

OS HÁBITOS DE LEITURA E SUAS RELAÇÕES COM AS PRÁTICAS DE ENSINO DE LITERATURA

GABRIELA RODELLA DE OLIVEIRA (FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA USP).

Resumo

O que lêem os professores de literatura do ensino médio da rede pública de ensino? Quais são seus hábitos de leitura e qual sua relação com a literatura? Qual a influência de tais hábitos de leitura em sua prática de ensino? Para responder a essas questões realizou-se uma pesquisa de mestrado acerca das relações entre formação, hábitos de leitura e práticas do ensino de literatura de professores de português do ensino médio da rede estadual da cidade de São Paulo. A partir de pesquisa quantitativa com 87 docentes (2006), procurou-se traçar um perfil médio desse professor. A análise dos dados coletados mostrou que a grande maioria desses professores é originária de famílias com baixos níveis de escolarização, com pouco contato com a leitura durante a infância e constituindo a primeira geração a conquistar uma escolarização de longa duração. Tal formação, no entanto, não costuma levar esses professores a desenvolverem as disposições necessárias ao desenvolvimento do hábito da leitura literária, no sentido de se apropriarem das obras de literatura, conhecendo-as efetivamente; apenas os leva a reconhecer o que é "legítimo" dentro da cultura letrada instituída. Dessa maneira, esses docentes tendem a reproduzir o conhecimento a que tiveram acesso, sem que tenham se tornado sujeitos de suas leituras e de tal conhecimento. Há, no entanto, professores que são exceções a esse perfil e que apontam para uma apropriação da leitura literária. Do ponto de vista teórico, foram levadas em consideração as análises sociológicas desenvolvidas por Pierre Bourdieu e Bernard Lahire, as considerações sobre a História da Leitura (Chartier, Darnton), estudos que definem o leitor crítico (Jauss, Eco) e as reflexões acerca da formação de sujeitos leitores (Rouxel, Baudelot e Cartier).

Palavras-chave:

ensino de literatura, leitura do professor, leitura literária.

Resumo

O que lêem os professores de literatura do ensino médio da rede pública de ensino? Quais são seus hábitos de leitura e qual sua relação com a literatura? Qual a influência de tais hábitos de leitura em sua prática de ensino? Para responder a essas questões realizou-se uma pesquisa de mestrado acerca das relações entre formação, hábitos de leitura e práticas do ensino de literatura de professores de português do ensino médio da rede estadual da cidade de São Paulo. A partir de pesquisa quantitativa com 87 docentes (2006), procurou-se traçar um perfil médio desse professor. A análise dos dados coletados mostrou que a grande maioria desses professores é originária de famílias com baixos níveis de escolarização, com pouco contato com a leitura durante a infância e constitui a primeira geração a conquistar uma escolarização de longa duração. Tal formação, no entanto, não costuma levar esses professores a desenvolverem as disposições necessárias ao desenvolvimento do hábito da leitura literária, no sentido de se apropriarem das obras de literatura, conhecendo-as efetivamente; apenas os leva a reconhecer o que é "legítimo" dentro da cultura letrada instituída. Dessa maneira, esses docentes tendem a reproduzir o conhecimento a que tiveram acesso, sem que tenham se tornado sujeitos de suas leituras e de tal conhecimento. Há, no entanto, professores que são exceções a esse perfil e que apontam para uma apropriação da leitura literária. Do ponto de vista teórico, foram levadas em consideração as análises sociológicas desenvolvidas por Pierre Bourdieu e Bernard Lahire, as

considerações sobre a História da Leitura (Chartier, Darnton), estudos que definem o leitor crítico (Jauss, Eco) e as reflexões acerca da formação de sujeitos leitores (Rouxel, Baudelot e Cartier).

Apresentação e metodologia

Este artigo visa comunicar resultados de pesquisa de mestrado defendida em março de 2008, realizada dentro da área de Linguagem e Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo sob orientação da Profa. Dra. Neide Luzia de Rezende, que buscou investigar as relações entre formação escolar, hábitos de leitura e práticas de ensino de literatura de professores de português de Ensino Médio da rede pública estadual da cidade de São Paulo. Para tal investigação, o trabalho de pesquisa foi dividido em duas fases. Na primeira, realizou-se uma pesquisa quantitativa, de caráter exploratório, a partir da qual procuramos identificar tendências e padrões relevantes. Tal exploração foi realizada por meio de um questionário com perguntas abertas e fechadas aplicado a 87 docentes, provenientes de 83 estabelecimentos estaduais destinados exclusivamente ao ensino médio, de um total de 213 existentes na cidade. Na segunda fase do trabalho, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, realizada por meio de entrevistas compreensivas com quatro professores (três dos quais já haviam respondido ao questionário) e por meio da observação de aula desses professores entrevistados.

Os questionários

Recapitulando os dados obtidos na primeira fase da pesquisa, já apresentados em comunicação efetuada no 16º COLE, em julho de 2007, gostaríamos de relatar que o questionário aplicado aos professores foi constituído de 34 questões abrangendo os seguintes aspectos:

1. dados pessoais e profissionais (nome, idade, escola e região em que trabalha, séries para as quais leciona, tempo de atuação como professor, horas semanais trabalhadas);
2. formação (nível de formação escolar dos pais; se cursou o ensino fundamental e o médio em escola pública ou privada; faculdade que frequentou; se faz ou fez cursos de especialização ou pós-graduação);
3. hábitos de leitura (hábitos de leitura na família durante a infância; se existiam livros na casa de seus pais; hábitos de leitura no presente; formação como leitor literário);
4. literatura e ensino (avaliação do ensino de literatura quando aluno e como professor; prática de ensino de literatura; frutos que colhe e problemas que encontra).

A partir dos dados levantados, delineou-se um perfil do professor de português da rede estadual paulistana, que descrevemos a seguir. Dos 87 professores de português do ensino médio que formam o *corpus* desta amostra, 82% são do sexo feminino, 16% são do sexo masculino e 2% não responderam à pergunta. Levando em consideração os dados de pesquisa realizada por Vieira (1988) com 98 professores do ensino secundário da década de 1980, dentre os quais 64,3% eram do sexo feminino, e os dados de pesquisa realizada por Paulino *et al.* (1999) com 138 professores de português da rede municipal de Belo Horizonte, dentre os quais 80,44% dos entrevistados eram do sexo feminino – pesquisas efetuadas a partir de metodologias diferentes –, cremos ser possível inferir que há atualmente uma predominância de mulheres entre os professores de língua portuguesa, levando à possível caracterização do ensino desta disciplina específica como uma função feminina. Com relação à escolaridade paterna (vf. gráfico 1, anexo 1), 14% dos professores entrevistados têm pais sem escolaridade e 53% deles têm pais que cursaram até o ensino fundamental I. Ou seja, 67% dos pais desses professores só tiveram acesso

à escola até a antiga 4ª série do curso primário. Na outra ponta, somente 6% dos pais desses professores chegaram ao ensino superior. Números muito parecidos surgem com relação à escolaridade materna (vf. gráfico 2, anexo 1) desses docentes: 13% deles têm mães sem escolaridade nenhuma e 58% têm mães que cursaram até o ensino fundamental I, o que quer dizer que 71% das mães desses professores chegaram no máximo até a antiga 4ª série do primário. Mais uma vez na outra ponta, as mães dos professores que alcançaram o ensino superior somaram apenas 5%. Como todos os professores entrevistados têm curso superior completo, conclui-se que eles são, em sua grande maioria, os primeiros sujeitos de suas famílias a terem uma escolarização de longa duração. Ainda parte desse levantamento quantitativo, na questão relativa à frequência de leitura de seus pais (vf. gráfico 3, anexo 1) quando os professores eram crianças, 25% deles responderam que seus pais *nunca* liam durante sua infância, 16% disseram que eles *raramente* liam e 25% dos professores responderam ainda que seus pais liam *às vezes*. Somando-se esse percentual, tem-se um total de 66% de docentes que relatam um contato escasso de seus pais com livros e com a cultura erudita de uma maneira geral, o que define um quadro familiar de baixo capital cultural incorporado.

Cruzando-se os dados sobre o nível de escolaridade dos pais com os relativos a seus hábitos de leitura e com os referentes aos tipos de livros disponíveis nas casas de infância dos docentes, é possível inferir que a grande maioria dos entrevistados só teve contato com textos literários escritos por meio da escola. Ou seja, a escola foi para esses sujeitos o espaço de aquisição de disposições e hábitos aos quais eles não teriam acesso se não tivessem efetuado seus percursos escolares, o que significa que os professores desses docentes foram responsáveis por sua iniciação literária. Tal análise é corroborada pelo levantamento dos 12 autores que mais marcaram a vida desses professores (vf. tabela 1, anexo 3, elaborada a partir de respostas espontâneas assinaladas em diferentes fases da vida), dentre os quais se encontram 7 autores de *clássicos* do cânone escolar (José de Alencar; Machado de Assis; J. M. Vasconcelos; Jorge Amado; Erico Verissimo; Maria José Dupré; Eleanor H. Porter), além de citações de autores como Saint-Exupéry (com o maior número de indicações), Aldous Huxley e de leituras da *Bíblia* e de clássicos infantis e contos de fada.

Com relação à idade dos professores que participaram da pesquisa (vf. gráfico 5, anexo 1), 14% deles têm menos de 30 anos, 32% têm entre 31 e 40 anos, 37% têm entre 41 e 50 anos e 14% estão acima dos 50 anos. Portanto, mais da metade dos professores (51%), têm mais de 40 anos de idade. Quanto à própria formação escolar, 89% dos professores cursaram o ensino fundamental na escola pública (vf. gráfico 6, anexo 1), 75% deles frequentaram o ensino médio também na escola pública (vf. gráfico 7, anexo 1), mas 88% deles fizeram o curso de Letras/Licenciatura em faculdades particulares (vf. gráfico 8, anexo 1). Essa grande inversão é a constatação de que a maioria dos sujeitos desse *corpus*, tendo cursado a escola básica pública, não conseguiu chegar ao ensino superior público.

Ainda com relação ao curso superior, é digno de nota que 60% dos professores o tenham frequentado no período noturno (vf. gráfico 9, anexo 2) e que 17% tenham alternado estudos no período diurno e no noturno. Isso leva a considerar a hipótese de que um grande percentual desses professores tenha trabalhado enquanto cursava a faculdade, o que certamente comprometeu o tempo disponível de dedicação ao estudo durante o curso.

No tocante ao término do curso superior (vf. gráfico 10, anexo 2), os dados indicam que 8% o finalizaram até 1979, 30% até 1989, 33% até 1999 e somente 24% o terminaram depois do ano 2000 (sendo que 5% não responderam à questão). Tem-se então 71% do número de professores que se formaram antes de 1999, ano em que foram publicados os primeiros PCNEM. Essa porcentagem de docentes, portanto, não teve contato com os parâmetros curriculares durante sua formação superior regular.

No tocante à carga de trabalho semanal (vf. gráfico 11, anexo 2), 65% dos professores responderam que cumprem entre 20 e 40 horas de trabalho por semana e 26% responderam enfrentar mais de 40 horas semanais de trabalho. Cruzando dados obtidos nos questionários com aqueles levantados por meio das entrevistas efetuadas na segunda fase da pesquisa, percebemos que pelo menos três dos professores, que haviam respondido ministrar entre 20 e 40 horas de aulas por semana, na verdade, faziam jornada dupla em escolas do estado e da prefeitura, somando mais de 40 horas semanais. Portanto, há distorção nos dados coletados por meio dos questionários com relação à carga de trabalho e pode-se depreender daí que a grande maioria dos professores dispõe de tempo exíguo para a preparação das aulas, do material didático que utiliza e mesmo para a leitura e a atualização profissional.

Quanto ao tempo de trabalho na rede (vf. gráfico 12, anexo 2), a grande maioria dos professores se concentra na faixa dos que já têm entre 11 e 20 anos de exercício do magistério, correspondendo a 57% deles. Há ainda 11% dos professores com mais de 21 anos de trabalho na função e 16% deles com 6 a 10 anos de exercício da profissão. Chama a atenção ainda o baixo número de novatos: somente 16% dos professores têm menos de 5 anos na rede e completaram sua formação superior recentemente, que pode significar que eles tiveram contato com os PCNEM ainda faculdade.

Por fim, no tocante aos dados quantitativos de seus próprios hábitos de leitura (vf. gráfico 13, anexo 2), 90% dos professores afirmaram que costumam ler com maior frequência os clássicos, seguidos pela leitura de *revistas*, com 83% de indicações, e de *jornais*, com 78%. Em seguida, os professores indicam a leitura de *poesia*, com 69%, de livros de *teoria*, com 68% de indicações, de *ficção contemporânea*, somando 64%, e de *best-sellers*, com 53% de indicações. O menor percentual cabe à leitura na *internet*, que contou com apenas 37% de indicações, fato que pode estar relacionado à faixa etária dos professores (51% deles têm mais de 40 anos, como foi visto acima) e às dificuldades no acesso à rede internacional. No entanto, quando esses dados são cruzados com questões qualitativas, nas quais os professores indicaram o último autor/livro que haviam lido ou relido e qual o autor/livro que gostariam de ler, revelam contradições presentes em seus discursos. Ainda que 90% deles tenham respondido que sua leitura mais freqüente é a dos *clássicos*, o que pode ser encarado como uma resposta esperada dentro do âmbito desta pesquisa já que professores de português supostamente devem ter contato com os conteúdos que ensinam, ou seja, com a literatura considerada clássica pela escola, os três autores mais citados na lista dos 11 mais lidos recentemente pelos professores (vf. tabela 2, anexo 3) são *best-sellers*: Dan Brown, com *O código Da Vinci* e *Anjos e demônios*; Khaled Hosseini, com seu *O caçador de pipas*, e Augusto Cury, autor do auto-ajuda *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Da mesma lista constam ainda Irvin Yalom, com *Quando Nietzsche chorou*, e Içami Tiba, com *Quem ama educa*, que também podem ser incluídos nesta categoria. Outros autores como Machado de Assis, José de Alencar, Eça de Queirós e Graciliano Ramos, *clássicos escolares* sempre presentes nas salas de aula do ensino médio, também são citados entre os mais lidos, sendo que na lista aparecem ainda José Saramago e Gabriel García Márquez, ambos freqüentadores assíduos das listas de livros mais vendidos de revistas e jornais brasileiros dos últimos anos (sendo que José Saramago também freqüenta as listas de livros de leitura obrigatória dos vestibulares das universidades públicas de São Paulo). Além disso, na lista dos autores que os professores gostariam de ler (vf. tabela 3, anexo 3) constam, entre os 11 mais citados, cinco *best-sellers*, com Dan Brown ocupando novamente a primeira posição e Augusto Cury ficando com o terceiro lugar. Nesta lista, menos homogênea, surgem autores como Guimarães Rosa (*Grande sertão: veredas*) e Cervantes (*Dom Quixote De La Mancha*), cujos livros mencionados constam do cânone literário, mas não fazem parte dos clássicos escolares brasileiros. O que mais chama a atenção, porém, é o fato de 31,4% dos professores não terem respondido qual autor ou livro gostariam de ler, o que leva à

hipótese de que ou não tinham em mente nenhum livro que gostariam de ler no momento da pesquisa ou não se lembravam de nenhum autor ou livro que considerassem digno de ser citado. Depois da análise dos dados quantitativos coletados na primeira fase da pesquisa, foi feita uma seleção de 16 questionários a partir dos quais foi realizada a análise das respostas abertas. Dessas respostas, foi possível depreender que a maioria dos professores tem a tendência de:

- Efetivamente estruturar suas aulas a partir da história da literatura, pautados pelo ensino das escolas literárias, da biografia dos autores e do contexto sócio-histórico da época, muitas vezes sem que a leitura efetiva dos textos literários seja efetuada pelos alunos, embora exista uma tendência de se buscar uma “contextualização” desse ensino, buscando fazer com que a literatura clássica possa ficar mais próxima dos alunos, do que eles estão acostumados a ver e a ler em seu cotidiano, ainda que não fique muito claro nos discursos *como* isso seria feito;
- Culpabilizar os estudantes e suas famílias de origem pela falta do hábito da leitura e pelo conseqüente fracasso do ensino de uma maneira geral, ainda que suas próprias famílias não tenham cultivado o hábito da leitura. Parece haver uma cisão entre o que os professores foram e sua história de formação como leitores e o que seus alunos são hoje em dia: o professor não se enxerga nem se identifica com seu aluno, não compreende seu ponto de vista. Uma atitude que parece ser de autodefesa contra a frustração relativa ao fracasso do ensino.

Concluindo essa fase da pesquisa, depreendeu-se que o perfil do professor de português da rede estadual atual é o de um leitor com pouca formação literária, que o contato que ele teve com a leitura literária foi feito na escola e que esse contato é suficiente para que ele reconheça o que é considerado legítimo, mas não para que ele conheça efetivamente a literatura. Quando esse professor entra no sistema para dar aulas, a literatura passa a fazer parte de seu trabalho, perdendo o caráter de leitura pessoal e transformando-se em leitura profissional, funcional. Se o próprio professor não pôde adquirir as disposições estéticas necessárias para a leitura literária, mas deve desenvolvê-las com os alunos, como resolver o impasse do ponto de vista do sistema educacional?

Na análise das histórias pessoais de quatro perfis selecionados dentre esses 16, foi possível perceber que:

- 1) há aquele professor que não se tornou leitor literário em função das condições sociais a que esteve submetido e à péssima formação a que teve acesso e que, portanto, não é capaz de formar alunos leitores;
- 2) há uma minoria de professores que quando chega à escola já é um leitor efetivo, porque traz de casa o hábito da leitura, e que, a partir desse hábito e da formação escolar se torna capaz de fomentar a leitura e levar seus alunos a desenvolver esse hábito;
- 3) e há ainda aqueles professores que escapam a esses dois perfis e que, apesar de terem tido pouco acesso à leitura em suas casas de infância conseguiram desenvolver o hábito da leitura e parecem trabalhar com os alunos levando em consideração o ponto de vista desses. Foi em busca desses professores, que poderiam ser considerados improváveis casos de sucesso, que partimos na segunda fase da pesquisa.

As

entrevistas

A partir disso, foram realizadas entrevistas com quatro professores. Em função das histórias de vida levantadas nas entrevistas foi possível trazer à tona um rico material sobre as diferentes formações dos professores, os significados que a leitura e a literatura têm para eles e as diferentes maneiras de ensinar a leitura literária. A partir da análise desse material, é possível afirmar:

1) que a presença nas famílias de origem dos professores entrevistados de uma ética do correto, da disciplina e da perseverança e de uma valorização do conhecimento foram determinantes para seu êxito escolar;
2) que a existência de figuras marcantes do ponto de vista das relações com a leitura e os livros nas histórias de vida dos professores também se mostrou importante para o desenvolvimento desses professores como sujeitos leitores – e em três dos casos essas figuras marcantes foram professores, tanto do ensino básico como do ensino superior;
3) que a consciência que os sujeitos demonstram de seu próprio processo de formação como leitores e da posição que ocupam como sujeitos de suas leituras tem conseqüências na prática de ensino desses professores e em seu posicionamento frente aos alunos: os professores que conseguem compreender o ponto de vista de seus estudantes e abrem mão do desejo de dar aulas a um aluno idealizado que não existe na realidade, se tornam capazes de agir no sentido de desenvolver o hábito da leitura literária.

Referências

bibliográficas

BAUDELLOT, Christian; CARTIER, Marie. (1998). Lire au collège et au lycée. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Paris, n. 123, juin.

BOURDIEU, Pierre. (1983). *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero.

_____. (2003). Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, Renato (org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d'Água.

_____. (2006). *A distinção*. Porto Alegre/São Paulo: Zouk/Edusp.

CHARTIER, Roger. (1999). *A aventura do livro. Do leitor ao navegador*. São Paulo: Unesp/Imprensa Oficial do Estado.

_____. (2001). *Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit*. Porto Alegre: Artmed. Porto Alegre: Armed.

DARNTON, Robert. (1992). História da leitura. In: BURKE, P. (org.) *A escrita da história*. Novas perspectivas. São Paulo: Unesp.

HUBERMAN, Michaël. (2007): O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto. p. 11-30.

LAHIRE, Bernard. (2004). *Sucesso escolar nos meios populares*. As razões do improvável. São Paulo: Ática.

PAULINO, Graça. et al. (1999). *A formação de professores leitores literários*. Uma ligação entre infância e idade adulta? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 30.

ROUXEL, Annie. (2004). Autobiographie de lecteur et identité littéraire. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, G. *Le sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes: PUR.

VIEIRA, Alice. (1988). *Análise de uma realidade escolar: o ensino de literatura no 2º grau, hoje*. 1988. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

ZAGO, Nadir. (2003). A entrevista e seu processo de construção: reflexões com

base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir et al. (org.) *Itinerários de pesquisa*. Perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A.

WACQUANT, Loïc. (s/d) *Esclarecer o habitus*.

Notas

1. A relação de escolas estaduais bem como a descrição detalhada da metodologia e das circunstâncias em que se realizou a coleta dos dados consta da dissertação, publicada no banco de teses da USP, no endereço: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07102008-101148/>.

2. Utilizamos aqui o termo no sentido weberiano, a partir de Kaufmann (1996, apud Zago, 2003), que define esse tipo de entrevista como sendo um instrumento integrante na construção do objeto pesquisado, cujas questões previamente definidas podem sofrer alterações conforme o direcionamento que se pretende dar à investigação. Trata-se, portanto, de entrevista não estruturada, constituída no diálogo entre informante e pesquisador.

3. Utilizamos aqui o conceito de hábito desenvolvido por Bourdieu (1988), que entende por habitus o sistema de disposições pelas quais a história se encarna nos corpos, “a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade”. O habitus é “o modo como a sociedade se torna depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis, ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam nas suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações do seu meio social existente” (Wacquant, s/d).

4. Pode-se conferir o questionário na dissertação, que se encontra no endereço eletrônico já citado acima.

5. Essa tendência parece ficar clara já nos cursos de Letras, que contam com número expressivamente maior de mulheres entre seus alunos. As facilidades encontradas no ingresso de tais cursos – cujas notas de corte são menores do que outros cursos mais prestigiados academicamente –, sua curta duração – que determinam investimentos econômicos e de tempo menores – e a relativa oferta de cargos podem ser também fatores que contribuem para esse quadro: as mulheres ainda tendem a ocupar profissões menos valorizadas econômica e socialmente. Além disso, a possibilidade de trabalhar somente meio período e de poder cuidar dos filhos e da família no restante do tempo foi indicada por algumas professoras como motivação para a escolha da carreira.

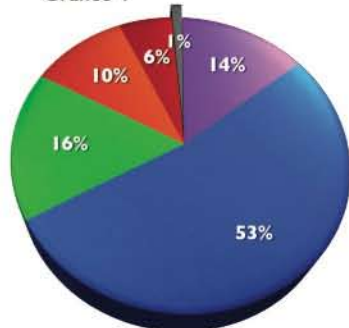
6. Para Bourdieu (1983; 2003; 2006) a cultura legítima seria aquela consagrada e transmitida pela escola e reconhecida como a única universalmente válida pelas classes dominantes, apesar de não ser objetivamente superior a nenhuma outra e de ser o valor que lhe é concedido arbitrário, não estando fundamentado em nenhuma verdade objetiva, inquestionável. Nesse sentido, a cultura escolar, mantenedora da ordem social vigente, seria a cultura imposta como legítima pelas classes dominantes. O sociólogo ressalta ainda que, muitas vezes, os sujeitos das classes desfavorecidas tendem a reconhecer essa cultura como legítima, sem que, no entanto, tenham tido a possibilidade de conhecê-la.

Perfil dos professores de português de ensino médio da rede estadual da cidade de São Paulo

escolaridade paterna

Gráfico 1

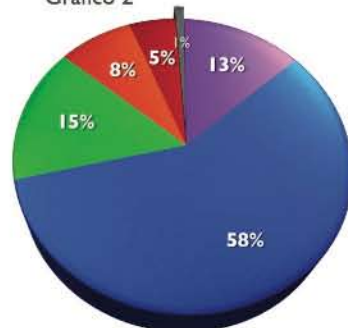
- sem escolaridade
- EF I
- EF II
- EM
- superior
- não respondeu



escolaridade materna

Gráfico 2

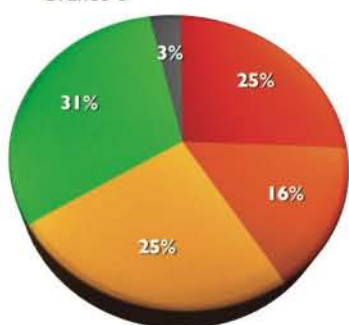
- sem escolaridade
- EF I
- EF II
- EM
- superior
- não respondeu



freqüência de leitura dos pais

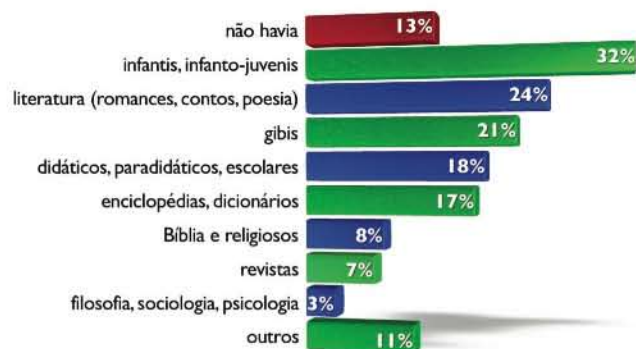
Gráfico 3

- nunca
- raramente
- às vezes
- sempre
- não respondeu



livros na casa de infância (respostas espontâneas)

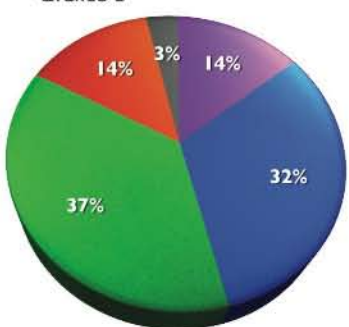
Gráfico 4



idade

Gráfico 5

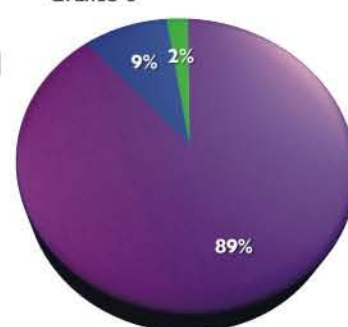
- 21 a 30 anos
- 31 a 40 anos
- 41 a 50 anos
- acima de 51
- não respondeu



ensino fundamental

Gráfico 6

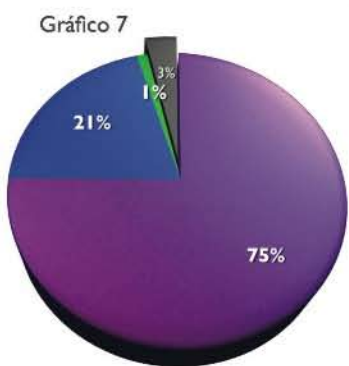
- pública
- privada
- pública e privada



ensino médio

Gráfico 7

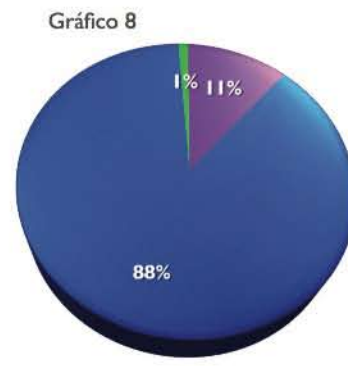
- pública
- privada
- pública e privada
- não respondeu

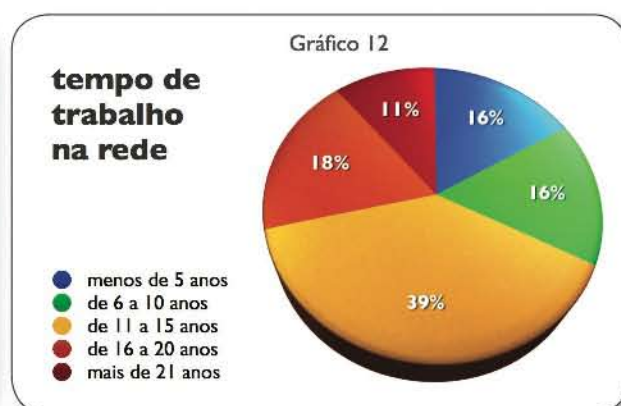


ensino superior

Gráfico 8

- pública
- privada
- pública e privada





Respostas espontâneas sobre hábitos de leitura

Universo da pesquisa: 87 docentes atuantes em 83 estabelecimentos estaduais

Tabela 1

12 autores que mais marcaram
10 (11,6%) Saint-Exupery (O pequeno príncipe)
8 (9,3%) José de Alencar (Senhora; O guarani; Iracema)
7 (8,1%) Contos de fada/clássicos infantis
6 (7%) Monteiro Lobato (Caçadas de Pedrinho)
6 (7%) Machado de Assis (Dom Casmurro; A mão e a luva)
4 (4,7%) J. M. de Vasconcelos (Meu pé de laranja lima; Rosinha, minha canoa)
3 (3,5%) Jorge Amado (Capitães da areia)
3 (3,5%) Erico Verissimo (Ana Terra; Olhai os lírios do campo)
3 (3,5%) Bíblia
2 (2,3%) Dupre (Éramos seis)
2 (2,3%) A. Huxley (Admirável mundo novo)
2 (2,3%) Porter (Pollyanna)
5 professores (5,8%) não responderam

Tabela 2

11 autores mais lidos recentemente
7 (8,1%) Dan Brown (O código Da Vinci; Anjos e demônios)
5 (5,8%) Khaled Hosseini (O caçador de pipas)
4 (4,7%) Augusto Cury (Pais brilhantes, professores fascinantes)
4 (4,7%) Machado de Assis (Memórias póstumas de Brás Cubas; Dom Casmurro)
3 (3,5%) José de Alencar (Senhora; Diva)
3 (3,5%) José Saramago (Ensaio sobre a cegueira; Ensaio sobre a lucidez)
2 (2,3%) Eça de Queiróz (O primo Basílio; Farpas)
2 (2,3%) Graciliano Ramos (Vidas secas; Memórias do cárcere)
2 (2,3%) Irvin Yalom (Quando Nietzsche chorou)
2 (2,3%) García Márquez (Cem anos de solidão; A incrível e triste história de Cândida Erêndira)
2 (2,3%) Içami Tiba (Quem ama, educa)
3 professores (3,5%) não responderam

Tabela 3

11 autores que gostariam de ler
9 (10,5%) Dan Brown (O código Da Vinci)
5 (5,8%) José Saramago (O evangelho segundo Jesus Cristo ou outro)
3 (3,5%) Augusto Cury (Pais brilhantes, professores fascinantes)
3 (3,5%) Paulo Coelho
2 (2,3%) Irvin Yalom (Quando Nietzsche chorou)
2 (2,3%) Guimarães Rosa (Grande sertão: veredas)
2 (2,3%) Cervantes (Dom Quixote de La Mancha)
2 (2,3%) Gaarder (O mundo de Sofia)
1 (1,2%) Dupre (Éramos seis)*
1 (1,2%) Mary Shelley (Frankenstein)*
1 (1,2%) Fernando Moraes (Olga)*
27 professores (31,4%) não responderam

* autores sorteados entre 28 citados apenas uma vez

Tabela 4

Lista dos mais vendidos em 2006 - Ficção - Revista Veja (10.01.2007)
1. O caçador de pipas - Khaled Hosseini
2. O código Da Vinci - Dan Brown
3. Anjos e demônios - Dan Brown
4. Ponto de impacto - Dan Brown
5. Quando Nietzsche chorou - Irvin Yalom
6. Memórias de minhas putas tristes - G Márquez
7. Fortaleza digital - Dan Brown
8. A bruxa de Portobello - Paulo Coelho
9. Harry Potter e o enigma do príncipe - J.K.Rowling
10. Labirinto - Kate Mosse

Observação: dos livros mais vendidos na categoria não-ficção, constam O livro de Cabul (Asne Seierstad) em segundo lugar e Falcão – meninos do tráfico (MVBill), em oitavo lugar, também citados pelos professores.

Além disso, na lista dos mais vendidos na categoria Auto-ajuda/esoterismo, Augusto Cury emplacou seu best seller Pais brilhantes, professores fascinantes em oitavo lugar.