondera ao afirmar que isso não significa que as mídias estejam consertando problemas graves com relação à educação pública no Brasil, embora sejam vistas, segundo Spyer (2018), como fonte de informação e conhecimento. Para, além disso, o autor afirma que as mídias sociais têm provocado mudanças de autoestima, uma vez que os brasileiros pertencentes aos grupos populares que antes se envergonhavam de suas condições, hoje podem aprender a utilizar os sofisticados sistemas de comunicação. Por fim, destaco que é diante desse contexto econômico, que os brasileiros dos grupos populares têm utilizado as mídias sociais e, por consequência, se apropriado de outras formas de leitura no contexto digital. Na sequência irei discutir a respeito da leitura no contexto brasileiro.

#### 4.2. A leitura no Brasil

Neste subcapítulo proponho destacar alguns dados a respeito da leitura no Brasil, a partir da pesquisa do Instituto Pró-Livro (IPL) divulgada em 2015 e ainda alguns aspectos a respeito do nosso mercado editorial. Relembro que todos os dias, milhares de brasileiros acordam de madrugada, vão até as estações de metrô ou para os pontos de ônibus, enfrentam transportes coletivos excessivamente lotados e trabalham com intervalos mínimos de descanso. Então, no final do dia retornam até a estação mais próxima e enfrentam uma longa viagem para finalmente chegarem em seus lares e repetirem a mesma rotina no dia seguinte. O salário mínimo não é suficiente para pagar pelas despesas básicas como moradia, água, luz, alimentação ou transporte. Diante deste cenário fica compreensível o fato dos livros ainda serem objetos caros e onerosos ao orçamento de grande parte dos grupos populares no Brasil.

Além do difícil contexto enfrentado pelos brasileiros de grupos populares, o ano de 2018 se mostrou problemático para o mercado editorial brasileiro, que desde então vem enfrentado uma crise sem precedentes. De acordo com o Nexu Jornal, desde 2015 vem ocorrendo uma queda de 3% na venda de livros no Brasil. Em 2018, grandes redes de livrarias como Saraiva e Cultura anunciaram que iriam fechar as portas, o que representa demissões em massa, diminuição anual dos lançamentos dos livros e ainda maior dependência dos leitores das multinacionais como *Amazon*.

Ednei Procópio (2010) destacou em sua obra que o Brasil possui poucas livrarias físicas. Segundo o autor, no período de 2010 havia pouco mais de 2.680 livrarias e grande parte delas (cerca de 68%) estavam concentradas nas regiões Sul e Sudeste do país. Além disso, grande parte desses pontos de vendas não comercializam apenas livros, mas ainda produtos de papelaria, DVDs e demais produtos culturais. Com relação às editoras, Procópio (2010) destaca que há uma parcela significativa de editoras brasileiras compostas por um núcleo familiar que precisam competir com os grandes conglomerados editoriais na corrida pela publicação dos melhores e mais populares livros. De acordo com o levantamento realizado por Ednei Procópio em 2010 havia pouco mais de 500 editoras em plena atividade no país, que empregariam cerca de 30 mil pessoas de modo formal e mais de 150 mil informalmente (através dos serviços terceirizados e *freelancers*). Cabe ressaltar ainda que a maior receita da venda de livros é proveniente da compra de livros didáticos pelo governo brasileiro. Desse modo, é neste cenário de incertezas que o mercado do livro parece pedir socorro em nosso país.

Apesar da crise que vem assolando as livrarias e as editoras brasileiras nos últimos anos e apesar de todos os dados negativos vindos da parte do mercado do livro no Brasil, ainda assim, Procópio (2010) destaca um dado interessante: nosso país é apontado entre os oito países que mais consomem livros no mundo. Diante disso, o Instituto Pró-Livro em 2015, através da

pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, vem indicando alguns dados interessantes a respeito do panorama de leitura no Brasil. No ano de 2015, 104,7 milhões de brasileiros declaram-se leitores. Fato este que demonstra um aumento do número de pessoas leitoras de 50% (em 2011) para 56% (em 2015). Em 2015, o IPL identificou que 18% dos entrevistados declaram que leem jornais, revistas e materiais escolares pelo menos uma vez por semana. Ainda com relação ao hábito de leitura dos brasileiros, o IPL (2015) mostrou que a Bíblia é o livro mais lido entre os “não-estudantes” (cerca de 50% dos entrevistados), ao passo que as leituras mais realizadas pelos estudantes são os contos (cerca de 31% dos entrevistados).

Outro ponto interessante com relação ao hábito de leitura no Brasil diz respeito aos locais em que os brasileiros costumam ler. Em 2015, 81% dos entrevistados declararam que leem em casa, ao passo que 11% dos entrevistados declararam que costuma ler no transporte coletivo, fato este que vem sendo observado também em minha pesquisa de mestrado. Com relação ao motivo pelo qual os brasileiros não leram nos últimos 3 meses antes da realização da última edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, o IPL (2015) mostrou que a falta de tempo (32%) foi o fator mais citados, demonstrando que a rotina acelerada dos brasileiros diante dos estudos ou do mercado de trabalho, na maioria das vezes faz com essas pessoas não consigam ler tanto quanto gostariam. Outro aspecto interessante diz respeito ao que o brasileiro gosta de fazer em seu tempo livre. Em 2015, o IPL identificou que houve uma queda no número de pessoas que gostavam de assistir televisão (em comparação com os dados da pesquisa realizada em 2011) e houve um aumento no número de pessoas que durante o tempo livre costumam navegar na internet (cerca de 47% dos entrevistados). Fato este que demonstra que os brasileiros têm se mantido mais horas conectados através da internet.

Com relação às formas de acesso aos livros, o IPL (2015) demonstrou que 43% dos entrevistados costuma comprar em lojas físicas ou através da internet. Ao passo que para 18% dos entrevistados as bibliotecas ainda representam uma fonte importante de acesso à leitura. A respeito dos tipos de livros mais lidos pelos brasileiros em 2015, o IPL mostrou que a Bíblia foi o livro mais citado ao lado de *best sellers* como “Diário de um banana” e “A culpa é das estrelas”. Interessante observar ainda que os autores mais citados como lidos são aqueles ligados a uma entidade religiosa ou autoajuda como Augusto Cury, Padre Marcelo Rossi e Paulo Coelho. Já os livros citados como mais marcantes pelos brasileiros em 2015 foram a Bíblia, “A culpa é das estrelas” e “A Cabana”, nos quais estes dois últimos demonstram a grande penetração dos sucessos norte-americanos entre os leitores brasileiros. O livro “A cabana” também foi citado por duas interlocutoras de minha pesquisa como a obra que marcou suas vidas.

Estes foram apenas alguns dados revelados pela IPL em 2015 a respeito do perfil de leitura dos brasileiros. Com isso, convido-os para no próximo capítulo, a vislumbrarem as práticas de leitura a partir de um olhar etnográfico e o farei contando-lhes as histórias dos jovens leitores os quais escutei.



## 5 UM OLHAR ETNOGRÁFICO PARA A LEITURA

De acordo com Cardoso e Costa (2017) a etnografia é um trabalho rigoroso de observação, escuta e descrição que vem sendo incorporada pelos estudos de comunicação. Com origem nas Ciências Sociais, e por excelência, um método da Antropologia, a etnografia vem despertando a aproximação entre o campo da comunicação e antropologia, sendo incorporada em pesquisas a respeito das práticas de consumo, recepção e nos estudos culturais.

Travancas (2011) recupera o significado de etnografia a partir do dicionário Aurélio, a partir de dois aspectos como sendo “parte dos estudos antropológicos que corresponde à fase de elaboração de dados obtidos em pesquisa de campo e estudo descritivo de um ou de vários aspectos sociais ou culturais de um povo ou grupo social” (FERREIRA, apud TRAVANCAS, 2011, p.98). Diante disso, Travancas (2011) destaca que um aspecto aponta para a ideia prática do ofício do antropólogo e o outro chama atenção para a noção de descrição de um grupo, de acordo com a autora. Na sequência irei discutir a respeito do fazer etnográfico e as mudanças de concepção que a etnografia passou ao longo dos anos.

### 5.1. De uma etnografia sobre pessoas para uma etnografia com pessoas

Os antropólogos Franz Boas e Bronislaw Malinowski são considerados os pais da etnografia e foram eles, que de acordo com Cardoso e Costa (2017), advogaram a necessidade de o pesquisador ir além de relatos de segunda mão feitos pelos tradicionais viajantes e missionários. Malinowski (1976, p. 22), destaca que “na etnografia, o autor é, ao mesmo tempo, o seu próprio cronista e historiador”, e que o objetivo do etnógrafo é captar a relação do nativo com a vida e “aprender a sua visão de mundo” (MALINOWSKI, 1976, p.48).

De acordo com Clifford (2002), antes do final do século XIX o etnógrafo e o antropólogo eram personagens distintos. Um descrevia e traduzia os costumes e o outro era o construtor de teorias gerais sobre a humanidade. Clifford (2002, p. 25) também destaca que fora Malinowski o responsável pela imagem do novo antropólogo, “acocorando-se junto à fogueira; olhando, ouvindo e perguntando; registrando e interpretando [...]”. Já para Cardoso e Costa (2017), foi desde então que a abordagem etnográfica é concebida como a investigação dos fenômenos sociais em que o pesquisador participa do contexto do pesquisado (que também tem um papel fundamental para a etnografia) e tem por objetivo entender os significados das ações e dos comportamentos dos sujeitos que vivem e se relacionam em uma dada sociedade.

Ao revisitar os textos fundadores da etnografia, Cardoso e Costa (2017) destacam que a etnografia rompeu com a tradição determinista e evolucionista das ciências humanas e sociais cujos métodos se orientavam pelas ciências exatas e naturais (com base na prova, na neutralidade e na verdade). Assim, de acordo com os autores, a partir da crescente preocupação com o urbano e com as cidades, trazidas pelos pesquisadores da Escola de Chicago, a etnografia ampliou o seu olhar e passou também a olhar para as pessoas nos centros urbanos e não apenas para os povos isolados. Cardoso e Costa (2017), também destacam que fazer etnografia implica em um trabalho de descrição de uma cultura a partir da visão de mundo dos nativos dessa cultura. Ao retomarem os trabalhos de Clifford na década de 1920, Cardoso e Costa (2017) destacam seis regras propostas por Clifford para a observação participante proposta pela etnografia. Dentre elas a ideia de que precisa haver uma legitimação do pesquisador no campo de pesquisa e que, portanto, o pesquisador deve viver como o nativo e aprender a sua língua e permanecer no local tempo suficiente para aprender com os eles.

Por outro lado, Geertz (2011, p. 4), afirma que embora os livros digam que fazer etnografia seja “estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante”, não seria isso a etnografia propriamente dita. Desse modo, para o autor a etnografia consiste em uma descrição densa e acrescenta que “o que o define é o tipo de esforço intelectual que ele representa” (GEERTZ, 2011, p. 4).

Para Winkin (1998), embora tradicionalmente a etnografia estava preocupada com a descrição de culturas exóticas e de povos isolados, hoje, o empreendimento tem estendido sua compreensão para todos os lugares e para todas as circunstâncias. Nas palavras de Winkin (1998), a etnografia é ao mesmo tempo uma arte e uma disciplina científica, que consiste em “saber ver”, em “saber estar com” e em “saber escrever”. Já Peirano (2014), ao discutir criticamente que etnografia não é um método, também destaca três condições para boas etnografias. Seriam elas considerar a comunicação no contexto da situação (levando em consideração vários sentidos como ver, ouvir, sentir); transformar para a linguagem escrita o que foi vivido na pesquisa de campo e detectar a eficácia social das ações de forma analítica, ultrapassando, assim, o senso comum.

Roy Wagner (2017) também destaca a importância do universo do pesquisador que acaba por se tornar um elo entre a sua cultura e a cultura de seus interlocutores. De acordo com Roy Wagner (2017), o etnógrafo “[...] usa a sua própria cultura para estudar outras e para estudar a cultura em geral” (WAGNER, 2017, p.26). Nesse sentido, para Wagner (2017), o etnógrafo inventa uma cultura para as pessoas, ao passo de que as pessoas inventam uma cultura

para ele. Assim, o trabalho etnográfico consiste em um ofício criativo e não deve se ater na mera descrição dos fatos, mas sim na transmissão da cultura em que o pesquisador encontra-se inserido.

Na sequência irei abordar o modo como construí as categorias analíticas dessa pesquisa a partir das observações no trabalho de campo descritas anteriormente e do tensionamento com o referencial teórico do trabalho.

## 5.2. Categorias de Análise

A fim de sistematizar a pesquisa e atingir os objetivos por ela estipulados, estabeleci três categorias de análise a partir de autores e pesquisadores da leitura como Michèle Petit (2008, 2009, 2013), Roger Chartier (1999), Steven Fischer (2006), Isabel Travancas (2016) e Zoara Failla (2016). Conforme apontei anteriormente, meu objetivo de pesquisa consiste em compreender quais são e como se dão os usos e as práticas de leitura dos alunos de um cursinho popular de Santa Maria diante das culturas digitais. Nesse sentido, levo em consideração a leitura feita sob um aspecto mais geral e não falarei, portanto, apenas de livros impressos, mas também de textos em *blogs*, sites, mídias sociais ou sites de notícias.

Minha inspiração para pensar em categorias analíticas neste trabalho surgiu a partir das pesquisas realizadas por Michèle Petit, que em seus estudos nas periferias da França, identificou que a leitura desempenhava um importante papel na construção das subjetividades, e das identidades pessoais. A leitura para Petit (2008) representa também uma ferramenta para abertura de novas formas de sociabilidade e para outros círculos de pertencimento. Além de Petit (2008, 2010 e 2013), observei que outros pesquisadores e estudiosos do tema das práticas de leitura vêm discutindo sobre as possibilidades oferecidas pelo ato de ler. Dessa forma, na sequência irei apresentar as categorias de análise que guiaram este estudo.

### 5.2.1. *Leitura e Sociabilidade*

De acordo com Petit (2013), a experiência de leitura não difere segundo o nível social do leitor, conforme discutimos no capítulo 4. Entretanto, para a autora o que difere são os obstáculos e barreiras de acesso à leitura, visto que algumas pessoas dispõem de livros em casa ou têm acesso às bibliotecas. Por outro lado, segundo Petit (2013), para as pessoas que vivem em contextos periféricos, como no caso dos alunos do cursinho Alternativa, os livros são objetos raros, pouco familiares, investidos de poder e que por vezes provocam até medo. Sendo assim,

Petit (2013) define que a relação dos grupos populares com a leitura pode mudar a partir de um encontro. Por isso, a autora entende que a leitura é uma história de encontros e de novas sociabilidades.

Os livros, segundo Petit (2013), são uma espécie de amigo, ao passo que o ato de ler também promove novas amizades a partir do que a autora denomina de mediadores da leitura, conforme fora discutido no capítulo 4. Desse modo, identifiquei a leitura como sociabilidade a partir da fala da interlocutora Bianca (cuja história encontra-se relatada no item 5.6.5) que afirmou que aos 13 anos não possuía muitos amigos e então ia até a biblioteca de sua escola procurar na leitura uma espécie de companhia. Bianca relatou que quando chegou ao Ensino Médio precisou trocar de escola e esse processo de mudança e adaptação ao novo ambiente escolar, segundo a aluna, foi algo difícil, conforme relatou:

*[...] nunca me adaptei muito bem porque eu tenho fobia social então sempre era algo bem complicado pra mim me comunicar com as pessoas e ter que lidar com aquela pressão de tipo o professor ser superior... de ter que pedir para eu tomar água. Era uma coisa que me incomodava muito. E daí eu nunca consegui me envolver com aquela dinâmica escolar e até com os meus colegas eu sempre me senti deslocada sempre me senti diferente. E aí eu sempre fiquei na minha. Na real eu sempre li muito, ficava lendo, ouvindo música e lendo (relato da aluna Bianca durante a entrevista, 2017).*

Nesse sentido, devido ao transtorno de ansiedade social, Bianca possuía dificuldades de fazer amigos na escola. Bianca também relatou que seus colegas não achavam normal uma aluna estar lendo por vontade própria: “meus colegas chegavam pra mim e perguntavam “porque tu tá lendo? [risos]. E eu ficava tipo ‘por que eu gosto sabe?’ Mas eles achavam que eu tinha que ter alguma obrigação pra estar lendo” (relato da educanda Bianca durante a entrevista, 2017).

A leitura para Bianca representava uma espécie de amizade, ao passo que possuía dificuldades para fazer novos amigos e interagir com os colegas na escola em que estudava. Por outro lado, para a interlocutora Ana (cuja história encontra-se relatada no item 5.6.3), a leitura possibilitou conhecer novos amigos: os voluntários do Hospital da Criança Santo Antônio em Porto Alegre, que a partir de um projeto de leitura emprestavam livros e conversavam com as crianças durante o período em que permaneciam hospitalizadas. No período em que ficou internada, os voluntários se tornaram amigos para Ana e ajudavam-na a passar as horas e o difícil tratamento de hemodiálise na companhia dos livros. Dessa forma, tenho observado, a partir dessa pesquisa, que a leitura ora pode promover o encontro com novas amizades e ora se faz na figura do livro e das demais formas de leitura a companhia para os leitores e leitoras.

### 5.2.2. *Leitura e Identidade*

De acordo com Roger Chartier (1999), a leitura é uma atividade de apropriação, invenção e produção de significados. Para o autor, uma vez que um texto seja lido, ele jamais terá o mesmo sentido que lhe atribuiu o seu autor, seu editor ou seus comentadores. Essa liberdade do leitor, de acordo com Chartier (1999), desloca e subverte aquilo que o livro tenta impor e conclui que “cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância, é singular” (CHARTIER, 1999, p. 91). Conforme discuti no capítulo 2, os leitores de tela, para Chartier (1999), hoje são convidados a intervirem diretamente no coração das obras e não mais apenas nas margens. Marcio Gonçalves (2017) também relembra que um mesmo texto pode ser experienciado de formas diferentes por diferentes leitores, pois destaca que “o mesmo texto em uma edição barata e em uma edição de luxo pode ganhar, no ato da leitura, sentidos diferentes. O mesmo texto lido em momentos históricos diferentes é diferentemente interpretado etc” (GONÇALVES, 2017, p. 90).

Do mesmo modo, Petit (2013), argumenta que um leitor não consome passivamente um texto “ele se apropria dele, o interpreta, deturpa o seu sentido, desliza sua fantasia, seu desejo, suas angústias entre as linhas e as mescla com as do autor. É aí, em toda essa atividade fantasmática, [...] que o leitor se constrói” (PETIT, 2013, p. 27). Fischer (2006), também ressalta algo semelhante ao afirmar que “o leitor pode escolher compreender, reagir ou interpretar a obra do autor da forma que preferir” (FISCHER, 2006, p. 313). Além disso, Petit (2013), acrescenta que não são apenas as pessoas que possuem o hábito de ler que podem encontrar sentido diante da palavra escrita. Conforme defende, a leitura pode fazer sentido tanto para aqueles que possuem o hábito de ler como para aqueles que não costumam realizar a atividade frequentemente, e assim “algumas frases encontradas em um livro podem às vezes influenciar o curso de uma vida” (PETIT, 2013, p. 32).

Petit (2013) também destaca que ainda que não se tornem leitores de obras completas, quem lê pode encontrar dentre todas as obras já escritas no mundo, alguma que saberá dizer a eles algo em particular. Por isso, a autora entende que a leitura, ainda que de fragmentos de textos, poderia trazer aos jovens respostas para seus questionamentos mais profundos, e assim “[...] ler lhes permite descobrir que existe outra coisa, e lhe dá a ideia de que poderá se diferenciar de seu entorno, **participar ativamente de seu destino**” (PETIT, 2013, p.108, grifo nosso). A autora ainda afirma que os leitores mesmo extraindo apenas alguns fragmentos do texto “deslocam o ponto de vista a partir do qual se pensam ou pensam sua relação com o mundo” (PETIT, 2008, p. 57).

A partir do referencial teórico dessa pesquisa, entendo que a leitura proporciona um espaço para a construção de si como no caso da interlocutora Bianca (ver item 5.6.5). Observei que para a aluna, a leitura e a escrita são também formas de resistência. Ao escrever sobre a sua realidade nas poesias marginalizadas, Bianca encontra uma forma de resistir à invisibilidade da sociedade para com os grupos populares e para com sua orientação sexual. Segundo Freire Filho (2007), a ideia de resistência não se refere apenas a um “movimento passivo ou reativo contra o bloco de poder”, mas também refere-se a uma ideia diversa e plural “vinculada a experiências (mesmo que temporárias) de empoderamento e reatualização significativa do *self*, de relativização de identidades e de recusa das formas normais ou convencionais de comunicação e relacionamentos sociais cotidianos” (FREIRE FILHO, 2007, p. 52).

Identifiquei do mesmo modo, que no caso do interlocutor Rafael (cuja história encontra-se relatada no item 5.6.4), ser leitor lhe conferia prestígio. Perguntei-lhe se por gostar de ler alguma vez havia sentido preconceito por ser menino. Rafael me respondeu que não e por gostar de ler era visto como o “*nerdzinho da sala*”. O aluno também acrescentou que sempre que seus colegas o viam lendo, lhe pediam dicas de leituras. Diante disso, o aluno considerava que era uma influência para os demais colegas, conforme me contou:

*geralmente meus colegas falavam assim “ah o que tu tá lendo aí”? [e respondia] “ah tô lendo tal coisa”... dai eles falavam “aah mas é legal?” ... “é legal, se tu quiser ler”... dai muitos colegas meus me pediam livros emprestado ou coisas do tipo. Dai eu emprestava né. Só que dai eu falava assim “mas me devolve... [...] Até acho que foi uma influência pra minha turma (relato de aluno Rafael durante a entrevista, 2019).*

A partir disso, concordo com Petit (2013) quando a autora diz que muitas são as preocupações com relação aos índices de leitura dos jovens. Frequentemente, de acordo com a pesquisadora, a juventude é acusada de não ler e, por isso, no caso da França, muitas eram as estratégias traçadas pelo governo para a construção de novos leitores. Por outro lado, o que Petit (2013) nos propõe pensar é que a verdadeira preocupação com relação à leitura não deveria ser a de “construir leitores”, mas sim se perguntar como a leitura pode ajudar as pessoas a construírem suas vidas. A perspectiva de Fischer (2006, p. 314) também vai ao encontro da proposta dessa pesquisa quando o autor afirma: “a pessoa é aquilo que ela lê e aquilo que a pessoa lê é o que ela é”.

### 5.2.3. *Leitura e Alternativa*

Se a leitura, segundo Petit (2013) é uma história de encontros, ela também é uma história de refugiados, um local de escape e alternativas. Conforme nos alerta a autora, não devemos ser ingênuos a ponto de pensar que a leitura poderia acabar com a violência, com a discriminação ou com todos os problemas no mundo. O que a leitura proporciona, segundo a autora, são alternativas, desvios e fugas. Para Petit (2008), a leitura permite que o leitor olhe mais para dentro de si e descubra e forme sua própria identidade encontrando assim outro caminho possível. Do mesmo modo, a leitura para Fischer (2006), é uma ferramenta que permite as pessoas lembrarem que não estão sozinhas. Para o autor, “todos os leitores marginalizados – mulheres, homossexuais, negros, exilados e muitos outros – leem exatamente por esse motivo e desse modo. A leitura permite às pessoas compartilhar a diferença; lembra que elas não estão sozinhas” (FISCHER, 2006, p.287).

Observei então, em meu campo de estudos que o ato de ler proporcionava para a interlocutora Ana (cuja história encontra-se relatada no item 5.6.3) uma rota de fuga, um local em que a aluna encontrava distração. De acordo com Petit (2008), em algum momento de nossa vida iremos nos deparar com um texto que faça sentido e que gere em nós uma parcela de esperança. Para a autora, a leitura pode despertar em nós regiões que estavam adormecidas. Da mesma forma, Zoara Failla (2016), coordenadora da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, indica que ler permite desvendar outros sentimentos e histórias escondidas e que ainda “ler possibilita desvendar aquilo que outros já viveram, produziram, criaram, sentiram... em outros lugares, outros tempos ou na imaginação” (FAILLA, 2016, p.19).

Nesse sentido, observei que Ana encontrava na leitura a força para escapar do difícil contexto hospitalar. A partir dos livros que lia no hospital, a aluna afirmava a sua fé e encontrava nos livros cristãos um passatempo e formas de meditação. Ana, então, passava a se imaginar dentro da história. Conforme relatou, sentia a dor que o personagem de seu livro favorito sentiu ao perder seu filho e imaginava a dor que seu pai e sua mãe sentiriam caso não resistisse aos tratamentos. De acordo com Fischer (2006, p. 310) “muitas pessoas experimentam esse mundo magnífico dessa forma: ‘de segunda mão’, por intermédio da leitura”. E essas pessoas, segundo o autor, “são as mais ricas de todas [...]” (FISCHER, 2006, p. 310).

Entretanto, conforme Petit (2013) destaca, não podemos ser ingênuos a ponto de pensar que a leitura seria a solução para todas as desigualdades existentes em nossa sociedade, nem para as dificuldades ou lutas enfrentadas pelos interlocutores de nossas pesquisas. Porém, acredito, a partir de minhas observações, que a leitura tem o poder de gerar reflexões e formar cidadãos mais críticos ou ainda conforme pontua Petit (2013):

[...] por meio da leitura, mesmo esporádica, podem estar mais preparados para resistir aos processos de marginalização. Compreendemos que ela os ajuda a construir, a imaginar outras possibilidades, a sonhar. A encontrar sentido. A encontrar mobilidade no tabuleiro social (PETIT, 2008, p. 19).

Diante disso, acredito que a leitura é uma ferramenta que possibilita traçar outros caminhos, outras possibilidades e novos horizontes até mesmo em lugares onde parecia não haver nenhuma alternativa. Por fim, destaco que essas foram as categorias de análise propostas a partir da inserção em campo entre os anos de 2017, 2018 e 2019. As categorias analíticas guiaram a condução do trabalho de campo durante a pesquisa. No próximo tópico irei relatar o percurso etnográfico realizado dentro do pré-universitário Alternativa.

### 5.3. O Cursinho Alternativa

O campo onde a presente pesquisa foi realizada é chamado pelos estudantes de “Alter”, ou o cursinho Alternativa. O cursinho surgiu no ano de 2000 e inicialmente era chamado de Pré-Vestibular Popular Alternativa (PVP Alternativa). A iniciativa partiu de universitários ligados ao movimento estudantil do Centro de Ciências Rurais (CCR) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a inspiração para sua criação surgiu através do Pré-Vestibular Desafio da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)<sup>8</sup>.

O principal desejo que movia a idealização do projeto estava centrado nas inquietações frente ao processo de elitização das universidades públicas no Brasil na década de 1990, bem como a proliferação de cursinhos pré-vestibulares privados no país. Foi nesse contexto de desigualdade de acesso ao ensino superior que o Cursinho Alternativa surgiu carregando consigo a ideia de oferecer aulas gratuitas para pessoas que não possuíam condições financeiras para pagarem por cursinhos privados, e assim democratizar o acesso ao ensino superior.

Hoje o cursinho é chamado de Pré-Universitário Popular Alternativa (PUPA). O projeto encontra-se vinculado à Pró-Reitoria de Extensão (PRE) da UFSM e possui dois objetivos: auxiliar pessoas com poucas condições socioeconômicas a ingressarem no ensino superior ao mesmo tempo em que proporciona formação acadêmica para estudantes em busca de experiências de atuação como educadores. O Alternativa possui a liderança de quatro coordenadores que anualmente são escolhidos através de seleção e abertura de editais. Os graduandos e pós-graduandos da UFSM se dividem entre 19 equipes para oferecer aos alunos aulas preparatórias para Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Além das disciplinas

---

<sup>8</sup> O histórico de criação do Pré-Universitário Popular Alternativa pode ser conferido na íntegra através do site: <<http://coral.ufsm.br/alternativa/index.php/historico>>. Acesso em 15 de abril de 2019.

obrigatórias, que são lecionadas durante a semana no período da noite (como português, literatura, biologia, geografia, ou química, por exemplo), o cursinho ainda oferece aos alunos espaços para o fomento da cidadania através de rodas de conversa, debates, cineclubes, cursos de formação de professores e oficinas que ocorrem no período dos sábados; atividades estas que servem de complemento para a formação dos estudantes e educadores.

Anualmente, o Alternativa recebia cerca de 150 alunos. No ano de 2019, porém, devido a redução e ao corte de verbas das universidades públicas, o número de alunos foi reduzido para 120, distribuídos entre quatro turmas. Com a redução do repasse de verbas ao projeto, a coordenação do cursinho entendeu que não seria possível confeccionar e imprimir 150 apostilas, que eram distribuídas aos alunos gratuitamente e que, portanto, não poderiam ofertar o mesmo número de vagas dos anos anteriores. Com relação à entrada dos alunos no cursinho, o ingresso é feito por meio de um processo seletivo que leva em consideração um recorte de renda. Os inscritos passam por uma entrevista com os próprios educadores, momento este em que os professores procuram conhecer a realidade dos educandos. São quesitos levados em consideração o contexto familiar, a renda per capita (que não deve exceder 1,5 salários mínimos) e a forma de conclusão do ensino médio (obrigatoriamente concluído em escolas públicas, em escolas privadas com bolsas integrais ou através de programas como o EJA, NEJA e Encceja) . Em 2019, o Alternativa recebeu cerca de 230 inscrições; destes inscritos, 80 precisaram ser colocados na listagem de suplência e 30 foram desclassificados por não se enquadrarem nos critérios de renda ou conclusão do ensino médio.

Através da aplicação de questionários entre os anos de 2017, 2018 e 2019 no campo de pesquisa, tracei um perfil dos estudantes do cursinho (conforme será discutido no item 5.3.1). O público do cursinho é predominantemente do gênero feminino e suas idades variam entre 16 a 60 anos, embora a faixa etária predominante seja a de 18 a 24 anos. Grande parte dos estudantes concluiu o Ensino Médio em escolas públicas ou através de programas como Educação de Jovens e Adultos (EJA), Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA) ou ainda a partir das provas do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA); fato que aponta para a importância de programas de incentivo à educação para os grupos populares. Além disso, entre os anos de 2017 e 2018, grande parte dos alunos morava na zona oeste da cidade de Santa Maria, ao passo que em 2019, a maioria dos educandos morava na zona norte da cidade. Ambas as regiões (norte e oeste) são constituídas por bairros da periferia da cidade de Santa Maria, cuja população frequentemente sofre com alagamentos, com a falta de saneamento básico, com a dificuldade de acesso à saúde e à educação e com o descaso das autoridades.

Devido à distância das casas dos alunos até o centro da cidade (onde se encontra o cursinho), o pré-universitário reivindicou durante longos anos o benefício de meia passagem aos estudantes<sup>9</sup>. Na cidade de Santa Maria, esse benefício era concedido apenas a estudantes vinculados e matriculados regularmente em escolas ou universidades. Por se tratar de um projeto, a Associação dos Transportadores Urbanos (ATU) da cidade, não compreendia os educandos do cursinho enquanto estudantes vinculados à UFSM. Após diversas mobilizações feitas pela coordenação do curso e pela a PRE UFSM, o benefício passou a ser oferecido aos estudantes do Alternativa em setembro de 2005; possibilitando que os alunos não precisassem pagar pelo valor integral da passagem de ônibus.

### *5.3.1. Pré-universitária outra vez: a inserção no campo*

De algum modo, ir a campo no cursinho Alternativa me fez revisitar vários sentimentos de uma fase de minha vida em que eu estudava para ingressar no ensino superior. Assim como os interlocutores de minha pesquisa, eu também já fui uma pré-universitária em busca do sonho de ser aprovada em uma universidade federal. Cheguei inclusive a estar matriculada em um cursinho privado e lembro bem da rotina exaustiva de uma aspirante a caloura. Em minha época de aluna de um cursinho lembro-me da pressão que pairava sob os estudantes às vésperas das provas. Era difícil até mesmo se alimentar tamanho o nervosismo. Naqueles anos em que eu era pré-universitária, a UFSM ainda não havia adotado integralmente o ENEM como forma de ingresso. Por isso, eu precisava realizar as provas do vestibular (elaboradas pela própria UFSM) e ainda as provas do ENEM que correspondiam a 20% da nota de entrada no curso escolhido.

Durante minha pesquisa foi inevitável não me colocar no lugar daqueles alunos e alunas de um cursinho popular. A realidade do pré-universitário popular Alternativa era bastante diferente do cursinho no qual eu havia frequentado. Lembro que no cursinho em que eu estudei havia professores disponíveis a qualquer momento caso algum aluno precisasse de um reforço ou de um plantão tira-dúvidas. Havia ainda uma biblioteca grande e um espaço para estudos e também banheiros limpos com papel higiênico e sabonete. O cursinho também contava com uma lanchonete, possuía cadeiras confortáveis nas salas de aula e café à disposição dos alunos. Lembro-me inclusive que a maioria dos estudantes voltava para casa de carro com seus pais.

---

<sup>9</sup> O valor integral dos vale-transportes custa R\$3,90 em Santa Maria até julho de 2019. Com o benefício de meia passagem, os estudantes do cursinho conseguem pagar R\$1,95 por cada vale, ou até mesmo conseguem o direito de poderem comprar mais vale transportes do que seria permitido pela ATU. Atualmente a ATU libera um total de 70 vale transportes por estudante. Com o benefício, os educandos conseguem comprar 35 vale transportes a mais através da apresentação regular de atestados emitidos pela coordenação do Alternativa.

A realidade do cursinho Alternativa, entretanto, era outra. Os estudantes necessitavam, em sua maioria, de um auxílio transporte (conforme explicado acima). A sede do cursinho, apesar da mudança ocorrida no ano de 2018, encontrava-se em más condições. Nos dias de chuva havia goteiras nas salas de aula. Havia também muitas classes e cadeiras quebradas e pouco confortáveis. Durante as aulas, caso algum educador necessitasse de um computador ou de equipamento de projeção para exibir algum vídeo, era preciso agendar junto à coordenação uma data, pois não havia equipamentos disponíveis para as quatro turmas. O cursinho contava ainda com a estrutura de uma cozinha, embora necessitava de doações. Lembro que no corredor havia uma caixinha para arrecadação de dinheiro para a compra do café. A pipoca que os estudantes gostavam também provinha de doações, muitas vezes feitas pelos próprios estudantes e professores. Os banheiros do pré-universitário não possuíam papel higiênico nem sabonete. Algumas vezes o banheiro também não possuía água para a descarga. Além disso, os educadores não conseguiam estar disponíveis para os alunos integralmente, afinal, precisavam conciliar a sua rotina dentro do pré-universitário com os seus estudos na universidade.

Outra questão problemática que pude identificar ao longo da pesquisa através da observação participante e das reuniões de formação eram as frequentes trocas de períodos por parte dos educadores. Nos grupos das turmas no *Facebook*, por exemplo, constatei que sempre havia pedidos de troca de períodos por parte dos professores. Os professores, que também eram estudantes, em determinados momentos precisavam trocar o período de aula com outros colegas. Na maioria das vezes os educadores necessitavam estudar para uma prova difícil na faculdade. Ocorria também de alguns professores não comparecerem nas aulas nos períodos de suas disciplinas sem aviso prévio.

Certa vez eu estava saindo do cursinho, após uma noite de observações e ao entrar no elevador me deparei com cinco alunas. As estudantes estavam irritadas, pois segundo me relataram era a quinta vez que os professores de uma determinada disciplina não iam ministrar as aulas. Na opinião das alunas, os professores não compareciam às aulas nas quartas-feiras à noite, pois era dia do campeonato de futebol da Copa Libertadores da América. Em minha visão, esse fato frequente demonstrou o quanto o cursinho, apesar de contar com uma gestão preocupada em oferecer o melhor para os estudantes, não possuía uma rigidez para com os professores.

Este cenário, sem dúvidas, era muito diferente daquele encontrado no início do ano letivo em 2019. No primeiro dia de aula, é uma tradição ocorrer a aula inaugural do pré-universitário que conta com a presença do Reitor da universidade e seus pró-reitores. Durante a aula inaugural ocorrida no dia 4 de março de 2019, o pró-reitor de extensão lembrava com

felicidade o número de aprovações que o pré-universitário havia conseguido alcançar no ano anterior. Em 2018, 50 alunos do cursinho conseguiram ser aprovados nas provas do ENEM, sendo 44 deles aprovados em cursos da UFSM. Naquele dia, após a fala das autoridades ali presentes, os estudantes foram conduzidos para as salas de aula, de acordo com suas turmas.

Após chegarem às salas de aula, lembro que ocorreu um momento de apresentações que chamou minha atenção. Cada aluno teve a oportunidade de se apresentar e dizer o motivo pelo qual estava ali. Lembro-me que as salas estavam cheias, não apenas de pessoas, mas também de sonhos. Quase não havia cadeiras suficientes para tantas pessoas. Algumas das falas que me recordo naquele dia apontaram: *“quero ter um futuro diferente da minha família”*, *“terminei o ensino médio a muito tempo, mas meu sonho sempre foi entrar na universidade”*; *“meu sonho é ensinar o meu filho a fazer os temas de casa, eu não pude estudar, tive filho antes de terminar os estudos”*; *“hoje em dia eu trabalho no comércio, mas meu sonho é cursar História”* (relatos dos estudantes durante a rodada de apresentações no primeiro dia de aula em 2019). Nesse sentido, o cursinho Alternativa não é apenas um cursinho em que os alunos vão para assistir as aulas e estudarem para as provas do ENEM. O pré-universitário é o meio pelo qual muitos jovens oriundos dos grupos populares de Santa Maria, encontram a oportunidade de irem ao encontro do sonho de uma vida melhor.

Devidamente apresentado o cursinho, passo a relatar a minha ligação com este campo que teve início em março de 2017, a partir do incentivo da professora Sandra Rúbia para que eu realizasse uma pesquisa de forma voluntária e exploratória dentro de seu grupo de pesquisa. As inquietações de pesquisa iniciaram a partir da leitura dos livros de Michèle Petit que demonstrou, através de uma etnografia realizada com jovens das periferias francesas, que a leitura poderia contribuir para a construção das identidades e de novas formas de sociabilidades. A partir dos achados da pesquisa de Petit (2008, 2010 e 2013), passei a interessar-me pela leitura e sua relação com os grupos populares da cidade de Santa Maria.

A fim de retomar os objetivos da pesquisa, destaco que este estudo trabalha com a temática das práticas de leitura dos grupos populares, cuja delimitação do tema centra-se nas práticas de leitura realizadas educandos do cursinho Alternativa na cidade de Santa Maria. A partir disso, estipulei que o problema de pesquisa consiste em pensar quais são e como se dão os usos e práticas de leitura dos educandos do cursinho Alternativa diante das culturas digitais. A fim de responder esse problema de investigação, proponho que o objetivo geral de nossa pesquisa é compreender quais são e como se dão as práticas de leitura dos educandos do cursinho Alternativa diante das culturas digitais. Para chegar ao objetivo geral, elaborei quatro objetivos específicos, sendo eles mapear os usos e práticas cotidianas de leitura dos alunos;

identificar que sentidos os leitores dos grupos populares atribuem à leitura; investigar as formas de ler diante das culturas digitais e por fim comparar as diferentes motivações para a leitura existentes entre os diferentes leitores e alunos do cursinho.

Com base na proposição de Winkin (1998), elaborei o percurso metodológico da pesquisa a partir de quatro trilhas (ver quadro 01, p. 54), sendo elas: a) “mergulhar na teoria, conhecer o campo” etapa em que foi realizada a revisão da literatura, o reconhecimento de pesquisas já realizadas sobre nossa temática de estudos e a leitura e análise de documentos internos; b) “primeiros passos novamente: conhecendo as novas turmas” etapa em que ocorreu a aplicação de questionários e os debates através das rodas de conversa; c) “pré-universitária outra vez: a inserção em um cursinho popular” etapa em que fora realizada a observação participante e entrevistas em profundidade; d) “refletir, analisar e escrever” etapa em que foram analisados os achados de meu campo de estudos, a transcrição das entrevistas e a escrita e considerações de pesquisa.

Na primeira trilha, denominada de “mergulhar na teoria, conhecer o campo” ocorreu a revisão da literatura e o levantamento do estado da arte da pesquisa, percurso este que iniciou com os primeiros passos da pesquisa que a acompanhou até as considerações finais. Cardoso e Costa (2017) recuperam a ideia, proposta por Beaud e Weber, de que existem quatro razões para o etnógrafo realizar um trabalho prévio de leitura antes de ir a campo. Dentre as razões, Cardoso e Costa (2017) destacam que as leituras proporcionam conhecimento acumulado que evitam a reprodução de preconceitos e erros e permite ainda o surgimento de ideias para a condução da pesquisa de campo.

Além disso, é importante destacar que teoria e empiria não devem andar separadas, conforme alerta Peirano (2014). A autora relembra que essa separação esteve presente no início das ciências sociais, e fazia com que empiria e teoria correspondessem a momentos distintos. Diante disso, Peirano (2014) lembra das críticas imputadas a antropologia, visto que na década de 1960 a ciência antropológica seria alcançada pela abstração teórica e que a antropologia, dessa forma, não passava de um empreendimento empírico, na visão de muitos sociólogos. Entretanto, segundo Peirano (2014) “os tempos mudaram”; e hoje a teoria se aprimora (ou pelo menos deveria se aprimorar) através do constante confronto com dados novos e com as experiências de campo. Para Peirano (2014), “todo o antropólogo está, portanto, constantemente reinventando a antropologia” (PEIRANO, 2014, p.381).

O trabalho de levantamento de pesquisas no estado da arte, também representou um passo importante, pois possibilita a identificação dos trabalhos já realizados sobre a temática da leitura, ou aquelas pesquisas realizadas a partir de um olhar etnográfico, sobre outros temas,

mas que nos trazem inspirações. Diante disso, foi preciso refletir a respeito dos dados coletados em campo a partir do constante confronto com a teoria. Outro ponto importante que ocorreu nessa trilha metodológica foi a leitura e análise de documentos o Estatuto Interno, e editais dos processos seletivos. Esses documentos forneceram um panorama a respeito do funcionamento dos trâmites internos do cursinho e me ajudaram a compreender o universo de funcionamento de um cursinho popular.

A segunda trilha metodológica denominada de “primeiros passos novamente: conhecendo as novas turmas”, me permitiu explorar a aplicação de questionários e a realizar as rodas de conversa. Os questionários foram o instrumento que me possibilitaram o primeiro contato com as novas turmas do cursinho. A terceira trilha denominei de “pré-universitária outra vez: a inserção em cursinho popular”. De acordo com Cardoso e Costa (2017), por se tratar de uma pesquisa qualitativa, a etnografia até pode se apropriar de técnicas quantitativas, entretanto, como o objetivo principal do trabalho de campo seria “entender o ponto de vista do nativo”, é necessário observar e ouvir os interlocutores; um trabalho que demanda tempo e paciência, segundo os autores. Para Cardoso e Costa (2017) “na condução da pesquisa, observações e entrevistas são complementares” (CARDOSO, COSTA, 2017, p.68).

A observação participante é um dos pilares de uma etnografia. Segundo Travancas (2009), um cientista social não se coloca ingenuamente no campo. Nas palavras da autora, o pesquisador “deve estar atento ao seu papel no grupo. Deve observar e saber que também será observado e que o simples fato de estar presente pode alterar a rotina do grupo ou o desenrolar de um ritual” (TRAVANCAS, 2009, p. 103). Apesar disso, Travancas (2009) retoma as palavras da antropóloga Ruth Cardoso para alertar que uma observação participante não deve se tornar em uma “participação observante”; ou seja, o pesquisador não deve se tornar um porta-voz do grupo em que está inserido.

A partir das orientações discutidas acima observei, no ano de 2019, a rotina dos alunos do cursinho todas as quintas-feiras, no período da noite. A observação me permitiu a vivência de parte da realidade dos alunos de um cursinho pré-universitário em busca do sonho de chegar ao ensino superior e possibilitou ainda uma aproximação com os alunos do pré-universitário. Além disso, em 2019, os coordenadores do cursinho sugeriram-me a observação de algumas aulas, a fim de eu possa observar o funcionamento e a dinâmica dos encontros; passo este que não ocorreu nos anos anteriores. Todavia, no decorrer da pesquisa optei por não observar as turmas para que a minha presença não alterasse completamente o andamento das aulas.

Entre os anos de 2017 e 2018, além das atividades como a aplicação dos questionários e as rodas de conversa, também estive presente no campo para auxiliar a coordenação do pré-

universitário nas atividades de formação de professores. As atividades de formação ocorriam nos períodos dos sábados e são destinadas aos educadores; em alguns casos as atividades eram abertas aos alunos e ao público externo. O foco das conversas de formação eram os debates de fomento à cidadania e abordavam temas diversos. Em agosto de 2017 ministrei uma atividade de formação a respeito das práticas de leitura diante das culturas digitais, a partir dos primeiros achados do trabalho de campo. Além da atividade levantar alguns pontos para discussão a respeito das práticas de leitura, também oportunizou ao cursinho o retorno do estudo que eu estava desenvolvendo. Naquela tarde de sábado os educadores e alunos presentes levantaram algumas dúvidas a respeito da pesquisa e trouxeram significativas contribuições para a presente pesquisa (figura 1).

Minha relação com os coordenadores do cursinho, entre os anos de 2017 e 2018 foi de proximidade. Em 2018 o cursinho Alternativa precisou passar por uma mudança de local. O espaço em que estavam inseridos se tratava de um antigo prédio de apoio da UFSM. As salas de aula eram antigas, as cadeiras e mesas precisavam de urgentes reformas. Os elevadores quase sempre se encontravam em manutenção e alunos e professores necessitavam subir cerca de oito lances de escadas, pois as salas de aula ficavam no oitavo andar. Sabendo da situação, a universidade concedeu novas salas ao projeto, dessa vez na antiga reitoria da instituição, localizada também no centro da cidade. Diante da mudança, nas férias do cursinho em 2018, procurei ajudar os educadores a carregarem as mesas para as salas novas e os livros para as bibliotecas. Essa prática de colaboração funcionou de forma bastante ativa nos dois primeiros anos de pesquisa.

Figura 1: Reunião de Formação em agosto de 2017 no Cursinho Alternativa.



Fonte: Cursinho Alternativa (2017).

Outro aspecto importante ao realizar uma etnografia é a utilização do diário de campo para registrar as observações da pesquisadora com relação ao campo. De acordo com Cardoso e Costa (2017) o diário de campo nos ajuda na explicitação de nossas próprias anotações, pois “na medida em que anotamos, caminhamos para um processo de ruptura e autoanálise” (CARDOSO, COSTA, 2017, p.68). Para Travancas (2009), o caderno de campo tem um papel fundamental. Segundo a pesquisadora, “[...] o caderno funcionará como um registro descritivo de tudo o que ele vir e presenciar” (TRAVANCAS, 2009, p. 101). Assim, em minha pesquisa utilizei um caderno para fazer pequenas anotações quando estou em campo. Além do caderno, mantenho ainda um diário salvo em meu computador pessoal para descrever detalhadamente minhas observações.

Todavia, é necessário, um esforço de não apenas observar, mas também conhecer o ponto de vista dos interlocutores através das entrevistas em profundidade. Nessa etapa da pesquisa, é importante o destaque feito por Cardoso e Costa (2017) a partir das ideias de Beaud e Weber a respeito da observação e das entrevistas. Segundo relembram os autores, uma técnica complementa a outra, pois “uma observação sem entrevistas arrisca-se a ficar cega aos pontos de vista dos nativos; uma entrevista sem observação corre o risco de ficar prisioneira de um discurso descontextualizado” (BEAUD e WEBER in CARDOSO e COSTA, 2017, p.68).

Para Travancas (2009), a entrevista deve ser aberta, pois novas questões podem ser levantadas tanto pelo pesquisador quanto pelo entrevistado e, nesse sentido, a autora acrescenta que “a princípio, tudo o que está sendo dito interessa e é importante, em maior ou menor grau [...] porque estas informações ajudam na compreensão do entrevistado, do grupo a que pertence e das lógicas de sua cultura” (TRAVANCAS, 2009, p. 103). Assim, para essa etapa, estipulei como meta a realização de oito entrevistas em profundidade, que partiram de um roteiro semiestruturado (apêndice C), a fim de que eu pudesse conhecer a história dos alunos e suas relações com a leitura, seus medos e traumas com relação ao ato de ler, suas práticas de leitura e ainda que sentidos atribuem as leituras que fazem. Destaco que no decorrer da pesquisa foram realizadas oito entrevistas (conforme explicarei no item 5.6). Além disso, descobri, a partir da coordenação do pré-universitário, que no atual quadro de professores havia educadores que outrora foram alunos. Dentre eles, uma das interlocutoras que entrevistei em 2017 que no ano de 2019 integrava o quadro de professores na disciplina de literatura.

A quarta trilha denominei de “Refletir, analisar e escrever”. Nessa etapa foi o momento de refletir a respeito de todos os dados e observações obtidas em campo e descrever. Para Travancas (2009), o pesquisador não é apenas um transmissor de falas ouvidas, pois se fosse, segundo a autora, bastaria que alguém transcrevesse suas gravações. Por isso, destaca

Travancas (2009, p. 104), “seu papel fundamental é interpretar”. Para Peirano (2014, p.386), “palavras fazem coisas, trazem consequências, comunicam e produzem resultados”; nesse sentido, a etnografia considera também as “palavras não ditas” como os silêncios. Para a autora então, é preciso colocar no texto o que foi ação vivida, e isso representaria, portanto, um dos maiores desafios da etnografia. Com relação aos títulos dados aos capítulos, subcapítulos e até mesmo para a dissertação, Peirano (2014) destaca o caráter poético que muitas vezes foge do “rigor científico” de títulos rebuscados, e que visariam, assim, chamar a atenção da comunidade científica para novas descobertas que reavaliam a teoria e que alcancem novos voos.

Abaixo elaborei um quadro com a divisão e explicação dos percursos metodológicos adotados por essa pesquisa, para melhor visualização das trilhas propostas.

Quadro 1: Quadro trilhas do percurso metodológico

<b>TRILHA 1 “mergulhar na teoria, conhecer o campo”</b>		
<b>Atividade</b>	<b>Período</b>	<b>Importância / justificativa</b>
<b>Revisão da literatura</b>	Acompanha todo o percurso da pesquisa.	- Conhecimento. Estudo. - Evitam a reprodução de preconceitos e erros. - Permitiu o surgimento de ideias para a condução da pesquisa de campo.
<b>Estado da arte</b>	Atividade com início em abril de 2018 que acompanhou todo o percurso da pesquisa.	- Forneceu pistas para pensar o campo a partir da inspiração de trabalhos já realizados. - Ofereceu resultados de pesquisas prévias que podem ser comparadas com a pesquisa atual ou acrescentadas por ela. - Resultados que se diferem ou resultados que se complementam.
<b>Leitura e análise de documentos internos:</b>  - Projeto Político Pedagógico - Edital seleção alunos 2019	setembro de 2019	- Forneceram um panorama a respeito de como funcionam os trâmites internos do cursinho.  - Ajudaram a compreender o universo de funcionamento de um cursinho popular.
<b>TRILHA 2: “primeiros passos novamente: conhecendo as novas turmas”</b>		
<b>Atividade</b>	<b>Período</b>	<b>Importância / justificativa</b>
<b>Aplicação de questionários</b>	Maior / junho 2017; Maio de 2018; Abril de 2019.	- Primeiro contato com as novas turmas. - Forneceu um panorama da realidade dos educandos. - Serviu de base de dados para a coordenação do cursinho.
<b>Debates e rodas de conversa</b> - Dificuldades e barreiras de acesso a leitura.	Julho de 2017. Maio de 2018; Julho de 2019.	- Aproximação com os alunos do cursinho. - Estreitamento de laços.

<b>Diário de campo</b>	Acompanha todo o percurso da pesquisa.	- memória da pesquisa. - possibilitou a autorreflexão dos dados observados em campo.
<b>TRILHA 3: “pré-universitária outra vez: a inserção em um cursinho popular”</b>		
<b>Atividade</b>	<b>Período</b>	<b>Importância / justificativa</b>
<b>Observação participante</b> - observação do cotidiano do cursinho - observação de algumas atividades extracurriculares aos sábados.	- Todas as quintas-feiras de maio a outubro de 2019.  - Em alguns sábados.	- etnografia com as pessoas e não sobre as pessoas. - olhar e escutar.
<b>Entrevistas em profundidade</b> - oito educandos	- De maio a julho (para o exercício de qualificação) - De agosto a novembro (para conclusão do mestrado).	
<b>TRILHA 4: “Refletir, analisar e escrever”</b>		
<b>Atividade</b>	<b>Período</b>	<b>Importância / justificativa</b>
<b>Análise dos dados obtidos</b>	De setembro a novembro de 2019.	- Refletir e escrever sobre as observações. - Produzir conhecimento e ultrapassar o senso comum. - Achados da pesquisa.
<b>Escrita e considerações da pesquisadora</b>	De maio a julho de 2019 para o período de qualificação. - De agosto a dezembro de 2019 para o período de conclusão do mestrado.	
<b>Transcrição das entrevistas em profundidade.</b>	Julho a novembro de 2019.	- captar o ponto de vista do nativo.

Fonte: elaborado pela autora.

#### 5.4. Primeiros passos novamente: conhecendo as novas turmas através dos questionários

Em março de 2017 eu fui recebida pelos coordenadores do projeto que imediatamente abriram as portas do cursinho Alternativa para o início de um estudo exploratório. A ideia inicial dessa pesquisa era investigar as práticas que denominei de “não convencionais” ou “não tradicionais” de leitura, a fim de pensar na leitura que ocorria também no âmbito da internet como em sites de notícias, *blogs* ou redes sociais. Entretanto, conforme o estudo foi avançando, o campo me mostrou que a leitura tradicional de livros impressos e a leitura de textos realizada no âmbito digital não devem ser vistas de forma separadas, uma vez que um tipo de leitura

complementa a outra. Assim, outras inquietações surgiram dessa vez, centradas na investigação da representação da leitura para os grupos populares e ainda nas possibilidades de leitura que as culturas digitais proporcionam para os alunos de um cursinho popular da cidade de Santa Maria.

Todavia, como todos os anos o cursinho recebe novos alunos e alunas, entendi que era necessário repetir alguns passos e essa é exatamente uma das maiores dificuldades que encontrei em nosso campo de pesquisa. Por se tratar de uma etnografia, a inserção no campo, o estreitamento de laços entre o pesquisador e os interlocutores da pesquisa e a construção da confiança são passos que demandam tempo. Compreendi que técnicas como a aplicação dos questionários, por se tratarem de dados qualitativos (embora não sejam o foco de etnografias) se tornaram estratégias de pesquisa que me ajudavam a dar os “primeiros passos novamente” e a ter contato com as quatro novas turmas do cursinho, além oferecem um panorama a respeito do perfil dos alunos, que serve de base também para a coordenação do pré-universitário.

Durante os três anos em que realizei a pesquisa, apliquei 271 questionários, realizei quatro rodas de conversa e oito entrevistas. Esses passos permitiram a minha inserção no campo de estudos, além de proporcionar a convivência e ganho de confiança por parte da coordenação do pré-universitário. Entre os anos de 2017, 2018 e 2019 foram aplicados 95, 85 e 91 questionários, respectivamente. Essa etapa foi importante, pois entendi que o momento da aplicação representa uma tática que me permitia conhecer os novos alunos e apresentar a ideia da pesquisa. Interessante observar que nos três anos em que realizei essa atividade (e nas 12 turmas em que me apresentei como uma estudante de mestrado com interesse em pesquisar sobre leitura), a primeira reação dos alunos, após receberem os questionários, era afirmar que não gostavam de ler.

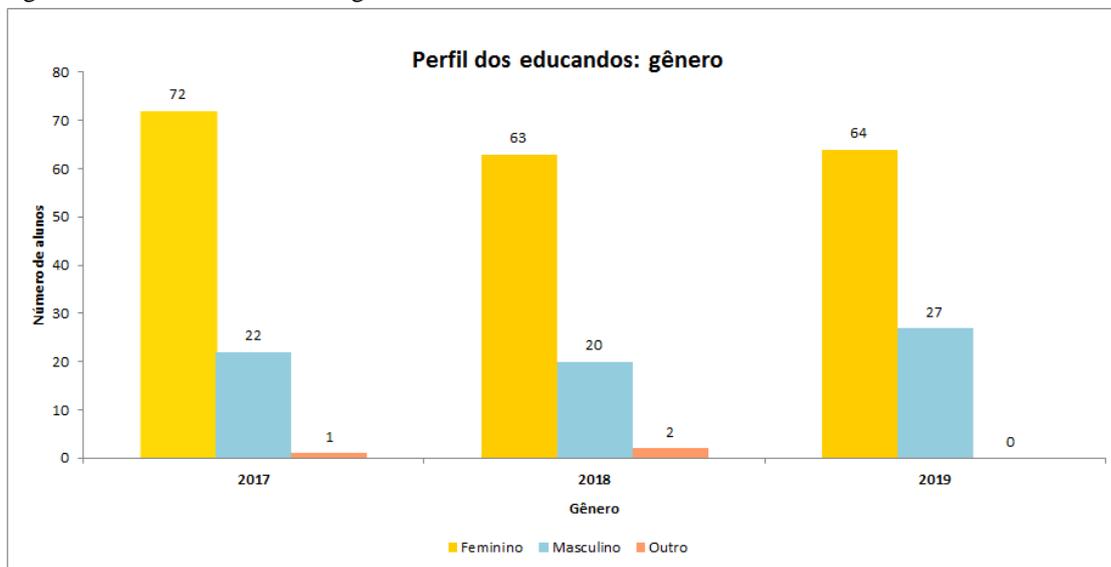
No primeiro ano, em 2017, os questionários possuíam um foco diferente (apêndice A). Minha primeira ideia fora mapear as práticas de leitura não convencionais e por isso, as questões procuravam investigar os tipos de leituras que os educandos realizavam no âmbito da internet. O questionário naquele ano possuía 19 questões: dentre elas três questões eram descritivas e 16 eram objetivas. A atividade em 2017 aconteceu entre os meses de maio a junho e sua realização foi possível devido aos horários de aula cedidos pelos educadores no período da noite. Todavia, observei naquele ano que os alunos demoravam muito tempo para a entrega das respostas. Assim, a fim de não prejudicar o andamento das aulas (já que no contexto dos pré-universitários cada minuto é precioso diante da quantidade de conteúdos a vencer) propus uma mudança de foco nas questões e na diagramação dos questionários.

Nos anos de 2018 e 2019 os questionários ficaram menores e melhor diagramados (apêndice B). Passei a não atentar apenas em questões a respeito da leitura no âmbito da internet (com perguntas como: “cite uma ou mais páginas no *Facebook* que você goste de ler os conteúdos publicados”) e foquei em questões a respeito das práticas de leitura de um modo geral (com perguntas como “quais desses tipos de leitura você costuma fazer?”). A partir disso, identifiquei que os alunos conseguiram entregar as questões em cerca de 10 minutos, ao passo que no ano anterior, devido à quantidade de questões descritivas, os educandos demoravam até 20 minutos para a entrega.

Os questionários aplicados entre os anos de 2018 e 2019 possuíam 17 questões, sendo 16 de múltipla escolha e uma descritiva (estratégia utilizada para identificar os alunos que possuíam interesse em participar das demais etapas da pesquisa). Em 2018 a atividade ocorreu no mês de maio e em 2019 no mês de abril; a partir do espaço cedido novamente pelos educadores durante as aulas no período da noite. Além disso, as perguntas foram pensadas e aprimoradas junto aos coordenadores do cursinho. As primeiras seis perguntas do questionário nesses anos tiveram por objetivo traçar um perfil dos estudantes a respeito de gênero, faixa etária, bairro em que moram, forma de conclusão do ensino médio e acesso a dispositivos digitais e internet. Nas questões seguintes, os alunos foram questionados a respeito de suas práticas de leitura, consumo de livros e culturas digitais.

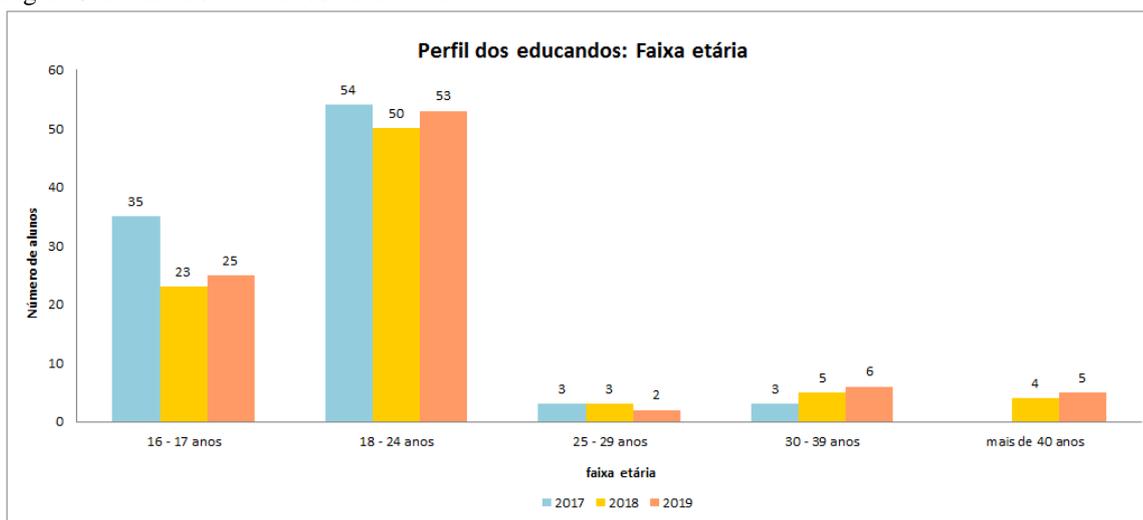
Com base na tabulação dos dados obtidos com a aplicação dos questionários entre os anos de 2017, 2018 e 2019, identifiquei que o público predominante do cursinho é do gênero feminino (figura 2), com uma faixa etária predominante entre os 18 a 24 anos (figura 3), que em sua maioria eram provenientes dos bairros da região oeste da cidade de Santa Maria (figura 4). Durante a etapa de aplicação e tabulação dos questionários também surgiram algumas pistas que me levaram a refletir a respeito das principais dificuldades de leitura dos educandos.

Figura 2: Perfil dos educandos - gênero



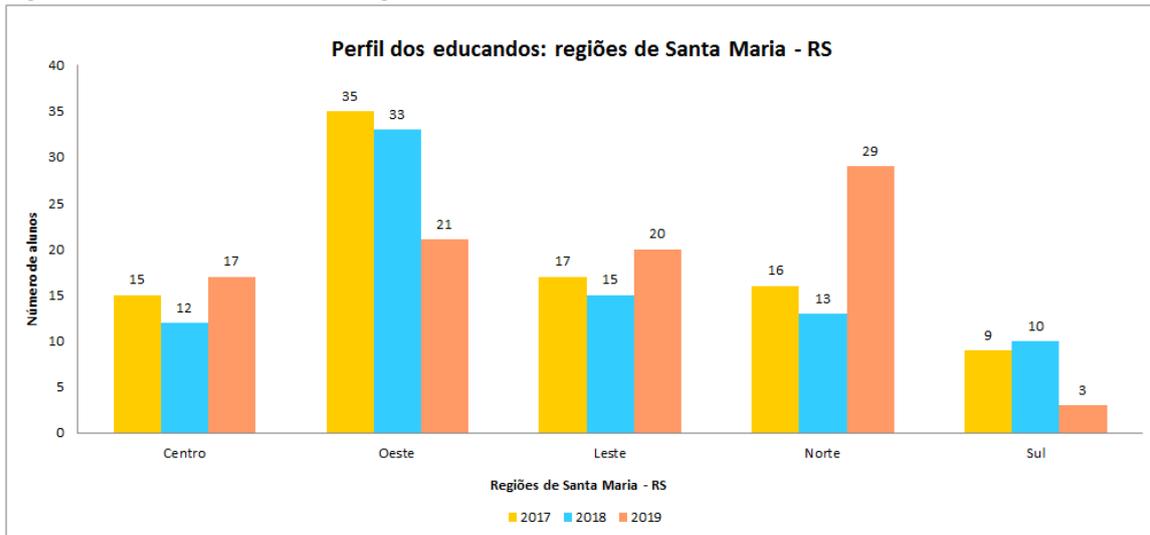
Fonte: elaborado pela autora.

Figura 3: Perfil dos educandos - faixa etária



Fonte: elaborada pela autora.

Figura 4: Perfil dos educandos – região de Santa Maria

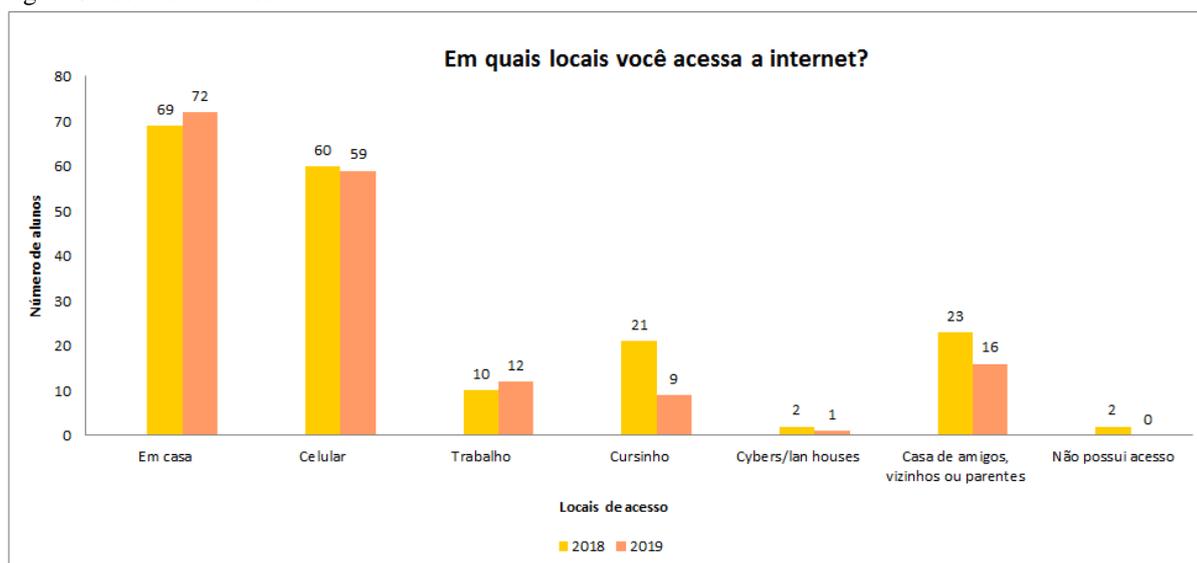


Fonte: elaborado pela autora.

Conforme observei nos anos anteriores (em 2017 e 2018), as principais dificuldades mostradas durante a realização da atividade foram a falta de concentração, a falta de atenção, dificuldades de interpretação e de compreensão de texto. Observei ainda, a partir da tabulação dos dados de 2018 e 2019<sup>10</sup>, que os educandos encontram-se inseridos no contexto das culturas digitais por possuírem *smartphones* e computadores ou *notebooks*. Além disso, 141 respondentes afirmaram ter acesso à internet em suas casas, ao passo que 119 estudantes também responderam que se mantêm conectados através dos dados móveis nos *smartphones* ou ainda 39 alunos afirmaram utilizar a internet na casa de amigos, vizinhos ou familiares (figura 5). Quando questionados em quais locais preferem fazer leituras, 146 respondentes afirmaram que preferem suas casas, ao passo que 43 respondentes destacaram que também aproveitam o período em que estão no transporte coletivo para ler (figura 6).

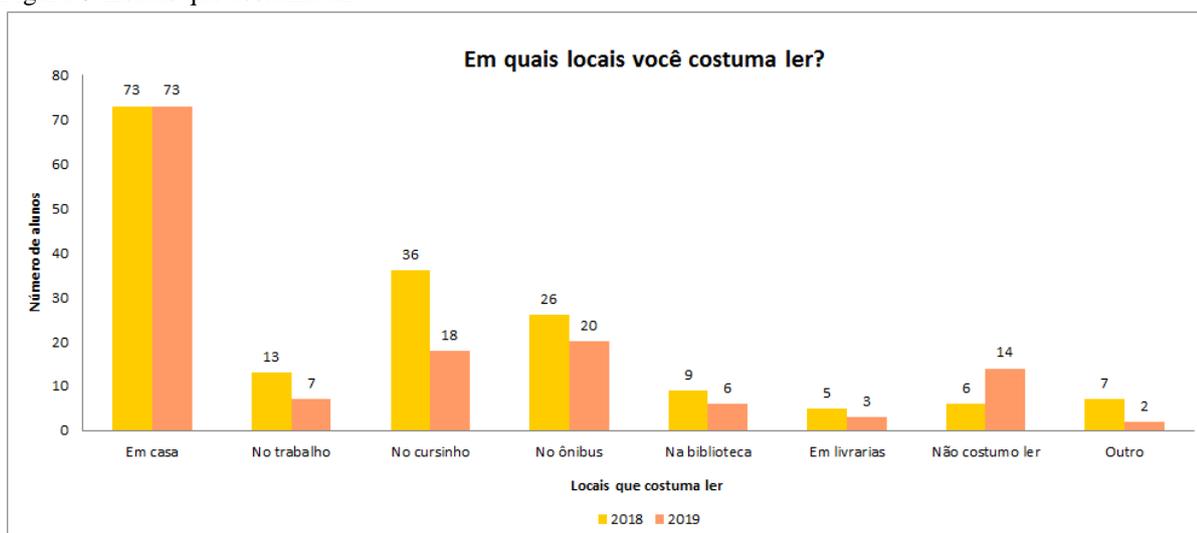
<sup>10</sup> Entre os anos de 2018 e 2019 contamos com a participação de 176 respondentes.

Figura 5: Locais de acesso à internet



Fonte: elaborado pela autora.

Figura 6: Locais que costuma ler



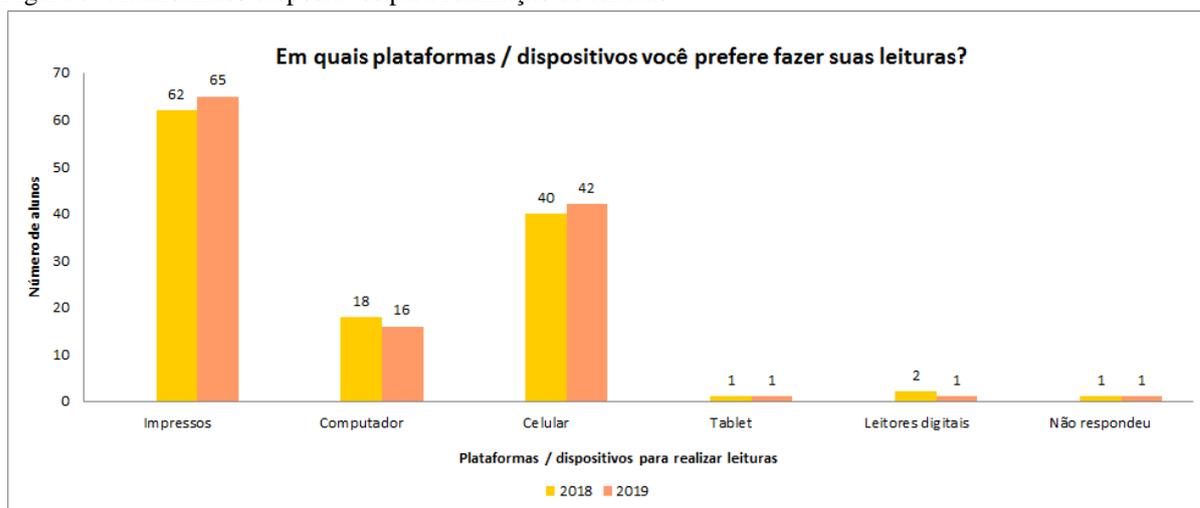
Fonte: elaborado pela autora.

Outro aspecto observado com os questionários é que 127 respondentes preferem fazer suas leituras em plataformas impressas (como o jornal ou o livro físico), mas 82 respondentes também consideram o celular como um dispositivo em que é possível realizar leituras (figura 7). Além disso, 99 respondentes afirmaram que costumam ler livros impressos e 97 respondentes também costumam ler textos em *blogs* ou em mídias sociais. Com relação ao acesso aos livros, 73 respondentes afirmaram realizar *downloads* de obras completas e gratuitas na internet; 85 respondentes tem contato com os livros em escolas ou bibliotecas e 76 respondentes pedem livros emprestados aos amigos.

Ao serem questionados sobre os fatores que os levam a escolha de um texto ou livro para ler, 152 respondentes afirmaram que são guiados pelo assunto, ao passo que 79

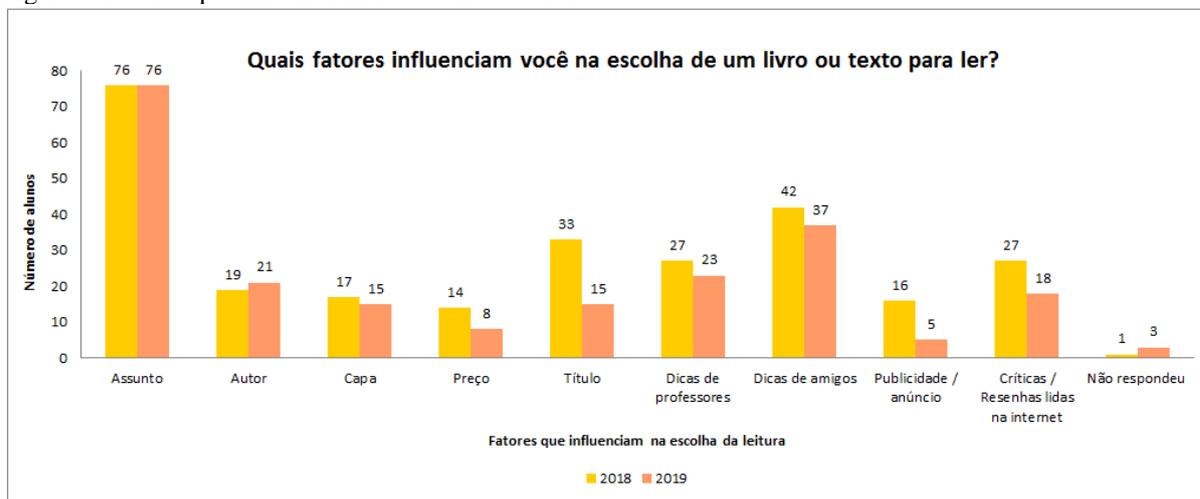
respondentes levam em consideração as dicas de amigos e 45 respondentes consultam resenhas ou críticas na internet antes da leitura (figura 8). Por fim, com relação à produção de conteúdos, 25 respondentes afirmaram que produzem ou já produziram *fanfictions*<sup>11</sup>, resenhas, poesias ou textos para redes sociais.

Figura 7: Plataformas / dispositivos para realização de leituras



Fonte: elaborado pela autora.

Figura 8: Fatores que influenciam na escolha da leitura



Fonte: elaborado pela autora.

Na sequência irei descrever a etapa das rodas de conversa e das observações participantes.

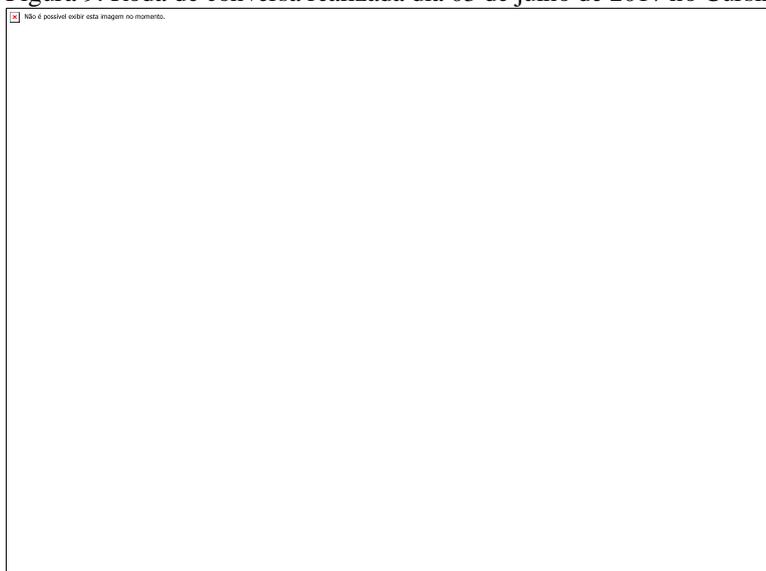
<sup>11</sup> Narrativas ficcionais escritas por fãs de obras ou sagas literárias, séries e filmes.

### 5.5. Rodas de conversa sobre leitura e obrigação escolar

Embora os questionários forneçam para minha pesquisa uma variedade de informações a respeito dos alunos e representem uma tática valiosa de inserção no campo, entendo que os educandos não são números e jamais poderiam ser reduzidos a eles. Neste aspecto, senti a necessidade de ir além e dar os próximos passos em direção ao conhecimento das muitas histórias que acompanham a trajetória de cada aluno. Para minha pesquisa, cada história ou memória, cada dificuldade, ou medos e traumas com relação à leitura importam e, para compreendê-los, propus a observação participante através das constantes ias ao cursinho, das rodas de conversa e das entrevistas em profundidade.

No ano de 2017 realizei duas rodas de conversa (figura 9) as quais denominei de conversas sobre leitura. Este foi o período de conhecer o campo e o contexto do pré-universitário. Fora meu primeiro contato com o universo de um cursinho popular. De início, a temática que propus para discussão nos debates foram as formas não tradicionais de leitura que incluíam a possibilidade de ler pequenos textos em redes sociais ou em *blogs*. As rodas de conversa, naquele ano, aconteceram em duas datas diferentes.

Figura 9: Roda de conversa realizada dia 03 de julho de 2017 no Cursinho Alternativa.



Fonte: Cursinho Alternativa (2017).

Na primeira roda, os coordenadores do cursinho destinaram o último período da noite para que eu realizasse os debates. A conversa provocou algumas inquietações como o fato de que alguns educandos que diziam não gostar de ler atribuírem esse fato à escola e às leituras obrigatórias impostas nos ambientes educacionais, conforme apontado por uma aluna:

*eu acho que essa de não gostar de leitura está muito ligado à escola tradicional. Tipo, tu vai para o cantinho da leitura e o teu castigo é ir lá, pensar ou pegar algo para ler. Acho que é muito ligado a isso, tu vai lá e tem que ficar lendo um livro em silêncio (Relato de uma educanda do cursinho Alternativa durante a roda de conversa em 2017).*

Dessa forma, o incentivo à leitura, na visão dos educandos, deveria partir daqueles assuntos que mais interessariam aos estudantes sem que estes tivessem a obrigação de ler apenas os livros obrigatórios para os exames nacionais ou para as provas escolares. Embora essa obrigação pareça perturbar a maioria dos alunos, em suas falas durante as rodas de conversa, observei que eles também reconhecem a importância da leitura de clássicos literários como “Grande Sertão: Veredas” e “O Tempo e o Vento”, para o conhecimento da cultura brasileira e da cultura do Estado do Rio Grande do Sul.

Interessante observar que Chartier (1999, p. 104), ao ser questionado a respeito do afastamento das classes mais jovens com relação à leitura, apontou que aqueles que são considerados não leitores leem, “mas leem coisa diferente daquilo que o cânone escolar define como uma leitura legítima”. Essa obrigação escolar é uma questão que vem sendo observada em diversas pesquisas a respeito da temática da leitura. Travancas (2012), ao entrevistar adolescentes do ensino fundamental e médio de escolas públicas e privadas do Rio de Janeiro, identificou que a leitura, ainda que prazerosa para alguns de seus interlocutores, era frequentemente associada à obrigação escolar. Além disso, Travancas (2012) observou que a ideia de leitura como algo “chato” aparecia com frequência nas falas de seus entrevistados.

Assim, ao retomar os dados divulgados pela pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, edição de 2008, Travancas (2012) relembra que a leitura não tem se tornado um hábito nem um prazer para grande parcela da população brasileira, pois muitos brasileiros abandonam o livro ao saírem da escola, conforme apontou a pesquisa do Instituto Pró-Livro. Travancas (2012) então, nos propõe a reflexão (a partir dos resultados da pesquisa Retratos da Leitura do Brasil de 2008) de que infelizmente a escola não estaria auxiliando a criar leitores e não estaria proporcionando um vínculo entre livro e leitor que independa da obrigatoriedade e do ensino.

Diante disso, também não acredito que a leitura deveria ser algo imposto pela instituição escolar e o que pretendo discutir nesse trabalho é justamente a ideia de que outras formas de leitura como as que ocorrem no âmbito das culturas digitais, podem potencializar a leitura no sentido mais tradicional ou até mesmo gerar outras possibilidades de leitura não levadas em consideração pelo ambiente escolar; pois retomando as palavras de Chartier (1999) “é preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude [...]” (CHARTIER, 1999, p. 104).

Durante as rodas de conversa ocorridas em 2017, alguns alunos até relataram que suas professoras durante o período escolar esforçavam-se para trazer até a sala de aula leituras que fizessem parte do contexto dos estudantes, a partir de escritores brasileiros contemporâneos. Entretanto, quando o faziam, exigiam uma ficha de leitura, que na visão dos alunos, tornava novamente o ato de ler como obrigação. Michèle Petit (2013) pontua que a tentativa de trazer leituras ou livros que se relacionam com o contexto dos estudantes é uma atividade comum entre os mediadores da leitura. Porém, conforme acrescenta a autora, nem sempre os leitores privilegiam um livro que se adapte a sua experiência. Para os leitores que Petit (2013) escutou durante sua pesquisa na França, tal proximidade poderia ser sentida até mesmo como uma intromissão e, por isso, a autora identificou que talvez sejam as palavras de um homem ou de uma mulher “as vezes em épocas antigas ou do outro lado do planeta, as que dirão a esse leitor uma metáfora de onde extrairá novas forças” (PETIT, 2013, p.27).

Sendo assim, a mensagem que Petit (2013) traz em seus livros é de que os mediadores ou facilitadores da leitura deveriam proporcionar aos alunos a oportunidade de ampliarem o seu universo cultural, pois na visão da pesquisadora “não se trata de confinar um leitor em uma cabana, **mas sempre lhe lançar passarelas**, ou melhor, lhe dar uma oportunidade de fabricar suas próprias passarelas, suas próprias metáforas” (PETIT, 2013, p. 27, grifo nosso). É nesse processo de descoberta, que segundo Petit (2013), o leitor se constrói (conforme discutimos no item 5.2.2).

### 5.5.1. “Ah então eu sou leitor”

Devo destacar ainda que o momento dessa primeira roda de conversa em 2017 representou um grande desafio, afinal, como fazer com que cerca de 50 pessoas escutassem minhas palavras, após terem enfrentando um dia cansativo de estudos e trabalho? Já a segunda noite de debates contou com a presença de apenas uma das turmas do cursinho, fato que gerou uma espécie de conversa entre amigos. Debatemos a respeito do que os alunos entendiam por leitura e se consideravam a si mesmos leitores. Em um primeiro momento, quando questionados se eram leitores, grande parte dos alunos ali presentes me respondeu que não, que não eram leitores ou não gostavam de ler.

Conforme a conversa foi acontecendo, fui mostrando aos alunos a ideia de que poderia existir outras formas de leitura que não se referia apenas a leitura de livros físicos ou jornais impressos. “Então quer dizer que se eu leio legendas de séries eu sou leitor?”, questionavam-me os alunos naquela noite. Ao final da roda, perguntei aos alunos o que era ser leitor, ao passo

que uma das educandas me respondeu “*é ser leitor de mundo*”, fazendo referência à ideia de que ler é também a forma como compreendemos o mundo em que habitamos. A percepção da aluna vai ao encontro das palavras de Paulo Freire (2009) e da discussão que propus no capítulo 3 desse trabalho.

A partir dessa etapa, optei para que no ano seguinte, as rodas de conversa ocorressem nos sábados, períodos que o cursinho destina para atividades extracurriculares a fim de não ocupar parte do tempo das disciplinas obrigatórias. Dessa forma, em 2018 realizei uma roda de conversa que contou com a participação de cerca de 20 alunos. Os educandos foram convidados a participarem da atividade através das mídias sociais. Nesse ano, os coordenadores do cursinho me incluíram nos grupos das turmas no *Facebook*, fato este que mostrou o interesse da liderança do pré-universitário em dar apoio à pesquisa e que facilitou o meu diálogo com os alunos. A partir disso, criei um convite online para disponibilizar nos grupos das turmas. Importante destacar que no período dos sábados muitos alunos trabalham e por esse motivo o público das atividades se torna mais reduzido; o que por outro lado, possibilitou uma conversa mais próxima. A temática da conversa foi “os desafios de ser leitor em tempos de distração” e para este debate, selecionei algumas questões referentes aos questionários para discutir com os educandos a relação entre leitura e internet. Discutimos ainda a respeito das principais dificuldades de leitura apontadas pelos alunos na etapa anterior da pesquisa (aplicação dos questionários).

Durante a conversa, observei que quanto menor a faixa etária dos alunos, maior era o entusiasmo frente às possibilidades de leitura geradas pela internet. Por outro lado, os educandos com mais de 40 anos, se referiam ao aspecto de vilania da internet, pois a rede mundial de computadores estaria fazendo com que os jovens não lessem, ou nas palavras de um aluno “*acredito que a internet distraia os mais jovens*”. Além disso, propus a realização de uma dinâmica e convidei os educandos a escreverem em cartazes suas dificuldades com relação à leitura e as possíveis soluções para essas barreiras. Assim, observei que as principais dificuldades de leitura apontadas pelos alunos foram o acesso, a falta de tempo, a falta de interesse, a falta de oportunidades e os distúrbios mais graves de compressão como no caso de uma educanda com dislexia. A roda de conversa durou cerca de duas horas e foi um importante momento de aproximação e interação com os educandos (figura 10).

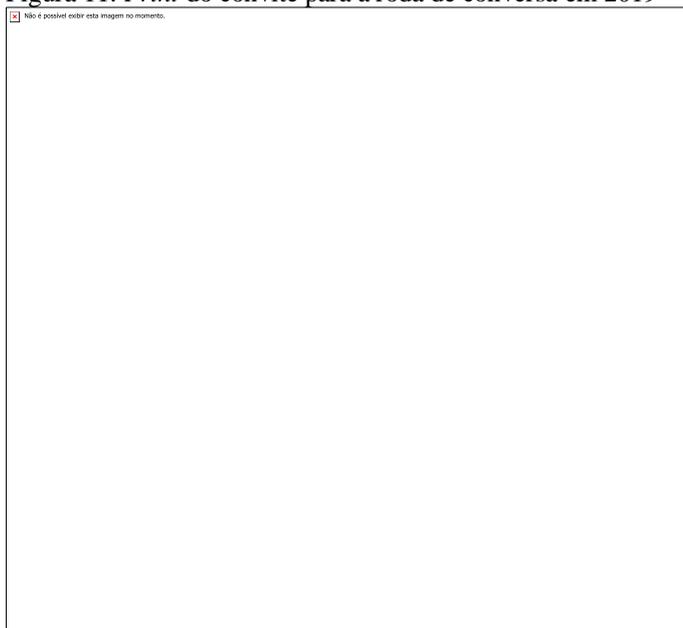
Figura 10: Roda de conversa realizada dia 09 de junho de 2018.



fonte: acervo da pesquisadora.

Em 2019 o campo me mostrou novos desafios. Minha intenção fora inicialmente realizar uma roda de conversa após a aplicação dos questionários; entretanto, a agenda para a realização das atividades extracurriculares encontrava-se preenchida entre os meses de maio e junho por atividades que seriam promovidas pelos próprios educadores. Diante disso, a quarta roda de conversa, aconteceu somente no dia 13 de julho de 2019. Assim como em 2018, procurei elaborar algumas peças gráficas para convidar os alunos para participarem da atividade. Os convites foram divulgados nos grupos das turmas no *Facebook* (figura 11) e também no grupo criado em uma plataforma de troca de mensagens instantâneas com aqueles educandos que me forneceram seus contatos pessoais nos questionários.

Figura 11: *Print* do convite para a roda de conversa em 2019



Fonte: Facebook (2019).

As rodas de conversa representam um importante passo dentro de minha pesquisa, pois me possibilitou conversar com os educandos a respeito das práticas de leitura, sendo esta uma atividade interligada com os demais passos de nosso estudo. Por isso, pensei que no ano de 2019 a temática a ser abordada deveria questionar “o que é ser leitor hoje”? Assim, pretendia debater a respeito da visão dos alunos sobre as práticas de leitura que ocorrem no contexto das culturas digitais. O que de certa forma eu não imaginava, é que o ano de 2019 chegaria a todos nós com doses redobradas de desafios e adversidades. Ao realizar um trabalho de campo (como outras tantas pesquisas etnográficas demonstraram) é sabido que nem sempre as atividades ocorrem da maneira que planejamos ou esperamos. Em meu campo de pesquisa não fora diferente.

O mês de realização da roda de conversa não era o ideal na minha concepção, pois conforme observamos em 2017 e 2018, com o decorrer do semestre aumentava a evasão dos alunos dentro do pré-universitário. Além das razões pelas quais os estudantes desistiam de acompanhar as aulas nos anos anteriores (como a desmotivação para os estudos, as temperaturas rigorosas do inverno gaúcho, a necessidade de trabalhos informais nos turnos da noite para complementar a renda familiar), destaco ainda outros fatores, como o fato de que em 2019 as universidades públicas haviam sofrido constantes cortes nos orçamentos, afetando desde os serviços básicos até as bolsas de estudo; fato este que gerava constantemente preocupação entre os alunos do cursinho que almejavam uma vaga no ensino superior. A preocupação com o futuro das universidades públicas, somadas aos fatores anteriores e ainda ao aumento nas tarifas das passagens do transporte público da cidade e de recentes polêmicas envolvendo o pré-universitário, acarretou no maior índice de evasão da história do cursinho, de acordo com a coordenação.

Sendo conhecedora dos níveis de evasão do cursinho, imaginava que a atividade desse ano não contaria com a participação de muitos alunos. A data da roda de conversa então chegou e com ela um dia cinza, frio e chuvoso, típico do inverno gaúcho. Confirmei naquela tarde o que Michèle Petit sempre repetira em seus livros “os leitores não cansam de nos surpreender”. Recebi nesse dia apenas seis estudantes e diante de uma roda de chimarrão, passei a escutar suas histórias de uma forma ainda mais próxima se comparada com a maneira que havia ocorrido nos anos anteriores (figura 12). Observei durante a atividade que havia entre os seis estudantes, aqueles leitores tradicionais (apegados ao livro impresso) que queriam discutir sobre a importância da leitura; mas também havia leitores de fragmentos de textos cujas práticas de leitura acontecem no âmbito das mídias sociais.

Figura 12: Roda de conversa realizada no dia 13 de julho de 2019



Fonte: acervo da pesquisadora.

A conversa naquela tarde ocorreu no âmbito do cursinho, e teve início a partir de uma dinâmica. A ideia da atividade fora possibilitar que os alunos escrevessem ou desenhassem em uma folha o que era ser um leitor ou uma leitora e quais seriam as características de um leitor, em suas concepções (figura 13). Na visão dos educandos presentes naquela tarde, a leitura é um instrumento que possibilita viajar no tempo e explorar lugares novos. A leitura também possibilitaria compartilhar conhecimentos e entender a mensagem que alguém quis transmitir, de acordo com os estudantes.

Figura 13: Dinâmica “o que é ser uma pessoa leitora”?



Fonte: acervo da pesquisadora.

O grupo de alunos que participou da atividade possuía idades entre 17 a 21 anos. Eram estudantes que recentemente haviam concluído o ensino médio ou ainda encontravam-se em fase de conclusão. Já com relação às características de uma pessoa leitora, os alunos afirmaram que um leitor seria uma pessoa criativa ao passo que também é alguém crítico e que sabe interpretar o mundo. Por isso, observei que os alunos possuíam uma visão mais ampla a respeito da leitura e não consideravam como leitor apenas as pessoas que gostam de livros impressos; diferentemente das turmas dos anos anteriores. Identifiquei ainda que os leitores daquela tarde gostavam de transitar entre diversas telas. Seus interesses de leitura partiam das telas do cinema, da tela do celular ou da tela do computador. Assistiam a filmes como “Senhor dos Anéis” e “Harry Potter”, ou a séries televisivas como “*Game of thrones*” e tinham vontade de ler os livros que lhes deram origem. Todavia, dificilmente os alunos compravam aqueles livros, “*são muito caros*”, contavam-me os leitores. Dessa forma, os alunos acessavam as obras através de *downloads* na internet e até mesmo a partir das *fanfictions* produzidas por outras pessoas e disponibilizadas online.

As rodas de conversa, portanto, possibilitaram o diálogo com os educandos através de dinâmicas e atividades mais lúdicas. O que observei a partir da realização de tais atividades, entre os três anos de pesquisa, foi o fato de que alunos ou alunas que gostam de ler ou que já possuíam o hábito da leitura são os que demonstram primeiro o maior interesse em participar da etapa das entrevistas. Observei ainda que além dos leitores e leitoras terem muitas histórias a contar, conversar sobre leitura é algo que lhes dá prazer. Os leitores do cursinho Alternativa gostam de serem ouvidos, gostam de contar histórias e de falar sobre o que estão lendo ou de conversar sobre o que pensam a respeito do ato de ler. Diante disso, as histórias que serão contadas na sequência são de leitores que após a realização das rodas de conversa demonstraram interesse em participar das entrevistas em profundidade.

#### 5.6. Entrevistas em profundidade e o relato dos leitores do cursinho

Conforme citei no item anterior, as rodas de conversa além de proporcionarem um ambiente próximo para debate com os alunos permitiu que eu chegasse até duas interlocutoras em 2017 e seis interlocutores em 2019. Todas as entrevistas em profundidade ocorreram no cursinho, algumas em salas cedidas pela coordenação ou no âmbito da biblioteca. Outras precisaram ocorrer nos corredores do pré-universitário conforme será explicado. Todas as entrevistas tiveram seus áudios gravados, com a permissão dos interlocutores. O horário em que as entrevistas ocorreram foi a partir das 18h, período que antecedia as aulas, facilitando o

deslocamento dos alunos até o local do pré-universitário, no centro da cidade. As questões partiram de um roteiro semiestruturado.

Destaco que no ano de 2018, após a realização do debate, alguns alunos demonstraram interesse em conversar comigo a respeito da leitura. Todavia, este foi o ano em que três alunos não compareceram no dia das entrevistas. O motivo, talvez, naquele ano os convites para as entrevistas vieram mais tarde do que no ano anterior e conforme ia se aproximando do mês das provas do ENEM, notava que os alunos ficavam mais ansiosos e sobrecarregados; seja com atividades do próprio cursinho ou mesmo com as atividades em seus empregos ou escolas (para aqueles que ainda cursavam o ensino médio).

Uma das alunas que se dispôs a participar das entrevistas em 2018, se chamava Maria e possuía um grave problema: a dislexia. Apesar do transtorno de aprendizagem, Maria demonstrou bastante interesse em conversar comigo. Entretanto, a estudante conseguiu um emprego naquele ano e com isso, seus horários disponíveis ficaram escassos. Destaco que a aluna em 2019, apesar de não ter sido aprovada nas provas do ENEM, conseguiu uma vaga para monitora na disciplina de Educação Física, ministrada no pré-universitário. Maria e eu continuamos mantendo contato através das mídias sociais e convidei-a para participar da etapa das entrevistas em profundidade, porém a aluna não aceitou. Na sequência irei trazer o relato dos cinco tipos de leitores encontrados no pré-universitário popular Alternativa.

#### *5.6.1. “Leitura é para quem tem tempo”: os leitores não frequentes*

Desde os primeiros contatos com as turmas do cursinho, eu identificava que havia estudantes que não gostavam de ler e que não possuíam o hábito da leitura. Inicialmente pensei em denomina-los de alunos “não leitores”, como outras pesquisas sobre leitura apontam. Entretanto, conforme o trabalho de campo ia avançando percebi que, no caso de meus interlocutores, não seria correto denomina-los de “não leitores”. De modo algum aponto este fato enquanto uma crítica aos trabalhos anteriores que vieram a utilizar essa denominação. Ao contrário, esclareço que essa foi uma nomenclatura que passou a não fazer sentido dentro de minha pesquisa.

Nas rodas de conversa (conforme descrito no item 5.5.1), os alunos inicialmente não consideravam a si mesmos leitores, pois possuíam uma visão tradicional de leitura baseada apenas no suporte impresso (como livros, revistas e jornais). Conforme o bate-papo ia avançando e íamos conversando a respeito das outras possibilidades de leitura existentes dentro do contexto digital, os alunos passavam a se considerar leitores deixando de lado a visão

transmitida pelo ambiente escolar de que leitura é aquilo que ocorre somente em um determinado tipo de suporte.

Nesse sentido, chama-los de “não leitores” iria contra o argumento de meu trabalho, no qual acredito que todos sejam leitores, em maior ou menor grau. Como citei anteriormente, em minha pesquisa procurei levar em consideração a leitura em seu aspecto mais amplo. Sendo assim, compreendo que alguns alunos do cursinho leem com maior frequência (como os leitores tradicionais e os leitores de tela) e que outros alunos leem fragmentos de textos de forma esporádica (como os leitores de fragmento de textos). Contudo, identifiquei também a existência de alunos que leem raramente seja por obrigação escolar ou durante as aulas no cursinho ou ainda por que encontraram algum texto que lhes chamou atenção no âmbito da internet. Por isso optei por denomina-los de “leitores não frequentes”, afinal esses estudantes, apesar de não possuírem uma rotina de leitura, em algum momento leem enquanto estão na aula ou leem assuntos que lhes chamam atenção, seja em sites ou nas mídias sociais, conforme passarei a relatar na sequência.

Dentre as turmas de 2019, conheci a história de Felipe<sup>12</sup>, um menino de 22 anos morador de um bairro de grande vulnerabilidade social da região oeste de Santa Maria. Felipe participou da roda de conversa realizada em 2019 no cursinho e quando perguntei se o estudante gostaria de participar da etapa das entrevistas ele logo respondeu: *“posso participar sôra, mas acho que não vou ter muito para falar”* (relato de Felipe durante a roda de conversa, 2019). Dessa forma, mesmo parecendo inseguro para falar sobre leitura, Felipe participou da etapa das entrevistas. No dia em que entrevistei Felipe, havia combinado com a coordenação do cursinho que faríamos a entrevista em uma sala e por esse motivo, eu precisava que algum coordenador pudesse abrir o local no dia combinado. Entretanto, no dia da atividade nenhum coordenador compareceu no cursinho. A entrevista ocorreu em um sábado (único dia em que Felipe possuía disponibilidade) e neste dia não havia ninguém nem atividades extracurriculares, como ocorria nos demais finais de semana. Por isso, a entrevista foi realizada ali mesmo, nos corredores do pré-universitário. O corredor estava vazio e silencioso. Naquele momento não tive a intenção de cancelar a entrevista, pois o aluno havia se deslocado de sua casa até o centro da cidade de ônibus especialmente para participar da atividade.

Durante a conversa, Felipe demonstrou ser um menino bastante tímido. Falava pouco e na maioria das vezes respondia apenas “sim”, “não” ou “aham”. Percebi com o andamento da entrevista que o aluno se encontrava dentro de uma situação de vulnerabilidade social e, talvez

---

<sup>12</sup> Os nomes das alunas e alunos aqui citados foram alterados a fim de que possamos preservar suas identidades.

por esse motivo, sentia-se envergonhado de falar sobre leitura, uma atividade que não fazia parte do seu cotidiano. O estudante começou a ficar mais à vontade durante a entrevista quando conversamos sobre o seu time de futebol, o Internacional, no qual sempre fazia questão de mencionar (figura 14).

Figura 14: Print de uma foto de Felipe com a camisa de seu time de futebol – Internacional



Fonte: Facebook, 2020.

Felipe me contou durante a entrevista que mora com sua mãe, seu padrasto e com seus três irmãos mais novos. Na casa de Felipe existe uma rede de *Wi-Fi* e todos os membros de sua família possuem um *smartphone* com acesso à internet. Com relação ao acesso a computadores, o aluno e seus irmãos dividem um *notebook* “bem velho”, nas palavras de Felipe, e o utilizam quando desejam assistir séries em plataformas de *streaming* como *Netflix*. Além disso, Felipe relatou que a sua casa é pequena e que divide o quarto com seus três irmãos. Quando perguntei como Felipe conheceu o cursinho Alternativa, o aluno respondeu que descobriu o cursinho através de sua mãe, fato bastante comum entre os alunos que na maioria das vezes chegam até o pré-universitário por que alguém de sua família viu o cartaz dentro de um ônibus da cidade.

Felipe também relatou que sua mãe conseguiu um emprego para ele em uma rede de *fast foods* – o *Mc Donald's*, em um *shopping* de Santa Maria. Esse não seria o primeiro emprego do aluno, visto que já havia trabalhado como jovem aprendiz em uma farmácia. Felipe afirmou que o emprego servirá para ajudar a família e também ajudará o estudante a ter o seu próprio dinheiro para comprar as coisas que gostaria. Perguntei ainda qual curso Felipe gostaria de ingressar na universidade e o aluno revelou o desejo de cursar História. Todavia, me confessou que caso seja aprovado nas provas do ENEM, não saberia como conciliar os estudos em um curso diurno com o trabalho, pois afirmou: “é difícil. Ainda não sei como vai ser o meu

*trabalho*” (relato do aluno Felipe durante a entrevista, 2019). Algum tempo mais tarde, após saírem os resultados do Sistema de Seleção Unificada (SISU), descobri que o aluno não foi aprovado no curso escolhido.

Com relação às práticas de leitura, Felipe me contou durante a entrevista que não teve um incentivo por parte de sua família para ler. Sua mãe havia estudado apenas até o quinto ano do ensino fundamental e não tinha o hábito de ler, conforme apontou: *“não lê muito, porque ela não terminou os estudos naquela época”* (relato do aluno Felipe durante a entrevista, 2019). Na escola em que estudava, Felipe me contou que havia uma biblioteca, mas que raras eram as vezes em que observou algum estudante naquele ambiente. A escola de Felipe, que estava localizada na periferia da cidade de Santa Maria, era pequena e não possuía muitos alunos ao passo que no local também não existia uma estrutura adequada para as salas de aula que contava também com uma biblioteca pequena e pouco atrativa, nas palavras de Felipe.

O aluno também destacou que em sua escola até havia um momento em que os alunos deveriam ir até a biblioteca e realizar pesquisas a respeito de algum assunto trabalhado em sala de aula (como no caso das aulas de História), mas que esses momentos dificilmente aconteciam durante as aulas de Literatura, como ocorria nas escolas dos demais interlocutores dessa pesquisa. A respeito das aulas de Literatura o estudante acrescentou: *“literatura no meu colégio não é igual [ao cursinho], aqui é tudo bem aprofundado”* (relato de Felipe durante a entrevista, 2019). O estudante também afirmou que dentre os seus colegas de turma na escola ele foi o único que teve a oportunidade de se matricular em um cursinho popular para estudar para as provas do ENEM, conforme destacou: *“acho que a maioria [dos colegas] ficou trabalhando”* (relato de Felipe durante a entrevista, 2019).

Além disso, segundo o estudante, na escola em que estudava não havia uma obrigação escolar para o ato de ler; *“mas também não havia incentivo”*, acrescentou o aluno demonstrando que a leitura não era uma prioridade dentro de sua instituição escolar. Por fim, quando questionei o que era leitura para Felipe, ele logo me respondeu que *“leitura é tudo, inclusive celular”*, em suas palavras. Nesse sentido, observei que as práticas de leitura de Felipe não eram frequentes e mesmo ocorrendo raramente, aconteciam dentro das mídias sociais e sites de notícia. Felipe ainda confidenciou que não tem paciência para ler os chamados “textões” no *Facebook*, mas que por vezes gosta de se manter atualizado lendo notícias na internet, principalmente referentes aos campeonatos de futebol. Felipe acrescentou que no contexto da leitura nos sites de notícias não gosta de ler assuntos com a temática de política.

Com relação aos livros exigidos para a prova de Literatura no ENEM, o aluno me contou que nunca leu, nem mesmo os resumos, pois acha que a linguagem é difícil e as histórias não

lhe chamam atenção. Por fim, observei que no caso de Felipe não houve nenhum incentivo para o hábito da leitura nem por parte da escola, nem por parte de sua família. Além disso, identifiquei que a leitura para Felipe não é uma atividade cotidiana, e ainda que raramente, o aluno lê pequenos textos no âmbito da internet quando o assunto lhe chama atenção.

Com relação aos demais leitores não frequentes pude identificar, a partir de meu trabalho de campo, que os alunos sem um hábito de leitura eram aqueles e aquelas que não gostavam de falar sobre a temática ou evitavam participar das atividades propostas durante a pesquisa ou ainda, em alguns casos, não se sentiam à vontade para conversar sobre o ato de ler. Dentro de minha interpretação este fato pode ser uma decorrência da culpa de não considerarem a si mesmos uma pessoa leitora. Destaco ainda que por não possuírem uma frequência ou rotina de leitura, alguns alunos do cursinho optaram por não participar da etapa das entrevistas. No caso de duas alunas, ao invés da entrevista se colocaram à disposição para responderem algumas perguntas através do *Facebook*.

Uma das alunas chamava-se Aline. Aline é uma menina de 22 anos, moradora de um bairro da região oeste de Santa Maria. A estudante não havia participado da etapa de aplicação dos questionários, pois ingressou no cursinho em junho após ser chamada pela lista de suplentes. Desse modo, conheci Aline nos corredores do Alternativa e procurei manter contato com a educanda através das mídias sociais. O relato a seguir faz parte de uma breve conversa que ocorreu no *Messenger* do *Facebook*. Aline relatou que descobriu o cursinho Alternativa através de sua irmã mais velha, uma vez que a irmã já havia sido aluna do pré-universitário. Aline me contou que em sua há uma rede *Wi-Fi* e um computador pessoal. A aluna também possui um *smartphone* com acesso à internet e a partir disso, seu passatempo favorito é gravar e publicar vídeos para compartilhar com seus amigos no *Instagram*.

A respeito das práticas de leitura, Aline respondeu que não possui o hábito de ler. A estudante acrescentou que não gosta de ler livros impressos, pois nas suas palavras são “*chatos e cansativos*”. Quando realiza algum tipo de leitura, geralmente os textos lidos são notícias e a leitura ocorre no ambiente digital, seja nas mídias sociais, como o *Facebook*, ou em portais de notícias como G1 ou Zero Hora. Também perguntei se na escola em que Aline estudava havia algum projeto de incentivo à leitura e aluna respondeu que apesar da estrutura de seu colégio contar com uma biblioteca, não havia nenhum projeto que incentivasse os alunos a frequentarem aquele local.

Além de Aline, conversei ainda com Eduarda. Eduarda tem 31 anos, é moradora de um bairro localizado na região leste da cidade e sonha em cursar Enfermagem. A estudante participou da etapa de aplicação dos questionários, mas optou por não ser entrevistada, pois não

se sente à vontade para conversar sobre uma atividade que não faz parte de seu cotidiano. Quando a convidei para a entrevista nos corredores do cursinho a aluna logo respondeu que não gostaria de ser entrevistada. Em suas palavras “*leitura é para quem tem tempo*”. Ainda assim, Eduarda concordou em conversar a partir do *Messenger* no *Facebook*. Desse modo, perguntei como Eduarda conheceu o cursinho e a estudante respondeu que viu a divulgação nas mídias sociais e a partir disso decidiu ir ao encontro de seus sonhos.

No passado os sonhos de Eduarda tiveram de ser adiados quando a aluna foi mãe aos 15 anos. Com uma filha pequena para sustentar e sem o auxílio paterno, Eduarda ainda adolescente se viu obrigada a conciliar os estudos com o mercado de trabalho. A aluna respondeu que concluiu o ensino médio através do EJA no período da noite, enquanto trabalhava durante o dia. O ingresso em um cursinho popular de algum modo pareceu dar a Eduarda esperança, pois em suas palavras: “*agora que minha filha está maiorzinha eu pensei que era a hora de estudar e tentar dar um futuro melhor pra minha família*” (relato de Eduarda a partir de conversa no *Facebook*, 2019).

Com relação às práticas de leitura, Eduarda respondeu que não gosta de ler livros impressos e que até tenta realizar a atividade, mas a falta de tempo e as frequentes dores de cabeça são fatores que a afastam do ato de ler, segundo afirmou: “*eu tento ler, mas me dá dor de cabeça sabe. Acho que é falta de prática*” (relato de Eduarda a partir de conversa no *Facebook*, 2019). Também perguntei se Eduarda costuma realizar algum tipo de leitura no âmbito digital e a estudante respondeu que os únicos conteúdos que costuma ler são as notícias no *Facebook*, mas que ainda assim lê apenas as manchetes, pois “*ali tem todas as informações que eu preciso saber sobre o que aconteceu*”, em suas palavras. Assim como no caso de Felipe e Aline, Eduarda respondeu que a escola em que estudou no ensino fundamental não possuía projetos de incentivo à leitura, embora havia uma biblioteca.

Por se tratar de conversas que ocorreram em uma mídia social, identifiquei que as respostas foram curtas e pontuais. Além disso, compreendi que os leitores não frequentes são alunos que raramente leem algum texto, mas quando leem o fazem através do suporte digital a partir das mídias sociais e dos sites de notícias. Destaco ainda a partir de minhas observações de campo que quando um leitor não frequente deseja ler, o suporte impresso raramente é sua primeira opção, pois esses alunos preferiam ler pequenos textos ou notícias nas plataformas digitais. A leitura no suporte impresso para os leitores não frequentes geralmente ocorria devido a alguma obrigação, como no caso das leituras dos polígrafos no cursinho para Felipe. Já Aline e Eduarda relataram que dificilmente leem em materiais impressos.

Outro aspecto que pude observar foi o fato de que os leitores não frequentes relataram que nas escolas em que estudaram não havia projetos de incentivo à leitura e que não costumavam frequentar as bibliotecas, muitas vezes por não se sentirem atraídos ou por não se sentirem parte do universo dos livros e das palavras. Essas alunas e alunos também não tiveram incentivo para ler em suas casas, pois o hábito da leitura também não fazia parte do mundo de suas mães, de seus pais, de suas avós, de seus irmãos e irmãs, como nos casos a serem relatados das leitores tradicionais (item 5.6.1), do leitor de telas (item 5.6.3) e dos leitores de fragmentos de textos (item 5.6.4).

Nesse sentido, entendo o quão importante e necessário seria a existência de projetos de leitura que dessem aos alunos a oportunidade de se sentirem integrados com o espaço das bibliotecas. Projetos estes que possibilitassem aos alunos não frequentes de superaram o medo com relação à prática da leitura; projetos ainda que fizessem das bibliotecas lugares mais coloridos, mas acolhedores e mais acolhedores. Apesar da importância da existência de projetos de fomento à leitura, não posso ignorar o cenário e o contexto no qual encontram-se grande parte das escolas da rede pública de ensino em nosso Estado. Quando Felipe relata que em sua escola não havia uma obrigação para o ato de ler *“mas que também não havia incentivo”*, o estudante traz à luz uma triste realidade das escolas públicas, que no caso do Rio Grande do Sul vem exigindo longas e exaustivas jornadas de trabalho das professoras e professores cujo salário há tempos vem sendo parcelado. Nossas professoras e professores precisam muitas vezes lecionar em duas ou três escolas para poderem garantir o sustento de suas casas. Relembro, dessa forma, as palavras de Ednei Procópio (2010): *“não é possível deixar a carga e a responsabilidade de criar novos leitores somente nas mãos dos educadores”* (PROCÓPIO, 2010, p. 202).

Destaco ainda que na maioria dos casos, essas escolas também não possuem verbas para a construção adequada de bibliotecas ou para a aquisição de livros. Desse modo, minha reflexão consiste no fato de que seria mais importante compreender o motivo pelo qual as escolas públicas (principalmente as menores e localizadas nos bairros com maior vulnerabilidade social da cidade) não tratam a leitura como algo importante a partir de uma imposição ou obrigação escolar, ao passo que também não conseguem incentivar grandes projetos fomentadores da leitura (como no caso de escolas maiores e localizadas no centro da cidade). Infelizmente obrigar ou incentivar o hábito da leitura parece fazer parte da realidade apenas das escolas públicas mais privilegiadas e centrais ou ainda das escolas da rede privada da cidade. Como exigiremos que de pequenas e sucateadas escolas surjam grandes leitores e leitoras? Cujas salas de aula possuem goteiras? Cujos livros didáticos não chegaram? Cujas bibliotecas não possui

livros? Por isso, não esqueçamos, caros leitores, da existência de uma parcela de escolas da rede pública de ensino que permanecem abandonadas dentro das periferias de nossas cidades. Na sequência irei abordar as entrevistas dos leitores de fragmentos de textos.

### 5.6.2. *“É tu ler uma coisinha aqui, uma coisinha ali”*: os leitores de fragmentos de textos

Dentre as turmas do ano de 2019 conheci a história de Milena, uma jovem de 17 anos proveniente da região oeste da cidade de Santa Maria. Milena mora com a mãe, o pai e seu irmão de seis anos. A estudante participou da etapa dos questionários e deixou o seu contato para participar das entrevistas (conforme pode ser observado no apêndice B, deixei um espaço nos questionários para aqueles alunos que desejassem se identificar e participar das entrevistas). Desse modo, quando convidei Milena para conversarmos, a aluna rapidamente aceitou. Milena, que durante o dia estava na escola e no período da noite no cursinho, me contou na entrevista que se inscreveu no cursinho Alternativa para conseguir estudar melhor para as provas do ENEM. A estudante conheceu o pré-universitário através de uma professora que ministrava a disciplina de espanhol na escola em que estudava. Milena possuía uma rotina cansativa de deslocamento de casa para a escola, da escola para casa, e de casa para o cursinho. O bairro em que aluna mora é distante do centro da cidade, onde estão localizadas a sua escola e o pré-universitário. Por isso, é durante o período em que Milena está no transporte público, que a estudante aproveita para ler ou estudar e também para verificar suas mídias sociais, segundo relatou: *“esses dias eu vim estudando pra uma prova do colégio! É o tempo que a gente aproveita né?”* (relato da aluna Milena durante a entrevista, 2019).

Milena demonstrou ser uma menina bastante tímida no início da entrevista, mas me contou que gostava de beber chimarrão (uma bebida típica do Rio Grande do Sul). Assim, procurei logo cevar a bebida para compartilhar com Milena durante a entrevista. A estudante me contou que admira as tradições gaúchas e que até mesmo já participou de um grupo de danças folclóricas do Estado. Percebi ainda a paixão de Milena pela cultura gaúcha através das fotos publicadas em seu perfil no *Facebook* (imagem 15).

Figura 15: *Print* de uma foto de Milena com a indumentária gaúcha e o chimarrão



Fonte: Facebook, 2019.

Com relação às práticas de leitura, a estudante afirmou que se considera uma pessoa leitora e de ler, entretanto, uma das maiores dificuldades que a aluna enfrenta é a falta de tempo para ler os textos que gostaria. Milena relatou que tem o desejo de ler mais assuntos do seu interesse, porém, as exigências escolares e a pressão devido à proximidade das provas do ENEM acabam fazendo com que a estudante não consiga dedicar o tempo que gostaria para ler. Nesse sentido, a aluna argumentou que lê pequenos textos na internet e que de uma maneira geral a leitura mais frequente para ela é aquela realizada em sala de aula. Milena também acrescentou que obteve incentivo para ler por parte da mãe que lia para a aluna no período da infância: *“sempre tive incentivo, desde pequenininha aqueles livros da Barbie, a minha mãe sempre comprou pra me incentivar”* (relato da aluna Milena durante a entrevista, 2019). Fato este, que demonstra mais uma vez que a figura da mãe tem uma forte influência na formação dos leitores do cursinho (como também fora observado a partir das histórias das leitoras tradicionais).

Quando perguntei para Milena o que seria uma pessoa leitora, a estudante demonstrou ter uma visão mais ampla com relação à leitura, pois afirmou: *“eu acho que não é tipo ler 10 livros por dia sabe, tem muita gente que pensa isso... não! É tu ler uma coisinha aqui, uma coisinha ali, isso é ser leitor sabe”* (relato da aluna Milena durante a entrevista, 2019). Milena também destacou que devido a prova de redação do ENEM costumava ler a respeito das atualidades para se manter informada: *“se eu gosto do assunto eu leio, eu gosto de ler sobre o*

que tá acontecendo hoje em dia [...] eu procuro estar sempre atualizada pra não tomar como surpresa o tema” (relato da aluna Milena durante a entrevista, 2019).

Além da leitura de notícias e atualidades, a aluna também costuma ler conteúdos nas páginas do *Facebook*. Os conteúdos que Milena mais gosta ler nessa mídia social dizem respeito ao movimento feminista, conforme pontua: “tem uma [página] sobre feminismo que eu adoro ler sobre, todo o dia eu gosto de ler as matérias que elas postam, acho bem interessante (relato da aluna Milena durante a entrevista, 2019). A estudante ainda destacou que considera a leitura um instrumento capaz de gerar empoderamento da mulher e argumentou: “o conhecimento sempre é a base de tudo né e cada vez que a gente lê, ajuda mais”(relato da aluna Milena durante a entrevista, 2019). Por considerar a leitura e a informação instrumentos importantes, Milena relatou que tem o hábito de compartilhar conteúdos a respeito da luta das mulheres por igualdade e respeito em seu *Facebook*, fato este que pude observar em suas mídias sociais (figura 16).

Figura 16: *Prints* de postagens de Milena a respeito de textos lidos sobre a luta das mulheres



Fonte: Facebook, 2020.

Além de Milena encontrei ainda outro caso de leitura fragmentada, o aluno Lucas (figura 17). O estudante participou da atividade da roda de conversa em 2019 e se colocou à disposição para participar da etapa das entrevistas. Lucas é um menino de 21 anos que mora em um bairro próximo ao centro da cidade com os pais e não possui irmãos. Durante o tempo livre, Lucas contou que gosta de ler assuntos relacionados sobre o seu time de futebol ou de escutar música, principalmente de suas bandas favoritas como *The Beatles*. Em sua casa, Lucas relatou que possui rede de *Wi-Fi* e um computador pessoal. Além disso, possui um *smartphone* com acesso

à internet. O estudante me contou que se matriculou no pré-universitário para lembrar os conteúdos que caem nas provas do ENEM e que pretendia ingressar no curso de Direito. Lucas ainda revelou que se não conseguir obter aprovação no curso desejado, optaria por estudar para concursos públicos ou até mesmo ingressar em uma universidade privada através do Programa Universidade para Todos (Prouni), que distribui bolsas integrais ou parciais nas universidades privadas do Brasil.

Figura 17: Print de uma foto de Lucas com a camiseta de sua banda favorita



Fonte: Facebook, 2019.

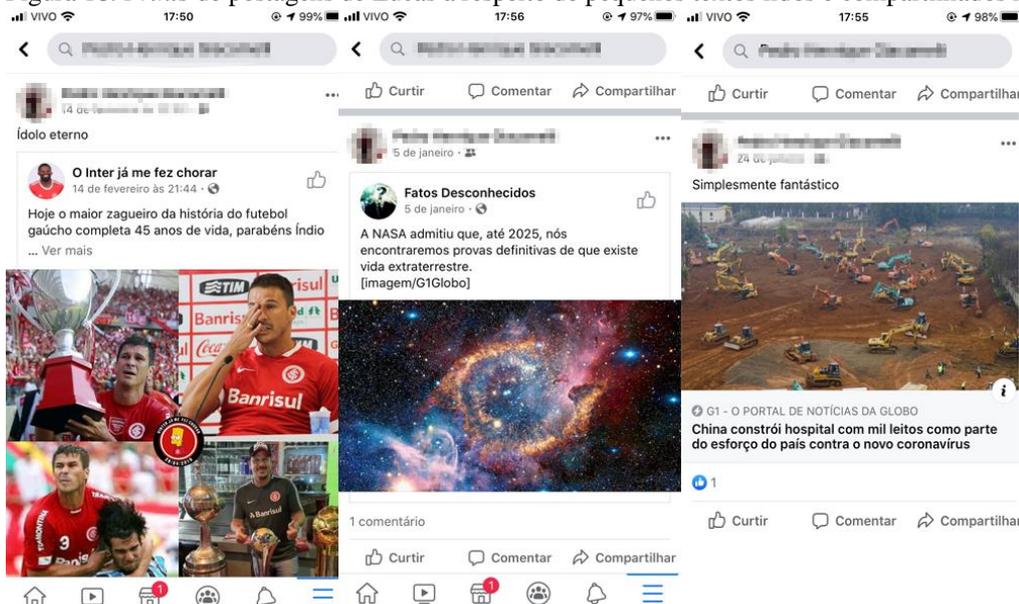
Lucas foi o único interlocutor que demonstrou interesse em ser aprovado no Sistema de Seleção Unificada (SISU) e conseguir uma bolsa através do Prouni. Lucas ainda destacou que gostaria de obter uma vaga em uma universidade privada especialista na área do Direito, pois a universidade em questão fica no centro da cidade e mais próxima da casa do estudante, o que facilitaria seu acesso às aulas, uma vez que o campus da universidade federal fica mais distante para o aluno. Além disso, com relação à entrevista, destaco que a conversa com Lucas ocorreu em setembro de 2019 em uma sala cedida pelo cursinho e, durante essa etapa, observei que o estudante demonstrava estar bastante agitado e parecia não demonstrar muita paciência para responder minhas perguntas. Nos dias em que eu realizava as observações no cursinho no turno noite, era comum observar Lucas saindo das aulas e indo até a cozinha ou ao banheiro. Era comum também observar Lucas caminhando de um lado para outro nos corredores do pré-universitário. Durante a atividade da roda de conversa, notei que Lucas mexia as pernas e

balançava uma caneta sem parar, comportamentos estes que pareciam ser comuns para o estudante.

Com relação às práticas de leitura, Lucas me contou que até os seus quinze anos de idade gostava de ler gibis, pois eram histórias curtas. O aluno também relatou que em sua escola, a mesma em que o interlocutor Rafael havia estudado, existia um projeto que possibilitava a ida dos alunos à biblioteca. Todavia, Lucas contou que não possui muitas recordações do projeto e que lembra apenas que ele e os demais colegas podiam levar livros para casa. Quando perguntei quais tipos de leitura o aluno preferia fazer, Lucas respondeu que gosta de ler jornais impressos e que esse hábito ele adquiriu com o pai, conforme afirmou: *“meu pai está sempre com um jornal na mão, acho que aprendi com ele”* (relato de Lucas durante a entrevista, 2019). Em um primeiro momento, imaginei que Lucas poderia se encaixar dentro da tipologia dos leitores tradicionais, cuja preferência são as leituras realizadas no suporte impresso. Contudo, conforme a conversa foi avançando identifiquei que Lucas é um leitor de fragmentos de textos, pois apesar de ler notícias em jornais, o aluno me contou que lê apenas as notícias mais curtas e que não detém sua atenção em reportagens longas. Além disso, o suporte impresso não é o preferido do aluno, uma vez que Lucas costuma também ler pequenos textos no âmbito da internet.

No contexto da internet, Lucas pontuou que lê notícias a respeito da política, do futebol e da ciência seja em sites ou nas mídias sociais. De acordo com o estudante, as únicas notícias que não consegue ler dizem respeito aos crimes violentos, segundo pontuou: *“tem umas partes [das notícias] que me chocam e aí eu não faço nem questão de ler”* (relato do aluno Lucas durante a entrevista, 2019). Quando perguntei se havia alguma diferença entre a leitura realizada no suporte impresso para a leitura realizada no âmbito digital, o estudante respondeu que a única diferença para ele era o fato de que na internet existiam notícias falsas e que no impresso as notícias eram mais confiáveis. Nesse sentido, observei que a leitura para o aluno estava muito atrelada às notícias. Ler para Lucas era sinônimo atualização. Todavia, a frequência de leitura para o aluno ocorria de forma mais esporádica e através de pequenas notícias contidas nos jornais online ou nas páginas do *Facebook*. Identifiquei ainda que Lucas possui uma característica em comum com Milena, o hábito de compartilhar os pequenos textos lidos em seus perfis no *Facebook*. Os compartilhamentos de Lucas se referem às notícias sobre algum fato da atualidade ou sobre a ciência e ainda sobre o seu time de futebol, o Internacional (imagem 18).

Figura 18: *Prints* de postagens de Lucas a respeito de pequenos textos lidos e compartilhados no *Facebook*



Fonte: Facebook, 2020.

Nesse sentido, compreendo que Milena e Lucas são leitores de fragmentos de textos, pois ambos leem esporadicamente pequenos textos no suporte digital ou até mesmo no impresso, ainda que a leitura para esse tipo de leitor ocorre somente quando o assunto seja do seu interesse. No caso de Milena, a aluna interessava-se por assuntos relacionados ao movimento feminista e à luta das mulheres por igualdade. Já para Lucas a leitura ocorria somente quando as notícias abordavam temáticas como ciência, atualidades, política ou futebol. A respeito da leitura fragmentada, a pesquisadora Petit (2013) destaca que ainda que os jovens não se tornem leitores de obras completas, poderão vir a encontrar dentre todas as obras ou textos já escritos, alguma ou algum que saberá dizer-lhes algo em particular. Por isso, a autora compreende que a leitura, ainda que de fragmentos de textos, poderia trazer aos jovens respostas para seus questionamentos mais profundos, e assim “[...] ler lhes permite descobrir que existe outra coisa, e lhe dá a ideia de que poderá se diferenciar de seu entorno, **participar ativamente de seu destino**” (PETIT, 2013, p.108, grifo nosso). Petit (2008) ainda afirma que os leitores mesmo extraindo apenas alguns fragmentos do texto “deslocam o ponto de vista a partir do qual se pensam ou pensam sua relação com o mundo” (PETIT, 2008, p. 57). Na sequência irei trazer o relato das entrevistas das leitoras tradicionais.

### 5.6.3. “Os textos que baixei em PDF eu imprimir”: os leitores tradicionais

Agora convido-os, caros leitores, a retornar ao ano de 2017. Após os debates realizados naquele período, duas educandas demonstraram interesse em participar de outras etapas de minha pesquisa. Dessa forma, convidei as duas alunas para participarem das entrevistas em profundidade. As duas educandas que escutei naquele ano eram moradoras de bairros periféricos da cidade de Santa Maria, mas encontravam inseridas em contextos diferentes, cujas histórias passarei a contar-lhes. Destaco, porém, que embora as duas estudantes se encaixem dentro da categoria de “leitoras tradicionais”, percebi que uma das alunas possuía uma característica a mais: a habilidade para produção de textos (ver item 5.6.5).

Através dessa etapa, conforme mencionei anteriormente, observei que os leitores, em geral, possuem muitas histórias para contar, seja uma história de como a leitura passou a fazer parte de sua vida, ou simplesmente por que o ato de ler trouxe novos sentidos as suas histórias. Foi no ano de 2017 que conheci a história de Ana, que naquele período possuía 18 anos. Ana também era moradora de um bairro da região oeste da cidade de Santa Maria, e a mais velha entre dois irmãos. Quando criança, Ana passou por uma experiência dramática. Aos sete anos, a educanda descobriu uma insuficiência renal crônica e, em decorrência da doença, teve que enfrentar um transplante de rins. Nove anos após o transplante, Ana descobriu que o rim que havia recebido tinha sofrido um processo de rejeição, sendo necessário mais uma vez entrar para a temida fila do transplante de órgãos. Aos dezessete anos conseguiu um doador compatível e passou mais uma vez pela cirurgia e me contou o quanto seu tratamento era difícil:

*Antes da diálise, a gente faz a hemodiálise. E aquilo ali destrói qualquer um. Tu fica tipo “socorro eu vou vomitar sangue”. Porque mexe com o próprio sangue. [...] a máquina tem que filtrar todo o sangue [...] e eu ficava ali por umas duas ou três horas, dependendo do inchaço que eu tava. (Relato da aluna Ana durante a entrevista, 2017).*

Foi durante sua estadia no Hospital da Criança Santo Antônio em Porto Alegre, onde realizou todo o seu tratamento, que Ana passava o tempo, e o doloroso processo de diálise e hemodiálise, lendo; conforme relatou:

*Eu lia porque eles incentivavam, tinha um projeto no hospital. [...] eles [voluntários] levavam livros e diziam ‘tu quer ficar com esse tal livro? [...] A leitura se tornou um passatempo. Qualquer coisa que tu faça fora do contexto de hospital que é só remédio vira um passatempo, pra esquecer um pouco da realidade. (Relato da aluna Ana durante a entrevista, 2017).*

Observei que em suas mídias sociais, Ana publica muitos conteúdos com relação à conscientização da doação de órgãos (figura 19) e a respeito da sua história. Para Ana, os livros que marcaram a sua vida foram “A Cabana” e a saga “Fallen”. Com a leitura da saga, Ana virou fã da escritora Lauren Kate e passou a segui-la nas mídias sociais e a lhe enviar e-mails (que de acordo com a estudante eram respondidos pela escritora), demonstrando a proximidade possibilitada pelas plataformas digitais entre autores e leitores.

Já com a leitura do livro “A Cabana”, Ana relatou que ao ler a obra se colocava no lugar do sofrimento de um pai que perdia seu filho. A aluna sentia grande medo ao pensar que devido ao seu estado de saúde, talvez pudesse morrer e deixar seus pais inconsoláveis. Além disso, Ana relatou sentir uma ligação mais profunda com o livro devido a sua religião, conforme destacou:

*eu choro lendo aquele livro, eu sinto uma emoção tão grande sabe porque eu mesmo sou super fã de Deus e parece que é tudo muito lindo, [...] como ele [o autor] conta na história o sentimento do próprio pai ao perder a filha sabe, eu vejo isso muito na visão de pais, então eu acho tão bonito.* (Relato da aluna Ana durante a entrevista, 2017).

Figura 19: Print da postagem da interlocutora Ana no dia Nacional da Doação de Órgãos



Fonte: Facebook (2017).

O gosto pela leitura, entretanto, não foi desenvolvido por Ana no hospital. Quando a estudante era criança sua mãe comprava livros de colorir, conforme relatou: “*como eu lembro eu era muito de pintar, a mãe comprava livrinhos. Ela lia as historinhas, mas era de pintar. Depois quando eu fui crescendo eu fui entendendo aquela história da princesa que eu pintava*” (relato da aluna Ana durante a entrevista, 2017). Além disso, Ana também lembrou que na

escola em que cursava o ensino fundamental, havia uma professora que reservava 1 hora para que os alunos pudessem ficar na biblioteca e escolher um livro para ler, segundo relatou: “*tinha biblioteca no ensino fundamental que ficava no subsolo da escola e a professora dava 1 hora pra gente criança ficar ali sabe! E eu gostava de olhar assim, eu gostava de pegar livros diferentes, eu nunca repetia o mesmo livro*” (relato da aluna Ana durante a entrevista, 2017). Diante disso, duas mediadoras tiveram um papel fundamental para que Ana adquirisse o gosto pela leitura: sua mãe e sua professora.

Acrescento ainda que no ano de 2019, retomei o contato com Ana e perguntei se a aluna gostaria de participar mais uma vez da pesquisa através das entrevistas em profundidade. O contato com Ana foi facilitado através das mídias sociais, pois éramos amigas no *Facebook* e *Instagram*, desde o ano de 2017. Durante os anos em que a pesquisa ocorreu eu acompanhei as publicações de Ana e quando a entrevistei novamente, dois anos após nossa primeira conversa, muitas coisas haviam mudado, conforme relatarei a seguir.

Em 2017, Ana era uma jovem estudante que estava concluindo os seus estudos no ensino médio e havia ingressado no cursinho em busca de um auxílio para estudar para as provas do ENEM e ser aprovada na UFSM. Contudo, a aluna não foi aprovada para o curso que gostaria naquele ano. Desse modo, quando entrevistei Ana novamente, a estudante já não era mais aluna do pré-universitário e me contou que havia iniciado no primeiro semestre de 2019 um Curso Técnico em Secretariado em uma escola da cidade de Santa Maria. Já no segundo semestre de 2019, Ana foi aprovada em um concurso público na Prefeitura de Santa Maria e, desde então, atua em uma das secretarias da administração municipal.

Embora Ana não fosse mais uma aluna do cursinho, combinei com a interlocutora que faríamos a entrevista dentro do pré-universitário, e estava confiante que conseguiríamos uma sala para a realização da atividade, como ocorria nas entrevistas anteriores. Mais uma vez observei que nem todas as coisas durante uma pesquisa etnográfica ocorrem da maneira como planejamos. Conforme destaquei anteriormente, o ano de 2019 foi bastante desafiador para minha pesquisa. Entre os anos de 2017 e 2018 eu consegui estabelecer uma relação de proximidade com a coordenação do pré-universitário, o que não se repetiu no ano seguinte. Em 2019 ocorreram eleições para estabelecer uma nova gestão para o cursinho e senti, que de alguma forma, a abertura que eu recebia anteriormente para a condução da pesquisa foi diminuindo com a nova coordenação. No dia em que combinei de entrevistar Ana novamente, não consegui uma sala para realizar a atividade. Infelizmente, naquele ano meus *e-mails* demoravam a serem respondidos pelos novos coordenadores que estavam sobrecarregados de tarefas dentro de duas novas funções.

Nossa entrevista então ocorreu em uma tarde de calor típica da cidade de Santa Maria. Não havia ninguém nos corredores do pré-universitário, que diferente dos horários em que havia aulas, encontrava-se silencioso. Por esse motivo, em um dado momento cogitei entrevistar Ana em uma livraria no centro da cidade. Encontramo-nos no cursinho e fomos até a livraria, mas como o local não possuía mais sua tradicional cafeteria, optamos por voltar ao cursinho e conversar ali mesmo. Sentamos próximas as mesas e sofás que ficam no corredor do pré-universitário. A conversa fluía bem, pois Ana é uma menina que gosta de falar sobre a vida e sobre sua experiência após transplante e mais ainda sobre os seus hábitos de leitura e sua religião. Em um dado momento, porém, fomos interrompidas pelo doce som de um violino que vinha do final do corredor e descobrimos que uma turma do curso de Música, ensaiava em uma das salas naquela tarde.

O empréstimo de salas é algo bastante comum dentro da universidade. Existem vários cursos que ainda dependem da estrutura do prédio da Antiga Reitoria da UFSM, localizada no centro da cidade, e infelizmente por esse motivo são poucas as salas disponíveis para exercer tantas atividades. Embora o som inicialmente tenha atrapalhado nosso diálogo e o ambiente para a entrevista não tenha sido o mais apropriado, a conversa com Ana avançava. Percebi então que o foco da aluna com relação ao ensino superior havia mudado. Ana afirmou que não possui mais o desejo de fazer uma faculdade e que pretende se formar no curso de secretariado e continuar estudando e se aperfeiçoando para o mercado de trabalho, conforme relatou: *“eu fiz [o cursinho Alternativa] porque eu queria entrar na faculdade e hoje eu não quero fazer faculdade eu quero terminar o meu técnico, porque no técnico eu já ingressei trabalhando e é bem mais rápido”* (relato da aluna Ana durante a entrevista, 2019).

Compreendo essa mudança de foco também enquanto uma consequência do ataque que as universidades públicas vêm sofrendo desde 2019. Ingressar no ensino superior sempre foi uma opção difícil para os jovens dos grupos populares brasileiros que, em sua maioria, precisam trabalhar para ajudar a família; o que os impede, por exemplo, de se matricularem em cursos diurnos e os força a enfrentar jornadas exaustivas de estudo e trabalho. Conforme observei no início do ano letivo no cursinho em 2019, os alunos possuíam o sonho do ingresso no ensino superior para estudar e ter um futuro melhor. Todavia, devido aos ataques sofridos pelas universidades públicas nesse ano, observei que aquele sonho foi se apagando entre os alunos. A crise econômica, os altos índices de desemprego, a reforma da previdência, a desvalorização das universidades públicas, dentre outros fatores, pode ter mudado o foco desses jovens batalhadores da cidade.

Com relação às práticas de leitura atuais, Ana relatou que prefere ler no suporte impresso, pois acredita que o suporte impresso é melhor para fazer marcações e anotações: “*não gosto de ler no celular, nem no computador então os textos que eu baixei em PDF eu imprimi*” (relato da aluna Ana durante a entrevista, 2019). Embora Ana prefira o papel, é em seu *smartphone* que a aluna encontrou uma facilidade para a leitura no seu dia-a-dia. Devido a sua religião, Ana me contou que a Bíblia é a sua leitura diária. Contudo, a estudante fez o *download* do aplicativo da Bíblia para o celular a fim de ter o livro sempre a sua disposição, conforme relatou:

*eu baixei tanto pra mim não precisar estar com livro assim na mão [...] e pra não precisar ficar pegando o livro no ônibus de pé e não estar com o livro pesado né! E pelo celular abre ali e dá uma lida. O meu “pão diário” que é a história de um dia e dai conta do versículo, fala de alguma coisa da Bíblia e dai eu já leio ali entendeu? **No celular é rapidinho, mas dai eu marco ele completo pra mim ler em casa** (relato da aluna Ana durante a entrevista, 2019, grifo nosso).*

Desse modo, identifiquei que a Bíblia é um livro cotidiano para Ana, e por isso, a aluna não se importa de lê-lo em qualquer tipo de plataforma; seja no suporte impresso ou no celular. No caso da leitura da Bíblia pelo celular, a aluna indica que é uma questão de praticidade e facilidade, pois com o livro em seu *smartphone*, Ana pode ter acesso à Bíblia em qualquer lugar, até mesmo no transporte público, segundo relatou.

Em 2019 também entrevistei Sofia, uma aluna moradora de um bairro próximo ao centro da cidade que mora com a mãe e tem um irmão mais velho. Sofia concluiu o ensino médio em 2014, e desde então, vem tentando uma vaga para o curso de Psicologia. A aluna me contou que fazem cinco anos que tenta o ingresso na UFSM e que decidiu matricular-se no cursinho para relembrar as matérias que caem na prova do ENEM. Em sua casa, Sofia me contou que possui rede de *Wi-Fi*, mas não tem um computador e acessa as mídias sociais através da internet móvel do seu *smartphone*. O passatempo favorito da estudante na internet é acompanhar seus amigos no *Instagram* e olhar os vídeos sobre as resenhas de livros no canal da *booktuber* Bel Rodrigues, no *YouTube*. Mesmo com o término da pesquisa segui acompanhando Sofia pelas mídias sociais e, com isso, descobri que a aluna acabou alterando a sua opção de curso e foi aprovada na prova do ENEM para ingresso no curso de Pedagogia na UFSM em 2020 (figura 20).

Figura 20: *Print* da foto da aluna Sofia após sua aprovação no curso de Pedagogia na UFSM



Fonte: *Instagram*, 2020.

Com relação às práticas de leitura, identifiquei que Sofia é uma leitora tradicional. A aluna me contou que uma das influências para o seu gosto pela leitura surgiu em decorrência da escola, pois no período do ensino fundamental, o colégio em que estudava pedia que os alunos retirassem um livro na biblioteca e entregassem um resumo para a professora de literatura, segundo comentou: *“eu aprendi a gostar no colégio porque a gente tinha que ler uma vez por semana e fazer resenha e resumo, ai assim eu fui aprendendo a gostar de ler”* (relato da aluna Sofia durante a entrevista, 2019). Além da influência da escola, Sofia também relatou a influência da mãe, que lia para a estudante antes de dormir quando ela era criança. Sofia recordou que quando era criança ganhou da mãe uma maleta com pequenos livros infantis, segundo relatou: *“eu lembro que eu tinha uma maletinha com uns mini livrinhos que eu adorava ler. Eu tenho até hoje, e meu sobrinho de 7 anos agora que pega pra ler”* (relato da aluna Sofia durante a entrevista, 2019).

Sofia ainda me contou durante a entrevista que sua mãe lê com frequência, e que sempre que tem tempo procura ler algum livro relacionado à religião espírita. Esse fato demonstra o que a pesquisadora Michèle Petit (2013) aponta: que aqueles jovens que veem suas mães ou

pais lendo com frequência em casa, têm mais chances de tornarem-se leitores e leitoras. Com relação ao momento da leitura, Sofia afirmou que prefere ler em locais silenciosos, pois necessita de concentração para ler, segundo destacou: *“não consigo ler com música, prefiro o silêncio, porque senão eu já fico distraída e já me perco... eu me distraio muito fácil”* (relato da aluna Sofia durante a entrevista, 2019). Por esse motivo, Sofia argumentou que preferia ler durante a noite por ser um período silencioso, entretanto, a estudante explicou que devido a proximidade das provas do ENEM, não estava conseguindo ter tempo para ler os livros que gostaria: *“chega de noite e eu só quero deitar e dormir e eu gostava de ler a noite porque de noite tinha mais silêncio, mas agora eu só deito e durmo de cansada”* (relato da aluna Sofia durante a entrevista, 2019).

Quando perguntei se Sofia tinha um livro favorito, a aluna logo me interrompeu e afirmou: *“Sim! A Cabana!”*. De acordo com a estudante esse livro marcou a sua vida por retratar uma história de superação que lhe traz inspiração. Interessante observar que esse livro também foi citado por Ana como um de seus livros prediletos. Sofia me contou que gosta muito de ler romances e que seu escritor favorito é o norte-americano Nicholas Sparks, autor de diversos *best-sellers* que possuem adaptações cinematográficas. Nesse sentido, perguntei a aluna se ela tinha o costume de assistir aos filmes e Sofia me respondeu que sim, mas que sempre prefere ler os livros primeiros, segundo argumentou:

*Eu prefiro ler o livro e depois ver o filme, porque eu gosto de ler o livro e criar o personagem dentro da minha cabeça! E aí com o filme não... tu começa a ver o filme e aí tu lê o livro e começa a imaginar o personagem do filme, aí eu não consigo gostar... Então prefiro ler primeiro!* (relato da aluna Sofia durante a entrevista, 2019).

Também questionei se Sofia possuía em sua casa uma estante ou um local que guardava os seus livros. A aluna respondeu que possui muitos livros e que os guarda na mesa ao lado de sua cama. Sofia organiza os livros de acordo com o tamanho e não tem o costume de fazer anotações ou destacar frases em seus livros. Segundo a estudante, isso pode ter sido uma consequência do hábito de retirar livros na biblioteca da escola: *“eu sempre tive pena de riscar os livros! Eu não sei se era porque no colégio a gente não podia e tinha que ter todo um cuidado... aí acho que eu peguei a mania de não riscar”* (relato da aluna Sofia durante a entrevista, 2019). Também perguntei se Sofia costumava ganhar livros de presente e a estudante respondeu que sim e com certa frequência, principalmente de sua tia conforme sugeri: *“depois que a minha tia ficou sabendo que eu gosto de ler ela sempre me dá livros (risos)! esses dias ela fez a limpa nos livros que ela tem e me deu alguns também, só não consegui começar ainda por conta do cursinho”* (relato da aluna Sofia durante a entrevista, 2019).

Com relação à leitura no âmbito da internet, perguntei se Sofia via alguma diferença entre ler no suporte impresso ou ler no suporte digital e a aluna considera que sim, que existe uma diferença grande de leitura entre os dois suportes. Sofia considera que ser uma pessoa leitora independe do suporte, mas que no seu caso, prefere realizar as leituras em livros, jornais e revistas impressas, conforme descreveu: “*no digital às vezes chega mensagem e eu já fico distraída. Ai quando eu tô com o livro na mão eu largo o celular longe e fico só com o livro*” (relato da aluna Sofia durante a entrevista, 2019). Nesse sentido, perguntei a Sofia se ela já tinha tido a oportunidade de ler no celular e estudante respondeu que sim, mas que não havia sido uma experiência positiva, pois não conseguia voltar no mesmo capítulo em que estava quando acessava outro aplicativo em seu *smartphone*.

Apesar da experiência negativa, Sofia relatou que costuma ler alguns textos no *Wattpad*, um aplicativo que permite compartilhar histórias, artigos, relatos ou poesias entre os próprios usuários. Além disso, a aluna me contou que no tempo em que estava no ensino médio tinha o costume de acessar o site *Tumblr* para ler *fanfictions*, embora tenha acessado a essas produções apenas enquanto leitora e nunca tenha produzido alguma história. Já no *Facebook*, Sofia relatou que gosta de ler os chamados “textões<sup>13</sup>” e afirmou que é o único tipo de leitura que chama a sua atenção na plataforma, pois não tem o costume de acompanhar páginas.

Além de Ana e Sofia, eu também pude identificar que Julia é uma leitora tradicional. Julia fora uma das estudantes que deixou o seu contato durante a atividade de aplicação dos questionários e quando a convidei para participar da etapa das entrevistas a aluna logo aceitou. A entrevista foi realizada em uma sala cedida pela coordenação do cursinho. Inicialmente havíamos agendado a data da atividade e reservado uma sala, entretanto, no dia combinado quando cheguei ao cursinho havia uma nova integrante da coordenação responsável pelo turno da noite naquele dia. Para minha surpresa, a nova coordenadora não conhecia minha pesquisa. Embora não conhecesse meu trabalho, a coordenadora gentilmente disponibilizou uma sala para que a atividade da entrevista ocorresse.

No início da entrevista, Julia demonstrava timidez, mas conforme fomos conversando a respeito de livros, percebi que a aluna passou a se sentir à vontade. Julia é uma menina de 18 anos, moradora de um bairro que pertence à região central da cidade de Santa Maria. A estudante, porém, me contou que o município não fora o único em que ela e sua família já moraram. A aluna, que atualmente mora com a mãe, o pai e seu irmão mais novo, relatou que

---

<sup>13</sup> Os chamados “textões” se referem a uma prática bastante comum no *Facebook*, em que usuários expressam suas opiniões sobre determinados assuntos através de textos grandes e considerados frequentemente pelos demais usuários como textos cansativos ou chatos.

nasceu no Rio Grande do Sul, mas que ainda criança havia morado em Nova Veneza – SC. Aos oito anos, Julia e sua família retornaram ao Estado gaúcho, dessa vez para os municípios de Serafina Corrêa e Dom Pedrito, pois seu pai e sua mãe vieram ao encontro de novas oportunidades de trabalho. Quando chegou a fase de ingressar no ensino médio, a família de Julia optou por uma nova mudança; dessa vez para a cidade de Santa Maria, para que Julia pudesse estudar em escolas melhores, nas palavras da estudante.

Julia me contou que conheceu o pré-universitário Alternativa através de uma amiga que a marcou em uma publicação no *Facebook*. Quando descobriu que havia um cursinho que dava a oportunidade de estudo para pessoas de baixa renda, Julia logo se interessou e procurou participar do processo seletivo. Além disso, também questionei o motivo pelo qual Julia ainda continuava indo nas aulas enquanto a maioria de seus colegas havia desistido; a estudante respondeu-me que permanecia no cursinho porque as aulas a ajudavam a entender matérias difíceis como matemática e física e ainda por que tinha o sonho de ingressar no curso de Biologia. Após os resultados da prova do ENEM, descobri que Julia conseguiu ser aprovada no curso que desejava, conforme observei em uma de suas mídias sociais (figura 21).

Figura 21: *Print* da foto de Julia após sua aprovação no curso de Biologia na UFSM



Fonte: Facebook, 2020.

Na casa de Julia, há rede *Wi-Fi* e um computador pessoal que fica no quarto da estudante. A aluna relatou que também possui um *smartphone* com acesso à internet e que não conseguiu ainda adquirir um *tablet*, embora tenha esse desejo para acessar as suas mídias sociais. No período em que ocorreu a entrevista, Julia estava cursando o último ano do ensino médio na mesma escola em que a interlocutora Ana havia estudado nos anos anteriores. A

escola das alunas é conhecida pelos seus inúmeros projetos de incentivo à leitura. Nesse sentido, percebi que Julia obteve incentivo para ler tanto em seu colégio quanto em sua casa.

Por gostar de ler, Julia já participou de um clube de leitura em sua escola, conforme relatou: “*eu fiz parte por dois meses, só que daí eu saí porque era muita coisa, eu não consegui acompanhar*” (relato da aluna Julia durante a entrevista, 2019). Julia também me contou durante a entrevista que para fazer parte do projeto idealizado por duas professoras de literatura, era preciso participar de uma seleção. De acordo com Julia, a seleção ocorria para que pudessem participar do projeto apenas aqueles alunos e alunas que realmente gostavam de ler, conforme apontou: “*o processo seletivo servia pra saber quem lia e quem não lia. Quem se interessava e quem só queria arrumar confusão, aí tu assinava lá um termo se tu queria participar*” (relato da aluna Julia durante a entrevista, 2019).

Após aprovados, os alunos deveriam uma vez por mês ler um determinado livro e assim debaterem o assunto da obra em uma reunião presencial que ocorria aos sábados, segundo Julia destacou: “*no clube eu li dois livros, o primeiro foi ‘O mágico de Oz’ e aí a gente lia e depois a gente debatia em grupo. A gente conversava sobre o livro e criava teorias, era bem legal*” (relato da aluna Julia, durante a entrevista, 2019). Ainda com relação ao clube de leitura, Julia afirmou que era uma atividade bastante diferente da dinâmica que ocorria em sala de aula. No clube, segundo Julia, os alunos sentavam-se em círculos e a atividade reunia estudantes dos três períodos do ensino médio; fato este que também auxiliava na formação de novos círculos de amizade.

Com relação às práticas de leitura de Julia, identifiquei ao longo da entrevista que a aluna tem um apego aos livros físicos e que o suporte em que Julia prefere realizar suas leituras é o impresso. Quando questionei se Julia gostava de ler a estudante demonstrou certa empolgação ao falar sobre o tema: “*gosto bastante [...] gosto de ler tudo tudo tudo! Até a caixinha do Nescau eu li*” (relato da aluna Julia durante a entrevista, 2019). Também perguntei se Julia tinha livros em sua casa e a aluna respondeu que sim. Julia relatou que guarda os seus livros em uma estante que fica dentro do seu quarto e que organiza os livros a partir das cores, segundo apontou: “*eu organizo os livros por cores! Eu sou muito neurótica com essas coisas*” (relato da aluna Julia durante a entrevista, 2019).

A respeito das preferências de leitura de Julia, a aluna relatou que seu gênero favorito são as biografias e que a motivação para ler obras desse gênero se deve ao fato da aluna gostar de conhecer a história de outras pessoas, conforme relatou:

*Em biografias eu gosto muito de conhecer a história de outras pessoas, saber o que elas passaram ou pensam. Por exemplo, na biografia do Robin Willians [...] eu*

*gostava muito dele, mas fiquei chocada com algumas coisas que eu não tinha nem ideia a respeito dele. Já livro de ficção é mais pra passar o tempo. Eu também já li livros de psicologia, eu acho legal* (relato da aluna Julia durante a entrevista, 2019).

Quando perguntei para a estudante quais livros haviam marcado a sua vida, Julia respondeu rapidamente, sem hesitar: *“tem dois que eu gosto muito, ‘A primeira luz da manhã’ que é uma biografia e tem ‘Um gato de rua chamado Bob’ que também é meio que uma biografia do James Bond e o gato dele [...] é bem legal, eu gosto muito desses”* (relato da aluna Julia durante a entrevista, 2019). Com relação ao livro “A primeira luz da manhã”, Julia destacou que esse livro marcou muito a sua vida e que é o tipo de leitura que a impulsiona a conquistar os objetivos por ela traçados e a correr atrás dos seus sonhos, nas palavras da estudante.

Ao longo da entrevista com Julia identifiquei ainda que o gosto pela leitura desenvolvido pela estudante tinha origem em sua a partir do incentivo de seus familiares, principalmente de sua avó, segundo destacou: *“a minha vó gosta muito de ler, tipo gosta muito mesmo. Todos os livros que eu tenho ela já leu. Eu compro e leio, depois ela compra e lê e a gente se empresta livros!”* (relato da aluna Julia durante a entrevista, 2019). Além da avó, Julia também lembrou que sua mãe e sua tia liam para ela no período da infância: *“a minha mãe sempre lia pra mim. Ela lia ‘O Pequeno Príncipe’ comigo quando eu era criança. Ela lia um pouquinho por noite, acho que era um capítulo por noite”*. (relato da aluna Julia durante a entrevista, 2019).

Outro fato interessante que observei durante a entrevista com Julia diz respeito ao empréstimos de livros. Julia relatou que tem o costume de apenas emprestar seus livros para a sua avó: *“empresto só pra minha vó! [...] eu emprestei já meu livro favorito e dai voltou todo sujo e amassado. Não gosto!”* (relato da aluna Julia durante a entrevista, 2019). Além disso, a única pessoa que Julia presenteia com livros é a avó, ao passo que também é da avó que Julia costuma ganhar livros de presente: *“metade dos livros que eu tenho são de presente! Minha vó que gosta muito de comprar livros, ela chega e diz: ‘oh tenho um presente pra ti’. A minha vó lê e dá os livros pra mim, ela não fica com eles. Ela também pega muitos livros emprestados das amigas dela e depois ela fala ‘vou emprestar pra minha neta’”* (relato da aluna Julia, 2019). Diante disso, observei que é com a avó que Julia dialoga e compartilha informações a respeito das obras lidas e que a leitura, neste caso, contribui para o estreitamento dos laços entre avó e neta.

Com relação ao hábito de leitura, Julia destacou que prefere ler em locais silenciosos, pois necessita de concentração para o ato de ler. A estudante relatou que anteriormente não gostava de marcar os livros, mas que agora havia adquirido esse hábito de marcar os trechos

favoritos com lápis e adicionar *post its*. Julia também me contou que não tem um caderno de anotações e que não costuma anotar informações a respeito das obras lidas e que guarda os assuntos que leu apenas em sua memória. Outro fato interessante é que Julia diverge da opinião das demais leitoras tradicionais entrevistadas (Ana e Sofia). Quando questionei o que era ser uma pessoa leitora, Julia respondeu que considera leitor aquela pessoa que lê uma determinada quantidade de textos, segundo apontou:

*eu acho que depende da quantidade que tu lê... não adianta ler cinco páginas em dois meses... Eu acho que leitor é aquele que lê uma quantia razoável de sei lá, notícias, contos... qualquer coisa. Que leia algo que traga algum tipo de informação, é isso que eu considero* (relato da aluna Julia durante a entrevista, 2019).

Diante disso, observei que Julia, diferentemente das demais leitoras tradicionais, acredita que as leituras válidas seriam aquelas referentes apenas a informações importantes a partir de textos ou livros, ao passo que Ana e Sofia possuem uma visão mais ampla a respeito da leitura. Julia demonstrou ter uma visão bastante tradicional com relação a quais tipos de conteúdos considera como leitura ou não, pois demonstrou considerar livros de ficção apenas como entretenimento (ao afirmar: “já livro de ficção é mais pra passar o tempo”) e livros de biografia como aqueles que possuem conteúdos válidos e informativos. Já com relação à internet, Julia afirmou que não possui o hábito de ler e que não gosta do suporte digital para realizar suas leituras, segundo apontou: “*eu não gosto de ler na internet, eu prefiro ler na mão, eu gosto do cheiro do livro. Acho que pra mim chama mais atenção o livro físico, poder pegar e tocar*” (relato da aluna Julia durante a entrevista, 2019). Nesse sentido, Julia demonstrou apego ao suporte impresso, assim como Ana e Sofia.

Desse modo, identifiquei que Ana, Sofia e Julia são leitoras tradicionais que possuem uma frequência de leitura bastante alta e que são apegadas aos livros no suporte impresso, ainda que por vezes (no caso de Ana e Sofia) realizem algum tipo de leitura através de seus *smartphones*. Além disso, Julia demonstrou ser a leitora tradicional que não abre mão do suporte impresso para ler e que por esse motivo, tem dificuldades para ler no âmbito digital. Ao passo que para Ana a leitura no celular complementa a leitura tradicional, pois oferece praticidade para o seu cotidiano. Destaco ainda que as estudantes são vistas pelos amigos como pessoas que gostam de ler, conforme apontaram nas entrevistas. Embora suas visões sobre o que é ser uma pessoa leitora sejam divergentes, ainda assim as alunas demonstraram ter maior apego à materialidade do livro impresso que se tornam objetos de coleção guardados em suas estantes. Acrescento também que as três estudantes já tiveram a experiência de ler na internet; todavia, pude observar que se sentem desconfortáveis com a leitura no suporte digital e que ler

no suporte digital não é a primeira opção das alunas na hora de ler, pois o fazem apenas quando desejam praticidade.

No caso de Ana, a aluna entendia que ler no celular trazia algumas limitações, como por exemplo, não poder anotar ou destacar frases importantes; ainda que considere benéfico ter a Bíblia em seu *smartphone*, fato que gera praticidade. No caso de Sofia, ler no celular lhe oferecia distrações. Sofia não consegue atingir a concentração que necessita lendo no *smartphone* porque se distrai com outros aplicativos e, por esse motivo, prefere ler no suporte impresso. Já para Julia ler no suporte digital excluía a possibilidade de tocar e cheirar os livros físicos.

Desse modo, compreendo que as quatro alunas possuem contato com a leitura no suporte digital e por vezes, realizam alguns tipos de leitura através dos seus *smartphones*. Todavia, ainda assim preferem ler através do suporte impresso. Além disso, as leitoras tradicionais do cursinho Alternativa tem uma característica em comum: preferem ler em um local reservado e silencioso para melhor concentração. A exceção se dá apenas no transporte público onde três estudantes afirmaram que já realizaram algum tipo de leitura (caso de Ana e Sofia). Por fim, compreendi que o livro impresso representa um objeto importante para as três leitoras e que falar sobre leitura e compartilhar informações a respeito dos livros lidos é algo que lhes deixa à vontade, conforme identifiquei durante as entrevistas. Na sequência, irei discorrer a respeito do leitor de telas.

#### 5.6.4. “*Eu leio até na rua*”: o leitor de telas

Em 2019, também conheci a história de Rafael. Rafael é um menino de 21 anos, o mais novo dentre três irmãos e morador de um bairro próximo ao centro da cidade de Santa Maria. A primeira entrevista (a qual chamarei de entrevista I) com Rafael ocorreu em julho de 2019 no âmbito da biblioteca do cursinho, pois era um local que o aluno gostava de frequentar. A entrevista foi realizada no turno anterior às aulas, e por isso, encontrava-se vazia e silenciosa. Já a segunda entrevista, realizada no mês de setembro de 2019 (a qual chamarei de entrevista II), ocorreu em uma sala cedida pelo pré-universitário. Rafael me contou que quando terminou o ensino médio não foi aprovado no ENEM e, por isso, precisou trabalhar em uma loja de departamento da cidade. Alguns anos após sua experiência profissional, o estudante optou por ir em busca de uma vaga no ensino superior e logo lembrou da divulgação do pré-universitário através dos estagiários de sua escola que também eram educadores do cursinho Alternativa. Durante o período em que estava no ensino médio, Rafael participava de um projeto na Rádio

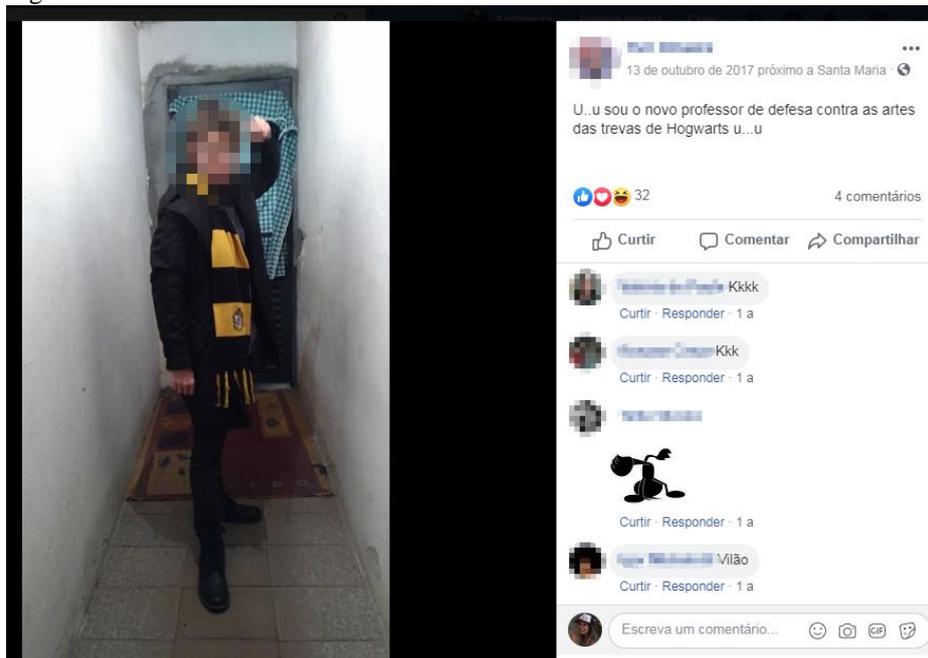
Escola. As atividades desenvolvidas pelo projeto consistiam em fazer com que alunos do ensino médio participassem da “hora do conto” através da contação de histórias para as crianças das séries iniciais. Foi através do projeto que Rafael conheceu os clássicos da nossa literatura brasileira como “A Cartomante” e “Dom Casmurro”.

A biblioteca da escola em que Rafael estudava não era muito organizada e também não possuía livros novos, de acordo com o aluno. Porém, havia uma professora de história que levava os alunos até a biblioteca para pesquisarem sobre os conteúdos trabalhados em sala; o que na visão do estudante, representou um grande incentivo para que se tornasse um leitor. Além disso, Rafael me contou que sua mãe havia estudado somente até o quarto ano do ensino fundamental e não sabia ler. Desse modo, o incentivo para a leitura dentro de casa partiu de sua irmã mais velha. “*Ela lia comigo*”, me contou o educando. A irmã era a responsável por cuidar de Rafael quando a mãe precisava trabalhar e segundo o aluno, desde muito cedo sua irmã tinha o hábito de ler. Devido o seu gosto pela leitura, a irmã de Rafael o ensinou a ler antes mesmo do estudante ingressar no período escolar e deu a Rafael os primeiros livros de presente, conforme destacou:

*Quando eu já tava maiorzinho, acho que tinha uns cinco ou seis anos, ela me deu alguns livros de presente e eu comecei a ler, e acho que foi ali que eu fui começando a criar o hábito. Quando eu tinha 10 anos ela me deu um livro maior, que era “Os sete crimes de Roma”[...] era uma história que envolvia Leonardo da Vinci e a Roma Antiga. Era um livro de detetive, como o Sherlock Homes, só que com uma pegada bem mais antiga de ficção. Foi nesse livro que eu também comecei a pegar um apreço pela História e de ler essas coisas mais historiográficas (relato do aluno Rafael durante a entrevista II, 2019).*

Interessante destacar que antes de iniciar a entrevista I, notei que Rafael usava um cachecol da *Grifinória* – uma das quatro casas de *Hogwarts* – a escola de magia e bruxaria onde o bruxo mais famoso da literatura estudava (figura 22). Logo perguntei ao aluno qual livro havia marcado a sua vida e a resposta, naquele momento, eu já imaginava: “*Poxa! eu acho que [...] foi Harry Potter, foi dos primeiros que eu li e me apaixonei assim né, de montão. Tanto que eu tenho tatuagem*” (relato do aluno Rafael durante a entrevista I, 2019). Dois meses mais tarde, com a realização da entrevista II descobri que o livro de Harry Potter havia sido um presente dado pela irmã mais velha de Rafael quando o aluno tinha 11 anos. Rafael também relatou que sua irmã lhe deu o livro de presente por que viu que o irmão tinha gostado de assistir ao filme, conforme explicou: “*ela me falou assim ‘já que tu gostou do filme eu vou te dar o livro pra ler, tu vai gostar mais ainda!’ Então foi o primeiro livro do Harry Potter que eu ganhei e eu tenho até hoje!*” (relato do aluno Rafael durante a entrevista II, 2019). Desse modo, ficou evidente durante as entrevistas que a história do bruxo havia marcado a vida do estudante.

Figura 22: *Print* de uma foto de Rafael usando seu cachecol da Grifinória.



Fonte: Facebook, 2018.

Nessa etapa da pesquisa, observei mais uma vez, o que outras pesquisas a respeito da leitura já haviam detectado: a importância da obra de Harry Potter como uma primeira aproximação para o hábito da leitura entre adolescentes e jovens brasileiros. A pesquisa de Machiavelli (2018), identificou na cidade de Santa Maria, que a saga britânica teve um papel especial na formação de leitura de seus interlocutores. Entre os adolescentes pesquisados, Machiavelli (2018) observou que havia aqueles que separavam um espaço na prateleira apenas para os livros da coleção de Harry Potter devido ao seu gosto e apreço pela obra, havia outros que sentiram-se interessados em ler os livros após terem assistido aos filmes e havia ainda uma das interlocutoras de Machiavelli (2018) que revelou que a obra de Harry Potter foi responsável por formar o seu caráter. Assim, os livros britânicos estavam entre os favoritos dos leitores os quais Machiavelli (2018) escutou.

Diante do fenômeno da saga, Ribeiro (2015), cuja pesquisa mostrou a importância da saga literária para jovens da comunidade de Paraisópolis, entrevistou o professor José Luiz Goldfarb que coordenou inúmeros projetos de incentivo à leitura. Ao ser questionado a respeito da inserção de Harry Potter no mercado editorial brasileiro, Goldfarb respondeu a Ribeiro (2015) que é de extrema importância disponibilizar a obra em todos os acervos das bibliotecas públicas, pois a história que se passa em Hogwarts era a mais procurada nas bibliotecas que eram inauguradas nos projetos coordenados por Goldfarb.

Outro aspecto interessante que descobri ao escutar Rafael foi o fato de que quando o aluno conseguiu adquirir seu primeiro *smartphone* com acesso à internet, com cerca de 16 anos, sua primeira medida havia sido realizar imediatamente o *download* de todos os livros da saga Harry Potter para ler no celular. Rafael me contou que naquele período já havia lido o primeiro livro da saga britânica, mas foi a partir do momento em que adquiriu o *smartphone*, que o aluno passou a ler todos os livros de Harry Potter, conforme relata:

*Tipo quando eu consegui meu primeiro celular com internet a primeira coisa que fiz foi baixar todos os Harry Potter porque eu gostava muito. Eu tinha lido o primeiro e gostava muito! Dai eu li ele de madrugada, antes de dormir, [...] todo o dia de madrugada eu lia um pedaço! Dai eu pegava no sono e dormia. Mas todo o dia de madrugada! Foi assim que eu li todos os Harry Potters (relato do aluno Rafael durante a entrevista I, 2019).*

Diante disso, questionei o estudante a respeito de como havia sido a experiência da primeira leitura de Harry Potter no suporte impresso e a segunda no suporte digital através do *smartphone* e se o aluno havia sentido alguma diferença entre os dois tipos de leitura. Para minha surpresa, Rafael destacou que a única diferença entre as duas formas de leitura se referia ao quesito maturidade. O aluno entende que a diferença entre os dois tipos de leitura centrava-se mais no aspecto de seu amadurecimento enquanto leitor, conforme resumiu:

*no impresso como era um livro um pouquinho longo e tinha umas palavras um pouco mais difíceis e mais complicadas de entender, considero que a leitura foi até mais difícil [...] eu era muito novo e não entendia algumas coisas ainda. Assimilar as coisas acho que foi a maior dificuldade. Eu ficava me perguntando o que aquilo tinha a ver com o nosso mundo, mas dai quando eu li pela segunda vez deu um estalo. Eu percebi que a história tinha muito a ver com nosso mundo (relato do aluno Rafael durante a entrevista II, 2019, grifo nosso).*

Ao escutar Rafael, percebi que o aluno não fazia distinção entre a leitura realizada através do livro e da leitura através da tela do celular. Rafael me contou que o celular facilitou seu hábito de leitura. Os livros físicos, de acordo com o educando, geralmente possuem fontes pequenas e devido o seu problema de visão, sente-se mais confortável lendo através do *smartphone*, pois consegue ampliar o tamanho da fonte. A única desvantagem de leitura, segundo Rafael, é que ao ler um PDF no celular não é possível fazer marcações. Foi então, através *download* do aplicativo para leitura no celular da Amazon (o *Kindle*), que o aluno passou a ler com uma frequência ainda maior. Além das facilidades já mencionadas, Rafael também utiliza com frequência o *Google Lens*, um aplicativo de reconhecimento de imagem. Dessa forma, quando o aluno está lendo no livro físico e não sabe o significado de alguma palavra, Rafael recorre ao *Google Lens* para descobrir algum sinônimo; fato este que agiliza a leitura.

Interpreto que no caso de Rafael o suporte digital proporcionou uma potencialização para o hábito de leitura do estudante. Ou seja, Rafael desde muito cedo aprendeu e desenvolveu o hábito de ler, lendo até mesmo livros considerados extensos para a sua idade (como a obra “Os sete crimes de Roma”, lida pelo estudante aos 10 anos). A leitura de livros extensos fazia parte do cotidiano de Rafael. Nesse sentido, quando o aluno teve acesso a um *smartphone* cujo aplicativo lhe proporcionava o *download* de seus livros favoritos, Rafael não encontrou dificuldades para ler os outros sete volumes restantes da saga de Harry Potter. Nesse sentido, compreendo que Rafael é um tipo de leitor diferente dos demais alunos os quais escutei. As leitoras tradicionais, apesar de algumas vezes lerem no suporte digital, relataram dificuldades para ler através dos smartphones ou computadores. Já os leitores de fragmentos de textos ou os leitores não frequentes, dificilmente escolhem o suporte impresso para realizarem suas leituras. Por isso, entendo que Rafael demonstrou ser o único estudante que tem a facilidade e habilidade para ler em diversas telas.

Com o nome “leitor de telas” pretendo fazer uma alusão aos “leitores, espectadores e internautas” proposto por Canclini (2008) a fim de sugerir que leitores como Rafael não são apenas leitores, mas também são internautas, pois navegam na internet e realizam o *download* de obras completas e ainda são espectadores que leem e contemplam os livros como os amantes da arte contemplavam as telas em museus. Rafael parece reunir um misto de características de uma pessoa leitora, demonstrando ter um apego às suas coleções de livros impressos e de admira-las em sua estante, ao passo que também demonstra agilidade e facilidade para ler obras inteiras que estão ao alcance da tela do seu celular.

Minha interpretação, a partir dos dados etnográficos obtidos com o trabalho de campo, compreende que as diferenças entre o leitor de telas para as leitoras tradicionais dizem respeito a gostos, preferências, adaptações e habilidades. As leitoras tradicionais são apegadas ao livro no suporte impresso e preferem fazer as suas leituras nessa plataforma, apresentando até mesmo dificuldades para realizar uma leitura no âmbito digital. Além disso, as leitoras tradicionais apresentam dificuldades de concentração diante da leitura na tela dos *smartphones* ou computadores e em sua maioria relataram a necessidade de ler em um local silencioso e sem distrações. Por outro lado, o leitor de telas demonstrou ter desenvolvido a habilidade para ler em qualquer suporte ou plataforma, e embora tenha livros impressos em sua estante e contemple suas coleções de obras literárias favoritas, não demonstrou nenhuma dificuldade para realizar suas leituras no âmbito digital, seja na tela de um *smartphone* ou na tela de um computador. Todavia, vale destacar que um aspecto em comum entre os dois tipos de leitores diz respeito à

regularidade da leitura: ambos leem frequentemente e desenvolveram o hábito e uma rotina de leitura. Na sequência irei trazer o relato da entrevista com uma leitora-produtora.

#### 5.6.5. *“Eu uso muito a internet, até por que eu escrevo”*: a leitora-produtora

Ao longo das atividades desenvolvidas na pesquisa como as rodas de conversa e as entrevistas em profundidade, observei que alguns estudantes do cursinho não apenas leem diante das culturas digitais, mas também produzem conteúdos a partir das leituras que fazem. No ano de 2017, um dos alunos do cursinho relatou que possuía um *blog* em que publicava sua *fanfictions*; seus textos possuíam mais de 3 mil visualizações por mês. Além disso, identifiquei a partir da entrevista com Bianca que, embora a aluna se encaixe dentro da categoria de leitora tradicional, por ter apego aos livros no formato impresso, ainda assim a aluna demonstrou ter uma característica diferente de Ana, Sofia e Julia: o fato de utilizar as mídias sociais para expressar seu sentimento com relação à realidade a sua volta.

Conheci a história de Bianca em 2017. A entrevista ocorreu em uma sala cedida pela coordenação do cursinho, ainda na antiga sede do pré-universitário. Bianca naquele período tinha 18 anos, era moradora de um pequeno bairro próximo ao centro da cidade de Santa Maria, construído a partir de uma invasão. Em sua casa, a aluna possuía um computador e acesso a rede Wi-Fi. Naquele ano, Bianca me contou que lia para adquirir conhecimento. A aluna relatou que sentia-se menosprezada perante a família que desaprova sua orientação sexual. Dessa forma, Bianca sentia que ao ler adquiria mais conhecimento, não só do mundo, mas também de si, conforme relatou: *“para mim leitura é autoconhecimento. Me abriu novas possibilidades de conhecimento do mundo. A leitura para mim é empoderadora”* (relato da aluna Bianca durante a entrevista, 2017).

A trajetória da leitura para Bianca iniciou aos 13 anos, e de acordo com a aluna foi a sua mãe a responsável por lhe transmitir o prazer pelo ato de ler. Segundo destacou, *“minha mãe tem 50 anos e ela super lê livros, mas pra ela é leitura tanto tu ler no Facebook alguma notícia ou informação e tu ler livro sabe”* (relato da aluna Bianca durante a entrevista, 2017). Observei, assim, que foi a partir da mãe que Bianca construiu uma visão mais ampla com relação à leitura. Bianca também me contou que não possuía muitos amigos no período escolar; então ia para a biblioteca de sua escola procurar na leitura uma espécie companhia. Além de ler para adquirir conhecimento, Bianca também lia para se entreter.

Com relação às plataformas digitais, Bianca afirmou usar o *Skoob*<sup>14</sup>, pois lá a aluna descobre vários livros e ainda utiliza a mídia social como um espaço de organização das leituras que realizou. Bianca também possui um *blog* no *Tumblr* e relatou que através da plataforma descobriu novos autores e novos textos, e que, portanto, busca ali caminhos alternativos para se expressar e representar o mundo no qual faz parte. Por isso, Bianca relatou que produz poesias marginalizadas, e através das poesias, publicadas em seu *Tumblr*, traz os retratos da realidade por ela vivenciada: “*Eu uso bastante a internet. Eu gosto bastante. Tipo até porque eu escrevo, eu tenho meu Tumblr. Eu tenho o meu blog, então eu sempre fui muito da internet*”. (Relato da aluna Bianca durante a entrevista, 2017).

Devido ao seu amor pelos livros, Bianca quis seguir sua carreira no ensino superior através do Curso de Letras e foi aprovada nas provas do ENEM em 2018 para ingresso na UFSM (figura 23). Bianca que em 2017 era aluna do pré-universitário, em 2019 se tornou monitora da disciplina de Literatura; fato bastante comum no cursinho. Acrescento ainda que no ano de 2019, Bianca e eu retomamos contato, pois nos dias em que eu visitava o cursinho sempre a encontrava pelos corredores do pré-universitário. Convidei Bianca para participar novamente da etapa das entrevistas e assim ouvi-la a respeito de sua nova experiência como monitora. Contudo, após diversas tentativas, Bianca não conseguiu reservar uma data para que pudéssemos conversar.

Bianca e eu chegamos a combinar um encontro na biblioteca central da universidade, mas após alguns minutos de espera, a interlocutora não compareceu no local combinado e me enviou uma mensagem dizendo que após uma semana intensa de provas em seu curso, acabou confundindo as datas e já havia agendado outro compromisso. Desse modo, segui mantendo contato com Bianca através das mídias sociais. Por fim, ao perceber que a rotina de Bianca era bastante intensa e que a interlocutora se dividia entre os afazeres da faculdade e as atividades do cursinho, optei por conversar rapidamente com Bianca nos corredores do pré-universitário. Foi uma conversa rápida em que perguntei para a interlocutora como estava sendo a experiência de dar aulas. A conversa não foi gravada e as falas reproduzidas na sequência fazem parte de minha memória.

---

<sup>14</sup> Rede social de leitores que representa uma espécie de estante virtual.

Figura 23: Print da postagem da interlocutora Bianca referente a sua aprovação no ENEM 2018



Fonte: Facebook (2018)

Bianca me contou que estar em uma sala de aula, agora como professora, estava sendo uma experiência única e transformadora e acrescentou: *“notei que a visão que eu tinha como educanda era muito diferente do que realmente acontece lá dentro, as responsabilidades e cargas que levamos pra dar aula e assumir isso é muito grande, mas muito gratificante pra mim”* (relato de Bianca durante conversa no cursinho, 2019). Também aproveitei para perguntar se Bianca ainda escrevia poesias marginalizadas e a estudante respondeu que ainda produz textos e desenha, mas devido à falta de tempo a frequência dessas atividades diminuiu. Por fim, perguntei a Bianca se ela enxergava que a leitura poderia ser um instrumento capaz empoderar mulheres e a aluna respondeu que sim. Na visão de Bianca a leitura proporciona melhor argumentação e debate, conforme relatou: *“[por ser uma mulher leitora] notei muito mais confiança e crescimento pessoal em mim mesma, ser mulher e ser professora nos coloca muitas vezes frente ao machismo, mas é melhor ainda saber dar a volta nisso e mostrar nossa resistência e nosso espaço”* (relato de Bianca durante conversa no cursinho, 2019).

A partir da entrevista em profundidade realizada com Bianca identifiquei que era através das poesias marginalizadas que Bianca escrevia, que a aluna abordava o tema a respeito de como é ser uma mulher moradora de um bairro de periferia. Em seus textos, Bianca dividia seus anseios, suas dificuldades e lutas e criava ainda um espaço em que podia ter voz e resistir. Por isso, Miller e coautores (2016) nos indicam que toda a mídia sempre foi social e que as plataformas digitais não são apenas instalações técnicas; mas representam também um relacionamento, ou de acordo com os autores uma espécie de amigo que potencializa o que temos de mais humano: a nossa capacidade de nos relacionarmos uns com os outros e de

representarmos o mundo em que vivemos. Destaco também que houve uma tentativa de acesso aos textos de Bianca, entretanto, a aluna não se sentiu à vontade para compartilhar os conteúdos por ela produzidos nesta pesquisa.

Apesar da tabulação dos dados dos questionários aplicados entre os anos de 2018 e 2019 ter indicado que 25 respondentes produzem materiais como poesias, resenhas ou *fanfictions*, durante as entrevistas em profundidade nesses anos eu procurei explorar essa informação; todavia, com exceção de Bianca (entrevistada em 2017), nenhum dos meus demais interlocutores privilegiados produzia algum tipo de material. Ainda que os demais interlocutores da pesquisa não relataram produzir textos, considero importante destacar a temática, pois há um número crescente de jovens que no contexto da internet produzem conteúdos a partir das leituras que fazem. Desse modo, acredito que estudos futuros possam vir a explorar os hábitos de leitura daqueles leitores que leem tanto quanto produzem textos e compartilha-los.

Para finalizar o relato das entrevistas, elaborei um quadro com os tipos de leitores identificados e suas respectivas frequências de leitura a fim de melhor ilustrar os indicadores de leitura encontrados durante meu trabalho de campo (quadro 02).

Quadro 2: Indicadores da leitura e tipos de leitores

<b>INDICADORES DE LEITURA</b>			
<b>TIPO DE LEITOR</b>	<b>REGULARIDADE DA LEITURA</b>	<b>INDICADOR</b>	<b>ALUNA OU ALUNO</b>
Leitores não frequentes	Raramente	Lê raramente pequenos textos no suporte digital e não possui o hábito de praticar a leitura. Lê quando solicitado pela escola ou cursinho, geralmente em sala de aula.	Felipe, Aline e Eduarda
Leitores de fragmentos de texto	Esporadicamente	Lê esporadicamente pequenos textos no suporte digital ou até mesmo no impresso. A leitura para esse leitor ocorre no âmbito das mídias digitais ou nos sites de notícias quando o assunto lhe desperta o interesse.	Milena e Lucas
Leitoras tradicionais	Frequentemente	Lê frequentemente e prefere o suporte impresso. Durante o ato da leitura necessita de maior concentração e de um local silencioso para realizar a leitura. A leitura é uma atividade que faz parte do cotidiano do leitor tradicional.	Ana, Sofia e Julia

Leitor de telas	Frequentemente	Lê frequentemente qualquer tipo de texto em qualquer suporte, seja no impresso ou digital. O leitor de telas possui a habilidade de ler em qualquer lugar, até mesmo no transporte público ou na rua.	Rafael
Leitora-produtora	Frequentemente	Além de ler, a leitora-produtora também produz conteúdos. Essa leitora lê com uma frequência bastante alta e produz materiais. A produção dos textos geralmente ocorre no âmbito digital.	Bianca

Fonte: elaborado pela autora.

Desse modo, para concluir o relato das entrevistas, destaco que a partir do referencial teórico abordado, compreendo que a leitura é este instrumento que proporciona um espaço para a construção das identidades dos alunos, e que permite também um espaço para fuga, resistência e pertencimento. Além disso, a leitura demonstrou ser um instrumento capaz de gerar novas formas de sociabilidade no momento em que promove a formação de novos círculos de pertencimento e amizades. No caso das leitoras tradicionais e do leitor de telas existia um prazer no ato de compartilhar leituras ou obras com os amigos, como Rafael e Ana que costumavam indicar livros aos amigos. Identifiquei que a leitura serve até mesmo como um instrumento que estreita os laços familiares: como Julia que compartilhava livros com a avó, ou Sofia e Milena que no período da infância escutavam as histórias que suas mães contavam antes de dormir.

Destaco ainda que nem todos os alunos do cursinho obtiveram incentivo para se tornarem leitores a partir de suas famílias ou das escolas em que estudaram, como no caso de Felipe, Aline e Eduarda. Sendo assim, denomina-los de “não-leitores” diante de duas realidades difíceis seria ignorar que esses estudantes leem, ainda que raramente e a partir de pequenos textos. Relembro também que alguns estudantes os quais escutei não se consideravam dignos de serem chamados de leitores e compreendi que isso ocorria devido à falta de tempo de quem precisava conciliar o trabalho com os estudos, ou até mesmo se apresentava como uma consequência do medo de quem acreditava que a leitura é um universo distante, um mundo de parágrafos longos e de palavras rebuscadas. Desse modo, a partir da interpretação dos dados etnográficos aqui descritos, entendo que a leitura está presente em todos os lugares no cotidiano dos alunos e alunas do cursinho: está nos polígrafos trabalhados em sala de aula, está nos textos compartilhados em suas mídias sociais, está nos livros favoritos e nas histórias online.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados etnográficos aqui abordados se referem a um esforço de pesquisa que se deu entre os anos de 2017 a 2019. Com isso, não tenho a pretensão de apontar verdades absolutas ou propor generalizações a partir de meus achados de campo. Também não pretendo a partir de meu estudo enquadrar os leitores. Nesse sentido, as categorias que aqui foram apontadas foram uma tentativa de compreender e sistematizar as práticas de leitura dos alunos do pré-universitário. Além disso, os relatos aqui descritos partiram de uma pesquisa etnográfica cujo objetivo geral, o qual considero alcançado, centrava-se em investigar como se davam as práticas de leitura entre os jovens de um cursinho popular da cidade de Santa Maria – RS, diante das culturas digitais.

O que observei a partir do mergulho em meu campo de pesquisa com a observação participante, a aplicação de 271 questionários, a realização de quatro rodas de conversa e com as oito entrevistas em profundidade, é que o consumo da tecnologia (através o uso dos *smartphones*) tem sido uma importante aliada para o aumento ou potencialização das práticas de leitura. É através da internet e das plataformas digitais que os leitores do cursinho Alternativa adquirem mais conhecimentos e atualizações, ao passo que é no âmbito digital que os alunos também encontram formas de entretenimento e leitura. Também observei entre os educandos, aqueles que seguem seus escritores favoritos e acompanham suas postagens nas mídias sociais, fato este que parece diminuir a distância física entre aquele que escreve e aquele que consome a palavra escrita.

Ao retomar os objetivos específicos propostos, destaco que com mapeamento dos usos e práticas cotidianas de leitura dos educandos do cursinho Alternativa foi possível identificar que alguns alunos possuem o hábito de ler somente no suporte impresso como Julia e Sofia. Já outros estudantes apesar de preferirem ler no suporte impresso leem também no suporte digital quando esse tipo de leitura traz praticidade no cotidiano, como Ana e Bianca. Além disso, identifiquei que alguns alunos realizam suas leituras somente no suporte digital, como no caso de Milena e Lucas e que outros estudantes, como Rafael, apresentaram a habilidade de ler em qualquer suporte, seja no impresso ou digital.

A partir da identificação dos sentidos que os leitores dos grupos populares atribuem à leitura, compreendi que cada leitor consome e atribui à leitura um sentido e um significado diferente. Observei que para alguns alunos do cursinho a leitura representa o estar no mundo (afirmar que existe e que, portanto, resiste); como no caso de Bianca que ao ler sente-se inteligente, mesmo diante de afirmações negativas vindas da parte de sua família diante de sua

orientação sexual. Para outros estudantes a leitura representa um escape e uma fuga para lugares distantes de suas realidades difíceis, como no caso de Ana que lia para escapar de sua realidade conturbada durante o tratamento no hospital. Para alguns alunos ter que fazer resumos e resenhas nas aulas de literatura é algo ruim, visto como uma exigência e obrigação que tira o prazer do ato da leitura. Enquanto para outros, como no caso de Sofia, a entrega de resenhas a respeito de um livro a incentivou a desenvolver o hábito de ler. Alguns alunos como Sofia preferem deixar o celular de lado no momento da leitura, ao passo que outros alunos como Rafael leem através do celular. Estes fatos demonstram o quanto as práticas de leitura são singulares, conforme indicou Chartier (1999).

Através da identificação das formas de ler dos alunos diante das culturas digitais percebi que alguns estudantes precisam ler em locais silenciosos, pois necessitam de concentração. Nestes casos, ler através de um *smartphone* parece provocar certa distração diante dos aplicativos de conversa ou das mídias sociais, como no caso de Sofia que não consegue atingir o nível necessário de concentração para ler através do celular. Por outro lado, alguns alunos como Rafael conseguem se concentrar e deixar o *smartphone* no modo avião (modo que desabilita todas as conexões sem fio do celular como redes *Wi-Fi*, *Bluetooth* ou *GPS*) para que ninguém atrapalhe seu momento da leitura. Rafael afirmou que consegue ler até mesmo caminhando na rua ou sentado no transporte público. Além disso, observei que alguns alunos demonstram certo apego ao livro no formato impresso, como no caso de Julia que organiza seus livros por cores, como Rafael que coleciona seus livros favoritos, ou como Sofia que não consegue fazer marcações nem anotações em seus livros; enquanto Julia demonstrou não ver problemas em marcar os livros. Outros estudantes demonstram ainda que conseguem ler nas mídias sociais e acompanhar os textos compartilhados por páginas no *Facebook* como no caso de Milena. Por outro lado, no caso de Lucas, a leitura só ocorria quando algum site noticiava algo a respeito de seu time de futebol.

Ainda retomando os objetivos específicos da pesquisa, diante da tentativa de comparar os diferentes tipos de leitores existentes entre os alunos do cursinho, observei a existência de cinco tipos de leitores. Os **leitores não frequentes** representam grande parte dos estudantes do pré-universitário. Esses leitores, de um modo geral, compreendem que o ato de ler se refere apenas aos livros e demais materiais impressos. Por isso, não sentem que são dignos de serem chamados leitores ou não conseguem ter tempo para a leitura devido à necessidade de conciliar trabalho e estudos. Esses leitores leem raramente e suas práticas de leitura giram em torno de pequenos textos no suporte digital, pois o leitor não frequente não possui o hábito de praticar a

leitura através de textos longos em suportes impressos e quando lê, na maioria das vezes, o fez a partir de uma exigência da escola ou do cursinho, como no caso de Felipe, Eduarda e Aline.

Os **leitores de fragmentos de texto**, por outro lado, leem esporadicamente pequenos textos no suporte digital ou até mesmo no formato impresso. A leitura para esse leitor ocorre somente quando o assunto lhe interessa, como no caso de Thaís que procura ler a respeito do movimento feminista ou no caso de Lucas que procura ler as notícias referentes ao seu time de futebol. Outro aspecto em comum entre os leitores de fragmentos de textos é que esses alunos possuem o costume de compartilhar os pequenos textos lidos a partir das páginas no *Facebook* e parecem não demonstrar muita paciência frente aos textos longos, como relatado por Lucas.

Já as **leitoras tradicionais** leem frequentemente e a leitura é uma atividade que faz parte de seus cotidianos como no caso de Ana, Sofia e Julia. As leitoras tradicionais preferem ler no suporte impresso, e demonstraram a necessidade de ler em um local silencioso para obterem maior concentração. Outra característica em comum entre as leitoras tradicionais é que ambas receberam incentivo para ler dentro de suas casas (principalmente a partir das figuras femininas como as mães e avós) ou nas escolas em que estudaram (a partir das professoras de literatura). Desse modo, falar sobre leitura aparenta ser uma atividade agradável para as leitoras tradicionais, que também demonstraram ter o costume de indicar livros aos amigos e amigas. Em alguns casos, a leitura no suporte digital até ocorre para as leitoras tradicionais, mas somente de modo a complementar a leitura no suporte impresso, como no caso de Ana que lê a Bíblia no celular quando sua Bíblia impressa não está ao seu alcance.

Por outro lado, o **leitor de telas** lê frequentemente qualquer tipo de texto e em qualquer suporte, seja no impresso ou digital. Geralmente o leitor de telas lê em qualquer lugar, até mesmo no transporte público ou andando na rua, como no caso de Rafael. Além disso, o leitor de telas parece reunir um misto de características dos demais leitores, pois demonstrou ter um apego as suas coleções de livros impressos e de admira-las em sua estante, ao passo que também demonstrou agilidade e facilidade para ler obras inteiras que estão ao alcance da tela do seu celular, ou até mesmo o hábito de ler fragmentos de textos em suas mídias sociais. Com isso, identifiquei que o leitor de telas parece ter desenvolvido a habilidade para ler em qualquer suporte ou plataforma, e embora leia livros impressos extensos, não demonstrou nenhuma dificuldade para realizar suas leituras no âmbito digital, seja na tela de um *smartphone* ou na tela de um computador. Nesse sentido, o *smartphone* para o leitor de telas pode ter potencializado seus hábitos de leitura. Vale destacar ainda que um leitor de telas possui o hábito de leitura e também obteve incentivo para ler dentro de sua casa ou na escola através da irmã ou dos projetos de leitura durante o período escolar.

Por fim, a **leitora-produtora** é aquela aluna que não somente possui o hábito de ler, mas também de produzir conteúdos a partir de blogs ou mídias sociais. A frequência de leitura dos leitores-produtores é bastante alta e suas produções de textos geralmente ocorrem em âmbito digital, como no caso de Bianca que escrevia poesias marginalizadas para relatar a sua realidade enquanto mulher moradora de um bairro na periferia da cidade. Dentre os leitores produtores havia ainda um estudante que escrevia *fanfictions*, cujos textos possuíam mais de 3 mil visualizações por mês. Além disso, destaco que apesar de 25 respondentes entre os anos de 2018 e 2019 terem indicado que produziam materiais como resenhas, poesias ou *fanfictions*, durante as entrevistas em profundidade, conclui que nenhum dos meus interlocutores privilegiados, produzia algum tipo de material. Todavia, considero que a temática seja importante e que poderá vir a ser explorada em pesquisas futuras.

Outra questão que pude perceber a partir de minha inserção em campo, foi que grande parte dos estudantes do pré-universitário considera a leitura uma atividade importante e que, portanto, em suas visões, não deveria ser uma atividade imposta nos ambientes escolares. Sendo assim, a partir do relato dos alunos, observei que há um padrão imposto pelas escolas com relação à leitura. O padrão de leitura mais difundido no ambiente escolar ocorre a partir dos livros impressos. Compreendi então, que a maioria dos estudantes no início da pesquisa não considerava a si mesmo uma pessoa leitora, muitas vezes por acreditar que leitura se refere apenas ao formato impresso. À medida, porém, em que eu possibilitava a discussão de que haveria outras formas de leitura (como os textos em sites, *blogs* ou mídias sociais), os estudantes passavam a se enxergar como leitores de mundo: aqueles que não necessariamente leem obras completas, mas fragmentos de textos, seja esporadicamente ou raramente e desses textos, ainda que pequenos, conseguem entender o mundo ao seu entorno ou encontrar sentido para suas realidades.

Também observei que no caso dos alunos do cursinho, as leituras se complementam e se misturam. No caso de Rafael, o aluno costuma ler livros impressos, mas considerava que seu *smartphone* lhe trazia outras possibilidades de leitura, devido ao seu problema de visão, e assim o celular lhe permitia ler com maior frequência, potencializando seu hábito de leitura. Assim, compreendo que as culturas digitais podem potencializar as práticas de leitura entre aqueles alunos que já possuem o hábito de ler, principalmente entre aqueles que desde pequenos desenvolveram o hábito de ler textos extensos. No caso de Bianca, apesar de ser uma leitora tradicional, identifiquei que a aluna também é uma leitora produtora, pois é no âmbito das mídias sociais, que Bianca produz poesias marginalizadas a fim de retratar a realidade por ela

vivenciada. Diante disso, destaco que um tipo de leitura não exclui as outras formas de ler e que um tipo de leitor pode carregar consigo as características dos outros leitores.

É importante relatar que ao longo da pesquisa percebi algumas dificuldades e limitações. Desenvolver uma pesquisa etnográfica ao longo de três diferentes anos se mostrou um empreendimento difícil. Todos os anos novos alunos e alunas chegavam em busca do sonho de uma vaga no ensino superior. Além disso, por se tratar de uma etnografia o estreitamento dos laços e a confiança entre pesquisador e interlocutores é indispensável. Nesse sentido, percebi que entre os anos de 2017 e 2018 consegui construir um bom relacionamento para com a coordenação do pré-universitário. Todavia, com a chegada de uma nova gestão em 2019 senti dificuldades para ganhar a confiança dos novos coordenadores e assim, espaço para a realização da pesquisa que eu havia recebido nos anos anteriores não fora o mesmo em 2019.

Não posso deixar ainda de apontar que 2019 também se mostrou um ano desafiador para as universidades públicas e desvalorização das pesquisas brasileiras e da ciência. O ano de 2019 também foi marcado por cortes nas verbas destinadas aos projetos de extensão, como no caso do projeto do cursinho Alternativa; fato este que reduziu o número de vagas para os alunos. Houve ainda neste ano constantes ataques às universidades públicas e até mesmo ao cursinho Alternativa. Milhares de pós-graduandos brasileiros perderam suas bolsas de pesquisas. Tudo isso, parece ter contribuído para o desânimo por parte dos educadores, que a muito estavam atarefados diante de seus afazeres no cursinho e em suas graduações.

Com relação às limitações de pesquisa destaco que a temática das práticas de leitura é vasta, possuindo muitas facetas a serem exploradas e que não puderam ser incluídas neste trabalho. Ao longo do estudo, algumas questões e dúvidas foram surgindo, como por exemplo, questões de gênero referentes ao protagonismo das mulheres na figura das mães, avós, irmãs e professoras na formação dos leitores e no incentivo aos hábitos de leitura. Devido à pertinência e importância do tema, destaco a necessidade de pesquisas futuras que venham a contemplar as questões de gênero imbricadas nas práticas de leitura. Além disso, seria interessante que novas pesquisas pudessem investigar as formas de ler dos leitores de fragmentos de textos diante das mídias sociais e compreender as formas de ler através dos *smartphones*.

Por fim, destaco que os leitores os quais escutei durante as entrevistas ou nas rodas de conversa costumam navegar entre as páginas de livros, entre as telas de seus *smartphones* e as telas dos computadores. A leitura e o mundo das palavras estão presentes no cotidiano dos alunos do cursinho Alternativa; embora para alguns estudantes a atividade aconteça com uma frequência maior em que seja possível confirmar até mesmo a existência de uma rotina de leitura e em outros casos o ato de ler se mostre mais esporádico ou raro. A leitura, conforme

identifiquei durante a pesquisa, nos desperta o que há de mais humano: os nossos sentimentos. O ato de ler para os alunos do pré-universitário ora acolhe, ora distrai, ora confronta. Cria espaços para fugas e espaços para acolhimento. Permite não apenas consumir a palavra escrita, mas também produzir textos de resistência. Com isso, observei que o ato de ler tem a capacidade de trazer para o centro aqueles e aquelas que a sociedade deixa nas beiradas: as minorias, as pessoas marginalizadas, as mulheres, as pessoas homossexuais, os grupos populares e todos aqueles e aquelas que de uma forma são discriminados em nossa sociedade. Entretanto, mais uma vez saliento que não espero que a leitura seja a solução para as desigualdades existentes em nossa sociedade, mas acredito no forte potencial que o ato de ler tem de gerar reflexões e formar cidadãos mais críticos, ou nas palavras já citadas de Michèle Petit (2013): “mais agentes de seus destinos”.

Diante disso, reforço a ideia de Michèle Petit (2013) de que mesmo que esse jovens não se tornem leitores de obras completas, ainda assim poderão ao longo da vida, encontrar dentre todas as obras já escritas alguma que saberá lhes dizer algo em particular. Retomo também as palavras já citadas de Petit (2013) para afirmar a necessidade de pesquisas futuras cuja verdadeira preocupação seja compreender como a leitura pode ajudar os jovens a construírem suas vidas, ao invés de centrar nossos esforços em elaborar projetos para “construir leitores”. É preciso deixar o mundo das palavras ir ao encontro de nossos estudantes e revelar a cada um frases e parágrafos que certamente marcarão suas histórias.

## REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo II: a experiência vivida**. 2 ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

BENKLER, Yochai. **La riqueza de las redes: cómo la producción social transforma los mercados y la libertad**. Barcelona: Icaria editorial, 2015.

BURKE, Peter. BRIGGS, Asa. Introdução. In: **Uma história social da mídia: de Gutenberg à Internet**. 3. ed. São Paulo: Ed. Zahar, 2016.

BURKE, Peter. A impressão gráfica em seu contexto. In: **Uma história social da mídia: de Gutenberg à Internet**. 3. ed. São Paulo: Ed. Zahar, 2016.

CANCLINI, Néstor García. **Lectores, espectadores e internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CARRENHO, Carlo. O que os livros digitais representam para o aumento da leitura? O que diz a Retratos da Leitura sobre quem lê nesse suporte? In: FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa. RABAY, Glória. Usos e incompreensões do conceito de gênero no discurso educacional no Brasil. In: **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v.23, n.312, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v23n1/0104-026X-ref-23-01-00119.pdf>. Acesso em: 14 out. 2019.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador, conversações com Jean Lebrun**. São Paulo: editora UNESP, 1999.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

\_\_\_\_\_. **A questão dos livros: passado, presente e futuro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FISCHER, Steven R. **História da Leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

FONSECA, Claudia. **Família, fofoca e honra: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares**. 2.ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

FREIRE FILHO, João. **Reinvenções da resistência juvenil: os estudos culturais e as micropolíticas do cotidiano**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro, Zahar Editores, 2011.

GONÇALVES, Marcio Souza. O texto, o livro, o sentido, o leitor. In: **Revista Signo.** Santa Cruz, 2018, v.43, n.76, p.88-98.

HINE, Christine. Estratégias para etnografia da internet em estudos de mídia. In: CAMPANELLA, Bruno. BARROS, Carla (orgs.). **Etnografia e consumo midiático:** novas tendências e desafios metodológicos. Rio de Janeiro: E-papers, 2016, p. 11–27.

INGOLD, Timothy. **Da transmissão da representação à educação da atenção.** In: Horizontes Antropológicos. Porto Alegre, 2015.

INSTITUTO PRÓ LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil** (site). 4º ed. 2015. Disponível em: <[http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa\\_Retratos\\_da\\_Leitura\\_no\\_Brasil\\_-\\_2015.pdf](http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf)>. Acesso em julho de 2019.

JEFFMAN, Tauana. **Booktubers:** performances e conversações em torno do livro e da leitura na comunidade booktube. Tese (doutorado). Universidade do Vale dos Sinos. São Leopoldo. 2017.

JENKINS, Henry. Venere no altar da convergência: um novo paradigma para entender a transformação midiática. In: **Cultura da Convergência.** São Paulo: Aleph, 2009.

JENKINS, Henry. FORD, Sam. GREEN, Joshua. **Cultura da Conexão:** criando valor e significado por meio da mídia propagável. São Paulo: Ed. Aleph, 2014.

KERGOAT, Daniele. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. In: **Novos Estudos Cebrap.** São Paulo, 2010. v.86: 93-103.

MACHIAVELLI, Marina. **Usos e apropriações do livro por adolescentes:** a internet como mediadora de novas práticas. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Maria. 2018. Santa Maria.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Os argonautas do pacífico Ocidental:** um relato dos empreendimentos e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

MILLER, Daniel. Consumo como cultura material. In: **Horizontes Antropológicos.** Porto Alegre, 2007, v. 13, n. 28, p. 33 – 63. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v13n28/a03v1328.pdf>>. Acesso em abril. 2019.

MILLER, Daniel et al. **How the World Changed Social Media,** London : UCL Press - University College London, 2016.

- MORAIS, Artur. ALBULQUERQUE, Adriana. Alfabetização e Letramento: O que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”? In: LEAL e ALBUQUERQUE. **Alfabetização de Jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 59 – 76.
- LAVE, Jean. **Aprendizagem como / na prática**. In: Horizontes Antropológicos. 2015
- PETIT, Michèle Petit. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Ed.34, 2008.
- \_\_\_\_\_. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Ed.34, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. São Paulo: Ed.34, 2013.
- PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. In: **Revista Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 20, n.42, jul a dez de 2014.
- PEREIRA, Alexandre Barbosa. **Escritas dissonantes: escolarização e letramentos, novas tecnologias e práticas culturais juvenis**. In: Horizontes Antropológicos. Porto Alegre, ano 21, n.44, jul-dez de 2015.
- PRIMO, Alex. **O aspecto relacional das interações na Web 2.0**. In: E- Compós (Brasília), v. 9, p. 1-21, 2007.
- PROCÓPIO, Ednei. **O livro na Era Digital: o mercado editorial e as mídias digitais**. São Paulo: Giz Editorial, 2010.
- REGO, Walquiria Leão. PINZANI, Alessandro. **Vozes do bolsa família: autonomia, dinheiro e cidadania**. São Paulo: Unesp, 2013.
- RIBEIRO, Marco Polo. **De Hogwarts a Paraisópolis: discurso e recepção da obra Harry Potter em um contexto de capitalismo periférico**. Dissertação (mestrado). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2015.
- ROCHA, Sergio Luiz Alves. **Olhando-me no espelho: imagens da leitura em uma escola pública de ensino médio**. Tese (doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2011.
- SAFFIOTI, Heleieth. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, A; BRUSCHINI, Cristina (orgs). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.
- SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.
- SCHWINGEL, Carla. **Mídias digitais: produção de conteúdos para web**. São Paulo: Paulinas, 2012. p. 13-26.
- SCOTT, Joan Wallach. História das mulheres. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da nova história: novas perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1992, p-63-95.

SOUZA, Jessé. **A construção social da subcidadania**: para uma sociologia política da modernidade periférica. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

\_\_\_\_\_. **Ralé brasileira**: quem é e como vive. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

SPYER, Juliano. **Mídias sociais no Brasil emergente**. EDUSC: Local, 2018.

TRAVANCAS, Isabel. Fazendo etnografia no mundo da comunicação. In: DUARTE, Jorge (org.). BARROS, Antonio (org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Ed. Atlas, 2011. 2 ed.

TRAVANCAS, Isabel. Adolescentes cariocas e a leitura. In: XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. **Anais eletrônicos**. Fortaleza, CE. 2012. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2012/trabalhos.htm>> Acesso em: 19 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. O livro e a leitura para adolescentes do Rio de Janeiro e de Barcelona. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. XXXVIII. **Anais eletrônicos**. Rio de Janeiro - RJ. 2015. Disponível em: <<http://portalintercom.org.br/anais/nacional2015/trabalhos.htm>> Acesso em: 17 jul. 2019.

VIECILI, Gladis. **Compreensões sobre a alfabetização**. Dissertação (mestrado). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí. 2009.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. São Paulo. UBU editora, 2017.

WINKIN, Yves. Descer a campo. In: **Da teoria ao trabalho de campo**. Campinas - SP: Papyrus, 1998.

## APÊNDICE

### APÊNDICE A: Questionário aplicado no ano de 2017

Este questionário tem por objetivo mapear as práticas de leitura bem como levantar informações acerca dos tipos de leitura não tradicionais. Esta pesquisa está vinculada ao grupo de estudos Consumo e Culturas Digitais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

- 1) Gênero:  
 masculino  feminino  outro
  
- 2) Faixa etária  
 16 – 17 anos  18 – 24 anos  
 25 – 30 anos  mais de 40
  
- 3) Bairro que mora em Santa Maria: \_\_\_\_\_
  
- 4) Você estuda ou concluiu o ensino médio em:  
 escola pública  escola privada
  
- 5) Quais destes dispositivos você possui em sua casa?  
 computador  notebook  tablet  celular com acesso a 3G ou 4G  
 celular sem acesso a 3G ou 4G
  
- 6) Onde você acessa a internet?  
 em casa  celular  no trabalho  no cursinho  *lan houses*
  
- 7) O que motiva você a ler?  
 adquirir conhecimento / estudar  obter informações  manter-se atualizado  
 motivos religiosos  motivos profissionais  aventurar-se em histórias  
 entretenimento  outros: \_\_\_\_\_
  
- 8) Que tipos de conteúdos você costuma ler?  
 livros  notícias  posts do *facebook*  revistas  blogs  jornais  
 letras de música  legendas de séries  receitas culinárias  gibis/ quadrinhos  
 fanzines \*mídia alternativa com publicações livres. São confeccionados artesanalmente e reproduzidos através de fotocópias/ xerox  
 *fanfics* \*narrativa ficcional escrita por fãs de determinadas obras  
 outros: \_\_\_\_\_
  
- 9) Com que frequência você lê os conteúdos citados acima?  
 sempre  às vezes  raramente  nunca
  
- 10) Considerando os tipos de conteúdos que você informou ler, em qual dispositivo se dá essa leitura?  
 computador  celular  impressos  tablet  televisão  outros: \_\_\_\_\_

- 11) Que tipo de informações você costuma ler em seu *Facebook*?  
 notícias  posts sobre política  posts sobre relacionamentos  posts de humor  
 posts sobre empoderamento feminino  posts sobre esportes  posts sobre saúde / beleza  
 receitas culinárias  posts sobre celebridades  outros: \_\_\_\_\_
- 12) Cite duas páginas do *Facebook* que você mais gosta de ler os conteúdos publicados:  
 \_\_\_\_\_
- 13) Você acompanha algum blog?  
 sim  não  qual (ais)? \_\_\_\_\_
- 14) Você acessa algum canal no *YouTube* sobre leitura, livros ou literatura?  
 sim  não  qual (ais)? \_\_\_\_\_
- 15) Que tipo de livros mais desperta o seu interesse?  
 comédia  romance  policial  aventura  terror  biografias  clássicos da literatura  
 científicos / acadêmicos  quadrinhos  não tenho interesse pela leitura de livros  
 outros: \_\_\_\_\_
- 16) Caso você goste de ler livros, cite seu (s) livro (s) favorito (s):  
 \_\_\_\_\_
- 17) Você produz algum material como resenhas sobre livros, letras de música, poesias, poemas, textos para blogs, páginas nas redes sociais, fanzines ou fanfics?  
 sim  não  
 Qual (ais)? \_\_\_\_\_
- 18) Você se considera um leitor?  
 sim  não  
 Por quê?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
- 19) Caso queira participar de uma segunda etapa da pesquisa, para conversarmos sobre os **diversos tipos de leitura** (não somente a leitura tradicional de livros) deixe aqui seu contato:  
 Nome: \_\_\_\_\_  
 Facebook: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B: Questionários aplicados nos anos de 2018 e 2019

Este questionário tem por objetivo mapear as **práticas de leitura** dos educandos e educandas do Pré-Universitário Popular Alternativa. A pesquisa está vinculada ao grupo de estudos Consumo e Culturas Digitais da UFSM.

**Contato: Andressa Spencer (mestranda pelo PPGCOM UFSM)**  
**e-mail: dessa.spencer@gmail.com / facebook: Andressa Spencer**

- 20) Gênero:  
 masculino  feminino  outro
- 21) Faixa etária  
 16 – 17 anos  30 – 39 anos  
 18 – 24 anos  acima de 40 anos  
 25 – 29 anos
- 22) Bairro que mora em Santa Maria: \_\_\_\_\_
- 23) Você estuda ou concluiu o ensino médio em:  
 escola pública  escola privada com bolsa  pelo ENEM  EJA / NEJA
- 24) Quais destes dispositivos você possui em sua casa?  
 computador / *notebook*  celular / *smartphone*  
 Leitores Digitais \*LEV, Kindle, Kobo  *tablet*
- 25) Em quais locais você acessa a internet?  
 em casa  celular  no trabalho  no cursinho  *cybers / lan houses*  
 na casa de amigos, parentes ou vizinhos  não possui acesso
- 26) Em quais locais você costuma ler?  
 em casa  no trabalho  no cursinho  
 no ônibus  na biblioteca  em livrarias  
 não costumo ler  outro: \_\_\_\_\_
- 27) Em quais plataformas / dispositivos você prefere fazer as suas leituras?  
 impressos  computador  celular  *tablet*  Leitores Digitais \*LEV, Kindle, Kobo
- 28) Quais desses tipos de leitura você costuma fazer?  
 lê jornais impressos  lê jornais online  
 lê livros impressos  lê livros digitais ou PDFs  
 lê *blogs* / páginas *Facebook*  
 lê histórias em quadrinhos / gibis  
 lê *fanfictions* \*narrativa ficcional escrita por fãs de determinadas obras
- 29) Quais gêneros literários mais despertam o seu interesse para leitura?  
 acadêmico / científico  contos  policial  
 autoajuda  comédias  religiosos  
 aventura  ficção científica  romances  
 biografias  quadrinhos / HQs  suspenses  
 clássicos literários  poesias  terror

( ) outro: \_\_\_\_\_

30) De quais formas você tem acesso aos livros?

- ( ) em casa ( ) na escola / bibliotecas ( ) feiras do livro  
 ( ) emprestado por amigos ( ) cópias / xerox ( ) baixados da internet  
 ( ) comprados em lojas físicas / livrarias ( ) comprados em lojas online  
 ( ) não tenho acesso aos livros

31) Quais são as suas motivações para ler?

- ( ) manter-se atualizado / informar ( ) entretenimento  
 ( ) adquirir conhecimento / estudar ( ) crescimento pessoal / autoajuda  
 ( ) motivos religiosos ( ) exigências escolares ou profissionais

32) Quais fatores influenciam você na escolha de um livro ou texto para ler?

- ( ) assunto ( ) autor ( ) capa  
 ( ) preço ( ) título ( ) publicidade / anúncio  
 ( ) dicas de professores ( ) dicas de amigos ( ) críticas / resenhas lidas na internet

33) Por quais razões você acha que não lê mais?

- ( ) falta de tempo  
 ( ) preço do livro  
 ( ) ter dificuldades de leitura  
 ( ) não ter lugar apropriado para ler  
 ( ) não ter acesso à bibliotecas  
 ( ) não tem acesso à internet

34) Você possui alguma dificuldade para ler? Qual (ais)?

- ( ) falta de paciência ( ) falta de concentração  
 ( ) falta de compreensão ( ) problemas de visão / limitações físicas  
 ( ) não possuo dificuldades para ler  
 ( ) outro: \_\_\_\_\_

35) Você acompanha seus (as) escritores (as) favoritos (as) nas redes sociais?

\*Instagram, YouTube, Facebook, Twitter

- ( ) sim ( ) não

36) Você produz algum material como resenhas sobre livros, poesias, contos, textos para *blogs* ou páginas nas redes sociais ou ainda *fanfictions*? \*Narrativa ficcional escrita por fãs de determinadas obras

- ( ) sim ( ) não

37) Caso queira participar de uma segunda etapa da pesquisa, para conversarmos sobre leitura deixe aqui seu contato:

Nome: \_\_\_\_\_

E-mail ou whatsapp: \_\_\_\_\_

### APÊNDICE C: Roteiro semiestruturado para entrevistas

Pesquisa: Todo leitor tem uma história a contar
Pesquisador: Andressa Spencer de Mello
Entrevistado (a):
Data entrevista:

#### A) EIXO DADOS GERAIS ENTREVISTADO

- 1) Nome
- 2) Bairro em que mora
- 3) Cidade de nascimento
- 4) Idade
- 5) Grupo familiar (mora com quem?)
- 6) Local de conclusão do ensino médio
- 7) Como descobriu o Pré-Universitário Alternativa?

#### B) EIXO INTERNET

- 8) O que você costuma fazer quando acessa a internet?
- 9) No âmbito da internet (blogs, redes sociais, sites) o que mais você costuma ler?
- 10) No facebook quais tipos de postagens mais aparecem em sua timeline?

#### C) EIXO LEITURA / TIPOS DE LEITURA

- 11) O que é ser leitor para você?
- 12) Na tua opinião o que é ser leitor para a sociedade?
- 13) Que tipo de leitora você acha que é?
- 14) O que mais motiva você a ler?
- 15) Em casa, havia um incentivo a leitura por parte de seus pais?
- 16) Na escola onde você estudava haviam projetos de incentivo a leitura?
- 17) Caso sim, esses projetos incentivavam que tipo de leitura?
- 18) Quando você está lendo, como é seu hábito de leitura (precisa de silêncio, lê em qualquer lugar?)
- 19) Em quais lugares você costuma ler?
- 20) Para você existe diferença entre a leitura em um impresso e a leitura digital (computador, ebook)?

**D) EIXO PRODUÇÃO**

21) Você produz algum conteúdo com relação as leituras que faz?

22) Como é o processo de produção? Onde você divulga?

23) Você lê algum fanzine? Qual (ais)?

## APÊNDICE D: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Registro SIE: 043385
Projeto: Internet, smartphones e periférias urbanas – consumo, práticas e representações em torno da tecnologia no cotidiano de grupos populares.
GP: Consumo e Culturas Digitais
Coordenador: Profa. Dra. Sandra Rubia da Silva
Pesquisadora voluntária: Andressa Spencer de Mello

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título do estudo:** Todo o leitor tem uma história a contar: usos e práticas de leitura entre alunos do cursinho Alternativa

**Pesquisador responsável:** Andressa Mello

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) / Departamento de Comunicação Social

**Telefone e endereço postal completo:** Universidade Federal de Santa Maria, Departamento de Comunicação Social, Prédio 21, Sala 5130, Cidade Universitária Prof. José Mariano da Rocha Filho, UFSM, CEP 97105-900, Santa Maria, RS. Contato: (55) 99109-6996

**Local da coleta de dados:** Cursinho Pré-universitário Popular Alternativa

Eu Andressa Spencer de Mello, responsável pela pesquisa ***Todo o leitor tem uma história a contar: usos e práticas de leitura entre alunos do cursinho Alternativa***, convido você a participar como voluntário deste nosso estudo. Essa pesquisa pretende *mapear as práticas de leituras de grupos populares de Santa Maria*. Acreditamos que ela seja importante para mapear os diferentes tipos de leitura e os diferentes tipos de leitores. Para sua realização será feito o seguinte: será realizada uma entrevista para aprofundarmos os hábitos de leitura do entrevistado (a). Sua participação constará conceder a entrevista (em formato de bate-papo) a ser realizada no âmbito do cursinho Alternativa.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com a pesquisadora.

Você tem garantido a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão. **As informações desta pesquisa serão confidenciais** e poderão divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, **sem a identificação dos voluntários**, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. **Também serão utilizadas imagens e gravação de áudio.**

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.



### **Autorização**

Eu, \_\_\_\_\_, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido e da garantia de confidencialidade, bem como de esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto e de espontânea vontade, **expresso minha concordância em participar deste estudo.**

---

Assinatura do voluntário

---

Assinatura do responsável pela pesquisa

Santa Maria, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.