

A leitura: “uma prática cultural polimorfa”

Reading: “a polymorphous cultural practice”

MAX BUTLEN¹

TRADUÇÃO DE ENID ABREU

RESUMO: Pesquisas universitárias, avaliações nacionais e internacionais (em específico o PISA) identificaram, entre um número significativo de adolescentes, dificuldades de compreensão dos textos, dificuldades para tratar informações e, sobretudo, para inferir e interpretar. Ressaltaram ainda uma tendência a rejeição, crescente e preocupante, das leituras literárias escolares, em especial no ensino médio. Essa situação de crise não é insuperável. Na verdade, os jovens leem. As pesquisas em didática têm apontado novos rumos para o ensino de estratégias destinadas à promoção de uma leitura eficiente e sugerem uma oferta de leitura que estabeleça pontes entre a herança cultural clássica e as criações contemporâneas. A implementação e o êxito de tal ação pedagógica pressupõem o entendimento da leitura como uma aprendizagem cultural polimorfa que se abre a uma rede de gêneros e de práticas culturais.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; prática cultural; ensino da compreensão.

ABSTRACT: University research and national and international standardized assessments (in particular PISA) have identified, among a significant number of adolescents, difficulties in understanding texts, difficulties in processing information and, above all, in inference and interpretation. They have also pointed to a growing and worrying tendency to rejection

1. Universidade de Cergy-Pontoise, ESPE de Versalhes, França.

of school recommended literary readings, especially in high school. This situation of crisis is not undefeatable. In fact, young people read. Research on education has indicated new directions for teaching strategies for the promotion of efficient reading and suggests a kind of reading that establishes bridges between classical cultural heritage and contemporary creations. The implementation and success of such pedagogical action adopt the understanding of reading as a polymorphous cultural learning that opens to a network of genres and cultural practices.

KEYWORDS: Reading; cultural practice; teaching of comprehension.

Apesar das muitas horas dedicadas ao ensino da leitura literária, observa-se, no universo escolar na França, mas também em outros países, atitudes de frustração, posturas críticas e até mesmo manifestações de rejeição² dessa prática em um número significativo de adolescentes de 15 anos que, por outro lado, constituem o público alvo do *Program for International Student Assessment (PISA)*³. Essa é uma das confirmações da investigação complementar que conduzimos⁴, no esforço de verificar e dar continuidade aos resultados do PISA⁵. Nosso objetivo era aprofundar o estudo das condições ligadas ao desenvolvimento da compreensão da escrita (letramento) entre esses públicos jovens. Para tanto, organizamos uma amostra de vinte e cinco jovens, divididos em sete estabelecimentos selecionados por sua representatividade na academia de Versailles⁶, cuja grande diversidade, em conjunto, eles refletiam. Essa amostra reagrupava alunos que correspondiam, de um lado, aos adolescentes que apresentavam um nível de desempenho bastante baixo, notadamente garotos, e, de outro, aos jovens de 15 anos que obtinham altos níveis de desempenho, notadamente garotas. Em conformidade com os relatórios da OCDE⁷, pudemos estabelecer correlações entre desempenhos em compreensão da escrita, leitura de acordo com diferentes mídias (livros, computadores etc.) e um certo número de variáveis socioculturais usuais. A equipe procurou identificar

2. Como demonstraram cada vez mais claramente os trabalhos de François de Singly (1993), de Olivier Donnat (2008), de Sylvie Octobre (2009), ao ponto de muitos jovens atribuírem a ela a qualificação de “ultrapassada”.
3. Avaliação cujo objetivo é estimar o grau de “letramento” dos jovens na idade em que terminam, em princípio, um ciclo bastante longo de escolarização.
4. Relatório apresentado à direção da avaliação e prospectiva do ministério francês da educação nacional por M. Butlen e S. Ahr (2012).
5. Pesquisa inicialmente conduzida com base nos resultados obtidos no PISA 2009.
6. Essa academia reagrupa os quatro grandes departamentos do oeste da região parisiense.
7. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

nos modos de relação com o livro e com a leitura fatores eventualmente favoráveis ao desempenho, esclarecendo ao mesmo tempo a relação *gostar-de-ler/saber-ler*. Extratos do conjunto dos resultados da investigação nacional publicada pelo ministério permitiram correlacionar as respostas do aluno ao questionário PISA, dito “de contexto” (informação sobre a família, dados sobre posse ou não de livros, o percurso escolar, gosto declarado ou não pela leitura, leitura em diferentes mídias), e os dados cognitivos. Além disso, depois de propor aos alunos de nossa amostra novas provas do tipo PISA e de fazer entrevistas semi-direcionadas com cada um deles, pudemos aprofundar a coleta de informação sobre as estratégias, as práticas e os gostos de leitura no papel e na tela.

UMA REJEIÇÃO CRESCENTE DAS PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA LIGADAS AO ENSINO LITERÁRIO TRADICIONAL

Entre os alunos mais fracos, mas não exclusivamente, longe disso, os testemunhos de rejeição ao ensino da leitura da literatura revelaram-se preocupantes em razão de seu número e os argumentos apresentados, visto que desde então outras investigações confirmaram o que observamos. De fato, os discursos negativos com relação às leituras recomendadas, dirigidas, impostas pelos professores de literatura parecem ser generalizados desde que a massificação levou, em 40 anos, cerca de 80% de uma faixa etária no nível do *baccalauréat*⁸.

O desinteresse dos adolescentes, quando se exprime (em graus evidentemente diversos) nas duas categorias de público selecionadas, mostra-se frequentemente de forma clara.

- Aluno A: os livros / há tantos // são aqueles da escola que não me dão nenhuma vontade de ler // olho os resumos na internet / não os leio
- Aluno B: O que lemos na escola // não são os livros mais interessantes // os livros da escola / não têm nada a ver comigo ///

Alguns dão razões precisas.

A circunscrição do *corpus* aos clássicos é uma delas:

8. O *baccalauréat* é equivalente ao exame nacional de ensino médio / ENEM no Brasil, só que ele permite de entrar na universidade .

- Aluno C: os livros da escola / sinceramente, eu não os leio /// Molière / / sempre mais um // s...eles nos fazem ler o mesmo livro // sempre ///

O cânone escolar é frequentemente visto como demasiado acadêmico, muito distante do ponto de vista cognitivo, mas também muito afastado dos valores, das experiências, da cultura, da subjetividade e das fontes de prazer dos jovens do século XXI. É isso que expressa claramente o aluno D:

os livros que eu escolho / sinto prazer em ler / mas os livros que os professores nos impõem / com palavras complicadas que não compreendo // não gosto muito // está muito além de mim / de minha vida ///

A dificuldade de compreensão explica as rejeições sobretudo quando se alia ao sentimento de uma distância com relação aos centros de interesse e um claro distanciamento cultural:

Aluno E: quando não compreendo a história, não gosto de ler, textos muito longos, de 200 páginas, é preciso muito tempo para compreender, isso não me agrada /// o que não compreendo não me dá prazer, me dá prazer o que compreendo rapidamente // eu me imagino no livro / as personagens / suas aventuras ///

Os efeitos das avaliações sistemáticas dos docentes revelam-se frequentemente nefastos:

Aluno F: eles [os professores] / eles obrigam a ler livros / depois há uma avaliação // não gosto disso ///

Em suma, os obstáculos à recepção da oferta tradicional estão associados: cânones por demais cristalizados, muito pouco articulados aos textos da criação moderna e contemporânea, desconsideração das práticas dos sujeitos leitores em formação por parte dos docentes; por parte dos alunos: distância e dissonância cognitiva e cultural com relação ao universo representado nos textos, desconhecimento de técnicas de leitura e de releitura eficazes, falta de conhecimento acerca das diferentes posturas de leitura, baixo nível cognitivo geral.

Muitos alunos da pesquisa revelaram-se convencidos de que não são leitores, porque para eles ler é essencialmente ler literatura e, mais precisamente, ler literatura prescrita pela escola. Nesse aspecto, eles compartilham a representação dominante da leitura, que confunde leitura e literatura.

E NO ENTANTO ELES LEEM!

Muitos estudos mostraram como essa confusão é frequente quando os sujeitos da pesquisa devem responder à pergunta “O que você leu recentemente?”. Pierre Bourdieu já havia observado⁹ que a pergunta implicitamente demanda a resposta: livros, e sobretudo as obras literárias reconhecidas como tais. Desse ponto de vista, à exceção dos bons alunos provindos de um ambiente de forte capital cultural, os jovens entrevistados poucas vezes procuram mostrar-se como leitores legítimos. Muitos estão certos de que são leitores medíocres ou mesmo não-leitores; no entanto, o questionário de contexto e as entrevistas semi-direcionadas por nós realizadas revelaram que os alunos de 15 anos são de fato muito mais leitores do que eles pensam e do que os adultos pensam. Suas leituras são diversificadas quanto às mídias, a suas práticas, a sua intensidade. Todos leem. Na verdade, eles leem muito, geralmente mais do que muitos adultos; no entanto, suas leituras, exceto as leituras escolares obrigatórias, muitas vezes não correspondem àquelas que esperam tradicionalmente seus educadores, seus pais, sua instituição.

As leituras extraescolares de ficções romanescas dos adolescentes revelaram-se numerosas e diversificadas no que concerne aos títulos, mas relativamente homogêneas quanto aos gêneros. Duas grandes tendências sobressaem: as preferências dos 15/16 anos são dadas às ficções ancoradas na realidade e àquelas que desenvolvem um imaginário que permitem evadir-se do cotidiano. Em literatura, as escolhas desses jovens leitores incidem naturalmente, de um lado, sobre os romances policiais e, de outro, sobre os romances de aventuras, assim como sobre romances os romances de “fantasia” similares aos romances “fantásticos”. São obras muito contemporâneas e muitas vezes séries de sucesso comercial comprovado que alimentam

9. Como sublinha Bourdieu: De fato, o mais elementar exame da pesquisa sociológica ensina que as declarações concernentes ao que as pessoas dizem ler são muito pouco seguras em razão daquilo que chamo de efeito de legitimidade: quando se pergunta a alguém o que ele lê, ele entende “o que é que eu leio que mereça ser declarado?” Isto é: “o que é que eu leio, de fato, da literatura legítima?”. Chartier, R. *apud* Bourdieu, P. (1985, p. 223).

majoritariamente as leituras extraescolares dos jovens da pesquisa: *Harry Potter, Os Cavaleiros da Esmeralda, Twilight, Millenium, Diário de um Vampiro...*

Os discursos adolescentes, nas entrevistas que nos concederam depois de terem sido submetidos aos nossos testes de tipo PISA, revelam uma concepção bastante restrita da leitura. Por conseguinte, ficam muito espantados ao descobrir que se lê em uma tela. Um deles declara que “ler é, por princípio, ler livros”.

Um outro pergunta: “Como assim, ler na tela? Não, não leio em computador”, mas, após refletir, ele acrescenta: “somente para fazer pesquisas”.

Do mesmo modo, uma aluna (G) que possui várias práticas de leitura digital (correio eletrônico, *facebook*, leituras informativas, que segue os blogs) e que, além das leituras muito diversificadas, é absolutamente apaixonada pelas absorventes leituras não-escolares de fantasia e do fantástico, afirma: “basicamente, não gosto muito de ler”. E, no entanto, durante a entrevista, ao começar a falar do que ela gosta, acaba por revelar:

Quando é do gênero fantástico, de fato, ele me dá prazer // posso ler durante horas / entro verdadeiramente dentro dele / ao passo que nos livros que eles dão na escola // não entro necessariamente na história /// com a fantasia / às vezes nos colocamos no lugar da personagem /// (...). Na escola / somos obrigados a ler // nela lemos por ler, na verdade /// Quando se lê para si mesmo é melhor //. Gosta-se mais da história / na verdade // é interessante /// Queremos sempre virar a página para saber o que aconteceu.

Que bela ilustração dos propósitos de Michel Picard (1986, p. 96), quando ele observa na *Lecture comme jeu*:

Para um bom número de alunos e estudantes, uma insegurança os impede de considerar que um texto possa significar outra coisa que não uma decodificação mais ou menos complicada [...], enquanto que outros textos, por exemplo, fora dos programas, despertam neles emoções sem nada em comum com o *dito* explícito.

Apesar dos contextos socioculturais e de uma história bem diferente, conclusões bastante semelhantes verificam-se na tese de Gabriela Rodella sobre as práticas de leitura dos adolescentes brasileiros¹⁰:

10. Tese apresentada à Faculdade de Educação da USP (2013): *As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências*. Linha de pesquisa: Linguagem e educação. Orientação de Neide Luzia de Rezende.

Constata-se uma cisão entre a escola e os jovens: as leituras que interessam aos adolescentes não têm espaço na escola e, em geral, as leituras pedidas pela escola não interessam aos adolescentes.

É exatamente o caso da adolescente (G), que sentiu o prazer intrínseco da leitura, o da adesão ao texto, da identificação, da ilusão referencial. Uma tal experiência, fundadora nas histórias de vida e percursos dos leitores, provavelmente será inesquecível para essa jovem, mas ela não tem consciência nem de sua importância cultural nem de seu impacto na sua formação como leitora. E nem a escola! O ensino tradicional, particularmente o ensino de segundo grau (ensino médio), praticamente não a valoriza, pois visa essencialmente à leitura analítica, metódica, distanciada, cultivada, a que supõe a “leitura literária”, a do leitor que sabe adotar uma atitude crítica com relação aos textos ao confrontá-los com suas leituras anteriores e com uma experiência linguística e cultural rica para melhor apreciá-los. A tal ponto que, como sublinhava Todorov (2007, n.p.), pode ocorrer que a emoção estética dificilmente tenha lugar nos cursos de literatura, em razão de uma concepção acanhada, ascética da literatura, que leva a fazer com que “ensinemos atualmente mais os instrumentos da análise do que as próprias obras”¹¹. Todavia,

[a] leitura deve ser associada ao prazer, e não levaremos ninguém a isso contra sua vontade. Ela pode sê-lo porque há uma alegria em seguir uma história, em imaginar outros seres além de si, em apreender o sentido e em descobrir a beleza.¹²

Seria preciso também falar dos prazeres da leitura no plural. É a descoberta da multiplicidade desses prazeres possíveis que leva à formação de um autêntico leitor, um leitor polivalente, capaz de multiplicar as fontes de interesse na leitura. O sistema educacional muito frequentemente desconsidera isso nas práticas ordinárias. Por conseguinte, a lógica escolar de instrução e de distinção leva muito pouco em conta o interesse e os prazeres das leituras informativas, documentais, quer elas sejam solitárias ou ligadas às sociabilidades, aos novos suportes tecnológicos, às fontes de informação e de comunicação, às redes sociais (*Facebook, Twitter...*).

A discordância que resulta dessas separações entre a oferta escolar de leitura e as práticas sociais e culturais dos jovens contribuiu muito para criar uma situação de crise

11. O texto de Todorov está disponível em: <<http://www.la-croix.com/Culture/Actualite/Quel-avenir-pour-la-litterature-NG-2007-01-10-519008>>.

12. *Ibidem*, n. p.

no ensino da leitura. Esta é caracterizada por um conjunto de fatores que fazem com que se evidencie um recuo preocupante do interesse com relação à leitura da literatura por parte das novas gerações. Entre os motivos de apreensão, sublinharemos o declínio constante do número de livros de literatura lidos mensalmente, a diminuição do número de grandes leitores de livros¹³, o desinteresse pelos estudos literários, o recuo do número de estudantes franceses nas faculdades de letras.

Nesse contexto, o que fazer?

APROFUNDAR A ANÁLISE DOS MOTIVOS DESSA CRISE

A leitura literária mostra-se frequentemente e antes de mais nada no universo escolar como uma aprendizagem puramente técnica, e já desde o primeiro grau (primeiro ciclo da educação fundamental), antes mesmo que as primeiras aprendizagens fundamentais, ao longo das quais o ensino do código não está suficientemente articulado com a reflexão sobre o sentido dos textos e com a discussão sobre qual sua contribuição para ler melhor o mundo, ao permitir que cada um se compreenda melhor, construa sua relação com o outro e sua identidade.

Além disso, no segundo grau (ensino médio), esse aprendizado técnico se transforma cada vez mais em puro exercício acadêmico, em tarefas formais maçantes, ao mesmo tempo que se tende a relegar ao esquecimento o lugar que se deve dar à emoção do leitor e ao que a literatura pode proporcionar (Todorov). O refreamento da dimensão afetiva, ética e antropológica das obras opõe-se àquilo que torna a leitura uma experiência humana com intensos jogos simbólicos, humanos, éticos, fantasmáticos (Picard, mas também Langlade, Fourtanier e Rouxel). Consequentemente, um ensino simplesmente técnico mostra-se demasiado parcial, frequentemente falta o essencial, a saber, as dimensões social, cognitiva e cultural.

QUE SOLUÇÕES CONSIDERAR? COMO REPENSAR A OFERTA DIDÁTICA

Sem dúvida convém começar por proceder a um inventário dos obstáculos a serem superados por aqueles que encontram dificuldades para entrar na cultura escrita e dela se apropriar, assim como por aqueles que tendem a rejeitar a leitura da literatura escolar.

13. Enquête [Pesquisa] *Pratiques culturelles des français* [Práticas culturais dos franceses], Olivier Donnat (2008).

Uma vez realizado, esse inventário dá a medida das dificuldades de recepção, permite avaliar a importância das resistências e obstáculos no ensino das letras, identificar a origem dos problemas a superar na conquista do letramento e, é claro, orientar a elaboração de soluções pedagógicas, principalmente para auxiliar a leitura da literatura.

Dentre as soluções propostas, uma tendência repete-se na história da renovação pedagógica. Ela consiste em reconfigurar a oferta feita no quadro do ensino das letras por meio da abertura do *corpus* de textos estudados. Nas últimas décadas, essa abertura procurou articular a leitura da literatura canônica não somente com a criação contemporânea, mas também com a capacidade de ler textos literários e a de se apropriar dos textos documentais, informativos. Ela levou a introduzir as obras da literatura para a juventude, em sua diversidade genérica e na variedade de seus suportes para aproximar os textos escolares do cotidiano da vida dos leitores, segundo seus desejos reiterados na França assim como no Brasil.¹⁴

No entanto, não basta mudar o *corpus* para mudar as práticas de ensino. Essa abertura, por mais necessária que seja, não é absolutamente condição suficiente para solucionar as dificuldades encontradas. É aconselhável também reconsiderar os termos, as formas dos exercícios e atividades de leitura propostas em aulas de literatura (DENIZOT, 2014, p. 231-241), o que põe em questão a concepção do conjunto do ensino da leitura e, especificamente, o da literatura.

Como, então, repensá-los, sobre quais bases?

PROPOR A LEITURA COMO UMA APRENDIZAGEM CULTURAL ABERTA A TODAS AS OUTRAS

Historiadores e sociólogos chamaram nossa atenção para o fato de que

14. No Brasil, as respostas de adolescentes à questão colocada por G. Rodella (2013) são significativas quanto a esse assunto:

GR – Quais são os tipos de história que interessam?

Gabriel – Acho que mais da nossa época, assim...

Adriana – Livro que tem mais a ver com a gente.

Gabriel – Mais relacionado com a nossa idade.

Danilo – Eu gosto mais de aventura, tipo livros de ação. É legal, que tipo, vai, a cada capítulo você fica sabendo uma coisa diferente, você não fica sabendo tudo de uma vez, que nem eles contam.

Gabriel – É igual novela...

Adriana – Igual novela!

não há mais, atualmente, um mundo do livro, mas uma pluralidade de mundos da escrita, comunicantes e porosos, impregnando-se e participando, mediante seus usos, de realidades as mais diversas. No mundo contemporâneo, é todo o campo da realidade social que cobre o domínio da escrita. (BURGOS, 2007, p. 2).¹⁵

Em uma sociedade plenamente gráfica, onde a escrita é cada vez mais generalizada, onipresente, a leitura se caracteriza mais do que nunca pelo que Jean-Claude Passeron identificava como um “polimorfismo cultural” (PASSERON, 1986, p. 2)¹⁶. Os atos de leitura se oferecem e se impõem doravante

sob as formas mais heterogêneas, a cada desvio da percepção e do comportamento [...]; ainda que nem todos possam utilizá-la igualmente, ela (a leitura) é útil a tudo, das atividades mais técnicas assim como às mais simbólicas, dos mais insignificantes trabalhos da vida cotidiana às escolhas mais rotineiras da vida: profissão, diversão, exercício do eu.¹⁷

Desse modo, não somente o acesso a todos os domínios do saber e da vida cotidiana está profundamente ligado a essa prática. Mais ainda: o poliformismo da leitura tem por consequência o fato de ela se revelar necessária e até mesmo determinante para descobrir, iniciar-se e depois dominar as outras práticas culturais. Ao ir ao encontro de todas as outras, ela se afirma como “a mais naturalmente polimorfa das práticas culturais”¹⁸ Ela dá suas chaves, ela contribui para seu exercício e o facilita. Ela esclarece, serve de base para as criações artísticas, muitas das quais, desde as primeiras escritas, se enraizam na cultura escrita, ampliam-na ou a ela se reconectam. Em suma, as práticas de leitura alimentam as outras práticas culturais, com elas dialogam, se combinam permanentemente: com a literatura, a poesia, o teatro, a música, a pintura, as artes visuais, a fotografia, o cinema. O sistema educativo que se apoia nas compartimentalizações disciplinares frequentemente esquece e raramente introduz a transdisciplinaridade.

No entanto, os modos de apropriação, a relação com os objetos a serem lidos, com a cultura escrita, são múltiplos, variáveis e sobretudo profundamente desiguais dentro de um grupo social, do mesmo modo que são evolutivos em um

15. Ver também a referência do *site* na bibliografia final.

16. Na verdade, é a ideia central desenvolvida em dois artigos de Passeron (1986 e 1991).

17. Ibidem. Esta citação é da obra de Passeron (1991), que retoma a contribuição de 1986.

18. Ibidem.

mesmo indivíduo. Do mesmo modo, sem negligenciar evidentemente a dimensão linguística¹⁹ da aprendizagem e do ensino da leitura e da literatura, as constatações precedentes incitam a repensar as abordagens para pensá-las e construí-las, desde o início, como aprendizagens sociais e culturais.

Uma tal orientação pode nela apoiar-se, aqui também, na análise dos resultados dos adolescentes nas questões do PISA e nas nossas investigações complementares, que mostram que um dos principais motivos para o fraco desempenho em “letramento” reside em um deficit cultural que amplifica as carências escolares, o que nos autoriza a pensar que a aprendizagem da leitura não estaria promovendo suficientemente a mobilização dos conhecimentos sobre o mundo, enquanto que o ensino da literatura estaria negligenciando muito frequentemente o que constitui seu interesse, a saber, o auxílio que ela pode dar a cada um para viver, ao gerar uma melhor compreensão dos homens e das sociedades.

As mesmas razões existem para apoiar esse aspecto cultural da aprendizagem e do ensino, de um lado organizando redes de relações e de sentidos entre os textos e, de outro, auxiliando as passagens, os diálogos entre a prática cultural da leitura e das outras práticas culturais.

PARA DESENVOLVIMENTO DE REDES

No mesmo espírito, as pesquisas francesas em didática exploraram diversas pistas, dentre as quais a do “desenvolvimento de redes de textos”.

A rede literária pode ser definida como um conjunto aberto de textos que podemos aproximar, confrontar, comparar segundo uma perspectiva de leitura, com o objetivo de melhor compreender e apreciar cada texto que a constitui. Essa noção de redes foi de fato deduzida didaticamente com base na intertextualidade, que é, por sua vez, fruto de estudos que começaram com Mikhail Bakhtin, que foram ampliados por Julia Kristeva, Michael Riffaterre, Gérard Genette. Todo texto poderia ser lido como a integração ou a transformação de um ou vários outros textos:

Todo texto situa-se na junção de vários textos, dos quais ele é ao mesmo tempo a releitura, a ênfase, a condensação, o deslocamento e o aprofundamento. [...]

19. A dimensão linguística, evidentemente essencial, não constitui objeto deste artigo.

Todo texto se constrói como um mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto. (KRISTEVA, 1969, p. 85)²⁰.

Sob essa óptica, todo texto teria ligação com um intertexto, na medida em que outros textos nele estão presentes, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis: os textos da cultura anterior e os da cultura circunvizinha. Sobre essa base pode-se, portanto, distinguir o desenvolvimento de redes intertextuais e o desenvolvimento de redes intergenéricas.

Os primeiros dizem respeito ao princípio de “transtextualidade”, definido por Genette em *Palimpseste* (1982, p.7) como “tudo aquilo que coloca um texto em relação, manifesta ou secreta, com um outro texto”. As aplicações pedagógicas mostram-se numerosas e desde então têm sido cada vez mais exploradas (DEVANNE, 2000 e 2006; TAUVERON, 2002; GION; BUTLEN, 2003 e 2008, entre outros). No âmbito da aula de leitura e de literatura, essa noção permite conceber e programar sequências de leitura para construir progressivamente uma primeira cultura literária, ao fazer com que leitores em formação, da escola maternal ao ensino médio, descubram os diversos tipos de redes:

- as redes intratextuais, que esclarecem uma obra particular de um autor pelas aproximações com outras criações desse autor;
- as redes hipertextuais, que permitem compreender uma obra derivada de um texto-fonte, seja por um retorno à matriz (por exemplo, *Ulysses* de Joyce e a *Odisseia* de Homero), seja por comparação de versões que transformam essa matriz (como as diferentes versões do *Chapeuzinho vermelho*, a partir da versão escrita de Charles Perrault (1698));
- as redes arquitextuais, cujos textos podem ser reunidos em função de traços comuns (arquitextualidade). Todo texto se liga a muitos outros textos e principalmente a um gênero textual. Cada texto possui sua lógica, sua estrutura, suas regras, e é aconselhável que elas possam ser descobertas pelos jovens leitores;
- as redes intertextuais que se apoiam em referências comuns, muitas vezes implícitas, o desenvolvimento de um mesmo tema, a apresentação de um mesmo personagem, o uso de uma mesma técnica de escrita...

20. O conceito de intertextualidade aparece no vocabulário da crítica de vanguarda em *Théorie d'ensemble* (Paris, 1968), obra coletiva tendo como coautores principalmente Foucault, Barthes, Derrida, Sollers e Julia Kristeva. Ver desses autores *Sémiotikè, recherches pour une sémanalyse*. Paris: Seuil, 1969, p. 85.

Passemos ao segundo tipo de formação de rede, as redes entre gêneros. Elas permitem ver, sob uma outra forma artística, criações que partem de uma mesma temática ou de uma mesma fonte de inspiração para criar uma obra em outro gênero. Os textos fundadores de tradição oral, os escritos religiosos sacralizados, os grandes textos clássicos, mas também os contos populares estiveram muitas vezes na base de tais criações. A mitologia alimentou a tragédia antiga, as cenas da Bíblia inspiraram os pintores desde a difusão da Vulgata. Inúmeras obras literárias foram objeto de transposições que esclarecem as narrativas, as personagens, as problemáticas de uma outra estética. O *Fausto* de Goethe, ele próprio inspirado em um conto popular, foi retomado sob forma de ópera por Gounod, gerou quadros (Delacroix, Ary Scheffer principalmente), obras cinematográficas (*La beauté du diable* [A beleza do diabo] de René Clair)... Os exemplos de reescrituras, de tradução, de transposição, de ampliações, de ilustrações são inúmeros, do verso à prosa, do romance ao teatro, ao cinema, à televisão, dos folhetins às novelas, da fábula ao momo e à pantomima, da poesia à canção... Poderíamos propor, com Benoît Tane, que é precisamente quando e porque eles são difundidos e transpostos que os textos se afirmam plenamente como obras²¹. A obra torna-se efetivamente obra pela apropriação de seus leitores, que dela se alimentam ao ponto de lhe dar uma outra “figura”, uma outra configuração, em outros textos, outras imagens, outras representações estéticas. Seu estudo em rede convida a retornar à matriz. Por um efeito de retorno, as obras derivadas requerem “a leitura escrupulosa, quase suspeitosa, da obra”²² fonte. Em uma abordagem comparatista da arte, essas criações permitem apreciar diferentemente a primeira obra, ao desenvolver o domínio crítico do leitor. Elas oferecem ricas oportunidades de reflexão pedagógica sobre os códigos, os estilos, as formas estéticas no tempo e no espaço, assim como sobre a variedade das recepções, dos modos de leitura e de interpretação das grandes temáticas existenciais e artísticas.

Em suma, sob esse ponto de vista, o êxito da aprendizagem cultural polimorfa da leitura é propiciado quando se coloca em evidência esse conjunto de redes de gêneros e intergenéricas.

21. O texto de Benoît Tane “L’oeuvre offerte: esthétique de la transpositions et littérature comparée (traduction, réécriture, illustration)”, *Loxias*, outubro 2005, está disponível em: <<http://revel.unice.fr/loxias/document.html?id=697>>.

22. *ibidem*.

Todavia, quando de nossos trabalhos sobre o programa PISA, a conquista dessa aprendizagem cultural nos pareceu profundamente dependente de sua articulação com a realização de uma didática da leitura fundada no ensino da compreensão.

APRENDIZAGEM CULTURAL, DIDÁTICA DA LEITURA E ENSINO DA COMPREENSÃO

A renovação do ensino da língua e da literatura pode, a partir de então, apoiar-se nos trabalhos de pesquisa dos pedagogos da literatura que foram chamados a construir um novo modo de levar em conta o sujeito leitor em conexão com o desenvolvimento de uma pedagogia da compreensão e da interpretação.

Essas pesquisas (ROUXEL, LANGLADE *et al.*, BAYARD, JOUVE, entre outros) mostraram os deslocamentos epistemológicos que levaram críticos e docentes a colocar sucessivamente a ênfase sobre o texto do autor, sua intenção, e esta na tradição do século XX (SAINTE BEUVE); para em seguida, no fim dos anos 60, sob a influência das abordagens estruturalistas, preocupar-se apenas com o próprio texto, e finalmente se deslocar recentemente em direção ao “texto do leitor”, como sublinha uma das equipes de pesquisa, à iniciativa desse retorno:

Nossa pesquisa sobre a leitura literária caracteriza-se, no nível teórico, por uma mudança de paradigma; pela passagem de uma concepção da leitura literária inscrita em uma teoria do texto, que postula o leitor implícito ou virtual (em outras palavras, na perspectiva dos teóricos da recepção), a uma concepção da leitura literária que se interessa pela reconfiguração do texto pelo leitor real e apresenta modos de realização plurais. Há portanto um deslocamento do interesse: do leitor virtual ao leitor real e, conseqüentemente, do “texto da obra ao texto do leitor”. (MAZAUURIC *et al.*, 2011, p.11 do texto de apresentação).

Essas pesquisas levam à ideia de que o texto do leitor é o produto da recriação original que representa toda leitura. Nesse sentido, o texto do leitor não amplia o texto a ser lido, mas o recompõe ou o substitui. O jovem leitor em formação é, desse modo, promovido do estatuto de simples receptor ao de ator cultural, de coautor. O questionamento profissional dos docentes é profundamente modificado.

Importa, conseqüentemente, saber como fazer aparecer o texto de cada leitor.

Mas que valor atribuir ao texto de cada leitor? Como usá-lo na análise literária? De quais fontes intelectuais, psíquicas, culturais, sociais se alimenta esse texto do leitor? Obviamente, essas fontes se apoiam na diversidade das culturas e das experiências de vida, o que coloca uma nova questão: qual o quinhão dos “direitos do leitor” e dos “direitos do texto” (TAUVERON, 2002). Como não mergulhar nos delírios interpretativos individuais ou coletivos? E qual o quinhão do texto do professor, da autoridade e do saber do professor? Supõe-se que o texto do professor auxilia o aluno a descobrir o texto do autor. Ele tem por objetivo conduzir o aluno a construir seu próprio texto a partir do texto do autor, mas, na prática, revela-se que, se ele pode revelar uma possibilidade de leitura, o texto do professor pode também dificultar o surgimento do texto do leitor e finalmente impor uma leitura doutoral.

Enfim e sobretudo, na medida em que “[o] texto é constituído por uma parte não negligenciável das reações individuais de todos aqueles que o encontram e o animam por sua presença” (BAYARD, 1998, p. 130), como organizar e gerir em aula essa polifonia interpretativa dos leitores?

Em todos estes últimos anos foram abertas pistas pedagógicas frutíferas. Elas inscrevem-se em um vasto terreno de renovação da aprendizagem da leitura e do ensino das letras e deverão ser ainda aprofundadas. Entre elas citaremos, além dos diversos desenvolvimentos de redes (acima), o debate interpretativo, os círculos de leitores, a redefinição das funções da leitura em voz alta, o caderno do leitor...

Resultados diretos das pesquisas, essas propostas serão certamente retrabalhadas, redefinidas, enriquecidas nos próximos anos, mas sua eficácia depende essencialmente de sua sustentação por uma pedagogia da compreensão preocupada em fornecer aos alunos os conhecimentos culturais, os instrumentos cognitivos e metacognitivos indispensáveis para superar suas dificuldades no tratamento da informação e da realização de inferências sempre mais complexas - textuais e extratextuais. Essa é uma das conclusões principais das investigações PISA e de nossa investigação complementar no âmbito da França. A realização mais decidida de uma pedagogia da compreensão e da interpretação parece-nos necessária, indispensável, quando se considera que é muitas vezes a sua ausência que explica em grande parte os erros dos alunos de 15 anos avaliados. Trata-se de tornar visíveis aos leitores com fraco desempenho as técnicas utilizadas pelos leitores mais proficientes. Essa pedagogia está disponível a partir de agora. Ela se apoia em um ensino das estratégias de leitura, na explicitação do implícito, na conquista de saberes metacognitivos. Acerca desses pontos as pesquisas anglo-saxãs, francesas e brasileiras convergem:

Tauveron (2002); Rémond, Beltrami et al (2004); Harvey, Goudvis (2007); Souza (2010); Goigoux e Sèbe (2000, 2008, 2011); Butlen e Houdart-Merot; Butlen e Ahr (2012); Rezende (2012).

O desenvolvimento dessa pedagogia da compreensão apoia-se em um estudo minucioso das dificuldades específicas encontradas por cada um. A esse respeito, o conhecimento e a consideração dos perfis dos leitores permitem diferenciar as contribuições pedagógicas na aula de leitura. Sob esse aspecto, os trabalhos de nossa equipe do CRTF vão ao encontro das conclusões expostas no relatório da OCDE 2009. Constatamos que, no geral, quanto mais os leitores dominam as estratégias de leitura, melhores são seus desempenhos e seus resultados nas avaliações PISA. E observamos, complementarmente, que a variedade das leituras está correlacionada de forma positiva ao êxito nas questões desse mesmo programa internacional. Em resumo, domínio das estratégias de leitura e variedade das leituras permitem distinguir os melhores leitores e classificar os alunos segundo seus desempenhos. Assim como os especialistas da OCDE (OCDE 2011, vol. 3), conseguimos reagrupar os alunos segundo grandes categorias, distinguindo finalmente seis grandes perfis pelo cruzamento de nossos dois critérios-chave: o domínio das estratégias de leitura e a variedade das leituras. Pudemos, desse modo, refinar as classificações segundo os níveis de compreensão da cultura escrita (letramento). Nas três primeiras categorias aparecem leitores considerados como “profundos”, porque todos eles dominam as estratégias de leitura e dispõem de saberes metacognitivos, embora em graus diversos, o que permite distribuí-los nos três grupos. Na primeira categoria, a de melhor desempenho, distinguem-se os adolescentes que leem de tudo, em todos os suportes, tradicionais e eletrônicos. Observamos com interesse que eles são notadamente leitores de literatura. Ecléticos, eles sabem ler e gostam de ler todos os tipos de textos (ficcionais, funcionais, documentais...). Eles manifestam um real envolvimento em leitura, gostam dessa prática, dispõem de tempo para ler. Os fatores correlacionados e bastante propícios à inclusão nesse grupo são o pertencimento a um meio social e cultural rico, o gênero (feminino), o alto nível de envolvimento em leitura, a prática de sociabilidades entre leitores, a frequência dos espaços de leitura, a posse de livros.

Dentro das categorias seguintes (2 e 3), a leitura da literatura revela-se cada vez menos praticada, os alunos se distribuem por ordem de competência decrescente em função de seu domínio das estratégias, muito ligado ao grau de variedade de suas

outras leituras. Quanto mais variadas são suas leituras, melhores são seus resultados em questões cognitivas.

Nas três categorias seguintes (4, 5 e 6), encontramos leitores ditos “superficiais”, porque têm pouco domínio e, além disso, cada vez menor das estratégias de leitura. Eles se classificam igualmente por ordem de desempenho segundo a variedade de suas leituras. Os de melhor desempenho (categoria 4) leem literatura e suas leituras são variadas, o que geralmente não acontece nos casos dos leitores das categorias 5 e 6, para os quais as leituras se mostram cada vez menos ecléticas e cada vez mais raras.

O exemplo (acima) da aluna G, muito motivada, seja o que for que ela diga nos atos de leitura, é particularmente significativo desta quarta categoria. A entrevista que tivemos com ela mostrou que a forte adesão aos textos de ficção que a fazem sonhar com uma outra vida conjuga-se, nessa jovem, com uma ausência de capacidade de distanciamento nas suas leituras romanescas. Nos alunos de baixo desempenho em compreensão de leitura, mas que, no entanto, mostram uma forte atração por certas formas literárias, pudemos observar frequentemente a mesma falta de recuo reflexivo e constatar saberes muito limitados acerca da condução dos atos de leitura. Seu prazer em ler depende de uma leitura identificadora: eles se concentram no enredo, prendem-se mais a personagens graças às quais eles vivenciam, como apontamos anteriormente, a experiência fundadora da ilusão referencial. As competências que esses alunos desenvolvem no âmbito de suas leituras privadas parecem incompatíveis (ao passo que elas não o são para outros alunos) com as que deles se esperam no âmbito das leituras escolares. Diferentemente dos leitores de melhor desempenho, na ausência de domínio das estratégias, dos conhecimentos e sobretudo dos códigos escolares, a leitura de adesão que eles reivindicam parece ser obstáculo à leitura distanciada que a escola privilegia.

As competências que esses alunos são capazes de mobilizar em suas práticas de leitura privada são amplamente “ignoradas” na instituição escolar (PENLOUP, 2007). A didática da leitura seria beneficiada, todavia, se se apoiasse nelas para fazê-los evoluir em direção a competências a serem demandadas quando se adota uma postura de leitura distanciada. É o princípio em si da leitura literária, enquanto processo dialético entre leitura participativa e leitura distanciada, que conviria introduzir, particularmente nas aulas do ensino médio, como sublinha Dufays (2007).

Dentro da última categoria (6) encontram-se os leitores mais fracos, jovens que leem pouco ou nada, exceto os textos escolares e alguns jornais ou revistas. Eles têm

pouquíssimo conhecimento das estratégias de leitura e dispõem de muito poucos saberes metacognitivos.

Essa indicação dos perfis dos leitores dá pistas importantes que permitem, tanto dentro de cada grupo quanto para cada indivíduo, reorientar o ensino da leitura, direcionando as intervenções segundo as necessidades que resultam das falhas em compreensão e/ou das insuficiências na variedade das leituras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Surgem caminhos frutíferos de enriquecimento do ensino das letras e da língua se nos empenhamos em levar em conta, para reforçá-las, além da dimensão linguística, as dimensões sociais, culturais, cognitivas, metacognitivas da aprendizagem da leitura e do ensino da literatura. Nesse quadro, a organização permanente de pontes entre esse ensino e as criações artísticas resultantes das práticas culturais contemporâneas oferece soluções eficazes para adaptar o ensino às mutações dos públicos e da sociedade.

A exploração dessas soluções demanda uma revisão profunda da formação dos docentes, tanto nas suas teorias quanto nas suas práticas. Trata-se de reconsiderá-la para promover, sobre outras bases, o envolvimento dos alunos em leitura, graças a mediações de um novo tipo, articuladas com uma verdadeira pedagogia da compreensão e da interpretação, com uma adequação das condutas profissionais que levam os docentes a explicitar melhor o implícito, as referências, as alusões sempre presentes no coração da leitura e da cultura.

Esse conjunto de pesquisas e de investigações nacionais e internacionais pode gerar um plano de trabalho. Nós o reformulamos, finalmente, para, a partir dos resultados de nossa investigação complementar ao PISA, organizar a sua articulação aos trabalhos recentes em didática.

Os objetivos se mostram profundamente solidários. Trata-se, de forma adaptada aos diferentes públicos, do ensino do primeiro grau ao fim da escolaridade obrigatória, de:

- situar ou reforçar para todos os alunos um verdadeiro ensino das estratégias de leitura, para ensiná-los progressivamente a localizar, tratar, analisar, avaliar as fontes de informação, assim como a fazer os diversos tipos de inferências que permitem

- compreender, interpretar, apreciar, julgar os tipos de textos e de escritos que cada jovem pode encontrar em sua vida de aluno e de cidadão;
- desenvolver os saberes acerca dos atos de leitura;
 - abrir novos horizontes na oferta cultural de leitura, reconsiderando a postura dos mediadores para estimular a variedade, a diversificação e o envolvimento em leitura;
 - levar mais em conta as leituras reais dos jovens de 15 anos (muito frequentemente invisíveis no campo escolar), para estabelecer pontes entre seu *habitus*, seu universo e as práticas culturais legítimas pela escola;
 - reconhecer o valor da subjetividade do leitor: conceber um ensino que se preocupa não somente com o texto, mas também com a relação Texto/Leitor;
 - revalorizar e buscar em aula a diversidade dos prazeres potenciais para um leitor polivalente: reconhecer e estimular o prazer de ler a literatura, assim como o de se apropriar dos textos informativos ou dos textos de comunicação. Em literatura, aceitar e encorajar as duas posturas complementares: a que provoca a emoção na adesão entusiástica, na identificação, na ilusão referencial, e a distanciada e mais erudita, que reside na análise literária e resulta necessariamente de uma aprendizagem contínua;
 - adaptar a oferta didática segundo os tipos e perfis de leitores: trabalhar mais em função da recepção real dos textos e da diversidade social e cultural dos sujeitos leitores;
 - organizar sociabilidades de leitura, promovendo os debates de recepção e de compreensão, a confrontação das maneiras de ler e das estratégias realizadas, os diversos desenvolvimentos de redes e de práticas intertextuais;
 - diversificar mais firmemente os suportes, utilizando as tecnologias atuais de informação e de comunicação (BECCHETTI-BIZOT; BUTLEN, 2012, p. 3-7.).

Na França, assim como no Brasil, no cotidiano de sua aula, são cada vez mais numerosos os docentes que exploram, testam, questionam, reformulam suas propostas e colocam novas questões à pesquisa e à formação. Esses questionamentos recíprocos, essa circulação em espiral da informação e dos saberes constituem condições fundamentais para a realização das indispensáveis transformações capazes de enriquecer a formação dos leitores.

REFERÊNCIAS

- AHR, S.; BUTLEN, M. La place du roman pour adolescents dans l'enseignement. *Lecture Jeune*, numéro anniversaire (40 ans), n°150, junho 2014.
- _____. Savoir lire/aimer lire: un couple en évolution ou en voie de séparation? In: ÉLALOUF, M.-L. (Org.) Etudes de linguistique appliquée. Les connaissances cachées développées par la lecture et l'écriture électronique extrascolaires. *Etudes de linguistique appliquée, revue de didactologie des langues-cultures et de lexicultureologie*, n° 166, Paris, 2012.
- AHR S.; BUTLEN M.; ELALOUF, M.-L. Lecture sur écran, lectures sur papier: discours et représentations des élèves de 15 ans. *L'enseignement des lettres et le numérique, Le français aujourd'hui*, n° 178, 2012.
- BAKHTINE, M. Les genres du discours. In: BAKHTINE, M. *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard, 1984.
- BAYARD, P. *Qui a tué Roger Ackroyd*. Paris: Minuit, 1998.
- _____. *Como falar dos livros que não lemos*. São Paulo: Objetiva, 2008.
- BELTRAMI, D.; QUET, F.; REMOND, M.; RUFFIER, J. *Lecture pour le cycle 3. Enseigner la compréhension par le débat interprétatif*. Paris: Hatier, 2004.
- BAUDELLOT, C.; CARTIER, M.; DEPREZ, C. *Et pourtant ils lisent...* Paris: Seuil, 1999.
- BURGOS, M. Clés de lecture. *Le rêve de la maison*. 2007. Disponível em: <<http://www.revue-projet.com/articles/2007-6-cles-de-lecture>>. Acesso em: 15 nov. 2015.
- BUTLEN, M. (Org.) *Les voies de la littérature au cycle 2*. Argos démarches. Créteil: SCEREN/ CRDP (Col. Argos démarches), 2008.
- BUTLEN, M.; BECCHETTI-BIZOT, C. (Org.). L'enseignement des lettres et le numérique, *Le français aujourd'hui*, n° 178, setembro 2012.
- BUTLEN, M.; HOUDART-MEROT, V. (Dir.). *Interprétation et transmission littéraire à l'école*. Université de Cergy-Pontoise: Encrage, 2009.
- CHARTIER, R. (Org.). *Pratiques de la lecture*. Marseille: Rivages, 1985.
- DENIZOT, N. L'enseignement du français au lycée: mutation ou reconfiguration. In: MESKELCRESTA et al. (Org.). *Ecole et mutation*. Bruxelles: De Boeck, 2014.
- DEVANNE, B. *Lire, dire, écrire en réseaux: des conduites culturelles*. Paris: Bordas, 2006.
- DONNAT, O. *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique*. Enquête 2008, Ministère de la Culture et de la Communication, Paris, La Découverte, 2009.
- DUBOIS-MARCOIN, D.; TAUVERON, C. (Org.). Pratiques effectives de la littérature à l'école et au collège, *Repères*, Lyon, 37, INRP, 2008.
- DUFAYS, J.-L. Le pluriel des réceptions effectives – Débats théoriques et enjeux didactiques, *Recherches*, 46, p. 71-90, 2007.
- GENETTE, G. *Palimpsestes*, La littérature au second degré, Paris: Seuil, 1982.
- GION, M.-L. ; BUTLEN, M. et al. *Les Chemins de la littérature au cycle 3*. Argos démarches. Créteil: SCEREN/ CRDP (Col. Argos démarches), 2003.
- GOIGOUX, R. ; SEBE, S. *Apprendre à lire à l'école*. Paris: Retz, 2003.
- _____. *Lector & lectrix, apprendre à comprendre les textes narratifs*. [S.l.]: Retz, 2008.

- _____. *Enseigner la lecture. Apprendre à lire au cycle 2*. [S.l.]: Nathan, 2000.
- GUTHRIE, J-T. ; WIGFIELD, A. Engagement and motivation in reading. In: KAMIL, M.L.; MOSENTHAL, P.B.; PEARSON, P.D. et al. (Org.). *Handbook of reading research*. Volume III. New York: Erlbaum, 2000.
- HARVEY, S.; GOUDVIS, A. *Strategies that work: teaching comprehension for understanding and engagement*. Portland, Maine: Stenhouse Publisher, 2007.
- JOUVE, V. La lecture comme retour sur soi: de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G. *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes: PUR, 2004.
- KIRSCH, I.; de JONG, J.; LAFONTAINE et al. *Reading for change. Performance and engagement across countries. Results of PISA 2000*. Paris: OCDE, 2003.
- KIRSCH, I.; de JONG, J.; LAFONTAINE et al. *La lecture, moteur de changement. Performances et engagement d'un pays à l'autre. Résultats de PISA 2000*. Paris: OCDE, 2003.
- KRISTEVA, J.; DERRIDA, J. et al. *Sémiotikè. Recherches sur une sémanalyse*. Paris: Seuil, 1969.
- LANGLADE, G.; ROUXEL, A. (Org.). *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes: PUR, 2006.
- MAZAURIC, C.; FOURTANIER M-J.; LANGLADE, G. *Le texte du lecteur et textes de lecteurs en formation*. Bruxelles: Peter Lang, 2011.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DEPP / CONSORTIUM DE LA COMPOSANTE A. *Cadre d'évaluation de la compréhension de l'écrit pour PISA 2009*, [S.l.]: [s.n.] 2010.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, NOVEMBRE 2008. Comparaisons internationales. *Education et formations*, 78, 2008.
- OCTOBRE, S. Pratiques culturelles chez les jeunes et institution de transmission: un choc de cultures. *Prospectives*. [S.l.]: Ministère de la Culture; DEPS, 2009
- OCDE. *Résultats du PISA 2009*, volumes 1 à 6, PISA. Paris: OCDE, 2011.
- _____. *Apprendre à apprendre. Les pratiques, les stratégies et l'engagement des lecteurs*, volume III. Paris: OCDE, 2011.
- _____. *Élèves en ligne, technologies numériques et performance*, volume VI. Paris: OCDE, 2011.
- OCTOBRE, S. Pratiques culturelles chez les jeunes et institution de transmission: un choc de cultures ?, *Culture Prospectives*, Ministère de la Culture/DLL, 2009.
- PASSERON, J-C. Le plus ingénument polymorphe des actes culturels: la lecture. *Bibliothèques publiques et illettrisme*, Paris, Ministère de la Culture, DLL, 1986.
- _____. Le polymorphisme culturel de la lecture, a propos de l'illettrisme. In: _____. *Le raisonnement sociologique: l'espace non-poppérien du raisonnement naturel*. Paris: Nathan, 1981.
- PENLOUP, M-C. (Org.). *Les connaissances ignorées*. Approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves. Lyon: Institut National de recherche pédagogique, 2007.
- PENLOUP, M-C.; REUTER, Y. (Org.). Les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves, *Repères*, Lyon, 23, INRP, 2001.
- PICARD, M. *La lecture comme jeu*. Paris: Minuit, 1986.

- RIFFATERRE, M. *La Production du texte*. Paris: Seuil, 1979.
- ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N-L. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*, [S.l.]: Edição Alameda, 2012.
- SINGLY, F. Les jeunes et la lecture. *Les dossiers de Education et Formations*, 24, Paris, 1993.
- SOUZA, R. J. et al. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- TAUVERON, C. *Lire la littérature à l'école*. Paris: Hatier, 2002.
- TODOROV, T. *La littérature en péril*. Paris: Flammarion, 2007.

SOBRE O AUTOR

Max Butlen é Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Paris e professor pesquisador *honoraire* em literatura e linguagem da Universidade de Cergy-Pontoise e da École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de l'Académie de Versailles, membro do Centro de Pesquisa AGORA (ex CRTF).

E-mail: max.butlen@wanadoo.fr

SOBRE A TRADUTORA

Enid Polachini Abreu é graduada em Letras, com pós-graduação em Literaturas Inglesa e Norte Americana pela Universidade de São Paulo, e Doutora em Educação pela Universidade de Campinas. É tradutora e ensaísta.

E-mail: enidabreu@gmail.com

Recebido em 05 de maio de 2015 e aprovado em 12 de junho de 2015.