

Elementos socioterritoriais sobre prática de leitura na escola básica amazônica

Tiese Rodrigues Teixeira Júnior¹

Recebido em setembro de 2021

Aceito em dezembro de 2021

RESUMO

Este artigo busca levantar elementos socioterritoriais que ajudem a compreender práticas de leitura na Amazônia brasileira. A partir de uma *corpora* constituída por um livro didático do Ministério da Educação e um *corpus* recortado do discurso de docentes da escola básica pública. O objetivo é identificar quais livros são indicados e como os estudantes se apropriam destas obras nas aulas de Literatura. A pesquisa é qualitativa e a rede teórica e metodológica é formada por conceitos vindos da sociologia e da análise do discurso, dialogando com Bourdieu (2001) e Maingueneau (2010). Entre os indícios encontrados destaca-se: a falta dos livros, o pouco tempo para as aulas e a dificuldade de compreensão dessas obras no ato da leitura, o que fortalece o distanciamento e o desinteresse dos estudantes por essa prática - revelando, assim, múltiplas violências simbólicas sofridas por esses agentes sociais por parte do estado brasileiro.

Palavras-chave: Livro; Leitura; Sociologia; Território; Amazônia.

Socio-territorial elements about reading practice in amazonian elementary school

ABSTRACT

This article tries to account for socio-territorial elements that help to understand practices of reading in the Amazon region. From a *corpora* formed by a textbook of Ministry of Education and a *corpus* selected from the elementary school teachers' statements. The objective here is to identify which books are indicated and how students use these works in literature class. This is a qualitative research and its theoretical and methodological basis is formed by the sociology of discourse analysis, in dialogue with Bourdieu (2001) and Maingueneau (2010). The findings are: lack of books, lack of time for the classes and difficulties of comprehension in the reading time. This reveals the distance and disinterest of students towards this practice, showing, thus, the multiple types of symbolic violence perpetrated by Brazilian Government towards these social agents.

Keywords: Book; Reading; Sociology; Territory; Amazon.

Em nossa sociedade, letrada e desigual, a leitura é um capital cultural de prestígio.

O domínio desta importante prática social pode ser decisivo na vida de um

¹ Docente da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, UNIFESSPA. Marabá, PA, Brasil. E-mail: tiese@unifesspa.edu.br

indivíduo, sendo verdade também que ela pode contribuir para a prática da reprodução das desigualdades sociais. Entre esta figura a ideia de que um leitor se constrói apenas por seus esforços individuais. Fazem parte deste quadro discursivo, também os sentidos de hábito de leitura, gosto por leitura e escolha do livro lido. Essas representações se inscrevem como fortes aliadas as dinâmicas reprodutivas das desigualdades na sociedade brasileira, que tem como uma de suas marcas culturais a negação do direito à leitura.

A construção e a introjeção dessas verdades em nosso cotidiano tentam naturalizar a ideia de que um indivíduo não lê porque não quer e que a prática da leitura e a conquista do posto de um “bom leitor” é de responsabilidade individual – sendo uma conquista exclusivamente meritocrática. Neste cenário, a prática de leitura é de responsabilidade da escola, do professor de língua portuguesa e daquele estudante que tiver interesse em ascender na hierarquia social, onde esse capital cultural é considerado importante.

O objeto de análise deste artigo é uma *corpora*², constituída por textos prévios retirados de um livro didático de Língua Portuguesa e Literatura, e um *corpus* recortado e transcrito do discurso de professores e professoras de uma escola básica pública do sudeste do Pará, a partir da realização de uma entrevista e de uma roda de conversa virtual. O objetivo foi identificar, primeiro, quais livros são indicados no manual didático do Ministério da Educação (MEC) para a prática de leitura nas aulas de Literatura do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública no interior da Amazônia brasileira; em segundo lugar, reconhecer como e em que medida, acontecem as apropriações (leituras) dos conteúdos dos livros pelos estudantes (MAINGUENEAU, 2010).

A rede teórica deste trabalho dialoga com as noções de capital cultural (BOURDIEU, 2001; 2010), discurso (MAINGUENEAU 2008; 2010; 2014) e território (SANTOS, 2002; 2020). Na primeira parte, trazemos a introdução e a rede teórico-

² Os analistas do discurso não estudam obras, eles constituem *corpora*, eles reúnem os materiais que julgam necessário para responder a esse ou àquele questionamento. Um *corpus* pode fazer parte da constituição de uma *corpora* (MAINGUENEAU, 2010, p.40).

metodológica; em seguida, a contextualização do objeto e o trabalho analítico; e, por fim, as considerações finais e as referências.

Rede teórico-metodológica

Falar em sociologia da leitura neste artigo é afirmar que a leitura é uma prática cultural diversificada por suas funções sociais e pelos diversos suportes, que vão do livro ao jornal, passando pela internet. Esta se impõe e se oferece nas mais variadas formas servindo para trocas cotidianas, desfrute das artes, atividades de valor técnico e trocas simbólicas. A leitura possui significados variados de acordo com o leitor e com parâmetros de sexo, classe e instrução social. Por isso, é socialmente rica em complexidade (LAFARGE; SEGRÉ, 2010).

A primeira noção que compõe este quadro teórico é capital cultural, inserido no conceito de campo de Bourdieu (2001). Nas suas formulações teóricas, este liga-se a hierarquias e a poderes, podendo reforçar as desigualdades sociais, pois têm potencial para classificar os agentes segundo os bens culturais que estes consomem, produzem ou apreciam. Os grupos que de alguma forma se envolvem com bens culturais socialmente dominantes adquirem poder. A este poder Bourdieu chamou capital cultural. Faz parte deste universo, por exemplo, o domínio da linguagem culta, que funciona como uma moeda, um capital que proporciona diferentes recompensas a quem o possui, seja no universo escolar ou no mercado de trabalho. O capital cultural se expressa em três aspectos: objetivado, incorporado e institucionalizado. A leitura perpassa essas três dimensões.

Compondo o capital cultural, está o capital literário, que engloba o conhecimento sobre diferentes autores, estilos e obras. Este capital proporciona a quem o possui um certo poder de influência sobre os demais agentes sociais. A aquisição e o domínio da leitura se inscrevem predominantemente no campo literário sendo utilizadas em outros campos — econômico, social e simbólico — e no universo em geral. Neste campo, define-se quais são os bons livros, os livros sem qualidade, quem são os grandes escritores nacionais e regionais e, acima de tudo,

quem pode classificar e hierarquizar os produtos literários desse importante capital simbólico.

Neste sentido, os detentores e os representantes do capital cultural dominante mantém suas posições privilegiadas impondo seus bens como superiores aos demais, a esta estratégia Bourdieu deu o nome de violência simbólica. A imposição da cultura de um grupo como a única e verdadeira. O lado da cultura “dominada” pode aceitar e reconhecer esta superioridade, ou contrapor-se, buscando reverter a hierarquia cultural dominante.

Trazer capital cultural para esta reflexão é considerar que o livro didático como um manual do governo federal que traz uma indicação de quais autores e quais obras devam ser lidas pelos estudantes da escola básica pública; é tentar marcar uma ação de violência simbólica do estado brasileiro enquanto detentor da cultura dominante, uma vez que é feita uma imposição desse capital literário. Outra questão a ser pensada é: em que medida esses estudantes se apropriam desses livros nas salas de aula da escola básica pública amazônica?

A segunda categoria mobilizada aqui é discurso (MAINGUENEAU, 2008). Considera-se que falar é mais que uma forma de representar o mundo. É um modo de agir sobre o outro, já que toda enunciação constitui um ato - pois, “prometer, sugerir, afirmar, perguntar...” objetiva mudar uma dada situação. O discurso é sempre contextualizado, assumido por um sujeito, e aponta qual sua atitude em relação àquilo que diz e ao seu destinatário. Indica o responsável pelo que é dito assim, “um enunciado bem elementar como chove é estabelecido como verdadeiro pelo enunciador, que se situa como o responsável, como o fiador de sua verdade” (MAINGUENEAU, 2010, p. 27).

O discurso só encontra seu sentido no interior de um interdiscurso. A interpretação de um determinado enunciado, por menor que seja, necessita estar relacionada a outros enunciados sobre os quais ela se apoia de forma consciente ou não. Algumas linhas de interpretação defendem que um há um primado do interdiscurso sobre o discurso, um “dialogismo”. Trata-se de uma cadeia verbal interminável.

Algo que uma fórmula de M. Pêcheux resume bem: “isso fala sempre alhures e antes. Nesses dois casos, existe uma relação estreita entre a afirmação do primado do interdiscurso e certa concepção do sujeito falante; a fala nunca é concebida como o lugar em que a individualidade se põe soberanamente: cada autor está tomado pela sedimentação coletiva das significações inscritas na língua (Bakhtin), o sujeito está submetido a um descentramento radical, ele não pode ser a origem do sentido” (Pêcheux) (MAINGUENEAU, 2010, p.28).

Postula-se que o discurso constrói socialmente o sentido, desde as menores interações orais, até as produções coletivas. Falar em sentido aqui é assumir que este é re-construído no interior de práticas sociais por sujeitos que estão inseridos nos contextos de formas diversas. A noção de discurso “constitui assim, uma espécie de invólucro comum para posições às vezes fortemente divergentes” (MAINGUENEAU, 2010, p.29).

No interior da noção de discurso, encontramos os discursos constituintes que englobam múltiplos gêneros de discursos e dão sentido aos atos coletivos. Estes conceitos possuem um estatuto único e falas que pretendem sobrepor-se a outras. Por sua natureza devem aparecer relacionados a uma fonte legitimadora, pertencem a esta zona os discursos religiosos, literários, filosóficos, científicos etc.

Dito de outra forma,

Os discursos constituintes dão sentido aos atos da coletividade, eles são a garantia de múltiplos gêneros do discurso. O jornalista às voltas com um debate sobre um problema social recorrerá muito naturalmente à autoridade do intelectual, do teólogo ou do filósofo. Mas o inverso não acontece. Os discursos constituintes possuem, assim, um estatuto singular: zonas de fala em meio a outras e falas que pretendem preponderar sobre todas as outras (MAINGUENEAU, 2008, p. 38).

Considerados discursos-limite, situam-se e lidam com o limite. Seu estatuto exige a geração de paradoxos que precisam de uma fonte que os legitime, pois, tematizam sua própria constituição para poderem ser reconhecidos frente a outros discursos. Fazer um uso de um determinado gênero de discurso é considerar trabalhar em um “quadro” que a enunciação do locutor não pode modificar. É necessário “dizer, construindo o quadro desse dizer”, uma encenação colada ao sentido expresso pelo texto.

Assim, a situação de enunciação se constrói como cenografia por meio da enunciação, considerando um enunciador, um co-enunciador, um lugar e um momento em que ocorre a enunciação, que valida a existência do discurso. A cenografia não é uma simples cena, ela é quadro e processo. Implica, portanto, uma espécie de círculo, com uma situação de enunciação, um *ethos* e um código linguageiro. Com isso, se desenha um mundo que em troca os dá validade. O conteúdo do discurso, aparece ligado a cenografia que lhe dá suporte. Assim, a cena de enunciação é uma dimensão essencial que delinea um determinado conteúdo.

Como já dito, a *corpora* deste artigo é constituída pelas vozes de professores de literatura do ensino do ensino médio, cotejadas com *as falas* presentes no manual didático de Língua Portuguesa elaborado pelo MEC, este livro se torna, portanto, a cenografia através da qual o discurso constituinte — literário — faz sua enunciação. Assim, o livro didático em tela é portador de um discurso do estado brasileiro, a respeito de quais autores e quais livros devem ser lidos pelos estudantes, numa clara ação de *sugestão e afirmação*, próprias da natureza de um discurso que impõe um determinado capital cultural e simbólico.

Para fechar a composição de nossas categorias analíticas, utilizamos território concordando que este trata de um conjunto de “sistemas de coisas” criadas pelo homem. Falar em território é falar daquilo que é usado por uma dada população, defendendo que o fazemos e que ele nos faz. Tem a ver com o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. Diz Milton Santos:

O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre as quais ele influi (SANTOS, 2020, p.96).

Defendemos que a escola básica é um território de trocas, físicas e simbólicas; de criação de sentimentos de pertencimento ou não; de fortalecimentos de laços de afeto, de descobertas e redes para construções e fortalecimentos humanos. Consideramos o livro e a leitura nesta cenografia. Enquanto objeto cultural físico, o livro pode ser trocado, emprestado, socializado entre uma rede de pessoas e marcar profundamente suas vidas; na sua dimensão simbólica, o livro é portador de mundos que podem possibilitar experiências únicas

de vida. Sendo constituído, também, por *identidades* e por *resistências*, no campo das ideias é possível considerar o livro como portador de elementos do território se considerarmos que seu conteúdo pode representar o *chão* que sustenta a vida de um determinado leitor, ou de uma geração deles, influenciando, oportunizando, sensibilizando e construindo possibilidades de movimentos singulares de acesso a mundos externos e internos, ricos em subjetividades. Defende-se, então, que a leitura pode ser interpretada como sendo um território, construído pelo livro – *chão* – e pelo leitor, a parcela da população que lê. Assim, do encontro do leitor com um livro pode construir-se um território: a leitura.

Consideramos que o acesso à educação está relacionado, intimamente, com o exercício da cidadania. Esta constitui, e é constituída em um território específico. Aqui, emprestamos estas categorias de Santos (2002). Sobre a relação entre território e cidadania, ele diz:

É impossível imaginar uma cidadania concreta que prescindia do componente territorial. O valor do indivíduo depende do lugar em que está e que, desse modo, a igualdade dos cidadãos supõe, para todos, uma acessibilidade semelhante aos bens e serviços sem os quais a vida não será vivida com aquele mínimo de dignidade que se impõe (SANTOS, 2002, p. 144).

Nesta perspectiva de interpretação, o livro assume o valor de um “bem”, um produto com significado sociocultural que pode ajudar um indivíduo na construção de seu capital simbólico. Ter acesso a livros e à prática da leitura é a oportunidade de exercer a cidadania. É fortalecer identidades e resistências, vivenciando a constituição e a partilha de diferentes territórios físicos ou *espirituais* entre os quais, por exemplo, a vida escolar, num sentido coletivo, e a prática da leitura, no âmbito pessoal.

Contextualizações do objeto: a Amazônia do sudeste paraense

A Amazônia do sudeste do estado do Pará, como outras partes da Amazônia brasileira, foi historicamente marcada pelas ações do estado, que impôs políticas de desenvolvimento marcadas intensamente pela localização,

identificação e retirada de recursos naturais. Neste cenário se inscrevem os grandes projetos de exploração mineral e a infraestrutura criada para dar suporte às suas necessidades. Uma parcela significativa da população — indígenas, ribeirinhos, camponeses, quilombolas — tem travado ao longo desse período lutas incansáveis para defender seus modos de vida e os territórios em que se reproduzem socialmente.

A luta pela posse e manutenção da terra é uma marca importante nos processos de territorialização dos diversos grupos sociais que compõem esta parte do nosso regional. Na perspectiva sociocultural e socioeducativa, a escola básica pública representa um lugar por excelência de acesso ao conhecimento da maioria da população. É a partir deste contexto que o presente trabalho se expressa falando especificamente de um município que faz parte da área da abrangência do lago da Hidrelétrica de Tucuruí, que foi criada pelo estado brasileiro no início da década de 1970 como parte do complexo do Programa Grande Carajás (PGC).

O município de Goianésia do Pará está localizado na região Sudeste do estado do Pará, espaço amazônico que tem passado por profundas transformações, em especial no âmbito socioambiental. Neste contexto, a partir da década de 1980, a introdução dos projetos de mineração, colocados em curso pelo PGC, alterou de forma significativa os modos de vida e a relação da sociedade com a natureza, por exemplo, através das atividades de carvoaria, que passaram a produzir carvão para abastecer as guseiras.

Na primeira metade da década de 1970, chegaram os primeiros migrantes que deram origem ao povoado de Goianésia do Pará. O modelo de apropriação da terra pelos primeiros moradores se dava sem o controle do Estado — modelo este comum — para a região amazônica. O conflito pela posse da terra se fazia presente e se expressava de forma clara em confrontos que, em muitos casos, chegavam à morte. Com a abertura da Rodovia PA 150 e depois da Rodovia PA 263, aumentou a imigração em busca de terra e trabalho.

Os relatos orais dão conta de que o local onde se estabeleceu o primeiro núcleo urbano da cidade foi doado pelo dono da fazenda Baronesa. Assim, o nome da cidade, foi influenciado pelo nome da cidade de origem do fazendeiro.

Oficialmente o município foi criado em 20 de dezembro de 1991. Antes, a área estava ligada aos municípios de Rondon do Pará, Jacundá, Moju e Tucuruí.

O processo de criação foi marcado pela disputa política partidária. Os fazendeiros e comerciantes, em sua maioria, eram contra pois teriam que pagar mais impostos. A maioria da população, porém, era favorável à criação do Município. Em 1992 houve a primeira eleição para prefeito e vereadores, que tomaram posse em 1993. Goianésia do Pará está localizado na mesorregião sudeste do Pará e na microrregião de Paragominas. No campo educacional, o ensino básico é de responsabilidade do município e do estado, no meio urbano e rural. (SILVA, 2014; SILVA, 2017).

Trabalho analítico: os livros indicados para leitura nas aulas de Literatura no ensino médio

A reflexão ora proposta considera o livro didático como um manual de orientação fornecido pelo governo federal, por meio do Ministério da Educação. Na perspectiva sociológica, este livro-manual é portador de um capital cultural (BOURDIEU, 2001) que, a partir de uma hierarquia, diz quais autores e quais livros desses autores devem ser lidos, o que nos remete a ideia de violência simbólica, já que se trata de uma imposição da cultura “dominante” sobre a cultura “dominada”. Há um órgão do Estado autorizado a dizer o que deve ser lido; na perspectiva discursiva, este livro-manual é veículo de discursos e se apresenta como uma cenografia, através da qual se faz a enunciação do discurso oficial do estado sobre quais são os livros indicados ou que devem ser lidos nas aulas. A literatura, como um campo do conhecimento (BOURDIEU, 2001) e como um discurso constituinte, se apresenta aqui em relação com outros discursos, como a da língua portuguesa, por exemplo, naquilo que Maingueneau (2010) chama de interdiscurso.

Ainda na perspectiva do discurso, o livro didático é considerado um *gênero de discurso* que adquire sentido ao ser integrado a uma unidade superior o *tipo de discurso*, neste caso, especialmente, o discurso educativo. Esse livro didático de Literatura, também se liga a um *campo discursivo*, o da Literatura, como uma

disciplina distinta em meio a outras que se ligam a outros tipos de discurso educativos. Assim, os livros indicados para a prática da leitura no manual do MEC são unidades que fazem parte do *discurso literário*. Os tipos de discurso estão ligados a uma mesma finalidade social. O livro didático é portador de um duplo discurso, de governo e literário, que assume um posicionamento acerca de quais autores e quais livros devem compor o seu catálogo de indicações (MAINGUENEAU, 2014).

O livro em tela faz parte da coleção *Português Contemporâneo*, da editora Saraiva, formado por 3 volumes. O terceiro livro é onde se encontra a disciplina de Literatura. A coleção chega às escolas através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e tem validade de três anos — no caso, 2018, 2019 e 2020. Os autores desta coleção são Wiliam Cereja, Carolina Dias Viana e Christiane Damien. Em Goianésia do Pará, a disciplina de Literatura é ofertada no terceiro ano do ensino médio. A partir de agora, passamos a identificar quais são os livros indicados para que os estudantes leiam nas aulas de Literatura.

Os livros mencionados aqui são os indicados na relação com seus autores, que aparecem em destaque, com fotos do livro ou do autor, no citado manual do MEC. A parte do livro que trata da literatura inicia na página 252. O primeiro livro que encontramos foi *Relato de um certo oriente* (1989), do autor Milton Hatoum. O manual de literatura do professor apresenta um resumo de uma página e meia do livro. Compõe esse painel, também, uma foto da capa do livro e uma de seu autor, entre as páginas 257 e 259.

O próximo livro indicado é *Todos os nomes* (1997), de José Saramago. Desta vez o trecho do livro apresentado é de 4 páginas, contendo uma passagem da obra. Há uma foto do autor e uma da capa do livro. Na sequência, são apresentadas 16 questões relativas à leitura do trecho do livro. As questões solicitam respostas que parecem dialogar com todo o conteúdo da obra. Por exemplo, a questão 9 pergunta: De que tipo ou de que natureza é o pensamento do protagonista?

O próximo livro trata do que o manual em tela chama de literatura negro-brasileira. É um livro coletivo. A obra chama *Cadernos negros* (1998), volume 36. O texto referente ao conteúdo do livro é de menos de uma página. Cita autores como

Luiz Gama, Cruz e Sousa, Paulo Colina e Abelardo Rodrigues — os dois últimos, como fundadores da coleção cadernos negros. Há uma foto da capa do livro. Não há nome de autores na capa. Não há fotos dos autores compondo o conjunto de informações presentes, como feito nos outros livros indicados. A referência a este livro se encontra na página 304.

O livro didático do MEC aqui analisado indica três obras de autores nacionais e internacionais, que ajudam na composição do conteúdo das aulas de Literatura e estão relacionados à prática da leitura no segmento de ensino sobre o qual refletimos. Um livro de um autor Português, um de autor da Amazônia brasileira e uma coletânea de contos. A seguir, buscaremos nas vozes dos docentes indícios que nos revelem às práticas de leitura colocadas em curso com esses livros, nas aulas de Literatura do terceiro ano do ensino médio em uma escola básica pública amazônica.

“Às vezes, o aluno só consegue a cópia de cinco páginas de um livro”: a palavra de docentes sobre práticas de leitura em aulas de literatura na escola básica

Neste tópico, vamos dialogar com o *corpus* recortado do discurso de docentes da escola básica. A intenção é refletir sobre a prática da leitura a partir dos livros indicados pelo MEC para as aulas de literatura, uma vez que, sendo este um *campo discursivo*, essa atividade se configura como um espaço importante na construção de circunstâncias de leitura. Os trechos analisados a seguir foram retirados de entrevistas realizadas no período de 03 a 30 de novembro de 2020, com duas professoras e um professor de literatura do ensino médio de uma escola básica pública no interior da Amazônia paraense.

Para melhor orientar a reflexão proposta, escolhemos algumas questões norteadoras para alcançarmos o objetivo proposto — a saber, como se dá o acesso aos livros indicados pelo MEC? Qual o grau de interesse e de compreensão dessas obras por parte dos estudantes? quais os possíveis desafios desse percurso e como são superados na prática docente?

Vejam os trechos como as questões norteadoras propostas acima, podem ser respondidas nos trechos a seguir, extraídos da fala da professora A:

Os alunos chegam ao ensino médio sem o hábito da leitura, sem o gosto pela leitura. Muitos parecem que nunca tiveram contato com a literatura. Parece que a grande maioria nunca leu. É muito difícil fazer os alunos se familiarizarem com os textos literários (Professora A).

O trecho acima reforça um discurso conhecido dos professores da escola básica, o distanciamento entre os estudantes e a leitura. É preciso que se considere que o hábito e o gosto por leitura compõem um quadro discursivo de reprodução da cultura dominante que é um desafio no momento de se pensar a prática da leitura, pois ela não pode ser tratada como uma prática individual que dependa tão somente da vontade do indivíduo. Outro argumento presente é o de que a leitura, na aula de literatura, trata de um tipo de texto específico, o texto literário, que ocupa lugar de destaque nesse campo (MAINGUENEAU, 2014)

Neste quadro, a prática da leitura é um componente da aula de literatura. O que indica também que essa prática tem um território, um lugar e um tempo onde acontece. Aqui, o ato de ler está associado à ideia de leitura de um livro, pois a aula de literatura é o lugar por excelência para tal prática. Nesse recorte, há um sentido de pertencimento entre a leitura e a aula de literatura, que acontece na escola, no interior de uma disciplina. O distanciamento e a falta de familiaridade com esse mundo são os desafios mais expressivos até aqui.

Vejam o recorte a seguir:

O trabalho com literatura é mais difícil. Os livros que são indicados eles vêm junto com português, apenas no terceiro ano é desmembrado. A carga horária é pequena, o tempo é muito curto. Os alunos não têm acesso aos livros indicados. O que temos são trechos dos livros indicados, às vezes, não temos nem um exemplar da obra para mostrar aos alunos (Professora A).

Este trecho é um desenho bem nítido das condições para a prática da leitura nas aulas de literatura do ensino médio. Ele revela outros elementos que fortalecem o distanciamento e o não gostar de ler. Traz um ponto central: os alunos não têm acesso aos livros indicados, às vezes, nem o professor da disciplina tem o

livro. Um grande desafio sem dúvida. Mas como superar isso? Vejamos o que a professora E nos diz

A gente fica com um livro, um livro que a gente comprou ou que a escola forneceu e aí temos que nos virar, tirar cópias, por exemplo, mas aí tem outro problema, nem todo mundo tem dinheiro pra tirar a cópia do livro. Às vezes, o aluno consegue tirar apenas a cópia de 5 páginas do livro. Dificulta porque o ideal seria ele ler a obra inteira. A gente tenta superar isso. No trabalho com os livros indicados, no geral, é solicitado que o aluno faça um resumo da obra indicada, mas como se ele não leu o livro? Se ele não tem acesso ao livro? (Professora E).

O caminho apontado é que os alunos tirem cópias do livro, solução que esbarra em outros desafios. Por exemplo, a falta de dinheiro para fazer isso. Os estudantes, quando muito, acabam lendo partes dos livros indicados pelo MEC. Isso coloca a prática da leitura realizada neste espaço em uma condição precária de realização. Este quadro revela uma dupla violência simbólica (BOURDIEU, 2010) do estado brasileiro sobre professores e estudantes, pois a primeira acontece quando indica quais são os livros sem ouvir os que farão uso deles e a segunda ocorre no momento em que não disponibiliza os livros que indicou para a prática da leitura nas aulas de literatura. A falta de condição material para a leitura fortalece o distanciamento e nega aos estudantes o direito de construção dos tais gostos e hábitos de leitura.

E quando os alunos conseguem a cópia do livro?

É tudo sempre muito corrido porque a carga horária é pequena. A gente tenta chamar a atenção para a importância da leitura. A grande maioria dos alunos não gosta de ler. No geral, eles acham as leituras de difícil entendimento. A linguagem dos livros não é acessível. Eles sentem dificuldades. O que mais ouço nas aulas é: estou lendo e não estou entendendo nada (Professora A).

O trecho acima traz três elementos que ajudam a ampliar o desenho desse contexto que nega o direito à leitura. O tempo - essa segunda natureza (ELIAS, 1998) - corrido, pequeno, escasso para a necessidade da leitura; mais uma vez, o discurso, (MAINGUENEAU, 2010) a respeito de "não gostar de ler", se faz presente; a linguagem dos livros; a dificuldade de compreensão daquilo que se lê por parte dos alunos; assim como outras manifestações de violência simbólica e diferentes

sinais constitutivos do território e da sociologia da leitura na escola básica pública do interior da Amazônia. Santos (2002), nos lembra que no território, por exemplo, existe resistência: dizer que não entendem a leitura do livro, é uma forma de expressar essa resistência, que pode vir refletida em um “não gosto de ler”. Assim, o exercício da leitura pode construir territórios de conflito.

O trecho a seguir traz outros olhares sobre o já dito. Vejamos:

São todos muito bons, principalmente porque são profundamente relacionados ao momento histórico em que foram escritos. Eu, como professor, tenho acesso porque eu mesmo, ao longo do tempo, fui montando meu acervo. Tenho mais da metade dos que são indicados, mas meus alunos não têm. Eles conseguem os livros realizando download's das obras mais clássicas, mas dos mais recentes eles dependem de cópias tiradas na reprografia da escola (Professor C).

Para promover a prática da leitura nas aulas de literatura é preciso que o professor da disciplina adquira os livros para si, compre-os. O professor os têm, os alunos não. Quando se fala em obras mais clássicas da Literatura, pensamos em um certo tipo de livro — construímos uma imagem, por exemplo, as obras de Machado de Assis. Ao falarmos em fazer download de livros, nos referimos a um estudante que tem acesso à uma determinada tecnologia que possibilita esse acesso. Em se tratando de estudantes de escola pública no Brasil, sabemos que uma grande parcela não tem, por exemplo, acesso à internet, computadores ou smartphones. Outro elemento que aparece, novamente, é a prática de tirar cópias de livros, uma prática que é ilegal, mas presente no cotidiano escolar. O trecho acima não fala nos estudantes que dão dinheiro para a “reprografia”.

Considerações finais

A educação é um processo que se constitui através do compartilhamento da cultura, da política e das experiências do cotidiano. Tratar de práticas de leitura em contexto amazônico, propondo um diálogo com conceitos vindos das ciências humanas, é tentar ler essas constituições com outras lentes.

Entre os elementos presentes na *corpora* deste trabalho, pontuamos, primeiramente, os livros indicados pelo MEC: *Relato de um certo oriente* (1989);

Todos os nomes (1997) e *Cadernos negros* (1998). Nenhum destes livros foram disponibilizados para os estudantes. Eles leram cópias de partes dos mesmos. Entendemos aqui a expressão de diversas violências simbólicas. Os livros indicados, a negação ao acesso a estes livros e o desdobramento disso, em uma prática criminosa, que é copiar a obra de um autor. Dos livros indicados, dois são de autores muito conhecidos — Milton Hatoum e José Saramago. Nenhum deles está disponível para download.

Negar o direito dos estudantes de terem essas obras em suas mãos é uma violência, levá-los à copiadora da escola para fazer a cópia de 5 páginas que seja, é obriga-los a cometerem um crime — Outra, das muitas violências vistas neste contexto. O livro didático traz um questionário para ser respondido pelos estudantes a partir da leitura dos livros indicados. Como respondem perguntas sobre um livro não lido?

Ao olhar os livros citados, precisamos considerar as perspectivas de gênero, de classe e de raça. Os livros são de autores homens. E as mulheres? O livro *Cadernos negros* (1998) é coletivo e tem um espaço bem menor no tocante ao resumo apresentado no livro didático aos estudantes. Não há uma equiparação de conteúdo. Isso reflete, também, num discurso carregado de sentido, hierarquia, expressão de poder e um determinado capital cultural (BOURDIEU, 2001) que se impõe e nega, no plano macro, aquilo que Santos (2002) chama de *fluxos*, ao tratar das políticas públicas que possibilitam que as pessoas tenham acesso aos bens e serviços sociais — neste caso, o direito ao livro e à leitura. No material indicado pelo próprio MEC existem elementos da estrutura desigual da sociedade brasileira, reforçados pelos mais variados caminhos - entre eles, o campo literário.

A falta dos livros para a prática da leitura, fortalece outros elementos que perpassam este cenário socioterritorial. O desinteresse dos estudantes pela leitura, o pouco tempo das aulas, as dificuldades de entender as obras propostas dificultam mais a aproximação entre leitores e livros, impossibilitando a prática da leitura e a constituição desta como um território. O território age sobre a vida. (SANTOS, 2020).

O debate ora proposto busca abrir outras trilhas nos debates sobre prática de leitura em solo amazônico. As lentes da sociologia, da geografia e da análise do discurso usadas aqui reivindicam pensar esse capital cultural na escola pública, considerando as condições sociais e materiais de acesso. Primeiramente analisar os livros indicados pelo próprio MEC. Depois, pensar: quem são os estudantes? Eles/Elas têm acesso à internet? Tem dinheiro para tirar as cópias dos livros ou de parte deles?

Considerando que o discurso não nasce no sujeito (MAINGUENEAU, 2012), os docentes, ao tratarem das práticas de leitura de seus estudantes, devem considerar que hábito de leitura, gosto por leitura e escolha de livro não dependem apenas do querer do aluno. Não é apenas uma questão subjetiva. Há aí, um componente objetivo (BOURDIEU, 2010) que interfere na construção desses querereres. Devemos ter cuidado para não nos tornarmos reprodutores de uma cultura da desigualdade, que reforça estereótipos negativos da relação entre leitor e livro; individualiza o processo fortalecendo a ideia de que o aluno não ler porque não quer; e retira do debate as condições sociohistóricas e socioeducativas em que estes agentes estão inseridos. É preciso ecoar as vozes docentes destacadas aqui. Dos livros indicados pelo MEC, os estudantes das escolas públicas da Amazônia brasileira só se apropriam, muitas vezes, de algumas cópias, de alguns fragmentos dos livros indicados pelo governo federal. Falar em leitura é tratar de um capital cultural negado. Essa negação exclui, impossibilita, represa o acesso à cidadania.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **A Produção da Crença**. Porto Alegre: Zouk, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **O Senso Prático**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LAFARGE, Chantal; SEGRÉ, Monique. **Sociologia da leitura**. São Paulo: Ateliê editorial, 2010.

MAINGUENEAU, Dominique. **Cenas da Enunciação**. São Paulo: Parábola, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e Análise do Discurso**: São Paulo: Parábola, 2014.

MAINGUENEAU, Dominique. **Doze conceitos em análise do discurso**. São Paulo: Parábola, 2010.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Edusp, 2002.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. São Paulo: Recor, 2020.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Edusp, 2007.

SILVA, Paulo Cesar Alves. **Africanidade e negritude no imaginário de professoras negras: um estudo em Goianésia do Pará**. Dissertação de Mestrado. Belém: UNAMA, 2014.

SILVA, Reinaldo Costa da. **Exploração do trabalho na produção de carvão vegetal no município de Goianésia do Pará/pa**. Dissertação de Mestrado. Marabá: UNIFESSPA / PDSTA, 2017.