

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE BIBLIOTECONOMIA E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO

Leitores multiplataforma:
o livro em um contexto de múltiplos
suportes, a partir da prática de
estudantes universitários

André Carlos Moraes

Porto Alegre, março de 2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE BIBLIOTECONOMIA E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO

**Leitores multiplataforma:
o livro em um contexto de múltiplos suportes, a partir da prática
de estudantes universitários**

André Carlos Moraes

Tese apresentada em cumprimento
às exigências do Programa de
Pós-graduação em Comunicação e
Informação da Universidade Federal do
Rio Grande do Sul como requisito
parcial para a obtenção do título de
doutor

Orientadora
Dr^a Ana Cláudia Gruszynski

Porto Alegre, março de 2017

CIP - Catalogação na Publicação

Moraes, André Carlos

Leitores multiplataforma: o livro em um contexto de múltiplos suportes, a partir da prática de estudantes universitários / André Carlos Moraes. -- 2017.
290 f.

Orientadora: Ana Cláudia Gruszynski.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Comunicação. 2. história do livro. 3. práticas de leitura.
4. vestibular. I. Gruszynski, Ana Cláudia, orient. II. Título.

André Carlos Moraes

LEITORES MULTIPLATAFORMA:

o livro em um contexto de múltiplos suportes, a partir da prática
de estudantes universitários

Tese de Doutorado apresentada junto ao Programa de
Pós-graduação em Comunicação e Informação da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Doutor.

Banca examinadora:

Orientadora: Dr^a. Ana Cláudia Gruszynski

Programa de Pós-graduação em Comunicação e Informação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Dr^a. Aline do Amaral Garcia Strelow

Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Dr^a. Cassilda Golin Costa

Programa de Pós-graduação em Comunicação e Informação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Dr. Márcio Souza Gonçalves

Programa de Pós-Graduação em Comunicação
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Dr^a. Regina Zilberman

Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Porto Alegre, março de 2017

AGRADECIMENTOS

Além das citações bibliográficas e da interlocução com professores e bancas examinadoras, este trabalho se beneficiou dos *insights*, dos conselhos e da sabedoria de várias pessoas, em uma variedade de interações, de intervenções em congressos a conversas no corredor da faculdade e trocas de ideias na fila do café. Infelizmente, não parece haver normatização para algumas dessas referências.

Em especial, muito obrigado à orientadora Ana Cláudia Gruszynski, mentora do trabalho ao longo de seis anos e autora de alguns dos principais conceitos tratados aqui.

Agradecimentos a Aline do Amaral Garcia Strelow, Antonio Marcos Vieira Sanseverino, Cida Golin, Márcio Souza Gonçalves, Marília de Araújo Barcellos, Raquel da Silva Castedo e Regina Zilberman.

Dedicado a Ligia, Roque, Isadora, Charlote e Luciano.

RESUMO

Esta pesquisa observa, em três levantamentos ao longo de seis anos, as táticas de leitura e estudo de estudantes de primeiro ano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com ênfase em sua apropriação dos títulos da lista de leituras recomendadas para a prova de Literatura do vestibular. Tem como objetivo compreender a dinâmica de alternância de plataformas para apropriação de conteúdo por parte dos leitores, investigando as práticas socioculturais ligadas ao livro e outros suportes paralelos, em uma perspectiva que se estabelece a partir do campo da Comunicação. Integrada à linha de pesquisa Mediações e Representações Culturais e Políticas, a tese problematiza resultados da dissertação de mestrado do autor, que havia realizado levantamento em 2011, com 263 alunos, prospectando usos de suportes paralelos ao livro. Foram realizadas rodadas adicionais de pesquisa em 2014, com 269 estudantes; e 2016, com 135, totalizando 667 alunos de 11 cursos, que responderam a um questionário autopreenchido distribuído em sala de aula; e 31 entrevistas semiestruturadas telefônicas, para triangulação. Como referências teóricas, empregam-se conceitos de Ted Striphas (2011), Henry Jenkins (2008), John B. Thompson (2008; 2012), Roger Chartier (1998; 2001), Robert Darnton (2009) e Thomas Bredehoft (2014), entre outros autores. Metodologicamente, adota-se o modelo de instâncias de Maria Immacolata Vassallo de Lopes (2003). Entre os resultados, observa-se um aumento progressivo da superposição de suportes por parte dos estudantes amostrados ao longo dos três períodos, paralelo a um deslocamento em direção à variedade de suportes dentro das próprias listas de vestibular da UFRGS (que a tese analisa desde sua criação, em 1999, até o concurso de 2017). A análise de dados quantitativos e dos acertos da turma de 2014 aponta que a variedade de suportes empregada pelos alunos não foi determinante para o escore nas provas, embora possa ser indicativa de preferências individuais e, mesmo, coletivas. Após a análise categorial das entrevistas semiestruturadas, propõe-se a hipótese de que os alunos manipulam ativamente a dimensão dos suportes de conteúdo, construindo canais de comunicação personalizados e às vezes únicos, a partir de uma conjugação de conveniência pessoal, gosto e, também, efeitos de representação indicativos de pressão coercitiva herdada da cultura do livro.

Palavras-chave: práticas de leitura; livro; texto eletrônico; multiplataforma; vestibular.

ABSTRACT

This research observes, in three surveys over six years, the reading and study tactics of first year students of the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS), with emphasis on their appropriation of the titles of the recommended readings list for the Literature test of the entrance examination. Its objective is to understand the dynamics of the alternation of platforms for the appropriation of content by the readers, investigating the sociocultural practices associated with the book and other parallel supports, in a perspective that is established from the field of Communication. Integrated into the research line of Mediation and Cultural Representations and Policies, the dissertation problematizes the results of the master's thesis of the author, who had carried out a survey in 2011 with 263 students, prospecting uses of supports parallel to the book. Additional rounds of research were conducted in 2014, with 269 students; and 2016, with 135, totaling 667 students from 11 courses, who answered a self-administered questionnaire distributed in the classroom; and 31 telephone semi-structured interviews for triangulation. As a theoretical reference, concepts of Ted Striplas (2011), Henry Jenkins (2008), John B. Thompson (2008, 2012), Roger Chartier (1998, 2001), Robert Darnton (2009) and Thomas Bredehoft (2014), among other authors, have been employed. Methodologically, it adopts the instances model of Maria Immacolata Vassallo de Lopes (2003). Among the results, there is a progressive increase in the overlap of supports by students over the three periods, parallel to a displacement towards the variety of supports within the UFRGS' own readings lists (which the dissertation analyzes from its creation, in 1999, until the contest of 2017). The analysis of quantitative data and the correct answers of the class of 2014 indicates that the variety of supports used by the students was not determinant for the score in the tests, although it can be indicative of individual and even collective preferences. After the categorical analysis of the semi-structured interviews, the hypothesis is proposed that the students actively manipulate the dimension of content supports, building personalized and sometimes unique communication channels, from a combination of personal convenience, taste and, also, representational effects indicative of coercive pressure inherited from the book culture.

Keywords: reading practices; electronic text; book; multiplatform; brazilian admission examination

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.1 - Suportes utilizados pelos estudantes pesquisados em 2011	21
Tabela 1.2 - Ficha de categorias de uma das alunas pesquisadas em 2011 (DIR23)	23
Tabela 2.1 Composição da amostra quantitativa ao longo das três rodadas da pesquisa	33
Tabela 2.2 - Médias de vestibulares prestados indicadas pelos estudantes em 2014.....	37
Tabela 2.3 - Médias de vestibulares prestados indicadas pelos estudantes em 2016.....	37
Tabela 2.4 - Entrevistas da fase qualitativa durante as três rodadas de pesquisa	38
Tabela 4.1 - Média de leitura dos livros da lista por curso/densidade no vestibular em 2011 ...	78
Tabela 4.2 Leitura integral de pelo menos um livro em papel, levantamento 2011	78
Tabela 5.1 - Médias de leitura 2011 por curso.....	104
Tabela 5.2 - Médias de leitura 2014 por curso.....	104
Tabela 5.3 - Médias de leitura 2016 por curso.....	105
Tabela 5.4 - Comparação de títulos lidos 2011 a 2016	105
Tabela 5.5 - Correlações entre as médias de leitura e as densidades no vestibular em 2011, 2014 e 2016.....	109
Tabela 5.6 - Correlações entre vestibulares, leituras e suportes em 2014 e 2016	113
Tabela 5.7 - Ranking de obras mais lidas na íntegra em 2011	115
Tabela 5.8 - Ranking de obras mais lidas na íntegra em 2014	115
Tabela 5.9 - Ranking de obras mais lidas na íntegra em 2016	115
Tabela 5.10 - Ranking de consulta em livro (leitura integral e parcial) em 2014.....	122
Tabela 5.11 - Ranking de consulta em livro (leitura integral e parcial) em 2016.....	123

Tabela 5.12 - Ranking de obras mais lidas em xerox (íntegra e parcial) em 2014	124
Tabela 5.13 - Ranking de obras mais consultadas em resumo impresso em 2014	125
Tabela 5.14 - Ranking de obras mais consultadas em resumo Internet em 2014	125
Tabela 5.15 - Ranking de obras com as quais os alunos tiveram contato por aula em 2014 ..	125
Tabela 5.16 - Ranking de obras mais lidas em computador (íntegra e parcial) em 2014	126
Tabela 5.17 - Ranking de obras mais lidas em <i>e-book</i> (íntegra e parcial) em 2014	126
Tabela 5.18 - Ranking de obras com as quais os alunos tiveram contato por filme em 2014 .	126
Tabela 5.19 - Obras com as quais os alunos tiveram contato por arquivo de áudio em 2014.	127
Tabela 5.20 - Obras com as quais os alunos tiveram contato por teatro em 2014	127
Tabela 5.21 - Ranking de obras mais lidas em xerox (íntegra e parcial) em 2016	127
Tabela 5.22 - Ranking de obras mais consultadas em resumo impresso em 2016	128
Tabela 5.23 - Ranking de obras mais consultadas em resumo Internet em 2016	128
Tabela 5.24 - Ranking de obras mais lidas em computador (íntegra e parcial) em 2016	128
Tabela 5.25 - Ranking de obras mais lidas em <i>e-book</i> (íntegra e parcial) em 2016	129
Tabela 5.26 - Ranking de obras com as quais os alunos tiveram contato por filme em 2016 ..	129
Tabela 5.27 - Obras com as quais os alunos tiveram contato por arquivo de áudio em 2016.	129
Tabela 5.28 - Obras com as quais os alunos tiveram contato por teatro em 2016	130
Tabela 5.29 - Ranking de obras com as quais os alunos tiveram contato por aula em 2016 ..	130
Tabela 5.30 - Suportes utilizados pelos estudantes pesquisados em 2014	134
Tabela 5.31 - Suportes utilizados pelos estudantes pesquisados em 2016	134
Tabela 5.32 - Percentuais de uso dos suportes entre 2011 e 2016	136
Tabela 5.33 - Médias de suporte em 2011 por curso	139
Tabela 5.34 - Médias de suporte em 2014 por curso	140
Tabela 5.35 - Médias de suporte em 2016 por curso	140
Tabela 5.36 - Comparativo de suportes de 2011 a 2016	140
Tabela 5.37 - Grade de resposta da aluna RP309 para suportes de contato com a lista do vestibular 2016	149
Tabela 5.38 - Correlações entre leituras, suportes e idade entre 2011 e 2016	151
Tabela 5.39 - Acertos em literatura no vestibular 2014 por parte dos respondentes	153
Tabela 5.40 - Indicadores da Prova de Literatura do Vestibular 2014	154
Tabela 5.41 - Comparativo de acertos, livros lidos e suportes entre os voluntários 2014	156

Tabela 5.42 - Índices de correlação lidos/acertos/suportes/densidades 2014	158
Tabela 6.1 - Marcações de <i>download</i> 2014	172
Tabela 6.2 - Marcações de leitura em computador 2014.....	172
Tabela 6.3 - Marcações de leitura em <i>e-book</i> 2014.....	173
Tabela 6.4 - Marcações de <i>download</i> 2016	173
Tabela 6.5 - Marcações de leitura em computador 2016.....	173
Tabela 6.6 - Marcações de leitura em <i>e-book</i> 2016.....	173
Tabela 6.7 - Respostas para opções "Assinale o que você fez alguma vez" em 2014 e 2016	179
Tabela 6.8 - Quantidades de obras lidas em computador 2014	185
Tabela 6.9 - Quantidades de obras lidas em <i>e-book</i> 2014	185
Tabela 6.10 - Respostas sobre leitura de livro a partir de filme e audiência de filme a partir de livro, levantamento 2011	190
Tabela 6.11 - Respostas sobre leitura de livro a partir de filme e audiência de filme a partir de livro, levantamento 2014 – fracionado por tipo de formulário	192
Tabela 6.12 - Respostas sobre leitura de livro a partir de filme e audiência de filme a partir de livro, levantamento 2016 – fracionado por tipo de formulário	192
Tabela 10.1 Teses e dissertações analisadas, por área	255
Tabela 11.1 - Retratos 3: leituras em meio eletrônico	287

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1.1 - Frequência (histograma) de superposição de categorias em 2011	22
Gráfico 2.1 - Composição por gênero das amostras de 2014 e 2016	34
Gráfico 2.2 - Composição etária da amostra de 2014	34
Gráfico 2.3 - Composição etária da amostra de 2016	35
Gráfico 4.1 - Frequência (histograma) de superposição de categorias em 2014	66
Gráfico 4.2 - Frequência (histograma) de superposição de categorias em 2016	66
Gráfico 5.1 - Diagramas de caixa das médias de leitura 2011 por curso	106
Gráfico 5.2 - Diagramas de caixa das médias de leitura 2014 por curso	107
Gráfico 5.3 - Diagramas de caixa das médias de leitura 2016 por curso	107
Gráfico 5.4 - Diagramas de caixa comparando média geral de leituras de 2011 a 2016	107
Gráfico 5.5 - Histograma de marcações de suporte em 2014	135
Gráfico 5.6 - Histograma de marcações de suporte em 2016	135
Gráfico 5.7 - Comparativo dos suportes de 2011 a 2016 (com base nos percentuais)	137
Gráfico 5.8 - Quantidades de suportes em 2011 por curso – diagramas de caixa	141
Gráfico 5.9 - Quantidades de suportes 2014 por curso – diagramas de caixa	141
Gráfico 5.10 - Suportes 2016 por curso – diagramas de caixa	142
Gráfico 5.11 - Dispersões de suporte dos cursos amostrados em 2011 e 2014	143
Gráfico 5.12 - Dispersões de suporte da Biologia e Jornalismo em duas rodadas	144
Gráfico 5.13 - Dispersões de suporte dos dois cursos amostrados nas três rodadas	144
Gráfico 5.14 - Comparativo de suportes de 2011 a 2016	145

Gráfico 5.15 - Comparativo suportes Medicina 2011 e Computação 2016	147
Gráfico 5.16 - Histograma Prova de Literatura de Língua Portuguesa 2014.....	154
Gráfico 5.17 - Histograma da prova de literatura entre voluntários da rodada 2014.....	155
Gráfico 5.18 - Lineares de acertos, livros lidos e suportes dos voluntários de 2014.....	157
Gráfico 5.19 - Dispersão 3D dos suportes, livros lidos e acertos dos voluntários de 2014.....	159
Gráfico 6.1 - Comparativo de percentagens de <i>downloads</i> de 2011 a 2016.....	173
Gráfico 6.2 - Comparativo de percentagens de leitura no computador de 2011 a 2016	174
Gráfico 6.3 - Comparativo de percentagens de leitura em <i>e-book</i> 2011 a 2016	174
Gráfico 6.4 - Comparativos de respostas às perguntas (%) entre 2011 e 2016.....	179
Gráfico 6.5 - Comparativo filme-livro e livro-filme entre 2011 e 2016.....	198
Gráfico 11.1 - Retratos 3: acesso a blogs e redes sociais de literatura.....	286
Gráfico 11.2 - Retratos 3: contato com livros digitais.....	286
Gráfico 11.3 - Retratos 4: formas de acesso a livros digitais.....	288
Gráfico 11.4 - Retratos 4: tipos de livros digitais lidos	288
Gráfico 11.5 - Retratos 4: dispositivos de leitura digital.....	289
Gráfico 11.6 - Retratos 4: atividades de leitura na Internet	289
Gráfico 11.7 - Retratos 4: contato com livros digitais.....	290

LISTA DE QUADROS

Quadro 4.1 - Respostas de alunos a “O que você lê?” com categorizações de valor.....	73
Quadro 4.2 Respostas de alunos a “O que você lê?” com justificativas referentes a livros	75
Quadro 4.3 - Respostas à pergunta "O que você lê?" contendo qualificativos para os livros	76
Quadro 5.1 - Lista de leituras da UFRGS adotada nos vestibulares 1999 e 2000	91
Quadro 5.2 - Lista de leituras da UFRGS adotada nos vestibulares 2001 e 2002	91
Quadro 5.3 - Lista de leituras da UFRGS adotada nos vestibulares 2003 e 2004	92
Quadro 5.4 - Lista de leituras da UFRGS adotada nos vestibulares 2005 e 2006	92
Quadro 5.5 - Lista de leituras da UFRGS adotada no vestibular 2007	93
Quadro 5.6 - Lista de leituras da UFRGS adotada no vestibular 2008	93
Quadro 5.7 - Lista de leituras da UFRGS adotada no vestibular 2009	94
Quadro 5.8 - Lista de leituras da UFRGS adotada no vestibular 2010	94
Quadro 5.9 - Lista de leituras da UFRGS adotada no vestibular 2011	95
Quadro 5.10 - Lista de leituras da UFRGS adotada no vestibular 2012	95
Quadro 5.11 - Lista de leituras da UFRGS adotada no vestibular 2013	96
Quadro 5.12 - Lista de leituras da UFRGS adotada no vestibular 2014	97
Quadro 5.13 - Lista de leituras da UFRGS adotada no vestibular 2015	98
Quadro 5.14 - Lista de leituras da UFRGS adotada no vestibular 2016	98
Quadro 5.15 - Lista de leituras da UFRGS adotada no vestibular 2017	99

Quadro 10.1 Teses e dissertações analisadas no Estado da Arte	253
Quadro 10.2 Quadro categorial de análise das entrevistas semiestruturadas	273

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
1.1 Múltiplos suportes	20
1.2 Tema e problematização.....	25
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	29
2.1 Planejamento epistemológico	30
2.2 Métodos e técnicas adotados	32
2.2.1 Levantamento quantitativo.....	33
2.2.2 Fase qualitativa.....	38
2.2.3 Análise documental	42
2.3 Discussão metodológica	43
3 O LIVRO EM UM NOVO CONTEXTO	46
3.1 O paradigma histórico-cultural do livro	48
3.2 A late age of print	51
3.3 Remediações	54
3.4 O texto visível.....	56
3.5 Continuidades e discontinuidades	58
4 LEITURA E TRANSFORMAÇÕES	61
4.1 Entre a inclusão social e a coerção	67
4.2 Gradientes de leitura.....	72
4.3 O livro como representação simbólica.....	77
5 LEITORES E VESTIBULAR.....	82
5.1 Listas de leitura	82
5.2 As listas de vestibular da UFRGS e os suportes	89
5.2.1 Todas as listas da UFRGS	90

5.2.2	Analisando as listas em relação ao suporte	99
5.3	Médias de leitura nas turmas observadas em 2011, 2014 e 2016	103
5.4	Títulos mais lidos das listas em 2011, 2014 e 2016	114
5.5	Os títulos mais consultados em cada suporte	121
5.6	Transformações dos usos de suporte.....	134
5.7	A variedade de suportes	139
5.8	Índices de acertos de 2014	152
5.9	Discutindo os dados sobre suportes.....	161
6	LEITORES MULTIPLATAFORMA	164
6.1	Ecologia de meios e multiplataforma	166
6.2	Leitores ativos	171
6.3	Interações sociais multiplataforma.....	177
6.4	Cotejando estudos	182
6.5	Observações sobre estudantes e suportes narrativos	186
6.5.1	Comparando dados de campo sobre narrativas	189
6.5.2	Analisando dados sobre os estudantes e as narrativas	194
6.5.3	Suportes narrativos e representação	197
6.6	Trajetórias pessoais multiplataforma	202
6.6.1	Fidelidade ao livro.....	202
6.6.2	Anotações	206
6.6.3	Atravessando suportes	208
6.6.4	Entre a compulsão e o compulsório	210
6.6.5	Epitextos	213
6.6.6	Silêncio e multiplataforma.....	216
6.7	Alternando olhares	221
7	REVISITANDO A TEORIA	222
7.1	Articulando dados e teorias	228
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	235
9	REFERÊNCIAS	244
10	APÊNDICES.....	251
10.1	Teses e dissertações consultadas no Estado da Arte.....	252
10.2	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Questionário 2014	257
10.3	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Questionário 2016	260
10.4	Questionário de 2011 e sua fundamentação teórica	263
10.5	Séries A e B dos questionários de 2014 e 2016.....	269
10.6	Roteiro de entrevista semiestruturada (2014-2016)	270
10.7	Quadro categorial das entrevistas semiestruturadas	272
10.8	Convenções adotadas nas planilhas de tabulação	274
10.9	Conteúdo do Adendo Eletrônico	277

10.10 Glossário da terminologia de suportes	278
11 ANEXOS.....	281
11.1 Questões do vestibular sobre o álbum Tropicalia.....	282
11.2 Dados sobre livro digital da Retratos da Leitura no Brasil 3 (2012)	286
11.3 Dados sobre livro digital da Retratos da Leitura no Brasil 4 (2016)	288

1 INTRODUÇÃO

Esta é uma pesquisa sobre os suportes empregados por estudantes para ler, ou não ler, as obras das listas de leituras obrigatórias ao longo de três vestibulares, cobrindo um intervalo de seis anos, de 2011 a 2016. Mais do que a adequação às provas, este foi o ponto focal para que fossem observados hábitos socioculturais dos alunos, que às vezes lançaram mão de estratégias criativas para fazer frente à tarefa de estudar ou tomar contato com as indicações. Também foram obtidas informações sobre atividades paralelas, como a leitura pessoal e o lazer, que ajudam a construir um panorama das práticas deste grupo.

Sobretudo, buscou-se lançar luz sobre a complexidade do contexto informacional em que os estudantes estão inseridos. É próprio da área de Comunicação, à qual se vincula esta tese, o esforço de mapear e analisar os processos de mediação e representação implicados nas diferentes interfaces e suportes comunicacionais. O presente relatório se insere neste panorama de pesquisa ao se debruçar sobre o livro, tradicional suporte de conhecimento da cultura letrada, objeto ainda hoje central nos estudos sobre produção editorial. Em uma observação que contrastou três períodos diferentes, também foi possível obter indícios sobre transformações em curso no uso dos suportes e no relacionamento com eles.

Estudos específicos têm procurado mapear fenômenos como a transição do livro impresso para o meio eletrônico, a concorrência de meios audiovisuais com o texto escrito ou as implicações das novas tecnologias editoriais para a circulação e consumo de livros¹. Esta pesquisa buscou obter dados para a compreensão deste processo de intera-

¹ Um aprofundamento sobre linhas de pesquisa internacionais nesta área é dado nos Capítulos 3 e 4.

ção entre meios analisando como o livro se configura, se reconfigura ou mesmo se anula em vista da interação com as novas tecnologias. A temática encontra-se dentro do escopo investigativo da linha de pesquisa Mediações e Representações Culturais e Políticas do PPGCOM UFRGS, que tem entre seus objetivos, justamente, a “análise dos elementos do processo comunicacional e informacional em diferentes meios, suportes, grupos e contextos sociais”². Mais especificamente, o projeto se alinha com o conceito de multiplataforma, conforme entendido por Ana Gruszynski (2015), dentro do foco do Laboratório de Edição, Cultura e Design, ao qual o trabalho está vinculado³.

A abordagem proposta analisa as estratégias de apropriação de conteúdo por parte de sujeitos – tanto leitores quanto não leitores. Embora o tema central seja o livro, a pesquisa, como trabalho empírico, buscou permanecer aberta à compreensão de interações que não envolviam este formato – e que podem, mesmo, ser indicativas sobre seu futuro. Para tanto, propôs-se a análise de situações nas quais o livro estava envolvido, mas em que havia algum grau de autonomia dos sujeitos para a escolha de modos de leitura e estratégias de apropriação.

Este trabalho, assim, se configura como um estudo sobre livros na perspectiva dos leitores, mas também aborda suportes de conteúdo que não são livros – tanto na perspectiva de leitores quanto de não leitores. É uma investigação sobre uma comunidade específica de estudantes universitários e suas estratégias de leitura e estudo, envolvendo livros e outros meios, hibridações entre eles e, às vezes, atalhos. Parte-se do entendimento de que a compreensão das produções multiplataforma passa também pela dimensão de apropriação e uso por parte dos sujeitos, sendo portanto potencialmente beneficiada por estudos empíricos como o proposto aqui.

Partindo de um público muito particular e de uma amostra delimitada, esta tese também busca discutir técnicas e métodos a fim de colocar em perspectiva os postulados derivados da observação, assim como as ferramentas utilizadas para coleta dos dados e exposição. Trata-se de uma trajetória tanto teórica quanto metodológica.

Antes de introduzir o problema de pesquisa, justificá-lo e situá-lo, é útil definir a gênese do projeto. Este trabalho deriva da dissertação de mestrado defendida em 2012 no PPGCOM UFRGS, com orientação de Ana Cláudia Gruszynski, intitulada *Entre Livros e E-books: a Apropriação de Textos Eletrônicos por Estudantes Ingressados na U-*

² <<http://www.ufrgs.br/ppgcom/pesquisa/linhas-de-pesquisa>>. Acesso em 28/9/16.

³ Como núcleo de pesquisa, o Laboratório de Edição, Cultura e Design tem entre seus focos os estudos sobre processos de edição e design (GRUSZYNSKI, 2015), livro e suas transformações (CASTEDO, 2016; LEMOS, 2014 e OLIVEIRA, 2013a) e leitores (GOLIN; CARDOSO, 2009). A atual tese se localiza na confluência destas temáticas.

niversidade Federal do Rio Grande do Sul em 2011. A dissertação era um estudo prospectivo sobre o uso de livros eletrônicos entre os leitores. O objetivo era compreender como o *e-book* era utilizado em um contexto comparativo com outros suportes de leitura. Seguindo-se as observações de autores que expressavam a preocupação sobre os hábitos de leitura de jovens (ULIN, 2010; BIRKERTS, 2006; JACOBS, 2011), foi escolhida uma amostra de estudantes universitários aprovados no vestibular da UFRGS de 2011. O indicador adotado foi a lista de leituras obrigatórias para a prova de Literatura do concurso. A adoção deste indicador cumpria o requisito desejado no levantamento de consistir em um conjunto de obras literárias com dimensão canônica (segundo conceito delineado por FIDELIS, 2008), normalmente associadas ao livro impresso mas que, acreditava-se, poderiam ser consultadas pelos estudantes também em outras formas. Foram distribuídos questionários fechados autoperenchidos a 263 estudantes de 9 cursos da UFRGS (um de cada Grande Área da Capes, escolhidos a partir da maior densidade de candidatos por vaga no vestibular, e com o acréscimo do curso de maior densidade da Comunicação, área de origem da pesquisa): Medicina, Direito, Psicologia, Biologia, Veterinária, Engenharia Civil, Ciência da Computação, Letras e Publicidade. Entre as perguntas, estavam quantas obras da lista de vestibular haviam sido lidas na íntegra, assim como os suportes adotados, tanto para a leitura integral quanto para a eventual leitura de trechos. O formulário de 2011 encontra-se no Apêndice 10.4.

À parte o cumprimento do objetivo da dissertação, que era a observação do texto eletrônico em um contexto comparativo com outros suportes, um dado inesperado, dentro da concepção inicial da pesquisa, foi a grande alternância de suportes de leitura e estudo por parte dos respondentes. É este aspecto dos dados que a tese transforma em problematização de pesquisa. A seguir, são apresentados alguns dos resultados daquela observação, já com vistas ao aproveitamento neste outro contexto investigativo.

1.1 Múltiplos suportes

A Tabela 1.1 traz os dados de consulta por suporte declarados pelos alunos. A coluna à esquerda traz as categorias que era possível marcar, pelas quais os respondentes poderiam ter entrado em contato com as obras da lista do vestibular. Eram incluídas

as formas de acesso ao texto integral (livro impresso⁴, xerox, texto eletrônico) e também suportes de estudo ou oralidade (aula, resumos impresso e da Internet, filmes, teatro)⁵.

Note-se que a Tabela 1.1 é a tabulação dos resultados por estudante. Cada aluno que utilizou um suporte conta uma vez na totalização dada na segunda coluna. Os totais por linha não ultrapassam o teto de 263 (quantidade de alunos no corpus amostral) ou 100%. Cada aluno podia marcar mais de um suporte, motivo pelo qual não é feita uma totalização das colunas verticais. À parte a prevalência do suporte de livro impresso, observa-se expressiva participação das categorias aula e resumos.

Tabela 1.1 - Suportes utilizados pelos estudantes pesquisados em 2011⁶

Categorias	Respondentes	(%)
1º Livro impresso	237	90,11%
2º Aula	182	69,20%
3º Resumo impresso	158	60,08%
4º Resumo Internet	116	44,11%
5º Xerox ou apostila	114	43,35%
6º Texto no computador	83	31,56%
7º Filme ou documentário	83	31,56%
8º Teatro	9	3,42%
9º Leitor de <i>e-book</i> , celular ou tablet	5	1,90%
10º Palestra	3	1,14%
11º Audiolivro	2	0,76%

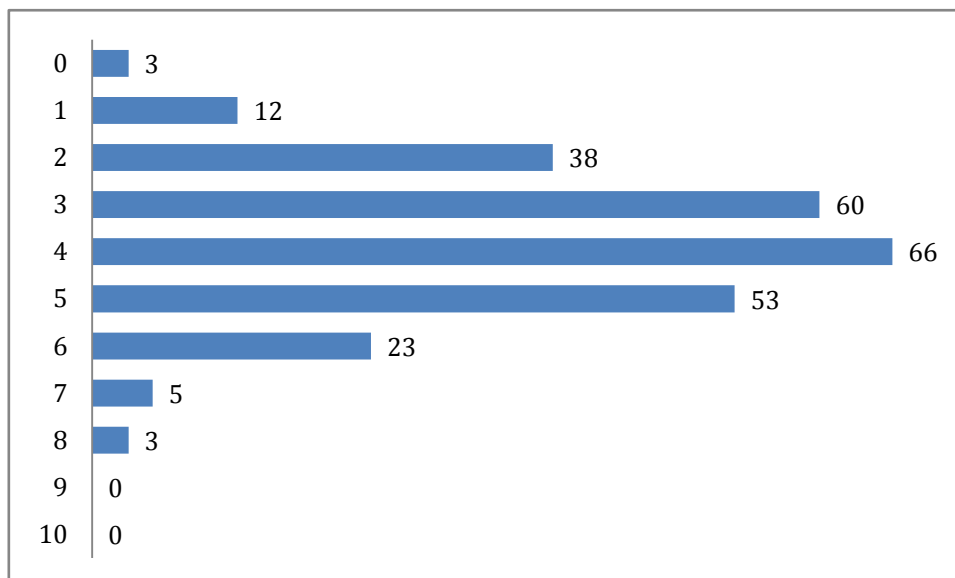
É através de outros dados do levantamento inicial que pode ser melhor visualizado o objeto da problematização do presente projeto. O Gráfico 1.1 é o histograma de superposição de categorias. Ele traz uma representação de quantos alunos, em média, assinalaram quais quantidades de categorias de suporte e estudo. Observa-se que houve maiores índices de marcações assinalando três, quatro e cinco categorias. Para compreender o que os números significam, um respondente que houvesse assinalado, por exemplo, que utilizou livro impresso, resumo Internet, aula e computador estaria listado na barra de 4 suportes.

⁴ Por opção terminológica, sempre que usado isoladamente ao longo da tese, “livro” se refere ao volume impresso. Outras modalidades de suporte de conteúdo serão discriminadas como “texto eletrônico” e “e-book” ou associadas diretamente a plataformas de leitura e acesso, como “computador”, “xerox”, “apostila” e “áudio”, conforme fundamentação específica adotada no formulário de pesquisa, detalhada no Apêndice 10.4. Por tratar o livro como objeto, o trabalho aprofunda a discussão sobre esta forma de comunicação. Ver, também, a discussão sobre as diferenças entre “texto” e “livro” na subseção 5.2.2.

⁵ Além da fundamentação teórica das categorias empregadas no formulário de pesquisa que consta no Apêndice 10.4, uma descrição básica da terminologia empregada para os suportes é dada em glossário no Apêndice 10.10.

⁶ Todos os gráficos, quadros e tabelas foram elaborados pelo autor da tese a partir dos dados da pesquisa. Outras fontes serão indicadas em legenda.

Gráfico 1.1 - Frequência (histograma) de superposição de categorias em 2011



Independente dos números de leitura absolutos, dos títulos que tenham sido mais lidos ou mesmo das categorias da Tabela 1.1, um dos resultados mais pronunciados da pesquisa foi o da superposição de categorias de acesso. Como se nota pelo Gráfico 1.1, a maior parte dos estudantes lançou mão de vários suportes e modalidades de contato para se apropriar das obras da lista de vestibular.

Na Tabela 1.2 é possível aprofundar o olhar sobre este fenômeno de superposição de categorias. Ali está detalhada a ficha de resposta de uma das alunas pesquisadas. Trata-se de uma estudante de Ciências Jurídicas de 19 anos, que na pesquisa recebeu o codinome de DIR23. As colunas do quadro com as letras de A até L representam os doze títulos da lista de leituras obrigatórias⁷. À esquerda estão marcadas as categorias de estudo e apropriação que vinham no formulário. As duas últimas são desdobramentos da opção “outros”, que permitia que o respondente preenchesse espontaneamente com seus próprios termos. DIR23 assinalou ter lido na íntegra onze das doze obras obrigatórias (havia outro campo do formulário para esta marcação). O que chama a atenção em sua forma de estudo é, justamente, a maneira pela qual conjugou categorias, como se observa pela Tabela 1.2. Ela está entre os respondentes com maior superposição de categorias. No Gráfico 1.1, ela está entre os 23 que utilizaram seis linhas da ficha.

⁷ A relação pode ser observada no Apêndice 10.4, que contém o formulário

Tabela 1.2 - Ficha de categorias de uma das alunas pesquisadas em 2011 (DIR23)

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
Livro												
Xerox												
Computador												
<i>E-book</i>												
Resumo Internet												
Resumo impresso												
Filme/documentário												
Aula/grupo de estudo												
Audiolivro												
Outros: teatro												
Outros: palestra												

Nota-se que DIR23 marcou quase todos os títulos na opção Livro impresso, além de ter marcado todos nos resumos impresso e da Internet. Para algumas obras, utilizou múltiplas categorias. Na referida como código C, em particular, ela assinalou as opções Livro, Computador, Resumo Internet, Resumo Impresso, Filme/documentário e Palestra.

A pesquisa inicial também envolveu contato telefônico com alguns dos estudantes, para fim de triangulação dos dados. DIR23 foi uma das entrevistadas nesta fase. Durante a conversa, a estudante ressaltou ter realizado em primeiro lugar a leitura dos títulos em livro, utilizando em alguns casos os textos do computador para facilitar o acesso a trechos durante o estudo. Também disse que assistiu a filmes e peças de teatro baseados nas obras só depois de ter feito a leitura, a fim de comparar. DIR23 fez uma preparação meticulosa para o vestibular, lendo quase todos os livros recomendados na íntegra e reforçando o estudo das obras inicialmente feito em papel com outros suportes.

Interessante, por exemplo, é o fato de que DIR23 assinalou ter tido contato com versões eletrônicas de quatro obras, das quais três eram títulos que leu em papel. Ela foi o exemplo mais pronunciado deste tipo de superposição de suportes dentro da amostra de 263 alunos pesquisados, mas não é um caso isolado. Em menor escala, foi observado este uso concomitante do livro impresso e do texto eletrônico em outros casos. Alguns respondentes também indicaram ter utilizado a versão eletrônica como atalho de acesso, imprimindo depois os arquivos para leitura em papel. Isto aconteceu principalmente com textos curtos, como contos e poemas. Nestes casos, a complementaridade de suportes consistiu em substituir eletronicamente uma das etapas do ciclo vital do livro – no

caso, a distribuição⁸.

Dentro da grande discussão sobre as transformações do livro e a importância presente ou futura do livro eletrônico e dos novos suportes, um dos caminhos de pesquisa que podem ser trilhados diz respeito à configuração que é dada a estas tecnologias a partir do uso pelos leitores. Neste sentido, seria relevante a problematização de temas como os modos de leitura e as intertextualidades e interdependências que sejam estabelecidas pelo usuário ou leitor no momento da apropriação dos textos ou do conteúdo.

A preocupação com esta dimensão empírica já norteava o trabalho desde a dissertação, quando havia o propósito inicial de entender o livro eletrônico a partir de seu uso pelos leitores. Mas entre os questionamentos surgidos na análise dos primeiros dados está a necessidade de compreender em maior profundidade, ou ao menos investigar mais detidamente, o fenômeno da superposição de suportes. Trabalha-se com resultados de um público muito específico, o universitário, e a partir de uma amostra reduzida, o que justifica a ampliação do estudo de campo. Também é possível argumentar que qualitativamente a ocorrência de fenômenos que sejam pouco especificados nas pesquisas da área, ou mesmo que não estejam contemplados nos modelos teóricos, indicaria por si só a conveniência de uma abordagem pormenorizada.

Esta tese, assim, aprofunda a pesquisa em mais de um nível. Manteve-se o mesmo objeto empírico – as formas de contato com a leitura e com a lista de títulos obrigatórios do vestibular por um grupo de estudantes da UFRGS –, através de duas novas rodadas do trabalho de campo. Estas etapas tiveram, também, uma função metodológica, já que buscavam permitir que o estudo fosse convertido de transversal para longitudinal, ou seja, acrescentando-se uma dimensão temporal na observação. Outras estratégias e técnicas serviram para triangular os resultados, observando o problema através de diferentes enfoques, até mesmo alternando perspectivas epistemológicas.

Há uma preocupação, que perpassa todo o texto, de demonstrar que o presente trabalho busca herdar dados da pesquisa anterior e seguir uma avenida de investigação que se abriu a partir da releitura dos resultados, mas numa abordagem nova. A dissertação surgiu da intenção de pesquisar o texto eletrônico. A tese se desvincula desta temática e busca reaplicar as conclusões daquele trabalho dentro de um enfoque mais amplo, já dialogando com teorias sobre modos de leitura e complementaridade de suportes. É de interesse especial para a Comunicação, área de origem deste trabalho, a compreensão

⁸ Um esquema do ciclo vital do livro, passando pelo autor, editor, impressor, distribuidor e varejista, é dado por Robert Darnton (2009, p.182).

de como os diferentes suportes concorrem para a produção de sentidos por parte dos leitores, em meio a novas tecnologias e entre regimes de circulação de conteúdo que vão sendo continuamente reconfigurados.

1.2 Tema e problematização

A questão da leitura e, mais especificamente, do papel do livro como suporte em uma cultura com crescente disponibilidade de meios de disseminação de informação tem motivado pesquisas recentes. Uma das configurações desta linha de indagações foi dada pelo historiador norte-americano Robert Darnton, ao perguntar: “Que terreno em comum existe entre os velhos livros e os *e-books*? Que vantagens mútuas ligam as bibliotecas à Internet?”⁹ (DARNTON, 2009, vii) Dentro desta linha de questionamentos, um subtópico é a questão da interpenetração dos meios, da interação entre as diversas formas de suporte. É o que aponta observação de Jay David Bolter e Richard Grusin: “Meios eletrônicos e mídia impressa mais antigos estão procurando reafirmar seu status em nossa cultura enquanto a mídia digital desafia este status. Novas e velhas mídias estão [...] em uma tentativa de refazer a si mesmas e umas às outras.”¹⁰ (BOLTER; GRUSIN, 2000, p.5)

Este trabalho busca ajudar a compreender o livro dentro deste panorama de pesquisa, mapeando interações e reconfigurações, assim como problematizando os dados encontrados à luz das diferentes teorias sobre livro e leitura. Trata-se de uma área de estudo interdisciplinar que justifica interesse da área de Comunicação ao tratar de suportes de conteúdo multiplataforma, mas que também envolve conceitos vindos da História, Sociologia, Educação e Teoria da Literatura¹¹. O enfoque, especificamente, faz a abordagem através do ponto de vista dos leitores ou usuários, já que é a dimensão da apropriação e do uso social que vai constituir o que alguns autores chamam de “ecologia de meios” (FULLER, 2007, p.2). É o que John B. Thompson sugere ao indicar que “tecnologias devem sempre ser contextualizadas – isto é, elas devem sempre ser analisadas em relação aos contextos sociais específicos nos quais elas são desenvolvidas e

⁹ “What common ground exists between old books and *e-books*? What mutual advantages link libraries with the Internet?” Todas as citações cujos originais estiverem reproduzidos em notas de rodapé são versões do autor desta tese.

¹⁰ “Older electronic and print media are seeking to reaffirm their status within our culture as digital media challenge that status. Both new and old media are [...] in their efforts to remake themselves and each other.”

¹¹ Um apanhado e comparativo entre as diferentes áreas envolvidas, com seus respectivos enfoques e interesses, é dado ao longo dos capítulos 3 e 4.

usadas, e daí em relação ao que os usuários realmente fazem com estas tecnologias”¹² (THOMPSON, 2008, p.317).

A pesquisa da tese, então, buscou aprofundar o trabalho de campo do estudo inicial, feito na dissertação, buscando, agora, analisar implicações e a extensão de fenômenos como o da multiplicidade de suportes de conteúdo. Nas duas novas rodadas de observação junto ao público de estudantes universitários, buscou-se compreender como eles transitavam em um ambiente informacional que passa tanto pelo livro quanto por formas alternativas, do texto eletrônico aos meios audiovisuais e à propagação oral. As justificativas compreendem as instâncias teórica, do método, da técnica e, acessoriamente, reflexões de ordem epistemológica¹³.

Na instância teórica, o trabalho busca contribuir para o aprofundamento e delimitação de um campo ainda em formação, aplicando em um estudo empírico teorias e *insights* de autores que se dedicaram ao fenômeno da multiplicidade de suportes de conteúdo. Estas fontes serão discutidas e aprofundadas nos capítulos 3 e 4, e incluem estudos de história cultural, como os de Roger Chartier (1998) e Robert Darnton (2009), trabalhos de Comunicação (STRIPHAS, 2011; JENKINS, 2008; LOBATO; THOMAS, 2015; GRUSZYNSKI, 2015) e de disciplinas como a Estética (GARRAMUÑO, 2014) e a Teoria da Literatura (McGANN, 1991; LITTAU, 2006). Em comum, têm a preocupação de identificar e modelizar diferentes aspectos da multiplicidade de suportes de conteúdo contemporânea.

Nas instâncias epistemológica e metodológica, a abordagem empírica busca o benefício de alicerçar a discussão teórica na observação de práticas culturais, um componente essencial em se tratando de uma ciência social aplicada e, especificamente, de uma área com aportes da história cultural. Esta operação de fluxo entre os dados provindos da observação do mundo empírico e o domínio dos construtos e modelos é uma das principais motivações da pesquisa. Defende-se que desta forma seja possível contribuir para as discussões mais amplas do futuro do livro e transformação das práticas de leitura à luz das mudanças culturais e tecnológicas ainda em curso.

Parte da justificativa para a tese, também, passa pelas técnicas de observação, triangulação e consolidação de resultados. Estudos em Comunicação, algumas vezes, podem se ressentir da escassez de dados observacionais empíricos, carência ainda mais

¹² “[...] technologies must always be contextualized – that is, they must always be analysed in relation to the specific social contexts in which they are developed and used, and hence in relation to what users actually do with these technologies [...]”

¹³ No capítulo 2, referente aos Procedimentos Metodológicos, é detalhada a nomenclatura adotada aqui, seguindo o modelo de Maria Immacolata Vassallo de Lopes (2003).

notada na área dos estudos com leitores. O campo comunicacional tende a concentrar mais trabalhos de campo nas linhas identificadas com os estudos de recepção, às vezes com menos aporte empírico em áreas como a de produção editorial ou suportes de conteúdo. Em parte, busca-se contribuir para abastecer esta vertente com dados de campo.

Ao mesmo tempo, levantamentos necessariamente limitados, como os que às vezes é possível realizar nos âmbitos de mestrado e doutorado, enfrentam questões técnicas e metodológicas que precisam ser abordadas através de ferramentas de compensação, verificação ou triangulação dos resultados. Defende-se que a discussão de técnicas e metodologias de observação empírica e triangulação é importante em um contexto específico do campo de Comunicação. Manuais de estatística e pesquisa quantitativa, por exemplo, podem ser direcionados a áreas exatas ou da saúde, cada uma com exigências e características muito diferentes. Adaptar estes conhecimentos e técnicas para os estudos comunicacionais, com o necessário rigor metodológico porém com a flexibilidade inerente à área, é um objetivo para o qual a tese busca contribuir.

A presente tese adotou como problema, então, a superposição de plataformas, que havia sido inicialmente observada em um grupo restrito de leitores. Esta modalidade de acesso a conteúdo, na qual o leitor ou usuário adotaria conscientemente a estratégia de variar suportes para tomar contato com um texto, foi inicialmente observada junto a estudantes aprovados no vestibular, como forma de tomar contato com os livros da lista de leituras obrigatórias da UFRGS. A investigação buscou verificar, documentar e analisar este fenômeno. A estratégia de estudo e leitura multiplataforma adotada por alguns alunos em sua preparação às provas, e mesmo no cotidiano, é representativa de modos de leitura culturalmente mais amplos e que possam se tornar significativos no futuro? Como se constroem, na dimensão do usuário, a apropriação de texto (especificamente, aquele texto escrito tradicionalmente fixado na forma impressa do livro) e a produção de sentidos em um ambiente de múltiplas plataformas e em trajetos de leitura que incluam alternância de meios? Como articular estes dados específicos de observação empírica com modelos teóricos de leitura, mediação e as questões de pesquisa postas a respeito do futuro do livro e da transformação de modos de leitura?

Definiu-se como objetivo geral da pesquisa compreender a dinâmica de alternância de plataformas para apropriação de conteúdo por parte dos leitores, tomando-se por base a experiência de um grupo de estudantes universitários confrontados com a tarefa de dominar uma lista de leituras obrigatórias do vestibular. A partir daí, buscava-se problematizar esta relação com as teorias sobre modos de leitura, futuro do livro,

produção editorial e mediações culturais.

Foram definidos como objetivos específicos: (1) realizar levantamento sobre modos de leitura entre estudantes universitários, com ênfase nas plataformas utilizadas e na estratégia de apropriação do conteúdo da lista de leituras obrigatórias do vestibular; (2) elaborar e testar uma estratégia metodológica de trabalho empírico através de triangulação, como forma de verificar consistência dos dados observados e possibilitar inferências teóricas generalizáveis; (3) documentar, através do quadro de dados obtido, o momento específico do intervalo temporal observado quanto a modos de leitura e relação dos leitores com o livro e outras plataformas de acesso a conteúdo, que possa constituir fonte de consulta futura a pesquisadores da área de Comunicação e outros campos.

Com estes objetivos em vista, a exposição adotada para a tese segue uma dinâmica de diálogo contínuo entre o levantamento empírico, a vigilância epistemológica sobre as técnicas que originaram os dados, a análise e a referenciação. Desta forma, parte do marco teórico será apresentada em conjunto com os dados. Defende-se que esta organização sistematiza o argumento da tese e também facilita o cotejo dos dados de campo com os conceitos implicados.

Seguindo esta estratégia, este primeiro capítulo apresentou o delineamento geral da pesquisa, problemas e objetivos, e já no capítulo 2 serão discutidos os procedimentos metodológicos. Ali serão expostos a circunscrição terminológica, os fundamentos epistemológicos subjacentes aos métodos e técnicas adotados e os detalhes sobre os levantamentos que embasam o trabalho. O capítulo 3 aborda o conceito de livro, as pesquisas que enfocam sua evolução ou reconfiguração e os tensionamentos nas teorias sobre esta forma de comunicação. O capítulo 4 aborda as teorias sobre leitura e suas transformações, já introduzindo a exposição acompanhada dos dados observacionais. O cotejo teórico e a apresentação de informações dos levantamentos seguem no capítulo 5, dedicado especificamente à questão das listas de vestibular e ao leitor estudantil. No capítulo 6, sintetizando a problemática abordada na tese, analisa-se a leitura multiplataforma, tanto por meio de conceituações teóricas recentes quanto através das inferências possibilitadas pelos dados de campo. O capítulo 7 refina os resultados empíricos e os projeta em um construto teórico, tanto para tensionamento da estrutura conceitual adotada como referência para a tese quanto para uma tentativa de diálogo com o corpo de teorias. O capítulo 8 traz as considerações finais e aprendizado metodológico.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo detalha os procedimentos metodológicos e técnicos adotados dentro da pesquisa como implementação dos objetivos listados na seção 1.2. Também especifica a nomenclatura metacientífica adotada, ou seja, a maneira como a tese se refere ao próprio processo de geração de conhecimento. Procedimentos de triangulação e validação dos resultados também são discutidos.

A primeira operação descritiva da estrutura metodológica envolve a circunscrição dos termos empregados. É utilizado o modelo proposto por Maria Immacolata Vassallo de Lopes (2003), que desdobra a atividade de pesquisa em quatro instâncias: epistemológica, teórica, do método e técnica. No que tange à nomenclatura científica, sempre que encontrados ao longo do texto, estes termos devem ser entendidos no sentido circunscrito neste capítulo.

No modelo da autora, a instância epistemológica “se traduz em movimentos ou operações destinadas à explicitação dos obstáculos epistemológicos da pesquisa e sua autocorreção e à construção do objeto científico” (LOPES, 2003, p.121). Pertencem a este estrato as “soluções específicas para questões como a objetividade, a causalidade, a formação de inferências, a generalização” (Idem). Uma das primeiras operações desta instância, que Maria Immacolata descreve a partir de Gaston Bachelard, é a ruptura epistemológica, entendida como a quebra da “ilusão de transparência” entre o “objeto científico e o objeto real ou concreto” (Idem).

A instância teórica inclui os “quadros de referência” (LOPES, 2003, p.124) e é composta pelas “operações de adequação dos modelos teóricos ao objeto empírico de investigação” (LOPES, 2003, p.123-124). Já a instância metódica “permite colocar num

espaço de causação os elementos constitutivos da investigação (o problema, as hipóteses, as técnicas de observação, a verificação etc.)” (LOPES, 2003, p.126). Ao longo do trabalho, por opção, a instância que a autora refere como “metódica” será referida como “do método”. Por último, a instância técnica “compreende os procedimentos de coleta das informações e das transformações destas em dados pertinentes à problemática geral” (LOPES, 2003, p.128).

É um componente essencial da proposição de Immacolata que “a teoria interage dinamicamente com as demais instâncias metodológicas da pesquisa” (LOPES, 2003, p.126), o que justifica este alerta da autora:

Nas pesquisas de Comunicação é comum encontrar a instância técnica, que concerne às operações de construção do objeto empírico, muito dissociada da instância teórica, cujas operações são as únicas que conferem condição de validade científica à investigação que se está desenvolvendo. Submerge-se conseqüentemente num empirismo ingênuo. É preciso evitar o “dataísmo” tanto quanto o terrorismo da teoria e a relação parasitária com os corpos teóricos caducos, a mera acumulação de dados, tanto quanto a erudição estéril. (LOPES, 2003, p.125)

A observação cautelosa de Immacolata e o modelo metodológico de instâncias proposto por ela referenciam a nomenclatura metacientífica da tese. Decorre daí a preocupação em discutir raízes e implicações das diferentes técnicas adotadas ao longo da pesquisa, dentro de um cuidado em harmonizar técnica, método e teoria – cautela que, em si, representa uma dimensão epistemológica.

Deve-se conceder que a própria implementação do modelo proposto por Immacolata acontece em forma de construto, ou seja, a partir de uma interpretação. A descrição efetuada aqui, por inevitavelmente simplificada e reducionista que tenha sido, deve ser considerada como a operacionalização do modelo metodológico empregado na tese.

2.1 Planejamento epistemológico

O modelo de instâncias adotado pressupõe uma coerência vertical entre os níveis, realizando-se uma permanente vigilância sobre a compatibilidade epistemológica de teorias, métodos e técnicas. Uma das formas de operacionalizar este princípio é pela forma de exposição. A estrutura de apresentação da tese faz uma alternância contínua entre o diálogo com as fontes teóricas e a apresentação e análise de resultados.

Outra parte importante do planejamento epistemológico é a triangulação em vários níveis. Definição de Uwe Flick para triangulação:

A triangulação implica que os pesquisadores assumam diferentes perspectivas sobre

uma questão em estudo ou, de forma mais geral, ao responder a perguntas de pesquisa. Essas perspectivas podem ser substanciadas pelo emprego de vários métodos e/ou abordagens teóricas. Ambas estão e devem estar ligadas. Além disso, refere-se à combinação de diferentes tipos de dados no contexto das perspectivas teóricas que são aplicadas aos dados. Essas perspectivas devem ser tratadas e aplicadas, ao máximo possível, em pé de igualdade e de forma igualmente consequente. Ao mesmo tempo, a triangulação (de diferentes métodos e tipos de dados) deve possibilitar um excedente principal de conhecimento. Por exemplo, a triangulação deve produzir conhecimento em diferentes níveis, o que significa que eles vão além daquele possibilitado por uma abordagem e, assim, contribuem para promover a qualidade na pesquisa. (FLICK, 2009, p.62)

Uwe Flick alerta que “combinar métodos não significa que um método seja usado para coletar dados (p. ex., uma entrevista) e outro (p. ex., codificação) para analisá-los. Isso é óbvio e não precisa de outro termo” (FLICK, 2009, p.61). Este cuidado foi adotado. Uma das técnicas de observação consistiu em aplicação de formulários a estudantes (método quantitativo) e a análise foi feita de forma qualitativa, mas esta operação não é referida como triangulação. O que se entende por triangulação, nos termos aqui propostos, seguindo o uso de Flick, é o contraste entre diferentes formas observacionais dentro do trabalho de campo. É o que acontece, por exemplo, quando os questionários fechados distribuídos aos alunos são complementados com entrevistas semiestruturadas feitas por telefone.

No exemplo acima, a alternância entre os dados obtidos por um formulário e por entrevista tem implicações epistemológicas importantes. Não se trata, apenas, de duas formas de entrar em contato com os mesmos estudantes que compõem o corpus amostral. Dentro do modelo de instâncias apresentado, as duas técnicas remetem a métodos diferentes e, em última análise, a filosofias científicas diversas. A análise deve levar devidamente isto em consideração. Afinal, os questionários autopreenchidos pertencem a uma tradição metodológica de inspiração positivista, portanto pressupondo uma realidade objetivamente quantificável e mensurável, e as entrevistas são identificadas com uma matriz fenomenológica, na qual as relações entre o sujeito e o mundo são o objeto, e assim devem entendidas como construções narrativas tanto por parte do entrevistado quanto do entrevistador. Uma destas ferramentas possibilita a expressão em números, a outra a interpretação de subjetividades. Combiná-las consiste na triangulação, dentro do objetivo de dirigir olhares de múltiplas direções sobre o problema de pesquisa. Mas esta combinação deve levar em conta a natureza fundamentalmente diversa de uma em relação à outra, que envolve limitações inerentes a cada uma e, algumas vezes, inclusive incompatibilidades.

Esta discussão de limitações e características do método e da técnica será trazida ao primeiro plano quando for relevante para a análise ou inferência. Em outros pontos permanecerá subjacente, principalmente no fluxo contínuo de diálogo entre a teoria e a observação. Daí a importância de detalhar a localização de cada técnica e método dentro do mapa de instâncias metodológicas. Esta será uma das funções da próxima seção, que apresenta as principais ferramentas de observação e coleta de informações da pesquisa.

2.2 Métodos e técnicas adotados

Como mencionado na Introdução, a tese problematizou os resultados de uma pesquisa realizada no âmbito de mestrado. Aquele trabalho tinha outro problema e objetivos diferentes, mas sua metodologia envolvia observação empírica, com um corpus de estudantes universitários. Levantamentos dessa natureza costumam produzir um grande volume de dados, às vezes relevantes para outras direções além daquela intencionada no planejamento inicial da pesquisa. Embora esses enfoques alternativos não tenham sido perseguidos na dissertação, um deles originou a problematização que constitui o objeto da tese. A dissertação tratava da presença comparada do texto eletrônico junto a uma amostra de estudantes, tomando-se como indicador a lista de leituras obrigatórias do vestibular. Já a tese aprofunda a análise de um efeito observado entre alguns alunos, a complementaridade e às vezes superposição de meios como forma de contato com os títulos da lista. A dissertação estudava *e-books*. A tese estuda livros – em um contexto integrado por *e-books*, filmes, resumos e outros suportes de conteúdo.

Esta breve retomada da justificativa e do problema é necessária para introduzir a combinação de métodos e técnicas que é o objeto deste capítulo. Um dos objetivos específicos detalhados na Introdução é a retomada do levantamento com estudantes, nos moldes daquele realizado para a dissertação. Buscava-se cotejar os dados desta nova observação com aqueles da pesquisa anterior. Conjugando as observações serve, ainda, para converter o corte da pesquisa de transversal para longitudinal. Conforme Sonia Vieira, no estudo transversal “os dados são coletados num período específico de tempo” e no estudo longitudinal “os dados são coletados ao longo do tempo” (VIEIRA, 2009, p.8). A autora especifica que “pessoas da mesma população – mas não as mesmas – são estudadas em ocasiões diferentes. Depois, comparando os resultados [...], o pesquisador pode detectar eventuais mudanças” (VIEIRA, 2009, p.8).

O levantamento junto a estudantes envolveu dois métodos, um quantitativo e ou-

tro qualitativo. As técnicas respectivas são a aplicação de questionário fechado autoperenchido e a entrevista semiestruturada. A pesquisa lançou mão, ainda, de outros métodos e técnicas para a construção do problema. O principal indicador, a lista de leituras obrigatórias do vestibular da UFRGS, também será aprofundado, através de análise documental. Uma parte do trabalho para a tese envolve desenvolvimento teórico, uma forma de produção de conhecimento que contrasta epistemologicamente com o grande grupo dos estudos empíricos, tanto quantitativos quanto qualitativos. As subseções a seguir detalham estes diferentes estágios, introduzindo também uma discussão sobre limites e possibilidades de cada um.

2.2.1 Levantamento quantitativo

A tese analisa dados de três rodadas de pesquisa de campo. A primeira delas, em 2011, foi realizada no âmbito de mestrado. Já no âmbito do doutorado foram efetuadas duas rodadas, em 2014 e 2016. Todos os três ciclos envolveram estudantes de primeiro ano da UFRGS, que responderam aos formulários autoperenchidos que constam nos Apêndices 10.2 a 10.4. Na Tabela 2.1 constam as turmas pesquisadas nas três rodadas, com o número de alunos, os totais e o percentual representado por cada amostra no conjunto dos calouros do curso naquele ano. No Gráfico 2.1 constam as distribuições por gênero dentro das turmas de 2014 e 2016. Nos Gráficos 2.3 e 2.4 podem ser vistos os histogramas da distribuição etária de ambas as amostras.

Tabela 2.1 Composição da amostra quantitativa ao longo das três rodadas da pesquisa

Curso	Código	2011	(%)	2014	(%)	2016	(%)
Biologia	BIO	26	26%	–	–	25	35,71%
Ciência da Computação	COMP	29	29%	11	11%	30	42,86%
Direito	DIR	37	52,86%	33	23,57%	–	–
Engenharia Civil	ENG	26	17,33%	31	19,38%	–	–
Jornalismo	JOR	–	–	34	68%	33	94,29%
Letras	LET	26	12,09%	31	35,63%	–	–
Medicina	MED	32	22,86%	33	23,57%	–	–
Psicologia	PSI	21	52,50%	31	77,50%	–	–
Publicidade e Propaganda	PP	29	58%	32	64%	31	88,57%
Relações Públicas	RP	–	–	–	–	16	45,71%
Veterinária	VET	37	42,05%	33	34,38%	–	–
TOTAL		263	–	269	–	135	–
TOTAL GERAL 667 ALUNOS							

Gráfico 2.1 - Composição por gênero das amostras de 2014 e 2016

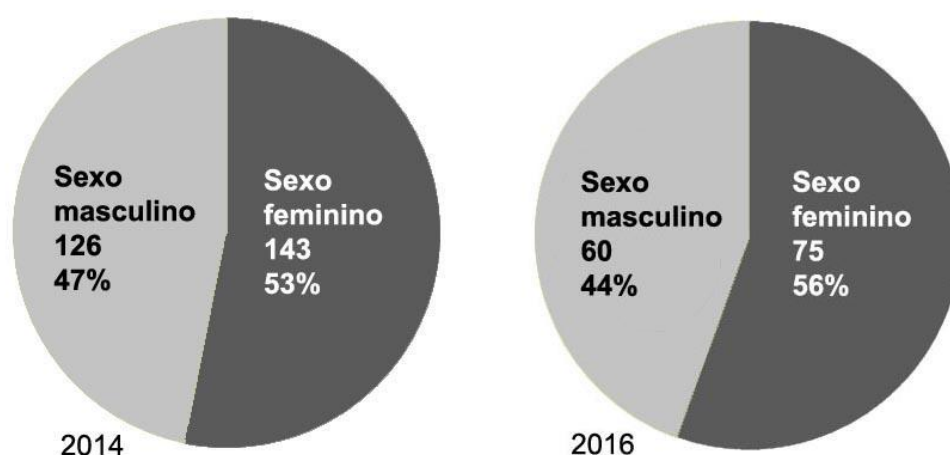
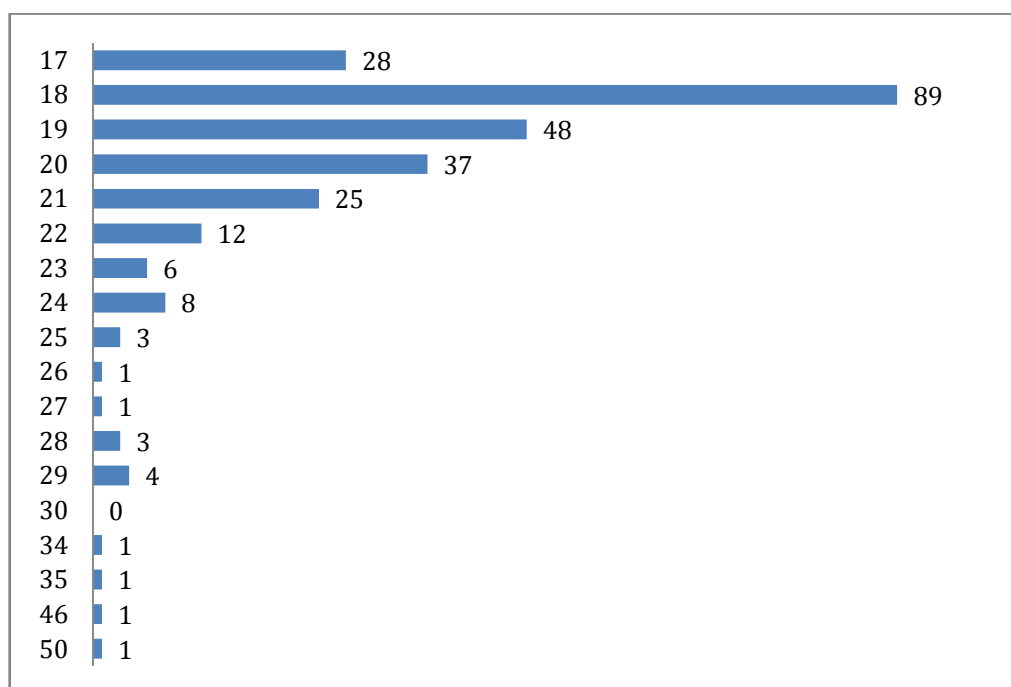


Gráfico 2.2 - Composição etária da amostra de 2014

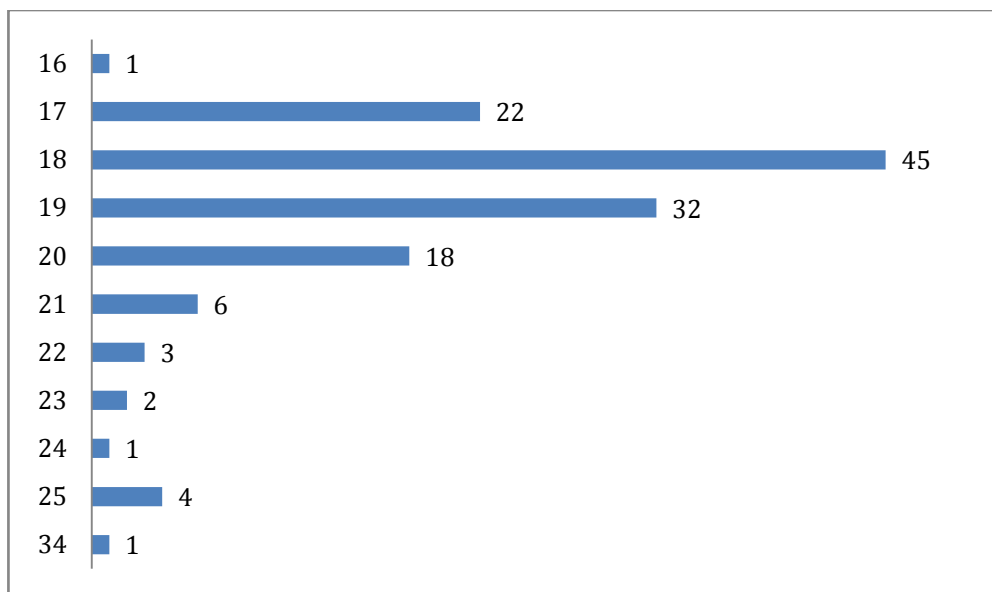


Na rodada de 2011, o corpus foi definido optando-se pelo curso de maior densidade de candidatos por vaga no Vestibular 2011 da UFRGS em cada uma das Grandes Áreas da Capes. Os cursos amostrados foram Medicina, Ciências Jurídicas, Psicologia, Engenharia Civil, Computação, Veterinária, Biologia, Letras e Publicidade¹⁴. A meta, arbitrada pela Banca de Qualificação, era de atingir 30 alunos em cada curso. Este crité-

¹⁴ Foi excluída a Grande Área 9 da Capes, que inclui cursos agrupados por multidisciplinaridade, não por afinidade temática, e acrescentado um curso da Comunicação, área de origem da dissertação. Foi escolhido o curso de Publicidade e Propaganda, seguindo, igualmente, o critério de maior densidade de candidatos por vaga.

rio não chegou a ser atingido em todas as turmas¹⁵. Estes cursos foram repetidos ao menos uma vez ao longo das rodadas de 2014 e 2016. O planejamento inicial do projeto para a pesquisa incluía a repetição de todas as turmas de 2011 em 2014 e uma rodada adicional em 2016 apenas com turmas da Comunicação, área de origem da presente tese. Entretanto, a meta inicial não foi atingida por contingências operacionais. A compatibilização de horários não foi possível em 2014 para o curso de Biologia, e em Ciência da Computação não houve autorização de turmas suficientes para que a meta de 30 estudantes fosse atingida. Por sugestão da banca de qualificação da tese, estes dois cursos também foram amostrados em 2016. A amostra de Comunicação em 2016 foi planejada inicialmente para os dois cursos com maior densidade de candidatos por vaga no vestibular, Jornalismo e Publicidade. Entretanto, por conta de turmas conjugadas, foram amostrados também estudantes de Relações Públicas em 2016, embora em número menor. As amostras de cada ano estão discriminadas na Tabela 2.1.

Gráfico 2.3 - Composição etária da amostra de 2016



Por lidar com seres humanos, a pesquisa foi avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFRGS, tanto no ciclo do mestrado quanto no do doutorado. O procedimento de abordagem começava pela aprovação por escrito das Comissões de Graduação (Comgrads) dos cursos envolvidos. Em seguida, foram contatados professores

¹⁵ Houve vários critérios para encerrar a amostra mesmo abaixo da meta. O máximo de turmas agendadas por curso em cada semestre foi de três. Acima disso, a amostra foi considerada fechada. Nos cursos em que os calouros estavam reunidos em turma única, a amostra também foi limitada por ausência e opção dos alunos por não participar da pesquisa. Em outros casos, não houve autorização de suficientes professores regentes para atingir a cota (COMP/2014) e uma turma de curso não inicialmente previsto foi incluída por força de uma cadeira conjugada (RP/2016).

de turmas de calouros e consultados se aprovavam ou não a pesquisa em sala de aula, e em quais horários. O último passo foi a distribuição dos questionários em sala de aula aos alunos, com a ressalva de que a participação seria voluntária, e acompanhada de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹⁶.

O tipo de amostragem desta fase da pesquisa é chamado por Vieira de “não probabilística ou de conveniência” (2009, p.133), definido pela autora como “n unidades reunidas em uma amostra simplesmente porque o pesquisador tem fácil acesso a essas unidades” (VIEIRA, 2009, p.133-134). Jack Levin e James Alan Fox chamam de “amostragem intencional” aquela em que “o pesquisador inclui tão-somente os casos mais convenientes em sua amostra” (LEVIN; FOX, 2011, p.178). A classificação de Levin e Fox inclui, entretanto, também a “amostragem por julgamento”, quando “podemos usar a lógica, o bom senso ou um julgamento bem fundamentado para selecionar uma amostra que seja representativa de uma população maior” (LEVIN; FOX, 2011, p.179). Este último tipo faz uma aproximação melhor à técnica de amostragem adotada, já que, além da conveniência de amostrar estudantes universitários, houve uma pré-seleção baseada em julgamento, na forma da adoção das subdivisões temáticas da Capes e na escolha dos cursos com maior densidade de candidatos por vaga no vestibular. Alerta de Vieira: “As amostras de conveniência não invalidam a pesquisa, mas precisam ser muito bem descritas porque representam apenas a população de indivíduos semelhantes àqueles incluídos na amostra” (VIEIRA, 2009, p.135).

Tecnicamente, esta fase da pesquisa envolveu questionários fechados¹⁷ autoaplicados¹⁸. O principal tipo de dado obtido a partir desta técnica é de natureza numérica, quantificável, motivo pelo qual ela se alinha a uma metodologia quantitativa e que epistemologicamente está ligada a um paradigma positivista. Segundo Juan José Igartua Perosanz, “os pesquisadores com uma orientação positivista acreditam na existência de uma realidade objetiva que é independente do científico, está lá fora, e que se pode estudar a partir de observação empírica”¹⁹ (PEROSANZ, 2006, p.59).

De forma coerente com a técnica do questionário fechado e a epistemologia associada, o que se objetiva com esta ferramenta é a apreensão de uma realidade que é objetiva e é mensurável. Há uma quantidade de livros que os estudantes leram e outra

¹⁶ Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do questionário distribuído no levantamento do presente projeto encontra-se nos Apêndices 10.2 e 10.3.

¹⁷ “Nas questões fechadas, você oferece ao respondente algumas alternativas de resposta.” (VIEIRA, 2009, p.36)

¹⁸ “Os questionários entregues aos respondentes para que eles mesmos os preencham são denominados questionários de autoaplicação” (VIEIRA, 2009, p.18).

¹⁹ “Los investigadores con una orientación positivista creen en la existencia de una realidad objetiva que es independiente del científico, está ahí fuera, y que puede estudiarse a partir de la observación empírica.”

que não leram; há uma variedade dada de suportes de conteúdo que podem ter usado isoladamente ou em conjunto para tomar contato com os títulos; há uma quantidade mensurável de acertos que tiveram na prova de literatura do vestibular; e há dados demográficos de cada aluno, como idade e sexo, além de outras informações quantificáveis, como o número de vestibulares consecutivos em que prestaram as provas (que pode ser visto nas Tabelas 2.2 e 2.3). Pode-se contrapor que obter estes dados de forma inequívoca não seria possível, tanto por distorções da própria ferramenta de coleta quanto por erros de preenchimento, insinceridade ou imprecisão dos respondentes. Estes obstáculos motivam técnicas de correção ou compensação (descritas em conjunto com a exposição dos dados), mas não mudam a característica fundamentalmente objetiva, epistemologicamente positivista, deste tipo particular de dado. Os resultados desta porção da pesquisa são aqueles que podem ser apresentados em tabelas, gráficos e planilhas.

Tabela 2.2 - Médias de vestibulares prestados indicadas pelos estudantes em 2014²⁰

	MED	VET	COMP	PSI	JOR	PP	ENG	LET	DIR	TOTAL
Moda	3	1	2	2	1	2	1	1	2	2
Mínimo	1	0 ²¹	1	1	1	0	0	1	0	0
Máximo	5	6	4	6	4	3	4	3	3	6
Média	2,75	2,32	2	1,9	1,85	1,72	1,73	1,66	1,58	1,94
Mediana	3	2	2	2	2	2	1,5	1	2	2

Tabela 2.3 - Médias de vestibulares prestados indicadas pelos estudantes em 2016

	BIO	COMP	JOR	PP	RP	TOTAL
Moda	2	1	2	2	2	2
Mínimo	1	1	0	0	1	0
Máximo	5	4	6	3	3	6
Média	2,13	1,71	2	1,74	1,79	1,87
Mediana	2	1,5	2	2	2	2

O levantamento quantitativo também inclui, nos formulários, campos qualitativos²², que não objetivam apurar números. É o caso, por exemplo, desta pergunta do

²⁰ As Tabelas 2.2 e 2.3 utilizam um conjunto de indicadores estatísticos para visualizar os dados. A mediana representa “o valor que ocupa a posição central do conjunto de dados ordenados” (VIEIRA, 2012, p.42). Já a média aritmética ou, simplesmente, média, “é obtida somando todos os dados e dividindo o resultado pelo número deles” (VIEIRA, 2012, p.38). Moda “é o valor que ocorre com maior frequência” (VIEIRA, 2012, p.44), enquanto “mínimo de um conjunto de dados é o número de menor valor” e “máximo de um conjunto de dados é o número de maior valor” (VIEIRA, 2012, p.50). Desvio padrão “é a raiz quadrada da média dos quadrados dos desvios em relação à média de uma distribuição” e “reflete o desvio típico a contar da média” (LEVIN; FOX, 2011, p.480).

²¹ Tanto na Tabela 2.2 quanto na 2.3, a presença de zeros não significa que os alunos não tenham prestado vestibular. O campo do formulário que perguntava sobre as quantidades de vestibulares prestados trazia o cabeçalho “Quantas vezes consecutivas você prestou vestibular na UFRGS”. Alguns respondentes interpretaram que deveriam assinalar o número de repetições, não o de provas, motivo pelo qual apareceram zeros na tabulação.

²² Segundo VIEIRA (2009, p.31), “respostas qualitativas, isto é, obtidas por meio de palavras”.

formulário: “Independente de estudo, trabalho ou faculdade, o que você lê?” Estes resultados podem ser incluídos em quadros, para fim de análise e comparação, mas não são da mesma natureza. Epistemologicamente, eles se identificam com a porção qualitativa do estudo, descrita na subseção a seguir. O motivo de terem sido integrados ao formulário é, justamente, para que funcionem como um primeiro nível da triangulação. Os campos abertos buscam obter informações de forma espontânea e na própria linguagem dos estudantes. Eles também buscavam facilitar a seleção dos alunos que seriam escolhidos para integrar a rodada qualitativa, de entrevistas telefônicas semiestruturadas.

2.2.2 Fase qualitativa

A pesquisa também envolveu abordagem qualitativa. Alguns alunos foram contatados (inicialmente por e-mail) e convidados a participar de entrevista semiestruturada²³ por telefone. Este procedimento também foi balizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa e nas rodadas de 2014 e 2016 foram entrevistados 31 alunos. A tabela 2.4 traz a relação de estudantes que participaram desta fase.

Tabela 2.4 - Entrevistas da fase qualitativa durante as três rodadas de pesquisa

2011	2014	2016
LET1	MED201	BIO307
VET1	MED203	BIO313
BIO16	MED210	BIO317
DIR23	MED226	PP305
	DIR215	PP307
	DIR219	PP316
	JOR211	JOR303
	JOR216	JOR304
	JOR226	JOR307
	PP219	JOR311
	PP205	COMP306
	PP222	COMP313
	PP224	COMP324
	LET207	
	LET209	
	LET213	
	PSI220	
	PSI226	
4 alunos	18 alunos	13 alunos
TOTAL	35 ENTREVISTAS	

²³ Modelo de entrevista semiestruturada encontra-se no Apêndice 10.6. Definição de Vieira: “Nas entrevistas semiestruturadas, as questões são abertas. O entrevistador pode até utilizar um roteiro, mas precisa deixar o respondente livre para falar. A pesquisa é, portanto, qualitativa.” (VIEIRA, 2009, p.11)

Ao longo do trabalho, adota-se uma uniformização que pode ser vista na Tabela 2.4 para o nome dos entrevistados. A fim de cumprir o anonimato assegurado aos participantes da pesquisa, cada indivíduo é identificado apenas por um codinome, composto por um código de letras indicativas do curso (os códigos constam na Tabela 2.1), um número indicando a ordem do aluno na tabulação daquele curso e, nos casos das rodadas de 2014 e 2016, o número “2” ou “3” logo após o código do curso, indicando, respectivamente, se tratar de um estudante entrevistado na segunda ou na terceira rodada.

Dentro do planejamento inicial da tese, os alunos seriam selecionados para receber o convite de entrevista a partir de padrões que emergissem da tabulação. Entre os critérios para inclusão na fase qualitativa, constavam representatividade (quando o aluno apresentasse perfil representativo da média) e, para contraste, também singularidade (quando o questionário mostrasse dados contrastantes em relação à média – por exemplo, com quantidades muito maiores ou menores de leituras e suportes). Acompanhando a problematização da tese, um dos critérios também era a superposição de plataformas de leitura. Para fins de controle, outro critério era o contrário deste, com menor índice de sobreposição de meios. Outros pontos para inclusão na fase qualitativa eram o número de leituras eletrônicas ou, para contraste, a preferência exclusiva por meio impresso. Casos inesperados como marcações em grande quantidade de audiolivro e categorias como filme ou teatro também foram incluídos nas solicitações de entrevista. A meta inicial era entrevistar até três alunos de cada curso da amostra quantitativa, até que fosse atingido o limite autorizado para esta fase da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa, que era em torno de 30 pessoas.

Durante a operacionalização da fase qualitativa, entretanto, a pesquisa encontrou o obstáculo da baixa adesão. Após a seleção dos casos mais interessantes, dentro dos critérios e de cada curso, o procedimento de solicitação de entrevista consistia em um contato inicial com os alunos por e-mail, utilizando-se o contato que havia sido indicado no formulário, em resposta ao qual os estudantes que se dispusessem a participar indicariam um dia e horário em que poderiam atender a ligação. Para que fosse possível controlar a quantidade de entrevistas em função do limite do projeto, as solicitações eram enviadas de quatro em quatro. Aguardava-se a resposta por até uma semana e, caso não houvesse retorno, outros quatro eram selecionados.

Entre as rodadas de 2014 e 2016, para que fosse eventualmente atingida a meta de 31 entrevistados, foram realizadas 131 solicitações de entrevista por e-mail. A maioria não obteve resposta, em alguns casos os alunos responderam declinando, e em pou-

cas situações a entrevista foi autorizada, mas não foi possível negociar horários. Devido a esta baixa adesão, os critérios foram flexibilizados e, em alguns cursos, as entrevistas aconteceram com os únicos que autorizaram o contato telefônico.

As entrevistas realizadas foram gravadas, depois deglavadas e impressas para análise. O roteiro de entrevista semiestruturada, que pode ser visto no Apêndice 10.6, incluía perguntas sobre motivações para as escolhas de leitura e suporte marcadas pelo aluno no formulário e sobre hábitos de estudo e lazer. Perguntava-se também quais canais de informação o entrevistado costumava empregar para acompanhar o noticiário, se tinha hábito de comprar livros e se possuía algum gênero de entretenimento do qual era fã, como filmes ou videogames. Uma pergunta investigava se o aluno tinha o hábito de fazer duas coisas ao mesmo tempo no estudo ou lazer, como ler escutando música, por exemplo. Estas questões tinham tanto o objetivo de checar itens presentes no formulário, referentes às suas escolhas de preparação ao vestibular, quanto oportunizar uma conversa que lançasse visão sobre o cotidiano comunicacional do estudante, dentro do cumprimento dos objetivos da tese.

A abordagem qualitativa via entrevistas semiestruturadas é um dos principais recursos da triangulação de métodos da pesquisa. Embora ela seja adotada em uma operação fortemente integrada ao levantamento quantitativo (inclusive com entradas qualitativas no formulário), é muito importante salientar que a entrevista representa muito mais do que uma forma alternativa de abordar os estudantes. Ela está associada epistemologicamente a uma concepção de realidade muito diferente daquela mensurável de raiz positivista. Definição de George Gaskell:

O primeiro ponto de partida é o pressuposto de que o mundo social não é um dado natural, sem problemas: ele é ativamente construído por pessoas em suas vidas cotidianas, mas não sob condições que elas mesmas estabeleceram. Assume-se que essas construções constituem a realidade essencial das pessoas, seu mundo vivencial. O emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceptuais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações. A entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos. (BAUER; GASKELL, 2014, p.65)

Nesta definição, a alusão de Gaskell aos “comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos” (Idem) identifica-se coerentemente com a expressão “contextos sociais estruturados” usada por John Thompson (2002, p.76), um dos autores que integram o referencial teórico. Gaskell fala também em “compreender as narrativas dos

atores” (BAUER; GASKELL, 2014, p.65), o que traz à tona um dos pontos importantes da pesquisa por entrevista, que é a elaboração narrativa por parte dos respondentes. Diretamente derivado desta concepção epistemológica baseada em relações apresentadas em narrativa, vem o aspecto fundamentalmente subjetivo desta técnica. As entrevistas podem trazer grandes *insights* e informações essenciais para a compreensão da realidade construída pelos pesquisados, mas também estão sujeitas a várias armadilhas. Vieira menciona os riscos de “viés na resposta devido a exibicionismo do respondente” (VIEIRA, 2009, p.66), “viés na resposta devido à sugestão contida na pergunta” (Idem) e “viés da resposta devido ao constrangimento do respondente” ou “devido às características do entrevistador” (VIEIRA, 2009, p.69). Estes alertas ilustram a complexidade da interação entre o pesquisador e o respondente, no contexto da entrevista, e a dificuldade adicional representada pelo fato de que o relatório final da pesquisa, a forma pela qual os resultados serão apresentados, é, em si, outra narrativa, esta elaborada pelo pesquisador, com seu próprio risco de viés, ainda que involuntário.

A natureza fundamentalmente subjetiva do mundo social – a realidade na qual estão inseridos os estudantes pesquisados, e na qual deve ser compreendido seu uso social dos suportes de conteúdo paralelos ao livro que constituem o tema da pesquisa – identifica-se fortemente com o paradigma qualitativo. Por este motivo, a análise dos dados quantitativos será feita qualitativamente, a triangulação envolve entrevistas qualitativas e a própria estrutura de apresentação da tese privilegia a narrativa. Ainda assim, uma forma de tentar contrabalançar o caráter subjetivo consiste na parcela quantitativa da pesquisa.

Dentro da tese, a análise do corpus de entrevistas se identifica com a análise de conteúdo. Segundo Laurence Bardin (2011, p.93), “O recurso à análise de conteúdo, para tirar partido de um material dito ‘qualitativo’, é indispensável: entrevistas de inquérito, de recrutamento, de psicoterapia... que fornecem um material verbal rico e complexo”. A autora descreve vários procedimentos, incluindo a constituição de “*quadro categorial*, privilegiando a repetição de frequência dos *temas*, com todas as entrevistas juntas” (BARDIN, 2011, p.95), e também o que chama de “processo de *decifração estrutural*, centrado em cada entrevista” (Idem). Ela acrescenta: “Esta abordagem leva em conta os trabalhos existentes em matéria de enunciação, de análise de discurso e da narrativa, e até da psicanálise... mas de forma não sistemática, com flexibilidade, em função do próprio material verbal.” (BARDIN, 2011, p.95-96)

Dentro do mapa epistemológico da tese, considera-se a análise de conteúdo co-

mo instância do método. Suas implementações pertencem à esfera da técnica, tais como o procedimento de análise das entrevistas para a elaboração da tese, que, seguindo o modelo de Bardin (2011), consistiu inicialmente na degravação do material, com anotações entre parênteses de ocorrências não verbais, como risos, entonações e pausas. O conjunto resultante de textos foi impresso, para facilitar o cotejo e identificar eixos temáticos, que foram compilados em um quadro categorial, que consta no Apêndice 10.7. Outras inferências foram realizadas, também conforme a técnica descrita por Bardin (2011), a partir da leitura conjuntural de entrevistas específicas. Os dados originados pela conjugação destes dois procedimentos são incorporados na exposição a partir do capítulo 4. O volume de texto resultante das degravações encontra-se disponível no anexo eletrônico distribuído à banca de examinadores, listado no Apêndice 10.9.

2.2.3 Análise documental

Outra fonte de dados, dentro da pesquisa, é a análise documental. No capítulo 5 realiza-se um comparativo dos termos pelos quais foram apresentadas, historicamente, as listas de leituras obrigatórias do vestibular da UFRGS que representam um indicador do levantamento quantitativo. Esta reconstituição é feita através do levantamento dos documentos públicos da universidade que instituíram o sistema de leituras obrigatórias ou que listaram as obras recomendadas em cada período. Esta operação se encaixa no procedimento descrito por Laurence Bardin de “passar de um documento primário (bruto) para um documento secundário (representação do primeiro)” (BARDIN, 2011, p.51), o que, na nomenclatura da autora, constitui análise documental. Bardin considera que análise de conteúdo e análise documental possuem “diferenças essenciais”, uma das quais o fato de que “a documentação trabalha com documentos; a análise de conteúdo com mensagens (comunicação)” (BARDIN, 2011, p.52). Um dos diferenciais entre ambas seria que a análise de conteúdo trabalha com inferências (BARDIN, 2011, p.51), enquanto a análise documental seria “uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados” (Idem).

Parte do trabalho, conforme apresentado na seção 5.2, consiste em compilar uma relação de todas as listas de leituras obrigatórias dos vestibulares da UFRGS até o ano de conclusão da presente tese – o que, metodologicamente, se alinha com o princípio descrito por Bardin de constituir fase inicial de documentação sobre o assunto. Na instância da técnica, esta etapa da investigação consistiu em uma pesquisa eletrônica nos arquivos públicos da universidade. As resoluções normativas e as diferentes listas, do

vestibular 1999 até o 2017, encontram-se dispersas em várias bases e endereços, embora estejam *on-line*. Também foi analisada a terminologia com que a instituição se referiu aos itens da lista ao longo dos anos, assim como detalhes como a forma da apresentação.

2.3 Discussão metodológica

Esta última seção aborda as questões sobre validade, fiabilidade e coerência das estratégias metodológicas adotadas. Devido à forma de exposição da tese, muitos dos resultados devem ser apresentados em paralelo ao cotejo teórico, juntamente com a própria discussão de validade.

Levantamentos quantitativos costumam adotar indicadores de fiabilidade, como o cálculo de erro amostral ou o intervalo de confiança. A porção quantitativa do projeto não será analisada estatisticamente, embora seja apresentada em formato tabular. A interpretação dos dados será feita de forma qualitativa, embora sejam empregadas para fins de apresentação algumas ferramentas estatísticas, como a correlação e os diagramas de dispersão. Ao longo da análise, haverá uma contínua discussão metodológica e, mesmo, epistemológica. Um dos motivos para esta necessidade está relacionado ao tipo de estudo. Trabalha-se com uma amostra relativamente grande (667 pessoas, somando os levantamentos de 2011, 2014 e 2016), corpus que precisa ser acessado através de ferramentas estatísticas e matemáticas. Este tratamento numérico pode aparentar oposição ou mesmo incompatibilidade fundamental com o tipo de análise que é própria de um estudo cultural. Dentro do modelo de instâncias metodológicas adotado, deve-se lembrar que os procedimentos quantitativos descendem de um modelo positivista que pressupõe uma realidade objetiva mensurável. Embora este possa ser o caso de indicadores como a quantidade de obras lidas e mesmo do número de suportes adotado pelos estudantes, estas grandezas numéricas são usadas como referência para a compreensão do grupo, não na tentativa de calcular regras generalizáveis. O estudo das práticas culturais, como mencionado na seção sobre as entrevistas semiestruturadas da pesquisa qualitativa, integra um paradigma epistemológico diferente, baseado em fenomenologia e em narrativas. A alternância entre estes dois métodos consiste na triangulação, porém é necessária uma contínua vigilância epistemológica para que se situe a origem dos diferentes dados a serem empregados na análise, explicitando, quando necessário, tensões ou incompatibilidades.

Um problema adicional a ser levado em conta deriva das técnicas eletrônicas de leitura de dados, principalmente com ferramentas estatísticas. Yu-wei Lin fala dos “resultados de caixa-preta”²⁴ (BERRY, 2012, p.306), ou seja, aqueles produzidos por algoritmos computacionais sobre os quais os pesquisadores ou avaliadores não têm domínio. A autora menciona que o conhecimento de como os resultados foram obtidos é “crítico para o julgamento sobre a validade”²⁵ (Idem). A tese assume esta cautela mesmo nos procedimentos técnicos que não envolvam algoritmos computacionais. Considera-se que alguns recursos de análise estatística avançada percam a finalidade se, por motivos técnicos, permanecerem hermeticamente inacessíveis aos leitores da área de Comunicação ou mesmo à interlocução das bancas examinadoras. Também nessa instância a solução de transparência adotada consiste em uma discussão continuada sobre as técnicas, a ser retomada na apresentação de cada conjunto de dados.

Discussões sobre a abrangência dos resultados deverão ser feitas, igualmente, ao longo da exposição. Mesmo nos dados obtidos quantitativamente, a interpretação e a análise deverão ser consideradas de fundo intuitivo. Na própria estatística os procedimentos de validação dependem, em certo aspecto, de avaliações subjetivas por parte do pesquisador. Vieira comenta que “Não há fórmulas de matemática ou estatística para dizer se a amostra é tendenciosa ou é representativa da população. Você terá de usar seu bom-senso” (VIEIRA, 2012, p.137).

A questão do “bom-senso” mencionado por Vieira (Idem) é aplicável à discussão mais ampla dentro do próprio arcabouço metodológico do projeto. Propõe-se o uso conjugado de métodos quantitativos, qualitativos e documentais sob o entendimento de que uma abordagem enriquecida por visões diferentes possa auxiliar na compreensão do objeto de pesquisa. Este ponto de vista, contudo, não é unanimidade entre investigadores. Consideração de Uwe Flick:

[...] um uso refletido de abordagens quantitativas pode contribuir para a qualidade da pesquisa, principalmente ou em parte, com base na pesquisa qualitativa. Para aceitar essa sugestão, parece necessário apontar como essa combinação pode ser realizada, quais armadilhas e estratégias devem ser consideradas nela. As discussões metodológicas foram marcadas, durante muito tempo, por argumentações de distinção clara, que destacam as diferenças nos pontos de partida práticos em termos teóricos, epistemológicos e da pesquisa, na qualitativa e na quantitativa. Na discussão que acontece nos Estados Unidos, isso chegou a ser chamado de “guerras de paradigmas” [...] (FLICK, 2009, p.120)

Um argumento sob o qual pode se materializar a crítica à combinação de méto-

²⁴ No original, “black-boxed results”.

²⁵ “[...] this knowledge being critical to their judgement of the validity of the results.”

dos consiste na preocupação com o uso irrefletido e incompleto das técnicas. Dentro do modelo de instâncias metodológicas, é preciso uma vigilância epistemológica continuada para evitar que sejam feitas inferências teóricas incompatíveis com pressupostos do método e da técnica adotados. Além disso, especialistas em técnicas quantitativas ou qualitativas podem argumentar que há grandes perigos em realizar uma aplicação superficial do método, arriscando-se relaxar o rigor científico indispensável e ameaçando a credibilidade dos resultados. Sob esse argumento, a mesclagem de técnicas traz a armadilha de que nenhuma delas seja aplicada na íntegra ou com as cautelas necessárias.

Defende-se, aqui, a utilidade da triangulação e da complementaridade de técnicas e métodos, em parte com amparo na posição de Flick (2009, p.120). Procura-se deixar claro em todas as etapas, desde a constituição do problema até o planejamento da observação ou a análise dos dados, em qual instância metodológica se está atuando, a qual paradigma pertence cada técnica e a fundamentação das inferências que estejam sendo feitas. Argumenta-se que a união de técnicas serve, simultaneamente, para evitar o efeito do “black boxing” referido por Yu-wei Lin (BERRY, 2012, p.306) e para ampliar a abrangência da observação, que nos estudos de mestrado e doutorado é grandemente limitada em termos cronológicos e em recursos de implementação.

Defende-se, finalmente, que a metodologia deve ser continuamente discutida porque, assim como o trabalho de doutoramento tenta oferecer contribuições no campo teórico e discutir a própria efetividade nesta tarefa, ele deveria se propor a contribuir, em maior ou menor escala, para a discussão metodológica, igualmente avaliando o próprio êxito nas estratégias propostas e implementadas. Métodos ou técnicas não devem ser confundidos com fórmulas químicas ou receitas culinárias. A metodologia constrói e é construída juntamente com a constituição de cada problema, e as técnicas adotadas para abordagem de cada temática são, ao mesmo tempo, meio e objeto para o resultado. Parte do trabalho de investigação é composto pela própria criação das ferramentas investigativas e pela discussão de sua aplicação e funcionamento. Em nenhuma destas etapas deve-se diminuir o rigor científico, tanto pela vigilância epistemológica das instâncias quanto pela transparência dos dispositivos técnicos mobilizados.

Além de apresentar as ferramentas e procedimentos adotados na pesquisa, este capítulo procurou delinear os fundamentos epistemológicos do trabalho de investigação, uniformizar a nomenclatura metacientífica e também iniciar uma discussão metodológica. O próximo capítulo inicia a abordagem teórica.

3 O LIVRO EM UM NOVO CONTEXTO

Dentro do presente trabalho, o livro é ao mesmo tempo objeto empírico e problema de pesquisa. É um objeto empírico porque o volume impresso é um dos suportes empregados pelos estudantes para estudo e leitura, e aparece em posição proeminente tanto nos dados quantitativos quanto nas entrevistas. E é também tema investigado, porque a tese problematiza transformações nos modos de leitura e emprego de plataformas buscando avaliar possíveis impactos a longo prazo na própria cultura do livro – um eixo conceitual às vezes condensado na expressão “futuro do livro”. O objetivo deste capítulo, assim, é realizar um inventário de teorias sobre esta forma de comunicação e as mudanças culturais ou tecnológicas associadas.

Para iniciar a discussão, é preciso partir de uma definição. Abaixo, uma descrição histórico-morfológica:

Entre o século 1 a.C. e o século 6 d.C. o códex, ou manuscrito feito de páginas individuais encadernadas, começou a substituir o livro em forma de rolo e estabeleceu a forma moderna do livro. A publicação de livros continuou a evoluir, com impressão em blocos inventada na China em 600 d.C.; tipos móveis de liga de cobre inventados na Coreia em 1234; e a primeira prensa de impressão mecânica do mundo ocidental na Alemanha em 1455. A portabilidade dos livros e sua distribuição mais ampla após o desenvolvimento da impressão deram origem à primeira forma de comunicação de massa. Livros tiveram efeitos profundos na cultura e na sociedade disseminando novas ideias e construindo um corpo comum de conhecimento que pode ser compartilhado ao longo de gerações.²⁶ (PAVLIK, 2010, p.105)

²⁶ “Between the first century BCE and the sixth century CE the codex, or manuscript made of bound individual pages, began replacing the scroll-form book and established the modern book form. Book publishing continued to evolve, with block printing invented in China by 600 CE; movable copper-alloy type invented in Korea in 1234; and the Western world's first mechanical printing press in Germany in 1455. The portability of books and their wider distribution after the development of printing gave rise to the earliest form of mass media. Books have had profound effects on culture and society in disseminating new ideas and building a common body of knowledge that can be shared across generations.”

São pontos que convém destacar, nesta definição didática, o pioneirismo como “primeira forma de comunicação de massa” e os “efeitos profundos na cultura e na sociedade”. O primeiro destes postulados justifica a investigação do livro dentro da área de pesquisa em Comunicação. O segundo tem uma forte associação com a temática da tese. Não se trata de uma investigação centrada em aspectos tecnológicos ou sequer nos recursos informacionais do livro, embora estes domínios sejam mencionados e reconhecidos. A ênfase, aqui, está em investigar seu papel dentro da cultura.

Um dos desafios, para quem se dedica a pesquisas sobre produção editorial no contexto contemporâneo, é enquadrar o objeto empírico livro. Leitores e mesmo profissionais da cadeia do livro têm seus próprios conceitos, que vão desde o intuitivo até definições semelhantes àquela de Pavlik (2010, p.105). Porém, a constituição teórica deste que é um dos mais antigos meios de comunicação de massa costuma variar de um autor para outro, ou até mesmo flutuar conceitualmente dentro de um mesmo trabalho. Pesquisadores que optaram pelo embasamento a partir da história do livro ou da história cultural costumam mobilizar um corpo consolidado de referências, entre as quais se encontram autores como Robert Darnton, Roger Chartier e D.F. McKenzie. Porém, há outras vias teóricas que têm sido ensaiadas em anos recentes, às vezes empregando diferentes aproximações temáticas e outros pressupostos.

Este capítulo busca mapear alguns destes enfoques teóricos do livro alternativos ao paradigma mais empregado, não de forma exaustiva mas analisando casos específicos de autores que optaram por alguma via representativa ou promissora dentro desta proposta. Este trecho se propõe como uma revisão bibliográfica crítica, dividida em etapas. Inicialmente, na seção a seguir, é apresentada, para fins de contextualização, a constituição geral do paradigma histórico-cultural do livro, com alguns de seus principais autores, e as questões de pesquisa que têm sido elaboradas a partir de seus pressupostos. A seguir, são apresentadas três análises de autores que contemplaram teoricamente um espaço para a reconfiguração do conceito de livro, seja em uma perspectiva histórica, seja em uma tentativa de atualizá-lo em função da conjuntura contemporânea. Estes autores, Ted Striphas (2011), Bolter e Grusin (2000) e Thomas A. Bredehoft (2014), foram escolhidos por representar estratégias de abordagem diferenciadas entre si e bem marcadas em suas próprias tentativas de reconfigurar teoricamente o objeto empírico do livro.

3.1 O paradigma histórico-cultural do livro

Leslie Howsam oferece um resumo do principal paradigma teórico para compreensão do livro na introdução de uma obra sua dedicada ao tema:

Velhos Livros e Novas Histórias busca ser uma orientação, uma espécie de guia de campo, para identificar e analisar os três maiores enfoques acadêmicos para estudos da história e cultura do livro. Estes enfoques ocorrem através dos estudos literários, bibliografia e história, disciplinas com problemáticas muito diferentes e algumas vezes conflitantes, que convergem sobre um fenômeno que é simultaneamente um texto escrito, um objeto material e uma transação cultural – o livro.²⁷ (HOWSAM, 2006, p.vii)

Embora, nas suas próprias palavras, a autora identifique uma pluralidade de abordagens, por vezes conflitantes, é importante destacar a afiliação teórica em sua síntese do livro como “um fenômeno que é simultaneamente um texto escrito, um objeto material e uma transação cultural” (Idem). A definição de Howsam sintetiza uma próspera linha de investigação teórica, baseada na contextualização histórica tanto quanto na estrutura textual e na tecnologia do livro, e por isso mesmo largamente adotada por autores contemporâneos, já que foge ao reducionismo e ao determinismo tecnológico que são riscos em análises sobre evoluções da história dos meios de comunicação.

A riqueza deste paradigma histórico-cultural de pesquisa pode ser apreendida em um postulado de Roger Chartier, ele mesmo um historiador cultural:

O livro sempre visou instaurar uma ordem; fosse a ordem de sua decifração, a ordem no interior da qual ele deve ser compreendido ou, ainda, a ordem desejada pela autoridade que o encomendou ou permitiu a sua publicação. [...] A ordem dos livros tem também um outro sentido. Manuscritos ou impressos, os livros são objetos cujas formas comandam, se não a imposição de um sentido ao texto que carregam, ao menos os usos que podem ser investidos e as apropriações às quais são suscetíveis. As obras, os discursos, só existem quando se tornam realidades físicas, inscritas sobre as páginas de um livro, transmitidas por uma voz que lê ou narra, declamadas num palco de teatro. Compreender os princípios que governam a “ordem do discurso” pressupõe decifrar, com todo o rigor, aqueles outros que fundamentam os processos de produção, de comunicação e de recepção dos livros (e de outros objetos que veiculem o escrito). (CHARTIER, 1998, p.8)

Dentro dessa definição de Chartier, por sua vez, é possível enquadrar uma longa trajetória de pesquisas, que vem desde *L'Apparition du Livre*, de Lucien Febvre e Henri-Jean Martin, de 1958, um dos textos fundadores da chamada História do Livro e dedicado, exatamente, aos primeiros processos de produção editorial, em uma perspectiva historiográfica. Ao falar em “ordem do discurso” e sugerir, já no título de seu livro, o

²⁷ “Old Books and New Histories is meant to be an orientation, a kind of field-guide, to identifying and appreciating the three major scholarly approaches to studies in the history and culture of the book. These approaches are made through literary studies, bibliography, and history, disciplines with very different and sometimes conflicting problematics, which converge upon a phenomenon that is simultaneously a written text, a material object, and a cultural transaction – the book.”

conceito de “ordem dos livros”, Chartier também mobiliza um referencial teórico mais amplo e profundo, que dialoga, por exemplo, com Michel Foucault, autor, a seu turno, de outro texto fundamental da área, *Qu'est-ce qu'un auteur?*, no qual esboça uma categoria descritiva essencial para estudos deste paradigma, a função autor (FOUCAULT, 1994, p.798).

Extensões recentes desta linha investigativa incluem o amplo estudo de John B. Thompson sobre transformações na indústria do livro contido nos títulos *Books in the digital age* (2008) e *Merchants of culture* (2012)²⁸. Ali o autor se debruça sobre as mudanças no mercado editorial no século XXI a partir de um extensivo trabalho empírico. Thompson entrevistou centenas de agentes ligados à indústria do livro no Reino Unido e Estados Unidos, compondo um painel descritivo da constituição do mercado e das práticas em transformação dentro dele. Como operador teórico, empregou uma adaptação do conceito de campos de Pierre Bourdieu. Na apropriação de Thompson para o conceito de Bourdieu, campo é “um espaço estruturado de posições sociais; é um espaço estruturado de recursos e poder com suas próprias formas de competição e recompensa²⁹” (THOMPSON, 2008, p.6), com a ressalva de que “campos são muito mais que mercados: são também feitos de agentes e organizações e as relações entre eles³⁰” (THOMPSON, 2008, p.7).

À parte a ampla adesão ao paradigma histórico-cultural do conceito de livro por parte de autores e pesquisadores, o conjunto de disciplinas desta área continuamente é desafiado pela questão das reconfigurações tecnológicas e culturais do livro e do texto. Já nos anos 80, D.F. McKenzie, proveniente da ciência da bibliografia que Howsam (2006, p. p.vii) identifica como um dos principais enfoques acadêmicos da história do livro, falava da preocupação em estender o conceito de texto para além da representação puramente bibliográfica:

Em retrospecto, a falha em desenvolver formas de controle bibliográfico, arquivamento adequado, e acesso público adequado nos moldes da tradicional biblioteca é compreensível. Mas a força cumulativa destas novas mídias, juntamente com outras ainda mais recentes como televisão, fitas magnéticas, discos ópticos e computadores, e a importância dos textos registrados nelas, é tal que continuar a negligenciá-las seria imperdoável.³¹ (McKENZIE, 2004, p.63)

²⁸ Thompson (2008) também inclui uma extensiva revisão sobre contribuições específicas de autores como Elizabeth Eisenstein e Adrian Johns para a história do livro, que a presente seção trata em linhas gerais.

²⁹ “A field is a structured space of social positions; it is a structured space of resources and Power with its own forms of competition and reward”

³⁰ “[...] fields are much more than markets: they are also made up of agents and organizations and the relations between them [...]”

³¹ “In retrospect, the failure to develop forms of bibliographic control, adequate archiving, and proper public access on the model of the traditional library is understandable. But the cumulative force of those new media, together with

Toda uma linha de investigação se formou a partir da preocupação dos autores ligados ao paradigma histórico-cultural com as transformações conceituais sofridas pelo livro no contexto das novas tecnologias. O historiador Robert Darnton deu voz a uma dessas preocupações em *The Case for the Book* (2009), onde pergunta “Que terreno em comum existe entre os velhos livros e os *e-books*? Que vantagens mútuas ligam as bibliotecas à Internet?”³² (DARNTON, 2009, vii).³³

Esta preocupação, em termos mais fortes, é sintetizada pelo comentário de Chartier a respeito da multiplicação de textos por via eletrônica:

Esta oposição essencial entre um mundo de descontinuidade material referente às diferenças textuais ou às pluralidades de uso de um lado, e, de outro lado, um continuum de textos portado por um objeto único e que dá a estes textos formas similares, tem consequências, me parece, muito profundas e que, temporariamente ao menos, substituem a antiga ordem dos discursos pelo que poderíamos chamar de uma desordem dos discursos, se nos referimos às categorias antigas.³⁴ (CHARTIER, 2001, não paginado)

As questões de pesquisa formuladas pelos historiadores como Chartier e Darnton em relação às continuidades e descontinuidades do livro na fronteira com o texto eletrônico vão além das especulações sobre mercado e futuro editorial. Em alguma medida, trata-se de procurar reenquadrar teoricamente o livro, procurar compreender o funcionamento de novas dinâmicas de produção e disseminação de textos em um contexto potencialmente transformado pelas novas práticas culturais advindas, em parte, de novas tecnologias. É este o conflito teórico sintetizado na expressão “desordem dos discursos” mencionada por Chartier. Este novo contexto não representa qualquer impasse ou crise do paradigma histórico-cultural de conceituação do livro, mas é nesta confluência que se situam os enfoques teóricos alternativos apresentados a seguir. A próxima seção investiga um primeiro enfoque aparentado desta abordagem.

even more recent ones like television, magnetic tape, optical disc, and computers, and the significance of the texts recorded in them, are now such that further neglect is inexcusable.”

³² “What common ground exists between old books and *e-books*? What mutual advantages link libraries with the Internet?”

³³ Além da elaboração teórica, Darnton acompanha a questão das bibliotecas digitais de forma atuante. Ele coordenou em 1997 uma iniciativa pioneira para publicação de material acadêmico on-line, a Gutenberg-e (DARNTON, 2009, p.79) e, mais recentemente, em 2010, participou da concepção da Digital Public Library of America (DPLA) lançada em 2013, “um projeto para tornar os acervos das bibliotecas, arquivos e museus norte-americanos disponíveis para todos os norte-americanos – e eventualmente para todos no mundo – on-line e gratuitamente” (“[...] a project to make the holdings of America’s research libraries, archives, and museums available to all Americans – and eventually to everyone in the world – online and free of charge.”) Referência disponível em <<http://www.nybooks.com/articles/2013/04/25/national-digital-public-library-launched/>>, acesso em 6/12/16.

³⁴ “Cette opposition essentielle entre un monde de discontinuité matérielle référée à des différences textuelles ou à des pluralités d’usage d’un côté, et de l’autre côté, un continuum de textes qui est porté par un objet unique et qui donne à ces textes des formes semblables, a des conséquences, me semble-t-il, très profondes et qui, temporairement au moins, substituent à l’ancien ordre des discours ce que l’on pourrait appeler un désordre des discours si on le réfère aux catégories anciennes.”

3.2 A late age of print

Uma sistematização possível, dentro do tipo de questionamento esboçado por Robert Darnton e Roger Chartier em função das transformações do livro em face de novas tecnologias, é considerar, para fins de análise, que a cultura editorial adentrou um momento singular, diferenciado daqueles anteriores. Autores adeptos desta tendência em particular podem chegar ao extremo de declarar a cultura impressa como extinta, como fazia, por exemplo, Jeff Gomez no volume dedicado aos *e-books* *Print is Dead* (2008).

Algumas vezes, como no caso de Gomez, os adeptos de elaborações deste tipo não provêm do mundo acadêmico, apresentando juízos menos críticos ou teoricamente pouco embasados. Mas também há uma versão erudita desta vertente, na forma de autores especializados em outras áreas que se aventuram em previsões sobre o futuro do livro, às vezes com algum exagero. De Juremir Machado da Silva:

Já se pode sentir o perfume do passado em cada página, mesmo virtual, que se vira. Vale repetir: não é só o livro que desaparecerá, é a escrita. Não é a escrita em material impresso que sairá de cena, mas a escrita em qualquer suporte. (SILVA, 2012a, p.127)

Há versões menos radicais desta tendência sustentadas por pesquisadores respeitados, mas que incorrem, ainda assim, no padrão particular deste raciocínio, que é pressupor uma espécie de escala evolutiva que o livro percorreria. É o caso deste comentário de Lucia Santaella:

O livro não desapareceu com a explosão do jornal, nem deverão ambos – livro e jornal – desaparecer com o surgimento das redes teleinformáticas. Poderão, no máximo, mudar de suporte, tal como o livro já saltou do couro para o papíro e deste para o papel. (SANTAELLA, 2007, p. 129)

Aqui, Santaella parece pressupor uma evolução linear para a história do livro, passando ao longo de vários suportes e eventualmente em transição para meio eletrônico. É própria de uma determinada vertente de *insights* sobre o futuro do livro, por vezes com risco de se incorrer em certo determinismo tecnológico, esta adesão a um paradigma evolutivo.

Mas existem também proposições teóricas mais estruturadas dentro desta linha. Em especial, merece análise o conceito de *Late Age of Print* do norte-americano Ted Striphas (2011), delineado no livro de mesmo nome. O autor, inclusive, começa sua argumentação com uma crítica à concepção que poderia ser chamada de evolutiva:

Algumas partes interessadas inclusive vão tão longe a ponto de sugerir que a era dos livros impressos está se aproximando do fim. Justificam suas alegações sugerindo que estes itens podem existir *no* momento presente, mas para todos os propósitos práticos eles não são *do* momento presente. É hora de mudar, dizem. Estes falsos profetas erram em não reconhecer como esta estranha condição temporal é difícil-

mente única ao nosso próprio tempo. De fato, é um dos atributos mais perenes dos livros impressos na história.³⁵ (STRIPHAS, 2011, p. X)

Embora, para fins de sistematização, Striphas possa ser agrupado entre aqueles que entendem que o objeto livro está adentrando um momento singular, sua análise está muito distante de qualquer simplificação. Como indica seu comentário sobre os “atributos perenes dos livros impressos na história”, parte de sua argumentação provém do comparativo com circunstâncias culturais que permeiam a história do livro. O ponto que diferencia Striphas de outros teóricos como Roger Chartier e Robert Darnton, porém, é que sua análise do livro não parte de grandes categorias históricas, mas de observações do cotidiano dos leitores, editoras e, principalmente, da inserção do livro nos outros meios de comunicação. Ele define que “embora atue na sobreposição de história da mídia, tecnologia, ideias e cultura de massa, não é um trabalho de história em si”³⁶ (STRIPHAS, 2011, p.13).

Striphas emprega a metodologia dos estudos de caso, partindo da análise de diversas instâncias da cultura do livro contemporânea, identificando o que ele chama de “sites” (aqui, entendidos como locais, espaços, reais ou figurados) (STRIPHAS, 2011, p.14). Ele examina, por exemplo, a ascensão e declínio das grandes redes de livrarias nos EUA, o clube do livro da apresentadora Oprah na tevê norte-americana e as táticas utilizadas por editores internacionais para prevenir pirataria e vazamentos da série Harry Potter. A partir destas e de outras ocorrências, o autor conclui que a cultura do livro segue forte dentro do cenário atual, porém com determinadas características únicas deste momento histórico. A este conjunto complexo de relações que cercam o livro nesta época de emergência de outros meios, Striphas chama de *Late Age of Print*, nomenclatura que provocativamente evoca aquela aplicada às subdivisões do período medieval.

Parte importante da proposição de Striphas é um construto teórico que fica subjacente à sua proposição de *late age of print*. Ele mescla conceitos de Karl Marx, Michel Foucault, Michel de Certeau e Henri Lefebvre em uma extensão da ideia de “sociedade de consumo controlado” (STRIPHAS, 2011, p. 180) originalmente proposta por Lefebvre. Nesta proposição teórica, certos ramos do capitalismo passariam a depender de uma função coercitiva ativa por parte dos consumidores, que exerceriam voluntaria-

³⁵ “Certain interested parties even go so far as to suggest that the era of printed books is nearing its end. They justify their claims by suggesting that these items may exist *in* the present day, yet for all practical purposes they’re not *of* the present day. It’s time to move on, they say. These false prophets fail to acknowledge how this strange temporal condition is hardly unique to our own time. In fact, it’s one of the most enduring attributes of printed books in history.”

³⁶ “Although it dwells where the history of media, technology, ideas, and mass culture all overlap, it isn’t a work of history per se.”

mente uma espécie de vigilância. Striphas vê elementos deste conceito sociológico, por exemplo, nas táticas de coibição de pirataria e em alguns regimes de distribuição de *e-books*.

Das conclusões do autor, vale apontar esta observação: “Elaborar uma história recente dos livros mais rigorosa é importante por muitas razões, entre as quais a necessidade de desafiar concepções errôneas comuns sobre como as outras mídias afetam os livros e a cultura do livro.”³⁷ (STRIPHAS, 2011, p.188) Neste comentário, nota-se o principal elemento com o qual sua análise, em um ponto de vista mais amplo, dialoga com aquela vertente preponderante dos estudos da história do livro. Striphas não realiza um estudo apenas retrospectivo, mas atentamente ligado à atualidade. Embora este também fosse o caso dos levantamentos de John Thompson sobre o campo do livro (THOMPSON, 2008; 2012), Striphas se diferencia por acompanhar reflexos em outras mídias e por se guiar também por uma teoria de desenvolvimentos tecnológicos que não é originária dos estudos literários. Na introdução, o autor evoca o conceito de Harold Innis das “tecnologias de constrição do tempo” versus as “tecnologias de constrição de espaço”³⁸ (STRIPHAS, 2011, xi). As primeiras seriam aquelas que têm durabilidade para atravessar as eras, enquanto as últimas teriam, principalmente, o objetivo de encurtar distâncias. Ao primeiro tipo pertenceria a tradição do livro impresso, e ao segundo a maioria dos dispositivos eletrônicos, como telefones e computadores. O livro eletrônico seria um aparentado de um produto do primeiro tipo, porém com a estrutura tecnológica do segundo (STRIPHAS, 2011, p.xiii).

Dentro da sistematização proposta aqui, a *late age of print* de Striphas foi a primeira das teorias alternativas analisada em função de sua grande semelhança com o principal corpo de teorias daquilo que se poderia chamar de paradigma histórico-cultural do livro. Um grau de afinidade vem de sua preocupação histórica e também de sua referência a teorias de fundo sociológico. A alusão a Innis, por outro lado, indica uma proximidade também com o próximo grupo, que descende de uma linha originada por um autor pesadamente influenciado por Innis, Marshall McLuhan. Este será o assunto da próxima seção.

³⁷ “Writing a more rigorous recent history of books is important for many reasons, among which is the need to challenge common misconceptions about how other media affect books and book culture.”

³⁸ No original, respectivamente, “time-binding technologies” e “space-binding technologies”.

3.3 Remediações

Uma linha teórica paralela à História do Livro costuma ser vinculada à obra de Marshall McLuhan, por conta de sua obra de 1962 *A Galáxia de Gutenberg*. Ali, o ensaísta canadense expunha sua teoria de que a tipografia, por si só, provocou efeitos amplos na cultura e no modo de pensar ocidentais. Para ele, algumas mudanças eram inerentes à tecnologia, instaurando modos de pensar que contrastavam com a cultura anterior, manuscrita. McLuhan também considerava que a *Galáxia de Gutenberg*, como passou a chamar a cultura originada pela tipografia, tinha o diferencial de privilegiar um sentido (o visual) sobre os demais, em contraste com culturas anteriores, como a oral. Essa característica poderia vir a ser, novamente, modificada pela emergência dos meios de comunicação eletrônicos como o rádio e a televisão. Essa análise fundamentava seu célebre postulado de que “todos os efeitos da tecnologia tipográfica encontram-se agora em forte oposição à tecnologia eletrônica” (MCLUHAN, 1972, p.311).

Apesar da repercussão inicial, as ideias de McLuhan permaneceram durante anos à margem das pesquisas, a ponto de Mauro Wolf tê-lo definido como um autor “cuja obra – para além de polêmicas apaixonadas e comemorações comovidas – deixou, porém, pouquíssimos traços na pesquisa” (WOLF, 2008, p.100). McLuhan, que começou a ser resgatado em anos recentes (ver MACHADO, 2015), permaneceu influenciando autores principalmente por sua perspectiva tecnológica, mesmo aqueles externos ao meio acadêmico, às vezes fundamentando visões alarmistas sobre o futuro do livro frente à concorrência com os meios eletrônicos (ver, por exemplo, CARR, 2011, p.56; U-LIN, 2010, p.103; GOMEZ, 2008, p.79).

Apesar de McLuhan ter ensejado estas apropriações com menor rigor científico, também há autores de teorias mais elaboradas que estabeleceram diálogos com suas ideias, caso dos alemães Friedrich A. Kittler (ver KITTLER, 1999, p.12) e Wolfgang Ernst (ver ERNST, 2013, p.90). Merece análise, aqui, uma outra dupla de autores que estendeu conceitos de McLuhan em função do contexto moderno do livro e da concorrência de mídias. Trata-se de Jay David Bolter e Richard Grusin, autores do conceito de *remediation*.

Bolter e Grusin reconhecem os *insights* de McLuhan, embora alertem para os perigos de seu “determinismo” (BOLTER; GRUSIN, 2000, p.187). A tese dos autores é que novos meios de comunicação tendem a tentar reproduzir e ampliar recursos dos que os antecederam, ao mesmo tempo que os antigos tentam emular recursos novos. Esse

fenômeno, ao qual chamam de remediação³⁹, seria uma constante histórica. “Nossa única previsão é que qualquer mídia futura também vai definir seu significado cultural com referência a tecnologias estabelecidas.”⁴⁰ (BOLTER; GRUSIN, 2000, p.270-271)

Para a temática da presente tese, interessa a articulação da teoria dos autores com a cultura do livro. Na parte final de seu ensaio, após a descrição da categoria da “remediação”, os autores refletem sobre a faceta psicológica dos fenômenos de mídia, e cogitam que os indivíduos podem definir a si mesmos (self) através da relação com os meios de comunicação (BOLTER; GRUSIN, 2000, p.231). Vem, daí, a seguinte observação:

Em uma era anterior, o romance ou a biografia podem de fato ter sido vistos como os mais atraentes veículos para a expressão da individualidade, mas em nossa cultura visual hoje, parece improvável que qualquer representação textual do self possa se manter contra as remediações de uma cultura visual rival.⁴¹ (BOLTER; GRUSIN, 2000, p.262)

Este é o nível de articulação pelo qual, dentro da presente tentativa de sistematização, Bolter e Grusin estão agrupados junto às teorias do livro que descendem de Marshall McLuhan. Apesar de toda a complexidade e riqueza do argumento dos autores, em determinado aspecto eles recaem na questão da rivalidade entre a cultura textual e a visual, uma das características definidoras desta linha teórica. Outra delas é a preocupação centrada em tecnologia, embora, neste caso específico, com ampla preocupação em contextualizar uma dimensão social subjacente ou associada.

Bolter e Grusin também abordam outros temas ligados ao livro que podem ser de interesse ou curiosidade para pesquisadores que estejam realizando inventários sobre a história desta mídia. Eles comentam, por exemplo, o videogame de sucesso *Myst* (BOLTER; GRUSIN, 2000, p.95), que, segundo eles, tentaria fazer uma remediação do livro impresso em face do cinema e da tecnologia da computação.

Dentro da proposta de sistematização do presente trabalho, seria interessante observar que tanto esta linha de investigação que inclui McLuhan e Bolter e Grusin quanto a anterior, que incluía Ted Striphas, lançam mão de um embasamento de história da mídia. Estes autores compartilham a metodologia de comparar os meios de comunicação cronologicamente, identificando transformações e evoluções. É um ponto em comum, inclusive, a identificação de um momento diferenciado para a cultura do livro, que pre-

³⁹ No original, “remediation”.

⁴⁰ “Our one prediction is that any future media will also define their cultural meaning with reference to established technologies.”

⁴¹ “In an earlier age, the novel or the biography may indeed have been regarded as the most compelling vehicle for expression of the self, but in our visual culture today, it seems unlikely that any textual representation of the self can hold out long against the remediations of a rival, visual technology.”

sentemente estaria em confronto com os meios eletrônicos ou, ao menos, sofrendo pressão por parte deles.

A seção a seguir investiga uma estratégia teórica diferente de reconfiguração do conceito de livro, que, embora utilize mais extensivamente uma perspectiva histórica, busca uma aproximação alternativa. Trata-se de decupar ou recortar diferentes componentes da cultura do livro e identificar transformações a partir daí.

3.4 O texto visível

Como exposto na seção 3.1, os autores da principal vertente de modelização teórica do livro costumam centrar sua atenção nos aspectos sociais da cultura do impresso, embora sem deixar de registrar variações tecnológicas ou morfológicas. Isso fica bem claro quando Roger Chartier pergunta se “não seria necessário dar mais atenção às funções da escrita que ao modo de sua leitura?” (CHARTIER, 1998, p.99) ou quando menciona transformações históricas como a da leitura intensiva para a extensiva (CHARTIER, 1998, p.99), assim como na observação abaixo:

Com efeito, cada forma, cada suporte, cada estrutura da transmissão e da recepção da escrita afeta profundamente os seus possíveis usos e interpretações. Nestes últimos anos, a história do livro empenhou-se em analisar, em diversas escalas, esses efeitos sobre o sentido das formas. (CHARTIER, 1998, p.105)

Faz parte, então, da estratégia dos autores desta linha o procedimento de esmiuçar os componentes culturais, históricos e morfológicos ligados ao livro, a fim de compreender como eles se transformam e eventualmente se reconfiguram em novos contextos. Esta ação teórica se torna especialmente útil quando se trata de mapear mudanças como aquelas advindas do texto eletrônico. Chartier já considerava que “a revolução do texto eletrônico será ela também uma revolução da leitura” (CHARTIER, 1998, p.100).

Este mesmo procedimento integra o sistema conceitual introduzido em uma obra recente. Thomas A. Bredehoft, em *The Visible Text*, de 2014, propõe um exercício nestes mesmos moldes, isolando elementos da história do livro e observando suas transformações ao longo dos diferentes períodos. Ele mobiliza um corpo teórico comum ao paradigma histórico-cultural, incluindo Jacques Derrida, Michel Foucault e Gerard Genette, porém aplicado dentro de um ferramental enriquecido por elementos originais. O sistema conceitual apresentado por Bredehoft é altamente versátil e coerente, mas dentro da presente sistematização está sendo analisado em separado dada sua condição de construído propositivo.

Bredehoft, especializado em literatura antiga anglo-saxônica, propõe uma sistematização histórica de transformações nos modos de reprodução textual. Para isso, operacionalmente emprega uma série de conceitos de autores ligados às teorias de produção editorial. Emprega, especialmente, o conceito de “paratexto” de Gerard Genette, que define o material editorial incluído no livro (tais como prefácios, fichas, capas) que não integra diretamente o texto autoral (BREDEHOFT, 2014, p.7). Também emprega a “variance” de Jacques Derrida, usada para discutir a noção de que exista um texto ideal do autor, abstrato, do qual as versões impressas são cópias inexatas (BREDEHOFT, 2014, p.19). A função autor de Michel Foucault também faz parte do ferramental mobilizado pelo autor (BREDEHOFT, 2014, p.100).

A partir destas ferramentas descritivas, Bredehoft propõe um estudo comparativo identificando o que ele entende como mudanças de paradigma de leitura e reprodução textual ao longo de vários períodos históricos. Faz isto através de análises de objetos específicos. O primeiro momento histórico identificado por ele é o das “produções”, entendidas como criações textuais únicas e originalmente vinculadas a um objeto físico. Seu objeto, para a descrição desta categoria, é um baú anglo-saxônico entalhado do século VIII, o Franks Casket, que faz parte do acervo do British Museum e é coberto de inscrições (BREDEHOFT, 2014, p.8). Integrariam esta categoria os manuscritos medievais, que, segundo o autor, frequentemente eram criados como objetos singulares. Por vezes, o ato de produzir-se uma cópia motivava a destruição do anterior. Não haveria a noção de “original”, porque cada produção seria única.

O paradigma subsequente, na sistematização de Bredehoft, seria o que ele chama de Gótico, ainda anterior ao tipográfico (BREDEHOFT, 2014, p.61). Neste período, o autor sustenta que já havia uma cultura de cópias, na forma do trabalho exercido pelos copistas e às vezes encomendado pelos autores, mas sem a noção contemporânea de que estas cópias são reproduções de um original ideal e imutável. Bredehoft, inclusive, propõe o conceito de “original de alvo móvel”⁴², que seria uma cópia ainda sob a influência do conceito de produção do paradigma anterior. Ele detalha que isso acontecia, em parte, com a obra de Geoffrey Chaucer, que comissionou copistas ainda em vida para *The Canterbury Tales*, porém permitiu ou introduziu voluntariamente mudanças significativas em cada exemplar (BREDEHOFT, 2014, p.79).

A seguir, cronologicamente, viria o momento histórico da tipografia, no qual é inaugurada a cultura da cópia propriamente dita (BREDEHOFT, 2014, p.97). A edição

⁴² Em inglês, “moving target original”.

(definida por um conjunto de paratextos aplicados em volta de um texto autoral) é uma tentativa de reproduzir um original imaculado, que é, ele mesmo, frequentemente uma entidade apenas abstrata, já que inexistente mesmo entre as produções do autor. Este período marca o surgimento do paradigma ainda vigente. Bredehoft emprega rapidamente, embora sem menção do autor, o conceito de “*late age of print*” de Ted Striphas (BREDEHOFT, 2014, p.100).

Entre as produções do momento atual, Bredehoft identifica um paradigma alternativo nas histórias em quadrinhos (BREDEHOFT, 2014, p.130), já que inexistente, em geral, um texto original. A arte do autor é finalizada durante o próprio processo industrial de impressão, através da aplicação de retículas e cor. Além disso, autores como Art Spiegel e Chris Ware (BREDEHOFT, 2014, p.131) utilizam ativamente e de forma autoral os paratextos, às vezes incluindo material exclusivo na capa ou nos dispositivos que normalmente apenas circundam o texto. Isso colocaria os quadrinhos, na sistematização do autor, em uma lógica diferente de reprodução textual, já surgida em um momento industrial.

Em suas conclusões, Bredehoft considera que o texto eletrônico e os *e-books* podem vir a constituir um novo paradigma, mas que ainda é cedo para se fazer juízos (BREDEHOFT, 2014, p.158). Ele salienta que suas categorizações podem se sobrepor em determinados períodos, além de terem um grau de permeabilidade. Sobretudo, destaca que seu esforço é o de compreender o que chama de “ideologias textuais”⁴³ (BREDEHOFT, 2014, p.168).

As observações cautelares de Bredehoft lembram as precauções teóricas dos autores ligados à história do livro, como Roger Chartier e Robert Darnton. Ao mesmo tempo, servem para ilustrar sua diferenciação em relação aos teóricos das vertentes mais tecnológicas, às vezes deterministas, de análise da produção editorial. A sistematização delineada em *The Visible Text* conta com a grande vantagem de lançar um novo olhar sobre a história da reprodução textual sem aderir necessariamente ao entusiasmo ou alarmismo pela interação com os meios eletrônicos.

3.5 Continuidades e discontinuidades

Toda sistematização, como a que foi ensaiada neste capítulo, é sempre um construto, uma entidade teórica abstrata que cumpre um objetivo específico de análise. Aqui,

⁴³ No original, “textual ideologies”.

o agrupamento de autores teve o propósito de facilitar a identificação de continuidades e descontinuidades entre as escolas e tendências. Mas é preciso lembrar que os diferentes paradigmas abordados não são, necessariamente, excludentes, nem mesmo estanques. Autores podem transitar por mais de um, ou mesmo não se encaixar em qualquer um deles. E há conceitos importantes que serão externos a essa tentativa de sistematização mas importantes para enquadrar ocorrências empíricas, como a bibliofilia, o amor pelos volumes impressos que mereceu a atenção de autores como Umberto Eco, ele mesmo um colecionador⁴⁴: “Por razões misteriosas, a afeição que podemos ter por um livro não está de forma alguma relacionada ao seu valor.” (ECO; CARRIÈRE, 2010, p. 261) Eco também ponderava que “O livro é como a colher, o martelo, a roda ou a tesoura. Uma vez inventados, não podem ser aprimorados. Você não pode fazer uma colher melhor que uma colher” (ECO; CARRIÈRE, 2010, p.16-17).

Dentro do propósito de elaborar uma revisão bibliográfica crítica, uma observação cabível seria que é possível notar, entre as categorias apresentadas, diferentes níveis de rigor científico. Há desde os autores com uma preocupação maior com metodologia e fundamentação até aqueles com uma maior riqueza intuitiva, nos quais os *insights* representam a maior contribuição.

Uma outra observação a partir do cotejo é que alguns dos modelos não hegemônicos de descrição do livro, mesmo aqueles mais rigorosos elaborados por Ted Striphas e Thomas Bredehoft, têm uma propensão a funcionar como sistemas totalizantes, buscando incluir todo um intervalo histórico. Vem, daí, um tensionamento de algumas destas classificações. Para que os construtos deem conta de descrever a totalidade dos objetos, às vezes os autores são levados a forçar um pouco a análise em direção à compatibilidade com o modelo.

Finalmente, é preciso levar em conta o objetivo da presente análise e sistematização, que integra a revisão bibliográfica da tese. Como construto teórico, este comparativo procurou identificar grandes linhas de pensamento na área de pesquisas sobre o livro, assim como seus principais autores. Também foram incluídas abordagens recentes menos representativas em termos de adesão, mas de alguma forma singulares ou potencialmente enriquecedoras para a área – caso das contribuições de Ted Striphas e Thomas Bredehoft.

Embora, como mencionado mais acima, exista um corpo bastante consolidado de referências e entendimentos na área de produção editorial e história do livro – com-

⁴⁴ Eco estimava sua coleção pessoal em 50 mil volumes, mais 1.200 obras raras. (ECO; CARRIÈRE, 2010, p.262)

posto pelos autores que, aqui, se optou por chamar de integrantes do paradigma histórico-cultural –, os desafios teóricos e empíricos trazidos pelas novas tecnologias do livro têm estimulado amplo debate, tanto dentro quanto fora do meio acadêmico. A apresentação de algumas destas propostas recentes de modelização e conceituação do livro segue o procedimento científico de permitir o contínuo aperfeiçoamento dos construtos teóricos através do confronto com novas ideias e proposições. Embora nem todos os novos conceitos possam resistir ao teste da aplicação mais ampla, o ato de examiná-los funciona como um exercício inicial de investigação.

4 LEITURA E TRANSFORMAÇÕES

O capítulo anterior trazia conceitos sobre o livro. Em alguns casos, essa discussão passava pelos leitores. O ato de leitura em si é objeto deste capítulo. Dentro dos objetivos da tese, é dada uma ênfase, dentro deste tópico, à questão dos suportes e, especificamente, do trânsito entre eles quando ocorre no domínio do leitor.

Aqui, na perspectiva de um estudo em Comunicação e com interesse nos suportes, uma referência inicial vem da História Cultural. Roger Chartier, discutindo as transformações de suporte de leitura com o advento do texto eletrônico (CHARTIER, 1998, p.98), introduz a questão dos modos de leitura:

Com a tela, substituta do códex, a transformação é mais radical, pois são os modos de organização, de estruturação, de consulta ao suporte do escrito que se modificaram. Uma tal revolução exige, pois, outros termos de comparação. A longa história da leitura nos fornece os essenciais. Sua cronologia se organiza a partir da localização de duas mutações fundamentais. A primeira incide sobre a transformação da modalidade física, corporal, do ato da leitura e insiste sobre a importância decisiva da passagem de uma leitura necessariamente oralizada, indispensável ao leitor para a compreensão do seu sentido, a uma leitura possivelmente silenciosa e visual. (CHARTIER, 1998, p.98)

Deve-se salientar que Chartier adota uma perspectiva histórica, e que sua alusão à passagem de uma leitura oralizada para outra visual diz respeito a práticas culturais situadas no tempo, em períodos específicos. A questão da oralidade segue importante no contexto da problematização dos meios eletrônicos, conforme as linhas apresentadas na subseção 3.3 que descendem, por exemplo, de Marshall McLuhan (incluindo BOLTER; GRUSIN, 2000). Chartier acrescenta uma segunda classe de transformação dos modos de leitura:

Uma outra “revolução da leitura” concerne ao estilo de leitura. Na segunda metade do século XVIII, à leitura “intensiva” sucedera outra, qualificada de “extensiva”. O

leitor “intensivo” é confrontado a um corpus limitado e fechado de textos, lidos e relidos, memorizados e recitados, ouvidos e conhecidos de cor, transmitidos de geração em geração. [...] O leitor “extensivo”, aquele pertencente à Lesewut, da fúria de ler que invade a Alemanha nos tempos de Goethe, é um outro leitor bem diferente: ele consome impressos numerosos e diversos; ele os lê com avidez e velocidade; ele exerce em seu lugar uma atividade crítica que não se omite frente a qualquer domínio ou dúvida metodológica. (CHARTIER, 1998, p.99-100)

Chartier relativiza o próprio conceito, alertando que nem sempre a leitura extensiva e a intensiva estão claramente em oposição e que há ocorrências de um modo mesmo em épocas com maior predominância do outro (CHARTIER, 1998, p.100). Este poderia ser o caso, por exemplo, dos estudantes confrontados com uma lista de leituras para o vestibular.

O modelo delineado por Chartier é amplo, profundo e dialoga em várias instâncias com outros teóricos do livro e da cultura. A extração de conceitos de sua obra deve ser sempre realizada com cautela, para que não se incorra no risco de simplificação. Essa complexidade, por sinal, é própria dos estudos sobre o livro. Comparando pesquisas da área, Leslie Howsam escreve:

No lugar de leitura, *recepção* é um termo talvez amplo o suficiente para abranger a possibilidade de usar o livro para propósitos outros que não a leitura. Embora muito da mais entusiasmante pesquisa acadêmica coloque o leitor em primeiro plano em relação aos compositores, produtores e distribuidores do livro, a percepção de que alguns trabalhos são feitos para ser consultados ou colecionados, mais do que consumidos e compartilhados, coloca estes relacionamentos em perspectiva.⁴⁵ (HOWSAM, 2006, p.63)

Em ampla medida, a presente pesquisa integra este esforço, mencionado por Howsam, de “colocar estes relacionamentos em perspectiva” (Idem). O trecho da autora também é interessante ao indicar a preferência pelo termo “recepção” no lugar de “leitura”. Como observado durante a revisão de teses e dissertações durante a preparação da tese, alguns dos estudos de Comunicação que lidam com leitores pertencem, exatamente, à linha de recepção, buscando observar os sentidos construídos pelos receptores a partir do conteúdo veiculado. Embora não pertença a esta linha, o presente trabalho faz margem a ela enquanto se propõe a ser, também, um estudo com leitores e sobre apropriações.

Investigar a esfera dos leitores na perspectiva proposta aqui é, um pouco, como atravessar um caminho estreito ladeado por dois precipícios. Em um dos lados está o determinismo tecnológico, o risco de incorrer em uma descrição de suportes como me-

⁴⁵ “And instead of readership, reception is a term perhaps broad enough to embrace the possibility of using the book for purposes other than reading. Even though much of the most exciting new scholarship puts the reader in the foreground in relation to a book’s composers, producers, and distributors, the perception that some works are designed to be consulted or collected, rather than consumed and shared, puts those relationships into perspective.”

canismos ou aparatos, sem a devida perspectiva cultural. O outro penhasco seria representado, no lado oposto, pelos estudos de recepção, pela tentação de analisar junto aos leitores as apropriações e interpretações, não o uso de suportes que constitui o trajeto pretendido.

Esta metáfora se tornou necessária para introduzir outro dos autores consultados. O norte-americano Jerome McGann vem dos estudos literários e seu interesse primordial não é com os leitores. De fato, uma de suas obras mais famosas, *The textual condition* (1991), se propõe a ser uma variante em relação à hermenêutica do texto:

Hoje, textos são, principalmente, vistos como cenas de leitura mais do que como cenas de escrita. Esta visão “leitora” do texto foi quase completamente elaborada a partir da moderna tradição hermenêutica na qual o texto não é algo que nós *fazemos*, mas que *interpretamos*. A diferença para o enfoque adotado no presente estudo é crucial.⁴⁶ (McGANN, 1991, p.4)

Visto desta forma, a partir do viés de sua tese principal, McGann pode parecer não ter qualquer relação com a temática tratada aqui. No desenvolvimento de sua argumentação, entretanto, ele pondera que “interpretação é um ato que só é levado a cabo como resposta para uma dada condição textual”⁴⁷ (McGANN, 1991, p.184). É uma das conclusões do autor que “em cada uma destas teorias interpretativas, a estabilidade do *texto* material – a localização interpretativa, ou o objeto material – é assumida”⁴⁸ (McGANN, 1991, p.185), uma condição que ele refuta:

Varição, em outras palavras, é a regra invariável da condição textual. Diferenciais interpretativos (ou a liberdade do leitor) não são a origem ou causa da variação, eles são só o seu mais manifesto conjunto de sintomas. Alguns temem que tal teoria da instabilidade radical do “texto” material e conceitual leve à anarquia intelectual e ao colapso da possibilidade de um conhecimento confiável dos textos. Mas na verdade, só de uma posição como essa pode-se começar a imaginar a possibilidade de conhecimento confiável. [...] Isto é verdade porque cada texto – seja ele um livro impresso, uma conversa, qualquer tipo de fenômeno natural, enfim – situa temporalidades humanas. Para o intérprete, os textos frequentemente aparecem como imagens do tempo; para o criador dos textos, entretanto, eles são os próprios eventos do tempo e da história mesma.⁴⁹ (McGANN, 1991, p.185-186)

Pode-se discernir neste trecho um interesse diverso, ocupado com a temática da

⁴⁶ “Today, texts are largely imagined as scenes of reading rather than scenes of writing. This ‘readerly’ view of text has been most completely elaborated through the modern hermeneutical tradition in which text is not something we *make* but something we *interpret*. The difference from the approach taken in the present study is crucial.”

⁴⁷ “[...] interpretation is an act which gets carried out only as a response to a given textual condition.”

⁴⁸ “[...] in each of these interpretive theories, the stability of the material *text* – the interpretive location, or material object – is assumed.”

⁴⁹ “Variation, in other words, is the invariant rule of the textual condition. Interpretive differentials (or the freedom of the reader) are not the origin or cause of the variation, they are only its most manifest set of symptoms. Some might fear that such a theory of the radical instability of the material and conceptual ‘text’ would lead to intellectual anarchy and the collapse of the possibility of a reliable knowledge of texts. But in truth, only from such a theoretical position can one begin to imagine the possibility of reliable knowledge. [...] This is true because every text – whether it be a printed book, a conversation, any type of natural phenomenon, whatever – localizes human temporalities. To the interpreter, texts often appear as images of time; to the maker of texts, however, they are the very events of time and history itself.”

autoria e daquilo que McGann chama de “condição textual”. Mas é interessante sua concepção de que a liberdade interpretativa do leitor é um “sintoma”. À sua própria maneira, ele argumenta que há um conjunto de condições externas ao texto e ao próprio leitor que vai compor o uso particular, temporal e localizado, do texto lido. Sua alusão à preocupação de alguns com a “anarquia intelectual” e “colapso da possibilidade de um conhecimento confiável dos textos” (Idem) também sintetiza uma linha de questionamentos alarmados ainda hoje comum.

As considerações de McGann vêm a propósito, aqui, porque também ele evita incorrer na tentação de atribuir meramente à esfera da interpretação a margem de variação textual. Em um trabalho mais recente, dedicado ao hipertexto e à literatura nas redes eletrônicas, McGann argumenta que “enganamos nossas imaginações quando pensamos no livro como veículo de informação, de acordo com Mallarmé. A chave para estilhaçar esta ilusão positivista é a ação tipográfica – a decisão de expor a alma que vive na fisicalidade do texto”⁵⁰ (McGANN, 2001, p.210).

Esta alusão à materialidade do texto, como se vê, é recorrente em McGann, e neste ponto lembra as considerações sobre suportes que podem ser encontradas também em Roger Chartier (1998), Robert Darnton (2009) e D.F McKenzie (2004). Outros autores das duas últimas décadas têm ensaiado teorias estéticas ou mesmo literárias que tentam se emancipar da hermenêutica do texto. Um deles, embora em uma versão mais radical e às vezes polêmica, é Hans Ulrich Gumbrecht, que em *Production of presence* (2004) e *Atmosphere, mood, Stimmung* (2012) tenta esboçar uma estética da materialidade em oposição à crítica de conteúdo.

Uma das principais referências para a modelização de leitura na tese, ponto de partida para derivações teóricas, é uma proposição da britânica Karin Littau. Na obra *Theories of reading* (2006), Littau faz um longo apanhado sobre as concepções de leitura ao longo dos diferentes períodos históricos, assim como um comparativo das principais escolas teóricas que trataram das questões de leitura no último século. Sua extensiva revisão bibliográfica inclui muitos autores citados aqui, como Roger Chartier, Robert Darnton, D.F. McKenzie, Jacques Derrida, Michel Foucault, Marshall McLuhan e Jerome McGann. Ponto importante é seu argumento principal. Identificada com os estudos de gênero, Littau defende o ponto de vista de que a leitura sensual, que produz efeito corporal no leitor, foi marginalizada nas teorias contemporâneas, que transformaram

⁵⁰ “We mislead our imaginations when we think of the book as a carrier of information, according to Mallarmé. The key move in shattering that positivist illusion is the typographical move – the decision to expose the soul that lives in the physique of text.”

o ato de ler em “algo que ilumina mais do que inflama”⁵¹ (LITTAU, 2006, p.156). Um pouco ecoando pontos de vista não hermenêuticos como os de McGann (1991;2001) e Gumbrecht (2004; 2012), ela defende um retorno das teorias de leitura à materialidade:

O que a história das teorias de leitura, como contei aqui, mostra é que o afeto, outrora meritório, torna-se perigoso antes de desaparecer da resenha crítica quase completamente. Só alguns enfoques feministas constituem exceção a isto. Já que a história do leitor como figura sensual é muito mais longa do que a concepção do leitor somente como um fazedor de sentido, então o conjunto da história literária se oferece para ser relido, ou reclamado, em nome da *materialidade*. Talvez tenha chegado o momento de pensar o que era impensável nos áureos tempos da “grande” teoria, a ponto de se alcançar o jamais pensado: abordar a leitura do chão para cima, a partir do momento da sensação [...]”⁵² (LITTAU, 2006, 156-157)

A conclusão de Littau é bem embasada ao longo do trabalho e coerente com sua posição alinhada à política de gênero. A parte, entretanto, que motiva interesse especial para o presente projeto é sua proposta de “abordar a leitura do chão para cima” (Idem). Ao elaborar uma história das teorias de leitura, Littau faz um movimento simultaneamente metodológico e teórico para fundamentar a argumentação de sua tese principal, a questão da materialidade, do leitor como “figura sensual” (Idem). Dentro desta argumentação, a autora defende: “O que uma política da leitura deve portanto demonstrar é uma emancipação da figura do leitor: não aquiescente e passivo, mas resistente e ativo.”⁵³ (LITTAU, 2006, p.135).

Uma hipótese de trabalho durante a pesquisa derivava destas observações de Littau. Na dimensão da teoria, a tese busca dialogar com o corpo de conhecimento adquirido investigando um nível menos discutido desta mesma liberdade do leitor, não na forma da materialidade ou do sensualismo enfocado por Karin Littau mas na dimensão da escolha de suportes. Também este grau de autonomia na escolha dos próprios meios e condições de leitura seria o equivalente de uma “emancipação” do leitor.

Este grau de liberdade no ato de leitura já constava nas modelizações de fundo histórico de Chartier (1998) e chega a ser considerado “regra invariável” por McGann (1991, p.185). Nos levantamentos da pesquisa, ele foi verificado na amplitude dos suportes ou alternativas de contato dos estudantes com os textos da lista de leituras obrigatórias. No Gráfico 1.1, era mostrado o histograma de superposição de categorias de lei-

⁵¹ “[...] something which enlightens rather than inflames [...]”

⁵² “What the history of theories of reading, as I have told it here, shows is that affect, once meritorious, becomes dangerous before it disappears from critical view almost altogether. Only certain feminist approaches present an exception to this. Since the history of the reader as a sensuous figure is much longer than the conception of the reader as solely a sense-maker, then the whole of literary history lends itself to be re-read, or reclaimed, on behalf of *materialism*. Perhaps the time has come to think what was unthinkable in the heady days of 'grand' theory, so as to reach the unthought: that is, to approach reading from the ground upwards, from the moment of sensation [...]”

⁵³ “What a politics of reading must therefore demonstrate is an emancipation of the figure of the reader: not compliant and passive, but resistant and active.”

tura e estudo dos alunos que integraram a primeira rodada do levantamento, em 2011. Nos Gráficos 4.1 e 4.2, abaixo, pode-se observar os histogramas de 2014 e 2016.

Gráfico 4.1 - Frequência (histograma) de superposição de categorias em 2014

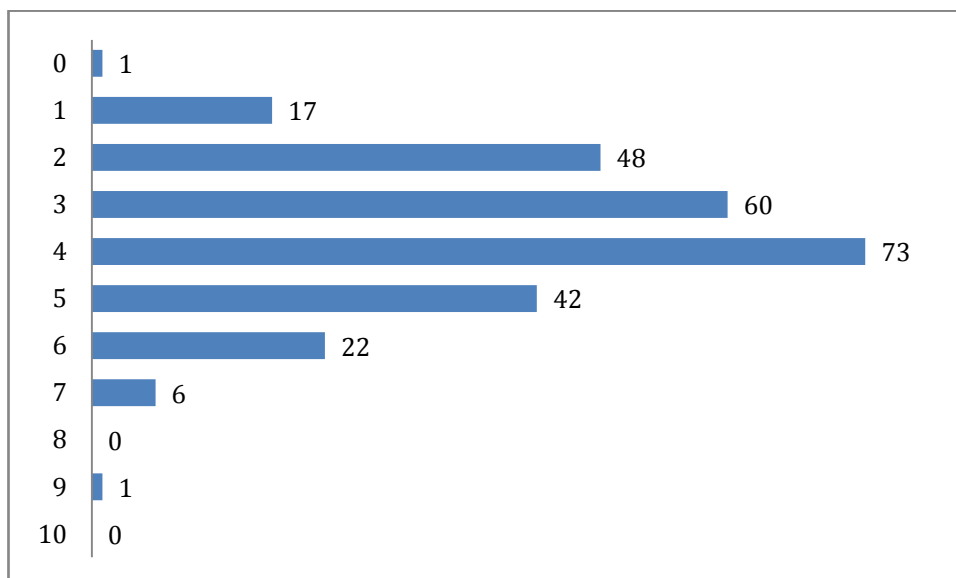
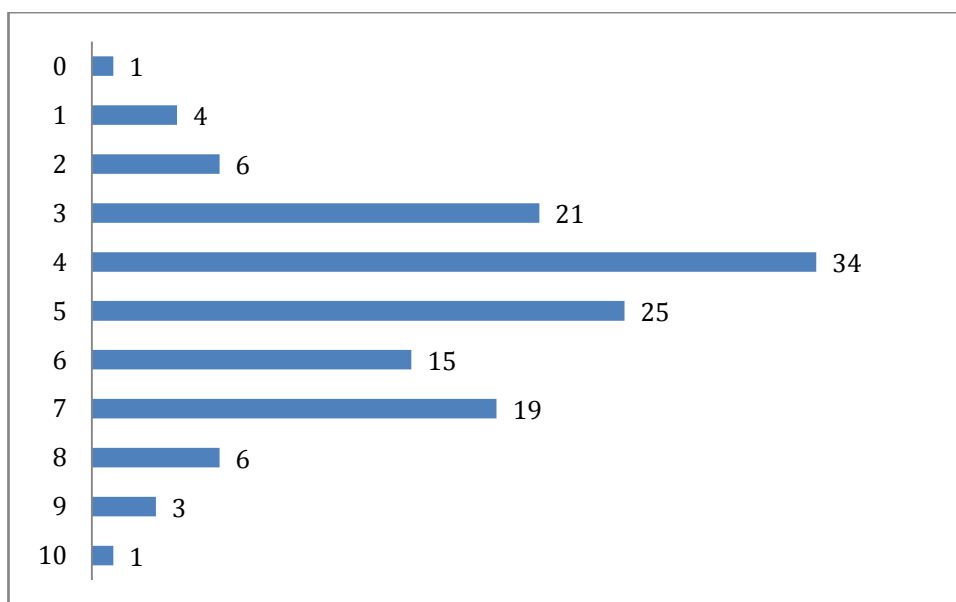


Gráfico 4.2 - Frequência (histograma) de superposição de categorias em 2016



Mesmo levando em consideração que os Gráficos 1.1, 4.1 e 4.2 dão conta de turmas de tamanhos diferentes, pode-se observar um ponto em comum, na forma de um padrão semelhante de repetições. Menos estudantes empregaram poucas categorias de estudo e leitura (representados pelas indicações de zero a dois), enquanto a principal distribuição se concentrou entre três e quatro. Também há evidência de um deslocamen-

to progressivo em direção ao aumento de suportes, com o Gráfico 4.2, correspondente ao levantamento de 2016, ocupando mais amplamente o espaço entre sete e dez marcações do que em 2011 (Gráfico 1.1) e 2014 (Gráfico 4.1). Os dados sobre suportes empregados pelas turmas pesquisadas serão retomados nos capítulos 5 e 6, mas aqui eles buscam ilustrar empiricamente a questão da margem de liberdade do leitor.

Nas entrevistas foi possível contextualizar no cotidiano dos estudantes a forma como eles exerciam as escolhas de suporte. Um tema recorrente foi a conveniência. É o caso, como exemplo, de PP205, estudante de Publicidade de 19 anos. Durante a preparação para o vestibular 2014, ela contou, a respeito de um dos títulos da lista de leituras obrigatórias (Memórias de um Sargento de Milícias):

Esse livro eu comecei a ler, na verdade, quando eu tava no colégio, no terceiro ano, daí nessa época eu li ele em PDF digital. Na época do cursinho, que foi um ano depois, eu li ele na versão física mesmo, que eu tinha em casa. E mais perto, também, na hora de estudar para o vestibular, assim, eu lia muito resumo e fazia os meus também.

PP205 comentou que tem preferência, de um modo geral, pela leitura em livro, mas pode optar por mudar de suporte conforme a praticidade, quando não tem outra opção. Também mencionou que pode manter uma cópia no celular: “Eu já li uma vez e às vezes quero reler e não quero ter ele comigo, e deixo no celular, e leio quando eu quiser.” Este hábito de estudo que acompanha a conveniência se estende também às atividades de lazer:

Ah, eu gosto de tudo, assim. Eu... Uma coisa que depende até do que eu tou mais a fim de fazer. Às vezes eu vejo mais tevê, às vezes eu vejo mais filme, ou leio mais livros. Mas eu gosto de tudo. Às vezes uma coisa puxa pro outro, também, né?

A margem de liberdade de PP205 é um padrão corroborado por outros depoimentos e dados de leitura e estudo que serão aprofundados nos próximos capítulos. Esta mesma margem de opção, também, pode se refletir em forma de confronto. Isto será abordado na seção a seguir.

4.1 Entre a inclusão social e a coerção

Esta seção busca reunir elementos teóricos e empíricos para ajudar na compreensão de como o livro, na condição de processo comunicacional, se constitui junto aos leitores simultaneamente como espaço de realização pessoal e social, identidade cultural e, mesmo, ponto em que se articulam tensões e coerções sociais. Esta abordagem foi desenvolvida a partir de uma observação da banca de defesa da dissertação, que apontou

a utilidade de analisar, em estudos posteriores, a questão da não leitura de títulos obrigatórios, por parte dos alunos, como uma tática de resistência ou desafio. Neste propósito, a seguir são apresentados conceitos teóricos sobre leitura e livros, às vezes envolvendo práticas coercitivas, e cotejados com dados do levantamento empírico.

Esta seção é centrada no estudo de um objeto (o livro impresso) em função de seu uso sociocultural (sua apropriação pelos leitores). Este postulado deve ser compreendido em múltiplos níveis, compondo uma interseção de áreas. Um destes níveis, campo de origem da tese, é a análise de um processo comunicacional. Isto considerando-se que a produção, circulação e consumo dos volumes impressos determina historicamente a emergência da imprensa, pioneira das formas de comunicação de massa, conforme definição de Pavlik (2010). Mas há um outro nível de análise envolvido no objeto. Desenvolvendo a própria área de Comunicação está a dimensão macroestrutural em que devem ser compreendidos os fenômenos socioculturais dos quais as ações comunicativas fazem parte. Esta esfera mais ampla, na qual também é preciso problematizar o objeto, envolve conceitos de outras áreas, como a Sociologia, História e Filosofia.

Uma análise que envolva alguma forma de avaliação de dinâmicas sociais deve incluir ferramentas provindas da Sociologia, ainda que de forma breve. Aqui, o marco teórico desta tarefa específica é a concepção de comunicação de massa como entendida por John B. Thompson (2002). Derivando conceitos de Karl Marx, o autor começa por estabelecer uma “análise da ideologia [...] primeiramente interessada com as maneiras como as formas simbólicas se entrecruzam com as relações de poder” (THOMPSON, 2002, p. 75). Para o tema em discussão, é parte importante desta definição o que Thompson chama de “construções simbólicas”: “símbolos e ‘slogans’, costumes e tradições que mobilizam as pessoas ou prendem-nas, empurram-nas para a frente ou constroem-nas” (THOMPSON, 2002, p. 58). É a partir deste conceito que o autor elabora sua visão de comunicação de massa, como “um conjunto de instituições relacionadas com a produção e com a distribuição massivas de bens simbólicos” (THOMPSON, 2002, p. 113). Ele observa que as “instituições e processos de comunicação de massa assumiram uma importância tão profunda nas sociedades modernas que nenhuma teoria da ideologia e da cultura moderna pode dar-se ao luxo de ignorá-las” (Idem).

Especialmente interessante na modelização de Thompson é sua relativização dos próprios conceitos. Fugindo das definições reducionistas ou simplistas, o autor chama atenção para a complexidade do fenômeno:

Os meios de comunicação de massa não são, simplesmente, um entre muitos mecanismos para a inculcação da ideologia dominante; ao contrário, esses meios são parcialmente constitutivos do próprio fórum em que as atividades políticas acontecem nas sociedades modernas, o fórum dentro do qual e, até certo ponto, com respeito ao qual os indivíduos agem e reagem ao exercer o poder e ao responder ao exercício de poder de outros. (THOMPSON, 2002, p.128)

Ou seja, para Thompson os meios de comunicação de massa em certa medida são parte do processo de construção simbólica que está envolvido na manutenção das relações de poder dentro da sociedade, mas também são, simultaneamente, espaço de conflito, a própria arena (o que ele chama de “fórum”) onde se dão as atividades políticas de poder ou resistência. Esta maneira de ler o conceito do autor fundamenta o entendimento de que um processo de comunicação possa ser espaço de tensão social.

Uma decorrência da definição de Thompson para os processos de comunicação de massa e sua análise é que ela necessariamente envolve o requisito de aporte empírico. Escreve o autor:

Se fenômenos simbólicos servem, ou não, para estabelecer e sustentar relações de dominação, é uma questão que pode ser respondida somente quando se examina a interação de sentido e poder em circunstâncias particulares – somente ao examinar as maneiras como as formas simbólicas são empregadas, transmitidas e compreendidas por pessoas situadas em contextos sociais estruturados. (THOMPSON, 2002, p.76)

Com isso ele salienta a importância de não só mapear e identificar fenômenos simbólicos na esfera de sua constituição (no caso em pauta, isso equivaleria ao interior da comunicação de massa), mas examinar detidamente seu emprego em contextos sociais. Isso significa investigar os agentes sociais – observar os produtores e também os consumidores, no caso dos produtos da indústria cultural.

Este é o ponto em que se pode articular a modelização teórica de Thompson com projetos de pesquisa como o delineado por Michel de Certeau, que chama a atenção para a utilidade de compreender as ações dos consumidores:

A presença e a circulação de uma representação (ensinada como o código da promoção sócio-econômica por pregadores, por educadores ou por vulgarizadores) não indicam de modo algum o que ela é para seus usuários. É ainda necessário analisar a sua manipulação pelos praticantes que não a fabricam. Só então é que se pode apreciar a diferença ou a semelhança entre a produção da imagem e a produção secundária que se esconde nos processos de sua utilização. (CERTEAU, 1998, p. 40)

Também o autor francês está preocupado em desvendar um jogo de tensões, quando contrapõe o que chama de “circulação de uma representação” à “sua manipula-

ção pelos praticantes que não a fabricam”. Ele chega a explicitar esta proposição em termos que salientam o conflito:

[...] a cultura articula conflitos e volta e meia legítima, desloca ou controla a razão do mais forte. Ela se desenvolve no elemento de tensões, e muitas vezes de violências, a quem fornece equilíbrios simbólicos, contratos de compatibilidade e compromissos mais ou menos temporários. As táticas do consumo, engenhosidades do fraco para tirar partido do forte, vão desembocar então em uma politização das práticas cotidianas. (CERTEAU, 1998, p. 45)

Certeau é uma das referências em estudos sobre o livro ao propor justamente esta problematização das práticas do consumo em um contexto aplicado à leitura. Ele considera que “A leitura ficaria então situada na conjunção de uma estratificação social (das relações de classe) e de operações poéticas (construção do texto por seu praticante)” (CERTEAU, 1998, p.268). Esta visão foi sintetizada de forma axiomática em sua célebre afirmação de que “os leitores são viajantes; circulam em terras alheias, nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram” (CERTEAU, 1998, p.270).

Conjugadas, estas observações de John B. Thompson e Michel de Certeau expressam uma preocupação de pesquisa que busca compreender articulações entre formas de representação social ou estruturas simbólicas, produtos culturais e consumidores, estes últimos capazes de suas próprias manipulações e táticas de resistência. Com Certeau, este espaço interpretativo se estende ao leitor e ao livro.

Tanto educadores quanto pesquisadores assumem às vezes que a proximidade dos livros, até fisicamente, seja em si mesma um agente de inclusão social. Em *Sociologia da Cultura e das Práticas Culturais*, Laurent Fleury menciona um estudo de Michèle Petit sobre o papel das bibliotecas públicas na criação da identidade de um grupo de jovens como cidadãos, “distinguindo igualmente espaço comum (no fundamento do indivíduo como ser particular) de espaço público (no fundamento do indivíduo como ser universal)” (FLEURY, 2009, p.86).

Uma leitura em maior profundidade da obra de Michèle Petit, para além dos trechos citados por Fleury, revela sua concepção do livro e da leitura como espaço de criação de identidade mas, também, de tensões sociais. Escreve ela:

Até uma época recente, a identidade se originava em larga medida de uma linhagem familiar e de pertencimento social, religioso, étnico. Após os ritos de passagem, reproduzia-se, em maior ou menor escala, a vida dos pais. E a leitura, quando se tinha acesso a ela, participava desta reprodução, como uma espécie de adestramento – a-

inda que para alguns, pelo contrário, ela fosse um meio privilegiado pelo qual mudar o traçado do destino social.⁵⁴ (PETIT, 2002, p.9-10)

A autora identifica historicamente nos livros e na leitura, assim, tanto uma construção de identidade quanto forma de fugir ao “traçado do destino social”. Por outro lado, porém, ela também vê, ali, a possibilidade de uma imposição, principalmente sob o ponto de vista das novas gerações:

E a leitura, que foi para muitos adolescentes de gerações anteriores, e para uma parte dos de hoje, um gesto de recusa, de resistência, é percebida por vários outros como um gesto asséptico, de conformidade, de submissão; como algo que se confunde com o estudo, nos aspectos mais maçantes, e de que sempre se tem que prestar contas. Não mais abrir um livro, ou ao menos não mais ler as leituras recomendadas pela família ou pela escola, pode então lhes parecer como uma tomada de autonomia: se tanta gente resiste aos livros, é talvez porque se tente a todo custo empurrá-los goela abaixo.⁵⁵ (PETIT, 2002, p.38)

Pode-se ponderar que as reflexões de Michèle Petit dizem respeito à leitura, não estando, portanto, necessariamente vinculadas ao objeto físico representado pelo livro impresso. Petit estaria principalmente se referindo ao texto escrito, ou seja, o conteúdo. Mas é possível ir mais além e analisar a representação envolvida na própria fisicalidade do livro impresso, sua importância como objeto em si valorizado socialmente. É o que procura fazer o autor norte-americano Ted Striphas, autor de *The Late Age of Print*, um estudo sobre a importância do livro impresso na cultura atual. Striphas aponta, entre outras coisas, que a importância atribuída ao volume impresso (e ao seu conteúdo) é socialmente construída. Para isso, faz vários estudos de caso, utilizando como ponto de partida conceitos como o de Michel de Certeau de que o consumo é uma forma de produção paralela (STRIPHAS, 2011, p.179).

Uma das análises de Striphas é histórica, acompanhando a forma pela qual os editores norte-americanos se organizaram para despertar o consumo de livros, entre os anos 1920 e 1930. Ele cita o caso do relações-públicas Edward L. Bernays, que idealizou uma campanha para que figuras famosas atestassem a importância de possuir livros, ao mesmo tempo que procurou persuadir arquitetos e construtores a incluir prateleiras de livros nas casas novas a fim de estimular o consumo (STRIPHAS, 2011, p.27). Mas ele comenta que “em certa medida a construção de prateleiras de livros dizia menos

⁵⁴ “Jusqu'à une époque récente, l'identité découlait dans une très large mesure d'une lignée familiale et d'appartenances sociales, religieuses, ethniques. Après le franchissement de rites de passage, on reproduisait, peu ou prou, la vie de ses parents. Et la lecture, quand on y accédait, participait de cette reproduction, voire d'un dressage – même si pour quelques-uns, c'était déjà, au contraire, un moyen privilégié pour faire bouger les lignes du destin social.”

⁵⁵ “Et la lecture, que fut pour beaucoup d'adolescents des générations antérieures, et pour une partie de ceux d'aujourd'hui, un geste de refus, de résistance, est perçue par nombre d'autres comme un geste aseptisé, de conformité, de soumission; comme quelque chose qui se confond avec l'étude, dans ses aspects les plus rébarbatifs, et dont on a toujours à rendre compte. Ne plus ouvrir un livre, ou du moins ne plus lire les lectures prescrites par la famille ou par l'école, peut dès lors leur apparaître comme une prise d'autonomie: si beaucoup de jeunes résistent aux livres, c'est peut-être aussi parce qu'on veut à toute force les leur faire avaler.”

respeito ao conteúdo dos livros que sobre a aparência de respeitabilidade e plenitude que a presença dos livros conferia aos proprietários de casas”⁵⁶ (STRIPHAS, 2011, p.28), o que era curiosamente demonstrado por um dos hábitos da época, que era a venda de falsas lombadas para decorar as prateleiras (Idem).

O mesmo Bernays, conta Striphas, lançou em 1931 uma outra campanha para “estigmatizar” (STRIPHAS, 2011, p.36) o empréstimo de livros, inclusive financiando uma campanha pública para que os cidadãos sugerissem um termo pejorativo para se referir ao “emprestador de livros, o sujeito que inferniza as vendas de livros e rouba os merecidos royalties dos autores”⁵⁷ (STRIPHAS, 2011. p.35). Tomadas em conjunto, estas campanhas dos anos 30 ilustram como a indústria livreira norte-americana procurava manter seu mercado conjugando estratégias ligadas tanto ao objeto físico quanto ao status social ligado a ele – em última análise, um efeito de representação.

Esta seção apresentou proposições de John B. Thompson (2002) e Michel de Certeau (1998), reflexões e análises de Ted Striphas (2011) e Michèle Petit (2002). Todos estes autores, ainda que com aproximações diversas, compartilham entre si uma raiz epistemológica comum. Suas teorias são baseadas, ou pelo menos pressupõem, aporte empírico. Especificamente, envolvem estudos com consumidores ou leitores. É o que se depreende quando Thompson conclama a “examinar as maneiras como as formas simbólicas são empregadas, transmitidas e compreendidas por pessoas situadas em contextos sociais estruturados” (THOMPSON, 2002, p.76), ou quando Certeau, ao analisar a circulação de representações, aponta ser “necessário analisar a sua manipulação pelos praticantes que não a fabricam” (CERTÉAU, 1998, p. 40). Neste sentido se justifica a comparação, a seguir, com dados da pesquisa com leitores, que podem ser relacionados à temática teórica apresentada até aqui.

4.2 Gradientes de leitura

Dentro das três rodadas de pesquisa de campo, um dos dados interessantes para o assunto em pauta diz respeito à última seção do questionário aplicado aos estudantes. Era uma pergunta aberta, para ser respondida com as próprias palavras dos alunos: “Independente de estudo, trabalho ou faculdade, o que você lê?” O objetivo era observar a frequência com que seriam mencionados os diferentes suportes. Um dos resultados i-

⁵⁶ “In certain respects the building of bookshelves was less about the content of books than about the appearance of respectability and plenitude the presence of books could confer on homeowners.”

⁵⁷ “[...] the book borrower, the wretch who raised hell with book sales and deprived authors of earned royalties.”

nesperados foi que algumas respostas pareciam incorporar algum tipo de gradiente de valor, diferenciando categorias mais e menos valorizadas de acesso à informação. Exemplos no Quadro 4.1.

Quadro 4.1 - Respostas de alunos a “O que você lê?” com categorizações de valor

RESPONDENTE	RESPOSTA
RODADA 1	2011
VET9	Leio notícias (impressas ou na Internet) diariamente, revistas (sempre que possível) e livros em geral (cerca de dez por ano).
VET15	Leio notícias na Internet, artigos científicos sobre veterinária e saúde. Literatura, deixo mais para as férias que é quando leio romances ou terror (Edgar Allan Poe) e policial (principalmente Sherlock Holmes, tenho a coleção toda).
VET22	livros, revistas, notícias (via Internet)
LET21	Livros de romance, poesia e teatro, revistas e periódicos na Internet
MED2	Livros de poesias, ficção, romance, jornais, revistas.
MED13	Jornal e Revistas / Romances [linhas diferentes]
MED32	Revistas, jornais, outros livros
DIR1	revistas, jornais e livros
VET29	Livros, revistas, jornais e artigos online que possuam um assunto de meu interesse
RODADA 2	2014
VET215	jornal, revistas científicas, livros literários (quando o tempo permite)
PSI224	Variados. Filosofia, Ficção, Romances (realismo/romantismo), Jornais (enfoque esportivo e político), Artigos científicos (Psicologia)
DIR220	Jornal, revistas, livros de meu interesse (comédia romântica).
JOR201	Não tenho o hábito de ler livros. Leio notícias e artigos normalmente online.
JOR211	Ficção, contos, crônicas, artigos e jornais, principalmente.
JOR224	Livros, jornais, revistas, blogs e sites
JOR227	Livros impressos (fantasia ou drama) e jornais/notícias/informações na internet
JOR231	Ficção, romances, contos, revistas, jornal
PP211	Livros (literatura), jornais, revistas e Internet.
PP212	Livros de ficção, literatura estrangeira, artigos, poemas, histórias em quadrinhos.
LET204	Revistas, quadrinhos, mangás, livros só esporadicamente. [colocou o "só" dentro de um V acrescentado na frase]
LET223	Livros (ficção, didáticos, romances, etc) / Artigos, notícias, resenhas / histórias - fanfics (animes, séries, filmes, contos baseados nisso) [marcou em linhas diferentes]
RODADA 3	2016
RP302	Romances, blogs e notícias.
JOR312	Leio notícias e blogs na internet, algumas vezes jornal impresso, livros de meu interesse e crônicas.
JOR318	Sites, jornais e revistas. Poucos livros.
JOR327	Leio desde jornais e revistas até livros e artigos na internet. Prefiro sobretudo os livros, porém não tenho um gênero preferido, gosto de ler todos.
JOR332	livros, revistas, postagens em redes sociais
PP307	Revistas, matérias na internet, jornal, livros sobre marketing, cinema e comunicação social que acho interessantes. Ficção, geralmente só nas férias.
BIO307	A Bíblia, livros sobre dinossauros ou outros animais, séries de aventura, quadrinhos, às vezes revistas, coisas interessantes na Internet, livros cristãos em geral, enciclopédias, rótulos de produtos quando estou entediada ou curiosa... Etc

Pode-se observar como os alunos destacados no quadro acima utilizam alguma forma de gradiente ao indicar suas leituras. MED13 menciona em linhas diferentes duas categorias de leituras (em cima jornais e revistas, embaixo romances), assim como LET223. VET9 oferece uma gradação baseada na frequência de leitura, com os livros ao final, mais espaçados. Desempenham função semelhante o “livros só esporadicamente” de LET204 e o “Ficção geralmente só nas férias” de PP307.

VET22 indica uma gradação discriminando suportes, com livros em primeiro lugar, revistas em seguida e por último as notícias *on-line*. Quase o mesmo gradiente aparece nas respostas de JOR224 (“livros, jornais, revistas, blogs e sites”), PP211 e JOR332. Houve diversos tipos de resposta, mas aquelas destacadas no Quadro 4.1 se caracterizam por colocar os livros no cume de classificações. Eles encabeçam listas de importância decrescente (VET22, LET21, MED2, VET29, PSI224, JOR224, JOR227, PP211, LET223, RP302, JOR332) ou constam no final de listas de progressão crescente (VET9, VET15, MED13, MED32, DIR1, VET215, DIR220, LET204, JOR312, JOR318).

Mesmo quando os suportes não aparecem na resposta em uma classificação ordinal, eles são acompanhados de algum tipo de valoração, como no caso de JOR327, que indicou ler “desde jornais e revistas até livros e artigos na internet”. O mesmo aluno acrescentou logo em seguida: “Prefiro sobretudo os livros.” A curiosa resposta da estudante BIO307 apresentava justificativa para alguns dos suportes. A Bíblia, livros e quadrinhos não recebiam qualificativo, mas revistas eram introduzidas por “às vezes”. Para leituras on-line, a aluna apresentava já uma justificativa (“coisas interessantes na Internet”). Talvez com algum humor, ela concluía dizendo ler “rótulos de produtos quando estou entediada ou curiosa”.

Outro gênero de respostas trazia alguma forma de justificativa para o fato de que o aluno não lia. É possível observar esta tendência no Quadro 4.2. Uma das respostas recorrentes fazia menção à falta de tempo dos estudantes. MED18 disse só conseguir ler literatura nas férias; MED20 mencionou “alguns poucos livros” e JOR214 “quase nada”; DIR9 disse que “falta tempo” para ler, assim como DIR22 e COMP324; ENG16 disse que ainda não havia lido coisa alguma naquele ano; ENG8 fez uma estimativa do tempo que levava para ler os poucos livros que conseguia; LET3 indicou fazer leituras relacionadas à faculdade, assim como MED217 e BIO316. “Ultimamente nada”, assinou DIR22, usando uma fórmula recorrente. O termo “ultimamente” foi usado também por VET202, ENG207 e MED217.

Quadro 4.2 Respostas de alunos a “O que você lê?” com justificativas referentes a livros

RESPONDENTE	RESPOSTA
RODADA 1	
2011	
MED18	Principalmente artigos científicos e livros didáticos. Literatura apenas nas férias - leio muitos livros em inglês para treinar... Procuo ler livros de diversas épocas/estilos
MED20	Alguns poucos livros de teoria política e alguns livros de romance.
DIR9	Atualmente só leio assunto relacionado ao meu curso - falta tempo
DIR22	ultimamente, nada; por falta de tempo.
ENG2	Não tenho o hábito de ler muito, por isso quando vou ler algo, escolho aquilo que mais me chama a atenção.
ENG8	na base de 1 livro sobre qualquer assunto a cada 2 anos e de vez em quando a Bíblia.
ENG16	Nesse ano eu não li nada, mas eu gostava de ler livros baseados em histórias reais ou romances.
LET3	Os livros que leio são quase sempre relacionados à faculdade, como literatura brasileira, literatura estrangeira e livros de linguística.
RODADA 2	
2014	
VET202	Ultimamente não leio
VET233	No momento nada pois "a tia UFRGS" não permite. Mas, leio humor e ficção.
ENG207	Não ando lendo ultimamente
JOR214	Quase nada, raramente livros de sagas
MED217	Ultimamente apenas livros p/ faculdade, mas gosto de livros de histórias dramáticas.
RODADA 3	
2016	
BIO316	No momento não leio nada que esteja desvinculado ao estudo e a faculdade.
COMP324	Atualmente, nada, pois não tenho muito tempo, mas já li diversos livros clássicos e de aventura.
PP323	Sim, eu costumo ler.

Note-se que a redação da questão perguntava o que os estudantes liam fora do estudo ou trabalho. Era, intencionalmente, uma formulação aberta, destinada a observar as reações espontâneas. Muitos respondentes assinalaram diversos tipos de leitura, incluindo jornais, revistas e sites, como mostrado no Quadro 4.1. Aqueles que constam no Quadro 4.2, contudo, assumiram que era preciso de alguma forma prestar contas de sua relação com os livros. A reação é em parte uma decorrência do próprio processo de investigação. Sendo apresentada ao cabo de um questionário que tratava sobre livros, era natural que alguns entendessem que a pergunta se referia a este suporte de leitura. Ainda assim, esta não foi a interpretação adotada por todos os respondentes.

Pode-se interpretar os dados dos Quadros 4.1 e 4.2 em termos de representação simbólica. Os alunos que oferecem justificativas pelo fato de não lerem estão agindo de forma semelhante àqueles jovens descritos por Michèle Petit (2002). Eles assumem a leitura como algo “de que sempre se tem que prestar contas” (PETIT, 2002, p.38). Da mesma forma, a indicação de que o livro seja tratado com peso especial em relação aos demais tipos de informação (Quadro 4.1) e a própria justificativa pela sua não-leitura (Quadro 4.2) podem ser interpretadas em função dos “costumes e tradições que mobilizam as pessoas ou prendem-nas, empurram-nas para a frente ou constrem-nas” (THOMPSON, 2002, p. 58). Embora esta não seja a única interpretação possível, estes

dados iniciais podem conter elementos indicativos de coerção social. A própria conformidade à cultura dos livros pode ser entrevista a partir dos critérios de valoração de gostos pessoais de leitura, conforme os exemplos do Quadro 4.3.

Quadro 4.3 - Respostas à pergunta "O que você lê?" contendo qualificativos para os livros

RESPONDENTE	RESPOSTA
RODADA 1	2011
DIR6	Eu gosto muito de romances e ficção, mas leio de tudo, à exceção de biografias, que até hoje não li.
DIR11	Gosto de vários tipos de livros, mas os preferidos são realismo, realismo fantástico, ficção, história, poesia... Aprecio a literatura em geral.
BIO14	Literatura pura e suja. Principalmente os malditos.
PP18	Gosto de ler ficção, principalmente histórica. Gosto de séries infanto-juvenis e romances mais adultos, prefiro livros de enredo criativo
RODADA 2	2014
PSI229	Romances, poemas, contos, teatro, livros sobre literatura em geral, épicos, quadrinhos. E já li autoajuda.
MED206	Em média 1 ou 2 livros de lazer por mês, fora as leituras da faculdade. Principalmente romances, romances históricos e fantasia. Meus autores prediletos são Terry Pratchet, Neil Gaiman
PP204	Não tenho preconceitos com estilos literários: se a história me chama a atenção ou me recomendam, dou uma chance ao livro. Porém, meus gêneros favoritos são: fantasia, romance, suspense policial e distopia.
PP230	Livros imersivos, como romances, por exemplo.
LET216	Leio ficção quase exclusivamente, variando entre literaturas clássicas e livros de fantasia, ficção científica e leituras mais leves.
RODADA 3	2016
BIO313	Me interessa por literatura fictícia e futurista, mas também gosto de literatura clássica ou estrangeira. O livro Terras do Sem Fim, obrigatório no vestibular, é um dos melhores que já li na vida. P.S.: sinto muita falta das aulas de literatura, pois não tenho no meu curso.
BIO308	Na pré-adolescência lia romances; / No tempo de vestibular, as leituras obrigatórias e, agora, leio divulgação científica (Dawkins, Hawking...), além de esporadicamente alguns livros variados, com a escolha com base no autor.
PP302	Estou recentemente adquirindo um hábito de leitura. Em geral, livros que instiguem minha criatividade e chamem a atenção.
PP320	Biografias, livros sobre guerra ou baseados em histórias reais. Crônicas, principalmente livros antigos escritos por escritores infelizmente não mais presentes hoje.

Enquanto o Quadro 4.1 trazia indicativos da concepção de um gradiente de suportes entre estudantes, o Quadro 4.3 é mais específico e estende essa gradação ao conteúdo dos próprios livros. Algumas das respostas indicam que se trata de alunos com o hábito pessoal da leitura, ou ao menos que desejam passar essa impressão. É o caso de PP302: “Estou recentemente adquirindo um hábito de leitura.” Há o caso interessante de BIO313: “O livro Terras do Sem Fim, obrigatório no vestibular, é um dos melhores que já li na vida.” A mesma estudante disse sentir falta das aulas de literatura, já que seu curso era de outra área.

As respostas do Quadro 4.3 evidenciam valores aplicados ao próprio conteúdo de leitura. DIR6 dizia “leio de tudo, à exceção de biografias, que até hoje não li”, e BIO14 se professava fã da “literatura pura e suja”. PP230 mencionava “Livros imersivos,

como romances, por exemplo”. Alguns casos são ilustrações do gosto pessoal e das preferências estilísticas dos estudantes, mas também há indicativos sobre algum tipo de valoração culturalmente herdada. PP204 coloca isso em termos explícitos: “Não tenho preconceitos com estilos literários: se a história me chama a atenção ou me recomendam, dou uma chance ao livro.”

Uma das respostas mais simbólicas é a de BIO308, que fez uma espécie de síntese da própria trajetória de leitura: “Na pré-adolescência lia romances; no tempo de vestibular, as leituras obrigatórias e, agora, leio divulgação científica (Dawkins, Hawking...), além de esporadicamente alguns livros variados, com a escolha com base no autor.” É interessante, aqui, que o próprio estudante está consciente do percurso desde os livros pré-adolescentes, passando pelos do vestibular e os da formação. Ao final, explicitou o detalhe de seus critérios de escolha, baseados no autor, o que poderia ser interpretado como uma demonstração de maturidade como leitor. Essa consciência da própria trajetória de leitura, conjugada ao mesmo tempo com um gradiente de valores, é expressa na resposta de PSI229, que parece terminar com uma confissão, quase em forma de anedota: “Romances, poemas, contos, teatro, livros sobre literatura em geral, épicos, quadrinhos. E já li autoajuda.”

4.3 O livro como representação simbólica

Outros dados no conjunto pesquisado demonstram contrastes. Para entendê-los, serão tomados como exemplo resultados de observação da primeira rodada do levantamento⁵⁸. Na Tabela 4.1 constam as médias de leitura dos livros da lista de vestibular 2011 por curso. Eram 12 títulos. O curso com a maior média de leitura foi Medicina, com 8,9. O curso com a menor média foi Publicidade e Propaganda (PP), com 4,6. Comparando-se as médias de leitura com as densidades no vestibular, observa-se que as três maiores médias de leitura corresponderam na mesma ordem às três maiores densidades, Medicina, Direito e Psicologia. Mas a quarta maior densidade não seguiu o padrão. O curso de PP, apesar do índice de 14,7 candidatos por vaga no vestibular (maior que de outros cinco cursos), teve o menor índice de leitura.

⁵⁸ Os dados das rodadas de 2014 e 2016 serão apresentados em maior detalhe, assim como o comparativo geral, nos capítulos 5 e 6.

Tabela 4.1 - Média de leitura dos livros da lista por curso/densidade no vestibular em 2011

Curso	MED	DIR	PSI	BIO	VET	COMP	ENG	LET	PP
Média	8,9	8,5	6,5	6,1	6	5,5	5,5	5,5	4,6
Densidade	45,32	18,9	17,45	6,75	11	7,55	9,56	3,39	14,7

Pode-se contrapor os dados de média de leitura e densidade no vestibular à leitura em livro. Na Tabela 4.2 consta a classificação de leitura em livro por curso. Ali são mostradas as percentagens de alunos que leram ao menos um título de forma integral utilizando o suporte do volume impresso. Nota-se uma semelhança parcial com a ordenação das médias de leitura, mas com algumas diferenças. Medicina e Direito seguem nas duas primeiras posições, PP na última.

Os números da Tabela 4.2 permitem observar que os dois cursos mais disputados, Medicina e Direito, que foram também aqueles com as maiores médias de leitura (Tabela 4.1), registraram maior vínculo dos alunos com o livro impresso. No caso da Medicina, observa-se pela Tabela 4.2 que todos os respondentes (100%) realizaram pelo menos uma leitura nesta plataforma. Esta ligação era reforçada, por exemplo, pelo caso de alunos que leram todos os títulos da lista em papel, ocorrência mais frequente nestes cursos. Na Medicina e Direito, mais de um terço da amostra afirmou ter lido em livro entre 10 e 12 títulos. DIR23, aluna do Direito entrevistada, comentou que lia os livros antes, depois fazia comparações com outros suportes e recursos de estudo, como filmes ou resumos.

Tabela 4.2 Leitura integral de pelo menos um livro em papel, levantamento 2011

Cursos	Leram íntegra	não leram íntegra
MED	100,00%	0,00%
DIR	97,30%	2,70%
BIO	96,15%	3,85%
COMP	93,10%	6,90%
LET	92,31%	7,69%
VET	83,78%	16,22%
PSI	80,95%	19,05%
ENG	76,92%	23,08%
PP	68,97%	31,03%

Para fazer o contraste, pode-se observar o caso da Publicidade e Propaganda. Nenhum dos alunos que integraram o corpus leu mais de 9 livros em papel. Mas em 2011 a PP foi o terceiro curso com mais leitura em computador, o segundo em leitura de xerox e teve a percentagem mais alta de alunos que substituíram a leitura pelo ato de

assistir a um filme baseado no livro. PP também empatou em primeiro lugar na amplitude de usos de suporte, ou seja, a quantidade de formas diferentes de acesso ao conteúdo dos títulos assinalada pelos estudantes. Um dos estudantes ouvidos pessoalmente durante a pesquisa era um estudante de Publicidade. Ele comentou não ter lido qualquer dos 12 títulos da lista de leituras obrigatórias, entretanto disse ter conseguido um alto escore de acertos na prova de Literatura do vestibular, após ter estudado os resumos. Mais radical é a posição de uma colega sua da PP, também ouvida, que disse não ter lido os livros “porque era muito fácil” fazer a prova sem lê-los.

As diferentes atitudes observadas junto aos estudantes no cumprimento das leituras obrigatórias do vestibular evocam a afirmação de John B. Thompson de que os meios de comunicação de massa são “o fórum dentro do qual e, até certo ponto, com respeito ao qual os indivíduos agem e reagem ao exercer o poder e ao responder ao exercício de poder de outros” (THOMPSON, 2002, p.128). Pode-se entender, no universo reduzido do vestibular que é o exemplo em análise, que a Universidade representa o poder instituído, impondo uma lista de leituras obrigatórias. Alguns alunos dos cursos mais disputados e com maiores índices de leitura se alinharam a este poder, agiram “com respeito” a ele, nas palavras de Thompson. Especificamente, parecem ter aderido também com mais força ao suporte do livro impresso, justamente aquele que Ted Striphas associava à construção social de “aparência de respeitabilidade e plenitude” (STRIPHAS, 2011, p.28).

Mas os mesmos indicadores também apontam um conflito, na forma dos estudantes que não leram os títulos determinados pela Universidade, e até nas táticas usadas por eles para contornar estas exigências. Seria o ponto, nas palavras de Michel de Certeau, em que “a cultura articula conflitos” e “desloca ou controla a razão do mais forte” (CERTEAU, 1998, p. 45). Observa-se isto mais nitidamente nos casos do estudante de Publicidade que obteve boa nota na prova de Literatura do vestibular sem ter lido os livros e nos de seus colegas de curso que variaram suportes de acesso com este mesmo objetivo. Na atitude da estudante de PP que considerava muito fácil fazer a prova sem as leituras, pode-se também notar um pouco do que Michèle Petit classifica como “gesto de recusa, de resistência” à “conformidade”, “submissão” que alguns jovens associam ao ato de leitura (PETIT, 2002, p.38).

Não se buscou, aqui, destacar estratégias certas ou erradas de estudo, nem defender leitores ou não-leitores. O objetivo foi fazer um exercício empírico de interpretação com base em conceitos teóricos de representação, práticas socioculturais e constru-

ções simbólicas. Nas palavras de John B. Thompson, buscou-se “examinar as maneiras como as formas simbólicas são empregadas, transmitidas e compreendidas por pessoas situadas em contextos sociais estruturados” (THOMPSON, 2002, p.76).

Tanto a apresentação dos conceitos e autores quanto a exposição e análise dos dados nesta seção não tiveram pretensões conclusivas. Buscou-se apresentar modelos operacionais e delimitar um espaço coerente de interpretação e investigação, numa aferição de possibilidades embasadas de pesquisa. Esta proposição de entender os resultados em um âmbito prospectivo se impõe epistemologicamente e metodologicamente. A porção do trabalho de campo de 2011 que originou alguns dos dados tinha outros pressupostos e outra finalidade, tendo sido planejada para comparar usos de suporte de leitura por parte de estudantes. O presente exercício procurou dar conta das possibilidades de estender a observação e a interpretação a outros níveis envolvidos no objeto de estudo, a saber, as representações simbólicas, usos socioculturais e tensões políticas oriundas do contato com o livro e a lista de leituras obrigatórias.

A compreensão da etapa epistemológica em que se atua é um ponto que deve ser reforçado. Pesquisas como as dissertações de mestrado e as teses de doutoramento costumam cumprir uma série de etapas metodológicas. Há uma consulta teórica inicial às fontes de referência da área; o planejamento técnico e metodológico; a observação; e a interpretação, que sintetiza todas estas instâncias. A tese incorpora uma operação diferente, que envolve o retorno aos dados após uma segunda rodada de consulta teórica. Isso se deve ao fato de que a observação realizada no primeiro ciclo, aquele do mestrado, envolveu uma grande quantidade de informação (tanto qualitativa quanto quantitativa), cuja compreensão extrapolava o referencial teórico inicialmente adotado. O texto aqui apresentado resulta, então, de uma operação de cotejo e diálogo continuado entre teoria e realidade empírica.

Estritamente do ponto de vista teórico, esta seção investigou a dimensão do livro não como suporte de conteúdo mas como representação simbólica, um artefato imbuído de valor sociocultural que condiciona conformidades, tensões e conflitos em si mesmo. Compreender este componente de coerção e coesão social é mais uma tarefa dentro do esforço de pesquisa a longo prazo para desvendar o emaranhado de tecnologias, história e usos culturais representado pelo livro. Este mapeamento de construções simbólicas envolvidas no objeto de estudo, por sua vez, é necessário ao comparar o livro com os sucedâneos que se apresentam em uma sociedade crescentemente confrontada com novas tecnologias de informação, como os meios audiovisuais e os *e-books*. Ao decifrar

fronteiras, interseções e hibridações entre estes suportes, torna-se necessário entender melhor seus componentes individuais ou compartilhados. Aqui, procurou-se contribuir com a prospecção de um desses níveis de descrição.

Este exercício analítico encerra o conjunto composto pelos capítulos 3 e 4, que concentravam conceituações teóricas sobre livro e leitura. Dentro da proposta de estruturação expositiva da tese, a apresentação foi acompanhada de dados observacionais. O próximo capítulo, dedicado aos leitores de vestibular, aprofunda a apresentação e análise de dados dos levantamentos de campo.

5 LEITORES E VESTIBULAR

Um dos objetivos da pesquisa era documentar e analisar os usos de múltiplos suportes de leitura e estudo tomando por base a experiência de grupos de estudantes da UFRGS. Especificamente, escolheu-se a lista de leituras obrigatórias do vestibular como indicador, adotada como ponto focal para observar-se as estratégias de contato escolhidas pelos alunos. Este é o objeto do presente capítulo, que apresentará uma breve síntese histórica do modelo de listas de vestibular no Brasil, assim como uma análise documental sobre sua adoção dentro da UFRGS. Também são apresentados e discutidos dados sobre leitura dos levantamentos realizados em 2014 e 2016, assim como um comparativo com os resultados que haviam sido encontrados em 2011.

5.1 Listas de leitura

Inicialmente, é preciso detalhar o principal indicador do levantamento quantitativo da pesquisa, a lista de leituras obrigatórias. Na pesquisa exploratória, realizada em 2011, a lista de vestibular funcionava como um ponto focal para a observação. Era a partir da conformidade ou não aos títulos exigidos para o vestibular que se observavam as estratégias de leitura ou de não-leitura, assim como os suportes preferenciais dos alunos para o contato com as obras. No presente trabalho, este indicador foi mantido a fim de possibilitar um diálogo com os dados das novas rodadas de observação. As listas, contudo, devem ser compreendidas, aqui, também em uma análise mais profunda. No Capítulo 4, apresentava-se a proposição de compreender algo semelhante ao que Littau chamava de “emancipação” do leitor (LITTAU, 2006, p.135). A relação de obras indi-

cadás funciona exatamente no confronto com esta liberdade. Petit falava que a rebelião contra a indicação de leituras pode parecer, a alguns jovens, uma tomada de autonomia (PETIT, 2002, p.38). Neste sentido, as listas do vestibular constituem, mais do que uma relação de obras disponíveis em vários suportes, também uma oportunidade para observar a ação política dos jovens, sua resistência ou aquiescência através da leitura ou não-leitura e das estratégias de contato com suportes.

Para introduzir o assunto, a questão das leituras escolares e dos estudantes costuma motivar elaborações intuitivas por parte de autores e aparece, acessoriamente, em diferentes ensaios sobre o futuro do livro. A holandesa Emilie Randoe, fundadora do Instituto de Mídia Interativa da Hogeschool de Amsterdã, escreveu o seguinte, na coletânea de reflexões sobre o livro nos novos tempos *I read where I am*, de 2011:

[...] minha filha de dezesseis anos explicou-me como vê o futuro da leitura. Ela está brigando no momento com a lista de livros obrigatória. Ela lê bastante, mas poucos títulos da lista a interessam. Mas, felizmente, isto não é um problema, ela me explica alegremente, porque você simplesmente assiste ao filme e descarrega o resumo de algum lugar.⁵⁹ (GERRITZEN; LOVINK; KAMPMAN, 2011, p.128)

Este comentário expressa, com algum humor, a intuição de muitos autores de que os jovens não leem os livros que são obrigados a ler. Um episódio mais dramático é narrado pelo norte-americano David Ulin, que conta um diálogo que teve com seu filho, que estava tendo dificuldades em cumprir uma leitura escolar:

“É por isso que não se lê mais. Nenhum dos meus amigos gosta. Ninguém mais quer fazer isso.”

Ele sustentou meu olhar por um longo momento, como se me desafiando a apresentar um contra-argumento. Pensei por um instante em responder, mas não havia nada a dizer. De certa forma, este era o conflito primal, meu filho declarando sua independência, dizendo-me que a leitura não importava em uma sala cheia de livros, *meus livros*, milhares deles nas prateleiras. [...] *A literatura está morta*, Noah me disse, *por isso que não se lê mais*. E, de fato, eu via agora com a força de revelação, eu não podia dizer que ele estava errado.⁶⁰ (ULIN, 2010, p.8-9)

Parte da bibliografia de teses e dissertações examinada para este trabalho também refletia posições semelhantes a estas observações de David Ulin e Emilie Randoe⁶¹. Embora os dois casos acima sejam intuições baseadas em pequenas observações empíri-

⁵⁹ “[...] my sixteen-year-old daughter explained to me how she saw the future of reading. She’s wrestling at the moment with the mandatory book list. She reads quite a bit, but few titles on the book list interest her. But fortunately that’s not a problem, she explains cheerfully, for you simply watch the film and download the summary from somewhere.”

⁶⁰ “This is why reading is over. None of my friends like it. Nobody wants to do it anymore.’ He held my gaze for a long moment, as if challenging me to make a counterargument. Briefly, I thought about responding, but there was nothing to say. On the one hand, this was the primal conflict, my son declaring his independence, telling me that reading didn’t matter in a room full of books, *my books*, thousands of them on the shelves. [...] *Literature is dead*, Noah had told me, *this is why reading is over*. And indeed, I saw now with the force of revelation, I could not say that he was wrong.”

⁶¹ Ver, em especial, Uchôa (2008), Moroto (2011), Quadros (2007), Völker (2014), Dadico (2011), Martins (2011), Sierakowski (2012) e Oliveira (2013b).

cas (são pais que viram o comportamento nos filhos), não se trata de estudos com rigor científico. Mesmo no caso de alguns trabalhos acadêmicos, o viés didático de algumas das pesquisas, muitas vezes oriundas das Letras ou da Educação, pode não aprofundar o registro e análise de fenômenos como a substituição de leitura de obras por consulta de resumos ou a complementaridade entre suportes⁶² – esta última, objeto do presente projeto.

O relativo desprezo a fenômenos como a consulta a resumos por parte de estudantes que tentam fugir das leituras não deveria criar um ponto cego dentro das pesquisas. Parte da justificativa para conduzir o levantamento sobre a diversidade de suportes consiste em avaliar, ainda que limitadamente, a participação no cotidiano dos leitores de práticas marginalizadas como a leitura em fotocópias, o uso de resenhas *on-line* ou a pirataria de textos. Aspectos como esses começaram a ganhar espaço recentemente nos estudos de Comunicação. Em uma obra recente, *The informal media economy* (2015), os australianos Ramon Lobato e Julian Thomas investigam os reflexos, na indústria criativa e nas comunicações, das práticas informais. Eles observam, por exemplo, que a mão de obra não formalizada pode consistir parcela considerável de mercados como a indústria criativa, o que sintetizam em um comentário: “Tais proposições desconfortáveis devem ser levadas a sério”⁶³ (LOBATO; THOMAS, 2015, p.83).

Lobato e Thomas, justamente, apresentam um dado que demonstra a utilidade de pesquisar “a sério”, em suas palavras, práticas marginalizadas como a leitura de resumos. Eles descrevem uma oferta de emprego *on-line* para elaboração de resumo de um livro de John Grisham, em condições informais e por uma remuneração baixa (LOBATO; THOMAS, 2015, p.80-81). A análise deles sobre este caso:

O contratante deste trabalho encomendou resumos similares de obras de Danielle Steele e Dan Brown. O propósito dos projetos é criar resumos para Kindle de livros populares que possam ser vendidos barato na Amazon para estudantes preguiçosos e integrantes de clubes do livro – empreendimento de criatividade dúbia e legalidade questionável, mas que tem muitos precedentes na história editorial. (LOBATO; THOMAS, 2015, p.81)⁶⁴

Este breve estudo de caso mencionado por Lobato e Thomas ilustra como uma prática marginal como a questão da leitura de resumos pode alimentar um pequeno mer-

⁶² Entre as teses e dissertações que integraram a revisão de bibliografia, há uma aproximação maior com a temática de Andrade (2011), Macêdo (2013), Silva (2012b), Pelisoli (2011) e Octávio (2014), que também abordavam, em maior ou menor grau, a questão da alternância de suportes.

⁶³ “Such unpleasant propositions need to be taken seriously.”

⁶⁴ “The employer offering this job has commissioned similar summaries on Danielle Steele and Dan Brown novels [...]. The aim of these projects is to produce Kindle-format summaries of popular books that can be sold cheaply on Amazon to lazy students and book club members – a venture of dubious creativity and questionable legality, but which has many precedents in publishing history.”

cado na zona cinza da informalidade e das práticas alternativas dos estudantes. Similarmente, a dissertação de 2012 já havia encontrado alusões recorrentes aos resumos das obras da lista de leituras da UFRGS editados em forma de livro, além da expressiva participação de categorias como resumos e xerox na observação (conforme pode ser visto na Tabela 1.1). Detalhe interessante, no trecho citado acima, é que Lobato e Thomas o relacionam a práticas históricas da indústria editorial, mencionando “precedentes” (LOBATO; THOMAS, 2015, p.81). Aprofundar aquele juízo que para autores como Ulin (2010, p.8-9) é intuitivo pode trazer contribuições significativas para a compreensão da área de Comunicação e das práticas socioculturais ligadas ao livro em geral, um eixo temático que será aprofundado no capítulo 6, principalmente a partir da análise de entrevistas da fase qualitativa da observação.

Especificamente sobre a leitura das listas de vestibular, uma das referências para o trabalho é a tese *Dez Livros e Uma Vaga: A Leitura de Literatura no Vestibular*, da área de Letras, apresentada por Claudete Amália Segalin de Andrade na PUC-RS em 2001. A autora perguntava, entre outras coisas, “como se explica a persistência da não leitura num contexto como o do vestibular, com a pressão que esse exame normalmente exerce sobre os candidatos? Que argumentos tem o estudante para desprezar tal exigência? Qual o índice de leitura dessas indicações?” (ANDRADE, 2001, p.2). A tese inclui uma contextualização histórica da implantação das listas de leitura:

Em busca de alternativa mais eficiente, o vestibular inicia a década de 90 inserindo a leitura entre seus requisitos, através de listas de obras da literatura em língua portuguesa. Entre seus objetivos principais, destacam-se os de servir como possibilidade de ampliação de repertório cultural do aluno e de representar a melhoria de seu desempenho linguístico. A partir da inclusão da leitura entre as suas exigências, e dos objetivos que a justificam, o vestibular torna-se um agente também implicado na tentativa de amenizar a crise de leitura que se disseminava havia algum tempo. Embora não fosse seu objetivo resolver essa questão, a expectativa de que tal fato viesse a ocorrer conferiu às suas indicações um sentido maior do que o de um simples requisito para uma de suas provas. (ANDRADE, 2001, p.4)

A autora fazia uma análise de dez anos das listas de vestibular da Universidade Federal de Santa Catarina (ANDRADE, 2001, p.44). Além de analisar a composição das listas (Idem), também entrevistou doze professores do ensino médio (ANDRADE, 2001, p.80) e 117 estudantes responderam a questionários sobre leitura (ANDRADE, 2001, p.113). Das conclusões da tese:

O que deve ser ressaltado, parece-nos, é que as indicações não produziram alterações expressivas de leitura, em termos quantitativos, mas elas podem ser responsabilizadas por terem deflagrado um processo de inquietação entre os professores de língua portuguesa cujas consequências vêm se apresentando de modo muito sutil ainda.

Essas seriam então algumas das consequências decorrentes da inserção das indicações de leitura no vestibular: introduzidas num contexto em que o professor con-

tinua a ensinar literatura dentro de padrões tradicionais, seus resultados pouco se alteram, isto é, o estudante não se torna um leitor por causa do vestibular. A questão da não leitura, portanto, não se resolve também pela via da coerção. Há que buscar, como diz Escarpit, motivações e justificativas atuais para se trabalhar com a literatura e sua respectiva leitura, mais adequadas com a contemporaneidade. (ANDRADE, 2001, p.165)

A tese de Andrade traz um embasamento empírico para questão intuitiva da não-leitura, ao mesmo tempo que pode ser vista em uma perspectiva histórica. Mesmo após dez anos de listas de leitura da UFSC, a autora não identificava mudanças significativas no desenvolvimento de novos leitores. É interessante apontar sua observação – esta sim intuitiva – de que seria aconselhável encontrar “motivações e justificativas atuais para se trabalhar com a literatura e sua respectiva leitura, mais adequadas com a contemporaneidade” (Idem).

Resultados da dissertação de 2012 corroboravam as conclusões de Andrade, embora a observação tenha apontado que a questão da leitura ou não dos títulos da lista passa, também, por complexidades como a alternância de suportes, além de ser notada uma distribuição não homogênea da quantidade de leitura ao longo dos perfis de cursos e alunos. A alternância de suportes poderia ser vista como relacionada ao que a autora da tese da PUC refere como questões “adequadas com a contemporaneidade” (Idem).

Uma outra tese brasileira sobre as listas de vestibular integra o referencial teórico. *Do Cânone Literário às Provas de Vestibular: Canonização e Escolarização da Literatura*, de Ana Claudia e Silva Fidelis, da área de Letras, foi apresentada na Universidade Estadual de Campinas em 2008. O problema:

O desafio deste trabalho é refletir sobre um dos mais recentes dispositivos dessa “cruzada” em favor da leitura de textos canônicos: a exigência das listas de leitura, vinculadas aos processos seletivos para ingresso em instituição de ensino superior (Vestibular). O que se percebe é que as listas de leitura obrigatória constituem um novo espaço de canonização a partir de mecanismos de escolha e de legitimação próprios. Além disso, sua inserção no ambiente escolar promove novas estruturas no modo com que se dá a escolarização da literatura. (FIDELIS, 2008, p.2)

A tese de Fidelis integra a bibliografia desde a dissertação de 2012, já que ajudava a fundamentar a escolha da lista de leituras obrigatórias do vestibular como indicador da pesquisa. Relacionava-se o entendimento da autora de que as listas representam uma instância canônica própria com a observação da teórica do livro Carla Hesse de que “a estabilização da cultura escrita em um cânone de textos autorais, a noção do autor como criador, o livro como propriedade e o leitor como público eletivo” constituem “marcan-

tes características do que chamamos ‘cultura impressa’ ”⁶⁵ (HESSE, 1996, p. 21).

A tese de Fidelis abordava questões como a formação do cânone da Literatura Brasileira (FIDELIS, 2008, p.23), o cânone escolar e do livro didático (FIDELIS, 2008, p.43) e o cânone do vestibular (FIDELIS, 2008, p.95). Uma parte da pesquisa também consistia na análise das respostas discursivas de vestibulandos de Campinas às questões da prova de Literatura do Vestibular (FIDELIS, 2008, p.141). Esta porção do estudo, que dizia respeito a leitores, trazia a seguinte conclusão:

A análise, no entanto, revela que, em geral, esta leitura não acontece ou se acontece é por vias indiretas – resumos interpretativos e aulas-de-livro. Os três movimentos perceptíveis pela análise – a leitura sacralizadora, a não-leitura e a leitura literal – parecem indicar uma postura desestruturadora por parte do público-leitor que incide em negar a validade da leitura literária e do cânone representativo da Literatura Brasileira. Mais do que leitores, os candidatos se colocam como consumidores de literatura, ou seja, sua relação com o texto literário não está necessariamente relacionada (ou restrita) à leitura deste. O consumo do texto se dá por vias indiretas – pela audição do texto, por fragmentos literários, alusões, frases feitas. (FIDELIS, 2008, p.155-156)

Vinculada à área de Letras, a tese de Fidelis está preocupada principalmente com a questão do ensino e valorização da Literatura. O trecho acima, contudo, traz indicativos relevantes para a problemática tratada aqui, ao sugerir uma “relação” dos alunos com as obras, não necessariamente restrita à leitura (Idem). Ao fazer alusão ao “consumo do texto [...] por vias indiretas – pela audição do texto, por fragmentos literários, alusões” (Idem), a autora deixa entrever a questão de pesquisa do presente trabalho – a autonomia ou até rebeldia que os leitores exercem através de sua estratégia de escolha de suportes.

Além destas duas teses, foi localizada, especificamente sobre listas de vestibular, a dissertação *A Formação do Leitor Literário: o Caso da Lista de Vestibular da UFMS*, de Marcos Cavalcante Uchôa, da área de Letras, apresentada em 2008 na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Pontos em comum são o levantamento quantitativo e qualitativo realizado pelo autor (UCHÔA, 2008, p.124) e a observação do amplo uso de resumos entre os alunos (UCHÔA, 2008, p.85).

A questão do cânone do vestibular foi abordada criticamente, e em um contexto mais atual, por Luis Augusto Fischer (RÖSING; ZILBERMAN, 2016, p.105). Ele analisa o surgimento histórico do sistema de indicação por listas, apontando suas vantagens e desvantagens em relação aos modelos anteriores adotados no Brasil. Uma de suas ob-

⁶⁵ “[...] the most distinctive features of what we have come to refer as ‘print culture’ – that is, the stabilization of written culture into a canon of authored texts, the notion of the author as creator, the book as property, and the reader as an elective public [...]”

servações traz a discussão para a realidade local da UFRGS:

Diga-se logo que este paradigma teve o mérito, agora visível, de ir-se formando com certa lentidão, a partir de vários exames vestibulares, em muitas partes do país, ainda que com hegemonia de São Paulo, portanto com a virtude dos processos lentos e relativamente abertos. Não vamos idealizar a coisa e imaginar um processo participativo e negociado explicitamente, como seria talvez ideal; o que ocorreu foi a imposição de um cânone, mas construído com velocidade boa para uma história longa, em muitos lugares e com certo espaço para figuras não hegemônicas, nem mesmo canônicas – uma universidade grande fora do centro de poder podia colocar em seu programa de literatura obras e autores relevantes para o espaço geopolítico de sua atuação, por fora das imposições centralistas (pode-se ver o exemplo da UFRGS [...]: há uma forte presença de escritores e obras de relevo no Estado, ainda que não inscritos na galeria dos consagrados pelo cânone nacional). Num país como o nosso, de duríssima tradição centrípeta, não é pouca vantagem isso. (RÖSING; ZILBERMAN, 2016, p.120-121)

A observação de Fischer serve ao mesmo tempo como transposição do contexto nacional do paradigma de vestibular para o local, que será abordado na seção seguinte dedicada às listas da UFRGS, e também para introduzir a situação atual, em que este modelo começa a ser substituído por outro, o do Enem⁶⁶:

Saímos de uma situação muito problemática, o paradigma do vestibular, que no entanto tinha as virtudes já mencionadas de ter-se configurado num processo largo e bastante matizado, porque sujeito a uma grande quantidade de vozes e pontos de vista, em direção outra situação complicada, talvez pior que a anterior, o paradigma do ENEM, que não tem nada de claro em seus desdobramentos práticos em termos de formulação de programas de ensino e, quando tem, como na proposta das BNCC, apresenta sugestões indigestas para a formação de leitores qualificados no patrimônio da literatura brasileira, de língua portuguesa e ocidental. (RÖSING; ZILBERMAN, 2016, p.135-136)

A presente tese emprega as listas de vestibular como um indicador, passando à margem das discussões sobre cânone ou mérito da existência deste modelo em particular. Porém, as observações de Fischer permitem entrever a complexidade do sistema e suas implicações em áreas como a Educação e a Literatura. Sobretudo, é preciso lembrar que é este contexto histórico que constitui o ambiente de estudo e leitura no qual vivem os estudantes que participaram das três rodadas de observação descritas ao longo deste trabalho.

Uma questão correlata que tangencia a pesquisa é a da motivação. Autores das áreas de Literatura e Educação discutem a dicotomia entre a leitura lúdica, por prazer ou fruição, e aquela pragmática, com propósitos curriculares – ver Jacobs (2011), Ulin (2010) e Petit (2002). Regina Zilberman chama a atenção para as complexidades envolvidas neste tema ao comentar resultados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil 3*:

⁶⁶ Até o ano de elaboração desta tese, 2016, o sistema de ingresso na UFRGS era misto: “O ingresso à UFRGS é feito por meio do Concurso Vestibular (70% do total de vagas) e por meio do Sisu (30% do total de vagas). Para concorrer ao SiSU, é preciso ter feito o Enem do ano anterior e depois se inscrever no SiSU pelo site sisu.mec.gov.br. Para concorrer às vagas do Concurso Vestibular, é necessário ter realizado inscrição própria para este processo.” (disponível no site <<http://www.ufrgs.br/sisu/duvidas-frequentes>>, acesso em 11/10/16)

Ainda que, seguidamente, por razões contraditórias, é inegável que o prazer pertence ao universo conceitual da leitura e do livro. A constatação instiga a investigação do significado da noção de prazer, com o intuito de entender por que está presente em uma pesquisa sobre a leitura no Brasil. (RETRATOS, 2012, p.118)

É, justamente, na investigação sobre as implicações do termo “prazer” que ficam subjacentes às tabulações da pesquisa Retratos que a autora pondera:

A literatura, materializada no livro, confunde-se com o prazer, seja ele de caráter racional ou sensorial. Mas, excluído seu sentido, ele se debilita, tornando-se um vocábulo prêt-à-porter, adaptável a qualquer situação. O que permanece é tão somente a ação – ler. Esta, porém, destituída de objeto, reifica-se, mostrando-se sob o signo do dever. (RETRATOS, 2012, p.122)

A observação de Regina Zilberman, realizada durante a interpretação daquela pesquisa específica, serve como alerta para as complexidades inesperadas mesmo em conceitos consagrados como o da polaridade entre fruição e dever de leitura. Os diversos matizes entre um e outro aparecerão nos dados empíricos discutidos ao longo do presente capítulo e também do seguinte.

5.2 As listas de vestibular da UFRGS e os suportes

Após a contextualização histórica, esta seção apresenta e analisa a evolução das listas de leitura obrigatória do vestibular da UFRGS desde sua implementação, em 1999, até o concurso 2017, em preparação durante a redação desta tese. O objetivo, aqui, não é realizar um estudo com ênfase em escolas literárias ou estilos contemplados na lista. Busca-se problematizar a ligação entre as obras que integram a relação e os suportes de leitura pressupostos ou diretamente implicados. A evolução é detalhada através de análise documental. Também se ensaia uma articulação teórica com conceitos referentes à história do livro e produção editorial.

As listas de vestibular, cujo papel nas seleções de universidades foi descrito e discutido na seção 5.1, foram adotadas, desde o levantamento de 2011, como principal indicador da pesquisa quantitativa. Buscava-se, com elas, observar como o público-alvo de estudantes universitários aprovados havia transitado entre os suportes disponíveis e como havia feito frente à exigência de leitura. Partiu-se do entendimento de que a lista representava um rol de obras literárias avalizadas pela Universidade com as quais os estudantes teriam que entrar em contato. Os alunos podiam indicar se haviam lido as obras na íntegra ou em parte, assim como marcar os diversos suportes adotados para tomar contato parcialmente ou na íntegra.

Após a segunda rodada de observação, de 2014, a lista de leituras obrigatórias foi modificada, como acontece anualmente, mas passou a incluir uma obra que não pertence às mídias impressas. Pela primeira vez desde a implementação deste sistema de recomendações na UFRGS, foi incluído um álbum musical (*Tropicalia ou Panis et Circensis*, conforme o Quadro 5.13). Tornou-se, então, necessário problematizar a transformação do objeto empírico escolhido como indicador da pesquisa (a lista de leituras), já que um dos pressupostos implícitos, o suporte originariamente impresso, deixou de ser válido em todos os casos.

A lista de leituras obrigatórias do vestibular da UFRGS, assim, deixou de ser apenas um dos indicadores utilizados pela pesquisa e se tornou, ela mesma, um parâmetro pesquisado, ao evidenciar em si própria uma transformação de formas de suporte, apontando diferentes relações materiais com o texto. Apesar de ter sido a primeira indicação deste gênero, cotejando-se as listas anteriores é possível notar que a variação de suportes ou, ao menos, morfologia das obras indicadas é observável há mais tempo, até mesmo desde a implementação do sistema. A seguir são apresentadas todas as listas de leitura do vestibular da UFRGS desde 1999, para analisar esta questão em perspectiva.

5.2.1 Todas as listas da UFRGS

Na UFRGS, o último vestibular sem listas de leitura foi o de 1998. O programa da prova de literatura da universidade naquele ano incluía apenas uma “listagem básica de tópicos e autores”, conforme resolução de 1997⁶⁷. A respeito do caráter da prova, o texto mencionava que “As questões visam avaliar o conhecimento dos momentos decisivos da Literatura Brasileira mediante a análise de textos, a identificação de autores e obras, e sua inserção na cultura brasileira.”⁶⁸

A lista de leituras obrigatórias foi instituída na UFRGS pela resolução 14/98 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe). Em reunião de 15/4/98, o Cepe decidiu “aprovar a alteração proposta no programa da matéria Literatura de Língua Portuguesa do Concurso Vestibular para ingresso na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a partir de 1999”⁶⁹. Ao final da resolução, vem a indicação de que “Para o exame vestibular de 1999 será exigida a leitura prévia e completa dos seguintes

⁶⁷ Disponível no endereço www.ufrgs.br/cepe/legislacao/resolucoes-normativas/resolucao-no-22-97-de-06-08-1997. Consulta em 12/10/16.

⁶⁸ www.ufrgs.br/cepe/legislacao/resolucoes-normativas/resolucao-no-22-97-de-06-08-1997. Consulta em 12/10/16.

⁶⁹ Documento disponível em www.ufrgs.br/cepe/legislacao/resolucao-no-14-98-de-15-4-1998. Acesso em 12/10/16.

textos:⁷⁰, ao que segue a lista do Quadro 5.1. Esta fórmula contrasta com aquela do vestibular 1998 ao fazer menção a uma obrigatoriedade de leitura integral de obras.

Quadro 5.1 - Lista de leituras da UFRGS adotada nos vestibulares 1999 e 2000

Autor	Obra
Luís de Camões	Sonetos
Machado de Assis	Contos: Missa do Galo, Um homem célebre, O caso da vara, Pai contra mãe, A cartomante, O espelho e O alienista
Graciliano Ramos	São Bernardo
Erico Verissimo ⁷¹	O Continente (primeira parte de O tempo e o vento)
João Cabral de Melo Neto	Morte e vida severina

FONTE: UFRGS⁷²

Resolução de 2000⁷³ que determinou a lista para os anos de 2001 e 2002 apresenta os tópicos da relação numerados. A numeração, de 1 a 6, é feita por autor. Em Machado de Assis constam duas obras, o romance Dom Casmurro e uma seleção de contos. Quadro 5.2.

Quadro 5.2 - Lista de leituras da UFRGS adotada nos vestibulares 2001 e 2002

Autor	Obra
1. Camões	Os Lusíadas - Cantos 1 e 5
2. Machado de Assis	Dom Casmurro. Contos - Missa do Galo, Um Homem Célebre, Cantiga de Esponsais, Teoria do Medalhão, O Espelho, A Cartomante, Pai Contra Mãe
3. Simões Lopes Neto	Contos Gauchescos: Trezentas Onças, Contrabandista, Jogo do Osso, No Manantial
4. Graciliano Ramos	São Bernardo
5. Carlos Drummond de Andrade	A Rosa do Povo
6. Erico Verissimo ⁷⁴	O Continente

FONTE: UFRGS⁷⁵

A lista seguinte, válida para os vestibulares 2003 e 2004⁷⁶, aumenta a relação para dez títulos, sendo que muda o critério de numeração, que passa a ser por obra. Machado de Assis consta em dois tópicos. Também foi mudada ou retificada a exigência de leitura para Os Lusíadas, mencionados cantos 1 a 5, não mais 1 e 5. Quadro 5.3.

⁷⁰ www.ufrgs.br/cepe/legislacao/resolucao-no-14-98-de-15-4-1998. Acesso em 12/10/16.

⁷¹ A resolução trazia “Erico Veríssimo”, impropriamente acentuado no sobrenome. O quadro está corrigido.

⁷² www.ufrgs.br/cepe/legislacao/resolucao-no-14-98-de-15-4-1998. Acesso em 12/10/16.

⁷³ Documento disponível em <http://www.ufrgs.br/vestibular/cv2001/leituras.htm>. Acesso em 12/10/16.

⁷⁴ A resolução trazia “Érico Veríssimo”, impropriamente acentuado no nome e sobrenome. O quadro está corrigido.

⁷⁵ Documento disponível em <http://www.ufrgs.br/vestibular/cv2001/leituras.htm>. Acesso em 12/10/16.

⁷⁶ Disponível em <http://www.ufrgs.br/coperse/concurso-vestibular/antiores/2003/concurso-vestibular-2003/leituras-obrigatorias>. Acesso em 12/10/16.

Quadro 5.3 - Lista de leituras da UFRGS adotada nos vestibulares 2003 e 2004

Autor	Obra
1. Luis de Camões	Os Lusíadas. Cantos I ao V
2. Tomás Antônio Gonzaga ⁷⁷	Marília de Dirceu
3. José de Alencar	O Guarani
4. Machado de Assis	Dom Casmurro
5. Machado de Assis	O Alienista, Missa do Galo, A Cartomante, O Espelho, Um Homem Célebre
6. Graciliano Ramos	Vidas Secas
7. Erico Verissimo ⁷⁸	O Continente
8. Simões Lopes Neto	Contos Gauchescos: O Negro Bonifácio, Melancia-Coco Verde, Contra-bandista, Jogo do Osso
9. Carlos Drummond de Andrade	A Rosa do Povo
10. Clarice Lispector	A Hora da Estrela

FONTE: UFRGS⁷⁹

A próxima lista foi válida para os vestibulares 2005 e 2006 e pode ser vista no Quadro 5.4. Foi a última que vigorou por dois anos. Em 2006 uma resolução do Cepe instituiu um rodízio anual de obras na lista de vestibular, detalhando que “a Lista de Leituras Obrigatórias terá 12 títulos, sendo que anualmente serão substituídos 4 destes títulos”⁸⁰. É o sistema adotado até o corrente ano. Os Quadros 5.5 a 5.10 trazem as listas para os vestibulares 2007⁸¹ a 2012.

Quadro 5.4 - Lista de leituras da UFRGS adotada nos vestibulares 2005 e 2006

Autor	Obra
1. Luis de Camões	Os Lusíadas - Cantos I ao V
2. Tomás Antônio Gonzaga ⁸²	Marília de Dirceu
3. José de Alencar	Iracema
4. Machado de Assis	Quincas Borba
5. Machado de Assis	O Alienista, Um Homem Célebre, Conto de Escola, Noite de Almirante e Uns Braços
6. Eça de Queirós ⁸³	O Crime do Padre Amaro
7. Erico Verissimo ⁸⁴	O Arquipélago
8. Dyonélio Machado	Os Ratos
9. Carlos Drummond de Andrade	A Rosa do Povo
10. Guimarães Rosa	Primeiras Estórias

FONTE: UFRGS⁸⁵

⁷⁷ A resolução grafava Tomas sem acento.

⁷⁸ A resolução trazia “Érico Veríssimo”, impropriamente acentuado no nome e sobrenome. O quadro está corrigido.

⁷⁹ Disponível em <http://www.ufrgs.br/coperse/concurso-vestibular/antecedentes/2003/concurso-vestibular-2003/leituras-obrigatorias>. Acesso em 12/10/16.

⁸⁰ Resolução Cepe nº 16/2006, disponível em <http://www.ufrgs.br/cepe/legislacao/resolucao-no-16-2006-de-08-03-2006>, acesso em 12/10/16.

⁸¹ Uma curiosidade é que em 2007, no primeiro ano da nova norma que instituiu uma lista de 12 títulos com rodízio, também foram uniformizadas ou corrigidas as grafias dos nomes de alguns autores, como Erico Verissimo e Eça de Queirós.

⁸² A resolução grafava Tomas Antonio, sem acentos.

⁸³ A resolução grafava “Queiroz”. O quadro está corrigido.

⁸⁴ A resolução trazia “Érico Veríssimo”, impropriamente acentuado no nome e sobrenome. O quadro está corrigido.

Quadro 5.5 - Lista de leituras da UFRGS adotada no vestibular 2007

Autor	Obra
1. Luís de Camões	Os Lusíadas - Cantos I ao V
2. Castro Alves	Espumas Flutuantes
3. José de Alencar	Iracema
4. Machado de Assis	Quincas Borba
5. Machado de Assis	O Alienista, Um Homem Célebre, Conto de Escola, Noite de Almirante, Uns Braços
6. Eça de Queirós	O Crime do Padre Amaro
7. Cecília Meireles	Romanceiro da Inconfidência
8. Dyonélio Machado	Os Ratos
9. Erico Verissimo	O Arquipélago
10. Guimarães Rosa	Primeiras Estórias
11. Clarice Lispector	Laços de Família
12. Josué Guimarães	Camilo Mortágua

FONTE: UFRGS⁸⁶

Quadro 5.6 - Lista de leituras da UFRGS adotada no vestibular 2008

Autor	Obra
1. Luís de Camões	Os Lusíadas - Cantos I ao V
2. Castro Alves	Espumas Flutuantes
3. José de Alencar	Iracema
4. Machado de Assis	Quincas Borba
5. Machado de Assis	O Alienista, Um Homem Célebre, Conto de Escola, Noite de Almirante, Uns Braços
6. Eça de Queirós	O Crime do Padre Amaro
7. Cecília Meireles	Romanceiro da Inconfidência
8. Dyonélio Machado	Os Ratos
9. José Lins do Rego	Fogo Morto
10. Lygia Fagundes Telles	Antes do Baile Verde
11. Milton Hatoum	Dois Irmãos
12. Luiz Antonio de Assis Brasil	Concerto Campestre

FONTE: UFRGS⁸⁷

⁸⁵ Disponível em <http://www.ufrgs.br/coperse/concurso-vestibular/anteriores/2005/concurso-vestibular-2005/manual-do-candidato/manual-do-candidato/programas/matematica-e-literatura-de-lingua-portuguesa>. Acesso em 12/10/16.

⁸⁶ Disponível em <http://www.ufrgs.br/vestibular/cv2007/leituras.htm>. Acesso em 12/10/16

⁸⁷ Disponível em <http://www.ufrgs.br/vestibular/cv2008/leituras.htm>. Acesso em 12/10/16

Quadro 5.7 - Lista de leituras da UFRGS adotada no vestibular 2009

Autor	Obra
1. Luís de Camões	Os Lusíadas - Cantos I ao V
2. Castro Alves	Espumas Flutuantes
3. José de Alencar	Iracema
4. Machado de Assis	Quincas Borba
5. Machado de Assis	O Caso da Vara, Pai contra Mãe e Capítulo dos Chapéus
6. Eça de Queirós	O Primo Basílio
7. Cyro Martins	Porteira Fechada
8. Manuel Bandeira	Estrela da Vida Inteira
9. José Lins do Rego	Fogo Morto
10. Lygia Fagundes Telles	Antes do Baile Verde
11. Milton Hatoum	Dois Irmãos
12. Luiz Antonio de Assis Brasil	Concerto Campestre

FONTE: UFRGS⁸⁸

Quadro 5.8 - Lista de leituras da UFRGS adotada no vestibular 2010 ⁸⁹

Autor	Obra
1. Basílio da Gama	O Uruguai
2. José de Alencar	Lucíola
3. Machado de Assis	Memórias Póstumas de Brás Cubas
4. Machado de Assis	Contos (1. O caso da vara, 2. Pai contra mãe, 3. Capítulo dos chapéus)
5. Eça de Queirós	O primo Basílio
6. Manuel Bandeira	Estrela da vida inteira
7. Fernando Pessoa	Poemas de Álvaro de Campos (1. Mestre, meu mestre querido!, 2. Ao volante do Chevrolet pela estrada de Sintra , 3. Grandes são os desertos, e tudo é deserto, 4. Lisboa com suas casas, 5. Todas as cartas de amor são ..., 6. Ode triunfal, 7. Lisbon Revisited (1923), 8. Tabacaria, 9. Aniversário, 10. Poema em linha reta)
8. Cyro Martins	Porteira Fechada
9. José Lins do Rego	Fogo Morto
10. Lygia Fagundes Telles	Antes do Baile verde
11. Milton Hatoum	Dois irmãos
12. Luiz Antonio de Assis Brasil	Concerto Campestre

FONTE: UFRGS⁹⁰

⁸⁸ Disponível em <http://www.ufrgs.br/vestibular/cv2009/leituras.htm>. Acesso em 12/10/16

⁸⁹ Diferente das outras listas, nesta a resolução trazia a obra antes do autor. O quadro foi padronizado.

⁹⁰ Disponível em <http://www.ufrgs.br/vestibular/cv2010/leituras.htm>. Acesso em 12/10/16

Quadro 5.9 - Lista de leituras da UFRGS adotada no vestibular 2011

Autor	Obra
1. Basílio da Gama	O Uruguai
2. José de Alencar	Lucíola
3. Fernando Pessoa	Poemas de Álvaro de Campos ⁹¹
4. Machado de Assis	Memórias Póstumas de Brás Cubas
5. Machado de Assis	Contos (O Caso da Vara, Pai contra Mãe, Capítulo dos Chapéus)
6. Eça de Queirós	O primo Basílio
7. Manuel Bandeira	Estrela da vida inteira
8. Cyro Martins	Porteira Fechada
9. Guimarães Rosa	Manuelzão e Miguilim (Campo Geral e Uma estória de amor)
10. Dias Gomes	O Pagador de Promessas
11. Rubem Fonseca	Feliz Ano Novo
12. Cristóvão Tezza	O Filho Eterno

FONTE: UFRGS⁹²

Quadro 5.10 - Lista de leituras da UFRGS adotada no vestibular 2012

Autor	Obra
1. João Cabral de Melo Neto	A Educação pela Pedra
2. José Saramago	História do Cerco de Lisboa
3. Moacyr Scliar	O Centauro no Jardim
4. João Simões ⁹³ Lopes Neto	Contos Gauchescos
5. Guimarães Rosa	Manuelzão e Miguilim (Campo Geral e Uma estória de amor)
6. Dias Gomes	O Pagador de Promessas
7. Rubem Fonseca	Feliz Ano Novo
8. Cristóvão Tezza	O Filho Eterno
9. Basílio da Gama	O Uruguai
10. José de Alencar	Lucíola
11. Fernando Pessoa	Poemas de Álvaro de Campos ⁹⁴
12. Machado de Assis	Memórias Póstumas de Brás Cubas

FONTE: UFRGS⁹⁵

Na lista do vestibular 2013, que está no Quadro 5.11, há uma mudança com reflexos no suporte de leitura. Dentro do rodízio de títulos, foi incluída uma seleta de textos de Gregório de Matos Guerra. No site do concurso, pela primeira vez desde a implementação das listas, foi disponibilizado um arquivo eletrônico com a obra.⁹⁶ Uma justificativa foi apresentada na lista do vestibular seguinte, de 2014 (Quadro 5.12), quando foi acrescentada uma Nota de Esclarecimento⁹⁷:

A obra de Gregório de Matos Guerra tem muitas variantes editoriais. Assim, para evitar equívocos, disponibilizamos abaixo um arquivo que contém a Seleta do autor. Cabe esclarecer que os títulos "Inconstância dos bens do mundo" (número 3) e "A

⁹¹ A lista completa foi retirada do quadro por conveniência gráfica. Ver Quadro 5.8.

⁹² Disponível em <http://www.ufrgs.br/vestibular/cv2011/leituras.htm>. Acesso em 12/10/16

⁹³ Grafado "Simões" no documento on-line.

⁹⁴ A lista completa foi retirada do quadro por conveniência gráfica. Ver Quadro 5.8.

⁹⁵ Disponível em <http://www.ufrgs.br/vestibular/cv2012/leituras.htm>. Acesso em 12/10/16

⁹⁶ Disponível em <http://www.ufrgs.br/coperse/concurso-vestibular/anteriores/2013/seleta-de-gregorio-de-matos-guerra/view>. Acesso em 12/10/16.

⁹⁷ Disponível em www.ufrgs.br/coperse/concurso-vestibular/anteriores/2014/leituras-obrigatorias. Acesso 12/10/16.

instabilidade das cousas no mundo" (número 8) referem-se a um mesmo poema, como se pode ver pelo primeiro verso, "nasce o sol e não dura mais que um dia". O mesmo ocorre com "Milagres do Brasil são" (número 12) e "Ao padre Lourenço Ribeiro, homem pardo que foi vigário da freguesia do Passé"(número 16), cujo primeiro verso é "Um branco muito encolhido".

Quadro 5.11 - Lista de leituras da UFRGS adotada no vestibular 2013

Autor	Obra
1.Gregório de Matos Guerra	Seleta ⁹⁸
2.Fernando Pessoa	Alberto Caeiro (heterônimo) - O Guardador de Rebanhos
3.Manuel Antônio de Almeida	Memórias de um Sargento de Milícias
4.Machado de Assis	Esaú e Jacó
5.João Cabral de Melo Neto	A Educação pela Pedra
6.José Saramago	História do Cerco de Lisboa
7.Moacyr Scliar	O Centauro no Jardim
8.João Simões Lopes Neto	Contos Gauchescos
9.Guimarães Rosa	Manuelzão e Miguilim (Campo Geral e Uma estória de amor)
10.Dias Gomes	O Pagador de Promessas
11.Rubem Fonseca	Feliz Ano Novo
12.Cristóvão Tezza	O Filho Eterno

FONTE: UFRGS⁹⁹

A partir da lista do Vestibular 2014, que está no Quadro 5.12, a relação de obras deixou de ser numerada. São numerados os contos ou poemas que compõem as obras, como no caso de Murilo Rubião e Gregório de Matos Guerra.

A lista do vestibular 2015 traz também uma inovação ao incluir um “álbum/disco”, como pode ser visto no Quadro 5.13. Na relação seguinte (vestibular 2016, Quadro 5.14), pela primeira vez uma obra já anteriormente listada retornou às indicações. O romance Dom Casmurro, de Machado de Assis, já havia sido indicado no vestibular 2001 (Quadro 5.2), seguindo recomendado até 2004 (Quadro 5.3). Mesmo assim,

⁹⁸ Excluída do quadro por conveniência gráfica, a lista traz todos os textos numerados: “1 - A Nosso Senhor Jesus Christo com actos de arrependimento e suspiros de amor (Ofendi-vos, Meu Deus, bem é verdade); 2 - A Jesus Cristo Nosso Senhor (Pequei, Senhor, mas não por que hei pecado); 3 - Inconstância dos bens do mundo (Nasce o sol, e não dura mais que um dia); 4 - À cidade da Bahia (2) (soneto) / (Triste Bahia! ó quão dessemelhante); 5 - A Maria dos povos, sua futura esposa (Discreta e formosíssima Maria); 6 - Epílogos (Juízo anatómico dos achaques que padecia o corpo da república...) / (Que falta nesta cidade?Verdade); 7- A uma dama (Vês esse Sol de luzes coroadado?); 8 - A instabilidade das cousas no mundo (Nasce o Sol, e não dura mais que um dia); 9 - A certa personagem desvanecida (Um soneto começo em vosso gabo); 10 - Aos principais da Bahia chamados caramurus (Um canção de pindoba, a meia zorra); 11 - À procissão de cinzaem Pernambuco (Um negro magro em sufúlié justo); 12 - Milagres do Brasil São (Um branco muito encolhido); 13 - Retrato/Dona Ângela (Anjo no nome, Angélica na cara!); 14 - Contemplando nas cousas do mundo (Neste mundo é mais rico o que mais rapa); 15 - E pois coronista sou / Se souberas falar também falaras; 16 - Ao padre Lourenço Ribeiro, homem pardo que foi vigário da freguesia do Passé (Um branco muito encolhido); 17 - Define a sua cidade (De dous ff se compõe); 18 - Descreve a vida escolástica (Mancebo sem dinheiro, bom barrete); 19 - À cidade da Bahia (2) / (A cada canto um grande conselheiro); 20 - Aos vícios (Eu sou aquele que os passados anos); 21 -Descreve a confusão do festejo do Entrudo(Filhós, fatias, sonhos, mal-assadas); 22 - Solitário em seu mesmo quarto à vista da luz...(Ó tu do meu amor fiel traslado); 23 - Aos afetos e lágrimas derramadas (Ardor em firme coração nascido); 24 - Admirável expressão que faz o poeta de seu atencioso silêncio (Largo em sentir, em respirar sucinto); 25 - Definição do amor – romance (Mandai-me, Senhores, hoje)”

⁹⁹ www.ufrgs.br/coperse/concurso-vestibular/anteriores/2013/concurso-vestibular-2013/leituras-obrigatorias. Acesso em 12/10/16

a obra que permaneceu mais tempo na lista seguiu sendo Os Lusíadas, de Camões, que ficou de 2001 a 2009 (Quadros 5.2 a 5.7). Na lista de 2017 (Quadro 5.15) houve outra indicação recorrente, a obra de Erico Verissimo O Continente, que já havia sido indicada entre 1999 e 2004. A lista de 2017 é a primeira a trazer uma indicação de obra com dois autores, a peça teatral Gota d'Água, de Chico Buarque e Paulo Pontes. Antes disso, a única obra com mais de um autor que havia sido indicada era o álbum musical Tropicalia, que segue nas indicações da lista mostrada no Quadro 5.15.

Quadro 5.12 - Lista de leituras da UFRGS adotada no vestibular 2014

Autor	Obra
Jorge Amado	Terras do Sem Fim
Nelson Rodrigues	Boca de Ouro
Murilo Rubião	Contos (1.O pirotécnico Zacarias; 2.O ex-mágico da Taberna Minhota; 3.Bárbara; 4.A cidade; 5.Ofélia, meu cachimbo e o mar; 6.A flor de vidro; 7.Os dragões; 8.Teleco, o coelhinho; 9.O edifício; 10.O lodo; 11.O homem do boné cinzento; 12.O convidado)
Lya Luft	As Parceiras
Gregório de Matos Guerra	Seleta ¹⁰⁰
Fernando Pessoa	Alberto Caeiro (heterônimo) - O Guardador de Rebanhos
Manuel Antônio de Almeida	Memórias de um Sargento de Milícias
Machado de Assis	Esaú e Jacó
João Cabral de Melo Neto	A Educação pela Pedra
José Saramago	História do Cerco de Lisboa
Moacyr Scliar	O Centauro no Jardim
João Simões Lopes Neto	Contos Gauchescos

FONTE: UFRGS¹⁰¹

¹⁰⁰ A lista completa da seleta foi excluída do quadro por conveniência gráfica. Ver Quadro 5.11.

¹⁰¹ Disponível em <http://www.ufrgs.br/coperse/concurso-vestibular/anteriores/2014/leituras-obrigatorias>. Acesso em 12/10/16

Quadro 5.13 - Lista de leituras da UFRGS adotada no vestibular 2015

Autor	Obra
Caetano Veloso, Gilberto Gil, Mutantes e outros	Tropicalia ou panis et circensis (álbum/disco)
Lídia Jorge	A noite das mulheres cantoras
Tabajara Ruas	O amor de Pedro por João
Sergio Faraco	Dançar tango em Porto Alegre ¹⁰²
Jorge Amado	Terras do Sem Fim
Nelson Rodrigues	Boca de Ouro
Murilo Rubião	Contos (O pirotécnico Zacarias; O ex-mágico da Taberna Minhota; Bárbara; A cidade; Ofélia, meu cachimbo e o mar; A flor de vidro; Os dragões; Teleco, o coelhinho; O edifício; O lodo; O homem do boné cinzento; O convidado)
Lya Luft	As Parceiras
Gregório de Matos Guerra	Seleta
Fernando Pessoa	Alberto Caeiro (heterônimo) - O Guardador de Rebanhos
Manuel Antônio de Almeida	Memórias de um Sargento de Milícias

FONTE: UFRGS¹⁰³

Quadro 5.14 - Lista de leituras da UFRGS adotada no vestibular 2016

Autor	Obra
Fernando Pessoa	Coletânea ¹⁰⁴
Alúcio Azevedo	O Cortiço
Machado de Assis	Dom Casmurro
Pe. Antônio Vieira	Sermão pelo Bom Sucesso das Armas de Portugal Contra as de Holanda; Sermão da Sexagésima; Sermão de Santo Antônio aos Peixes.
Caetano Veloso, Gilberto Gil, Mutantes e outros	Tropicalia ou panis et circensis (álbum/disco)
Lídia Jorge	A noite das mulheres cantoras
Tabajara Ruas	O amor de Pedro por João
Sergio Faraco	Dançar tango em Porto Alegre ¹⁰⁵
Jorge Amado	Terras do sem fim
Nelson Rodrigues	Boca de Ouro
Murilo Rubião	Contos ¹⁰⁶
Lya Luft	As Parceiras

FONTE: UFRGS¹⁰⁷

¹⁰² Excluída do quadro por conveniência gráfica, faz parte da lista uma relação numerada de contos, introduzida como “Lista de contos do livro”: “1.Dois guaxos; 2.Travessia; 3.Noite de matar um homem; 4.Guapear com frangos; 5.O vôo da garça-pequena; 6.Sesmarias do urutau mugidor; 7.A língua do cão chinês; 8.Idolatria; 9.Outro brinde para Alice; 10.Guerras Greco-Pérsicas; 11.Majestic Hotel; 12.Não chore, papai; 13.Café Paris; 14.A dama do bar Nevada; 15.Um aceno na garoa; 16.No tempo do trio Los Panchos; 17.Conto do inverno; 18.Dançar tango em Porto Alegre.”

¹⁰³ <http://www.ufrgs.br/coperse/concurso-vestibular/anteriores/2015/leituras-obrigatorias>. Acesso em 12/10/16

¹⁰⁴ Inclui relação numerada excluída do quadro por conveniência gráfica: “1. Autopsicografia; 2. Isto; 3. Pobre velha música; 4. Qualquer música; 5. Natal...Na província neva; 6. Ela canta, pobre ceifeira; 7 Não sei se é sonho, se realidade; 8. Não sei quantas almas tenho; 9. Viajar! Perder países!; 10. Liberdade; 11. Lá fora vai um redemoinho de sol os cavalos do carrossel... (poema V de Chuva Oblíqua); 12. O maestro sacode a batuta (poema VI de Chuva Oblíqua); 13. Padrão (Mensagem); 14. Noite (Mensagem); 15. O infante (Mensagem); 16. Mar português (Mensagem); 17. Nevoeiro(Mensagem).”

¹⁰⁵ Ver relação no Quadro 5.13.

¹⁰⁶ Ver relação no Quadro 5.13.

¹⁰⁷ <http://www.ufrgs.br/coperse/concurso-vestibular/anteriores/2016/concurso-vestibular-2016/leituras-obrigatorias-2016>. Acesso em 12/10/16

Quadro 5.15 - Lista de leituras da UFRGS adotada no vestibular 2017

Autor	Obra
Erico Verissimo ¹⁰⁸	O Continente
Chico Buarque e Paulo Pontes	Gota d'Água
Caio Fernando Abreu	Morangos Mofados
Clarice Lispector	A Hora da Estrela
Fernando Pessoa	Coletânea ¹⁰⁹
Aluísio Azevedo	O Cortiço
Machado de Assis	Dom Casmurro
Pe. Antônio Vieira	Sermão pelo Bom Sucesso das Armas de Portugal Contra as de Holanda; Sermão da Sexagésima; Sermão de Santo Antônio aos Peixes.
Caetano Veloso, Gilberto Gil, Mutantes e outros	Tropicalia ou panis et circensis (álbum/disco)
Lídia Jorge	A noite das mulheres cantoras
Tabajara Ruas	O amor de Pedro por João
Sergio Faraco	Dançar tango em Porto Alegre

FONTE: UFRGS¹¹⁰

5.2.2 Analisando as listas em relação ao suporte

Especificamente a respeito de suportes de leitura, a maior diversificação está concentrada na lista do vestibular 2015, no Quadro 5.13. O elemento mais evidente é a introdução ali, pela primeira vez desde 1999, de um álbum musical. Análise das questões da prova de Literatura dos vestibulares 2015 e 2016 (reproduzidas no Anexo 11.1) aponta que no primeiro ano de vigência da indicação, a abordagem desta obra específica não levou em consideração elementos rítmicos ou instrumentais, tendo sido feitas alusões ao contexto histórico de lançamento do álbum, à temática das letras e à sua composição poética – portanto, com uma sistemática semelhante àquela adotada para as obras impressas¹¹¹. No vestibular de 2016 a questão referente ao álbum fazia, pela primeira vez, alusão a um elemento não verbal, ao mencionar uma sirene na introdução da canção Mamãe Coragem. Potencialmente, a abordagem de elementos acústicos na prova, como em 2016, tem implicação direta no suporte de consulta. No exame de 2015, alunos que tivessem lido as letras das músicas impressas teriam os mesmos subsídios para elaborar as respostas que aqueles que tivessem escutado o álbum. Já no caso da questão que menciona um elemento não verbal, os que não tivessem ouvido a música teriam perdido informação relevante.

¹⁰⁸ Impropriamente acentuado no sobrenome. O quadro foi corrigido.

¹⁰⁹ Lista excluída do quadro por conveniência gráfica. Ver Quadro 5.14

¹¹⁰ <http://www.ufrgs.br/coperse/concurso-vestibular/vestibular-2017/concurso-vestibular-2017/leituras-obrigatorias-2017>. Acesso em 11/10/16

¹¹¹ Havia na própria lista indicativos de que o enfoque teria ênfase no texto verbal. Foram mantidos o cabeçalho da lista, “Leituras obrigatórias para a prova de literatura de língua portuguesa do Vestibular 2015”, e também a fórmula que introduz a lista: “Para o Concurso Vestibular de 2015, será exigida a leitura prévia e completa das seguintes obras.” (disponível em <http://www.ufrgs.br/coperse/concurso-vestibular/anteriores/2015/leituras-obrigatorias>. Acesso em 12/10/16)

O aspecto inicial da análise das transformações das listas se articula com uma discussão iniciada décadas atrás por um dos principais autores da área de produção editorial. Em 1985, em *Bibliography and the Sociology of Texts*, D.F. McKenzie já salientava a necessidade de que os estudos de bibliografia incluíssem diferentes suportes de texto. A respeito de filmes, por exemplo, ele comentava que “seu uso do som, imagem, cor e movimento os faz um ponto de partida ideal para a extensão do princípio bibliográfico de livro para texto”¹¹² (McKENZIE, 2004, p.64).

Precisamente a diferenciação entre texto e livro aludida por McKenzie é um dos temas relevantes para a presente pesquisa. A adoção das listas de leitura do vestibular como indicador para levantamento junto a estudantes assume uma associação, explícita ou implícita, entre as obras literárias e a cultura do livro. Que os dois conceitos não se sobreponham completamente é a discussão analisada nesta subseção. A diferenciação entre obra e livro se torna mais nítida no caso da indicação do álbum musical listado nos Quadros 5.13, 5.14 e 5.15, mas, paradoxalmente, a tendência oposta, de associação, é reforçada por outra indicação introduzida no mesmo vestibular 2015. Na obra indicada de Sergio Faraco, *Dançar tango em Porto Alegre*, a lista detalha todos os contos componentes, que são introduzidos como “lista de contos do livro” (ver nota de rodapé deste título no Quadro 5.13). Em todo o período de existência das listas da UFRGS, esta foi a primeira ocasião em que o termo “livro” foi associado a uma das obras literárias. Em 1999, foi adotada a fórmula “será exigida a leitura prévia e completa dos seguintes textos” (ver introdução ao Quadro 5.1) e a própria lista 2015 menciona que “será exigida a leitura prévia e completa das seguintes obras”¹¹³. Em parte referendando o sentido adotado por McKenzie, a Universidade costuma empregar os termos mais amplos “obras” e “texto”, mas não deixa de ser curioso que a primeira alusão à forma do livro tenha aparecido, justamente, na ocasião em que a própria lista incluiu um suporte diferente de texto.

A respeito do suporte, a lista de 2015 não foi, tecnicamente, a primeira a implicar sistemas de registro de obras diferentes do livro. A partir do vestibular 2013 (Quadro 5.11), passou a ser incluída entre as leituras obrigatórias uma seleta de Gregório de Matos Guerra. Pela primeira vez, a UFRGS incluiu naquele ano um arquivo digital com os textos deste autor recomendados. Uma justificativa foi apresentada na publicação da

¹¹² “Their use of sound, image, colour, and movement makes them an ideal starting point for the extension of bibliographical principle from book to text.”

¹¹³ Disponível em <http://www.ufrgs.br/coperse/concurso-vestibular/anteriores/2015/leituras-obrigatorias>. Acesso em Acesso em 12/10/16

lista do vestibular seguinte, de 2014 (Quadro 5.12), mencionando que “A obra de Gregório de Matos Guerra tem muitas variantes editoriais. Assim, para evitar equívocos, disponibilizamos abaixo um arquivo que contém a Seleta do autor”.¹¹⁴ Diferentemente da indicação do álbum musical, que reconhece a importância de uma obra nativa de outro suporte, a inclusão do arquivo digital com Gregório de Matos tem uma finalidade pragmática, buscando uniformizar o texto que será lido pelos candidatos ao vestibular.¹¹⁵ Ainda assim, há um efeito associado que consiste em, na prática, remeter os alunos a um suporte alternativo de texto, eletrônico, diferenciado do livro ou impresso. Por conta disso, a lista de 2015, na qual seguiu a seleta disponibilizada digitalmente, reunia três suportes: o de áudio (representado pela indicação do álbum/disco); o texto eletrônico (através do arquivo com a obra de Gregório de Matos) e o livro (referido explicitamente como tal, no caso da obra de Sergio Faraco).

Ainda sobre a justificativa apresentada para a inclusão do arquivo com a seleta de Gregório de Matos, é interessante observar o uso de termos. O texto explicativo apresentado pela universidade, discutido acima, menciona as “muitas variantes editoriais” da obra. Esta nota, introduzida na lista de 2014 e existente ainda na de 2015, apontava também, pela primeira vez desde a instituição do sistema de leituras obrigatórias, o reconhecimento da mediação editorial. Este é outro ponto em que se articula o objeto empírico representado pelas indicações do vestibular com as discussões teóricas a respeito do livro e da produção editorial. Um dos autores que refletiram sobre mediação editorial é Roger Chartier:

[...] a edição submete a circulação das obras a coerções e a finalidades que não são idênticas àquelas que governaram sua escrita. Entre essas duas exigências, a tensão não se resolve facilmente. Mas é ela que faz que a história da mediação editorial não seja apenas um capítulo da história econômica, mas também o ponto em que possa ser compreendida uma dupla trajetória [...] (CHARTIER, 2002, p.76)

A nota da UFRGS a respeito das “variantes editoriais” de Gregório de Matos e a decisão de limitá-las através da distribuição de um arquivo aos candidatos é, de certa maneira, uma corroboração para o ponto de vista de Chartier, já que demonstra como, na prática, há efetivamente uma tensão entre a obra escrita e a mediação editorial, que, como aponta o autor, “não se resolve facilmente” (tanto que a universidade decidiu intervir). Uma articulação teórica também possível é observar a implicação de outra ex-

¹¹⁴ Disponível em <http://www.ufrgs.br/coporse/concurso-vestibular/anteriores/2014/leituras-obrigatorias>. Acesso em 12/10/16.

¹¹⁵ Além da justificativa oficial, o propósito de uniformização fica evidenciado comparando-se as listas anteriores. Desde a primeira lista, de 1999 (Quadro 5.1), havia autores recomendados que estavam em domínio público, mesmo assim em nenhuma ocasião prévia a universidade apresentou links ou anexos com os textos.

pressão da nota explicativa incluída na lista de 2014, que justifica a inclusão do arquivo eletrônico “para evitar equívocos”. O uso dos termos sugere uma preocupação que Chartier poderia identificar como “a serviço do estabelecimento de um texto ideal, depurado de todas as deformações trazidas pelo processo de publicação e fiel à obra tal como foi escrita” (CHARTIER, 2002, p.63). McKenzie considerava que o texto “[...] ‘verdadeiro’, aquele diferente de cada uma de suas versões deformadas”,¹¹⁶ (McKENZIE, 2004, p.36) seria uma noção que “entrou em colapso”¹¹⁷ (McKENZIE, 2004, p.36).

À parte a interpretação sobre as relações da mediação editorial com a autoria que está subjacente na nota, é possível observar uma evolução coerente ao longo da história das listas de vestibular, justamente, na concepção de autoria. No vestibular 1998, ainda anterior à introdução das listas, o programa destacava “a identificação de autores e obras, e sua inserção na cultura brasileira”¹¹⁸, fórmula que trazia, na ordem, primeiro o autor e depois a obra. Foi precisamente este o ordenamento contido na primeira lista, de 1999, ainda hoje adotado. Os livros são listados por autor e obra. Houve, contudo, pequenos ajustes ao longo do tempo. Na lista dos vestibulares 2001 e 2002 (Quadro 5.2), o autor era a principal ordenação do texto. Um tópico listava Machado de Assis, mas as obras recomendadas associadas a ele eram duas (o romance *Dom Casmurro* e uma seleção de contos). Este procedimento foi revisto nas exigências para os vestibulares 2003 e 2004 (Quadro 5.3), com um tópico para cada obra indicada (Machado de Assis foi listado, então, duas vezes).

Além da listagem numerada por obra e não por autor¹¹⁹, as listas progressivamente passaram a aumentar os detalhes sobre os contos ou poemas incluídos no caso de seletas. A primeira lista, no Quadro 5.1, já trazia indicações dos contos específicos de Machado de Assis exigidos, mas resumia-se a indicar “Sonetos” de Camões. Foram ficando mais detalhadas as indicações de poemas ou contos. A lista do Quadro 5.4 (2005-2006), por exemplo, apenas listava o volume de contos de Guimarães Rosa *Primeiras Estórias*, mas o Quadro 5.13 (2015) já detalhava todos os contos do livro *Dançar Tango em Porto Alegre*, de Sergio Faraco. Neste discreto deslocamento da primazia de autor para obra, ao longo da evolução das listas, poderia também ser citada a própria

¹¹⁶ “[...] a ‘true’ text, one different from each of its defective versions [...]”

¹¹⁷ “In tune with the times, however, that concept too has largely collapsed.”

¹¹⁸ Disponível no endereço www.ufrgs.br/cepe/legislacao/resolucoes-normativas/resolucao-no-22-97-de-06-08-1997. Consulta em 12/10/16.

¹¹⁹ Um caso à parte são as indicações de Fernando Pessoa, quando o heterônimo às vezes era indicado no campo de autor, junto com parte do título, como no caso do vestibular 2011, que mencionava “Poemas de Álvaro de Campos, de Fernando Pessoa” no espaço que corresponderia ao dos autores (Disponível em www.ufrgs.br/vestibular/cv2011/leituras.htm, acesso em 13/10/16). Mas é possível argumentar que se trata de uma exceção devida ao peculiar uso de heterônimos por Pessoa.

inclusão do álbum *Tropicalia* na lista de 2015 (Quadro 5.13), em que nem são citados todos os autores (a lista menciona “Caetano Veloso, Gilberto Gil, Mutantes e outros”). Interessante também notar que nas indicações do vestibular 2017 (Quadro 5.15), com a introdução da peça *Gota d’Água*, de Chico Buarque e Paulo Pontes, passaram a figurar, pela primeira vez no sistema de indicações de leitura da UFRGS, duas obras com autoria não individual (contando-se a peça e o álbum, que seguiu listado).

A discussão sobre a relação entre obra e autoria está diretamente relacionada ao que Carla Hesse chamou de “estabilização da cultura escrita em um cânone de textos autorais”¹²⁰ associado à cultura impressa (HESSE, 1996, p. 21). Dimensão notada ao longo de toda a existência das listas de leitura da UFRGS. Nos Quadros 5.1 a 5.15 há romances, biografias, poemas avulsos, seletas de contos e até um álbum musical, mas nenhum texto apócrifo ou sem referência de autor. Todas as obras indicadas são autorais, embora apenas duas (o álbum musical e a peça) sejam coletivas ou em coautoria.

Embora sem pretensão de esgotar o tema, a análise desta seção, além de qualificar o indicador adotado, buscou apontar como as listas de vestibular da UFRGS podem ser interpretadas à luz de articulações teóricas referentes à história do livro e produção editorial, sendo relacionadas a transformações de suporte ou plataforma. São interessantes, embora não necessariamente conclusivos, os indicativos de que ao longo de sua vigência o sistema de listas teve certos deslocamentos, como em relação às obras mais que aos autores, ou em direção à diversidade de suportes. Estes dados devem ser cotejados com outros resultados apresentados ainda no capítulo 5 e também no seguinte. Um dos desdobramentos com consequências observáveis quantitativamente é a indicação do álbum musical entre as obras indicadas, a partir de 2015. Como será visto, ela teve reflexos na escolha de suportes por parte dos estudantes em mais de um aspecto.

5.3 Médias de leitura nas turmas observadas em 2011, 2014 e 2016

A tese problematiza a questão dos múltiplos suportes de leitura e estudo, tomando as listas de vestibular como indicador e, no levantamento empírico, observando três grupos de estudantes aprovados na UFRGS em 2011, 2014 e 2016. As plataformas empregadas para consulta são o interesse principal, assim como superposições e complementaridades entre elas. Dentro deste objetivo, também foram analisadas, na seção ante-

¹²⁰ “[...] the most distinctive features of what we have come to refer as ‘print culture’ – that is, the stabilization of written culture into a canon of authored texts, the notion of the author as creator, the book as property, and the reader as an elective public [...]”

rior, implicações da própria escolha de títulos por parte da universidade. Porém, antes da exposição e análise dos suportes empregados pelos estudantes, há ainda um qualificativo contextual a ser feito, já abrangendo dados das observações.

Trata-se das tabulações de leitura. Entre 2011 e 2016, foram totalizados os títulos que os estudantes assinalaram ter lido na íntegra. Esta seção traz este comparativo, tanto no geral quanto no fracionamento por turmas. Tratando-se de um trabalho da Comunicação, o interesse, aqui, não é de fundo didático, embora a informação possa eventualmente ser de utilidade para pesquisadores da Educação ou Teoria da Literatura. As quantidades de obras lidas na íntegra, mostradas a seguir, servem, aqui, principalmente para compreender o contexto. Os números de leitura podem ser entendidos como uma caracterização inicial das turmas que integraram a observação.

As Tabelas 5.1 a 5.4, abaixo, trazem indicadores numéricos referentes ao total de leituras declaradas pelos estudantes para os 12 títulos de leitura obrigatória do vestibular, nas turmas observadas em 2011, 2014 e 2016. As tabelas visualizam os dados através de indicadores estatísticos (cuja definição era dada junto à Tabela 2.2) e também trazem densidade de candidatos por vaga dos cursos dentro do vestibular daquele ano.

Tabela 5.1 - Médias de leitura 2011 por curso

Curso	MED	DIR	PSI	BIO	VET	COMP	ENG	LET	PP
Mediana	9,5	9	7	6	6	5	6,5	6	4
Média aritmética	8,91	8,57	6,52	6,19	5,97	5,59	5,54	5,58	4,69
Mínimo	2	0	0	0	0	0	0	0	0
Máximo	12	12	12	12	12	11	11	12	12
Moda	10	9	7	3	5	10	0	6	0
Desvio padrão	2,36	3,01	3,68	3,42	2,97	3,61	3,96	3,00	3,49
Densidade ¹²¹	45,32	18,9	17,45	6,75	11	7,55	9,56	3,39	14,7

Tabela 5.2 - Médias de leitura 2014 por curso

Curso	MED	DIR	PSI	LET	JOR	PP	COMP	ENG	VET
Mediana	9	9	8	8	8	6	5	5	5
Média aritmética	8,88	8,42	7,55	7,48	7,06	6,16	5,45	4,45	5,03
Mínimo	4	0	0	0	0	0	1	0	0
Máximo	12	12	12	12	12	12	12	11	12
Moda	12	12	10	8	10	6	4	6	3
Desvio padrão	3,00	3,50	3,60	3,66	3,48	3,25	3,36	3,13	3,45
Densidade ¹²²	57,06	12,11	20,45	4,23	14,98	14,78	8,44	10,65	13,42

¹²¹ Dados disponíveis em <www.ufrgs.br/vestibular/cv2011/DENSIDADE_2011.HTM>. Consulta em 13/10/16.

¹²² Dados disponíveis em <http://www.ufrgs.br/vestibular/cv2014/densidade_2014.htm>. Consulta em 13/10/16.

Tabela 5.3 - Médias de leitura 2016 por curso

Curso	RP	JOR	BIO	COMP	PP
Mediana	8	7	7	6	5
Média aritmética	6,875	6,4545	6,48	5,2333	5,4516
Mínimo	0	0	0	0	0
Máximo	12	11	12	12	11
Moda	9	9	7	7	5
Desvio padrão	3,2016	3,2891	2,8154	3,7295	3,3351
Densidade ¹²³	9,49	16,83	10,13	11,23	18,57

Tabela 5.4 - Comparação de títulos lidos 2011 a 2016

Ano	2011	2014	2016
Mediana	7	7	6
Média aritmética	6,49	6,83	6,01
Moda	9	12	7
Desvio padrão	3,51	3,64	3,32

O comparativo inicial contido nas Tabelas 5.1 a 5.4 é importante porque mostra uma coerência entre os dados. Mesmo compreendendo levantamentos realizados com anos de intervalo, e em se tratando de três listas diferentes de títulos de leitura obrigatória (conforme visto nos Quadros 5.9, 5.12 e 5.14), as médias de leitura continuam muito semelhantes nas amostras observadas, com médias e medianas quase idênticas (a variação entre as medianas é de no máximo uma unidade, e no caso das médias aritméticas o valor é inferior a isso, ver Tabela 5.4). Embora estes indicadores sejam, em princípio, mais interessantes do ponto de vista educacional ou pedagógico, eles têm relevância metodologicamente para o estudo em pauta, já que, justamente por não se tratar de um estudo estatístico, a relevância da amostra dentro do universo deve ser relativizada. Não é possível assumir que os dados trazidos pela pesquisa sejam significativos dentro do conjunto mais amplo dos alunos não pesquisados. Contudo, a coerência entre as amostras indica que elas podem conter algum grau de representatividade, já que trazem pouca variação nos índices gerais.

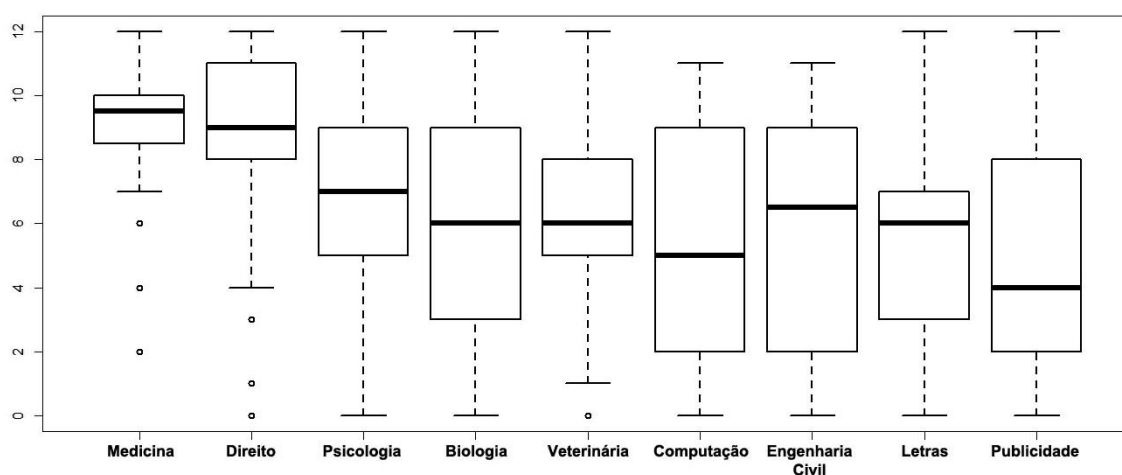
Os Gráficos 5.1 a 5.3 permitem visualizar panoramicamente as médias de leitura por curso das Tabelas 5.1 a 5.3. Trata-se de diagramas de caixa ou boxplots, que são “uma técnica gráfica popular para exibir vários aspectos de uma distribuição”, com a “amplitude um segmento retilíneo do mínimo até o máximo” (LEVIN; FOX, 2011, p.126). Há várias técnicas para traçar os diagramas, mas a forma empregada aqui é a do

¹²³ Dados disponíveis em < http://www.ufrgs.br/vestibular/cv2016/densidade_2016.htm>. Consulta em 13/10/16.

programa de estatística R¹²⁴, e utiliza o que Vieira (2012, p. 55) define como “distância interquartínica”, traçando retângulos entre o primeiro e o terceiro quartis¹²⁵. Dentro destas figuras geométricas, estão contidos “cerca de 50% dos dados centrais” (VIEIRA, 2012, p.55). As linhas mais grossas no interior dos diagramas são as medianas. Fora dos retângulos, há linhas tracejadas progredindo até o máximo e o mínimo. Quando os valores das extremidades são únicos dentro de cada conjunto de dados, eles aparecem como pontos isolados no gráfico.

O comparativo entre as médias de leitura dos grupos amostrados em 2011, 2014 e 2016, que consta na Tabela 5.4, também pode ser visualizado em forma de diagrama de caixa no Gráfico 5.4, com a ressalva de que se trata de amostras com composição diferente. Ali, é possível perceber intuitivamente a semelhança entre as amostragens, com medianas próximas (em 2011 e 2014 elas coincidem) e os retângulos referentes aos dados centrais quase nos mesmos tamanhos e na mesma altura.

Gráfico 5.1 - Diagramas de caixa das médias de leitura 2011 por curso



¹²⁴ Trata-se de um programa de estatística em código aberto. A versão empregada foi a 3.3.1.

¹²⁵ “A mediana divide o conjunto de dados em *duas partes* e os quartis – como o nome sugere – dividem o conjunto em quatro partes” (VIEIRA, 2012, p.53).

Gráfico 5.2 - Diagramas de caixa das médias de leitura 2014 por curso

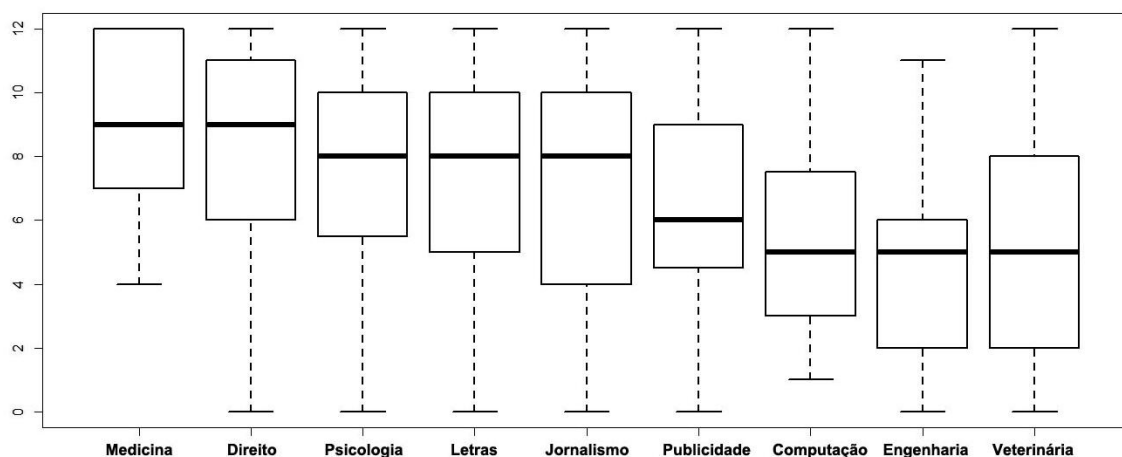


Gráfico 5.3 - Diagramas de caixa das médias de leitura 2016 por curso

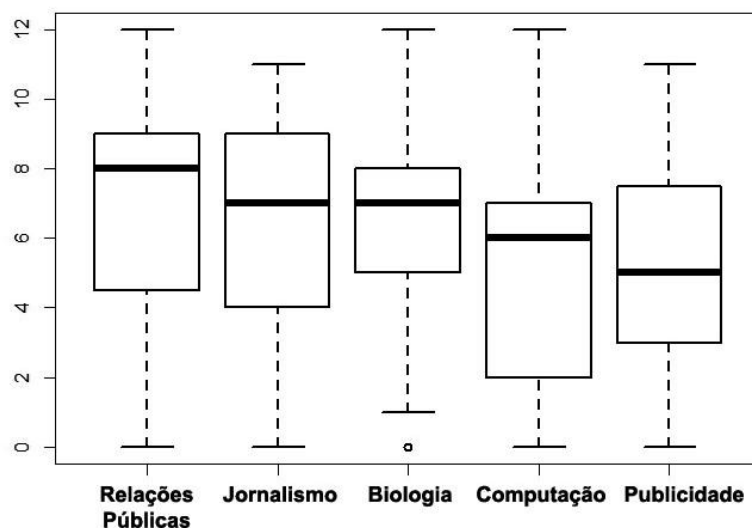
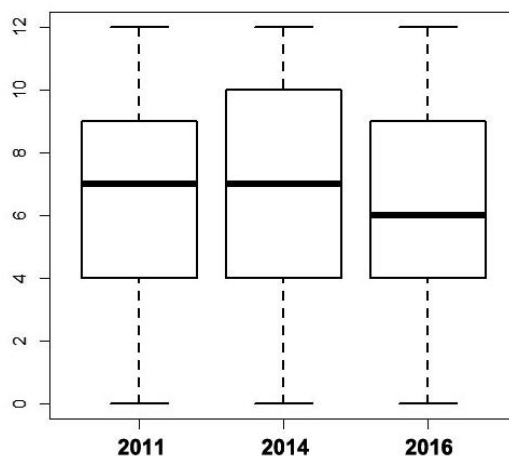


Gráfico 5.4 - Diagramas de caixa comparando média geral de leituras de 2011 a 2016¹²⁶



¹²⁶ Como envolve composições de turma diferentes, o Gráfico 5.4 deve ser relativizado em termos de comparativo de médias de leitura. Ele funciona, sobretudo, como um comparativo entre as amostras.

Os cursos mostrados nos Gráficos 5.1 a 5.3, assim como nas Tabelas 5.1 a 5.3, estão ordenados em ordem decrescente de média aritmética. Ela não coincide com a mediana, motivo pelo qual as barras deste índice de Engenharia Civil e Letras em 2011 aparentam estar desalinhadas em relação às demais.

Pelos gráficos é possível perceber semelhanças e contrastes entre os cursos quando pesquisados no mesmo ano e progressões ou coerências no comparativo longitudinal, cronológico. As duas turmas de Medicina amostradas, em 2011 e 2014, tinham mínimos elevados. Em 2014, os alunos que haviam lido menos títulos da lista de leituras obrigatórias haviam lido quatro obras. Em 2011, havia casos isolados de duas, quatro e seis leituras, e os restantes haviam indicado a leitura integral de sete títulos ou mais. Nos dois levantamentos em que foram amostrados cursos de Medicina, Direito e Psicologia (2011 e 2014), estes cursos aparecem, respectivamente, em primeiro, segundo e terceiro lugares na ordem de leituras segundo a média. Os retângulos aparecem em posições elevadas, indicando coesão dos grupos em quantidades maiores de leitura. Caixas mais alongadas indicam que a distribuição de leitura, dentro da turma, ocorreu ao longo de uma amplitude maior, como é o caso de Computação e Engenharia em 2011 e Jornalismo e Veterinária em 2014. Há maior uniformidade nas turmas em que os retângulos são menores, como Medicina, Direito e Veterinária em 2011 e Biologia em 2016. Mas as caixas menores são menos frequentes, como se nota, o que indica que houve certa disparidade mesmo nas turmas com altas médias de leitura.

Embora o cotejo das médias de leitura das três rodadas entre 2011 e 2016 apresente coerências (como visto no Gráfico 5.4, ou no caso da semelhança entre as médias de Medicina, Psicologia e Direito), também há inconstâncias e mesmo disparidades. As turmas amostradas em Medicina, por exemplo, mantêm altas médias de leitura em 2011 e 2014, mas entre os Gráficos 5.1 e 5.2 nota-se que Medicina teve amplitudes de leitura contrastadas, na forma dos retângulos com tamanhos diferentes (menor, indicando maior uniformidade, em 2011, e mais alongado, apontando dispersão, em 2014). Em 2011 Veterinária era o quarto curso na média aritmética e possuía um retângulo menor, indicando coesão maior em uma faixa média de leitura. Já em 2014 foi o curso com menor média de leitura e teve uma amplitude maior, sinal de que havia maior disparidade dentro da turma, com variação entre faixas de leitura.

As próprias inconstâncias representam informação relevante, já que poderiam ser um indicativo da própria natureza flutuante da informação estudada. Parte do esforço de consolidar resultados de pesquisa através de um novo do estudo de campo, que é

parte dos objetivos da tese, consiste em avaliar a coerência dos dados e verificar se eventuais ocorrências apresentam repetição. Houve diferentes procedimentos técnicos durante a análise do levantamento que tinham esta finalidade. Um deles foi a tentativa de calcular a correlação entre médias de leitura dos cursos e a densidade de candidatos por vaga no vestibular.

Esta porção da análise examinou um fenômeno observado na primeira rodada do levantamento, em 2011. No Gráfico 5.1, ordenado por média de leitura decrescente dos cursos, nota-se que Medicina, Direito e Psicologia são os três primeiros. Esta mesma ordem aparece nas densidades de candidatos por vaga no vestibular daquele ano, como se observa pela Tabela 5.1. Os demais seis cursos amostrados não estavam em ordem decrescente de densidade. Na rodada do levantamento de 2014, novamente os três maiores cursos em média de leitura são Medicina, Direito e Psicologia. Porém, as densidades não correspondem. Medicina lidera em leituras e densidade, mas Psicologia aparece em terceiro lugar na leitura e segundo em densidade. Direito, segundo lugar em leitura, seria apenas a quinta densidade em 2014 nos cursos amostrados.

Uma ferramenta estatística foi aplicada aos dados para ajudar na análise e quantificar a relação entre médias de leitura e as densidades dos cursos no vestibular dentro das turmas amostradas. A partir destes dois indicadores das Tabelas 5.1 a 5.3, foram calculados os índices de correlação, que podem ser vistos na Tabela 5.5.

Tabela 5.5 - Correlações entre as médias de leitura e as densidades no vestibular em 2011, 2014 e 2016

Ano	Índice	Correlação	Intensidade
2011	0,766893737	Positiva	FORTE
2014	0,539145658	Positiva	MODERADA
2016	-0,38133641	Negativa	FRACA

Correlação é “a intensidade e a direção do relacionamento entre duas variáveis” (LEVIN; FOX, 2011, p.480). Aqui, é empregado o coeficiente de correlação de Pearson, que Vieira (2012, p.81) define como “uma medida para o *grau de relação linear* entre duas variáveis numéricas”. Resultado de uma operação matemática¹²⁷ para testar a semelhança entre dois conjuntos de dados, este coeficiente consiste em um número que fica entre -1 e +1. O sinal indica se a correlação é positiva ou negativa, ou seja, se os dois conjuntos têm a tendência de aumentar e diminuir juntos (positiva) ou se um dimi-

¹²⁷ Neste trabalho, o cálculo foi feito usando o comando CORREL da planilha Excel.

nui enquanto o outro aumenta (negativa). Conforme o número seja mais próximo de zero ou um, ele será menos ou mais intenso¹²⁸.

A Tabela 5.5 mostra os coeficientes de correlação entre as médias de leitura e as densidades no vestibular, conforme os dados extraídos das Tabelas 5.1 a 5.3. Na primeira rodada, de 2011, aquela na qual foi inicialmente elaborada a hipótese de que houvesse alguma relação entre a densidade e a quantidade de livros lidos, efetivamente a correlação era mais alta, qualificada como “forte” conforme o critério de Vieira (2012, p.83), e positiva. Ou seja, havia uma forte tendência de que alunos de cursos com densidade maior tivessem lido mais, naquele conjunto de dados de observação. Já em 2014 isso não foi tão pronunciado, com um coeficiente ainda positivo e que seria “moderado” na classificação de Vieira (Idem). O resultado curioso é o coeficiente do levantamento de 2016, que traz um índice que segundo Vieira (Idem) seria considerado “fraco” e, surpreendentemente, com sinal negativo. Ao contrário dos outros anos, não foi verificada a tendência de que os cursos com mais densidade tivessem mais alunos que haviam marcado várias leituras. Pelo contrário, até haveria uma discreta tendência oposta, de que a quantidade de leituras diminuísse à medida que crescia a densidade dos cursos.

É possível fazer algumas inferências a partir dos coeficientes de correlação da Tabela 5.5. Em primeiro lugar, há a questão da composição das turmas observadas, conforme visto na Tabela 2.1. Nas rodadas de 2011 e 2014, o curso com maiores médias de leitura era também aquele com maior densidade de candidatos por vaga no vestibular, Medicina. Direito (2011) e Psicologia (2011 e 2014) também tinham médias altas de leitura e densidades elevadas. Nenhum destes três cursos foi amostrado em 2016, quando foram priorizados os cursos da Comunicação (Relações Públicas, Publicidade e Jornalismo), mais Biologia e Computação. Mesmo em 2011, quando o cálculo mostrado na Tabela 5.5 apontava uma correlação forte entre leituras e densidade, Publicidade era uma exceção a esta relação, com uma densidade elevada porém baixa média de leitura. A amostra de 2016 pode ter sido composta por cursos em que esta correlação era fraca ou inexistente.

A própria inversão do sinal, com uma correlação negativa, além de fraca, em 2016, também pode ser usada como um lembrete epistemológico. Cálculos de correlação, como o da Tabela 5.5, são um recurso matemático muito útil, assim como várias ferramentas estatísticas empregadas ao longo desta tese. Porém, deve-se lembrar que

¹²⁸ Vieira (2012, p.83) fornece “uma regra prática, embora rudimentar”: entre 0 e 0,25, correlação pequena ou nula; entre 0,25 e 0,50, correlação fraca; entre 0,50 e 0,75, correlação moderada; entre 0,75 e 1, correlação forte. O coeficiente exatamente igual a 1, conforme Vieira (Idem), corresponderia a uma correlação perfeita.

pertencem a um domínio diverso. Os coeficientes de correlação funcionam idealmente em um contexto empírico no qual o método com inspiração positivista que lhes dá origem seja aplicável – caso, por exemplo, das ciências da natureza. É possível aproveitá-los tecnicamente em outras áreas, como as humanidades, mas com a devida cautela. No caso em análise, a aparente instabilidade dos índices é um lembrete de que se trata de um levantamento de hábitos culturais de indivíduos, não um cálculo sobre leis da Física ou da Química.

Algumas entrevistas da rodada qualitativa ajudam a ilustrar contrastes. Na rodada de 2016, justamente aquela em que o coeficiente da Tabela 5.5 parece adotar uma lógica inversa às correlações de 2011 e 2014, foi ouvida COMP313, uma estudante de Ciência da Computação de 17 anos. Seu curso, como pode ser visto na Tabela 5.3, teve a menor média aritmética de leitura e a penúltima mediana, embora tenha sido a terceira maior densidade. Individualmente, COMP313 é uma exceção na sua turma amostrada. Ela indicou 11 leituras na íntegra. Sobre a própria preparação ao vestibular, contou que fez 24 acertos na prova de Literatura: “Eu acho que eu fui bem [risos]...” A aluna comentou: “É que eu gosto muito de ler, então por isso foi tranquilo pra mim. Porque eu lia por diversão também.” Durante a entrevista, a estudante comentou que adorava leitura, indicando como títulos de seu interesse desde ficção científica até clássicos como Guerra e Paz, de Tolstói, e Moby Dick. Disse que foi estimulada a ler pelos pais desde cedo: “Eu sempre li umas coisas bem avançadas quando era pequena.”

Outro caso semelhante é a estudante BIO313, também de 17 anos, estudante de Biologia. Seu curso, na Tabela 5.3, aparece como a segunda maior média aritmética de leitura, embora seja a penúltima densidade entre os amostrados em 2016. BIO313 também representa uma exceção em sua turma, porque leu na íntegra dez títulos da lista de leituras do vestibular, número que, matematicamente, a coloca acima do desvio padrão. No Gráfico 5.3, ela se encontra acima da caixa que contém o maior conjunto de marcações. A estudante comentou que fez as dez leituras especialmente para o vestibular, durante o ano em que fez cursinho. Perguntada se costumava ler, respondeu:

Costumo, costume. Até, agora, eu estou fazendo um cursinho de literatura russa. Porque eu tenho muito esse hábito, assim. De ler, e tal. Agora eu tou lendo uns livros russos e tal. Traduzidos, né, claro. Mas eu gostava muito das minhas aulas do cursinho de literatura. Adorava meu professor. E alguns livros do vestibular, tem uns que eu não gostei, sinceramente, mas alguns, tipo Terras do Sem Fim, eu gostei muito. Eu li muito rápido. E aí eu sinto saudades, sim, sinto falta. Porque agora o meu curso é muito natureza, né, então não tem nada dessas coisas. Então eu sinto um pouco de falta. Mas tou tentando compensar, com este cursinho que estou fazendo agora, e tal.

Assim como COMP313, BIO313 também se descrevia como uma grande leitora: “Eu fui estimulada desde bem cedo a começar a ler, e foi uma coisa que ficou comigo, assim. [...] Eu acho legal ter um tempo pra isso, e tal, e quero que esse hábito permaneça comigo até o fim da minha vida.”

Além de servirem para ilustrar o contraste entre comportamentos individuais e os números que podem aparecer na tabulação, os casos de COMP313 e BIO313 também ressaltam um detalhe recorrente observado nas entrevistas, a consciência pessoal de muitos estudantes sobre sua própria conveniência de estudo. Neste exemplo, trata-se de alunas que fizeram várias leituras na íntegra, quase todas em livro impresso, mas outros estudantes ouvidos, que serão citados no capítulo seguinte, empregaram suportes alternativos ou usaram sobreposições de plataformas de leitura e estudo. Ponto em comum, ainda assim, era uma estratégia de estudo consciente¹²⁹.

Para contrastar com COMP313 e BIO313, cujas médias de leitura destoavam dos índices de seus cursos, é interessante analisar um caso que está em harmonia com a tendência estatística. MED201 foi uma estudante de Medicina de 19 anos entrevistada na rodada de 2014. Seu curso tinha as maiores médias de leitura e as maiores densidades de candidatos por vaga tanto em 2011 quanto 2014. MED201 leu todos os títulos da lista de leituras obrigatórias, e contou que havia decidido investir mais na preparação para a prova de Literatura, porque não havia ido bem no ano anterior. Seu preparo metódico também incluiu uma peça de teatro baseada em uma das obras e um filme. Porém, MED201 comentou que achou as perguntas daquele ano “meio rasas”, e que não teria sido preciso ler todos os títulos. Ainda assim, contou que a leitura ajudou na prova de redação. Esta estudante teve 20 acertos.

MED201 ajuda a contextualizar outro dado numérico, aquele que era mostrado nas Tabelas 2.2 e 2.3, referentes ao número de vestibulares prestados pelos estudantes das amostras de 2014 e 2016. Em ambas as rodadas, a Medicina tem as maiores médias, significando que são alunos que fizeram mais vezes o concurso. Nota-se a relevância

¹²⁹ Durante a revisão de teses e dissertações do estado da arte, foram encontrados trabalhos da Educação e Psicologia que analisavam em contextos estudantis semelhantes a estes o conceito de metacognição. Simara Cristiane Braatz investigou, entre turmas de alunos de inglês, o que chamava de estratégias metacognitivas (BRAATZ, 2012, p.58), seguindo um conceito do psicólogo John Flavell, “que nos permite o pensamento de nossos próprios pensamentos, o conhecimento sobre nossos próprios conhecimentos, o monitoramento de nossas próprias atividades cognitivas” (BRAATZ, 2012, p.14). Tese de Psicologia de Adriana Alcará (2012) igualmente aplica o conceito de metacognição de Flavell em um contexto estudantil, investigando motivações e estratégias de estudo (ALCARÁ, 2012, p.iv), o que aponta, em alguma medida, uma consolidação em progresso deste tipo de abordagem. Este enfoque não será desenvolvido na presente tese, que se concentra em outra temática, mas é válido afirmar que os dados encontrados em parte da pesquisa são compatíveis com o enfoque destas duas autoras.

desse aspecto na referência de MED201 ao fato de ter investido mais nas leituras para aprimorar o escore da prova de Literatura em relação ao ano anterior.

A possibilidade de que a quantidade de vestibulares prestados tivesse influência na média de leitura foi uma hipótese considerada, em vista de depoimentos como o de MED201. Como a lista de leituras da UFRGS renova apenas quatro dos doze títulos anualmente, seria possível supor que estudantes que tenham prestado mais de um vestibular consecutivo teriam mais leituras acumuladas na íntegra do que os que só passaram por um concurso. Neste caso, cursos como Medicina, que nas Tabelas 2.2 e 2.3 aparecem com maior média de vestibulares por aluno, naturalmente teriam a tendência a apresentar médias maiores de leitura por causa disso. Esta possibilidade foi testada através de cálculo de correlação, que é mostrado na Tabela 5.6¹³⁰.

Tabela 5.6 - Correlações entre vestibulares, leituras e suportes em 2014 e 2016¹³¹

	Índice	Correlação	Intensidade
Correlação vestibulares/leituras 2014	0,018403641	positiva	PEQUENA OU NULA
Correlação vestibulares/leituras 2016	0,132811887	positiva	PEQUENA OU NULA
Correlação vestibulares/suportes 2014	-0,003631992	negativa	PEQUENA OU NULA
Correlação vestibulares/suportes 2016	0,133463891	positiva	PEQUENA OU NULA

Os coeficientes mostrados na Tabela 5.6 indicam que praticamente não existe correlação, dentro dos grupos amostrados, entre as quantidades de leitura e o número de vestibulares prestados pelos alunos. Embora possam ter ocorrido casos de acúmulo de leituras, essa condição não parece ter sido determinante ou representativa. Estes índices são coerentes com as Tabelas 2.2 e 2.3, que indicavam que as medianas de vestibulares prestados eram de 2 tanto em 2014 quanto 2016, e que as médias aritméticas eram, respectivamente, de 1,94 e 1,87, o que indica que muitos alunos não prestaram dois vestibulares.

A Tabela 5.6 também inclui um cálculo de correlação para vestibulares e suportes, verificando a eventual hipótese de que alunos com mais marcações de suporte tivessem realizado as consultas em plataformas diferentes ao longo de mais de um concurso. Também neste caso a correlação foi pequena ou nula, e inclusive negativa em 2014¹³².

¹³⁰ Uma explicação sobre o significado do coeficiente foi dada na análise da Tabela 5.5.

¹³¹ Não foram calculados os coeficientes para 2011 porque a primeira rodada do levantamento não incluía a pergunta sobre a quantidade de vestibulares prestados pelo estudante.

¹³² A relação entre leituras e suportes será mais aprofundada nas seções 5.7 e 5.8.

Como nas outras tabelas e gráficos deste capítulo, o cotejo entre a análise estatística dos dados e as entrevistas da fase qualitativa buscou amplificar o potencial da observação, dentro do objetivo metodológico de triangular os olhares sobre o objeto e ajudando a enxergar limitações das ferramentas técnicas em cada caso. Dentro do propósito mais amplo da tese de empregar as listas de vestibular como foco para investigar os suportes de estudo e leitura, os números sobre médias e os relatos de alunos sobre livros lidos consistiram na abordagem inicial do conjunto dos dados das três rodadas de observação. Entre os indícios relevantes para o tema em estudo, neste primeiro momento, está a própria ausência de uma regra distributiva. Os cálculos das Tabelas 5.5 e 5.6 não apontaram correlações fixas entre médias de leitura, densidades, quantidade de vestibulares ou, mesmo, variedade de suportes empregados. Embora ainda se tratando de indícios mais do que inferências, estes resultados parciais evocam conceitos mais amplos ligados às perguntas da pesquisa, como os graus de liberdade do leitor tratados na seção 4.1 ou a abordagem da leitura “do chão para cima” de Littau (2006, p.157), já que apontam que, no lugar de uma regra generalizável de causa e efeito entre os indicadores medidos, parece ser mais relevante falar em estratégias e desempenhos individuais dos estudantes, em última análise uma expressão de sua autonomia como leitores.

5.4 Títulos mais lidos das listas em 2011, 2014 e 2016

Após as médias de leitura, outro passo na análise dos resultados de observação se refere aos títulos mais lidos entre os estudantes. As rodadas de 2011, 2014 e 2016, cujos totais estão discriminados na Tabela 2.1, dizem respeito, respectivamente, às listas de leituras da UFRGS mostradas nos Quadros 5.9, 5.12 e 5.14. As médias de leitura na íntegra de cada obra são mostradas nas Tabelas 5.7, 5.8 e 5.9. Embora estas frequências não sejam tão relevantes para o tema da pesquisa quanto os dados sobre suportes, que serão examinados mais adiante, ainda assim trata-se de um refinamento necessário sobre o indicador adotado (as listas de vestibular) e, potencialmente, fonte de *insights* importantes sobre as opções e estratégias de estudo do público pesquisado.

Tabela 5.7 - Ranking de obras mais lidas na íntegra em 2011

Ordem	Obra	leitores	(%)
1º	Contos de Machado de Assis	218	83%
2º	José de Alencar – Lucíola	187	71%
3º	Machado de Assis – Memórias Póstumas de Brás Cubas	183	70%
4º	Rubem Fonseca – Feliz Ano Novo	159	60%
5º	Dias Gomes – O Pagador de Promessas	153	58%
6º	Poemas de Álvaro de Campos – Fernando Pessoa	152	58%
7º	Cyro Martins – Porteira Fechada	147	56%
8º	Eça de Queirós – O Primo Basílio	132	50%
9º	Basílio da Gama – O Uruguai	127	48%
10º	Cristóvão Tezza – O Filho Eterno	124	47%
11º	Guimarães Rosa – Manuelzão e Miguilim	73	28%
12º	Manuel Bandeira – Estrela da Vida Inteira	54	21%

Tabela 5.8 - Ranking de obras mais lidas na íntegra em 2014

Ordem	Obra	Leituras	(%)
1º	Moacyr Scliar - O Centauro no Jardim	210	78%
2º	João Simões Lopes Neto - Contos Gauchescos	198	74%
3º	Manuel Antônio de Almeida - Memórias de um Sargento de Milícias	185	69%
4º	Nelson Rodrigues - Boca de Ouro	181	67%
5º	Lya Luft - As Parceiras	170	63%
6º	Machado de Assis - Esaú e Jacó	156	58%
7º	Fernando Pessoa - Poemas de Alberto Caeiro	148	55%
8º	Murilo Rubião - Contos	143	53%
9º	Gregório de Matos Guerra - Seleta	137	51%
10º	Jorge Amado - Terras do Sem Fim	129	48%
11º	José Saramago - História do Cerco de Lisboa	94	35%
12º	João Cabral de Melo Neto - A Educação pela Pedra	88	33%

Tabela 5.9 - Ranking de obras mais lidas na íntegra em 2016

Ordem	Obra	Leituras	(%)
1º	Tropicalia ou Panis et Circensis	96	71%
2º	Machado de Assis – Dom Casmurro	89	66%
3º	Nelson Rodrigues – Boca de Ouro	86	64%
3º	Lya Luft – As Parceiras	86	64%
4º	Aluísio Azevedo – O Cortiço	81	60%
5º	Sergio Faraco – Dançar Tango em Porto Alegre	68	50%
5º ¹³³	Murilo Rubião – contos	68	50%
6º	Fernando Pessoa – coletânea	59	44%
7º	Jorge Amado – Terras do Sem Fim	50	37%
8º	O Amor de Pedro por João – Tabajara Ruas	47	35%
9º	A Noite das Mulheres Cantoras – Lídia Jorge	42	31%
10º	Sermões – Pe. Antônio Vieira	41	30%

¹³³ Para efeitos de tabulação do ranking, títulos com a mesma quantidade de leitores serão marcados como da mesma posição.

Deve-se levar em consideração que os rankings de obras mais lidas exibidos nas Tabelas 5.7 a 5.9 dizem respeito a listas diferentes, envolvem composições por curso diversas e amostras que não têm o mesmo tamanho. Apesar disso, há algumas similaridades. Em cada ano, há apenas 4 ou 5 títulos que ultrapassaram a casa dos 50% de leitura integral. Nas três rodadas, a obra menos lida entre os alunos amostrados fugia do gênero preponderante da narrativa de ficção em prosa, com obras de poesia de Manuel Bandeira em 2011 e João Cabral de Melo Neto em 2014, mais os Sermões de Antônio Vieira em 2016. Não há repetição de títulos entre 2011 e 2014, mas os quatro que constam tanto na lista de 2014 quanto na de 2016 mostram percentagens semelhantes (respectivamente, *As Parceiras*, de Lya Luft, com 63% e 64%; *Boca de Ouro*, de Nelson Rodrigues, com 67% e 64%; os contos de Murilo Rubião, com 53% e 50%; na diferença mais expressiva, *Terras do Sem Fim*, de Jorge Amado, com 48% e 37%). As similaridades são importantes por razões metodológicas, porque indicam coerências ao longo das três rodadas. Como se trata de levantamentos não probabilísticos e com amostras de conveniência, não generalizáveis, as semelhanças funcionam como um indicativo informal da relevância dos dados.

É possível notar outros padrões, como a tendência a que as primeiras posições nos rankings sejam de autores clássicos da Literatura Brasileira (dois títulos de Machado de Assis e um de José Alencar entre os três primeiros em 2011; *Memórias de Um Sargento de Milícias* em terceiro em 2014; outro título de Machado de Assis em segundo em 2016). Autores contemporâneos consagrados completam as obras mais lidas, como Nelson Rodrigues (quarto em 2014, terceiro em 2016) e Rubem Fonseca (quarto em 2011).

Um dado de 2014 dá uma dimensão empírica para a observação de Luis Augusto Fischer sobre a “forte presença de escritores e obras de relevo no Estado, ainda que não inscritos na galeria dos consagrados pelo cânone nacional” (RÖSING; ZILBERMAN, 2016, p.121). Como pode ser visto na Tabela 5.8, entre os cinco títulos daquele ano com 60% ou mais de leitura estavam três obras gaúchas (*O Centauro no Jardim*, de Moacyr Scliar, em primeiro, com 78%; *Contos Gauchescos*, de João Simões Lopes Neto, em segundo, com 74%; e *As Parceiras*, de Lya Luft, em quinto, com 63%). Mas nem todas as obras gaúchas das listas analisadas aparecem em posições tão proeminentes. *Porteira Fechada*, de Cyro Martins, constava no sétimo lugar em 2011, com 56% de leitores, e *O Amor de Pedro por João*, de Tabajara Ruas, era o oitavo em 2016, com 35%.

O contraste entre autores gaúchos com leituras maiores ou menores dentro do levantamento reproduz em menor escala o observado em outros títulos das Tabelas 5.7 a 5.9, com as posições inferiores do ranking em geral ocupadas por obras com complexidade linguística ou temática (em 2011, Manuelzão e Miguilim, de Guimarães Rosa, com 28% de leitores e Estrela da Vida Inteira, de Manuel Bandeira, com 21%; em 2014, A História do Cerco de Lisboa, de José Saramago, com 35% de leitores e A Educação pela Pedra, de João Cabral de Melo Neto, com 33%; em 2016, A Noite das Mulheres Cantoras, de Lídia Jorge, com 31% e os Sermões de Pe. Antônio Vieira com 30%).

Aqui o exercício epistemológico de triangulação é interessante para contextualizar os números. Como visto, nas Tabelas 5.7 a 5.9 a leitura menor de obras mais complexas aparenta ser um padrão, já que se repete em 2011, 2014 e 2016. Isso não quer dizer, contudo, que as obras estejam sendo rejeitadas pelos alunos por motivos estilísticos, nem permite a inferência, intuitivamente cabível, de que a literatura mais elaborada não agrade aos estudantes. As entrevistas semiestruturadas da fase qualitativa oferecem um aprofundamento.

Já mencionada na seção 5.3, a estudante COMP13 é uma grande leitora, acostumada a ler tanto autores de ficção científica quanto clássicos da literatura brasileira e mundial. Leu Guerra e Paz e se disse fã de Lya Luft. “Segunda geração romântica... Gosto muito de ler também Castro Alves, gosto bastante, essa galera. Gosto muito de mal do século.” COMP13 leu 11 dos 12 livros da lista da UFRGS em 2016 e acertou 24 de 25 questões da prova de Literatura do Vestibular. Apesar de acostumada com os livros, entretanto, a única obra que não leu das indicadas foi, justamente, uma das duas menos lidas naquele ano. “Eu só não li A Noite das Mulheres Cantoras, porque aí a professora disse que era muito chato esse tipo de literatura. Daí, eu, bah, não vou ler [risos].”

Da rodada de 2014, o estudante de Letras de 22 anos LET213 leu dez títulos da lista. Um dos que não leu era A História do Cerco de Lisboa, de José Saramago, uma das duas obras menos lidas daquele ano. LET213 falou sobre os critérios para as escolhas:

Ah, foi os que eu... Eu fui lendo assim... Acho que era mais... Que achava mais tranquilo de ler, assim, tipo, a peça, depois os contos, assim. Fui indo nessa ordem, assim. Daí, depois, sei lá, li o Jorge Amado, que era um autor que eu gostasse, que ti-

nha curiosidade, daí os que eu sabia que eram mais difíceis, assim. Tipo, o Saramago, eu acabei não lendo, porque eu deixei para o final. Se desse tempo, assim.¹³⁴

Mesmo alunos acostumados aos livros e que leram quase todos os títulos da lista, como COMP313 e LET213, podem, então, ter adotado a estratégia pragmática de adiar ou mesmo suspender a leitura de obras para as quais pensaram que poderiam ter dedicado mais tempo. Interessante notar que, no caso da estudante de computação, isso aconteceu inclusive a partir de orientações de um professor. E LET213 fez uma programação para ler José Saramago “se desse tempo”, o que acabou não acontecendo.

A questão do tempo, compreensível no contexto de alunos em preparação para o vestibular, que também podem estar sujeitos a demandas adicionais como o ensino médio ou as provas do Enem, foi mencionada por mais de um entrevistado como um dos parâmetros. BIO317, aluna de Biologia de 17 anos, quando perguntada como escolheu os cinco títulos da lista que leu para o vestibular, respondeu: “Geralmente... geralmente por escolha própria. Às vezes eu não me interessava pelos livros, ou às vezes eu realmente não tinha tempo de ler os livros que eu queria ler.” PP307, estudante de Publicidade de 20 anos, leu sete títulos da lista: “Mm... Eu acho que por extensão, eu escolhi eles porque eram mais rápidos de ler primeiro. E também porque... Eu achei eles mais fácil nas lojas também, porque eram mais em conta, eu acho. E... E acho que é isso.” A estudante de Jornalismo JOR307, 18, leu seis títulos: “O que tava no cursinho, ou que eu tinha mais interesse de ler, por exemplo. Esse das Parceiras, eu quis ler porque tinham falado muito bem, O Cortiço também.” Ela variou suportes de leitura, lendo tanto em impresso quanto xerox, computador e celular. Sobre isso, disse que “tentava fazer de formas diferentes, porque não tinha tempo de ler todos os livros”.

Uma síntese deste gênero de resposta, que fala do tempo e das escolhas dos estudantes, é o que disse JOR311, estudante de Jornalismo de 19 anos:

Eu... Eu peguei os que, digamos [risos] eles diziam que era mais fácil, assim. E os que deu tempo, sabe, que aí os outros era meio que escolher entre ler os livros e focar em outras matérias que tinha mais dificuldade. Daí eu peguei e li os que deu, assim, e os que eles disseram que era mais fácil, e os que eu não consegui ler eu li resumo, tá?

São pontos recorrentes, nos trechos de entrevistas mostrados acima, tanto as alusões à premência do tempo quanto as estratégias de escolha dos títulos baseadas em rapidez ou facilidade. É um traço comum interessante, também, a presença de um com-

¹³⁴ As transcrições procuraram manter, sem edições, as pausas, hesitações e repetições dos respondentes. O conteúdo não verbal das entrevistas traz informações úteis, como, no caso de LET213, possivelmente um embaraço ao prestar contas de suas opções de leitura no vestibular. Seria um efeito semelhante ao descrito por Petit (2002), indicativo da coerção que age sobre os estudantes, discutida também na seção 4.1.

ponente social, ao qual JOR311 alude quando fala que leu “os que eles disseram que era mais fácil”, ou quando JOR307 diz que “quis ler porque tinham falado muito bem”. COMP313 já havia pautado sua escolha por uma indicação de professor. A transmissão oral de conhecimento (no caso, sobre as obras mais rápidas ou fáceis para ler) é própria do contexto educacional, tanto em cursinhos preparatórios quanto no ensino médio do qual são egressos os estudantes. Mas além dos ensinamentos dos professores, também pode estar presente uma relação, ainda que discreta, de autoridade, assim como a reação a ela, conforme era discutido na seção 4.1 a partir de conceitos de Thompson (2002) e Certeau (1998). Isso foi notado discretamente até mesmo na própria relação dos entrevistados com o pesquisador, na forma das pequenas hesitações e gaguejos de BIO317 e PP307, ou, mais nitidamente, na formulação quase de justificativa com a qual JOR311 encerra uma frase: “[...] e os que eu não consegui ler eu li resumo, tá?”

Outro fator relevante descortinado pelas entrevistas qualitativas é que algumas escolhas não foram resultado de opções dos estudantes, mas em parte foram determinadas pela disponibilidade. PP307, citada acima, mencionava que o fato de ter encontrado alguns livros mais facilmente nas lojas, ou por preço menor, foi um dos determinantes para a escolha dos títulos que leu. COMP324, estudante de Computação de 19 anos, leu seis livros:

É que, assim. Eu tinha em meta ler quase todos eles pelo livro [rindo]. Só que... acabei não conseguindo todos, então eu li os que eu tinha. Meu irmão tinha O Cortiço, o Dom Casmurro, e eu peguei emprestado dele, e... eu não queria pegar emprestado de... pessoal, ia acabar demorando pra devolver. E então, eu acabei optando pelos outros PDFs, ou... ou mesmo às vezes eu pegava na biblioteca na escola, só que... como eu tinha que devolver [rindo], e eu não me tocava das datas, acabei optando pelo PDF mesmo.

O que COMP324 descreve é uma estratégia de obtenção dos títulos, que passa por sua conveniência pessoal e pelas suas conexões sociais, que incluem a família e a escola. Também envolve variância de suportes. É uma situação compartilhada por outros. DIR219, estudante de Direito de 17 anos entrevistado na rodada de 2014, leu três títulos da lista e explicou:

Eu... não escolhi eles. Eram os que eu tinha que ler para a escola, antes de eu começar a fazer cursinho. Porque até eu fazer cursinho, eu lia todos os livros que tinha que ler para a escola. E esses eu tive que ler no segundo ano.

Os cursinhos pré-vestibular também ajudaram a determinar escolhas de leitura para alguns dos alunos. PSI220, de 19 anos, da rodada de 2014, empregou uma variedade de suportes para ler oito títulos da lista, entre livro, xerox e computador:

Muitos livros o próprio cursinho dava alguns xerox. Tem na Internet também alguns, e alguns, hã, alguns, eu lembro que o meu irmão me deu, que o meu irmão fez vestibular antes, e algumas leituras eram parecidas.

JOR307 também diversificou suportes:

Teve alguns que eu li em livro impresso e alguns no computador. O Cortiço eu li no celular [...] porque eu consegui baixar ele no telefone, e eu lia no ônibus, ou esperando as pessoas chegarem, se eu estivesse esperando alguém... Foi uma leitura em vários lugares, assim. O celular é mais fácil de carregar, né?

Em alguns casos, a leitura de um mesmo título passou por mais de uma plataforma, conforme as opções que o estudante obteve de escola e cursinho. JOR304, 18 anos, leu uma obra recomendada de Fernando Pessoa parcialmente em xerox e parcialmente no computador:

É que assim, eu tinha em xerox, hã, eu acho que eu tinha da escola, e aí eu tinha e-le... Sei que eu consegui na biblioteca e também de cursinho, então eu tinha xerox de cursinho e escola, e o livro tava na biblioteca também, daí eu acho que fui lendo meio que os dois juntos, assim.

A aluna detalhou como teve acesso aos sete títulos do vestibular que leu:

É assim. Hã, alguns a gente tinha, que eu tive que ler no ensino médio para a leitura, tipo, dã, de disciplinas da escola, né? E aí algumas nossos professores conseguiam pra gente xerox de materiais deles, que daí a gente não conseguia por exemplo o livro na biblioteca, não tinha na biblioteca do município nem na biblioteca da escola, e eles passavam xerox pra gente, alguns eles não conseguiam xerox nem no livro físico, aí eles conseguiam algum link de, do livro on-line. E alguns a própria escola disponibilizava no, na biblioteca, daí assim a gente tinha acesso tipo ao livro mesmo físico¹³⁵.

Essa conjunção de suportes e procedências, que alguns alunos empregavam para ter acesso aos títulos, também podia, em outros casos, ser usada para a própria não-leitura das obras. COMP313, que leu onze livros, substituiu por resumos a única leitura de título que não fez: “Eu li todos os resumos possíveis, e um monte de coisa na Internet, tal.” PP222, estudante de Publicidade de 19 anos entrevistado na rodada de 2014, não chegou a ler na íntegra qualquer título da lista do vestibular. Sobre sua preparação para as provas, contou: “Eu tinha um material, eu tinha os dois livros que eram de resenhas e resumos, que foi, eu não lembro qual instituição foi feita. Mas eu comprei na época e li só eles.” DIR215, 18 anos, da rodada de 2014, leu seis títulos da lista. Perguntado se estes haviam sido aqueles aos quais teve acesso, explicou:

Não, eu tinha todos, e eu tinha aula de literatura no colégio, a gente tinha uma aula de literatura muito boa, com materiais de estudo sobre eles. Então, eu... os outros eu até cheguei a começar, mas como estava meio... meio atrapalhado com o tempo, eu acabei... interrompendo pela metade.

¹³⁵ Detalhe recorrente é o emprego espontâneo por alguns estudantes da expressão “livro físico” em oposição às edições digitais ou aos arquivos eletrônicos. Sem que esses termos tivessem sido mencionados nas perguntas ou usados pelo pesquisador, eles apareceram nas respostas de MED201, JOR211, JOR226, PP307, JOR307, JOR311, JOR304 e COMP313. São oito ocorrências entre 31 entrevistados, aproximadamente uma proporção de 25%, ou um quarto.

Tanto no caso das opções de leitura quanto na não-leitura, como se nota, houve diversas opções e percursos, às vezes passando por mais de um suporte ou plataforma e com apoio ou aconselhamento de professores, cursinhos e familiares. Ao longo desta seção, buscou-se complementar as estatísticas de leitura por título, compiladas a partir dos levantamentos quantitativos, com um olhar mais atomizado e específico caso a caso, a partir das entrevistas da fase qualitativa. Em uma primeira análise, a multiplicidade de estratégias de estudo que se pode entrever a partir daí pode ecoar os argumentos mencionados por McGann da “instabilidade radical do texto” (McGANN, 1991, p.185-186), já que a partir dos diversos depoimentos se incorre no risco de não identificar um princípio organizador, mas apenas uma constelação de suportes e diferentes usos dos textos. Justamente como era discutido no capítulo 4, contudo, esta pode ser uma oportunidade de observar empiricamente um dos próprios argumentos de McGann, o de que o conjunto de condições externas ao texto e ao próprio leitor vai compor um uso particular, temporal e localizado do texto.

A exposição e análise dos dados até aqui, ainda periférica ao problema principal de pesquisa, já permite uma justificativa para a abordagem metodológica principal da pesquisa, baseada no relacionamento dos alunos com as listas de leituras obrigatórias. Pode-se notar, justamente pela variedade das estratégias de estudo, como este indicador funciona como uma janela para que se entreveja a dinâmica sociocultural do relacionamento dos estudantes com o ambiente no qual estão inseridos, e onde vão buscar seu material de estudo e suas táticas de leitura ou não-leitura.

O olhar sobre os rankings de leitura por título e as motivações para as escolhas dos estudantes empreendido ao longo desta seção também levou a exposição ao limiar do objetivo principal da tese, a análise da imbricação entre os suportes. Nas falas de alguns dos alunos citados é possível entrever táticas multiplataforma, variações de suporte e substituições de livros por conteúdo obtido por outros meios. A próxima seção, dedicada aos rankings de acesso e leitura dos títulos por suporte, ajuda a aprofundar essa abordagem.

5.5 Os títulos mais consultados em cada suporte

Trazendo dados sobre os levantamentos a respeito da leitura de títulos da lista de vestibular, a seção anterior mostrou como em alguns casos as escolhas dos alunos passaram por questões de disponibilidade e variância de suportes. Entre os rankings de o-

bras mais lidas, que eram mostrados nas Tabelas 5.7 a 5.9, pode-se compreender a importância dos suportes de conteúdo ao notar que no topo da lista de 2016 constava Tropicalia ou Panis et Circensis, que, como visto na seção 5.3, foi a primeira indicação de um álbum musical desde a implantação do sistema de listas da UFRGS. A presente seção investiga relações entre os diferentes suportes de leitura e estudo e os títulos das listas nas rodadas da observação de 2014 e 2016¹³⁶.

As Tabelas 5.10 e 5.11 mostram os rankings de consulta em livro por título entre os estudantes que participaram das rodadas do levantamento de 2014 e 2016.

Tabela 5.10 - Ranking de consulta em livro (leitura integral e parcial) em 2014

Ordem	Obra	Livro	(%)
1º	Moacyr Scliar - O Centauro no Jardim	200	74,35%
2º	João Simões Lopes Neto - Contos Gauchescos	181	67,29%
3º	Manuel Antônio de Almeida - Memórias de um Sargento de Milícias	178	66,17%
4º	Machado de Assis - Esaú e Jacó	169	62,83%
5º	Lya Luft - As Parceiras	160	59,48%
6º	Nelson Rodrigues - Boca de Ouro	154	57,25%
7º	Jorge Amado - Terras do Sem Fim	133	49,44%
8º	Murilo Rubião - Contos	130	48,33%
9º	José Saramago - História do Cerco de Lisboa	112	41,64%
10º	Fernando Pessoa - Poemas de Alberto Caeiro	111	41,26%
11º	João Cabral de Melo Neto - A Educação pela Pedra	93	34,57%
12º	Gregório de Matos Guerra - Seleta	65	24,16%

Tanto a Tabela 5.10 quanto a 5.11 são rankings de consulta, não leitura exclusivamente integral. No formulário de pesquisa distribuído aos alunos, o quadro em que constavam as obras e os suportes trazia no cabeçalho a instrução de que fossem marcadas todas as opções usadas, mesmo que cada título não tivesse sido lido na íntegra¹³⁷. Essa metodologia contrasta com aquela empregada para compilar as Tabelas 5.8 e 5.9, que traziam os rankings de leitura integral de 2014 e 2016. Feita essa ressalva, é útil comparar a Tabela 5.10 com a 5.8 e também a 5.11 com a 5.9 em busca de contrastes.

¹³⁶ Serão analisados, aqui, os rankings de leitura por título e suporte das rodadas do levantamento de 2014 e 2016, já elaboradas dentro da problematização da tese. Os dados da rodada de 2011 referentes a títulos têm menos relação com variedade de plataformas, já que, conforme mostrado na seção 5.3, a lista do vestibular 2011 ainda era anterior às inovações de suporte introduzidas em 2013 (Quadro 5.11) com a disponibilização de um arquivo eletrônico e em 2015 (Quadro 5.13) com o álbum musical. Os dados de 2011 encontram-se disponíveis on-line, na dissertação, no endereço <<http://hdl.handle.net/10183/55331>>(acesso em 22/10/16). Ver, também, Apêndice 10.9.

¹³⁷ A opção de solicitar a marcação de todos os suportes de consulta, independente da leitura integral, foi feita após ter sido verificado, ainda no estudo piloto da dissertação em 2011, que restringir a marcação às íntegras limitaria a amplitude do estudo, já que todas as leituras incompletas em alguns suportes deixariam de ser assinaladas.

Tabela 5.11 - Ranking de consulta em livro (leitura integral e parcial) em 2016

Ordem	Obra	Livro	(%)
1º	Machado de Assis - Dom Casmurro	92	68,15%
2º	Aluísio Azevedo - O Cortiço	80	59,26%
3º	Lya Luft - As Parceiras	78	57,78%
4º	Nelson Rodrigues - Boca de Ouro	75	55,56%
5º	Sergio Faraco - Dançar Tango em Porto Alegre	67	49,63%
6º	Jorge Amado - Terras do Sem Fim	60	44,44%
7º	Murilo Rubião - contos	56	41,48%
8º	O Amor de Pedro por João - Tabajara Ruas	49	36,30%
9º	A Noite das Mulheres Cantoras - Lídia Jorge	43	31,85%
10º	Fernando Pessoa - coletânea	25	18,52%
11º	Sermões - Pe. Antônio Vieira	17	12,59%
12º	Tropicalia ou Panis et Circensis	14	10,37%

A Tabela 5.10, referente às consultas em livro em 2014, coincide parcialmente com a Tabela 5.8, do ranking geral de leituras daquele ano. Até a terceira posição elas têm a mesma ordem. Em ambas, os seis primeiros títulos e os seis últimos são os mesmos, embora com diferenças no posicionamento. Há muita semelhança porque o livro é o suporte mais empregado, como é possível notar pelos números da coluna ao lado das porcentagens. A tendência era que as leituras integrais tivessem sido realizadas por este suporte – embora, como visto na seção anterior, alguns estudantes possam ter adotado outras plataformas por questões de disponibilidade.

Algumas diferenças entre as Tabelas 5.8 e 5.10 refletem mudanças de suporte. A peça de Nelson Rodrigues Boca de Ouro consta em quarto lugar no ranking da Tabela 5.8, com 181 leitores do texto integral, mas em livro aparece em sexto, com 154. Uma parte dos estudantes empregou suportes diferentes. O contraste é mais abrupto no caso da seleta de Gregório de Matos Guerra, que teve 137 leitores, mas apenas 65 consultas em livro. Na seção 5.3 era mencionado que a UFRGS disponibilizou um arquivo eletrônico com o texto, que foi um dos motivos para que cerca da metade dos alunos que leram este título tenham feito isso por outros suportes, seja tendo descarregado diretamente, seja recebendo por intermédio de professores ou cursinhos, às vezes impressos a partir da versão digital¹³⁸.

A comparação entre as Tabelas 5.9 e 5.11 mostra um contraste mais radical. O ranking de obras mais lidas de 2016 traz em primeiro lugar o álbum musical Tropicalia, que consta em último nos acessos em livro. A diferença decorre, naturalmente, do for-

¹³⁸ Isso foi verificado a partir das entrevistas. MED203 tinha o texto de Gregório de Matos de cursinho; MED210 recebeu um arquivo digital repassado por um professor; DIR219 descarregou o arquivo e passou para o celular; LET207 conta que o professor imprimiu o arquivo e distribuiu como polígrafo.

mato diferenciado desta obra, que é nativa de outro suporte e aparecerá mais adiante no ranking de áudio. Este é um reflexo empírico da inovação representada pela introdução deste título entre as leituras obrigatórias, conforme era discutido nas seções 5.3 e 5.4. Entre as obras menos acessadas em livro estão, justamente, o *Tropicalia* (último lugar), seguido dos *Sermões de Antônio Vieira* (a obra menos lida na íntegra, na Tabela 5.9) e a coletânea de Fernando Pessoa, que de 59 leitores do texto integral cai para 25 consultas em livro. No caso dos *Sermões* e de Fernando Pessoa, a disponibilidade em domínio público produz o mesmo efeito observado na coletânea de Gregório de Matos em 2014, com distribuição eletrônica ou em xerox e apostila a partir de versões eletrônicas.¹³⁹

A seguir são mostrados os rankings para leitura ou consulta por suporte nas rodadas da pesquisa de 2014 e 2016. As Tabelas 5.12 a 5.20 trazem os títulos mais lidos ou acessados em 2014 em xerox, resumo impresso, resumo Internet, aula, computador, *e-book*, filme, áudio e teatro. As Tabelas 5.21 a 5.29 contêm dados das mesmas categorias para a rodada de 2016.

As tabelas com os rankings de suportes ajudam a contextualizar alguns dos dados encontrados nas Tabelas 5.8 e 5.9. A obra de Lídia Jorge recomendada em 2016, *A Noite das Mulheres Cantoras*, que aparecia na Tabela 5.9 em penúltimo lugar no ranking geral de leitura, consta em primeiro lugar nas consultas a resumos tanto impresso quanto pela Internet, como pode ser visto nas Tabelas 5.22 e 5.23. Esta, que é a obra que a entrevistada COMP313 contou ter desistido de ler após o que ouviu de uma professora, também consta em terceiro lugar entre as obras com as quais os alunos mais tomaram contato através de aula (Tabela 5.29).

Tabela 5.12 - Ranking de obras mais lidas em xerox (íntegra e parcial) em 2014

Ordem	Obra	Xerox	(%)
1º	Gregório de Matos Guerra - Seleta	61	22,68%
2º	Fernando Pessoa - Poemas de Alberto Caeiro	38	14,13%
3º	João Simões Lopes Neto - Contos Gauchescos	27	10,04%
4º	João Cabral de Melo Neto - A Educação pela Pedra	22	8,18%
5º	Murilo Rubião – Contos	18	6,69%
6º	Moacyr Scliar - O Centauro no Jardim	13	4,83%
7º	Nelson Rodrigues - Boca de Ouro	12	4,46%
8º	Jorge Amado - Terras do Sem Fim	9	3,35%
8º	Machado de Assis - Esaú e Jacó	9	3,35%
8º	José Saramago - História do Cerco de Lisboa	9	3,35%
9º	Manuel Antônio de Almeida - Memórias de um Sargento de Milícias	8	2,97%
10º	Lya Luft - As Parceiras	7	2,60%

¹³⁹ Caso emblemático, o aluno entrevistado JOR303 conta que baixou versões eletrônicas dos textos de Fernando Pessoa e Antônio Vieira e imprimiu para estudar.

Tabela 5.13 - Ranking de obras mais consultadas em resumo impresso em 2014

Ordem	Obra	Resumo impresso	(%)
1º	Jorge Amado - Terras do Sem Fim	129	47,96%
2º	José Saramago - História do Cerco de Lisboa	127	47,21%
3º	Machado de Assis - Esaú e Jacó	124	46,10%
4º	Gregório de Matos Guerra - Seleta	123	45,72%
5º	Lya Luft - As Parceiras	121	44,98%
5º	João Cabral de Melo Neto - A Educação pela Pedra	121	44,98%
6º	Fernando Pessoa - Poemas de Alberto Caeiro	120	44,61%
7º	João Simões Lopes Neto - Contos Gauchescos	119	44,24%
8º	Nelson Rodrigues - Boca de Ouro	118	43,87%
9º	Manuel Antônio de Almeida - Memórias de um Sargento de Milícias	117	43,49%
10º	Murilo Rubião - Contos	114	42,38%
11º	Moacyr Scliar - O Centauro no Jardim	113	42,01%

Tabela 5.14 - Ranking de obras mais consultadas em resumo Internet em 2014

Ordem	Obra	Resumo Internet	(%)
1º	José Saramago - História do Cerco de Lisboa	70	26,02%
2º	Jorge Amado - Terras do Sem Fim	68	25,28%
3º	Machado de Assis - Esaú e Jacó	62	23,05%
4º	João Cabral de Melo Neto - A Educação pela Pedra	61	22,68%
5º	Lya Luft - As Parceiras	58	21,56%
6º	Nelson Rodrigues - Boca de Ouro	56	20,82%
7º	Manuel Antônio de Almeida - Memórias de um Sargento de Milícias	54	20,07%
8º	Murilo Rubião - Contos	53	19,70%
9º	João Simões Lopes Neto - Contos Gauchescos	51	18,96%
10º	Gregório de Matos Guerra - Seleta	50	18,59%
10º	Moacyr Scliar - O Centauro no Jardim	50	18,59%
11º	Fernando Pessoa - Poemas de Alberto Caeiro	48	17,84%

Tabela 5.15 - Ranking de obras com as quais os alunos tiveram contato por aula em 2014

Ordem	Obra	Aula	(%)
1º	João Cabral de Melo Neto - A Educação pela Pedra	150	55,76%
2º	José Saramago - História do Cerco de Lisboa	146	54,28%
3º	João Simões Lopes Neto - Contos Gauchescos	146	54,28%
4º	Jorge Amado - Terras do Sem Fim	144	53,53%
4º	Nelson Rodrigues - Boca de Ouro	144	53,53%
4º	Gregório de Matos Guerra - Seleta	144	53,53%
4º	Machado de Assis - Esaú e Jacó	144	53,53%
5º	Fernando Pessoa - Poemas de Alberto Caeiro	141	52,42%
6º	Murilo Rubião - Contos	140	52,04%
6º	Manuel Antônio de Almeida - Memórias de um Sargento de Milícias	140	52,04%
7º	Lya Luft - As Parceiras	138	51,30%
7º	Moacyr Scliar - O Centauro no Jardim	136	50,56%

Tabela 5.16 - Ranking de obras mais lidas em computador (íntegra e parcial) em 2014

Ordem	Obra	Computador	(%)
1º	Gregório de Matos Guerra - Seleta	42	15,61%
2º	Fernando Pessoa - Poemas de Alberto Caeiro	32	11,90%
3º	Nelson Rodrigues - Boca de Ouro	22	8,18%
4º	Murilo Rubião - Contos	19	7,06%
5º	João Cabral de Melo Neto - A Educação pela Pedra	17	6,32%
6º	João Simões Lopes Neto - Contos Gauchescos	16	5,95%
7º	Lya Luft - As Parceiras	14	5,20%
8º	Jorge Amado - Terras do Sem Fim	13	4,83%
9º	Manuel Antônio de Almeida - Memórias de um Sargento de Milícias	13	4,83%
10º	Moacyr Scliar - O Centauro no Jardim	10	3,72%
11º	José Saramago - História do Cerco de Lisboa	6	2,23%
12º	Machado de Assis - Esaú e Jacó	5	1,86%

Tabela 5.17 - Ranking de obras mais lidas em e-book (íntegra e parcial) em 2014

Ordem	Obra	E-book	(%)
1º	Jorge Amado - Terras do Sem Fim	13	4,83%
2º	Nelson Rodrigues - Boca de Ouro	9	3,35%
3º	Murilo Rubião - Contos	6	2,23%
3º	Lya Luft - As Parceiras	6	2,23%
5º	Gregório de Matos Guerra - Seleta	5	1,86%
5º	Fernando Pessoa - Poemas de Alberto Caeiro	5	1,86%
6º	Manuel Antônio de Almeida - Memórias de um Sargento de Milícias	4	1,49%
6º	Machado de Assis - Esaú e Jacó	4	1,49%
6º	João Cabral de Melo Neto - A Educação pela Pedra	4	1,49%
7º	José Saramago - História do Cerco de Lisboa	3	1,12%
8º	Moacyr Scliar - O Centauro no Jardim	2	0,74%
9º	João Simões Lopes Neto - Contos Gauchescos	1	0,37%

Tabela 5.18 - Ranking de obras com as quais os alunos tiveram contato por filme em 2014

Ordem	Obra	Filme	(%)
1º	Nelson Rodrigues - Boca de Ouro	19	7,06%
1º	João Simões Lopes Neto - Contos Gauchescos	19	7,06%
2º	Manuel Antônio de Almeida - Memórias de um Sargento de Milícias	2	0,74%
3º	Jorge Amado - Terras do Sem Fim	1	0,37%
3º	Murilo Rubião - Contos	1	0,37%
3º	Lya Luft - As Parceiras	1	0,37%
3º	Gregório de Matos Guerra - Seleta	1	0,37%
3º	Fernando Pessoa - Poemas de Alberto Caeiro	1	0,37%
	Machado de Assis - Esaú e Jacó	0	0%
	João Cabral de Melo Neto - A Educação pela Pedra	0	0%
	José Saramago - História do Cerco de Lisboa	0	0%
	Moacyr Scliar - O Centauro no Jardim	0	0%

Tabela 5.19 - Obras com as quais os alunos tiveram contato por arquivo de áudio em 2014

Ordem	Obra	Áudio	(%)
1º	Jorge Amado - Terras do Sem Fim	2	0,74%
1º	Fernando Pessoa - Poemas de Alberto Caeiro	2	0,74%
2º	Manuel Antônio de Almeida - Memórias de um Sargento de Milícias	1	0,37%
2º	João Cabral de Melo Neto - A Educação pela Pedra	1	0,37%
	Nelson Rodrigues - Boca de Ouro	0	0%
	Murilo Rubião - Contos	0	0%
	Lya Luft - As Parceiras	0	0%
	Gregório de Matos Guerra - Seleta	0	0%
	Machado de Assis - Esaú e Jacó	0	0%
	José Saramago - História do Cerco de Lisboa	0	0%
	Moacyr Scliar - O Centauro no Jardim	0	0%
	João Simões Lopes Neto - Contos Gauchescos	0	0%

Tabela 5.20 - Obras com as quais os alunos tiveram contato por teatro em 2014

Ordem	Obra	Teatro	(%)
1º	Nelson Rodrigues - Boca de Ouro	13	4,83%
2º	João Simões Lopes Neto - Contos Gauchescos	2	0,74%
3º	João Cabral de Melo Neto - A Educação pela Pedra	1	0,37%
	Jorge Amado - Terras do Sem Fim	0	0%
	Murilo Rubião - Contos	0	0%
	Lya Luft - As Parceiras	0	0%
	Gregório de Matos Guerra - Seleta	0	0%
	Fernando Pessoa - Poemas de Alberto Caeiro	0	0%
	Manuel Antônio de Almeida - Memórias de um Sargento de Milícias	0	0%
	Machado de Assis - Esaú e Jacó	0	0%
	José Saramago - História do Cerco de Lisboa	0	0%
	Moacyr Scliar - O Centauro no Jardim	0	0%

Tabela 5.21 - Ranking de obras mais lidas em xerox (íntegra e parcial) em 2016

Ordem	Obra	Xerox	(%)
1º	Fernando Pessoa - coletânea	30	22,22%
2º	Sermões - Pe. Antônio Vieira	27	20,00%
3º	Murilo Rubião - contos	11	8,15%
4º	Nelson Rodrigues - Boca de Ouro	10	7,41%
5º	Sergio Faraco - Dançar Tango em Porto Alegre	9	6,67%
6º	Tropicália ou Panis et Circensis	7	5,19%
7º	A Noite das Mulheres Cantoras - Lídia Jorge	6	4,44%
7º	Jorge Amado - Terras do Sem Fim	6	4,44%
7º	Lya Luft - As Parceiras	6	4,44%
8º	O Amor de Pedro por João - Tabajara Ruas	5	3,70%
9º	Machado de Assis - Dom Casmurro	3	2,22%
10º	Aluísio Azevedo - O Cortiço	2	1,48%

Tabela 5.22 - Ranking de obras mais consultadas em resumo impresso em 2016

Ordem	Obra	Resumo Impresso	(%)
1º	A Noite das Mulheres Cantoras - Lídia Jorge	53	39,26%
2º	Sermões - Pe. Antônio Vieira	51	37,78%
3º	Fernando Pessoa - coletânea	46	34,07%
4º	O Amor de Pedro por João - Tabajara Ruas	45	33,33%
4º	Jorge Amado - Terras do Sem Fim	45	33,33%
5º	Tropicália ou Panis et Circensis	43	31,85%
6º	Murilo Rubião - contos	42	31,11%
7º	Aluísio Azevedo - O Cortiço	41	30,37%
7º	Nelson Rodrigues - Boca de Ouro	41	30,37%
8º	Machado de Assis - Dom Casmurro	40	29,63%
8º	Sergio Faraco - Dançar Tango em Porto Alegre	40	29,63%
8º	Lya Luft - As Parceiras	40	29,63%

Tabela 5.23 - Ranking de obras mais consultadas em resumo Internet em 2016

Ordem	Obra	Resumo Internet	(%)
1º	A Noite das Mulheres Cantoras - Lídia Jorge	33	24,44%
1º	O Amor de Pedro por João - Tabajara Ruas	33	24,44%
2º	Sermões - Pe. Antônio Vieira	27	20,00%
3º	Fernando Pessoa - coletânea	23	17,04%
3º	Aluísio Azevedo - O Cortiço	23	17,04%
3º	Jorge Amado - Terras do Sem Fim	23	17,04%
4º	Lya Luft - As Parceiras	22	16,30%
5º	Murilo Rubião - contos	21	15,56%
6º	Machado de Assis - Dom Casmurro	20	14,81%
6º	Tropicália ou Panis et Circensis	20	14,81%
6º	Sergio Faraco - Dançar Tango em Porto Alegre	20	14,81%
7º	Nelson Rodrigues - Boca de Ouro	19	14,07%

Tabela 5.24 - Ranking de obras mais lidas em computador (íntegra e parcial) em 2016

Ordem	Obra	Computador	(%)
1º	Fernando Pessoa - coletânea	27	20,00%
2º	Tropicália ou Panis et Circensis	25	18,52%
3º	Sermões - Pe. Antônio Vieira	24	17,78%
4º	Murilo Rubião - contos	8	5,93%
5º	Lya Luft - As Parceiras	7	5,19%
6º	Aluísio Azevedo - O Cortiço	6	4,44%
7º	Sergio Faraco - Dançar Tango em Porto Alegre	5	3,70%
7º	Nelson Rodrigues - Boca de Ouro	5	3,70%
8º	Machado de Assis - Dom Casmurro	4	2,96%
9º	A Noite das Mulheres Cantoras - Lídia Jorge	2	1,48%
9º	O Amor de Pedro por João - Tabajara Ruas	2	1,48%
9º	Jorge Amado - Terras do Sem Fim	2	1,48%

Tabela 5.25 - Ranking de obras mais lidas em e-book (íntegra e parcial) em 2016

Ordem	Obra	E-book	(%)
1º	Fernando Pessoa - coletânea	9	6,67%
2º	Sermões - Pe. Antônio Vieira	5	3,70%
2º	Tropicália ou Panis et Circensis	5	3,70%
3º	Aluísio Azevedo - O Cortiço	4	2,96%
4º	Machado de Assis - Dom Casmurro	3	2,22%
4º	Murilo Rubião - contos	3	2,22%
5º	Sergio Faraco - Dançar Tango em Porto Alegre	2	1,48%
5º	Nelson Rodrigues - Boca de Ouro	2	1,48%
5º	Lya Luft - As Parceiras	2	1,48%
	A Noite das Mulheres Cantoras - Lídia Jorge	0	0%
	O Amor de Pedro por João - Tabajara Ruas	0	0%
	Jorge Amado - Terras do Sem Fim	0	0%

Tabela 5.26 - Ranking de obras com as quais os alunos tiveram contato por filme em 2016

Ordem	Obra	Filme	(%)
1º	Nelson Rodrigues - Boca de Ouro	13	9,63%
2º	Tropicália ou Panis et Circensis	10	7,41%
3º	Aluísio Azevedo - O Cortiço	7	5,19%
3º	Machado de Assis - Dom Casmurro	7	5,19%
3º	O Amor de Pedro por João - Tabajara Ruas	7	5,19%
4º	Jorge Amado - Terras do Sem Fim	5	3,70%
5º	Sergio Faraco - Dançar Tango em Porto Alegre	3	2,22%
5º	Murilo Rubião - contos	3	2,22%
5º	Lya Luft - As Parceiras	3	2,22%
6º	A Noite das Mulheres Cantoras - Lídia Jorge	2	1,48%
7º	Fernando Pessoa - coletânea	1	0,74%
	Sermões - Pe. Antônio Vieira	0	0%

Tabela 5.27 - Obras com as quais os alunos tiveram contato por arquivo de áudio em 2016

Ordem	Obra	Áudio	(%)
1º	Tropicália ou Panis et Circensis	86	63,70%
2º	Aluísio Azevedo - O Cortiço	5	3,70%
2º	Sermões - Pe. Antônio Vieira	5	3,70%
2º	O Amor de Pedro por João - Tabajara Ruas	5	3,70%
2º	Jorge Amado - Terras do Sem Fim	5	3,70%
3º	Machado de Assis - Dom Casmurro	4	2,96%
4º	Fernando Pessoa - coletânea	3	2,22%
4º	A Noite das Mulheres Cantoras - Lídia Jorge	3	2,22%
4º	Lya Luft - As Parceiras	3	2,22%
5º	Nelson Rodrigues - Boca de Ouro	2	1,48%
5º	Murilo Rubião - contos	2	1,48%
6º	Sergio Faraco - Dançar Tango em Porto Alegre	1	0,74%

Tabela 5.28 - Obras com as quais os alunos tiveram contato por teatro em 2016

Ordem	Obra	Teatro	(%)
1º	O Amor de Pedro por João - Tabajara Ruas	9	6,67%
1º	Nelson Rodrigues - Boca de Ouro	9	6,67%
2º	Tropicália ou Panis et Circensis	8	5,93%
3º	Sergio Faraco - Dançar Tango em Porto Alegre	2	1,48%
4º	Lya Luft - As Parceiras	1	0,74%
	Fernando Pessoa - coletânea	0	0%
	Aluísio Azevedo - O Cortiço	0	0%
	Machado de Assis - Dom Casmurro	0	0%
	Sermões - Pe. Antônio Vieira	0	0%
	A Noite das Mulheres Cantoras - Lídia Jorge	0	0%
	Jorge Amado - Terras do Sem Fim	0	0%
	Murilo Rubião - contos	0	0%

Tabela 5.29 - Ranking de obras com as quais os alunos tiveram contato por aula em 2016

Ordem	Obra	Aula	(%)
1º	Tropicália ou Panis et Circensis	78	57,78%
2º	Sermões - Pe. Antônio Vieira	76	56,30%
3º	A Noite das Mulheres Cantoras - Lídia Jorge	75	55,56%
3º	O Amor de Pedro por João - Tabajara Ruas	75	55,56%
4º	Aluísio Azevedo - O Cortiço	74	54,81%
4º	Jorge Amado - Terras do Sem Fim	74	54,81%
4º	Nelson Rodrigues - Boca de Ouro	74	54,81%
5º	Fernando Pessoa - coletânea	73	54,07%
5º	Murilo Rubião - contos	73	54,07%
6º	Machado de Assis - Dom Casmurro	72	53,33%
7º	Lya Luft - As Parceiras	71	52,59%
8º	Sergio Faraco - Dançar Tango em Porto Alegre	70	51,85%

Há fenômenos que se repetem ao longo dos anos e dos suportes. Da mesma forma como acontecia em 2016 com a obra de Lídia Jorge, a Tabela 5.8 mostrava entre as obras menos lidas em 2014 a História do Cerco de Lisboa, de José Saramago (penúltimo, com 34% de leitura) e A Educação pela Pedra, de João Cabral de Melo Neto (último lugar, 32% de leitores). Os mesmos dois títulos lideram o ranking das obras com as quais os alunos tomaram conhecimento em aula, na Tabela 5.15, e figuram mais alto nas Tabelas 5.13 e 5.14, de resumos impresso e da Internet. Nas rodadas de 2014 e 2016, nestes casos, nota-se que uma parte dos estudantes substituiu a leitura de certos títulos pelos resumos. A partir de alguns dos depoimentos de alunos entrevistados, entre os desencadeadores para esta opção estariam tanto a complexidade de algumas das obras¹⁴⁰ quanto a recomendação de colegas e professores¹⁴¹.

¹⁴⁰ PSI220, por exemplo, descreveu A Educação pela Pedra como “poesia muito difícil”, e inclusive contou que assistiu a palestras explicativas sobre o título, no cursinho.

¹⁴¹ Já citada, COMP303 contou: “Só não li A Noite das Mulheres Cantoras, porque aí a professora disse que era muito chato esse tipo de literatura.” De JOR304: “Hã, os outros que eu não li foi porque eu acho que a gente, os professores passaram resumos pra gente. É que alguns eles disseram que a gente teria que ler mesmo, que seria bem

Há peculiaridades a respeito dos diferentes suportes que só são vistas a partir da análise dos rankings por título, caso das obras lidas em xerox, categoria na qual parece haver um padrão de preponderância de textos em domínio público. Na Tabela 5.12, da rodada de 2014, o título em primeiro lugar neste suporte era a seleta de Gregório de Matos Guerra, que havia sido distribuída em texto eletrônico pela UFRGS. Em segundo, vêm os Poemas de Alberto Caetano, de Fernando Pessoa. A Tabela 5.21, referente à rodada de 2016, também trazia Fernando Pessoa em posição proeminente, com uma coletânea em primeiro lugar. Os Sermões de Antônio Vieira vinham em segundo. É possível que a disponibilidade de domínio público não exerça influência diretamente sobre os estudantes, mas sobre algum canal de distribuição ao qual tenham acesso, como os cursinhos ou os professores do ensino médio¹⁴². Um efeito semelhante parece acontecer com as leituras em computador, com Gregório de Matos e Fernando Pessoa liderando os acessos em 2014 (Tabela 5.16) e Fernando Pessoa em primeiro e Antônio Vieira em terceiro em 2016 (Tabela 5.24). É um fenômeno inconstante em *e-book*¹⁴³, onde Fernando Pessoa e Antônio Vieira lideraram acessos em 2016 (Tabela 5.25), mas Jorge Amado e Nelson Rodrigues, autores com copyright¹⁴⁴, aparecem em primeiro e segundo em 2014 (tabela 5.17). Mesmo em computador ou xerox a disponibilidade em domínio público não tem uma relação fixa com a leitura nestas categorias, já que Esaú e Jacó, de Machado de Assis, era o livro menos lido em computador na Tabela 5.16, de 2014, e Dom Casmurro também aparecia em posição pouco proeminente em 2016 (Tabela 5.24), com apenas quatro leitores.

Outro ponto interessante, na interseção entre títulos da lista e suportes, são as obras marcadas em Teatro. Não havia uma categoria específica para esta plataforma no formulário, mas ela apareceu espontaneamente a partir do que os estudantes assinalavam na opção “Outros (especificar)”. Embora a quantidade de ocorrências seja menor, ela foi suficientemente representada, tanto em 2014 quanto 2016, a ponto de justificar a tabulação em separado. Como na categoria dos filmes/documentários, há uma quantida-

importante pro vestibular, e alguns eles disseram que era melhor ler o resumo para conseguir entender melhor a obra.”

¹⁴² Entre os alunos entrevistados que mencionaram ter recebido de professores ou cursinhos apostilas ou fotocópias de títulos de domínio público estão MED203, PP224, LET207, PSI220, BIO317, JOR304, JOR303.

¹⁴³ Nas tabelas e para fins de discussão, a categoria é referida como *e-book*, mas abrange outros dispositivos móveis de leitura, já que o formulário oferecia a opção “leu em celular, tablet ou leitor de *e-book*”.

¹⁴⁴ As duas categorias de texto eletrônico na pesquisa, referidas nas tabelas e na análise como “computador” e “*e-book*”, envolvem tanto compra regular quanto cópia ilegal. A entrevistada MED203 disse ter comprado uma edição digital do livro indicado de Lya Luft. No campo do formulário em que os alunos podiam indicar a procedência de *downloads*, vários alunos marcaram sites de livrarias, indicativo de que compraram obras por ali: COMP202, PSI204, PSI207, DIR219, DIR233, MED211, MED214, RP315, PP328, JOR315, PP305. Outros citaram sites de troca de arquivos, como Piratebay e 4Shared: VET212, PSI221, ENG203, ENG223, JOR229, MED229, LET210, COMP330, PP329, BIO314.

de limitada de obras (foram três em 2014, Tabela 5.20, e cinco em 2016, Tabela 5.27). Chama a atenção um detalhe interessante. A obra com a qual os estudantes tiveram mais contato por esta categoria nas duas rodadas é nativa deste formato, a peça Boca de Ouro, de Nelson Rodrigues (em 2016 ela aparece empatada em primeiro lugar com O Amor de Pedro por João, de Tabajara Ruas). No caso do texto teatral, uma relação possível entre o suporte de origem e a acessibilidade aos estudantes é que a própria obra facilitou a encenação. É mais fácil para uma companhia amadora ou mesmo profissional montar uma apresentação baseada neste título do que no caso de outras indicações.

O comparativo longitudinal entre as categorias ao longo das três rodadas do levantamento será feito na próxima seção, que retomará a questão das adaptações de textos da lista para teatro e audiovisual. Um ponto importante a respeito de títulos e suportes, entretanto, diz respeito aos arquivos de áudio. Como discutido nas seções 5.3 e 5.4, a lista de leituras obrigatórias da UFRGS introduziu, em 2015, o álbum musical Tropicalia. Na Tabela 5.9, ele aparecia em primeiro entre os títulos que os estudantes assinalaram ter lido integralmente. Tropicalia também aparecia em primeiro na Tabela 5.29 (Aula), segundo na 5.24 (Computador) e segundo na 5.26 (Filme), ficando em último lugar nas consultas em livro (Tabela 5.11). O dado principal, entretanto, era sua posição em destaque absoluto no ranking de consultas em áudio (Tabela 5.27), em que consta com 86 acessos (63%), contra cinco (3,70%) do segundo lugar.

Não pode ser considerado surpreendente que o álbum musical, nativo de um registro de áudio, tenha ficado em primeiro lugar nesta categoria. O próprio impacto produzido pelo título impulsionando bruscamente as consultas nesta categoria em 2016 será analisado na próxima seção. Um detalhe interessante, porém, é o próprio ranking de áudio na rodada que incluía Tropicalia. Todas as doze obras registraram pelo menos uma consulta em áudio em 2016, como é possível ver na Tabela 5.27. Destas, onze tiveram dois acessos ou mais, ou seja, não se trata de casos únicos dentro da amostra. A informação mais interessante é que esta categoria registrou aumento mesmo abstraindo-se o álbum musical. Sem contabilizar este título, as demais onze obras da lista da UFRGS em 2016 tiveram uma média aritmética de 3,45 e uma mediana de três. É uma grande mudança em relação a 2014, quando, conforme a Tabela 5.19, foram apenas quatro obras acessadas desta forma, sendo duas com dois alunos e duas com um cada.

Uma explicação possível para o aumento das marcações de áudio em 2016 seria que houve alguma aceleração em um canal de distribuição ou acesso desta categoria

desde 2014¹⁴⁵. Outra possibilidade, contudo, seria que a própria indicação do álbum Tropicalia tenha de alguma forma provocado um aumento dos demais acessos por este suporte. O estudante JOR311 comentou o seguinte:

O Tropicalia... Tinha... Os professores indicavam às vezes algum que, tipo, eles diziam que era bom escutar, que era fácil de gravar, daí indicavam vídeos no Youtube, das músicas mesmo. Daí indicavam para escutar.

Alguns dos acessos em áudio podem ter sido de alunos que foram aconselhados pelos professores a usar esta plataforma para o álbum Tropicalia e, durante o processo, perceberam que era possível estudar outros títulos. Neste caso, a indicação do álbum teria acarretado reflexos ao longo de toda a lista.

A questão do álbum Tropicalia e os impactos que possa ter tido sobre as estratégias de estudo dos estudantes sintetiza o exercício desta seção, que examinou a interseção entre os rankings de leitura por título e os suportes ou plataformas. Esta foi uma das etapas dentro do objetivo específico da tese de realizar e analisar levantamento sobre a apropriação das obras da lista de vestibular da UFRGS por parte de alunos. Metodologicamente, a alternância contínua entre os números tabulados e os casos das entrevistas segue outro objetivo específico, a triangulação como forma de se aproximar do tema pesquisado. O cotejo entre as tabelas desta seção e os depoimentos procurou demonstrar como as informações estatísticas, neste caso, são o reflexo de escolhas e trajetórias individuais. Compreender como práticas que são pessoais podem se traduzir – ou não – em tendências coletivas é essencial para que se realize a passagem entre os dados da observação empírica e as teorias que antecedem e sucedem o trabalho de campo. As experiências individuais são relevantes, especialmente, em modelos de leitura como os de Petit (2002), Thompson (2002), Certeau (1998) e Littau (2006) abordados no capítulo 4, que dão conta, justamente, dos exercícios de apropriação individual de textos, às vezes sob a influência de coerções sociais. Mas as práticas coletivas, aquelas que são observáveis em tabulações e gráficos, igualmente são relevantes, na medida em que aqui também se procura analisar transformações de longo prazo na cultura do livro, como abordado no capítulo 3. São as tendências expressas em números que poderão se mostrar significativas para análises de fundo histórico, como as de Bredehoft (2014), Chartier (2001) e Striphos (2011).

A seção a seguir começa, justamente, pela análise de dados numéricos, prosse-

¹⁴⁵ Seria o caso, por exemplo, do aluno PP307, que assinalou ter lido quatro audiolivros, e durante a entrevista contou que obteve os áudios pelo Youtube. A popularização desta plataforma poderia ser um fator, embora ela já existisse desde 2014, inclusive mencionada em entrevista por um estudante daquela rodada, LET213, que comentou ter extraído o áudio de alguns dos vídeos.

guindo o exame da distribuição de frequências de uso de suportes ao longo das rodadas de 2011, 2014 e 2016.

5.6 Transformações dos usos de suporte

A Tabela 1.1 mostrava os números de uso dos diferentes suportes por parte dos estudantes que participaram da primeira rodada do levantamento quantitativo, em 2011. As Tabelas 5.30 e 5.31 mostram estes dados para as rodadas de 2014 e 2016.

Tabela 5.30 - Suportes utilizados pelos estudantes pesquisados em 2014

Suporte	Alunos	(%)
Livro	244	90,71%
Aula	187	69,52%
Resumo impresso	169	62,83%
Resumo Internet	115	42,75%
Computador	86	31,97%
Xerox	86	31,97%
Filme	36	13,38%
<i>E-book</i>	32	11,90%
Outros: Teatro	13	4,83%
Áudio	5	1,86%
Outros: Slides	1	0,37%
Outros: Palestra	1	0,37%
Outros*	1	0,37%

* aluno indicou "resumo", sem especificar tipo

Tabela 5.31 - Suportes utilizados pelos estudantes pesquisados em 2016

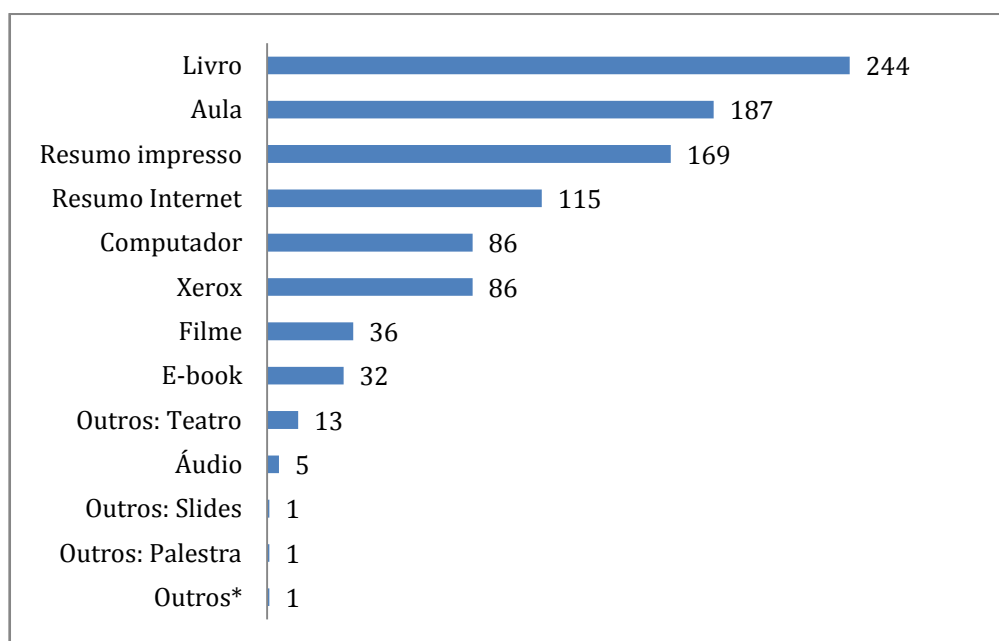
Suporte	Alunos	(%)
Livro	122	90,37%
Aula	103	76,30%
Áudio	88	65,19%
Resumo impresso	77	57,04%
Resumo Internet	65	48,15%
Computador	62	45,93%
Xerox	59	43,70%
Filme	35	25,93%
<i>E-book</i>	20	14,81%
Outros: Teatro	14	10,37%
Outros: YouTube	2	1,48%
Outros: Sarau	1	0,74%

Entre 2014 e 2016 as amostras têm tamanhos diferentes (conforme Tabela 2.1), motivo pelo qual o parâmetro de comparação deve ser feito pela coluna de percentagem.

As tabelas totalizam os alunos que assinalaram cada categoria do formulário, então cada linha poderia chegar a um máximo de 100%, se todos os alunos houvessem assinalado pelo menos um título na opção. Como se nota, o livro foi o formato preponderante por margem muito próxima nas três rodadas (90,11% em 2011, 90,71% em 2014 e 90,37% em 2016), o que tem relevância metodológica ao apontar coerência entre as amostras.

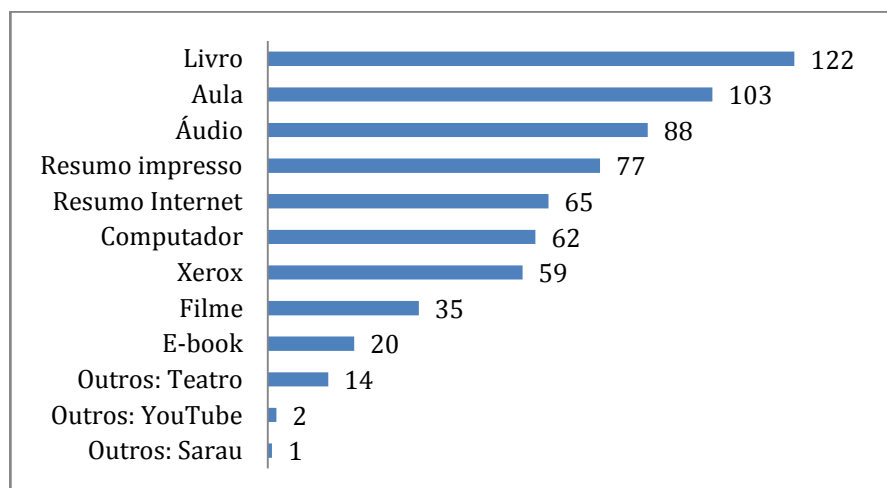
Os Gráficos 5.5 e 5.6 oferecem uma visualização mais intuitiva das proporções entre as categorias mostradas nas Tabelas 5.30 e 5.31.

Gráfico 5.5 - Histograma de marcações de suporte em 2014



* aluno indicou "resumo", sem especificar tipo

Gráfico 5.6 - Histograma de marcações de suporte em 2016



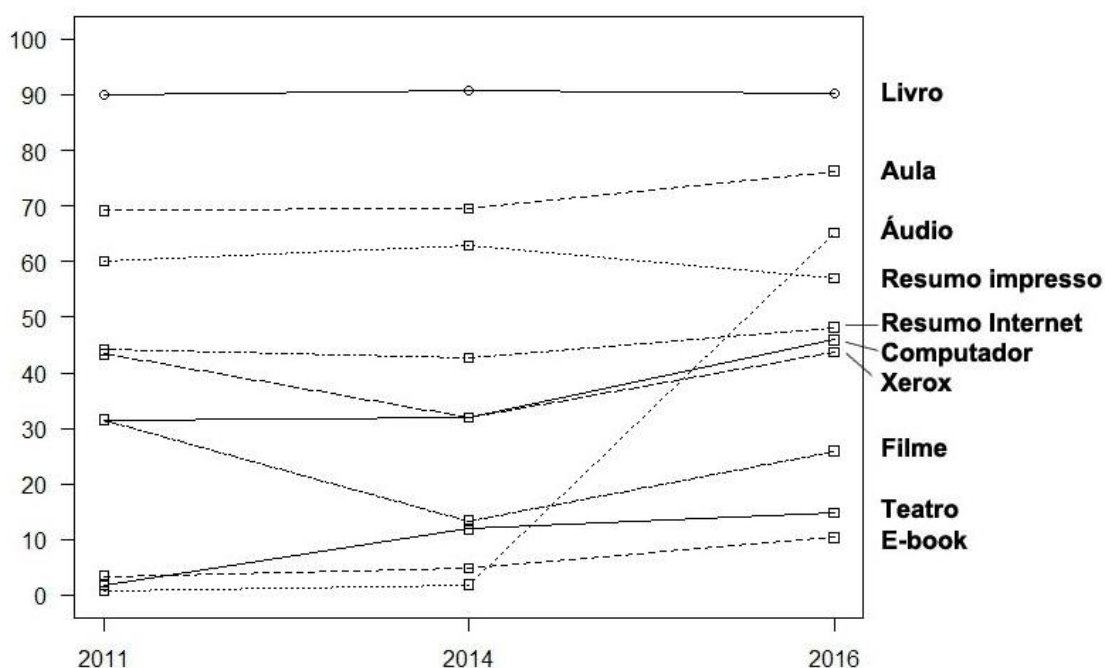
Um detalhe são as categorias que surgiram espontaneamente dentro da tabulação. O formulário de categorias de suporte foi o mesmo desde 2011 (ver Apêndices 10.2, 10.3 e 10.4) e não possuía, por exemplo, Teatro e Palestra. Eles constam na Tabela 2.1 a partir de um desdobramento da opção “Outros (especificar)” da grade de respostas. A categoria Teatro se consolidou ao longo da pesquisa, aparecendo consistentemente de forma espontânea ao longo das três rodadas. Já Palestra não mostrou o mesmo padrão, desaparecendo em 2016. Na última rodada, aparece uma marcação de Sarau, com apenas um aluno, e também, pela primeira vez, duas indicações de Youtube, um indicativo adicional da presença crescente desta plataforma em anos recentes, como já se discutia na seção anterior.

O comparativo entre as transformações nas proporções de suportes ao longo das três rodadas é feito na Tabela 5.32, com visualização mais intuitiva no Gráfico 5.7.

Tabela 5.32 - Percentuais de uso dos suportes entre 2011 e 2016

Suporte	Ano 2011	Ano 2014	Ano 2016
Livro	90,11%	90,71%	90,37%
Aula	69,20%	69,52%	76,30%
Resumo impresso	60,08%	62,83%	57,04%
Resumo Internet	44,11%	42,75%	48,15%
Computador	31,56%	31,97%	45,93%
Xerox	43,35%	31,97%	43,70%
Filme	31,56%	13,38%	25,93%
<i>E-book</i>	1,90%	11,90%	14,81%
Outros: Teatro	3,42%	4,83%	10,37%
Áudio	0,76%	1,86%	65,19%
Outros: Slides	0,00%	0,37%	0,00%
Outros: Palestra	1,14%	0,37%	0,00%
Outros: Youtube	0,00%	0,00%	1,48%
Outros: Sarau	0,00%	0,00%	0,74%

Gráfico 5.7 - Comparativo dos suportes de 2011 a 2016 (com base nos percentuais)



O Gráfico 5.7 mostra visualmente os principais dados que aparecem de forma mais completa nas Tabelas 5.30 a 5.32. Nota-se a linha superior, isolada das demais, referente ao Livro, a linha mais estável desta projeção. Em se tratando de um contexto estudantil, a segunda linha mais elevada é a de Aula. Fica bem evidente o aumento súbito da categoria de Áudio, consequência da indicação do álbum musical, conforme discutido nas seções 5.3 e 5.5. As categorias de Resumo oscilam, mas sem grande variação, com um pequeno viés de queda para os impressos. Teatro, a mais evidente das categorias que surgiram espontaneamente a partir da opção Outros, teve um aumento progressivo ao longo das três rodadas¹⁴⁶.

Alguns contrastes merecem atenção. Leituras em Computador e em *E-book* apresentam discreto crescimento, enquanto a categoria Xerox segue em 2016 praticamente com a mesma percentagem de 2011, apesar de uma queda em 2014. No comparativo preliminar que havia sido feito durante o trabalho de pesquisa, foram cruzados inicialmente os dados de 2011 e 2014, e a categoria das fotocópias aparentava estar em queda. Curiosamente, a tendência se inverte em 2016, com crescimento no lugar de diminuição.

Resguardadas oscilações estatísticas naturais e peculiaridades das amostras de

¹⁴⁶ A presença consolidada da categoria Teatro, e, mais ainda, seu aumento, podem estar ligados a uma diversificação de suportes de estudo no mercado profissionalizado dos cursos preparatórios. Em 2014 MED201 mencionava que tinha assistido a uma peça de teatro com título da lista. Em 2016, PP307 indicou ter assistido a peças no projeto Teatro Vestiba, que descreveu como uma parceria de seu cursinho através da qual eram encenadas obras da lista de leituras do vestibular.

cada ano, uma explicação possível para a oscilação da categoria Xerox seria de cunho metodológico. Lembrando que a categoria tabulada com este nome inclui as apostilas, esta opção pode estar registrando, em si mesma, uma composição de suportes. Em uma seção anterior, discutiu-se como algumas das entrevistas com alunos revelaram que professores de cursinho e do ensino médio distribuíam material impresso, às vezes obtido a partir de arquivos disponíveis em domínio público ou disponibilizados eletronicamente pela própria UFRGS. Um eventual aumento de distribuição de apostilas poderia estar acompanhando o aumento dos textos lidos em computador ou *e-book*, em contraste a uma queda da fotocópia propriamente dita. Assim, também, alunos entrevistados mencionaram ter descarregado textos e imprimido para ler, uma prática que poderia estar aumentando juntamente com a popularização do texto eletrônico. Comentário de JOR303 em 2016: “De um modo geral, eu prefiro impresso. Mesmo quando eu baixo, eu busco imprimir.”

A composição de suportes pode estar sendo vista em outra categoria no Gráfico 5.7. As marcações em Filme oscilam de 31% em 2011 para 13% em 2014, com um aumento para 25% em 2016 que, ainda assim, é inferior ao patamar da primeira rodada. É possível que a composição da lista da UFRGS, mudando de um ano para outro, eventualmente tenha menos títulos para os quais há adaptações audiovisuais. Porém, também há outra possibilidade, que passa por uma composição de suportes. Em 2016, como visto na Tabela 5.32, aparecem pela primeira vez duas marcações de Youtube. Este ano também registrou o aumento mais pronunciado das marcações de Áudio, principalmente devido à inclusão do álbum *Tropicalia* mas que, como visto na Tabela 5.27, se estendeu para todos os títulos da lista. Já na rodada de 2014, alguns dos alunos entrevistados, quando perguntados sobre as marcações em Áudio, mencionavam que haviam extraído os arquivos sonoros do Youtube, caso de LET213. Em 2016 também houve casos similares, como PP307 e JOR311. O formulário de resposta oferecia uma opção “viu filme ou documentário”, mas é possível que entre 2011 e 2016 tenha acontecido uma migração dos estudantes que assinalaram esta alternativa em direção às marcações individuais de Youtube ou, mesmo, de Áudio, já que alguns incluíram nela os vídeos sonoros do Youtube.

Mais do que discutir uma flutuação estatística ou pequenos detalhes amostrais, a questão da composição de categorias que pode estar sendo mascarada sob as flutuações em Xerox ou em Filme interessa porque poderia ser um sintoma de fragmentação das plataformas. Estes seriam sinais de uma multiplicação de formas de acesso que é detec-

tável nos gráficos e tabelas na forma da própria oscilação entre as marcações escolhidas pelos estudantes. Neste caso, a aceleração da disponibilidade de meios diferentes de acesso teria ultrapassado a própria elasticidade das categorias do instrumento de coleta de dados. De uma certa maneira, poderia ser um indicativo de que algumas das transformações do ambiente de informação em que se encontram mergulhados os estudantes aconteceram de forma mais dinâmica do que o inicialmente previsto. Embora seja interessante notar que o Livro permaneceu como forma de acesso preferencial e com ampla hegemonia, deve-se pontuar que mesmo esta preferência teve peso sobre oscilações em outras categorias, como ilustrava o caso do aluno JOR303, que, justamente por preferir leitura em livro, imprimia arquivos eletrônicos quando não tinha acesso aos volumes físicos.

A multiplicação de suportes é um dos principais fenômenos observados pela pesquisa. Ela será tratada na seção a seguir.

5.7 A variedade de suportes

Dados das duas seções anteriores, e a própria composição da lista de indicações da UFRGS discutida na seção 5.3, apontam que, embora não de forma preponderante, há uma progressiva multiplicação de suportes de leitura e estudo observável em diversos indicadores. Os Gráficos 1.1, 4.1 e 4.2 mostravam o histograma de categorias assinaladas pelos estudantes nas rodadas de 2011, 2014 e 2016, notando-se um deslocamento em direção ao número mais elevado. Esta avaliação inicial será aprofundada na presente seção.

As quantidades de suportes marcadas pelos estudantes nas três rodadas (ou seja, quantas categorias de leitura ou estudo cada aluno assinalou na grade de respostas) foram tabuladas e convertidas em indicadores estatísticos e gráficos, como já havia sido feito com as quantidades de leitura. As Tabelas 5.33 a 5.35 trazem estes números.

Tabela 5.33 - Médias de suporte em 2011 por curso

Curso	PSI	DIR	BIO	PP	MED	COMP	LET	ENG	VET
Mediana	5	4	4	4	4	4	3,5	3,5	3
Média aritmética	4,38	4,27	3,81	3,72	3,69	3,55	3,65	3,50	3,49
Mínimo	1	1	2	0	1	0	2	1	0
Máximo	7	8	8	7	6	6	6	7	6
Moda	5	4	4	3	4	4	3	4	3
Desvio padrão	1,75	1,64	1,65	1,62	1,35	1,40	1,06	1,53	1,43

Tabela 5.34 - Médias de suporte em 2014 por curso

Curso	COMP	DIR	MED	PSI	JOR	PP	VET	LET	ENG
Mediana	4	3	4	4	4	4	3	4	3
Média aritmética	4,09	3,35	3,79	4,10	3,94	3,84	2,82	3,68	3,32
Mínimo	1	1	1	1	1	1	1	1	0
Máximo	6	7	6	9	7	7	6	6	7
Moda	6	3	3	5	4	4	2	2	3
Desvio padrão	1,81	1,47	1,08	1,72	1,46	1,57	1,21	1,47	1,42

Tabela 5.35 - Médias de suporte em 2016 por curso

Curso	BIO	COMP	JOR	PP	RP
Mediana	4	5	5	4	4,5
Média aritmética	4,60	4,60	5,06	4,68	5,19
Mínimo	1	0	1	2	2
Máximo	7	9	9	8	10
Moda	4	5	6	4	4
Desvio padrão	1,63	2,14	1,89	1,62	2,26

Os mínimos de zero observados em alguns cursos dizem respeito a alunos que não realizaram leituras e que, portanto, deixaram a grade de resposta em branco. Nota-se, inicialmente, que os contrastes não são muito pronunciados. Há diferenças entre as turmas, mas limitadas. Algumas turmas tiveram ligeiras quedas entre 2011 e 2014, como Psicologia, que passa de uma mediana¹⁴⁷ cinco para quatro e um desvio padrão com uma oscilação discreta para baixo (1,75 para 1,72). Publicidade, uma das turmas amostradas nas três rodadas, manteve a mediana quatro ao longo de toda a pesquisa, com um ligeiro aumento do máximo no último ano (sete em 2011 e 2014, oito em 2016). O comparativo geral é mostrado na Tabela 5.36.

Tabela 5.36 - Comparativo de suportes de 2011 a 2016

Índices	2011	2014	2016
média aritmética	3,73	3,63	4,8
mediana	4	4	5
desvio padrão	1,49	1,48	1,88
moda	4	4	4
mínimo	0	0	0
máximo	8	9	10

No comparativo geral da Tabela 5.36, nota-se que a moda seguiu em quatro ao longo das três rodadas, e que as medianas e médias eram bastante semelhantes em 2011

¹⁴⁷ Uma definição dos indicadores estatísticos como mediana, média aritmética e desvio padrão é dada junto à Tabela 2.2.

e 2014, com pequeno aumento em 2016. Deve-se lembrar que o levantamento de 2016 não incluiu alguns dos cursos que nas rodadas anteriores haviam tido índices mais baixos de variedade de suportes, como Veterinária, Engenharia e Letras, o que poderia explicar parcialmente a elevação neste ano. Entretanto, o aumento em 2016 foi notado mesmo nos cursos amostrados nas três rodadas, como Publicidade e também Computação (nas médias aritméticas e máximos).

Os Gráficos 5.8 a 2.10 mostram diagramas de dispersão¹⁴⁸ para os suportes por curso nas três rodadas. Eles trazem a íntegra dos dados que originaram as Tabelas 5.33 a 5.35, possibilitando que se observe visualmente a distribuição.

Gráfico 5.8 - Quantidades de suportes em 2011 por curso – diagramas de caixa

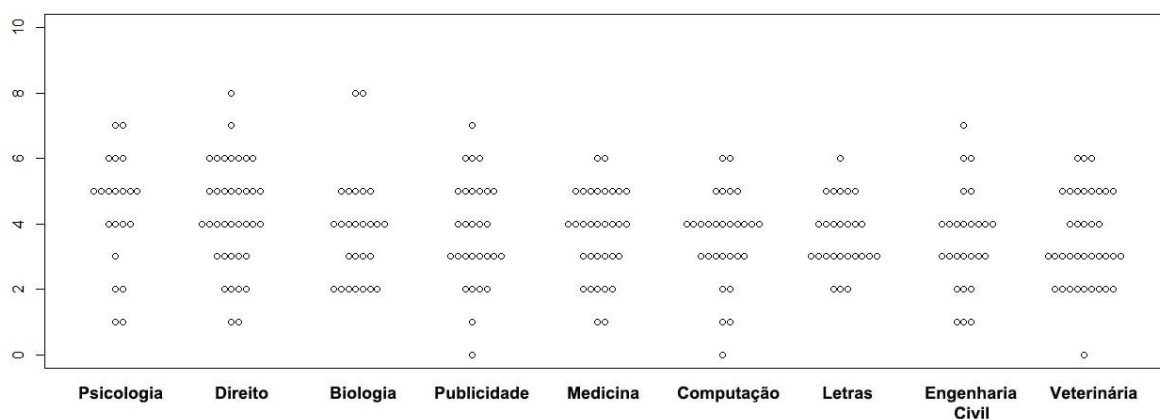
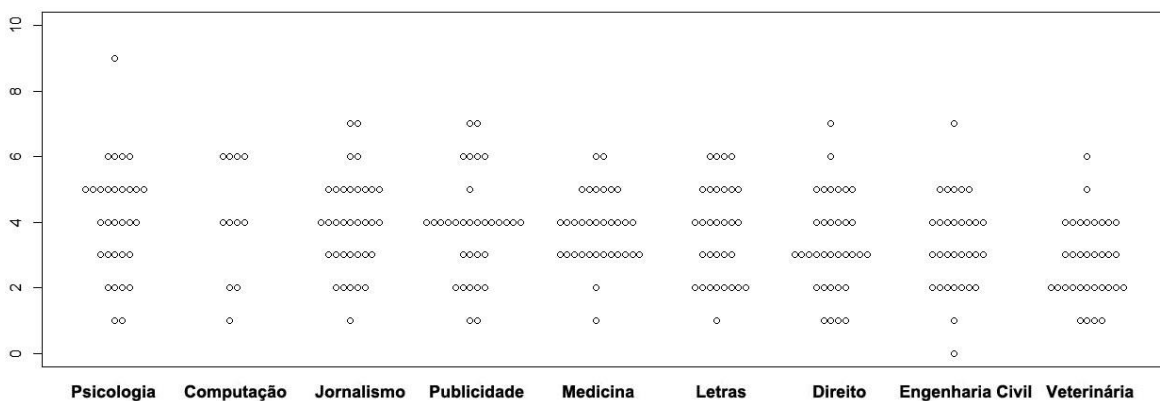
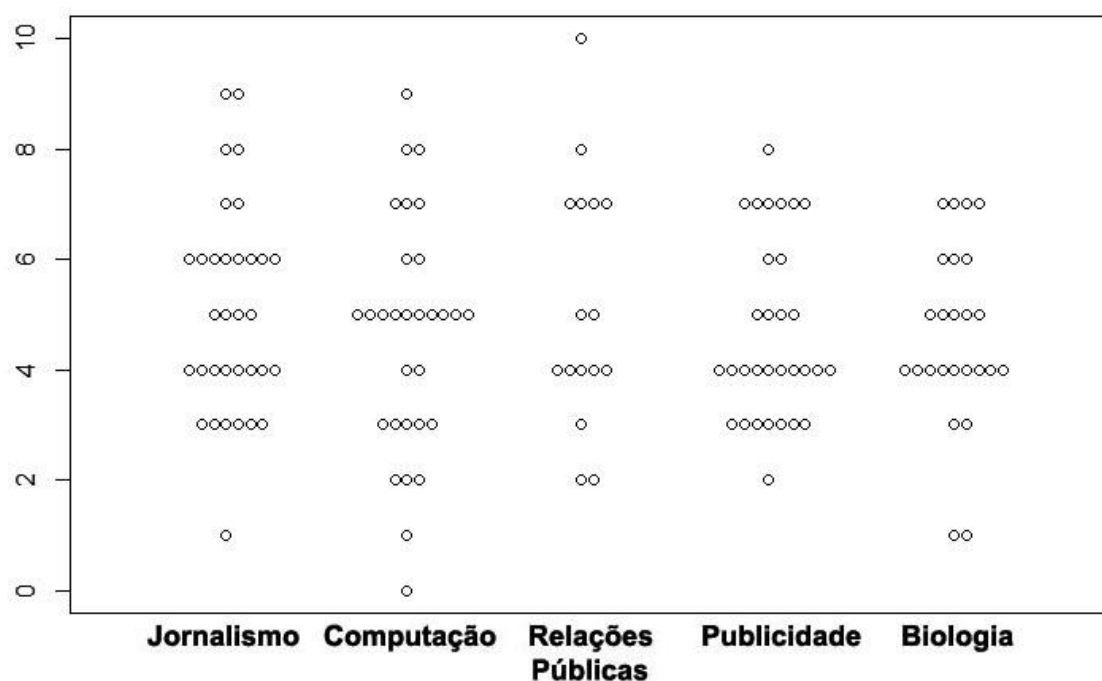


Gráfico 5.9 - Quantidades de suportes 2014 por curso – diagramas de caixa



¹⁴⁸ Os gráficos de dispersão empregados são do tipo “bee swarm plot”, na terminologia da ferramenta estatística usada, o programa de código aberto R, versão 3.3.1 (2016-06-21). “Bee swarm plot é um diagrama unidimensional de dispersão [...] com vários métodos para separar pontos coincidentes, de forma que todos fiquem visíveis” (em inglês no original, disponível no endereço <<http://127.0.0.1:25941/library/beeswarm/html/beeswarm.html>>, acesso em 31/10/16). Para elaboração dos diagramas, foi empregado o pacote do R Beeswarm, versão 0.2.3.

Gráfico 5.10 - Suportes 2016 por curso – diagramas de caixa



Nos diagramas de dispersão dos Gráficos 5.8 a 5.10, cada círculo corresponde a um aluno. Sua altura no diagrama corresponde ao número de suportes de leitura ou estudo que assinalou na grade de resposta do questionário da pesquisa. Visualizar comparativamente os cursos que integraram a amostra de cada rodada permite, inicialmente, observar similaridades e dissimilaridades entre os grupos. Nota-se, por exemplo, que há uma concentração de pontos nas faixas de dois a cinco suportes, o que pode ser notado especialmente nos Gráficos 5.8 e 5.9. Também há contrastes entre os cursos que são mais facilmente identificáveis em relação à amplitude, ou seja, o número de faixas que estão ocupando. É a diferença, por exemplo, entre o curso de Direito, com oito, e o de Letras, com cinco, na rodada de 2011 (Gráfico 5.8).

Uma questão metodológica procedente é investigar se os contrastes entre os cursos são apenas flutuações estatísticas. Como se trata de uma amostra não probabilística, não há, tecnicamente, qualquer garantia de que as disparidades não sejam obra do acaso. Para avaliar se há efetivamente identidade dentro dos cursos a partir dos gráficos de dispersão, buscou-se comparar os grupos longitudinalmente, ou seja, através do tempo. O Gráfico 5.11 traz comparativos entre seis cursos que foram amostrados em 2011 e depois em 2014. O Gráfico 5.12 traz Biologia, que teve amostras em 2011 e 2014, e Jornalismo, amostrado em 2014 e 2016. E o Gráfico 5.13 traz Computação e Publicidade, os dois cursos que foram incluídos nas rodadas de 2011, 2014 e 2016.

Gráfico 5.11 - Dispersões de suporte dos cursos amostrados em 2011 e 2014

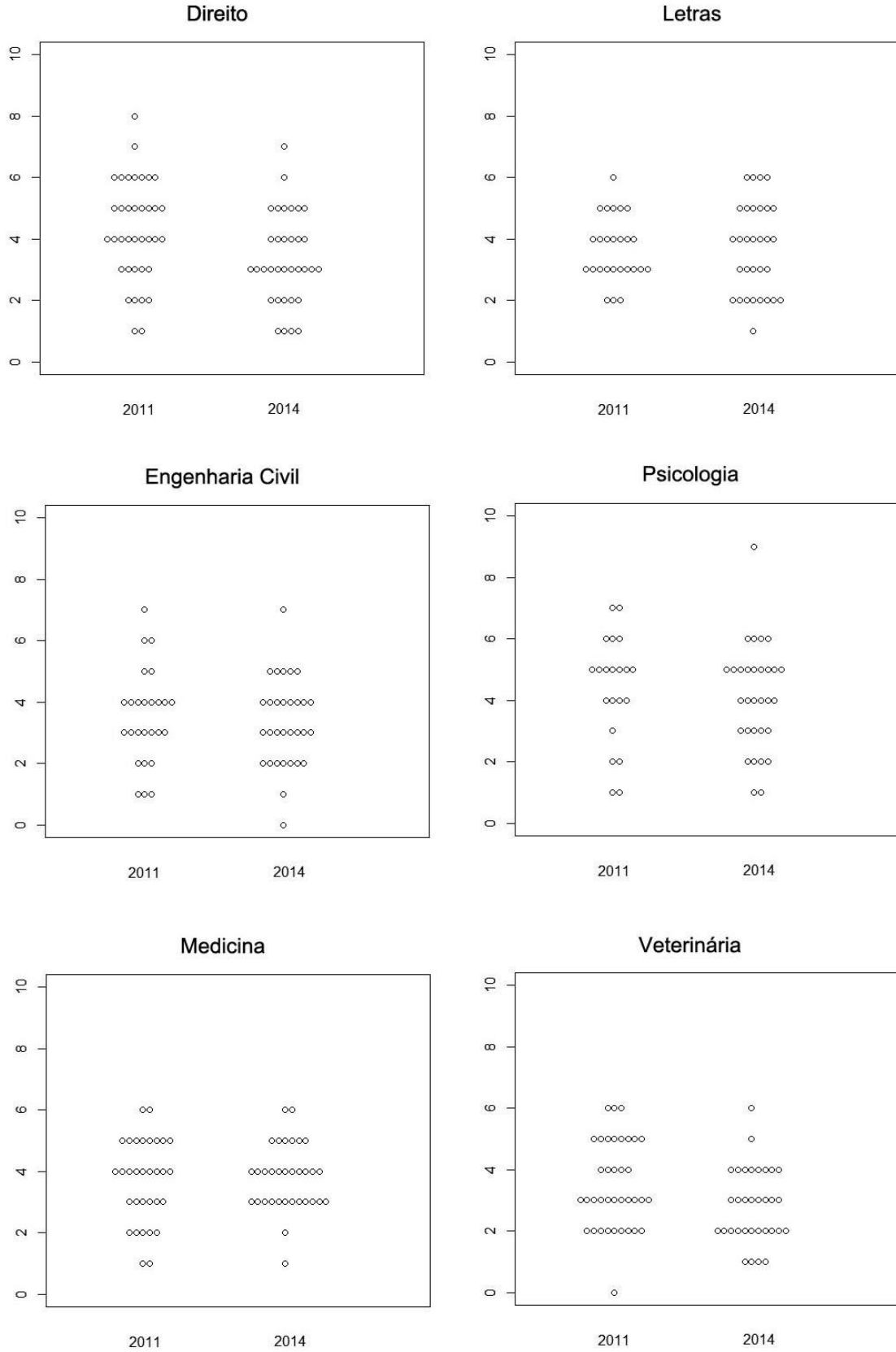


Gráfico 5.12 - Dispersões de suporte da Biologia e Jornalismo em duas rodadas

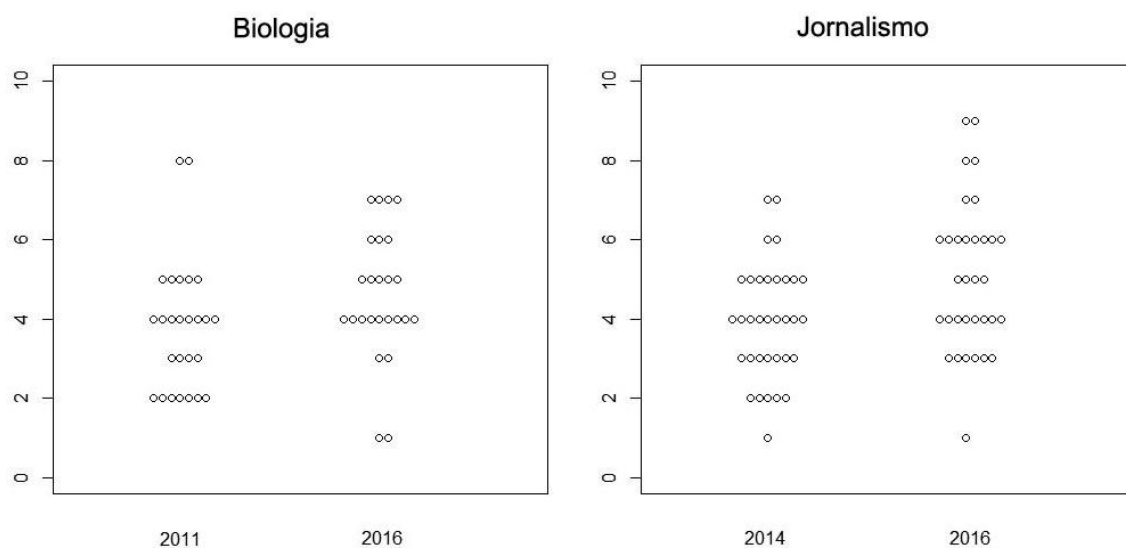
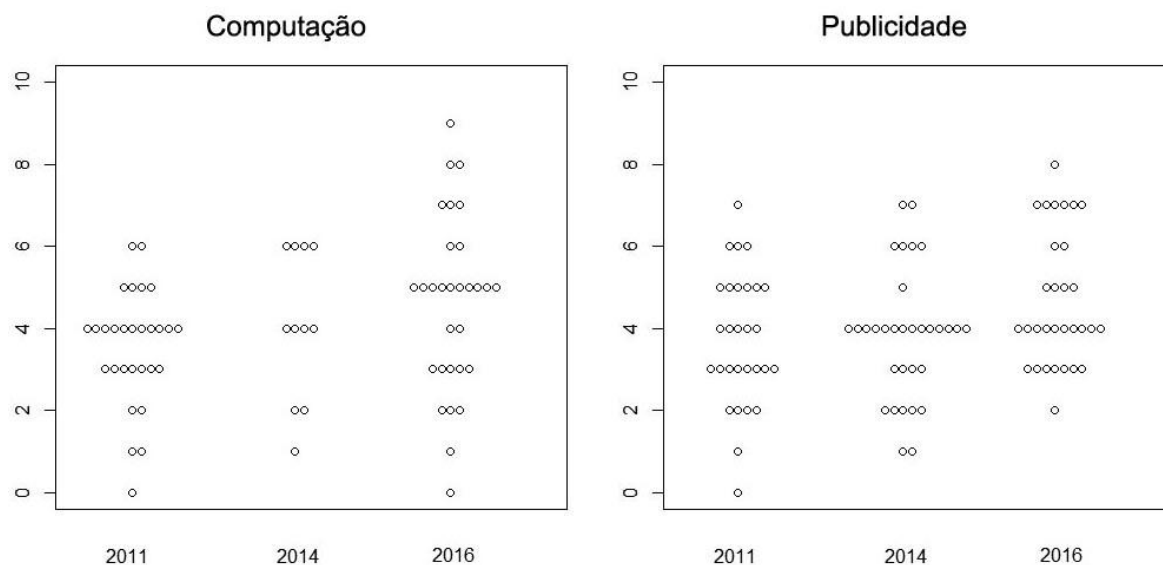


Gráfico 5.13 - Dispersões de suporte dos dois cursos amostrados nas três rodadas

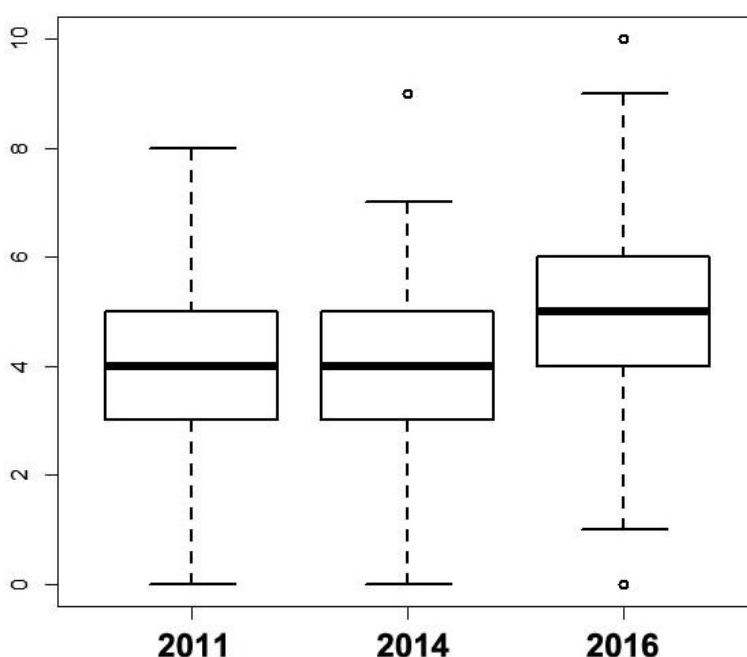


Com algumas exceções, o comparativo longitudinal traz algumas similaridades que se repetem nos cursos ao longo das diferentes rodadas. Um ponto de semelhança é na amplitude, ou seja, o número de faixas ocupadas. No Gráfico 5.11, Medicina é o exemplo mais pronunciado, com a mesma amplitude de 2011 para 2014. Mas os outros cursos do mesmo gráfico também mostram pouca variabilidade de faixas (Direito com oito em 2011 e sete em 2014; Letras com cinco e seis; Engenharia Civil e Psicologia com sete nos dois anos; Veterinária com seis nos dois anos). No Gráfico 5.12, como já era possível notar nas Tabelas 5.34 e 5.35, tanto no Jornalismo quanto na Biologia a moda seguiu em quatro, valor que concentrou os maiores grupos, mesmo com cinco

anos de intervalo nas amostragens em Biologia. No Gráfico 5.13, embora as amplitudes tenham variação, pode-se observar como em Publicidade e Computação há anos com amplitude maior (Publicidade em 2011, Computação em 2016) e também recorrência de valores extremos, com apenas um ponto.

As semelhanças observadas entre as turmas, analisando-se os diagramas de dispersão, são discretas porém suficientes para que sejam consideradas como indicativos de coerência. Em alguma medida, elas apontam que os grupos manifestaram algum nível identitário, que se expressou através do uso de suportes. As similaridades e dissimilaridades, ainda assim, são contidas dentro de uma outra progressão mais geral, que se nota também longitudinalmente, como se pode observar no Gráfico 5.14, que traz diagramas de caixa ou boxplots¹⁴⁹ para a totalidade das rodadas de 2011, 2014 e 2016. Ali, estão sintetizados dados que era possível observar individualmente na dispersão que havia sido mostrada nos Gráficos 5.8 a 5.13. Nota-se como há uma coerência longitudinal nas amplitudes, com três faixas concentrando a parte mais significativa dos estudantes em cada ano (três, quatro e cinco em 2011 e 2014; quatro, cinco e seis em 2016). Também há um progressivo deslocamento para a parte superior, notado nas medianas (quatro em 2011 e 2014, cinco em 2016) e também no retângulo que representa as faixas mais ocupadas.

Gráfico 5.14 - Comparativo de suportes de 2011 a 2016



¹⁴⁹ Definição deste tipo de gráfico é dada na análise do Gráfico 5.1.

O aumento do número médio de suportes observado no Gráfico 5.14 em 2016 está ligado à inclusão na lista de vestibular da UFRGS daquele ano do álbum musical Tropicalia, nativo de outro suporte, abordado na seção 5.3. Conforme visto na seção 5.5, a indicação também teve um reflexo nas formas pelas quais os alunos realizaram consultas, já que pressupõe um arquivo de áudio, o que acarretou um aumento global das consultas por esta plataforma. O crescimento médio do número de suportes empregados em 2016 é em parte devido a este fenômeno, mas outro aspecto, como será visto a seguir, aponta que não se trata de um evento isolado.

Os diagramas de caixa assinalam na forma de pontos isolados os chamados *outliers*, que são ocorrências únicas de um determinado valor nos extremos. Os *outliers* representam exceções e são apartados no gráfico para que a análise considere a possibilidade de que sejam aberrações estatísticas ou erros de amostragem, mas também, em determinados casos, podem trazer dados relevantes. No caso do Gráfico 5.14, os *outliers* podem ser vistos como indicadores precoces de tendências que depois vão se manifestar longitudinalmente. Em 2014, havia um *outlier* na porção superior, indicando que um único aluno naquele ano havia empregado nove suportes de estudo e leitura. Já em 2016 esta posição foi incorporada, e outro *outlier* apareceu, indicando a ocorrência única de uma aluna que efetuou consultas em dez suportes – pela primeira vez nas três rodadas. Neste ano também há um *outlier* inferior, indicando que apenas um estudante ficou na faixa zero de suportes, ou seja, não teve contato com títulos da lista de vestibular em qualquer plataforma. Mesmo descartando-se o impacto do título Tropicalia em 2016, o Gráfico 5.14 já mostrava uma tendência de aumento de usos de suporte na forma do *outlier* de 2014.

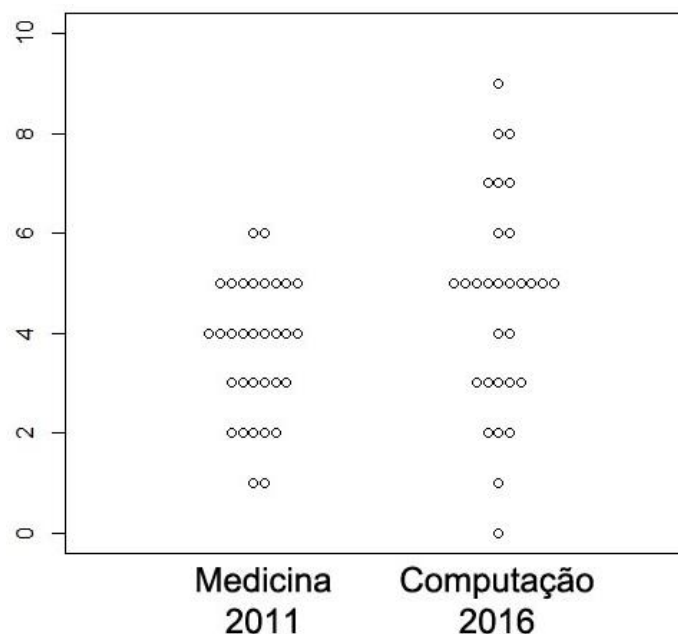
Para a temática e o problema da tese, são especialmente relevantes o aumento progressivo de uso de suportes, evidenciado no Gráfico 5.14, e também a semelhança entre grupos quando se manifesta através do relacionamento com as plataformas. É o caso da coerência, por exemplo, dos cursos de Medicina em 2011 e 2014 vista no Gráfico 5.11, com sua homogeneidade de amplitudes, um aspecto que, mais discretamente, também foi visto em outros cursos. Embora com exceções e flutuações, é possível inferir que os usos médios de suporte se expressam estatisticamente na forma de identidades de grupo, tanto longitudinalmente, na escala mais ampla da progressão geral de 2011 a 2016 (Gráfico 5.14), quanto no caso das características dos cursos, como nos Gráficos 5.11 a 5.13.

Para evitar simplificações, é importante examinar mais detidamente a questão da

identidade de cursos quando expressa através dos suportes. Uma tentação seria creditar a coerência de certos grupos ao perfil dos alunos daquela área. Afinal, Letras, no Gráfico 5.11, aparece com uma semelhança de amplitudes entre 2011 e 2014 que contrasta, por exemplo, com o espectro amplo de Publicidade no Gráfico 5.13 (Letras ocupa cinco e seis faixas na primeira e segunda rodadas, enquanto Publicidade fica entre sete e oito de 2011 a 2016). Esta coerência que se repete mesmo após vários anos poderia ser interpretada como um indicativo de que os cursos tendem a concentrar perfis de estudantes, com algum tipo de afinidade que se expressa, entre outros aspectos, nos suportes. Entretanto, atribuir apenas a essa hipótese qualquer dado convergente é uma redução. Os próprios dados estatísticos mostram que o quadro geral é bem mais complexo.

No caso da homogeneidade de amplitudes dentro dos próprios cursos, a dispersão mostrada nos Gráficos 5.8 a 5.13 é o resultado de uma série de fatores. Embora perfis por afinidade de área provavelmente estejam presentes, também devem ser levadas em conta outras variáveis. Para um exercício de análise, serão usadas duas turmas bem contrastadas, a Medicina de 2011 e a Computação de 2016, que podem ser vistas lado a lado no Gráfico 5.15.

Gráfico 5.15 - Comparativo suportes Medicina 2011 e Computação 2016



A Medicina de 2011 tem afinidade com a outra turma do curso amostrada em 2014, como visto no Gráfico 5.11, e a de Computação 2016 tem coerência com as rodadas desta área em 2014 e 2011, conforme o Gráfico 5.13. São, portanto, cursos com

algum grau de identidade expressa pelos suportes, e o Gráfico 5.15 mostra que são significativamente contrastados entre si. As amplitudes são diferentes, com seis faixas de suportes para Medicina e dez para Computação. Mas não é só a amplitude que determina uma dissimilaridade, já que Computação tinha, no Gráfico 5.13, amplitudes menores em 2011 e 2014. Outra diferença entre as duas dispersões no Gráfico 5.15 é a concentração em poucas faixas na Medicina de 2011, com quatro contíguas, nos valores dois a cinco, concentrando quase todos os alunos. As faixas de um e seis suportes só possuem duas ocorrências cada uma. Computação, em contraste, não só ocupa uma amplitude maior, mas apresenta os grupos de forma descontínua, com mais faixas distribuídas entre uma, duas e três ocorrências e só duas faixas, as três e cinco, com quatro usuários ou mais.

É possível que uma parte da amplitude do curso de Computação seja devida ao perfil dos estudantes do curso, que por afinidade temática tendem a empregar mais modalidades de texto eletrônico¹⁵⁰. Porém, em um aspecto pelo menos a maior amplitude deste curso no Gráfico 5.15 está ligada a um motivo diferente. Computação ocupa a faixa zero, significando que um dos alunos não teve qualquer contato com a lista de leituras da UFRGS. Medicina não teria como estar presente nesta faixa, porque, como era mostrado na Tabela 5.1, o mínimo de leitura neste curso foi dois títulos. Todos os alunos tiveram contato com alguma obra da lista, e portanto Medicina não poderia ocupar a faixa de zero suportes. Nesse aspecto, os índices mais elevados de leitura teriam um efeito sobre o número de faixas de uso de suportes. Em cursos com menor índice de leitura, também, podia haver maior distribuição de categorias de estudo e leitura, porque alunos que não haviam lido um título optavam por um ou mais resumos e ainda aproveitavam conteúdos de aula¹⁵¹. Estes são exemplos, mas é possível que outros fatores similares ajudem na conformação dos perfis que aparecem nos Gráficos 5.8 a 5.13.

Entender como as escolhas de modalidades de leitura e estudo delineiam grupos, tanto por curso (caso do contraste no Gráfico 5.15) quanto por período (caso da evolução no Gráfico 5.14), é parte importante da caracterização do fenômeno que integra o problema de pesquisa da tese, a superposição de suportes. Nas esferas epistemológica e do método, o tratamento estatístico serve para dar o escopo dos dados, compreender a maior ou menor representatividade de determinadas ocorrências dentro do grupo maior

¹⁵⁰ Estudantes de Computação ouvidos nas entrevistas falaram sobre alternância de suportes que passava por categorias eletrônicas. O aluno COMP324 conta como misturava formas de acesso mesmo dentro do mesmo título. Ele contou que Terras do Sem Fim, de Jorge Amado, leu parte em livro, parte em arquivo PDF e em xerox. Seu colega COMP306 leu os Contos de Murilo Rubião no computador e no celular.

¹⁵¹ Caso, por exemplo, da aluna COMP313, que indicou ter lido “todos os resumos possíveis” do título da lista de vestibular que optou por não ler na íntegra.

amostrado. A técnica dos diagramas de dispersão, permitindo visualizar as ocorrências uma a uma, faz a passagem em direção às individualidades. É preciso não perder de vista que por trás dos números estão pessoas, que agem por escolha em direção a um objetivo – no caso presente, uma meta de estudo. A triangulação de métodos com as entrevistas busca iluminar, justamente, esse aspecto pessoal e ajudar na compreensão das opções de suporte como tática ou estratégia de preparação.

Outra forma de alternar olhares sobre o objeto empírico da pesquisa consiste em, à parte o tratamento estatístico, contrastar o olhar macroscópico representado pelas tabelas e gráficos com o exame particularizado de casos. Este procedimento, ligado a um método qualitativo de análise em oposição às ferramentas quantitativas, justifica a Tabela 5.37.

Tabela 5.37 - Grade de resposta da aluna RP309 para suportes de contato com a lista do vestibular 2016

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
Livro	■	■	■		■	■	■	■	■	■	■	■
Xerox	■			■	■		■	■	■			
Computador				■	■			■				
E-book					■							
Resumo Internet	■	■	■	■	■		■	■	■	■	■	■
Resumo impresso					■							
Filme/documentário					■				■	■		
Aula/grupo de estudo	■	■			■			■				
Audiolivro					■							
Outros: teatro								■		■		■
Outros: sarau	■											

A Tabela 5.37 traz a grade de respostas de RP309, uma estudante de Relações Públicas que integrou a terceira rodada do levantamento. Ela indicou ter lido na íntegra os 12 títulos da lista do vestibular. O particular em seu caso é a quantidade de suportes empregados. Em todos os três anos da pesquisa, ela foi a única que marcou opções em todos os campos do formulário. Com dez faixas de suporte assinaladas, ela consta no Gráfico 5.14 como o *outlier* superior, um ponto extremo e isolado, mesmo em um ano no qual o diagrama de suportes, no geral, se deslocou para cima. RP309 marcou, inclusive, onze categorias, já que empregou o campo “Outros (especificar)” para assinalar duas opções adicionais, Teatro e Sarau. Na Tabela 5.31, era ela a única ocorrência da marcação de Sarau entre os suportes.

Na Introdução da tese, havia sido citada a estudante DIR23, que integrou a primeira rodada e cuja ficha de preenchimento era mostrada na Tabela 1.2. DIR23 era o exemplo mais radical, naquele conjunto de dados, de superposição de categorias, e consistia em uma das fundamentações da problematização da presente tese. RP309, cinco anos depois, é um caso ainda mais pronunciado do mesmo fenômeno. DIR23 era uma estudante de Direito que em 2011 havia lido 11 títulos, um dos quais tendo tido contato através de seis categorias (livro, computador, resumo Internet, resumo impresso, filme/documentário e palestra). RP309 é um caso ainda mais saliente de superposição. Ela marcou a leitura integral de doze obras, uma das quais através de seis categorias (livro, xerox, computador, resumo Internet, Aula e Teatro) e outra em nove categorias (praticamente todas as do formulário, com exceção da categoria Outros, embora ela tenha usado esta opção para títulos diferentes). A obra consultada em nove categorias foi o álbum Tropicalia. Seja pela preferência pessoal, seja pelas características da lista de 2016 incluindo uma obra fonográfica, RP309 ilustra como *outlier*, ou exemplo extremo, o deslocamento das modalidades de leitura em direção à multiplicidade de meios. Uma tendência que, em forma menos radical, já era notada estatisticamente em relação a esta terceira rodada do levantamento.

Quando participou da pesquisa, DIR23 tinha 19 anos, que na amostra de 2011 era a idade preponderante na amostra. Já RP309 tem 23 anos, pertencendo a uma faixa etária que, conforme era visto no Gráfico 2.3, foi minoritária na rodada de 2016. Uma hipótese examinada estatisticamente foi se havia alguma relação entre a idade dos estudantes e seu uso de suportes. A Tabela 5.38 mostra os cálculos de correlação entre idade e suportes para as três rodadas do levantamento. Para comparação, também são apresentados os índices de correlação entre leituras e suportes para estes três anos. O cálculo foi feito a partir da totalidade dos alunos, não pelas médias, e por isso apresenta maior precisão. Uma explicação sobre índices de correlação era dada junto à tabela 5.5.

Tabela 5.38 - Correlações entre leituras, suportes e idade entre 2011 e 2016

Comparativo	Índice	Correlação	Intensidade
Correlação leituras/suportes 2011	0,214358506	positiva	PEQUENA OU NULA
Correlação leituras/suportes 2014	0,119028003	positiva	PEQUENA OU NULA
Correlação leituras/suportes 2016	0,408875567	positiva	FRACA
Correlação idade/suportes 2011	-0,113945139	negativa	PEQUENA OU NULA
Correlação idade/suportes 2014	-0,199175538	negativa	PEQUENA OU NULA
Correlação idade/suportes 2016	-0,169684774	negativa	PEQUENA OU NULA

Como pode ser visto na Tabela 5.38, todos os coeficientes calculados para as rodadas de 2011 a 2016 foram de pequena intensidade, com índices que, pelo critério adotado por Vieira (2012, p.83), foram pequenos/nulos ou, no máximo, fracos. A correlação entre idade e suportes, nas três rodadas, foi consistentemente negativa, embora de pequena intensidade. Isso significa que, no pequeno grupo de alunos entre os quais idade e número de suportes empregados chegaram a apresentar alguma relação, estes dois indicadores tendiam a aumentar inversamente. Quanto menor a idade, mais suportes, e vice-versa. Ainda assim, não se trata de uma relação forte. No caso em análise, isso significa que há várias exceções.

LET209, aluno do curso de Letras que integrou a segunda rodada, em 2014, tinha 50 anos e representa, em termos, uma destas exceções. Mesmo em uma faixa etária superior dentro de sua rodada (ele foi o estudante mais velho), assinalou quatro faixas de suporte (livro, resumo impresso, resumo da Internet e filme/documentário), o que o coloca exatamente na mediana de seu curso, conforme pode ser visto na Tabela 5.34. Entrevistado, ele comentou que teve pouco tempo para estudar para o vestibular e leu principalmente resumos, mais alguns livros que tinha. LET209 disse odiar “de raiva” texto eletrônico, e manifestou forte preferência pelo formato livro. Apesar disso, seu uso de suportes foi superior ao de colegas mais jovens, como LET229, 19 anos, que leu integralmente doze títulos, sendo onze em livro e um em xerox. Ambos os casos vão no sentido contrário ao do coeficiente, que se aplica, entretanto, a colegas como LET202 e LET204, as duas com 18 anos e tendo assinalado seis suportes, o valor máximo em seu curso, conforme era visto na Tabela 5.34.

A Tabela 5.38 traz ainda o cálculo de correlação entre suportes e leituras. Também neste caso os índices foram baixos – pequenos ou nulos em 2011 e 2014, fraco em 2016, conforme o critério de Vieira (2012). O sinal foi positivo, significando que na parte da amostra que mostrou alguma proporcionalidade os dois itens cresceram juntos.

Quanto mais leituras, mais suportes. Este é o caso das duas estudantes mencionadas como extremos da superposição de suportes nas rodadas de 2011 e 2016, respectivamente DIR23 e RP309. Ambas tinham feito grande quantidade de leituras e dentro da preparação para o vestibular lançaram mão de múltiplos suportes paralelos. Como indica a pequena intensidade do coeficiente de correlação, porém, há muitos casos nos quais a proporcionalidade não se aplica. A estudante de Direito entrevistada DIR219, que quando participou da pesquisa em 2014 tinha 17 anos, marcou três leituras integrais no formulário, e empregou seis suportes. Sua quantidade de leituras foi bem inferior à média e mediana de seu curso (respectivamente 8,42 e nove, conforme a Tabela 5.2), mas seu uso de suportes foi bem acima (a mediana foi três, e o máximo do curso havia sido sete, como pode ser visto na Tabela 5.34). DIR219, que inclusive comentou que havia lido os três livros só durante o ensino médio, não na preparação para o vestibular, foi, portanto, um exemplo de caso no qual não se aplicava o coeficiente de correlação entre leituras e suportes diretamente proporcional visto na Tabela 5.38.

Passando por dados tabulados, excertos de entrevistas e a análise particular do caso de RP309, esta seção procurou investigar a maneira pela qual os números de suporte empregados pelos estudantes delineiam perfis de grupo ou curso, transformações ao longo do tempo e, mesmo, características pessoais dos alunos. Como se trata de indivíduos que passaram por um processo seletivo, e que adotaram suportes ou conjunções deles com a finalidade de obter pontos e a aprovação, é relevante, dentro da análise, observar os resultados destas diferentes táticas ou estratégias de estudo e leitura. Como as opções de suporte se refletiram na quantidade de acertos? Este será o assunto da próxima seção.

5.8 Índices de acertos de 2014

DIR219, uma das estudantes entrevistadas que foi citada na seção anterior, contou que no lugar de ler os livros da lista de vestibular, leu resumos e fez cursinho. Perguntada se isso havia funcionado, respondeu: “É, eu fiz 20”, numa alusão às 25 questões da prova de literatura. Como a pesquisa utilizou como indicador a relação de obras recomendadas, e teve como amostra estudantes que passaram pelo exame, é uma consequência óbvia o fato de que os alunos demonstraram uma preocupação de fundo prático. Suas estratégias de estudo e de leitura objetivavam fazer um bom score nas provas e obter aprovação. Como essas táticas passaram pela questão dos suportes que está dire-

tamente ligada ao problema investigado, a pesquisa examinou em qual medida esses indicadores estiveram ligados. As quantidades de leitura e de suportes são duas variáveis que podiam ser manipuladas pelos estudantes a fim de obter o resultado que buscavam. E este resultado, por sua vez, viria materializado na forma de acertos. São, portanto, três conjuntos de valores que poderiam estar relacionados.

A primeira rodada do levantamento, em 2011, foi realizada dentro do problema da dissertação, que era diferente daquele da presente tese. Ali, buscava-se contextualizar em comparação com outros suportes o uso do texto eletrônico. Por causa disso, a lista de vestibular já era o indicador, mas o resultado dos alunos nas provas não era diretamente ligado à investigação. Já as rodadas de 2014 e 2016 foram planejadas dentro da preparação para a tese, e tendo em vista a problematização do uso concomitante de suportes. Neste caso, é relevante observar se as táticas dos alunos, tanto na forma de leituras quanto na de variação de suportes, surtiram o êxito pretendido na forma de acertos. Por este motivo, foi incluído no projeto encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEPE UFRGS) o pedido de que fossem acessados os acertos dos estudantes na prova de literatura do vestibular.

Por orientação do Comitê de Ética, foi acrescentado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹⁵² um parágrafo no qual o estudante autorizava ou não que a pesquisa acessasse e analisasse seu índice de acertos na prova de literatura do vestibular. Dos 269 alunos que participaram da rodada de 2014, 211 autorizaram acesso aos escores da prova. É a partir desta amostra que foram tabulados os dados desta seção. Por uma modificação na forma de recuperação dos boletins de desempenho no sistema da UFRGS, não se tornou viável obter as informações do vestibular 2016 em tempo hábil para elaboração da tese. Com isso, a análise de acertos ficou restrita à segunda rodada.

A Tabela 5.39 traz uma composição de indicadores sobre acertos na rodada de 2014, estratificados por curso.

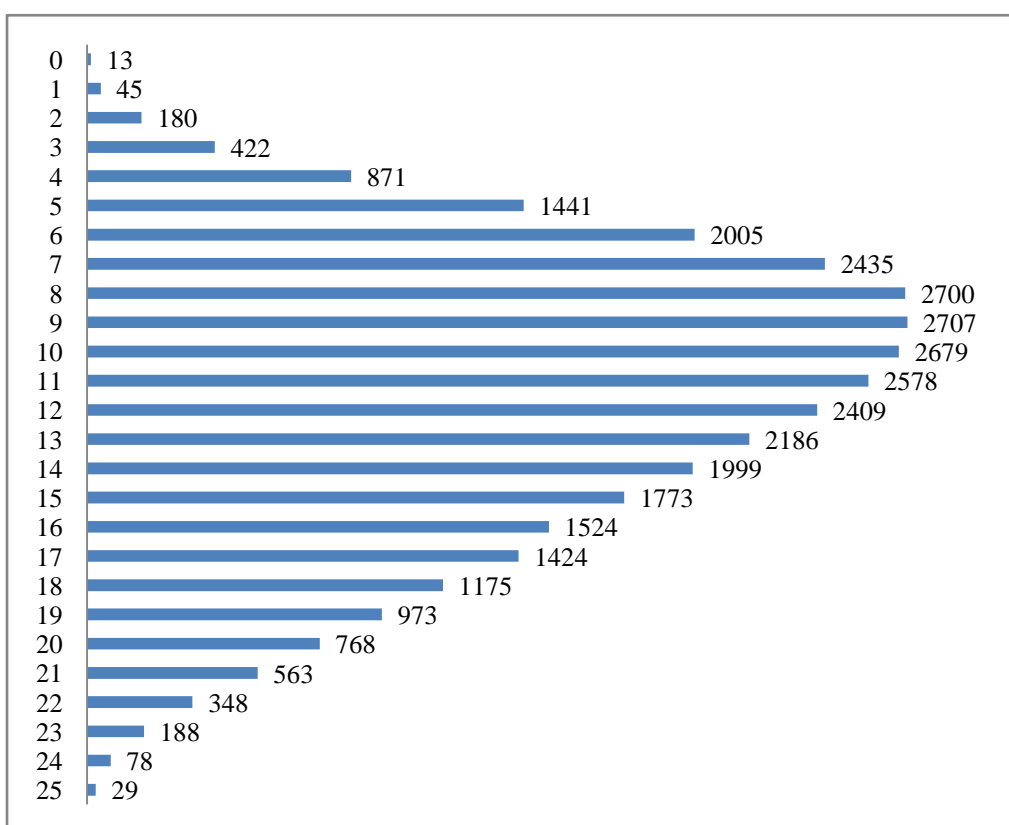
Tabela 5.39 - Acertos em literatura no vestibular 2014 por parte dos respondentes

Curso	MED	DIR	LET	PSI	JOR	VET	PP	ENG	COMP	TOTAL
Mediana	21	20	19	19	18	17	18	17	16	19
Média aritmética	21,59	20,54	18,60	19,07	18,19	15,62	17,35	16,33	16,86	18,55
Mínimo	19	17	14	11	14	9	10	9	11	9
Máximo	25	25	24	25	23	20	22	21	23	25
Moda	21	20	20	23	18	17	18	17	16	21
Desvio Padrão	1,72	1,96	2,86	3,72	2,73	3,14	3,17	2,54	4,06	3,36

¹⁵² Disponível nos Apêndices 10.2 e 10.3.

Os acertos em si não são o interesse direto para a análise concernente ao tema da pesquisa, embora a Tabela 5.39 contenha informações contextuais interessantes. As médias e medianas de quase todos os cursos são bastante próximas, indicando homogeneidade dentro dos grupos, e também altas – a menor é de 16, sendo que as provas tinham 25 questões. Em todos os casos, a moda está acima da média. Os indicadores são elevados, sendo importante lembrar que se trata de alunos aprovados no vestibular. Ainda com objetivo de contextualizar o grupo, o Gráfico 5.16 mostra os dados gerais da UFRGS para os acertos da prova de literatura do vestibular 2014. A Tabela 5.40, logo abaixo, traz o número de pessoas que prestaram a prova, média e desvio padrão.

Gráfico 5.16 - Histograma Prova de Literatura de Língua Portuguesa 2014



FONTE: UFRGS¹⁵³

Tabela 5.40 - Indicadores da Prova de Literatura do Vestibular 2014

Indicador	Índice
Média da Prova	11,4714
Desvio Padrão da Prova	4,6829
Número de Candidatos Presentes	33.513

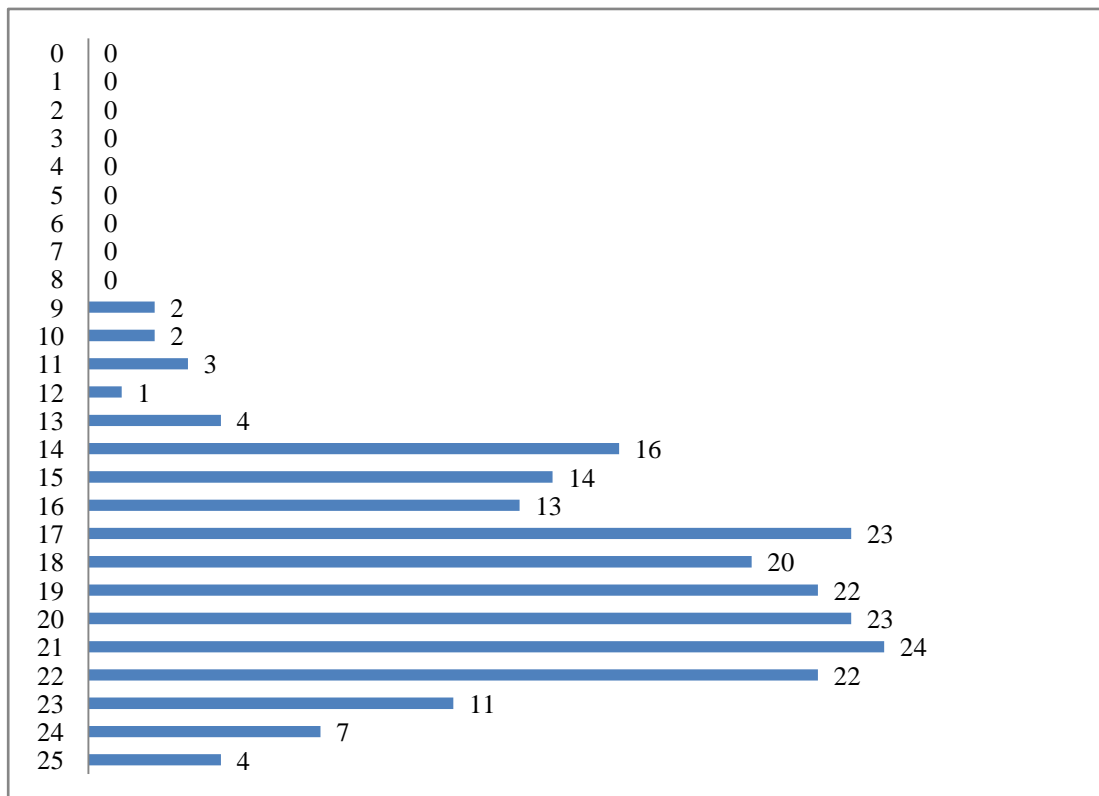
FONTE: UFRGS¹⁵⁴

¹⁵³ Disponível em <ufrgs.br/vestibular/cv2014/histogramas/#=literatura_de_lingua_portuguesa>, acesso em 5/11/16.

¹⁵⁴ Disponível em <ufrgs.br/vestibular/cv2014/histogramas/#=literatura_de_lingua_portuguesa>, acesso em 5/11/16.

É interessante comparar o histograma de acertos geral do vestibular 2014, do Gráfico 5.16, com o da amostra, que está no Gráfico 5.17.

Gráfico 5.17 - Histograma da prova de literatura entre voluntários da rodada 2014



O deslocamento visível em direção à quantidade maior de acertos que se observa do Gráfico 5.16 para o 5.17 se deve ao fato, justamente, de que a amostra de 2014 (como as três rodadas da pesquisa) é composta por alunos que foram aprovados. No Gráfico 5.16, que mostra todos os candidatos que prestaram a prova, incluindo a grande maioria de reprovados, os picos de acerto ficam entre oito e dez, enquanto no Gráfico 5.17 há picos em 17, 20, 21 e 22. O valor mínimo, como já era visto na Tabela 5.39, é de nove. Ao contrário do Gráfico 5.16, não há estudantes que acertaram de zero a oito questões. Na amostra vista no Gráfico 5.17, inclusive, estão contidos quatro dos alunos que gabaritaram a prova com 25 acertos, resultado que apenas 29 obtiveram naquele vestibular, como mostra o Gráfico 5.16.

Na média harmônica utilizada nas notas do vestibular, os candidatos que acertarem menos do que a média aritmética subtraída do desvio padrão em cada prova ficarão com escore geral baixo e poderão não ser aprovados. No caso da prova de literatura, conforme a Tabela 5.40, a média era 11,47 e o desvio padrão, 4,68. Alunos com menos

de sete acertos (a subtração da média pelo desvio seria 6,79) corriam o risco de não obter nota classificatória. E efetivamente, todo o grupo amostrado está acima de nove.

Embora a média dos candidatos não tenha relação direta com o problema ou os objetivos da pesquisa, as relações entre os acertos e a classificação são relevantes para compreender o que o grupo pesquisado representa. A amostra de 2014, assim como as de 2011 e 2016, só tem alunos classificados no vestibular, o que significa que todas as estratégias de estudo e leitura deste grupo foram, em alguma medida, bem-sucedidas, já que asseguraram o número mínimo de acertos necessário para aprovação. Motivadas, como se discutiu na seção anterior, por razões geralmente pragmáticas, as táticas individuais de preparação, como pôde ser visto nas seções 5.6 e 5.7, passaram pela diversidade de suportes, às vezes superposição, como no caso de RP309 (Tabela 5.37). Fossem quais fossem o número de leituras (ou não-leituras) de cada aluno e a composição de suportes escolhida para tomar contato com os títulos da lista, os resultados, para este grupo pesquisado, ficaram dentro da margem classificatória¹⁵⁵.

A análise dos acertos, na presente seção, busca examinar como as estratégias de preparação se traduziram nestes resultados que os estudantes pretendiam. Os alunos tinham, principalmente, duas variáveis para manipular, a leitura das obras e o uso de suportes. Por este motivo, estes três conjuntos de dados foram comparados através de diferentes ferramentas estatísticas, a fim de observar relações entre eles. Um comparativo entre as médias, por curso, é mostrado na Tabela 5.41.

Tabela 5.41 - Comparativo de acertos, livros lidos e suportes entre os voluntários 2014¹⁵⁶

Curso	Médias lidos	Média suportes	Média acertos
Medicina	9	3,78	21,59
Direito	8,87	3,54	20,54
Psicologia	7,31	4,06	19,06
Letras	7,64	3,68	18,6
Jornalismo	7,23	4	18,19
Publicidade	5,65	3,88	17,34
Computação	4,42	4,42	16,85
Engenharia Civil	4,76	3,23	16,33
Veterinária	5,9	2,9	15,61

As médias ajudam a visualizar como os diferentes perfis de uso dos suportes que haviam sido observados entre os cursos na seção 5.7 se relacionam com as outras duas variáveis da média de leituras e média de acertos. A Tabela 5.41 está classificada em

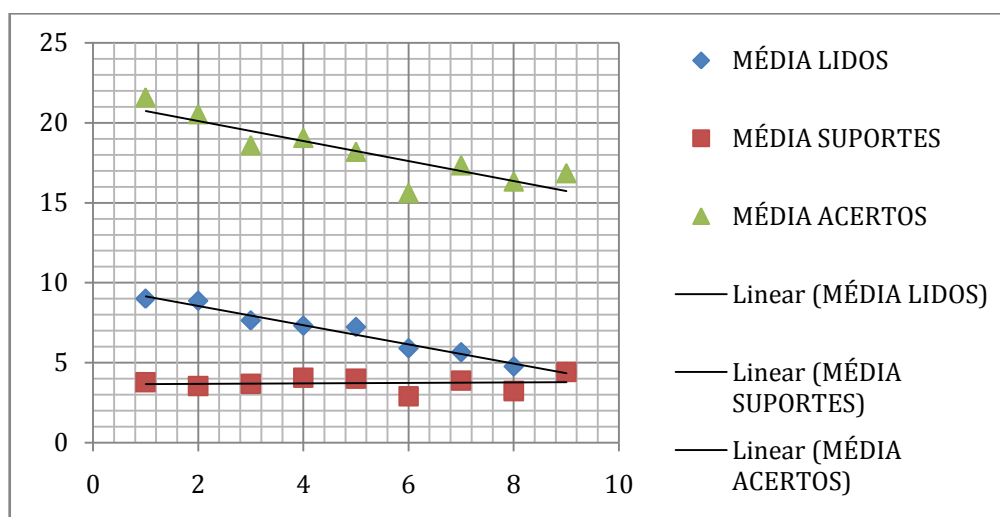
¹⁵⁵ Esta motivação foi explicitada por uma das estudantes do vestibular 2014 entrevistadas, MED201, que disse que no ano anterior não havia ido bem em literatura, por isso decidiu investir mais em preparação e leu todos os livros.

¹⁵⁶ Os números de média de livros lidos e de suportes usados não coincidem, nesta tabela, com aqueles que eram mostrados, respectivamente, nas Tabelas 5.2 e 5.34, porque as médias desta tabela foram calculadas a partir do subgrupo de alunos que autorizaram que fossem acessados os acertos.

ordem decrescente de média de acertos. Nota-se que a média de lidos está numa ordem próxima da decrescente, embora haja saltos. A coluna de suportes não aparenta estar em ordem decrescente nem crescente. O Gráfico 5.18 ajuda a visualizar o comparativo. Trata-se de um gráfico de dispersão das médias mostradas na Tabela 5.41, com as lineares de regressão¹⁵⁷. Esta técnica consiste em traçar uma linha calculada a partir dos pontos de um gráfico de dispersão. “Se a reta se ajusta bem aos dados, fica claro que o fenômeno é linear, no período estudado” (VIEIRA, 2012. P.81). As três retas do Gráfico 5.18 mostram boa adesão aos pontos. Na interpretação do caso presente, interessam os coeficientes lineares das retas, ou seja, sua inclinação. As linhas de acertos e lidos apresentam a mesma inclinação, o que seria um primeiro indicativo de que elas possuem relação. Ou seja, no comparativo, as médias de acertos das turmas tenderam a aumentar junto com as médias de leitura. O ponto mais interessante do Gráfico 5.18 para a temática pesquisada é o coeficiente angular zero da linear de suportes. A linha não é inclinada. As médias dos suportes não variaram em correlação com acertos ou livros lidos.

Deve-se lembrar que este gráfico inicial foi criado a partir das médias dos cursos. Haverá casos individuais que não seguem a tendência da média, e mesmo no comparativo do Gráfico 5.18 há alguns pontos que estão desgrudados das retas, indicando que aqueles grupos não se encaixam perfeitamente na linear. Trata-se de uma aproximação e de uma generalização.

Gráfico 5.18 - Lineares de acertos, livros lidos e suportes dos voluntários de 2014



¹⁵⁷ Conforme Vieira (2012, p.76), “A dependência de uma variável, que indicaremos por Y, em relação à outra variável, que indicaremos por X, é estudada, em Estatística, por uma técnica denominada *regressão*.” A autora refere que “a reta de regressão [...] explica a *relação funcional*”, sendo propriedades deste tipo de retas o coeficiente linear e o coeficiente angular (VIEIRA, 2012, p.78/79). O Gráfico 5.18 foi calculado com a planilha Excel, e o coeficiente que está sendo considerado para a análise é o angular, ou seja, a inclinação.

O Gráfico 5.18 possibilita entrever a relação entre as leituras, suportes e acertos, porém como se trata de uma visualização simplificada, elaborada a partir de médias, não permite visualizar os dados em profundidade. Outras duas ferramentas estatísticas foram usadas para analisar a totalidade dos dados. Uma delas foram os cálculos de correlação¹⁵⁸, mostrados na Tabela 5.42.

Tabela 5.42 - Índices de correlação lidos/acertos/suportes/densidades 2014

Relação	Índice	Correlação	Intensidade
coeficiente correlação lidos/acertos	0,545083	Positiva	MODERADA
coeficiente correlação suportes/acertos	0,113349	Positiva	PEQUENA/NULA
coeficiente correlação lidos/suportes	0,146845	Positiva	PEQUENA/NULA
coeficiente correlação acertos/densidade	0,380204	Positiva	FRACA

Confirmando, em parte, a avaliação inicial e intuitiva do Gráfico 5.18, a Tabela 5.42 mostra que calculando a partir da totalidade dos dados disponíveis (os 211 estudantes que autorizaram o acesso de suas notas da prova de literatura do vestibular 2014), o coeficiente de correlação entre livros lidos e acertos, pelo critério de Vieira (2012), é moderado e positivo. Houve uma tendência de que os alunos acertassem mais tendo lido mais livros na íntegra. Não se trata, porém, de uma tendência forte, significando que há exceções. Também foi calculada a correlação para os acertos e a densidade de candidatos por vaga no vestibular 2014¹⁵⁹, que, segundo o mesmo critério, resultou igualmente positiva, porém de intensidade fraca. Também neste caso houve uma tendência, porém não preponderante, de que alunos de cursos mais disputados tivessem tido mais acertos. Houve mais exceções do que em relação aos livros lidos.

Os dois cálculos envolvendo suportes indicaram correlações positivas, porém de intensidade pequena ou nula. Em alguns poucos casos o uso de suportes aumentou junto com os acertos e com o número de leituras, mas foram ocorrências minoritárias. Os coeficientes calculados indicam que, dentro do grupo amostrado, a quantidade de canais de leitura e estudo pela qual optaram os estudantes não teve influência estatística significativa sobre os resultados.

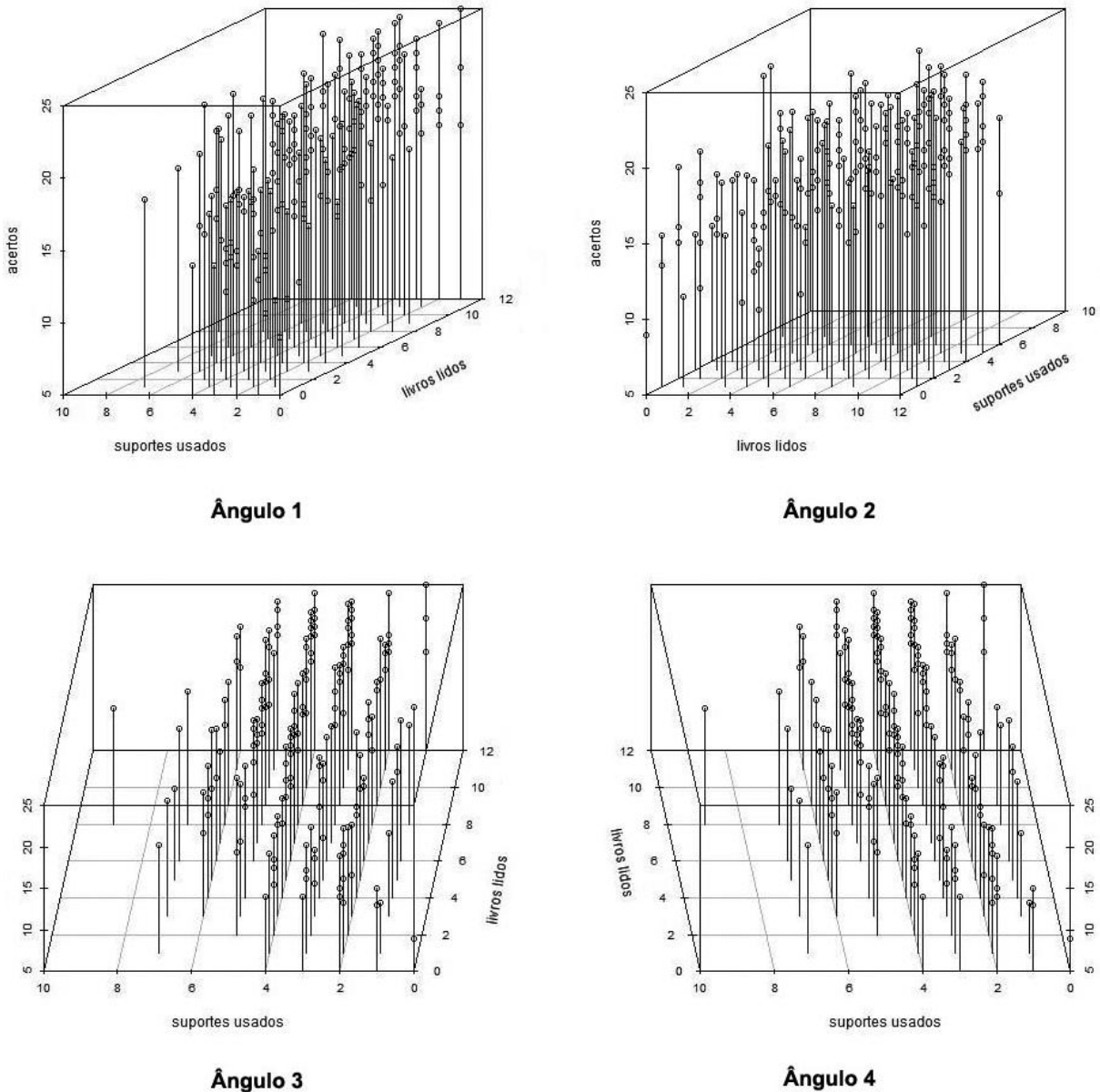
Uma outra ferramenta estatística foi empregada para visualizar a totalidade dos dados a respeito de acertos, leituras e suportes. O Gráfico 5.19 traz a dispersão tridimensional, ou 3D scatterplot, das três variáveis analisadas. Assim como os diagramas de dispersão servem para observar visualmente a relação entre duas variáveis (uma delas

¹⁵⁸ Uma explicação sobre os coeficientes de correlação é dada junto à Tabela 5.5.

¹⁵⁹ As densidades de 2014 estão na Tabela 5.2.

num eixo cartesiano X, outra num Y), as dispersões 3D buscam oferecer a visualização de três variáveis, acrescentando-se um eixo Z em perspectiva¹⁶⁰.

Gráfico 5.19 - Dispersão 3D dos suportes, livros lidos e acertos dos voluntários de 2014



O Gráfico 5.19 permite visualizar a totalidade dos acertos, leituras e suportes da turma de 2014 que autorizou a pesquisa. Cada um dos quatro ângulos mostrados traz uma projeção dos dados destas três variáveis para os 211 estudantes que integraram esta amostra. Como se trata de um diagrama em três dimensões, são oferecidos os diferentes

¹⁶⁰ O Gráfico 5.19 foi elaborado com o programa de estatística aberto R versão 3.3.1 (2016-06-21) rodando o pacote scatterplot3D versão 0.3-37. A plataforma define o scatterplot3D como uma função para “plotar uma nuvem de pontos em três dimensões” (original em inglês, disponível em <<https://cran.r-project.org/web/packages/scatterplot3d/scatterplot3d.pdf>>, acesso em 5/11/16).

ângulos para que seja possível enxergar a distribuição sob várias perspectivas visuais. O eixo vertical é sempre dos acertos. Quanto mais alto estiver o ponto, mais acertos fez aquele aluno. O gráfico foi criado com hastes entre cada ponto e a base da projeção para facilitar, justamente, que se avalie a altura.

Especialmente nos ângulos 3 e 4 do Gráfico 5.19, pode-se ver o ponto isolado que representa o único estudante da amostra que utilizou nove suportes. Ele aparecia como um *outlier*, um ponto fora do diagrama, no *boxplot* de 2014 no Gráfico 5.14. A dispersão 3D sintetiza visualmente várias informações que constavam nas outras tabelas e gráficos da presente seção. Como já mostrava o Gráfico 5.17, todos os alunos tiveram uma quantidade mínima de acertos começando em nove, motivo pelo qual não há pontos encostados na base da projeção.

Como já indicavam o Gráfico 5.18 e os coeficientes de correlação da Tabela 5.42, é possível visualizar um discreto paralelismo entre o número de livros lidos na íntegra pelos estudantes e a sua quantidade de acertos. Especialmente no ângulo 1 do Gráfico 5.19, pode-se observar como há uma tendência de que os pontos fiquem mais elevados ao longo do eixo de livros lidos. Ainda assim há muitos pontos que não seguem uma ordem, como já indicava o índice de correlação classificado como “moderado” na Tabela 5.42. Ou seja, de um modo geral, alunos que leram poucos livros tiveram menos acertos, mas também é possível ver que há pontos mais baixos mesmo no fim do eixo correspondente aos títulos lidos (situação melhor visualizada no ângulo 2), significando que nem todos os estudantes que leram mais livros tiveram mais acertos. Inversamente, também, há pontos elevados no início do eixo de obras lidas, indicando que alguns tiveram vários acertos mesmo sem ler muita coisa da lista.

O dado mais relevante para a temática da pesquisa diz respeito aos suportes. Nota-se, especialmente, nos ângulos 3 e 4 como a distribuição do eixo de suportes usados não apresenta uma organização definida. Praticamente todas as fileiras têm pontos em várias profundidades e alturas, significando que para cada quantidade de suportes houve alunos que leram mais e leram menos, e que acertaram mais e acertaram menos. A correlação parcial entre leituras e acertos segue sendo visualizável ao longo do eixo, na forma de fileiras de pontos em ordem mais ou menos crescente.

A análise dos dados de acertos de 2014, através de diferentes técnicas como a correlação, as lineares e a dispersão tridimensional, aponta que a variável dos suportes funcionou de forma independente das notas dos estudantes e da quantidade de títulos que leram. Os resultados mostrados nesta seção convergem com aqueles discutidos na

seção anterior, na Tabela 5.38, na qual o cálculo de correlação para suportes/leituras e suportes/idade ao longo das três rodadas já havia resultado em índices pequenos ou nulos. Interpretar essas informações, que estão diretamente ligadas ao problema de pesquisa, exige considerações metodológicas e até epistemológicas. Isto será tratado a seguir.

5.9 Discutindo os dados sobre suportes

É próprio dos levantamentos quantitativos, e especialmente aqueles que empregam análises estatísticas, a busca por relações de causa e efeito, quando uma variável se torna dependente da outra¹⁶¹. Esta é uma característica herdada das áreas de origem destas ferramentas, que provêm das ciências matemáticas e da natureza. São métodos que costumam ser empregados para verificar relações determinísticas, como interações medicamentosas ou reações químicas. Os procedimentos deste tipo, que seguem uma lógica positivista e descrevem um mundo de constantes verificáveis numericamente, são muito úteis nos campos da Saúde, Biologia e Física, mas devem ser adaptados para emprego na área de humanidades. São ferramentas poderosas que funcionam muito bem para visualizar e organizar os dados de levantamentos com quantidades médias ou grandes de observações, como é o caso da presente tese. Entretanto, deve-se levar em conta que a interpretação, em se tratando de uma investigação sobre hábitos culturais, não pode seguir os mesmos parâmetros que seriam aplicáveis a fenômenos naturais. A análise deve realizar a devida passagem do ferramental positivista quantitativo para um contexto interpretativo qualitativo, fenomenológico.

Feita essa consideração metodológica, a aparente ausência de uma relação verificável estatisticamente para o uso de suportes por parte dos alunos, como mostrado na seção 5.8, é, em si mesma, um dado relevante. Na seção 5.7 analisava-se a maneira pela qual o uso de diferentes canais de leitura e estudo configurava, em certa escala, diferentes grupos, às vezes identificados com as opções de curso dos estudantes. A existência de perfis de uso de suportes foi verificada consistentemente ao longo do capítulo, como nos Gráficos 5.8 a 5.13, que mostravam constâncias longitudinais de uso das plataformas em diferentes turmas, ou no Gráfico 5.14, que mostrava um aumento cronológico de uso de suportes. Somem-se, aí, os dados parciais representados pela própria diversificação das plataformas pressupostas ao longo dos anos pela transformação das listas de

¹⁶¹ “Variável: qualquer característica que varia de um indivíduo para outro. As hipóteses, em geral, contêm uma variável independente (causa) e uma variável dependente (efeito).” (LEVIN; FOX, 2011, p.486)

vestibular da UFRGS (seção 5.2). O uso de suportes nitidamente configura estratégias de estudo e preparação, como também era notado pelas entrevistas com estudantes e pela análise de casos como o da aluna RP309, cuja grade de respostas constava na Tabela 5.37. Este protagonismo dos suportes, entretanto, pareceria em contradição com os dados das tabelas e gráficos da seção 5.8 e da Tabela 5.38 na seção 5.7. A quantidade de suportes empregada pelos respondentes, que conforma táticas preparatórias coletivas ou pessoais (até, em certa maneira, institucionais, como sugere a indicação de uma obra musical pela UFRGS), não parece associada, entretanto, a efeitos observáveis estatisticamente no desempenho dos alunos, nem aparenta ser dependente de outras variáveis como a quantidade de leituras, idade ou densidade do vestibular. Como interpretar esses dados?

Uma forma de analisar estes resultados seria considerar a dimensão da prática sociocultural. Os suportes de leitura e estudo escolhidos pelos estudantes fazem parte de suas táticas pessoais ou grupais, preferências ou conveniências, porém como uma dimensão de apropriação dos meios de comunicação, não numa relação de causa e efeito. Numa analogia, os suportes de conteúdo fariam parte do ambiente dos alunos da mesma forma como as interações do transporte público. Um hipotético levantamento das formas de deslocamento dos candidatos até o local das provas poderia indicar que as diversas categorias utilizadas (ônibus, táxi, carona, carro próprio), assim como acontece com os suportes, não têm efeito direto sobre os resultados, ou têm efeitos fracos. Se entendidas como meios para um fim, as modalidades de transporte urbano poderiam trazer resultados similares àqueles vistos na seção 5.8 para o número de suportes, mostrando uma distribuição aparentemente aleatória. Entretanto, as formas de deslocamento podem ser indicativas de outros aspectos, como classe social, situação familiar e até mesmo preferência individual, que poderiam ter variados efeitos sobre o próprio desempenho. Da mesma forma, os usos de suporte configurariam um meio ambiente que cerca os estudantes, e por meio deles cada um traçaria a rota mais conveniente. Os resultados, neste caso, não seriam determinísticos, na forma de impacto estatístico de variáveis, mas diluídos na dimensão das apropriações e representações comunicacionais.

Em certa medida, as plataformas de estudo e leitura integram o processo pelo qual os estudantes concretizaram sua entrada na universidade, ou, para usar uma ferramenta estatística, efetivaram sua transposição da categoria geral de candidatos do Gráfico 5.16 para o subgrupo mais particular de aprovados do Gráfico 5.17. O emaranhado de suportes pelos quais transitam os alunos, como uma malha viária, configura mapas

como aquele da evolução dos suportes nas três rodadas visto no Gráfico 5.7. São as coordenadas particulares desta carta geográfica que vão configurar a ação dos estudantes dentro da arena de conflitos representada na comunicação, definida por Thompson (2002), ou as táticas de resistência de que falava Certeau (1998). Compreender estes caminhos, na dimensão específica dos meios de comunicação que circundam o texto – na acepção mais geral, de múltiplos suportes, dada por McKenzie (2004) –, é parte da construção dos percursos de leitura “do chão para cima” de que falava Littau (2006, p.157), ou da compreensão da leitura como canal de inclusão mencionada por Petit (2002).

Este capítulo apresentou fundamentos e resultados do levantamento empírico junto a estudantes envolvendo a interação com as listas de leitura do vestibular, com ênfase nos suportes empregados, dentro de um dos objetivos específicos da tese. Também buscou, igualmente atendendo a um objetivo específico, situar o momento específico do intervalo temporal observado quanto a modos de leitura e relação dos leitores com o livro e outras plataformas de acesso a conteúdo. Estas são etapas dentro da abordagem do problema de pesquisa, que busca investigar como as estratégias de estudo e leitura multiplataforma adotadas por alguns alunos em sua preparação às provas, e mesmo no cotidiano, possam ser representativas de modos de leitura culturalmente mais amplos e que possam se tornar significativos no futuro. É nesta esfera mais ampla que a pesquisa busca dialogar com as teorias de Chartier (1998;2001), Strihas (2011) e Bredehoft (2014), entre outros autores. Para efetuar a passagem entre os dados específicos e particulares do levantamento e o corpo maior de teorias, será preciso compreender em quais aspectos as práticas dos estudantes observados trazem indicativos culturais mais abrangentes. Este será o assunto do próximo capítulo.

6 LEITORES MULTIPLATAFORMA

No capítulo anterior, foram apresentados e discutidos dados referentes às estratégias de leitura e estudo de estudantes de primeiro ano da UFRGS ao longo de três vestibulares, observação feita em três rodadas, 2011, 2014 e 2016. Foi o momento em que a tese se concentrou na leitura – ou não-leitura – ligada ao vestibular. A lista de obras recomendadas para a prova de literatura do exame da universidade foi utilizada como ponto focal. Ela foi o indicador através do qual foram comparadas médias de títulos lidos, suportes empregados, substituição ou complementaridade de plataformas. A etapa cumpria o objetivo específico de realizar levantamento com este público. Outro objetivo específico era documentar o momento presente dos modos de leitura e relacionamentos dos estudantes com o livro e outras plataformas de acesso a conteúdo – por sua vez mais um passo dentro da abordagem do problema mais geral, que buscava investigar se as estratégias multiplataforma de preparação adotadas por alguns alunos podiam ser representativas de modos de leitura culturalmente mais amplos e que possam se tornar significativos no futuro. É neste último propósito que se concentra o presente capítulo.

Este trecho da tese requer uma discussão metodológica. Os dados empíricos do levantamento mostrados até agora esmiuçaram o indicador principal adotado, a lista do vestibular da UFRGS e a forma como estudantes aprovados fizeram frente à exigência de ter contato com ela. Isso suscita duas questões. A primeira é que, nas esferas do método e da técnica, as três rodadas quantitativas junto aos calouros envolveram amostras não probabilísticas, que, conforme era detalhado no Capítulo 2, não podem ser generalizadas. Trata-se, em princípio, de dados referentes unicamente àqueles grupos, que não podem ser estendidos à totalidade das turmas e nem à totalidade dos alunos da UFRGS.

Certamente, não podem ser generalizados para a totalidade dos estudantes brasileiros, nem para estratos sociais mais abrangentes. A segunda questão é que, justamente, o problema enuncia que a pesquisa procura investigar se modos de leitura e estratégias de estudo deste grupo podem representar um fenômeno culturalmente mais amplo, ou mesmo uma tendência. Como transformar um levantamento limitado, com um público específico e observando um indicador tão localizado, em uma fonte de *insights* com aplicabilidade mais ampla? A tese propõe, ao longo do capítulo, mais de uma forma de fazer esta passagem.

Uma destas abordagens, que segue o viés empírico que norteia a pesquisa, é aprofundar a observação do público estudado. Assim como o questionário distribuído aos alunos fazia perguntas sobre sua estratégia de estudo e contato com a lista da UFRGS, também continha outros campos inquirindo sobre hábitos culturais. Leituras em geral independentes da faculdade, outros hábitos de consumo de conteúdo de entretenimento, rotinas de informação ou leitura eram incluídos na investigação. Em alguns casos, as entrevistas semiestruturadas ajudaram a aprofundar esse olhar. Dentro do propósito de entender como as rotinas pessoais dos estudantes incorporam as mesmas táticas usadas na preparação ao vestibular, uma parte da pesquisa, assim, se descola do indicador da lista de leituras e busca observar outros aspectos socioculturais. O vestibular segue sendo o ponto focal e coerência do corpus observacional, mas este capítulo deve estender esse olhar para atividades limítrofes, em nome da universalização de resultados que seja possível.

Seria possível contrapor que a ação de observar outros hábitos culturais dos estudantes só servirá para descrever em maior profundidade a mesma amostra, e portanto os dados seguirão sendo tão limitados, em termos de alcance, quanto aqueles circunscritos apenas à lista que eram analisados no capítulo 5. Para remediar este problema, a tese adota dois procedimentos.

O primeiro deles passa pelas teorias. À parte as questões mais amplas sobre livro e leitura, que eram discutidas nos capítulos 3 e 4, este capítulo apresenta e coteja com os dados observacionais conceitos de autores que se dedicaram especificamente ao tema da multiplataforma, ou superposição de suportes. Se na seção 5.2 apontava-se que a lista de leituras da UFRGS apresentou ao longo dos anos um progressivo deslocamento em direção à variedade de suportes, e que tendência similar pôde ser notada junto aos estudantes (vide comparativos do Gráfico 5.7 e evolução mostrada no Gráfico 5.14; o caso de RP309 na Tabela 5.37.; a inferência da seção 5.9), o presente capítulo busca teorias

de autores que anteviram ou refletiram sobre essa classe de fenômenos. De modelagens conceituais vindas da Estética ou da Crítica da Arte aos trabalhos de Comunicação e Design, o presente capítulo busca entabular um diálogo entre os dados observacionais e o corpo de conhecimentos que tem sido elaborado a partir de ocorrências similares. Não é uma universalização técnica do levantamento, mas uma forma de apontar como os dados encontrados estão ligados a discussões mais amplas – de certa maneira, uma forma de contextualizar a relevância do trabalho de campo.

O outro procedimento de validação da relevância da amostra é o cotejo com trabalhos brasileiros. Em alguns momentos ao longo do capítulo, serão trazidos resultados similares de pesquisas nacionais sobre leitura. O comparativo com outros levantamentos busca apontar coerências que podem ser indicativas de abrangência. Igualmente, a contraposição dos dados em panoramas mais amplos de pesquisas de abrangência geográfica maior serve para visualizar paralelismos ou dissimilaridades do corpus observado em relação ao universo dos leitores brasileiros.

6.1 Ecologia de meios e multiplataforma

Ao se propor a analisar a complementaridade de diferentes suportes que circundam o livro, um dos conceitos teóricos que contemplam multiplicidade é a “ecologia de meios”, que, conforme Matthew Fuller, “está em circulação em várias acepções”¹⁶² (FULLER, 2007, p.2). Entre os sentidos aos quais o termo está associado, segundo este autor, está “[...] um tipo de ambientalismo: usa-se um estudo de mídia para sustentar uma noção relativamente estável de cultura humana. O fundo intelectual desta corrente inclui Marshall McLuhan, Lewis Mumford, Harold Innis, Walter Ong [...]”¹⁶³ (FULLER, 2007, p.3-4). Fuller também menciona “uma linha de estudo na qual a literatura se torna uma parte de um subgrupo de mídias, e portanto de armazenamento discursivo, cálculo e sistemas de transmissão”¹⁶⁴ (FULLER, 2007, p.4).

Fuller descreve, em *Media Ecologies: materialist energies in art and technoculture* (2007), algumas instâncias da interação entre diversas mídias. Analisando desde o funcionamento de rádios piratas em Londres (FULLER, 2007, p.13) até memes na rede

¹⁶² “The term ‘media ecology’ is used and in circulation in a number of ways.”

¹⁶³ “Here, ‘media ecology’ describes a kind of environmentalism: using a study of media to sustain a relatively stable notion of human culture. The intellectual background of this current includes Marshall McLuhan, Lewis Mumford, Harold Innis, Walter Ong [...]”

¹⁶⁴ “These representatives of a thread of study in which literature becomes a part of a subset of media, and thus of discursive storage, calculation, and transmission systems, have fundamental *insights* to offer.”

mundial de computadores (FULLER, 2007, p.109), ele tenta identificar modos de interação, padrões dentro da interpenetração dos meios. O trecho reproduzido abaixo integra uma de suas descrições sobre tecnologias de áudio, mas resume um processo que pode ser generalizado para outras situações em que há suportes sendo mesclados:

A multiplicidade é induzida por dois processos: a instanciação de elementos composicionais particulares e o estabelecimento de relações transversais entre eles. A ecologia de meios é sintetizada pela combinação fragmentada de partes. Esta “unidade” é assim criada pelo desequilíbrio, o fato de que as coisas se movimentam, pelas relações assimétricas de estarem em meios. Cada fragmento composicional, cada item da lista, pode – enquanto estiver sob o efeito de algum esquema gramático nomeável como um objeto ou uma coisa inteira – abrir para outros campos permutacionais. Cada parte, então, forma um eixo no qual esta colcha de retalhos mutante pode ser conectada.¹⁶⁵ (FULLER, 2007, p.16)

A descrição técnica de Fuller no trecho acima dá conta de um processo de interação de meios múltiplos. A criação de modelizações que tentam descrever dinâmicas genéricas de permuta entre diferentes plataformas faz parte da técnica argumentativa de Fuller. Este autor é adotado como referência inicial, nesta seção, justamente pela sua intenção de descrever um processo que não é composto por meios individuais mas pela interação entre eles – o que ele descreve como “estabelecimento de relações transversais” (Idem).

Em um nível menos abstrato, há modelos analíticos que comparam, por exemplo, narrativas impressas e audiovisuais em termos de complementaridade de mercado. John B. Thompson faz isso quando menciona que as adaptações cinematográficas impulsionam as vendas dos livros e são utilizadas pelas editoras como um gatilho para o interesse do leitor (THOMPSON, 2012, p.278), fenômeno às vezes chamado “movie tie-in” (THOMPSON, 2012, p.281). Analogamente, em *The Late Age of Print* Ted Striphas menciona que a série Harry Potter se tornou “icônica além do mundo literário” ao “inspirar filmes e franquias de produtos”¹⁶⁶ (STRIPHAS, 2011, p.141).

Outros conceitos usados em análises de mídia envolvem a simbiose entre narrativas em livro e as audiovisuais. Propondo o conceito de “remediação”, Jay David Bolter e Richard Grusin falam das interpenetrações entre narrativas clássicas e os filmes ou animações (BOLTER; GRUSIN, 2000, p.147). Henry Jenkins fala das narrativas trans-

¹⁶⁵ “Multiplicity is induced by two processes: the instantiation of particular compositional elements and the establishment of transversal relations between them. The media ecology is synthesized by the broke-up combination of parts. This ‘unity’ is thus brought into being by disequilibrium, the fact that things get moving, by asymmetrical relations of being in media. Each compositional fragment, each item on the list, can – while being under the effect of certain grammatical schema nameable as an object or a whole thing [...] – opens up into other permutational fields. Each part, then, forms an axis to which this shifting patchwork can be connected.”

¹⁶⁶ “They’ve also spawned lucrative movie and product franchises, making Harry Potter iconic well beyond the book world.”

mediáticas, nas quais “para viver uma experiência plena num universo ficcional, os consumidores devem assumir o papel de caçadores e coletores, perseguindo pedaços da história pelos diferentes canais” (JENKINS, 2008, p.47), o que pode incluir a tevê, livros, cinema e Internet.

Uma obra também referenciada vem da confluência entre os estudos comunicacionais e os de estética. Em sua obra *Frutos Estranhos: Sobre a Inespecificidade na Estética Contemporânea*, a argentina Florencia Garramuño faz uma investigação de tendências culturais e mesmo sociais levada a cabo através da análise de vanguardas artísticas, enquanto indicadoras de momentos de transformação e possibilidades exploratórias. Embora se trate, neste caso, de um estudo na esfera da produção, ele representa interesse para a temática presente ao discutir a hibridação de diferentes formatos, meios e conteúdos de expressão.

A hipótese principal desenvolvida por Garramuño é que em algumas das produções artísticas contemporâneas brasileiras e latino-americanas a deliberada corrosão de limites entre as formas de expressão, suportes e discurso, por parte dos artistas, delimita um espaço de não pertencimento que termina, justamente, criando uma identidade do inespecífico, uma arte que se recusa a ser confinada a um único jogo de regras e enunciados possíveis e assim passa a ocupar novos lugares, tanto do ponto de vista estético quanto do discursivo. Uma síntese desse raciocínio é dada neste postulado: “Seria precisamente porque a arte das últimas décadas teria abalado a ideia de uma especificidade, além da especificidade do meio, que cada vez há mais arte multimídia ou o que poderíamos chamar de ‘arte inespecífica’”. (GARRAMUÑO, 2014, p.16)

Na literatura, a autora analisa e compara aspectos das obras de Luiz Ruffato (GARRAMUÑO, 2014, p.16), Tamara Kamenszain e Carlito Azevedo (GARRAMUÑO, 2014, p.55), entre outros. A intensidade e abrangência do olhar se evidenciam pela inclusão de nomes com projeção local costumeiramente à margem das análises totalizantes, como João Gilberto Noll (GARRAMUÑO, 2014, p.34). Alguns misturam a prosa com o verso, a ficção com a realidade. Nas artes plásticas, são analisados, em perspectiva, o Helio Oiticica da vanguarda brasileira dos anos 60 (GARRAMUÑO, 2014, p.92) e, na contemporaneidade, Nuno Ramos (é uma obra dele que inspira o título do livro) (GARRAMUÑO, 2014, p.91), que estendem o território da expressão pictórica ou escultórica para novos espaços e linguagens, da performance à instalação, criando um contínuo que comunica pela própria multiplicidade de conteúdos e interpretações, uma continuidade dialógica que inevitavelmente engloba o espectador,

transformado, muitas vezes, em parte ativa do processo artístico instaurado ou provocado pelo artista/autor.

Frutos Estranhos é, em ampla medida, uma investigação sobre novas práticas expressivas ou comunicativas, nascidas em uma cultura em que tecnologias, tradições, políticas e líricas colidem e se renovam continuamente sob os olhos do espectador/leitor/coautor. Sua principal contribuição vem deste esboço de uma nova categoria descritiva, da “inespecificidade na estética contemporânea”, que inclusive já integra o subtítulo. O ponto em que é possível entrever consequências maiores do conceito levantado por Garramuño é que este espaço identitário constituído pela implosão dos suportes e discursos tradicionais ou estanques está, precisamente, no centro de muitas das discussões sobre novas mídias e recepções. É próprio da era do texto eletrônico e da interatividade exacerbada pelas redes sociais o papel dialógico do novo leitor, transformado, muitas vezes, em agente ativo do processo através do contato continuado, não raro ele mesmo um coautor através da apropriação ou da reconstrução/retransmissão do conteúdo. É uma extensão possível do conceito dos “frutos estranhos” da autora este equacionamento do papel ativo do leitor em face à conjugação de meios, produzindo seu próprio conteúdo, inclusive seu próprio meio a partir da fragmentação dos anteriores. Das conclusões da autora:

Para além de uma essência produzida coletivamente, para além da identificação homogênea que funda o pertencimento, a grande aposta da arte inespecífica se propõe como uma invenção do comum sustentada num radical deslocamento da propriedade e do pertencimento. [...] Deveríamos contar essa renovação dos poderes da arte para intervir naquilo que não é arte como um dos resultados mais evidentes – e promissores – dessa arte inespecífica. (GARRAMUÑO, 2014, p.102)

Esta conclusão de Garramuño se articula com o processo descrito por Matthew Fuller (2007, p.16). Onde a autora argentina fala de “uma intervenção do comum sustentada num radical deslocamento da propriedade e do pertencimento” (GARRAMUÑO, 2014, p.102), Fuller fala em “campos permutacionais” (FULLER, 2007, p.16). De lugares diferentes (Fuller descrevendo um processo técnico e Garramuño analisando vanguardas artísticas), ambos intuem uma particular tendência contemporânea, na forma de uma utilização ativa de fragmentos e formatos em direção a um conjunto novo e original, porém, nas palavras da argentina, “inespecífico”, ou seja, com uma condição imanente que Fuller chama de “multiplicidade” (Idem).

Este efeito, descrito em forma de teorias mais genéricas por Garramuño e Fuller, pode ser visto como o responsável pela dinâmica que cria as “narrativas transmidiáticas” de Henry Jenkins (2008, p.47) ou as “remediações” de Jay Bolter e David Grusin

(BOLTER; GRUSIN, 2000). É neste espaço interpretativo que se insere o propósito de investigar a superposição de suportes junto a estudantes, um público a respeito do qual as evidências já apontam para a exposição a conjugações de meios, como apontam os “movie tie-ins” descritos por John Thompson (2012, p.281) ou o estudo de caso de Ted Striphas para a série Harry Potter (STRIPHAS, 2011, p.141). O papel das narrativas nas preferências de acesso a conteúdo, referenciado por Thompson (2012), Striphas (2011) e Sven Birkerts (2006), é um dos alicerces deste aspecto da investigação.

Há todo um corpo de estudos já em elaboração destinado à compreensão desta ordem de fenômenos. No núcleo de pesquisa ao qual o trabalho está vinculado, o Laboratório de Edição, Cultura e Design, uma formulação mais ampla é dada pela problematização de Ana Gruszynski:

A introdução das tecnologias digitais na produção editorial – segundo condições culturais, sociais, geopolíticas e econômicas etc. – repercutiu não apenas nos aspectos que podemos tomar como mais técnicos das profissões ligadas ao mercado. De sua apropriação inicial como ferramenta nos processos de produção que ao final resultavam em artefatos analógicos, para a geração de edições que podiam ser acessadas em plataformas digitais diversas, vimos um processo de desestabilização da cultura letrada tradicional fundada no impresso. No que se refere ao design, referências formais e funcionais que serviam como parâmetros historicamente construídos para o desenvolvimento de projetos foram se mostrando insuficientes para dar conta de produções voltadas para o ambiente digital. As experiências de leitura contemporâneas podem associar-se a outros suportes além do papel, desdobrando-se em novas camadas que gradualmente delineiam-se. (GRUSZYNSKI, 2015, p.576-577)

Embora este trecho parta de uma problematização do design, são pontos diretamente relacionados ao tema da tese a “desestabilização da cultura letrada tradicional fundada no impresso” e a questão das experiências de leitura que se associam a outros suportes e desdobram-se em novas camadas (Idem). É este contexto que fundamenta a visão da autora da “convergência como efetivamente um processo que favorece a publicação multiplataforma caracterizado pela complexidade, devido aos vários elementos e esferas envolvidos” (GRUSZYNSKI, 2015, p.584). O termo “multiplataforma”, ligado, portanto, à ideia de multiplicidade de suportes e à complexidade associada a ela, é um dos conceitos que estão na base do presente trabalho. Gruszynski também contempla, além da esfera de produção e publicação, o papel ativo dos leitores: “É importante frisar que os processos de convergência passam por audiências que assumem cada vez mais papel de protagonistas, inclusive na produção de conteúdo, seleção, edição e publicação de modo independente dos veículos tradicionais de comunicação.” (GRUSZYNSKI, 2016, p.184)

6.2 Leitores ativos

O papel de protagonismo assumido pelas audiências no processo de convergência e o impacto multiplataforma sobre a cultura tradicional do impresso, de que falava Gruszynski (2015; 2016), podem ser sintetizados no exemplo das táticas de estudo de um aluno entrevistado na rodada de 2016. PP316 é um estudante de Publicidade de 20 anos. Já na grade de respostas da lista do vestibular ele havia assinalado nove audiolivros, um dos índices mais altos para esta categoria de suporte. Durante conversa por telefone, ele confirmou ter estudado pelos arquivos de áudio, o que acrescentou ser um hábito seu, mesmo na faculdade. O detalhe é que PP316 produz o próprio material. Ele contou que gravava as aulas do cursinho pré-vestibular durante as quais o professor resumia os livros da lista de leituras da UFRGS. Depois, escutava os arquivos como forma de preparação. Inclusive, tomou mais contato com os títulos por ali do que através do impresso, já que assinalou quatro livros. Sobre seus hábitos de estudo em geral, PP316 comentou: “Um ponto que assim eu acho bem interessante é que eu gosto mesmo de gravar as aulas. Aí antes de dormir, assim, eu dou uma ouvida pra... fixar mais, e isso me ajuda bastante.”

O uso de plataformas de PP316 colapsa o próprio sistema de categorias adotado no instrumento de coleta de dados. O aluno fez marcações de Audiolivro/arquivo de áudio, mas poderia perfeitamente ter assinalado, no lugar disso, Aula. Principalmente, ele ilustra a produção de conteúdo por parte da audiência à qual aludia Gruszynski (2016). E PP316 não está sozinho ao acumular papel de produtor e consumidor/leitor. Outro estudante de Publicidade entrevistado, desta vez na segunda rodada, de 2014, foi PP219, 21 anos. Após uma pergunta sobre quais eram seus hábitos de lazer e cultura em geral, se gostava de escutar música, ver filmes ou ler, ele respondeu:

Então. Eu... na verdade eu pesquiso bastante na Internet. Sobre tudo. Eu tou levando agora o projeto de um canal, no Youtube e tal. E daí para ele eu estou fazendo bastante pesquisa. Então... Basicamente é uma coisa que eu já gosto de fazer, e que eu faço bastante, é tanto pesquisa em vídeo, pela Internet, quanto em pesquisa de maneira geral, assim, pela Internet. Principalmente sobre temas do meu curso e tal.

Repare-se que PP219 havia sido indagado sobre hábitos de lazer, e que sua resposta mescla uma atividade profissional como produtor de vídeos do Youtube e seus próprios hábitos de estudo, já que menciona seu curso. Sobretudo, é interessante sua menção de que “é uma coisa que eu já gosto de fazer, e que faço bastante”, englobando Internet, vídeo e pesquisa em geral. A fala de PP216 não colapsa apenas categorias de conteúdo, mas também outras esferas, como a de produtor/leitor/espectador e diver-

são/estudo/trabalho. É um aspecto da complexidade da ação multiplataforma, mas também uma instância particularizada daquela “inespecificidade” de Garramuño (2014), uma implementação da “combinação fragmentada de partes” da ecologia de meios de Fuller (2007, p.16).

É interessante observar como o mesmo PP219 encara a questão dos suportes de leitura. Perguntado se preferia ler em papel ou em meio eletrônico, respondeu: “Eu não sei se tenho uma preferência, assim. Porque... Tem título que eu acabo lendo mais em papel. Mas... se precisa ler em tablet, porque eu não encontrei, ou sei lá, eu não tenho essa descrição assim de não gostar de ler.”

O comentário do estudante é uma boa oportunidade para introduzir a questão do texto eletrônico, um tópico importante para as discussões sobre transformações do livro para Darnton (2009), Chartier (1998;2001), Thompson (2008) e Striphas (2011). Além das questões sobre leitura dos títulos da lista da UFRGS, o questionário distribuído aos estudantes durante a pesquisa pedia estimativas de quantos *downloads* haviam feito, assim como leituras em computador/laptop e celular/tablet/leitor de *e-book*. Eram opções de escolha simples. Para *download*, eram oferecidas as alternativas “nunca”, “1 a 12”, “13 a 99” e “mais de 100”. Para as perguntas de leitura, havia três faixas: “nunca”, “1 a 12” e “mais de 13”. As Tabelas 6.1 a 6.6 trazem os resultados para a segunda e terceira rodadas, de 2014 e 2016¹⁶⁷. Os Gráficos 6.1 a 6.3 permitem visualizar um comparativo entre as três rodadas, de 2011 a 2016.

Tabela 6.1 - Marcações de *download* 2014

Downloads	Alunos	(%)
nunca	31	11,52%
1 a 12	155	57,62%
13 a 99	72	26,77%
mais de 100	11	4,09%

Tabela 6.2 - Marcações de leitura em computador 2014

Lidos computador	Alunos	(%)¹⁶⁸
nunca	100	37,17%
1 a 12	143	53,16%
mais de 13	25	9,29%

¹⁶⁷ Os dados de 2011 constam nos gráficos, mas encontram-se disponíveis on-line também em forma de tabela, na dissertação, no endereço <<http://hdl.handle.net/10183/55331>> (acesso em 22/10/16).

¹⁶⁸ Em algumas tabelas desta série a soma vertical das percentagens não fecha 100% devido ao arredondamento de casas decimais.

Tabela 6.3 - Marcações de leitura em *e-book* 2014

Lidos <i>e-book</i>	Alunos	(%)
nunca	176	65,43%
1 a 12	78	29,00%
mais de 13	15	5,58%

Tabela 6.4 - Marcações de *download* 2016

Downloads	Alunos	(%)
nunca	15	11,11%
1 a 12	89	65,93%
13 a 99	26	19,26%
mais de 100	5	3,70%

Tabela 6.5 - Marcações de leitura em computador 2016

Lidos computador	Alunos	(%)
nunca	56	41,48%
1 a 12	67	49,63%
mais de 13	11	8,15%

Tabela 6.6 - Marcações de leitura em *e-book* 2016

Lidos <i>e-book</i>	Alunos	(%)
nunca	80	59,26%
1 a 12	48	35,56%
mais de 13	7	5,19%

Gráfico 6.1 - Comparativo de percentagens de *downloads* de 2011 a 2016

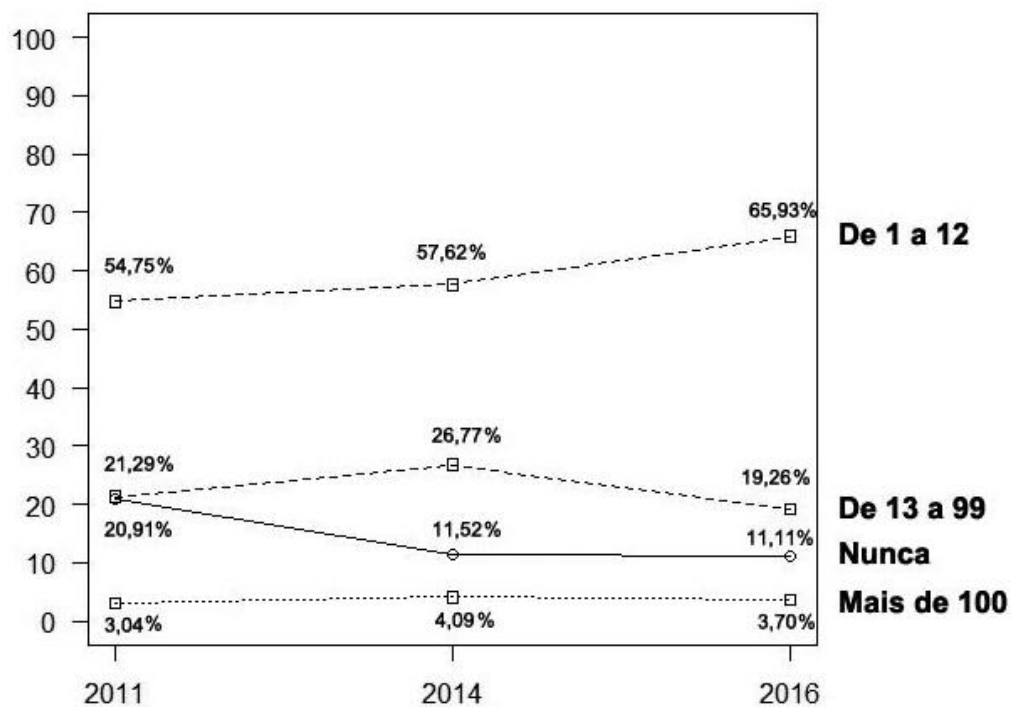


Gráfico 6.2 - Comparativo de percentagens de leitura no computador de 2011 a 2016

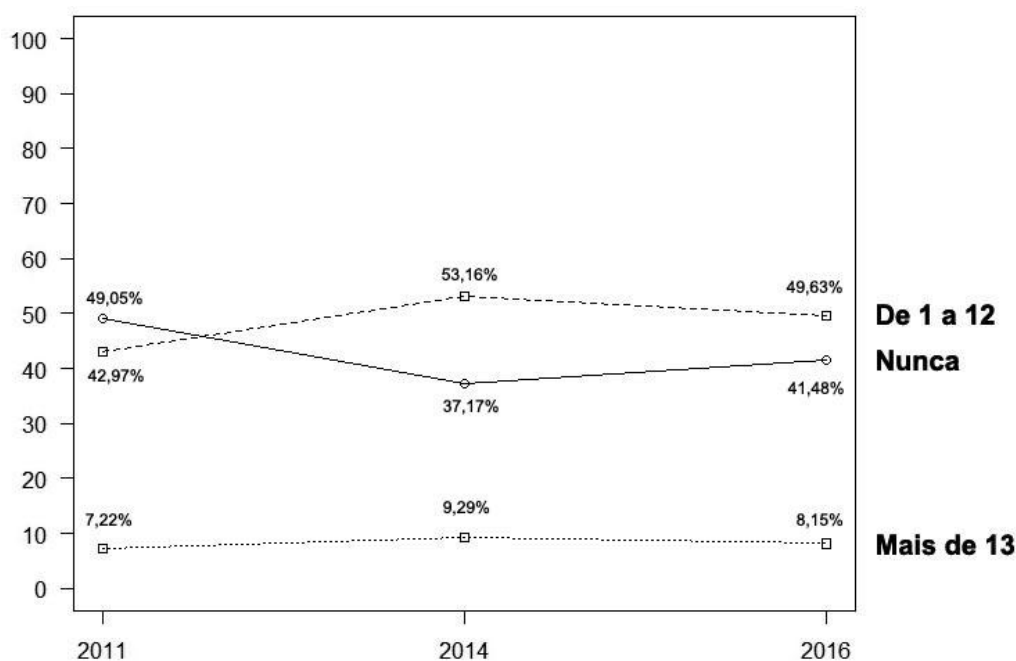
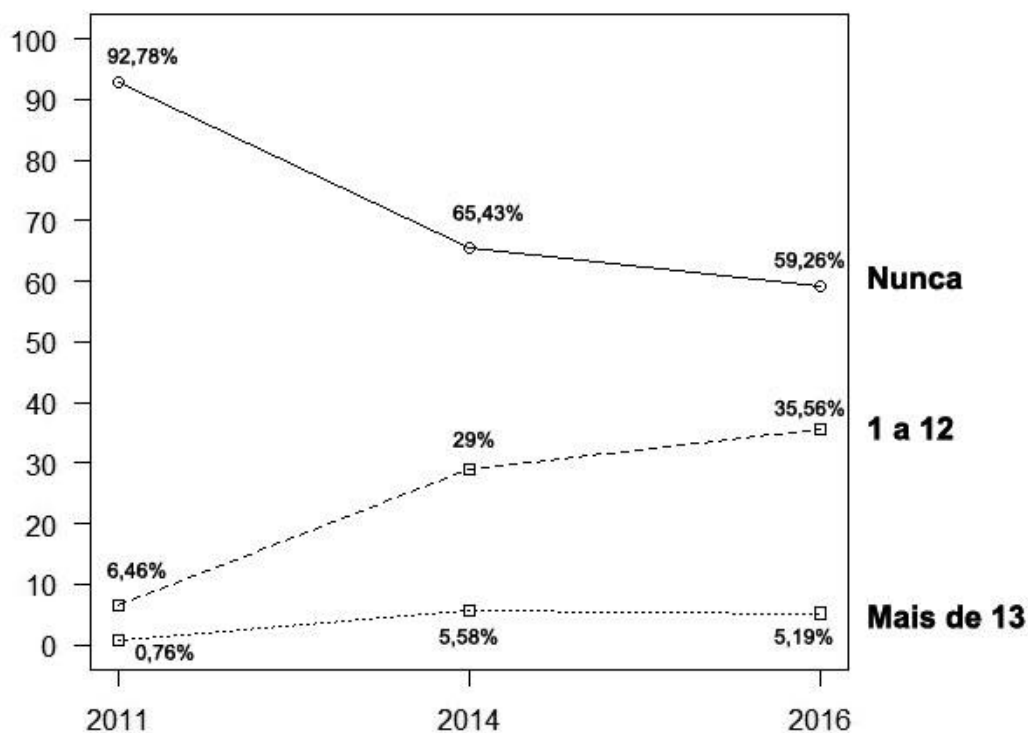


Gráfico 6.3 - Comparativo de percentagens de leitura em e-book 2011 a 2016



Os Gráficos 6.1 a 6.3 trazem um comparativo entre as percentagens, para que seja possível visualizar o contraste entre as três rodadas na mesma escala. Nas Tabelas 6.1 a 6.6 constam tanto as percentagens quanto as quantidades de estudantes que assinalaram cada opção.

As Tabelas 6.1 e 6.4, mais o Gráfico 6.1 trazem os comparativos de *downloads*.

A pergunta do formulário era “Você já baixou livros da Internet ou pelo computador? Faça uma estimativa de quantos.” O Gráfico 6.1 mostra que ao longo das três rodadas o ranking dos grupos seguiu o mesmo, com a maioria absoluta (sempre mais da metade) tendo assinalado a faixa “1 a 12” *downloads*. Seguem-se “de 13 a 99”, “nunca” e “mais de 100”, esta última visivelmente minoritária, sempre abaixo de 5%. São constantes o aumento progressivo da faixa preponderante “1 a 12” e a queda progressiva da opção “nunca”. Curiosamente, comparando-se 2011 e 2016, a queda de uma foi equivalente ao aumento da outra, em torno de 10 pontos percentuais (precisamente, uma queda de 9,8 pontos percentuais para “nunca” e um aumento de 11,18 para “1 a 12”).

Comparando-se, por exemplo, a Tabela 6.1, de *downloads*, com as Tabelas 6.2 e 6.3, de leituras em texto eletrônico em 2014, nota-se que as quantidades somadas de estudantes que indicaram já ter feito leituras em computador ou *hardware* móvel (categoria que nas tabelas consta como “*e-book*”) são inferiores às dos que descarregaram obras. Em números absolutos, apenas 31 alunos dos 169 que participaram da segunda rodada indicaram nunca ter feito *downloads*, enquanto eram 100 que disseram nunca ter feito leituras na íntegra em computador e 176 que nunca fizeram leitura em leitor de *e-book* ou assemelhado.

As entrevistas trazem indícios sobre essa disparidade entre *downloads* e leituras eletrônicas. PP224 é uma estudante de Publicidade de 19 anos entrevistada após a rodada de 2014. Ela assinalou ter descarregado entre 13 e 99 títulos, mas comentou que não gosta de ler no computador. “Eu tinha baixado vários, assim, mas eu tenho [risos] um pouco de dificuldade para ler no computador, por isso eu pegava sempre impresso ou preferia ouvir.” Ela também comentou que “Eu costumo ler no computador só se, só se eu não conseguir pegar livro mesmo.”¹⁶⁹

Mesmo alunos que indicaram ter feito várias leituras eletrônicas podem ter a tendência de descarregar mais livros do que leem. LET213, estudante de Letras de 23 anos entrevistado na segunda rodada, indicou que fez mais de 13 leituras em meio digital e descarregou mais de 100 títulos. “Eu tenho... Principalmente livro didático. Eu baixei muitos já”, disse ele. Sobre leituras por lazer, o estudante disse o seguinte:

Não, romance, assim, teve vários que eu li já, também. Mas, assim, por exemplo, recentemente até eu tive um trabalho que eu li a versão de domínio público, porque para pesquisa eu até achava um pouco melhor, porque o livro, eu acho meio ruim de tomar notas, assim. Mas, a maioria, quando eu vou ler, que eu quero ler do início ao fim, direto, para ter experiência de leitura, eu normalmente leio no livro. E de baixar

¹⁶⁹ Detalhe não verbal interessante é que durante a entrevista PP224 riu ao dizer que tinha dificuldade de ler no computador e hesitou ligeiramente ao explicar que só lia nesta plataforma se não conseguisse “livro mesmo”.

normalmente é mais material didático. Assim, romance, é só em último caso.

Indagado sobre a relação entre tomar notas e escolher uma versão de domínio público do livro, LET213 explicou: “Eu imprimi ele, porque eu tinha uma cota de impressão, daí eu botava tipo uma página em branco e outra impressa, daí eu ia tomando notas, na outra.”

Tanto no caso de PP224 quanto LET213, os *downloads* eram principalmente para consulta ou por dificuldade de acesso à versão impressa. No caso do estudante de Letras, como já era apontado na seção 5.5, o arquivo eletrônico chegou a ser usado apenas como canal de distribuição, já que o aluno imprimiu o texto. Este caso também ilustra a questão da interpenetração de meios e mostra a complexidade que pode estar oculta sob as tabulações, passando por mais de uma categoria. O comentário de que PP224 em alguns casos preferia ouvir diz respeito a outra das marcações da estudante. Ela assinou um título da lista de vestibular em filme/documentário, mas explicou que era um arquivo de áudio no Youtube:

Na verdade não é um documentário, é tipo como se fosse um filmezinho assim no Youtube, e daí eles leem todo o Guardador de Rebanhos. E é muito bom de ficar ouvindo, então eu ouvia várias vezes, e via aquele meio filmezinho assim várias vezes, sabe, porque ficava mais fácil assim de eu escutar.

Também aqui, o uso extrapola a própria elasticidade das categorias oferecidas no formulário. PP224 descreve um emprego do texto que perpassa mais de um suporte, ao ter utilizado um vídeo do Youtube para ouvir o áudio da leitura integral de um livro impresso.

Os Gráficos 6.2 e 6.3, diferentemente do Gráfico 6.1, que mostrava as faixas de *download* relativamente estabilizadas ao longo das três rodadas, trazem mudanças. Há uma inversão no Gráfico 6.2, em que em 2011 o maior grupo de estudantes assinalou nunca ter feito leituras eletrônicas, sendo ultrapassado em 2014 e 2016 pela opção “1 a 12”. A pergunta do formulário referente a este gráfico e às Tabelas 6.2 e 6.5 era “Você já leu livros por inteiro no computador, netbook ou laptop? Estime quantos:”.

O Gráfico 6.3 e as Tabelas 6.3 e 6.6 trazem os dados para a pergunta “Você já leu livros por inteiro em celular, tablet ou leitor de *e-book*? Estime quantos:”. Ali não chega a haver uma inversão, mas há um pronunciado crescimento da opção “1 a 12” (são quase trinta pontos percentuais entre 2011 e 2016) e uma queda acentuada da opção ainda preponderante “nunca”, que segue sendo maioria em 2016, com 59%, mas era de 92% em 2011. Como no caso dos *downloads*, o aumento de uma foi equivalente à queda da outra alternativa.

Há um contexto mercadológico como pano de fundo para as mudanças de proporção nos usos de texto eletrônico entre 2011 e 2016, já que este período viu a popularização dos tablets e smartphones, dispositivos que foram indicados por alguns dos estudantes entrevistados¹⁷⁰. O período de tempo, inclusive, foi suficiente para que mesmo alunos jovens tenham adotado e abandonado plataformas. JOR226, 17 anos, entrevistado na segunda rodada, fez este comentário sobre texto eletrônico:

Eu já li bastante, na verdade. Não os de vestibular. Olha, assim. Leitura que eu gostava mesmo, né. Que eu li antes. Eu tinha um iPad, na época. E daí eu baixava os livros nele, pra ler, até para viajar, assim, que era mais simples, né, do que levar os livros. Por exemplo, nas férias, eu levava o iPad e lia lá. Até porque tipo na praia não tem Internet. O problema de ler on-line é que tu fica muito, tu te distrai muito fácil.

Sobre o iPad, JOR226 acrescentava: “Eu vendi ele. Daí eu tou pensando em comprar de novo por causa da... da faculdade, né.” Além da experiência do aluno que passa pela leitura no iPad, pelo problema da distração, pela venda do dispositivo e pela decisão de comprá-lo novamente, também é interessante seu qualificativo para as leituras pessoais em oposição às do vestibular, “Leitura que eu gostava mesmo”. JOR226 ilustra a questão da preferência e conveniência pessoal de leituras, que passa pela própria definição de suporte.

6.3 Interações sociais multiplataforma

Na seção anterior, paralelamente às estatísticas sobre usos de texto eletrônico ou suportes diferentes, foram citadas entrevistas como a de PP224, que havia escutado a leitura de um dos títulos da lista de vestibular através de uma postagem do Youtube, e de JOR226, que apontava como uma limitação para a leitura on-line a dificuldade de se concentrar devido à possibilidade de distração. Ambos os estudantes fazem menção, indiretamente, a uma dimensão social envolvida na rede, seja aproveitando o conteúdo produzido e publicado por outros, seja pela interação que termina tendo um efeito dispersivo.

Diferentes níveis e tipos de integração social apareceram ao longo da pesquisa como motivadores para leitura ou determinantes de não-leitura. No Quadro 4.3, consta um depoimento escrito de PP204 em um campo do formulário: “Se a história me chama a atenção ou me recomendam, dou uma chance ao livro.” Durante as entrevistas, COMP313 contou que havia deixado de ler um livro após ouvir de uma professora que

¹⁷⁰ Tablets foram uma plataforma de leitura indicada por MED226, DIR215 e PP219 já em 2014. Em 2016, COMP313 indicou fazer leituras no smartphone, assim como JOR307.

ele era chato. JOR304 comentou “Hã, os outros que eu não li foi porque eu acho que a gente, os professores passaram resumos pra gente.” Destaque, aqui, para a expressão “a gente”, empregada duas vezes na frase. Do ponto de vista dos estudantes, acontece uma dupla interação social durante a aula. Uma delas com o professor, outra com os colegas, através do compartilhamento da condição de ouvintes e, mesmo, intercâmbio de material e anotações.

As trocas entre os alunos são um dado interessante, porque envolvem simultaneamente variância de suportes e interação social. Alguns dos entrevistados da Medicina em 2014 revelaram que havia toda uma troca de resumos cultivada entre colegas. MED203 mencionou que algumas apostilas compartilhadas eram “famosas”. Segundo ela, quem havia passado por algumas das disciplinas fazia anotações e também tinha material de aula, que depois era repassado aos semestres seguintes por xerox, transcrição manual ou arquivo eletrônico. MED203 explicou que havia a instituição dos “padrinhos”, através da qual se repassava conteúdo aos bixos. Outra aluna da Medicina, MED226, detalhava o apadrinhamento:

Eu não tenho, eu não cheguei a fazer contato com veterano. Mas tem vários colegas que fazem assim. Eles têm um... um padrinho, que eles chamam, e esse padrinho tem material que foi dado a eles, e eles vão passando adiante. Polígrafo, slide de aula, anotação de aula...

MED201 também falava sobre esta tradição:

Também tem isso, que é o apadrinhamento. Então cada... Quando tu entra na faculdade, tu já... hã, escolhe um padrinho, que vai ser, que vai tirar as tuas dúvidas ao longo do curso, vai te orientando e vai passar os materiais que ele já tem, que ele recebeu do padrinho, madrinha dele, e assim vai.

A prática não era adotada por todos, nem unanimidade entre os colegas, como indicava MED201, que comentou que as trocas de provas e exercícios eram “coisas para melhorar a nota”, mas que ela preferia retirar os livros na biblioteca. Ela elogiava o acervo da UFRGS, e dizia que podia tirar xerox dos livros, a fim de anotar. Mesmo estudantes que não aderiam ao apadrinhamento trocavam material. MED226 dizia que “a gente troca bastante informação. Polígrafos, provas anteriores, material de estudo. Principalmente pelo Facebook. Ali, a gente consegue descarregar os arquivos, né?”.

O apadrinhamento e as trocas de material entre os estudantes de Medicina, consistentemente descritos pelos quatro entrevistados no curso, são um exemplo, já em um cotidiano pós-vestibular, da relevância das interações sociais na definição dos suportes de estudo. Múltiplas plataformas e meios de comunicação perpassam estes intercâmbios discentes. À sombra do livro impresso cujo conteúdo MED201 dizia preferir, conviviam xerox, arquivos eletrônicos, manuscritos e, até mesmo, a propagação oral, na forma das

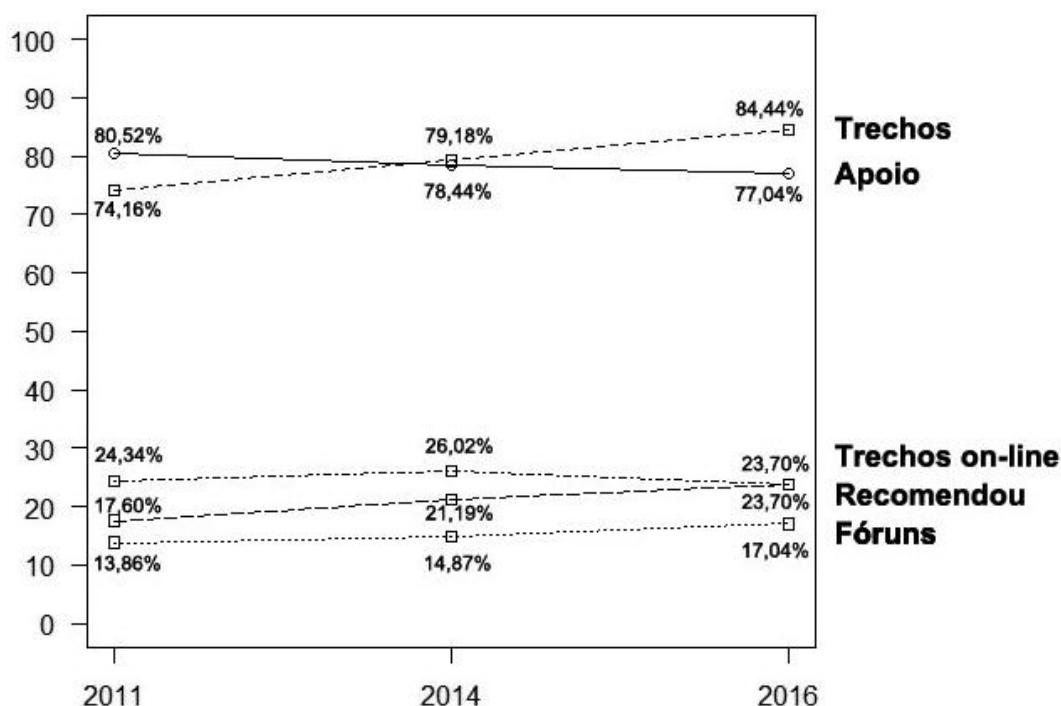
aulas transcritas em forma de anotação e na própria instituição comunitária dos padri-nhos, com sua estrutura quase geracional de transmissão de conhecimentos.

Além da fase qualitativa de entrevistas, o levantamento quantitativo também in-vestigou interações. A Tabela 6.7 traz dados de resposta, em 2014 e 2016¹⁷¹, para a por-ção do formulário “Assinale o que você fez alguma vez”. Entre as ações pelas quais os estudantes podiam optar, estavam formas de contato que passavam pela interação social. No Gráfico 6.4 está um comparativo que inclui os resultados da rodada de 2011.

Tabela 6.7 - Respostas para opções "Assinale o que você fez alguma vez" em 2014 e 2016

Pergunta	2014	(%)	2016	(%)
Obteve na Internet material de apoio para livros da lista de leituras obrigatórias do vestibular.	211	78,44%	104	77,04%
Leu trechos de livros no computador ou celular.	213	79,18%	114	84,44%
Leu livros ou trechos de livros em bibliotecas on-line ou digitais.	70	26,02%	32	23,70%
Discutiu em fóruns na Internet ou em redes sociais livros que leu.	40	14,87%	23	17,04%
Recomendou para colegas livros digitais que você achou interessantes.	57	21,19%	32	23,70%

Gráfico 6.4 - Comparativos de respostas às perguntas (%) entre 2011 e 2016



Antes da análise dos dados da Tabela 6.7 e do Gráfico 6.4, é importante comen-tar a intenção deste trecho no formulário de pesquisa. Na época do primeiro levanta-mento, em 2011, o problema de pesquisa era referente ao texto eletrônico. Algumas das questões incluídas nesta seção do questionário contemplavam fenômenos concernentes

¹⁷¹ Os dados de 2011 constam no gráfico, mas encontram-se disponíveis on-line também em forma de tabela, na dissertação, no endereço <<http://hdl.handle.net/10183/55331>> (acesso em 22/10/16).

aos livros digitais, como a recomendação de títulos on-line, as bibliotecas na rede e a pesquisa de material de apoio na Internet. Outras diziam respeito tanto a livros digitais quanto a traços culturais que podiam estar associados a ele, como a fragmentação de conteúdo e os fóruns de discussão nas redes sociais¹⁷². Já elaborada dentro de uma problematização diferente, a preparação para a tese manteve estes mesmos campos do formulário, porque as interações sociais e a fragmentação de conteúdo seguem sendo aspectos relevantes para compreender o relacionamento dos jovens com os suportes.

Do ponto de vista metodológico, as coerências ao longo das três rodadas da pesquisa sempre são úteis ao indicar uma possível representatividade dos resultados. Nota-se, por exemplo, que no Gráfico 6.4 há oscilações e pequenas mudanças na ordem, mas fundamentalmente as percentagens seguem muito próximas ao longo dos anos. As duas opções mais marcadas seguiram sendo “Obteve através da Internet material de apoio para livros da lista de leituras obrigatórias do vestibular.” e “Leu trechos de livros no computador ou celular.”. A maior oscilação nestes dois casos é de dez pontos percentuais entre 2011 e 2016.

A opção dos trechos é uma das mais marcadas, porque engloba muito do conteúdo de vestibular, já que vários alunos haviam marcado que consultaram títulos da lista da UFRGS em formato eletrônico, sem ter realizado leitura integral. Ela demonstra um crescimento progressivo ao longo das três rodadas, o que pode estar em parte ligado ao crescimento mais geral das categorias de texto eletrônico, conforme era visto no Gráfico 5.7. Por outro lado, há uma queda progressiva, embora menos pronunciada (pouco mais de três pontos percentuais entre 2011 e 2016), das marcações de apoio para livros da lista. Ainda assim, esta seguiu adotada por ampla maioria, com 77% na terceira rodada.

O uso das bibliotecas digitais foi uma das opções menos marcadas (no Gráfico 6.4 ela aparece como “Trechos on-line”). A participação relativamente baixa desta opção pode ser devida, efetivamente, a um uso mais limitado de acervos, ou então pode ser uma indução de formulário. É possível que alguns dos estudantes que fizeram leituras on-line em repositórios como Google Books e Domínio Público não tenham assinalado esta opção. Um dos alunos entrevistados, JOR211, comentou ter lido parcialmente o título Terras do Sem Fim “pela plataforma on-line”. No formulário, porém, o estudante não assinalou a opção de bibliotecas on-line¹⁷³.

¹⁷² No Apêndice 10.4, são detalhadas as referências teóricas para cada uma das perguntas incluídas no questionário em 2011.

¹⁷³ Há possibilidade de indefinição terminológica. Alguns estudantes pareciam adotar “on-line” como sinônimo de texto eletrônico, mesmo quando se tratasse de um arquivo digital que havia sido descarregado e que não foi lido

As duas opções menos marcadas são formas de interação social, “Recomendou para colegas livros digitais que você achou interessantes” e “Discutiu em fóruns na Internet ou em redes sociais livros que você leu.” Embora com participação reduzida, ainda assim a recomendação de livros eletrônicos teve entre 17% e 23% das marcações entre 2011 e 2016, com um crescimento progressivo. Nas entrevistas, efetivamente foram encontrados alunos que indicaram ter adotado essa prática. O estudante de Psicologia PSI226 era um exemplo e comentou ter feito recomendações através de rede social.

A discussão sobre livros em fóruns ou redes sociais é a opção consistentemente menos marcada nas três rodadas (vai de 13% em 2011 a 17% em 2016), embora também tenha apresentado um aumento progressivo. O mesmo PSI226 que recomendou livros em rede social não assinalou a opção de participar de fóruns ou redes para discutir livros. Na entrevista, confirmou que não costuma fazer isso: “Na verdade, não, não discuto muito, assim.”

É possível que a interação social para discussões de livros não seja realizada on-line, mas de forma presencial ou em conexões reservadas. Há indicativos por meio das entrevistas. Outra estudante de Psicologia ouvida, PSI220, quando perguntada se costumava discutir livros em fóruns, respondeu: “Leituras não. Mas com meus amigos sim.” A estudante de Biologia BIO313 respondeu à mesma pergunta desta forma: “Bah, não muito. Sinceramente, não muito. É que, depende. Se tem alguém do meu cotidiano que tá lendo o livro também, aí sim, aí a gente conversa e tal. Mas de olhar coisas assim, tipo fã-clubes, alguma coisa assim, [...] não sigo, não.”

O estudante de Publicidade PP305 é um dos que marcaram a opção dos fóruns. Na entrevista, comentou que adotava essa prática antigamente: “Com amigos e colegas, sim. É um hábito que eu tenho, sim. De comentar sobre livros que eu leio. Mas em relação a fóruns na Internet, foi um hábito que eu tive alguns anos atrás, e que eu não faço mais. Faz algum tempo já.” A estudante de Jornalismo JOR307 deu um depoimento parecido: “Eu já participei de fan fiction, faz um tempo que eu não participo mais, mas porque [risos] enjoiei um pouco. Mas nunca fui muito de conversar muito em fóruns, assim, mais discutir com as pessoas mesmo. Gente que já conheço.” JOR307 é uma das que não assinalaram a opção dos fóruns.

Talvez as discussões sobre livros, como as que JOR307 e PSI220 dizem preferir fazer ao vivo ou diretamente com os amigos, sejam mais difíceis de entabular on-line,

diretamente da rede, ou empregavam a expressão para indicar que haviam obtido o título por este canal de distribuição. BIO317: “Maioria das vezes é, ou por... on-line, PDF, no caso, ou livro que às vezes eu compro.”

pelo volume de texto para ser digitado – obstáculo ainda maior nos casos em que a interação acontecer via smartphone. Este comentário da estudante COMP313, 17 anos, reúne todos estes indicativos:

Tem um amigo que tem um livro que ele leu, ou aí eu peço emprestado porque eu faço questão de ler esse livro porque eu posso ir discutindo com ela. Tipo esse do Admirável Mundo Novo ele leu, me falou que ele tinha, já era um livro que eu queria ler, eu esperei ele terminar, porque era um livro só, daí eu peguei emprestado e já comecei a ler e fui debatendo com ele ao longo da leitura e depois também, pra ver as diferentes interpretações que a gente tinha. Eu gosto bastante de fazer isso. Fórum, né, só que pela Internet, eu não sei, eu nunca gostei de fórum pela Internet. Eu não sei, eu não gosto muito. Até porque tu não sabe com quem está falando, o que é que a pessoa sabe pra escrever aquilo. E eu acho muita mão também [risos], prefiro conversar com alguém pessoalmente.

Em vista dos casos analisados, seria possível ler o Gráfico 6.4 de forma diferente. A quantidade relativamente menor de marcações para fóruns ou recomendações on-line poderia não se dever exclusivamente a preferências dos estudantes e popularidade menor destas práticas, mas elas poderiam estar sendo mascaradas por serem atividades principalmente presenciais, não contempladas na pergunta.

6.4 Cotejando estudos

Na seção anterior, o indicativo de que alguns alunos pareciam ter preferência por discutir livros presencialmente, não on-line, contrasta com um argumento mencionado pela autora Naomi S. Baron em *Words Onscreen: the fate of reading in a digital world*, um extenso estudo recente sobre leitura de livros e texto eletrônico. Em um capítulo dedicado à dimensão social da leitura, ela menciona as redes de discussão literária. “Assim como as redes sociais e seus precursores – e-mail e mensagens instantâneas, blogs e mensagens de texto – permitiram aos indivíduos criar ou manter vínculos sociais, a leitura social on-line usa o modelo dos livros para estabelecer vínculos interpessoais.”¹⁷⁴ (BARON, 2015, p.129) Baron examina a questão social do texto eletrônico em outro contexto, e, neste particular, conceitualmente. Embora os estudantes que foram observados na presente pesquisa não tenham adotado estas práticas majoritariamente, os resultados, ainda assim, são compatíveis com a dimensão descrita por Baron¹⁷⁵.

¹⁷⁴ “Just as social networking and its precursors – email and IM, blogging and texting – have enabled individuals to create and maintain social ties, social reading online uses the canvas of books on which to draw interpersonal bonds.”

¹⁷⁵ Além dos dados da Tabela 6.7 e do Gráfico 6.4 que demonstram, embora em menor escala, a existência de interações literárias via fóruns da Internet e redes sociais, um dos estudantes entrevistados, PP305, comentou que participava de discussões de livros pelas redes Reddit e 4Chan. As comunidades de discussão literária on-line eram um dos aspectos da interação social literária on-line descrita por Baron, o que ela chamava de “Book Blog Nation” (BARON, 2015, p.128).

Os dados referentes a redes sociais também podem ser cotejados com outras fontes. Os dados da presente pesquisa foram comparados com resultados das duas últimas edições da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, do Instituto Pró-Livro. Trata-se de um levantamento quantitativo e estatístico que se apresenta como “a única pesquisa sobre comportamento leitor realizada em âmbito nacional” (RETRATOS, 2012, p.23). O trabalho é descrito nestes termos:

Os resultados da pesquisa estão aqui apresentados por meio de tabelas, quadros e gráficos comparativos, construídos segundo perfil dos entrevistados e por regiões brasileiras. Possibilitam uma avaliação consistente sobre o comportamento leitor segundo a percepção da leitura no imaginário coletivo; o perfil do leitor e do não leitor de livros; as preferências e motivações dos leitores; as influências e os canais e formas de acesso ao livro. (RETRATOS, 2012, p.12)

A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil teve quatro edições, em 2001, 2008, 2012 e 2016. Na dissertação que precedeu a presente tese, os dados do primeiro levantamento foram cotejados com a segunda edição da Retratos, de 2008. A tese cruzou dados com a terceira e quarta edições, de 2012 e 2016. Os dados originais da Retratos estão reproduzidos em gráficos nos Anexos 11.2 e 11.3.

Os levantamentos da Retratos continham dados sobre interações de literatura em redes sociais. No Gráfico 10.1, da edição de 2012, constam as proporções de usuários da Internet que indicaram ter acessado redes sociais ou blogs que tratavam de livros ou literatura, sendo 24% para “sim” e 76% para “não”. A quantidade de usuários da opção “sim” era semelhante aos 19% que, na Retratos de 2016 (Gráfico 10.6), responderam afirmativamente à questão estimulada “Atividades relacionadas à leitura que realiza na Internet”, “Compartilhar em blogs, fóruns ou nas redes sociais sobre literatura, temas de livros, autores, trechos de livros, etc.”.

Deve-se lembrar que as pesquisas da Retratos contêm dados nacionais e referentes à totalidade dos leitores do País. Metodologicamente, trata-se de levantamentos muito mais amplos que as rodadas que integram esta tese, e realizados com rigor estatístico. É interessante, assim, que o intervalo de leitores que indicaram ter interagido em fóruns sobre literatura é semelhante. No Gráfico 10.6, da Retratos de 2016, o percentual de leitores brasileiros que indicaram ter adotado esta prática era de 19%, enquanto na rodada de 2016 da presente pesquisa uma questão similar mostrada na Tabela 6.7 trazia 17%¹⁷⁶. As edições de 2012 e 2016 da Retratos não tratavam a interação social sobre literatura na Internet através da mesma formulação. A queda de 24% para 19% entre os

¹⁷⁶ A comparação, metodologicamente, é relativa, porque as questões da Retratos se dividem entre compartilhar em fóruns (19%, no Gráfico 10.6) e escrever em fóruns (8%, no Gráfico 10.6), enquanto o formulário adotado em 2011, 2014 e 2016 perguntava se o estudante “discutiu em fóruns na Internet ou em redes sociais livros que leu”.

Gráficos 10.1 e 10.6 pode ser devida às diferenças de enunciado (mais amplo em 2012, mais restrito em 2016). Isto tornaria o resultado compatível com o viés ascendente da questão dos fóruns entre 2011 e 2016 no Gráfico 6.4, que mostrava uma evolução de 13% a 17%, mas dentro de um mesmo enunciado dos formulários.

Outros dados apresentam similaridades, ou compatibilidades, entre as rodadas da presente pesquisa e os levantamentos da Retratos da Leitura no Brasil. Na Retratos de 2012, 82% dos brasileiros que já haviam ouvido falar de *e-books* e livros digitais nunca haviam lido obras neste suporte (Gráfico 10.2). Já na Retratos de 2016, a quantidade de quem nunca havia lido livros eletrônicos era de 74% para o público em geral e 66% para os leitores. Guardadas diferenças para o público específico de estudantes universitários das amostras da presente pesquisa, estes números são compatíveis com aqueles mostrados nos Gráficos 6.2 e 6.3, que mostram as evoluções entre 2011 e 2016 para leituras em computador e em *e-book*. Em ambos os casos há uma diminuição progressiva da opção “nunca”, de 92% em *e-book* e 49% em computador em 2011 para, respectivamente, 59% e 41% em 2016.

Somando-se os dados de leitura em computador da Tabela 6.5, os estudantes da rodada de 2016 da presente pesquisa que indicaram já ter lido alguma coisa neste suporte eram aproximadamente 57%. Um total bem superior aos 26% de leitores brasileiros em geral que já haviam feito leituras eletrônicas, conforme o Gráfico 10.7, da Retratos de 2016. Os números são dissimilares, mas é preciso lembrar que se trata de estratos socioculturais bem diferentes, sendo o público universitário amostrado na presente pesquisa bem mais específico.

Um exercício de cotejo também consistiu em recalculando dados referentes à rodada de 2014 para compará-los com a edição 2012 da Retratos. Na Tabela 11.1, há os dados da Retratos para quantidades de livros lidos declaradas pelos leitores que já haviam lido livros eletrônicos: 1 livro, 42%; 2 a 5, 49%; 6 a 10, 6%; 11 a 15, 1%; mais de 15, 2%. As rodadas da presente pesquisa têm números de obras lidas em meio eletrônico, mas com intervalos diferentes. Foram recalculados os percentuais das Tabelas 6.2 e 6.3, referentes às leituras em computador e em *e-book* (opção que incluía celular, tablet e leitor de *e-book*), levando em consideração apenas os estudantes que haviam feito leituras nestes suportes (excluindo-se, portanto, as ocorrências de “nunca”). Os dados estão nas Tabelas 6.8 e 6.9.

Tabela 6.8 - Quantidades de obras lidas em computador 2014

Obras lidas em computador	alunos	(%)
1 a 12	143	85%
mais de 13	25	15%

Tabela 6.9 - Quantidades de obras lidas em *e-book* 2014

Obras lidas em <i>e-book</i>	alunos	(%)
1 a 12	78	84%
mais de 13	15	16%

Somadas as proporções da Retratos de 2012 da Tabela 10.2, seriam 97% de leitores de livros digitais que indicaram ter lido entre 1 e 10 títulos, e 3% 11 livros ou mais. Os dados são semelhantes aos das Tabelas 6.8 e 6.9, com uma proporção na faixa de 84% a 85% para leitura de 1 a 12 títulos em *e-book* e computador, e 16% a 15% para 13 títulos ou mais. Aqui, o comparativo é em linhas gerais, já que se trata de quantificações com intervalos diferentes.

Nota-se que o cotejo dos números das três rodadas da presente pesquisa com os levantamentos mais recentes da Retratos traz algumas semelhanças e aproximações, e alguns contrastes. De um modo geral, podem ser considerados dados compatíveis, levando-se em conta os perfis diferentes amostrados. O público jovem amostrado para esta tese consta, na Retratos de 2016, como o maior grupo leitor de livros digitais, com 21% de usuários entre 18 e 24 anos (RETRATOS, 2016, p.260). Trata-se do intervalo predominante entre os estudantes pesquisados em 2016, conforme era mostrado no Gráfico 2.3. Isto explicaria por que os dados do levantamento apresentado nesta tese são superiores, em índices de leitura eletrônica, aos da Retratos. Ainda assim, trata-se de proporções semelhantes.

Comparar os resultados dos levantamentos do presente trabalho com aqueles mais amplos das pesquisas nacionais é importante por mais de um motivo. É útil verificar que muitos dados estão em faixas compatíveis com as proporções gerais. O público amostrado é um subgrupo dos leitores brasileiros, e é interessante notar que algumas proporções se reproduzem, com algumas transformações, nesta escala menor. Mas há outra motivação, metodológica, para o cotejo dos levantamentos.

Como era mencionado no capítulo 2, os levantamentos realizados para a dissertação e para a presente tese envolveram amostras não probabilísticas, de conveniência. Principalmente, não foram realizados levantamentos estatísticos a rigor, nem em grande

escala. Técnica e metodologicamente, essa limitação das amostras não permite generalizações do tipo que é realizado nos grandes levantamentos quantitativos, como os das edições da Retratos. Por este motivo, é importante cotejar os resultados encontrados com aqueles dos levantamentos gerais com amostras probabilísticas, como os do Instituto Pró-Livro. As observações empíricas realizadas para a tese não podem reivindicar generalizações estatísticas por questão metodológica, mas a comparação com as Retratos de 2012 e 2016 busca oferecer parâmetros de aproximação, como uma forma intuitiva de validação de resultados. A existência de semelhanças e compatibilidades, como as que foram apontadas nesta seção, seria um indício de que os dados oriundos do trabalho de campo, embora com um público muito específico e em amostras reduzidas, guardam alguma representatividade. Isso não significa que percentuais de ocorrências sejam aplicáveis a grupos mais amplos além do universo amostrado, mas pode ser indicativo de que proporções, por exemplo, são significativas.

As proporções, justamente, são importantes nos dados do levantamento que serão discutidos na próxima seção.

6.5 Observações sobre estudantes e suportes narrativos

Ainda no levantamento quantitativo, foi realizado um comparativo longitudinal ao longo das três rodadas da pesquisa a respeito das preferências do grupo de estudantes amostrado em relação a formas de contato com narrativas de ficção, especificamente enfocando o fluxo de interesse entre livros e audiovisuais, como filmes ou seriados de tevê. Neste aspecto, também são analisados resultados das entrevistas semiestruturadas.

Não se adota uma conceituação de narrativa sob a mesma perspectiva que eventualmente pudesse ser adotada, por exemplo, por estudos da área de Letras. Interessa, aqui, compreender narrativa como um gênero textual passível de ensejar, principalmente, certos regimes de relacionamento com suportes – como o livro ou, alternativamente, produtos derivados dele, como as adaptações cinematográficas. Esta seção indica referências dentro deste entendimento circunscrito ao tema em discussão.

O britânico John B. Thompson, discutindo os tipos de conteúdo textual que podem ou não ser associados ao livro impresso e ao texto eletrônico, lista em *Books in the digital age* uma forma que ele nomeia de narrativa:

Esta é uma forma de conteúdo que é articulada como uma história estendida com um início, um enredo de algum tipo e um final ou algo assim. A forma narrativa não é um molde rígido e definitivo, mas é uma estrutura com a qual todos estamos intuitivamente

familiarizados. É uma estrutura normalmente usada na ficção, mas não restrita ao reino ficcional: também é usada em não-ficção, por exemplo em biografias e autobiografias, ou no tipo de redação histórica que conta uma história sobre o passado, sobre eventos específicos ou personagens ou sobre um desenvolvimento histórico mais amplo.¹⁷⁷ (THOMPSON, 2008, p.325)

Na análise de Thompson, que buscava, sobretudo, identificar gêneros textuais em transposição para o meio eletrônico, a forma que o autor identifica como narrativa era uma das que ele considerava menos portáteis para plataformas não impressas, devido à maior dificuldade de leitura de textos longos em tela (THOMPSON, 2008, p.327). Vale lembrar que a observação dele foi feita em um contexto anterior ao lançamento ou popularização de alguns dispositivos móveis usados para leitura, como o Kindle da Amazon e o iPad da Apple. Ainda assim, é relevante que dentro da tipologia de Thompson o gênero narrativo tenha uma forte identificação com a forma do livro impresso.

De maneira semelhante, o crítico norte-americano Sven Birkerts discute rumos da cultura do livro, em *The Gutenberg Elegies* (2006), adotando como ponto central o gênero narrativo do romance: “Eu vou me confinar ao romance literário que, para mim, representa a leitura em sua forma mais pura. E o que me interessa aqui não são as encarnações superficiais do ato – lutas relutantes com romances que não temos vontade de ler – mas seus envoltórios mais idealizados.”¹⁷⁸ (BIRKERTS, 2006, p.79) Esta posição do autor ganha relevo em função de seu entendimento, aprofundado mais adiante, sobre o papel da narrativa dentro da própria cultura:

O conhecimento humanístico, como sugeri mais cedo, difere dos tipos mais instrumentais de conhecimento no que ele, em última análise, busca formatar uma narrativa compreensível. É, em outras palavras, a criação e expansão de contextos significativos. Tecnologias de mídia interativas são, ao menos em um sentido, anticontextuais. [...] O enfoque multimídia tende inevitavelmente à multidisciplinaridade. O efeito positivo, claro, é a criação de novos níveis de conexão e integração; mais e mais variáveis são trazidas para a equação. Mas o perigo deveria ser óbvio: O horizonte, o limite que deu definição para partes da narrativa, vai desaparecer. A equação em si vai perder o sentido através do acúmulo de variáveis.¹⁷⁹ (BIRKERTS, 2006, p.137-138)

¹⁷⁷ “This is a form of content that is articulated as an extended story with a beginning, a plot of some kind and an ending of sorts. The narrative form is not a clear-cut and definitive mould but it is a structure with which we are all intuitively familiar. It is a structure commonly used in fiction but it is not restricted to the fictional realm: it is also used in nonfiction, for example in biographies and autobiographies, or in the kind of historical writing that tells a story about the past, about specific events of characters or about a more general historical development.”

¹⁷⁸ “I will confine myself to the literary novel because that, for me, represents reading in its purest form. And what interests me here are not the pedestrian incarnations of the act – reluctant struggles with novels we have no heart for – but its most idealized attainments.”

¹⁷⁹ “Humanistic knowledge, as I suggested earlier, differs from the more instrumental kinds of knowledge in that it ultimately seeks to fashion a comprehensible narrative. It is, in other words, about the creation and expansion of meaningful contexts. Interactive media technologies are, at least in one sense, anticontextual. [...] The multimedia approach tends ineluctably to multidisciplinarianism. The positive effect, of course, is the creation of new levels of connection and integration; more and more variables are brought into the equation. But the danger should be obvious: The horizon, the limit that gave definition to the parts of the narrative, will disappear. The equation itself will become nonsensical through the accumulation of variables.”

Mesmo sem concordar, necessariamente, com a posição mais alarmada do autor, é importante compreender a natureza do argumento. Assim como Thompson, Birkerts identifica uma forte associação do gênero narrativo (em especial o romance literário) com a forma do livro impresso. Este conjunto, por sua vez, seria num nível mais profundo organizado de forma muito diferente daquela lógica multimídia. O autor defende, em última análise, que o processo lento e paciente da imersão em leitura narrativa tem um impacto psicológico e até metafísico sobre o leitor (BIRKERTS, 2006, p.80-81), o que ele sintetiza em um axioma: “O que a leitura faz, em última análise, é manter viva a excitante e perigosa ideia de que a vida não é uma sequência de momentos vividos, mas um destino”¹⁸⁰ (BIRKERTS, 2006, p.85).

Em um nível menos profundo do que a preocupação de Birkerts, há uma longa tradição teórica que assume abstratamente uma oposição entre o livro e as mídias eletrônicas, começando pela clássica afirmação de Marshall McLuhan de que “todos os efeitos da tecnologia tipográfica encontram-se agora em forte oposição à tecnologia eletrônica” (McLUHAN, 1972, p.311). É uma posição similar àquela ecoada por Arlindo Machado: “As imagens animadas do cinema e da televisão, bem como a música difundida através de rádio e discos atraem muito mais a atenção e o interesse de nossos jovens do que os assépticos tipos seriados da literatura impressa.” (MACHADO, 2002, p.114) Outro conceito que mobiliza interações de suporte ou plataforma é o das mixologias, proposto por Nízia Villaça (2010):

[...] a tendência contemporânea da desfronteirização dos saberes e transversalidades dos códigos narrativos [...], construindo um lugar dinâmico onde o hegemônico e o alternativo se enfrentam para a constituição de uma cultura e de uma identidade que não sejam fruto apenas da lógica do consumo e do entretenimento. (VILLAÇA, 2010, p.217-218)

Como faziam, em diferentes instâncias, Garramuño (2014), Fuller (2007) e Gruszynski (2015), Villaça analisa produtos e esferas da comunicação para identificar o que, no trecho acima, chama de “transversalidades” (Idem). Uma de suas observações:

É interessante sublinhar que, enquanto os *blogueiros*, lançados por sua própria conta à escrita, parecem almejar ingressar no mundo impresso, neste último, autores já consagrados não cessam de apelar para o recurso aos suportes do mundo midiático e eletrônico. Fazem pastiches de roteiros do cinema, de discursos evangélicos televisivos, simulam *sites*, transcrevem *e-mails*, entram pelo computador adentro para resolver mistérios. Nem sempre tais recursos encontram sua justificação estrutural na narrativa funcionando como um “signo” de contemporaneidade. (VILLAÇA, 2010, p.40-41)

¹⁸⁰ “What reading does, ultimately, is keep alive the dangerous and exhilarating idea that a life is not a sequence of lived moments, but a destiny.”

É esse estado de coisas que leva a autora a acrescentar: “Os editores mudam as estratégias em direção ao entretenimento, à autoajuda, a discos e vídeos, reticentes diante dos livros de grande formato” (VILLAÇA, 2010, p.41), sinal de uma “convergência de meios” onde “já não se organiza o saber tendo o impresso como foco ordenador” (Idem).

Nem todos os modelos analíticos que comparam narrativas impressas e audiovisuais fazem isso de forma necessariamente negativa. É o caso de conceitos mencionados na seção 6.1 como os *movie tie-ins* de Thompson (2012, p.281), os filmes e franquias de produtos de Striphas (2011, p.141), a remediação de Bolter e Grusin (2000, p.147) e as narrativas transmidiáticas de Jenkins (2008, p.47).

O trânsito entre as narrativas contidas nos livros e aquelas da tela de cinema ou tevê, portanto, é uma questão de pesquisa repetidamente abordada em trabalhos recentes de Comunicação. A complementaridade, convivência ou substituição de uma mídia narrativa pela outra motivam análises e, mesmo, preocupações de diversos matizes teóricos. Vem daí o interesse que motivou o aspecto do trabalho de campo abordado nesta seção. Para cotejar os diferentes modelos conceituais com o mundo empírico dos leitores (ou espectadores, em se tratando dos filmes e da tevê), o levantamento procurou observar o fluxo de interesse pelas narrativas junto a uma comunidade segmentada.

6.5.1 Comparando dados de campo sobre narrativas

A questão das narrativas foi abordada em dois campos do formulário distribuído aos estudantes nas três rodadas. Uma das questões era de múltipla escolha e trazia sete campos que podiam ser assinalados pelos estudantes. Os cinco primeiros eram aqueles apresentados na Tabela 6.7 e no Gráfico 6.4. São destacados e discutidos a seguir os resultados dos dois últimos campos, que dizem respeito, justamente, à questão do suporte preferido dos estudantes para tomar contato com narrativas em geral. A pesquisa buscava, em face de preocupações como aquelas apontadas na subseção anterior, verificar se havia de fato uma prevalência das formas de contato audiovisuais entre os alunos. A partir das observações de Sven Birkerts (2006) e Arlindo Machado (2002), havia a expectativa de que houvesse maior marcação do campo “Leu um livro porque ficou interessado depois de ter assistido a um filme baseado nele”, que indicaria que o contato dos estudantes com uma determinada narrativa partiu de um audiovisual. O outro campo trazia a situação contrária: “Viu um filme porque era baseado em um livro que você leu.”

Desde o primeiro levantamento, em 2011, os dados não confirmaram a hipótese original. A Tabela 6.10, abaixo, mostra as respostas para os dois campos e para a marcação simultânea de ambos. A tabela traz os totais gerais e fracionados pelas 9 turmas da pesquisa naquela rodada.

Tabela 6.10 - Respostas sobre leitura de livro a partir de filme e audiência de filme a partir de livro, levantamento 2011

Curso	filme-livro (%)	livro-filme (%)	ambos (%)
Medicina	18 56,25%	29 90,63%	18 56,25%
Direito	23 62,16%	34 91,89%	23 62,16%
Psicologia	13 61,90%	19 90,48%	12 57,14%
Biologia	16 61,54%	22 84,62%	15 57,69%
Veterinária	25 67,57%	32 86,49%	23 62,16%
Computação	17 58,62%	25 86,21%	15 51,72%
Engenharia Civil	9 34,62%	20 76,92%	9 34,62%
Letras	14 53,85%	23 88,46%	13 50,00%
Publicidade	16 55,17%	24 82,76%	15 51,72%
Total	151 57,41%	228 86,69%	143 54,37%

Filme-livro corresponde à opção “Leu um livro porque ficou interessado depois de ter assistido a um filme baseado nele”

Livro-filme corresponde à opção “Viu um filme porque era baseado em um livro que você leu”

Como é possível observar na Tabela 6.10, houve expressiva preferência dos estudantes pelo campo “viu um filme porque era baseado em um livro que você leu”, com média de 86,69%, contra 57,41% da outra opção e 54,37% que assinalaram ambos os campos. É útil observar que esta tendência se mostrou coerente ao longo do fracionamento pelos diferentes cursos incluídos na pesquisa. A preferência por um dos campos foi constante, oscilando de 82,76% (Publicidade) até 91,89% (Direito).

Estes resultados de observação apontam que, efetivamente, mais da metade dos estudantes teve seu interesse por determinadas narrativas originado a partir de audiovisuais (o campo “Leu um livro porque ficou interessado depois de ter assistido a um filme baseado nele”). Porém, o dado que contraria a expectativa inicial diz respeito, justamente, ao fluxo preponderantemente contrário, de alunos que tomaram contato com uma narrativa em primeiro lugar através de um livro e, depois disso, viram um filme ou adaptação audiovisual (campo “Viu um filme porque era baseado em um livro que você leu”). A diferença foi de quase 30 pontos percentuais em média, o que pode ser considerado como uma margem significativa.

Durante a análise dos dados da primeira rodada da pesquisa, não pôde ser metodologicamente descartada a hipótese de que os resultados estivessem sendo causados

por um efeito de indução do próprio formulário. A lista de múltipla escolha oferecida aos estudantes apresentava os tópicos em uma ordem. A opção mais assinalada era a última da relação. Seria possível especular que, ao escolher rapidamente uma delas durante os poucos minutos disponibilizados em aula para o preenchimento do questionário, alguns respondentes fossem tentados a marcar esta alternativa que estava, de alguma forma, em evidência.

Para descartar esta possibilidade e prosseguir investigando a questão, a partir da segunda rodada do levantamento, realizada em 2014, foi adotado um procedimento técnico de contraprova. Foram criadas duas séries de formulários, com ordens diferentes, distribuídas aleatoriamente entre os participantes. Na primeira série (formulário A), a ordem dos tópicos seguiu idêntica àquela de 2011. Na outra (formulário B), os dois últimos campos foram invertidos. A opção que havia sido a mais marcada no levantamento anterior passou a ficar localizada em penúltimo lugar. A alternativa “Leu um livro porque ficou interessado depois de ter assistido a um filme baseado nele” passou a ser a última¹⁸¹. Com isso, caso estivesse efetivamente tendo lugar um efeito de indução de formulário, a tendência seria que nesta série alternativa do questionário este campo fosse preponderante.

Mas os dados, novamente, não mostraram isso. As Tabelas 6.11 e 6.12 trazem uma comparação entre os formulários A e B nos levantamentos de 2014 e 2016. Observa-se que os respondentes seguiram optando preponderantemente pelo campo “Viu um filme porque era baseado em um livro que você leu”, independentemente do formulário.

Conforme pode ser visto na Tabela 6.12, embora na turma do formulário B tenha havido uma aproximação entre respostas filme-livro e livro-filme (com diferença de cerca de nove pontos percentuais), a segunda opção seguiu com ampla preferência na maioria dos grupos pesquisados. Na turma do formulário B de 2014, inclusive, a diferença entre as duas alternativas foi maior do que no formulário A (20,89 contra 18,51 pontos percentuais). De um modo geral, observa-se nas Tabelas 6.11 e 6.12 uma frequência entre 79% e 88% para a marcação da categoria livro-filme, coerente ao longo dos dois formulários. Se houve efeito de indução devido ao formulário (a maior frequência da marcação livro-filme foi de fato no formulário A em 2016, e a menor no formulário B em 2014), mesmo assim ele não foi percentualmente tão significativo a ponto de alterar a proeminência da opção mais marcada.

¹⁸¹ Detalhes sobre as séries A e B do formulário são apresentados no Apêndice 10.5.

Tabela 6.11 - Respostas sobre leitura de livro a partir de filme e audiência de filme a partir de livro, levantamento 2014 – fracionado por tipo de formulário

Ano	Filme-livro	(%)	Livro-filme	(%)	Ambos	(%)
2014	175	65,06%	228	84,76%	165	61,34%
2014/A	88	65,19%	113	83,70%	84	62,22%
2014/B	87	64,93%	115	85,82%	81	60,45%

Tabela 6.12 - Respostas sobre leitura de livro a partir de filme e audiência de filme a partir de livro, levantamento 2016 – fracionado por tipo de formulário

Ano	Filme-livro	(%)	Livro-filme	(%)	Ambos	(%)
2016	97	71,85%	113	83,70%	91	67,41%
2016/A	50	73,53%	60	88,24%	49	72,06%
2016/B	47	70,15%	53	79,10%	42	62,69%

A partir do exercício de contraprova realizado em 2014 e 2016, seria possível supor, para fins de análise, que os dados da rodada anterior, de 2011 (Tabela 6.10), possivelmente não ter sido influenciados significativamente por efeito de indução de formulário. Neste caso, efetivamente haveria, entre as turmas observadas nos dois anos, uma considerável preferência dos estudantes pela opção “viu um filme porque era baseado em um livro que você leu”.

O cotejo das Tabelas 6.10 a 6.12 mostra que a opção livro-filme teve ampla preferência de marcação entre os respondentes, por índices semelhantes (86,69% em 2011, 84,76% em 2014, 83,70% em 2016). A ordem subsequente também se manteve a mesma, com o segundo lugar em frequência com a opção filme-livro (57,41% em 2011, 65,06% em 2014, 71,85% em 2016) e, em terceiro, a marcação de ambas as alternativas simultaneamente (em 2011, 54,37% dos respondentes assinalaram ambas, enquanto em 2014 foram 61,34% e, em 2016, 67,41%). Os números demonstram uma coerência longitudinal, ou seja, ao longo do eixo de tempo, mesmo considerando-se cinco anos entre a primeira rodada e a terceira.

A partir dos dados consolidados dos levantamentos de 2011 a 2016, foi realizado o ciclo qualitativo da observação, com entrevistas telefônicas com alguns dos respondentes, para fins de triangulação, ou seja, a verificação de resultados da observação através de uma técnica diferente daquela inicial pela qual eles foram obtidos. Entre os assuntos abordados nestas conversas com os estudantes esteve a questão do contato com as narrativas.

Um dos ouvidos na rodada de 2014 foi o estudante de Direito de 18 anos DIR215, que foi um dos que marcaram a opção “viu um filme porque era baseado em um livro que você leu”. Perguntado sobre as razões de ter marcado esta alternativa, ele comentou que gostava de ler. Deu dois exemplos de títulos que havia lido e que, mais tarde, viu adaptados no cinema: *O Tempo e o Vento* e *O Grande Gatsby*. Mencionou, a propósito do autor Scott Fitzgerald, que gosta principalmente de literatura estrangeira. Também comentou que gosta de ir ao cinema, mas esporadicamente.

Outra entrevistada da rodada de 2014 foi MED226, estudante de Medicina de 19 anos, que marcou ambas as opções, filme-livro e livro-filme. Ela disse gostar de filmes de ação, históricos e também séries, e a respeito das adaptações comentou que “está na moda adaptar”. MED226 confirmou ter marcado as duas opções e deu exemplos, como de um seriado que começou a acompanhar na televisão porque havia lido o livro, bem como a série *Instrumentos Mortais*, que já havia lido antes da adaptação. Também deu exemplos da situação contrária, como nos filmes da série *Divergente* e *Harry Potter*, em que assistiu antes aos filmes e depois decidiu ler os livros. Um detalhe é que MED226 indicou ter feito mais de uma dúzia de leituras tanto no computador quanto em *hardware* portátil. Disse que lê no iPad, “ou pelo computador, o celular, o que tiver na mão”. Fluente em inglês, comentou que acha mais rápido obter alguns títulos pela Internet: “Eu consigo ler bem rápido. Sem falar que na Internet, assim, sai mais rápido que no Brasil. Então eu consigo ler livros que ainda não lançaram. Eu sou meio ansiosa para esperar...”

Outra aluna que marcou ambas as opções livro-filme e filme-livro é DIR219, estudante de Direito de 17 anos, igualmente da segunda rodada. Ela disse ser “totalmente viciada em séries”. Sobre as adaptações de livros, disse: “Às vezes sai trailer de um filme, aí é baseado num livro, aí eu gosto do trailer, aí eu leio o livro e depois eu vejo o filme.” Ela disse ter uma preferência por ler os livros antes de assistir aos filmes ou séries, exemplificando com o caso de *Game of Thrones*, que procurava ler antes de assistir. Da entrevista de DIR219:

Eu prefiro ler o livro antes, porque eu acho que ler o livro é em geral melhor do que ver o filme, e aí se tu vê o filme antes ele já te dá o final do livro. Só que agora *Game of Thrones* é uma que me disseram que agora a série vai passar na frente dos livros que já saíram, aí eu vou acabar assistindo a série mesmo.

Como DIR219, outros alunos indicaram ter a preferência por ler antes os livros. Entrevistado na rodada de 2016, o estudante de Computação de 18 anos COMP306 disse o seguinte:

O livro que eu li depois do filme foi *As Vantagens de Ser Invisível*. O que, na verdade, eu li mais por curiosidade, porque era um filme que todo mundo dizia que era melhor que o livro, e isso é muito incomum. Eu achei que os dois se medem, assim. Eu particularmente gostei mais do filme, porque foi o que eu vi primeiro, mas o livro não é ruim. E os filmes que eu vejo depois do livro já é bem mais comum, porque o livro geralmente vem antes, né? É uma série. Todos os *Harry Potter* eu quase sempre li o livro antes do filme. Vários assim.

É interessante, no comentário de COMP306, sua alusão ao que parece ser uma escala cultural de valores, quando menciona que é muito incomum que os filmes sejam melhores que os livros. Detalhe, também, para a expressão “todo mundo dizia”, indicativa, justamente, de uma dimensão de interações sociais, como era discutido na seção anterior. Embora fazendo alusão a uma primazia dos livros, COMP306 se reservava o direito de ter opiniões individuais em contrário, como no filme que disse ter visto primeiro e gostado mais.

COMP306 havia marcado os dois campos no formulário, livro-filme e filme-livro. Mas nem todos marcaram alguma das opções. Também da Computação e entrevistado na terceira rodada, COMP324, de 19 anos, não marcou nem livro-filme, nem filme-livro. Entretanto, durante a conversa por telefone ele comentou que já assistiu a adaptações de filmes de super-heróis após ter lido as histórias em quadrinhos. “É, fiquei curioso para ver como é que eles fizeram o filme”, explicou, a respeito da série da *Marvel Guerra Civil*, adaptada para cinema em 2016. Também disse ter feito algo parecido com histórias dos *Avengers* e de *Batman versus Super-Homem*. “Que eu acabei lendo parte de uns quadrinhos, e daí fiquei curioso.”

Citar trechos das entrevistas com os respondentes é útil, além de triangulação e verificação dos dados de observação, para dar a perspectiva das individualidades e das histórias pessoais por trás daqueles dados que constam nas tabelas. Esta subseção qualitativa da pesquisa, embora menos representativa que o levantamento quantitativo, contribui para o dimensionamento social e cultural dos entrevistados e permite vislumbrar a complexidade da relação dos leitores com as narrativas. A subseção a seguir procura fazer uma análise e discussão destes resultados, de forma holística.

6.5.2 Analisando dados sobre os estudantes e as narrativas

Embora a observação da presente pesquisa possa dizer respeito a um público muito específico, parte do referencial teórico com o qual o trabalho dialoga se alicerça em generalizações e conceitos de espectro amplo. É o caso de observações pinceladas em níveis mais gerais como a de Arlindo Machado referente à preferência dos jovens pelo cinema em detrimento dos livros (2002, p.114) ou mesmo o clássico axioma de

Marshall McLuhan da oposição entre meios eletrônicos e impressos (1972, p.311). Confrontar estes postulados teóricos com a observação é útil, no mínimo, para ponderar que mesmo uma observação restrita pode trazer indicativos suficientes de complexidade para exigir que a consulta aos autores seja também, por sua vez, mais profunda.

A complexidade, justamente, é uma característica da observação que emerge na análise. Mais do que a substituição de uma forma de suporte por outra, o que se nota é, em primeiro lugar, uma forte presença da cultura do impresso junto à comunidade estudada, o que fica evidenciado pela preponderância das marcações, nas Tabelas 6.10 a 6.12, de estudantes que apontaram ter tomado contato com narrativas inicialmente a partir da leitura de um livro. Acessoriamente, são dignos de nota os exemplos de leitores entrevistados, como DIR215, MED226 e DIR219, todos se identificando como fãs de leitura. Entre eles aparecem, também, questões de distribuição alternativa, como a obtenção de textos através da Internet.

A questão da narrativa propriamente dita, que justificava a preocupação de Sven Birkerts (2006), está presente em força nos dados observados. Seja na forma preponderante do fluxo de interesse narrativo partindo do livro, seja na minoritária do filme ou série que inspira a leitura, na grande maioria das turmas mostradas nas Tabelas 6.10 a 6.12 nota-se o interesse de mais da metade dos estudantes por narrativas que passam, de alguma forma, tanto pelos filmes quanto pelos livros. Trata-se de uma camada de complexidade que excede os juízos rápidos como os de concorrência de mídias e se aproxima dos conceitos teóricos mais elaborados como os das narrativas transmidiáticas de Henry Jenkins (2008, p.47), os *movie tie-ins* de John B. Thompson (2012, p.281) e as remediações de Jay David Bolter e Richard Grusin (2000, p.147). É o caso, por exemplo, da observação da aluna DIR219, que aponta a preferência por ler livros antes de ver os filmes ou séries nos quais são baseados, mas comenta que pode ter o próprio interesse no livro originado pelo trailer de uma adaptação, a partir do qual ela procurará tomar contato com o texto previamente. Similarmente, a estudante MED216 tinha o interesse aguçado pelos títulos anteriormente ao próprio lançamento dos livros no Brasil, o que a levava a obtê-los pela Internet. COMP306 leu um livro por ter ficado curioso pelo fato de que se comentava que o filme baseado nele, que assistiu antes, era melhor. São casos em que já não se fala de preferências por um suporte ou outro, mas de imersão em um fluxo narrativo que passa por vários suportes e pode ter mais de uma origem.

Pode ser de interesse para pesquisas ligadas aos estudos culturais ou temáticas de faixa etária, finalmente, que a presença das grandes narrativas da literatura infantoju-

venil importada se mostra significativa entre a comunidade estudada. Compreensivelmente, afinal trata-se de jovens estudantes universitários na faixa entre os 17 e os 19 anos, recém-saídos ou ainda no nicho mercadológico da literatura adolescente. Em se tratando de observar o trânsito entre adaptações cinematográficas e narrativas impressas, houve uma pequena presença de histórias nacionais (caso da menção de DIR215 a *O Tempo e o Vento*), mas repetidas alusões às grandes sagas que originaram franquias cinematográficas, como *Harry Potter* e *Divergente*. Neste ponto, a observação espelhou também apontamentos que já vinham da bibliografia, uma vez que Ted Striphas igualmente mencionava a relevância da série *Harry Potter* (STRIPHAS, 2011, p.141).

A parte em que o assunto desta subseção se alinha com a temática mais ampla da pesquisa e da tese diz respeito ao trânsito dos estudantes entre os suportes de conteúdo. Aqui foi abordada especificamente a questão das narrativas e do interesse dos entrevistados que passa tanto pelas adaptações audiovisuais quanto pelos livros impressos. De uma certa maneira, os leitores estão mergulhados nesta dimensão de meios sobrepostos, e seus hábitos de consumo e lazer refletem a riqueza deste ambiente. Esta complexidade de relacionamento com os suportes extrapola a simplicidade de uma preferência única e delinea um espaço de hibridações e múltiplos fluxos de informação que constitui, exatamente, a questão de pesquisa.

Ressalte-se a importância de compreender esta interação de meios com base no referencial ligado à história cultural. Os modos de leitura são um dos tradicionais parâmetros das pesquisas sobre o livro, e a dimensão da apropriação dos textos (neste caso, narrativas) pode ter tanta relevância quanto as considerações sobre regimes de distribuição, tecnologias de impressão ou o mercado editorial. Neste caso, alguns exemplos que foram encontrados são emblemáticos. As jovens MED226, que descarrega livros em inglês pela Internet para diminuir a ansiedade de aguardar a chegada dos volumes ao Brasil, e DIR219, que se interessa por livros a partir dos trailers de filmes e procura lê-los antes da estreia nos cinemas, são, ambas, grandes leitoras. Pertencem, porém, a uma época que já é muito diferente daquela da leitura monástica. São leitoras que habitam um ecossistema de suportes no qual o livro impresso ainda tem papel fundamental, mas que engendra relações e hábitos culturais ainda não totalmente mapeados e compreendidos. Propõe-se que possa não ser mais possível avaliar a presença do livro junto a esta nova classe de leitores sem compreender a complexidade deste meio circundante.

Há, justamente, uma camada adicional de complexidade a ser investigada nos resultados deste trecho da pesquisa. Isto será tratado na próxima subseção.

6.5.3 Suportes narrativos e representação

Um dos entrevistados era um estudante de Publicidade de 20 anos, PP316. Ele não havia marcado qualquer das opções no formulário, livro-filme ou filme-livro. Como atividades de lazer, disse “Eu prefiro sempre andar de skate, né, meu...”, acrescentando “Às vezes jogo futebol, saio com a namorada. Mas é mais isso, assim”. Perguntado se não tinha o hábito de ler um livro depois de ter visto um filme, respondeu: “Não... não. Ainda não, não aconteceu de ter a vontade, assim, de ter visto um filme, e aí ler o livro. É até o contrário, né? [risos]”

Com um perfil mais esportivo, PP316 deu respostas coerentes. Interessante, porém, é o detalhe não verbal da risada com que pontuou seu comentário sobre não ter vontade de ler eventuais livros nos quais filmes fossem baseados. Outra estudante de publicidade entrevistada em 2016, também de 20 anos, era PP307, que havia assinalado no formulário tanto a opção livro-filme quanto filme-livro. Questionada sobre essa marcação, respondeu com dois títulos, *Água para Elefantes* e *O Lado Bom da Vida*. Ao ser perguntada se havia lido esses dois livros antes, respondeu: “Não, eu vi o filme antes. [risada]”

Em um nível sutil de discurso, os dois alunos atenuavam com risos aquilo que, no curso de uma entrevista sobre leituras, podem ter assumido como oposições. Era o caso de PP307 comentando sobre filmes que viu antes de ler os livros e de PP316 dizendo que não tinha vontade de ler livros nos quais os filmes eram baseados. Conversando com o representante de uma pesquisa que identificavam com a universidade ou revestida de um aspecto oficial ou acadêmico, eles demonstravam uma reação, recorrente entre outros alunos ouvidos, que evoca aquela descrita por Petit, da leitura como algo “de que sempre se tem que prestar contas”¹⁸² (PETIT, 2002, p.38).

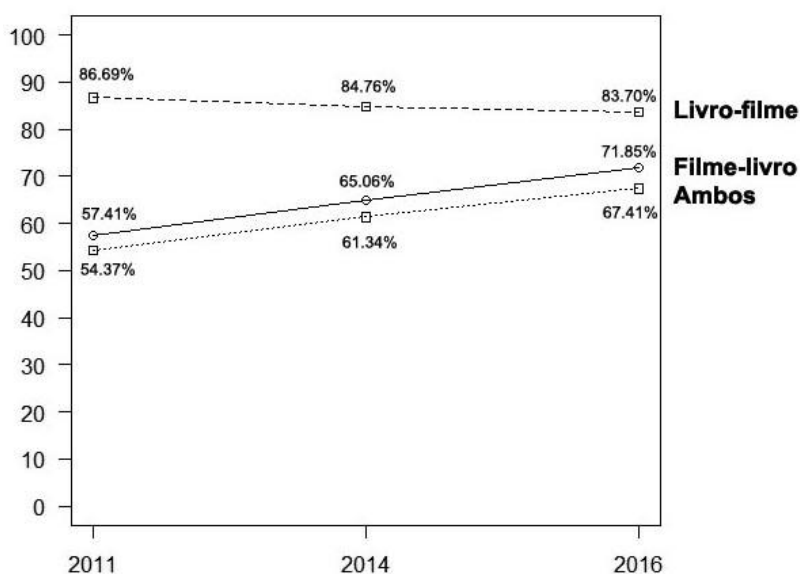
Risos, no transcorrer de entrevistas, podem estabelecer uma relação simpática com o entrevistador, e também às vezes servem para que o entrevistado ria de si mesmo, quase como que em autoindulgência. Uma das alunas ouvidas em 2016 era a estudante de Biologia BIO313, de 17 anos, que se disse uma grande leitora, inclusive fazendo um curso paralelo de literatura russa. No formulário, ela marcou a opção livro-filme. Perguntada sobre exemplos, disse: “Hã, Jogos Vorazes [risos].” Também dando exemplos desta marcação, o estudante de Letras de 20 anos LET213, em 2014, havia dito: “Primeira vez que isso aconteceu comigo foi com o Harry Potter e a Pedra Filosofal. [risos]”

¹⁸² “[...] dont on a toujours à rendre compte.”

Em ambos os casos, BIO313 e LET213 compartilhavam com o entrevistador, entre risos, aquilo que poderiam considerar pequenas transgressões. No caso do estudante de Letras, tratava-se da confissão de uma predileção de infância, já que pouco adiante na entrevista mencionou que “eu era muito pequeno”. BIO313, que havia citado autores russos, riu ao mencionar uma saga de ficção científica adolescente. Logo em seguida, ela acrescentou, como que em justificativa: “Divergente. Eu gosto desses livros de ficção, assim, também.” Em ambos os casos, as reações divertidas dos alunos, assim como aquelas de PP307 e PP316, seriam indicativas de efeitos de representação. A cultura de valorização dos livros incorporada neles, como descrita por Striphas (2011), Thompson (2002) e Certeau (1998)¹⁸³, pode tê-los levado a uma postura defensiva bem-humorada.

Efeitos de representação deste tipo podem ajudar a explicar um dado do comparativo das três rodadas do levantamento, que pode ser visto no Gráfico 6.5.

Gráfico 6.5 - Comparativo filme-livro e livro-filme entre 2011 e 2016



O Gráfico 6.5 condensa visualmente informações das Tabelas 6.10 a 6.12, mostrando como as marcações de livro-filme, filme-livro e ambos evoluíram entre 2011 e 2016. Duas características chamam a atenção, a progressão linear e as linhas que estão convergindo uma em direção à outra.

A linha inferior, que representa os estudantes que marcaram ambas as opções, é paralela ao traço de filme-livro. É uma representação gráfica da decorrência lógica de

¹⁸³ Os conceitos eram apresentados na seção 4.1.

que este é um subconjunto do grupo menos representado, o filme-livro. Portanto, não chega a ser surpreendente que as duas linhas estejam tão próximas.

É um indicativo mais interessante o fato de que os pontos formam linhas quase perfeitas. Graficamente, é possível formar retas a partir de quaisquer dois pontos. Três pontos, porém, podem tanto ser acomodados em retas quanto em curvas. Técnicas de análise estatística como as lineares consistem em traçar uma reta imaginária unindo três ou mais pontos. No caso dos três levantamentos, curiosamente, os dados constituíram linhas perfeitas. Seria um indicativo inicial não só de coerência, mas de, efetivamente, uma progressão.

O outro detalhe intrigante é que as retas têm coeficientes angulares opostos. Além de haver uma progressão quase perfeita, elas estão convergindo. A opção mais popular foi diminuindo e a menos popular foi aumentando. A diferença entre os extremos da reta era de quase 30 pontos percentuais em 2011 e diminuiu para pouco menos de 12 em 2016. Em princípio, tomando-se os números em termos absolutos, isso significaria que a tendência dos estudantes de tomar contato com as narrativas preferencialmente através de livros estaria diminuindo, à medida que aumenta o fluxo oposto, originado de audiovisuais.

Há, porém, uma outra possibilidade, amparada em parte da observação qualitativa, e que traz implicações até epistemológicas.

Uma das estudantes entrevistadas em 2016 foi COMP313, estudante de Computação de 17 anos que tinha o hábito de leitura e também de colecionar livros (mencionou, por exemplo, que gostava de comprar volumes de capa dura das obras que apreciava, para colocar na prateleira). Sobre a questão das adaptações, ela fez o seguinte comentário:

É. Pois é. O único filme, livro que eu vi até hoje, que eu preferi o filme do que o livro, foi O Menino do Pijama Listrado. Foi o único filme que eu achei melhor. Mas outros... O Caçador de Pipas eu preferi o livro, todas as versões de Hobbit, O Senhor dos Anéis, eu preferi o livro, também. Outros exemplos agora eu não lembro, mas estes são os que vêm à mente de primeira.

Ao ser perguntada se havia lido estes livros antes, acrescentou:

Sim, eu tinha lido os livros antes, e O Menino do Pijama Listrado eu vi o filme depois e preferi o filme. É, eu acho que eu vi o filme e depois li o livro foi só aquela trilogia do Esperança, dos Jogos Vorazes. Que eu vi os filmes primeiro e depois resolvi ler os livros.

Como os outros alunos já citados COMP306 e DIR219, COMP313 manifestou preferência por ler os livros antes dos filmes. Efetivamente, a estudante fez esta marcação no formulário. Na Tabela 6.12, ela consta entre os 83% que assinalaram a opção

livro-filme. Um detalhe, contudo, é que COMP313 mencionou na entrevista que havia ocorrido também a situação contrária – viu um filme e depois leu o livro no qual era baseado. Ela não havia marcado a opção filme-livro no formulário.

Similarmente, PP224, uma estudante de Publicidade de 19 anos entrevistada na rodada de 2014, havia marcado no questionário a opção livro-filme. Durante entrevista, ela não lembrou de exemplos de títulos que tivesse lido primeiro em livro e depois em filme. Ao longo da conversa, falando sobre hábitos de entretenimento, mencionou que gostava de assistir a seriados, que via no computador, um dos quais *Game of Thrones*. Perguntada se havia lido os livros, mencionou ter feito isso só com o primeiro, que decidiu ler após começar a ver a série.

Tanto PP224 quanto COMP313 constam na opção majoritária de livro-filme, respectivamente, nas Tabelas 6.11 e 6.12. Como indicam as entrevistas, contudo, seria mais apropriado que estivessem na linha menos popular do Gráfico 6.5, aquela referente a ambas as opções livro-filme e filme-livro.

A preponderância das marcações de livro-filme ao longo das três rodadas do levantamento foi um dado consolidado através do procedimento de contraprova detalhado na subseção 6.5.1 e repetidamente verificado em 2011, 2014 e 2016, mesmo na estratificação por curso que era mostrada na Tabela 6.10. Também foi uma preferência confirmada através de triangulação, mencionada em entrevistas por vários estudantes, inclusive em frases peremptórias como a da estudante de Psicologia de 20 anos PSI220: “Sim, eu sempre leio antes. O filme é sempre pior.” Cabe, entretanto, uma dúvida sobre como interpretar esse resultado, tanto pela discrepância entre as marcações no formulário e as entrevistas de PP224 e COMP313 quanto pela curiosa inclinação convergente das retas do Gráfico 6.5.

Uma explicação possível envolve uma questão epistemológica. O levantamento quantitativo pressupõe uma realidade objetiva e a investiga através de uma ferramenta (o questionário), mas o resultado sempre será o produto da aplicação deste instrumento, não a realidade em si, que permanece inapreensível a não ser pela aproximação indireta representada pela própria pesquisa. Neste caso específico, existe a confirmação de que os alunos marcaram maciçamente uma opção – no caso, livro-filme –, em detrimento de outra menos popular (filme-livro). Um número ainda menor de estudantes marcou ambas as alternativas. Mas é possível que, como indicam os casos de PP224 e COMP313, as duas opções fossem aplicáveis a um grupo maior do que aquele efetivamente registrado no levantamento.

PP224 e COMP313 não foram insinceras em suas marcações no formulário. Apenas não lembraram, ou omitiram involuntariamente durante o preenchimento rápido do questionário, uma das opções que tinham de fato também adotado. A opção escolhida por elas, a de que haviam lido livros dos quais depois assistiram adaptações, foi a preponderante e também, como indicam as entrevistas delas próprias e de outros estudantes como PSI220 e COMP306, a alternativa mais prestigiada, aquela que os alunos tendiam a prezar mais. Este é um efeito de representação. Por um valor que parece ser inculcado social ou culturalmente, em especial para grandes leitores como COMP313, é preferível dizer que se tomou contato com uma narrativa a partir de um livro do que por um filme. Esta diretriz cultural foi sucessivamente verificada pelas declarações dos estudantes, e ecoa aquela discussão sobre representações ligadas ao livro que era mencionada na seção 4.1 através de reflexões de Striphas (2011), Certeau (1998), Thompson (2002) e Petit (2002).

Uma outra forma de ler o Gráfico 6.5, neste caso, seria que ele não reproduz necessariamente práticas, mas representações, ou seja, o conceito que os estudantes faziam sobre as duas alternativas. Nesta interpretação, as retas convergindo não seriam um indicativo de que filme-livro e livro-filme vão inverter posições mais à frente, mas sim de que a representação que os estudantes fazem de cada uma dessas opções estaria se equalizando ou equilibrando. Nos termos teóricos colocados na seção 4.1, a coerção social atuando junto aos alunos para que valorizem o livro estaria se enfraquecendo.

Naturalmente, esta inferência é cabível, mas não é a única permitida pelos dados, que podem ter outras explicações ou, mesmo, não ter explicação alguma, representando apenas oscilações estatísticas sem significado. Ainda assim, é interessante que este indicativo de uma hipotética diminuição da força compulsiva da cultura impressa atuando sobre os estudantes aconteça, coincidentemente, no mesmo período temporal em que surgem outras instâncias de diversificação de suportes e plataformas de conteúdo, como era discutido na transformação das listas de vestibular da UFRGS na seção 5.2, com implicações nos rankings de empregos de suporte, conforme visto na seção 5.5.

Os usos de suporte por parte dos estudantes que integraram a observação, como já visto nas tabulações de formas de acesso à lista de títulos do vestibular e também nos fluxos de contato com narrativas que foram abordados ao longo desta seção, envolvem hibridações, substituições e opções de conveniência mas, igualmente, preferências individuais ou coletivas, tanto socialmente induzidas como originadas por trajetórias e experiências pessoais. A riqueza deste panorama de suportes e interações, que pode ser

entrevista em gráficos e tabelas mas, principalmente, se mostra em complexidade maior a partir das entrevistas qualitativas, constitui o objeto da próxima seção.

6.6 Trajetórias pessoais multiplataforma

Parte da problematização da tese, discutida na seção 1.2, consiste em investigar como são construídas, na dimensão do usuário, a apropriação de texto (em especial aquele ligado à cultura impressa) e a produção de sentidos em um ambiente de múltiplas plataformas e em trajetos de leitura com alternância de meios. Outros aspectos do problema de pesquisa e dos objetivos geral e específicos, tais como o levantamento das estratégias de estudo e formas de contato com a lista de vestibular, foram abordados através de dados quantitativos, embora com análise e triangulação qualitativas. Já temáticas como a apropriação de conteúdos, os efeitos de representação e a produção de sentidos são melhor investigadas através de técnicas ligadas a um método fenomenológico. Em se tratando da análise de relações (tanto interpessoais quanto interações com objetos e instâncias da cultura), a opção, dentro da pesquisa, foi pela técnica das entrevistas. Ao mesmo tempo que buscaram oferecer uma triangulação aos dados quantitativos dos formulários, as conversas telefônicas com os estudantes buscaram descobrir e aprofundar, quando possível, preferências e motivações de uso dos suportes, assim como obter informações sobre modos e ambientes de leitura, hábitos de lazer e outras contextualizações, muitas das quais surgiram espontaneamente ao longo dos diálogos.

Conforme detalhado na subseção 2.2.2, como técnica de trabalho, todas as 31 entrevistas foram degravadas e reunidas em um volume de texto. A partir dali, foram identificados eixos temáticos e convergências, num procedimento analítico que seguiu o modelo de quadros categoriais descrito por Bardin (2011, p.95), baseado em repetição de temas. Alguns destes resultados foram incorporados nas seções e capítulos anteriores, outros são expostos a seguir, em subseções numeradas para fins de sistematização¹⁸⁴.

6.6.1 Fidelidade ao livro

Um resultado marcante ao longo das três rodadas de levantamento, entre 2011 e 2016, foi a preferência do livro como suporte de leitura. Entre os meios e plataformas

¹⁸⁴ O quadro categorial propriamente dito com a transcrição das anotações de análise consta no Apêndice 10.7, junto com indicações técnicas do procedimento adotado.

empregados pelos estudantes ao tomar contato com a lista de títulos do vestibular, os volumes impressos tiveram liderança absoluta, como mostravam os comparativos da Tabela 5.32 e do Gráfico 5.7. Esta primazia também se manifestou de outras formas, como no indicativo, discutido na seção 6.5, de que para alguns alunos os livros estão associados a um status representacional ou simbólico superior ao de outros suportes, como os audiovisuais. As entrevistas semiestruturadas procuraram aprofundar a compreensão sobre essa preponderância do livro. O tema da preferência pelo impresso ou do apego aos livros apareceu no discurso de 19 dos 31 entrevistados, o maior grupo do quadro categorial mostrado no Apêndice 10.7.

A dimensão emocional do contato com o livro está sintetizada em um comentário de LET209, estudante de Letras de 50 anos: “Eu sei o valor que tem o livro, né. Tanto sentimental, poético, como essa coisa orgânica, de você tocar, de você reler a página, de chorar.” Mais do que uma preferência, LET209 tinha uma ligação pessoal com o impresso: “Eu sou escritor. Eu vendo livro, né, cara.” Durante a entrevista, também expressou convicções sobre a indústria editorial e a própria atividade como autor. Com juízos formados e um envolvimento profissional, LET209 foi o exemplo mais extremo do amor pelos livros entre os alunos entrevistados. Curiosamente, ele representava também um ponto extremo no Gráfico 2.2, o histograma da distribuição etária da amostra de 2014.

Mas estudantes mais jovens também demonstraram reações emocionais. A estudante de Jornalismo JOR211, 18 anos, explicando sua preferência pelos livros como suporte de leitura, comentou: “E também acho que é [risos] o contato com o papel”. Detalhe interessante, neste caso, era o componente não verbal do enunciado, na forma de uma risada, antecedendo imediatamente sua menção à experiência tátil. Outras entrevistas deixavam entrever uma dimensão quase sensual ligada, justamente, ao toque e à fisicalidade do papel. O estudante de Computação COMP324, 19 anos, mesmo sendo adepto de *e-books*, hesitava ligeiramente ao procurar uma expressão para se exprimir: “Mas... o livro tem uma coisinha diferente, eu não sei por que, mas... Pegar o livro é até melhor, até.” COMP313, 17 anos, também da Computação, disse que “poesia é uma coisa que eu prefiro ler impressa. Eu não sei por que, sabe, mas ter um livro de poesia na minha mão para ler... Tu ir prum, sei lá, prum parque ler eu sinto muito melhor”.

É semanticamente aparentada destes relatos a expressão “livro físico”, que apareceu espontaneamente na fala de alguns estudantes, como PP307, 20 anos (“Eu sempre preferi os livros físicos”); JOR307, 18 (“Eu tento ler livro físico”); JOR304, 21 (“Na

verdade, eu prefiro sempre ler o livro físico, assim, impresso, né.”). Esta classe de comentários e enunciados, juntamente com aqueles de COMP324, COMP313 e JOR211, ecoa reflexões sobre enleios e sensações em torno da fisicalidade de livros referenciadas por Littau (2006) e Baron (2015).

Porém, a expressão “livro físico” empregada por alguns estudantes também serve como oposição ao livro eletrônico ou aos meios virtuais, como na fala de JOR226, 17 anos: “Livro físico é muito melhor do que o livro digital”. Outras instâncias do discurso dos entrevistados reconhecem, mesmo quando manifestam uma preferência pelo livro, a existência paralela do texto eletrônico. Perguntada se preferia ler em livro impresso, JOR211 respondeu: “Prefiro. Porque dá para ler em qualquer lugar, né, não precisa ficar preso ao computador ou ao tablet, enfim.” Similarmente, LET207, 19 anos, ao ser perguntada se preferia fazer leituras em papel, disse “Sim, eu não consigo me concentrar no computador ou tablet, essas coisas”. BIO313: “Eu prefiro ler livro impresso mesmo. Porque no computador, ou no tablet, sei lá, eu não gosto muito, eu acho meio... Me cansa mais, sei lá.”

JOR211, LET207 e BIO313, sem que o comparativo com eletrônicos estivesse contido na pergunta, automaticamente justificavam sua preferência pelo impresso explicando o motivo pelo qual não gostavam dos livros digitais. Respondendo a uma formulação diferente da mesma questão de entrevista, quando perguntada se fazia leituras eletrônicas, MED210 disse “Não, eu prefiro impresso ainda”, formulação em que, sutilmente, figuram tanto a indicação de uma preferência quanto o advérbio “ainda”, sugerindo uma ideia associada de sucessão temporal ou mesmo anacronismo¹⁸⁵.

Como é próprio da estratégia metodológica de triangulação, as entrevistas oferecem uma compreensão diferente dos números que constavam no Gráfico 5.7. Uma ampla maioria dos estudantes pesquisados entre 2011 e 2016 empregou preferencialmente o livro como forma de leitura e estudo. Entretanto, como apontam os depoimentos, embora seja absolutamente majoritária, essa forma de acesso ao conteúdo, ainda assim, tende a ser vista como opção. O livro é uma alternativa dentre outras. A mais popular, porém não a única, e alguns dos alunos ouvidos relatam as experiências que os levaram a esta escolha.

Perguntada sobre livros eletrônicos, JOR216 dizia: “Eu não me adapto com isso. Eu prefiro ler no papel mesmo.” A aluna detalha: “Cheguei a baixar livro, tudo. Eu lem-

¹⁸⁵ A ideia do livro eletrônico como sucedâneo histórico do livro costuma aparecer mesmo entre teóricos, como era discutido na seção 3.2.

bro que tinha um celular, coloquei no celular. Mas não me adaptei, achei ruim.” É essencialmente o mesmo que dizia o veterano LET209, em termos mais coloridos: “Já tentei, bicho. Mas odiei, cara. Odiei, assim, de raiva.” PSI220 se definia mais laconicamente: “Livro impresso. Nada eletrônico.” Ela acrescentava se distrair com o texto eletrônico. BIO317 comentou que às vezes lê texto eletrônico, mas não gosta de não ajudar o autor (alusão implícita à pirataria digital). “E também porque pra mim não é a mesma coisa de... Não conseguir segurar o livro, sabe? E ter o livro.”

A questão de “ter o livro” mencionada por BIO317 aparece em alguns comentários, também fundamentando a preferência pelos impressos em oposição aos eletrônicos. É o caso de COMP313:

Porque, é que no meu quarto tem uma biblioteca bem grande. E eu realmente acho bonito deixar ali. Agora, não cabe mais [risos]. Então eu acabo comprando [livros eletrônicos]. Por praticidade de viagem e também porque é mais barato, né? Então alguns livros são muito mais baratos por ali. Os livros grandes, tipo, hã, Guerra e Paz, por exemplo, Moby Dick, são coisas que eu já li, eu nunca compraria on-line [risos], porque eu prefiro ler no papel, por ser uma coisa tão grande, né.

COMP313 acrescentava: “Então tu compra aquele livro, com capa dura, boto na prateleira. Colecionador.” PP222 também comentava algo parecido: “Então, geralmente, se eu tou lendo em eletrônico eu acabo comprando ele. Para ter na prateleira. Mas eu não gosto muito de ler ele em papel porque suja, ou às vezes fica muito grande, é muito pesado, e daí eu prefiro ler mais digital.” São comentários que envolvem as questões do colecionismo e das bibliotecas pessoais, das quais falavam Umberto Eco e Jean-Claude Carrière (2010), mas que mobilizam também uma dimensão adicional na forma do trânsito entre o impresso e o eletrônico. JOR303, estudante de Jornalismo de 21 anos, contou, por exemplo, que seu uso do livro eletrônico “Às vezes também é muito mais uma demonstração para ver se eu vou gostar do livro e se vale a pena comprar depois”.

Como ilustra o comentário de JOR303, esse trânsito do livro para o eletrônico é às vezes uma composição de conveniência com preferência pessoal. Caso também de COMP313, que conciliava uma coleção pessoal de livros com a leitura de *e-books* por praticidade, em viagens de ônibus. Mas ela acrescentava:

E tem mais um problema, que eu gosto muito de ler livro digital, justamente pela praticidade e pelo preço, que foi o que eu te falei. O problema é que é muito perigoso, né? Então eu só leio mais digital nessas viagens que eu te falei, indo pra minha vó, que daí eu leio no ônibus, que aí eu não vejo nenhum perigo, que é um ônibus de viagem. Mas assim, em Porto Alegre, eu não tenho condições de ler, sabe, porque eu sei que vão me roubar [risos].

Assim como COMP313, outros estudantes relataram levar vários fatores em consideração ao escolher plataformas de leitura. De COMP324:

É que tem muita gente que prefere o livro, né? Mas eu sou tipo, eu gosto dos dois, assim. O que tiver mais acessível eu acabo pegando. Eu acabo optando pelo livro eletrônico mesmo porque é mais acessível, mais fácil, não precisa sair de casa, é só comprar pela Internet mesmo.

Este mesmo cálculo de conveniência que no caso de COMP313 e COMP324 produzia uma alternância entre livro e formatos eletrônicos motivava a opção inteiramente pelo *e-book*, no caso de outro aluno, COMP306:

Pra mim, é, sinceramente falando, eu não compro os livros da Amazon, né, eu pego da Internet. Então, pela questão do preço. Vou ter que gastar 30 reais, 35 reais cada vez que eu quero ler um livro novo, eu acabo optando pelo, há, não impresso.

As entrevistas, assim, indicam um componente importante tanto para as opções por um ou outro suporte quanto para a alternância entre eles, que é aquele das conveniências pessoais. Cada estudante entrevistado tinha um conjunto de preferências, que ia desde o suporte único (em muitos casos só o impresso, em outros, mais raros, só o eletrônico) até os múltiplos. Este arranjo pessoal era motivado por várias razões, da disponibilidade ao gosto pessoal. É interessante notar que os motivos não eram sempre os mesmos, e que os argumentos não eram constantes. Enquanto PP222 preferia ler em *e-book* os livros pesados, COMP313, na mesma situação, preferia os livros impressos e dizia que nunca compraria versões eletrônicas de livros grandes. Não há uma regra única aplicável a ambos os casos. Em última análise, são trajetórias pessoais¹⁸⁶.

6.6.2 Anotações

Outro eixo temático identificado na fase qualitativa da observação é o das anotações, às vezes ligado à preferência de alguns alunos pelo livro ou pelas formas impressas como a xerox. Como pode ser visto no quadro categorial do Apêndice 10.7, concentra comentários de oito entrevistados. Embora quantitativamente inferior a outras categorias, trata-se de um tema recorrente em estudos teóricos encontrados na bibliografia, que abordam a chamada *marginalia* ou anotação¹⁸⁷, vista como um exercício autoral por parte do leitor. Esta subseção foi agrupada perto daquela do livro por afinidade temática.

A questão já havia sido abordada de passagem na seção 6.3, que discutia as interações sociais multiplataforma e trazia o caso dos “padrinhos” mencionados por alguns estudantes do curso de Medicina. Alunos veteranos repassavam provas, material e também anotações para os calouros. À parte este procedimento de alguns colegas do curso,

¹⁸⁶ Havia sido encontrado um indicativo semelhante na seção 5.8, após a análise da relação entre acertos, suportes e quantidades de leitura na rodada de 2014 mostrada no Gráfico 5.19. Também naquele caso, não havia uma regra universalmente aplicável, e os resultados pareciam indicar, principalmente, trajetórias pessoais diversificadas.

¹⁸⁷ Ver Darnton (2009, p.56-57) e Baron (2015, p.27).

a estudante MED201, de 19 anos, relatava ter o hábito de anotar livros. Inclusive, comentava que o motivo pelo qual não apreciava ler pelo computador era que gostava de anotar nas margens. Em seu cotidiano de estudo, MED201 disse que preferia consultar os livros no acervo da UFRGS, que considerava bastante completo. Porém, preferia tirar xerox na biblioteca, para poder anotar.

O hábito de escrever durante a leitura em alguns casos condiciona o suporte de escolha pessoal, como para JOR304, que prefere livros impressos porque “até dá para fazer alguma anotação”, ao passo que “no computador, no celular, já é meio difícil”. Mas a plataforma preferida, mesmo assim, não é a mesma de um aluno para o outro. Comentário de PP222:

Eu uso bem mais xerox. Eu gosto mais de estudar com o papel em mãos, né. Daí anotações é mais fácil... Cópia eu posso rabiscar e é mais fácil tirar xerox que comprar o livro, para rabiscar, ou pegar da biblioteca, que eu não posso rabiscar.

Note-se como a conveniência pessoal de anotações condiciona outras instâncias da vida estudantil de PP222, como com a biblioteca (ele sugere que não os retira, por não poder anotar), e que sua escolha passa pela opção mais vantajosa (a xerox), diferentemente do que dizia JOR304.

LET213 também imprimiu a fim de fazer anotações durante o estudo, mas passando por outro caminho. Ele leu um título da lista da UFRGS empregando um arquivo em domínio público que descarregou:

Eu imprimi ele, porque eu tinha uma cota de impressão lá na PUC, daí eu botava tipo uma página em branco e outra impressa, daí eu ia tomando notas, na outra, daí, meio que no processo para pesquisa e eu achava melhor, assim.

Trata-se, aqui, de uma solução altamente pessoal, em que o estudante empregou os recursos disponíveis a ele, passando por um arquivo eletrônico público, cotas de impressão e um volume criado especialmente para facilitar anotação. O próprio ato de fazer as anotações varia conforme o gosto e a conveniência pessoal, como indica JOR211:

Eu gosto de marcar, com marca-texto, o que eu acho interessante, até para leituras posteriores, para eu lembrar o que eu pensei. E ultimamente eu tenho marcado com post-its também, para acessar mais fácil.

Esta aluna também comentou que quando faz leituras eletrônicas em PDF tem o mesmo hábito do impresso, usando as ferramentas de anotação do *software*. “Mas eu prefiro mesmo o livro físico”, acrescentou.

A questão da preferência pessoal, entre o grupo dos que anotam, não só passa pela escolha de suportes mas, em outro nível, inclui reflexões sobre o próprio ato de ler ou estudar, como sugere a aluna de Publicidade PP224, 19 anos:

É, e eu gosto de riscar, sabe? Os meus livros estão todos sublinhados, e com comentário assim do lado. E [...] [em meio eletrônico] dá sim para fazer isso com os comentários nas caixinhas, mas é outra coisa, sabe, não é... Acho que não tem a minha marca registrada no livro, sabe? Tipo, eu já comprei livro em sebo, que tinha alguns dizeres, ou tava só riscado, assim. Eu acho massa, porque eu fico pensando, ah, por que será que a pessoa riscou, ou por que ela escreveu isso dali, sabe? Acho mais legal.

O comentário de PP224 também envolve a dimensão social da leitura, um dos temas que integram as próximas subseções.

6.6.3 Atravessando suportes

Duas das categorias do Quadro 10.1, que emergiram durante a análise das degravações das entrevistas, diziam respeito ao emprego de suportes múltiplos. Ambas são reunidas na presente subseção. Uma delas, referida no quadro categorial como “conveniência”, congrega alternâncias ou substituições de suporte de leitura ou estudo motivadas por praticidade, facilidade de acesso ou preço, incluindo questões de logística e disponibilidade. São opções que não passam necessariamente pela preferência. A outra, referida como “trânsito”, trata de alternância de suportes ou meios com propósito pragmático, além de usos específicos, como escutar audiolivro dirigindo. São eixos temáticos que apareceram expressivamente nos discursos dos alunos do ciclo qualitativo da observação, respectivamente figurando em 15 e 11 das entrevistas.

Emblemático deste segundo eixo, do trânsito entre plataformas, é o comentário de PP205, após ser perguntada sobre seus hábitos de lazer em geral:

Ah, eu gosto de tudo, assim. Eu... Uma coisa que depende até do que eu tou mais a fim de fazer. Às vezes eu vejo mais tevê, às vezes eu vejo mais filme, ou leio mais livros. Mas eu gosto de tudo. Às vezes uma coisa puxa pro outro, também, né.

A observação de PP205 está ligada à alternância entre narrativas impressas e audiovisuais observada entre alguns alunos e discutida na seção 6.5. Mas o trânsito entre suportes também passa pelas escolhas de material para leitura e estudo, como conta outro estudante, PP305:

É, é muito relativo, assim. Eu tenho, eu tenho dois modos que eu ultimamente tenho feito com as minhas leituras. Uma, pelo acesso à biblioteca da própria UFRGS, né. Quando eu vejo que o livro tá disponível no acervo, eu pego na biblioteca. Porque é, é de graça, né? É um direito que eu tenho como estudante, e eu uso o livro da biblioteca. Quando não tem, a minha primeira opção é sempre comprar o livro digital. Justamente pela questão do custo/benefício, porque eu já tou... eu tenho o suporte, né, eu tenho o Kindle, então pra mim é supertranquilo. Uso o papel pela comodidade de ter uma biblioteca. Uso digital pela comodidade do preço, da entrega imediata, também, né.

PP205 contava como seus hábitos de lazer passavam tanto por livros quanto por filmes ou pela tevê, PP305 narra estratégias de conveniência para ter acesso a textos que podiam incluir bibliotecas, impressos e arquivos digitais. Outras plataformas, ainda,

aparecem na descrição de LET213, que tinha como um de seus hábitos escutar audiolivros no ônibus ou enquanto dirigia. Ele acrescentava:

Eu tenho... É que eu estudo cinema, também, além da Letras. E normalmente quanto tem algum tipo de trabalho relacionado à literatura de cinema eu normalmente eu procuro algum podcast ou algum material falado sobre pra me informar. Quando tem a oportunidade, né? Que normalmente tem que ser alguma coisa que é bastante veiculada, pra existir o material, pra escutar. Porque eu acho mais tranquilo, em vez de ir ler o texto, sei lá, uma dissertação, mais comprida assim, eu acho mais acessível ouvir. Quando tem essa possibilidade eu sempre tento buscar.

À primeira vista, não parece haver muito em comum entre estes três casos. Eles são, entretanto, relatos de alunos que transitam para dentro e para fora da esfera do livro como plataforma. PP205 alterna audiovisuais com literatura, passagem que pode depender de sua vontade ou, em suas próprias palavras, de quando “uma coisa puxa pro outro”. PP305 lê livros quando lhe é mais conveniente, mas pode optar pelo eletrônico se for mais barato. E LET213 ouve audiolivros, além de procurar podcasts e arquivos de áudio para tomar contato com textos. Seu próprio interesse estudantil mescla domínios, já que estuda concomitantemente Letras e Cinema. Há outros exemplos que seria possível acrescentar, como o de PP307, uma estudante de Publicidade de 20 anos: “Às vezes, eu, para me concentrar melhor na leitura eu gosto de gravar. Minha voz lendo. E depois eu... ouço de novo [risos].”

A própria risada com a qual PP307 expõe seu hábito pessoal de leitura aponta o grau em que estes hábitos são íntimos, quase ritualísticos. É possível imaginar, mesmo, que a pesquisa só tenha conseguido vislumbrar uma parte da riqueza e complexidade destes arranjos individuais de contato com os diferentes suportes, justamente devido à sua natureza profundamente pessoal. A modelização através das entrevistas é um eco, uma reconstituição elaborada pelos próprios entrevistados para o entrevistador, discurso que pode ser entremeado de efeitos de representação e que pode incorporar, conscientemente ou não, pressões coercitivas como aquelas que eram debatidas na seção 4.1.

A análise das conversas com os estudantes deve levar em conta essa dinâmica em que o entrevistado projeta o que pode assumir como a expectativa que o entrevistador possui. A estudante COMP313 era uma grande leitora, tendo discorrido sobre sua predileção por livros e seu gosto pessoal por clássicos da literatura. Mais para o fim da entrevista, depois que já haviam sido abordados temas diretamente ligados ao livro, ela estava suficientemente à vontade para fornecer detalhes sobre hábitos de estudo dentro dos dois cursos universitários que fazia, na UFRGS e na PUC:

Hã, é muito slide, né. Na PUC é só slide, eu praticamente não usei nenhum livro. Porque eu me dediquei mais pra UFRGS também. Então eu nem fui atrás dos livros

de bibliografia que eles mandaram, e também não precisou. A professora sempre pedia pra gente levar impresso um capítulo do livro. Que eu também não fazia. Mas ela pedia pra levar impresso capítulo do livro e tal. Mas eu achava desnecessário. Porque tá tudo no Moodle. E na UFRGS o único livro que eu usei papel mesmo são os da matemática. Eu comprei o livro de Cálculo e peguei na biblioteca os livros de matemática discreta. Os de computação [...] tem o livro na Internet. E o livro tem as soluções na Internet, os exercícios. E o livro físico não tem. Eu cheguei até a pegar ele na biblioteca. Eu preferi... Mas eu tenho uma colega que preferiu comprar o livro físico, que custa uns 300 reais, não sei por quê. Mas ela preferiu. Então eu acho que aí vai de cada um. Mas eu uso bem mais na Internet do que o livro em si.

O comentário de COMP313 sintetiza os tópicos tratados nesta subseção, como os arranjos de conveniência para acesso a conteúdo, o trânsito por diferentes suportes conforme gosto e pragmatismo e, como princípio unificador, o livro, seja como recurso básico de consulta, seja como fonte originadora de uma espécie de nuvem de opções em meio às quais a estudante transita.

O fluxo entre suportes compartilhado por COMP313, PP307, LET213, PP305 e PP205 desenha um contexto de apropriação de conteúdo que passa por múltiplas plataformas, contemplando diferentes interesses e conveniências, fundo contra o qual devem ser compreendidos alguns dos dados da observação, como a Tabela 5.37, referente à ficha de preenchimento da aluna RP309, ou os Gráficos 5.7 (comparativo entre suportes entre 2011 e 2016) e 5.19 (dispersão de acertos, leituras e suportes em 2014).

6.6.4 Entre a compulsão e o compulsório

A subseção anterior enfocava como, em alguns casos observados a partir do relato de estudantes, as conveniências e interesses pessoais podiam conformar escolhas de suportes. Há algumas circunstâncias que decorrem ou acompanham este uso pragmático de plataformas.

Uma destas é a compulsão por *downloads*, eixo temático que é menos expressivo no Quadro 10.1 (é mencionado em duas entrevistas), mas que se mostra mais presente no levantamento quantitativo, como podia ser visto no comparativo entre os Gráficos 6.1, 6.2 e 6.3, que apontavam como a quantidade de livros descarregados pelos alunos era sempre significativamente maior do que os totais de títulos efetivamente lidos em meio eletrônico.

Um dos entrevistados foi o estudante de Psicologia PSI226, 19 anos. Ele havia assinalado que descarregou mais de 100 títulos eletrônicos, sendo um dos dois únicos de sua turma que fizeram esta marcação e integrando a minoria de 4,09% dos alunos da rodada de 2014 que haviam assinalado tantos *downloads*. Perguntado sobre esse hábito, PSI226 comentou: “É, sim, eu já baixei vários livros, mas eu nunca consegui ler eles, na

verdade.” Acrescentou que acabava lendo mais artigos em computador, e que preferia o livro impresso.

Outro aluno que assinalou ter baixado mais de 100 títulos eletrônicos era o estudante de Letras LET213, 22 anos, já citado anteriormente, que descarregava principalmente material didático. Ele conta sobre seus *downloads*: “Eu tenho uma... coleção, assim, digamos, guardado. Daí, quando eu tenho algum assunto que eu preciso ir atrás eu vou pesquisando um por um, assim.” LET213 acrescentava que às vezes lia livros inteiros em formato eletrônico:

Mas, a maioria, quando eu vou ler, que eu quero ler do início ao fim, direto, para ter experiência de leitura, eu normalmente leio no livro. E de baixar normalmente é mais material didático. Assim, romance, é só em último caso.

Há, então, no caso deste aluno em particular, uma estratégia consciente de emprego dos livros digitais. LET213 os possui principalmente para consulta, até armazenagem. Interessante sua alusão à “experiência de leitura”, que prefere ter com o livro. Mas ele contempla a eventual necessidade de ler nesta plataforma, “só em último caso”. PSI226 e LET213 dão uma dimensão pessoal ao Gráfico 6.1 dos *downloads* entre 2011 e 2016. A compulsão por baixar, verificável tanto no levantamento quantitativo quanto nestes comentários das entrevistas, é um equivalente eletrônico do colecionismo mencionado por Eco e Carrière (2010). “Coleção”, inclusive, era o termo utilizado por LET213 em relação aos seus arquivos digitais.

O fluxo entre suportes, especialmente quando no propósito estudantil, como para o aprendizado nas disciplinas do curso ou para estudo ao vestibular, não necessariamente é uma iniciativa dos alunos. Em algumas situações, trata-se de conselhos ou indicações dos próprios professores. COMP313, que disse utilizar muito material on-line, contou que professores mencionaram que as soluções de um livro de cálculo estavam na Internet. “Eles falaram o livro e disseram que tinha na Internet. Foi isso. Que era só procurar.” Outro estudante de Computação, COMP324, explica que no curso “a maioria dos textos ali é texto eletrônico”. Outros alunos mencionaram arquivos digitais distribuídos por professores, como MED210 e DIR215. JOR311 comentou que recebeu indicação de vídeos do Youtube em aula.

Em alguns casos, justamente a indicação didática de uma via de acesso para determinados conteúdos pode entrar em choque com o suporte de preferência dos estudantes. A estudante DIR219 contou que tinha o hábito de ler em plataformas eletrônicas. Porém, o material para a faculdade envolvia outro suporte:

O que acontece é que, assim, às vezes o professor deixa no xerox para a gente copiar, né. Aí eu sou obrigada a ter o xerox. Aí esses eu tenho xerocado. Os outros, que tu baixa na Internet, aí eu tenho no celular.

Assim como DIR219 precisava adotar uma opção diferente daquela que seria sua preferencial, outros estudantes relataram ter sido obrigados, por um motivo ou outro, a empregar um suporte do qual não gostavam. É o caso da aluna PP205, quando perguntada se costumava ler livros no computador ou celular:

Não tenho muito costume, não. Eu... Geralmente, se eu leio no, no... em suporte digital, é porque eu ou não tenho outra opção, geralmente são livros para a faculdade, que aí eu não compro, não tenho a impressão física, ou então é livros que eu estou relendo, eu já li uma vez e às vezes quero reler e não quero ter ele comigo, e deixo no celular, e leio quando eu quiser.

É uma descrição parecida com a de PP224:

Eu costumo ler no computador só se, só se eu não conseguir pegar livro mesmo. Se por exemplo o livro tá esgotado na biblioteca, e se o livro é muito caro pra comprar e não tem xerox na parte da faculdade que é pra ter xerox. Aí sim eu procuro na Internet, a parte do livro ou o livro todo para aí eu ler no... no computador.

Tanto PP205 quanto PP224 indicam que não têm preferência pela leitura eletrônica, empregando este meio como último recurso. PP205 apontava a circunstância especial na qual escolheria manter textos no celular para ler “quando quiser”, indicativo de que a preferência por suporte seria menos importante, neste caso, do que a conveniência de acesso.

Este trânsito entre plataformas, por escolha ou não, aparece sinteticamente no comentário de DIR215:

Os professores recomendam livros que a gente compre, vários materiais estão disponíveis no xerox e... muitas coisas ele..., que não são livros inteiros eles mandam textos, artigos dos professores próprios... Eu prefiro, quando dá, ler a forma física, até adquirir os livros, mas às vezes é mais... quando tá mais em cima do prazo tem que ler por meio eletrônico.

O comentário do estudante também ajuda a compreender alguns dos regimes de leitura dos títulos do vestibular que eram discutidos na seção 5.4, frequentemente passando por composições de suportes. DIR215 é um exemplo da alternância de formas de contato com texto, mas outros alunos relataram também experiências de reforço do conteúdo através da variação de plataformas.

PP205 contou que durante a preparação ao vestibular estava lendo o livro Contos Gauchescos ao mesmo tempo que assistia a adaptações de algumas das histórias. “Usei os documentários, as séries, na verdade, como suporte, né, para a leitura”, contou. É uma tática similar à empregada por JOR303, que assistiu a filmes e documentários no Youtube para reforçar o conteúdo:

Hã... Como não era meu primeiro vestibular, né, eu já tinha lido. Mas O Amor de Pedro por João foi neste último vestibular que eu li, o Boca de Ouro eu já tinha lido, os filmes me passaram, eu fui atrás e vi também os filmes.

Similarmente, PP224, já citada na seção 6.2, havia ouvido pelo Youtube a leitura de uma obra da lista do vestibular, O Guardador de Rebanhos. Mencionou ter achado mais fácil escutar assim e indicou ter feito isso várias vezes.

A tática de alternar os audiovisuais com os textos não foi aplicada exclusivamente na preparação ao vestibular. PP222 contou que começou a ler o livro A Guerra dos Tronos enquanto assistia ao seriado *Game of Thrones*: “Eu queria ver o seriado para poder entender o livro.”

Em alguns dos comentários, existe também um discreto componente social, quando JOR303 menciona que os filmes lhe foram passados, e quando PP224 descrevia o vídeo do Youtube explicando que “eles leem todo o Guardador de Rebanhos”. Ao mesmo tempo, PP222 relatava uma tentativa de variar plataformas para facilitar a compreensão do texto. Estas duas abordagens convivem na categoria descrita na próxima subseção.

6.6.5 Epitextos

A seção 6.3 discutia interações sociais multiplataforma, tanto através de excertos de entrevistas dos alunos observados quanto através de gráficos e tabelas sobre indicadores da pesquisa que incluíam elementos coletivos (ver Tabela 6.7 e Gráfico 6.4). Um dos eixos temáticos do quadro categorial mostrado no Apêndice 10.7 também aborda uma interação social ligada à leitura, porém de outra natureza.

Um dos alunos entrevistados, PP222, quando perguntado sobre hábitos de lazer em geral e se gostava de livros, televisão ou cinema, disse o seguinte: “Sim, sim, eu gosto de procurar. Eu gosto de ter indicações de livros. Eu procuro resenhas na Internet, vídeos sobre livros, coisas que me façam ler. Alguém me indique, né.” Ao falar sobre suas preferências culturais, seu primeiro comentário foi este, espontaneamente mencionando o processo social pelo qual faz descobertas ou obtém sugestões de leitura.

Outro estudante, JOR226, descreve em maiores detalhes um hábito parecido, que inclusive passa por mais de uma plataforma:

Eu leio na Internet antes para saber o que que me espera, né, saber o que que é o livro, ou um filme, ou um jogo, etc, e daí eu leio ou assisto, e depois eu procuro na Internet para saber mais curiosidades, sabe, sobre a obra. Por exemplo, easter eggs, ou tipo, por que o autor fez isso e não aquilo, sabe? Tenho bastante curiosidade assim. Até porque, ou quando a história fica em aberto, eu procuro na Internet tipo, assim, teorias das pessoas que leram, que assistiram, para saber como é que seria o final.

JOR226 aprofunda a descrição mencionando exemplos:

Do vestibular eu lembro que fiz isso em As Parceiras. Porque a protagonista fica em aberto se ela morre ou não. A princípio ela morre, mas daí eu procurei na Internet para saber. Faço isso muito em jogo de videogame. Recentemente eu comprei um Playstation [risos] e eu comprei um jogo que ele tem uma história muito confusa. Enfim, esse é o ponto alto do jogo também. Eu procurei bastante na Internet para saber várias teorias assim, até hoje eu não sei o que aconteceu de verdade. Para tu ficar mais na obra. Além do que tu já tá, sabe?

A busca por informações sobre algo que não se tenha compreendido na leitura, procedimento que JOR226 estende aos videogames, também era mencionada pela aluna BIO313:

[...] quando eu tava lendo para o vestibular, eu procurava bastante algumas coisas. Eu tinha também aquele livro leituras obrigatórias, que vêm os resumos de todas as leituras, e aí eu procurava ali algumas coisas que eu não tinha entendido muito nos livros. Nos poemas do Fernando Pessoa principalmente, eu procurava bastante coisa, que eles são meio difíceis, alguns, né. E aí eu procurava na Internet, ou O Amor de Pedro por João eu li o resumo, e li na Internet algumas coisas também.

Esta procura por informações adicionais não necessariamente se restringe ao que o estudante não entendeu, podendo incluir curiosidade ou interesse pessoal. É o que descreve JOR303, a propósito de suas pesquisas sobre o álbum musical Tropicalia:

É, esse aí eu escutei o álbum, em si li muito sobre o álbum também, teve vários livros a respeito, várias coisas do movimento em si. Era bem interessante, era um assunto bem interessante, então, não... Só ouvir a música e ler as letras não era suficiente, era um assunto interessante de explorar, né.

São interessantes, na fala de JOR303, “Só ouvir a música e ler as letras não era suficiente” e “explorar”, fundamentando o processo de contato ampliado com a obra percorrido pelo aluno. Em seu caso particular, ele faz alusão a livros sobre o álbum, indicando, sem necessariamente mencionar plataforma, que leu “várias coisas do movimento em si”.

Esta exploração sobre uma obra pode passar por diferentes plataformas e inclusive oscilar entre o contato virtual e o pessoal, como indica COMP313:

Eu leio alguns blogs, geralmente quando eu termino um livro, que nem O Admirável Mundo Novo, que eu terminei há umas duas semanas atrás, eu vou pra Internet e eu começo a ler análises do que as pessoas gostam. E eu gosto de ler de vários panoramas diferentes. [...] Geralmente quando eu leio algum livro eu espero um amigo ler junto comigo. Daí a gente vai lendo junto e vai discutindo. Eu prefiro fazer assim.

Há uma articulação teórica possível a partir deste eixo temático das entrevistas. O que os alunos relatam parece uma versão multiplataforma de um conceito proposto pelo francês Gérard Genette em relação aos livros. Dentro de seu conceito de paratexto¹⁸⁸, o autor especifica a categoria dos epitextos, que define desta forma:

O epitexto é qualquer elemento paratextual não materialmente apenso ao texto dentro do mesmo volume mas circulando, como que livremente, em um espaço físico e

¹⁸⁸ O conceito de paratexto era discutido na seção 3.4, a partir da apropriação de Bredehoft (2014).

social virtualmente sem limites. A localização do epitexto está, portanto, fora do livro – mas nada impede sua admissão posterior [...].¹⁸⁹ (GENETTE, 2001, p.344)

A descrição de Genette é compatível com o eixo temático das entrevistas que identificou, justamente, a busca de estudantes por uma contextualização das obras em fontes externas ao material original de consulta. Pertencem a este domínio conceitual o esforço de JOR226 de buscar informações sobre livros ou filmes na Internet antes de ter contato com eles; as informações e interpretações que BIO313 buscava em resumos ou na rede; o aprofundamento sobre o álbum Tropicalia buscado por JOR303; e as análises que COMP313 procurava sobre livros que tinha lido.

É possível agrupar estes resultados de observação sob o conceito de epitexto de Genette. Claro que haveria outras formulações teóricas possíveis ou compatíveis, como esta de Umberto Eco:

Em cada livro incrustam-se, ao longo do tempo, todas as interpretações que lhes demos. Não lemos Shakespeare como ele escreveu. Nosso Shakespeare então é muito mais rico que o lido em sua época. Para que uma obra-prima seja uma obra-prima, basta ser conhecida, isto é, absorver todas as interpretações que suscitou, as quais vão contribuir para fazer dela o que ela é. (ECO; CARRIÈRE, 2010, p.134)

Ambas as formulações teóricas, de Eco e de Genette, são úteis à problematização da presente tese, ajudando a sistematizar os dados de observação. Os paratextos de Genette, conforme visto na seção 3.4, eram uma das ferramentas conceituais empregadas por Bredehoft (2014) para operacionalizar uma classificação histórica de formas de registro. Os epitextos, conceitos derivados do paratexto e compatíveis com os relatos empíricos discutidos nesta subseção, têm igualmente o potencial para funcionar como ferramentas constitutivas de uma categoria descritiva originada dos resultados do trabalho de campo.

Em comum, os estudantes PP222, JOR226, BIO313, JOR303 e COMP313 compartilham uma busca de contextualização de obras que lhes interessem. Buscando indicações de livros por lazer ou então com propósitos de estudo, seja nas plataformas de livro, videogame, música ou filme, em um certo sentido os alunos estão buscando em um meio social (na maioria destes casos, virtual, mas também presencial, como no caso de COMP313) o aprofundamento sobre determinadas obras. Esta é a dimensão do epitexto. Ele também constitui, ao mesmo tempo que uma contextualização social do texto, um princípio unificador.

¹⁸⁹ “The epitext is any paratextual element not materially appended to the text within the same volume but circulating, as it were, freely, in a virtually limitless physical and social space. The location of the epitext is therefore anywhere outside the book - but of course nothing precludes its later admission [...].”

Uma obra literária registrada em livro e sua adaptação para audiovisual, ou mesmo um livro e sua transposição para formato eletrônico são, sob um ponto de vista, obras diferentes, instâncias variadas da temporalidade descrita por McGann (1991) ou da “transformação da modalidade física” de que falava Chartier (1998, p.98). Mas para alguns estudantes, como se nota pelas entrevistas, o livro, o filme e outras instâncias representam, se não a mesma obra, ao menos parte de um contínuo¹⁹⁰ – justamente aquele representado pelo epitexto.

Já o comentário de Eco (2010) sobre o conjunto de interpretações que torna a obra uma obra-prima ajuda a compreender a dinâmica ativa dos leitores de redes sociais. A ação de alguns estudantes em fóruns eletrônicos ou em discussões presenciais de literatura já era discutida na seção 6.3. Mas o processo de consagração de um título através da interação continuada entre os usuários fica mais evidenciado na entrevista citada de JOR226, quando ele menciona o videogame que tinha uma história confusa, mas a qual também era, segundo ele, o ponto alto do jogo. JOR226 conta que havia procurado teorias sobre o enredo na Internet. Em certa medida, o que se via, neste caso, era o próprio desenrolar do processo descrito por Eco (2010), durante o qual as múltiplas interpretações iriam compor, a longo prazo, a importância da própria obra.

6.6.6 Silêncio e multiplataforma

Um dos temas investigados durante as entrevistas semiestruturadas com estudantes foi o dos hábitos pessoais para o ato de leitura. Buscava-se descobrir como e onde os alunos liam. Optou-se por incluir esta questão na fase qualitativa, não no levantamento quantitativo, a fim de obter mais informações via diálogo. Por ser, muitas vezes, realizado de forma individual e solitária, o ato de leitura oferece uma dificuldade epistemológica adicional para ser apreendido. Tanto as entrevistas quanto as respostas via questionário, de um modo geral, envolvem uma mediação através da subjetividade dos respondentes, e portanto sua interpretação deve levar em conta algum grau de imprecisão e também o efeito da própria relação imediata com o entrevistador. Porém, a questão do hábito mais pessoal dos rituais para ler envolve a dificuldade adicional de adentrar em território, às vezes, quase íntimo. Ao longo das conversas por telefone, este eixo do quadro categorial mostrado no Apêndice 10.7 foi aquele no qual mais apareceu o indicativo não verbal dos risos. Um exemplo foi a reação da estudante BIO313, quando per-

¹⁹⁰ É o que se depreende, por exemplo, quando PP222 conta que assistiu a uma série para compreender o livro baseado nela, como citado na subseção anterior.

guntada sobre os lugares onde lia principalmente: “Ah, no meu quarto, deitada na cama, principalmente [risos].” Sete dos alunos entrevistados riram em algum momento durante a descrição de ações de leitura, fosse porque buscavam atenuar através do humor o embaraço de discutir sua intimidade, fosse porque buscavam a cumplicidade com o entrevistador para compartilhar detalhes pitorescos de seus hábitos pessoais. Este último era o caso de COMP324, um aluno de Computação de 24 anos, que riu ao comentar que gostava de estudar programação escutando música.

A principal pergunta desta temática no roteiro semiestruturado¹⁹¹ era se os estudantes tinham o hábito de fazer duas atividades ao mesmo tempo, como ler ou estudar escutando música. O objetivo da pergunta seria avaliar se os estudantes tinham hábitos multitarefa ou multiplataforma ou se, por outro lado, eram mais afeitos à leitura imersiva de foco único destacada por autores como Birkerts (2006) e Ulin (2010).

Dos 31 entrevistados, 18 mencionaram preferir ler ou estudar em silêncio. A descrição de MED226 sobre onde costumava ler é representativa da maioria das respostas:

Ah, sempre que eu tenho tempo, no trem, no intervalo de aula, quando eu chego em casa... Para relaxar um pouco, antes de estudar. Mas normalmente quando eu estou lendo não gosto de fazer outra coisa, não gosto de ouvir música, me desconcentra. Preciso de um pouco de silêncio em volta. Também tenho que estar sentada, ou encostada, para não ter tanta coisa em volta. Mas o tempo no trem eu consigo ler, porque aí a gente acaba entrando. Não me incomoda tanto. Mas fone de ouvido não gosto, porque aí fico escutando a música, e aí fico tentando ler...

Há nuances de preferência entre essa necessidade de ler em silêncio. JOR304 precisava de silêncio absoluto tanto para ler quanto estudar: “Sim, eu tenho que ficar bem concentrada. Não posso ter tevê ligada, uma coisa, senão me distraio. [risos]” Outros relataram tolerar algum nível de ruído para estudar. BIO307 disse que para ler precisava de silêncio: “Não, geralmente quando eu leio eu só leio. Porque eu acabo me concentrando muito e não consigo me concentrar em outra coisa.” Já para estudar, comentou: “É, pra estudar... Também. Geralmente... Às vezes eu pego alguma outra coisa para fazer assim um pouco de um, um pouco de outro, ficar alternando. Também se tiver barulho em volta até não me importo tanto, mas eu prefiro só estudar se der.”

Um único estudante estendeu sua necessidade de concentração a outros suportes. JOR226 disse o seguinte:

[...] eu sempre consumo livro depois que o semestre acaba, sabe? Porque não consigo tar dentro, ler uma história e aí parar ela para ler vários textos da faculdade. Não consigo ficar intercalando [...]. Não consigo me concentrar em dois textos ao mesmo

¹⁹¹ O roteiro de entrevista semiestruturada é mostrado no Apêndice 10.6.

tempo, que falem de coisas distintas. Porque depois eu não me lembro mais. Isso acontece com séries, por exemplo. Eu não consigo acompanhar duas séries diferentes.

A concentração e o silêncio como ausência de outros suportes aparecem no comentário de DIR219. Ela havia dito “Não, eu não consigo fazer nada ao mesmo tempo que ler”. Também acrescentou:

Normalmente eu leio quando eu tou, assim, no ônibus, indo para casa, ou, assim, ou quando, sei lá, falta luz, realmente, quando eu estou em casa, eu não estou lendo, a não ser que eu esteja lendo um livro muito bom, aí eu estou lendo. Mas eu não consigo fazer outra coisa que exija concentração e ler ao mesmo tempo.

Mais do que silêncio, DIR219, JOR226 e BIO307 parecem descrever experiências de imersão, nas quais sentem a necessidade de absorção na leitura ou estudo. MED226 falava que conseguia ler no trem porque “a gente acaba entrando”. Similarmente, JOR216 narrava experiência parecida:

Eu gosto de estudar no silêncio, eu sozinha no quarto. Claro, consigo estudar, sei lá, lendo no ônibus, por exemplo. Aí eu consigo, sabe, porque aí eu fico fora do meu mundo. Agora, se eu tenho muita distração, eu acho que não consigo absorver tão bem o conteúdo, assim.

O “entrar” de MED226 e o “fora do meu mundo” de JOR216, usados para descrever experiências de leitura concentrada mesmo no transporte público, são, ambos, metáforas espaciais. Podem ser uma associação natural com o ato físico de ler, que alguns depoimentos associam a posturas e localizações específicas. De JOR304: “Eu prefiro ler mais tipo sentada, assim, quando desligar, tipo tudo, assim, se for bem em silêncio, assim, para ler. Mas eu consigo até ler no ônibus e tal.”¹⁹²

A questão espacial, justamente, parece relacionada com os hábitos de leitura de um grupo menor de estudantes entrevistados. No quadro categorial do Apêndice 10.7, um grupo de dez alunos comentou ter o hábito de ler ou estudar escutando música. Em alguns destes depoimentos, houve menção a condições de espaço físico das quais a ação de leitura era dependente. De PP305:

Eu... Quase sempre leio escutando música. Tenho esse hábito, assim. Até me ajuda a me concentrar. Porque eu me preocupo com distração somente quando eu ouço algum barulho aleatório, assim. Mas só ouvindo música. Eu tenho o hábito de desligar o celular e me fechar no quarto para não ter interferência externa.

PP305 buscava, literalmente, espaço para a leitura, já que mencionou se fechar no quarto para ler. A constituição deste ambiente, no caso dele, passava também por

¹⁹² Nota-se também, na fala de JOR304, como em menor escala na de JOR216, um certo desordenamento da frase. A estrutura oral de alguns dos comentários neste tópico específico sobre leitura parecia em alguns casos mais desorganizada. Ao longo de toda a entrevista, JOR304 utilizava de forma quase compulsiva o advérbio “assim”. Na fala sobre o hábito pessoal de leitura, entretanto, ela o usou três vezes na mesma frase. Tinham funções semelhantes o “sei lá” e o “sabe” usados por JOR216. É possível que se trate de um mecanismo psicológico semelhante aos risos de alguns dos entrevistados quando na abordagem deste tema. Um sinal, ainda que discreto, de nervosismo, talvez tanto ligado à questão da intimidade quanto a alguma forma de pressão social coercitiva, já que durante a entrevista os estudantes podiam se sentir, como mencionava Petit (2002), prestando contas de sua atividade de leitura.

uma segunda plataforma além da impressa. Este estudante escutava música, até como forma de se proteger, dentro de seu espaço de leitura, do “barulho aleatório” que descrevia como uma distração ou “interferência externa”.

Outros estudantes mencionaram hábitos parecidos, empregando a música para criar um espaço ou ambiente propício à leitura. COMP313:

Não, não consigo estudar [risos] escutando música, não consigo, eu preciso de concentração. Mas ler escutando música eu realmente gosto. Dependendo do livro, sabe? Quando é um livro mais, Augusto Cury, assim, uma coisa mais filosófica, daí eu prefiro ficar no silêncio, mas quando é um livro mais, sabe, tipo nerdices, ou coisas do tipo assim, eu prefiro ler ouvindo música, que eu acho que... Acho legal. Dá um clima.

Perguntada sobre como escutava música, nestes casos, a estudante acrescentou: “Música de fone. Apesar de eu não gostar muito. Mas é que a minha mãe tem escritório em casa [...], então eu atrapalho ela pra escutar música alto.”

Caso semelhante, a estudante JOR311, quando perguntada se lia escutando música, respondeu: “Sim, sim. Sempre [risos]. Leio escutando música, até estudar escutando música.” Quando perguntada sobre os locais onde lia desta forma, respondeu:

No ônibus, assim, eu leio só lazer, assim. É difícil me concentrar em estudo, estudo, assim, no ônibus. E pra estudar, eu estudo geralmente ou no meu quarto, ou na sala, tem um cantinho que tem um sofazinho que é bom de estudar.

Sobre como escutava música nessa circunstância, JOR311 disse que usava fones.

PP305, COMP313 e JOR311 compartilhavam um ritual de leitura. Os três criavam ambientes para ler que eram tanto espaços físicos quanto acústicos. Todos empregavam a música – um suporte de conteúdo em si mesma – para obter um efeito que COMP313 descrevia como “clima”.

Outros estudantes lançavam mão de um ou mais suportes ou plataformas para criar o ambiente de leitura que preferiam. PP205: “Às vezes quando eu tou, não sei, no transporte público, ou viajando, aí eu leio e escuto música ao mesmo tempo. Mas só assim.” LET213: “Eu almoço ouvindo podcast ou audiolivro.” PP307: “Eu tenho dificuldade de ler sem mais nada em volta, assim [risos]. [...] Geralmente eu coloco uma música, ou fico do lado com Internet aberta, enfim.”

Perguntada se lia escutando música, PP224 falou:

Sim, mas aí depende. Se a minha leitura é muito difícil, eu não posso escutar música que eu conheça, eu tenho que escutar músicas diferentes, senão eu fico prestando atenção na música. Mas eu costumo assim fazer algumas coisas ao mesmo tempo. Ou deixo um vídeo passando no Youtube, sei lá, eu preciso de barulho, sabe?

Interessante, no caso de PP224, é que, dentro de sua preferência por “barulho”, ela faz questão de escutar música que não conheça, para que não preste atenção nela. Ao contrário do exemplo mais acima de PP305, que não gostava do que chamava de “baru-

lhos aleatórios”, PP224, pelo contrário, prefere ruídos de fundo não identificáveis, o que se estende para música em geral e vídeos do Youtube.

O estudante JOR303 relata uma preferência, justamente, por sons disruptivos. Quando perguntado se lia escutando música, explicou:

Sim, eu costumo fazer isso aí. Às vezes eu... eu percebo que não rende tão bem o estudo, mas é... A vida toda eu fui acostumado assim, de fazer duas coisas ao mesmo tempo. Ou às vezes tar com o celular perto também quando estuda, ou ouvir música estudando, ou deixar até a tevê ligada, pra ter umas distrações em alguns momentos.

JOR303 menciona explicitamente que procura “umas distrações em alguns momentos”, lançando mão de celular, música ou tevê. Curiosamente, ele comenta que desta forma “não rende tão bem”, mas que foi “acostumado assim”.

Desde a busca por silêncio absoluto de JOR304 até a opção intencional por distrações de JOR303, os estudantes entrevistados se distribuem por um gradiente de preferências de ambientes de leitura e estudo, com ampla maioria de opções pelo silêncio, embora não sem exceções. Um ponto em comum, mesmo na diversidade de casos, é a manipulação dos espaços. Os alunos relatam o esforço de se retirar para quartos ou, no mínimo, a adoção de posturas específicas, como sentados ou recostados, algumas vezes tomando outros cuidados para se isolar, como desligar televisão ou celulares. Especialmente relevante para a problematização da leitura multiplataforma abordada na presente tese é o hábito do subgrupo de alunos que emprega música ou suportes audiovisuais como forma de criar um ambiente de leitura. Seja pela preferência de algum ruído de fundo, seja porque a música é empregada para abafar outros barulhos, fones de ouvido, televisão e até vídeos da Internet são usados com este fim. Curiosamente, a plataforma que estiver sendo empregada para criar esse efeito de cortina sonora não é, na maioria das vezes, empregada com base no conteúdo. Embora alguns estudantes relatem a preferência por determinados tipos de música, alguns dos alunos relatam deixar tevê ou Youtube ligados só para fazer barulho.

É interessante, neste caso, a tática de manipular canais de comunicação. A fim de criar espaço para se concentrar no meio impresso ou eletrônico de leitura, alguns estudantes empregam um segundo ou mesmo um terceiro suporte, apenas como apoio, e independentemente de seu conteúdo. É uma forma de empregar ativamente, em seu próprio favor e com suas próprias regras, os suportes de comunicação, embora, em certa medida, à revelia de seu propósito original. A tática evoca as ações individuais de resistência mencionadas por Certeau (1998) e Thompson (2002), discutidas na seção 4.1.

6.7 Alternando olhares

Os capítulos 5 e 6 concentraram a exposição e interpretação de dados dos levantamentos quantitativos e das entrevistas qualitativas da pesquisa, embora resultados da observação tenham integrado toda a estrutura da tese desde a introdução. No capítulo 5 foram reunidos dados sobre as listas de vestibular e as estratégias de preparação dos estudantes que integraram as rodadas de 2011, 2014 e 2016. Era o principal indicador da investigação e, também, o fator aglutinante da própria amostra. Embora não se trate de uma amostragem proporcional, mas de conveniência, o principal critério de inclusão, que determinou a população estudada, foi a lista de leituras do vestibular. O capítulo 6 cumpria a finalidade de estender este olhar tanto horizontalmente quanto verticalmente. Ao longo das seções do presente capítulo buscou-se focar os hábitos mais amplos de leitura, estudo e lazer dos estudantes, independentemente da questão do vestibular, numa expansão horizontal da observação. A pesquisa olhou para os lados. Também olhou verticalmente, em profundidade, através das entrevistas semiestruturadas sobre hábitos de lazer e estudo.

Tomados em conjunto, os capítulos 5 e 6 se debruçaram sobre um conjunto de suportes e preferências dos estudantes, tanto para a preparação ao vestibular quanto no cotidiano acadêmico ou na vida pessoal. Além de passar pelas predileções individuais ou pela conveniência dos alunos, esta constelação de plataformas e suportes também ajuda a construir um panorama de práticas culturais em maior escala, dentro do exercício teórico necessário para sistematizar a observação empírica.

Operacionalizar esta passagem entre o empirismo e a teoria é a função do próximo capítulo. Ao longo de toda a tese, por opção de estratégia expositiva, manteve-se um contínuo diálogo entre os dados empíricos e os conceitos teóricos, embora o quadro referencial tenha se concentrado nos capítulos 3 e 4. O capítulo 7 ensaia uma síntese e uma sistematização.

7 REVISITANDO A TEORIA

Por estratégia expositiva da tese, parte do conteúdo teórico foi apresentada em conjunto com os dados da pesquisa de campo. Ao longo dos capítulos 4, 5 e 6 também foram realizadas as primeiras sínteses conceituais. O presente capítulo busca explicitar uma sistematização teórica, revisitando as teorias em perspectiva e estabelecendo as relações entre conceitos do referencial que integrarão a síntese final.

Dentro da problematização da presente tese, uma das questões de pesquisa dizia respeito a como articular os dados específicos de observação empírica com modelos teóricos de leitura, mediação e as questões de pesquisa postas a respeito do futuro do livro e da transformação de modos de leitura. Dito de outra forma, buscava-se construir quaisquer resultados a partir de um confronto entre observação empírica e teorias. O aprendizado da pesquisa provém do tensionamento entre essas duas instâncias, que ajudam a construir o diálogo com o corpo de saber sobre o campo temático que constitui, por sua vez, a meta de qualquer trabalho de doutoramento. Mais do que isso, a coerência entre teorias, métodos e técnicas é um pilar do modelo epistemológico de Maria Immacolata Vassallo de Lopes (2003) adotado, conforme detalhes na seção 2.1.

Estruturar os dados e o construto teórico em um conjunto coerente, que possua uma lógica argumentativa defensável e que tenha, por sua vez, relevância dentro da área é um desafio que se apresenta a todas as pesquisas, mas que apresenta níveis adicionais de complexidade quando se trata de estudos empíricos, nos quais o volume maciço de dados coletados quantitativa ou qualitativamente pode desviar o foco para fenômenos paralelos e histórias individuais. Dentro da medida do possível, a tese registrou este tipo de ocorrência em rodapé ou em digressões controladas.

O desafio de refinar os dados de campo em uma argumentação com coerência é, em si mesmo, um conceito teórico. Em seu extensivo trabalho sobre o mercado editorial britânico e norte-americano apresentado em *Merchants of Culture*, John B. Thompson (2012) conta que realizou 280 entrevistas, totalizando mais de 500 horas de gravação. Sobre a análise, ele escreve:

A lógica do campo oferece a coluna vertebral para meu relato do mundo editorial – sem ela, teríamos uma coleção de boas histórias mas sem espinha, faltaria estrutura e argumento e não daria ao leitor a ideia dos processos dinâmicos que unem os principais jogadores em relações de competição e dependência mútua. Mas ao mesmo tempo eu tentei refrescar esse relato entretecendo na análise os pontos de vista e histórias de indivíduos em particular. Estes são sempre os indivíduos situados em pontos particulares no campo ou nas margens, frequentemente pertencendo a organizações que estão elas mesmas situadas em posições particulares.¹⁹³ (THOMPSON, 2012, p. 422-423)

O relato de Thompson, claro, se refere a sua pesquisa em particular e emprega seu principal operador teórico, a noção de campo adaptada de Bourdieu¹⁹⁴. Mas pode balizar a discussão do presente capítulo em mais de um nível. O primeiro deles diz respeito, justamente, à sistematização. O autor menciona a teorização como “coluna vertebral” de sua exposição, unindo os dados de entrevistas em um conjunto coerente, capaz de dar conta dos “processos dinâmicos” e “dependência mútua” (Idem). Thompson comenta que temperou sua exposição com casos emblemáticos individuais.

Embora atuando em uma temática e método diferentes, a presente tese procurou observar os mesmos cuidados. A própria estrutura de exposição, que a partir do capítulo 4 referenciava fontes teóricas paralelamente à apresentação dos resultados de campo, buscava não se afastar, mesmo quando investigando dados empíricos, do nível conceitual. Parte das entrevistas do ciclo qualitativo foi empregada ilustrativamente, deixando entrever, nas palavras do autor britânico, “os pontos de vista e histórias de indivíduos em particular” (Idem).

Há, porém, um nível mais profundo na observação de Thompson, que passa pelo mapa epistemológico da pesquisa. Ao detalhar a evolução desde as entrevistas até a constituição de um relato do campo, o autor deixa entrever um processo de inferência indutiva. Em uma clássica estratégia de investigação empírica, ele constrói sua teoria a partir dos dados. Ele percorre a trilha que Littau (2006, p. 157) chamaria de “do chão

¹⁹³ “The logic of the field provides the backbone for my account of the world of trade publishing – without it, we might have a collection of good stories but it would be spineless, it would lack structure and argument and it would give the reader no sense of the dynamic processes that bind the key players together in relations of competition and mutual dependency. But at the same time I’ve tried to flesh out this account by weaving into the analysis the views and stories of particular individuals. These are always individuals situated at particular points in the field or on the margins of the field, often belonging to organizations that are themselves situated at particular positions.”

¹⁹⁴ Há maiores detalhes sobre o trabalho de Thompson (2012) na seção 3.1.

para cima”. Este é o ponto no qual a presente tese segue em direção ao mesmo destino percorrendo um trajeto diferente.

Conforme detalhado nos capítulos 1 e 2, o presente trabalho se originou de uma pesquisa de mestrado que tinha outro problema, mas partilhava o mesmo objeto empírico e a amostragem não probabilística. A partir dos resultados daquele levantamento, os quais dentro do atual relatório são referenciados como a rodada de 2011, um aspecto foi problematizado, originando o projeto da tese. Neste processo, houve uma contínua consulta e remissão às fontes teóricas. O formulário de 2011 havia sido criado a partir de teorias; os dados originados por ele passaram por um cotejo teórico. Uma nova rodada de consultas bibliográficas esteve envolvida na problematização do projeto da tese; ao longo das rodadas de 2014 e 2016, os dados parciais foram sucessivamente cotejados com conceitos teóricos, algumas vezes apontando a necessidade de referência adicional. Este processo contínuo de revisita às teorias pode permanecer transparente ao leitor da tese, mas ele contrasta fortemente com a estrutura epistemológica descrita por Thompson, que erguia uma categorização diretamente a partir dos dados empíricos. No caso do presente relatório, as fontes referenciadas funcionam como um construto teórico, que por sua vez precisa ser tensionado a partir das inferências possibilitadas pelos dados. O exercício de articulação destes dados com a teoria, conforme proposto na seção 1.2, encontra a questão adicional da complexidade devida ao caráter fragmentado do próprio corpo conceitual. Não se trata de referendar ou refutar uma teoria, mas verificar a coerência e funcionalidade de um conjunto de conceitos e, por sua vez, testá-lo contra os resultados empíricos para uma síntese.

Para ilustrar esse processo e introduzir a discussão, um exercício preliminar vem da entrevista de BIO317 mencionada na subseção 6.6.1, em que a estudante mencionava que não gostava de texto eletrônico por “não ajudar o autor”. Além de se inferir uma associação entre o formato digital e a pirataria na concepção da aluna, o comentário também poderia ser arrolado como uma corroboração para o conceito de Striphas (2011, p. 180) sobre a “sociedade de consumo controlado”, já que há a evidência do papel ativo de um leitor (no caso, BIO317) no reforço à política de direito autoral.

Porém, por interessantes que sejam o depoimento de BIO317 e o próprio conceito de Striphas que se harmoniza com ele, em um nível mais amplo a pesquisa não iria a lugar algum se a tese se resumisse a compilar tabulações ou excertos de entrevistas e arrolar fontes teóricas que combinassem com elas. Seria uma ação inócua, sem ganho teórico e, portanto, uma inadequação do trabalho de doutoramento. Daí a importância de

esmiuçar o construto teórico, contrastá-lo com os resultados empíricos e inferir desdobramentos na forma de readequações teóricas ou, ao menos, a necessidade de uma eventual revisita ao referencial.

Ainda dentro desse exercício, é útil compreender a entrevista de BIO317, juntamente com as dos outros alunos citados na subseção 6.6.1, dentro de um quadro categorial, que agrupa esta observação em um eixo temático – no caso, o da fidelidade ao livro, que abrange a marcante preferência dos entrevistados pelo volume impresso, fenômeno também notado nas tabulações, como visto ao longo do capítulo 5 (em especial no Gráfico 5.7). Das entrevistas, inferia-se que esta preferência dos respondentes era, contudo, uma composição de fatores, desde o gosto pessoal e a conveniência até questões circunstanciais. No caso de BIO317, essa conjugação de gosto e utilitarismo passava também pela preferência por não piratear títulos. Embora seja possível relacionar a observação da aluna com a teoria de Striphas (2011), dentro da tese ela também está próxima da temática de representação, já que se trata de uma preferência manifesta ao entrevistador, não necessariamente adotada (BIO317 insinuava que podia ser levada a obter títulos informalmente pela Internet, caso fosse preciso), o que a colocaria próxima também da discussão da subseção 6.5.3, que analisava o Gráfico 6.5.

O exemplo acima serve para ilustrar o caráter orgânico envolvido na análise, que busca unir dados, interpretação e teoria em um conjunto lógico. Mais do que remeter resultados tópicos a conceitos independentes pincelados de um referencial, o trabalho busca tensionar e aprimorar um construto de teorias a partir dos resultados.

Como as teorias foram expostas de forma fragmentada, o presente capítulo busca oferecer uma sistematização antes da síntese das considerações finais. Os autores referenciados foram agrupados em cinco grandes grupos, conforme sua apropriação dentro da tese: (1) referência técnica; (2) historiografia de área; (3) questões estruturantes de pesquisa; (4) teorias sociais e antropológicas; (5) proposições teóricas de área. Esta divisão busca unicamente facilitar a discussão. Autores podem pertencer a mais de uma delas, e elas podem se interpenetrar. É uma descrição funcional.

Como “referência técnica”, entendem-se, principalmente, autores citados como parâmetro metodológico. São referências nas instâncias técnica e do método, servindo para balizar terminologia, como Lopes (2003), Perosanz (2006) e Flick (2009); ferramentas estatísticas, como Vieira (2012) e Levin; Fox (2011); ou procedimentos de coleta de dados e análise, como Bardin (2011), Hill (2009) e Berry (2012). Nesta esfera de referência, o tensionamento não se dá com os conceitos dos autores, mas com a

aplicação das ferramentas. A tese procurou realizar, ao longo dos capítulos 2, 5 e 6, uma contínua vigilância epistemológica e uma permanente discussão metodológica, integrada à própria constituição dos resultados. Porém, trata-se de uma ação crítica centralizada nos processos, não nos conceitos em si. Há aprendizados, mas referentes ao uso dos instrumentos observacionais e de análise, não traduzíveis em refinamento dos conceitos originais.

Um subgrupo da referenciação técnica é composto pelos operadores teóricos, que são conceitos autorais que aparecem na modelagem de outros autores citados, e em algumas ocasiões são apropriados também na tese. É o caso dos paratextos de Genette (2001), que desempenham papel importante na modelagem de Bredehoft (2014), e da função autor de Foucault (1994), apropriada por Chartier (1998). Também aqui o tensionamento com os resultados da tese se dá na apropriação dos conceitos. Bredehoft (2014), por exemplo, empregava os paratextos como operador teórico para sua proposição de paradigmas históricos de reprodução textual, conforme detalhado na seção 3.4, e o mesmo conceito de Genette (2001) fundamentava uma categoria elaborada a partir da fase qualitativa, conforme detalhado na subseção 6.6.5 (epitextos). A questão da autoria de Foucault (1994) está ligada a um dos deslocamentos observados nas listas de vestibular da UFRGS, conforme a subseção 5.2.2. Em ambos os casos, não se tensiona o conceito como operador teórico, mas ele baliza transformações observadas no mundo empírico.

Por historiografia de área, entende-se a reconstituição temporal do conhecimento ligado a determinadas temáticas. Na constituição teórica do problema, especialmente nas introduções dos capítulos 3 e 4, questões como o livro e os modos de leitura foram abordadas em uma perspectiva histórica, apontando-se grandes escolas de pensamento e pesquisa. É o caso, também, da seção 3.1. Alguns dos autores que integram o referencial estão ligados à perspectiva historiográfica, como McLuhan (1972), Chartier (1998; 2002), Pavlik (2010), McKenzie (2004), Wolf (2008), Furtado (2006), Howsam (2006), Hesse (1996), Thompson (2008; 2012) e Littau (2006).

O papel da referenciação a este grupo é o de erguer um panorama da evolução do conhecimento naquela área específica. Nesta qualidade, não há tensionamento com os autores a partir dos dados de campo, embora possa existir uma avaliação crítica de linhas de pesquisa originadas por eles. É o caso de algumas das perspectivas tecnicistas derivadas de McLuhan (1972), que para alguns autores incorrem no risco do determinismo tecnológico (ver seção 3.3) – abordagem da qual a tese opta por se distanciar,

conforme discutido na introdução do capítulo 4. Há uma justificativa também epistemológica, já que a opção pela construção do problema a partir de uma abordagem tanto teórica quanto empírica, como se adota no presente trabalho, não seria compatível com modelagens centradas em objeto e morfologia.

Outra classe de referências é a das questões estruturantes de pesquisa. Por este termo, entendem-se proposições investigativas de longo prazo, que às vezes estruturam décadas da própria historiografia de área. São as grandes perguntas, muitas das quais originam modelagens dos próprios autores que as propuseram ou de pesquisadores que vieram depois. Pertencem a este grupo as considerações sobre o livro eletrônico de Darnton (2009) e Chartier (1998; 2001; 2002); as proposições de texto em múltiplos suportes de McKenzie (2004); e a investigação sobre consumidores e resistência de Certeau (1998). Em todos os casos, na perspectiva de grande escopo das formulações originais, os resultados da pesquisa não tensionam a legitimidade das perguntas, embora possam auxiliar na direção das respostas, através do refinamento de linhas derivadas.

Uma outra classe de referências atua em uma perspectiva ainda mais ampla, aquela das teorias sociológicas e antropológicas. O desenvolvimento de categorias ligadas a um contexto social requer, para modelagem de conceitos, uma teoria de fundo que inclua uma concepção de sociedade ou mesmo de comportamento humano. A este grupo pertencem as concepções de ideologia e comunicação de massa de Thompson (2002) e a de discursos de Foucault (1994), que fundamenta parte da modelagem de Chartier (1998). Os resultados da presente pesquisa não têm alcance para dialogar com este nível macroestrutural. A teorização contida na tese está abrangida dentro destes grandes conjuntos conceituais e, em princípio, se harmoniza com eles.

A última classe de referências, aqui tratada como “proposições teóricas de área”, é composta por modelagens de diversas origens metodológicas que se propõem como sistemas conceituais em áreas específicas. Esta categoria traz diferentes respostas de pesquisas e autores para as grandes questões estruturantes mencionadas mais acima. Em geral, trata-se de construtos propositivos, seja de natureza ensaística, seja originários de procedimentos indutivos de investigação. Funcionam quase na condição de hipóteses. É o caso das teorias sobre o livro de Striphos (2011), mencionadas na seção 3.2; das proposições de Bolter e Grusin (2000) da seção 3.3; e do construto de Bredehoft (2014) da seção 3.4. Na temática da leitura, é o caso de algumas das proposições de Littau (2006) citadas na introdução do capítulo 4, assim como de conceitos de McGann (1991; 2001), Birkerts (2006) e Petit (2002). Integram este grupo, ainda, conceitos e autores citados

no capítulo 5 ou nas questões em torno de multiplataforma, como Gruszynski (2015; 2016), Jenkins (2008), Lobato e Thomas (2015), Fuller (2007), Garramuño (2014) e Villaça (2010).

Este é o nível que concentra desenvolvimentos mais atuais de pesquisa e que representa, em muitos casos, a ponta das discussões em cada área. Também é aquele onde ainda há menos consenso e em que as teorias inclusive entram em conflito umas com as outras. É com este corpo de referências que a pesquisa atual dialoga, e onde o construto teórico da tese se insere.

7.1 Articulando dados e teorias

Como já havia sido observado na dissertação que originou a atual tese, junto aos estudantes que integraram o corpus houve uma prevalência expressiva do livro. Os volumes impressos foram a principal forma de contato com os títulos da lista de vestibular (Gráfico 5.7, Tabela 5.32), e a opção preferencial de leitura mesmo para lazer (conforme discutido na subseção 6.6.1). O livro também estava ligado a questões de representação, já que houve evidência de que possui, junto a alguns alunos, um status diferenciado em relação às outras formas de suporte (subseção 6.5.3). Houve, porém, o indicativo de uma possível reconfiguração deste valor simbólico ou de representação, na forma da trajetória descendente do Gráfico 6.5 ou das numerosas menções de estudantes a formas alternativas de leitura, mesmo quando mantinham o livro como opção preferencial (subseções 6.6.3 e 6.6.4).

Esta primeira visão geral dos dados é compatível, dentro do referencial, com a proposição da “*late age of print*” de Striphas (2011), ao indicar uma forte cultura do impresso, porém influenciada por um conjunto diferenciado de fatores. Striphas, contudo, analisava o panorama da Comunicação com um olhar global, porém centrado no mercado e na produção. Embora também contemplasse a questão do leitor, em especial dentro de sua apropriação do conceito da sociedade de consumo controlado (discutida na introdução do presente capítulo), o modelo do autor não privilegia a esfera da leitura. Haveria dificuldade de descrever os dados encontrados unicamente a partir da modelagem de Striphas.

A complexidade da malha de formas de contato com títulos entrevista no Gráfico 5.7 e nos histogramas de superposição de suportes dos Gráficos 1.1, 4.1 e 4.2, discutida ao longo do capítulo 5 com dados quantitativos e nas subseções 6.6.3 e 6.6.6 a partir de

entrevistas, precisa ser interpretada com modelos conceituais que contemplem a temática da diversidade de meios. Vem daí a vinculação da tese, já no título, com o conceito de multiplataforma de Gruszynski (2015), já que os resultados da observação são compatíveis com a ideia de “audiências que assumem cada vez mais papel de protagonistas” (GRUSZYNSKI, 2016, p.184).

A multiplicidade de meios é um fenômeno teoricamente bastante estabelecido, seja em discussões estéticas (Garramuño, 2014), seja em análises de mídia (Fuller, 2007) e Comunicação (Villaça, 2010). Porém, não há consenso, a começar pela terminologia. A tese opta pelo termo multiplataforma, mas Jenkins (2008) fala em convergência, Fuller (2007) em ecologia de meios, Villaça (2010) em mixologias, Bolter e Grusin (2000) em remediação e Garramuño (2014) em inespecificidades. Embora os autores associem a cada expressão conceitos próprios, e muitas vezes aplicáveis a contextos diferentes, há em comum entre eles o contato, em algum nível, com o mundo editorial. Isso poderia ser, em parte, devido ao espaço que o livro segue ocupando em várias esferas, da sociedade à produção artística, em si um conceito abrangido na *late age of print* de Striphas (2011). Mas também pode haver o reconhecimento, entre os próprios autores, de um traço em comum. Bolter e Grusin consideram que “Convergência é remediação por outro nome [...]”¹⁹⁵ (BOLTER; GRUSIN, 2000, p.224).

Entre as contradições e dissimilaridades dentro desta esfera conceitual da multiplataforma está uma questão epistemológica com implicações profundas em qualquer teoria derivada. Certos autores constroem sua modelagem unicamente a partir da esfera de produção. Este é o caso da remediação de Bolter e Grusin (2000), que parte de uma análise comparativa de plataformas. Inclusive, há uma curiosidade. A partir de 2008, com a obra *A Cultura da Convergência*, de Jenkins (2008), este passou a ser um dos principais teóricos identificados com o termo “convergência”. Um de seus principais conceitos, o de narrativa transmidiática, passa pela circunstância em que “os consumidores devem assumir o papel de caçadores e coletores, perseguindo pedaços da história pelos diferentes canais” (JENKINS, 2008, p.47). Portanto, sua modelagem inclui uma esfera de recepção ativa. Por causa disso, epistemologicamente a afirmação de Bolter e Grusin de que “Convergência é remediação por outro nome” (BOLTER; GRUSIN, 2000, p.224), escrita antes da obra de Jenkins, deixou de ter o mesmo sentido. Entendido na formulação de Jenkins (2008), o termo “convergência” não mais pode ser comparado em condições iguais com a remediação de Bolter e Grusin. Um destes conceitos

¹⁹⁵ “Convergence is remediation under another name [...]”

agora inclui a esfera dos leitores/espectadores, e o outro segue como uma teoria originada da produção.

O centralismo ou lateralidade do leitor/espectador dentro do modelo teórico de multiplataforma com o qual se esteja trabalhando não é uma questão menor dentro da mecânica metodológica da presente tese. A proposição de construir um modelo cotejando teorias com observação empírica, em um processo parcialmente indutivo e parcialmente dedutivo, pode se mostrar incompatível, epistemologicamente, com teorias centradas unicamente nos produtos da indústria de comunicação, não nos consumidores. Embora, em princípio, autores como Garramuño (2014), Villaça (2010), Fuller (2007) e Bolter e Grusin (2000) possam ser agrupados na esfera conceitual dos meios múltiplos, na instância do método eles constroem modelos a partir de objetos, e nesta dimensão representam a antítese da proposição empírica da tese.

Esta diferença fundamental de abordagens pode ser concretamente verificada cotejando teorias com dados da observação. O conceito de remediação de Bolter e Grusin (2000) analisa a forma pela qual produtos midiáticos incorporam mídias anteriores, como o cinema fez com a fotografia e a fotografia fez com a pintura, o que justifica a afirmação dos autores de que “Nossa única previsão é que qualquer mídia futura também vai definir seu significado cultural com referência a tecnologias estabelecidas.”¹⁹⁶ (BOLTER; GRUSIN, 2000, p.270-271).

A afirmação de Bolter e Grusin faz sentido em sua extensiva análise de produtos da mídia e à primeira vista seria relevante na discussão da atual tese a respeito de alternância e sobreposições de meios. Entretanto, o modelo seria insuficiente para dar conta de dados como a ficha da estudante DIR23 mostrada na Tabela 1.2, que fundamentava a problematização da presente pesquisa. Entrevistada, a aluna contou ter lido livros, revisitado alguns destes mesmos títulos em texto eletrônico para facilitar o acesso e, inclusive, disse ter assistido a um filme para comparar o conteúdo. Isso paralelamente às palestras, aulas e resumos impressos e da Internet. Ela integrou a rodada de 2011. Cinco anos depois, a ficha de RP309 mostrada na Tabela 5.37 trazia um trânsito ainda mais acentuado entre plataformas, com até nove categorias de contato para um mesmo título. A tendência pode ser vista de outra forma nos rankings de obras do vestibular por suporte nas Tabelas 5.10 a 5.29, em que se observam trânsitos, e nas dispersões por suporte dos Gráficos 5.8 a 5.10, assim como nos histogramas dos Gráficos 1.1, 4.1 e 4.2, todos

¹⁹⁶ “Our one prediction is that any future media will also define their cultural meaning with reference to established technologies.”

mostrando superposições. As categorias elaboradas a partir das entrevistas na seção 6.6 trazem a fundamentação para parte desses comportamentos, que incluem conveniência de acesso, adequações ao espaço de leitura do estudante e outros fatores, do gosto pessoal à falta de tempo. Essas dinâmicas de relacionamento com os suportes, às vezes passando por soluções únicas e pessoais, acontecem à margem ou fora de modelos como o de Bolter e Grusin (2000), que abordam os produtos, não quem os usa. Também o modelo de Fuller (2007) é centrado em possibilidades comunicativas ou estéticas dos suportes. As teorias tanto de Bolter e Grusin quanto de Fuller realizam discussões interessantes e plenas de *insights* sobre o panorama comunicacional contemporâneo, mas por sua origem que é epistemologicamente diversa do trabalho empírico não contemplam ou não privilegiam a esfera do leitor/espectador, cuja complexidade e riqueza puderam ser entrevistas nos capítulos 4 a 6.

Incluir a dimensão do leitor ou receptor no construto teórico descritivo é necessário não só para enxergar e discutir a questão dos usos e apropriações dos produtos da mídia, mas também porque é desta forma que poderá ser acessada outra dimensão decisiva para a compreensão de vários fenômenos, a do binômio adesão/resistência, discutido na seção 4.1, e que inclui a ligação com questões estruturantes como as de Certeau (1998) e teorias sociológicas aplicadas à Comunicação, como a da ideologia segundo Thompson (2002). Parte importante das categorias descritas na seção 6.6 envolve motivações que passam pelas estratégias de adequação ou confronto dos jovens em relação à leitura.

Dentre os autores examinados, os modelos teóricos da temática de multiplicidade de meios que são mais compatíveis com a observação empírica são a convergência de Jenkins (2008) e a multiplataforma de Gruszynski (2015; 2016), que também são intercompatíveis. A atual tese problematiza e aprofunda um dos aspectos reconhecidos por ambos que permanece menos explorado em outros corpos conceituais, a alternância ou superposição de suportes como exercício da liberdade do leitor. Neste sentido, o construto teórico aproxima-se também dos conceitos de leitura como emancipação/resistência de Petit (2002) e Certeau (1998).

A proposição de Littau (2006) de revisitar a história da literatura com um olhar para os enleios ou sensações do leitor, no que a autora chama de teoria “do chão para cima” (LITTAU, 2006, 157), é um procedimento análogo à proposta de Bredehoft (2014) de identificar paradigmas históricos de reprodução textual. Ambas as modelagens acompanham de perto o texto literário, embora Bredehoft contemple também pro-

duções externas ao universo do livro, como medalhinhas devocionais e esculturas. É nestes dois autores que a tese se inspira para identificar um espaço teórico possível para refinar os modelos conceituais multiplataforma levando em conta os dados empíricos.

Quando alunos como RP309 (Tabela 5.37) utilizam composições de suportes para tomar contato com as mesmas obras da lista de vestibular, ou quando o uso das categorias de contato produz uma malha complexa como no Gráfico 5.7, pode-se falar em um papel ativo dos leitores, mas de um tipo diferente daquele da apropriação de conteúdo tradicionalmente tratada nos estudos de recepção. Os dados tabulados nos capítulos 5 e 6 são reforçados pelas categorias surgidas a partir da análise categorial da seção 6.6, com destaque para fenômenos como a mesclagem de suportes (subseção 6.6.3) e táticas como o uso de uma mídia audiovisual para criar espaço de leitura, conforme descrito na subseção 6.6.6. São casos em que o exercício da liberdade do leitor, mais do que a resistência ou a adesão discutidas na seção 4.1, se traduz em uma manipulação de canais ou plataformas anteriormente ao próprio ato comunicacional. A multiplicidade de opções que se apresenta aos leitores, nestes casos, resulta em um inesperado mosaico de trajetos de apropriação e leitura, que lembra não só as teorias sobre multiplataforma mas evoca também a “instabilidade radical” dos textos descrita por McGann (1991, p.185). Por dentro desta nuvem de possibilidades o leitor navega ou escolhe seu caminho, por gosto ou conveniência, e às vezes até mesmo por obrigação, como indicam os depoimentos de jovens que se viram compelidos a adotar determinadas formas de contato com títulos por impossibilidade de outra opção (subseção 6.6.4).

O caso de DIR219, que se dizia obrigada a ler xerox pela indicação dos professores, contra sua preferência, que era o texto eletrônico, ilustra outra consequência inadvertida da multiplataforma – o fato de que o próprio colapso ou estreitamento da disponibilidade de suportes seja percebido, no ponto de vista do leitor, como um problema, uma limitação à sua liberdade. A variedade de opções permanece como uma força latente mesmo para aqueles que sejam fiéis à forma clássica do livro, como indicam os depoimentos da subseção 6.6.1, onde a preferência pelo impresso podia se manifestar como uma recusa às outras opções.

Também houve evidências de que este mosaico de diferentes suportes e arranjos de leitura passou por modificações ao longo do período observado, que abrange um intervalo de seis anos. Houve modificações de suporte dentro da própria composição da lista de leituras do vestibular da UFRGS, conforme discutido na seção 5.2, que por sua vez tiveram reflexos nas táticas de preparação dos alunos (ver seções 5.5 a 5.7), recon-

figurando o mapa do Gráfico 5.7. Mesmo em relação a leituras em geral os estudantes deram sinais de estar modificando o conjunto de suportes, como indicavam os Gráficos 6.1 a 6.3 e também a seção 6.5. As transformações ao longo do tempo não são indicativo suficiente para que se façam projeções sobre o futuro, porém têm relevância metodológica. Pode não ser possível especular o que as mudanças no período observado representam a longo prazo em relação a modificações no uso de suportes e nas táticas de leitura. Porém, pode-se construir relações com as questões estruturantes de pesquisa desta área, que compartilham uma preocupação cronológica. Chartier (2001) já discutia o que as mudanças do texto eletrônico podiam vir a significar para a indústria do livro, e Darnton (2009) perguntava o que havia em comum entre livros e textos eletrônicos.

As reconfigurações no espaço de leitura e suportes, quando passam pela multiplicação de meios, são, justamente, o problema de pesquisa. Foram encontrados indícios de uma mudança progressiva, que não acontece bruscamente. Os dados que podem ser vistos no comparativo geral de suportes do Gráfico 5.14 e os mapas de evolução dos Gráficos 5.7 e 6.4 mostram uma tendência coerente de crescimento da quantidade de suportes (acompanhada pela própria Universidade, na forma de indicações que pressupõem diferentes formas de contato, como um arquivo eletrônico e um título de áudio, como discutido na seção 5.2). Em parte, esses indicadores são compatíveis com o modelo da *late age of print* de Striphas (2011), porém é preciso fazer uma ressalva. Há poucos indicativos sobre configurações anteriores do estado de superposição de suportes. A historiografia de área não privilegia esse aspecto, embora autores como Chartier (1998) e Darnton (2009) mencionem trânsitos entre oralidade e impresso que podem ser considerados semelhantes àqueles descritos na subseção 6.6.3. Às vezes, trata-se de *insights* destes autores, ou então reconstituições realizadas a partir de método historiográfico de análise documental, portanto não empírico.

Assim como Littau (2006) sugeria que seria preciso recontar a história da leitura a partir da transformação do modo como as sensações do leitor eram tratadas, e Bredehoft (2014) fazia a proposição de uma historiografia de área baseada nos paradigmas de reprodução, seria possível defender, a partir dos dados, a conveniência de uma história da leitura e do leitor que contemplasse, justamente, a variância de suportes. Emprstando um dos operadores teóricos de Bredehoft (2014), os paratextos de Genette (2001), a subseção 6.6.5 ensaiava uma interpretação de dados de entrevistas à luz dos epitextos do autor francês. Na era das redes sociais e da multiplicação de adaptações literárias em quadrinhos, filmes e televisão, houve em várias instâncias exemplos de alunos que indi-

caram o contato com determinadas narrativas em um trânsito continuado entre audiovisuais e livros, ou que optaram por determinadas leituras e suportes a partir do contato com colegas, fóruns da Internet e professores. Se algumas destas interações existiram desde sempre, outras parecem se reconfigurar com a evolução de suportes. Há consensos em formação que se estabelecem, não a partir do conteúdo de obras, mas da própria interação entre mídias, como indicava COMP306, que mencionou ter ficado curioso com um filme que “todo mundo” dizia ser melhor que o livro. No caso das adaptações literárias, alguns pressupõem uma continuidade ou complementaridade entre suportes, como PP222, que viu o seriado *Game of Thrones* “para poder entender o livro”. Como falavam Eco e Carrière (2010), trata-se de consensos que se vão estabelecendo entre os leitores – com o diferencial de que, aqui, se trata de consensos que passam por mais de um suporte. São os epitextos de Genette (2001), embora, neste caso, englobando uma esfera maior que a do livro, já incluindo adaptações. Pode-se argumentar, do ponto de vista teórico, que um filme e um livro são obras diferentes, mesmo que compartilhem o título e o enredo. Entretanto, na dimensão dos leitores observados, assume-se uma identidade. O filme e o livro integram um mesmo epitexto.

A discussão sobre a dimensão audiovisual dos epitextos e a proposição da utilidade de uma história da leitura ancorada na superposição de suportes são extrapolações a partir dos dados empíricos e das teorias. Trata-se de *insights*, quase especulações. Estas considerações foram incluídas aqui, principalmente, para ilustrar as dimensões que se abrem a partir da conjugação do construto teórico com os dados observacionais.

Este capítulo procurou organizar os autores e conceitos referenciados em uma sistematização, realizando também a articulação deste construto teórico com a análise dos dados dos levantamentos. Foi um exercício pesadamente referenciado, com remissões contínuas entre seções anteriores, tabelas, gráficos e autores. Ele buscou fazer a costura indispensável entre as diversas instâncias da tese. O próximo capítulo, das Considerações Finais, procurará realizar uma síntese dos resultados, menos centrada na referência, e com um olhar mais generalizante.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa descrita nesta tese tinha o objetivo de observar as táticas de estudo e contato com a lista do vestibular da UFRGS adotadas por um grupo de estudantes, relacionando os dados com teorias sobre suportes, futuro do livro, modos de leitura e mediações culturais. O trabalho foi realizado dentro do escopo temático da linha de pesquisa Mediações e Representações Sociais e Políticas do PPGCOM UFRGS, cuja ementa abrange análise de elementos do processo comunicacional em diferentes meios e suportes, e também práticas socioculturais e identidades culturais. O núcleo de pesquisa ao qual o projeto esteve vinculado, o Laboratório de Edição, Cultura e Design, tem entre seus focos os estudos de produção editorial. Em um nível mais específico, a tese se alinhou à pesquisa da orientadora Ana Cláudia Gruszynski (2015; 2016) sobre multiplataforma. Os resultados dialogam com todos estes eixos temáticos, porque apontam a complexidade da rede de suportes de leitura e estudo empregada por estudantes ao longo de seis anos, ajudando a desenhar um panorama que descreve tanto identidades culturais de grupo quanto tendências comunicacionais mais amplas.

É missão de toda tese dialogar com o corpo de conhecimento adquirido em sua área ao mesmo tempo que investiga seu objeto e aborda seu problema. Este relatório procurou fazer isso em mais de uma instância, através de um cotejo e tensionamento continuados com conceitos dos autores referenciados e buscando aprimorar, através da interpretação dos dados de campo, tanto método quanto teoria. Como é próprio dos trabalhos acadêmicos, buscou-se traduzir os dados em aprendizado. Há, contudo, uma outra dimensão no processo, que fica subjacente na produção de quase todo mestrando ou doutorando. Toda tese é o produto de um doutoramento e, como tal, é o resultado de um

aprendizado, também, pessoal. Esta dimensão deveria permanecer subjetiva e privada, entretanto é preciso equacioná-la, em alguns casos, dentro da própria análise. Porque, assim como o problema de pesquisa é construído ao longo da própria investigação, também o aprendizado regulamentar que se deve apresentar aos pares, na personificação da banca de defesa final, é resultado de um processo de descoberta que, antes de ser traduzível em teoria, foi individual. Em certa medida, pode inclusive se tornar difícil desemaranhar os aprendizados pessoais e os de pesquisa, porque em determinadas etapas do trabalho de campo o fio condutor de inquérito pode ser a própria curiosidade. Naturalmente, há uma longa preparação anterior e uma extensiva análise posterior em cada etapa da observação. Mesmo na apresentação mais árida dos dados tabulados, esta tese tentou manter um resquício do processo de descoberta, ele mesmo um aprendizado.

Esta digressão é necessária porque um dos aprendizados, desde que a pesquisa se iniciou na fase de mestrado, ainda com outro problema, consistiu no descerramento de sucessivas camadas de complexidade. É, provavelmente, uma decorrência da epistemologia e do método escolhidos, já que os levantamentos empíricos, especialmente a partir de determinada quantidade de interações, são caracterizados pela riqueza de informação e tendem a reproduzir, em escala, a complexidade caótica do mundo natural. O processo de inferência indutiva, neste caso, funciona para erguer as teorias como generalizações, encontrando a ordem que seja possível dentro dessa variedade. Como discutido no capítulo anterior, houve uma convolução adicional representada pelo processo de aproximação com as teorias, composto por sucessivas etapas de inferência e consulta ao referencial.

Seja, então, porque na dimensão individual o processo de descoberta do objeto desta pesquisa foi marcado pelo contínuo embate com a complexidade, seja porque o objeto seja intrínseca e efetivamente complexo, a questão das interações de suporte do grupo de estudantes amostrado se apresenta, antes de mais nada, como extremamente intrincada. Mesmo os alunos que tenham elegido apenas o suporte clássico do livro, até onde foi possível observar, incorporam resquícios da diversidade de seu meio cultural. A malha de meios de comunicação pode, no mínimo, representar o ruído de fundo do qual alguns alunos tentam se proteger trancados no quarto para ler. Porém, outras configurações de leitura ou estudo podem passar pela sucessiva alternância de suportes, que em alguns casos beira o compulsivo e em outros é uma expressão de necessidade, constituindo o canal de contato mais acessível, como no caso dos jovens que foram obrigados a empregar meios que não eram de sua escolha, como a xerox ou o texto eletrônico.

A riqueza de formas de contato margeia e atravessa o livro. É o que acontece quando na esfera do lazer estudantes professam a preferência pela leitura, porém podem revelar um contexto de interações audiovisuais com narrativas, seja assistindo filmes e séries baseadas em títulos que leram, seja tendo seu interesse pelos livros despertado por histórias do cinema ou da televisão. E todas essas instâncias podem concorrer em graus diferentes para atrair a atenção do leitor, como no caso da estudante que assistia a um trailer de filme baseado em obra literária e corria para lê-la antes da estreia. O processo de investigação deste fenômeno também revelou uma hierarquia de suportes, com efeitos de representação que se faziam sentir mesmo no ato de resposta à pesquisa. Para muitos, o livro segue não só como a forma preferencial de acessar conteúdo, mas também como a mais prestigiada, que inclusive inspira paixões como o colecionismo. Esse status ligado ao impresso pode ser resultado, em alguma medida, de uma pressão coercitiva social, que o associa à cultura e ao ensino superior, até na forma da própria lista de leituras do vestibular, que ao longo da maior parte de sua vigência assumiu uma ligação com o livro – embora também isso tenha passado por sutis transformações.

Talvez o mais importante *insight* proporcionado pela análise dos dados, no que tange aos suportes quando observados a partir dos usuários, seja seu caráter eletivo. Do aluno que escolhe o livro como sua única plataforma de leitura e estudo àquele que transita por diversos meios para ler um mesmo título, navegando ao longo da leitura pelo livro impresso emprestado de biblioteca, texto eletrônico no celular e xerox de cursinho, há poucas trajetórias que se repetem. Algumas opções são únicas, modeladas sob medida pelo estudante para sua conveniência ou preferência, a partir dos recursos possíveis ou disponíveis, como o jovem que baixava livros do domínio público, imprimia em sua cota de xerox e então lia fazendo anotações, ou então a aluna que gravava sua própria voz lendo um livro, depois escutava para fixar a leitura. Outros conjugam mídias para criar um espaço de leitura controlado, usando a música dos fones ou o som da televisão para cancelar ruídos de fundo. Entre os leitores que preferem o silêncio e aqueles que empregam uma cortina sonora, nota-se, sobretudo, o esforço por assumir o controle da plataforma, apropriar-se do suporte (ou conjunto deles) antes mesmo de se apropriar do conteúdo.

E se a própria limitação das opções de suporte disponíveis chega a provocar o ressentimento de alguns jovens, também, paradoxalmente, o aumento destas possibilidades pode ter consequências. É o que sugere o aumento em acessos de áudio em todas as obras da lista de vestibular, depois que a universidade decidiu incluir um título nativo

de áudio nas indicações. Se a educação e os valores socioculturais parecem produzir uma pressão coercitiva que leva os alunos a valorizarem o livro impresso, também as opções multiplataforma fornecidas pelos professores funcionam como uma legitimação da multiplicidade de suportes, ajudando a impelir os estudantes em direção às formas alternativas de acesso. Abraçada pelos alunos como opção, a alternância de meios também é, em certa medida, um treinamento.

Dado estatístico interessante, o número de suportes adotado pelos alunos, que pode estar ligado tanto a perfis individuais quanto de curso, não parece ser determinante para a quantidade de acertos, na turma em que este indicador foi apurado. Quantidade de títulos lidos e densidade de candidatos por vaga no vestibular são mais relevantes para o êxito ou fracasso nas provas do que a configuração dos suportes. Seria um indicativo de que a escolha de meios está mais para um fator ambiental difuso do que para variável estratégica de preparação. A opção pelo suporte único ou pela multiplataforma pode dizer muito sobre as preferências de cada estudante, suas conveniências ou mesmo limitações orçamentárias e geográficas, porém não se reflete em qualquer forma observável de diferencial de resultado, até onde seja possível verificar a partir da quantidade de acertos nas provas.

Ao mesmo tempo, há um progressivo deslocamento dos alunos em direção à multiplicidade de suportes, tanto na preparação ao vestibular quanto nos hábitos de lazer. Este crescimento acontece paralelamente, por acaso ou não, a um deslocamento semelhante na própria lista de leituras de vestibular, que no mesmo período da observação registrou discretas porém sucessivas introduções de novos suportes.

A discussão sobre o crescimento de disponibilidade e usos de suportes, assim como os próprios gráficos de acertos, também ilustra a importância da questão metodológica. A triangulação, adotada ao longo da tese como uma forma de variar olhares sobre o objeto, é uma pedra angular da abordagem da pesquisa. É a alternância entre a quantidade dos dados tabulados e a especificidade das entrevistas e campos qualitativos que permite identificar e dar profundidade a fenômenos como a superposição de suportes de contato. O acompanhamento longitudinal, por sua vez, permite a análise de evoluções no eixo temporal. Um ponto isolado fora do gráfico, representado por um único aluno que tenha adotado uma quantidade maior de suportes em um ano, torna-se parte do grupo geral nos seguintes, e o perfil daquele indivíduo em particular também pode ser aprofundado através de entrevista. É a união destas técnicas que permite a generalização.

O processo de mesclar técnicas e métodos, risco calculado que foi assumido pela pesquisa, é, também, o modo pelo qual a tese procura defender a relevância dos resultados. Os levantamentos envolveram um público específico e amostras limitadas, o que, tecnicamente, inviabiliza extrapolações estatísticas. Não se pode atribuir a um grupo maior do que aquele pesquisado os dados tabulados. Em parte, buscou-se observar coerências ao longo do eixo temporal como um mecanismo de aferição de confiabilidade. Outras táticas para testar a fiabilidade passaram pelo cotejo com pesquisas nacionais e também pelos procedimentos de contraprova, como a distribuição de duas séries de formulários para verificar se ocorria uma indução de respostas devida à forma de apresentação do questionário.

Finalmente, há um postulado lógico para defender a validade e o eventual alcance dos resultados. Embora se trate de um estudo com um público específico, com uma amostra estatisticamente não generalizável e com indicadores muito particulares, deve-se levar em conta que a temática da leitura e das formas de uso de suportes será sempre traduzida, de uma forma ou outra, em posturas pessoais. É através do acompanhamento de indivíduos que se projetam, em escala menor, as práticas socioculturais do grupo. Inclusive, efeitos como a pressão coercitiva, da qual se encontraram evidências ao longo do estudo, atuam, precisamente, na conjunção entre o coletivo e o particular. É nesta esfera que a pesquisa realizou a observação.

O presente capítulo consiste na apresentação de resultados através de generalizações, diferentemente do anterior, que referenciava fontes teóricas, tabelas, gráficos e quadro categorial, e dos precedentes, que faziam inferências específicas a partir dos dados tabulados. Aos leitores que porventura estejam passando os olhos inicialmente pelas considerações finais e se interessem por resultados específicos ou eixos temáticos, encoraja-se a consulta diretamente à seção respectiva ao longo da tese. Generalizações ou quaisquer postulados feitos neste capítulo seriam levianos se não fossem embasados nos dados e ancorados no construto teórico. Esta operação dos pares de conferência dos dados que originaram as inferências é essencial, também, para o procedimento científico de falseabilidade e também para variar olhares. Pesquisadores diferentes podem extrair conclusões diversas do mesmo conjunto de dados, e é uma das metas de qualquer procedimento investigativo oferecer transparência suficiente para que os resultados sejam postos à prova.

Uma última etapa da tese consiste em um inventário de aprendizados. O primeiro deles, e objetivo maior do trabalho, é o aprendizado teórico. Há um diálogo com as

fontes referenciadas, abordado em maior profundidade no capítulo anterior. Porém, se fosse preciso eleger uma contribuição teórica potencial da pesquisa, esta deveria ser a caracterização dos suportes, no nível do usuário, como um campo ou dimensão. Mais do que um comportamento restrito ao vestibular, a escolha e, às vezes, multiplicidade de plataformas ou meios de contato com obras e conteúdos foi observada repetidamente, em variados níveis e configurações. Se não representam necessariamente melhoria no desempenho, as escolhas de suporte, como apontado por mais de um indicador, configuram identidades individuais ou coletivas, acompanham gostos e revelam conveniências e até condições sociais. A tese não teve a pretensão de propor uma modelagem ampla de modos de leitura, nem reuniu o escopo necessário para elaborar uma historiografia de área que fosse organizada em torno do fio condutor da escolha de suportes pelo usuário. Entretanto, defende-se que é possível, a partir dos resultados, ao menos propor a viabilidade de uma empreitada nestes termos. Este é o ponto em que a tese busca oferecer seu aprendizado como uma reflexão dentro da história do livro ou da produção editorial.

Decorre daí, também, um aprendizado para a própria área de Comunicação, este necessariamente posto em termos apenas reflexivos. Os estudos comunicacionais, que como área de pesquisa independente são relativamente mais jovens do que algumas das disciplinas que integram o referencial, como a História, a Literatura ou a Sociologia, percorreram nas últimas décadas um longo e, até, impressionante caminho em direção à complexificação dos temas e modelos. Nos primórdios da pesquisa de Comunicação, ainda emprestando modelos de áreas tão inesperadas quanto a Engenharia, foi provisoriamente adotado um esquema descritivo básico do processo comunicacional que marcaria a área durante muitos anos. A singela modelagem emissor-mensagem-receptor, que incluía os conceitos do canal (o meio por onde transitava a mensagem) e do ruído (um obstáculo à compreensão ou passagem da mensagem), chegou a motivar a nomenclatura de linhas de pesquisa da Comunicação ainda hoje ricas e atuantes, como os Estudos de Recepção.

À medida que o conhecimento sobre os processos comunicativos foi adquirindo profundidade e se complexificando, os componentes daquele modelo foram também originando versões cada vez mais abrangentes e intrincadas, a ponto de hoje, por exemplo, os estudos de recepção contemplarem a possibilidade de se rebatizar, incluindo conceitos como nuvem, esfera ou interações, termos muito mais amplos do que aquele inicial de recepção. É dentro de um processo correlato, dentro da área de Comunicação, que a temática da tese pode ser compreendida. O mesmo modelo simplificado ao extre-

mo dos primórdios dos estudos comunicacionais falava em canal, o espaço pelo meio do qual transitavam as mensagens. Também este conceito foi se complexificando, e talvez inclusive merecesse um aprofundamento teórico maior. Os resultados da presente pesquisa apontam, justamente, que os estudantes (a essa altura já encarnando uma superposição de emissores e receptores) utilizam ativamente os próprios canais – ou, nas nomenclaturas utilizadas neste trabalho, os suportes, plataformas ou meios. Não se trata mais – se isso de fato algum dia aconteceu – de acompanhar o trânsito de uma mensagem através de um canal. Como observado, os alunos manipulam a estrutura comunicacional em sua volta, escolhendo atalhos e reconfigurando meios, antes mesmo que se instaure um processo comunicacional no sentido clássico. Antes de começar a ler um livro, o estudante já pode ter empregado um segundo suporte, audiovisual, para criar um espaço favorável; antes de estudar um título da lista de vestibular, ele pode ter conjugado *download* de arquivo e impressão ou, até, gravação de áudio para tomar contato com a obra. O leitor não é mais o usuário de um canal, ou seu concessionário. Em termos, ele é seu próprio arquiteto. Estudar este trânsito e manipulação de suportes – ou canais –, então, pode delinear toda uma área de estudos comunicacionais, como de fato já vem acontecendo, na forma da discussão e estudo de conceitos como a multiplataforma.

Um outro aprendizado é metodológico. A tese procurou manter uma vigilância epistemológica permanente, harmonizando teoria, método e técnica, e também relativizando, quando necessário para a inferência ou interpretação, as próprias ferramentas. A própria triangulação foi um aprendizado contínuo. À parte esses cuidados, porém, houve outro obstáculo que foi preciso superar ao longo da pesquisa e, principalmente, no trânsito para a teoria. Como se tratava de estudo empírico, foi preciso uma atenção especial para não incorrer na mistificação ou reificação dos dados. Tensionar teorias e elaborar categorizações a partir dos resultados quantitativos e qualitativos era um dos objetivos da tese. Porém, em certos pontos foi preciso aprender a duvidar dos próprios dados, o que permitiu, por sua vez, *insights* sobre a natureza das informações coletadas. É o caso da investigação sobre suportes e narrativas, que envolveu um procedimento técnico de contraprova e, na interpretação, envolveu questões de representação. Na análise das tabelas e gráficos, foi preciso evitar extrapolações e também compreender as circunstâncias em que os próprios dados foram obtidos, às vezes na forma de um preenchimento apressado de questionário por alunos que tinham outras prioridades. Pode-se defender, com convicção, que os dados quantitativos são muito ricos e, até, essenciais para o cumprimento dos objetivos da presente tese. Entretanto, a triangulação foi um aprendi-

zado sobre a limitação do próprio levantamento e sobre a necessidade de complexificar o olhar interpretativo.

Finalmente, há um aprendizado de natureza aplicada, ou aplicável. A tese não tem como áreas de origem a Educação ou as Letras, e portanto a análise passou ao largo de questões de fundo didático, porém há implicações dos resultados que afetam estes domínios do conhecimento. O trabalho procurou efetuar uma reconstituição documental sobre a história das listas de vestibular da UFRGS, cujos registros estão fragmentados pelo acervo da universidade. Os dados sobre leitura, também, podem ser de interesse para pesquisadores destas áreas. A questão dos suportes, temática principal da pesquisa, também tem reflexos potenciais neste campo. O indicativo, ainda que parcial, de que a inclusão de uma obra com registro de áudio possa ter provocado um aumento global nos acessos de áudio por parte dos estudantes se une a outros dados que apontam como, em alguma medida, a própria alternância ou substituição de suportes foi influenciada por professores. Estas evidências lembram a importância que os mestres e a própria universidade possuem nas configurações de estudo e leitura, e as implicações até inesperadas que reconfigurações de plataforma, quando implementadas como política pública, possam acarretar. Embora esta não seja uma problematização ensaiada na tese, os resultados podem apontar a utilidade de reflexões e até pesquisas específicas para mapear e analisar as consequências desta variação de suportes implementada a partir de listas de vestibular ou mesmo no oferecimento de materiais de consulta para aula.

Um último aprendizado, de ordem aplicada, diz respeito à Comunicação, área da qual esta tese é nativa. É, também, uma extrapolação dos dados, uma hipótese sobre possíveis avenidas de investigação originadas pelos resultados. Questões de convergência e multiplataforma têm sido abordadas em estudos recentes de Comunicação. Como apontado no capítulo anterior, há uma tendência de que os modelos teóricos e mesmo as pesquisas sejam realizados na esfera da produção. O próprio mercado de Comunicação atua, muitas vezes, com base em concepções de multiplataforma originadas de avaliações morfológicas e de expressão. A questão da escolha e manipulação ativa de meios por parte dos leitores, que é um dos fenômenos observados pela presente pesquisa, pode ilustrar a utilidade de variar enfoques e compreender a convergência ou multiplataforma também no ponto de vista dos consumidores. As implicações da liberdade de escolha de meios por parte dos leitores ou espectadores podem ter impacto inesperado sobre produtos e estratégias comunicacionais. Aqui, uma aplicação do conhecimento trazido pela tese consistiria no devido equacionamento da margem de ação ativa do leitor ou usuário

junto aos suportes. Uma dimensão que, no domínio de uma ciência social aplicada, pode ser suficientemente relevante para justificar estudos futuros ou atenção de gestores e professores.

Apesar de se constituir em um estudo longitudinal, esta tese não se encerra com previsões ou projeções, apenas antevê a utilidade de novas prospecções. Resultado de uma pesquisa de seis anos e envolvendo uma amostra de 667 pessoas, este trabalho não foi um estudo sobre o futuro do livro ou da leitura, mas sobre o presente da Comunicação. Defende-se que tentar compreender os três momentos temporais registrados aqui, ainda que com dados apreendidos junto a um público muito específico, tem a utilidade de examinar em alguma profundidade os alicerces de transformações que, efetivamente, possam ter significado mais à frente.

9 REFERÊNCIAS

ALCARÁ, Adriana Rosecler. **Compreensão de leitura, estratégias de aprendizagem e motivação em universitários**: estudos de validade de medidas. Itatiba: Universidade São Francisco, 2012. Tese (doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba, 2012.

ANDRADE, Claudete Amália Segalin de. **Dez livros e uma vaga**: a leitura de literatura no vestibular. Porto Alegre: PUC/RS, 2001. Tese (Teoria da Literatura) – Curso de Pós-Graduação em Letras – Faculdade de Letras – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS, Porto Alegre, 2001.

ANDRADE, Rogério Pelizzari de. **Bibliófilos audiovisuais: os media como forma de aproximar estudantes dos livros**. São Paulo: USP, 2011. Dissertação (mestrado em Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARON, Naomi S. **Words onscreen**: the fate of reading in a digital world. Oxford: Oxford University Press, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2014.

BERRY, David M. **Understanding digital humanities**. Basingstoke: Palgrave MacMillan, 2012.

BIRKERTS, Sven. **The Gutenberg Elegies**: The fate of reading in an electronic age. New York: Faber and Faber, 2006.

BOLTER, Jay David; GRUSIN, Richard. **Remediation**: understanding new media. Cambridge: The MIT Press, 2000.

BREDEHOFT, Thomas A. **The visible text**: textual production and reproduction from Beowulf to Maus. Oxford: Oxford University Press, 2014.

BRAATZ, Simara Cristiane. **Uso de estratégias metacognitivas de leitura em alunos da disciplina de inglês instrumental**. Curitiba: UFPR, 2012. Dissertação (mestrado em

Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

CARR, Nicholas. **The Shallows**: what the Internet is doing to our brains. New York: W.W. Norton, 2011.

CARVALHO, Larissa Camacho. **Práticas de leitura e escrita na contemporaneidade: jovens & fanfictions**. Porto Alegre: UFRGS, 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

CASTEDO, Raquel da Silva. **O design editorial na conformação do livro como dispositivo**: um olhar a partir de *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. Tese (Doutorado em Comunicação e Informação) – Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2016.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1998

CHARTIER, Roger. **A Ordem dos Livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2.ed, 1998.

CHARTIER, Roger. Les métamorphoses du livre In: **Les rendez-vous de l'édition**: le livre et le numérique [on-line]. Paris: Éditions de la Bibliothèque publique d'information, 2001 (généré le 21 mars 2015). Disponível em: <<http://books.openedition.org/bibpompidou/1701>> Acesso em: 20 mar. 2015.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora Unesp. 2002.

DADICO, Luciana. **Constelações do livro**: fisiognomia e experiências de leitura. São Paulo: USP, 2011. Tese (doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

DARNTON, Robert. **The case for the books**: past, present, and future. New York: Public Affairs, 2009.

ECO, Umberto. CARRIÈRE, Jean-Claude. **Não contem com o fim do livro**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

ERNST, Wolfgang. **Digital memory and the archive**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2013.

FEBVRE, Lucien; MARTIN, Henri-Jean. **L'apparition du livre**. Paris: Les Éditions Al-bin Michel, 1958. [Édition électronique, 2004]

FERNANDES, Sheila Irene Gorski. **Vestibulandos e as Múltiplas Mediações**: Um estudo de recepção de Internet com jovens curitibanos. Curitiba: UFPR, 2012. Dissertação (Mestrado em Comunicação) Curso de pós-graduação em Comunicação, linha Comunicação, Educação e Formadores Socioculturais, setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

FIDELIS, Ana Cláudia. **Do cânone literário às provas de vestibular**: canonização e escolarização da literatura. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2008.

FLEURY, Laurent. **Sociologia da cultura**: e das práticas culturais. São Paulo: Ed. Senac, 2009

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

- FLORÊNCIO, Rutemara. **Recepção e representações sociais**: as minisséries históricas e a produção de significados para a disciplina de história por alunos do ensino médio. Rio de Janeiro: Estácio, 2011. Dissertação (mestrado em Educação) - Mestrado em Educação, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2011.
- FOUCAULT, Michel. Qu'est-ce qu'un auteur? (conferência). In: **Dits et écrits**, I (1954-1969). Paris, Gallimard, 1994, p. 789-821.
- FULLER, Matthew. **Media ecologies**: materialist energies in art and technoculture. Cambridge: The MIT Press, 2007.
- FURTADO, José Afonso. **O papel e o pixel**: do impresso ao digital: continuidades e transformações. Florianópolis: Escritório do Livro, 2006.
- GARRAMUÑO, Florencia. **Frutos estranhos**: sobre a inespecificidade na estética contemporânea. Rio de Janeiro: Rocco, 2014.
- GENETTE, Gérard. **Paratexts**: thresholds of interpretation. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- GERRITZEN, Mieke; LOVINK, Geert; KAMPMAN, Minke (org). **I read where I am**: Exploring new information cultures. Amsterdam: Valiz, 2011.
- GOLIN, Cida; CARDOSO, Everton. Enciclopédia para formar leitores: A cultura na gênese do Caderno de Sábado do Correio do Povo (Porto Alegre, 1967-1969). Galáxia (PUCSP), São Paulo, v. 18, p. 137-151, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/lead/sites/default/files/Enciclop%C3%A9dia%20para%20formar%20leitores.pdf>>. Acesso em 21 jan. 2016.
- GOMEZ, Jeff. **Print Is Dead**: Books in our digital age. 8th. ed. New York: Macmillan, 2008.
- GOMIDE, Daniela Dias. **Revelações do momento de transitoriedade da comunicação contemporânea**: um estudo de caso na série televisiva Tudo o que é sólido pode derreter. Bauru: Unesp, 2012. Dissertação (Mestrado em Comunicação Midiática), Programa de Pós-Graduação em Comunicação Midiática - Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2012.
- GRUSZYNSKI, Ana Cláudia. Design editorial e publicação multiplataforma. **Intexto**, Porto Alegre, n. 34, p.571-588, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/intexto/article/view/58547>>. Acesso em 15 jan. 2016.
- GRUSZYNSKI, Ana Cláudia. Dispositivos de leitura no cenário de convergência das mídias. In: RÖSING, Tania; ZILBERMAN, Regina. **Leitura**: história e ensino. Porto Alegre: Edelbra, 2016. p.169-187
- GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Atmosphere, mood, Stimmung**: on a hidden potential of literature. Stanford: Stanford University Press, 2012. 140 p. Trad. Erik Butler
- GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Production of Presence**: what meaning cannot convey. Stanford: Stanford University Press, 2004. 180 p.
- HESSE, Carla. Books in Time. In: **The future of the book**. Berkeley: University of California Press, 1996. pp. 21-36
- HILL, Manuela Magalhães; HILL, Andrew. **Investigação por questionário**. Lisboa: Edições Sílabo, 2009.

- HOWSAM, Leslie. **Old books & new histories**: an orientation to studies in book and print culture. Toronto: University of Toronto Press, 2006.
- JACOBS, Alan. **The pleasures of reading in an age of distraction**. New York: Oxford University Press, 2011.
- JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.
- JESUS, Simone da Silva de. **A implementação de e-books no contexto das bibliotecas**: estudo de caso na Biblioteca Virtual do Centro Universitário de Brasília. Brasília: UnB, 2013. Monografia (graduação em Ciência da Informação) - Curso de Biblioteconomia - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- KITTLER, Friedrich A. **Gramophone, film, typewriter**. Stanford: Stanford University Press, 1999.
- LEMOS, Greta. **Livros digitais em pauta**: análise da cobertura jornalística das revistas Superinteressante, piauí, Nova escola, Info Exame e Você S/A. Porto Alegre: UFRGS, 2014. Dissertação (mestrado em Comunicação e Informação) - Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- LEVIN, Jack; FOX, James Alan. **Estatística para ciências humanas**. São Paulo: Prentice Hall, 2011.
- LITTAU, Karin. **Theories of reading**: books, bodies and bibliomania. Cambridge: Polity, 2006.
- LOBATO, Ramon; THOMAS, Julian. **The informal media economy**. Cambridge: Polity, 2015.
- LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. **Pesquisa em Comunicação**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- LOURENÇO, Daiane da Silva. **Entre instituições de ensino e mercado de consumo**: a leitura de narrativas em língua inglesa por adolescentes brasileiros. Maringá: UEM, 2012. Dissertação (mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, 2012.
- MACÊDO, Robson Arthur Sarmiento. **Da tinta ao pixel**: a influência das materialidades dos suportes na experiência de leitura. Porto Alegre: PUC/RS, 2013. Dissertação (mestrado em Comunicação Social) - Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- MACHADO, Arlindo. As mídias são os livros de nosso tempo? In: PERUZZO, Cicilia. **A mídia impressa, o livro e as novas tecnologias**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares, 2002. pp. 109-121
- MACHADO, Irene. Ah! Se não fosse McLuhan! **Academia.edu**. Disponível em: <http://www.academia.edu/4216353/Ah_se_não_fosse_McLuhan_> Acesso em: 20 mar. 2015.
- MALTRÁS BARBA, Bruno. **Los indicadores bibliométricos**: fundamentos y aplicación al análisis de la ciencia. Madrid: Trea, 2003.
- MARTINS, Valéria Bussola. **O despertar para a leitura por meio de mídias digitais**. São Paulo: Mackenzie, 2011. Dissertação (mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

- McGANN, Jerome. **Radiant textuality**: literature after the world wide web. Basingstoke: Palgrave, 2001.
- McGANN, Jerome. **The textual condition**. Princeton: Princeton University Press, 1991.
- McKENZIE, D.F. **Bibliography and the sociology of texts**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- McLUHAN, Marshall. **A Galáxia de Gutenberg**: a formação do homem tipográfico. São Paulo: Editora Nacional/Editora da USP, 1972.
- MELLO JR., José de Mello. **Do códex ao e-book**: metamorfoses do livro na era da informação. São Paulo: UNIP, 2006. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Paulista – UNIP, São Paulo, 2006.
- MOROTO, Edna Nogueira da Silva. **Representações sociais de jovens do ensino médio sobre a leitura**. Osasco: UNIFIEO, 2011. Dissertação (Psicologia Educacional) – Centro Universitário FIEO, Osasco, 2011.
- OCTÁVIO, Raquel Gonçalves, **Práticas de leitura entre leitores escolares e leitores contemporâneos**: a ilusão do real. Campinas: Unicamp, 2014. Tese (doutorado em Educação) - Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.
- OLIVEIRA, Danusa Almeida de. **Os editores gaúchos e o mercado do livro**: mapeando impressões e ações acerca de um campo em transformação. Porto Alegre: UFRGS, 2013. Dissertação (mestrado em Comunicação e Informação) - Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. **As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola**: tensões e influências. São Paulo: USP, 2013. Tese (doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- PAVLIK, John Vernon. **Converging media**: a new introduction to mass communication. New York: Oxford University Press, 2010.
- PELISOLI, Ana Cláudia Munari Domingos. **Do leitor invisível ao hiperleitor**: uma teoria a partir de Harry Potter. Porto Alegre: PUC/RS, 2011. Tese (doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras - Faculdade de Letras - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- PEROSANZ, Juan José Igartua. **Métodos cuantitativos de investigación en comunicación**. Barcelona: Bosch, 2006.
- PETIT, Michèle. **Éloge de la lecture**: la construction de soi. Paris: Belin, 2002.
- QUADROS, Tiane Reusch de. **A formação do leitor e as obras indicadas para os vestibulares**. Santa Maria: UFSM, 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.
- Retratos da leitura no Brasil** / Organizador Galeno Amorim. – São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-livro, 2008.

Retratos da leitura no Brasil / São Paulo: Instituto Pró-livro, 2012. Disponível em <http://prolivro.org.br/home/images/relatorios_boletins/3_ed_pesquisa_retratos_leitura_IPL.pdf> Acesso em 02/09/2015.

Retratos da leitura no Brasil 4 / organização de Zoara Failla. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

RIBEIRO, Roberta Soares. **Práticas pedagógicas nas aulas de língua portuguesa no 2.º ano do ensino médio na perspectiva dos alunos**. Campinas: PUC-Campinas, 2012. Dissertação (mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2012.

RÖSING, Tania; ZILBERMAN, Regina (org). **Leitura: história e ensino**. Porto Alegre: Edelbra, 2016.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SEHN, Thaís Cristina Martino. **As possíveis configurações do livro nos suportes digitais**. Porto Alegre: UFRGS, 2014. Dissertação (mestrado em Comunicação e Informação) - Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SIERAKOWSKI, Ana Paula de Castro. **Literatura de massa e formação do leitor: o letramento de receptores da saga Crepúsculo do papel às telas**. Maringá: UEM, 2012. Dissertação (mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

SILVA, Juremir Machado da. **A sociedade midiocre: passagem ao hiperespetacular: o fim do direito autoral, do livro e da escrita**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SILVA, Maria da Conceição. **A mediação da leitura: o caso do curso SESC Vem Ler**. Salvador: UFBA, 2012. Dissertação (Ciência da Informação) - Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação - Universidade Federal da Bahia - UFBA, Salvador, 2012.

SILVA, Roginei Paiva da. **Biblioteca, leitores e cultura: a prática social da leitura**. Viçosa, UFV, 2014. Dissertação (mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014.

SILVA, Silvone Fernandes Melchior; GALVÃO, Vânia Cristina Casseb. Uma análise preliminar de competências e habilidades linguísticas relevantes para o egresso do nível médio. **Interacções**, Lisboa, v.7, n.19, p.56-83, 2011

SILVA, Vaniele Barreiros da. **Experiência de leitura: entre o digital e o tradicional**. Rio de Janeiro: UERJ, 2012. Dissertação (mestrado em Comunicação Social) - Programa de Pós-Graduação em Comunicação - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

STRIPHAS, Ted. **The late age of print: everyday book culture from consumerism to control**. New York: Columbia University Press, 2011.

THOMPSON, John B. **Books in the digital age**. Cambridge: Polity, 2008.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis: Vozes, 2002

THOMPSON, John B. **Merchants of culture**: the publishing business in the twenty-first century. New York: Plume, 2012.

UCHÔA, Marcos Cavalcante. **A formação do leitor literário**: O caso da lista de vestibular da UFMS. Três Lagoas: UFMS, 2008. Dissertação (Mestrado em Letras - Estudos Literários) Programa de Pós-Graduação em Letras, UFMS, Três Lagoas.

ULIN, David L. **The lost art of reading**: why books matter in a distracted time. Seattle: Sasquatch Books, 2010.

VIEIRA, Sonia. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

VIEIRA, Sonia. **Estatística básica**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

VILLAÇA, Nízia. **Mixologias**: comunicação e o consumo da cultura. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2010.

VÖLKER, Lizbeth Karoline Mallet. **A utilização dos best-sellers como objeto mediador na sala de aula**: estudar literatura é estudar com prazer. Porto Alegre: UFRGS, 2014. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) - Programa de Pós-Graduação em Letras - Instituto de Letras - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

WOLF, Mauro. **Teorias das comunicações de massa**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZILBERMAN, Regina. Leituras, professores e escritores. In: ABREU, Geysa Spitz Alcoforado de (org); BAZZO, Jilvania Lima dos (org). **Anais da 4ª Jornada de Linguagem**. Florianópolis: UDESC, 2014. p.15-25.

10 APÊNDICES

Os apêndices a seguir incluem as seguintes seções:

- 10.1 Teses e dissertações consultadas no Estado da Arte
- 10.2 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Questionário 2014
- 10.3 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Questionário 2016
- 10.4 Questionário de 2011 e sua fundamentação teórica
- 10.5 Séries A e B dos questionários de 2014 e 2016
- 10.6 Roteiro de entrevista semiestruturada (2014-2016)
- 10.7 Quadro categorial das entrevistas semiestruturadas
- 10.8 Convenções adotadas nas planilhas de tabulação
- 10.9 Conteúdo do Adendo Eletrônico

10.1 Teses e dissertações consultadas no Estado da Arte

Durante a preparação deste trabalho foram analisadas dissertações e teses brasileiras que tratam de problemas ou temáticas semelhantes. O levantamento nas bases de dados de produção acadêmica procurou pelas palavras-chave “leitura”, “suportes de leitura”, “vestibular”, “listas de vestibular” e “listas de leitura”. Também foram realizadas pesquisas por navegação, buscando-se áreas como História Cultural, História da Leitura e Letramento. Estes parâmetros de busca amplos, que decorreram do caráter interdisciplinar da pesquisa, originaram um grande número de resultados. Um dos critérios para refinar a busca, então, foi pela atualidade. Foram analisados, principalmente, trabalhos dos últimos cinco anos, embora sejam listadas referências de períodos anteriores, até 2001.

Metodologicamente, foram utilizadas duas fontes principais de consulta, o Banco de Teses da Capes¹⁹⁷ e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict)¹⁹⁸. Acessoriamente, foram realizadas consultas diretamente nos repositórios de universidades que possuíam trabalhos listados na Capes e Ibict dentro dos critérios de busca. Como se trata de um estudo conduzido dentro da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o repositório institucional da instituição (Lume UFRGS¹⁹⁹) também foi consultado.

Inicialmente os parâmetros de busca foram lançados no banco da Capes²⁰⁰. “Leitura” apresentou 4.270 resultados, sendo possível, dentro do sistema, apenas consultar os mil resumos mais recentes. O termo “suportes de leitura” apresentou 108 resultados. A palavra-chave “vestibular” apresentou 339 registros, “listas de vestibular” trouxe cinco resultados e “listas de leitura” apresentou sete. Um exame preliminar dos resumos dos trabalhos listados selecionou cerca de 70 trabalhos para análise mais detalhada. Com a consulta adicional ao banco de dados do Ibict, aos repositórios de instituições e ao Google Scholar, chegou-se a uma lista de 81 títulos, que foram lançados em uma planilha eletrônica. A relação destas teses e dissertações está no Quadro 10.1.

¹⁹⁷ Disponível em <<http://capesdw.capes.gov.br/>>. Último acesso em 3/8/15.

¹⁹⁸ Disponível em <<http://bdt.d.ibict.br/vufind/>>. Último acesso em 3/8/15.

¹⁹⁹ Disponível em <<http://www.lume.ufrgs.br/>> Último acesso em 3/8/15.

²⁰⁰ No período de levantamento do Estado da Arte do atual projeto, entre 2014 e 2015, o banco da Capes apresentava uma limitação técnica, listando trabalhos apenas de 2011 a 2012 (nota explicativa pode ser vista em <<http://www.bce.unb.br/2013/11/banco-de-teses-da-capes/>>, acesso em 20/7/15).

Quadro 10.1 Teses e dissertações analisadas no Estado da Arte

Título	Autor	Orientador	Instituição	Área	Tipo	Data
A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS NO ENSINO MÉDIO E AS MUDANÇAS DO VESTIBULAR	PEREIRA, CAMILA SEQUETTO	MARIA ZELIA VERSIANI MACHADO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	EDUCAÇÃO	MESTRADO	01/08/2011
AValiação DO ESTRESSE EM ADOLESCENTES EM FASE DE PRÉ-VESTIBULAR	ELEUTERIO, CARINE TEIXEIRA	SUELI RIZZUTTI	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO	EDUCAÇÃO	MESTRADO	01/10/2012
A IGUALDADE É BRANDA: ESTRATÉGIAS DE LUTA POR CLASSIFICAÇÃO EM PRÉ-VESTIBULARES POPULARES NO CONTEXTO DA AÇÃO AFIRMATIVA DA UFRGS	JUNIOR, CLOVIS VICTORIA	KARL MARTIN MONSMA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	SOCIOLOGIA	MESTRADO	01/08/2012
VESTIBULANDOS E AS MÚLTIPLAS MEDIAÇÕES: UM ESTUDO DE RECEPÇÃO DE INTERNET COM JOVENS CURITIBANOS	FERNANDES, SHEILA IRENE GORSKI	SERGIO LUIZ GADINI	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	COMUNICAÇÃO	MESTRADO	01/03/2012
A MEDIAÇÃO DA LEITURA: O CASO DO CURSO SESC VEM LER	SILVA, MARIA DA CONCEICAO	AIDA VARELA VARELA	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO	MESTRADO	01/08/2012
SUBJETIVAÇÃO DO ALUNO CONCLUINTE DO ENSINO MÉDIO DIANTE DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS	FRANCA, CLAUDINEIRA APARECIDA DA COSTA	CLAUDETTE MORENO GHIRALDELO	UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ	LINGÜÍSTICA APLICADA	MESTRADO	01/07/2012
INTERESSE DE SABER: UM ESTUDO COM ADOLESCENTE DO ENSINO MÉDIO	CROCHICK, NICOLE	MARIA CRISTINA MACHADO KUPFER	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	PSICOLOGIA	MESTRADO	01/04/2011
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE JOVENS DO ENSINO MÉDIO SOBRE LEITURA	MOROTO, EDNA NOGUEIRA DA SILVA	MARIA LAURA PUGLISI BARBOSA FRANCO	CENTRO UNIVERSITÁRIO FIEO	PSICOLOGIA	MESTRADO	01/02/2011
JORNAIS E SITES DE NOTÍCIA: O QUE LEEEM (OU NÃO LEEEM) FUTUROS PROFESSORES	FISCHBERG, JOSY	SONIA KRAMER	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO	EDUCAÇÃO	DOCTORADO	01/04/2011
CONCEPÇÕES DE LEITURA E DE TEXTO SUBJACENTES AS PROVAS DE VESTIBULAR: CONSTATAÇÕES E IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA	ABREU, KELVYA FREITAS	LIVIA MARCIA TIBA RADIS BAPTISTA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	LINGÜÍSTICA	MESTRADO	01/05/2011
ESCOLA NOS TEMPOS LÍQUIDOS: O DESAFIO DE EDUCAR	RODRIGUES, BRUNA MONIZE ROSALEM	ELISABETH BAROLLI	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	EDUCAÇÃO	MESTRADO	01/02/2012
HIPERTEXTO: UMA FERRAMENTA DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA TEXTUAL EM ALUNOS INGRESSANTES NO ENSINO SUPERIOR	BARROS, ALICIANA MARIA BEZERRA	FRANCISCO MADEIRO BERNARDINO JUNIOR	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO	CIÊNCIAS DA LINGUAGEM	MESTRADO	01/02/2012
AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES E ESTUDANTES SOBRE A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: INVESTIGANDO AS COMUNIDADES VIRTUAIS DO ORKUT	MASCARENHAS, ALEXANDRA GARCIA	MARIA MANUELA ALVES GARCIA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	EDUCAÇÃO	MESTRADO	01/05/2012
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES LINGÜÍSTICAS REQUERIDAS EM INSTRUMENTOS AVALIATIVOS EM LARGA ESCALA PARA INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR	MELCHIOR, SILVONE FERNANDES	VANIA CRISTINA CASSEB GALVAO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	LETRAS E LINGÜÍSTICA	MESTRADO	01/11/2012
FATORES DE SUCESSO E INSUCESSO NO DESEMPENHO ACADÊMICO DO ALUNADO NA UFRN	GRANJA, VERUSKA DE ARAUJO VASCONCELOS	BETANIA LEITE RAMALHO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	EDUCAÇÃO	MESTRADO	01/04/2012
AS MÍDIAS DIGITAIS NA E ALÉM DA SALA DE AULA	MARTINS, TATIANE MARQUES DE OLIVEIRA	MARIA APARECIDA CAMPOS MANIEDE NEVES	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO	EDUCAÇÃO	MESTRADO	01/02/2011
INVESTIGANDO PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS: A MEDIAÇÃO DE LEITURA COMO AÇÃO CULTURAL E O PENSAR ALTO EM GRUPO	SUGAYAMA, ARIANE MIECO	MARA SÓFIA DE TOLEDO ZANOTTO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	LINGÜÍSTICA	MESTRADO	01/11/2011
A LEITURA NA FORMAÇÃO DO UNIVERSITÁRIO E SUAS INTERVENÇÕES NOS PROCESSOS EDUCATIVOS: FORMAS DE INTERAÇÃO COM O MÍDIO	FARENZENA, DELINE	NEIRES MARIA SOLDATELLI PAVANI	UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL	EDUCAÇÃO	MESTRADO	01/05/2011
A INTERNET COMO SUPORTE DA LEITURA LITERÁRIA: A LEITURA DA POESIA NO BLOG	RIBEIRO, GILSA ELAINE DE LIMA	SOCORRO DE FÁTIMA PACIFICO BARBOSA	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA	LETRAS	MESTRADO	01/04/2011
ENSINO DE LEITURA E ESCRITA A PARTIR DE DISCRIMINAÇÕES CONDICIONAIS PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO	ZANCO, GISELDA	MELANIA MOROZ	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	EDUCAÇÃO	MESTRADO	01/10/2011
INFANCIA E LEITURA NA MEMÓRIA DE ESCRITORES	COENGA, ROSEMAR EURICO	ELIZABETH DE ANDRADE LIMA HAZIN	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	LITERATURA	DOCTORADO	01/08/2011
POLÍTICAS PÚBLICAS DE FOMENTO À LEITURA: AGENDA GOVERNAMENTAL, POLÍTICA NACIONAL E PRÁTICAS LOCAIS	WEIERS, DANIELA PIERGILI	MARTA FERREIRA SANTOS FARAH	FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS/SP	ADMINISTRAÇÃO	MESTRADO	01/02/2011
CONCEPÇÃO DE LEITURA DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO	RODRIGUES, FRANCISCA TARCICLE PONTES	ANA CELIA CLEMENTINO MOURA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	LINGÜÍSTICA	MESTRADO	01/05/2011
CONSTELAÇÕES DO LIVRO: FISIONOMIA E EXPERIÊNCIAS DE LEITURA	DADICO, LUCIANA	IRAY CARONE	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	PSICOLOGIA	DOCTORADO	01/07/2011
O DESPERTAR PARA A LEITURA POR MEIO DE MÍDIAS DIGITAIS	MARTINS, VALERIA BUSSOLA	MARIA LUCIA MARCONDES CARVALHO VASCONCELOS	UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE	LETRAS	MESTRADO	01/05/2011
COMPREENSÃO LEITORA: O ATO DE LER E A APROPRIAÇÃO DE CONHECIMENTO NA EAD	DAGA, ALINE CASSOL	MARY ELIZABETH CERUTTI RIZZATTI	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	LINGÜÍSTICA	MESTRADO	01/06/2011
FORMANDO LEITORES: DA INTERDISCIPLINARIDADE E DA TRANSDISCIPLINARIDADE EM PROJETOS LINGÜÍSTICO-DISCURSIVOS PEDAGÓGICOS DE LEITURA	SANTA, MIRIAN SILVA COSTAS DA	VANIA LUCIA MENEZES TORGA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ	LINGUAGENS E REPRESENTAÇÕES	MESTRADO	01/08/2011
O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LITERATURA EM MEIO DIGITAL: EXPERIÊNCIAS	GIRARDELLO, ROSILEI	ALCMAR LUIZ DOS SANTOS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	LITERATURA	MESTRADO	01/10/2011
LEITURAS E LEITORES: TEXTOS E HIPERTEXTOS DIANTE DAS PRÁTICAS DO VIRTUAL	FELIPPE, MARA ALICE SEVA	ROGERIO DE SOUZA SERGIO FERREIRA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	LETRAS	DOCTORADO	01/08/2011
DO LEITOR INVISÍVEL AO HIPERLEITOR: UMA TEORIA A PARTIR DE HARRY POTTER	DOMÍNGOS, ANA CLAUDIA MUNARI	VERA TEIXEIRA DE AGUIAR	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL	LINGÜÍSTICA E LETRAS	DOCTORADO	01/02/2011
RECEPÇÃO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: AS MINISSÉRIES HISTÓRICAS E A PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS PARA A DISCIPLINA DE HISTÓRIA POR ALUNOS DO ENSINO MÉDIO	FLORENCIO, RUTEMARA	MONICA RABELLO DE CASTRO	UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ	EDUCAÇÃO	MESTRADO	01/04/2011
LEITURA, PARA QUE TE QUERO: A LITERATURA E O ENSINO MÉDIO	BUSE, BIANCA CRISTINA	TANIA REGINA OLIVEIRA RAMOS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	LITERATURA	MESTRADO	01/02/2012
CONCEPÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS DE PROFESSORES E ESTUDANTES ACERCA DA FORMAÇÃO DE LEITORES NO ENSINO MÉDIO	BARBOSA, LESLIE FELISMINO	LUCINEIA APARECIDA DE REZENDE	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	EDUCAÇÃO	MESTRADO	01/07/2012
USO DE ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA EM ALUNOS DA DISCIPLINA DE INGLÊS INSTRUMENTAL	BRAATZ, SIMARA CRISTIANE	CLARA BRENER MINDAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	EDUCAÇÃO	MESTRADO	01/09/2012
AS MULHERES CHORADERAS: LITERATURA E CINEMA	VIEIRA, MONICA DO CORRAL	LUIS HELENO DEL CASTILLO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	LETRAS	MESTRADO	01/03/2011
USO DE TEXTOS LITERÁRIOS AUTÊNTICOS E DE ADAPTAÇÕES DE TEXTOS LITERÁRIOS NO ENSINO DE EIL: ANÁLISE DO DESEMPENHO EM COMPREENSÃO LEITORA DE ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA	SOUZA, NEYLA DENIZE DE	CLEUDENE DE OLIVEIRA ARAGAO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ	LINGÜÍSTICA	MESTRADO	01/04/2012
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS	RIBEIRO, ROBERTA SOARES	ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS	EDUCAÇÃO	MESTRADO	01/02/2012
ENTRE A CRISE E A MUDANÇA: A CONSTITUIÇÃO DO ENSINO DE LEITURA COMO OBJETO DE PESQUISA EM INVESTIGAÇÕES ACADÊMICAS	NASCIMENTO, ANA CRISTINA CHAMPOUDRY	EMERSON DE PIETRI	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	EDUCAÇÃO	MESTRADO	01/04/2012
ENTRE O LER E O ASSISTIR: EXPERIÊNCIAS DE LEITURA DE TEXTOS EM MOVIMENTO DO TELEJORNALISMO NEWS NA ESCOLA	GHAZIRI, SAMIR MUSTAPHA	DAGOBERTO O BUIM ARENA	UNIVERSIDADE EST PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHOMARILIA	EDUCAÇÃO	DOCTORADO	01/12/2012
REVELAÇÕES DO MOMENTO DE TRANSITORIEDADE DA COMUNICAÇÃO CONTEMPORÂNEA: UM ESTUDO DE CASO NA SÉRIE TELEVISIVA TUDO O QUE É SÓLIDO PODE DERRETER	GOMIDE, DANIELA DIAS	NELYSE APARECIDA MELO SALZEDAS	UNIVERSIDADE EST PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHOMARILIA	COMUNICAÇÃO	MESTRADO	01/06/2012
COMPREENSÃO DE LEITURA, ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E MOTIVAÇÃO EM UNIVERSITÁRIOS: ESTUDOS DE VALIDADE DE MEDIDAS	ALCARA, ADRIANA ROSECLER	ACÁCIA APARECIDA ANGLU DOS SANTOS	UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO	PSICOLOGIA	DOCTORADO	01/05/2012
NAVEGAR É PRECISO: O LEITOR CONTEMPORÂNEO E OS DESAFIOS DA LEITURA HIPERTEXTUAL EM ABRINDO CAMINHO E A MAIOR FLOR DO MUNDO	MEDEIROS, JULIANA PADUA SILVA	MARIA ZILDA DA CUNHA	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	LETRAS	MESTRADO	01/08/2011
PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA CONTEMPORANEIDADE: JOVENS & FANFICTIONS	CARVALHO, LARISSA CAMACHO	MARIA STEPHANOU	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	EDUCAÇÃO	DOCTORADO	01/03/2012
ENTRE INSTITUIÇÕES DE ENSINO E MERCADO DE CONSUMO: A LEITURA DE NARRATIVAS EM LÍNGUA INGLESA POR ADOLESCENTES BRASILEIROS	LOURENCO, DAIANE DA SILVA	VERA HELENA GOMES WIELEWICKI	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	LETRAS	MESTRADO	01/03/2012
LER E VOCALIZAR O TEXTO LITERÁRIO: PROCESSOS DE MEDIAÇÃO DE LEITURA	SOUZA, FLAVIO STEIN DE LIMA	PAULO ASTOR SOETHE	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	LETRAS	MESTRADO	01/02/2012
A LEITURA LITERÁRIA EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES E A UNIVERSIDADE: DIÁLOGOS POSSÍVEIS PARA NOVAS QUESTÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	CARVALHO, LETICIA QUIROZ DE	ERINEU FOERSTE	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	EDUCAÇÃO	DOCTORADO	01/11/2012
LEITORAS DE BEST-SELLERS: O QUE DETERMINA SUAS ESCOLHAS?	DAU, MAYARA REGINA PEREIRA	ALEXANDRA SANTOS PINHEIRO	UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS	LETRAS	MESTRADO	01/05/2012

Título	Autor	Orientador	Instituição	Área	Tipo	Data
CRÔNICAS EM ANTOLOGIAS, SUAS ADAPTAÇÕES AUDIOVISUAIS E OS SENTIDOS: O GÊNERO NA FORMAÇÃO INTERCULTURAL DISCURSIVA EM COMUNICAÇÃO SOCIAL	SIEBERT, SILVANIA	SILVANA MABEL SERRANI	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	LINGÜÍSTICA	DOCTORADO	01/05/2012
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS POR PROFESSORES DE PORTUGUÊS E LITERATURA DAS ADAPTAÇÕES DAS OBRAS LITERÁRIAS FEITAS PELA TELEVISÃO	CUNHA, ANA MAGDALA RIBEIRO DA	MONICA RABELLO DE CASTRO	UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ	EDUCAÇÃO	MESTRADO	01/08/2011
O TEXTO MACHADIANO NO TRÁNSITO DOS OBJETOS CULTURAIS NA CONTEMPORANEIDADE: ENTRE CONTOS E REQUADROS	ROCHA, ADILMA NUNES	CARLOS AUGUSTO MAGALHÃES	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	ESTUDO DE LINGUAGENS	MESTRADO	01/05/2012
LITERATURA DE MASSA E FORMAÇÃO DO LEITOR: O LETRAMENTO DE RECEPTORES DA SAGA CREPÚSCULO DO PAPEL ÀS TELAS	SIERAKOWSKI, ANA PAULA DE CASTRO	VERA HELENA GOMES WIELEWICKI	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	LETRAS	MESTRADO	01/03/2012
PIRES DE LITERATURA EM MEIO ELETRÔNICO: AS IMPLICAÇÕES INTERPRETATIVAS DO HIPERTEXTO E O SURGIMENTO DE UM NOVO TIPO DE LEITOR	ASSIS, EMANUEL CESAR	WANDER NUNES FROTA	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ	LETRAS	MESTRADO	01/02/2011
ATENÇÃO, TRANSDUÇÃO, INDETERMINAÇÃO: SOBRE ESTÉTICA E POLÍTICA À LUZ DAS IMAGENS HETEROCRÔNICAS E DAS NARRATIVAS TRANSMÍDIA	JUNIOR, ICARÓ FERRAZ VIDAL	FERNANDA GLÓRIA BRUNO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	COMUNICAÇÃO	MESTRADO	01/01/2011
LITERATURA, SOCIEDADE DE CONSUMO E ESCOLA: UMA RELAÇÃO CONFLITUOSA	VERDE, VALDELINA ZANAN CARDOSO VILLA	ROSA MARIA DE CARVALHO GENS	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	LETRAS	MESTRADO	01/08/2011
IMPLICAÇÕES DO JOGO ELETRÔNICO RPG (ROLE PLAYING GAMES) NA PRODUÇÃO DE NARRATIVAS ESCOLARES	SANTOS, SOLANGE DA SILVA AUGUSTO DOS	ESTRELLA DALVA BENAIÓN BOHADIANA	UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ	EDUCAÇÃO	MESTRADO	01/06/2011
QUANDO OS DOUTORANDOS VISITAM O CIBERESPAÇO: O USO DE SUPORTES DIGITAIS NA PRODUÇÃO ACADÊMICA EM UM PERÍODO DE TRANSIÇÕES	ROSADO, LUIZ ALEXANDRE DA SILVA	MARIA APARECIDA CAMPOS MAMEDE NEVES	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO	EDUCAÇÃO	DOCTORADO	01/10/2012
BIBLIÓFILOS AUDIOVISUAIS: OS MÍDIA COMO FORMA DE APROXIMAR ESTUDANTES DO LIVRO	ANDRADE, ROGERIO PELIZZARI DE	ADILSON ODAIR CITELLI	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	COMUNICAÇÃO	MESTRADO	01/10/2011
A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS E A FORMAÇÃO DE NOVOS LEITORES EM MÚLTIPLOS SUPORTES	SCHNEID, JUCELMA TEREZINHA NEVES	TANIA MARIZA KUCHENBECKER ROSING	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO	LETRAS	MESTRADO	01/05/2011
FACEBOOK, LEITURA, DISCURSO E O ESCRILEITOR	LOVO, ROSEMEIRE	MARIA REGINA MOMESSO	UNIVERSIDADE DE FRANCA	LINGÜÍSTICA	MESTRADO	01/08/2012
JORNAIS E SITES DE NOTÍCIA: O QUE LEEM (OU NÃO LEEM) FUTUROS PROFESSORES	FISCHBERG, JOSY	SONIA KRAMER	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO	EDUCAÇÃO	DOCTORADO	01/04/2011
BIBLIOTECA, LEITORES E CULTURA: A PRÁTICA SOCIAL DA LEITURA	SILVA, ROGÍNEI PAIVA DA	ELISA CRISTINA LOPES	UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA	LETRAS	MESTRADO	05/06/2014
SUJEITOS PROFESSORES, SUJEITOS LEITORES: HISTÓRIAS E PRÁTICAS DE LEITURA	ARAGÃO, KEILA GABRYELLE LEAL	MARIA ESTER VIEIRA DE SOUSA	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA	LINGÜÍSTICA	MESTRADO	2014
ESTUDO DE INSERÇÃO DE JOGOS COMPUTADORIZADOS COMO RECURSO COMPLEMENTAR AO ENSINO DE LEITURA	MARQUES, LEONARDO BRANDÃO	DEISY DAS GRAÇAS DE SOUZA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	PSICOLOGIA	DOCTORADO	2014
REFERENCIALIDADE E POESIA: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO MÉDIO	SILVA, ANTÔNIO RODRIGUES DA	MARIA DA GLÓRIA BORDINI	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	LETRAS	DOCTORADO	2014
OS DISCURSOS INCENTIVADORES DA LEITURA: UMA ANÁLISE DE CAMPANHAS CONTEMPORÂNEAS EM PROL DESSA PRÁTICA	VARELLA, SIMONE GARVELLO	LUZMARA CURCINO FERREIRA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	LINGÜÍSTICA	MESTRADO	2014
PRÁTICAS DE LEITURA ENTRE LEITORES ESCOLARES E LEITORES CONTEMPORÂNEOS: A ILUSÃO DO REAL	OCTAVIO, RAQUEL GONCALVES	LETÍCIA BICALHO CAÑEDO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	EDUCAÇÃO	DOCTORADO	2014
EXPERIÊNCIA DE LEITURA: ENTRE O DIGITAL E O TRADICIONAL	SILVA, VANIELE BARREIROS DA	MÁRCIO GONÇALVES	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	COMUNICAÇÃO	MESTRADO	2012
A BIBLIOTECA, O LIVRO E AS NOVAS TECNOLOGIAS: PRÁTICAS DE LEITURA, MEMÓRIAS E CONHECIMENTO	SILVA, EDNA CÂNDIDA DA	MARIA CRISTINA NUNES FERREIRA NETO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS	HISTÓRIA CULTURAL	MESTRADO	2014
MEMÓRIAS DE LEITURA DE ALUNOS DO CURSO DE LETRAS: PRÁTICAS E CONCEPÇÕES	FREITAS, RAQUEL MONTEIRO DA SILVA	MARIA ESTER VIEIRA DE SOUSA	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA	LINGÜÍSTICA	MESTRADO	2013
DA TINTA AO PIXEL: A INFLUÊNCIA DAS MATERIALIDADES DOS SUPORTES NA EXPERIÊNCIA DE LEITURA	MACEDO, ROBSON ARTHUR SARMENTO	EDUARDO CAMPOS PELLANDA	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL	COMUNICAÇÃO	MESTRADO	2013
AS PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA DE ADOLESCENTES E A ESCOLA: TENSÕES E INFLUÊNCIAS	OLIVEIRA, GABRIELA ROSELLA DE	NEIDE LUZIA DE REZENDE	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	EDUCAÇÃO	DOCTORADO	2013
CURRÍCULO VS NARRATIVAS ORDINÁRIAS	DAROS, LUCAS DANIEL	ISADORA DUTRA	UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ	CIÊNCIAS HUMANAS	MESTRADO	2013
A IMPLEMENTAÇÃO DE E-BOOKS NO CONTEXTO DAS BIBLIOTECAS: ESTUDO DE CASO NA BIBLIOTECA VIRTUAL DO CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA – UNICEUB	JESUS, SIMONE DA SILVA DE	MARIA ALICE GUIMARÃES BORGES	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	BIBLIOTECONOMIA	MONOGRAFIA	2013
A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: O CASO DA LISTA DE VESTIBULAR DA UFMS	UCHÔA, MARCOS CAVALCANTE	JOSÉ BATISTA DE SALES	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL	LETRAS	MESTRADO	2008
O JOVEM (NÃO) GOSTA DE LER UM ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE JUVENTUDE E LEITURA	NETA, MARIA AURORA	ORLINDA MARIA DE FATIMA CARRIJO MELO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	EDUCAÇÃO	MESTRADO	2008
A REPRESENTAÇÃO DA LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: ESTUDO DE CASO NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO CAPICOLUNI, EM VIÇOSA – MG	BRITO, MARIA DE LOURDES NOGUEIRA	ELISA CRISTINA LOPES	UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA	LETRAS	MESTRADO	2012
ESTUDANTES DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO TIRADENTES DA BRIGADA MILITAR E AS LEITURAS OBRIGATORIAS PARA O VESTIBULAR	CARVALHO, LARISSA CAMACHO	LARISSA CAMACHO CARVALHO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	EDUCAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	2015
A UTILIZAÇÃO DOS BEST-SELLERS COMO OBJETO MEDIADOR NA SALA DE AULA: ESTUDAR LITERATURA É ESTUDAR COM PRAZER	VÖLKER, LIZBETH KAROLINE MALLET	ANTÔNIO MARCOS VIEIRA SANSEVERINO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	LETRAS	MESTRADO	2014
A FORMAÇÃO DO LEITOR E AS OBRAS INDICADAS PARA OS VESTIBULARES	TIANE REUSCH DE QUADROS	ROSANI URSULA KETZER UMBACH	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	LETRAS	MESTRADO	2007
ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA DE ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR E SEU REFLEXO NA COMPREENSÃO DO TEXTO	MARIA DE FATIMA DE OLIVEIRA LIMA	JUNOT CORNÉLIO MATOS	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO	LETRAS	MESTRADO	2010

Dos trabalhos do Quadro 10.1, 27 deles, sendo 8 teses e 19 dissertações, foram analisados em profundidade, num processo de refinamento da problematização da tese. Trabalhos oriundos da Letras foram a maioria (11), o que se explica em função do interesse nativo desta área em relação às obras literárias e, em um aspecto formal, aos livros. Em se tratando de uma investigação envolvendo estudantes e listas de leitura obrigatória, também foram examinados vários trabalhos da Educação (sete). A confluência de suportes e a questão dos leitores são uma preocupação compartilhada com outros trabalhos da área de Comunicação, origem do projeto, que teve cinco trabalhos listados. Três trabalhos da Psicologia trazem aprofundamento de questões cognitivas ou educacionais associadas à leitura e um trabalho da área de Ciência da Informação lidava também com leitores. A Tabela 10.1 mostra a divisão dos trabalhos analisados por área.

Tabela 10.1 Teses e dissertações analisadas, por área

Área	Trabalhos	Autores (os negritos representam teses)
Letras	11	ANDRADE (2001) ; QUADROS (2007); FIDELIS (2008) ; UCHÔA (2008); MARTINS (2011); PELISOLI (2011) ; SILVA (2011); LOURENÇO (2012); SIERAKOWSKI (2012); SILVA (2014); VÖLKER (2014)
Educação	7	CARVALHO (2012); FLORÊNCIO (2011); BRAATZ (2012); CARVALHO (2012) ; RIBEIRO (2012); OLIVEIRA (2013b) ; OCTÁVIO (2014)
Comunicação	5	ANDRADE (2011); FERNANDES (2012); GOMIDE (2012); SILVA (2012c); MACÊDO (2013)
Psicologia	3	DADICO (2011) ; MOROTO (2011); ALCARÁ (2012)
Ciência da Informação	1	SILVA (2012b)

Embora quase todos os trabalhos analisados digam respeito a livros e leitores, muitas vezes fazendo alusão à alternância de suportes, o cotejo entre as teses e dissertações das diferentes áreas apontou algumas tendências. Os estudos da área de Letras e Educação, que constituíram a maioria das consultas, em geral expressavam uma preocupação de fundo didático, buscando discutir formas mais eficientes de colocar os jovens em contato com a literatura. É o caso dos trabalhos de Uchôa (2008), Moroto (2011), Quadros (2007), Völker (2014), Dadico (2011), Martins (2011), Sierakowski (2012) e Oliveira (2013b).

Entre os trabalhos da área de Comunicação pôde ser vista mais frequentemente uma preocupação com os diversos suportes, embora algumas vezes com o mesmo propósito didático. Andrade (2011) mencionava a intenção de “verificar se os meios de comunicação, especialmente os audiovisuais, podem contribuir para aproximar os jovens dos livros” (ANDRADE, 2011, p.19). Outros autores, como Macêdo (2013), Silva (2012c) e Gomide (2012), adotam uma postura mais neutra, anunciando, principalmente, a intenção de analisar em detalhe a questão dos suportes paralelos ao livro. Deste grupo, Silva (2012c) apresenta a maior aproximação com o tema do atual projeto, ao propor investigações adicionais sobre o que classifica como “uma série de novas construções e reconstruções acerca do ato de ler, bem como suas transformações sociais” (Silva, 2012c, p.111). A temática dos meios múltiplos, contudo, não foi exclusiva dos estudos de Comunicação. Trabalhos de outras áreas também dedicaram atenção à questão dos diferentes suportes, em especial Dadico (2011), Martins (2011), Pelisoli (2011) e Octávio (2014). Ainda assim, o enfoque na complementaridade de meios é mais raro, já que a maioria dos trabalhos analisados demonstra uma finalidade educativa.

Durante a análise da produção acadêmica, também foram observadas citações à dissertação de 2012 que originou a presente tese, assim como a artigos e comunicações

de congresso com resultados parciais da pesquisa. Uma das citações foi por Macêdo (2013, p.156) que ao investigar os *e-books* arrolou nas referências um artigo da Intercom com relato dos resultados de observação da rodada de 2011. Um trabalho da área de Ciência da Informação, de Simone Jesus (2013), citou a dissertação fazendo apud de um dos autores citados no referencial teórico (JESUS, 2013, p.29). Dentro do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGCOM UFRGS), unidade de origem deste projeto, a dissertação de 2012 foi citada em Lemos (2014) e Sehn (2014), incluindo desenvolvimentos teóricos (SEHN, 2014, p.97). Artigo com parte do desenvolvimento teórico também foi arrolado nas referências por Oliveira (2013a), igualmente no PPGCOM UFRGS. Castedo (2016) comentou resultados parciais de pesquisa incluídos nesta tese que haviam integrado comunicação da Intercom. Os resultados da dissertação foram citados ainda em uma comunicação de Regina Zilberman (2014, p.19).

10.2 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Questionário 2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE BIBLIOTECONOMIA E COMUNICAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta é uma pesquisa sobre hábitos de leitura e apropriação de textos eletrônicos realizada com estudantes que prestaram o Vestibular UFRGS de 2014. A participação é espontânea e você está sendo convidado. Os seus dados são sigilosos e só serão divulgados de forma estatística, sem identificação. Este projeto já foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS e está registrado sob o número 27.354.

Alguns dos respondentes poderão ser convidados posteriormente para entrevista pessoal, igualmente sem compromisso de participar. As entrevistas daquela segunda fase serão realizadas por telefone ou pessoalmente e gravadas. O aluno será convidado por e-mail. O conteúdo irá integrar o trabalho no todo ou em parte, mas de forma anônima.

Esta pesquisa busca aprimorar o conhecimento sobre formas de leitura e estudo. Ao participar, você estará ajudando a aprimorar os métodos de ensino e difusão de conhecimento. Você também pode se beneficiar do fato de refletir sobre suas próprias estratégias de leitura e estudo. Como você não será identificado, estima-se que não haja risco de constrangimentos. Há a desvantagem do tempo que a resposta da pesquisa vai consumir (de 15 a 20 minutos), mas o professor encarregado da disciplina foi consultado e avaliou que este atraso e a forma de aplicação não acarretarão prejuízos.

Na fase de entrevista, caso você seja selecionado e concordar em participar, a pesquisa vai dispende entre 30 e 50 minutos do seu tempo. Caso seja feita pessoalmente, a entrevista será marcada no seu local de estudo, em horário conveniente, para evitar riscos ou despesas de deslocamento e para não comprometer suas atividades.

Em todas as etapas você será consultado e poderá a qualquer momento optar por não participar.

Por favor, indique se concorda ou não com estes pontos:

1 – A pesquisa vai guardar os dados durante cinco anos em papel, depois mantê-los digitalizados por mais cinco anos. Os dados obtidos poderão ser utilizados pelo mesmo pesquisador ou por pesquisadores do seu grupo em pesquisas futuras, desde que mantenham as mesmas condições aqui apresentadas.

- () CONCORDO
() NÃO CONCORDO, embora aceite participar da pesquisa

2 – A pesquisa solicita sua autorização para que sejam analisados dados a respeito de sua média de acertos na prova de Literatura do Vestibular. Os dados encontram-se no Banco de Dados da Universidade. O uso será sigiloso, sem identificação de nomes. Você não precisará tomar providência alguma, basta decidir se autoriza ou não.

- () SIM, AUTORIZO
() NÃO AUTORIZO

Eu, _____, declaro ter recebido informação sobre esta pesquisa e concordo em participar.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2014.

Assinatura do (a) participante

Assinatura do pesquisador

Esta pesquisa está registrada no Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, telefone (51) 3308-3738

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO – PPGCOM UFRGS

Pesquisa sobre hábitos de leitura – Pesquisador: André Carlos Moraes
Projeto registrado no Comitê de Ética em Pesquisa UFRGS com o número 27.354.

Esta é uma pesquisa sobre hábitos de leitura. As respostas são sigilosas e só o pesquisador terá acesso a elas. Algumas pessoas poderão ser contatadas mais tarde para, se concordarem, conceder uma entrevista sobre este assunto.

Esta pesquisa só se aplica aos alunos que ingressaram na Universidade via Vestibular 2014. Se você fez o Vestibular em outro ano ou entrou por ingresso extravestibular, por favor avise o pesquisador e devolva o questionário.

Não se trata de um teste. Não há respostas certas nem erradas. Por favor, responda com sinceridade.

Abaixo está a lista das leituras obrigatórias no Vestibular da UFRGS de 2014. Assinale aquelas que você leu por inteiro:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Jorge Amado
Terras do Sem Fim | <input type="checkbox"/> Manuel Antônio de Almeida
Memórias de um Sargento de Milícias |
| <input type="checkbox"/> Nelson Rodrigues
Boca de Ouro | <input type="checkbox"/> Machado de Assis
Essaí e Jacó |
| <input type="checkbox"/> Murilo Rubião
Contos | <input type="checkbox"/> João Cabral de Melo Neto
A Educação pela Pedra |
| <input type="checkbox"/> Lya Luft
As Parceiras | <input type="checkbox"/> José Saramago
História do Cerco de Lisboa |
| <input type="checkbox"/> Gregório de Matos Guerra
Seleta | <input type="checkbox"/> Moacyr Scliar
O Centauro no Jardim |
| <input type="checkbox"/> Poemas de Alberto Caetano, de Fernando Pessoa
O Guardador de Rebanhos | <input type="checkbox"/> João Simões Lopes Neto
Contos Gauchescos |

A tabela abaixo mostra formas pelas quais você pode ter lido ou tomado contato com as leituras obrigatórias do Vestibular. Assinale aquelas que utilizou para cada título. É permitido marcar mais de uma para cada leitura. Marque todas as que você usou, mesmo que não tenha lido os livros por inteiro.

	Terras do Sem Fim	Boca de Ouro	Contos de Murilo Rubião	As Parceiras	Seleta Gregório de Matos Guerra	Poemas de Alberto Caetano, de F. Pessoa	Memórias de um Sargento de Milícias	Essaí e Jacó	A Educação pela Pedra	História do Cerco de Lisboa	O Centauro no Jardim	Contos Gauchescos
leu em livro impresso												
leu em xerox ou apostila												
leu no computador, netbook ou laptop												
leu em celular, tablet ou leitor de e-book												
leu resumo na internet												
leu resumo ou resenha em livro ou apostila												
viu filme ou documentário												
aprendeu em aula ou grupo de estudo												
escutou audiobook ou arquivo de áudio												
outros (especificar)												

Você já baixou livros da Internet ou pelo computador? Faça uma estimativa de quantos:

() nunca descarregou () 1 a 12 () 13 a 99 () mais de 100

Você já leu livros por inteiro no computador, netbook ou laptop? Estime quantos:

() nunca leu () 1 a 12 () mais de 13

Você já leu livros por inteiro em celular, tablet ou leitor de e-book? Estime quantos:

() nunca leu () 1 a 12 () mais de 13

Assinale o que você fez alguma vez:

- () Obteve através da Internet material de apoio para livros da lista de leituras obrigatórias do vestibular
- () Leu trechos de livros no computador ou celular
- () Leu livros ou trechos de livros em bibliotecas on-line ou digitais
- () Discutiu em fóruns na Internet ou em redes sociais livros que leu
- () Recomendou para colegas livros digitais que você achou interessantes
- () Leu um livro porque ficou interessado depois de ter assistido a um filme baseado nele
- () Viu um filme porque era baseado em um livro que você leu

Se você já baixou livros da Internet, quais sites, programas ou redes sociais você usou para fazer isso?

Independente de estudo, trabalho ou faculdade, o que você lê?

Por favor, não deixe de preencher os campos abaixo, porque integram a parte estatística da pesquisa.

Curso: _____

Idade: _____ Sexo: () masculino () feminino Data nascimento: _____

Quantas vezes consecutivas você prestou Vestibular na UFRGS: _____

Dados para contato

Estes dados serão mantidos em sigilo e só o pesquisador terá acesso a eles. A finalidade é permitir o contato posterior se o aluno for escolhido para entrevista. Nesta eventualidade, você será consultado se concorda ou não, e em qualquer momento poderá optar por não participar mais da pesquisa.

Nome: _____ Telefone para contato: _____

E-mail: _____ Número de matrícula: _____

10.3 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Questionário 2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE BIBLIOTECONOMIA E COMUNICAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta é uma pesquisa sobre hábitos de leitura e apropriação de textos eletrônicos realizada com estudantes que prestaram o Vestibular UFRGS de 2016. A participação é espontânea e você está sendo convidado. Os seus dados são sigilosos e só serão divulgados de forma estatística, sem identificação. Este projeto já foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS e está registrado sob o número 27.354.

Alguns dos respondentes poderão ser convidados posteriormente para entrevista pessoal, igualmente sem compromisso de participar. As entrevistas daquela segunda fase serão realizadas por telefone ou pessoalmente e gravadas. O aluno será convidado por e-mail. O conteúdo irá integrar o trabalho no todo ou em parte, mas de forma anônima.

Esta pesquisa busca aprimorar o conhecimento sobre formas de leitura e estudo. Ao participar, você estará ajudando a aprimorar os métodos de ensino e difusão de conhecimento. Você também pode se beneficiar do fato de refletir sobre suas próprias estratégias de leitura e estudo. Como você não será identificado, estima-se que não haja risco de constrangimentos. Há a desvantagem do tempo que a resposta da pesquisa vai consumir (de 15 a 20 minutos), mas o professor encarregado da disciplina foi consultado e avaliou que este atraso não acarretará prejuízo.

Na fase de entrevista, caso você seja selecionado e concordar em participar, a pesquisa vai dispendir entre 30 e 50 minutos do seu tempo. Caso seja feita pessoalmente, a entrevista será marcada no seu local de estudo, em horário conveniente, para evitar riscos ou despesas de deslocamento e para não comprometer suas atividades.

Em todas as etapas você será consultado e poderá a qualquer momento optar por não participar.

Por favor, indique se concorda ou não com estes pontos:

1 – A pesquisa vai guardar os dados durante cinco anos em papel, depois mantê-los digitalizados por mais cinco anos. Os dados obtidos poderão ser utilizados pelo mesmo pesquisador ou por pesquisadores do seu grupo em pesquisas futuras, desde que mantenham as mesmas condições aqui apresentadas.

CONCORDO

NÃO CONCORDO, embora aceite participar da pesquisa

2 – A pesquisa solicita sua autorização para que sejam analisados dados a respeito de sua média de acertos na prova de Literatura do Vestibular. Os dados encontram-se no Banco de Dados da Universidade. O uso será sigiloso, sem identificação de nomes. Você não precisará tomar providência alguma, basta decidir se autoriza ou não.

SIM, AUTORIZO

NÃO AUTORIZO

Eu, _____, declaro ter recebido informação sobre esta pesquisa e concordo em participar.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2016.

Assinatura do (a) participante

Assinatura do pesquisador

Esta pesquisa está registrada no Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, telefone (51) 3308-3738

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO – PPGCOM UFRGS

**Pesquisa sobre hábitos de leitura – Pesquisador: André Carlos Moraes
Projeto registrado no Comitê de Ética em Pesquisa UFRGS com o número 27.354.**

Esta é uma pesquisa sobre hábitos de leitura. As respostas são sigilosas e só o pesquisador terá acesso a elas. Algumas pessoas poderão ser contatadas mais tarde para, se concordarem, conceder uma entrevista sobre este assunto.

Esta pesquisa só se aplica aos alunos que ingressaram na Universidade via Vestibular 2016. Se você fez o Vestibular em outro ano ou entrou por ingresso extravestibular, por favor avise o pesquisador e devolva o questionário.

Não se trata de um teste. Não há respostas certas nem erradas. Por favor, responda com sinceridade.

Abaixo está a lista das obras obrigatórias no Vestibular da UFRGS de 2016. Assinale aquelas que você leu por inteiro:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Fernando Pessoa
Coletânea | <input type="checkbox"/> Tabajara Ruas
O Amor de Pedro por João |
| <input type="checkbox"/> Aluísio Azevedo
O Cortiço | <input type="checkbox"/> Sergio Faraco
Dançar Tango em Porto Alegre |
| <input type="checkbox"/> Machado de Assis
Dom Casmurro | <input type="checkbox"/> Jorge Amado
Terras do Sem Fim |
| <input type="checkbox"/> Pe. Antônio Vieira
Sermões | <input type="checkbox"/> Nelson Rodrigues
Boca de Ouro |
| <input type="checkbox"/> Caetano Veloso, Gilberto Gil, Mutantes e outros
Tropicalia ou panis et circensis (álbum/disco) | <input type="checkbox"/> Murilo Rubião
Contos |
| <input type="checkbox"/> Lídia Jorge
A Noite das Mulheres Cantoras | <input type="checkbox"/> Lya Luft
As Parceiras |

A tabela abaixo mostra formas pelas quais você pode ter lido ou tomado contato com as obras obrigatórias do Vestibular. Assinale aquelas que utilizou para cada título. É permitido marcar mais de uma para cada obra. Marque todas as que você usou, mesmo que não tenha lido os livros por inteiro.

	Coletânea Fernando Pessoa	O Cortiço	Dom Casmurro	Sermões de Antônio Vieira	Tropicalia	A Noite das Mulheres Cantoras	O Amor de Pedro por João	Dançar Tango em Porto Alegre	Terras do Sem Fim	Boca de Ouro	Contos de Murilo Rubião	As Parceiras
leu em livro impresso												
leu em xerox ou apostila												
leu no computador, netbook ou laptop												
leu em celular, tablet ou leitor de e-book												
leu resumo na Internet												
leu resumo ou resenha em livro ou apostila												
viu filme ou documentário												
aprendeu em aula ou grupo de estudo												
escutou audiobook ou arquivo de áudio												
outros (especificar)												

Você já baixou livros da Internet ou pelo computador? Faça uma estimativa de quantos:

() nunca descarregou () 1 a 12 () 13 a 99 () mais de 100

Você já leu livros por inteiro no computador, netbook ou laptop? Estime quantos:

() nunca leu () 1 a 12 () mais de 13

Você já leu livros por inteiro em celular, tablet ou leitor de e-book? Estime quantos:

() nunca leu () 1 a 12 () mais de 13

Assinale o que você fez alguma vez:

- () Obteve através da Internet material de apoio para livros da lista de leituras obrigatórias do vestibular
- () Leu trechos de livros no computador ou celular
- () Leu livros ou trechos de livros em bibliotecas on-line ou digitais
- () Discutiu em fóruns na Internet ou em redes sociais livros que leu
- () Recomendou para colegas livros digitais que você achou interessantes
- () Leu um livro porque ficou interessado depois de ter assistido a um filme baseado nele
- () Viu um filme porque era baseado em um livro que você leu

Se você já baixou livros da Internet, quais sites, programas ou redes sociais você usou para fazer isso?

Independente de estudo, trabalho ou faculdade, o que você lê?

Por favor, não deixe de preencher os campos abaixo, porque integram a parte estatística da pesquisa.

Curso: _____

Idade: _____ Sexo: () masculino () feminino Data nascimento: _____

Quantas vezes consecutivas você prestou Vestibular na UFRGS: _____

Dados para contato

Estes dados serão mantidos em sigilo e só o pesquisador terá acesso a eles. A finalidade é permitir o contato posterior se o aluno for escolhido para entrevista. Nesta eventualidade, você será consultado se concorda ou não, e em qualquer momento poderá optar por não participar mais da pesquisa.

Nome: _____ Telefone para contato: _____

E-mail: _____ Número de matrícula: _____

10.4 Questionário de 2011 e sua fundamentação teórica

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO – PPGCOM UFRGS

Pesquisa sobre hábitos de leitura – Pesquisador: André Carlos Moraes
Projeto registrado no Comitê de Ética em Pesquisa UFRGS com o número 21.645

Esta é uma pesquisa sobre hábitos de leitura. As respostas são sigilosas e só o pesquisador terá acesso a elas. Algumas pessoas poderão ser contatadas mais tarde para, se concordarem, conceder uma entrevista sobre este assunto.

Esta pesquisa só se aplica aos alunos que ingressaram na Universidade via Vestibular 2011. Se você fez o Vestibular em outro ano ou entrou por ingresso extravestibular, por favor avise o pesquisador e devolva o questionário.

Não se trata de um teste. Não há respostas certas nem erradas. Por favor, responda com sinceridade.

Abaixo está a lista das leituras obrigatórias no Vestibular da UFRGS de 2011. Assinale aquelas que você leu por inteiro:

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Basílio da Gama - O Uruguai | <input type="checkbox"/> Cyro Martins - Porteira Fechada |
| <input type="checkbox"/> José de Alencar - Lucíola | <input type="checkbox"/> Dias Gomes - O Pagador de Promessas |
| <input type="checkbox"/> Machado de Assis - Memórias Póstumas de Brás Cubas | <input type="checkbox"/> Rubem Fonseca - Feliz Ano Novo |
| <input type="checkbox"/> Contos de Machado de Assis - O Caso da Vara, Pai contra Mãe, Capítulo dos Chapéus | <input type="checkbox"/> Cristóvão Tezza - O Filho Eterno. |
| <input type="checkbox"/> Eça de Queirós - O primo Basílio | <input type="checkbox"/> Poemas de Álvaro de Campos, de Fernando Pessoa (1. Mestre, Meu Mestre Querido!, 2. Ao Volante do Chevrolet pela Estrada de Sintra, 3. Grandes São os Desertos, e Tudo é Deserto, 4. Lisboa com suas Casas, 5. Todas as Cartas de Amor São, 6. Ode Triunfal, 7. Lisbon Revisited (1923), 8. Tabacaria, 9. Aniversário, 10. Poema em linha reta) |
| <input type="checkbox"/> Manuel Bandeira - Estrela da vida inteira | |
| <input type="checkbox"/> Guimarães Rosa - Manuelzão e Miguilim (Campo Geral e Uma estória de amor) | |

A tabela abaixo mostra formas pelas quais você pode ter lido ou tomado contato com as leituras obrigatórias do Vestibular. Assinale aquelas que utilizou para cada título. É permitido marcar mais de uma para cada leitura. Marque todas as que você usou, mesmo que não tenha lido os livros por inteiro.

	O Uruguai	Lucíola	Memórias Póstumas de Brás Cubas	Contos de Machado de Assis	O primo Basílio	Estrela da vida inteira	Porteira Fechada	Manuelzão e Miguilim	O Pagador de Promessas	Feliz Ano Novo	O Filho Eterno	Poemas de Álvaro de Campos
leu em livro impresso												
leu em xerox ou apostila												
leu no computador, netbook ou laptop												
leu em celular, tablet ou leitor de e-book												
leu resumo na Internet												
leu resumo ou resenha em livro ou apostila												
viu filme ou documentário												
aprendeu em aula ou grupo de estudo												
escutou audiolivro ou arquivo de áudio												
outros (especificar)												

Você já baixou livros da Internet ou pelo computador? Faça uma estimativa de quantos:

() nunca descarregou () 1 a 12 () 13 a 99 () mais de 100

Você já leu livros por inteiro no computador, netbook ou laptop? Estime quantos:

() nunca leu () 1 a 12 () mais de 13

Você já leu livros por inteiro em celular, tablet ou leitor de e-book? Estime quantos:

() nunca leu () 1 a 12 () mais de 13

Faça uma estimativa de quantos livros há em sua casa:

() até 20 livros () entre 21 e 100 livros () entre 101 e 1000 livros () mais de 1000 livros

Quais dessas coisas você já fez?

- () Obteve através da Internet material de apoio para livros da lista de leituras obrigatórias do vestibular
- () Leu trechos de livros no computador ou celular
- () Leu livros ou trechos de livros em bibliotecas on-line ou digitais
- () Discuti em fóruns na Internet ou em redes sociais livros que leu
- () Recomendou para colegas livros digitais que você achou interessantes
- () Leu um livro porque ficou interessado depois de ter assistido a um filme baseado nele
- () Viu um filme porque era baseado em um livro que você leu

Se você já baixou livros da Internet, quais sites, programas ou redes sociais você usou para fazer isso?

Independente de estudo, trabalho ou faculdade, o que você lê?

Por favor, não deixe de preencher os campos abaixo, porque integram a parte estatística da pesquisa.

Curso: _____

Idade: _____ Sexo: () masculino () feminino

Dados para contato

Estes dados serão mantidos em sigilo e só o pesquisador terá acesso a eles. A finalidade é permitir o contato posterior se o aluno for escolhido para entrevista. Nesta eventualidade, você será consultado se concorda ou não, e em qualquer momento poderá optar por não participar mais da pesquisa.

Prenome: _____ Telefone para contato: _____

E-mail: _____

Abaixo, a título de fundamentação da ferramenta, segue a descrição pormenorizada das questões de 2011 (base para o formulário de 2014), juntamente com o emba-

samento teórico. Os trechos a seguir foram reproduzidos da dissertação de 2012.²⁰¹

O formulário apresenta inicialmente duas questões. A primeira era uma lista das leituras obrigatórias do vestibular 2011 da UFRGS. Os respondentes eram solicitados a marcar aquelas que leram na íntegra.

A segunda questão era exibida no formulário em forma de tabela, solicitando-se que os respondentes assinalassem a forma pela qual tomaram contato com cada uma das obras. As opções para marcar eram: “leu em livro”; “leu em xerox ou apostila”²⁰², “leu no computador, *netbook* ou *laptop*”²⁰³; “leu em celular, *tablet* ou leitor de *e-book*”²⁰⁴; “leu resumo na Internet”²⁰⁵; “leu resumo ou resenha em livro ou apostila”²⁰⁶; “viu filme ou documentário”²⁰⁷; “aprendeu em aula ou grupo de estudo”²⁰⁸; “escutou audioli-vro”²⁰⁹; e “outros (especificar)”²¹⁰.

As próximas quatro questões do formulário eram perguntas fechadas envolvendo variáveis numéricas. Pergunta fechada, para Manuela Magalhães Hill e Andrew Hill, é aquela em que “o respondente tem de escolher entre respostas alternativas fornecidas pelo autor” (HILL; HILL, 2009, p.93). Entre as vantagens deste dispositivo, conforme os autores, estão que “é fácil aplicar análises estatísticas para analisar as respostas” e que “muitas vezes é possível analisar os dados de maneira sofisticada” (HILL; HILL, 2009, p.94).

A primeira destas perguntas fechadas pedia que o respondente fizesse uma estimativa de quantos livros já descarregou da Internet ou pelo computador. As alternativas eram “nunca descarregou” (equivalente a 0), “1 a 12”, “13 a 99” e “mais de 100”. As

²⁰¹ Disponível em <http://hdl.handle.net/10183/55331>, acesso em 01/09/15.

²⁰² Esta opção segue a observação de John Thompson sobre os “*course packs*” (THOMPSON, 2008, p.253) e também espelha uma das categorias do levantamento da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (RETRATOS, 2008, p.190).

²⁰³ Esta opção utiliza uma das categorias de livro eletrônico descritas por José Afonso Furtado, aquela do “arquivo digital acompanhado pelo *software* que possibilita o acesso e a navegação do conteúdo” (FURTADO, 2006, p.44).

²⁰⁴ Esta opção cobre outra categoria descrita por José Afonso Furtado: “o novo *hardware* que irá conter os arquivos eletrônicos de livros” (FURTADO, 2006, p.44).

²⁰⁵ Esta opção engloba o que Jeff Gomez descreve como o hábito da “Geração *Download*” de interagir com “fatias e nacos digitais” de informação (GOMEZ, 2008, p. 71-72).

²⁰⁶ Esta opção procura ser um equivalente impresso da anterior.

²⁰⁷ Este item explora o interesse pelos meios audiovisuais associado aos jovens, mencionado por Arlindo Machado (MACHADO, 2002, p.114), e que Sven Birkerts vê como um concorrente do livro impresso (BIRKERTS, 2006, p.201).

²⁰⁸ Trata-se de uma decorrência lógica das opções disponíveis aos estudantes para tomar contato com o livro. Mas esta opção também poderia ser defendida com base no conceito de cultura oral ou não escrita baseado em Marshall McLuhan (1972).

²⁰⁹ Ver nota de rodapé anterior. Também espelha categoria da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (RETRATOS, 2008, p.190).

²¹⁰ A inclusão desta categoria adota sugestão técnica descrita por Sonia Vieira: “A solução mais simples – se você não tiver a certeza de que está oferecendo ao respondente todas as opções possíveis de resposta – é colocar uma categoria com a denominação ‘Outros _____’.” (VIEIRA, 2009, p.39)

quantidades oferecidas levavam em conta a lista de leitura obrigatória, que era de 12 livros. Todos os respondentes que tivessem descarregado eletronicamente apenas os títulos da lista do vestibular ficariam dentro do mesmo grupo numérico. As demais quantidades desta questão utilizavam valores redondos para facilitar a estimativa, tendo por base o marco de uma centena.

As duas próximas questões fechadas numéricas pediam ao respondente estimativas de leitura de livros em formato eletrônico. Uma indagava se o usuário já leu livros eletrônicos em computador, *netbook* ou *laptop*, e a outra se já leu em celular, *tablet* ou leitor de *e-book*. Esta diferenciação seguia aproximadamente duas categorias mencionadas por José Afonso Furtado, do *e-book* como *software* ou como *hardware* (FURTADO, 2006, p.44), mesma diferenciação que envolvia duas das alternativas da tabela apresentada aos respondentes no início do formulário. As opções para marcar eram “nunca leu” (equivalente a 0), “1 a 12” e “mais de 13”. Novamente, foi tomada por base para a referência numérica a quantidade de livros na lista de leituras obrigatórias. Respondentes que tivessem tido contato com a leitura eletrônica apenas por conta do vestibular ficariam dentro da mesma categoria.

Estas duas questões se justapõem parcialmente com campos da tabela apresentada no início do questionário. A redundância era proposital. Ela servia para constituir o índice estatístico chamado por Manuela Magalhães Hill e Andrew Hill de “fiabilidade”, uma forma de avaliar a consistência das respostas de cada respondente (HILL; HILL, 2009, p.141). Há várias técnicas. A proposta para o formulário era uma variante da consistência interna do tipo *split-half*. Os autores explicam que para implementar este tipo de índice divide-se o questionário em duas metades que repitam as perguntas. “Se para cada pessoa o valor total obtido para a parte A for exatamente o mesmo do obtido para a parte B, diz-se que o questionário apresenta consistência interna *split-half* perfeita.” (HILL; HILL, 2009, p.142) Como não se pretendeu realizar um estudo estatístico de grande envergadura nem onerar os respondentes com um questionário longo demais, a proposta foi restringir o *split-half* a estas questões que envolviam o indicador primário buscado. Desta forma, respondentes que nas duas primeiras questões tivessem marcado que leram eletronicamente na íntegra algum dos títulos da lista do vestibular tiveram a resposta confrontada com as duas questões relativas à quantidade de *e-books* lidos. Manuela e Andrew Hill salientam que os indicadores de consistência não costumam se mostrar perfeitos na prática (HILL; HILL, 2009, p.142). Mas o recurso foi empregado

como um dos subsídios para auxiliar na discussão dos resultados e na interpretação posterior, feita a ressalva de que é apenas uma medida para referência auxiliar.

A pergunta fechada seguinte oferecia uma série de alternativas que os respondentes podiam marcar, introduzidas pela questão “Quais dessas coisas você já fez?”. As opções, cujas justificativas teóricas são dadas em notas de rodapé, eram as seguintes: “Obtive através da Internet material de apoio para livros da lista de leituras obrigatórias do vestibular”²¹¹; “Leu trechos de livros no computador ou celular”²¹²; “Leu livros ou trechos de livros em bibliotecas on-line ou digitais”²¹³; “Discutiu em fóruns na Internet ou em redes sociais livros que leu”²¹⁴; “Recomendou para colegas livros digitais que você achou interessantes”²¹⁵; “Leu um livro porque ficou interessado depois de ter assistido a um filme baseado nele”; e “Viu um filme porque era baseado em um livro que você leu”²¹⁶.

Os dois campos seguintes do questionário eram “Se você já baixou livros da Internet, quais *sites*, programas ou redes sociais você usou para fazer isso?” e “Independente de estudo, trabalho ou faculdade, o que você lê?”. Ambos continham espaços de resposta em branco para preenchimento pelos próprios estudantes, de forma livre. Tecnicamente, seguiam a definição de pergunta aberta de Manuela Magalhães Hill e Andrew Hill: “Requerem uma resposta construída e escrita pelo respondente, ou seja, a pessoa responde com as suas próprias palavras.” (HILL; HILL, 2009, p.93) Segundo esta fonte, uma das vantagens deste tipo de perguntas é que “muitas vezes dão informação mais ‘rica’ e detalhada” e “por vezes dão informação inesperada” (HILL; HILL, 2009, p.94). Os autores acrescentam que mesclar este tipo de questão aberta com as questões fechadas “é útil quando se pretende obter informação qualitativa para comple-

²¹¹ Esta alternativa busca aferir a interação on-line paralela ou decorrente da leitura. É parcialmente baseada na observação de Jeff Gomez sobre os hábitos da “Geração *Download*” (GOMEZ, 2008, p.71-72).

²¹² Neste item, buscava-se avaliar a leitura global de trechos por parte do respondente. As questões anteriores do formulário avaliavam só a possibilidade da leitura de trechos da lista de vestibular. Aqui, a intenção era aprofundar o conhecimento sobre os hábitos de leitura.

²¹³ Este item usava uma das categorias apontadas por John Thompson como reflexos da tecnologia eletrônica aplicada aos livros, as bibliotecas on-line (THOMPSON, 2008, p.345).

²¹⁴ A opção utilizava uma categoria de interação descrita por David L. Ulin, a dos fóruns sobre obras literárias, que ele considera “uma relação tridimensional com a literatura em ação, uma série de respostas em tempo real” (“[...] a three-dimensional relationship to literature in action, a series of real-time responses [...]”) (ULIN, 2010, p.115-116)

²¹⁵ Esta categoria também buscava avaliar, de forma indireta e sem constranger os respondentes, a questão da pirataria de conteúdo protegido por direitos autorais, um dos pontos enfatizados em relação ao texto eletrônico por José de Mello Jr. (2006, p.51).

²¹⁶ Estas duas últimas alternativas tinham o objetivo de sondar o fluxo de interesse dos respondentes ao longo de diferentes mídias. Especificamente a concorrência dos livros com os filmes era mencionada por Arlindo Machado (2002, p.114) e Sven Birkerts (2006, p.201). A operacionalização do teste destas categorias buscou a verificação de qual delas já havia sido priorizada pelos estudantes, que poderiam indicar se haviam lido um livro e depois assistido ao filme ou percorrido o caminho contrário, vendo o filme e só então se interessado pelo livro.

mentar e contextualizar a informação quantitativa obtida pelas outras variáveis” (HILL; HILL, 2009, p.95).

Após estas questões o questionário apresentava um quadro para obtenção de dados demográficos básicos: idade, sexo e curso. Assim como a questão anterior, estas informações buscavam facilitar a comparação. Um último quadro do questionário solicitava dados do respondente para contato, com vistas à porção qualitativa do estudo.

10.5 Séries A e B dos questionários de 2014 e 2016

A subseção 6.5.1 descreve um procedimento de contraprova adotado na distribuição dos questionários do levantamento quantitativo em 2014 e 2016. Duas alternativas apareciam em ordem invertida no formulário em duas séries diferentes, distribuídas aleatoriamente entre os estudantes, para que fosse possível averiguar se as respostas estavam sendo induzidas pela ordem de apresentação das questões. Abaixo, seguem os trechos diferentes das duas séries (as duas últimas alternativas são as que trocam de ordem):

SÉRIE A:

Assinale o que você fez alguma vez:

- Obteve através da Internet material de apoio para livros da lista de leituras obrigatórias do vestibular
- Leu trechos de livros no computador ou celular
- Leu livros ou trechos de livros em bibliotecas on-line ou digitais
- Discutiu em fóruns na Internet ou em redes sociais livros que leu
- Recomendou para colegas livros digitais que você achou interessantes
- Leu um livro porque ficou interessado depois de ter assistido a um filme baseado nele
- Viu um filme porque era baseado em um livro que você leu

SÉRIE B:

Assinale o que você fez alguma vez:

- Obteve através da Internet material de apoio para livros da lista de leituras obrigatórias do vestibular
- Leu trechos de livros no computador ou celular
- Leu livros ou trechos de livros em bibliotecas on-line ou digitais
- Discutiu em fóruns na Internet ou em redes sociais livros que leu
- Recomendou para colegas livros digitais que você achou interessantes
- Viu um filme porque era baseado em um livro que você leu
- Leu um livro porque ficou interessado depois de ter assistido a um filme baseado nele

Para facilitar a identificação durante a distribuição, as duas séries tinham cabeçalhos diferentes (o detalhe gráfico que muda é a sigla PPGCOM, com travessão ou parênteses):

CABEÇALHO SÉRIE A:

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO – PPGCOM UFRGS

Pesquisa sobre hábitos de leitura – Pesquisador: André Carlos Moraes
Projeto registrado no Comitê de Ética em Pesquisa UFRGS com o número 27.354.

CABEÇALHO SÉRIE B:

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO (PPGCOM) UFRGS

Pesquisa sobre hábitos de leitura – Pesquisador: André Carlos Moraes
Projeto registrado no Comitê de Ética em Pesquisa UFRGS com o número 27.354.

10.6 Roteiro de entrevista semiestruturada (2014-2016)

Os estudantes serão selecionados para entrevista telefônica ou pessoal a partir das respostas do formulário preenchido na fase quantitativa da pesquisa (o perfil exato dependerá do padrão que emergir na tabulação). Assim, a entrevista se inicia evocando o formulário. Abaixo segue um roteiro genérico. Vocabulário, ordem das questões e outros detalhes podem ser modificados para adaptar-se ao linguajar do interlocutor e às condições da entrevista (se for pessoalmente ou por telefone, por exemplo).

1 - Boa tarde. Meu nome é ..., havia combinado por e-mail de conversarmos. Tem alguns minutos para conversar agora, ou prefere que ligue outra hora?

2 - Recapitulando, trata-se de uma pesquisa sobre hábitos de leitura. Algumas pessoas estão sendo contatadas para checar dados que foram respondidos no questionário e para aprofundar algumas coisas. Lembrando, ninguém será identificado, a pesquisa é anônima. Também sinta-se à vontade se preferir não responder alguma pergunta.

3 - Talvez você se lembre que havia um quadro no formulário no qual eram marcadas as formas de leitura ou contato para cada título da lista do vestibular. No seu caso, vi que foram marcados xxxxxx e xxxxxxxxxxxx (mencionar aqui a característica daquele formulário em particular que levou o entrevistado a ser selecionado). É isso?

4 - (Em caso afirmativo) Pode comentar alguma coisa sobre o que o levou a essa escolha?

(Em caso negativo) Então, onde está xxx e xxx no formulário seria na verdade xxx e xxx? Pode comentar alguma coisa sobre o que o levou a essa escolha?

5 - Você costuma ler mais desta forma? (Pergunta diz respeito ao suporte de leitura, adaptar a questão à oportunidade na conversa)

6 - Vejo que no seu formulário também há marcação de bastante alternância de métodos de estudo (mencionar quais). Esta foi uma estratégia de preparação, ou tem a ver com alguma recomendação de colégio, cursinho... (Só se aplica para quem tiver alternância de categorias)

7 - Vejo no seu formulário que você fez principalmente leituras em papel. Você prefere estudar assim, ou teve a ver com recomendação de colégio, cursinho... (Caso não haja alternância de categorias)

8 - Talvez você lembre também que havia um campo do formulário que perguntava o que você lê de um modo geral. No seu caso, você assinalou xxxxx. Esse é um hábito seu, ou é mais agora, em época de estudos? (aplicar esta pergunta principalmente para quem assinalou leitura de jornais e revistas *on-line*, postagens de blogs e afins) Nas férias você adota o mesmo padrão?

9 - (conforme a resposta anterior, dispensar esta pergunta) De um modo geral, quais são seus canais de informação, no cotidiano? De que forma você costuma acompanhar as notícias?

10 - E para o material de estudo, quais são as formas que você mais emprega? Consulta livros, usa xerox, arquivos digitais...

11 - De um modo geral, você costuma comprar ou colecionar livros? Algum padrão ou preferência? Estudo, lazer?

12 - Há algum gênero de entretenimento do qual você seja fã? Filmes, videogames, livros?

13 - Você costuma fazer duas atividades ao mesmo tempo, seja no estudo ou lazer? Ler escutando música ou vendo tevê, por exemplo?

14 - Alguma coisa que gostaria de comentar a respeito de seus hábitos de lazer, leitura ou estudo?

15 - Muito obrigado pela entrevista. Você ficou com alguma dúvida a respeito da pesquisa?

16 - Grato.

10.7 Quadro categorial das entrevistas semiestruturadas

As entrevistas semiestruturadas das rodadas de 2014 e 2016, que eram indicadas na Tabela 2.4, foram gravadas e agrupadas em um volume de texto que foi empregado como corpus. Seguindo uma estratégia metodológica sugerida por Bardin (2011), a análise seguiu dois caminhos. Um deles, mais holístico e intuitivo, consistiu em interpretar os discursos de cada entrevistado, relacionando os resultados a temas específicos dentro da tese. Neste caminho, as citações, pontos de vista e raciocínios dos diferentes estudantes ouvidos foram empregados ao longo dos capítulos 5 e 6 na triangulação de dados quantitativos e ajudando a constituir inferências. A outra via de análise adotou o que Bardin descreve como quadros categoriais, “privilegiando a repetição de frequência dos *temas*, com todas as entrevistas juntas” (BARDIN, 2011, p.95). O Quadro 10.2, a seguir, é uma transcrição destas anotações.

O quadro é composto por eixos temáticos, cuja descrição consta no campo “temas”. À direita, são listados os entrevistados que fizeram comentários ou alusões dentro das respectivas temáticas. A primeira coluna da tabela, “conceito”, utiliza uma palavra-chave atribuída ao eixo temático. Não se trata necessariamente de uma ocorrência literal no discurso daquele tema, mas de uma chave de interpretação, às vezes ancorada em um conceito teórico aplicável (caso, por exemplo, de “epitexto”).

Algumas das temáticas listadas no quadro categorial resultante desta via de análise das entrevistas foram incorporadas nos capítulos 5 e 6. A maioria dos conceitos consta na seção 6.6, das trajetórias de leitura multiplataforma, buscando oferecer uma sistematização de resultados dentro dos objetivos e do problema da tese.

Para fins de transparência da pesquisa, o Quadro 10.2 traz na coluna da direita, entre parênteses ao lado do nome de cada entrevistado, uma referência. Trata-se do número de página onde se encontra cada comentário enquadrado naquele eixo temático, a partir da paginação do arquivo de texto que reuniu as transcrições. O arquivo integra o Anexo Eletrônico do Apêndice 10.9, distribuído aos integrantes da banca de defesa juntamente com a cópia impressa da tese.

Quadro 10.2 Quadro categorial de análise das entrevistas semiestruturadas

Conceito	Temas	Entrevistados (páginas)
Livro	Diferentes motivações de preferência pelo livro ou pelo impresso, laços afetivos com o livro, colecionismo, experiências tácteis ou olfativas, alusões à fisicalidade dos volumes.	MED210(13); JOR211(25); JOR216(29); JOR226(34); PP222(42); PP224(48); LET207(50); LET209(53)(55); PSI220(63); PSI226(66)(67); BIO313(70); BIO317(74)(75)[CITAR]; PP307(80); JOR307(88); JOR304(97)(98); JOR303(101); COMP313(105)(108); COMP324(113); COMP306(116)
Conveniência	Alternâncias ou substituições de suporte motivadas por praticidade, facilidade de acesso ou preço. Questões de logística, disponibilidade. Congrega opções que não passam necessariamente pela preferência.	MED226(8); DIR215(20); JOR211(24)(25); PP219(37); PP205(39); PP222(42); PP224(44)(46); LET213(57); PP305(84); JOR307(88); JOR304(95); JOR303(100)(101); COMP313(104)(108)(109); COMP324(111)(113); COMP306(116)
Silêncio	Relatos de leitores que precisam de silêncio para ler, concentrar-se ou estudar. Inclui situações nas quais o leitor tolera algum nível de ruído.	MED226(9); MED210(14); DIR219(18); DIR215(22); JOR211(26); JOR216(30); JOR226(34-35); PP219(37); LET207(50); PSI220(63); PSI226(66); BIO313(72); BIO317(75); BIO307(77); JOR307(89); JOR304(99); COMP313(109); COMP306(117)
Rede social	Acompanhamento do noticiário através de redes sociais; troca de material através de redes.	MED210(15); PP205(40); PP222(43); PP224(46); PP307(81); PP305(85); JOR307(89); JOR311(92)(93); JOR304(96)(98); JOR303(102)
Redoma	Emprego de um suporte, geralmente acústico, como forma de proteção para obter isolamento ou concentração a fim de estudar ou ler. Ler escutando música. Ler de fones para se isolar do barulho em casa.	PP205(40); PP224(47); LET213(60); PP307(82); PP305(85); JOR311(93); JOR303(102); COMP313(109); COMP324(113); COMP306(117)
Trânsito	Alternância de suportes ou meios com propósito pragmático. Usos específicos, como escutar audiolivro dirigindo.	PP205(40); LET207(51); LET213(58)(60); BIO317(74); PP307(82); PP305(83)(85); JOR307(87)(88); JOR307(89); JOR304(95); JOR303(102); COMP313(105)(108); COMP306(115)
Anotar	Exemplos de leitores que optam pelo livro ou por impressos a fim de fazer anotações, sublinhar, destacar ou marcar. Inclui anotações em texto eletrônico.	MED201(11); JOR211(25) (26)(27); PP219(37); PP222(43); PP224(48); LET213(57); JOR304(98);
Epitexto	Busca de informações ligadas a livros através de redes sociais, Internet ou relações sociais. Dimensão social de títulos específicos.	JOR226(33)[CITAR](34); PP222(43); BIO313(71); JOR303(100); COMP313(106)
Obrigados	Casos de leitores que se disseram obrigados a adotar um suporte diferente do que lhes era preferencial por conta de conveniências específicas.	DIR219(18); DIR215(20); PP205(39); PP224(46); LET207(50); LET213(57); BIO307(77); JOR307(88)
Reforço	Utilização de múltiplos suportes como reforço para estudo. Amparo em plataformas.	PP205(39); PP222(42); PP224(45); JOR303(100)
Voluntários	Entrevistados que voluntariaram informação após o fim da entrevista, quando foi detalhado o objetivo da pesquisa.	JOR211(27); PP224(48)
Download	Situação específica de descarregar mais títulos do que se lê. Colecionismo digital.	PSI226(66); LET213(57)
Leitura social	Interações sociais presenciais ligadas à leitura ou estudo.	COMP313(106); COMP306(117)
HQ	Colecionadores e fãs de quadrinhos.	LET213(58); COMP324(113)
Imersão	Relato de imersão em leitura.	BIO317(75)
Plataforma ensino	Alternância de suportes estimulada ou provocada por professores.	COMP324(112)

10.8 Convenções adotadas nas planilhas de tabulação

Adendo em mídia eletrônica (descrito no Apêndice 10.9) inclui as planilhas em que foram tabulados os formulários preenchidos pelos respondentes. Abaixo, constam as convenções e nomes das variáveis das planilhas.

Respondente: cada aluno que integrou a pesquisa tem uma identificação única, composta pelas letras correspondentes ao curso e um número ordinal em que o formulário foi tabulado dentro do curso. Os códigos dos cursos são os seguintes:

MED – Medicina
DIR – Ciências Jurídicas
PSI – Psicologia
BIO – Ciências Biológicas
VET – Medicina Veterinária
COMP – Ciência da Computação
ENG – Engenharia Civil
LET – Letras (Licenciatura e Bacharelado)
PP – Comunicação Social - Publicidade e Propaganda
JOR – Comunicação Social - Jornalismo
RP – Comunicação Social – Relações Públicas

Guardar? – autorização ou não de que os dados do formulário sejam utilizados em pesquisas futuras, conforme primeira opção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver Apêndices 10.2 e 10.3)

Autoriza? – autorização ou não para que a pesquisa acessasse dados de acertos do aluno no vestibular, conforme segunda opção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver Apêndices 10.2 e 10.3)

Total lidos – Quantidade de livros que o respondente assinalou ter lido na íntegra na primeira questão do formulário.

CAMPOS A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, L – Correspondem à leitura na íntegra dos livros da lista de vestibular, conforme os códigos abaixo (conferir o ano correspondente).²¹⁷

QUESTIONÁRIO 2014

A - Jorge Amado - Terras do Sem Fim
B - Nelson Rodrigues - Boca de Ouro
C - Murilo Rubião - Contos
D - Lya Luft - As Parceiras
E - Gregório de Matos Guerra - Seleta
F - Fernando Pessoa - Alberto Caeiro (heterônimo) - O Guardador de Rebanhos
G - Manuel Antônio de Almeida - Memórias de um Sargento de Milícias
H - Machado de Assis - Esaú e Jacó
I - João Cabral de Melo Neto - A Educação pela Pedra
J - José Saramago - História do Cerco de Lisboa
K - Moacyr Scliar - O Centauro no Jardim
L - João Simões Lopes Neto - Contos Gauchescos

QUESTIONÁRIO 2016

A - Fernando Pessoa - Coletânea
B - Aluísio Azevedo - O Cortiço
C - Machado de Assis - Dom Casmurro

²¹⁷ Neste campo, o registro 1 equivale a um x ou sinal de checagem. Este procedimento foi adotado para facilitar as operações de cálculo da planilha. Livros não lidos ficavam com o campo em branco.

D - Pe. Antônio Vieira - sermões
E - Caetano Veloso, Gilberto Gil, Mutantes e outros - Tropicalia
F - Lídia Jorge - A noite das mulheres cantoras
G - Tabajara Ruas - O amor de Pedro por João
H - Sergio Faraco - Dançar tango em Porto Alegre
I - Jorge Amado - Terras do sem fim
J - Nelson Rodrigues - Boca de Ouro
K - Murilo Rubião - Contos
L - Lya Luft - As Parceiras

Tlivro – Total de títulos marcados pelo respondente na categoria “leu em livro impresso” da segunda questão do formulário

Txerox - Total de títulos marcados pelo respondente na categoria “leu em xerox ou apostila” da segunda questão do formulário

Tcomp - Total de títulos marcados pelo respondente na categoria “leu no computador, *netbook* ou *laptop*” da segunda questão do formulário

Tebook - Total de títulos marcados pelo respondente na categoria “leu em celular, *tablet* ou leitor de *e-book*” da segunda questão do formulário

TResInter - Total de títulos marcados pelo respondente na categoria “leu resumo na Internet” da segunda questão do formulário

TResPrint - Total de títulos marcados pelo respondente na categoria “leu resumo ou resenha em livro ou apostila” da segunda questão do formulário

Tfilme - Total de títulos marcados pelo respondente na categoria “viu filme ou documentário” da segunda questão do formulário

Taula - Total de títulos marcados pelo respondente na categoria “aprendeu em aula ou grupo de estudo” da segunda questão do formulário

Taudio - Total de títulos marcados pelo respondente na categoria “escutou audiolivro ou arquivo de áudio” da segunda questão do formulário

Toutros - Total de títulos marcados pelo respondente na categoria “Outros (especificar)” da segunda questão do formulário (campo alfanumérico, inclui algarismos e a eventual descrição feita pelo respondente)

Livro - Contém os títulos marcados pelo respondente na categoria descrita em **Tlivro**²¹⁸

Xerox - Contém os títulos marcados pelo respondente na categoria descrita em **Txerox**

Comp - Contém os títulos marcados pelo respondente na categoria descrita em **Tcomp**

Ebook - Contém os títulos marcados pelo respondente na categoria **Tebook**

ResInt - Contém os títulos marcados pelo respondente na categoria **TResInt**

ResPrint - Contém os títulos marcados pelo respondente na categoria **TResPrint**

Filme - Contém os títulos marcados pelo respondente na categoria descrita em **Tfilme**

Aula - Contém os títulos marcados pelo respondente na categoria descrita em **Taula**

Audio - Contém os títulos marcados pelo respondente na categoria descrita em **Taudio**

Outros - Contém os títulos marcados pelo respondente na categoria **Toutros**

Download - Valor marcado pelo respondente na terceira questão do formulário, “Você já baixou livros da Internet ou pelo Computador? Faça uma estimativa de quantos”

LidoComp - Valor marcado pelo respondente na quarta questão do formulário, “Você já leu livros por inteiro no computador, *netbook* ou *laptop*? Estime quantos”

LidoEbook - Valor marcado pelo respondente na quinta questão do formulário, “Você já leu livros por inteiro em celular, *tablet* ou leitor de *e-book*? Estime quantos”

²¹⁸ Neste e nos campos seguintes, os códigos alfabéticos para os títulos são os mesmos do quadro exibido mais acima. Algumas marcações, para facilitar a consulta, eram “TODOS” ou seguiam a formatação “TODOS-X”, significando que o respondente havia marcado naquela categoria todos os livros menos o X. A convenção foi usada para casos em que o aluno houvesse lido até 8 livros na categoria (por exemplo, “TODOS-ABCD” significando que o respondente havia lido naquela categoria os títulos E,F,G,H,I,J,K e L).

As variáveis abaixo representam sim (registrados como 1) ou não (campo vazio) para os itens da sétima questão do formulário, “Quais dessas coisas você já fez?”:

Apoio? - item “Obteve através da Internet material de apoio para livros da lista de leituras obrigatórias do vestibular”

trechos? - item “Leu trechos de livros no computador ou celular”

leu online? - item “Leu livros ou trechos de livros em bibliotecas on-line ou digitais”

fóruns? - item “Discutiu em fóruns na Internet ou em redes sociais livros que você leu”

recomendou? - item “Recomendou para colegas livros digitais que você achou interessantes”

filme-livro? - item “Leu um livro porque ficou interessado depois de ter assistido a um filme baseado nele”

livro-filme? - item “Viu um filme porque era baseado em um livro que você leu”

tipo formulário - formulário A ou B, conforme procedimento de contraprova descrito na subseção 6.5.1 e detalhado no Apêndice 10.5

quais sites usou para download? - primeira questão de campo qualitativo do formulário

o que você lê? - segunda questão de campo qualitativo do formulário

variáveis demográficas e informativas:

curso

idade

sexo

data pesquisa

nascimento

vestibulares (quantos vestibulares consecutivos o aluno prestou)

acertos (acertos na prova de literatura, no caso de alunos que tenham assinalado opção Sim no campo **Autoriza?**)

Um último campo, **observações**, concentrou apontamentos durante a tabulação, como inconsistências no preenchimento por parte do respondente e marcações de interesse para a análise ou para a etapa posterior, qualitativa

As planilhas de tabulação não contêm dados pessoais de contato dos respondentes, a fim de garantir o sigilo assegurado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver Apêndices 10.2 e 10.3).

10.9 Conteúdo do Adendo Eletrônico

Adendo eletrônico à tese em CD-ROM distribuído à banca de defesa inclui os seguintes arquivos:

A - cópia em PDF da tese

B - cópia em PDF da dissertação que continha o relatório da rodada 2011 e que originou a problematização da tese

C - planilhas originais de tabulação das rodadas quantitativas de 2014 e 2016 (códigos detalhados no Apêndice 10.8)

D - PDF com a íntegra das transcrições das entrevistas qualitativas (paginação usada para referência do Apêndice 10.7)

E - atalho para gráficos, tabelas e quadros que integram a tese

Os itens C e D, obedecendo às condições mencionadas nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndices 10.2 e 10.3), não trazem identificação dos respondentes, que são identificados por código.

10.10 Glossário da terminologia de suportes

Ao tratar dos suportes de conteúdo, a tese atua em duas instâncias, uma delas a teórica com a qual os termos são tratados e a outra empregada nos formulários, partindo de um vocabulário adequado à comunicação com os respondentes. A fundamentação teórica das categorias de suporte, em si, é dada no Anexo 10.4, junto ao detalhamento do questionário de 2011. O glossário abaixo faz uma descrição básica de como cada categoria é entendida ao longo do trabalho, indicando também fontes bibliográficas e as principais discussões associadas a cada uma. Palavras em negrito nos verbetes abaixo são remissões a outras entradas do próprio glossário.

Arquivo de áudio – Opção descritiva do formulário de pesquisa, onde consta na mesma categoria de **Audiolivro**. Em termos amplos, o termo no questionário se aplica a qualquer registro sonoro em meio digital. Na bibliografia, os arquivos de áudio estão ligados às discussões sobre download e migração de plataformas na indústria fonográfica (ver GOMEZ, 2008, p.67).

Audiolivro – “A gravação de um livro sendo lido, não necessariamente uma versão exata do texto” (GERRITZEN; LOVINK; KAMPMAN, 2011, p.182). Para discussões do audiolivro como plataforma alternativa ao **livro** impresso, ver Thompson (2012, p.358).

Apostila – Esta opção do questionário se aplica ao material impresso distribuído por professores reproduzindo **livros** no todo ou em parte. As apostilas integram a categoria descritiva dos “course packs” de Thompson (2008, p.252).

Aula – No formulário, se refere a qualquer interação mediada por professores, não necessariamente presencial e nem do ensino regular. Esta categoria inclui também os cursinhos preparatórios pré-vestibular, que aparecem em discussões sobre o sistema de leituras obrigatórias, por exemplo, na abordagem de Luis Augusto Fischer (RÖSING; ZILBERMAN, 2016, p.130).

Celular – Como opção do formulário, congrega tanto telefones celulares (com teclado) quanto a designação de mercado dos smartphones (sem teclado, com tela sensível ao toque), constando na mesma categoria de **tablets** e leitores de **e-book**. Na condição de suporte de texto eletrônico, é entendido dentro da categoria que Furtado (2006, p.44) refere como “o novo *hardware* que irá conter os arquivos eletrônicos de livros”.

Computador – Nas tabelas e gráficos, a categoria referida como “computador” diz respeito à opção do formulário de pesquisa “Leu em computador, netbook ou laptop”. Esta classificação abrange dispositivos eletrônicos que não têm a portabilidade de **celulares**, **tablets** ou **leitores de e-book**, e nos quais a leitura se dá via software específico. Inclui tanto computadores de mesa quanto as versões mais portáteis, como **laptop** e **netbook**. Diz respeito à categoria que Furtado (2006, p.44) refere como “arquivo

digital acompanhado pelo *software* que possibilita o acesso e a navegação do conteúdo”.

Documentário – Em termos gerais, “uma ampla categoria de filmes que documenta algum aspecto da realidade” (GERRITZEN; LOVINK; KAMPMAN, 2011, p.197). Esta opção consta no questionário de pesquisa juntamente com **filme**, e abrange também noticiários, programas de televisão e vídeos em geral. Ao longo da pesquisa, foi utilizada por estudantes, ainda, para vídeos da Internet.

E-book - Ver **leitor de e-book**. Nas tabelas, a categoria **E-book** inclui suportes móveis como **celular** e **tablet**. Em termos teóricos, o e-book está associado a discussões sobre texto eletrônico referidas por Thompson (2008), Gomez (2008), Furtado (2006) e Darn-ton (2009).

Filme – Em um sentido geral, qualquer narrativa produzida para o cinema, televisão ou vídeo, adaptada ou não de um original literário. Esta categoria está ligada a discussões teóricas sobre suportes para contato com narrativas que sejam paralelos ou complementares ao **livro**. Ver Thompson (2012, p.281); Striphas (2011, p.141); Machado (2002, p.114) e Birkerts (2006, p.201).

Fotocópia – Termo utilizado ao longo do trabalho, e ocasionalmente em entrevistas, como sinônimo de **Xerox**.

Grupo de Estudo – Opção associada, no formulário, à categoria **Aula**. Estende o conceito às interações de aprendizado não necessariamente mediadas por professores.

Laptop – Opção do formulário que emprega uma terminologia de mercado, designando um computador portátil, em oposição ao modelo de mesa. Integra a categoria que nas tabelas vem designada por **Computador**.

Netbook – Designação de mercado para um **laptop** menor e com mais limitações. Integra a categoria que nas tabelas vem designada por **Computador**.

Leitor de e-book – Hardware portátil de leitura de livros eletrônicos, como os dispositivos Kindle, Nook, Sony Reader e Kobo Reader. Ver **e-book**.

Livro – Ao longo do trabalho, utilizado como sinônimo de livro impresso. Histórico e discussões são aprofundados no Capítulo 3.

Resumo Internet – Em termos amplos, qualquer resenha, sinopse ou excerto de **livro** on-line que não inclua o texto integral. Os resumos eletrônicos de livros são referidos por Lobato e Thomas (2015, p. 83) e integram discussões de Thompson (2008; 2012) e Gomez (2008). Por “Internet”, entende-se “o sistema global de computadores interconectados utilizando protocolo TCP/IP” (GERRITZEN; LOVINK; KAMPMAN, 2011, p.214),

sendo o termo “on-line” “frequentemente empregado para se referir à Internet ou à World Wide Web” (GERRITZEN; LOVINK; KAMPMAN, 2011, p.226).

Resumo impresso – Entendido, em termos amplos, como qualquer modalidade impressa de sinopse, resenha ou forma abreviada do conteúdo de um livro, incluindo edições resumidas comentadas, excluídas as modalidades de texto integral. Confrontar com **Apostila**. Para uma discussão sobre o impacto dos livros condensados junto aos leitores, ver Baron (2015, p.52).

Tablet – Opção do formulário de pesquisa a partir da designação de mercado para um dispositivo eletrônico semelhante a um smartphone (ver **celular**), porém com tela maior. Nas tabelas, integra a categoria de hardware móvel de leitura referida como **e-book**.

Teatro – Categoria surgida espontaneamente na tabulação da pesquisa, a partir da opção Outros disponível no questionário. Neste uso dado pelos respondentes, congrega qualquer encenação presencial ao vivo do conteúdo ou história de um **livro**. Ao longo da tese, discussões sobre o gênero literário do Teatro, homônimo, são realizadas em contextos específicos que tratam deste formato em **livro**.

Xerox – Termo usado como sinônimo de **fotocópia**, descrevendo qualquer processo eletrônico para criação de fac-símiles, ou reproduções exatas de **livros** no todo ou em parte. Inclui impressões em equipamento doméstico e a partir de arquivos digitalizados. Nas tabelas, o gênero indicado como “Xerox” inclui as **Apostilas**. Conceitualmente, esta opção está ligada à categoria descritiva dos “course packs” de Thompson (2008, p.252).

11 ANEXOS

11.1 Questões do vestibular sobre o álbum Tropicalia

11.2 Dados sobre livro digital da Retratos da Leitura no Brasil 3 (2012)

11.3 Dados sobre livro digital da Retratos da Leitura no Brasil 4 (2016)

11.1 Questões do vestibular sobre o álbum Tropicalia

Questões das provas de literatura do Vestibular 2015²¹⁹ e 2016²²⁰ referentes ao álbum musical Tropicalia, indicado na lista

VESTIBULAR 2015 (três questões)

39. Assinale com **V** (verdadeiro) ou **F** (falso) as afirmações abaixo, sobre o álbum *Tropicália ou Panis et Circencis*,

- () O álbum foi lançado em julho de 1968, antes da edição do Ato Institucional nº 5, que agravou a censura e a perseguição política a artistas e intelectuais opositores do regime.
- () O álbum ressalta a impossibilidade de conciliação entre referências musicais como o "brega", a Bossa Nova, a Jovem Guarda e a canção de protesto.
- () O álbum está em consonância com outras formas artísticas do período, entre elas o cinema de Glauber Rocha, o Teatro Oficina de Zé Celso Martinez Correa e as artes plásticas de Hélio Oiticica.
- () O álbum, no campo literário, dialoga com a Poesia Concreta de Décio Pignatari, Augusto e Haroldo de Campos e com a antropofagia de Oswald de Andrade.

A sequência correta de preenchimento dos parênteses, de cima para baixo, é

- (A) V – F – F – F.
- (B) V – F – V – V.
- (C) F – F – F – V.
- (D) F – V – F – F.
- (E) V – V – V – F.

²¹⁹ Disponível em <http://www.ufrgs.br/coperse/provas-e-servicos/baixar-provas/copy_of_1DIAFISLITING.pdf>. Acesso em 13/10/16

²²⁰ Disponível em <http://www.ufrgs.br/coperse/provas-e-servicos/baixar-provas/copy2_of_1DIAFISLITESP.pdf>. Acesso em 13/10/16

40. Leia abaixo a letra da canção *Baby* – composição de Caetano Veloso e interpretação de Gal Costa – que integra o álbum *Tropicália ou Panis et Circencis*.

Baby

Você
precisa saber da piscina
Da margarina
Da Carolina
Da gasolina
Você precisa saber de mim

Baby baby
Eu sei que é assim

Você precisa tomar um sorvete
Na lanchonete
Andar com a gente
Me ver de perto
Ouvir aquela canção do Roberto

Baby baby
Há quanto tempo

Você precisa aprender inglês
Precisa aprender o que eu sei
E o que eu não sei mais
E o que eu não sei mais

Não sei, comigo vai tudo azul
Contigo vai tudo em paz
Vivemos na melhor cidade
Da América do Sul
Da América do Sul

Você precisa
Você precisa
Não sei
Leia na minha camisa

Baby baby
I love you

Considere as seguintes afirmações sobre a canção *Baby*.

- I - As expressões em língua estrangeira ("Baby", "I love you") e a constatação de que "você precisa aprender inglês" demonstram postura favorável aos Estados Unidos do grupo tropicalista que renegava a língua e a cultura brasileiras.
- II - A repetição de "você precisa" impõe uma situação conativa, na qual o sujeito cancional faz apelos diretos ao interlocutor.
- III- O paralelismo rimado inclui, entre as mercadorias "piscina", "margarina" e "gasolina", a canção *Carolina*, de Chico Buarque.

Quais estão corretas?

- (A) Apenas I.
(B) Apenas II.
(C) Apenas I e II.
(D) Apenas II e III.
(E) I, II e III.

- 41.** No bloco superior abaixo, estão listadas duas obras, apresentadas ora separadas, ora combinadas; no inferior, afirmações referentes a essas obras.

Associe adequadamente o bloco inferior ao superior.

- 1 - *Tropicália ou Panis et Circencis*
- 2 - *O amor de Pedro por João*
- 3 - *Tropicália ou Panis et Circencis e O amor de Pedro por João*

- () Presença do contexto da ditadura civil militar brasileira.
- () Apresentação de experimentações formais.
- () Acompanhamento de trajetória de quem aderiu à luta armada.
- () Lançamento durante os anos de chumbo da ditadura civil militar brasileira.

A sequência correta de preenchimento dos parênteses, de cima para baixo, é

- (A) 1 – 3 – 1 – 2.
- (B) 3 – 3 – 2 – 1.
- (C) 2 – 1 – 3 – 1.
- (D) 3 – 1 – 2 – 2.
- (E) 1 – 2 – 3 – 3.

VESTIBULAR 2016 (uma questão)

41. Leia abaixo a letra da canção *Mamãe Coragem* – composição de Caetano Veloso e Torquato Neto, interpretação de Gal Costa – que integra o álbum *Tropicália ou Panis et Circencis*.

Mamãe, mamãe, não chore
A vida é assim mesmo
Eu fui embora
Mamãe, mamãe, não chore
Eu nunca mais vou voltar por aí
Mamãe, mamãe, não chore
A vida é assim mesmo
Eu quero mesmo é isto aqui
Mamãe, mamãe, não chore
Pegue uns panos pra lavar
Leia um romance
Veja as contas do mercado
Pague as prestações
Ser mãe
É desdobrar fibra por fibra
Os corações dos filhos
Seja feliz
Seja feliz

Mamãe, mamãe, não chore
Eu quero, eu posso, eu quis, eu fiz
Mamãe, seja feliz
Mamãe, mamãe, não chore
Não chore nunca mais, não adianta
Eu tenho um beijo preso na garganta
Eu tenho um jeito de quem não se espanta
(Braço de ouro vale 10 milhões)
Eu tenho corações fora do peito
Mamãe, não chore
Não tem jeito
Pegue uns panos pra lavar
Leia um romance
Leia "Alzira morta virgem"
"O grande industrial"

Eu por aqui vou indo muito bem
De vez em quando brinco Carnaval
E vou vivendo assim: felicidade
Na cidade que eu plantei pra mim
E que não tem mais fim
Não tem mais fim
Não tem mais fim

Considere as seguintes afirmações sobre a canção.

- I - A inversão apresentada na canção – é o/a filho/a jovem que consola a mãe e não o contrário – manifesta-se nas expressões comumente relacionadas ao vocabulário materno como "A vida é assim mesmo" e "Não chore nunca mais, não adianta".
- II - A sirene ouvida na abertura da canção é uma provável referência às fábricas da cidade, para onde o sujeito cancional se desloca em busca de oportunidades que superem o trabalho doméstico, a rotina e os passatempos provincianos.
- III- O uso de "beijo" em vez de "grito", no verso "Eu tenho um beijo preso na garganta", expõe a ternura, apesar da rebeldia, que caracteriza o sujeito cancional.

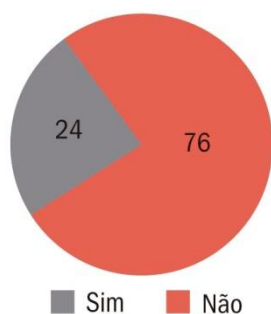
Quais estão corretas?

- (A) Apenas I.
(B) Apenas II.
(C) Apenas III.
(D) Apenas I e II.
(E) I, II e III.

11.2 Dados sobre livro digital da Retratos da Leitura no Brasil 3 (2012)

Gráfico 11.1 - Retratos 3: acesso a blogs e redes sociais de literatura

Acessa redes sociais ou blogs
que falem sobre livros ou
literatura?



Base: Usuário de internet (81,4 milhões)

FONTE: RETRATOS, 2012, p.324

Gráfico 11.2 - Retratos 3: contato com livros digitais

(%)

E-books e livros digitais

Já ouviu falar?



Base: População brasileira com 5 anos ou mais 2011(178 milhões)

Já leu algum?	
Leu no computador	17%
Leu no celular	1%
Nunca leu	82%

FONTE: RETRATOS, 2012, p.325

Tabela 11.1 - Retratos 3: leituras em meio eletrônico

(%)

Contato com e-books e livros digitais

Quantos livros digitais já leu? (%)	
1 livro	42
De 2 a 5 livros	49
De 6 a 10 livros	6
De 11 a 15 livros	1
Mais de 15 livros	2

E você acredita que de agora em diante vai ler...	
Mais livros impressos	37%
Mais livros digitais	34%
Na mesma proporção	23%
Não respondeu	7%

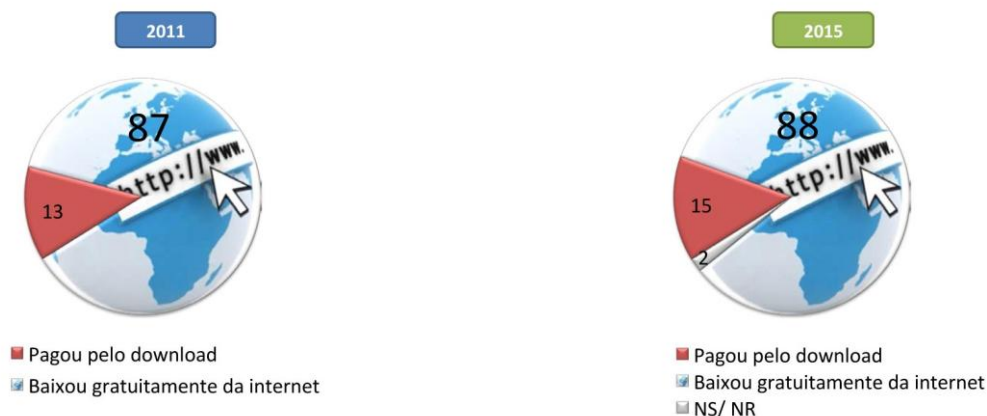
FONTE: RETRATOS, 2012, p.330

11.3 Dados sobre livro digital da Retratos da Leitura no Brasil 4 (2016)

Gráfico 11.3 - Retratos 4: formas de acesso a livros digitais

Formas de acesso a livros digitais

(%)

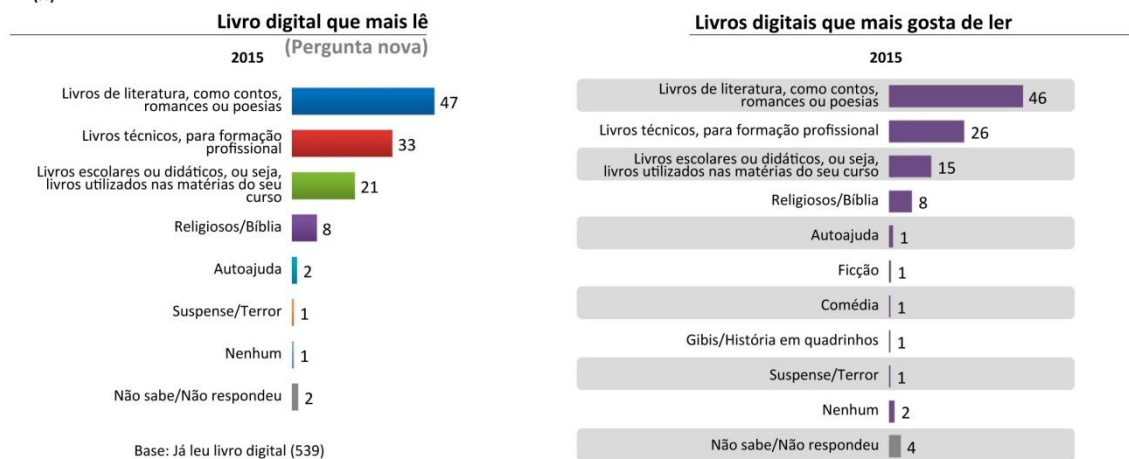


FONTE: RETRATOS, 2016, p.263

Gráfico 11.4 - Retratos 4: tipos de livros digitais lidos

Tipos de livros digitais lidos

(%)



FONTE: RETRATOS, 2016, p.264

Gráfico 11.5 - Retratos 4: dispositivos de leitura digital

Dispositivos de leitura digital: para quem já leu livro digital



FONTE: RETRATOS, 2016, p.262

Gráfico 11.6 - Retratos 4: atividades de leitura na Internet

Atividades relacionadas à leitura que realiza na internet

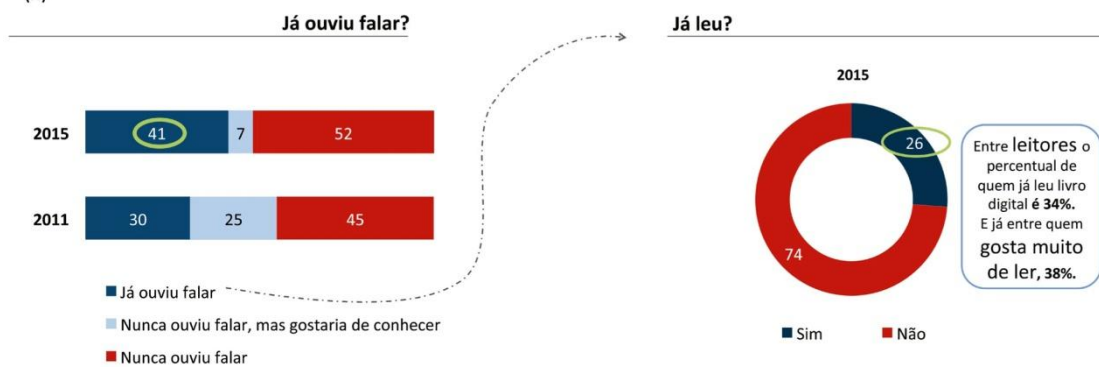


FONTE: RETRATOS, 2016, p.259

Gráfico 11.7 - Retratos 4: contato com livros digitais

Livros digitais

(%)



FONTE: RETRATOS, 2016, p. 261