



Revista Linguasagem – 15ª Edição / www.lettras.ufscar.br/linguasagem

CAMPO DA LEITURA: DISPUTAS E SIGNIFICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO LEITOR

Adriane Elisa Glasser¹

INTRODUÇÃO

A leitura é uma importante responsável pelo processo de aprendizagem do aluno e por sua formação social. Quando existe uma falha, por menor que seja, em seu processo, esta prejudica todo um conjunto de construção sócio-cognitiva². Infelizmente, muitas vezes, as atividades de formação do leitor no contexto escolar limitam-se à leitura de textos escritos, sem considerar as inúmeras atividades leitoras realizadas pelos alunos no contexto do campo social a que pertencem. Essa relação entre leitura, escola e sociedade está sempre cercada por muita discussão. Discussão essa que está intimamente relacionada à detenção, manutenção e expansão de poder, posto que,

mesmo insistindo na qualidade cognitiva e na importância do ato de ler, enquanto mediador privilegiado das relações do eu com o mundo, ele pode vir a exercer um papel coercitivo quando incorporado integral, asséptica ou acriticamente, a interesses pragmáticos e indiretos, como são os que a escola, conforme se disse, acaba servindo, interesses diferentes daqueles que são depositados na leitura e que justificam a reivindicação de uma atitude ampla por parte da comunidade que garanta sua difusão por todos os seus segmentos (ZILBERMAN, 1991,p.19).

¹ Aluna do programa de pós-graduação stricto sensu em Letras , nível mestrado da UNIOESTE – Cascavel.
Email: elisaglasser@yahoo.com.br

² Entendemos a leitura como um processo social e cognitivo de aprendizagem.

Vemos, portanto que, o que se discute não é a importância em desenvolver o ato leitor no aluno, mas sim a maneira como a escola o tem trabalhado e como tal prática pode estar relacionada aos mecanismos de controle social.

Além disso, qualquer campo da atividade humana pressupõe disputas e significações, assim, a escola, enquanto espaço social, e a leitura, enquanto campo de atividade humana, estão repletas de disputas e significações. Discutir sobre essas disputas e significações entre leitura e sociedade é o objetivo deste trabalho. Para tal recorreremos aos conceitos de Pierre Bourdieu, relacionando-os à leitura, escola e sociedade.

As definições de campo, *habitus*, espaço social, entre outras são apresentadas na primeira parte deste trabalho, já que são essenciais para a discussão que aqui nos propomos a fazer, discussão essa que será efetivada no capítulo seguinte.

CONCEITOS BOURDIEUSIANOS

A leitura é um bem cultural e o processo de formação de leitor está intrinsecamente relacionado aos meios de produção, sendo que, “as relações de produção, de distribuição e de consumo da leitura como bem cultural repetem as condições discriminativas de produção, de distribuição e consumo dos bens materiais” (SOARES, 1999, p.25). Para entender tais relações, reportamo-nos aos conceitos bourdieusianos de *habitus*, *campo*, *espaço social*, entre outros, uma vez que, tais conceitos são fundamentais para explicar as relações entre a leitura e a sociedade contemporânea.

Segundo Lugli (2007), o *habitus* é a combinação de estruturas sociais herdadas (históricas) e escolhas individuais influenciadas pela vivência atual (cotidianas) do indivíduo. Porém essas escolhas individuais são motivadas por conhecimentos inconscientes, ou seja, situações consideradas naturais, inquestionáveis. Essa noção “exprime, sobretudo, a recusa a toda uma série de alternativas nas quais a ciência social se encerrou, a da consciência (ou do sujeito) e do inconsciente, a do finalismo e do mecanicismo, etc” (BOURDIEU, 1989, p.60). Percebemos que o *habitus* vai muito além da noção de hábito, posto que sugere o cotidiano não isolado, mas relacionado ao conhecimento construído historicamente pelo indivíduo. Ao explicar a origem deste conceito, Bourdieu (1989) diz que,

Sendo as minhas posições próximas das de Chomsky que elaborava, por então, e quase contra os mesmos adversários, a noção de *generative grammar*, eu desejava pôr em evidência as capacidades _ < criadoras >, ativas, inventivas, do *habitus* e do agente (que a palavra *hábito* não diz), embora chamando a atenção para a idéia de que este poder gerador não é o de um espírito universal, de uma natureza não humana, como em Chomsky – o *habitus*, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um *haver*, um capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista) o *habitus*, a *hexis*, indica a disposição incorporada, quase postural –, mas sim o de um agente da ação: tratava-se de chamar a atenção para o <primado da razão prática > de que falava Fichte, retomando ao idealismo, como Marx sugeria nas *Teses sobre Feuerbach*, o <lado ativo> do conhecimento prático que a tradição materialista, sobretudo com a teoria do < reflexo >, tinha abandonado (BOURDIEU, 1989, P.61 – grifos do autor).

Portanto, percebemos que o *habitus* está relacionado a algo natural, algo que faz parte do indivíduo, sendo impossível dissociá-lo. Além disso, o *habitus* está inserido no campo do indivíduo. Por isso, entendemos que, de uma certa forma, o conceito de campo complementa a compreensão do conceito de *habitus*. Porém, para entendermos o que Pierre Bourdieu quer dizer com a sua teoria de campo, precisamos conhecer a forma como ele delimita, ou como são delimitados os espaços sociais, algo que vai muito além das fronteiras físicas. Segundo Bourdieu (1989), o espaço social está representado em várias dimensões, “construído na base de princípios de diferenciação ou de distribuição constituídos pelo conjunto das propriedades que atuam no universo social considerado, quer dizer, apropriadas a conferir, ao detentor delas, forças ou poder neste universo” (BOURDIEU, 1989, p.133). Ele vê o espaço social como um lugar de luta de forças, onde “os agentes e grupos de agentes são assim definidos pelas *posições relativas* neste espaço” (BOURDIEU, 1989, p. 134 – grifos do autor). Como se pode observar, são ditas relativas, o que sugere que mudanças são possíveis.

Pode-se descrever o campo social como um espaço multidimensional de posições tal que qualquer posição atual pode ser definida em função de um sistema multidimensional de coordenadas cujos valores correspondem aos valores das diferentes variáveis pertinentes: os agentes distribuem-se assim nele, na primeira dimensão, segundo o volume global do capital que possuem e, na segunda dimensão, segundo a composição do seu capital – quer dizer, segundo o peso relativo das diferentes espécies no conjunto das suas posses (BOURDIEU, 1989, p.135)

Portanto, a noção de *campo* designa um espaço relativamente autônomo, um microcosmo dotado de leis próprias, submetidas a leis sociais (pertencentes a um macrocosmo), porém, com uma autonomia parcial (cf. CATANI, 2007). Sendo assim, não temos apenas um *campo*, mas vários *campos*. Bourdieu (1989), explica ainda que

Para construir realmente a noção de *campo*, foi preciso passar para além da primeira tentativa de análise do ‘campo intelectual’ como universo relativamente autônomo de relações específicas: com efeito, as relações imediatamente visíveis entre os agentes envolvidos na vida intelectual – sobretudo as interações entre os autores ou entre os autores e os editores – tinham disfarçado as relações objetivas entre as posições ocupadas por esses agentes, que determinam a forma de tais interações (BOURDIEU, 1989, p. 65–66 – grifos do autor).

Destarte, o campo intelectual foi o ponto de partida para o estudo dos demais campos. Não estudaremos aqui todos os campos propostos por Bourdieu, porém, é relevante que tenhamos noções, mesmo que sejam básicas, do que seja campo cultural, posto que estamos estudando a leitura e suas relações com a sociedade, e esta se insere neste campo.

A palavra cultura, para Bourdieu, aparece como indissociável dos efeitos da dominação simbólica e terá um lugar importante em sua obra como

elemento de luta entre os sujeitos nos diferentes campos pela demarcação de posições sociais distintas (CUNHA (2007, p.507),

Portanto, o campo cultural é mais um lugar de disputas. A este campo pertence toda forma relativa à cultura, sendo que, “os bens culturais podem ser objeto de uma apropriação material, que pressupõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe o capital cultural” (BOURDIEU, 2007, p. 77). Aqui, interessa-nos pensar os bens culturais _ inclui-se aqui a leitura _ como uma apropriação simbólica, como mais uma forma de consumo cultural e, também, como um capital cultural (BOURDIEU, 2001, p.231). Se pensarmos a leitura como capital cultural, e, refletindo o que Bourdieu (2007) coloca sobre as formas de apropriação do capital cultural, podemos dizer que ela pode ser adquirida de três formas distintas, a saber, o *estado incorporado*, o *estado objetivado*, o *estado institucionalizado*.

no *estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no *estado objetivado*, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no *estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais (BOURDIEU, 2007, p. 74 – grifos do autor)

Quando estudamos a formação do leitor, pensamos a leitura enquanto *estado incorporado*, pois não estamos discutindo aqui a aquisição do objeto livro, tampouco a formação escolar generalizada³ do aluno, mas sim, sua formação social. Ainda que para tal formação, muitas vezes temos a escola como meio central, entendemos que não é só função desta, mas sim, da sociedade como um todo.

³ Por formação generalizada entendemos esta formação multidisciplinar que conhecemos, que inclui os diferentes campos do conhecimentos. Não descartamos que a formação do leitor também se dá na escola, porém a colocamos aqui como mais um espaço social, onde se dá essa formação.

Pensar em campo cultural nos remete a um outro conceito central na teoria bourdieusiana, o conceito de *arbitrário cultural*. Segundo Nogueira e Nogueira (2007, p.36), “os valores e significados que orientam cada grupo social em suas atitudes e comportamentos seriam, por definição, arbitrários, não estando, portanto, fundamentados em nenhuma razão objetiva universal”. Partindo desta visão, cabe aqui uma pergunta: a leitura é um arbitrário cultural ou uma cultura legítima?

De um modo geral, os valores e significados arbitrários, capazes de se impor como cultura legítima, seria aqueles sustentados pelas classes dominantes. Portanto, para o autor⁴, a cultura escolar, socialmente legitimada, seria a cultura imposta como legítima pelas classes dominantes (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2007, p.37).

Destarte, como a leitura é parte da cultura escolar imposta pelas classes dominantes, podemos vê-la como uma cultura legítima, tais culturas constituem um processo de imposição dissimulado de um arbitrário cultural. Essa ação impositiva é o que Bourdieu chama de *violência simbólica* (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2007, p.37).

Estas disputas são realizadas para a consolidação de um poder que Bourdieu chama de *poder simbólico* que é, “com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 1989, p.7-8). Este *poder simbólico* está presente no contexto escolar, por isso, interessa-nos analisar, especificamente, as atividades realizadas neste contexto que buscam a formação do leitor, conforme explicamos no capítulo seguinte.

LEITURA E SOCIEDADE

“Um país se faz com homens e livros”⁵, já dizia o mestre Monteiro Lobato, porém, essa relação nem sempre é tranqüila. A aproximação dos homens e dos livros muitas vezes é tumultuada e chega a tornar-se traumatizante. A sociedade é responsável pela formação leitora de seus agentes, porém tal responsabilidade é deixada, quase em sua totalidade, para a escola, que a acaba transferindo para o professor, e, na grande maioria das vezes, apenas para o professor de

⁴ Refere-se a Pierre Bourdieu.

⁵ Fonte: <http://almanaque.folha.uol.com.br/monteirolobato.htm>. Acesso em 23/09/2010.

português, e este, por sua vez, numa tentativa quase desesperada de fazer o aluno ler, acaba adotando alguns procedimentos pedagógicos que, ao invés de aproximar, afastam-no dos livros, fazendo com que a leitura seja “vista como comportamento diferenciador, a que somente seres privilegiados, bem dotados intelectual, cultural e economicamente, podem ter acesso” (PERROTI, 1999, p.34).

Lembramos que estudar as relações entre a leitura e a sociedade, mais especificamente, a leitura do texto literário, é nosso objetivo, sendo assim, é importante observar que,

da língua escrita apropriam-se as classes dominantes, fazendo dela o discurso da verdade, repositório de um saber de classe, apresentado como saber legítimo. O acesso à escrita pelas camadas populares pode, por isso, significar a renúncia ao seu próprio saber e ao seu próprio discurso, a sujeição ao saber e ao discurso dominante. (SOARES, 1999, p.22)

Dessa forma, a valorização que é dada apenas ao texto escrito, mais restritamente às leituras legítimas, exclui uma série de possibilidades leitoras realizadas pelos alunos e que lhes possibilitam aprendizado tão significativo quanto da leitura tradicional. Além disso, o trabalho com o texto escrito não deveria ficar restrito à leitura dos clássicos literários, uma vez que estes nem sempre pertencem ao conhecimento de mundo do aluno. É importante que o início da formação do leitor seja feito através de leituras que façam parte do seu campo de conhecimento, principalmente as leituras de textos escritos e que este seja ampliado gradativamente para não lhe causar traumas futuros. Uma vez construída uma visão errada do ato de ler, todo um processo de formação de leitor pode ser comprometido.

Quando falamos em leitura, a vemos como uma “possibilidade intelectual de fazer interagir imaginação e raciocínio, fantasia e razão, emoção e inteligência”, uma “atitude que se encerra nela mesma” (ZILBERMAN, 1991, p.114). Essa relação não diz respeito apenas à leitura escrita, mas sim a todos os tipos de leitura, uma vez que, a leitura é social, existindo, portanto, várias leituras, ou, como afirma Chartier (2001), leituras plurais, leituras construídas de maneiras diferentes, que constroem o sentido dos textos de formas diferentes, “mesmo que esses textos inscrevem no interior de si mesmo o sentido de que desejariam ver-se atribuídos” (CHARTIER, 2001, p.242).

Ainda que existam leituras diversas, entendemos que a leitura do texto escrito impõe-se sobre as demais como forma de dominação: é detentor do conhecimento aquele que lê, ou que domina a linguagem escrita, além disso, “a acumulação do conhecimento através da palavra escrita têm sido apropriada pelas classes que detém o poder dentro de uma sociedade” (BORDINI & AGUIAR, 1988, p.10). Esse tipo de leitura imposta ao homem é, como já dissemos anteriormente, uma forma de coerção, uma vez que para ascender socialmente é necessário conhecimento que é conseguido através da leitura do texto escrito. Acresce que, além da leitura do texto escrito ser considerada como a única válida socialmente, impõe-se também o que ler, ou seja, a sociedade designa o livro que considera como um ideal de leitura, transformando-a numa constante luta.

É isso que faz com que a analogia entre as lutas intelectuais e as lutas teológicas funcionem tão bem. Se o modelo de luta entre o padre *lector* e o profeta *auctor*, que evoquei no começo, se transpõe tão facilmente, é porque, entre outras razões, uma das apostas da luta é a de se apropriar do monopólio da leitura legítima: **sou eu que lhes digo o que está dito nos livros que merecem ser lidos em oposição aos livros que não o merecem.** Uma parte considerável da vida intelectual se esgota nessas reversões da tábua de valores, hierarquia das coisas que devem ser lidas. Em seguida, tendo definido o que merece ser lido, trata-se de impor a boa leitura, isto é, o bom modo de apropriação. (BOURDIEU, 2001. P.242-243 -grifos nossos)

Como se não bastasse determinar as leituras válidas, como vimos, até mesmo a forma como se deve realizá-la também nos é imposta. Não é permitido ao leitor escolher como ou quando vai ler, se será uma leitura sequencial ou se lerá apenas o que lhe interessa. Essas determinações, no âmbito escolar, que é por excelência o centro de formação de leitores, acabam desfazendo as leituras diversas, conforme vemos abaixo:

De um ponto de vista normativo, penso que se pode dizer que, no universo cultural, como em toda parte, enquanto há luta, há esperança. Atualmente, onde há uma ortodoxia, um monopólio da leitura legítima, um monopólio

absoluto, não há mais leituras e frequentemente nem mesmo leitores!(BOURDIEU, 2001, p.251).

Esta “ortodoxia literária” que acredita que só é leitor aquele que lê os considerados clássicos literários, acaba com toda expectativa ou trabalho de formação do leitor, não permite que este seja o agente de sua leitura, ou seja, que ele próprio defina o que e como gostaria de ler. Por isso, a luta será sempre colocar e tirar “objetos” de determinados campos, sendo assim, ao desconsiderar as leituras dos alunos como parte do campo da leitura, o professor desenvolve neles uma resistência aos textos por ele apresentados. Considerar o “campo do aluno”, conhecendo-o, sabendo suas necessidades e relacionando-as ao campo da leitura, é o primeiro passo para que o ato de ler torne-se mais significativo ao aluno e transforme-se em um traço de sua cultura, ou melhor, em um *habitus*. A formação do leitor através de técnicas “forçosas” jamais se constituirá em *habitus*, ou melhor, “em algo ‘natural’, em parte integrante da pessoa” (LUGLI, 2007, p.31), posto que o indivíduo aprende pela influência do meio em que vive. Tal fixação pelo texto escrito e pelas chamadas leituras autorizadas, não é algo recente. Zilberman (1991) postula que a partir do século XVIII a leitura “passou a significar viver a realidade por intermédio do modelo de mundo transcrito no texto” (*Ibid*, 1991, p.18) sendo que este texto “aparece a seus usuários como um sistema fechado, antecipadamente constituído e que dispensa sua intervenção, mas que é preciso aceitar sem discutir” (*Ibid*, 1991, p.18), ou seja, a escrita é inquestionável e única leitura válida é a do texto escrito. Porém, é preciso considerar, que conhecer apenas a língua, mais especificamente a língua escrita, “não é suficiente para a leitura se efetivar” (MARTINS, 1994, p.17), faz-se necessário outros conhecimentos para a consolidação do ato de ler, tanto é que “o leitor pré-existe à descoberta do significado das palavras escritas” (MARTINS, 1994, p.17), basta pensarmos nas crianças que ainda não conhecem o alfabeto, mas conseguem ler todo o mundo à sua volta, fazendo escolhas entre este ou aquele refrigerante, entre esta ou aquela marca de chocolate, ou seja, ela lê todo o seu “universo social e cultural circundante” (MARTINS, 1994 p.17).

Outrossim, a leitura da forma como nos é apresentada, ou legitimada, é reforçada pelo sistema escolar que a vê, na maioria das vezes, apenas como um subterfúgio para atividades gramaticais ou de produção textual. Raramente há trabalhos realmente preocupados com a formação do leitor, trabalhos que vejam a leitura como uma prática social. Se a leitura fosse assim considerada, seria possível vê-la “como uma coleção indefinida de experiências irreduzíveis umas

às outras" (CHARTIER, 2002, p.121), posto que nas relações sociais estamos sujeitos a inúmeras interpretações e construções diferentes, já que cada agente social tem conhecimentos diferentes que possibilitam inúmeras trocas e construções. Assim sendo, o leitor seria sempre um "produtor inventivo de sentidos não pretendidos e singulares" (CHARTIER, 2002, p.121), pois nenhum sentido pode ser previsto ou pré-elaborado, todo sentido é único, já que está repleto de complexidade, haja vista o grande repertório de cada um.

Para Bourdieu (1989), há no espaço escolar um poder simbólico que é um "poder invisível, o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem" (BOURDIEU, 1989, P.7-8), esse poder invisível, conforme coloca o autor, é exercido pelo professor que não permite ao aluno escolher o que quer ler, ou, pior ainda, muitas vezes, é ele quem determina a forma de ler e o que deve ser compreendido desta leitura, não cabendo ao leitor construir o sentido do que leu. A escola, nesse sentido, se configura como o que Bourdieu (1989) chama de sistema simbólico, ou seja, um instrumento estruturado e estruturante de comunicação e de conhecimento que cumpre a sua função política de instrumento de imposição ou de legitimação da dominação, que contribui para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que a fundamentam e "contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a 'domesticação dos dominados'" (Bourdieu, 1989, p.11). Essa dominação vem escamoteada, muitas vezes, pelo trabalho pedagógico do professor que, ao considerar como válidas somente as chamadas "leituras autorizadas", está desconsiderando as outras leituras dos alunos.

A reiterada frustração com os resultados das práticas pedagógicas de incentivo à leitura talvez esteja associada à falta de explicitação do tipo de leitura almejada, com a definição do tipo de texto que se espera que se leia. Curiosamente, o preenchimento do tipo do objeto só se faz ao se discutir as leituras a serem repudiadas: "os alunos só se interessam por gibis", "as meninas só querem ler novelas sentimentalóides". Assim, a leitura efetivamente observada é negada em nome de uma certa leitura que não se define positivamente. (ABREU, 2001, p.150)

Essa leitura negada (ou seja, a leitura de gibis, revistas, novelas etc) não é considerada produtiva, por isso o professor, detentor do poder, escolhe o livro que o aluno irá ler, impõe-lhe uma avaliação - geralmente resumo, prova de livro ou ficha de leitura - não considerando qualquer outra opção que não seja aquela por ele escolhida, determinada indiretamente pelo estado, mantendo assim a ordem social. Aliás, o objeto livro já é, por si, símbolo de poder, e

O poder sobre o livro é o poder sobre o poder que exerce o livro. (...) Assim, penso que a luta pelos livros pode ser uma cartada extraordinária, uma cartada que os próprios intelectuais subestimam. Eles estão de tal maneira impregnados de uma crítica materialista de sua atividade que terminam por subestimar o poder específico do intelectual, que é o poder simbólico, o poder de agir sobre as estruturas mentais e, através da estrutura mental, sobre as estruturas sociais. Os intelectuais esquecem-se de que por meio de um livro se pode transformar a visão do mundo social e, através da visão do mundo, transformar também o próprio mundo social (BORDIEU, 2001, p.243).

Nesse sentido, as práticas literárias presentes no Brasil acabam reproduzindo os interesses dos dominadores, já que o aluno somente lerá o que o professor escolher e, tal escolha, está restrita ao acervo disponível na biblioteca da escola, acervo este que é enviado pelos órgãos governantes, mantendo-se, assim, a hegemonia do estado que é o detentor do livro e, por consequência, o detentor do poder.

Segundo Certeau (2007), a criatividade do leitor vai crescendo à medida que vai decrescendo a instituição que a controla, ou seja, se o aluno tiver mais liberdade em suas leituras, se puder inferir mais, se puder usar mais a sua visão de mundo, certamente sua imaginação o levará cada vez mais próximo a diversas e diferentes leituras e a inúmeras (inter) ações⁶ sociais.

PALAVRAS FINAIS

⁶ Optamos por esta forma de grafia do vocábulo (*inter*) ações por entendermos que nele é possível encontrarmos dois sentidos:

1º sentido de interagir socialmente, remetendo-nos às trocas sociais com as quais o indivíduo é constituído;
2º sentido de ação social, uma vez que este indivíduo é capaz de agir socialmente, mudando seu entorno.

A leitura, conforme já dissemos, é uma das fontes formadora da consciência do social do indivíduo. Entendemos que “ler pode provocar o inesperado. Pode fazer com que o homem crie atalhos para caminhos que devem necessariamente ser longos. Ler pode gerar a invenção. Pode estimular a imaginação de forma a levar o ser humano além do que lhe é devido” (GRAMMONT, 1999, p.71). Portanto, desenvolver programas de formação do leitor que realmente estejam interessados em formar leitores livres pode ser muito perigoso, pode configurar-se em uma desestruturação social, uma vez que, ao tornar-se leitor, no sentido amplo da palavra, o aluno aprenderá a interagir com o mundo, poderá conhecer os mecanismos de coerção aos quais está subordinado, e, “de acordo com Bourdieu, exatamente porque conhecemos as leis de reprodução – as formas pelas quais ela se efetiva – é que passamos a ter alguma possibilidade de minimizar os efeitos da ação reprodutora da instituição escolar” (CATANI, 2007, p.18). Ao minimizar estes efeitos, o aluno poderá tornar-se o agente de sua própria leitura. Porém tais mudanças são ainda utópicas, posto que a escola continua sendo vista como um local de condicionamento social, representando um meio de (des)leitura, ou seja, de uma certa forma, a escola destrói as leituras que os alunos já possuem para criar outra, de outra forma (cf. BOURDIEU, 2001, p.241), entretanto, estas novas formas de leitura existem apenas no âmbito escolar, não desenvolvendo no aluno o gosto pela leitura, e nem tornando o ato de ler parte do seu *habitus*.

Além disso, a escola cobra leituras diversas de seus alunos, os pais reclamam que seus filhos não lêem, o estado diz que a população em geral não lê, mas eles também não o fazem. Como podem cobrar tanto do jovem se não fazem. Destarte, se é intuito do professor formar leitores, ele próprio deve ser um; se os pais querem que seus filhos leiam, eles próprios devem fazê-lo; se um governo quer uma população de leitores, deve fazer desta uma prática comum entre todos os organismos sociais.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura. In: MARINHO, Marildes (org.). *Ler e navegar: Espaços e percursos da leitura*. Campinas, SP : Mercado de Letras:Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001. (Coleção Leituras no Brasil)

AGUIAR, Vera T. de; BORDINI, Maria da G. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. (Série Novas Perspectivas)

BORDIEU, Pierre *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger, A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, Roger (org.), *Práticas da leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. 2ª ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.(p. 231–253)

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de educação*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. (p.71–79)

CATANI, Denise B. Excertos bourdieusianos. In: *Revista Educação: Especial Bourdieu pensa a Educação*. n. 5. São Paulo: Segmento, 2007 (p. 66–73).

_____. A educação como ela é. In: *Revista Educação: Especial Bourdieu pensa a Educação*. n. 5. São Paulo: Segmento, 2007 (p. 16–25).

CERTEAU, Michel de *A invenção do cotidiano: 1. Artes do fazer*. 13ª ed. _ Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. 2ª ed. Trad. Maria Manuela Galhardo. Algés – Portugal: Difel, 2002.

CUNHA, Maria Amália de Almeida , O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. In: *Revista PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 25, n. 2, 503–524, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 20/09/2010.

LUGLI, Rosário S. G., A construção social do indivíduo. In: *Revista Educação: Especial Bourdieu pensa a Educação*. n.5. São Paulo: Segmento, 2007 (p. 26–35).

MARTINS, Maria H. *O que é leitura?* 19 ed. _ São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos)

PERROTI, Edmir. Leitores, ledores e outros afins (apontamentos sobre a formação ao leitor). In: PRADO, Jason (Org.); CONDINI, Paulo (Org.). *A formação do leitor: pontos de vista*, Rio de Janeiro : Argus, 1999 (p. 30–40).

SOARES, Magda B. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: SILVA, E. T.; ZILBERMAN, R. (orgs.) *Leitura: perspectivas interdisciplinares.* 5ª ed. _ São Paulo: Ática, 1999.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura.* 2ª ed. _ São Paulo:Contexto, 1991.

Recebido em: 1 de outubro de 2010.

Aceito em: 15 de outubro de 2010.