

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS

PATRICIA ROSICLEIA DA SILVA SODRÉ

O UNIVERSO LITERÁRIO DE JOVENS LEITORES: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

VITÓRIA/ES

2020

PATRICIA ROSICLEIA DA SILVA SODRÉ

O UNIVERSO LITERÁRIO DE JOVENS LEITORES: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Letras.

Orientadora Prof.^a Dr.^a Arlene Batista da Silva.

VITÓRIA/ES

2020

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

S679u Sodré, Patricia Rosicleia da Silva, 1972-
O Universo Literário de Jovens Leitores: Relatos de Experiências / Patricia Rosicleia da Silva Sodré. - 2020. 240 f. : il.

Orientadora: Arlene Batista da Silva.

Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Leitura Literária. 2. Sujeito Leitor. 3. Experiências Literárias. 4. Ensino Médio. 5. Práticas de Leituras Literárias. I. Silva, Arlene Batista da. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 82

Patricia Rosicleia da Silva Sodré

O Universo Literário de Jovens Leitores: Relatos de Experiências

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Ciências Humanas e Naturais, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Letras.

Aprovada em 25 de junho de 2020.

Comissão Examinadora:



Profª Drª Arlene Batista da Silva (UFES)
Orientadora e Presidente da Comissão



Profª Drª Rafaela Scardino Lima Pizzol (UFES)
Examinadora interna



Profª Drª Arlene Batista da Silva por
Profª Drª Eudma Poliana Medeiros Elisbon (SEDU)
Examinadora externa



Profª Drª Arlene Batista da Silva por
Profª Drª Gabriela Rodella de Oliveira (UFSB)
Examinadora Externa

AGRADECIMENTOS

À vida por todas oportunidades que tenho recebido para crescer e melhorar enquanto ser humano.

À querida e estimada orientadora professora Arlene Batista da Silva pela orientação competente e por sempre indicar-me os caminhos a seguir com afetividade e com sua admirável competência.

À Prof^ª. Dr^ª. Gabriela de Oliveira e à Prof^ª. Dr^ª. Eudma Lisbon pelas importantes considerações feitas na banca de qualificação, as quais foram imprescindíveis para o aprimoramento da pesquisa.

A minha mãe e ao meu pai do “coração” pelo incentivo e pelo amor incondicional dedicados a mim.

A minha família por apoiar minhas escolhas e estar sempre ao meu lado nos momentos de turbulência e, especialmente, a minha filhotinha Jhê, minha fiel interlocutora que tanto me ajudou a encontrar as melhores palavras.

As minhas companheiras de luta e resistência, Fabrícia Bittencourt, Micheli Lopes e Daniela Gumiero pelos singulares momentos de fraternidade e estudos. E ao amigo de longa data e grande incentivador, Eduardo Barbosa.

Ao Grupo de Pesquisa Literatura e Educação – Ufes pelos momentos compartilhados de reflexão e aprendizado sobre o ensino de literatura.

Aos jovens estudantes que participaram da pesquisa por compartilharem comigo suas vivências de leituras literárias, indicando possíveis caminhos para um ensino de literatura mais significativo.

Aos meus alunos pela oportunidade de compartilhar aprendizagens a cada dia e a toda equipe da escola Godofredo Schneider por nossa convivência diária e pela amizade sincera.

A Sandro, Jheniffer, Jean e Samy, razão
de meu viver.

Essa é a função consoladora da narrativa – a razão pela qual as pessoas contam histórias e têm contado histórias desde o início dos tempos. E sempre foi a função suprema do mito: encontrar uma forma no tumulto da experiência humana.

Umberto Eco (1994)

RESUMO

A presente pesquisa de mestrado tem como objetivo analisar e interpretar as experiências de leituras literárias vivenciadas pelos jovens alunos concluintes da educação básica, em uma escola estadual de Ensino Médio, no município de Vila Velha (ES). Para isso, optou-se pela pesquisa qualitativa de caráter exploratório, realizada com os estudantes da terceira série, do turno matutino. Para a coleta de dados, foi aplicado questionário online, em seguida, realizou-se entrevista individual com seis alunos participantes, na tentativa de compreender como se dão as práticas de leituras literárias desses jovens, como se configuram as apropriações e representações dessas leituras pelos alunos e quais as experiências de leituras literárias promovidas durante as aulas foram significativas para esses sujeitos. Entre os autores que nortearam nossa pesquisa, bem como a análise dos dados, estão: Antonio Candido (1972, 2000), que trata da função humanizadora da literatura; Roger Chartier (1999, 2002, 2013), com seus estudos sobre a História Cultural do Livro e Práticas de Leitura; Michèle Petit (2009), que apresenta os trajetos singulares de leitura dos jovens; Annie Rouxel (2012, 2013, 2014), com a experiência subjetiva da leitura literária; e Neide Rezende (2013), que aborda o ensino de literatura. O estudo justifica-se diante a) do interesse pelas práticas de leituras literárias dos estudantes; b) da necessidade de se conhecer as apropriações desses leitores literários empíricos; c) da necessidade de se pensar em estratégias para ressignificar o trabalho com textos literários em sala de aula; d) da percepção – tomada aqui como pressuposto – de que para além das práticas pedagógicas ocorridas, conforme o currículo escolar, esses sujeitos leitores possuem histórias interessantes de leituras literárias para contar. Pretende-se, com essa pesquisa, contribuir para dar visibilidade às experiências de leituras literárias dos alunos, inspirar novas abordagens investigativas com vistas à melhoria do ensino da literatura para estudantes do Ensino Médio e estimular as discussões acerca da educação literária, pensando em novas abordagens metodológicas que divergem das tradicionais, a fim de motivar os alunos a novas experiências de leitura.

Palavras-chave: Leitura literária. Sujeito Leitor. Experiências Literárias. Ensino Médio. Práticas de Leituras Literárias.

ABSTRACT

This research aims to analyze and interpret the experiences of literary readings from young students completing basic education in a public high school in Vila Velha (ES). For this, we chose the qualitative research carried out with the students of the third grade, of the morning shift. For data collection, a questionnaire was applied electronically, followed by an individual interview with six students, to understand the literary reading practices of these young people, how the appropriations and representations of these readings are configured by the students, and which experiences of literary readings promoted during classes were significant for them. Among the authors that guided our research, as well as the analysis of the data, are Antonio Candido (1972, 2000), whose studies are about the humanizing function of literature; Roger Chartier (1999, 2002, 2013), who studies the book's cultural history and reading practices; Michèle Petit (2009), that presents the unique reading paths of young people; Annie Rouxel (2012, 2013, 2014), with the subjective experience of literary reading; and Neide Rezende (2013), who is dedicated to study teaching of literature. This research is justified by a) the interest in students' literary reading practices; b) the desire to know more about the appropriations of these empirical literary readers; c) the necessity to think of new strategies to reframe the work with literary texts during the classes; d) the perception - taken here as an assumption – that, beyond the pedagogical practices suggested by the school curriculum, these students have interesting experiences of literary readings to share. This research aims to contribute to give visibility to students' reading experiences, to inspire new investigative approaches to improve the teaching of literature for high school students, and to stimulate discussions about literary education, thinking of new methodological approaches that differ from traditional ones to motivate students to new reading experiences.

Keywords: Literary reading. Subject Reader. Literary Experiences. High School. Practices of Literary Readings.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade dos alunos participantes da pesquisa	97
Gráfico 2 – (Oliveira) Escolaridade do pai	101
Gráfico 3 – (Oliveira) Escolaridade da mãe	101
Gráfico 4 – (Oliveira) Profissão do pai ou responsável	105
Gráfico 5 – (Oliveira) Profissão da mãe	106
Gráfico 6 – (Oliveira) Quantos livros aproximadamente há em sua casa?	107
Gráfico 7 – (Oliveira) Que tipos de livros há em sua casa?	108
Gráfico 8 – (Oliveira) Seus pais ou parentes próximos leem?	109
Gráfico 9 – (Oliveira) Práticas Culturais: Como você costuma se divertir?	111
Gráfico 10 – Práticas de leitura dos jovens: O que você lê, em geral?	112
Gráfico 11 – (Oliveira) Como você tem acesso aos livros que lê?	114
Gráfico 12 – (Oliveira) Você costuma falar sobre os livros que lê?	118
Gráfico 13 - Você costuma ler livros a pedido de seus professores?	120
Gráfico 14 – (Oliveira) Você costuma ler livros em mídias digitais?	121
Gráfico 15 – Você tem interesse em participar da entrevista dessa pesquisa?	129

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Recuperação dos dados nos bancos de Teses e Dissertações	28
Tabela 2 – Tipos de pesquisa considerando os procedimentos utilizados	48
Tabela 3 – Os objetivos das pesquisas	48
Tabela 4 - Os referenciais teóricos utilizados nas pesquisas	48
Tabela 5 - Considerando os sujeitos das pesquisas	49
Tabela 6 - Considerando os principais resultados das pesquisas	49
Tabela 7 - Obras literárias preferidas – Clássicas	115
Tabela 7 - Obras literárias preferidas – <i>Best Sellers</i>	115
Tabela 8 - Gosto e preferência por leituras de textos literários	130
Tabela 9 – Interesse pelas leituras literárias	133
Tabela 10 – Leituras literárias realizadas na infância	138
Tabela 11 – Leituras literárias realizadas no Ensino Fundamental I	142
Tabela 12 – Leituras literárias realizadas no Ensino Fundamental II	145
Tabela 13 – Leituras literárias realizadas no Ensino Médio	148
Tabela 14 – Indicações e compartilhamentos de leituras literárias	153
Tabela 15 – Reflexões sobre as leituras literárias realizadas	156

LISTA DE SIGLAS

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

EEEM – Escola Estadual de Ensino Médio

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

HC – História Cultural

Ifes – Instituto Federal do Espírito Santo

OCNEM – Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola

PPGL – Programa de Pós-Graduação em Letras

SciELO – Scientific Electronic Library Online

Sedu – Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INICIANDO UM PERCURSO	14
1 REVISÃO DE LITERATURA	27
1.1 A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS DO ENSINO MÉDIO	29
1.2 PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO ..	32
1.3 PRÁTICAS DE LEITURA DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS PÚBLICAS E PARTICULARES	38
1.4 PESQUISA COMPARATIVA SOBRE A EXPERIÊNCIA DA LEITURA ENTRE JOVENS BRASILEIROS E ESPANHÓIS	41
1.5 PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES DE LEITURA LITERÁRIA NO IFES	44
1.6 AS RELAÇÕES ENTRE LIVROS E LEITORES A PARTIR DE TRÊS VERSÕES DA OBRA O CORTIÇO	46
2 MARCO TEÓRICO	50
2.1 A FUNÇÃO HUMANIZADORA DA LITERATURA	51
2.2 O PODER DA LITERATURA	55
2.3 O TEXTO LITERÁRIO NO CENTRO DO PROCESSO	58
2.4 A EXPERIÊNCIA DO SUJEITO LEITOR	62
2.5 TRAJETOS SINGULARES DE LEITURA	67
2.6 LEITURA LITERÁRIA E ENSINO DE LITERATURA	71
2.7 PRÁTICAS DE LEITURA, APROPRIAÇÃO E REPRESENTAÇÃO	76
3 A PESQUISA EXPLORATÓRIA: ASPECTOS METODOLÓGICOS	80
3.1 A COLETA DE DADOS	84
3.2 O CAMPO DA PESQUISA E SEUS ESPAÇOS FORMATIVOS	88
3.3 A LEITURA LITERÁRIA NO AMBIENTE ESCOLAR	90
4 A VOZ DA JUVENTUDE NA SOCIEDADE BRASILEIRA	94
4.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA: JOVENS DE DIREITOS	96
4.2 ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO	99
4.3 O ESPAÇO FAMILIAR DOS SUJEITOS PESQUISADOS	100
4.3.1 Formação acadêmica e profissão dos pais	101
4.3.2 Acervo familiar e práticas de leitura dos pais	107
4.4 PRÁTICAS CULTURAIS	109
4.4.1 Práticas de leitura dos sujeitos da pesquisa	111
4.4.2 Acesso aos livros	113

4.4.3	Preferências de leitura	114
4.4.4	Compartilhando práticas de leitura	117
4.4.5	Das indicações de leitura	119
4.4.6	Práticas de leitura em diferentes suportes	120
4.4.7	Importância da leitura	121
4.4.8	O bom leitor	123
4.5	OS JOVENS ESTUDANTES E SUAS LEITURAS LITERÁRIAS	124
4.5.1	Gosto e preferência por leituras de textos literários	130
4.5.2	Interesse pelas leituras literárias	133
4.5.3	Leituras literárias realizadas na infância	138
4.5.4	Leituras literárias realizadas no Ensino Fundamental I	142
4.5.5	Leituras literárias realizadas no Ensino Fundamental II	145
4.5.6	Leituras literárias realizadas no Ensino Médio	148
4.5.7	Indicações e compartilhamentos de leituras literárias	153
4.5.8	Reflexões sobre as leituras literárias realizadas	156
5	TECENDO POSSÍVEIS CONCLUSÕES	161
	REFERÊNCIAS	166
	ANEXO A: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	172
	APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA DO DIRETOR	179
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	180
	APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO	184
	APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO	186
	APÊNDICE E – GUIA DE ENTREVISTA	190
	APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM OS ALUNOS	192

A leitura dos textos literários não é um simples divertimento, mas pode ter repercussões profundas na forma com a qual apreendemos o real. Isso pode acontecer pelo conteúdo (a ficção abre possibilidades que nos levam a reavaliar o mundo onde vivemos) como pela forma (a literatura nos confronta com um uso simbólico da linguagem que burila nossas capacidades de discernimento).

Vincent Jouve, 2010, p. 214.

INICIANDO UM PERCURSO

A literatura é, pois, um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito (CANDIDO, 2000, p. 68).

Compartilhar experiências, ouvir e narrar seus feitos são atividades realizadas pelo ser humano, as quais remontam à tradição passada, quando a transmissão de ensinamentos, culturas e costumes se configuravam como elementos essenciais de convivência e entretenimento. A fascinação do homem pelas histórias, pela habilidade inventiva daqueles que sabem dar forma, conteúdo e sentido ao imaginário e ao encantamento do mundo, já se fazia presente na antiga Grécia, não com a denominação de literatura, como conhecemos hoje, mas, segundo Zilberman (2008, p. 17), “chamava-se poesia e existia para divertir a nobreza, nos intervalos entre uma guerra e outra. Era declamada por profissionais da palavra, narradores de feitos bélicos do passado para a aristocracia”. Da mesma forma, a leitura de obras literárias configura-se com atividade fundamental do ser humano e se faz presente ao longo de toda história da humanidade, incorporando estilos próprios e adequando-se às influências de cada época.

Desse modo, pensar as práticas de leituras literárias e a apropriação da literatura pelo sujeito leitor é considerar as múltiplas possibilidades que essa forma de conhecimento oferece aos seres humanos. Tais ações contribuem tanto para o enriquecimento de pensamento que nos é proporcionado, quanto pelas experiências humanas e de mundo que são construídos a partir do texto literário, visto que, de acordo com Rezende (2018, p. 94), “as narrativas constroem conhecimentos imprescindíveis porque permitem a compreensão dos conflitos e particularidades do humano que escapam à racionalidade”.

Do ponto de vista educativo, segundo Zilberman, a literatura passa a ser considerada como elemento pedagógico a partir do século XVIII, quando “os franceses introduzem na escola a literatura nacional, que, a partir de então, torna-se objeto da história literária” (ZILBERMAN, 2008, p. 19). Com isso, algumas décadas depois, consolida-

se tal procedimento em disciplina, que é ampliado para toda Europa, servindo de inspiração para os demais países colonizados. Assim como o Brasil que seguiu nessa mesma linha e teve suas primeiras manifestações literárias nas ações educativas dos jesuítas, conforme relata Cereja, “em todo o período colonial e em boa parte do século XIX, os estudos literários tiveram destacada importância no currículo escolar e fizeram parte do modelo humanista de educação, introduzido pelos jesuítas” (CEREJA, 2005, p. 89).

A esse respeito, cabe citar a pesquisadora Márcia de Paula Gregorio Razzini, que buscou investigar “a história do ensino das disciplinas português e literatura na escola secundária brasileira, durante o período 1838-1971” (RAZZINI, 2000, p. 19), referindo-se à criação da escola secundária no Brasil, constatou que:

No século XIX, inicialmente "anexa" às faculdades de Direito e a outros cursos superiores, a escola secundária cresceu com o aumento da demanda dos cursos superiores, justificando o aparecimento de vários colégios, liceus, ginásios, ateneus, etc., e o desenvolvimento significativo de seu respectivo aparato (corpo docente, currículos e livros didáticos), logo controlado pelo estado. É neste contexto que surge e se destaca o Imperial Colégio de Pedro II. Inicialmente ancorado "nos regulamentos dos colégios de França", o Colégio Pedro II foi fundado na corte pelo governo regencial em 1837, sendo inaugurado solenemente em 25 de março de 1838, depois da reforma das instalações do antigo Seminário de São Joaquim, confiada ao "famoso arquiteto Grandjean de Montigny" (RAZZINI, 2000, p. 25).

Desse modo, o Colégio Pedro II “se tornou a escola média mais importante do Brasil” (RAZZINI, 2000, p. 32) e sua organização curricular atendia ao programa de preparação de candidatos para os exames de acesso aos cursos superiores. Sendo assim:

[...] o currículo do Colégio Pedro II refletia o modelo europeu escolhido, no caso, o modelo humanista, de extração francesa, modelo que, como vimos na generalização de Mayer, tinha em comum com os demais modelos dos centros europeus, a ênfase na formação clássica, especialmente o estudo do latim e de sua respectiva literatura [...] se por um lado, o estudo dos Programas de Ensino do Colégio Pedro II confirma a ênfase no ensino clássico e no modelo francês durante muito tempo, como traços distintivos de nossa elite, por outro lado, ele também aponta que, aos poucos, sobretudo a partir de 1870, houve a ascensão do ensino de língua portuguesa, e conseqüentemente, da literatura brasileira (RAZZINI, 2000, p.33 -35).

Segundo a pesquisadora, nessa época era um ensino de literatura brasileira pouco expressivo, com predominância do texto clássico, além de contemplar o estudo da

literatura europeia, tanto a inglesa quanto a francesa, possivelmente, como uma forma “para encontrar modelos para a construção de uma história de nossa literatura, nascida da literatura portuguesa e ainda dependente dela (RAZZINI, 2000, p. 50). A respeito dos procedimentos didáticos utilizados para o ensino da literatura no Colégio Pedro II, Razzini acrescenta:

A novidade das aulas de literatura nacional em 1862 foi a adoção do *Curso Elementar de Literatura Nacional* do professor de Retórica, Poética e Literatura Nacional do Colégio Pedro II, Cônego Fernandes Pinheiro (1825-1876). [...] No *Curso Elementar*, Fernandes Pinheiro tentava conciliar a tendência historicista com a tradição retórico-poética, apresentando a história da literatura portuguesa e brasileira em ordem cronológica, subdividindo-a em seis épocas, sendo que, em cada época, os autores e excertos eram desdobrados em gêneros e espécies, dando à literatura uma perspectiva histórica com um formato clássico (RAZZINI, 2000, p. 55).

De maneira resumida, a pesquisadora constata que as mudanças sociopolíticas ocorridas no Brasil ao longo do período influenciaram a reforma do ensino brasileiro, ou seja, “os mesmos movimentos de ascensão da formação nacional e de declínio da formação clássica, foram notados nos *Programas de Ensino* do Colégio Pedro II” (RAZZINI, 2000, p. 237). Tais modificações ocorriam para atender as demandas da época e as deliberações do poder regente, desse modo ocorriam as alterações no regulamento do Colégio Pedro II, as quais “foram expressas no currículo tanto pelo aumento da carga horária de Português e pelo aparecimento da História da Literatura Nacional, quanto pela diminuição e desaparecimento das aulas de Latim, Grego e Retórica e Poética (RAZZINI, 2000, p. 237).

Desde então, integrado ao currículo escolar, o ensino da literatura foi passando por adequações, ao longo dos anos. No entanto, a sistematização de seus conteúdos segue o modelo tradicionalmente estabelecido, como nos relata Rezende (2013),

Desde que foi instituído o ensino de literatura no Brasil a ele preside a história literária, baseada numa relação de obras representativas da literatura nacional, que, no decorrer do século XX, foram paulatinamente deixando de ser significativas: tanto as teorias da história quanto as da literatura adotaram novos paradigmas. A intensidade das críticas à história da literatura de cunho positivista e a insistência por mudanças só são comparáveis, na disciplina de ensino de língua materna, àquelas contrárias à exclusividade do ensino de gramática normativa no início dos anos 1980 no Brasil (REZENDE, 2013, p.13)

Assim, muitos pesquisadores seguem em suas defesas pela atualização do ensino de literatura, com foco na leitura literária, tanto na esfera internacional, com os estudos de pesquisadores franceses, quanto no âmbito nacional. Onde, a cada ano, vem se multiplicando os estudos acadêmicos voltados para o ensino da literatura e a prática da leitura literária. Nesse contexto, o interesse de se conhecer as narrativas dos alunos sobre experiências com as leituras literárias tem se mostrado em evidência, conforme nos aponta o levantamento¹ inicial feito por Maria Amélia Dalvi e Neide Rezende, em 2011. A respeito das pesquisas realizadas sobre o ensino de literatura, no período de 2001 a 2010, as autoras observam que,

Desses temas e abordagens sobressai a preocupação com a recepção da obra pelo leitor escolar, numa perspectiva contemporânea [...] Esses temas, abordagens e teorias remetem, como dissemos antes, a uma mudança de rumo em relação ao ensino de literatura [...] Essas posições favoráveis à mudança de perspectiva do ensino de literatura estão explícitas ou implicitamente presentes nos resumos. E também se observa a vontade de contribuir a partir de afirmações de que os resultados, quando houve experiências de novas perspectivas junto aos alunos, resultaram em melhoria do ensino. (REZENDE; DALVI, 2012, p.55-56).

De fato, a busca pela prática do ensino de literatura com a finalidade de formar sujeitos leitores, críticos e autônomos tem estimulado cada vez mais pesquisadores a desenvolverem alternativas didáticas que resgatem a cultura literária e revelam como se dá a apropriação da obra pelo leitor real, conforme sua “biblioteca interior”, termo adotado por Annie Rouxel, a qual defende uma transformação na relação com o texto nas práticas escolares, “reintroduzindo a subjetividade da leitura, humanizando-a e retomando-lhe o sentido” (ROUXEL, 2012, p. 14).

Vale ressaltar que, no Espírito Santo, o Grupo de Pesquisa Literatura e Educação² da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) tem disponibilizado, em sua página na internet, todas as pesquisas realizadas pelos seus membros, professores e alunos da Pós-graduação, possuindo, dessa forma, dissertações, teses e artigos científicos publicados em periódicos e livros, a partir de estudos e trabalhos realizados nas interfaces entre Literatura e Educação.

¹ Para uma análise do estudo, sugiro consulta a REZENDE, Neide. DALVI, Maria Amélia (2011).

² Disponível em: <http://www.literaturaeeducacao.ufes.br/publicacoes>

O traço comum dessas reflexões se dá pelo interesse que se tem nas práticas de leituras literárias dos alunos concluintes da educação básica, uma vez que estão finalizando uma longa etapa de aprendizagem com a consolidação de diferentes conhecimentos acadêmicos. Para isso, a pesquisa desenvolvida buscou mergulhar no universo singular desses alunos da terceira série do Ensino Médio, do turno matutino, de uma escola estadual, no município de Vila Velha. O objetivo era conhecer quais são as experiências de leituras literárias vivenciadas por esses jovens estudantes, a partir de suas práticas, apropriações e representações enquanto leitores empíricos, conforme aceção de Umberto Eco:

“Os leitores empíricos podem ler de várias formas, e não existe lei que determine como devem ler, porque em geral utilizam o texto como um receptáculo de suas próprias paixões, as quais podem ser exteriores ao texto ou provocadas pelo próprio texto (ECO, 1994, p. 14).

Trata-se assim, de considerar não somente as práticas de leituras que foram proporcionadas pelas atividades educativas realizadas no âmbito escolar, mas também aquelas ocorridas em diferentes contextos sociais da vida cotidiana do aluno, por escolhas espontâneas, conforme seu interesse. Dessa maneira, buscamos compreender como essas duas instâncias estão relacionadas e de que modo as atividades de literatura promovidas pela escola resultaram em experiências significativas de leituras literárias para esses jovens participantes da pesquisa.

Partindo dessa premissa, e para a finalidade que esse projeto de pesquisa se propõe, direcionamos nossas reflexões para os seguintes questionamentos: a) quais são as experiências de leituras literárias vivenciadas por esses sujeitos leitores, tanto no espaço escolar quanto no universo de sua vida cotidiana?; b) como se configuram as apropriações e representações de textos literários por esses jovens estudantes concluintes do ensino médio?; c) quais experiências de leituras literárias promovidas durante as aulas foram significativas para esses alunos, e de que maneira?

Com base no exposto, o estudo justifica-se diante: a) do interesse pelas práticas de leituras literárias realizadas pelos jovens estudantes; b) da necessidade de se conhecer as apropriações desses leitores literários empíricos; c) da necessidade de se pensar em estratégias para ressignificar o trabalho com textos literários em sala de

aula; d) da percepção – tomada aqui como pressuposto – de que para além das práticas pedagógicas sugeridas pelo currículo escolar, esses sujeitos leitores, concluintes da educação básica, possuem histórias interessantes de leituras literárias para contar.

De modo geral, os alunos da terceira série do ensino médio demonstram apreço aos textos literários, mesmo que não sejam pelos textos clássicos pertencentes ao currículo escolar. Esses jovens cultivam o hábito da leitura literária por diferentes motivações: pelo entretenimento, pela busca em adquirir algum conhecimento a partir de determinada história, pela curiosidade de verificar semelhanças e diferenças com as séries exibidas nas TVs. Além disso, por sentirem que o universo ficcional lhes possibilita um “mergulho” em outra dimensão e uma ampliação de seu modo de pensar sobre a realidade, sobre as diferentes vivências das pessoas e sobre o mundo.

Em contrapartida, existe também, no espaço da sala de aula, aquele grupo de alunos que trazem na memória experiências desagradáveis de leitura literária. Quase sempre relatam que não encontraram nenhum livro interessante para ler ou que foram obrigados a ler na escola e, pela dificuldade de entendimento dos textos ou pelas cobranças de fichamento e provas, sentiram-se desmotivados e não leem obras literárias.

Assim, pensando em modos de despertar o interesse desses estudantes e ampliar o repertório de possibilidades de leituras literárias, nos sentimos estimulados a empreender em tal estudo para trazer à tona as histórias dos sujeitos leitores sobre suas práticas e apropriações dos textos literários. Além disso, procuramos transformar esses depoimentos em ferramentas didáticas de incentivo à prática de leitura e, assim, fomentar as reflexões sobre a formação leitora e o ensino de literatura, levando em conta as seguintes considerações

Pensar em formação do leitor supõe mergulhar no momento histórico em que vivemos e atualizar a noção, que é extremamente variável tanto como prática social quanto como prática escolar. De imediato sugere um arco que vai de um leitor capaz de, com fins pedagógicos, analisar e interpretar obras – sendo seu representante máximo o professor de literatura –, até aquele que lê para si, apenas para seu bel prazer (REZENDE, 2014, p. 37).

Sobre a experiência do sujeito leitor, Annie Rouxel (2012) afirma que urge “repensar o modo de funcionamento da leitura literária escolar”. Em seu artigo intitulado *Práticas de Leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?*, Rouxel (2012) estabelece uma distinção entre leitura analítica (praticada na escola, cuja função é verificar saberes e aprendizagem) e a leitura cursiva (prática de leitura subjetiva e mais flexível), sendo esta, em sua visão, uma modalidade de leitura mais adequada. Segundo a autora, “se desejamos formar leitores de literatura no Ensino Médio, convém sair do formalismo e reabilitar a subjetividade do leitor” (2012).

É nesse panorama que observamos uma aproximação entre essas considerações e o pensamento de Michèle Petit (2009), quando diz que a adolescência:

[...] é o período em que se tem a impressão de que o mundo está cheio, os lugares ocupados, as casas construídas, os livros escritos, os conhecimentos constituídos, as árvores plantadas, desde sempre. E que as pessoas se espalham por todos os lugares. Para encontrar um espaço, então, será preciso remover tudo isso que não tem intenção de se deixar remover. Ter quinze anos é, muitas vezes, isso: o mundo está cheio, onde poderei me encaixar? (PETIT, 2009, p. 48-49).

Para a autora, mesmo em diferentes épocas, o que se pode observar é a semelhança de comportamento e atitudes desses adolescentes, o que revela que essa fase pode se configurar como uma das mais desconfortáveis, tanto pelo aspecto intersubjetivo quanto pelos fatores externos. A preocupação com sua imagem, com a opinião alheia e o sentimento de não pertencimento a esse mundo que se mostra pronto, segundo a autora, são muitas vezes sentidas por esses jovens.

De acordo com a pesquisadora Cláudia Dias Prioste (2013), a adolescência é uma fase delicada de inquietações e instabilidades emocionais “que pode ser intensificada dependendo das circunstâncias nas quais o adolescente se desenvolve e da estruturação psíquica durante a infância (2013, p. 107). A autora ressalta que esse período da vida é marcado por

{...} uma fragilidade psíquica do adolescente, constantemente camuflada por atitudes desafiadoras e arrogantes, somadas às vulnerabilidades sociais e às negligências dos adultos, que se deparam com inúmeras dificuldades no trabalho educativo com este público. Além disso, considero a adolescência um divisor de águas, um momento inexorável, em que as peças do quebra-cabeça, montado na infância vão se descolar para dar origem a outra fotografia, e nessa nova montagem, desta vez com maior participação do

sujeito “*adolescendo*”, necessita-se do suporte do mundo adulto, seja na família, seja na escola, na sociedade [...] (2013, p. 108, grifo da autora).

Posto dessa forma, compreendemos os jovens como sujeitos sociais que carregam em si uma bagagem de sentimentos, emoções e instabilidades comuns da idade. Por isso, acreditamos que um dos caminhos possíveis apontados por Petit para se trabalhar com essas inquietações seria a leitura literária, uma vez que contribuiria para “verdadeiras recomposições da identidade desses sujeitos” (PETIT, 2009, p. 53) e auxiliaria na luta contra os processos de exclusão e marginalização.

Trata-se assim de pensarmos no compartilhamento das experiências de leituras literárias como referências importantes, as quais norteariam o ensino da literatura, enquanto uma possibilidade para que esses estudantes sejam levados a refletir sobre a realidade, a expressar seus sentimentos e posicionamento diante de variados assuntos e a ver “o mundo com seus problemas e desafios” (DALVI, 2012, p. 25). Dessa forma, acreditamos ser importante garantir um momento no espaço escolar para que os alunos possam compartilhar suas práticas de leituras. Por estarem no último ano da educação básica, partimos do pressuposto de que esses estudantes já vivenciaram diversas experiências de leitura literária, tanto aquelas motivadas por interesse pessoal, quando o sujeito “lê para si” (REZENDE, 2014), quanto às leituras desenvolvidas em sala de aula com “fins pedagógicos”.

Conhecer como se dá essa interação entre leitor e obra literária, por meio da prática de leituras e das apropriações de determinados textos literários, poderia resultar em um momento propício para o estímulo à ampliação desse repertório de leitura. Para isso, destaca-se a figura do professor como importante mediador do processo de formação leitora, para que sejam evidenciadas as diferentes leituras realizadas pelos alunos, de forma que sejam ampliados seu repertório literário e sua percepção sobre as questões do mundo que se fazem presente na obra literária.

A respeito das diferentes práticas de leitura, José Paulo Paes (1990), em sua obra intitulada *A aventura literária: ensaios sobre ficção e ficções*, fazendo referências aos termos usados por Umberto Eco “cultura de massa” e “cultura de proposta”, tece considerações sobre a literatura de entretenimento e a literatura dita erudita:

[...] É em relação a esse nível superior aliás que uma literatura *média* de entretenimento, estimuladora do gosto e do hábito da leitura, adquire o sentido de degrau de acesso a um patamar mais alto onde o entretenimento não se esgota em si mas traz consigo um alargamento da percepção e um aprofundamento da compreensão das coisas do mundo (PAES, 1990, p. 28).

Desse modo, o autor reconhece a importância da literatura de entretenimento como um percurso necessário para que o jovem leitor possa se enveredar nas leituras mais complexas, o que poderia ser facilitado por meio da mediação de um professor, uma vez que “o papel da escola na construção da passagem de uma prática de leitura (*cultura de massa*) a outra (*cultura de proposta*) é fundamental” (OLIVEIRA, 2013, p. 266, grifo nosso).

Aliado a esse aspecto e para o princípio de literatura que adotamos em nossa pesquisa, levamos em conta o pensamento de Antonio Candido apresentado em seu ensaio intitulado *A literatura e a formação do homem* (1972), quando se refere às funções desempenhadas pela obra literária, as quais, interligadas, representam a função humanizadora da literatura que se traduziria na possibilidade que o texto oferece ao leitor de desenvolver sua expressão essencialmente humana, como as emoções, os sentimentos, a disposição para com o outro, a capacidade de perceber a complexidade do mundo e de se constituir como sujeito leitor.

Dessa forma, pensar sobre a função humanizadora da literatura é acreditar que “a leitura e a literatura, feita ou não por razões do espaço-tempo escolar, nos humanizam” (DALVI, 2012, p. 27). Considerar tais aspectos do âmbito da literatura poderá auxiliar-nos na análise das práticas de leituras literárias dos jovens estudantes e no modo como se dá a expressão da fantasia, da realidade desses alunos e de seu universo social, a partir da representação do mundo ficcional na obra lida.

Sendo assim, materializamos a pesquisa, mais especificamente no que se refere à análise e à interpretação dos dados coletados por meio do questionário online e entrevista com alguns alunos, tendo como pressupostos teóricos o pensamento de Antonio Candido sobre a função humanizadora da literatura. Utilizamos também as noções de práticas de leitura, apropriação e representação a partir do pensamento de Chartier (2002, 2011, 2013a), o qual propõe, dentro da história da leitura, a compreensão dessa prática como um ato criativo e não passivo, sendo, em seu ponto

de vista, por meio da percepção da diversidade de práticas do sujeito leitor que se evidenciam as questões das representações.

Tendo em vista que o estudo envolve os aspectos cultural e subjetivo do sujeito investigado, optamos pela pesquisa exploratória do tipo estudo de campo, por nos possibilitar uma abordagem flexível nos procedimentos metodológicos de coleta de dados. Dessa forma, foi organizado o processo em duas etapas complementares: inicialmente, com aplicação de questionário online para todas as turmas da terceira série do turno matutino de uma escola estadual, localizada no município de Vila Velha, totalizando, em média, duzentos alunos.

Fizemos a escolha, nesse primeiro momento, pelo uso de questionário, composto de perguntas fechadas e abertas, pela necessidade de se levantar informações e de obter um panorama sobre a situação socioeconômica dos pais ou responsáveis por esses alunos, assim como suas práticas culturais e de leitura. Desse modo, acreditamos que abarcar o maior número de aluno nessa etapa de investigação possibilitará uma melhor compreensão dos sujeitos que compõem o espaço escolar e também uma percepção de como as interferências de estímulos externos - condição socioeconômica e práticas culturais - podem influenciar nas experiências de leituras literárias desses jovens estudantes, conforme nos mostram algumas pesquisas semelhantes a nossa.

Em sua tese sobre as práticas de leitura literária de adolescentes, Oliveira demonstra que “os níveis socioeconômicos e de formação das famílias de origem desempenham papel importante na determinação de *habitus* e disposições que conduzem a práticas de leitura bastante diferentes” (OLIVEIRA, 2013, p. 262). Da mesma forma, a pesquisa realizada por Cereja apontou que “o poder aquisitivo e a formação escolar dos pais têm influência na relação dos jovens com a leitura” (CEREJA, 2005, p. 34).

Em seguida, aliado à coleta dos dados, organizamos os procedimentos para a entrevista individual. Seguindo alguns critérios para identificação dos estudantes que participaram da entrevista, considerando o interesse do aluno em fazer parte dessa segunda etapa da pesquisa, a disponibilidade para entrevista individual, os diferentes perfis de interesse de leituras, a diversidade de textos literários que apresentaram

como opção de leituras realizadas, a importância atribuída à leitura literária e até mesmo aqueles que se julgam não leitores. Desse modo, convidamos seis alunos para serem entrevistados com a intenção de conhecer essas histórias de leitura ou não-leitura de obras literárias, garantindo, assim, um aluno representante por turma.

Para a sistematização da entrevista, recorreremos aos pressupostos de Petit (2009), quanto ao formato a ser seguido, desse modo, buscamos adotar a singularidade no processo de entrevistas, conforme destaca a autora, evitando reduzir a fala do aluno a uma amostra representativa. Nossa tentativa foi realizar a composição de sua verdadeira história enquanto jovens leitores literários,

[...] que têm uma necessidade de saber, de se expressar bem, e de expressar bem o que eles são, uma necessidade de histórias que constituem nossa especificidade humana, que têm uma exigência poética, uma necessidade de sonhar, imaginar, encontrar sentido, se pensar, pensar sua história singular de rapaz ou moça dotado de um corpo sexuado e frágil, de um coração impetuoso e hesitante, de impulsos e sentimentos contraditórios que integram com dificuldade, de uma história familiar complexa que muitas vezes contém lacunas (PETIT, 2009, p. 57-58).

Nesse sentido, tomamos o cuidado de fazer do momento da entrevista o mais acolhedor possível (PETIT, 2009, p. 55), para que o aluno se sentisse à vontade para contar sua história, sua experiência leitora e expor seu ponto de vista sobre a prática da leitura literária. Ressalta-se que, para potencializar o momento das entrevistas, foi adotado um roteiro inicial, com base na tipologia de entrevista semiestruturada (MOREIRA, 2008, p. 169) por possuir uma ordenação das possíveis perguntas, embora permita que o entrevistado desenvolva suas respostas livremente. Desse modo, a presente pesquisa se constitui em uma dissertação de mestrado em quatro capítulos e uma conclusão.

No capítulo 1. **Revisão de literatura**, buscamos conhecer as pesquisas de campo acadêmicas que abordaram nas áreas de Literatura e Educação, as temáticas ligadas às práticas de leitura literária, representações e apropriações, bem como a formação de leitores literários do Ensino Médio. Para isso, recorreremos a publicações de dissertações e teses afins, cujos referenciais teóricos dialogam diretamente com a presente pesquisa, por meio de bancos de dados acadêmicos, como: Google Scholar, Repositório da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Portal de Periódicos da

Coordenação de Aperfeiçoamento de Ensino Superior (Capes), Scientific Electronic Library Online (SciELO), entre outros.

O capítulo 2. **Marco Teórico**, apresenta os conceitos que nortearam a pesquisa, os quais foram utilizados como aportes teóricos para sistematização e análise dos dados coletados. Exploramos as bases conceituais sobre a leitura literária, o ensino de literatura e o sujeito leitor, e estabelecemos diálogos sobre o pensamento de Antonio Candido acerca das funções da literatura aliado às noções de prática, representações e apropriações, a partir da concepção histórica de leitura de Roger Chartier, para compreendermos as práticas de leituras literárias dos alunos pesquisados.

O capítulo 3. **A pesquisa exploratória: aspectos metodológicos**, refere-se à abordagem adotada para o desenvolvimento da pesquisa. São explicitadas as considerações acerca dos procedimentos utilizados na coleta de dados realizada por meio do questionário online e da entrevista individual, além de ser apresentada uma breve descrição da unidade de ensino onde a pesquisa foi realizada, dos espaços formativos e da equipe pedagógica que atua no turno matutino, a qual interage diretamente com todos os alunos da escola. Por fim, são desenvolvidas considerações sobre os eventos ocorridos na escola para promover a prática da leitura literária entre os alunos.

No capítulo 4. **O universo formativo dos sujeitos da pesquisa**, são expostos os perfis dos alunos que participaram da pesquisa. A partir das respostas do questionário aplicado, discorremos sobre as práticas culturais e de leituras dos sujeitos leitores e de seus familiares e, num segundo momento, são analisados os dados coletados na entrevista individual realizada com seis alunos convidados formalmente, seguindo o critério prévio para a seleção, previsto na pesquisa. Também são transcritos os relatos de cada entrevistado sobre suas leituras literárias, realizadas tanto no âmbito escolar quanto em outros contextos sociais, com o propósito de esboçarmos um perfil de aluno leitor que está concluindo a educação básica, assim como refletirmos sobre o modo como essas práticas e apropriações de leitura se desenvolvem e contribuem para a formação de leitores críticos e sensíveis aos efeitos dos textos literários.

Assim, na **conclusão**, avaliamos o trabalho desenvolvido, levando em conta se todas as questões propostas inicialmente foram contempladas. Consideramos que a pesquisa suscita outras investigações sobre o tema, como as condições necessárias para que efetivamente a leitura literária seja uma prática escolar no ensino de literatura, o que também tentaremos buscar alguma resposta.

E, é nesse percurso que empreendemos nessa pesquisa sobre as experiências literárias dos alunos da terceira série do Ensino Médio, na esperança de que, findando a educação básica e rumando para novos projetos de vida, eles tenham histórias interessantes sobre suas práticas e apropriações de leituras literárias para contar e que, muitas vezes, ficam ocultas durante todo o processo de escolarização.

Importa esclarecer que não temos a pretensão nesta pesquisa em sacralizar o ensino de literatura, nem colocá-lo como a principal disciplina do currículo, buscamos apenas, por meio desse estudo, destacar as possibilidades que o texto literário oferece aos jovens leitores, concluintes da educação básica, uma vez que reconhecemos que a leitura literária, enquanto prática cultural, pode ser um exercício interessante de reflexão sobre o ser humano, o mundo e as vivências sociais, possibilitando ao leitor a ampliar sua percepção sobre a vida e sobre si.

Portanto, nossa expectativa é que essa pesquisa possa contribuir para fomentar as discussões acerca da educação literária na sala de aula, principalmente o trabalho diferenciado que se pode fazer com os alunos concluintes da terceira série do Ensino Médio, os quais já trilharam todos os percursos de aprendizagem da educação básica, mas muitos ainda não foram despertados para a leitura literária. Dessa forma, por meio desse estudo, esperamos poder proporcionar momentos de trocas sobre as vivências literárias para que sejam ampliadas as possibilidades de interação entre leitor e obra.

1 REVISÃO DE LITERATURA

Ler é uma operação da memória por meio da qual as histórias nos permitem desfrutar da experiência passada e alheia como se fosse a nossa própria (MANGUEL, 2008, p. 19).

As pesquisas sobre as práticas de leitura e o ensino de literatura na educação básica no Brasil remontam desde a década de 70. Oliveira (2013), em sua tese de doutorado relaciona algumas pesquisas realizadas no Brasil sobre essa temática. Entre elas, estão: a pesquisa de doutorado de Marisa Lajolo publicada em livro, no ano de 1982, com o título *Usos e abusos da literatura na escola* (OLIVEIRA, 2013, p. 53); Regina Zilberman, em 1988 publica sua pesquisa intitulada *A teoria da literatura e a leitura na escola* (OLIVEIRA, 2013, p. 54); e Maria Thereza Rocco publica, em 1981, sua pesquisa de mestrado com o título *Literatura/Ensino: uma problemática*.

No entanto, observamos que ressignificar o ensino de literatura e formar alunos leitores são desafios que perduram até os dias de hoje. Por isso, permanecem nossas inquietações sobre as práticas de leituras literárias realizadas pelos estudantes, o que motivou a presente pesquisa a investigar quais são as experiências de leituras literárias dos alunos da terceira série do Ensino Médio, de uma escola pública estadual do município de Vila Velha, no Espírito Santo.

Para atingir o objetivo proposto, iniciamos nossas reflexões a partir da revisão bibliográfica, especificamente, buscando conhecer as pesquisas recentes, realizadas na última década, sobre as práticas de leitura de jovens estudantes do Ensino Médio, bem como as concepções norteadoras aplicadas nesses estudos.

Essa busca se deu a partir das palavras-chave que configuram nossa pesquisa: Leitura literária, Sujeito leitor, Ensino Médio, Experiências literárias, e Práticas de leituras literárias. Entre as fontes de pesquisa utilizadas, destacamos o Google Scholar, o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Ensino Superior (Capes), o Repositório da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP, entre outras.

Identificamos seis pesquisas que se aproximam da nossa área de interesse e possuem pontos de contato com a base teórica escolhida para o desenvolvimento do estudo aqui proposto, além de terem como sujeitos da pesquisa alunos do Ensino Médio de escolas públicas e particulares de diferentes regiões do Brasil.

Como ampliação da discussão sobre o tema, identificamos em uma pesquisa a participação de jovens alunos, tanto de escolas públicas da periferia do Rio de Janeiro, quanto de escolas públicas da cidade de Barcelona, na Espanha. Sendo assim, como parâmetro de análise das pesquisas selecionadas, seguimos a ordem decrescente de datas de publicação, as quais apresentaremos a seguir.

Tabela 1 - Recuperação de dados nos bancos de Teses e Dissertações

Título	Autor	Palavras-chave	Ano	Acervo
Letramento Literário no Ensino Médio: análise das experiências de ensino de literatura no Colégio de Aplicação João XXIII, da Universidade federal de Juiz de Fora	Maria Cristina Weitzel Tavela	Literatura. Formação do leitor. Ensino de Literatura. Prazer. Fruição.	2013	Google Scholar – Repositório UFJF (Doutorado em Letras: Estudos Literários – Tese)
As práticas de leitura literárias de adolescentes e a escola: tensões e influências	Gabriela Rodella de Oliveira	Leitura - Estudo e ensino. Literatura – Ensino. Aluno – Formação. Ensino Médio.	2013	Google Scholar – Repositório USP (Doutorado Educação – Tese)
Práticas de leitura entre leitores escolares e leitores contemporâneos: a ilusão do real	Raquel Gonçalves Octávio	Leitura. Jovem leitor. Práticas de leitura. Crise de leitura. Apropriação.	2014	Google Scholar – Repositório Unicamp (Doutorado Educação – Tese)
O livro e a leitura para adolescentes do Rio de Janeiro e de Barcelona	Isabel Travancas	Livro. Leitura. Leitor. Adolescente; Rio de Janeiro; Barcelona	2015	Google Scholar - Repositório UFRGS (pesquisa para obtenção do título do pós-doutorado em Antropologia)

Práticas e representações de leitura literária no IFES/ <i>Campus</i> de Alegre: uma história com rosto e voz	Rosana Carvalho Dias Valtão	Leitura Literária. Ensino Médio. Práticas. Representações. Apropriações. Roger Chartier.	2016	PPGL – Ufes (Dissertação)
(Não) leituras de obras literárias em contexto escolar: um estudo de caso a partir de versão integral e adaptações de <i>O Cortiço</i> , de Aluísio de Azevedo	Ravena Brasil Vinter	Adaptações literárias. HQ. Leitura Literária. <i>O Cortiço</i> . Aluísio de Azevedo.	2017	PPGL – Ufes (Dissertação)

1.1 A Formação de leitores literários do Ensino Médio

A tese de doutorado intitulada *Letramento Literário no Ensino Médio: análise das experiências de ensino de literatura no Colégio João XXIII, da Universidade Federal de Juiz de Fora*, de Maria Cristina Weitzel Tavela (2013), trata-se de um estudo realizado com alunos e professores do Ensino Médio do referido colégio e teve como objetivo geral investigar a formação de leitores literários – o quê, como, quando, onde e por quê leem textos literários – tendo como sujeitos da pesquisa 50 alunos, na faixa etária de 14 a 17 anos, selecionados aleatoriamente, além de três professores de Língua Portuguesa e Literatura dessa instituição.

Nesse estudo, a pesquisadora buscou compreender quais eram as leituras literárias que os participantes da pesquisa estavam realizando, também analisou o trabalho com leituras literárias proposto pelo Colégio João XXIII, bem como identificou as dificuldades encontradas pelos alunos na compreensão dos textos literários estudados e, por fim, Tavela investigou a forma com que os estudantes compreendiam os textos lidos.

A autora optou por uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfica para coleta de dados – por meio de observação direta, aplicação de questionários escritos e entrevistas gravadas com os sujeitos da pesquisa –, os quais foram analisados tendo como base

o arcabouço teórico escolhido. Como fundamentação de sua pesquisa, Tavela recorreu a concepções de leitura, letramento literário, literatura e formação de leitores. Entre os teóricos utilizados, estão: Compagnon (2009); Todorov (2009); Barthes (2007); Soares (1999;2006); Kleiman (1995); Calvino (2005); Antonio Candido (1995), entre outros. Para tratar do aspecto do ensino de literatura, a autora buscou analisar os documentos oficiais vigentes na época.

Acreditamos que essa pesquisa possui afinidade com a nossa no que se refere à abordagem teórica utilizada, a qual dialoga com nosso objeto de pesquisa, também por se tratar de um estudo com alunos do Ensino Médio, os quais relataram suas práticas de leituras literárias, as relações que estabelecem com os livros, entre outros aspectos que estão envolvidos com a literatura.

Como resultado de sua pesquisa, Tavela constatou que dos alunos que responderam ao questionário, mais da metade deles disseram que gostam de ler e que a mãe foi a pessoa que mais influenciou em suas leituras, estando em segundo lugar o professor de português como incentivador da leitura literária. Sobre o significado da leitura para esses jovens, foi verificado que, em primeiro lugar, está a leitura vista como fonte de conhecimento e informação e, em segundo lugar, como uma atividade prazerosa.

Outro ponto observado por Tavela foi a relação do jovem com o livro. Dos alunos pesquisados, 50% responderam que leem livros porque gostam, e que a escolha de suas leituras não sofre influência da escola; em alguns casos, a presença de livros em listas de mais vendidos desperta interesse. A pesquisadora observou também que os estudantes consideram um desafio ler obras de autores clássicos e, por isso mesmo, possuem maior interesse nas obras de grande repercussão midiática.

Sobre o que os motiva a ler uma obra literária, a autora verificou que aproximadamente 50% dos entrevistados leem por “prazer ou gosto pela leitura” (TAVELA, 2013, p. 59). Em segundo lugar, aparece a exigência escolar como o motivo para os jovens lerem. No que se refere à leitura motivada pelo “prazer”, é conveniente destacar, como ponto de reflexão, as considerações de Dalvi:

Outro problema frequente é a adoção acrítica do discurso do “ler por prazer”, que privilegia uma função hedonista para a literatura; essa opção tem por consequência:

- a) O entendimento de que é “errado” que a literatura seja tratada como conteúdo que necessita ser aprendido-ensinado e, portanto, continuamente pensado, problematizado, polemizado, discutido, avaliado;
 - b) O falseamento ou mascaramento do papel social, ideológico, histórico, político e cultural da literatura, em seus circuitos, tensões e sistemas.
- O estudante precisa ser incentivado a ter contato com formas, textos, estéticas mais sofisticadas (o que está longe de querer dizer “mais elitizadas”), que exigirão seu esforço in(ter)-ventivo como leitor, sem, contudo, deixar de lado essa compreensão situada da literatura (DALVI, 2013, p. 74).

Nesse aspecto, é interessante observar como a escola, para esses alunos pesquisados, não tem uma representação significativa de estímulo a leituras literárias. Tal cenário pode ser entendido como a falta de compreensão desses alunos sobre o sentido do ensino da literatura ou, talvez, que as atividades de leituras literárias desenvolvidas no ambiente escolar não estejam conseguindo promover um maior envolvimento desses jovens para que se sintam estimulados à prática da leitura literária. O que nos leva a refletir sobre a importância do papel do professor como mediador desse processo para buscar maneiras de aliar as vivências de leituras que o aluno do Ensino Médio vai incorporando ao seu universo literário àquelas promovidas nas aulas de literatura, de modo que o trabalho com texto literário seja mais significativo ao jovem leitor.

Na conclusão de sua pesquisa, Tavela reconhece a importância da “valorização do papel do professor como mediador na formação do leitor de literatura” (TAVELA, 2013, p. 88). Outro aspecto que contribui para a eficácia do ensino de literatura, segundo a pesquisadora, é o professor estar em constante formação docente e aprimoramento de sua prática pedagógica. A autora identificou, também, que o ensino de língua portuguesa e de literatura sendo articulado ao trabalho de leitura, interpretação e de reflexão, pensado a partir do estabelecimento de sentido com o universo do aluno e seu interesse, poderia resultar em um melhor envolvimento por parte dos estudantes e, dessa forma, em mais produtividade nas aulas de leitura.

Por fim, Tavela constata, por meio dos dados de sua pesquisa, que, ainda que as práticas pedagógicas tenham sido desenvolvidas pelos professores da instituição pesquisada de forma dinâmica e diversificada, não foi possível obter um

aproveitamento total por parte dos alunos, uma vez que há aqueles resistentes ao processo de leitura literária por não gostarem de tais atividades ou por não se sentirem motivados para enveredarem pela literatura.

No bojo das ideias aqui expostas, destacamos como um dos pontos importantes da pesquisa desenvolvida a possibilidade de se dar visibilidade a esses alunos para que possam se expressar e demonstrar suas impressões sobre o verdadeiro sentido que os textos literários desempenham em sua trajetória pessoal e acadêmica. Como resultado, que seja ampliado o debate, no âmbito acadêmico e na esfera das políticas públicas, sobre a necessidade de ressignificação do Ensino de Literatura no Ensino Médio. Também é importante garantir condições favoráveis para a realização efetiva de práticas de leituras literárias no espaço da sala de aula, pensadas de maneira contextualizadas para que o estudante se sinta estimulado a novas experiências de leituras literárias. É necessário que os espaços da biblioteca estejam em pleno funcionamento e equipados com acervo variado de diversas obras literárias, com livros didáticos adequados e material de apoio necessário para a concretização do trabalho de literatura na escola.

1.2 Práticas de leitura literária dos alunos do Ensino Médio

Recorremos à tese intitulada *As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências*, de Gabriela Rodella de Oliveira, apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em 2013, pois consiste em uma pesquisa de caráter exploratório que teve como objetivo descrever, analisar e interpretar as práticas de leitura literária de adolescentes do primeiro ano do ensino médio de duas escolas públicas da periferia da cidade de São Paulo e duas escolas privadas pertencentes à região metropolitana do mesmo município, sendo que uma delas atende uma clientela da classe média e a outra possui um público mais seletivo da classe alta da capital.

Como referenciais teóricos utilizados, a pesquisadora optou por uma diversidade de estudos advindos de diferentes áreas do conhecimento, entre eles: Serge Moscovici, que trata dos conceitos da Psicologia Social; Roger Chartier com suas considerações sobre a História Cultural do Livro e da Leitura; Pierre Bourdieu, Bernard Lahire,

Christian Baudelot, Marie Cartier e Christine Detrez, os quais contribuem para discussão sobre a Sociologia da Leitura e o consumo da literatura; e Hans Robert Jauss, Wolfgang Iser, Umberto Eco, José Paulo Paes, Muniz Sodré e Sandra Reimão para tratar da crítica literária. A pesquisadora também recorreu a teóricos que desenvolvem estudos sobre a leitura e o ensino da leitura literária na França, Jean Marie Goulemont, Annie Rouxel, Vincent Jouve e Max Butlen. Sobre o ensino de leitura e de literatura no Brasil, Oliveira (2013) baseou-se nos seguintes teóricos: Maria Thereza F. Roco, Alice Vieira, Cyana Leahy-Dios, William Roberto Cereja, Maria Zélia Versiani Machado, Marta Passos Pinheiro, Neide Luzia de Rezende, entre outros.

A pesquisadora buscou obras, dissertações e teses que investigaram as representações de leitura e o ensino de leitura e de literatura na educação básica como ponto de partida para suas reflexões acerca do ensino de literatura e das tensões e influências existentes entre o trabalho desenvolvido na escola e as práticas de leitura literária dos adolescentes. Ademais, para compreender os modos de recepção da literatura por parte dos adolescentes, Oliveira (2013) buscou no Grupo de Pesquisas do Letramento Literário (GPELL) da UFMG pesquisas que investigassem e articulassem as relações entre a literatura infantojuvenil e a formação de leitores na educação básica. A autora fez menção a duas pesquisas que dialogavam com seu estudo no que se refere às práticas de leitura literária dos alunos, além de pesquisas de campo que serviram de referências para tratar da questão da literatura no ensino médio.

Desse modo, ao analisar diversas pesquisas acadêmicas, Oliveira (2013) considerou o importante papel do professor como mediador no processo de leitura literária como elemento decisivo para o estímulo das práticas de leitura e na forma de apropriação da literatura. Outro ponto que lhe chamou atenção nesses estudos foi o indicativo nas pesquisas de que os alunos não gostam de ler por obrigação, e que obras canônicas são complicadas, “monótonas” e desestimulantes. No entanto, a pesquisadora relata que há um interesse muito grande por leitura de *best-sellers* e *HQs*.

A autora verificou que a proposta presente nessas pesquisas traz a importância de se promover aulas participativas que estimulem a interação, discussão e debates dos

alunos sobre os textos lidos, além de se incluir textos contemporâneos próximos à cultura dos alunos, inclusive os *best-sellers* como mais um recurso de estudo e leitura compartilhada para que se possa mediar a leitura prazerosa do aluno, aproximando-a da leitura formativa.

A autora finaliza suas considerações com o seguinte questionamento: “Será possível realizar essa passagem em busca de uma articulação entre práticas de leitura literária tão diferentes, uma espontânea, que responde às necessidades e desejos da subjetividade, outra analítica, que responde a objetivos externos em sua maioria avaliativos, dentro do espaço escolar?” (OLIVEIRA, 2013, p. 74). Nesse tocante, encontramos sintonia com a pesquisa de Oliveira por sua busca em compreender as práticas de leitura dos adolescentes no intuito de tornar mais significativo o ensino de literatura.

Como estratégia metodológica, Oliveira optou por uma pesquisa de campo de caráter exploratório, realizada com aplicação de questionário e entrevistas compreensivas, uma vez que não segue um roteiro fixo, podendo ser ajustada conforme o desenrolar da entrevista e adaptada de acordo com a necessidade da pesquisa. Segundo a autora, a aplicação dos questionários foi realizada no segundo semestre de 2011 para 289 alunos do primeiro ano do Ensino Médio de quatro escolas paulistanas, sendo duas públicas e duas privadas.

A elaboração do questionário considerou os seguintes aspectos: a) os dados pessoais dos entrevistados; b) informações sobre os familiares; c) práticas culturais; d) práticas e *habitus*³ de leitura; e) representações de leitura, perfazendo um total de 27 questões, conforme consta no anexo A de sua pesquisa. Para as entrevistas individuais ou em grupos, a autora selecionou 25 alunos das escolas públicas e 38 das escolas particulares, totalizando 63 dados gravados, em aproximadamente cinco horas de gravações.

A autora procurou fazer a análise dos dados quantitativos de acordo com os temas abordados nas questões, o que lhe possibilitou uma melhor organização e

³ Oliveira (2013) recorre ao conceito de *habitus* estruturado por Pierre Bourdieu.

identificação dos resultados obtidos. Referente ao contexto familiar, Oliveira observou uma variação do nível de escolaridade dos pais e das mães das quatro escolas pesquisadas, evidenciando uma elevação profissional dos pais de alunos das escolas particulares, conforme os diferentes níveis sociais e ocupações desses indivíduos.

Outra constatação da pesquisadora foi o indicativo, por parte dos alunos das escolas particulares, do maior acervo de livros de diferentes categorias, o que não inviabiliza o acesso aos livros daqueles alunos das escolas públicas, uma vez que recorrem às bibliotecas para realizarem empréstimos.

Sobre as práticas de leituras de seus pais, Oliveira concluiu que existem práticas distintas nas famílias desses alunos. No caso das escolas públicas, com menos intensidade, movidas por disposições éticas e religiosas, já nas escolas particulares, essas práticas demonstram ser mais frequentes, movidas por um interesse mais estético. Referente às práticas efetivas de leitura dos adolescentes, a autora ressalta que, mesmo com as fragilidades na coleta e análise dos dados dos questionários e das entrevistas, há uma possibilidade de se concretizar “um panorama mais amplo de como a leitura é praticada por essa geração de alunos paulistanos, qual espaço ela ocupa em suas vidas e, por fim, quais são as representações de leitura que carregam consigo” (OLIVEIRA, 2013, p. 129).

No que tange ao perfil dos alunos participantes da pesquisa, dos 289 que responderam ao questionário, 143 são meninos e 146 meninas. A faixa etária regula entre 15 e 18 anos, com predominância da idade de 15 anos. Sobre suas práticas culturais, a autora constatou que há um interesse predominante dos alunos em passar o tempo livre na internet. Seguindo a ordem de preferência, aparecem as opções: ouvir músicas, sair com os amigos, assistir televisão, ir ao cinema, praticar esporte, ler livros (aparece em sétimo lugar), jogar vídeo game e ir ao teatro (aparecem em menor percentagem). De modo geral, Oliveira constatou que a leitura de livros como preferência cultural aparece para os meninos com percentual de 42% e para as meninas 59%.

Direcionando as perguntas para a prática de leitura em geral, a autora apurou a predominância da prática de leitura por parte das meninas, exceto jornal, e os tipos

de leituras realizadas seguem pela ordem de preferência: sms/e-mail, twitter/redes sociais, revistas, romance, blog, textos na internet, livros didáticos, jornais, conto/crônica, poesia e, por último, livros de autoajuda. A leitura de romances é mais apreciada pelas meninas, com 78%, diferente dos meninos que somaram apenas 38% nessa preferência.

Com relação ao acesso aos livros, Oliveira observou que os alunos das escolas particulares demonstram maior percentual de compra de livros, comparados aos alunos das escolas públicas, os quais, nesse caso, recorrem a empréstimos com outras pessoas ou em bibliotecas, quando há esse espaço disponível nas escolas. Sobre a leitura de livro em outros suportes, a pesquisadora notou que não há um percentual expressivo nessa prática, nem mesmo com os alunos das escolas particulares, onde seria mais esperado tal atitude, uma vez que esses estudantes possuem e utilizam tablets e leitores digitais.

Com relação aos livros solicitados pelos professores, Oliveira observou que a maioria dos alunos leem, embora considerem uma leitura difícil pela linguagem utilizada, o que torna o processo “cansativo”, “chato” e “penoso” (OLIVEIRA, 2013, p. 150) e só o fazem para obtenção de notas. Quanto aos livros preferidos dos estudantes, a pesquisadora constatou que são aqueles que “estão à margem do cânone”, pertencentes à literatura em massa, em sua maioria, títulos pertencentes à categoria ficção, catalogados nas livrarias como literatura infanto-juvenil. “Dos doze mais citados como preferidos pelos alunos, nove são *best-sellers* internacionais, a maioria publicados com gigantescas campanhas de lançamento e marketing editorial” (OLIVEIRA, 2013, p. 152). A pesquisadora conclui que esses alunos possuem prática de leitura literária, embora não seja aquela almejada pela escola, pelos professores e pais. Logo, prevalece a liberdade de escolha por parte dos estudantes, de acordo com suas preferências.

Outra questão abordada por Oliveira refere-se às representações de leitura e de literatura. Como resultado, os estudantes foram unânimes em afirmar que a leitura é importante, sendo que 50% acreditam que são leitores. Na busca por identificar o que os alunos consideram como fatores determinantes que constituem um leitor, foram citados o gosto pela leitura, a necessidade de ler muito, a realização de uma leitura

de qualidade, a variedade de leitura, a competência para compreender o que se lê, o modo de se expressar, e a boa escrita. Oliveira observou também que os alunos que responderam que não se consideram leitores justificaram que é pela falta de interesse pela leitura, pela baixa frequência dedicada à leitura, pela leitura obrigatória para cumprimento de tarefas escolares e por não lerem livros.

De modo geral, a pesquisadora salienta que a questão dos alunos não se sentirem estimulados pelas leituras propostas em sala de aula, por conta do curto prazo, da cobrança das atividades e avaliações, foi recorrente em todas as entrevistas realizadas, o que demonstrou um distanciamento entre o que os alunos consideram leitura de entretenimento que realizam por motivações pessoais e o que se lê na escola.

Oliveira constatou nas entrevistas com os alunos que os sujeitos identificados como bons leitores são a mãe, o pai e os amigos, pois eles se enquadram no perfil daqueles que leem com frequência, sentem prazer com as leituras, praticam uma variedade de leitura, comentam o que estão lendo, sabem expressar-se bem, são bem atualizados, possuindo boas habilidade na leitura e na escrita.

Em suas conclusões, a autora apontou o nível socioeconômico e de formação da família como relevantes na determinação do *habitus* e de práticas de leitura dos estudantes. A escola também contribui para o acesso do aluno ao objeto livro, principalmente para aqueles pertencentes à escola pública que não possuem livros em casa.

Para a pesquisadora, houve a confirmação de sua expectativa, pois os adolescentes demonstraram que leem e se consideram leitores, mesmo que não seja o tipo de leitura esperada pela escola e com a frequência desejada. Os dados mostraram também que os alunos das escolas públicas percebem que sua prática de leitura não é intensa e, no caso dos alunos das escolas particulares, ficou evidente para Oliveira que eles reconhecem que para uma prática de leitura eficiente é necessário maior dedicação e amadurecimento pessoal.

Por fim, Oliveira verificou que esses alunos não consideram as obras literárias escolhidas por eles como literatura, sendo atribuída essa caracterização apenas para obras canônicas, indicadas pela escola. Como não há espaço em sala de aula para o compartilhamento de leituras diversas, esses jovens acreditam que suas leituras não são interessantes para a escola. Nesse sentido, a autora defende que a escola incentive também práticas de leituras de literatura de entretenimento para que o aluno seja estimulado a enveredar-se para a literatura requisitada pela escola, sendo necessário rever essa leitura canônica utilizada em sala de aula. Assim, com a mediação do professor nesse processo, Oliveira conclui que os alunos poderão sentir-se estimulados a se envolverem nas leituras literárias propostas pela escola.

Com base no exposto, acreditamos que a pesquisa de Oliveira dialoga com nosso estudo em muitos aspectos, tanto no aporte teórico utilizado para análise dos dados coletados, quanto na metodologia aplicada para desenvolvimento do estudo, além da confirmação de sua expectativa de que os alunos leem livros de literatura, mesmo que não sejam aqueles solicitados pela escola e que esse universo de práticas leitoras não é considerado no espaço da sala de aula. Tais constatações nos estimulam a seguir em nossa investigação para conhecer as vivências de leituras literárias de nossos alunos da terceira série do Ensino Médio e, de que maneira, eles se apropriam dessas leituras, tornando-as pontos de reflexão e formação social nesses sujeitos.

1.3 Práticas de leitura de estudantes do Ensino Médio de escolas públicas e particulares

A pesquisa de Raquel Gonçalves Octávio (2013), intitulada *Práticas de leitura entre leitores escolares e leitores contemporâneos: A ilusão do real*, apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, buscou investigar as experiências de leitura de estudantes do Ensino Médio, de escolas públicas e particulares, localizadas no interior do Leste Paulista. Tendo como referências o leitor, a leitura e suas respectivas práticas no que se refere à apropriação, representação e recepção do texto, a pesquisadora recorreu aos teóricos: Chartier, Michel de Certeau, Soares, Barthes, Wolfgang Iser, Hans Robert Jauss, entre outros.

Para desenvolvimento de sua pesquisa, Octávio (2013) utilizou como metodologia a aplicação de questionário e a realização de entrevistas com alunos, da faixa etária de 15 a 17 anos, pertencentes à escola pública e instituição privada de ensino, localizadas no interior de São Paulo. A autora justifica seu interesse por pesquisar as práticas de leitura de alunos de ambos estabelecimentos de ensino, público e privado, com o intuito de verificar se ocorrem diferentes modos de leitura entre os dois espaços educativos, considerando a desigualdade social e cultural das famílias.

Outro ponto verificado por Octávio (2013) foi se havia diferença de práticas de leitura do aluno leitor escolar que realiza o exercício de ler com base nas solicitações dos professores, em contrapartida do jovem contemporâneo que, inserido em diferentes fatores culturais e sociais, tem a liberdade de escolher suas leituras por diversos motivos.

A pesquisadora estabeleceu como primeira fase da pesquisa a seleção do espaço investigado, de acordo com as cidades e escolas que estão sob jurisdição da Diretoria Regional de Ensino da região pesquisada. Segundo Octávio (2013), foram visitadas 48 escolas de Ensino Médio da rede pública estadual e 24 pertencentes à rede particular. Nesse levantamento inicial, a autora buscou informações sobre as escolas, seu público, se havia bibliotecas e se aconteciam eventos ligados a leituras nesses estabelecimentos de ensino.

A elaboração do questionário, seguindo um roteiro de perguntas abertas e fechadas, fez parte da segunda fase da pesquisa que contou também com sua aplicação para os alunos da segunda série do Ensino Médio, sendo delimitada a quantidade de participantes em cinco alunos por sala/escola visitadas, tanto pública quanto privada. De acordo com Octávio (2013), a escolha dos alunos se deu aleatoriamente. Com base nesses critérios, foram aplicados 130 questionários, sendo 75 para os alunos das escolas públicas e 55 aos alunos da rede particular de ensino. Segundo a autora, houve predominância de alunas na participação da pesquisa.

Na obtenção dos dados, a autora destaca que ao serem questionados sobre suas significações, necessidades e práticas de leitura, a resposta predominante dos alunos para o primeiro item da pergunta foi a de que o exercício da leitura é muito importante,

além de possibilitar o crescimento cultural e profissional do indivíduo. No entanto, a respeito dos dois últimos aspectos, a pesquisadora observou que “eles ficaram presos às práticas promovidas pela escola”, (OCTÁVIO, 2013, p. 17), as quais, em sua totalidade, não são “legais” porque são difíceis de entender, mas necessárias por se tratar de atividade escolar. Embora tenham mencionado que realizam leituras fora da escola e de diferentes gêneros textuais e literários, a autora ressalta que os estudantes não discorreram sobre essa prática.

A fim de conhecer as práticas individuais de leitura, bem como o modo de apropriação e as histórias de leituras desses alunos, a pesquisadora optou por realizar a terceira fase da pesquisa, a entrevista, fora do ambiente escolar. Para isso, foram selecionados três municípios e suas respectivas escolas, além da delimitação do número de alunos participantes nessa fase que se restringiu ao todo a 15 estudantes (8 meninas e 7 meninos), em casa, com prévia autorização dos pais, conforme nos informa a pesquisadora. Como resultado dessas entrevistas, a autora constatou que os alunos, em sua maioria, não dão atenção às solicitações de leituras feitas pela instituição de ensino e que seus interesses pessoais predominam na escolha de obras a serem lidas.

Questionados sobre as leituras realizadas sem determinações escolares, Octávio (2013) percebeu que esses estudantes não sentem que suas experiências de leituras literárias realizadas em diferentes espaços sociais, ou seja, fora do ambiente escolar, caracterizam-no como um modelo de leitor, uma vez que não fazem parte da leitura proposta pelos professores, o que evidencia a percepção desses jovens de que somente as indicações de leitura pela escola seriam legítimas e formativas. A esse respeito, a autora destaca que as obras indicadas pelos docentes são lidas pelos alunos apenas como cumprimento de atividade ou para obtenção de notas, o que demonstra a limitação da instituição de ensino de formar alunos leitores somente para efetuarem os deveres escolares.

Paralelamente a isso, em contraponto, Octávio (2013) nos relata que esses alunos estão realizando várias “leituras de livros, revistas, de diversos gêneros textuais, com destaque para os suportes oferecidos pela internet (OCTÁVIO, 2013, p. 72), seja por interesse pessoal, para fins de entretenimento, seja para buscar informações, para

solucionar problemas do cotidiano, enfim, por diferentes motivos e escolhas espontâneas, mesmo que tais práticas de leitura estejam desvinculadas das atividades literárias desenvolvidas durante as aulas.

Nesse quadro, importa salientar a semelhança de comportamento observado nos alunos sujeitos de nossa pesquisa, muitos deles chegam à escola carregando livros, revistas ou algum suporte digital que evidencia suas práticas de leitura que, em muitos casos, são ignoradas no espaço escolar. Ao passo que poderíamos pensar na possibilidade de incluirmos essas experiências leitoras no universo de atividades de leituras desenvolvidas em sala de aula, essas vivências literárias dos alunos e as incorporando ao universo escolar, de modo a legitimar tais práticas.

Na conclusão de sua pesquisa, Octávio (2013) enfatiza a riqueza de informações obtidas por meio dos questionamentos e entrevistas realizados com os estudantes do Ensino Médio, os quais puderam se expressar e relatar suas maneiras de ler, interpretar e se apropriar dessas leituras. Por meio do compartilhamento de suas histórias de leitores literários, foi possível conhecê-las e compreender a diferença entre o leitor escolar que necessita ler os textos propostos pela escola, por mero cumprimento de atividades educativas, sem liberdade de escolha, e o jovem leitor contemporâneo que usa seu espaço social de convívio, sua disposição e interesse pessoal para escolher suas leituras, sua maneira de ler, interagir com a obra e atribuir sentidos ao que se lê.

1.4 Pesquisa comparativa sobre a experiência da leitura entre jovens brasileiros e espanhóis

Com o título *O livro e a leitura para adolescentes do Rio de Janeiro e de Barcelona*, Isabel Travancas desenvolveu uma pesquisa comparada, realizada nos anos de 2012 e 2013, como requisito para a conclusão do pós-doutorado em Antropologia da Universidade Autônoma de Barcelona – Espanha. A autora buscou investigar as experiências de leitura entre jovens brasileiros e espanhóis. Os sujeitos da pesquisa eram alunos de 13 a 17 anos de escolas públicas e privadas do Rio de Janeiro e, no caso da cidade de Barcelona, escolas públicas.

Para reflexão inicial de sua pesquisa, Travancas desenvolveu considerações sobre o livro e a leitura na tentativa de estabelecer uma relação entre os gostos de leitura dos estudantes e suas opiniões sobre os livros. O aporte teórico utilizado dialoga com nossa escolha conceitual, o que possibilitou uma direção para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Sobre a leitura, a autora recorreu ao historiador Alberto Manguel e ao sociólogo e historiador Roger Chartier, este também trata da noção de prática de leitura, representação e apropriação, conceitos também utilizados pela pesquisadora. No que tange à leitura como prática social, ela toma como referência Pierre Bourdieu, sociólogo francês, entre outros estudiosos do livro.

Travancas desenvolveu a pesquisa de campo, de cunho etnográfico, em cinco escolas brasileiras, sendo três públicas e duas privadas. Na Catalunha, foram quatro escolas, todas públicas. A autora aplicou questionários para 222 jovens estudantes do Rio de Janeiro e 248 questionários para alunos em Barcelona. Na segunda fase da pesquisa, foram entrevistados 31 estudantes cariocas e 48 jovens barceloneses.

A autora justifica a relevância de sua pesquisa pelo seu interesse sobre o livro, a leitura e a formação do leitor, e também pela escassez de estudos investigativos ou etnográficos sobre os leitores. Outro ponto inquietante para Travancas é a constatação de que as atividades desenvolvidas na escola para estimular a prática de leitura não têm sido eficientes, uma vez que, ao concluir o ensino, o indivíduo abandona o livro, o que evidencia a ineficácia do processo educativo, já que não conseguiu estabelecer um vínculo entre o sujeito leitor e o livro como uma prática em sua vida.

Travancas (2015) observou que o aspecto da liberdade dos alunos para escolherem o que, quando e como ler aparece em muitos depoimentos desses jovens estudantes pesquisados. Outro ponto destacado pela autora é que, tanto os jovens brasileiros quanto os espanhóis, relataram que “a leitura está muito ligada ao universo doméstico, à intimidade da casa, especialmente no quarto” (TRAVANCAS, 2015, p. 11).

Fica evidente em sua pesquisa que os jovens espanhóis frequentam mais as bibliotecas públicas do que os estudantes brasileiros, talvez pelo fato de que, em Barcelona, essas bibliotecas sejam espaços de estudo, socialização, de contato livre

com o livro e de fácil acesso a todos; diferente da realidade do Rio de Janeiro, onde há poucas bibliotecas públicas de funcionamento restrito, o que é um elemento desestimulante para os jovens cariocas.

Na conclusão de sua pesquisa, a autora observou que os estudantes entrevistados leem uma variedade temática de textos, em diferentes portadores textuais (blogs, HQ, *best sellers* etc.). A escolha do adolescente por determinados livros se dá espontaneamente, nem sempre a referência familiar é determinante para a formação do jovem leitor, mas a participação da família e o interesse na vida escolar do aluno podem proporcionar um estímulo de leitura.

Na pesquisa empreendida, ficou evidente que a escola é um espaço essencial para o desenvolvimento de práticas de leitura diversificadas e estimuladoras para esses jovens estudantes. Travancas (2015) defende a necessidade de se abrir espaço para a expressão desses jovens, para que possam nos contar sobre suas experiências leitoras e que isso faça parte do cotidiano escolar. Seguimos nessa defesa, por acreditarmos que essas práticas merecem ser compartilhadas na sala de aula e incorporadas ao processo de ensino de literatura que tenha como foco a leitura de textos literários e, como consequência, que outros alunos conheçam a diversidade de textos literários e sintam-se estimulados a enveredarem pelas narrativas literárias.

A autora encerra suas considerações apresentando um desafio à escola que é pensar em uma maneira de se trabalhar a leitura de modo que não se torne uma atividade obrigatória e desestimulante ao aluno, adequando autores e títulos com o intuito de contemplar tanto as preferências desses sujeitos leitores, quanto inserir outras possibilidades de contato com o livro, a fim de ampliar seu repertório literário. Dessa forma, terá espaço no ambiente escolar o protagonismo do estudante. Vale ressaltar que a constatação da necessidade de ser feita uma adequação no processo de ensino de literatura é recorrente em todas as conclusões das pesquisas analisadas, reforçando mais uma vez a importância de colocar na pauta das políticas públicas o debate sobre educação e literatura.

1.5 Práticas e representações de leitura literária no Ifes

A dissertação de mestrado de Rosana Carvalho Dias Valtão, defendida em 2016, buscou investigar de que maneira a leitura literária acontece no Ifes/*Campus* de Alegre, no Espírito Santo, e como se dão as representações e apropriações dessas leituras por parte dos jovens alunos da referida instituição de ensino, tanto no ambiente escolar, quanto nos diferentes espaços sociais. Para nortear sua pesquisa, a autora recorreu às noções conceituais desenvolvidas pelo teórico da História Cultural, Roger Chartier, além de outros estudiosos da prática de leitura, como: Zilberman, Kleiman, Mortatti, Dalvi, entre outros.

A partir de uma pesquisa bibliográfico-documental e de campo, Valtão (2016) analisou o documento oficial da instituição (Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio) para verificar a prática pedagógica desenvolvida na escola, mais especificamente no que se refere à leitura literária. Também procurou compreender o contexto de formação em que os alunos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Ifes/*Campus* de Alegre estão inseridos, uma vez que se trata de uma escola-fazenda, onde alguns estudantes ficam na instituição toda a semana, em sistema de internato.

Com base nos documentos analisados, a pesquisadora constatou que o trabalho com literatura se limita aos estudos de algumas obras, de biografia dos autores, à abordagem sobre a contextualização histórica e características artísticas do período literário, além da utilização da leitura literária como recurso para o estudo de gramática e produção textual.

Na fase da aplicação do questionário, Valtão (2016) contou com 100 alunos participantes, da terceira série do Ensino Médio. Em uma das questões aplicada aos estudantes, a qual se referia à importância da literatura, a pesquisadora verificou que a maioria dos entrevistados considera a leitura de literatura importante para adquirir conhecimento, para melhorar a escrita e também para ampliar o vocabulário, o que, segundo a autora, “evidencia uma visão utilitária e desvinculada do prazer” (VALTÃO, 2016, p. 112).

Outro ponto destacado pela pesquisadora é com relação à prática de leitura literária que se faz presente em quase 60% dos alunos investigados. No entanto, Valtão (2016) identificou que entre as obras lidas por esses alunos estão aquelas que fazem parte da lista dos mais vendidos pela indústria cultural conhecidos como *best-sellers*.

Em contrapartida, os livros menos apreciados pelos participantes da pesquisa são aqueles denominados romances clássicos brasileiros e os indicados por professores, uma vez que tais atividades escolares, segundo os dados da pesquisa, não auxiliam no incentivo à leitura literária, sendo realizadas pelos alunos apenas para cumprimentos de tarefas.

No tocante às práticas culturais dos alunos investigados, a autora constata que “há indícios das práticas culturais dos pais nas práticas desses alunos” (VALTÃO, 2016, p. 110), com predominância do uso da internet como ferramenta de acesso à música, pesquisa em geral, a site de relacionamentos, ficando a leitura de livros, de acordo com Valtão, como atividade realizada por 50% dos estudantes pesquisados.

Um dado interessante apontado pela pesquisadora é referente à mediação de leituras ocorridas entre os próprios alunos, as quais servem como estímulo aos jovens participantes da pesquisa que reconhecem ser um fator relevante para o compartilhamento de leituras e incentivo às práticas entre eles. Em contrapartida, a autora observa que as leituras sugeridas pelos professores não são adotadas pela maioria dos estudantes entrevistados.

Dessa forma, Valtão (2016) conclui que os alunos pesquisados são leitores em potencial, por escolhas livres e de seu interesse. Porém, a leitura de literatura na escola não tem contribuído para o fortalecimento dessa prática entre os jovens estudantes, pela forma com que as obras são lidas para fins meramente didáticos, o que nos mostra que tal constatação é recorrente em outras pesquisas quando mencionadas a questão do ensino de literatura e as atividades realizadas para a formação de leitores no Ensino Médio.

1.6 As relações entre livros e leitores a partir de três versões da obra *O Cortiço*

A dissertação de Ravena Brazil Vinter (2017), intitulada *(Não) leituras de obras literárias em contexto escola: um estudo de caso a partir de versão integral e adaptações de O Cortiço, de Aluísio Azevedo*, buscou investigar, em um primeiro momento, por meio da análise bibliográfico-documental, as relações entre livro, leitor e leitura e os modos de inserção no mercado editorial de algumas adaptações literárias, principalmente aquelas obras que fazem parte do programa de distribuição de livros como o PNBE.

Paralelo a isso, a pesquisadora desenvolveu também um estudo de caso, com aplicação de questionário e realização de entrevistas com o grupo focal, cujos participantes eram alunos do Ensino Médio de uma escola pública estadual, do município de Guarapari, no Espírito Santo. Nessa fase da pesquisa, Vinter (2017) objetivou compreender como se dava a apropriação de texto integral e adaptado de uma obra literária pelos alunos, além de suas práticas de (não) leituras propostas pelo currículo escolar, entre outros aspectos concernentes à leitura.

Como fundamentação teórica de sua pesquisa, Vinter (2017) recorreu aos seguintes autores: Regina Zilberman, Márcia Abreu, Edmir Perrotti, João Wandelei Geraldi, os quais tratam do livro e da leitura no contexto brasileiro; Annie Rouxel, Maria Amélia Dalvi, Neide Rezende, estudiosas da educação literária; Roger Chartier, sociólogo francês que trabalha com as noções de práticas, representações e apropriação; entre outros.

Desse modo, seguindo as contribuições teóricas e metodológicas da Nova História Cultural, a pesquisadora selecionou três diferentes versões da obra *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo, para empreender sua investigação sobre “as relações entre livro, leitor e leitura, e os modos como algumas adaptações literárias são inseridas no mercado, inclusive as que integram programas de distribuição de livros como o PNBE” (VINTER, 2017, p. 20). De acordo com a autora, a análise do corpus literário da pesquisa (três versões de *O Cortiço*, sendo duas adaptadas e uma com o texto integral) possibilitou a constatação de que as versões adaptadas de obras literárias vem crescendo no mercado editorial e que as produções em estudo estão presentes

na lista de editoras contempladas pelo PNBE, sendo, na visão da pesquisadora, um indicativo de qualidade editorial dos livros, embora defenda que as obras literárias adaptadas não devem substituir a leitura do texto base, e sim, servir como auxiliar na interpretação dele.

Para a aplicação do questionário referente às “Práticas Culturais”, “Práticas de Leitura”, “Leitura Literária” e “Representação da Leitura” (VINTER, 2017, p. 123), a pesquisadora selecionou alunos das 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, totalizando 92 jovens. Em uma das questões respondidas pelos alunos sobre as obras lidas, a autora observou que, entre as variedades de títulos elencados pelos estudantes, estão obras contemporâneas que fazem parte do universo da indústria cultural, além dessas, aparecem as indicadas pela escola que fazem parte das obras canônicas da literatura brasileira.

Vinter (2017) constatou que, de modo geral, a leitura representa para esses alunos possibilidades de aquisição de conhecimento, de passatempo ou, até mesmo, como distração. Há um reconhecimento pela maioria dos jovens participantes da pesquisa de que a leitura contribui para o melhoramento da aprendizagem e para a ampliação do conhecimento. No entanto, a autora observa que, no entendimento dos alunos, texto literários são somente aquelas obras canônicas que integram o currículo escolar.

Outro aspecto demonstrado na análise dos dados, segundo a pesquisadora, refere-se às práticas de leituras literárias realizadas pelos alunos entrevistados. De acordo com suas respostas, esses sujeitos estão lendo textos literários variados, porém não aqueles pertencentes à lista de obras canônicas trabalhadas na escola.

Perguntados sobre qual categoria é predominante quanto aos livros que leem, o romance aparece entre o gênero mais lido, seguido pelos quadrinhos, obras de ficção, contos e crônicas. Assim, Vinter (2017) confirma sua hipótese de que os alunos estão realizando leituras de obras literárias, as quais fazem parte do cotidiano desses jovens, embora muitos não reconheçam que suas leituras são de textos literários.

Dada a amplitude do tema, buscamos destacar os pontos relevantes de cada pesquisa analisada, organizando-os em forma de tabela, uma vez que tais aspectos dialogam

diretamente com nossa investigação, algumas pelos procedimentos utilizados, outras pela semelhança de objetivos e uso de determinados aportes teóricos.

Tabela 2 - Tipos de pesquisa considerando os procedimentos utilizados.

Tavela (2013)	Oliveira (2013)	Octávio (2014)	Travancas (2015)	Valtão (2016)	Vinter (2017)
Pesquisa qualitativa do tipo Etnográfica	Pesquisa qualitativa de caráter Exploratório	Pesquisa qualitativa do tipo Estudo de Caso	Pesquisa de Campo de cunho Etnográfico	Pesquisa bibliográfico-documental e de Campo	Pesquisa bibliográfico-documental e Estudo de Caso

Tabela 3 - Os objetivos das pesquisas.

Tavela (2013)	Oliveira (2013)	Octávio (2014)	Travancas (2015)	Valtão (2016)	Vinter (2017)
Investigar a formação de leitores literários	Descrever, analisar e interpretar as práticas de leituras literárias	Investigar as experiências de leitura	Investigar as experiências de leitura	Investigar as práticas de leituras no <i>Campus</i> do Ifes/Alegre	Investigar a relação entre livro, leitor e leitura a partir da obra literária integral e adaptada

Tabela 4 - Os referenciais teóricos utilizados nas pesquisas.

Tavela (2013)	Oliveira (2013)	Octávio (2014)	Travancas (2015)	Valtão (2016)	Vinter (2017)
Compagnon, Todorov, Barthes, Soares, Kleiman, Canvino, Antonio Candido, entre outros.	Moscovici, Chartier, Bourdieu, Lahine, Eco, Iser, Jauss, Rouxel, Rezende, Jouve, entre outros.	Roger Chartier, Michel De Certeau, Barthes, Soares, Iser, Jauss, entre outros.	Pierre Bordieu, Michèle Petit, Roger Chartier, entre outros.	Kleiman, Mortatti, Dalvi, Roger Chartier, Zilberman, entre outros.	Reina Zilberman, Annie Rouxel, Maria Amélia Dalvi, Neide Rezende, Roger Chartier, entre outros.

Tabela 5 - Considerando os sujeitos das pesquisas.

Tavela (2013)	Oliveira (2013)	Octávio (2014)	Travancas (2015)	Valtão (2016)	Vinter (2017)
50 Alunos e 3 professores do Ensino Médio no Colégio de aplicação da UFJF	Alunos do 1º ano do Ensino Médio de escolas públicas e particulares da cidade de São Paulo	Estudantes do Ensino Médio de escolas públicas e particulares da cidade de Campinas/SP	Alunos de escolas públicas e particulares do RJ e alunos de escolas públicas de Barcelona	Alunos dos Cursos Técnicos Integrados e Ensino Médio regular do Ifes de Alegre/ES	Alunos do Ensino Médio de uma escola pública estadual de Guarapari/ES

Tabela 6 - Considerando os principais resultados das pesquisas.

Tavela (2013)	Oliveira (2013)	Octávio (2014)	Travancas (2015)	Valtão (2016)	Vinter (2017)
Importância da valorização do papel do professor como mediador na formação do leitor. Necessidade de adequação no ensino de língua portuguesa e literatura.	Confirmação de que os alunos estão lendo obras literárias, mesmo as desconhecidas do espaço escolar. Necessidade de adequação das propostas de práticas de leituras literárias em sala de aula.	Constatação de que os alunos estão realizando várias leituras que são ignoradas no espaço escolar. Necessidade de vincular as atividades de leituras ao universo real do aluno.	Os estudantes leem uma variedade temática de textos. Necessidade de abrir espaço para a expressão desses jovens compartilharem suas leituras no ambiente escolar.	Os alunos são leitores em potencial. A leitura literária na escola não tem contribuído para a formação leitora, uma vez que as obras são lidas para fins didáticos.	Os alunos leem textos diferentes do que são propostos pelo cânone escolar. Importância do trabalho de mediação do professor para despertar o interesse pela leitura literária.

Ao examinar os dados das pesquisas, observamos que todas convergem para as mesmas questões relacionadas à necessidade de adequação na metodologia de ensino de literatura e à importância do papel professor como mediador e incentivador das práticas de leitura literária, conduzindo atividades que contribuam para a formação leitora dos alunos. Resta-nos emprendermos nessa busca para darmos visibilidade a essas questões e buscarmos maneiras para que a literatura tenha o espaço adequado garantido no currículo escolar e que as condições necessárias para a realização de aulas de leituras literárias possam efetivamente ocorrer na sala de aula.

2 MARCO TEÓRICO

A função humanizadora da literatura é a capacidade que ela tem de confirmar a humanidade do homem [...] Ela não *corrompe* nem *edifica*, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver. (CANDIDO, 1972, p. 81-85).

A experiência do ser humano com a literatura já foi tema de inúmeros escritos, palestras e conferências, sendo abordada de diferentes maneiras para ilustrar o efeito de sentido que a literatura provoca no universo do sujeito leitor. No entanto, tais abordagens demonstram que há uma consonância com o pensamento de teóricos literários reconhecidos, como podemos observar nas considerações de Antonio Candido, ao referir-se à força humanizadora da literatura: “[...] como algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem” (CANDIDO, 1972, p. 82). Da mesma forma, na citação de Compagnon, quando diz: “[...] a literatura responde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo” (COMPAGNON, 2009, p. 26); e vemos também na prólogo da obra de Todorov (2009), *A literatura em perigo*, seu sentimento com relação à literatura: “Hoje, me pergunto por que amo a literatura, a resposta que me vem espontaneamente à cabeça é: porque ela me ajuda a viver” (TODOROV, 2009, p. 23).

Sob essa ótica e tendo como princípio a prática da leitura literária “como processo formador, de contato com a alteridade” (JOVER-FALEIROS, 2013, p. 132), organizamos este capítulo na perspectiva de articulação teórica, partindo das considerações de estudiosos da crítica literária sobre o universo de possibilidades que a literatura oferece ao sujeito leitor. Perpassando pelas bases conceituais sobre a leitura literária e o ensino de literatura que trazem contribuições acerca da formação do leitor e da importância da leitura para a transformação social do estudante. Por fim, estabelecendo diálogos sobre a concepção histórica da leitura cunhada por Roger Chartier a partir das noções de prática, representações e apropriações, as quais nortearam todo o processo de análise e interpretação dos dados coletados das respostas do questionário e da entrevista individual realizada com os seis alunos. Buscamos compreender como os jovens estudantes interagem com os textos literários e produzem diferentes sentidos ao que leem a partir de suas experiências associadas ao seu horizonte de expectativas e ao seu universo cultural.

2.1 A Função humanizadora da literatura

A leitura e a leitura de literatura nos capacitam – de dentro de nossos valores morais, de nossas decisões acerca do certo e do errado, do bom e do mau – a entender como essas noções continuamente se constroem, como se legitimam, como operam nos diferentes contextos pela ação de diferentes atores sociais. A leitura e a leitura de literatura nos permitem entender que a experiência humana não se faz de absolutos, de invariantes (DALVI, 2012, p. 27).

Em uníssono com a epígrafe acima, acreditamos que a experiência da leitura literária possibilita ao leitor desenvolver diferentes mecanismos de compreensão e reflexão tanto no âmbito pessoal, social, quanto no aspecto formal da linguagem, da imaginação e da criatividade. Na definição de Antonio Candido, a literatura entendida como arte “é um sistema simbólico de comunicação inter-humana” (CANDIDO, 2000, p. 33) e, desse modo, ao defender o poder humanizador da literatura, o autor enfatiza “a capacidade que ela tem de confirmar a humanidade do homem” (CANDIDO, 1972, p.81). Isso, para ele, evidencia as diferentes funções da literatura que estariam relacionadas às possibilidades que a obra literária oferece aos seus leitores, as quais estariam sujeitas ao modo como cada indivíduo interage com ela, ou seja, como cada um vivencia essa experiência humana de ler um texto literário e expressa sua reação ao que foi lido, o que para o autor revelaria a força humanizadora da literatura.

Dessa forma, Candido tece considerações sobre os aspectos relacionados ao texto literário, mencionando a relação misteriosa que há entre o senso de realidade e o fantástico. Tal aspecto faz com que o ser humano tenha necessidade de fantasiar, de buscar o ficcional, de encontrar algo que preencha seu vazio interior, que toque na profundidade de sua personalidade, que lhe seja uma válvula de escape das intempéries da dura realidade. Essa capacidade que a literatura tem de atender a esses anseios do indivíduo, o autor identifica como sendo a função psicológica da literatura:

Um certo tipo de função psicológica é talvez a primeira que nos ocorre quando pensamos no papel da literatura. A produção desta se baseia numa espécie de necessidade universal e de fantasia, que de certo é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares. (CANDIDO, 1999 p. 82-83)

Candido ressalta que a fantasia faz parte do ser humano em vários momentos de sua vida, seja como projeção de conquistas futuras, seja para preencher um vazio que a solidão ou angústia provoca. Nas situações de maior desespero em que o indivíduo pode se encontrar, a busca pelo ficcional desempenha um papel acalentador e, em muitos casos, mergulhar na dimensão da fantasia promove no leitor uma retomada do equilíbrio e da serenidade.

Com efeito, muitas vezes escutamos de alunos que ter lido determinado livro literário lhe proporcionou o distanciamento temporário de situações difíceis e conflitantes no ambiente familiar que foram salutares para sua recuperação emocional e ampliação de suas possibilidades de ação. Tais relatos estão muito presentes no cotidiano dos estudantes que vivenciam a experiência da leitura literária, assim como existem também jovens leitores que buscam na ficção a ampliação de seu imaginário, a possibilidade criativa que a obra lhe oferece, como fica evidente logo em seguida, nos dados da pesquisa.

No entanto, Candido nos chama atenção para a questão das criações ficcionais e poéticas e o modo que podem atuar tanto no subconsciente quanto no inconsciente, “[...] Quero dizer que as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar” (CANDIDO, 1972, p. 84). Como a função da literatura está relacionada à maneira como a obra literária é recebida pelo leitor, cada uma terá um efeito diferente em cada leitor, o qual será influenciado ou não pelos sentidos que o texto literário produz.

Isso impacta na função formadora da literatura que, segundo Antonio Candido, é possível identificar um teor formativo nos textos literários, diferente do aspecto pedagógico “oficial”, conforme o autor destaca: “[...] Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica [...], ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, - com altos e baixos, luzes e sombras” (CANDIDO, 1972, p. 84). Pressupõe, assim, a presença da plurissignificação do texto literário que transcende as instâncias do social, do cultural e do existencial, fazendo com que o leitor se reconheça no texto, reavalie seu modo de pensar e, possivelmente, adquira uma outra postura.

Nessa mesma linha, cabe acrescentar que muitos escritores também trataram dessa questão, chamando atenção para o fato de que a literatura não tem a pretensão de servir como instrumento pedagógico formativo, uma vez que o valor de um texto literário está em ser o que é, cabendo a cada leitor, conforme sua “biblioteca interior” (ROUXEL, 2013), atribuir valor e sentido ao que lê.

Dado que a literatura, como a vida, ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. E a sociedade não pode senão escolher o que em cada momento lhe parece, adaptado aos seus fins, enfrentando ainda assim os mais curiosos paradoxos, - pois mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem frequentemente o que as convenções desejariam banir. [...] Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver. (CANDIDO, 1972, p. 84-85)

Consoante, antecipando um pouco a análise dos dados da pesquisa, identificamos, nas informações coletadas, por meio da aplicação do questionário, que as leituras literárias vivenciadas por esses estudantes lhes proporcionam diferentes situações formativas, ao se referirem à possibilidade de ampliarem seu conhecimento sobre determinados assuntos, sobre determinado problema social exposto na obra literária.

No entanto, acreditamos que, mesmo com as diversas leituras literárias realizadas por esses alunos, essa prática poderia ser intensificada no espaço da sala de aula, onde, com a mediação do professor, o compartilhamento de leituras, a interação entre alunos para trocarem impressões sobre determinadas obras, contribuiria para estimular a compreensão e a ressignificação do texto. Tal ação possibilitaria uma ampliação da visão de mundo desses estudantes, pois a leitura sempre cresce com o olhar do outro. Também o professor desempenha um importante papel nesse processo, uma vez que pode auxiliar a expandir esse horizonte e incentivar as práticas de leituras em sala de aula, como está previsto nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN):

O estatuto do leitor e da leitura, no âmbito dos estudos literários, leva-nos a dimensionar o papel do professor não só como leitor, mas como mediador, no contexto das práticas escolares de leitura literária. A condição de leitor direciona, em larga medida, no ensino da Literatura, o papel dos mediadores para o funcionamento de estratégias de apoio à leitura da Literatura, uma vez que o professor opera escolhas de narrativas, poesias, textos para teatro, entre outros de diferentes linguagens que dialogam com o texto literário.

Essas escolhas ligam-se não só às preferências pessoais, mas a exigências curriculares dos projetos pedagógicos da escola (OCEM, 206, p. 72).

Sob o aspecto da função social da literatura, Candido desenvolve suas considerações a partir do entendimento formulado por variadas correntes estéticas, “inclusive as de inspiração marxista” (CANDIDO, 1972), no que diz respeito à literatura como forma de conhecimento, carregada de expressividade e autonomia em sua produção criativa, embora tenha como fonte inspiradora aspectos do mundo real.

[...] a obra literária significa um tipo de elaboração das sugestões da personalidade e do mundo que possui autonomia de significar; mas que esta autonomia não a desliga das suas fontes de inspiração no real, nem anula a sua capacidade de atuar sobre ele. (CANDIDO, 1972, p. 86)

Candido ressalta que, para a obra ser considerada humanizadora no aspecto de sua função social, é importante observar a presença de elementos de auto referencialidade do ser humano e de traços representativos de uma dada sociedade, pela sua total identificação com o universo cultural pautado na realidade. Caso contrário, a obra poderá apresentar-se alienadora por trazer em sua temática e linguagem uma artificialidade que não corresponde aos “tipos humanos, às paisagens e aos costumes considerados tipicamente brasileiros” (CANDIDO, 1972).

O leitor, nivelado ao personagem, pela comunidade do meio expressivo, se sente participante de uma humanidade que é sua, e deste modo, pronto para incorporar a sua experiência humana mais profunda ao que o escritor lhe oferece como visão da realidade. (CANDIDO, 1972, p. 89-90)

Como podemos depreender das considerações de Antonio Candido, essa força humanizadora da literatura não se faz presente em todas as obras literárias. Ela está relacionada a vários aspectos que compõem o universo das significações e produções artísticas. O que para a atualidade, poderiam ser incluídos os filmes e séries, os quais pressupõem outras formas de interação do expectador, porém, podem ser possuidores também de todas as características expressas por Candido (1972). Nesse tocante, nos interessa a possibilidade de realizar aproximações entre essas ideias postuladas por Candido e os dados coletados na presente pesquisa no que se refere às experiências de leituras literárias desses jovens estudantes, buscando conhecer quais obras literárias foram lidas e compreendidas pelos alunos.

2.2 O Poder da literatura

Também abordando a instância da relevância do texto literário, Compagnon, ao proferir seu discurso na aula inaugural no Collège de France, em 2006, tece reflexões sobre o poder da literatura a partir de três aspectos fundantes. De início, por sua representação ficcional, fazendo referência à mimesis de Aristóteles, o autor reconhece a importância da literatura para a ampliação do conhecimento do leitor e acrescenta que “a literatura detém um poder moral” (COMPAGNON, 2009, p. 30).

Para o autor, é possível o leitor, ao se deparar com uma narrativa, “deleitar-se” com a leitura – termo utilizado pelo autor – e ser levado a refletir sobre aspectos moralizantes contidos naquele texto, a partir de comportamentos e experiências vivenciadas pelos personagens na ficção, uma vez que, segundo o autor, “[...] a experiência e o exemplo guiam a conduta melhor do que as regras” (COMPAGNON, 2009, p. 32).

Como segundo aspecto, Compagnon discorre sobre o poder de cura da literatura: “Ela liberta o indivíduo de sua sujeição às autoridades, pensavam os filósofos; ela o cura, em particular, do obscurantismo religioso” (COMPAGNON, 2009, p. 33). De acordo com o autor, o valor terapêutico da literatura encontra-se na capacidade que tem de instigar o leitor à ação e à contestação, de estimular o indivíduo a lutar contra a opressão e as forças alienantes, para citar Sartre à época de sua produção.

Compagnon observa o teor político atribuído à literatura que se revela como importante instrumento de expressão notadamente em situações de instabilidades sociais e conflituosas, como observado pelo autor sobretudo em período de revolução.

A literatura é de oposição: ela tem o poder de contestar a submissão ao poder. Contra poder, revela toda a extensão de seu poder quando é perseguida. Resulta disso um paradoxo irritante: a liberdade não lhe é propícia, pois priva-a das servidões contra as quais resistir. (COMPAGNON, 2009, p. 34)

Pensando em uma dimensão mais restrita ao universo de leituras empreendidas pelos jovens estudantes, sujeitos de nossa pesquisa, poderíamos questionar: onde estaria o valor curativo dos textos literários lidos por esses estudantes, ou melhor, de suas práticas de leituras literárias, foi perceptível a eles identificar textos literários que

contribuíram para o desenvolvimento do senso crítico e político sobre as questões colocadas no universo ficcional?

Por fim, o terceiro aspecto tratado por Compagnon sobre o poder da literatura está na possibilidade de se “corrigir os defeitos da linguagem” (COMPAGNON, 2009). Como se a literatura atuasse feito ferramenta corretiva e ordenação na construção linguística. “Ensinando-nos a não sermos enganados pela língua, a literatura nos torna mais inteligentes, ou diferentemente inteligentes” (COMPAGNON, 2009, p.39).

A literatura fala a todo mundo, recorre à língua comum, mas ela faz desta uma língua particular – poética ou literária. Desde Mallarmé e Bergson a poesia se concebe como um remédio não mais para os males da sociedade, mas, essencialmente, para a inadequação da língua. (COMPAGNON, 2009, p. 37)

Levando a efeito o pensamento de Compagnon, observamos uma aproximação com as considerações das Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCEN), instituída pelo MEC, em 2006, quando trata da língua como uma das “formas de manifestação da linguagem” (MEC, 2006), e que, por meio dela,

O homem, em suas práticas orais e escritas de interação, recorre ao sistema linguístico – com suas regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e com seu léxico. Cabe, assinalar que, sendo, porém, uma atividade de construção de sentidos, a interação – seja aquela que se dá pelas práticas da oralidade ou intermediada por textos escritos – envolve ações simbólicas (isto é, mediadas por signos), que não são exclusivamente linguísticas, já que há um conjunto de conhecimentos que contribui para sua elaboração. (MEC, 2006, p. 25)

Ainda que o texto literário não seja a única expressão artística capaz de levar o sujeito a refletir sobre diferentes aspectos presentes na obra, uma vez que “a literatura foi a expressão artística de maior repercussão nos séculos XIX e XX, e o cinema desponta hoje como a mais unificante das artes” (GUALDA, 2010, p. 202), acreditamos que as práticas de leituras literárias vivenciadas pelos educandos são experiências enriquecedoras, as quais lhes possibilitam uma ampliação de seu universo cognitivo e estimula sua percepção para questões relacionadas ao outro, ao seu “eu” e à sociedade. Por isso, é importante conhecer as práticas de leituras literárias desses estudantes para identificarmos de que maneira a escola contribuiu para a formação leitora desses sujeitos, concluintes da educação básica.

Sendo assim, para arrematar as considerações de Compagnon acerca do poder da literatura a relevância de tal prática para a formação discente, o autor defende a leitura literária e o estudo da literatura, uma vez que a obra guarda em si o seu valor atemporal, pela singularidade com que representa o homem e suas vivências e por possibilitar diferentes emoções e ampliar a percepção do leitor para as questões da vida humana:

A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos. (COMPAGNON, 2009, p. 47)

Sem nos opormos completamente a essas considerações do autor, seria interessante, talvez, levar em conta que hoje a obra cinematográfica se faz presente em nosso cotidiano e, embora haja um distanciamento entre a linguagem cinematográfica e a literária, existem “pontos de contato entre ambas” e “estreita relação com a obra de partida” (GUALDA, 2010), segundo a pesquisadora Linda Catarina Gualda, em seu artigo intitulado *Literatura e cinema: elo e confronto*,

[...] um terço dos filmes produzidos nos estúdios da RKO, Paramount e Universal são adaptações de romances (*obras de partida*). Isso porque, além de serem obras mais inclinadas a ganhar prêmios, o público demonstra enorme interesse em assisti-las, já que as advindas de romances renomados são tidas com maior índice de qualidade (GUALDA, 2010, p. 202 grifo nosso).

Desse modo, conservadas as características próprias e a iconicidade do cinema, reconhecemos que tanto a expressão artística cinematográfica quanto a literária traduzem as experiências culturais e humanas, provocando diferentes comportamentos e sensações do sujeito. No entanto, concordamos com Compagnon ao reconhecer o valor da obra literária, ressaltando o que lhe é mais peculiar no que se refere à “verbalidade da literatura” (GUALDA, 2010), pois, para o autor, ainda há um lugar de destaque para o texto literário quando se trata das experiências imaginárias que são vivenciadas pelos leitores.

Ela sofre concorrência em todos os seus usos e não detém monopólio sobre nada, mas a humildade lhe convém e seus poderes continuam imensos; ela pode, portanto, ser abraçada sem hesitações e seu lugar na Cidade está assegurado. O exercício jamais fechado da leitura continua o lugar por excelência do aprendizado de si e do outro [...] (COMPAGNON, 2009, p.56)

Assim, pela multiplicidade de possibilidades imaginativas e de pensamentos que a obra literária oferece ao sujeito, uma vez que para cada leitor, em dado momento, o texto literário possibilitará distintas emoções e reações, as quais poderão ser enriquecedoras, se forem confrontadas com outras percepções, como no caso dos estudantes, em sala de aula, compartilhando suas impressões de leitura com outros colegas da turma, sob a mediação do professor.

Por fim, Compagnon encerra seu discurso de maneira primorosa, não desconsiderando outras formas de se fazer arte, mas dando o devido valor à literatura. Esse mesmo valor que insistimos com veemência que deve ter a prática da leitura literária no ambiente escolar, ou seja, “é necessário instituir a experiência ou vivência de leitura literária, bem como a constituição de sujeitos leitores, como fundantes ou inerentes (também) ao ensino de literatura” (DALVI, 2013, p. 68).

2.3 O texto literário no centro do processo

Inúmeros autores já brindaram seus leitores com histórias interessantes sobre suas práticas de leituras literárias, descrevendo como se constituiu seu percurso de leitor de literatura, quais foram as motivações que o levaram a empreender em distintas leituras e, dessa forma, nos revelaram também o efeito de sentido provocado pelas experiências vivenciadas com os textos literários.

Nessa perspectiva, optamos por trazer à tona a história contada por Todorov (2009) sobre os percursos trilhados por ele rumo à literatura e sua relação afetiva com as obras literárias. Em seu relato, o que nos chama atenção é o modo como Todorov relaciona sua prática de leitura literária ao contexto escolar, como se fossem distintos propósitos, os quais interferem diretamente em sua atividade leitora. Questão semelhante observamos nos dados coletados na pesquisa, tanto no questionário, quanto na transcrição das entrevistas, os quais apresentaremos no último capítulo.

Defendendo a ideia de que o texto literário deve ser o objeto central no processo educacional e, acrescentamos, com a necessária mediação do professor para condução da análise e interpretação da obra. Todorov, em sua obra *A literatura em perigo* (2009), relata seu percurso de vida, desde a infância na Bulgária, apresentando

ao leitor os momentos em que teve contato com as obras literárias a partir dos seus pais que eram bibliotecários.

Entrar no universo dos escritores, clássicos ou contemporâneos, búlgaros ou estrangeiros, cujos textos passei a ler em versão integral, causava-me um frêmito de prazer: eu podia satisfazer minha curiosidade, viver aventuras, experimentar temores e alegrias, sem me submeter às frustrações que espreitavam minhas relações com os garotos e garotas de minha idade e do meu meio social. Não sabia o que queria fazer da minha vida, mas estava certo de que teria a ver com a literatura (TODOROV, 2009, p. 16).

Por se tratar de uma experiência subjetiva que se efetiva em um dado contexto, a leitura literária desperta diferentes reações e se relaciona com o sujeito leitor numa singularidade de sensações que vão do prazer ao recolhimento interior. Tais impressões se mostram materializadas também nos relatos dos alunos participantes da pesquisa, quando nos narravam suas práticas de leituras literárias e sobre sua relação com as obras lidas.

Dando continuidade ao seu relato, já na fase adulta, em Paris, Todorov segue sua carreira acadêmica nas análises literárias, incorporando aos seus estudos elementos da psicologia, antropologia e história cultural, no intuito de aproximar-se de conceitos e aspectos que lhe favorecessem a melhor compreensão do “pensamento que concerne ao homem e suas sociedades, a filosofia moral e política” (2009). Para Todorov,

A literatura nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor a sua vocação de ser humano. (TODOROV, 2009 p. 24)

Com base nesse pensamento e contrário ao modo como os estudos literários eram apresentados no currículo escolar francês, em que o uso dos textos eram apenas pretextos para se trabalhar determinado conteúdo ou usados de maneira fragmentada com questões pré-definidas para que o aluno identificasse algum elemento linguístico ou interpretativo contido no texto explicitamente, Todorov defende que o livro seja o objeto principal no processo educativo e, assim, conclui sua defesa:

“[...] o leitor lê as obras literárias para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir a

beleza que enriquece sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo. O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um". (TODOROV, 2009, p.33)

Todorov tece questionamentos sobre as razões que levaram o ensino de literatura na escola ter se configurado nesse modelo atual. Inicialmente, busca elucidar sua dúvida analisando as mudanças ocorridas nos estudos literários nas universidades em que, possivelmente, esses professores de hoje tenham sido estudantes, o que poderia justificar a abordagem atual. Embora o autor reconheça que o ensino universitário francês de literatura tenha sofrido modificações, o que poderia explicar a maneira como os alunos do ensino médio seguem estudando os textos literários, as diferentes correntes de pensamento no ambiente universitário não deveriam ser modelos usados pelos professores no ensino médio, ressalta Todorov.

No ensino superior, é legítimo ensinar (também) as abordagens, os conceitos postos em prática e as técnicas. O ensino médio, que não se dirige aos especialistas em literatura, mas a todos, não pode ter o mesmo alvo; o que se destina a todos é a literatura, não os estudos literários; é preciso, então, ensinar àquela e não estes últimos". (TODOROV, 2009, p. 41)

Levando a efeito esse raciocínio e trazendo para a realidade do espaço brasileiro, o que se observa na escola é a prática do ensino de literatura, visando a preparar os alunos do ensino médio para as provas externas, o Exame Nacional do Ensino Médio, principalmente em turmas da terceira série, em que há uma preocupação em adequar os conteúdos de acordo com a Matriz de Referência do ENEM. A esse respeito, chama atenção a constatação da professora Neide Luzia de Rezende:

Pesquisas levadas a cabo por nosso grupo e informações providas dos milhares de relatórios de estágio, bem como de dados originários de pesquisas junto aos cursos de Licenciatura em Letras mostram que a literatura nas práticas de ensino – pelo menos na rede pública brasileira – praticamente desapareceu. Sem ter como “obrigar” os alunos a ler as obras indicadas, os professores na maior parte das vezes optam por outras formas de aferição do conhecimento: trabalhos em grupo ou individuais, invariavelmente compostos por textos baixados da internet, ou por resposta a questões do livro didático (REZENDE, 2013, p. 16).

Nesse caso, a literatura é apenas um instrumento utilitário para se desenvolver competências linguísticas e meramente superficiais, não tendo lugar para o estudo da obra literária especificamente, o que para o autor seria a manifestação da “concepção

formalista da literatura”, ou seja, quando está em jogo apenas os “processos mecânicos de engendramento do texto” (TODOROV, 2009, p. 42).

Vale ressaltar que Todorov considera que o estudo da obra literária deve ser compreendido a partir de sua produção social em uma determinada época, ampliando a análise do discurso literário com os demais discursos, uma vez que, para o teórico, “a arte interpreta o mundo e dá forma ao informe, de modo que, ao sermos educados pela arte, descobrimos facetas ignoradas dos objetos e dos seres que nos cercam” (TODOROV, 2009, p. 65).

Na mesma perspectiva, é possível relacionar a função social descrita por Antonio Candido ao pensamento de Todorov, quando coloca a literatura como possibilidade de “representação de uma dada realidade social e humana” (CANDIDO, 1972, p. 86). Tal ponto de vista interessa-nos também como referência na análise das práticas de leituras literárias dos alunos participantes da pesquisa.

A visão que Todorov tem da literatura é que ela detém um grande poder de modificar seus leitores, tanto em seu estado de espírito quanto em seus pensamentos sobre si, o outro e o mundo. De acordo com Todorov, os textos literários têm um papel importante a cumprir, porém, para que possam desempenhar essa função, é preciso que se abandone a concepção reduzida do literário e que seja retomada em “sentido amplo e intenso”, a exemplo do que ocorria na Europa até final do século XIX. Para o autor, “a literatura é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos” (TODOROV, 2009, p.77)

Lançando mão do uso evocativo das palavras, do recurso às histórias, aos exemplos e aos casos singulares, a obra literária produz um tremor de sentidos, abala nosso aparelho de interpretação simbólica, desperta nossa capacidade de associação e provoca um movimento cujas ondas de choque prosseguem por muito tempo depois do contato inicial. (TODOROV, 2009 p. 78)

Por fim, Todorov afirma que, por todos os benefícios que a literatura proporciona ao ser humano, é importante que adolescentes sejam incentivados a todo e qualquer tipo de leitura literária, não somente os clássicos, mas também obras tidas como *best sellers*, de grande circulação na indústria cultural, pois o mais imperioso neste

processo inicial é que ele se reconheça como leitor pertencente a esse mundo literário e possa construir suas primeiras impressões sobre o texto, e, dessa forma, sinta-se atraído pelo universo da literatura e possa buscar ampliar suas leituras.

2.4 A experiência do sujeito leitor

Antes de adentrarmos no universo da experiência de leitura literária do sujeito leitor, buscamos o sentido da palavra “experiência”, a partir de seu significado etimológico e encontramos em Larrosa (2002) a seguinte definição:

A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimental). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. [...] A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “ex-iste” de uma forma singular, finita, imanente, contingente. (LARROSA, 2002, p. 25, grifo do autor)

Ao propor uma reflexão sobre a educação, a partir das variantes significativas da palavra “experiência”, Larrosa (2002) recupera a essência do termo no âmbito da etimologia e sintetiza: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p. 21); como se a experiência estivesse diretamente relacionada à subjetividade do indivíduo, ao tempo dedicado à leitura, ao que ele constrói a partir da autorreflexão e, dessa forma, como resultado dessa prática, ao conhecimento consolidado por meio da leitura.

É notadamente desse valor simbólico atribuído ao termo que nos apropriamos para tratarmos das experiências de leituras literárias dos jovens alunos participantes da pesquisa, pois acreditamos que essa prática vivenciada pelo sujeito é singular e se compõe através dos sentidos e conexões que são estabelecidos a partir do universo experiencial de cada um e que suas inferências estão condicionadas à profundidade de envolvimento do leitor com a obra.

Levando a efeito esse raciocínio, buscamos observar na análise das respostas dos questionários e das entrevistas, de que maneira se dá esse envolvimento dos alunos leitores com a obra lida, também compreender a prática de leitura em si realizada por esses sujeitos e verificar se, pelas leituras vivenciadas dos textos literários, haveria

diferença de sentidos atribuídos a elas entre a escolha espontânea das obras a serem lidas e aquelas indicadas pela escola. Do mesmo modo como nos apontam algumas pesquisas nessa área, entre elas a de Rouxel (2012b), quando parte do pressuposto de que a leitura escolar deveria ser repensada - uma vez que a forma como é trabalhada a literatura na escola contribuiu para o aumento do desinteresse do jovem pela leitura.

Sua proposta é que fosse transformada a relação com o texto literário, a partir da reintrodução da subjetividade do leitor de forma humanizadora e significativa. A autora defende que, em sala de aula, haja espaço para que o aluno, sujeito leitor, sinta-se estimulado a compartilhar suas “experiências de leituras” (ROUXEL, 2012b, p. 14) e acrescenta que sejam desenvolvidas pesquisas que busquem “observar as leituras liberadas de protocolo e normas escolares” (ROUXEL, 2012b, p. 14).

Para corroborar seu pensamento, Rouxel (2012b) ressalta que grandes escritores, filósofos e críticos literários reconhecem o valor da leitura subjetiva para a formação crítica do sujeito, o que se mostra como um estímulo para que em sala de aula sejam promovidas trocas de experiências literárias entre os estudantes e, dessa forma, reconheçam seu papel de leitores empíricos como importante processo de práticas de leitura. “A observação dos grandes leitores – escritores, críticos literários, filósofos – mostra que eles não renunciam a si mesmos quando leem e é seu investimento subjetivo que garante o valor dessa leitura” (ROUXEL, 2012b, p. 14).

Vale ressaltar que, para Rouxel (2012b), pensar na perspectiva da experiência de leitura literária é levar em conta a relação estabelecida entre leitor e obra e na identificação dele com o texto literário, conforme seu universo de conhecimento e também sua vivência o que para a autora seria sua bagagem cultural composta de “referências pessoais e referências comuns reconfiguradas pela subjetividade do leitor. Dessa forma, Rouxel (2012b) ressalta que

O interesse pelas experiências de leitura nos convida a pensar sobre a experiência primeira de leitura e o movimento de empatia que produz uma compreensão profunda do texto. [...] A leitura é sempre uma afirmação de si diante do texto e cada leitura conduz a uma recomposição das representações e do repertório de valores do leitor (ROUXEL, 2012b, p. 16-17).

A autora defende que a experiência de leitura literária na escola é uma oportunidade de oferecer aos alunos leitores múltiplas possibilidades de aprendizagens. Para isso, é importante que o aluno seja estimulado a tecer uma relação agradável com o texto literário e, dessa forma, que seja estabelecida uma “relação feliz entre leitura e literatura” (ROUXEL, 2012b, p. 19).

No ensino médio e também na universidade, trata-se de instituir a subjetividade, de encorajar o leitor a ir mais fundo em si mesmo de modo a descobrir seu próprio pensamento; na aventura interpretativa, é preciso ter a coragem de se aventurar não apenas no desconhecido do texto, mas no desconhecido que está em nós mesmos. Para o leitor, o texto é uma oportunidade de conhecer, de ler a si mesmo (ROUXEL, 2012b, p. 20).

Nesse ponto, importa destacar o posicionamento da autora quanto à condição propícia para a efetivação da experiência de leitura literária. Segundo Rouxel (2012b), seria necessário que o sujeito leitor tivesse disponibilidade para travar um encontro com a obra literária, uma vez que o texto literário desencadeia sensações e emoções no leitor, as quais, para serem apreendidas e experimentadas requerem envolvimento e entrega do leitor. Aliado a esse pensamento, identificamos, em Larrosa (2002), o tempo de dedicação à leitura literária como elemento essencial para a concretização da experiência leitora.

Sabemos, no entanto, que no espaço escolar, onde a dinâmica é muito intensa e a exigência do cumprimento do programa curricular é pauta diária na agenda da equipe pedagógica, torna-se um grande desafio garantir um tempo adequado para os alunos vivenciarem a experiência de leitura literária. Outro agravante é o número excessivo de alunos na sala de aula, o que não favorece um ambiente tranquilo e silencioso para a prática da leitura. Tais aspectos foram levados em conta no momento da realização da entrevista individual, pela própria estrutura física da escola que é pequena e barulhenta, o que dificultou um pouco no momento da gravação da entrevista.

Ao referir-se à experiência de leitura literária vivenciada pelo sujeito em seu espaço íntimo e às formas de compreensão desse processo pelo pesquisador, Rouxel (2012a) chama atenção para essa questão, uma vez que “[...] as modalidades de seu dizer são variáveis, indiretas e pouco explícitas (ROUXEL, 2012a, p. 277). Desse modo, a autora explica que:

Por definição, a leitura privada não se deixa observar. Não é fácil, portanto, descrever o sujeito leitor nesse espaço íntimo, uma vez que os traços escritos dessa leitura são raros e inadequados para se apreender aquilo que quase sempre se dissipa no instante mesmo em que nasce do encontro com o texto. Da experiência de leitura somente alguns fragmentos chegam à consciência do leitor e se pode duvidar da possibilidade de se transmitir tal experiência (ROUXEL, 2012a, p.277).

Dada a complexidade da abordagem, considerando que nesta pesquisa poderiam ocorrer limitações para a obtenção dos dados mais subjetivos durante o processo de entrevista com os alunos, por se tratarem de relatos sobre as práticas de leituras literárias realizadas por esses estudantes em diferentes contextos sociais, foram transcritos os depoimentos dos alunos de modo a compor as narrativas sobre suas experiências leitoras, primando para que a expressividade do sujeito leitor se fizesse presente e fossem respeitadas as “dimensões ética e antropológica da literatura, pois é sob essa condição que a leitura se torna uma experiência humana de forte envolvimento simbólico” (ROUXEL, 2012a, p.278).

Rouxel destaca que a forma como o aluno revela suas impressões sobre determinadas leituras literárias pode conter uma carga subjetiva significativa, mas que isso deve ser analisado sob o aspecto positivo de sua experiência leitora, pois pode demonstrar a intensidade com que o sujeito leitor se relaciona com o texto literário e, além disso, evidencia, de certa maneira, sua aproximação com o universo da obra lida.

A autora aponta também a possibilidade de se trabalhar o gênero da autobiografia do leitor como ferramenta reflexiva reveladora das experiências de leitura desses alunos e de sua “identidade literária” (ROUXEL, 2013) que se traduziria na expressividade do sujeito em relação às suas preferências de leituras, aos livros que ele mais se identificou e que, certamente, foram importantes para sua formação pessoal.

Totalmente centrado na leitura, esse gênero abre a reflexão para a importância que pode ter a literatura na formação de um indivíduo, para a multiplicidade de modos de apropriação dos textos, para o lugar da subjetividade no sujeito que constrói o sentido. (ROUXEL, 2013, p. 67).

Nestas condições, estudando as autobiografias de alunos leitores no ensino médio e em universidades, Rouxel (2013) identificou alguns perfis interessantes de estudantes que relataram suas experiências leitoras. Um ponto que lhe chamou atenção, nesse

percurso de coleta de dados, foi a identificação do desejo de ler e da questão afetiva com determinantes na construção do sujeito leitor e como estímulos para o compartilhamento dessa prática com seus pares.

Os livros aconselhados por alguém próximo, mas sobretudo pelos colegas suscitam interesse; da mesma forma, o fato de recomendar um livro é mais conscientemente o prazer altruísta do compartilhamento, de não deter sozinho o *segredo*, do que o ato de reconhecimento de uma obra. [...] O desejo de ler ou reler é um desejo de conhecimento que nasce de uma vontade de compartilhar com os outros leitores, e a palavra desempenha um papel essencial. (ROUXEL, 2013, p. 73, grifo da autora).

Diferentes reações com a leitura do texto literário são dependentes do processo de amadurecimento e “agudeza intelectual” (ROUXEL) dos alunos. Dessa forma, a diversidade literária que o estudante vai tendo acesso e “os fenômenos de identificação com a obra e com as personagens são experiências pelas quais se forja ou se afirma a personalidade do sujeito leitor” (ROUXEL, 2013, p. 76).

Essa identificação do leitor com a obra lida possui uma estreita relação com o perfil e o percurso que cada indivíduo segue na prática da leitura. Sendo assim, a autora identifica que o aluno do 1º ano do ensino médio revela-se como um leitor *escapista*⁴, pois vê a literatura como “uma evasão de si e da realidade num tempo abolido” (ROUXEL, 2013, p. 79).

Outro perfil identificado por Rouxel (2013) é de *espectador*⁵ que se evidencia nos alunos do 2º ano do ensino médio, os quais buscam a literatura para vivenciar sensações, na expectativa de que o texto literário possa lhes proporcionar emoções. Sem nos opormos completamente a essas considerações da autora, seria interessante, talvez, pensar na mediação do professor nesse processo de leitura e reconhecimento do texto literário pelo aluno, uma vez que na coletividade, tendo um direcionamento para as diferentes possibilidades que o texto literário oferece ao leitor, o jovem estudante não ficaria restrito ao entretenimento que ele pensa que a literatura pode lhe proporcionar.

⁴ ROUXEL, 2013, 79, grifo da autora.

⁵ *Ibidem*, 79.

Assim, o aluno que estivesse concluindo a educação básica para ingressar na universidade, já estaria desenvolvendo seu olhar mais apurado para os textos literários, iniciando o processo reflexivo e crítico de leitor, como descreve Rouxel, referindo-se ao perfil *crítico*⁶, sendo aquele sujeito “experiente, sensível aos efeitos do texto” (ROUXEL, 2013). De acordo a autora, esse modo de leitura está mais presente nos alunos do curso de graduação e mestrado, o que demonstra que esses leitores tiveram mais vivências de práticas de leitura e apresentam um amadurecimento para análises mais aprofundadas das questões literárias.

A autora tece suas considerações finais afirmando que a subjetividade é um fator importante no processo de leitura e suas significações. “O leitor encontra sua via singular no plural do texto, e a literatura, em razão de seu jogo metafórico, lhe permite exprimir os eus diversos de que é feito” (ROUXEL, 2013, p. 82). Em função disso, procuramos verificar, nas transcrições das entrevistas individuais com os alunos participantes da pesquisa, de que modo se dá essa relação de reconhecimento do sujeito leitor e de abertura para a manifestação de sua subjetividade.

2.5 Trajetos singulares de leitura

Acreditamos que há algo que move o sujeito a buscar os textos literários, algo que resulta em diferentes estímulos que desencadeiam o interesse pela prática da leitura. São experiências vivenciadas que envolvem sentimentos, reflexões, atitudes e significações, e todas elas se configuram em trajetos singulares de leitura. Cada leitor, em sua singularidade, com suas histórias e intenções, expressa sua predileção por determinada obra. São modos distintos de lidar com a literatura, seja por curiosidade, exploração, seja por busca ou ludicidade. Enfim, cada leitor é impulsionado para um encontro sensível e singular com a leitura literária.

Sob esse viés, para compreensão desse processo dos trajetos singulares de leitura, na busca por entender como esses jovens leitores se apropriam da leitura e de que maneira se utilizam dessas experiências para representá-las, primamos por considerar as vivências e as particularidades desses estudantes, como bem

⁶ *Ibidem*, p. 80.

demonstrou a antropóloga francesa Michèle Petit (2009). Ao entrevistar jovens da periferia e zona rural de cidades da França, no intuito de verificar a importância da leitura para a inclusão social e formação humana desses indivíduos, Petit relata que teve o cuidado de relacionar o universo pessoal e social dos entrevistados a suas experiências leitoras:

Aprendi que, embora os determinismos sociais e familiares pesem muito, cada destino é também uma história particular, constituída de uma memória e de suas lacunas, de acontecimentos, de encontros, de movimento. Cada um de nós não está apenas ligado a um grupo, um espaço ou um lugar na ordem social, do qual propagamos os traços, gostos, maneiras de fazer e de pensar característicos de sua classe ou de seu grupo étnico. Ele, ou ela, se constrói de maneira singular e tenta criar, com as armas que possui, com maior ou menor êxito, um espaço em que encontre seu lugar; trata de elaborar uma relação com o mundo, com os outros, que dê sentido a sua vida (PETIT, 2009, p. 52)

A esse respeito, entendemos que inúmeros fatores contribuem para a construção da subjetividade humana, e que a experiência de leitura do sujeito está relacionada ao contexto de vivência de cada indivíduo, por isso seu efeito de sentido pode impactá-lo de diferente maneira, variando conforme sua vivência e percepções de mundo, porque “cada leitor, a partir de suas próprias referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado aos textos de que se apropria” (CHARTIER, 2011, p. 20).

De acordo com Petit (2009), nesse trajeto singular, determinadas leituras podem ocupar um papel formador e proporcionar encontros, transformações e diferentes reações no sujeito leitor, abrindo espaço para formulações de ideias e pensamentos que possibilitam uma melhor compreensão de si próprio, do outro e do mundo. Em suas investigações com jovens leitores de bairros marginalizados da França, a autora observou a maneira como cada entrevistado relatava sua experiência com a leitura, destacando os aspectos mais significativos com relação a essa prática.

Assim, para alguns jovens participantes da entrevista, a leitura é uma forma de aprimoramento da língua e de ter acesso ao conhecimento, uma vez que muitos desses indivíduos trazem uma história de busca por ascensão social e profissional e o acesso às bibliotecas e aos livros torna-se uma possibilidade de desenvolvimento cultural e afirmação pessoal.

Para a grande maioria dos jovens dos bairros marginalizados, o saber é o que lhes dá apoio em seu percurso escolar e lhes permite constituir um capital cultural graças ao qual terão um pouco mais de oportunidade para conseguir um emprego (PETIT, 2009, p. 61).

Nesse universo de busca por conhecimento e aprimoramento intelectual, não somente os livros de literatura foram citados como instrumento de auxílio para esses jovens, por tratar-se de interesse específico com fins sociais e profissionais. A autora enfatiza que, no caso do aperfeiçoamento da língua, alguns jovens declararam que recorrem aos textos literários para enriquecimento do vocabulário e melhora da expressividade, demonstrando que “[...] as formas de expressão literárias podem sugerir que é possível ocupar um lugar na língua, inventar uma maneira própria de falar [...]” (PETIT, 2009, p. 70-71).

Petit menciona outro aspecto da leitura que aparece com frequência entre os leitores entrevistados que é a possibilidade que ela oferece ao leitor de desenvolver um pensamento sobre si, sua vida, seus sentimentos. Seria uma forma de ajudá-los a desenvolver sua expressividade, a tornarem-se mais reflexivos sobre as questões que lhes tocam.

Nesse ponto, importa esclarecer que, embora esta pesquisa não tenha a pretensão de aprofundar a discussão sobre o papel do professor e sim na prática de leitura dos estudantes, vale ressaltar o quanto contribuiria para enriquecer o repertório de leitura literária desses jovens o trabalho em sala de aula com textos literários. Uma vez que o professor, como mediador nas atividades coletivas de práticas de leituras, poderia proporcionar o compartilhamento dessas experiências de leitura do texto literário, ampliando o repertórios literários desses estudantes, tornando-os sensíveis para as questões da vida humana, em muitos casos, um episódio singular narrado em uma obra já seria suficiente para sua penetrar em seu imaginário e lhe tocar a alma.

Há todo um aspecto qualitativo da leitura que é esquecido com o hábito de avaliar esta atividade unicamente a partir de indicadores numéricos. É possível ser um “leitor pouco ativo” em termos estatísticos, e ter conhecido a experiência da leitura em toda sua extensão – quero dizer, ter tido acesso a diferentes registros, e ter encontrado, particularmente, em um texto escrito, palavras que o transformaram, algumas vezes muito tempo depois de tê-las lido (PETIT, 2009, p. 77).

A visão aqui defendida por Petit (2009) é que, para esses sujeitos leitores, o que mais importa nesse processo de leitura são as experiências leitores e o que cada leitor pode se sensibilizar e atribuir significados de acordo com obra literária, a qual resultou no “seu encontro com as palavras que lhes permitiram simbolizar sua experiência, dar sentido ao que viviam, constituir-se” (PETIT, 2009, p. 78).

Esses relatos demonstram que a experiência literária não é medida pela quantidade de obras lidas ou conhecidas do leitor, mas pelas transformações sofridas por esse sujeito que, em algum momento, encontrou na leitura algo tão significativo que fez diferença em sua vida, por lhe permitir um olhar mais atento para si ou até mesmo pela possibilidade de conhecer o outro, por meio de personagens, narrativas imaginadas e lugares inventados que fazem parte do universo literário e que trazem uma carga representativa ao leitor.

Ao abordar a questão de como nos tornamos leitores, Petit (2009) ressalta que, além da família figurar como elemento importante de estímulo e exemplo de prática de leitura, outros aspectos mais amplos influenciam nesse processo de identificação ou não com os livros. Também as vivências com diferentes pessoas, amigos, parentes, e, no ambiente escolar, com professores podem ser motivadores para que esses jovens iniciem seus trajetos singulares no caminho da literatura.

Durante as entrevistas que realizamos, algo saltou aos olhos: esses jovens tão críticos em relação à escola, entre uma frase e outra, lembravam às vezes de um professor que soube transmitir sua paixão, sua curiosidade, seu desejo de ler, de descobrir; que soube, inclusive, fazer com que gostasse de textos difíceis. Hoje, como em outras épocas, ainda que a “escola” tenha todos os defeitos, sempre existe um professor singular, capaz de iniciar os alunos em uma relação com os livros que não seja a do dever cultural, a da obrigação austera (PETIT, 2009, p. 148, grifo da autora).

Essa referência de professor leitor que tem o poder de influenciar positivamente seus alunos a enveredarem pela literatura não é exclusiva desse cenário de bairros periféricos da França. Observamos a semelhança de consideração nas pesquisas acadêmicas aqui analisadas, as quais apontaram o importante papel do professor como mediador no processo de leitura literária como elemento decisivo para o estímulo das práticas de leitura dos estudantes e na forma de apropriação da literatura. Ainda Petit (2009):

Cabe aos professores fazer com que os alunos tenham uma maior familiaridade, que sintam mais confiança ao se aproximarem dos textos escritos. Fazer com que sintam sua diversidade, sugerir-lhes a ideia de que, entre todos esses textos escritos – de hoje ou de ontem, daqui ou de outro lugar – haverá certamente alguns que dirão algo de muito particular a eles (PETIT, 2009, p. 178).

No bojo dessas ideias, Petit (2009) defende a importância de se trabalhar a diversidade literária com os jovens para que eles possam ampliar seu repertório cultural e acessar outras complexidades presentes em diferentes textos literários. De modo geral, o recado que a autora nos deixa é que a leitura literária é um instrumento importante de formação humana que possibilita a ligação do nosso mundo interior com o outro e pode nos auxiliar na compreensão das questões postas em nosso cotidiano.

2.6 Leitura literária e ensino de literatura

Considerada matéria escolar por excelência, de acordo com a professora e pesquisadora Neide Rezende (2018), a leitura literária se diferencia do ensino de literatura porque está relacionada diretamente ao leitor e sua interação com o texto literário. Em outras palavras, é o aluno em contato com o texto, por meio de sua efetiva leitura, que se apresenta como objeto norteador do trabalho de literatura. No caso do termo “ensino de literatura”, que paulatinamente vai sendo menos utilizado, refere-se ao texto e à análise crítica como condutores do processo de ensino e, dessa forma, não consideraria o aluno nem o texto como centro desse processo.

Em consonância ao propósito de leitura literária, conforme apresentado anteriormente, o Ministério da Educação (MEC) publicou, em 2006, em substituição aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino Médio (PCNEM), o documento intitulado Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN)⁷ que traz como novidade os seguintes eixos curriculares: Conhecimentos de Língua Portuguesa e Conhecimentos de Literatura, em substituição à matriz de competência e habilidade. A orientação do documento para a referida disciplina é que o ensino seja pautado no texto, devendo ser utilizado como suporte para o desenvolvimento de todas as

⁷ As OCEN, na parte que tratam das diretrizes específicas para o ensino de literatura, contou com a colaboração da professora doutora Neide Luiza de Rezende (FEUSP) e demais pesquisadoras da área para sua elaboração.

atividades pedagógicas e, que, por meio da prática da leitura, seja trabalhada a experiência estética do jovem estudante.

Desse modo, pautada em uma perspectiva teórica que considera o texto e o leitor como referências para a abordagem da literatura na escola, Rezende (2011) defende que a leitura literária, consubstanciada na efetiva participação do aluno leitor, deve ser incorporada às estratégias pedagógicas em sala de aula para que o estudante tenha a oportunidade de conhecer efetivamente as obras. No entanto, a pesquisadora salienta que a consolidação dessa prática vem permeada de dúvidas e incertezas por parte dos professores de literatura e a busca por um caminho mais viável para sua implementação tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores da área:

É de se perguntar ademais, sem abandonar o viés humanista, como reinventar esse humanismo, nele incluindo ideias da contemporaneidade e suas práticas sociais, outras formas históricas de cultura e a “voz” dos adolescentes e das crianças – exclusões que a crítica pós-moderna aponta no interior dessa visão tradicional dentro da escola por meio do eixo da leitura literária? (REZENDE, 2011, p. 274).

Levando a efeito esse raciocínio, é importante destacar que, em muitas práticas pedagógicas, o real ensino de literatura está centralizado no livro didático que se apresenta, muitas vezes, como o único material de apoio do professor. Assim, a atuação docente fica restrita a seguir o programa curricular, limitando o estudo da literatura na leitura e análise de fragmentos das obras de autores que, em sua maioria, pertencem à esfera canônica, numa abordagem historiográfica da literatura, como relatada Neide Rezende (2011).

O manual acaba de fato por sacralizar e canonizar a obra, uma vez que, enquanto não se vê obrigado a mudar pelas normas oficiais, segue as leis do mercado e reproduz (vender o *novo*, mas não o original) as mesmas referências literárias, cujos comentários, análises, interpretações são fragmentos colhidos em estudos com autoridade no campo, de modo a consubstanciar a importância emblemática da obra no interior de tal gênero ou período, muitas apresentando como complementares visões distintas e contraditórias. Os conteúdos mantêm-se centrados no estudo de um cânone escolarizado, mas a leitura dessas obras foi substituída pelos resumos e explicações pretensamente históricas (REZENDE, 2011, p. 274).

Diante desse cenário, nos perguntamos de que maneira o estudo de literatura nessa configuração poderia contribuir para a experiência de leituras literárias de nosso jovem aluno? Como seria construído seu trajeto singular de leitor de literatura, por meio

dessas atividades escolares, se esses estudantes não estão tendo oportunidade de experimentar a leitura literária de maneira efetiva?

Com relação ao documento oficial que orienta todo o processo de ensino no país, Rezende (2011) constata que as OCEM possuem pouca divulgação por parte do MEC e permanecem desconhecidas pelos professores e pesquisadores, o que é lamentável, uma vez que seus pressupostos referentes ao ensino de literatura estão alinhados à propostas de leitura literária que coloca o aluno leitor no centro do processo educativo.

Rezende (2011) observa que, na atualidade, o uso do livro enquanto prática social de leitura entre os jovens figura em segundo plano com outros meios contemporâneos de linguagem, “principalmente com as narrativas eletrônicas e com as digitais” (REZENDE, 2011, p. 4), sendo procurado por esses adolescentes, muitas vezes, para fins informativos ou como fonte de conhecimento. Entretanto, a leitura ainda exerce um valor significativo no universo dos jovens que vão se relacionando com o livro na medida de suas necessidades e de seus interesses, o que requer uma melhor compreensão por parte de educadores e pesquisadores sobre essa nova configuração de prática de leitura entre os estudantes. Para a professora Neide Rezende,

[...] é necessário repensar o sentido do ensino da literatura, levando-se em consideração o momento histórico em que vivemos, junto com uma reflexão sobre a importância desse conceito – “literatura” – para a escola, se se considera hoje (segundo a tendência tanto em discussões acadêmicas, quanto dos novos documentos oficiais) como um dos objetivos dessa escola ensinar o conhecimento acumulado pela humanidade e promover o acesso do aprendiz a formas mais complexas de produção cultural, tanto as da tradição quanto as contemporâneas (REZENDE, 2011, p. 275).

Trata-se, então, de compreendermos as mudanças ocorridas no universo literário que esses jovens têm acesso e a abrangência do sentido de literatura atribuído por esses sujeitos e observarmos os caminhos percorridos por esses adolescentes para a prática da leitura que não se reduz mais ao livro, uma vez que há uma diversidade de suporte que são efetivamente manipulados por esses estudantes.

O universo cultural vivenciado por esses jovens estudantes se ampliou de maneira significativa, e a variedade de narrativas de séries e filmes presentes na

contemporaneidade faz parte do cotidiano desse público. Sendo assim, é importante pensar em possibilidades de se trabalhar em sala de aula a literatura do ponto de vista da leitura literária de forma que seja incorporada essa pluralidade cultural que faz parte da vivência desses jovens estudantes. Dada a complexidade do tema, Dalvi (2013) nos chama atenção para o plano ideal de se trabalhar a literatura nos “espaços e tempos escolares”. Em seguida, nos revela o verdadeiro cenário que se apresenta o ensino de literatura no ensino médio:

No ensino médio, supostamente, o adolescente ou jovem deveria ter acesso aos “clássicos” (nacionais ou não) e, paralelamente, à literatura que corre à margem do cânone, renovando-o ou subvertendo-o, ampliando seu repertório e refinando seu grau de compreensão e seu nível de exigência – e, noutra perspectiva, relativizando-o – como leitor (e, quem sabe, como produtor). No entanto, ele é incapaz sequer de perceber os elementos próprios aos primeiros momentos da constituição leitora – daí sua dificuldade em identificar nos textos ou fragmentos as “características” costumeiramente apontadas como próprias a tal ou qual período, autor ou estética e de perceber nuances de (auto) ironia e de humor ou retomadas parodísticas de textos “fundadores”. Além da má formação pregressa, a aprendizagem engessada das “escolas” literárias, o pouco tempo dedicado à leitura literária e à constituição do sujeito-leitor, a fragmentação da disciplina de língua portuguesa em gramática-literatura-produção de texto, a pequena carga horária destinada às aulas “de literatura”, a pressão dos exames e processos de seleção e a adoção de resumos canhestros das obras que deveriam ser lidas, tudo isso vem coroar uma história de “fracasso” ou “insucesso”, reiterando a ideia de que a literatura é algo para gente “genial” (que consegue entender aquilo que é incompreensível para a maioria), “ociosa” (que tem tempo de ficar discutindo “o sexo dos anjos”) ou “viajante” (que fica delirando/inventando/imaginando coisas onde não há nada para ser visto/percebido) (DALVI, 2013, p. 74-75).

Tais constatações fazem parte também da realidade dos alunos do ensino médio, principalmente nas escolas públicas, onde os recursos disponíveis são escassos, a organização do tempo escolar não possibilita um trabalho efetivo com textos literários, o que dificulta a realização de aulas de leituras literárias. Outro elemento dificultador do trabalho com obras literárias é quando a biblioteca não funciona, como é o caso da escola onde esses alunos pesquisados estudam. Apesar de possuir um ótimo espaço e um acervo bem rico de obras clássicas, canônicas, contemporâneas, entre outras, essa biblioteca encontra-se inativa por não possuir um funcionário para cuidar do ambiente. Dessa forma, permanece proibido o acesso a esse recinto, impossibilitando professores e alunos de terem acesso aos livros

Posto dessa forma e para o propósito que empreendemos nesta pesquisa, perseveramos e seguimos pelo caminho, buscando dar visibilidade às práticas de leituras literárias realizadas por esses estudantes, do último ano do Ensino Médio, para que possam compartilhar suas experiências escolares de leituras literárias e suas vivências com a literatura, a partir de escolhas pessoais. Tal esforço se justifica por acreditarmos na importância da leitura literária e nas possibilidades que pode oferecer ao sujeito leitor, uma vez que

“ler nos habilita a ações éticas porque nos ensina que um texto nunca começa na primeira página e nunca termina no ponto final: tudo o que sentimos, pensamos e fazemos é eco de outros textos (cujo enredo, por já conhecermos, nos habilita a analogias e, portanto, a escolhas mais conscientes) (DALVI, 2012, p. 26).

Assim, a partir da reflexão sobre a leitura, percebemos o valor do texto literário para a vida humana, a sua capacidade de delinear nossas experiências e revelar os valores da sociedade, por isso nos proporciona elementos que transcendem os limites da vida cotidiana e do uso da linguagem. Pensando no contexto escolar, como adequar o ensino de literatura de modo a garantir o efetivo trabalho com textos literários em sala de aula?

A visão aqui defendida supõe que a mudança seja lenta, mas necessária e, como propõe Zilberman, devemos “buscar alternativas de ação, que, de um lado, possibilitem uma alteração do modo como a literatura circula na escola, do outro, respondam a necessidades e problemas dos que leem obras literárias” (ZILBERMAN, 2008, p. 51). Para a autora, a base para o ensino de literatura adequado está no diálogo entre professor e aluno, e na mediação do professor para incentivar a “interação da experiência leitora” (ZILBERMAN, 2008), no entanto tais ações não são tão simples assim,

Um ensino de literatura que se fundamente numa prática dialógica é tão utópico ou romântico quanto qualquer projeto que, hoje, se refira à educação no Brasil. As propostas que se apresentam são simultaneamente caras e baratas, realizáveis a curto e longo prazo, viáveis e complexas. Barato e rápido é trabalhar com o aluno, seja ele criança ou adulto, a partir de sua própria experiência de leitura, operando com um universo previamente dominado para abrir novos horizontes de conhecimento; caro e demorado é preparar o professor para levar a cabo essa tarefa, pois também ele foi afetado pela progressiva demolição da escola nacional (ZILBERMAN, 2008, p. 53-54).

Embora o cenário não nos pareça favorável a essas mudanças, a autora nos indica possíveis caminhos a serem percorridos, os quais seriam por meio do despertar da consciência crítica de professores e alunos para a ressignificação do ensino de literatura, em um processo de emancipação dos indivíduos, para que ocorra a libertação das falas e seja dada a visibilidade necessária para o problema e, desse modo, para que possamos fazer chegar a instâncias gestoras do sistema educacional.

Como primeiro ponto decisivo para a concretização dessa mudança, está a instância das políticas públicas que deveria garantir condições necessárias para que fosse trabalhado o ensino de literatura a partir da leitura dos textos literários. Em seguida, que houvesse uma reorganização no processo formativo dos professores de português para que pudessem compartilhar estratégias sobre novas maneiras de ensinar literatura na escola. Essa formação pensada tanto para aqueles que estão em sala de aula, com as formações continuadas, quanto para os futuros professores, em seus cursos de licenciaturas em Letras. Tal aspecto merece um estudo futuro, dada a amplitude do tema e sua relevância para o ensino da literatura.

2.7 Práticas de leitura, apropriação e representação

Com base no arcabouço teórico vinculado à história da leitura e nas considerações do historiador francês, Roger Chartier, recorreremos ao seu pensamento na tentativa de compreender as práticas de leituras literárias realizadas pelos jovens estudantes, participantes de nossa pesquisa, além de analisar suas histórias de apropriação e representação a partir das relações estabelecidas com os textos literários, ao longo da trajetória escolar.

Estudada por muitos historiadores, nas últimas décadas, a história da leitura e do livro é objeto de interesse de Roger Chartier, o qual direciona sua atenção às noções práticas, apropriação e representação da leitura como forma de compreender a verdadeira história cultural da realidade humana. Segundo Chartier, as maneiras de ler são variáveis e estão relacionadas ao contexto social e à condição histórica dos diferentes leitores, bem como o processo de produção da obra lida.

[...] pensar que os atos de leitura que dão aos textos significados plurais e móveis situam-se no encontro de maneiras de ler, coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas e de protocolos de leitura depositados no objeto lido, não somente pelo autor que indica a justa compreensão do seu texto, mas também pelo impressor que compõe as formas tipográficas, seja como um objeto explícito, seja inconscientemente, em conformidade com os hábitos de seu tempo (CHARTIER, 2011, p. 78).

Levando a efeito esse raciocínio, observamos a consideração do historiador com a relação de criação, produção e prática de leitura como elementos interdependentes do processo histórico cultural do indivíduo. Em outras palavras, a prática da leitura e todo o processo de compreensão do ato de ler são variações históricas que abarcam tanto o contexto de leitura quanto a produção do material cultural.

Na busca pela compreensão “da história da leitura e da escrita como importantes vias de acesso às representações, às práticas e às apropriações culturais do passado que, de certa forma, podem auxiliar a pensar as representações, as práticas e as apropriações atuais” (ELISBON, 2018, p.51), Chartier ressignifica as noções de *prática*, *apropriação* e *representação* em suas especificidades interessando-se pelas “práticas de leitura como importante forma de vida social”, por reconhecer que “os sentidos são produzidos historicamente” (ELISBON, 2018, p. 39).

Sendo assim, enquanto prática, entende-se a forma como o indivíduo organiza sua leitura e a realiza, demonstrando a habilidade do leitor, suas preferências e os sentidos singulares atribuídos ao texto lido. Tais ações, de acordo com o historiador, revela que “as maneiras como um indivíduo ou um grupo se apropria de um motivo intelectual ou de uma forma cultural são mais importantes do que a distribuição estatística desse motivo ou dessa forma” (CHARTIER, 2002, p. 51). Em outras palavras, trata-se do campo da possibilidade de se estabelecer uma pluralidade de sentidos ao que se lê, uma vez que, para o intelectual francês, “todo o texto é o produto de uma leitura, uma construção do seu leitor” (CHARTIER, 2002, p. 61).

Por um lado, a leitura é prática criadora, atividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou de fazedores de livros [...]. Por outro lado, o leitor é, sempre, pensado pelo autor, pelo comentador e pelo editor como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada. Abordar a leitura é, portanto, considerar, conjuntamente, a irreduzível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-la (CHARTIER, 2002, p. 123).

Nessa perspectiva, é importante refletirmos sobre os fatores responsáveis pela formação leitora desses jovens estudantes e sobre as significações plurais construídas por eles, dentro do universo de possibilidades que o texto nos oferece, para. Em seguida, confrontá-las com pesquisas semelhantes, a fim de servirem de ferramentas impulsionadoras de transformação no ensino de literatura e nas práticas de leituras literárias em sala de aula.

Seguindo uma visão chartieriana sobre a história das práticas de leitura, importa reconhecer os paradigmas de leitura adotados pelos leitores em determinada época, visto que “Cada uma das ‘maneiras de ler’ comporta os seus gestos específicos, os seus próprios usos do livro, o seu texto de referência, cuja leitura se torna o arquétipo de todas as outras” (CHARTIER, 2002, p. 131, grifo do autor). Conhecer as especificidades de leituras praticadas pelo indivíduo, assim, possibilitará uma melhor compreensão sobre a forma como os textos estão sendo manipulados por seus leitores.

Vale lembrar também que Chartier recorre à noção de apropriação para referir-se à maneira como o leitor apreende o texto, compreendendo-o e estabelecendo relação de sentido, conforme o repertório cultural que possui, ou seja, para o historiador, a apropriação são formas diferenciadas de interpretação (CHARTIER, 2002). Levando a efeito esse raciocínio, cabe citar Vinter (2017), a qual traz em sua dissertação o pensamento de Chartier ao enfatizar que “as apropriações são produzidas por meio das práticas e possibilitam ao indivíduo criar representações do mundo em que vive” (VINTER, 2017, p. 138). A esse respeito, é interessante trazer à baila a noção de apropriação desenvolvida por Chartier para tratar da história da leitura a partir dos usos sociais dos textos:

A apropriação, tal como a entendemos, tem por objetivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem. Conceder deste modo atenção às condições e aos processos que, muito concretamente, determinam as operações de construção do sentido (na relação de leitura, mas em muitas outras também) é reconhecer, contra a antiga história intelectual, que as inteligências não são desencarnadas, e, contra as correntes de pensamento que postulam o universal, que as categorias aparentemente mais invariáveis devem ser construídas na descontinuidade das trajetórias históricas (CHARTIER, 2002, p. 26-27).

Sob essa ótica, observamos, nas práticas de leituras realizadas pelos alunos participantes de nossa pesquisa, variadas formas de apropriação e representação dos textos literários. Nesses modos de apropriação e representação da leitura pelo estudante, entraria em cena “a invenção criadora no próprio cerne dos processos de recepção” (CHARTIER, 2002, p. 136) que, segundo o autor, revela traços da verdadeira história cultural de uma sociedade, visto que demonstra os diferentes usos que os leitores fazem dos materiais literários. Para a pesquisadora Eudma Poliana Medeiros Lisbon (2018):

O interesse de Roger Chartier pela trajetória da leitura e da escrita como práticas sociais origina-se justamente da aproximação entre os objetos da História e da Literatura: num diálogo estabelecido com Carlos Ginzburg, o historiador francês esclarece que conhecimento e relato, prova e retórica, saber crítico e narração acham-se associados, e não opostos. Nesse sentido, as obras literárias surgem para Chartier como um elemento *sui generis* para pensar as representações e práticas sociais comuns, não apenas fundamentado no construto ficcional, da trama, mas, principalmente, a partir da materialidade do objeto, da grafia das palavras... (ELISBON, 2018, p. 39).

Tal aspecto deve ser considerado, uma vez que, para o historiador, interessa ao estudo da História Cultural compreender a produção de significações, ou seja, nas práticas de leitura importa considerar o sentido atribuído pelos leitores aos materiais culturais. Levando em conta que a literatura, enquanto objeto cultural, está sujeita a apropriações e representações diversas, aliadas ao universo cultural e expressivo do leitor. No que se refere à estreita relação da História e da Literatura,

[...] entendemos que recuperar a história da leitura no mundo ocidental, à luz da abordagem não historicista de Chartier, justifica-se à medida que ele privilegia o papel da leitura individual ou partilhada no processo de apropriação das representações histórico-culturais; à medida que ele sublinha tanto a atuação do leitor na “evolução” dos modos de leitura, quanto a interferência desses modos na constituição desse mesmo leitor (ELISBON, 2018, p. 44).

Por fim, Chartier nos mostra, por meio de seus estudos, a importância das práticas sociais da leitura, bem como as formas de apropriação e representação por parte do leitor como elementos constitutivos da realidade social do indivíduo, os quais configuram-se na história cultural das mentalidades coletivas.

3 A PESQUISA EXPLORATÓRIA: ASPECTOS METODOLÓGICOS

A verdadeira democratização da leitura é poder ter acesso, se desejarmos, à totalidade da experiência da leitura, em seus diferentes registros (PETIT, 2009, p. 61).

Pensar sobre as leituras literárias vivenciadas pelos alunos concluintes da educação básica é considerar tal prática cultural como ação inerente da experiência do estudante ocorrida em diferentes contextos sociais e por diferentes estímulos e mediações que os levaram até o livro. Nesse caso, o espaço escolar e, por conseguinte, o professor, como mediador desse processo, desempenham um papel importante na promoção da aprendizagem, na interação, na ampliação de conhecimentos e, sobretudo, na realização de atividades educativas voltadas ao ensino de literatura que contribuem para a formação leitora desse sujeito, como bem ressalta Michèle Petit quando diz que:

O gosto pela leitura não pode surgir da simples proximidade material com os livros. Um conhecimento, um patrimônio cultural, uma biblioteca, podem se tornar letra morta se ninguém lhe der vida. Se a pessoa se sente pouco à vontade em aventurar-se na cultura letrada devido à sua origem social, ao seu distanciamento dos lugares do saber, a dimensão do encontro com um mediador, das trocas, das palavras “verdadeira” é essencial (PETIT, 2009, p. 154).

De fato, ainda que não seja fator determinante para a formação do sujeito leitor, a família representaria a primeira referência para estimular a criança a conhecer o universo literário, sendo responsável por fazer com que a leitura fosse uma prática natural para esse indivíduo. Já no contexto sociocultural, a escola deveria, por meio de ações pedagógicas, exercer a função de formar alunos leitores críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Além disso, os professores, enquanto mediadores desse processo formativo, seriam responsáveis por proporcionar aos alunos o acesso ao mundo da literatura, desenvolvendo as habilidades necessárias para que pudessem realizar a leitura de variadas obras literárias.

Posto dessa forma, buscamos compreender como esses estudantes, participantes da pesquisa, iniciaram no mundo da leitura literária e como as atividades de literatura promovidas pela escola resultaram em experiências significativas de leituras literárias

para eles. Trata-se assim, de tornar visíveis, a partir dos relatos dos pesquisados, as práticas, apropriações e representações das leituras de textos literários realizadas por esses jovens, para conhecermos o percurso formativo desses sujeitos leitores.

Para emprendermos tal investigação, optamos pela pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, pelo aspecto dinâmico que tal abordagem contempla e por identificarmos que há pouca pesquisa disponibilizada nos repositórios acadêmicos, nos últimos vinte anos, sobre as práticas de leituras literárias dos alunos da terceira série do Ensino Médio. O interesse por essa etapa de escolaridade se dá por tratar-se de estudantes que passaram por toda a educação básica e, certamente, vivenciaram momentos de leituras literárias no ambiente escolar, os quais fazem parte de sua memória e podem nos revelar de que maneira tais ações pedagógicas foram significativas e contribuíram para a formação leitora desses sujeitos.

Devido à flexibilização dos procedimentos metodológicos que a pesquisa possibilita, uma vez que “interessa considerar os mais variados aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado, por isso a coleta de dados pode ocorrer de diversas maneiras” (GIL, 2010, p. 27), incorporamos ao procedimento investigativo a aplicação de um questionário on-line, com intuito de levantar informações prévias sobre o contexto familiar em que esses estudantes participantes da pesquisa estão inseridos.

Assim, inicialmente, para obtermos um panorama sobre a constituição desses sujeitos no âmbito familiar, tanto na questão socioeconômica quanto nas práticas culturais em que estão inseridos, as quais influenciam diretamente nas experiências de leituras desses alunos, realizamos a coleta de dados por meio da aplicação do questionário para 179 alunos matriculados na terceira série do Ensino Médio do turno matutino de uma escola estadual, no município de Vila Velha. Elaboramos o instrumento de coleta de dados a partir de perguntas abertas e fechadas, pela possibilidade de levantar dados descritivos sobre o universo familiar dos jovens estudantes e as práticas culturais suas e de seus familiares. Essas informações também serão associadas ao contexto qualitativo da pesquisa que será a entrevista semiestruturada. De acordo com Moreira (2008), as vantagens do uso do questionário são: “Uso do tempo; Anonimato para o respondente; Possibilidade de uma alta taxa de retorno e perguntas padronizadas” (MOREIRA, 2008, p. 96).

Em se tratando do uso do tempo, procuramos planejar os itens do questionário previamente, tendo como base o roteiro de perguntas utilizado por Oliveira (2013. p. 281), em sua pesquisa de campo, uma vez que o ponto de contato dessa pesquisa com a nossa é o interesse nas práticas de leituras literárias realizadas pelos alunos do Ensino Médio. Em seguida, organizamos a aplicação, por via eletrônica, na sala de multimídias da escola, em horários reservados antecipadamente para cada turma, que pôde contar com uma aula de cinquenta e cinco minutos para responder às perguntas.

A respeito do anonimato para o respondente, deixamos o item de identificação como preenchimento opcional, já que alguns alunos demonstraram interesse em colocar seu nome, pois queriam deixar registrado sua participação na pesquisa. Como foi reservado um horário durante o período de aula para que os alunos pudessem ir até a sala de multimídia para responder ao questionário, nesse dia tivemos a presença de 179 alunos. Uma vez que o total de alunos matriculados é de 200, aproximadamente, acreditamos que obtivemos uma quantidade positiva de questionários respondidos, superando os 85%.

Com relação às perguntas padronizadas, optamos por utilizar questões abertas e fechadas com objetivo de coletarmos dados sobre a formação acadêmicas dos pais ou responsável pelos estudantes, bem como suas práticas culturais, pois acreditamos que tais informações podem facilitar a compreensão sobre a formação leitora desses sujeitos. Com essa abordagem, procuramos dar a oportunidade para que os alunos escrevessem mais a respeito de suas práticas culturais e de leitura, assim, possivelmente, ajudaria na análise das informações, uma vez que traria a percepção de cada pesquisado sobre suas práticas culturais.

Além desse instrumento de coleta de dados, escolhemos a modalidade da entrevista semiestruturada como procedimento metodológico qualitativo, pensada a partir de um roteiro flexível de perguntas, as quais podem ser complementadas, conforme o encaminhamento da entrevista. Nesse caso, a elaboração dos tópicos a serem abordados tem sua importância para que sejam contemplados vários aspectos relacionados às práticas de leituras literárias dos estudantes, bem como suas representações e apropriações das obras lidas. Sobre a entrevista semiestruturada, Moreira destaca que:

A entrevista semiestruturada representa, como o próprio nome sugere, o meio-termo entre a entrevista estruturada e a entrevista não-estruturada. Geralmente se parte de um protocolo que inclui os temas a serem discutidos na entrevista, mas eles não são introduzidos da mesma maneira, na mesma ordem, nem se espera que os entrevistados sejam limitados nas suas respostas e nem que respondam a tudo da mesma maneira. O entrevistador é livre para deixar os entrevistados desenvolverem as questões da maneira que eles quiserem (MOREIRA, 2008, p. 169).

Com essa abordagem, levando em conta o papel social desempenhado pela pesquisadora que atua como professora de Língua Portuguesa desses alunos, buscou-se proporcionar a eles um ambiente acolhedor e uma relação de confiança e transparência durante o desenvolvimento deste estudo. A intenção era que esses jovens se sentissem estimulados a compartilharem suas práticas de leituras literárias e relatassem como a escola, por meio do ensino de literatura e as atividades com textos literários, contribuiu para sua formação leitora.

Vale lembrar também que, considerando os alunos participantes da pesquisa, o contexto social em que estão inseridos e toda a complexidade que envolve a constituição do sujeito leitor, procuramos estabelecer um diálogo com os entrevistados de modo que obtivéssemos respostas para semelhantes questionamentos feitos por Oliveira (2013), em sua pesquisa de doutorado, ao justificar sua escolha pela entrevista como instrumento de investigação:

[...] esse instrumento objetivou propiciar a compreensão do que leva os adolescentes a escolherem seus objetos de leitura e dos modos pelos quais a praticam hoje, tendo em vista a diversidade de práticas culturais de que dispõem, as diferentes possibilidades de acesso a livros, a novas práticas de leitura digital, as grandes campanhas de *marketing* nos lançamentos de *best-sellers* internacionais (articulando a adaptações para o cinema, garantindo o sucesso de *blockbusters*) e as imposições de leituras determinadas pela escola (OLIVEIRA, 2013, p. 79).

Embora a pesquisa de Oliveira (2013) tenha investigado as práticas de leituras literárias de alunos da primeira série do Ensino Médio, e, em nosso caso, os sujeitos de nossa pesquisa são alunos da 3ª série, os quais já percorreram todas as etapas da educação básica, podemos afirmar que o universo cultural em que esses jovens estão inseridos hoje é semelhante ao vivenciado pelos adolescentes paulistanos. A diferença entre as pesquisas é que nos interessa conhecer também quais são as experiências de leituras literárias vivenciadas por esses estudantes no ambiente

escolar que foram significativas e contribuíram para sua formação leitora. Somado a isso, importa conhecer quais estratégias utilizadas pelos professores que, na visão desses alunos, foram interessantes e despertaram seu interesse pela leitura das obras indicadas.

Considerando que houve uma ampliação da possibilidade de acesso aos recursos digitais e a novas práticas de leitura literária, buscamos verificar também se tais mudanças interferiram na maneira com que esses jovens leem os textos literários e se apropriam do universo de significação presente na obra. Desse modo, nos sentimos motivados a trilhar caminho semelhante ao percorrido pela pesquisadora, em 2013, para compreendermos como se configuram as experiências leitoras dos jovens capixabas, atualmente, e de que maneira tais informações podem ser utilizadas como pontos de reflexão sobre o ensino de literatura na escola e a constituição de sujeitos leitores (DALVI, 2013).

3.1 A Coleta de dados

Para realização desta pesquisa, foi escolhida uma escola de Ensino Médio da rede estadual de ensino, do município de Vila Velha, por se tratar de uma unidade de referência nos resultados de provas externas e por possuir em seu histórico um grande número de alunos concluintes da educação básica aprovados em instituições federais para cursarem a graduação.

Nesse quadro, importa considerar também que se trata do espaço de trabalho da professora, autora da pesquisa, o que facilitaria o acesso a todos os alunos da terceira série, do turno matutino que corresponde a seis turmas, totalizando 200 estudantes matriculados, aproximadamente. Ademais, foi possível estabelecer o contato com os pais ou responsáveis desses jovens, visando à obtenção da autorização necessária para a participação de seus filhos na coleta dos dados. Com isso, acreditamos que essa relação de professor e aluno não tenha interferido na obtenção dos dados da pesquisa, pois consideramos que o fator idade dos pesquisados e a forma com que foi conduzido todo o processo de investigação foram determinantes para que esses alunos compreendessem o real objetivo do estudo, o que fica evidenciado na

transcrição literal das entrevistas, uma vez que foram utilizados recurso audiovisuais para registrar esse momento com cada um dos seis pesquisados.

No caso da aplicação do questionário⁸, que foi elaborado com perguntas fechadas e abertas, tendo como referência o instrumento utilizado por Oliveira (2013), em sua pesquisa de doutorado, os alunos ficaram à vontade para responderem às perguntas, não sendo necessária a intervenção da professora nesse processo. Assim, o documento foi consolidado na seguinte configuração:

1. **Dados pessoais do aluno** (nome, idade, sexo);
2. **Formação acadêmica e profissão** (dos pais ou responsável);
3. **Práticas culturais** (diferentes possibilidades de entretenimento para serem assinalados ou especificado no campo de resposta aberta);
4. **Práticas de leitura** (composição do acervo da família, frequência e práticas de leituras dos familiares, acesso aos livros, questões abertas para os alunos relatarem sobre suas práticas de leituras, preferências e compartilhamentos de experiências leitoras);
5. **Representações da leitura** (importância da leitura, percepção sobre ser leitor, referências de sujeitos leitores).

Antes da aplicação do questionário, foram realizados todos os procedimentos de cadastramento da pesquisa na Plataforma Brasil⁹, conforme orientações protocolares; assim, a tramitação do projeto de pesquisa teve início em dezembro de 2018. Com todas as devolutivas e correções a serem feitas, de acordo com orientações do Parecerista, obtivemos o Parecer Consubstanciado¹⁰ com aprovação no final de abril de 2019, o que nos possibilitou a aplicação do questionário no mês posterior, mais precisamente na segunda semana de maio, do mesmo ano. Durante a segunda semana de maio de 2019, foi feita a reserva da sala multimídia e disponibilizado o link do questionário aos alunos da terceira série do Ensino Médio.

⁸ Cf. questionário no Apêndice D.

⁹ <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>

¹⁰ Cf. Parecer Consubstanciado do CEP no Anexo A.

Tal instrumento de pesquisa foi elaborado utilizando o aplicativo do Google Forms¹¹ para ser acessado nos Chromebooks disponíveis para uso pedagógico de professores e alunos. Em seguida, foi agendada uma aula na semana, com cada turma da terceira série do Ensino Médio, a fim de que os alunos pudessem usar todo o tempo da aula para responder ao questionário.

Importa destacar que todos os alunos da série envolvida na pesquisa foram informados previamente sobre o propósito da investigação, os procedimentos metodológicos adotados e as etapas de aplicação do questionário para todos aqueles que aceitassem participar do estudo, assim como sobre a realização da entrevista com alguns estudantes convidados para essa etapa. Os pais ou responsáveis também foram informados e receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹² e o Termo de Assentimento para o Menor¹³ para autorização da participação dos jovens na pesquisa e assinatura do documento. Da mesma forma, os alunos receberam todas as orientações antes do início da coleta de dados e foram esclarecidos que poderiam se recusar a participar da pesquisa.

Como já foi mencionado, o número de matriculados na terceira série do Ensino Médio do turno matutino totaliza, aproximadamente, 200 alunos. Para nossa pesquisa, contamos com esse quantitativo, considerando que poderia oscilar devido às ausências no dia da aplicação do questionário. Desse modo, na data agendada para realização da primeira etapa da pesquisa, foi registrado, pela plataforma do Google Forms, a participação de 179 alunos, sendo 73 meninos e 106 meninas.

Um dado que nos chamou atenção foi o fato de que, pela pauta de chamada, nessa data, estavam presentes 196 alunos. O que nos levou a pensar que, talvez, alguns estudantes não tenham concluído o processo de responder a todas as perguntas e enviar o documento, deixando incompleto o questionário e, desse modo, não foi contabilizado pelo sistema, o que é previsível quando se usa tal recurso eletrônico.

¹¹ <https://www.google.com/forms/about/>

¹² Cf. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - (TCLE) no Apêndice B.

¹³ Cf. Termo de Assentimento para o Menor no Apêndice C.

Na tentativa de aumentar o número de alunos participantes, todos foram avisados que o link de acesso ao questionário ficaria disponível por uma semana para aqueles interessados em respondê-lo. Mesmo assim, não obtivemos acréscimos no total de participações. Ainda que não tenhamos conseguido envolver todos os alunos da terceira série, o quantitativo obtido de questionário respondido, que ultrapassa os 85%, nos possibilitou ter acesso a informações significativas sobre as práticas culturais e de leitura desses jovens estudantes.

Para a etapa da realização de entrevistas, seguindo um roteiro semiestruturado de perguntas, foram selecionados seis alunos, levando em consideração alguns aspectos importantes, como: aqueles que sinalizaram, no penúltimo item do questionário, que tinham interesse em participar da entrevista; apresentar diferentes perfis de interesse de leituras; diversidade de textos literários como opção de leituras realizadas; e atribuir importância à leitura de obras literárias.

Sob essa ótica, convidamos seis alunos a participarem da entrevista, tal quantitativo se justifica pelo fato de serem seis turmas de terceira série e a intenção era ter um aluno representante de cada turma. Essa segunda etapa da pesquisa ocorreu no espaço escolar, em horário pré-estabelecido para que não fosse prejudicial ao aluno. Assim, combinado anteriormente com o jovem e o professor daquele horário, demos início ao processo de entrevista com o primeiro estudante, no mês de junho. Esta foi como experiência piloto, uma vez que não contávamos com o auxílio de outra pessoa para conduzir a gravação em vídeo e áudio.

No entanto, percebemos que seria necessário adequarmos o roteiro de perguntas, de modo a possibilitar que o entrevistado comentasse com mais detalhes as questões colocadas. Assim, as questões foram reelaboradas, seguindo instruções de nossa orientadora. Também foi identificado que a falta de uma pessoa para conduzir as gravações poderia prejudicar a condução das perguntas, uma vez que se pretendia proporcionar ao entrevistado um ambiente acolhedor e mais tranquilo, de modo que ele se sentisse à vontade para relatar suas experiências leitoras, evitando, assim, a interrupção da entrevista por necessidade de ajuste no aparato eletrônico. Desse modo, recorreremos aos líderes de cada turma para que pudessem nos auxiliar, pois eram conhecidos dos alunos e sua presença não inibiria os entrevistados.

Dessa forma, após adequação do roteiro de perguntas e conseguindo a parceria de um aluno que nos auxiliaria nas gravações, o processo de entrevistas foi retomado, as quais foram realizadas no mês de setembro de 2019, contando com a participação de seis alunos, conforme a previsão feita anteriormente. Cada entrevista teve aproximadamente 30 trinta minutos de duração, totalizando três horas de gravação.

Ao longo das entrevistas, conforme a necessidade, foram complementadas as perguntas feitas pelos alunos, com o propósito de obtermos mais dados sobre suas práticas de leituras e outras questões afins. Importa igualmente destacar que os estudantes entrevistados demonstraram satisfação em participar da pesquisa e poder compartilhar suas experiências de leituras literárias. Outros jovens também manifestaram interesse em participar da entrevista, porém mantivemos o quantitativo estabelecido anteriormente, pelo receio de que com um quantitativo maior de participantes, não haveria tempo hábil para transcrição de todos os relatos gravados e posterior análise de todo o conteúdo das entrevistas.

3.2 O campo da pesquisa e seus espaços formativos

A instituição de ensino onde foi realizada a pesquisa sobre as práticas de leituras dos alunos é uma escola estadual de Ensino Médio, localizada em Vila Velha. Trata-se de uma escola antiga que teve início de funcionamento em 1971, com ofertas de curso científico, normal e profissionalizante. Devido a sua localização, há uma procura muito grande por matrículas, recebendo alunos de diferentes bairros, centrais e periféricos, o que contribui para a diversidade de vivências desses jovens e histórias familiares. Atualmente, essa unidade de ensino oferta o Ensino Médio Regular, nos turnos matutino e vespertino, e a Educação de Jovens e Adultos, no turno noturno.

Referente ao quadro de matrículas de 2019, a escola conta com 14 turmas no matutino, sendo 8 turmas de segunda série e 6 turmas de terceira série; no vespertino, também há 14 turmas, sendo 10 turmas de primeira série, duas turmas de segunda série e 2 turmas de terceira série; já no noturno, funciona a Educação de Jovens e Adultos/ Ensino Médio com 5 turmas, sendo 1 turma de 1ª etapa, 2 turmas de 2ª etapa e duas turmas de 3ª etapa.

Desde sua criação, essa escola já contou com nove diretores, sendo que o último assumiu a gestão em 2011, como professor efetivo, nomeado por processo seletivo realizado pela Sedu. Em relação à articulação escola-família, são realizados atendimentos individualizados aos pais ou responsáveis pelos alunos, assim como há, trimestralmente, o plantão pedagógico quando são tratadas questões relevantes do cotidiano escolar e apresentado, pelos professores, o desempenho educacional dos estudantes aos pais ou responsáveis.

Entre os recursos disponíveis no espaço escolar, estão: a sala de vídeo, com capacidade para 50 pessoas, onde há equipamentos eletrônicos para reprodução de vídeos; a sala multidisciplinar, com capacidade para 40 pessoas, em que são realizados experimentos de Física, Química e Biologia. Na sala de recurso, são realizados os atendimentos aos alunos com deficiência; na sala digital, com capacidade para 40 alunos, está hospedado o módulo móvel com 40 Chromebooks apropriados para uso do Wi-Fi. Também há biblioteca, que, até o momento, encontra-se desativada, pois está em fase de adequação do espaço e recadastramento do acervo. Há uma pequena cozinha, onde são preparadas as merendas dos alunos, as quais, na maioria das vezes, são pão, sucos, frutas ou biscoitos. Por se tratar de uma escola antiga, o espaço coletivo é muito reduzido; não há quadra, tampouco auditório, e o pátio, com uma pequena cobertura de telha Eternit, algumas mesas e cadeiras, é o único local disponível para a realização de eventos culturais.

Como práticas pedagógicas inovadoras, a escola destaca os Aulões Pré-ENEM que contam com a participação voluntária de professores para ministrar aulas especiais. Também acontece a gincana de Física, promovida pelo professor da disciplina, e os simulados preparatórios para o ENEM que ocorrem a cada trimestre para todos os alunos das terceiras séries, em data pré-estabelecida. Anualmente, acontecem alguns projetos interdisciplinares, como: Mostra Cultural, Festa Junina, Gincana do Dia do Estudante e o Dia L de Leitura, que contam com apresentações artísticas. Além disso, são promovidas saídas dos alunos e professores para participação em feiras de profissões, eventos acadêmicos e passeios pedagógicos.

Mesmo com toda limitação que há de infraestrutura na escola, observa-se o empenho dos funcionários, grupo gestor (composto por diretor, pedagogos e coordenadores de

turno) e equipe docente (formada majoritariamente por efetivos) em promover o bom funcionamento da unidade escolar. De modo geral, é uma escola limpa, tranquila, organizada, com situações comuns do cotidiano a serem tratadas e, quanto às questões disciplinares, há ocorrências simples, como atrasos, falta de uniforme, desentendimento entre alunos, os quais são resolvidos no diálogo e solicitação de acompanhamento dos pais, entre outros episódios que são tratados pelos coordenadores de turno, com base no Regimento Escolar.

Quanto ao desenvolvimento da aprendizagem, há um trabalho intenso da equipe de pedagogos e professores referência para o levantamento dos alunos com baixo rendimento; em seguida, são acionados os pais para tomarem conhecimento da situação e, como medida prática, são organizadas, pelos professores, atividades complementares de Estudos Especiais de Recuperação a serem realizadas pelos alunos como reforço do conteúdo que não foi totalmente compreendido. Os casos de alunos faltosos também são acompanhados atentamente pelos pedagogos e professores referência, e comunicado prontamente aos pais ou responsáveis.

3.3 A leitura literária no ambiente escolar

Iniciamos nossas reflexões sobre a questão da leitura literária no ambiente escolar lembrando uma frase da professora Neide Rezende (2013) que resume, de maneira exemplar, o que ocorre na escola:

Talvez um dos maiores problemas da leitura literária na escola – que vejo, insisto, como possibilidade – não se encontra na resistência dos alunos à leitura, mas na falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração, ou seja, uma perspectiva de formação não prevista no currículo, não cabível no ritmo da cultura escolar, contemporaneamente aparentada ao ritmo veloz da cultura de massa (DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS, 2013, p. 111)

Levando a efeito esse raciocínio, observamos que, na referida escola, a prática da leitura literária é uma atividade difícil de ser incorporada no planejamento semanal das turmas da terceira série, uma vez que a dinâmica de trabalho com essas turmas, com foco na preparação do ENEM e nas avaliações externas (Paebes), não propicia uma organização de tempo suficiente para que o texto literário seja trabalhado de forma adequada.

Dessa forma, fica evidente que desde o início do ano, as orientações passadas aos professores é que sejam trabalhados todos os conteúdos correspondentes a cada disciplina, conforme determinação da Sedu, a partir do Currículo Básico Comum da Rede Estadual¹⁴. Também é enfatizada a necessidade de serem desenvolvidas atividades preparatórias para a prova do Paebes, seguindo a organização de conteúdos estabelecidos pela equipe organizadora da prova. Além disso, há, trimestralmente, a aplicação do simulado preparatório para o ENEM. Enfim, parece que não há espaço para o efetivo trabalho com textos literários, o que nos leva a recordar a constatação de Cyana Leahy-Dios “Tudo se complica, porém, nos estreitos limites de tempo para leitura, análise e interpretação do literário, dentro do programa específico de língua portuguesa” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 238).

Embora com toda a demanda curricular a ser cumprida, defendemos a importância da literatura para a formação humana e da prática da leitura literária como atividade permanente no processo ensino aprendizagem dos alunos. Por isso, seguimos buscando novas maneiras de chamar atenção da comunidade escolar para as possibilidades que o texto literário oferece de contribuição ao desenvolvimento dos estudantes, como defende Leahy-Dios:

[...] a literatura lida com uma das mais poderosas formas de cultura e de expressão artística da humanidade, que é a *palavra*. Ao mesmo tempo que lida com o sensorial, o emocional e o racional de indivíduos e de grupos sociais, a literatura atua na comunicação de ideias, sentimentos, emoções e pensamentos. Além disso, se alia a estudos culturais, históricos e geográficos, como no modelo brasileiro de estudos, para melhor explicar manifestações escritas de arte ao longo dos tempos [...] Isto me parece fundamental para se compreender a aquisição de competências mais profundas de leitura, uma contribuição para o processo gerativo de conscientização crítica da literatura como expressão artísticas e sociocultural. Todo educador deveria se perguntar se a escola reconhece e usa tal conhecimento (LEAHY-DIOS, 2004, p. XXII-XXIV introdução).

Consoante às ideias aqui defendidas, observamos que há uma tímida movimentação no ambiente escolar para que possam ser oferecidas aos alunos atividades de leituras literárias a partir dos conteúdos de literatura a serem trabalhados. Utilizando alguns recursos disponíveis, o aluno tem acesso à algumas obras literárias, por meio do

14

[https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Curr%C3%ADculo/SEDU_Curriculo_Basico_Escola_Estadual_\(FINAL\).pdf](https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Curr%C3%ADculo/SEDU_Curriculo_Basico_Escola_Estadual_(FINAL).pdf)

compartilhamento de arquivos em PDF, uma vez que a escola não permite o uso da biblioteca para empréstimos de livros, devido à falta de bibliotecário. Também foi organizada, pela professora de Arte, uma estante com livros doados por várias pessoas, inclusive estudantes, para empréstimos, o que tem despertado o interesse de alguns alunos em cuidar desse espaço e buscar novas doações.

Pela rotatividade dos livros e depoimentos de alguns alunos, percebe-se que a iniciativa foi positiva, demonstrando que mais estudantes estão lendo. Além disso, muitos alunos levam para sala de aula o livro que está lendo, e, nos intervalos das aulas ou ao fim das atividades, aproveitam o tempo para lê-lo e, até mesmo, para compartilhar suas leituras com os colegas. Apesar dessas experiências positivas, muitas dessas práticas de leituras realizadas no ambiente escolar ficam desconhecidas pelos demais professores que não dispõem de tempo para promoverem o compartilhamento dessas iniciativas.

Também são desenvolvidos pequenos projetos com os alunos das terceiras séries para que conheçam alguns autores capixabas e suas obras. No entanto, não há efetivamente leitura dessas obras, pela falta de tempo e porque não há exemplares disponíveis na escola. Dessa forma, são compartilhadas entre os estudantes as informações sobre os escritores e sugestões de leituras futuras. Anualmente, é convidado um escritor capixaba para ir à escola conversar com os alunos e apresentar suas produções literárias. Em 2019, a escola recebeu do MEC exemplares da obra *Terra Sonâmbula* de Mia Couto, a qual deveria ser utilizada pelo professor em forma de atividades que abordassem a literatura africana e a leitura do romance.

Acrescido a essa atividade, foram disponibilizadas as obras em PDF de Carolina Maria de Jesus (1960), *Quarto de Despejo*, e a obra de Conceição Evaristo (2016), *Olhos D'água*, para serem lidas nos meses de novembro e dezembro, após a realização da prova do ENEM, uma vez que todos os conteúdos preparatórios para a referida prova já tinham sido concluídos, pois, como já foi mencionado, a cobrança no cumprimento de atividades que contemplem as provas oficiais é rigorosa e não viabiliza a autonomia do professor para desenvolver um projeto de literatura a longo prazo.

Dessa forma, acreditamos que o trabalho com ensino de literatura nas terceiras séries do Ensino Médio, a partir da leitura literária, tem ficado em segundo plano, após serem cumpridas as determinações institucionais relacionadas aos conteúdos que devem ser contemplados para o sucesso das provas externas. A falta de tempo e de acervo adequado para efetivamente ser realizado um trabalho de leitura, interpretação e análise dos textos compromete o desenvolvimento da atividade. Sobre essa questão, Zilberman tece as seguintes reflexões:

O exercício da leitura é o ponto de partida para o acercamento à literatura. A escola dificilmente o estimulou, a não ser quando o ensino está em crise, apresenta-se como necessidade prioritária, pois faculta a reaproximação a um objeto tornado estranho no meio escolar. Porém, talvez se constitua também no ponto de chegada, na medida em que oferece alternativas diversas daquelas recorrentes na história da educação (ZILBERMAN, 2008, p. 24).

Nesse contexto, apesar de todas adversidades e falta de apoio do sistema educacional, defendemos que haja um espaço mais significativo para a prática de leitura literária no ambiente escolar, tentando aliar as atividades com textos literários a outras mídias e suportes eletrônicos que despertem o interesse de nossos alunos, a fim de garantir a participação e a vivência desses estudantes com os textos literários, para além das abordagens didáticas com finalidade de prepará-los para avaliações institucionais e também das atividades propostas nos livros didáticos, em que trazem, muitas vezes, fragmentos de obras, os quais não contribuem para o efetivo trabalho de leitura, análise e interpretação da literatura.

Enfim, como propõe Dalvi, é importante “tornar o texto literário ‘acessável’ e acessível: é necessário que a literatura não apenas esteja disponível em todos os lugares da escola, mas que seja tornada compreensível, discutível, próxima” (DALVI, 2013, p. 81). Também é medida que se impõe “instituir a pesquisa e o conhecimento como inerentes à atividade de leitura literária (para ler um texto é necessário saber sobre ele, seu autor, seu suporte, seus contextos, seus mecanismos, seus diálogos intertextuais, suas alusões históricas)” (DALVI, 2013, p. 82). Para que se possa “fazer da leitura literária uma sedução, um desafio, um prazer, uma conquista, um hábito” (DALVI, 2013, p. 84). Assim, ressignificando o ensino de literatura, contribui para a formação desses sujeitos leitores e amplia o acesso deles a obras literárias.

4. A VOZ DA JUVENTUDE NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Apreendi que, embora os determinismos sociais e familiares pesem muito, cada destino é também uma história particular, constituída de uma memória de suas lacunas, de acontecimentos, de encontros, de movimento. Cada um de nós não está apenas ligado a um grupo, um espaço ou um lugar na ordem social, do qual propagamos os traços, gostos, maneiras de fazer e de pensar característicos de sua classe ou de seu grupo étnico. Ele ou ela se constrói de maneira singular e tenta criar, com as armas que possui, com maior ou menor êxito, um espaço em que encontre seu lugar; trata de elaborar uma relação com o mundo, com os outros, que dê sentido à sua vida (PETIT, 2009, p. 52).

Ao pensarmos nessa epígrafe, nos remetemos, muitas vezes, ao cotidiano da sala de aula, em que os professores estão envolvidos nos compromissos curriculares e pressionados pela necessidade de cumprimento dos conteúdos institucionais, os quais envolvem a literatura, a gramática e a redação, de acordo com o Currículo Básico da Rede Estadual do Espírito Santo – SEDU¹⁵ e com as competências e habilidades estabelecidas na matriz de referência do ENEM¹⁶. Além da corrida contra o tempo, uma vez que possuem apenas cinquenta minutos para efetuar todos os protocolos disciplinares (verificação de celulares guardados, de alunos uniformizados, chamada efetuada, encaminhamento, via mensagem de celular, dos alunos ausentes e, por fim, a realização da aula planejada), há a dificuldade de se estabelecer uma relação mais próxima com cada aluno para que eles possam contar suas histórias pessoais, expressar seu modo de pensar, sobre si, o outro e sobre a vida.

Tendo em vista todo esse conteúdo a ser trabalhado pelo professor em tão pouco tempo, como saber se houve a certa compreensão do aluno sobre o conteúdo ensinado? O aluno precisa fazer uma reflexão sobre o que aprende, será que há esse tempo em sala de aula? No caso do ensino de literatura, com foco na prática da leitura de textos literários, se o objetivo da escola é formar alunos leitores, como garantir esse espaço de interação entre professor e alunos para que possam compartilhar suas experiências de leitura e suas ampliar seu repertório de literatura?

¹⁵ Disponível em

[https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Curr%C3%ADculo/SEDU_Curriculo_Basico_Escola_Estadual_\(FINAL\).pdf](https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Curr%C3%ADculo/SEDU_Curriculo_Basico_Escola_Estadual_(FINAL).pdf). Acesso em 01/04/2020.

¹⁶ Disponível em <http://portal.inep.gov.br/matriz-de-referencia>. Acesso em 01/04/2020.

Nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, considerando toda a carga de conteúdos a serem contemplados, há quatro encontros semanais com cada turma da terceira série. Dessa forma, a possibilidade de interação com os alunos durante as aulas é maior do que as demais áreas do conhecimento que dispõem de uma ou duas aulas na semana. No entanto, na maioria das vezes, tal quantitativo de aulas não garante a promoção do protagonismo juvenil nem a aproximação, do professor, a esse universo pessoal do estudante. Enfim, muitos fatores dificultam ao professor que consiga construir um espaço de vivência e convivência com os estudantes, para além das explicações de matérias e preparação para provas institucionais.

Importa também destacar que essa questão de garantir espaço de participação, atuação e expressividade dos jovens é algo recente na história das políticas públicas brasileira, mas de extrema importância para o incentivo à formulação e à implementação de ações sociais e culturais destinadas à juventude. Segundo ABRAMO (2005),

a visibilidade ampliada e diversificada da juventude se deve também ao aparecimento de diversos **grupos juvenis**, principalmente dos setores populares, que, com atuações e linguagens variadas no plano da cultura, do lazer, do cotidiano, da vida comunitária, da vida estudantil, vieram a público colocar as questões que os afetam e os preocupam. Questões referentes à condição juvenil vivida nesta conjuntura, que não estavam sendo apresentadas por nenhum outro ator político ou social: além do desemprego e da dificuldade de estruturar perspectivas positivas de vida, a necessidade de lidar com novas formas de exclusão material e simbólica, com a violência cotidiana e sempre tão próxima; as possibilidades de circular pelo espaço urbano e conquistar espaços para vivenciar formas próprias de diversão e expressão; a importância de construir identidades pessoais e coletivas no cruzamento da homogeneização e fragmentação reinantes; a busca de desenvolver uma ética pessoal frente aos novos imperativos de sucesso e prazer, com os desafios de poder viver experimentações e situações de prazer preservando sua integridade física e mental. (ABRAMO, 2005, p. 27).

Como resultado de tais movimentações sociais e culturais da juventude, a autora reconhece que houve uma ampliação sobre as discussões a respeito das novas configurações da condição juvenil. Dessa forma, ocorreu o reconhecimento da imensa diversidade da juventude brasileira, pensada a partir de suas identidades pessoais e coletivas e considerada como uma “etapa de desenvolvimento pessoal e social, por onde os jovens passam a ser considerados sujeitos de direitos” (ABRAMO, 2005, p. 22).

Segundo a autora, a concepção de jovens como sujeitos sociais, dinamizadores e com potencialidades para lidar com situações complexas do cotidiano e com os desafios impostos pelas inovações tecnológicas se consolidou na esfera pública e privada nos anos 90, devido aos resultados da participação juvenil e, também, em função da publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente¹⁷. No entanto, tais iniciativas ainda não resultaram em ações efetivas de atuação e articulação com a juventude de forma a atender todas as suas especificidades. Em suas considerações, Abramo reconhece que:

Tal processo apenas se inicia em nosso país, acreditamos, no entanto, que esta tem sido a perspectiva mais profícua para avançar no estabelecimento de políticas universais que atendam, da forma mais integral e ao mesmo tempo diversificada, às necessidades dos jovens, assim como às suas capacidades de contribuição e participação (ABRAMO, 2005, p. 22).

De fato, se levarmos em conta que o olhar da sociedade se volta para a tentativa de compreender as necessidades da juventude a partir do esforço desses jovens em se manifestarem, tanto nos movimentos sociais e culturais, quanto na esfera política de atuação. Podemos afirmar que dar voz aos alunos para que nos contem sobre sua trajetória escolar de constituição de sujeitos leitores, suas motivações para as práticas de leituras literárias e os modos com que cada um vai se apropriando da obra e tecendo representações dos textos lidos. Tal recurso seria uma importante estratégia para promover a visibilidade dessa juventude e mobilizar mais discussões, no âmbito acadêmico e das políticas públicas, sobre as necessárias adequações que devem ser efetivas na questão do ensino de literatura e nas práticas de leituras literárias no espaço escolar.

4.1 Os sujeitos da pesquisa: jovens leitores de direito

Ao tratar dos estudantes participantes desta pesquisa, buscamos, inicialmente, compreender o sentido atribuído ao termo “jovem” a partir da noção de juventude expressa no contexto atual. A abordagem histórica de ABRAMO (20105) nos auxiliou nesse processo de apropriação do real sentido da palavra, principalmente quando apresenta a concepção de jovens como sujeitos sociais, constituídos de uma

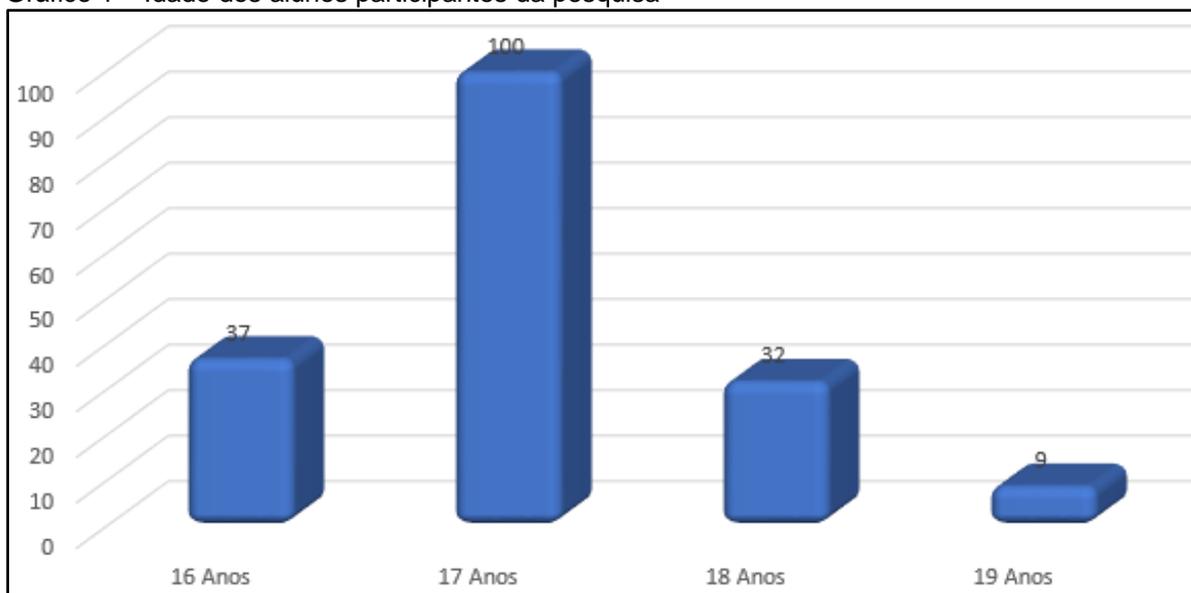
¹⁷ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm.

diversidade de aspectos, os quais estão diretamente ligados ao contexto histórico e sociocultural em que estão inseridos. Aliado a esse pensamento, encontramos também, em DAYRELL (2003), as seguintes considerações:

Essa diversidade se concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e, também das regiões geográficas, dentre outros aspectos. Construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social (DAYRELL, 2003, p. 42).

Nessa perspectiva, procuramos conduzir o levantamento de dados, a partir da aplicação do questionário e da realização da entrevista individual, respeitando as múltiplas dimensões que compõem o universo desse jovem estudante, bem como as especificidades da cada um, seu repertório de vida, sua maneira de se colocar diante do outro, das situações adversas e a forma com que compreende a literatura e se relaciona com a obra literária, por meio das práticas, apropriações e representações da leitura.

Gráfico 1 – Idade dos alunos participantes da pesquisa



Fonte: Sodré (2019)

Os participantes de nossa pesquisa são alunos da terceira série do Ensino Médio, com idades que variam entre 16 e 19 anos, sendo a maioria com 17 anos. Por se tratar de uma escola especificamente de Ensino Médio, a maior parte dos estudantes está

matriculada na escola desde a primeira série, oriundos de escolas públicas municipais, porém há um quantitativo pequeno de alunos que cursaram o Ensino Fundamental em instituição privada e ingressaram, posteriormente, na escola pública. A explicação para tal mudança de rede, segundo alguns estudantes, se dá por questões econômicas dos pais ou pela opção de terminar a educação básica na escola pública e aliar os estudos a cursos preparatórios para o ENEM, para a carreira militar, entre outros casos particulares.

É importante destacar que grande parte dos alunos da terceira série demonstra comprometimento com as atividades da escola; muitos deles possuem uma rotina de estudo e frequentam regularmente as aulas, o que resulta no baixo índice de faltas e reprovação. Menos da metade dos estudantes realiza alguma atividade laboral no contraturno, estágio ou trabalho remunerados. Alguns fazem cursos de idiomas e cursos técnicos, no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes); também há alunos que possuem atividades culturais nas igrejas que frequentam, tais como aulas de instrumentos musicais, dança e teatro.

Vale ressaltar que diferente da maioria das escolas públicas de Ensino Médio, onde os alunos estudam de manhã e exercem alguma função remunerada no contraturno, na escola pesquisada são poucos aqueles que trabalham ou fazem estágio com remuneração. O que fica evidente o nível socioeconômico diferenciado da família que pode proporcionar a base financeira aos filhos de modo a garantir que eles se dediquem exclusivamente às atividades escolares. Por consequência, observamos que o aluno incentivado pela família a dedicar-se aos estudos, vai crescendo com essa representação da importância da leitura e do ensino para sua formação e, com isso, suas atividades diárias vão demonstrando essa representação de mundo que eles possuem.

Como a escola oferece aulas de coral, alguns alunos permanecem na escola, todas as quartas-feiras, após o término das aulas do turno matutino, para participarem dessa atividade. Há participação de alguns jovens nas aulas de teatro oferecidas pela escola, sendo ministrada pela professora efetiva de Arte, semanalmente, de forma voluntária. Também há participação de estudantes da terceira série em outra atividade que é oferecida pela escola, realizada entre os turnos matutino e vespertino, duas vezes por

semana, que é a aula de xadrez, conduzida pela professora efetiva de Educação Física, conforme sua carga horária estendida (CHE) de trabalho.

Como podemos observar, embora não se tenha contabilizado o número de alunos da terceira série participantes das atividades oferecidas por essas professoras, há o envolvimento de alguns em diferentes eventos ocorridos no espaço escolar, o que contribui para essas vivências coletivas e trocas de experiências entre os estudantes. Importa também destacar que, pelo comportamento dos jovens e pelos relatos de coordenadores de turno sobre a questão disciplinar do ambiente escolar, percebe-se que, durante as aulas ou nos horários da entrada, saída e do intervalo, há uma interação harmoniosa entre eles.

Assim, feitas as devidas colocações sobre o quadro geral de características dos jovens participantes da pesquisa, será apresentada a descrição dos dados quantitativos coletados a partir da aplicação do questionário. Em seguida, a análise das informações fornecidas pelos alunos por meio das perguntas fechadas e abertas contidas no presente instrumento. Logo após, serão analisados os dados obtidos por meio da realização da entrevista semiestruturada, ocorrida individualmente com seis alunos, selecionados conforme critérios previamente estabelecidos já mencionados, no capítulo anterior, os quais serão detalhados posteriormente.

4.2 Análise dos dados do questionário

Buscamos organizar a análise e interpretação dos dados coletados na aplicação do questionário, na tentativa de compreender como se configuram os contextos familiares desses jovens e de que modo se dão suas práticas culturais, bem como a de seus familiares, pois acreditamos que a convivências familiar e as atividades culturais são fatores importantes que podem influenciar as experiências desses estudantes.

Desse modo, estabelecemos como categoria de análise a função humanizadora da literatura, seguindo o pensamento de Antonio Candido (1972), referindo-se ao papel social da literatura. As práticas de leitura, apropriação e representação ressignificadas por Roger Chartier (2002, 2011, 2013, 2017) também servem como referência para a

compreensão da diversidade de práticas de leitura do sujeito leitor e, conseqüentemente, das variadas maneiras de representá-las.

4.3 O espaço familiar dos sujeitos pesquisados

Inúmeras pesquisas já identificaram que o papel da família no estímulo à leitura dos filhos é fundamental para a formação dos leitores. De acordo com os dados da última edição da pesquisa *Retratos do Brasil – 2016*, realizada a cada quatro anos pelo Instituto Pró-Livro¹⁸, a vivência familiar tem forte influência na construção da prática de leitura das crianças (dado recorrente nas edições da pesquisa), além da figura da mãe como a pessoa que mais influenciou o gosto pela leitura dos filhos.

Considerada como uma questão de ordem cultural, o incentivo à leitura no ambiente familiar envolve uma relação afetiva que pode resultar em um estímulo positivo aos filhos de acesso à cultura e ao conhecimento, por meio das obras literárias. Com base nisso, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN) defendem que:

[...] o processo de desenvolvimento do sujeito está imbricado em seu processo de socialização. Dito de outro modo, é na interação em diferentes instituições sociais (a família, o grupo de amigos, as comunidades de bairro, as igrejas, a escola, o trabalho, as associações etc.) que o sujeito aprende e apreende as formas de funcionamento da língua e os modos de manifestação da linguagem; ao fazê-lo, vai construindo seus conhecimentos relativos aos usos da língua e da linguagem em diferentes situações. Também nessas instâncias sociais o sujeito constrói um conjunto de representações sobre o que são os sistemas semióticos, o que são as variações de uso da língua e da linguagem, bem como qual seu valor social (BRASIL, 2006, p. 24).

Levando a efeito essas considerações, recorreremos aos dados da pesquisa, no intuito de verificar como se dá a relação familiar desses alunos, no que se refere a suas práticas culturais, à exposição e ao acesso desses jovens aos livros no contexto familiar.

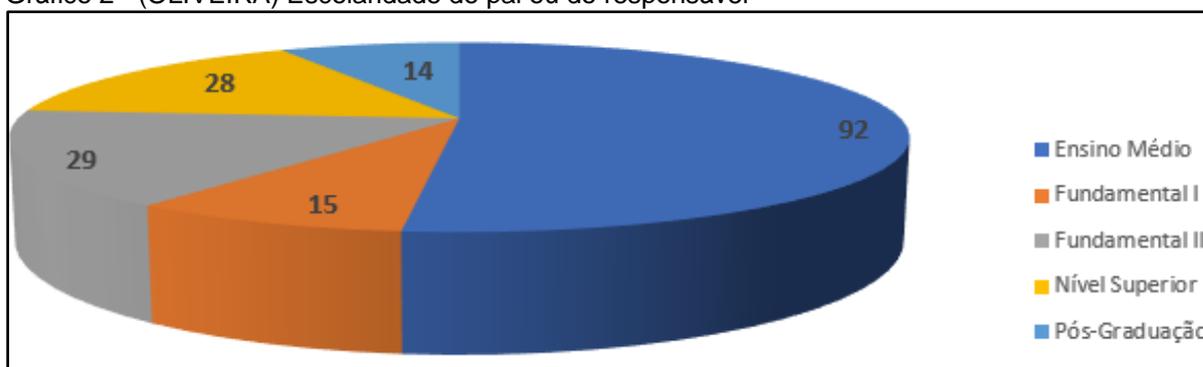
¹⁸ Para maiores informações, consultar:

http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf

4.3.1 Formação acadêmica e profissão dos pais

Considerando os dados referente ao perfil de escolaridade paterna, do total de 179 alunos que responderam o questionário, aparecem apenas 15 pais que possuem o Ensino Fundamental I; já aqueles que cursaram até o Ensino Fundamental II aparece o quantitativo de 29 pais; a maioria, correspondendo a 92 pais, concluíram o Ensino Médio; aparecem 28 pais que alcançaram o curso da graduação e, somente 14 pais frequentaram um curso de pós-graduação.

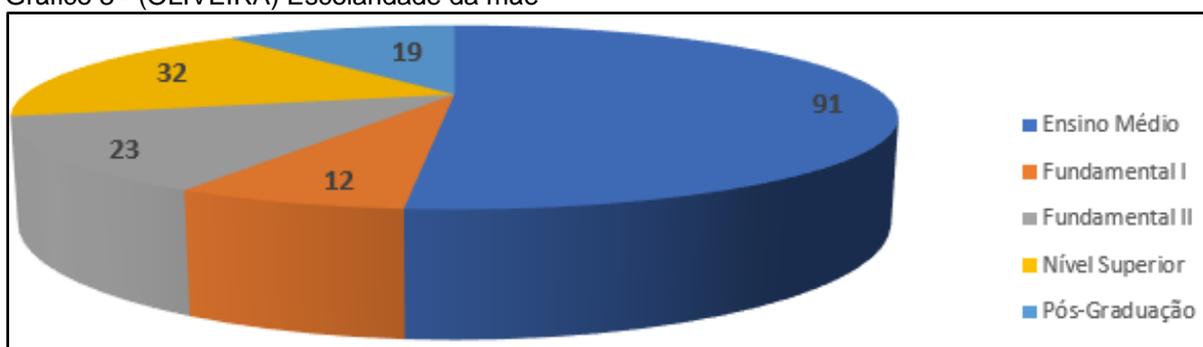
Gráfico 2 - (OLIVEIRA) Escolaridade do pai ou do responsável



Fonte: Sodré (2019)

Com relação à escolaridade materna, os alunos pesquisados responderam que somente 12 possuem o Ensino Fundamental I; com o Ensino Fundamental II aparecem 23 mães; também há uma predominância de mães que cursaram até o Ensino Médio, o que corresponde a um total de 91; no caso do curso de graduação, foram identificadas 32 mães, um quantitativo um pouco maior do resultados obtidos referentes à escolaridade paterna, também aparece um resultado maior, comparado ao dos pais, de mães que frequentaram um curso de pós-graduação, sendo o equivalente a 19.

Gráfico 3 - (OLIVEIRA) Escolaridade da mãe



Fonte: Sodré (2019)

Sobre as profissões paternas que os alunos indicaram, levando em conta o valor relativo das respostas, observamos que há predominância de profissões que não requerem o nível superior de escolaridade para o desempenho da função, as quais estariam, possivelmente, mais relacionadas ao nível médio de ensino. Das profissões dos pais mencionadas pelos alunos, em menor quantidade, estão aquelas que exigiriam ensino superior, como é o caso de professor, engenheiro, delegado, advogado e fisioterapeuta. Chama atenção nos dados obtidos, a indicação da função de motorista de aplicativo como profissão exercida por três pais, considerando que se trata de uma nova categoria de prestação de serviço que não requer do prestador um determinado nível de escolaridade.

Referente às profissões maternas apontadas pelos alunos, considerando a necessidade de relativizar as respostas, fica evidente que há um número maior de mães exercendo profissões que requerem nível superior de ensino, como professora, dentista, contadora, analista, jornalista, turismóloga, advogada, psicóloga, farmacêutica e pedagoga, comparado ao gráfico de profissões dos pais. Observa-se que 30 alunos declaram que suas mães exercem profissões que podem exigir nível superior, em contrapartida, nos dados obtidos sobre os pais, aparecem 13 profissões.

Das profissões exercidas pelas mães, conforme indicações dos pesquisados, há predominância daquelas que teriam o Ensino Médio como exigência de escolaridade, o que evidencia a condição social mista dessas famílias, uma vez que as mães desenvolvem predominantemente trabalhos representativos da classe trabalhadora. Além disso, há um quantitativo pouco expressivo de profissões exercidas por algumas mães que não exigiriam um nível de escolaridade elevado. Tais informações, se comparadas com os dados obtidos no item de escolarização materna, estão em concordância com as profissões maternas indicadas pelos alunos, em que aparecem, em maior escala, as mães com ensino médio, em seguida, aquelas que cursaram o ensino superior.

Também aparece uma profissão que se destaca daquelas mencionadas pelos alunos, que é a de sommelière¹⁹, regulamentada no Brasil, em 2011, cuja função do

¹⁹ Para consultar a Lei: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12467.htm

profissional é cuidar da carta de bebidas de restaurantes, mais tradicionalmente de vinhos. Segundo especialistas da área, historicamente era uma profissão exercida por homens e, para atuar nessa função, é necessário fazer um curso profissionalizante ou a graduação em Gastronomia. Chama atenção a presença de tal profissão, uma vez que reflete o universo socioeconômico desses estudantes de escola pública, além de outras profissões citadas por eles.

As tabelas comparativas de escolaridade e profissão paterna e materna mostram que esses pais possuem um grau elevado de instrução, com uma diferença no percentual de mães com nível superior que seriam 17% e 10% cursaram pós-graduação; já os pais, seriam, respectivamente, 15% e 7%. É interessante observar o dado no gráfico de número 4, no qual aparecem 23 alunos que não sabem a profissão do pai. Por se tratar de uma questão fechada, não havia espaço no item do questionário para que o aluno justificasse sua resposta, desse modo, há uma variedade de possibilidade que explicaria o motivo desse índice que contabiliza mais de 12% dos pesquisados que ignoram a formação profissional de seus pais. No entanto, se compararmos com os dados do gráfico três referente à escolaridade paterna, apenas um aluno não respondeu à pergunta.

Embora não seja algo determinante, muitas das profissões mencionadas pelos alunos podem ter contribuído para ampliação da bagagem cultural desses pais, pois requerem mais tempo de estudos e leituras, o que poderia ser um influenciador nas práticas de leituras desses jovens. Desse modo, essas informações são importantes para o cruzamento com os dados sobre as práticas culturais da família e do aluno, as quais serão analisadas no próximo item. Tais aspectos devem ser levados em conta quando se analisa em que medida o perfil socioeconômico da família tem influência na formação do estudante e em seu desenvolvimento escolar. Para o sociólogo Bourdieu (2003),

O capital cultural que cada família transmite direta ou indiretamente aos seus filhos é um fator que explica, de certo modo, as diferenças de êxito que se verificam em alunos e alunas ao longo do seu processo de escolarização. [...] A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito. (BOURDIEU, 2003, p. 41-42).

Embora não seja um fator determinante, em diversas pesquisas afins (RODELLA, 2013; VINTER, 2017), fica evidente que a formação acadêmica dos pais e o nível socioeconômico da família desempenham um papel significativo na formação desses jovens alunos. Além de servirem como modelos de leitores para seus filhos, por reconhecerem a importância da leitura para a formação do sujeito, tornam-se facilitadores do acesso às obras e estimuladores da leitura literária.

A esse respeito, cabe citar a pesquisa de mestrado de Mariana Revoredo ao referir à formação do leitor no ambiente familiar, a qual defende que o aluno inicia sua prática da leitura no ambiente familiar e o desenvolvimento dessa habilidade se prolonga durante todo o processo formativo. De acordo com a autora,

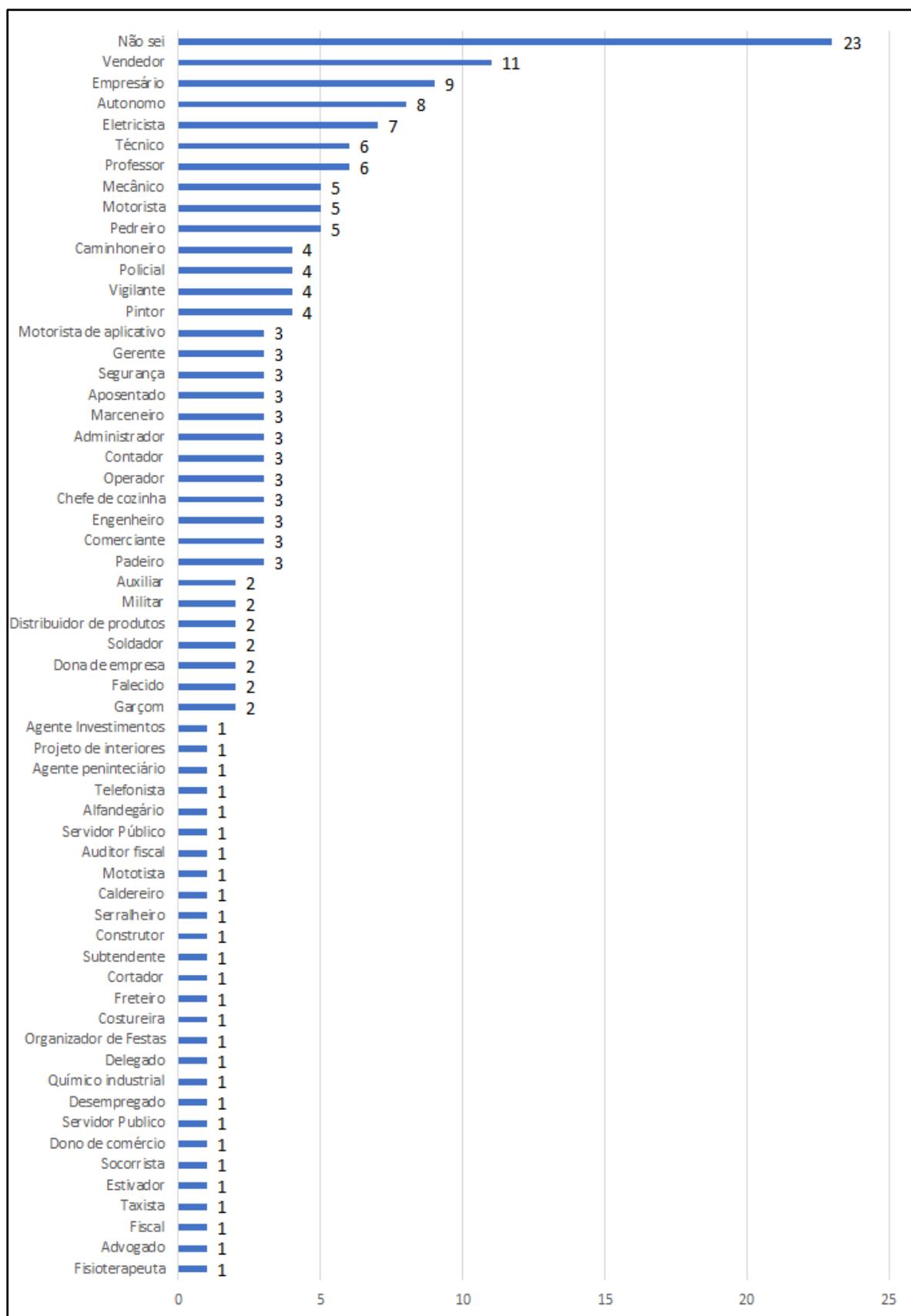
[...] é possível afirmar que a família é capaz de proporcionar ao jovem leitor algumas condições básicas para que ele se sinta instigado a conhecer cada vez mais o universo da leitura. Logo, se a família não possui condições culturais e econômicas de cumprir a tarefa de mediadora da leitura, as escolas, de maneira precária ou de forma enriquecida, devem tentar realizar a mediação (REVOREDO, 2010, p. 48).

Posto dessa forma, para que o aluno construa a identidade leitora tendo como referência a orientação familiar são necessárias condições favoráveis para isso, no entanto, fatores culturais e socioeconômicos podem ser dificultadores desse processo. Outro estudo que corrobora tais considerações é o de Correa (2010) que buscou traçar o perfil dos leitores brasileiros, tendo como referência a análise dos dados obtidos pela pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” no ano de 2008. De acordo com a pesquisadora:

Outro resultado da pesquisa “Retratos da Leitura do Brasil” que nos interessa diz respeito à escolaridade. Ele aponta que quanto maior a escolaridade, maior é o tempo dedicado à leitura de livros. [...] A preferência cresce com a renda e a escolaridade [...] O grau de instrução dos leitores que declararam o gosto pela leitura nas horas livres tem nível superior, rendimentos da família acima de 10 salários mínimos [...] evidenciando que a formação de leitores está associada à formação cultural e ao desenvolvimento econômico (CORREA, 2010, p. 286).

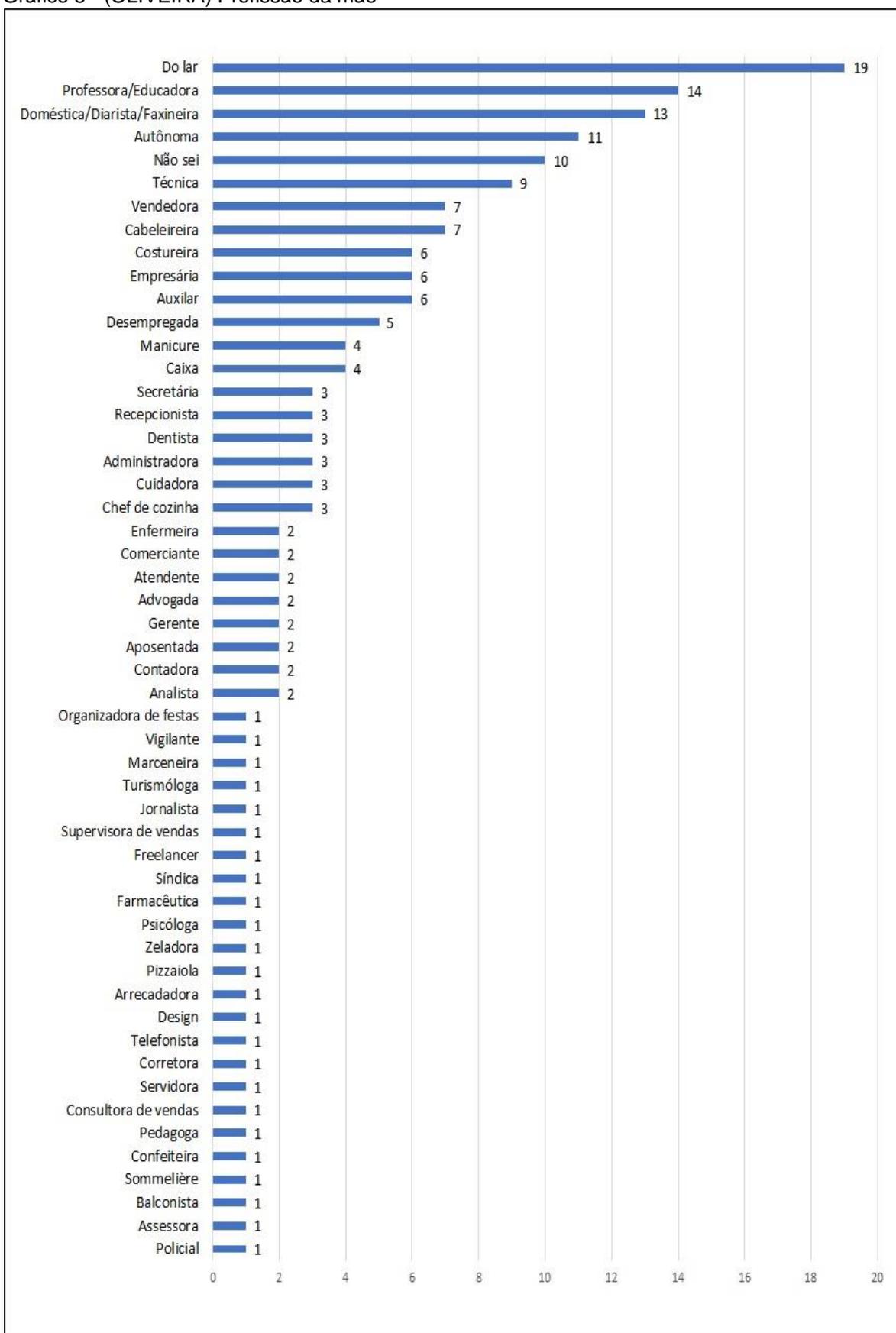
De modo geral, em sua investigação, a professora constatou que a maioria da população brasileira de baixa renda não possui incentivo à leitura no contexto familiar, o que estaria diretamente relacionado à formação acadêmica e ao desenvolvimento socioeconômico da família, o que reflete no desenvolvimento escolar do educando.

Gráfico 4 - (OLIVEIRA) Profissão do pai ou do responsável



Fonte: Sodré (2019)

Gráfico 5 - (OLIVEIRA) Profissão da mãe

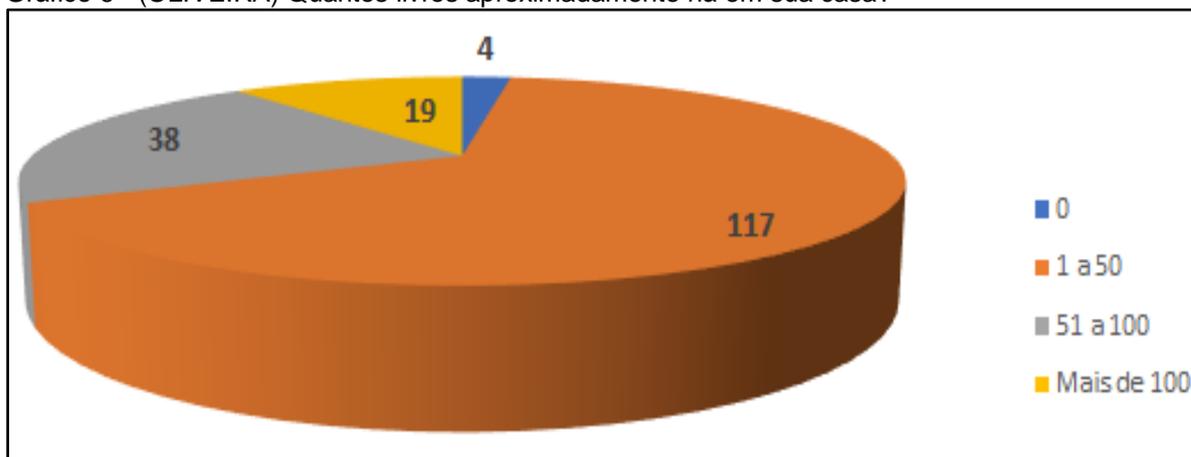


Fonte: Sodré (2019)

4.3.2 Acervo familiar e práticas de leitura dos pais

Buscamos verificar nessa questão se em casa esses alunos teriam acesso aos livros e se saberiam indicar um número estimado no acervo da família. De acordo com os dados obtidos, 117 alunos afirmaram possuir de 1 a 50 livros, o que corresponde a mais da metade dos pesquisados; 38 alunos declararam ter em casa de 50 a 100 livros; 19 alunos possuem mais de 100 livros em casa, e apenas 4 alunos declararam não possuir livros. No caso dos alunos que indicaram não possuir livros em casa, entendemos que não estão considerando aqueles distribuídos por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)²⁰ ou que tais livros sejam descartados.

Gráfico 6 - (OLIVEIRA) Quantos livros aproximadamente há em sua casa?

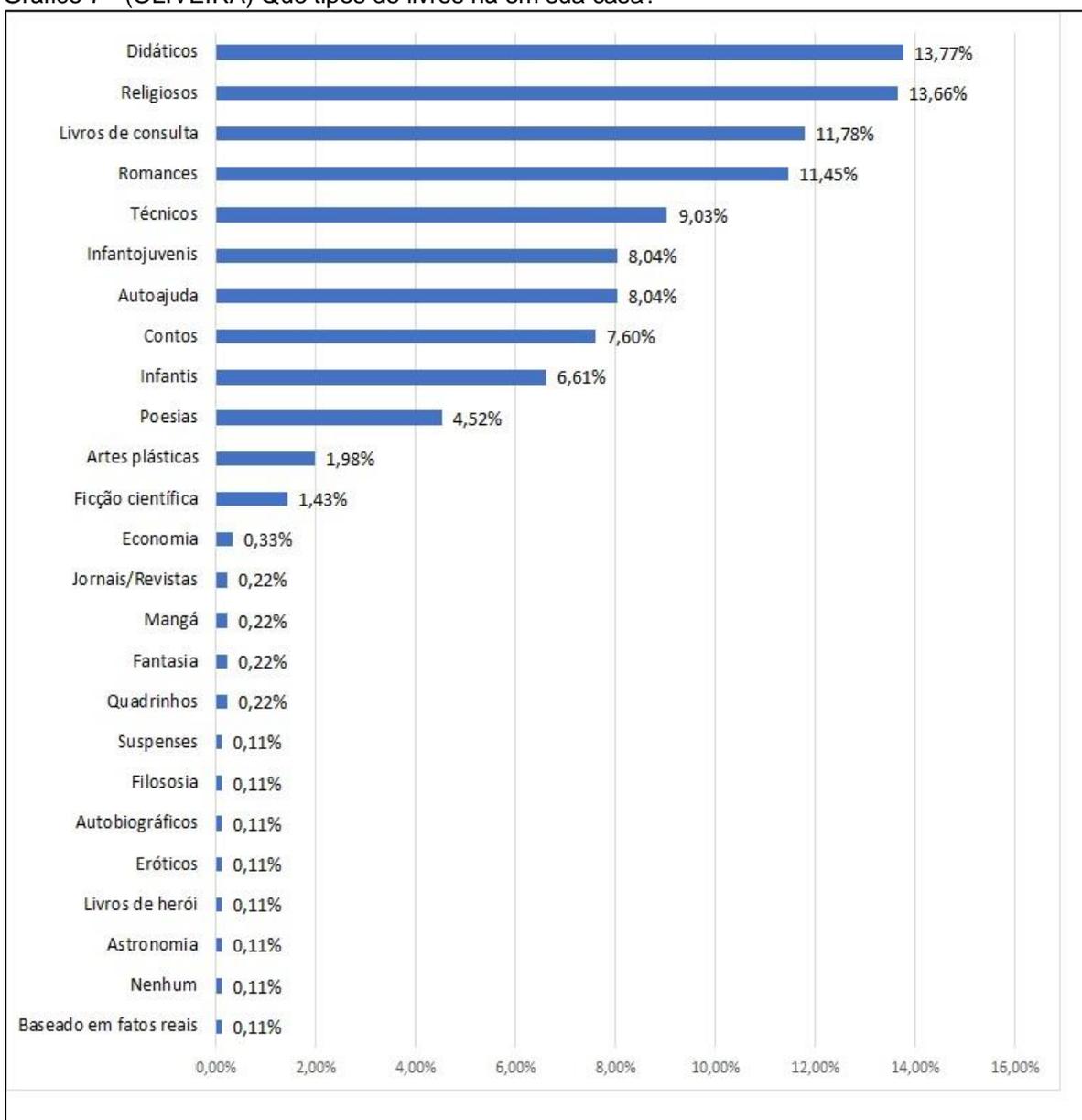


Fonte: Sodré (2019)

Com relação ao tipo de livros que esses alunos teriam em casa, interessávamos saber como era composto o acervo da família e quais livros esses jovens teriam acesso em suas residências. De acordo com os dados obtidos, os livros didáticos e religiosos aparecem em porcentagem bem semelhante (13,77% e 13,66%, respectivamente), seguidos dos livros de consulta e romance com um pouco mais de 11%. Livros técnicos aparecem com 9% de indicação; os livros de autoajuda e infanto-juvenis empatam com 8%. Outros livros são citados em uma escala muito próxima, o que nos indica a variedade desse acervo que os alunos têm acesso em casa e o conhecimento que possuem dos livros existentes no contexto familiar.

²⁰ <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>

Gráfico 7 - (OLIVEIRA) Que tipos de livros há em sua casa?

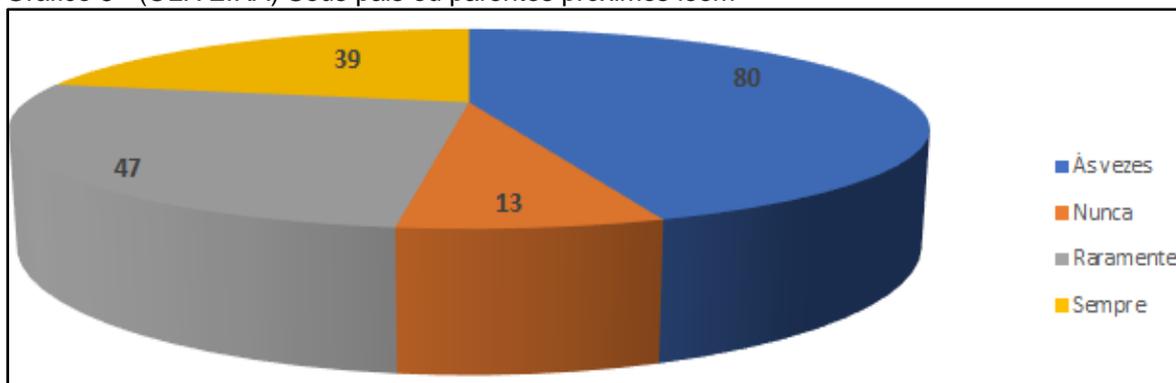


Fonte: Sodré (2019)

Com rela o às práticas de leitura de seus familiares, por ordem de preferência, os pais leem livros religiosos, seguidos dos livros técnicos, jornais e revistas. Desse modo, 80 alunos reconhecem que eles leem às vezes, 47 alunos afirmam que seus pais leem raramente, 39 responderam que sempre leem e 13 alunos afirmaram que seus pais não leem. Considerando que há um número expressivo de alunos que declararam que *nunca* e *raramente* observam seus pais lendo, pressupõe-se que, no contexto familiar, esses jovens não têm contato com modelos de leitores, o que poderia influenciar em sua experiência com a leitura. Sabe-se que o contexto sociocultural em que o aluno está inserido pode ser propício ou não para despertar

seu interesse pela leitura literária. Assim, o incentivo dessa prática no ambiente familiar, em que os pais figurariam como exemplos de leitores, seria um estímulo fundamental para a formação do sujeito leitor, como nos mostraram algumas pesquisas consultadas.

Gráfico 8 - (OLIVEIRA) Seus pais ou parentes próximos leem



Fonte: Sodré (2019)

4.4 Práticas culturais

As práticas culturais passam por variações, conforme o contexto histórico e social, e são constituídas a partir do comportamento do sujeito, por meio das relações estabelecidas com o outro e o seu meio. Além de estarem inseridas em um campo cultural que envolve diferentes aspectos sociais, uma vez que possuem um “caráter dinâmico [...] cada sistema cultural está sempre em mudança” (LARAIA, 2001, p. 101). Segundo o antropólogo brasileiro, Roque Laraia (2001):

O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura. (LARAIA, 2001, p. 68).

Dentro dessa perspectiva, para abordagem adotada em nossa pesquisa, as práticas culturais configuram-se como elementos culturais já consagrados, como lazer, teatro, cinema, música, jogos, literatura, entre outros. Tais atividades fazem parte do cotidiano dos jovens, por isso é interessante conhecer como esses estudantes costumam se divertir e como eles percebem a leitura literária. Seria a leitura uma possibilidade de diversão que lhes proporciona prazer ou uma obrigação imposta pelos professores, apenas para cumprimento de determinadas tarefas escolares?

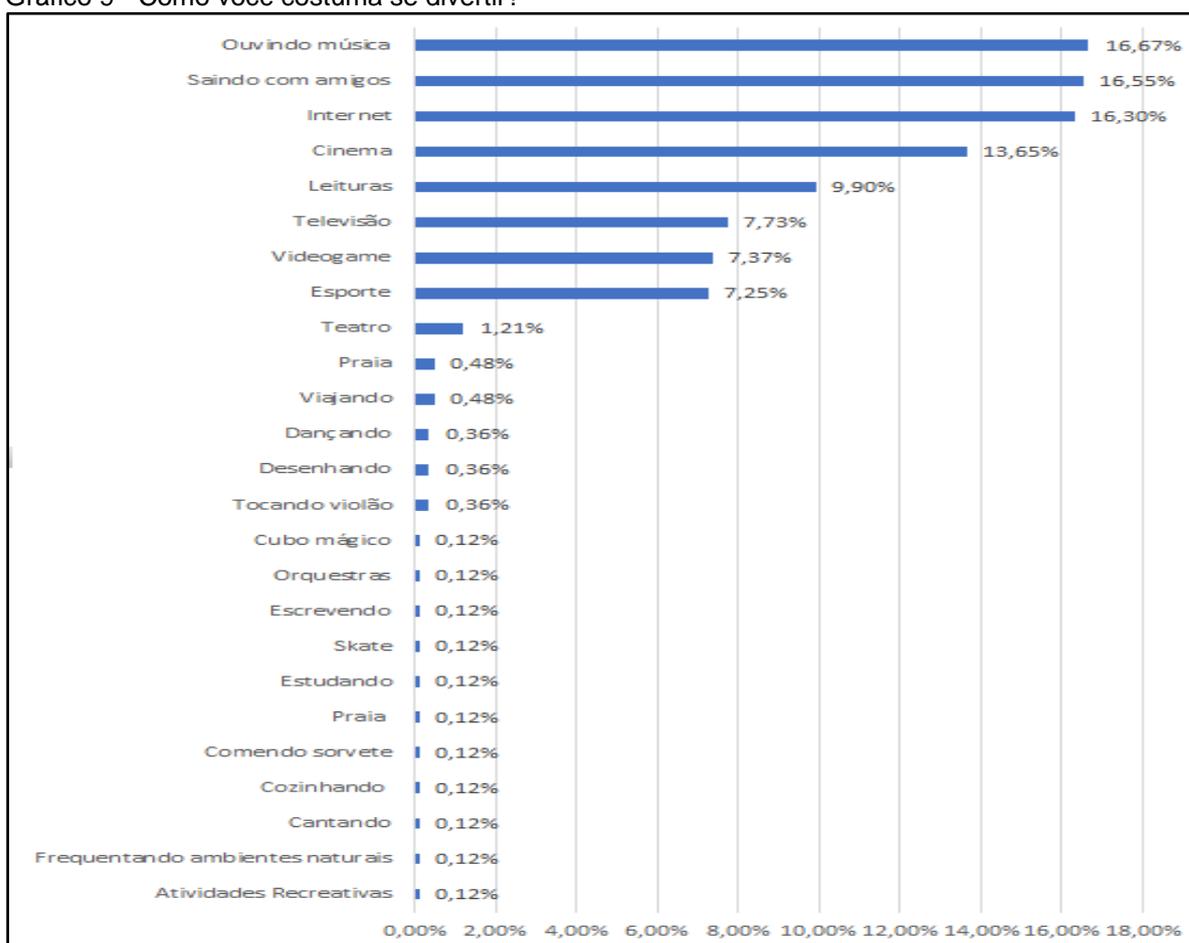
Posto dessa forma, organizamos a questão apresentando uma lista de atividades, as quais os alunos poderiam elencar uma ou mais que fossem predominantes, também deixamos espaço para que o aluno pudesse indicar aquela diversão que não estivesse elencada e manifestasse seu interesse por outras atividades culturais.

Assim, três práticas culturais aparecem entre as mais utilizadas como divertimento por esses jovens, as quais seriam: ouvindo música, saindo com amigos e usando a internet, com um pouco mais de 16% cada uma; o cinema aparece em quarto lugar, com 13,65%. Interessante observar que, logo em seguida, aparece a leitura como opção de lazer, com quase 10% de indicações, estando à frente de TV, videogame e esporte. No caso de a internet figurar em terceiro lugar na opção desses jovens, como não foi especificado o que seria acessado nas redes, importa igualmente destacar que muitos alunos poderiam usá-la para prática de leitura também, sendo em sites ou blogs, o que aumentaria o percentual de alunos utilizando a leitura como atividade que lhes proporciona diversão.

Desse modo, das práticas culturais escolhidas pelos alunos, figuram música, cinema e leituras (imaginamos que sejam obras de ficção), ou seja, três campos que dialogam. São produções do campo da arte, diversões que, de alguma maneira, têm relação com a arte e, por isso, é um aspecto interessante para se trabalhar a literatura. Sendo um dado rico para ser compartilhado no âmbito escolar, para que os professores possam, a partir das preferências dos alunos, estabelecer um diálogo entre a literatura e as outras artes já vivenciadas pelos alunos, dentro de suas possibilidades.

Levando a efeito esse raciocínio, acreditamos que é importante incorporar o processo de escuta dos estudantes e o compartilhamento de suas experiências culturais, nas práticas educativas. No entanto, o que está internalizado no ambiente escolar é a organização dos conteúdos, a partir das orientações do sistema de ensino, sem levar em conta as especificidades de cada turma e as experiências desses alunos com relação àquela disciplina e os possíveis temas de interesse desses estudantes. Assim, para o ensino de literatura, a estratégia de ouvir os alunos pode ser importante para o professor pensar em maneiras de ampliar o repertório de leituras desses jovens. Fazer discussões sobre música e literatura, cinema e literatura, várias outras artes em contra ponto com a literatura, talvez, seja um caminho propício para envolver novos leitores.

Gráfico 9 - Como você costuma se divertir?



Fonte: Sodré (2019)

4.4.1 Práticas de leituras dos sujeitos da pesquisa

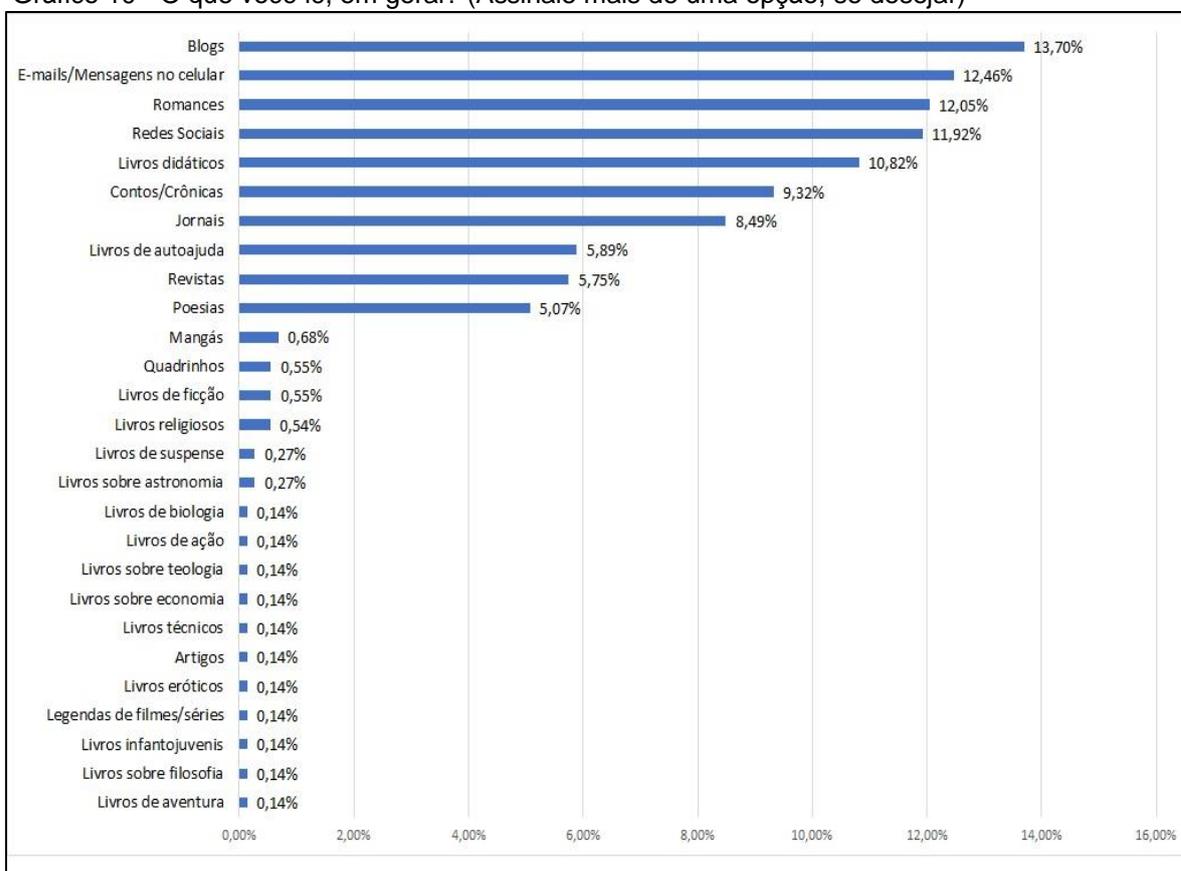
A questão sobre o que os pesquisados leem se pauta no entendimento de que esses alunos estão concluindo a educação básica e, possivelmente, passaram por diferentes experiências de leituras. Assim, busca-se verificar, nos dados obtidos, se as obras literárias apareceriam nas indicações dos estudantes quando se referem às práticas de leituras realizadas tanto no âmbito escolar, para cumprimento de atividades, quanto àquelas escolhidas a partir do interesse pessoal.

Dos dados obtidos sobre o que leem, levando em conta a somatória de variados textos literários declarados por esses jovens, identificamos a predominância de obras da literatura como escolhas desses estudantes, com mais de 33%. Esse quantitativo é expressivo comparado às opções seguintes: *blog* com 13,70% e *e-mails/mensagens pelo celular* aparece em terceiro lugar com 12,46%. Outro aspecto que se evidencia nessa questão é o livro didático aparecer como opção de leitura com 10,82% de

indicação dos alunos, o que nos leva a inferir que, possivelmente, seja utilizado para cumprimento de atividades escolares, e, por isso, foi relacionado às leituras realizadas, uma vez que é um material de uso dos professores e faz parte do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM)²¹ que disponibiliza livros didáticos para os alunos de escolas públicas de todo o país.

De modo geral, tais informações servem como um diagnóstico para que o professor entenda os campos de interesse desses alunos, no que se refere as suas experiências de leitura literária e utilize essas informações para incorporar outras obras literárias como possibilidade de ampliação dessa vivência com a literatura. Dessa forma, torna-se imprescindível pensar o ensino de literatura de maneira que se possa formar leitores. Para isso, é importante identificar também quais são as condições necessárias para que o professor consiga trabalhar a literatura a partir de textos literários, promovendo o diálogo sobre as obras lidas e compartilhando diferentes experiências de leituras.

Gráfico 10 - O que você lê, em geral? (Assinale mais de uma opção, se desejar)



Fonte: Sodré (2019)

²¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnlem>. Acesso em 28/03/2020.

4.4.3 Acesso aos livros

Segundo declarações dos estudantes, a compra de obras literárias aparece como primeira possibilidade de acesso aos livros, com 23,21%; seguido de empréstimos de amigos e, em uma margem muito próxima, 20,09% dos alunos afirmaram que são presenteados e, logo após, aparecem os pais como compradores de livros somando 18,53%. Desse total, observamos que mais de 61% dos alunos demonstram interesse em ter o livro, sendo aquisições individuais em que os estudantes têm a posse da obra literária.

Esse dado nos remete à questão do poder aquisitivo da família com relação à formação desses jovens leitores, uma vez que demonstram “a valorização da posse do livro enquanto objeto cultural” (VALTÃO, 2016, p. 143), sendo uma forma de apropriação de bens simbólicos, a qual estabelece uma relação diferente com a leitura literária. Como nos lembra PETIT (2009, p. 140) “a relação com a leitura é em grande parte uma história de família”, de acordo com a autora:

Várias pesquisas confirmaram a importância da familiaridade precoce dos livros, de sua presença física na casa, de sua manipulação, para que a criança se tornasse, mais tarde, um leitor. A importância também, de ver os adultos lerem. E ainda o papel de trocas de experiências relacionadas aos livros [...] Seja qual for o nível sociocultural, a maioria dos que leem viu e ouviu alguém ler durante a infância e manteve essa tradição familiar. (PETIT, 2009, p. 140-142).

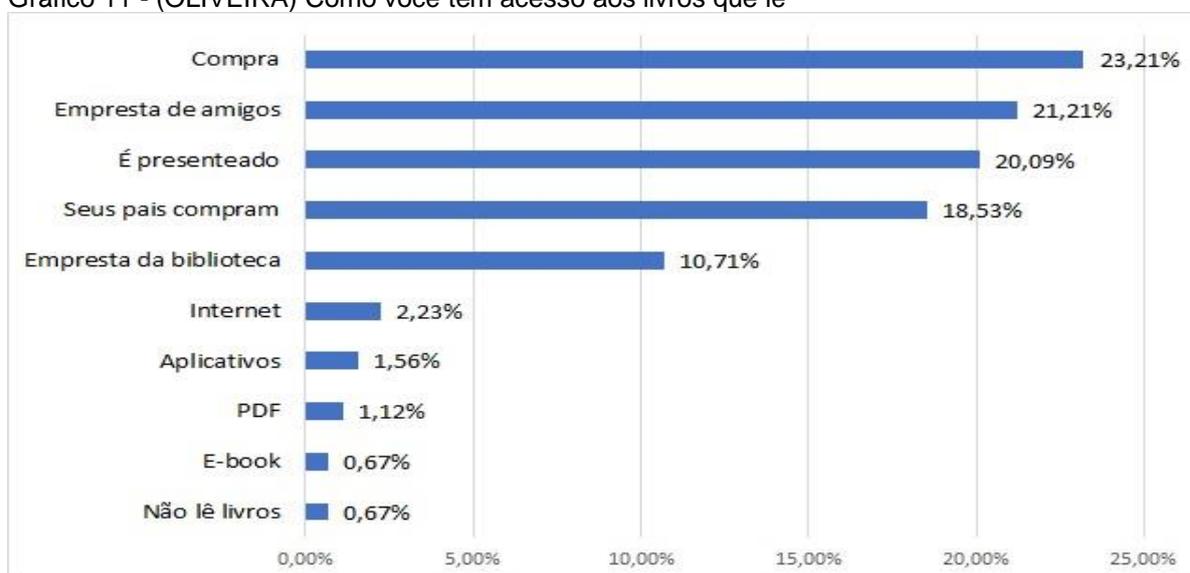
Nesse caso, ao presentear seus filhos com livros ou quando os estudantes optam por comprá-los, em vez de adquirir outro bem, ficam evidentes os valores que são passados aos filhos, o reconhecimento da importância da leitura e a relação de convivência, motivação e estímulos que ocorrem no contexto familiar e, assim, esses alunos vivem experiências de leituras no convívio do lar, as quais contribuirão para a formação do sujeito leitor.

Com relação ao empréstimo de livros na biblioteca, apenas 10,71% dos alunos indicaram como opção de acesso às obras literárias. Esse índice demonstra que poucos estudantes estão frequentando esses espaços, provavelmente porque, na escola em que estudam, a biblioteca está fechada, há quase cinco anos, e há uma limitação do acervo e da infraestrutura na biblioteca municipal. A esse respeito, é válido pensarmos de que maneira a escola está promovendo o contato dos estudantes

com obras literárias. Sendo uma escola pública estadual exclusivamente de Ensino Médio, os alunos passam, em média, três anos nessa instituição de ensino sem ao menos conhecer esse espaço de leitura, o que é lamentável.

Por conseguinte, se compararmos esses dados com aqueles obtidos nos gráficos 6 (quantidade de livros em casa) e 8 (os pais leem), percebe-se que há uma relação equivalente, pois a quantidade de livros em casa, a frequência com que os pais desses alunos leem e o percentual declarado daqueles que têm acesso aos livros por meio da compra resultam em número de respostas muito próximas

Gráfico 11 - (OLIVEIRA) Como você tem acesso aos livros que lê



Fonte: Sodré (2019)

4.4.3 Preferência de leituras

De acordo com os dados obtidos, as referências das leituras preferidas variaram entre livros considerados *best-sellers*, os quais aparecem predominantemente nas respostas dos alunos, e aqueles que fazem parte das referências frequentes de obras clássicas, tanto estrangeira quanto brasileira. Suas preferências são justificadas, muitas vezes, pela identificação com a narrativa ou com o personagem; por ser uma história envolvente que prende a atenção; pelo teor histórico do romance; pela abordagem temática interessante; por instigar à reflexão; pela emoção vivenciada com a leitura do romance; por tratar de temas relacionados aos adolescentes; por abordar valores atitudinais; pela representação da vida cotidiana, levando a refletir sobre os

acontecimentos atuais; pela tom ficcional e imaginativo da obra, enfim, nota-se a singularidade da experiência com a leitura literária (PETIT, 2009) e que, “embora a leitura seja em grande parte uma questão de família, também é influenciada por um contexto mais amplo, um ambiente que convida ou desestimula a aproximar-se dos livros (PETIT, 2009, p. 148).

Tabela 7 – Obras literárias preferidas - Clássicas.

OBRAS LITERÁRIAS (CLÁSSICAS)		
TÍTULOS	AUTOR	GENERO
Vinte mil léguas submarinas	Júlio Verne (1828-1905)	Literatura Estrangeira
Fábulas de Esopo	Esopo (620—560 a.C.)	Literatura Juvenil
Moby Dick	Herman Melville (1819-1891)	Romance de Aventura
Viagem ao centro da Terra	Júlio Verne (1828-1905)	Literatura Estrangeira
O Pequeno Príncipe	Antoine de Saint-Exupery (1900-1944)	Literatura Juvenil
Vidas Secas	Graciliano Ramos (1892-1953)	Romance
Senhora	José de Alencar (1829-1877)	Romance
A insustentável leveza do ser	Milan Kundera (1929)	Romance
O morro dos ventos uivantes	Emily Bontë (1818-1848)	Romance
O Guarani	José de Alencar (1829-1877)	Romance
Confissões de Santo Agostinho	Agostinho de Hipona (354 d.C.–430 d.C.)	Teologia - Religioso
A Divina Comédia	Dante Alighieri (1265-1321)	Poesia Épica
Memórias Póstumas de Brás Cubas	Machado de Assis (1839-1908)	Romance
Maus	Art Spiegelman (1948)	Quadrinhos

Tabela 7 – Obras literárias preferidas – Best sellers.

OBRAS LITERÁRIAS (BEST SELLERS)		
TÍTULOS	AUTOR	GENERO
Uma breve História do Mundo	Geoffrey Blainey (1930)	Ciências Humanas
Pegando fogo	Abbi Glines (1977)	Romance New Adult
After	Anna Todd (1989)	Romance New Adult
O futuro da humanidade	Augusto Cury (1958)	Romance
Petrus Logus	Augusto Cury (1958)	Ficção
O colecionador de lágrimas	Augusto Cury (1958)	Ficção
O vendedor de sonhos	Augusto Cury (1958)	Romance
Ansiedade	Augusto Cury (1958)	Autoajuda
Carta de amor aos mortos	Ava Dellaira (1950)	Romance
Acampamento de Shadow Falls	C. C. Hunter	Ficção
Nascida à meia-noite	C. C. Hunter	Ficção
Pálido ponto azul	Carl Sagan (1934-1996)	Astronomia
Os instrumentos mortais	Cassandra Clare (1973)	Ficção juvenil
O poder do hábito	Charles Duhigg (1974)	Autoajuda
Um caso perdido	Collen Hoover (1979)	Ficção

OBRAS LITERÁRIAS (BEST SELLERS)		
TÍTULOS	AUTOR	GENERO
Sete pecados capitais	Corey Taylor (1973)	Autobiografia
Coração de tinta	Cornelia Funke (1958)	Ficção juvenil
O símbolo perdido	Dan Brown (1964)	Ficção policial
Inferno	Dan Brown (1964)	Suspense
Cinquenta tons de cinza	E. L. James (1963)	Romance erótico
Deltora Quest	Emily Rodda (1948)	Literatura fantástica
Uma breve história do mundo	Geoffrey Blainey (1930)	Ciências Humanas
A Guerra dos Tronos	George R. R. Martin (1948)	Literatura fantástica
Garota exemplar	Gillian Flynn (1971)	Suspense
Harry Potter	J. K. Rowling (1965)	Literatura fantástica
O monge e o executivo	James C. Hunter (1955)	Autoajuda
Maze Runner: correr ou morrer	James Dashner (1972)	Ficção científica
Eu sou o número 4	James Frey (1969)	Ficção científica
Operação Miami	James Grippando (1958)	Suspense
Diário de um banana	Jeff Kinney (1971)	Infanto-juvenil
Ranger: ordem dos arqueiros	John Flanagan (1944)	Literatura fantástica
A culpa é das estrelas	John Green (1977)	Ficção juvenil
Quem é você, Alasca?	John Green (1977)	Ficção juvenil
O teorema de Katherine	John Green (1977)	Ficção juvenil
Cidade de papel	John Green (1977)	Ficção juvenil
O duque e eu	Julia Quinn (1970)	Romance histórico
O caçador de pipas	Khaled Hosseini (1965)	Ficção histórica
A morte do capitão américa	Larry Hama (1949)	Quadrinhos
Segredos de uma noite de verão	Lisa Kleypas (1964)	Romance histórico
O doador de memórias	Lois Lowry (1937)	Suspense
A sutil arte de ligar o foda-se	Mark Manson (1984)	Autoajuda
A menina que roubava livros	Markus Zusak (1975)	Romance
O lado bom da vida	Matthew Quick (1973)	Romance
O diário da princesa	Meg Cabot (1967)	Ficção juvenil
Lei da atração	Michael Losier (1962)	Autoajuda
O melhor de mim	Nicholas Sparks (1965)	Romance
A última música	Nicholas Sparks (1965)	Romance
O temor do sábio	Patrick Rothfuss (1973)	Literatura fantástica
Minha vida fora de série	Paula Pimenta (1975)	Ficção juvenil
Princesa adormecida	Paula Pimenta (1975)	Ficção juvenil
Fazendo meu filme	Paula Pimenta (1975)	Ficção juvenil
O poder da ação	Paulo Vieira (1968)	Autoajuda
Extraordinário	R. J. Palacio (1963)	Romance infantil
O orfanato da sra. Peregrine	Ransom Riggs (1979)	Romance
O vilarejo	Raphael Montes (1990)	Suspense
Amanhã você vai entender	Rebecca Stead (1968)	Ficção juvenil
Percy Jackson	Rick Riordan (1964)	Literatura fantástica
A marca de Atena	Rick Riordan (1964)	Literatura fantástica
Pare de dar murro em ponta de faca	Roberto Shinyashiki (1952)	Autoajuda

Sobre “o universo livresco limitado de muitos jovens” (PETIT, 2009), a autora reconhece que, em suas pesquisas com jovens leitores, as mesmas referências de

livros *best-sellers* aparecem muito nas entrevistas, frutos da influência da moda. No entanto, é importante se trabalhar com a diversidade literária para que se possa “permitir a cada um o acesso a seus direitos culturais, o acesso a um universo cultural mais amplo” (PETIT, 2009, p. 177) e complementa:

Se, em certo sentido, existe uma contradição irremediável entre o ensino da literatura na escola e a leitura que fazemos por conta própria, ao menos cabe aos professores fazer com que os alunos tenham uma maior familiaridade, que sintam mais confiança ao se aproximarem dos textos escritos. Fazer com quem sintam sua diversidade, sugerir-lhes a ideia de que, entre todos esses textos escritos – de hoje ou de ontem, daqui ou do outro lugar - haverá certamente alguns que dirão algo de muito particular a eles (PETIT, 2009, p. 177-178).

Assim, extraímos alguns pontos para reflexões importantes, levando em consideração que o gosto por determinadas leituras “não é tão natural assim. Pelo contrário, é profundamente marcado pelas condições sociais e culturais de acesso aos códigos de leitura e escrita” (MAGNANI, 2001, p. 63). Desse modo, observa-se que o contexto familiar e o acesso desses estudantes às obras têm possibilitado a prática de leituras variadas de textos literários. Resta-nos saber como esses jovens leitores estão se apropriando dessa literatura e como têm se formado essas representações de leitura.

4.4.4 Compartilhando as práticas de leitura

Iniciamos esse tópico trazendo o pensamento de Michèle Petit, quando se refere ao compartilhamento das práticas de leitura: “[...] embora a leitura seja com frequência uma história de família, é também uma história de encontros” (2009, p. 144). Tão importante quanto o incentivo dos pais e seu exemplo para iniciar a criança no universo literário é a troca de experiência das leituras literárias, uma vez que desperta a curiosidade para determinadas obras e estimula os leitores a ampliarem seu repertório de leitura.

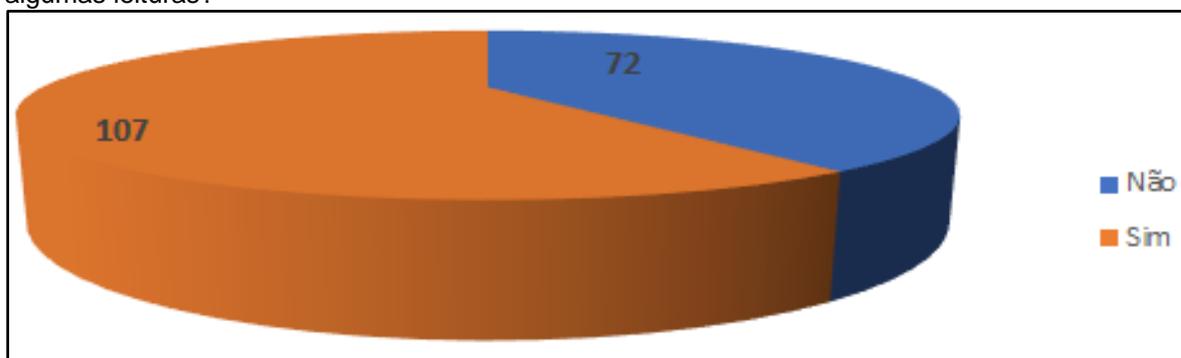
Observamos que mais da metade dos alunos pesquisados declararam que é uma prática comum o compartilhamento de suas experiências de leitura entre os amigos e pessoas próximas, o que evidencia o interesse desses jovens em conversar sobre o que eles leem. Muitas vezes são trocas de impressões de leituras entre amigos baseadas no universo literário que possuem, em um nível de intercâmbio de

impressões advindas, provavelmente, de uma leitura emotiva, com base em suas percepções de vida, de entendimento e de convívio social, conforme a subjetividade de cada indivíduo. Essas trocas de vivências literárias são muito válidas e poderiam ficar ainda mais enriquecedoras se fossem acolhidas em sala de aula e integradas nas atividades com outros textos literários para que os demais estudantes pudessem fazer parte da discussão. Talvez, se sentissem motivados a enveredarem pelo universo da leitura também. Desse modo, o professor poderia mediar o processo, fazendo inferências, ampliando esse horizonte de possibilidades de explorar a obra literária e estabelecer relações com o outro e o mundo em que vivemos. Para Petit (2009), o papel do mediador é de extrema importância para aproximar o leitor dos textos.

[...] o iniciador ao livro desempenha um papel-chave: quando um jovem vem de um meio em que predomina o medo do livro, um mediador pode autorizar, legitimar, um desejo inseguro de ler ou aprender, ou até mesmo revelar esse desejo. E outros mediadores poderão em seguida acompanhar o leitor, em diferentes momentos de seu percurso [...] Hoje, como em outras épocas, ainda que a escola tenha todos os defeitos, sempre existe algum professor singular, capaz de iniciar os alunos em uma relação com os livros que não seja a do dever cultural, a da obrigação austera (PETIT, 2009, p. 148-158).

Trata-se, assim, de observarmos o que esses jovens estão nos dizendo, eles estão abertos para compartilharem suas experiências de leituras literárias; é a escola que parece não estar receptiva a esse diálogo. Importa saber quais são os impeditivos para que tal prática seja efetivamente incorporada ao programa escolar, ao ensino da literatura e à leitura literária.

Gráfico 12 - (OLIVEIRA) Você costuma falar sobre os livros que lê com seus amigos? Sugere a eles algumas leituras?



Fonte: Sodré (2019)

4.4.5 Das indicações de leitura

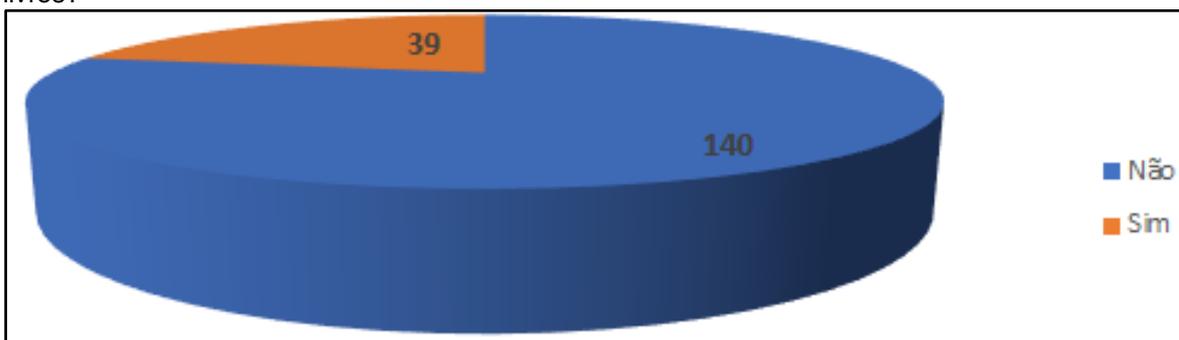
É fato que o professor desempenha um papel fundamental enquanto formador de leitores. A relação que ele estabelece com os alunos pode ser determinante para influenciá-los na prática da leitura literária. No entanto, quando perguntamos aos estudantes se costumavam ler livros a pedido de seus professores, do total de pesquisados, 140 declararam que não leem obras indicadas pelos professores, o que equivale a mais de 78% dos alunos. O número de rejeição às leituras sugeridas pelos professores é expressivo e chama a atenção, uma vez que a escola é responsável pela formação de leitores. Entre as justificativas que os estudantes deram para não lerem aquilo que os professores indicam, aparecem:

1. “Meus professores não pedem livros, apenas indicam”;
2. “Acho legal, pois te dá a oportunidade de conhecer novas artes”;
3. “Depende, se o livro for interessante”;
4. “Não gosto de ler dois livros ao mesmo tempo”;
5. “Leio alguns, se o livro for do meu interesse, esses livros geralmente passados pelos professores são importantes, pois servem para complementar algum assunto ou para ter um conhecimento melhor sobre algo”;
6. “Eu acho que a maioria dos livros que eles passam muito chatos, mas são necessários”;
7. “São interessantes, porém nem sempre atingem o meu gosto de leitura”;
8. “Às vezes, quando o livro é do meu gosto eu leio”;
9. “Esses livros que alguns professores passam livros são muito datados e acabam por serem difíceis para a compreensão, o que não atrai muito e deixa a leitura desinteressante para nós”;
10. “Acho que esses livros podem nos edificar no seu conhecimento, porém são livros que eu nunca pegaria pra ler devido a não gostar da forma de escrita e não tem um propósito para estar lendo”;
11. “Sim, eu li o navio negreiro de Castro Alves, chocante, pois conta com realismo sobre escravidão”.

Comparando as respostas com o gráfico 9, em que muitos alunos declararam que também recorrem a leituras literárias como diversão, surge a dúvida: será que esses

alunos entendem que as leituras indicadas pelos professores não são prazerosas por que estariam relacionadas ao cumprimento de tarefas? De que modo os professores estariam indicando essas leituras para esses estudantes? Quase 80% dos alunos não leem as indicações dos professores. Há uma diferença entre mandar ler e ler com os alunos, são experiências diferentes de leituras de vivência com os textos literários.

Gráfico 13 – Você costuma ler livros a pedido de seus Professores? Qual sua opinião sobre esses livros?



Fonte: Sodré (2019)

4.4.6 Práticas de leitura em diferentes suportes

Buscamos verificar se os alunos pesquisados tinham o costume de ler obras literárias no meio digital, pois entendemos que tal prática pode influenciar em seu modo de ler e atribuir diferentes significados ao texto lido, uma vez que concordamos com o pensamento de Roger Chartier, ao afirmar que:

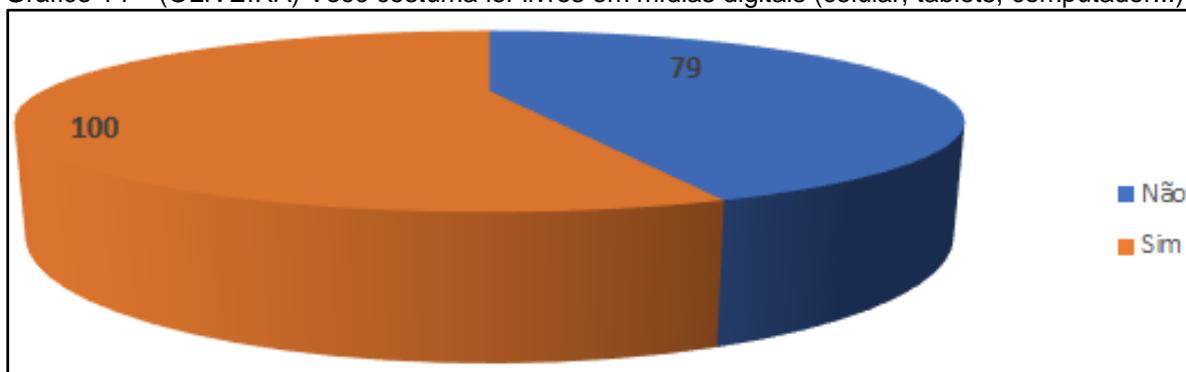
A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. Segundo a bela imagem de Michel de Certeau, o leitor é um caçador que percorre terras alheias. [...] Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler (CHARTIER, 1998, p. 77).

Desse modo, a cultura digital se faz presente no cotidiano dos jovens, e os diferentes suportes digitais (*ebooks*, *tablets*, *laptops*, *smartphones*) são ferramentas utilizadas por 55% dos alunos pesquisados, conforme demonstrado no gráfico abaixo. Importa

saber se estas variadas práticas de leituras literárias nos meios digitais estão influenciando o modo de ler desses estudantes e as apropriações do texto lido.

Esse dado nos mostra que 100 alunos marcaram que leem em mídias digitais. Isso mostra que, de alguma maneira, a tecnologia é uma forma de democratizar o acesso à leitura. A leitura digital é uma possibilidade e um caminho para se trabalhar a leitura literária com os alunos, basta saber se o professor terá suporte necessário para utilizar esse recurso.

Gráfico 14 – (OLIVEIRA) Você costuma ler livros em mídias digitais (celular, tablets, computador...)?



Fonte: Sodré (2019)

4.4.7 Importância da leitura

Escolhemos iniciar esse tópico com algumas reflexões de duas admiradas pesquisadoras que souberam traduzir, com primorosas palavras, o verdadeiro sentido da leitura para o ser humano, as quais nos identificamos, pois acreditamos que a prática da leitura literária pode tornar o leitor mais sensível para as questões do mundo, além de desenvolver sua percepção sobre si e ou outro. Segundo a pesquisadora Michèle Petit, ler obras literárias é importante porque “a leitura desperta o espírito crítico” (PETIT, 2009, p. 26) “e pode nos tornar mais aptos a enunciar nossas próprias palavras, nosso próprio texto, e a ser mais autores de nossas vidas” (PETIT, 2009, p. 37). Para a pesquisadora Cyana Leahy-Dios,

Estudar literatura é essencial ao processo de educar sujeitos sociais, por se tratar de uma disciplina sustentada por um triângulo interdisciplinar composto da combinação assimétrica de estudos da língua, estudos culturais e estudos sociais. Cada mudança no ápice do triângulo indica uma mudança de ênfase em certas características socioculturais e político-pedagógicas. Como disciplina fronteira, a educação literária pode ter um papel central na

expansão crítica de uma consciência sociopolítica nos futuros cidadãos de qualquer sociedade (LEAHY-DIOS, 2004, p. XX).

Nessa perspectiva, buscamos conhecer a opinião dos alunos pesquisados sobre a importância da leitura literária com intuito de verificar seu entendimento sobre as possibilidades que o texto literário pode oferecer ao leitor, considerando suas vivências enquanto jovens leitores. Desse modo, os dados obtidos mostraram que mais de 80% dos estudantes reconhecem a importância da leitura literária. Entre as justificativas, a leitura literária é vista a partir das seguintes representações: *ajuda a melhorar as coisas; a pessoa adquire conhecimento e melhora seu vocabulário; oferece diversão; desenvolver sensores do cérebro; nos ajuda a pensar e abrir nossa mente; faz parte de uma cultura ou de algo interessante que marcou a história; estimula a criatividade; dá ao leitor uma visão diferente da vida; o leitor pode ampliar sua perspectiva sobre tudo; te faz ter uma abrangência do pensamento e te ensina a olhar para outro lado da situação; te ensina a lidar com situações; mostra acultura ou uma época da humanidade que devemos saber.*

Sobre esses dados, importa salientar que houve o cuidado em se aplicar o questionário logo no início do ano letivo, dando a possibilidade dos alunos não se identificarem, para que não tivessem tanto contato com a professora e, assim, pudessem se sentir influenciados a darem determinadas respostas apenas para agradá-la. Contudo, não é possível mensurar até que ponto essa relação professor e aluno foi um determinante para interferir nas informações apresentadas pelos pesquisados. Mesmo assim, procuramos considerar todas as informações obtidas nos itens do questionário e interpretar todos os dados com base no aporte teórico.

Outra possibilidade de entendimento sobre os dados estaria ligada à questão sociocultural, uma vez que sendo filhos da classe trabalhadora que vê na educação uma forma de ascensão social, principalmente por terem pais com uma condição socioeconômica diferenciada, essa educação que a família vai dando aos filhos faz com que o aluno cresça com uma visão diferenciada sobre o que é leitura. Mesmo a leitura literária, pois foi declarado pelos estudantes, anteriormente, que os pais dão como presentes livros para os filhos, de certa forma, essas respostas têm marcas muito grande da condição familiar.

Embora haja um número significativo de estudantes que reconhece a importância da leitura literária, 20% dos pesquisados acham que não é importante, o que revela, de certo modo, o percurso desse sujeito enquanto leitor de sua formação e de suas experiências com a obra literária. Ao declararem não acreditar que a prática da leitura de textos literários seja relevante, fica evidente a percepção restrita que eles têm sobre a literatura, o que caracteriza um desafio no processo formativo desse sujeito leitor e mereceria uma intervenção positiva do professor para ampliar seu olhar com relação às possibilidades que a obra literária oferece ao leitor, para além das propostas educativas desenvolvidas em sala de aula, as quais, muitas vezes, desmotivam os alunos a ler textos interessantes do universo literário.

4.4.8 O bom leitor

Pensar o significado do termo “bom leitor” implica a compreensão sobre quais seriam os atributos necessários para que o sujeito fosse identificado como “bom leitor”. Desse modo, recorreremos aos estudos do pesquisador Luiz Carreira (2015), o qual constata que “o bom leitor envolve-se com o texto e lhe dá vida. Por meio da imaginação e de uma afinação de vozes, o bom leitor encena o texto e se encontra com a voz do autor” (CARREIRA, 2015, p. 232).

Como sugere o autor, essa proficiência leitora, embora seja do indivíduo, é uma construção que está relacionada ao modo como o leitor estabelece conexões com o texto literário, desenvolvendo sua percepção sobre sua vida, o outro e o mundo. Importante acrescentar que a compreensão da leitura não é um ato isolado, é um processo que se dá no coletivo, a partir do repertório cultural e da vivência de cada indivíduo e essa habilidade pode ser trabalhada pelo professor, fazendo as mediações necessárias para que o sujeito intensifique a experiência com a leitura. Na visão do pesquisador:

As crianças e os adolescentes têm dificuldade com a leitura de certas obras, não exatamente por limitações lógicas ou discursivas, mas sim, por limitações de conhecimento da própria vida, de si mesmos, dos outros, da experiência. A literatura e a arte não se comunicam apenas com o nosso raciocínio, elas se comunicam com a nossa vida. Além disso, há uma questão técnica, a leitura é, também, uma habilidade, uma prática que pode ser desenvolvida. Aprendemos algo com a repetição, com o exercício, com o passar dos anos (CARREIRA, 2015, p. 12).

Posto dessa forma, ao propor aos alunos que respondessem se eles se consideram um leitor, buscamos verificar como esses estudantes se percebem como tal e de que modo eles definem o perfil do bom leitor. Assim, dos 179 pesquisados, 2% não souberam responder, 37% responderam que não se consideram leitores, pois não leem o suficiente, e 61% alunos declararam serem leitores, apresentando as seguintes justificativas: *o gosto pela leitura, as leituras variadas e a leitura excessiva* aparecem na maioria das respostas. As categorias que aparecem uma vez foram: *sua leitura é abrangente; entende aquilo que lê; mudou seu pensamento sobre os livros*. Observa-se que, para esses alunos, a referência do bom leitor está relacionada à intensidade da leitura de textos literários e a compreensão da obra literária não aparece como característica essencial do “bom leitor”. Sob o mesmo ponto de vista, ao serem perguntados se conheciam alguém que fosse um bom leitor e por quê, mais de 80% dos pesquisados indicaram familiares ou amigos como representação de bom leitor. Devido à prática constante da leitura e ao excesso de livros que são lidos em pouco tempo por essas pessoas.

Desse modo, o aluno está tomando como referência a quantidade de obras lidas e não reconhece o valor literário, social e cultural proporcionado pela leitura, o ponto mais importante desse processo de formação leitora é refletir sobre o que lê, construir pontos de vista, estabelecer relações com o que leu.

4.5 Os jovens estudantes e suas leituras literárias

Segundo Cyana Leahy-Dios (2004, p. 13), “o ato da fala é inerente ao ato literário como objeto de estudo”, uma vez que envolve vários aspectos de ordem estética, social, cultural e artística. Assim, ao analisar as informações coletadas por meio do instrumento da entrevista, levamos em conta a diversidade de experiências vividas por esses alunos, no que se refere às suas práticas e representações de leituras literárias, pois pactuamos da mesma ideia sobre o relato do sujeito leitor, uma vez que “abre a reflexão para a importância que pode ter a literatura na formação de um indivíduo, para a multiplicidade de modos de apropriação dos textos e para o lugar da subjetividade no sujeito que constrói o sentido” (ROUXEL, 2013, p. 67).

Dessa forma, durante a coleta dos dados, por meio da entrevista, tivemos o cuidado de considerar o contexto cultural e social desses adolescentes e suas manifestações de gostos e preferências literárias. Com isso, nossa intenção era que esses estudantes se sentissem à vontade para relatar sobre as leituras literárias realizadas, tanto por escolhas próprias quanto por aquelas propostas em sala de aula, como se estivessem construindo sua autobiografia de sujeito leitor, numa acepção semelhante ao considerado por Rouxel ao tratar do gênero em questão.

A autobiografia de leitor permite igualmente entrever como se determinam os gostos e a identidade de leitor. Descrevendo como se encontram o mundo do texto e o mundo do leitor, ela permite observar o lugar que ocupa o processo de identificação na recepção dos textos e a que fenômenos de desdobramento identitário são convidados os sujeitos leitores durante o ato da leitura (ROUXEL, 2013, p. 68).

Nesse sentido, ao garantirmos ao aluno espaço de compartilhamento de suas experiências literárias, buscamos observar o modo como esse sujeito se relaciona com a literatura, como se configura seu universo cultural e as diferentes maneiras com que se apropria dos textos literários, no intuito de ampliar a discussão acerca da importância da prática de leitura literária em sala de aula. Para isso, considerando a diversidade de informações coletadas durante as entrevistas, organizamos uma tabela a fim de categorizar os dados e facilitar a forma de interpretá-los com base nos pressupostos teóricos utilizados, de maneira a contemplar os pontos essenciais da pesquisa.

Ao considerar a dimensão social inerente à entrevista, Rouxel salienta que propor a alunos do Ensino Médio que relatem suas experiências de leituras literárias configura-se, às vezes, em uma atividade arriscada, uma vez que o estudante pode não se sentir à vontade diante de seu professor para lhe confessar que não tem interesse pela literatura. No entanto, apesar das adversidades que podem surgir nesse processo, a autora acredita que a busca por compreender como se dá a relação dos alunos com a leitura literária pode contribuir para a formação desses sujeitos.

A esse respeito, tomamos como ponto de apoio para escolha de tal instrumento as considerações de Zago (2003) quando diz que “as boas entrevistas estariam menos

relacionadas às questões das técnicas de condução e mais à capacidade de obter a confiança dos pesquisados” (2003, p. 302). Seguimos em suas considerações:

O grau de implicação do informante depende muito da confiança que ele deposita na pessoa do pesquisador e, evidentemente, de como se sente na situação da entrevista. Garantir essa qualidade tão necessária não é tarefa simples, uma vez que em seu desenvolvimento vários fatores estão implicados, parte deles relacionados à pessoa do pesquisador (curiosidade, criatividade, discrição, simplicidade etc.) e outros que extrapolam sua atuação. Por outro lado, a relação de confiança não está dada desde o início da conversação, mas vai sendo pouco a pouco construída. Desde o momento inicial é fundamental esclarecer os objetivos da pesquisa, o destino das informações, o anonimato de pessoas e lugares, além do horário do encontro e tempo provável de duração. Esses esclarecimentos e compromissos fazem parte do acordo inicial entre pesquisador e pesquisado, que é preciso respeitar. Também não são sem importância a apresentação pessoal do pesquisador e a maneira com o desenvolve a entrevista, isto é, a dinâmica de sua condução (ZAGO, 2003, p. 302-303).

Com base nessas observações e considerando a “natureza interpessoal da entrevista” (ZAGO, 2003), reconhecemos o papel social desempenhado pela pesquisadora e a relação estabelecida com os alunos entrevistados, pois atua como professora deles, o que poderia comprometer o desenvolvimento da entrevista e a obtenção de informações necessárias. No entanto, todos os procedimentos necessários para que as entrevistas ocorressem de modo tranquilo e dialógico foram realizados, de maneira que fosse estabelecida uma relação de confiança entre pesquisador e entrevistados, expondo com clareza e objetividade a intencionalidade da pesquisa e as questões a serem tratadas ao longo da entrevista, além do consentimento para a gravação e filmagem do momento de interlocução com o aluno, cujos materiais comprovam de que modo transcorreu cada entrevista.

Dada a amplitude do tema, recorreremos à obra de Pierre Bourdieu, *A miséria do mundo* (2008), em que são apresentados vários estudos de caso, por meio de entrevistas, sobre as condições de vida de famílias operárias francesas, nos anos 90. Nesse livro, o sociólogo tece uma reflexão crítica sobre o instrumento utilizado na pesquisa, com foco na relação social estabelecida entre pesquisador e entrevistado, levantando questões sobre os limites e possibilidades referentes à proximidade social contida na situação de entrevista. O autor também apresenta elementos procedimentais a serem seguidos, tanto na obtenção dos dados quanto na transcrição e análise das informações obtidas na entrevista.

Em síntese, Bourdieu (2008) nos alerta para o cuidado que se deve ter na relação entre pesquisador e entrevistado, e nos leva a refletir sobre como deve ser a interação pessoal no momento da entrevista, a qual merece ser conduzida com sensibilidade, evitando atitudes de indiferença diante do pesquisado e agindo com respeito à diversidade sociocultural e à pluralidade de pensamento. Para o estudioso francês, durante a realização da entrevista, o pesquisador deve ter consciência de que a relação estabelecida entre ele e o entrevistado deve ser pautada no respeito e afetividade, como requer todo processo de interação humana. Sobre a relação da pesquisa e as implicações que envolvem tanto pesquisador quanto pesquisado, Bourdieu esclarece:

Tentar saber o que se faz quando se inicia uma relação de entrevista é em primeiro lugar tentar conhecer os efeitos que se podem produzir sem o saber por esta espécie de intrusão sempre um pouco arbitrária que está no princípio da troca (especialmente pela maneira de se apresentar a pesquisa, pelos estímulos dados ou recusados, etc.) é tentar esclarecer o sentido que o pesquisado se faz da situação, da pesquisa em geral, da relação particular na qual ela se estabelece, dos fins que ela busca e explicar as razões que o levam a aceitar de participar da troca. É efetivamente sob a condição de medir a amplitude e a natureza da distância entre a finalidade da pesquisa tal como é percebida e interpretada pelo pesquisado, e a finalidade que o pesquisador tem em mente, que este pode tentar reduzir as distorções que dela resultam, ou, pelo menos, de compreender o que pode ser dito e o que não pode, as censuras que o impedem de dizer certas coisas e as incitações que encorajam a acentuar outras (BOURDIEU, 2008, 695).

Assim, pode-se entender que para a realização da pesquisa, utilizando o instrumento da entrevista, é necessário que sejam levados em conta os aspectos relacionados ao papel desempenhado pelo pesquisador, a proximidade social com o pesquisado, os recursos utilizados para obtenção de informações na entrevista, a intencionalidade da pesquisa, o cuidado na interação com o pesquisado e a franqueza social no momento de transcrição e análise dos dados.

Levando em conta tais observações, reconhecemos que poderia ocorrer alguma situação durante a entrevista em que o aluno não se sinta confortável para abordar referido assunto, devido à familiaridade do pesquisador com o pesquisado. Contudo, usamos da cautela ao transcrever as entrevistas sendo o mais fiel ao discurso oral do aluno para possibilitar ao leitor uma melhor percepção acerca do contexto sociocultural do entrevistado e sua condição de fala. A esse respeito, Bourdieu faz as seguintes considerações:

A mesma disposição está em ação no trabalho de construção ao qual submete-se a entrevista gravada - o que permitirá andar mais depressa na análise dos procedimentos de transcrição e de análise. Pois é claro que a transcrição muito literal (a simples pontuação, o lugar de uma vírgula, por exemplo, pode comandar todo o sentido de uma frase) já é uma verdadeira tradução ou até uma interpretação. Com mais razão ainda, a que é aqui proposta: rompendo com a ilusão espontaneísta do discurso que "fala de si mesmo", a transcrição joga deliberadamente com a pragmática da escrita (principalmente pela introdução de títulos e de subtítulos feitos de frase tomadas da entrevista) para orientar a atenção do leitor para os traços sociologicamente pertinentes que a percepção desarmada ou distraída deixaria escapar (BOURDIEU, 2008, p. 709).

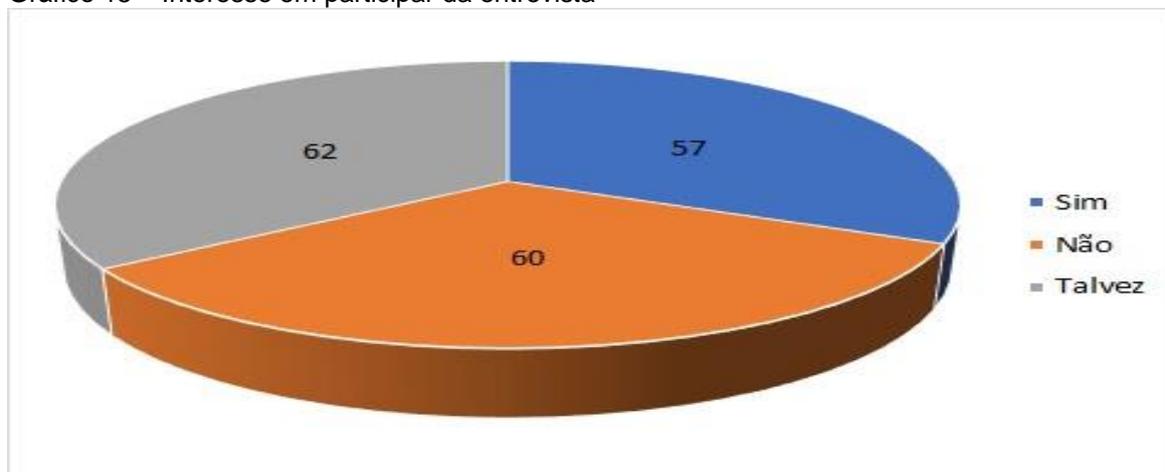
Assim, foram observados alguns pontos que parecem relevantes para reproduzir o discurso oral dos entrevistados e posteriormente analisá-lo, como: o uso de vírgula para uma pausa curta, as reticências para uma pausa mais longa, o ponto, no caso de indicar o fim de seu discurso. Também foram transcritas as expressões coloquiais, gírias e interjeições com intuito de preservar a autenticidade das respostas e a expressividade dos alunos entrevistados. Somado a esses cuidados de transcrição das entrevistas, primamos por realizar a interpretação dos dados e a discussão sobre as informações apresentadas pelos alunos entrevistados, com base no aporte teórico escolhido para nortear todo o processo de reflexão da situação exposta.

Para a operacionalização das entrevistas, organizamos os horários de acordo com a preferência do estudante, adequando seus intervalos de aula ou outros compromissos. Também reservamos uma sala na escola para esse momento, uma vez que é o espaço conhecido por esses alunos, fazendo parte do seu cotidiano escolar. Desse modo, seguimos as considerações de Zago (2003, p. 298) quando diz que "o local é uma condição importante na produção dos dados, podendo facilitar ou produzir constrangimentos".

Na condução da entrevista, foi organizado um roteiro inicial de perguntas, porém, devido à flexibilidade do instrumento, procuramos estabelecer um diálogo com o entrevistado, no intuito de favorecer um ambiente descontraído e desencadear uma dinâmica de conversação, cujo contexto transcorresse acerca dos relatos de suas práticas de leituras literárias e sua relação com a literatura ao longo da educação formal. Dessa forma, outros questionamentos foram sendo feitos com o propósito de complementar algumas informações.

Para a definição do quantitativo de alunos que participariam da segunda etapa da pesquisa, a entrevista, considerando que eram seis turmas da terceira série do Ensino Médio, pretendíamos ter um aluno de cada turma, respeitando o interesse e disponibilidade em participar, conforme resposta afirmativa dada no último item do questionário. Do total de 179 alunos participantes da primeira etapa, 57 sinalizaram positivamente pela participação na entrevista, sendo que 4 alunos foram transferidos ao longo do ano letivo, e 6 não se identificaram no início no questionário. Restando 47 alunos, dos quais tínhamos que escolher seis.

Gráfico 15 – Interesse em participar da entrevista



Fonte: Sodré (2019)

Desse modo, o segundo critério para a escolha daqueles que seriam entrevistados foi a entrega do Termo de Assentimento e Consentimento assinado pelos responsáveis. Até a data estabelecida, 35 alunos entregaram o documento. Finalmente, para chegarmos ao número de participantes da entrevista, organizamos uma lista nominal e sorteamos seis estudantes, procurando contemplar um de cada turma. No entanto, no dia da entrevista, tivemos uma desistência e, por isso, recorremos novamente à lista para sortear mais um estudante. Assim, conseguimos contar com a participação de seis alunos, sendo dois da mesma sala, e ficando uma turma sem representação na pesquisa.

Dada as devidas explicações, passamos a seguir às análises das transcrições das entrevistas, buscando respostas para os questionamentos feitos no início de nossa pesquisa, que foram: a) quais são as experiências de leituras literárias vivenciadas

por esses estudantes?; b) como se configuram as apropriações e representações dessas leituras pelos alunos?; c) quais experiências de leituras literárias promovidas durante as aulas foram significativas para esses sujeitos e de que maneira?

4.5.1 Gosto e preferência por leituras de textos literários

TABELA 8 - Você gosta de ler textos literários? Quais são suas motivações para lê-los?

Entrevistado 1 - Vênus	“Desde pequena eu estou acostumada a ler. Minha mãe disse que eu aprendi a ler com três anos porque ela me alfabetizou em casa [...] E as motivações elas vão variando ao longo do tempo. Minha mãe falava que eu tinha a mente muito acelerada e ela me dava livros, ela sempre comprou”.
Entrevistado 2 – Marte	“Sim. Minhas motivações, muitas vezes partem de mim, mas muitas vezes partem de outras pessoas que me influenciam. Por exemplo, as vezes não tanto indicando uma obra, mas falando sobre algum assunto que me desperte o interesse... Antes de falar do livro em si, trazer o que esse livro vai agregar para a pessoa, eu acho que é isso que geralmente me dá motivação ou querer entender alguma coisa sobre mim ou sobre outro”.
Entrevistado 3 – Netuno	“Gosto, desde que eu era pequeno, na verdade, é meu hobby, antes eu não tinha muito interesse pela leitura, mas depois que eu li <i>Rei Arthur</i> e <i>Os Cavaleiros da Távola Redonda</i> , eu comecei a sentir aquela imersão no universo ... e isso despertou minha paixão pela leitura. [...] Acho que... um livro que eu já tenha lido antes talvez seja um “ponta pé” para um livro seguinte”.
Entrevistado 4 – Júpiter	“Eu gosto de ler, mas normalmente eu vou mais pelo título. Aí, se eu achar o título interessante, eu olho a contra capa ou eu leio um pedaço para ver se eu vou querer continuar lendo ou não”.
Entrevistado 5 – Gaia	“Eu gosto muito de ler porque, eu acho que é uma atividade muito humana, assim, faz com que eu consiga entender melhor o mundo, no geral e absorver”.
Entrevistado 6 - Urano	“É, eu não gosto tanto assim de ler textos literários no dia a dia, eu prefiro ler uns textos um pouco mais técnicos, por exemplo, revista de economia e esses tipos de coisas. Um livro que eu já tenha lido antes, talvez seja um ponta pé para um livro seguinte”.

Esses fragmentos de relatos mostram que o interesse desses jovens pela leitura é variado; alguns despertam o gosto de ler a partir da influência de outras pessoas, como é o caso de Vênus que teve sua mãe como estimuladora desse processo desde a infância, vindo a ser alfabetizada em casa e iniciando suas leituras a partir dos livros presenteados por sua mãe. Sua resposta aponta para uma prática de leitura constante, demonstrando que o texto literário faz parte de seu cotidiano e se molda aos desejos e contextos desse sujeito leitor. Acompanha épocas, percepções e ânsias em diversas fases da vida.

A leitura aparece, em um primeiro momento, como principal fonte de pesquisa e conhecimento sobre assuntos de seu interesse, permitindo-lhe posterior catalogação dos elementos da vida real que já povoam seu imaginário e que lhe aguçam a curiosidade. Em um segundo momento, atendendo a uma sugestão, as possibilidades de leitura estendem-se ao campo da ficção, vestindo sua melhor roupagem: a da Literatura, dada sua natureza plurissignificativa.

Diferente de Marte que reconhece seu gosto pelas leituras de obras literárias, sentindo-se estimulada pelas indicações de obras feitas por outras pessoas, além de seu interesse por determinados temas ou pelo o que a obra possa lhe agregar. Trata-se de uma leitora que acolhe sugestões, mas preserva uma autonomia ao decidir sobre o que ler. Pode-se dizer que há uma dupla motivação para a o ato da leitura, pois, enquanto leitora, no processo de tomada de decisão, ouve o outro e ouve a si. Em seu depoimento, verificamos que há uma intencionalidade em sua prática de leitura, como podemos observar no final de sua resposta ao declarar de que maneira ela contextualiza o que lê: para compreender a si, o outro ou o mundo à sua volta.

No caso de Netuno, o encontro com uma obra durante a infância foi decisivo para despertar o seu gosto pela leitura e contribuir para sua formação leitora. Certamente por influência familiar, uma vez que, ao longo de seu relato, surge a figura da mãe como incentivadora de suas leituras. Durante a entrevista, o aluno acrescenta comentários sobre suas preferências de leitura, as quais são referenciadas nesse item da pesquisa, para fins de complementação da informação. Desse modo, observamos que o entretenimento identificado como *hobby* é a motivação para sua imersão no universo literário, como uma de suas principais formas de recreação. Observador atento, o leitor percebe a relação entre a arte literária e audiovisual, capta diferenças, faz comparativos e acaba por chegar à conclusão de que o texto escrito traz mais detalhes e, devido a uma subjetividade maior, lhe é mais próximo. Aprecia o audiovisual, o cinematográfico, mas, talvez, encontre nos livros um pouco mais de humanização.

Já Urano declara que seu interesse pela leitura não está nas obras literárias, e sim nos textos técnicos. No entanto, ao longo da entrevista, enumera vários livros literários que leu por escolha pessoal e motivado pelas indicações de outras obras lidas, como

foi o caso da leitura de um dos livros do escritor Bucowski²². Segundo Urano, ao ler esse autor que fazia referência a uma obra de Hemingway, ficou curioso para conhecê-la. Na visão desse entrevistado, a leitura importante é a que informa, que traz conhecimento para ele e, talvez, por isso, acredite que a literatura não seja algo que agrega conhecimento, que possa auxiliar numa ascensão profissional desse indivíduo. Esse pensamento está muito ligado à visão de mundo utilitarista, com a qual discordamos, em que a área de Humanidades, no caso da Arte e Literatura, seriam consideradas disciplinas de pouca importância, as quais não estimulam o pensar, diferente de outras áreas que agregam conhecimento e possuem funções práticas no universo profissional.

De acordo com as declarações dadas por alguns entrevistados, além da família desempenhar um papel importante no estímulo e exemplo de práticas de leitura, outros fatores contribuem para motivá-los a ler obras literárias, como sua curiosidade ou interesse pessoal por determinado assunto, pela recomendação de algum amigo, pela busca de entendimento sobre si e o outro e por querer conhecer novas histórias. A esse respeito, cabe citar que tais constatações estão presentes em outras pesquisas do mesmo tema, como é o caso da tese de Oliveira (2013):

Diversas também parecem ser as questões envolvidas na formação desses leitores e, mesmo que possamos apontar o nível de escolaridade dos pais e a escola frequentada pelos meninos como fatores que influenciam as práticas de leitura desses adolescentes, o número de livros em casa e o engajamento na atividade de outros membros da família e de pessoas de sua convivência também parecem pesar nessa equação (OLIVEIRA, 2013, p. 210).

Há também o destaque para a percepção de alguns entrevistados quanto à humanização promovida pelo texto literário, o que lhes possibilita um envolvimento na leitura a ponto de desenvolver a empatia como uma habilidade pessoal e compreender melhor a realidade que o cerca. No entanto, percebemos a ausência de relatos referentes à participação do aluno em atividades escolares que tenham estimulado a práticas de leituras literárias, o que poderia indicar que em sala de aula não seriam desenvolvidas aulas de literatura significativas de modo a promover um maior envolvimento desses estudantes para que se sentissem estimulados à ler obras literárias.

²² BUKOWSKI, Charles. Misto-quente. Porto Alegre: L&PM, 2010.

Ainda que essa questão de gostar ou não de leitura literária seja polêmica, concordamos com Magnani quando diz que “[...] o gosto não é tão natural assim. Pelo contrário, é profundamente marcado pelas condições sociais e culturais de acesso aos códigos de leitura e escrita” (2001, p. 63) e acrescentamos que, dadas as respostas dos alunos entrevistados, percebemos a identificação de alguns por determinados gêneros, como o interesse maior por narrativas ficcionais, aventuras, romances históricos, entre outros que foram citados ao longo das entrevistas. Acreditamos que essas leituras apreciadas pelos alunos podem fazer parte do conjunto de atividades a serem desenvolvidas no ambiente escolar como forma de estimular a participação e interação dos alunos e como material de estudo e análise, somado aos demais textos a serem trabalhados em sala de aula, como defende REZENDE ao referir-se à formação do sujeito leitor,

[...] a perspectiva que adotamos como ideal para a formação de um leitor na escola: que, para conseguir uma interpretação, ou seja, um conhecimento mais aprofundado de uma obra, em qualquer etapa da escolaridade que for, seria preciso, antes de tudo ler, ler para si, ler uma variedade de gêneros e tipos, ler o que gostar – para poder ler com proveito o que a escola pedir (REZENDE, 2014, p. 38).

Para além de saber se esses alunos possuem ou não interesse em leituras literárias, importa entender de que maneira esses “trajetos singulares de leituras” (PETIT, 2009) resultaram em reflexão e exercem uma influência crítica no modo de pensar desses jovens leitores. Uma vez que já estão concluindo a educação básica e por todas as experiências de leituras vivenciadas até aqui, incluindo as desenvolvidas no espaço escolar, seria possível perceber qual a efetiva contribuição da literatura na formação do sujeito leitor.

4.5.2 Interesse pelas leituras literárias

TABELA 9 - Para que você lê obras literárias?

Entrevistado 1 - Vênus	“Hoje, eu leio mais para distrair a minha cabeça. Eu estou procurando ler livros que realmente estimulem a minha imaginação, então, eu gosto de livros grandes, e que eu consiga montar uma história. [...] Ano passado eu lia muito para desenhar, então eu estava lendo muita ficção científica”.
Entrevistado 2 – Marte	“Então, eu gosto de mergulhar assim nesse universo. Muitas vezes faz você ter uma fuga da realidade [...] traz muito conhecimento também, gosto de ler coisas que eu me identifique e que vai me agregar outras coisas também”.

Entrevistado 3 – Netuno	“Muitas vezes para adquirir algum conhecimento sobre uma área, pelo meu hobby mesmo”
Entrevistado 4 – Júpiter	“Porque eu gosto de criar uma imaginação. A minha imaginação é muito boa. Aí quanto mais eu leio, tem mais chance de eu criar alguma coisa”
Entrevistado 5 – Gaia	“Eu gosto muito de ler para desenvolver um senso crítico maior, e... pelo prazer da leitura também”.
Entrevistado 6 - Urano	“Bem, leio obras literárias mais para entretenimento mesmo, prefiro ler um pouco um bom livro do que assistir uma TV [...] Eu acho também que dá uma boa instigação, tem muito conhecimento dentro de uma obra literária” [...] Antes de você ter começado a ler um livro muito complexo, você tem que ler um livro que você goste, um livro que você se identifique em algum aspecto”.

Sobre o sentido atribuído pelos alunos entrevistados a respeito da preferência por ler obras literárias e a finalidade dessa prática, observamos nos trechos acima que não há uma resposta única para justificar esse interesse. Ficam evidentes em seus comentários as “reações espontâneas nas quais se revela sua utilização do texto – seu hábito de sonhar com o mundo ficcional” (ROUXEL, 2013, p. 155). Além disso, os relatos dos pesquisados demonstram que a forma como se apropriam das leituras que fazem está relacionada ao interesse por determinados textos literários, ao momento vivido por esses jovens, bem como às possibilidades que o texto literário pode lhes oferecer (CANDIDO, 1972).

No caso de Vênus, a ficção científica é citada como base para releitura por meio do desenho, o que demonstra ser uma leitora que se utiliza dos textos lidos como estímulos para sua imaginação, já que lia e interpretava o texto por meio de suas ilustrações. Ao ler e produzir versões imagéticas do que lê, a aluna lança mão da literatura e do desenho ao mesmo tempo para compor outras histórias. É o encontro das artes, a linguagem verbal interagindo com a não-verbal, na criação de contextos, mensagens e narrativas.

Para Marte, a finalidade de ler textos literários estaria mais ligada à subjetividade do sujeito, no sentido mais íntimo da palavra, em que a literatura atuaria como um subterfúgio, capaz de “retirar” o leitor da dureza da realidade que está vivendo, por meio de uma imersão literária em outros contextos, como uma possibilidade de entretê-lo não apenas com o torpor (saudável) da imaginação, mas também com a ampliação de sua cultura, acréscimo de valores e construção de identidade.

Observamos no depoimento de Netuno que seu interesse por textos literários está ligado à possibilidade de olhar a realidade pelo viés da literatura, sua percepção é que a obra literária transcende tempos e épocas, levando o leitor a se projetar entre o passado e o presente. O entrevistado cita uma série específica de livros que proporciona este efeito. E, parece fascinar-se pela ideia de obter conhecimentos por meio da mistura de fatos históricos à ficção científica.

O estímulo à imaginação também é a busca da entrevistada Júpiter, ao ler uma obra de literatura. Assim, lendo, ela se apropria do conteúdo literário e, a partir dele, inventa, reinventa, cria e/ou transforma, ou seja, é a literatura atuando como mola propulsora do evento criativo. Já Gaia utiliza-se da leitura literária como fonte de saber e, dessa forma, recorre ao texto como aporte teórico-cultural necessário para investigar e questionar a realidade a sua volta. Seus relatos demonstram sua tentativa de unir, na literatura, o lúdico à informação e o entretenimento à aprendizagem, pois apropria-se do texto como fonte reflexiva e de conhecimento.

Por fim, Urano justifica seu interesse por textos literários por lhe servir como fonte de contextualização do mundo ao seu redor, como representação de socialização humana e referências para o seu cotidiano. Dessa forma, a TV é preterida por não apresentar o arcabouço de detalhes que o texto escrito traz, tendo em vista que o texto literário lhe parece mais vivo, tangível e dinâmico – devido a sua natureza plurissignificativa. Apesar da experiência audiovisual, o leitor não quer ser podado. O que ele quer é produzir imagens mentais e a se inteirar da cena a seu próprio modo. Seus relatos demonstram que tem interesse por conteúdos aplicáveis, adaptáveis ao seu dia a dia e percebe que somente o texto literário lhe oferece essa possibilidade, constando que há muito conhecimento em uma obra literária.

Como se pode observar, os entrevistados demonstraram que compreendem as várias possibilidades que a leitura literária nos oferece, há aquele aluno que vai buscar um determinado livro literário pelo interesse no entretenimento que a obra pode lhe proporcionar. Com esse aluno é possível pensar em estratégias didáticas para que seja trabalhada sua percepção sobre o universo literário, de modo a envolvê-lo no processo humanizador da literatura (CANDIDO, 1972). Também há aquele aluno que declarou seu interesse pelo ficcional e pela fantasia presentes em determinadas

obras. Outros disseram que leem textos literários para estimular a imaginação ou até para aprimorar o conhecimento. De modo geral, são aspectos levantados pelos entrevistados, os quais nos dão pistas sobre a concepção que esses jovens leitores têm a respeito da literatura, a qual estaria relacionada à cultura, ao conhecimento, à criação artística e mesmo à dimensão social e pessoal desses adolescentes. Tal interesse desses estudantes nos remete à noção de cultura literária compreendida por Rouxel como “um espaço simbólico composto, às vezes, de referências comuns e outras vezes de referências pessoais reconfiguradas por sua subjetividade” (2013, p. 168), as quais constituiriam a experiência do sujeito leitor. Para a autora,

Mais que as referências clássicas, consagradas (escolares), os leitores mencionam suas “paixões súbitas”, por obras descobertas mediante alguém próximo ou ao acaso da existência. Assim, mesmo se a “cultura literária escolar” é mencionada nesses balanços, são as leituras da esfera privada que são destacadas, o que convida a redefinir a “cultura literária” em termos de espaço simbólico pessoal, caracterizado pela heterogeneidade das referências. (ROUXEL, 2013, p. 169. grifo da autora).

Com base nos relatos dos entrevistados, identificamos os trajetos singulares de leitura (PETIT, 2009) empreendidos por esses jovens, o que para Rouxel seria a heterogeneidade das referências. Em muitos casos, observamos nos depoimentos dos entrevistados que o aspecto utilitário voltado à aquisição de conhecimento se mostra mais evidente. Além disso, em resposta aos últimos itens da entrevista, os quais analisaremos posteriormente, alguns pesquisados também indicaram a leitura de livros literários como um estímulo importante de reflexão sobre questões morais, sociais e de vivência humana. E até mesmo como prevenção de algum problema maior que poderia ocorrer na sociedade, conforme comentário de Urano ao explicar que está lendo o *Diário de Anne Frank*²³ porque, conhecendo o que ocorreu em décadas passadas com determinada sociedade, é possível evitar que ocorra novamente essa ação atroz contra outras civilizações.

Dando continuidade à análise desse item da entrevista, procuramos observar nas falas dos pesquisados se eles identificariam o interesse da leitura literária com a finalidade terapêutica, para alívio de tensões sociais e conflitos pessoais, como demonstrou Compagnon (2009) em sua aula inaugural, referindo-se ao poder da

²³ FRANK, Anne. **O diário de Anne Frank**. Trad. Alves Calado. 45. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

literatura. Contudo, não identificamos nos depoimentos dos estudantes esse aspecto curativo do texto literário, talvez porque esse tipo de constatação requeira um amadurecimento maior do sujeito, ou, quem sabe, uma vivência mais intensa de leitura literária, em uma perspectiva de ampliação de seu repertório de obras literárias.

Também não apareceu nas falas dos entrevistados que o motivo de ler textos literários seria por ter estudado determinado autor na escola, ou, talvez, por alguma atividade sobre literatura que tenha participado em sala de aula e, por isso, teria se interessado em aprofundar a leitura em certa obra. Tal constatação demonstra que a formação leitora desses sujeitos se desenvolve distanciada da prática educativa, pois são raras as declarações dos entrevistados sobre momentos significativos de leituras literárias realizadas no ambiente escolar, o que é lamentável, considerando o longo período de educação formal pelo qual passou esse estudante.

Podemos pensar também que, possivelmente, esses alunos tenham vivenciado mais momentos de leituras literárias em sala de aula. No entanto, durante seus relatos, essas práticas ficaram esquecidas, talvez, por eles não serem preparados pela escola para exprimir seu ponto de vista acerca de determinados assuntos, principalmente sobre suas experiências enquanto sujeito leitores. Rouxel já nos alertava sobre as limitações em se conhecer plenamente as experiências de leitura do sujeito leitor, uma vez que seus relatos são resultado de “fragmentos que chegam à consciência do leitor e se pode duvidar da possibilidade de se transmitir tal experiência” (ROUXEL, 2012^a, p. 277), De acordo com a pesquisadora:

Se o espaço privado parece ser por excelência o lugar da expressão do sujeito leitor, vemos que as modalidades de seu dizer são variáveis, indiretas e pouco explícitas. A ele é permitido escolher o silêncio; pode também, como tão poeticamente evocam De Certeau, em *L'invention du quotidien*, ou Bayard (2007), em seu ensaio sobre a não-leitura (1980), agarrar-se com deleite aos núcleos de sentido captados na vagabundagem pelo texto. Mais que um lugar de expressão do sujeito leitor, a leitura é um lugar de existência (2012^a, p. 277-278).

Ao tecer reflexões sobre o contexto escolar e as possibilidades de estimular a expressão do sujeito leitor, por meio dos relatos sobre suas práticas de leitura literária, a autora defende a importância de se reconhecer, no âmbito escolar, o saber literário do estudante do Ensino Médio e promover a escuta desses jovens sobre suas

vivências leitoras, uma vez que o compartilhamento dessas experiências poderiam contribuir para potencializar o ensino da literatura em sala de aula.

4.5.3 Leituras literárias realizadas na infância

TABELA 10 - Quais são suas lembranças de leituras literárias realizadas na infância, em contexto familiar e no ambiente escolar?

Entrevistado 1 - Vênus	“Eu gostava muito de ler fábulas. A minha mãe me deu um livro com todas as fábulas da Disney, e eu li todos os dias...”
Entrevistado 2 – Marte	“Na verdade, foi quase que nula, porque eu não li muito. Não me lembro de ter lido assim, na infância mesmo. Acho que o primeiro livro que eu fui ler, foi com onze anos de idade”.
Entrevistado 3 – Netuno	“ <i>O Pequeno Príncipe</i> , eu li <i>O Rei Arthur</i> [...] Mas, na minha infância, eu não li muitos livros diferentes. Eu tinha... ainda tenho o costume de reler livros e quando eu era criança eu relia <i>O Rei Arthur</i> a cada duas semanas”.
Entrevistado 4 – Júpiter	“Eu só consigo lembrar que eu tive algum acesso com livro depois que eu fui adotada, com cinco anos. Logo quando eu fui adotada, eu fui estudar em uma escolinha que eles entregavam uma pasta para a gente toda semana com um livro, e umas atividades para a gente fazer”.
Entrevistado 5 – Gaia	“O primeiro presente que eu ganhei, foi um livro, quando eu nasci. Eu ganhei uma Bíblia [...] “Quando eu era mais novo ela lia para mim antes de dormir [...] a gente gostava muito de ler esses contos, tipo <i>O Sítio do Pica Pau Amarelo</i> , mas também a gente lia muita história da Bíblia mesmo”.
Entrevistado 6 - Urano	“na infância, na verdade, eu não tive muito contato com livros não [...] eu tive mais contato com uma fita cassete que eu assistia muitos filmes, principalmente da Disney [...] À medida que eu fui crescendo, mesmo tendo contato com livros na escola, eu não fui lendo tanto”.

Embora o acesso à educação infantil seja uma realidade na vida das crianças brasileiras, e a contação de histórias uma atividade que compõe o conteúdo curricular dessa etapa escolar, pelos relatos dos alunos entrevistados, observamos que tal prática não contribuiu para sua formação leitora. Além de não ter sido tão envolvente a ponto de se transformar em lembranças significativas de vivência com obras literárias, ora por meio de cantigas, fábulas, ora pelas brincadeiras de roda proporcionadas no ambiente escolar. Ademais, é nessa fase que a criança começa a desenvolver sua expressividade e o interesse pela leitura de modo lúdico, criativo e imaginativo. Dalvi nos lembra que

Na educação infantil, o trabalho com a oralidade e com as formas populares frequentemente não é visto como uma inserção no mundo da literatura. No entanto, ele é imprescindível: não apenas porque a literatura ajudaria as crianças a pensarem e a enfrentarem seus dilemas e problemas subjetivos, psíquicos, identitários, sociais; o trabalho com a literatura é fundamental *também* para que, a partir de práticas efetivas de aproximação do literário, as

crianças percebam a questão da sonoridade nas quadrinhas, nas cantigas, nos poemas infantis e nas trovas [...] e tudo isso constituirá bases para apropriação da escrita e de formas não espontâneas da oralidade, além de complexificar a compreensão em diversos níveis (ético, linguístico, estético) (DALVI, 2013, p. 71-72 grifo do autor).

De fato, acreditamos que, se esses jovens pesquisados tivessem tais experiências com textos literários na educação infantil, os vestígios dessas vivências seriam relatados durante a entrevista. Da mesma forma, aparecem nos depoimentos de alguns alunos as lembranças da infância em que familiares lhes apresentaram o universo literário por meio de fábulas e contos clássicos. Este é o caso de Vênus, que se recorda do estímulo de sua mãe, a qual lhe apresentou não só as narrativas fabulosas, mas também as ficções científicas. Estas, inclusive, fizeram parte de sua infância, sendo fundamentais para iniciar a criança no mundo da literatura e despertar seu interesse pelos textos literários.

Já no caso de Marte, segundo seu relato, a literatura não fez parte de sua infância; no contexto familiar, não houve estímulo de leitura, ninguém que lhe apresentasse as narrativas infantis. Mesmo na escola em que frequentou, não há lembrança de ter lido sequer um livro, tampouco existiu para essa aluna a figura docente que tenha lhe proporcionado momentos lúdicos envolvendo obras literárias, nem mesmo as atividades que fazem parte do cotidiano da educação infantil.

A exemplo das cantigas de roda que poderiam proporcionar aos pequenos estudantes o primeiro contato com a literatura, pois, de acordo com o folclorista Câmara Cascudo (2006), a cantiga de roda faz parte das manifestações artísticas e culturais ligadas à Literatura Oral, com sua variedade de estilo “cada anedota ou estória, cantiga de roda infantil ou adivinha é constituída pelos elementos justapostos, encadeados, formando o enredo, o assunto, o conteúdo. (CASCUDO, 2006, p. 33).

Por meio das cantigas de roda, a criança adentra ao universo literário, tem contato com a expressividade oral, corporal, rítmica e melódica, o que favorece a imaginação e a criatividade, podendo ser utilizada também como fomento para leitura. Todavia, essa experiência parece que não foi vivenciada por nossos entrevistados, uma vez que não relataram tais atividades; ou, talvez, para esses jovens, essas brincadeiras

infantis ocorridas no ambiente escolar fossem apenas momentos recreativos e, por isso, eles não fizeram relação com a literatura.

No caso de Netuno, suas lembranças de leitura literária se misturam com aquelas que sua mãe lhe proporcionava; o aluno reconhece que havia muito incentivo para essa prática no ambiente familiar, além das obras indicadas pela escola que seriam utilizadas para desenvolvimento de trabalhos. O entrevistado cita duas obras – *O Pequeno Príncipe* e *O Rei Arthur* que leu em sua infância, as quais foram importantes referências para leituras futuras que realizou.

Júpiter recorda-se que seu primeiro momento de leitura literária foi na infância, após ter sido adotada, pois, nessa nova família, ela passou a ter uma figura materna que lia obras infantis e acompanhava seu desempenho escolar. Somado a isso, outros membros da família também serviram como referência de leitores literários, o que pode ter contribuído para despertar seu interesse pela literatura. Outro aspecto que merece atenção é com relação as suas lembranças da educação infantil, pois, nesse espaço, havia um trabalho semanal de leitura literária, o que lhe possibilitava ter acesso à literatura infantil, contribuindo para sua formação leitora.

Para Gaia, seguindo “a ética protestante”²⁴, sua família sempre manteve uma cultura de leitura e estudos constantes, principalmente sobre textos bíblicos. Somada a essa prática de leitura, na infância, suas lembranças remetem à figura materna que exercia o papel de leitora de obras variadas para lhe iniciar no universo da literatura. Pelos depoimentos de Gaia, observamos que a leitura literária é uma prática constante em sua família, além dos textos religiosos que faziam parte de sua formação leitora.

Também nessa fase infantil, havia o incentivo da escola na promoção da literatura, por meio de competições com premiação para os alunos que lessem mais obras da biblioteca. Tais práticas estimuladoras de leitura contribuem efetivamente, mas não são determinantes, para a formação do sujeito leitor, e refletem, hoje, a sua relação com a literatura e a importância atribuída aos textos literários, pois foi por meio de

²⁴ Denominação atribuída pelo entrevistado Gaia – ver Apêndice F, p. 185.

uma vivência intensa e significativa desde a infância que se consolidou essa prática de leitura.

Interessante observar que Urano já desenvolveu uma relação diferente com a leitura literária na sua infância, pois, segundo seu relato, não houve uma figura familiar que lhe tenha apresentado as obras literárias, tampouco a escola foi incentivadora da prática. De acordo com ele, os filmes da *Disney* e alguns outros adaptados de obras literárias foram o único meio de contato com o universo das narrativas. Urano declara que seu interesse pelas leituras se deu por suas escolhas e por curiosidade em conhecer determinados temas. Das atividades na educação infantil, suas lembranças são aquelas de colorir, não há em seu relato experiência com leituras literárias no ambiente escolar nessa fase.

Com base nesses depoimentos, percebemos as diferentes práticas de leituras literárias vivenciadas na infância por esses jovens; cada um foi desenvolvendo seu interesse e suas preferências por obras da literatura, tanto por incentivo de familiares quanto por escolhas pessoais de determinados textos literários. No entanto, o que chama a atenção é a falta de relatos sobre as práticas de leitura realizadas no ambiente escolar, considerando que é na faixa etária de 4 a 6 anos que as crianças começam a ter contato com a linguagem oral e escrita, conforme documento oficial vigente na época de escolarização desses pesquisados, o Referencial Curricular para a Educação Infantil - RCNEI²⁵. De acordo com o documento orientador, “a oralidade, a leitura e a escrita devem ser trabalhadas de forma integrada, complementar, potencializando-se os diferentes aspectos que cada uma dessas linguagens solicita da criança” (BRASIL, 1998, p.132). Com relação ao trabalho com a literatura, o RCNEI reconhece que:

A ampliação do universo discursivo das crianças também se dá por meio do conhecimento da variedade de textos e de manifestações culturais que expressam modos e formas próprias de ver o mundo, de viver e pensar. Músicas, poemas, histórias, bem como diferentes situações comunicativas, constituem-se num rico material para isso. Além de propiciar a ampliação do universo cultural, o contato com a diversidade permite conhecer e aprender a respeitar o diferente (BRASIL, 1998, p. 139).

²⁵ <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf> Acesso em: 10/20/2020.

Desse modo, o documento traz orientações didáticas para que o professor desenvolva atividades lúdicas a partir de diversidades textuais para que possam ser desenvolvidas a fala do educando, a prática de leitura e escrita, de maneira significativa e contextualizada. Ainda sobre o uso de textos literários, encontramos no RCNEI as seguintes considerações:

A narrativa pode e deve ser a porta de entrada de toda criança para os mundos criados pela literatura. A criança aprende a narrar por meio de jogos de contar e de histórias. [...] As histórias estão associadas a convenções, como “Era uma vez”, frase de abertura formal, “e foram felizes para sempre”, fecho formal. Distinguem-se dos relatos por se configurarem como ficção e não como fato, como realidade; relacionam-se, portanto, com o construído e não com o real (BRASIL, 1998, p. 140).

Nesse quadro, importa levantar o seguinte questionamento: se esses alunos tivessem vivenciado atividades como as descritas acima, não deveria ter ficado alguma lembrança na memória desses sujeitos sobre essas abordagens com textos literários? Considerada como um eixo de trabalho na educação infantil, de acordo com o RCNEI, a “Prática de Leitura” seria uma atividade constante na rotina das crianças, o que lhe possibilitaria ter acesso, desde a tenra idade, a diferentes materiais impressos e uma variedades de estratégias utilizadas pelo professor para enriquecer as aulas de leitura.

4.5.4 Leituras literárias realizadas no Ensino Fundamental I

TABELA 11 - Que experiências de leituras literárias nas séries iniciais do Ensino Fundamental você se recorda?

Entrevistado 1 - Vênus	“Da escola que eu estudava não tinham muitos projetos para incentivar a leitura, no fundamental um, porque como era uma escola pública, o foco deles era alfabetizar todos [...] Então as leituras eram mais de livros, leituras orais, para ver os alunos sabiam fazer”.
Entrevistado 2 – Marte	“No início do Ensino Fundamental, tinha uma vez por ano, no final do ano, nós íamos a biblioteca, escolhíamos um livro lia um pouco. Mas, dificilmente nós terminávamos, porque digamos que eles (os professores) achavam mais importante dar prioridade para outras matérias”.
Entrevistado 3 – Netuno	“Mas na escola que eu estudava, ela passava um livro para os alunos lerem, e depois a gente fazer uma prova, sobre o livro”.
Entrevistado 4 – Júpiter	“Eu comecei a estudar em uma escola, que era uma escola muito boa, e tinha uma biblioteca. Todo dia eu ia para a biblioteca, porque queria ficar sozinha, aí eu ia para a biblioteca, então comecei a pegar livros para ler. Até que teve um dia, como eu era uma das alunas que mais pegava livro na escola para ler, fui convidada para ir naquela feira...”
Entrevistado 5 – Gaia	“Eu lembro que minha professora de português era muito legal [...] Ela me apresentou meu livro preferido da Infância, que foi Robson Crusóé. [...] Os meus professores apresentavam muito esse mundo da literatura quando eu era mais novo, no Ensino Fundamental um”.

Entrevistado 6 - Urano	“Sempre teve, os professores sempre passaram um ‘bucado’ de livros [...] Obrigatoriamente foi ler para ter os pontos lá, mas acabou que eu acabei desenvolvendo, gostei muito”.
-------------------------------	---

Nessa questão, observamos, por meio dos relatos, que, de modo geral, a prática de leitura literária nessa etapa escolar fica restrita ao cumprimento de tarefas, à realização de provas e à verificação de aprendizagem. Alguns entrevistados sinalizaram a presença de biblioteca na escola em que estudavam, mas que esse espaço não era utilizado para atividades desenvolvidas pela professora com textos literários.

A entrevistada Júpiter menciona em seu depoimento que gostava de ler na biblioteca da escola porque queria ficar sozinha. Interessante observar que, em se tratando de uma biblioteca de uma escola de Educação Infantil, esse espaço seria tão vazio de alunos a ponto de uma criança escolhê-lo como seu refúgio? No caso de Marte, sua lembrança de utilização da biblioteca para empréstimos de livros se deu apenas no fim do ano, época que a professora conduzia os alunos à biblioteca para escolha de um livro para ler. No entanto, pelo seu relato, era uma atividade livre que não contava com a mediação da professora para atividades pós leitura e que não ocorria com frequência durante o ano letivo.

Referente aos livros lidos ao longo do Ensino Fundamental I, Gaia recorda-se de uma professora de língua portuguesa que lhe apresentou a obra *Robinson Crusóé*, a qual se tornou a leitura preferida da infância. Essa relação de identificação com a obra literária, de acordo com Magnani (2001), seria uma etapa de desenvolvimento da capacidade leitora da criança e do adolescente, a qual lhes possibilitaria “transcender-se constantemente e avançar no processo de amadurecimento” (MAGNANI, 2001, p. 75). Para a pesquisadora, a obra *Robinson Crusóé (1719)*, de Daniel Defoe, é muito apreciada pelos jovens leitores e o interesse por essa obra seria devido à “narração detalhada e minuciosa, ao espírito de engenhosidade e exatidão que garante veracidade ao relato e leva a crer que o autor é o próprio Robinson (MAGNANI, 2001, p. 120).

Para Vênus, um momento significativo de leitura literária que realizou nessa etapa foi por orientação de sua professora para adaptação de uma peça teatral, em que atuaria

como narradora, uma vez que se destacava nas leituras orais em sala de aula. Essa iniciativa da professora contempla um dos princípios para o trabalho com a literatura na escola apresentados por Dalvi (2013), que seria: “promover o maior número pensável de eventos de leitura literária para que a memória (física, emocional, psíquica, linguística) de leitor de literatura efetivamente se constitua” (2013, p. 82). De fato, Vênus demonstrou em seu relato que foi uma atividade envolvente e que a interação dos alunos durante as práticas de leituras da obra foi significativa e serviu como estímulo para outras leituras.

Netuno e Urano tiveram relatos semelhantes quanto às experiências vivenciadas de leituras literárias nessa etapa escolar, que foram aquelas indicadas pela escola com o propósito de fazerem prova ou atividades avaliativas sobre as obras. Embora ambos tenham comentado que não gostavam muito de tal procedimento, reconheceram que a repetição desse tipo de atividade possibilitou terem acesso a diferentes obras e, possivelmente, se identificaram com algumas e estabeleceram relação de sentido entre seu repertório de leitura e as novas apropriações literárias.

Assim, percebemos, pelos depoimentos desses alunos, que suas práticas de leituras no ambiente escolar não lhes possibilitaram conhecer muitas obras literárias e, assim, ampliar seu repertório de leituras nessa etapa escolar, considerando a escassez de relatos dos entrevistados. Levando em conta a época em que esses entrevistados cursaram o Ensino Fundamental, buscamos conhecer o que está previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)²⁶ relativos aos anos iniciais do Ensino Fundamental, no que se refere “à necessidade de oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a ler, usando os procedimentos que os bons leitores utilizam” (BRASIL, 1998, p. 42). Com relação ao ensino da leitura, o documento apresenta as seguintes considerações:

O trabalho com leitura tem o objetivo de formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. Principalmente quando os alunos não têm contato sistemático com bons materiais de leitura e com adultos leitores, quando não participam de práticas onde ler é indispensável, a escola deve oferecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de leitura eficazes. Essa pode ser a única oportunidade de esses alunos interagirem significativamente com textos cuja finalidade não seja apenas a resolução

²⁶ <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em 11/02/2020.

de pequenos problemas do cotidiano. É preciso, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo: não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede. Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes (BRASIL, 1997, p. 41-42).

Trata-se, assim, de refletirmos sobre as condições efetivas que são garantidas à unidade escolar e ao professor para que possam operacionalizar um trabalho educativo que contemple todos os aspectos de formação leitora desses pequenos estudantes, de maneira contínua e sistemática. Percebemos que o documento oficial reconhece a importância do trabalho com leituras literárias para o desenvolvimento de tal competência e até apresenta o que a escola deve oferecer: “a escola deve oferecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de leitura eficazes” (BRASIL, 1997, p. 42).

No entanto, concordamos com Rezende (2013) quando aponta que a dificuldade de promover a prática da leitura e a interação significativa dos alunos com textos literários, em sala de aula, está relacionada à “falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração, ou seja, uma perspectiva de formação não prevista no currículo, não cabível no ritmo da cultura escolar [...]” (REZENDE, 2013, p. 111).

4.5.5 Leituras literárias realizadas no Ensino Fundamental II

TABELA 12 - E nas séries finais do Ensino Fundamental, você teve alguma atividade de leitura literária de que gostou e achou significativas ou de que não gostou? Relate essa experiência.

Entrevistado 1 - Vênus	“Acho que o meu Fundamental II foi o ano que mais gostei. Porque foi o ano que eu comecei a ler sobre várias outras coisas. Eu tive um professor que era de Ensino Religioso, que ele dava aula de filosofia. Aí, a partir dele, eu comecei a ler livros de filosofia”.
Entrevistado 2 – Marte	“Nas séries finais foi quase que a mesma coisa, o estímulo ainda era pouco. Entretanto, eu conheci uma pessoa que me inspirou bastante, que era uma professora minha de história, e ela lia muito, muito mesmo”.
Entrevistado 3 – Netuno	“eu fiz algumas atividades, sobre alguns livros e provas também, quando eu ‘tava’ entre o sétimo e o nono ano, que foi sobre um livro que eu gostei bastante, é <i>A Distância das Coisas...</i> ”
Entrevistado 4 – Júpiter	“Nessa época eu comecei a comprar livros. A minha mãe falava assim que eu não precisava ter uma coleção de livros porque era só pegar emprestado e fazer a troca [...] infelizmente os livros que mandavam a gente ler eu não gostava muito do título, então, vários eu nem procurava muito para ler”.

Entrevistado 5 – Gaia	“no Ensino Fundamental dois eu vi que isso se perdeu um pouco, e os meus pais também, eles sempre me presenteavam com livros. E no Fundamental dois eu também vejo que os professores focam muito mais na gramática, aí acaba não incentivando muito a leitura”.
Entrevistado 6 - Urano	A professora gostava muito de passar esse tipo de leitura. E foi significativo, mas aí eu consegui fugir das leituras que passavam. Tentava pegar um resumo da internet, para fazer trabalho, esse tipo de coisa. Mas nunca resolvi ler mesmo, sabe? [...] os alunos eles costumam ter a motivação no que eles querem...”

Ao inserir essa questão no roteiro da entrevista, buscamos conhecer como teria sido para os alunos a etapa seguinte do Ensino Fundamental, no que se refere às práticas de leituras, considerando que eles passaram a ter aulas com professores de várias disciplinas, recebendo diferentes estímulos de leituras e convivendo com esses “modelos de leitores proficientes” (BRASIL, 1997, p. 42). Além disso, os PCN²⁷ de 5ª a 8ª séries, de Língua Portuguesa, ressaltam que “Todo professor, não apenas o de Língua Portuguesa, é também professor de leitura” (BRASIL, 1998, 72). Em sua parte denominada, *Leitura de textos escritos*, o documento apresenta as seguintes considerações:

O terceiro e quarto ciclos têm papel decisivo na formação de leitores, pois é no interior destes que muitos alunos ou desistem de ler por não conseguirem responder às demandas de leitura colocadas pela escola, ou passam a utilizar os procedimentos construídos nos ciclos anteriores para lidar com os desafios postos pela leitura, com autonomia cada vez maior. Assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais (BRASIL, 1998, p. 70).

Dentro dessa perspectiva, identificamos, no relato de Vênus, o aumento de sua prática de leitura e a variedade temática que teve acesso, devido às indicações de professores de diferentes disciplinas. Com isso, seu repertório literário foi ampliado, para além dos textos literários, os quais também continuava lendo. Outro fato que lhe motivou a ler mais obras de literatura foi a proposta de projeto de leitura apresentada por sua professora de português que fazia mestrado no Ifes, segunda a entrevistada, a qual permitia a escolha aleatória de uma obra literária para ser lida e comentada em sala de aula. De acordo com Vênus, tal atividade envolvia toda a turma, a qual se sentia motivada a compartilhar suas experiências de leituras de variadas obras. Se

²⁷ <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em 12/02/2020.

considerarmos o documento oficial, tal proposta da professora estaria parcialmente alinhada às orientações dos PCN quando estabelece que:

Tomando como ponto de partida as obras apreciadas pelo aluno, a escola deve construir pontes entre textos de entretenimento e textos mais complexos, estabelecendo as conexões necessárias para ascender a outras formas culturais. Trata-se de uma educação literária, não com a finalidade de desenvolver uma historiografia, mas de desenvolver propostas que relacionem a recepção e a criação literárias às formas culturais da sociedade (BRASIL, 1998, p. 71).

No entanto, pelo depoimento de Vênus, não foi possível identificar se houve esse trabalho de relacionar essas leituras que os alunos realizaram, a partir de suas escolhas pessoais, a outros textos literários propostos pela professora, com o propósito de ampliar o repertório desses estudantes. Fazendo referência aos seguintes aspectos: explorando “formas, textos e estéticas mais sofisticadas [...] que exigirão seu esforço in(ter)-ventivo como leitor, sem, contudo, deixar de lado essa compreensão situada na literatura (DALVI, 2013, p. 74), o que contribuiria significativamente para a ampliação do olhar do estudante à obra literária.

No caso dos demais pesquisados, conforme seus relatos, o interesse pessoal por determinadas obras ainda era a principal motivação para continuarem lendo, visto que essa etapa escolar não lhes possibilitou vivenciar muitos momentos de práticas de leituras literárias e compartilhamento de suas experiências leitoras, em sala de aula. No entendimento desses sujeitos, a leitura de obras indicadas pelos professores atendia ao propósito de cumprimento de tarefas gramaticais ou de aplicação de avaliações escolares. Sendo assim, das lembranças trazidas por esses jovens leitores sobre suas práticas de leituras literárias no ambiente escolar, esperávamos encontrar, talvez, traços de uma vivência com a literatura semelhantes àquelas orientadas pelos PCN:

Para ampliar os modos de ler, o trabalho com a literatura deve permitir que progressivamente ocorra a passagem gradual da leitura esporádica de títulos de um determinado gênero, época, autor para a leitura mais extensiva, de modo que o aluno possa estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o texto e outros textos, construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre esta e o conjunto cultural; da leitura circunscrita à experiência possível ao aluno naquele momento, para a leitura mais histórica por meio da incorporação de outros elementos, que o aluno venha a descobrir ou perceber com a mediação do professor ou de outro leitor; da leitura mais ingênua que trate o texto como mera transposição do mundo natural para a leitura mais cultural e estética, que reconheça o caráter ficcional e a natureza cultural da literatura (BRASIL, 1998, p. 71).

Ainda que os documentos oficiais destaquem a importância do trabalho com a literatura como estratégia de ampliação dos modos de ler e de formação leitora do aluno, pelos relatos desses estudantes, percebemos que a falta da prática de leitura literária em sala de aula é uma realidade. Quem sabe, um estudo mais aprofundado sobre a questão nos ajudaria a compreender quais seriam os impedimentos ou as dificuldades encontradas pelos professores para assegurarem que, de fato, a leitura literária seja uma constante no ambiente escolar. Além disso, concordamos com os PCNs quando reconhecem que “Formar leitores é algo que requer condições favoráveis, não só em relação aos recursos materiais disponíveis, mas, principalmente, em relação ao uso que se faz deles nas práticas de leitura (BRASIL, 1998, p. 71).

Parecem significativas tais considerações do documento oficial. Certamente, tentar entender quais são essas “condições favoráveis” necessárias para que a prática da leitura literária faça parte do cotidiano da sala de aula é medida que se impõe. No entanto, também é um desafio, uma vez que a educação literária está submetida a “imposições verticais, tais como programas e requisitos de avaliação” (CYANA, 2004, p. 10), além da necessidade do reconhecimento do “poder político-pedagógico da literatura” (CYANA, 2004, p. 241) para que haja uma mudança significativa no ensino.

4.5.6 Leituras literárias realizadas no Ensino Médio

TABELA 13 - Ao longo do Ensino Médio, você tem lembranças de atividades de leituras literárias que tenham despertado seu interesse?

Entrevistado 1 - Vênus	“No Ensino Médio, eu conheci a literatura brasileira. Começou no primeiro ano e no segundo, que eu fiz em outra escola, e aqui no terceiro ano. É... no meu segundo ano, eu conheci Fernando Pessoa, e eu gostei muito. Tanto é que no início do ano eu comecei a fazer um projeto pessoal, de leituras sobre a vida dele”.
Entrevistado 2 – Marte	“No primeiro e segundo ano do ensino médio, nós acabávamos por não ler. Pelo menos dentro do ambiente escolar, porque a biblioteca da escola era fechada. Mas, na parte de alunos, sempre tem muitos alunos que leem, indicam livros. E foi bom, eu lia bastante, também no início do primeiro ano principalmente. E é bom porque você entra em contato com pessoas que também leem, então isso foi muito novo para mim...”
Entrevistado 3 – Netuno	“Eu não tive muitas experiências de leitura quando eu ‘tava’ no ensino médio. [...]Desde que eu entrei no Ensino Médio eu tenho lido mais por conta própria mesmo, eu... eu leio muitos livros que eu já gostei anteriormente, eu compro alguns livros de vez em quando...”

Entrevistado 4 – Júpiter	“eles mandavam a gente ler livros para fazer a prova, mas aí tinham os trabalhos. E os trabalhos era, tinham que gravar, fazer peças, coisas assim. E aí eu já me interessava um pouco mais sobre só ter que escrever sobre ele. [...] quando é mais interativo eu gosto mais, tenho mais lembranças positivas”.
Entrevistado 5 – Gaia	eu acho que no Ensino Médio eu não tive essa atividade. [...] Eu acho que ela peca um pouco na questão de formar os leitores porque, no Ensino Médio a gente não ‘tá’ querendo formar um cidadão, formar um humano. [...] Ele quer que você passe no ENEM, e aí eu acho que a gente perde um pouco da magia de ler...”
Entrevistado 6 - Urano	“Eu tive bastante problema na minha vida me relação ao Ensino Médio. É um período bastante conturbado também, “né”? É um período bastante conturbado para todo mundo, e para mim não foi diferente. [...] não consegui dar muito foco nas leituras [...] nada que minha professora tenha me indicado e que eu tenha ido atrás não [...] os professores têm ciência que os alunos estão ali preocupados com a própria vida e tudo mais. Então poucos vão dar espaço para os livros entrarem na sua vida”.

Ao chegar no Ensino Médio - etapa final da educação básica -, o estudante já percorreu anos de estudos, leituras e compartilhamento de aprendizagens diversas entre colegas de sala e professores. Também, pela sua idade, esse jovem, considerado sujeito social de direitos (ABRAMO, 2005), vem se constituindo enquanto sujeito leitor, a partir de suas práticas de leituras, escolhidas por interesse pessoal, pelas leituras realizadas no ambiente escolar, por indicação de professores ou para cumprimento de deveres escolares. Cada aluno, a sua maneira, vai se relacionando com os textos literários e se apropriando dessas leituras com maior ou menor intensidade. Sabemos, também, que os estímulos externos, como o incentivo da família e as indicações de amigos, podem contribuir significativamente para despertar o interesse desse jovem por determinadas leituras literárias.

De acordo com as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM²⁸), no que se refere ao ensino da literatura, o aluno passa a ter um contato mais sistematizado com os textos literários, com foco na prática da leitura literária, ou seja, “trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de “letrar” literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito (BRASIL, 2006, p. 54). Segundo o documento:

Quando se focaliza a leitura literária dentro do ensino da Literatura no ensino médio, evidencia-se a questão da passagem de um nível de escolaridade a outro, muitas vezes não mencionada. O ensino da Literatura no ensino fundamental, e aqui nos interessa de perto o segundo segmento dessa etapa da escolaridade (da 5ª à 8ª série), caracteriza-se por uma formação menos sistemática e mais aberta do ponto de vista das escolhas, na qual se misturam

²⁸ http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em 15/02/2020.

livros que indistintamente denominamos “literatura infanto-juvenil” a outros que fazem parte da literatura dita “canônica”, legitimada pela tradição escolar, inflexão que, quando acontece, se dá sobretudo nos últimos anos desse segmento (BRASIL, 2006, p. 61).

Vimos, pelos depoimentos dos alunos entrevistados, que suas lembranças de práticas de leituras literárias em sala de aula são bem reduzidas, durante a etapa do Ensino Fundamental. Poderíamos pensar que, talvez, a falta de relatos dessas práticas, ainda na fase mais infantil e pré-adolescente, seria pelo tempo que já se passou e, por isso, não se recordam de tais atividades desenvolvidas na escola. No entanto, alguns puxaram da memória experiências de leituras literárias vivenciadas nessa etapa, as quais foram significativas. Importa saber: foram tão poucas experiências escolares?

Quando perguntados de suas experiências de leituras literárias realizadas no Ensino Médio, dos seis alunos pesquisados, apenas Vênus relatou que conheceu a literatura brasileira, mas não mencionou se chegou a ler uma obra de algum autor. Ela também relata ter tido contato com alguns escritos de Fernando Pessoa, por interesse pessoal, pois queria fazer um projeto de leitura sobre o escritor português. No entanto, foram práticas de leituras realizadas fora do ambiente escolar e desconhecidas pelos seus professores.

Marte relata que não leu na primeira nem na segunda série do Ensino Médio porque não tinha biblioteca na escola e não havia atividades de leitura em sala de aula. Entretanto, foram as indicações de leitura de amigos que a estimularam a ler, sendo um período que leu bastante, por divertimento e pelo “prazer” da leitura. Assim como Netuno, que declara não ter tido experiências de leitura literária no Ensino Médio. Suas leituras literárias eram aquelas realizadas fora da sala de aula, por interesse pessoal.

Júpiter nos conta que durante os dois primeiros anos do Ensino Médio leu algumas obras literárias indicadas por professores para a realização de adaptações de peças teatrais e apresentações, o que lhe agradava muito. Com isso, se sentia estimulada a ler e participar das atividades. Para essa aluna, as leituras que envolviam atividades interativas de debates ou apresentações do que leu eram bem interessantes e a motivavam a ler, no entanto tais práticas escolares não foram tão frequentes, em sua opinião.

No caso de Gaia, não houve incentivo de leitura na escola, enquanto cursava a primeira e segunda séries do Ensino Médio e, por isso, seguia com suas leituras pessoais. Para o estudante, a falta de estímulo na escola para formação leitora dos alunos está no interesse do Sistema Educacional em preparar os alunos para provas e exames. Gaia acredita que deveria ter mais troca entre professor e alunos sobre suas leituras, suas impressões sobre aquilo que leu, uma vez que poderia ser um estímulo aos alunos para outras leituras.

Urano, em seu relato, reconhece que teve muitos problemas pessoais nessa fase escolar, por isso não conseguiu ler muito. Também reconhece que não tinha interesse em ler os livros indicados por professores e, muitas vezes, recorria aos resumos da internet para cumprimento das tarefas escolares. Por isso, suas leituras ficaram restritas àquelas que despertavam sua atenção.

Das considerações feitas pelos alunos, com relação às leituras literárias realizadas no ambiente escolar, podemos observar que eles sabem indicar quais estratégias didáticas seriam mais interessantes e estimulariam a prática de leitura dos estudantes, as quais são bem semelhantes aos procedimentos sugeridos pelas OCNEM:

Parece, portanto, necessário motivá-los à leitura desses livros com atividades que tenham para os jovens uma finalidade imediata e não necessariamente escolar (por exemplo, que o aluno se reconheça como leitor, ou que veja nisso prazer, que encontre espaço para compartilhar suas impressões de leitura com os colegas e com os professores) e que tornem necessárias as práticas da leitura. Tais atividades evitariam que o jovem lesse unicamente porque a escola pede – o que é com frequência visto como uma obrigação. Ele lerá então porque se sentirá motivado a fazer algo que deseja e, ao mesmo tempo, começará a construir um saber sobre o próprio gênero, a levantar hipóteses de leitura, a perceber a repetição e as limitações do que lê, os valores, as diferentes estratégias narrativas (BRASIL, 2006, p. 70-71).

De fato, tornar significativa a prática de leitura literária no ambiente escolar é imprescindível. Fazer com que as experiências de leituras literárias realizadas pelos alunos sejam incorporadas às atividades escolares para que possam ser compartilhadas e acrescentadas àquelas desenvolvidas com finalidade do aprimoramento cognitivo e cultural do aluno é estratégia necessária para que se possa, realmente, desenvolver um trabalho de educação literária. Para que tais ações sejam efetuadas, é necessário que haja uma ação conjunta entre Secretaria de

Educação, escola e professores na busca por meios de operacionalizar algumas medidas já sinalizadas nas OCNEM, que requerem adequações em âmbito nacional:

Nesse sentido, além dos esforços para mudar as orientações teóricas e metodológicas da Literatura no livro didático, chama-se a atenção para a necessidade de formação literária dos professores de Português, sobretudo no âmbito da proximidade com a pesquisa e, conseqüentemente, do vínculo com a universidade, em percurso de mão dupla, já que essa não pode jamais esquecer seu compromisso com a educação básica. Além de mediador de leitura, portanto leitor especializado, também se requer do professor um conhecimento mais especializado, no âmbito da teoria literária (BRASIL, 2006, p. 75).

De acordo com a professora e pesquisadora, Neide Rezende, as instituições de ensino superior que são incumbidas de formar professores de Língua Portuguesa ainda se pautam em uma concepção de ensino de literatura voltada para abordagem da história da literatura e da análise estrutural do texto literário e, como consequência, “já que o professor não tendo sido ele próprio ensinado a ver o leitor como instância da literatura, faz uma transposição didática daquilo que aprendeu no seu curso superior” (REZENDE, 2013. P. 11).

Por isso, defendemos a formação continuada, pautada no diálogo e nas experiências vivenciadas pelo professor com o texto literário. Além das orientações referentes à organização curricular e à formação do professor, o tempo de planejamento docente para a viabilidade de tais procedimentos didáticos também é ponto que merece atenção:

No caso da Literatura, o tempo é crucial. A leitura de um romance, por exemplo, requer planejamento do professor para orientar a leitura e tempo para o aluno ler o livro. Trazer para a sala trechos da obra (a partir dos quais seja possível recuperar aspectos significativos da obra que está sendo lida) e a esses dedicar uma ou mais aulas não é perder tempo, pelo contrário, é imprimir à escola um outro ritmo, diferente daquele da cultura de massa, frenético e efêmero, opondo a este o ritmo mais lento do devaneio e da reflexão (BRASIL, 2006, p. 78).

Nesse aspecto, REZENDE (2013) reforça a importância de a organização curricular adequar o tempo e o espaço para que seja trabalhada a leitura literária de forma a “construir autonomia e visão crítica” dos estudantes (REZENDE, 2013, p. 11). Outro ponto que merece atenção diz respeito à reestruturação das unidades escolares, a qual também é contemplada no documento oficial:

O projeto pedagógico com vistas à formação do leitor da Literatura deve incluir a estruturação de um sistema de trocas contínuo, sustentado por uma biblioteca com bom acervo e por outros ambientes de leitura e circulação de livros. A ampliação dos espaços escolares de leitura resultará, com certeza, na ampliação dos tempos, diga-se de passagem, exíguos de aulas de Literatura, além de possibilitar trocas menos artificiais, já que colaboram para a criação de uma comunidade de leitores tão importante para a permanência da literatura, sobretudo em contextos sociais que não dispõem de uma biblioteca pública e/ou livraria (BRASIL, 2006, p. 80).

No âmbito de orientações oficiais, o reconhecimento da necessidade de garantir condições estruturais para o bom desenvolvimento das aulas de Literatura se faz presente, resta-nos entender a causa da inoperância de tal ação em muitas unidades de ensino, as quais ainda carecem de bibliotecas e de acervo literário que possa atender a demanda de estudantes. Assim, dada a amplitude do tema, deixamos aqui registrados alguns pontos que merecem um estudo aprofundado, objetivando encontrar caminhos para que os professores tenham condições de trabalhar a literatura a partir da prática da leitura na sala de aula.

4.5.7 Indicações e compartilhamentos de leituras literárias

TABELA 14 - Quais leituras literárias indicadas pelos professores ou outras pessoas foram interessantes?

Entrevistado 1 - Vênus	“Eu tive um professor [...] a partir dele, eu comecei a ler livros de filosofia [...] uma professora minha, ela passou um projeto para que nós lêssemos o livro que nós quiséssemos, e fizéssemos uma releitura dele. E eu lembro que muitos alunos passaram a ler também para poder fazer esse projeto dela, e eram vários tipos, ela não limitava a nossa leitura”.
Entrevistado 2 – Marte	“teve amigos também [...] eu conheci uma pessoa que me inspirou bastante, que era uma professora minha de história, e ela lia muito, muito mesmo. Eu ficava olhando, e admirava a sensibilidade dela, como ela tratava as pessoas, e ela lia muito [...] na parte de alunos, sempre tem muitos alunos que leem, indicam livros [...] Acho que se você compartilhar, debater, acho que essa é a parte mais legal”.
Entrevistado 3 – Netuno	Minha mãe ela tentava me incentivar a ler [...] a escola mandava comprar os livros e ler [...] geralmente eu sou a pessoa que indica os livros, mas eu gosto bastante de receber indicações porque eu fico bem curioso para ler. Uma amiga minha me indicou um livro que eu até esqueci de citar...”
Entrevistado 4 – Júpiter	A minha mãe ela é uma pessoa que gosta muito de ler [...] ela sempre me incentivou a ler, aí e eu sempre gostei. Na minha família também, não só minha mãe, mas eu tenho outro tio que também gosta de ler, e tenho uma tia também que é um pouco mais nova, então tem alguns livros que ela lia e eu me interessava pelo título, e ia pedir emprestado. Meu professor de filosofia [...] pediu para que eu lesse <i>Dionísio</i> [...] gostei d história”.
Entrevistado 5 – Gaia	a minha mãe sempre me incentivou muito à leitura. Quando eu era mais novo ela lia para mim antes de dormir [...] eu lembro que minha professora de português era muito legal. Ela me apresentou meu livro preferido da Infância, que foi Robson Crusóé [...] Eu vejo que os professores de filosofia, por exemplo, eles incentivam bastante a leitura dos textos filosófico”.

Entrevistado 6 - Urano	Minha família nunca foi muito de ler [...] Então eu acho que foi uma coisa bem que eu caminhei sozinho para procurar os livros e sempre lendo livros que vinham mais em torno do meu cotidiano para depois passar para coisas que vão me interessar mesmo dentro do intelecto da leitura”.
-------------------------------	--

A intenção de se colocar tal questionamento para os alunos entrevistados é de verificarmos quais teriam sido as pessoas de seu meio social que influenciaram ou serviram de estímulo/inspiração para que esses jovens adentrassem ao universo da leitura literária. Concordamos com Petit quando diz que “embora a leitura seja em grande parte uma questão de família, também é influenciada por um contexto mais amplo, um ambiente que convida ou desestimula a aproximar-se dos livros (PETIT, 2009, p. 148).

Desse modo, tanto familiares, como amigos e professores podem desempenhar o papel de mediadores do processo de formação leitora desses sujeitos. Assim, levamos em conta essa diversidade de agentes mediadores e formadores de leitores, conforme as especificidades de cada contexto social, para além do que está estabelecido nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM):

O estatuto do leitor e da leitura, no âmbito dos estudos literários, leva-nos a dimensionar o papel do professor não só como leitor, mas como mediador, no contexto das práticas escolares de leitura literária. A condição de leitor direciona, em larga medida, no ensino da Literatura, o papel dos mediadores para o funcionamento de estratégias de apoio à leitura da Literatura, uma vez que o professor opera escolhas de narrativas, poesias, textos para teatro, entre outros de diferentes linguagens que dialogam com o texto literário. Essas escolhas ligam-se não só às preferências pessoais, mas a exigências curriculares dos projetos pedagógicos da escola (BRASIL, 2006, p. 72).

Somado a essas considerações, identificamos, nos relatos dos entrevistados, a presença de mediadores de leitura, os quais contribuíram diretamente na formação leitora desses sujeitos, aproximando-os da literatura e despertando seu interesse por determinados textos literários. De modo semelhante, identificamos em Petit a importância dada à figura do mediador de leitura como incentivador das práticas de leituras, além do “iniciador ao livro”, cuja função seria a de despertar o interesse do jovem para conhecer as inúmeras possibilidades que a leitura lhe oferece. De acordo com a autora:

O iniciador ao livro desempenha um papel-chave: quando um jovem vem de um meio em que predomina o medo do livro, um mediador pode autorizar,

legitimar, um desejo inseguro de ler ou aprender, ou até mesmo revelar esse desejo. E outros mediadores poderão em seguida acompanhar o leitor, em diferentes momentos de seu percurso (PETIT, 2009, p. 148).

Da mesma forma, alguns depoimentos dos pesquisados evidenciam o quanto importante é a presença da família como iniciadores da formação leitora desses sujeitos e como mediadores nesse processo. Além da função desempenhada pelos professores, enquanto modelos de leitores e mediadores das práticas de leituras dos alunos, considerando que “sempre existe algum professor singular, capaz de iniciar os alunos em uma relação com os livros que não seja a do dever cultural, a da obrigação austera” (PETIT, 2009, p. 158). Segundo a autora:

Ao compartilhar a leitura, ao contrário, cada pessoa pode experimentar um sentimento de pertencer a alguma coisa, a esta humanidade, de nosso tempo ou de tempos passados, daqui ou de outro lugar, da qual pode sentir-se próxima. Se o fato de ler possibilita abrir-se para o outro, não é somente pelas formas de sociabilidade e pelas conversas que se tecem em torno dos livros. É também pelo fato de que ao experimentar, em um texto, tanto sua verdade mais íntima como a humanidade compartilhada, a relação como o próximo se transforma. Ler não isola do mundo. Ler introduz no mundo de forma diferente. O mais íntimo pode alcançar o mais universal (PETIT, 2009, 43).

Com relação à apresentação desse universo da leitura para esses entrevistados, encontramos nos depoimentos de Netuno, Júpiter e Gaia a mãe atuando como modelo leitor para seus filhos, sendo a iniciadora aos livros literários desses jovens. No caso de Vênus e Marte, aparece em seus relatos o “professor singular” que lhes incentivava na prática da leitura, exercendo a função de mediador desse processo de formação leitora e estimulador das interações que ocorriam entre os alunos, envolvendo-os em atividades de leituras textuais.

Diferente das experiências mencionadas acima, temos o relato de Urano que revela sua trajetória solitária de leitura, reconhecendo que não teve nenhum membro da família como modelo leitor, tampouco deixou-se envolver pelas leituras propostas por seus professores. Há um episódio em que narra a participação de um amigo que lhe propõe um desafio de ler um livro por dia, o que resultou na leitura da obra *Meu pé de laranja lima*, seguidos de outros títulos que não se recorda.

No entanto, essa prática não foi duradoura e Urano prosseguiu em suas leituras solitárias. Para esse leitor, o próprio livro literário faz essa função de estimulá-lo a

outras leituras, tanto as obras citadas por outros autores, quanto àquelas que mais se aproximam de seu cotidiano e da vida. E, assim, “a cultura literária funda-se no gesto de relacionar pelo qual o leitor religa a obra literária a outras obras e à sua própria vida e à sua experiência do mundo” (ROUXEL, 2013, p. 182).

4.5.8 Reflexões sobre as leituras literárias realizadas

TABELA 15 - Você já realizou alguma leitura de obras literárias que tenham lhe proporcionado reflexões mais profundas sobre questões relacionadas ao outro, à vida ou à sociedade? Comente essa experiência.

Entrevistado 1 - Vênus	“eu li o livro <i>O Alienista</i> de Machado de Assis [...] eu procurei entrar dentro da descrição, e não só de pessoas, mas de situações em si, como... os escritores em geral do realismo eles fazem isso, eles procuram descrever as coisas, e por isso eu gosto mais da literatura realista”.
Entrevistado 2 – Marte	“Sim. Várias, tipo <i>O Morro dos Ventos Uivantes</i> que eu gostei. Os <i>Miseráveis</i> eu gostei bastante, nossa, muitas reflexões mesmo. Agora, <i>O Mundo de Sofia</i> que eu estou lendo também, a maioria dos livros que eu li. [...] Por exemplo, eu geralmente leio para entender alguma coisa em mim e nas coisas. Porque eu gosto de entender...”
Entrevistado 3 – Netuno	“Já sim, <i>O Orfanato da Srta Peregrine</i> tem muito isso, por causa da perseguição aos judeus [...] E também <i>O Quarto de Despejo</i> , que mostra uma situação bem precária da protagonista [...] eu vi essa disparidade entre realidades das pessoas [...] eu consegui ter algumas mudanças na minha personalidade por causa disso”.
Entrevistado 4 – Júpiter	“Eu peguei emprestado uma vez um livro chamado <i>Extraordinário</i> , eu li o livro dez vezes, dez vezes. Porque foi o livro que eu mais gostei. Porque eu gosto muito dessa coisa de cuidar dos outros, e eu tenho um apego por pessoas com alguma deficiência. [...] <i>Revolução dos bichos</i> , e eu gostei muito do livro [...] eu pensava em algumas coisas, e com o livro você vai entendendo que não é assim que funciona...”
Entrevistado 5 – Gaia	Eu acho que a literatura, é a forma de arte que mais consegue ser incisiva na nossa mente. [...] Tem um romance, de uma autora negra, brasileira, <i>Úrsula</i> [...] depois de você lê você fica... olha como o mundo era antes, e olha como a gente ‘tá’ hoje. Faz, com que gere uma indignação, um sentimento de mudança [...] para mim o papel da literatura é esse, te fazer se questionar, te fazer... de alguma forma sair do seu estado natural...”
Entrevistado 6 - Urano	“ <i>Meu Pé de Laranja Lima</i> foi um dos melhores livros que já li [...] Então, tem essa perspectiva também de você olhar e ver, e conhecer uma vida mais pobre, ver o que que ele passou, e como ele é e lida com as outras pessoas. Acho que isso dar força para que a gente consiga lidar com as pessoas do nosso mundo também. [...] <i>O Menino de Pijama Listrado</i> , é muito, muito interessante. Estou lendo também <i>Anne Frank</i> , porque você lendo atrocidades que ocorreram antes, você consegue reforçar que não ocorram mais... [...] fora da área escolar ali, eu sempre fui lendo livros que me cativassem e... a minha vida mesmo “né”?

Pensar em uma prática de leitura baseada nas diferentes representações atribuídas pelos alunos, de acordo com seu repertório de vida e com sua trajetória sociocultural, é considerar as relações estabelecidas entre o leitor e a obra lida e as diferentes maneiras com que esse sujeito se apropria do texto. Para Rouxel (2013), o processo interpretativo representaria os modos de o estudante se relacionar com o texto, uma

vez que “as ligações que o leitor estabelece consciente ou inconscientemente durante a leitura podem estar relacionadas a outros textos lidos anteriormente ou a saberes provenientes de sua experiência do mundo (ROUXEL, 2013, p. 172). A autora acrescenta que:

[...] o texto lido é posto em relação com o vivido – presente ou passado – do leitor. A leitura interpela ou confirma sua experiência de mundo. [...] É evidente que a cultura literária de um sujeito conjuga em proporções variáveis, em função de seu percurso singular e de sua personalidade, saberes conceituais e saberes nascidos da experiência; ela associa aproximações históricas e intertextuais e fenômenos da interleitura (ROUXEL, 2013, p. 172-173).

Esse pensamento de Rouxel dialoga com as noções de prática, representação e apropriação ressignificadas por Chartier (2011a), dado seu interesse pela história da leitura e pela abordagem interpretativa da literatura em interface com a história. Dentro dessa perspectiva, de acordo com a pesquisadora Eudma Poliana Medeiros Lisbon (2018),

[...] as obras literárias surgem para Chartier como um elemento *sui generis* para pensar as representações e práticas sociais comuns, não apenas fundamentado no construto ficcional, da trama, mas, principalmente, a partir da materialidade do objeto, da grafia das palavras [...] (ELISBON, 2018, p. 40).

Paralelamente, as práticas de leituras literárias e a forma com que o estudante se relaciona com o texto lido, apropriando-se dele, estão diretamente relacionadas ao universo desse sujeito, visto que cada leitor constrói as representações de leitura e demonstra seu entendimento, quanto às dimensões sociais do texto literário, a partir de sua relação com a literatura. Para a pesquisadora Michèle Petit, existem “várias maneiras, diversos ângulos, em diferentes registros” (2009, p.60) da leitura se tornar um “componente de afirmação pessoal” e de representação social,

É justamente essa pluralidade de registros que me parece importante. A verdadeira democratização da leitura é poder ter acesso, se desejarmos, à totalidade da experiência da leitura, em seus diferentes registros. [...] O primeiro aspecto, o mais conhecido, é o de que a leitura é um meio para se ter acesso ao saber, aos conhecimentos formais e, sendo assim, pode modificar as linhas de nosso destino escolar, profissional e social (PETIT, 2009, p. 60-61).

Somado a esse aspecto da leitura literária, enquanto expressão humana, a autora acrescenta a possibilidade do desenvolvimento da linguagem e da construção de si próprio, enquanto sujeito social e complementa,

A linguagem não pode ser reduzida a um instrumento, tem a ver com a construção de nós mesmos enquanto sujeitos falantes. Já disse antes que o que determina a vida dos seres humanos é em grande medida o peso das palavras ou o peso de sua ausência. Quanto mais formos capazes de nomear o que vivemos, mais aptos estaremos para vive-lo e transformá-lo. [...] Ora, a leitura pode ser, em todas as idades, justamente um caminho privilegiado para se construir, se pensar, dar um sentido à própria experiência, à própria vida (PETI, 2009, p. 71).

Levando a efeito esse raciocínio, interessa-nos compreender de que modo o aluno leitor integra os processos interpretativos do texto lido e ressignifica essa leitura, ampliando sua reflexão sobre os aspectos relacionados a si, ao outro e à sociedade, pensando as questões da vida e “procurando as ressonâncias com os acontecimentos do mundo contemporâneo ou de seu cotidiano” (ROUXEL, 2013, p. 181).

Nesse sentido, os depoimentos dos entrevistados evidenciam sua percepção sobre o valor social do texto literário, pois todos trouxeram a lembrança de obras literárias lidas que lhes despertaram o olhar para diferentes questões relacionadas ao relacionamento pessoal; aos interesses pessoais sobrepondo-se aos interesses comuns; aos conflitos vivenciados por determinados personagens, às transformações do comportamento humano. Enfim, diferentes realidades presentes na narrativa, as quais, muitas delas, sendo representações de nossa sociedade atual.

Para Vênus, a obra literária que lhe proporcionou um envolvimento maior com as personagens e as situações descritas na narrativa foi *O Alienista*, de Machado de Assis. No caso de Marte, três obras foram referenciadas: *O morro dos ventos uivantes*, da escritora inglesa Emily Jane Brontë; *Os miseráveis*, do escritor francês Victor Hugo, e *O mundo de Sofia*, do escritor norueguês Jostein Gaarder. Para a entrevistada, os aspectos que envolvem o comportamento humano e a condição de vida desses personagens são os que mais lhe chamam atenção e a fazem refletir na tentativa de entender tais questões.

Netuno cita duas obras lidas: *O orfanato da srta. Peregrine para crianças peculiares*, do autor norte-americano Ransom Riggs, e *Quarto de despejo*, da escritora brasileira Carolina Maria de Jesus. Para ele, a leitura da primeira obra lhe possibilitou ampliar seu pensamento sobre a história dos judeus e compreender melhor a causa da perseguição desse povo. No caso da segunda obra, conhecer a história precária da protagonista lhe serviu de reflexão sobre as diferenças sociais, a miséria, a fome e as desigualdades presentes ainda em nossa sociedade. O aluno reconhece que ter acesso a essas obras lhe provocou uma mudança em sua personalidade.

Júpiter também faz referência a duas obras lidas: *Extraordinário*, de R. J. Palacio, pseudônimo utilizado pela escritora norte-americana, de origem colombiana, Raquel Jaramillo, e *Revolução dos bichos*, do escritor inglês George Orwell. Para essa entrevistada, a leitura dessas obras influenciou seu modo de pensar sobre o processo de inclusão das pessoas com alguma deficiência e sobre questões relacionadas à organização social, visto que os dois temas estão muito presentes em nosso cotidiano.

Gaia, em seu relato, destaca o valor artístico da obra e reconhece o aspecto social que permeia muitos textos literários. Para ele, ter lido a obra *Úrsula*, da escritora brasileira Maria Firmina dos Reis, lhe despertou o olhar para a condição de vida da mulher negra na sociedade brasileira da época e também na atual, o que ampliou seu olhar para o problema do racismo presente em nossa sociedade, causando-lhe um sentimento de indignação e vontade de mudança dessa realidade.

No caso de Urano, ao longo da entrevista, foram vários os momentos em que ele se referiu à determinada obra por diferentes aspectos que lhe chamaram atenção, tanto pelas questões sociais abordadas no texto literário, quanto pelos comportamentos pessoais vivenciados pelos personagens. E, mais especificamente, nesta última pergunta da entrevista, Urano faz referência a três obras lidas: *Meu pé de laranja lima*, do autor brasileiro José Mauro de Vasconcelos; *O menino do pijama listrado*, do escritor irlandês John Boyne, e *O diário de Anne Frank*, escrito pela jovem alemã Anne Frank quando tinha 13 anos. Por meio dessas leituras, o entrevistado identifica alguns aspectos que lhe estimularam a reflexão sobre a pobreza e os acontecimentos sociais que marcaram a história de vida de muitas pessoas, e lhe ajudaram a pensar em maneiras de lidar com as pessoas e com os problemas de nossa sociedade.

Das práticas de leituras literárias relatadas pelos alunos pesquisados, observamos a forma com que esses leitores se apropriaram de diferentes aspectos da literatura, para além dos elementos estéticos presentes na obra. Eles demonstraram um envolvimento com o universo das narrativas, tecendo representações que envolvem a percepção sobre si, sobre as dimensões culturais, históricas e sociais do texto literário, aproximando-os, de certa maneira, dos acontecimentos do mundo. Também identificamos, em seus depoimentos, o reconhecimento de que a leitura de obras literárias lhes possibilitou desenvolver maior entendimento sobre a condição do ser humano na sociedade, resultando em um importante exercício de compreensão de si e do outro e revelando a verdadeira força humanizadora da literatura (CANDIDO, 1972). Essa relação do sujeito com a obra literária nos remete às reflexões de Petit,

[...] quando estamos na companhia de um livro [...], na literatura, em particular, encontramos palavras de homens e mulheres que permitem dizer o que temos de mais íntimo, que fazem aparecer, à luz do dia, aquele ou aquela que não sabíamos que éramos. Palavras, imagens, nas quais encontramos um lugar, que nos acolhem e que desenham nossos contornos. Palavras que fazem pensa [...] (PETIT, 2009, p. 74-75).

É preciso destacar, no entanto, que tais experiências com a leitura de textos literários não fazem parte da realidade de todos os jovens, pois, como já ficou evidente, vários fatores contribuem para esse processo formativo, o contexto familiar, social e cultural do indivíduo. Ou seja, cada indivíduo carrega em si sua história singular de leitura literária (PETIT, 2009). Por isso, defendemos que a prática de leituras literária precisa ser incorporada nas aulas de literatura do Ensino médio para que possamos ampliar as possibilidades dos alunos de terem contato com a diversidade de obras literárias e que tenham espaço em sala de aula para que possam compartilhar suas experiências leitoras, as quais sirvam de estímulos para outros estudantes.

Trata-se, assim, de não apenas pensarmos em estratégias pedagógicas para ressignificar o trabalho com textos literários em sala de aula e incentivar a prática de leitura, mas também de buscarmos um caminho que garanta todas condições necessárias à escola e ao professor para que realizem um efetivo trabalho com a leitura de obras literárias em sala de aula, bem como todos os procedimentos pedagógicos que o ensino de literatura requer. Posto dessa forma, resta-nos somar esforços com incontáveis pesquisadores da área para seguirmos nessa busca.

5. TECENDO POSSÍVEIS CONCLUSÕES

O caminho trilhado nesta dissertação de mestrado foi uma tentativa de compreender como se constituem as experiências de leituras literárias vivenciadas por jovens estudantes, concluintes da educação básica, a partir de suas práticas, apropriações e representações de leitura. Trata-se assim, de considerar não somente as práticas de leituras que foram proporcionadas pelas atividades educativas realizadas no âmbito escolar, mas também aquelas ocorridas em diferentes contextos sociais do jovem, por escolhas pessoais. Dessa maneira, buscou-se analisar como essas duas instâncias se relacionam e de que modo as atividades de literatura promovidas pela escola resultaram em experiências significativas de leituras literárias para esses jovens participantes da pesquisa.

Para tal, esta pesquisa apoiou-se no pensamento de Antonio Candido sobre a função humanizadora da literatura que se traduziria na possibilidade que o texto literário oferece ao leitor de desenvolver sua expressão essencialmente humana e sua percepção sobre o outro e sobre a complexidade do mundo. Também utilizamos como referência as considerações de Anne Rouxel (2012b, 2013, 2014) sobre a necessidade da resignificação do ensino de literatura nas escolas, com foco na leitura literária, a partir da reintrodução da subjetividade do leitor de forma humanizadora e significativa.

A análise e interpretação dos dados coletados foram realizadas com base nas noções de práticas de leitura, apropriação e representação a partir do pensamento de Chartier (2002, 2011, 2013a), o qual propõe, dentro da história da leitura, a compreensão dessa prática como um ato criativo e não passivo, sendo, em seu ponto de vista, por meio da percepção da diversidade de práticas do sujeito leitor que se evidenciam as questões das representações sociais.

Assim, realizou-se, primeiramente, uma revisão de literatura sobre as pesquisas de campo acadêmicas que abordaram nas áreas de Literatura e Educação, as temáticas ligadas às práticas de leitura literária, representações e apropriações, bem como a formação de leitores literários do Ensino Médio. Recorremos a publicações de dissertações e teses afins, cujos referenciais teóricos dialogassem diretamente com a

presente investigação, por meio de bancos de dados acadêmicos. Com base nas análises dessas pesquisas, constatou-se que que todas convergem para as mesmas questões relacionadas à necessidade de adequação na metodologia de ensino de literatura e à importância do papel professor como mediador e incentivador das práticas de leitura literária, conduzindo atividades que contribuam para a formação leitora dos alunos.

Para concretização do estudo, foi escolhida uma escola de Ensino Médio da rede estadual de ensino, do município de Vila Velha, para a aplicação do questionário e como procedimento metodológico, optou-se pela pesquisa qualitativa, de caráter exploratório. Foi incorporada ao procedimento investigativo a aplicação de um questionário on-line para todos os alunos das 6 turmas de 3ª série do turno matutino dessa escola, o que resultou na participação de 179 alunos na primeira etapa da investigação. Acrescido desse instrumento, foi adotada a abordagem da entrevista semiestruturada que contou com a participação de seis alunos.

A partir dos dados coletados, foram analisadas as práticas culturais e de leituras dos sujeitos leitores e de seus familiares e, num segundo momento, com base nas transcrições das entrevistas, buscou-se interpretar as declarações dos jovens estudantes sobre suas apropriações e representações da leitura literária, em diferentes etapas de sua vida escolar, bem como a forma com que teve acesso às obras de literatura, considerando o contexto sociocultural em que está inserido.

Nesta investigação constatou-se que é fundamental garantir um espaço nas aulas do Ensino Médio para que os alunos possam ser ouvidos sobre suas experiências de leitura literária. Além de assegurar, durante as aulas de literatura, um ambiente propício para a prática da leitura, para o compartilhamento das obras lidas e que sejam estimuladas outras leituras, ampliando, assim, a interação entre os estudantes e sua relação com os textos literários. Desse modo, a escola contribuirá para promover a visibilidade dessa juventude e para mobilizar mais discussões, no âmbito acadêmico e das políticas públicas, sobre as necessárias adequações que devem ser realizadas para potencializar o ensino de literatura e as práticas de leituras literárias no espaço escolar.

Assim, com base nas análises dos dados obtidos, verificou-se que, de um modo geral, no contexto familiar, há um predomínio de pais e mães com ensino médio e acima de 15% desses pais possuem curso superior. A maioria dos alunos declarou que possuem um acervo de até 59 livros em casa, com títulos variados, englobando também obras literárias. Entre as opções de diversão desses estudantes, aparece a leitura em quinta posição, à frente da televisão, do videogame, entre outros. Quanto ao tipo de leitura que esses jovens realizam, há o predomínio de *blogs*, mensagens no celular e, em seguida, aparecem romances como escolha de leitura, ou seja, sem determinar quais sejam esses romances, o texto literário tem figurado como escolha de leitura desses alunos.

Conclui-se, ainda, que esses jovens possuem um repertório variado de leituras literárias, desde as obras consideradas *best-sellers* até aquelas identificadas como clássicos da literatura estrangeira e brasileira. O interesse pessoal por determinada leitura e as indicações de amigos, assim como o incentivo dos pais e familiares são apresentados pelos entrevistados como principais motivações para a prática da leitura. Outra informação relevante apresentada ao longo das entrevistas é que, segundo esses estudantes, eles não consideram e não leem as indicações de leituras feitas pelos professores, embora tenha aparecido nos depoimentos de alguns entrevistados que certas atividades realizadas na escola, promovidas por professores, a partir de leitura e adaptação de textos literários, foram interessantes e envolveram a participação de todos os alunos .

A percepção depreendida a respeito dessa situação é que, talvez, a forma com que esses professores sugerem possíveis leituras aos alunos pode ser entendida como uma extensão das atividades escolares e não como uma possibilidade de ampliação de seu repertório literário. Ou, possivelmente, o estudante não tenha compreendido que tal indicação de leitura literária pudesse lhe oferecer momentos de reflexões sobre a vida humana e, principalmente, sobre questões relevantes aos jovens.

Por fim, verificou-se que os estudantes pesquisados estabelecem variadas formas de representações das leituras literárias realizadas, conforme seu interesse, seu repertório cultural e intencionalidade com o texto lido. Porém, essas práticas de leituras se desenvolvem distanciadas das práticas educativas, pois não há o

compartilhamento dessas experiências literárias em sala de aula, segundo os dados obtidos. Constatou-se que a maneira com que foram conduzidas atividades escolares de literatura não promoveram um significado positivo sobre os textos literários para esses estudantes e, por isso, não resultaram em lembranças de práticas literárias interessantes. Alguns alunos declararam terem conhecido a literatura brasileira no Ensino Médio, mas não houve um processo de mediação do professor para conduzir possíveis leituras de obras literárias.

É importante retomar as considerações da pesquisadora Neide Rezende sobre “a concepção de ensino de literatura que fundamenta e direciona os programas dos cursos de Letras e de Licenciatura em Letras” (REZENDE, 2013, p. 11), pois tanto a Universidade, o livro didático, quanto os documentos oficiais e direcionamentos das Secretarias de Educação modelam a prática docente. Sendo assim, precisamos compreender quais seriam as condições materiais, históricas e políticas norteadoras do trabalho do professor, em sala de aula, para entendermos o que tem dificultado o ensino da literatura e as práticas e mediações de leituras literárias dos estudantes.

Observou-se que há uma percepção, por parte dos alunos entrevistados, sobre o valor social da obra literária e os aspectos referentes à representação da vida humana. Identificou-se também, nos depoimentos desses jovens, o reconhecimento de que, por meio das leituras realizadas, eles despertaram o olhar para questões relacionadas às diferenças sociais, aos acontecimentos históricos que atravessam as narrativas literárias e aos problemas de inclusão de pessoas com deficiência na sociedade. Tais reflexões poderiam ser mais bem exploradas e ampliadas no ambiente da sala de aula, a partir das interações entre professor e alunos. Para a professora e pesquisadora Letícia,

a leitura compartilhada reafirma a natureza social da literatura e a importância de práticas leitoras que dialoguem com o contexto social mais amplo e alcancem sujeitos leitores em suas especificidades, em seus diferentes cenários e na sua diversidade de experiências, opiniões, valores e crenças que os inserem nos variados cenários sociais (CARVALHO, 2016, p. 50).

A troca que existe quando aluno e professor compartilham suas impressões de leitura possibilita a constituição de novas significações e reflexões sobre o texto literário, o que estimula a percepção do estudante para outras instâncias para além da narrativa.

Considerando que a pesquisa suscita outras investigações sobre o tema, como, por exemplo, averiguar quais seriam as condições necessárias para que a leitura literária seja uma prática escolar no ensino de literatura, a expectativa é que a partir dos dados obtidos, possa fomentar outras discussões acerca da educação literária na sala de aula, principalmente sobre o trabalho que se pode fazer com os alunos concluintes da terceira série do Ensino Médio, os quais já trilharam todos os percursos de aprendizagem da educação básica, mas muitos ainda não foram despertados para a leitura literária.

Pensando em estratégias para potencializar o ensino de literatura, DALVI (2013) nos apresenta alguns princípios que poderiam ser trabalhados na escola, dentre eles está a possibilidade de o professor “promover o maior número pensável de eventos de leitura literária para que a memória (física, emocional, psíquica, linguística) do leitor de literatura efetivamente se constitua” (DALVI, 2013, p. 82). Nesse ponto, acrescentamos algumas atividades que poderiam ser desenvolvidas no ambiente escolar, de maneira interdisciplinar, estimulando o protagonismo juvenil como por exemplo: projetos de leitura literária; mural para trocas de experiências de leituras; espaço literário no horário do intervalo para os alunos compartilharem suas impressões de leitura; contação de histórias para alunos de séries diferentes; entrevistas com jovens escritores; conversa com escritor; criação de uma comunidade literária entre alunos da rede estadual. Enfim, são inúmeras possibilidades educativas que podem estimular o envolvimento dos alunos e despertar seu interesse para a prática da leitura literária, cabe ao professor analisar a viabilidade de sua implementação e adequá-las a sua realidade.

Sendo assim, encerramos a escrita dessa dissertação de mestrado, compartilhando as considerações da pesquisadora Maria do Rosário Mortatti Magnani que nos acompanharam ao longo de toda investigação e serviram de inspiração para continuarmos nossa jornada investigativa: “Se nós, professores, acreditamos na força transformadora da leitura da literatura, não podemos nos omitir enquanto cidadãos e educadores. Não podemos abdicar do papel histórico que nos cabe” [...] (MAGNANI, 2001, p. 142).

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H.W. **O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro**. In Freitas, M. V. de (Orgs.). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação educativa, 2005. Disponível em: http://www.bdae.org.br/bitstream/123456789/2344/1/caderno_Juv.pdf. Acesso em: 07 jan. 2010.

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 41-64.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o ensino médio**. v. 1 (Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias). Brasília: MEC/SEB, 2006, p. 49-86.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Introdução; volume 3: Conhecimento de mundo. Brasília. Ministério da educação e do desporto. Secretaria de educação fundamental. 1998.

CÂNDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. In: *Remate de Males*. Antonio Candido. Unicamp: IEL/Revista do Departamento de Teoria Literária, 1999, p. 81-90. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992>. Acesso em: 17 de janeiro de 2019.

_____. **Literatura e sociedade**. 8ª ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000; Publifolha, 2000.

CARREIRA, Luiz Augusto Antunes Netto. **O Bom leitor: A Ética da Leitura e a Intelecção Amorosa da Obra de Arte Literária**. Brasília: 2015. Tese (Doutorado) – Instituto de Letras – Departamento de Teoria Literária e Literaturas. Universidade de Brasília - UnB.

CARVALHO, Letícia Queiroz. **O ensino da língua e a leitura compartilhada ecos na sala de aula da experiência da gravação de livros falados para o leitor privado de visão**. Revista Eletrônica Sala de Aula em Foco, ISSN 2316-7297 – Volume 05, Número 01, p. 47-57, 2016. Disponível em: <https://ojs2.ifes.edu.br/index.php/saladeaula/article/view/506>. Acesso em: 19 mai. 2020.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura oral no Brasil**. São Paulo: Global, 2006.

CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. 2. Ed. Portugal: Difel, 2002.

_____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Conversações com Jean Lebrun. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. Editora UNESP, 1998.

_____. **Práticas de Leitura**. In: CHARTIER, Roger (Org.). Roger Chartier: Do livro à leitura. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011a.

_____. **Aula Inaugural do Collège de France**. Tradução de Pedro Armando de Almeida Magalhães. In: ROCHA, João Cezar de Castro (Org.). Roger Chartier - A força das representações: história e ficção. Chapecó, SC: Argos, 2011b, 249-285.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009, p. 57.

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social**. Educação em Revista. Nº 24, p. 40-52, Set/Out/Nov/Dez 2003. Disponível em: www.observatirodajuventude.ufmg.br. Acesso em 14 ago. 2018.

DALVI, Maria Amélia. **Ensino de Literatura: algumas contribuições**. In: Elzira Yoko UYeno; Mirian BUAB Puzzo; Vera L. B. da S. Renda. (Org.). *Linguística Aplicada, Linguística e Literatura: Intersecções profícuas*. Campinas: Pontes, 2012, p. 15-43.

DALVI, Maria Amélia. **Literatura na escola: propostas didático-metodológicas**. In: DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS (orgs.). **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013 p. 67-112.

_____, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luiza de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

ELISBON, Eudma Poliana Medeiros. **A mulher e o feminino em livros didáticos contemporâneos de literatura para o ensino médio**. 2018. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

GUALDA, Linda Catarina. **Literatura e Cinema: elo e confronto**. Revista MATRIZES, São Paulo: USP, ano 3, nº 2, p. 201-220, jan./jul.2010. Disponível em: <file:///C:/Users/puiso/Downloads/38267-Article%20Text-45083-1-10-20120814.pdf>. Acesso em: 22 de fev. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LARROSA, J. B. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, v. , n. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr.2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2019.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação Literária como metáfora social - desvios e rumos**. Rio de Janeiro: EdUFF, 2000.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

OCTÁVIO, Raquel Gonçalves. **Práticas de leitura entre leitores escolares e leitores contemporâneos: a ilusão do real**. 2014. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2014.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. **As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências**. São Paulo: s.n., 2013. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo.

PAES, José Paulo. **A aventura literária: Ensaio sobre ficção e ficções**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

PERALVA, Angelina. **O jovem como modelo cultural**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, ANPEd, no 5/6, 1997. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_04_ANG_ELINA_PERALVA.pdf. Acesso em: 07 jan. 2019.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução: Celina Olga de Souza. São Paulo: 2. ed. Editora 34, 2009.

PRIOSTE, Cláudia Dias. **O adolescente e a internet: laços e embaraços no mundo virtual**. (2013). Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Psicologia e Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregorio **O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)**. (2000). Tese de doutorado. Campinas, São Paulo: Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp.

REVOREDO, Mariana. **Mediadores de leitura: a participação da família na formação de leitores – um estudo de caso em Presidente Prudente/SP.** Presidente Prudente: [s.n], 2010. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2010.

REZENDE, Neide de. **Leitura e escrita literárias no âmbito escolar: situação e perspectivas.** São Paulo, Estudos Avançados n. 93, 2018, p. 93-105. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v32n93/0103-4014-ea-32-93-0093.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2019.

_____, N. L. **O ideal de formação pela literatura em conflito com as práticas de leitura contemporâneas.** In: SANTINI, J. (Org.) *Literatura, crítica, leitura*. Uberlândia: Edufu, 2011. p. 273. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/qt_lt01_artigo_8.pdf. Acesso em: 28 jan. 2019.

_____. Neide; DALVI, Maria Amélia. **Ensino de Literatura: o que dizem as dissertações e teses recentes (2001-2010)?** DLCV, João Pessoa, v. 8, n. 2, p. 37-58, jul/dez/ 2011.

_____, Neide. **Apresentação ao leitor brasileiro.** In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). **Leitura subjetiva e o ensino de literatura.** São Paulo: Alameda, 2013, p. 16.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). **Leitura subjetiva e o ensino de literatura.** São Paulo: Alameda, 2013.

_____. **Ensino da Literatura: Experiência Estética e Formação do Leitor (Sobre a importância da experiência estética na formação do leitor).** In: ALVES, José Helder Pinheiro (Org.). *Memórias da Borborema 4: Discutindo a literatura e seu ensino.* Campina Grande: Abralic, 2014.

_____. **Práticas de Leitura: Quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?** Trad. Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira. In. Cadernos de Pesquisa. V. 42, nº 145. 2012a, p. 272-283.

_____. **Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor.** Trad. Samira Murad. Revista Criação e Crítica, n. 9, p. 13-24, nov. 2012b. Disponível em:[[HTTP://www.revistas.usp.br/criacaocritica](http://www.revistas.usp.br/criacaocritica)]. Acesso em 07 set. 2018.

TAVELA., Maria Cristina Weitzel, **Letramento Literário no Ensino Médio: análise das experiências de ensino de literatura no Colégio de Aplicação João XXIII, da Universidade Federal de Juiz de Fora.** – 2013. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013.

TODOROV, Tzvetan, **A literatura em perigo.** Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TRAVANCAS. Isabel. **O livro e a leitura para adolescentes do Rio de Janeiro e de Barcelona.** Disponível em: <https://www.ufrgs.br/lead-producaoeditorial/wp-content/uploads/2015/08/O-livro-e-a-leitura-para-adolescentes-do-Rio-de-Janeiro-e-de-Barcelona.pdf>>. Acesso em 16 set. 2018.

VALTÃO, Rosana Carvalho Dias. **Práticas e representações de Leitura Literária no Ifes/Campus de Alegre: uma história com rosto e voz.** 2016. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

VINTER, Ravena Brazil. **(Não) leituras de obras literárias em contexto escolar: um estudo de caso a partir de versão integral e adaptações de O Cortiço, de Aluísio de Azevedo.** 2007. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura e pedagogia: ponto & contraponto.** 2ª ed. São Paulo: Global; Campinas, SP: ALB – Associação de Leitura do Brasil, 2008.

ANEXO A: PARECER CONSUBSTANCIADO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O Universo Literário de Jovens Leitores: Relatos de Experiências

Pesquisador: PATRICIA ROSICLEIA DA SILVA SODRE

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 05803418.4.0000.5542

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.295.102

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de mestrado em letras que introdutoriamente apresenta que compartilhar experiências, ouvir e narrar seus feitos são habilidades herdadas pelo ser humano desde seus primórdios, quando a transmissão de ensinamentos, culturas e tradições se configurava como elemento essencial de sobrevivência. Contudo, a fascinação do homem pelas histórias, pela capacidade inventiva daqueles que sabem dar forma, conteúdo e sentido ao imaginário e ao encantamento do mundo, parece que perdeu espaço para o utilitarismo do mundo moderno que atribui valor às questões práticas e funcionais do cotidiano, em detrimento aos aspectos subjetivos que a literatura apresenta. Do ponto de vista acadêmico, atualmente, o interesse de se conhecer as leituras literárias realizadas pelos jovens estudantes tem se destacado e a busca pela prática do ensino de literatura com a finalidade de formar sujeitos leitores, críticos e autônomos tem estimulado cada vez mais pesquisadores a desenvolverem alternativas didáticas que resgatem a cultura literária e revelam como se dá a apropriação da obra pelo leitor real, conforme sua "biblioteca interior", termo cunhado por Annie Rouxel, a qual defende uma transformação na relação com o texto nas práticas escolares, "reintroduzindo a subjetividade da leitura, humanizando-a e retomando-lhe o sentido" (ROUXEL, 2012, p. 14). Como traço comum dessas reflexões, o trabalho de pesquisa que se pretende desenvolver busca mergulhar no universo singular desses alunos da 3ª série do Ensino Médio, do turno matutino, da Escola Estadual "Godofredo Schneider", no município de Vila Velha, na tentativa de analisar e interpretar as

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES **Município:** VITORIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



UFES - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESPÍRITO
SANTO - CAMPUS GOIABEIRA



Continuação do Parecer: 3.295.102

experiências de leituras literárias adquiridas por esses jovens estudantes, a partir de suas práticas e apropriações enquanto leitores empíricos, tanto no âmbito escolar quanto em sua vida cotidiana. Essa relação subjetiva com a obra literária desperta diferentes sentimentos, dependendo da intensidade de envolvimento entre o leitor e o texto e pode proporcionar diferentes saberes, como destaca ROUXEL (2014, p. 23) "Na vivência do fictício, o leitor adquire saberes experienciais, saberes de natureza intuitiva e empírica que o marcam bem mais do que os saberes puramente conceituais." Sendo assim, trilharemos pelas veredas da leitura subjetiva, conforme nos propõe a autora e buscaremos dar voz a esses alunos para que se sintam estimulados a compartilhar suas práticas de leituras literárias. Partindo dessa premissa, e para a finalidade que esse projeto de pesquisa se propõe, direcionará suas reflexões para os seguintes questionamentos: a) quais são as experiências de leituras literárias adquiridas por esses sujeitos leitores, tanto no espaço escolar quanto no universo de sua vida cotidiana?; b) como se configuram as apropriações e representações de textos literários por esses jovens estudantes?; c) quais experiências de leituras literárias promovidas durante as aulas foram significativas para esses alunos e de que maneira?

Com base

no exposto, a pesquisa justifica-se diante: a) do interesse pelas práticas de leituras literárias realizadas pelos jovens estudantes; b) da necessidade de se conhecer as apropriações desses leitores literários empíricos; c) da necessidade de se pensar em estratégias para ressignificar o trabalho com textos literários em sala de aula; d) da percepção – tomada aqui como pressuposto – de que para além das práticas pedagógicas sugeridas pelo currículo escolar, esses sujeitos leitores, concluintes da educação básica possuem histórias interessantes de leituras literárias para nos contar. Evidencia como hipótese que pela experiência de trabalho com esses alunos, verifica-se que muitos demonstram apreço aos textos literários, mesmo que não sejam pelos textos clássicos pertencentes ao currículo escolar, e que cultivam o hábito da leitura literária pelo prazer de conhecer a história, pela curiosidade de verificar semelhanças e diferenças com as séries exibidas nas TVs, por sentirem que o universo ficcional lhes possibilita um "mergulho" em outra dimensão. Em contrapartida, existe também, no espaço da sala de aula, aquele grupo de alunos que trazem na memória experiências desagradáveis de leitura literária, quase sempre relatam que não encontraram nenhum livro interessante para ler ou que foram obrigados a ler na escola e pela dificuldade de entendimento dos textos ou pelas cobranças de

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITORIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.295.102

fichamento e provas, sentiram-se desmotivados e abandonaram o hábito de ler obras da literatura. Pensando em modos de despertar o interesse desses alunos e ampliar o repertório de possibilidades de leituras literárias é que nos sentimos estimulados a empreender em tal projeto para trazer à tona as histórias dos sujeitos leitores sobre suas experiências literárias numa tentativa de transformar essas narrativas em ferramentas didáticas de incentivo à prática de leitura. Sobre a experiência do sujeito leitor, Annie Rouxel (2012) afirma que urge "repensar o modo de funcionamento da leitura literária escolar". Em seu artigo intitulado Práticas de Leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?, Rouxel (2012) estabelece uma distinção entre leitura analítica (praticada na escola, cuja função é verificar saberes e aprendizagem) e a leitura cursiva (prática de leitura subjetiva e mais flexível), sendo esta uma modalidade de leitura mais adequada, segundo a autora, "se desejamos formar leitores de literatura no ensino médio, convém sair do formalismo e reabilitar a subjetividade do leitor" (2012). Sob esse prisma, observamos uma aproximação entre essas considerações e o pensamento de Michèle Petit (2009) quando diz que a adolescência "é o período em que se tem a impressão de que o mundo está cheio, os lugares ocupados, as casas construídas, os livros escritos, os conhecimentos constituídos, as árvores plantadas, desde sempre" (PETIT, 2009, p. 48). Para a autora, mesmo em diferentes épocas, o que se pode observar é a semelhança de comportamento e atitudes desses adolescentes, o que revela que essa fase pode se configurar como uma das mais desconfortáveis, tanto pelo aspecto intersubjetivo quanto pelos fatores externos. A preocupação com sua imagem, com a opinião alheia e o sentimento de não pertencimento a esse mundo que se mostra pronto, segundo a autora, são muitas vezes sentidas por esses jovens e um dos caminhos possíveis apontados por Petit para se trabalhar com essas inquietações seria a leitura, facilitada pelo acesso às bibliotecas, uma vez que contribuiria para a "verdadeiras recomposições da identidade desses sujeitos" (PETIT, 2009, p. 53) e auxiliaria na luta contra os processos de exclusão e marginalização. Realizando uma transposição, conforme sugere Petit, verificamos as semelhanças de conflitos e comportamentos presentes em muitos de nossos jovens estudantes. Como professora atuante nas turmas de Ensino Médio há mais de uma década, no ES, convivemos, diariamente, ao longo do ano letivo, com aproximadamente duzentos estudantes e observamos as alterações de humor, as instabilidades, as inseguranças e as angústias pelas quais esses estudantes passam durante o ano e, muitas vezes, recorrem às obras literárias como uma possibilidade de distanciamento da

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITÓRIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



UFES - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESPÍRITO
SANTO - CAMPUS GOIABEIRA



Continuação do Parecer: 3.295.102

realidade, na busca por uma identificação

ou, até mesmo, fuga de seus problemas e, dessa forma, acabam percebendo outras possibilidades proporcionadas pelas leituras literárias como as múltiplas interpretações, as fruições estéticas, as reflexões sobre si, o outro e seu meio, o que amplia a prática de leitura. Metodologicamente desvela que para organização metodológica, optará pela pesquisa qualitativa de caráter exploratório, organizada em dois momentos: primeiro, com aplicação de questionário eletronicamente para todas as turmas da terceira série do turno matutino da EEEM "Godofredo Schneider", totalizando, em média, duzentos alunos, evidencia sua opção pelo uso de questionários pela necessidade de se levantar informações e de obter um panorama sobre a situação socioeconômica dos pais ou responsáveis por esses alunos, assim como as práticas culturais e de leituras desses sujeitos. Desse modo, acredita que envolver o maior número de aluno nessa etapa de investigação

possibilitará uma melhor compreensão dos sujeitos que compõem o espaço escolar e uma percepção de como as interferências de estímulos externos podem influenciar nas experiências de leituras literárias desses jovens estudantes. Em seguida, aliado à coleta desses dados, seguindo o critério de semelhança de respostas dos participantes e o interesse pela leitura literária, selecionará 5 (cinco) alunos e formalizará o convite para sua participação na entrevista individual. No que diz respeito ao segundo momento da pesquisa, a entrevista individual, recorreremos aos pressupostos de Petit (2009), quanto ao formato que se pretende seguir, buscaremos adotar a singularidade no processo de entrevistas, conforme destaca a autora, evitando reduzir a fala do aluno a uma amostra representativa, assim, tentaremos realizar a composição de sua verdadeira história enquanto leitores literários "que têm uma necessidade de se expressar bem, e de expressar bem o que eles são, uma necessidade de histórias que constituem nossa especificidade humana, que têm uma exigência poética, uma necessidade de sonhar, imaginar, encontrar sentido [...] (PETIT, 2009, p. 57). Ressalta-se que para potencializar o momento das entrevistas, será adotado um roteiro inicial, com base na tipologia de entrevista não-estruturada por possuir flexibilidade, utilização e ordenação das possíveis perguntas. Para análise dos dados da pesquisa se pautará no pensamento do teórico Antonio Candido que apresenta em seu ensaio intitulado A literatura e a formação do homem (1972), as três funções desempenhadas pela literatura, as quais, interligadas, representam a função humanizadora da literatura que se traduziria na possibilidade que o texto oferece ao leitor de desenvolver sua expressão essencialmente humana como as emoções, os sentimentos, a

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITORIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.295.102

disposição para com o outro, a capacidade de perceber a complexidade do mundo e de constituir-se como sujeito leitor. Dessa forma, considerar tais aspectos será relevante para nortear a pesquisa durante a análise de dados do questionário e, com esse propósito, se apropriará das funções da literatura, conforme explicitado por Candido, para nos auxiliar na compreensão da identidade humana e no modo que se dá a expressão da fantasia e da realidade nas práticas de leituras desses alunos, assim como, na identificação do leitor e de seu universo social a partir da representação do mundo ficcional na obra literária. Sendo assim, analisará os dados coletados na pesquisa tendo como pressupostos teóricos o pensamento de Antonio Candido sobre a função humanizadora da literatura e as noções de práticas de leitura, apropriação e representação a partir do pensamento de Chartier (2002, 2011, 2013a). Como desfecho primário desvela que pretende empreender com os alunos da 3ª série do Ensino Médio, na esperança de que, findando a educação básica e rumando para novos projetos de vida, eles tenham histórias interessantes de suas apropriações literárias para nos contar, uma vez que durante todo o processo de escolarização acumularam uma bagagem de leituras, para além das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Sua expectativa é que esse projeto de pesquisa possa contribuir para fomentar as discussões acerca da educação literária na sala de aula, principalmente o trabalho diferenciado que se pode fazer com os alunos concluintes da educação básica para que eles se sintam estimulados a trilharem novas experiências de leituras. Critério de Inclusão: Alunos regularmente matriculados na 3ª série do Ensino Médio do turno matutino. Critério de Exclusão: Alunos que realizem transferência de escola ou remanejamento de turno.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar como esses jovens estudantes se apropriam das leituras literárias, para além dos espaço escolar, e em que medida e de que modo eles constroem suas experiências singulares de leitores.

Objetivo Secundário: Analisar, por meio da coleta de dados e a partir do pensamento de Chartier, de que maneira se dá a prática de leituras literárias por esses alunos e, por consequência, como se configuram as apropriações e representações dessas leituras. Identificar, a partir dos relatos na entrevista, quais foram as experiências de leituras literárias espontâneas e aquelas promovidas no ambiente escolar que contribuíram para sua formação leitora e possibilitaram a compreensão de si mesmo, do outro e do mundo.

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.295.102

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: O risco, segundo a pesquisadora, será para o participante que pode se sentir constrangido por não querer responder ao questionário e/ou à entrevista, ou mesmo se sentir desconfortável por permanecer no local da realização e aplicação dos instrumentos de coleta de dados, já que a mesma acontecerá dentro da escola, seguindo a rotina diária dos alunos entrevistados. **Benefícios:** Partindo dessa premissa, e para a finalidade que esse projeto de pesquisa se propõe, direcionaremos nossas reflexões para os seguintes questionamentos: a) quais são as experiências de leituras literárias adquiridas por esses sujeitos leitores, tanto no espaço escolar quanto no universo de sua vida cotidiana?; b) como se configuram as apropriações e representações de textos literários por esses jovens estudantes?; c) quais experiências de leituras literárias promovidas durante as aulas foram significativas para esses alunos e de que maneira? Tais questionamento possibilitarão uma reflexão sobre as práticas de leituras que são significativas para os alunos o que contribuirá para potencializar tais atividades no ambiente escolar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta relevância científica e social e está fundamentada no aspecto teórico e metodológico.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Conforme Resolução n. 466/2012 CNS e 510/2016 CNS, foram analisados os documentos:

- 1) Folha de Rosto: adequada.
- 2) Projeto de Pesquisa: adequado, constando as informações necessárias.
- 3) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: adequado, conforme exigências legais.
- 4) Cronograma: adequado.
- 5) Orçamento: adequado.

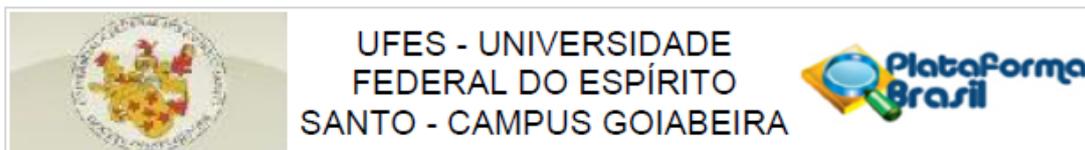
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto aprovado por esse comitê, estando autorizado a ser iniciado.

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27) 3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.295.102

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1255558.pdf	01/04/2019 15:01:30		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoAtualizado.pdf	01/04/2019 14:59:42	PATRICIA ROSICLEIA DA SILVA SODRE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_mestradoATUALIZADO.pdf	01/04/2019 14:56:26	PATRICIA ROSICLEIA DA SILVA SODRE	Aceito
Cronograma	CronogramaAtual.pdf	01/04/2019 14:49:29	PATRICIA ROSICLEIA DA SILVA SODRE	Aceito
Outros	Questionario.pdf	10/01/2019 16:48:42	PATRICIA ROSICLEIA DA SILVA SODRE	Aceito
Outros	Entrevista.pdf	10/01/2019 16:40:03	PATRICIA ROSICLEIA DA SILVA SODRE	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRostoAtual.pdf	20/12/2018 06:43:23	PATRICIA ROSICLEIA DA SILVA SODRE	Aceito
Outros	ASSENTIMENTO.pdf	16/12/2018 10:12:33	PATRICIA ROSICLEIA DA SILVA SODRE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VITORIA, 30 de Abril de 2019

Assinado por:
KALLINE PEREIRA AROEIRA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com

APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA DO DIRETOR

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS

CARTA DE ANUÊNCIA DO DIRETOR

Eu, Linderclei Teixeira da Silva, ocupante do cargo de diretor/Gestor Escolar na Escola Estadual de Ensino Médio “Godofredo Schneider”, autorizo a realização da pesquisa **“O universo literário de jovens leitores: relatos de experiências”**, sob responsabilidade da pesquisadora Patricia Rosicleia da Silva Sodré, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), nesta instituição, respeitando a legislação em vigor sobre ética em pesquisa em seres humanos no Brasil (Resolução nº 466/2012). Afirmo que fui devidamente orientado sobre a finalidade e objetivo da pesquisa, bem como sobre a utilização de dados exclusivamente para fins científicos e sua divulgação posterior, sendo que meu nome será mantido em sigilo.

Vila Velha, 04 de OUTUBRO de 2018.


Linderclei Teixeira da Silva
Diretor/Gestor
EEEM “Godofredo Schneider”

Linderclei Teixeira da Silva
DIRETOR
Portaria Nº 155-S de 15/02/2011

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS MESTRADO EM LETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA O RESPONSÁVEL PELO MENOR

Este é um convite para o seu filho participar da pesquisa de mestrado: **“O universo literário de jovens leitores: relatos de experiências”**, que tem como pesquisado responsável a mestranda Patricia Rosicleia da Silva Sodré, do Programa de Pós-Gradua o em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo, sendo orientada pela Professora Dra. Arlene Batista da Silva, docente efetiva da referida institui o.

O trabalho de pesquisa que se pretende desenvolver busca mergulhar no universo singular desses alunos da 3^a série do Ensino Médio, do turno matutino, no município de Vila Velha, na tentativa de analisar e interpretar as experiências de leituras literárias adquiridas por esses jovens estudantes, a partir de suas práticas e apropria es enquanto leitores literários empíricos.

Nessa perspectiva, optamos por realizar a pesquisa em dois momentos: primeiro, com aplica o de questionário eletronicamente para todas as turmas da terceira série do turno matutino, totalizando, em média, duzentos alunos. Em seguida, a partir da coleta de dados, seguindo o critério de semelhança de respostas dos participantes e o interesse pela leitura literária, selecionaremos 7 (sete) alunos e formalizaremos o convite para sua participa o da entrevista individual. A participa o de seu filho consistirá em responder às questões propostas no questionário e na entrevista, caso faça parte do grupo de alunos a serem entrevistados.

Será realizado um encontro com cada aluno participante da entrevista, em dias consecutivos, na escola, em horários previamente estabelecidos, para a entrevista, que será gravada em áudio e vídeo e, posteriormente transcrita, com atribui o de um

nome fictício a cada participante para garantir o sigilo dos depoimentos, com duração de duas até quatro horas, onde dialogaremos sobre as seguintes questões: a) quais são as experiências de leituras literárias vivenciadas por esses sujeitos leitores, tanto no espaço escolar quanto no universo de sua vida cotidiana?; b) como se configuram as apropriações e representações de textos literários por esses jovens estudantes?; c) quais experiências de leituras literárias promovidas durante as aulas foram significativas para esses alunos e de que maneira?

Desse modo, poderão participar da pesquisa os alunos devidamente matriculados na 3ª série do Ensino Médio dessa unidade escolar e que tenham o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o responsável pelo Menor assinado por si, caso seja maior de 18 anos, ou por um responsável legal.

A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece risco a sua dignidade.

O risco nesta investigação para o aluno é sentir-se constrangido por não querer responder ao questionário e/ou à entrevista, ou mesmo sentir desconfortável por permanecer no local da realização da pesquisa. No entanto, esses riscos serão minimizados, pois a pesquisa será realizada nas dependências da unidade escolar, em local previamente preparado, mais familiar para o aluno. O aluno poderá deixar qualquer item do questionário ou da entrevista sem resposta, pode também se retirar do local se não estiver confortável. Se houver necessidade, as respostas ao questionário e/ou entrevistas poderão ser interrompidas para que o participante possa descansar e receber atendimento prestado pela pesquisadora ou por pessoal competente em casos excepcionais.

Durante todo período da pesquisa, você poderá tirar suas dúvidas ligando para a pesquisadora Patricia Sodré, 27 – 998078515, ou por e-mail profpatisodre@gmail.com.

O aluno tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para ele. O aluno participante da

pesquisa tem o direito à indenização, conforme resolução do CNS 510/2016. Os dados que o aluno irá fornecer serão confidenciais e utilizados apenas para fins acadêmicos, ou seja, serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar.

Esses dados serão guardados pela pesquisadora responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de cinco anos. Este documento foi impresso em duas vias, que serão assinadas e rubricadas em todas as páginas, por ambos, pesquisador e participante. Uma ficará com você e outra com a pesquisadora responsável (Patricia Sodré).

A pesquisa trará benefícios, uma vez que o presente estudo permitirá conhecer as experiências de leituras literárias desses estudantes e de suas apropriações da literatura, considerando que durante todo o processo de escolarização acumularam uma bagagem de leituras, para além das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Nossa expectativa é que esse projeto de pesquisa possa contribuir para fomentar as discussões acerca da educação literária na sala de aula, principalmente o trabalho diferenciado que se pode fazer com os alunos concluintes da educação básica para que eles se sintam estimulados a trilharem novas experiências de leituras. Ressaltamos que serão preservadas as seguintes garantias: de ressarcimento das despesas com a participação da pesquisa; do direito a buscar indenização em caso de eventual dano decorrente da pesquisa, conforme resolução do CNS 510/2016.

Os participantes da pesquisa e comunidade em geral poderão entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES – Campus Goiabeiras, para o caso de denúncias ou intercorrências provocadas pela pesquisa ou demais informações ao CEP: pelo telefone (27) 3145-9820, pelo e-mail: cep.goiabeiras@gmail.com, pessoalmente ou pelo correio, no seguinte endereço: Avenida Fernando Ferrari, 514, Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória-ES, CEP 29.060-970.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Após ter sido esclarecido sobre os objetivos, a importância e o modo como os dados serão coletados nessa pesquisa, além de conhecer os riscos que ela trará para o aluno e de ter ficado ciente de todos os seus direitos, concordo que ele participe da pesquisa **“O universo literário de jovens leitores: relatos de experiências”**, e autorizo a divulgação das informações por ele fornecidas em congressos e/ou publicações científicas desde que nenhum dado possa lhe identificar.

Vila Velha, ES, ____ de _____ de 2019.

Participante

Responsável legal pelo
Participante menor de 18 anos

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Como pesquisadora responsável pelo estudo **“O universo literário de jovens leitores: relatos de experiências”**, declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodológicos e direitos que foram esclarecidos e assegurados aos participantes desse estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a identidade do mesmo. Declaro ainda estar ciente que na inobservância do compromisso ora assumido estarei infringindo as normas e diretrizes propostas pela Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que regulamenta as pesquisas envolvendo o ser humano.

Vila Velha, ES, ____ de _____ 2019.

Patricia Rosicleia da Silva Sodré
(pesquisadora responsável)

APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS MESTRADO EM LETRAS

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR

Este é um convite para você participar da pesquisa de mestrado: **“O universo literário de jovens leitores: relatos de experiências”**, que tem como pesquisador responsável a mestrandia Patricia R. da Silva Sodré, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo, sendo orientada pela Professora Dra. Arlene Batista da Silva, docente efetiva da referida instituição.

O trabalho de pesquisa que se pretende desenvolver busca mergulhar no universo singular desses alunos da 3ª série do Ensino Médio, do turno matutino, no município de Vila Velha, na tentativa de analisar e interpretar as experiências de leituras literárias vivenciadas por esses jovens estudantes, a partir de suas práticas e apropriações enquanto leitores literários empíricos.

Nessa perspectiva, optamos por realizar a pesquisa em dois momentos: primeiro, com aplicação de questionário eletronicamente para todas as turmas da terceira série do turno matutino, totalizando, em média, duzentos alunos. Em seguida, a partir da coleta de dados, seguindo o critério de semelhança de respostas dos participantes e o interesse pela leitura literária, selecionaremos 7 (sete) alunos e formalizaremos o convite para sua participação da entrevista individual. A participação do aluno consistirá em responder às questões propostas no questionário e na entrevista, caso faça parte do grupo de alunos a serem entrevistados.

Será realizado um encontro com cada aluno participante da entrevista, em dias consecutivos, na escola, em horários previamente estabelecidos, para a entrevista, que será gravada em áudio e vídeo e, posteriormente transcrita, com atribuição de um nome fictício a cada participante para garantir o sigilo dos depoimentos, com duração de duas até quatro horas, onde dialogaremos sobre as seguintes questões: a) quais são as experiências de leituras literárias vivenciadas por esses sujeitos leitores, tanto no espaço escolar quanto no universo de sua vida cotidiana?; b) como se configuram as apropriações e representações de textos literários por esses jovens estudantes?; c) quais experiências de leituras literárias promovidas durante as aulas foram significativas para esses alunos e de que maneira?

A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece risco a sua dignidade.

Durante todo período da pesquisa, você poderá tirar suas dúvidas ligando para a pesquisadora **Patricia Sodré, 27 – 998078515**, ou por e-mail profpatysodre@gmail.com.

Você terá o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, a qualquer hora, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para ele. Os dados que você irá fornecer serão confidenciais e utilizados apenas para fins acadêmicos, ou seja, serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar.

ASSENTIMENTO

Após ter sido esclarecido sobre os objetivos, os procedimentos, o sigilo, a confidencialidade e a importância e o modo como os dados serão coletados nessa pesquisa, concordo em participar da pesquisa **“O universo literário de jovens leitores: relatos de experiências”**, e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas em congressos e/ou publicações científicas desde que nenhum dado possa me identificar.

Vila Velha, ES, ____ de _____ de 2019.

Participante

Responsável legal pelo
Participante menor de 18 anos

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS**

QUESTIONÁRIO

Olá!

Você vai responder a um questionário que fornecerá dados para a pesquisa “**O universo literário de jovens leitores: relatos de experiências**”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo, por mi, Patricia Rosicleia da Silva Sodré, sob orientação da professora dr^a. Arlene Batista da Silva, docente efetiva da referida instituição.

O objetivo da pesquisa é compreender quais são as experiências de leituras literárias adquiridas por esses sujeitos leitores, tanto no espaço escolar quanto no universo de sua vida cotidiana, como se configuram as apropriações e representações desses textos literários e quais experiências de leituras literárias promovidas durante as aulas foram significativas para esses alunos.

É importante esclarecer que seus dados pessoais NÃO serão divulgados na pesquisa e que você poderá ter acesso, a qualquer tempo, aos dados produzidos a partir deste questionário. Caso aceite participar, é preciso que responda com sinceridade e atenção todas as questões.

Se tiver alguma dúvida sobre a pesquisa, entre em contato comigo pelo e-mail: profpatysodre@gmail.com.

Agradeço imensamente por sua participação!

Observação: serviu como referência para elaboração desse questionário, o instrumento utilizado por Gabriela Rodella de Oliveira em sua pesquisa de doutorado intitulada “As práticas de leituras literárias de adolescentes e a escola: tensões e influências”, defendida em 2013. As questões retiradas desse instrumento serão identificadas como (OLIVEIRA)

Patricia Rosicleia da Silva Sodré
Mestranda em Letras na UFES

Arlene Batista da Silva
Professora do PPGL/Ufes, orientadora da pesquisa

A. Dados Pessoais

1. Nome: _____

2. Idade: _____

3. Sexo: () feminino () masculino

B. Formação:

1. (OLIVEIRA) Escolaridade do pai:

() Analfabeto () Fundamental I () Fundamental II
() Ensino Médio () Nível superior () Pós-graduação

2. (OLIVEIRA) Profissão do pai: _____

3. (OLIVEIRA) Escolaridade da mãe:

() Analfabeto () Fundamental I () Fundamental II
() Ensino Médio () Nível superior () Pós-graduação

Profissão da mãe: _____

C. Práticas culturais:

1. (OLIVEIRA) Como você costuma se divertir? Especifique o tipo (de programa, de livro etc.)

- () Esporte
- () Internet
- () Videogame
- () Televisão
- () Cinema

- Teatro
 Ouvindo música
 Leitura de livros
 Saindo com os amigos
 Outros _____

D. Práticas de leitura:

1. (OLIVEIRA) Quantos livros aproximadamente há em sua casa?

- 0 1 a 50 51 a 200 Mais de 200

2. (OLIVEIRA) Que tipos de livros há em sua casa?

- técnicos/teóricos infantis artes plásticas/fotografia
 romances infanto-juvenis livros de consulta (dicionários etc)
 contos livros didáticos autoajuda
 poesia religiosos outros _____

3. Seus pais ou parentes próximos leem:

- sempre às vezes raramente nunca

4. Se eles leem: o que, onde e quando eles costumam ler?

5. O que você lê, em geral? (Assinale mais de uma opção, se desejar)

- romance/novela jornal blog/textos longos na internet
 conto/crônica revista tweeter/sites de relacionamento
 poesia livro didático e-mail/sms/torpedo
 autoajuda outros _____

6. (OLIVEIRA) Como você tem acesso aos livros que lê:

- pega na biblioteca empresta de amigos seus pais compram
 você compra ganha de presente outros _____

7. (OLIVEIRA) Dos livros que você leu até hoje, de qual mais gostou? Por quê?

8. (OLIVEIRA) Você costuma falar sobre os livros que lê com seus amigos? Sugere a eles algumas leituras?

9. Você costuma ler livros a pedido de seus professores? Qual sua opinião sobre esses livros?

10. (OLIVEIRA) Você costuma ler livros em mídias digitais (celular, tablets, computador etc.)?

() Não () Sim – Em qual delas? _____

E. Representação da leitura:

1. (OLIVEIRA) Você acredita que a leitura de livro é importante? Por quê?

2. (OLIVEIRA) Você considera a leitura de livros literários uma atividade prazerosa? Por quê?

3. (OLIVEIRA) Você se considera um leitor? Por quê?

4. (OLIVEIRA) Você conhece alguém que seja um *bom leitor*? Quem e por que você o considera um bom leitor?

5. Você tem interesse em participar da entrevista individual dessa pesquisa?

() Sim () Não

Se quiser, deixe aqui comentários sobre esse questionário:

APÊNDICE E – GUIA DE ENTREVISTA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS**

GUIA DE ENTREVISTA INDIVIDUAL

Pesquisadora responsável: Patricia Rosicleia da Silva Sodré

Quantidade de participantes: 5 alunos participantes

Local: Biblioteca da Escola Estadual de ensino Médio no município de Vila Velha - ES

Duração pretendida: meia hora com cada participante.

Olá! Seja bem-vindo (a).

Agradeço por dedicar seu tempo para compartilhar suas experiências de leituras literárias. Você foi convidado por ter respondido previamente ao questionário da pesquisa de mestrado, intitulada “**O universo literário de jovens leitores: relatos de experiências**”, cujo objetivo é conhecer quais são as experiências de leituras literárias vivenciadas pelos alunos da 3ª série do Ensino Médio; como se configuram as apropriações e representações de textos literários por esses jovens estudantes e quais experiências de leituras literárias promovidas durante as aulas foram significativas e de que maneira.

Você participará desse momento de entrevista que seguirá um roteiro de questões relacionadas às experiências de leitura literárias. Salientamos que, de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido lido por todos e assinado pelos responsáveis pelos menores de 18 (dezoito) anos, nossa conversa será gravada em vídeo e áudio para podermos transcrever posteriormente todos os comentários. Reforçamos que sua identidade não será divulgada e para o registro das entrevistas

utilizaremos como identificação dos alunos os apelidos escolhidos por vocês previamente. Para iniciarmos a entrevista, nos colocaremos diante da câmera para a gravação, seguiremos com o roteiro inicial de perguntas, as quais poderão ser ajustadas conforme a interação e respostas do aluno participante. O foco das questões está relacionado às práticas de leituras literárias que você realizou ao longo da vida, tanto como atividade de sala de aula, quanto às leituras espontâneas que vocês realizaram ou aquelas indicadas por outras pessoas. Esse tipo de entrevista é muito semelhante aos diálogos estabelecidos no dia a dia. Por isso, sinta-se à vontade para responder com sinceridade às perguntas.

1. Você gosta de ler textos literários? Quais são suas motivações para lê-los?
2. Para que você lê obras literárias?
3. Como você tem acesso aos livros literários?
4. Quais são suas lembranças de leituras literárias realizadas na infância, em contexto familiar e também no ambiente escolar?
5. Que experiências de leituras literárias nas séries iniciais do Ensino Fundamental você se recorda?
6. E nas séries finais do Ensino Fundamental, você teve alguma atividade de leitura literária de que gostou e achou significativas ou de que não gostou? Relate essa experiência.
7. Ao longo do Ensino Médio, você tem lembranças de atividades de leituras literárias que tenham despertado seu interesse?
8. Como você gostaria de fosse realizado o trabalho de literatura no Ensino Médio?
9. Quais leituras indicadas pelos professores ou outras pessoas foram interessantes? Comente sobre essas indicações.
10. O que mais lhe chama atenção em uma obra literária?
11. Você já realizou alguma leitura de obras literárias que tenham lhe proporcionado reflexões mais profundas sobre questões relacionadas ao outro, à vida ou à sociedade? Comente essa experiência.
12. Algum texto literário que você tenha lido lhe possibilitou a ampliação de determinado conhecimento sobre questões históricas, filosóficas ou até mesmo de outras áreas? Fale sobre essa leitura.
13. Há alguma experiência de leitura literária que você queira nos contar?

APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM OS ALUNO

19 de setembro de 2019.

27 minutos e 23 segundos de duração.

ENTREVISTA 1, PSEUDÔNIMO DO ALUNO: VÊNUS – 17 ANOS.

[PESQUISADORA] - Bom dia.

[VÊNUS] - Bom dia.

[PESQUISADORA] - Você gosta de ler textos literários? Quais são suas motivações para ler obras literárias? Conte um pouco para a gente.

[VÊNUS] - Desde pequena eu estou acostumada a ler. Minha mãe disse que eu aprendi a ler com três anos porque ela me alfabetizou em casa, é... E as motivações elas vão variando ao longo do tempo. De início, quando eu era menor, eu “tava” no fundamental I, eu lia livros de biologia. Eu não lia muito livro de ficção, porque foi uma fase transitória, eu gostava muito de biologia, eu via muito *Animal Planet*. Aí, na biblioteca que eu estudava, na escola que era Raimunda de Mendonça, no meu fundamental I, tinha muitos livros lá. De pássaros, de... de peixes, e eu gostava de lê-los. Eu até fazia, eu fiz um... um livro, online, virtual, está com meu tio, sobre as espécies que eu mais gostava, e nele eu falava. Aí depois, no fundamental II eu comecei a ler ficções, porque... Minha mãe falava que eu tinha a mente muito acelerada e ela me dava livros, ela sempre comprou. Então as motivações vão variando, agora que eu tenho 18 anos, eu gosto de ler outras coisas. Mas, eu também gosto de ler muito ficção, e ainda continuo lendo muitos livros de biologia. Então depende do meu humor.

[PESQUISADORA] – Para que que você lê obras literárias?

[VÊNUS] - É... Hoje, eu leio mais para distrair a minha cabeça. É... eu estou procurando ler livros que realmente estimulem a minha imaginação, então... eu gosto de livros grandes, e que eu consiga montar uma história. Ano passado eu lia muito para desenhar, então eu “tava” lendo muita ficção científica. Porque... é, são, é um conjunto maior de imagens diferentes, de formas, e eu lendo mais para isso, para montar imagens e contextos na minha cabeça.

[PESQUISADORA] – Quais são suas lembranças de leituras literárias realizadas na infância?

[VÊNUS] - É... Sem ser os livros de biologia, eu gostava muito de ler fábulas. A minha mãe me deu um livro com todas as fábulas da Disney, e eu li todos os dias, e a minha preferida era a da Bela e a Fera. É... aí depois eu lembro que quando eu estava no Fundamental I, antes de eu pegar os livros de biologia, o primeiro livro que eu peguei foi *As Aventuras de Sisi pelo Mundo*, aí, eu não sei muito bem. Mas era um livro grande, de trezentas páginas, e eu lembro que li ele em uma semana, e minha mãe ficou super animada, aí começou a comprar vários livros para mim daquele jeito, de ficção científica. Falava de uma menina que ela tinha perdido os pais dela, e ela morava em uma rua, abandonada, que tinham umas crianças que eram vizinhas dela, e eu acho que ela tinha uns treze anos. Aí, ela conta que ela tinha histórias do pai dela, de que ele era um marinheiro. Então ela virou amiga dessas crianças, e elas partiram para aventuras para descobrir aonde o dela estava. Eu lembro muito vagamente, porque eu acho que eu tinha uns sete anos quando eu li isso, e... eu lembro que o pai dela “tava” em uma ilha, então lá ela conhecia várias culturas de tribos diferentes, aí nesse livro que eu li falava disso, então eu gostei muito de ler ficções à partir daí.

[PESQUISADORA] – Que experiências de leituras literárias nas séries iniciais do Ensino Fundamental você se recorda?

[VÊNUS] - É... da escola que eu estudava não tinham muitos projetos para incentivar a leitura, no fundamental ul, porque... como era uma escola pública, o foco deles era alfabetizar todos. Então as leituras eram mais de livros, é... leituras orais, para ver se os alunos sabiam fazer, e a biblioteca funcionava para projetos que a gente tinha, interno mesmo. Mas uma experiência que eu lembro foi quando a gente montou um teatro, aí eu fui a narradora porque a minha leitura não tinha muita falha e eles procuravam isso. Aí eu dividi entre uma colega minha, e foi bem legal, porque os alunos que estavam aprendendo a ler conseguiram decorar as falas, é... teve até uma vontade de ler os livros que a gente se inspirou, é disso que eu lembro, assim.

[PESQUISADORA] – E nas séries finais do Ensino Fundamental, você teve alguma atividade de leitura literária de que gostou e achou significativa ou de que não gostou? Relate essas experiências.

[VÊNUS] - Acho que o meu Fundamental II foi o ano que mais gostei. Porque foi o ano que eu comecei a ler sobre várias outras coisas. Eu tive um professor que era de Ensino Religioso, que ele dava aula de filosofia, não era de Ensino religioso, eu achei isso muito legal. Aí, a partir dele, eu comecei a ler livros de filosofia. Eu li *O Mundo de*

Sofia, que era um livro que falava de filósofos da Grécia Antiga, é... de uma linguagem muito legal, de uma linguagem que dava para compreender. Falava sobre uma criança que começou a receber cartas, falando sobre Platão, sobre Sócrates, sobre Aristóteles, aí eu me interessei muito. Só que, antes disso ainda, uma professora minha que ela “tava”... ela fazia mestrado no IFES na época, ela passou um projeto para que nós lêssemos o livro que nós quiséssemos, e fizéssemos uma releitura dele. Aí, eu li um livro que hoje é o meu preferido de todos os tempos, que eu já li ele eu acho que, três vezes, e eu já fiz uma releitura por conta desse projeto. O nome é *A Insustentável Leveza do Ser*, aí... Eu acho que esse foi o melhor projeto, porque à partir daí eu passei a fazer releituras dos livros que eu gostava muito, e passei a lê-los novamente só para fazer as releituras. E eu lembro que muitos alunos passaram a ler também para poder fazer esse projeto dela, e eram vários tipos, ela não limitava a nossa leitura. Então quem gostava de ler mangá, lia mangá, quem gostava de falar sobre alguma revista, falava sobre alguma revista...

[PESQUISADORA] - E era professora de língua portuguesa?

[VÊNUS] - Sim.

[PESQUISADORA] – Ao longo do Ensino Médio, você tem lembranças de atividades de leituras literárias que tenham despertado seu interesse?

[VÊNUS] - No Ensino Médio, eu conheci a literatura brasileira. Começou no primeiro ano e no segundo, que eu fiz em outra escola, e aqui no terceiro ano. É... no meu segundo ano, eu conheci Fernando Pessoa, e eu gostei muito. Tanto é que no início do ano eu comecei a fazer um projeto pessoal, de leituras sobre a vida dele. Não sobre as obras em si, mas sobre a vida dele. Porque eu gosto de conhecer um pouco sobre o universo do autor, para depois eu ler as obras. Ainda mais ele, que tem vários heterônimos, e, eu gostaria de entender um pouquinho a mente dele mesmo tendo poucos relatos. Aí eu fui à biblioteca da UFES até, peguei alguns livros, li, transcrevi algumas coisas. E aqui no Godofredo foi um projeto que você fez, que eu conheci Jorge Amado, e para mim foi maravilhoso, mesmo eu não tendo o livro dele que saiu no sorteio do meu trabalho, é... Eu li um TCC incrível assim sobre a obra dele, e é um livro que eu pretendo comprar, e... É isso.

[PESQUISADORA] – Como você gostaria que fosse realizado o trabalho de literatura no Ensino Médio

[VÊNUS] - Então, eu já tinha parado para pensar nisso, e eu acho o projeto que você fez muito interessante. Porque muitas pessoas se interessaram pela leitura, mesmo

que não iam ler os livros, mas conhecer um pouco o universo do autor de como que é a época, é... Eu posso falar sobre o seu trabalho? Que você apresentou...

[PESQUISADORA] - Pode.

[VÊNUS] - Porque eu gostei. Acho que foi o único que pelos menos das escolas que eu passei, das séries que eu passei, que realmente apresentou um universo maior. É... o trabalho que você passou eu gostei bastante porque você não cobrava que nós lêssemos o livro, e sim que entendêssemos o universo do livro, um pouco do autor, e um pouco da época. E eu acho que a literatura é isso. Ela reflete muito da época, da história em que ela está sendo passada, a mensagem ela reflete isso, e a vida do autor também. Então eu acho importante que para qualquer leitura que você for fazer, independente de literatura brasileira, ou ficção científica, ou mangá, se você conhece o contexto histórico que aquilo está se passando, ou um pouco da vida do autor, você consegue entrar mais na história. Pelo menos eu, procuro a minha literatura dessa forma.

[PESQUISADORA] – O que mais lhe chama atenção em uma obra literária?

[VÊNUS] - Eu gosto muito... Na verdade depende do tipo de obra. Na ficção científica, eu parei de ler as Norte Americanas, porque elas são muito iguais. E eu passei a ler uma saga sensacional que fala sobre a mitologia Hindu, a religião Hindu, e um pouquinho sobre o Budismo. Nossa, nessa obra eu fiquei apaixonada, eu fiquei acho que... loucamente viciada, eu sonhava com ela, e eu vou deixar para falar dela na última pergunta. É... mas, eu procuro isso, eu procuro realmente sair e ficar horas lendo sem ver o tempo passa, em ficção científica. Agora, por exemplo, eu “to” lendo muito autores do Realismo, e agora eu “to” lendo um autor francês, que escreve Madame Bovary, que eu sempre esqueço o nome dele.

[PESQUISADORA] - Gustave Flaubert?

[VÊNUS] - Isso. Mas eu estou lendo A Educação Sentimental. E nele, eu procuro sempre o contexto histórico. Por exemplo, eu fui ler ele porque se passou durante a revolução francesa, e estava no meio da revolução industrial também, e para mim é um choque de informações. E eu gosto também do jeito que ele descreve as cenas. Mesmo ele sendo um autor realista, o jeito que ele descreve não sei, a folha passando, é muito bonito, e dá inspiração para outras leituras também.

[PESQUISADORA] – Algum texto literário que você tenha lido lhe possibilitou a ampliação de determinado conhecimento sobre questões relacionadas ao outros, relacionadas à vida, à sociedade? Comente essa experiência.

[VÊNUS] - Eu já li um livro chamado *O Poder Do Silêncio*, eu não lembro o primeiro nome dele, mas o segundo nome é Castanheira, é... o livro é sensacional, é um livro de filosofia também, mas ele trabalha com uma história, não são só conceitos. O livro ele fala sobre um pajé. Esse pajé, ele trabalha com o interior da pessoa. Aí, é...esse livro *O poder do Silêncio*, ele é a continuação do *A Erva Do Diabo*, que não tem a ver com a erva que todo mundo pensa, mas é outra coisa. A continuação, é que ele acha uma pessoa, assim, ela está prestes a morrer e ele pega e aplica uma técnica nela, e essa pessoa meio que, ela revive, porque ele faz ela encontrar o interior dela mesma. Aí essa pessoa passa a ser a aprendiz desse pajé, porque ele fala que ela tem o poder de encontrar o Intento, que ele chama. Aí no livro vai explicando umas partes do seu corpo onde as energias são aplicadas, ponto de aglutinação, várias coisas. E nele, eu aprendi uma coisa que vou levar para sempre assim, que é a questão de comparações. Porque o livro, ele o tempo inteiro ele apresenta palavras que você conhece, só que eles desconstroem significados e passa a apresentar outro significado. Aí o pajé ele fala que a vida é assim; você pode conhecer uma coisa, só que me determinado contexto ela vira outra. Então, as informações que a gente tem, a gente não pode guardar como absolutas, pelo menos fora das ciências exatas assim, o conhecimento que a gente tem nunca é absoluto. Ele varia de acordo com o tempo, de acordo com a pessoa que a gente “tá” observando, de acordo com a situação. E foi isso, o livro inteiro ele fala sobre não fazer comparações e sobre se abrir para coisas novas, e inclusive para você mesmo, ele fala que a cura “tá” dentro de você, e é um pouco do budismo também, que eu gosto muito da literatura budista.

[PESQUISADORA] – Você já teve alguma experiência de ler uma obra literária, em que você percebe a questão do comportamento pessoal, a personalidade das pessoas, a forma de agir, questões mesmo de vivências humanas representadas ali, na vivência dos personagens e tudo mais, o que que você sente ao ler determinadas obras com essas características?

[VÊNUS] - Quando eu “tô” lendo obras voltadas para descrições de pessoas, dependendo do jeito que o autor descreve, eu fico muito emocionada, eu chego a chorar porque tem obras que eu me imagino o autor me descrevendo. E tem outras que eu acho interessante, tipo eu li o livro *O Alienista* de Machado de Assis, o conto dele, e eu achei sensacional. Porque o jeito que ele descreve, é, eu achei muito interessante, eu achei muito diferente, eu achei engraçado também, mas não me senti emocionada. Não me coloquei no lugar daquele, daquela... de como eu “tava”

descrevendo. Mas eu achei muito legal, realmente eu procurei entrar dentro da descrição, e não só de pessoas, mas de situações em si, como... os escritores em geral do realismo eles fazem isso, eles procuram descrever as coisas, e por isso eu gosto mais da literatura realista como de qualquer outra. Porque eu procuro sempre a descrição das coisas, a descrição do autor. Eu gosto muito dos escritores do Modernismo também, entre eles Chico Buarque, eu li um livro sensacional dele chamado *O Irmão Alemão*, e eu adorei. Só que também não gostei muito porque o Modernismo tem essa coisa de que, como eu estou muito acostumada a ler com vírgulas, a ler com parágrafos certinhos, e ele às vezes se perde no meio de pensamentos dos personagens e eu não sei aonde que é a realidade, aonde que não é, eu fico meio estressada. Eu leio um parágrafo, eu leio na verdade um capítulo inteiro, para perceber que aquilo não aconteceu, foi só... um delírio do personagem. Só que mesmo assim eu gosto bastante. Mas no Realismo mesmo, eu procuro isso. Eu não procuro nem ver o que o autor está falando em si, mas sim como que ele pensa. Acho que eu tenho essa mania de analisar muito o que a pessoa fala de acordo com o que ela pensa.

[PESQUISADORA] – Há alguma experiência de leitura literária que você queira nos contar?

[VÊNUS] - É... eu vou falar sobre aquela saga que eu tinha falado, ela fala sobre a cultura oriental, pega muito sobre o hinduísmo, o budismo, o nome da saga é *A Maldição do Tigre*, e ela são acho que quatro livros. E quando eu comecei a ler, eu fiquei extremamente apaixonada, porque foi quando eu comecei a estudar sobre a filosofia budista, e sobre a cultura da Índia em geral. E a saga inteira, eu “tava” muito acostumada a ler sagas Norte Americanas que só falam sobre vampiros, lobisomens, e eu tinha parado porque era um universo muito limitado. E fora que a visão de amor idealizado deles eu acho ridícula. É... então essa saga, eu me envolvi tanto nela que eu lia, acho que seiscentas páginas eu li em dois dias, eu ficava oito horas seguidas lendo, e eu passei a sonhar com aquilo. Porque... é um triangulo amoroso assim, aí no começo conta a história de uma menina dos Estados Unidos, só que ela pega e vai trabalhar em um circo para cuidar de um tigre, um tigre branco. Aí, do nada, ela descobre que esse tigre não é um tigre na verdade, ele é um príncipe hindu, e que foi jogada uma maldição nele, e ele virou um tigre. E ela, foi a pessoa assim, que nasceu predestinada a o libertar dessa maldição. Então, é... todos os livros eles vão se passando na Índia, porque ela viaja para a Índia, aí cada livro ela quebra uma

maldição. Acho que a maldição é ele ficar vinte e quatro horas como um tigre, e a cada... Aí eles vstam o templo de uma deusa, que agora eu esqueci o nome, mas é uma deus que no hinduísmo, ela tem várias nomes, mas representa uma mesma coisa. No hinduísmo é assim, são vários nomes para representar uma mesma coisa, depende da fase da Índia. Aí é a deus dos tigres, que ela conhecida, e ela vai dando caminhos para você tirar a maldição, aos poucos, então a cada etapa vencida, são menos seis horas dele como tigre, aí ele passa a ficar dezoito horas como tigre, e seis horas na forma humana, então, ele vai se apaixonando por essa menina, e ela vai se apaixonando por ele. No primeiro livro é assim, é extremamente incrível porque ele fala muito sobre a cultura hindu, e o jeito que ele descreve ela. Ele escreve poemas, trás muitos poemas de Shakespeare, é a coisa mais linda do mundo, porque ele é um príncipe, e ele tá ali tipo, a milênios, então ele conhece tudo, toda a literatura tá ali. E o livro não joga só a literatura hindu, ele vai jogar a literatura norte americana, vai jogar a literatura inglesa, tudo ao mesmo tempo. E fora que tem muitas palavras em indiano também, os “apelidinhos” que ele dá para ela, e frases em indiano. Ai no segundo livro já aparece o irmão dele, que é o Kishan, é um tigre negro, e tem a mesma maldição que ele. Aí, ela passa a se apaixonar, ele se apaixona por essa menina, mas ela tá apaixonada pelo irmão dele. Então os dois eles não entram em conflito, só que tem partes do livro em que o Ren, que é o tigre branco, ele tem uma crise existencial, e meio que deixa ela de lado, e é nessa hora que o Kishan pega e fica em cima dela, e ela se apaixona pelo Kishan, só que ela também está apaixonada pelo Ren... Eu eu morri de raiva, eu parei de ler no segundo livro, porque eu “tava” nervosa, e eu li ele na escola também, então teve um dia que eu fiquei seis aulas...

[PESQUISADORA] - E não tinha aula e você estava lendo? Ou tinha aula e você estava lendo?

[VÊNUS] - Não, os professores me aliviavam muito, porque eu sempre fiz os deveres de casa, e quando era correção, eu corrigia oralmente com eles, então quando era dia que eu pegava assim, ninguém me perturbava, porque eram raros os dias que eu fazia isso. Aí, eu lia os livros muito rápido, só que eu sonhava com eles, passei a ficar muito estressada, porque era muito indeciso, e foi o único livro que eu não gostei do jeito que a autora retratou a personagem principal. Eu achei muito infantil para as atitudes dela, assim, a personificação dela, o jeito que ela era externamente, eu achei extremamente fora do que ela é internamente. Isso me incomodou muito.

[PESQUISADORA] - Você percebe que houve uma mudança das suas preferências, dos seus interesses em determinadas obras literárias, a partir dessas vivências de leitura?

[VÊNUS] - Com certeza, é... eu devorava livros de ficção em dois dias. E eu hoje eu paro para ler e eu não... gosto muito de ficção, de ler ficção, depende muito da ficção, porque hoje eu procuro na leitura, alguma coisa que me faça refletir, não...

[PESQUISADORA] - Sobre o quê?

[VÊNUS] - É... não sobre questões filosóficas em si, mas sobre... foi o que falei, na leitura do realismo, eu acostumei muito com ela porque ... agora eu “to” olhando muito a visão do autor. E eu aprendi a ver isso lendo A Insustentável Leveza do Ser. A Insustentável Leveza do Ser é sensacional, é uma história que se passa durante a Segunda Guerra, mas não fala sobre Segunda Guerra, fala sobre os impactos que a Segunda Guerra tem dentro das relações amorosas, dentro da arte. Aí eu procuro muito ver isso, eu procuro “ah, porque o autor escreveu isso?”, então eu vou ler os livros dele para ver o que o autor pensa, na verdade. Não é nem para eu me jogar dentro daquele livro, é para eu me jogar dentro do universo do autor, e não do livro em si. Na ficção científica eu não consigo fazer muito isso, porque eu caio mais no mundo da ficção, eu não consigo me jogar muito nas questões do mundo real. Tanto que fica só... aquelas lembranças guardadas na cabeça, e é por isso que fiquei tão estressada lendo A Maldição Do Tigre, mesmo sendo a melhor saga que eu já li, acho que não vai ter outra melhor do que essa, mas é uma leitura que eu não faria mais hoje, porque eu fico muito estressada de não poder jogar isso no meu dia a dia, de não poder pegar e falar “ah, isso é interessante, ela pensou isso por conta disso, disso e disso”, não consigo fazer mais essa analogia, então eu procuro livros que eu possa fazer essa analogia, do que porquê que ele escreveu isso, porque que ele pegou e descreveu a personagem dessa forma, ou porque que ele disse que a arte dela não era aceita, a fotografia dela não era aceita. Quando eu leio um livro do realismo, tem todo um contexto histórico, mesmo autor não deixando explícito, você vai em determinada época e você sabe o que está acontecendo naquele ano, e ele trabalha me cima disso, é uma coisa real, é o realismo. Então eu sou muito apegada agora, na leitura do realismo.

[PESQUISADORA] - Muito bom, quero te agradecer, imensamente pela sua disposição.

[VÊNUS] - Obrigada.

21 de setembro de 2019.

23 minutos e 15 segundos de duração.

ENTREVISTA 2, PSEUDÔNIMO DO ALUNO: MARTE – 17 ANOS.

[PESQUISADORA] - Bom dia.

[MARTE] - Bom dia.

[PESQUISADORA] - Primeiramente, gostaria de agradecer por sua disponibilidade em participar dessa pesquisa de mestrado, que busca investigar o universo literário de jovens leitores, alunos da terceira série do Ensino médio.

[MARTE] - Eu queria agradecer a oportunidade de estar participando também, é legal poder compartilhar a minha experiência, e estar agregando de certa forma.

[PESQUISADORA] - Você gosta de ler textos literários? Quais são suas motivações para ler obras literárias?

[MARTE] - Sim. Minhas motivações, geralmente, muitas vezes partem de mim, mas muitas vezes partem de outras pessoas que me influenciam. Por exemplo, as vezes não tanto indicando uma obra, mas falando sobre algum assunto que me desperte o interesse, entende? E falando sobre algum tema específico, se essa pessoa recomenda algum livro seria bom também, mas antes de, como posso dizer?... Antes de falar do livro em si, trazer o que esse livro vai agregar para a pessoa, eu acho que é isso que geralmente me dá motivação, ou querer entender alguma coisa sobre mim ou sobre outro.

[PESQUISADORA] - E, para que você lê obras literárias?

[MARTE] - Então, eu gosto de mergulhar assim nesse universo. Muitas vezes faz você ter uma fuga da realidade, e você entra em outro universo e acaba, como posso dizer?... Traz muito conhecimento também você, pelo menos eu, gosto de ler coisas que eu me identifique e que vai me agregar outras coisas também.

[PESQUISADORA] - Você anteriormente comentou que ler uma obra literária lhe permite conhecer um pouco as pessoas. Como é isso? O que você pensa sobre isso?

[MARTE] - Porque, bom, depende do gênero também, mas a partir do momento que você se propõe a ler um livro e refletir, você começa a ter esse senso crítico, essa observação de detalhes que, muitas vezes, você não observava tanto nas pessoas, como em você mesmo. Essa parte de você se autoconhecer, você acaba proporcionando esse conhecimento ao outro. Acho que isso é importante também.

[PESQUISADORA] - Vamos pensar lá na sua infância, no seu ambiente familiar, até mesmo no seu ambiente escolar, na pré-escola. Você tem recordações de momentos de leituras literárias, de quando você iniciou nas leituras literárias? Como foi esse início?

[MARTE] - Na verdade foi quase que nulo, porque eu não li muito. Não me lembro de ter lido assim, na infância mesmo. Acho que o primeiro livro que eu fui ler, foi com onze anos de idade. Um livro mesmo.

[PESQUISADORA] – Então, em sua infância você não se recorda de referências de outras pessoas que tenham lhe estimulado a ler ou que eram leitores e você seguia um pouco esse exemplo?

[MARTE] - O estímulo foi muito pouco, na verdade. Pelo menos na escola onde eu estudava, sim. Era quase nulo.

[PESQUISADORA] - E pensando no universo escolar, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, que atividades envolvendo leituras literárias você vivenciou que tenham sido significativas para você ou não? Como foi essa experiência?

[MARTE] - No início do Ensino Fundamental, tinha uma vez por ano, no final do ano, nós íamos a biblioteca, escolhia um livro lia um pouco. Mas, dificilmente nós terminávamos, porque digamos que eles (os professores) achavam mais importante dar prioridade para outras matérias assim, aí te davam tipo um momento para você ler, só que não acabava dando continuidade, entende?

[PESQUISADORA] - E isso acontecia só uma vez por ano assim?

[MARTE]: - Sim, só uma vez por ano. Acho que era para gerar um interesse.

[PESQUISADORA] - Pensando nas séries finais do Ensino Fundamental, que lembranças você tem de momentos de atividades de leituras literárias que foram realizadas? Foram significativas? Conte um pouco para a gente.

[MARTE] - Eu... Nas séries finais foi quase que a mesma coisa, o estímulo ainda era pouco. Entretanto, eu conheci uma pessoa que me inspirou bastante, que era uma professora minha de história, e ela lia muito, muito mesmo. Eu ficava olhando, e admirava a sensibilidade dela, como ela tratava as pessoas, e ela lia muito. Eu achava que, cara, deve ser porque ela lê muito. E ela chegou a me indicar um livro, e a partir desse livro, foi um livro específico que eu li, isso foi em 2015.

[PESQUISADORA] - Você lembra o nome do livro?

[MARTE] - É *Apesar De Tudo*, o nome do livro.

[PESQUISADORA] - É de autor brasileiro?

[MARTE] - Era brasileiro, era brasileiro. Na verdade, eu achava que era um romance. Mas tinha um cunho religioso também no meio. Mas isso foi assim, a chave para abrir as portas para outros livros. Porque eu li inteiro, e depois eu percebi o quanto isso era bom, e nossa, eu fiquei viciada em ler, e isso era no oitavo ano, em 2015.

[PESQUISADORA] - E dessa leitura o que mais te chamou atenção assim, o que te despertou mesmo para ler outras obras?

[MARTE] - Foi, na verdade, em específico, foi porque o livro era muito sensível em relação à outras pessoas e alguns questionamentos filosóficos da vida. Aí eu acabei me interessando, fazendo perguntas tipo “de onde veio o mundo?”, esses tipos de coisas. Aí eu comecei a ler muito sobre vários tipos de livros, entendeu?

[PESQUISADORA] – No Ensino Médio, que leituras literárias foram proporcionadas nesse espaço escolar, não só pela disciplina de Língua Portuguesa, mas também que outros professores vão te indicando leituras, amigos, os colegas, outras pessoas. Que leituras lhe despertaram interesse?

[MARTE]: -No primeiro e segundo ano do ensino médio, nós acabávamos por não ler. Pelo menos dentro do ambiente escolar, porque a biblioteca da escola era fechada. Mas, na parte de alunos, sempre tem muitos alunos que leem, indicam livros. E foi bom, eu lia bastante, também no início do primeiro ano principalmente. E é bom porque você entra em contato com pessoas que também leem, então isso foi muito novo para mim, porque no Ensino Fundamental quase ninguém lia, ficava meio que um pouco isolada. Mas, você encontra no Ensino Médio muitas pessoas que têm esse interesse e, aí, acabam te indicando. E é muito importante você, por exemplo, adolescentes têm interesses em comum, então você, às vezes, se é indicado por um professor, dá um, você sente uma obrigação. Mas quando é indicado por outra pessoa, por um algum colega, você fica tipo “ah, talvez seja interessante mesmo”, tem esse estímulo maior. No final do segundo para o terceiro, eu comecei a sentir já uma necessidade não ler por prazer, mas ler, por exemplo, pensando no vestibular, e coisas mais relevantes, entre outras.

[PESQUISADORA] - O que seriam, para você, coisas relevantes?

[MARTE] - É... Que por exemplo, seriam autores mais significativos, que teve um destaque maior, um impacto social, também. Mas, ainda assim foi bom. Esse ano eu tenho lido bem pouco, pelo menos no início do ano eu estava lendo bem pouco, até na metade do ano abrir uma biblioteca solidária na escola, que os alunos mesmo doaram livros, os alunos, professores, doaram livros, e fica lá para você pegar. Eu

tenho lido bastante agora, foi um bom estímulo, porque às vezes você pensa que você não quer ler, mas quando você vê um livro que te interessa você já está lá pegando naquele universo, é muito bom.

[PESQUISADORA] - E você, agora que já está no último ano da educação básica, você vai seguir para outras experiências, universidades e tudo mais, mas de toda essa sua vivência de leituras literárias, você observa que seu interesse, suas preferências de leituras literárias mudaram? Você acha que desde quando você iniciou nesse universo de leituras literárias até agora, houve uma mudança de preferências em relação ao seu interesse?

[MARTE] - Houve mais ou menos, porque antes eu gostava mais de ler, é, assim, histórias em si, e, também gostava muito de ler sobre psicologia, sobre o comportamento das pessoas e, até livros mais espirituais. E hoje eu percebo uma mudança, que na verdade eu gosto de ler coisas mais técnicas, mais racionais, que realmente são estudadas, sabe? Livros mais, um pouco científicos apesar de contar histórias. Por exemplo, um livro que eu estou lendo agora, e eu nunca tinha lido assim, eu estou apaixonada, está sendo um dos melhores livros que eu já li, que é *O Mundo de Sofia*. Porque entra no universo da Sofia, consegue te prender totalmente, porque você consegue se identificar totalmente com várias situações, e ao mesmo tempo, você estuda todos os filósofos da história. Então, é muito bom, acho muito legal quando eles conseguem mesclar isso, até porque um livro muito técnico fica um pouco chato.

[PESQUISADORA] - Como que você gostaria que fosse realizado o ensino de literatura no Ensino Médio? O que você sugeriria para estimular mais a leitura de obras literárias pelos jovens?

[MARTE] - Eu acho que um momento que, por exemplo, uma aula de leitura seria muito legal, porque todo mundo tiraria um momento só para estar ali lendo. Depois disso poderia haver vários debates e tal. E, também, é muito importante assim, que eu acho que é a parte mais importante, de todas né, é levar essa motivação às outras pessoas. Porque é muito precária, quase ninguém lê. Então você geralmente acha que é coisa de professor de literatura ou português, enquanto no outro se preocupa com outras coisas e acaba deixando esse universo assim, literário, um pouco abandonado. E é inevitável você vai deixar um pouco de lado também, as vezes por achar menos importante, mas na verdade é muito importante.

[PESQUISADORA] - Você já teve alguma indicação de obra literária feita por professor do Ensino Médio que tenha lhe interessado?

[MARTE] - Lembro, é... Agora no Ensino Médio?

[PESQUISADORA] - É, no Ensino Médio.

[MARTE] - No Ensino Médio? Você inclusive, é... Aquele Fahrenheit 451, eu tô doida para ler. Mas ainda não li, mas eu vou ler. É... Moana também, Moana você me interessou a ler. É... Deixa eu pensar, calma aí, porque você que me indica mais..., mas esqueci, estou tentando lembrar. Acho que... Posso falar de amigos também?

[PESQUISADORA] - Claro.

[MARTE] - É que, teve amigos também, é... *O mundo de Sofia*, foi que me indicaram, gostei muito também e, hã... É esses foram os mais recentes eu acho, que eu estou lembrando assim.

[PESQUISADORA] - O que te chama mais atenção ao escolher uma obra literária?

[MARTE] - Quando eu sei que aquela... Na verdade é porque vai muito do meu interesse. Por exemplo, eu geralmente leio para entender alguma coisa em mim e nas coisas. Porque eu gosto de entender, é... As coisas no geral, como funcionam. Tanto dos comportamentos sociais das pessoas, quanto do, hum... Da ciência em si, que você tem que entender as coisas do universo. Eu gosto de entender como funcionam as coisas, entende? E o porquê das coisas. Geralmente é isso que me atrai quando eu tenho uma pergunta do porquê daquilo. Aí eu vou ler aquele livro para ter essa resposta.

[PESQUISADORA] - Você se lembra de ter realizado alguma leitura de obras literárias que tenham lhe proporcionado reflexões mais profundas sobre questões relacionadas ao outro, à vida, à sociedade?

[MARTE] - Sim, é... Várias, tipo *O Morro dos Ventos Uivantes* que eu gostei, mas na verdade, é... Puxa mais para o romance. *Os Miseráveis* eu gostei bastante, nossa, muitas reflexões mesmo. Agora, *O Mundo de Sofia* que eu estou lendo também, a maioria dos livros que eu li.

[PESQUISADORA] - E você falou de *Os Miseráveis*, o que te chamou atenção ali com relação a esse olhar para o outro, para a vida, para a sociedade, o que te chamou atenção nessa obra literária?

[MARTE] - Me chamou atenção porque, na precariedade que muitas vezes um ser humano por entrar. Porque fala de uma pessoa que ficou sendo escravizada por muito tempo. E também sobre coisas como perdão, no final ele recebe esse perdão. Mas

principalmente, desse sofrimento sabe? E você entender, saber que aquilo acontece, que aquilo é real. Foi uma das coisas que me chamou bastante atenção.

[PESQUISADORA] – E você tem alguma experiência de leitura literária que queira nos contar?

[MARTE] - Tem, é... Teve uma vez que teve um dia muito legal que fomos eu e umas amigas para o shopping aleatoriamente, e nós entramos juntas, dentro da Saraiva, foi ano passado né. E nós ficamos lá lendo, por muito tempo, todo mundo junto. E depois nós comentamos sobre isso. E... Também teve outra que aconteceu, foi aqui na escola inclusive, que você lia um livro e depois comentava sobre ele para outras pessoas, foi muito legal.

[PESQUISADORA] - Por que você achou isso legal?

[MARTE] - Porque eu gosto de... Acho que não tem muita graça você adquirir um conhecimento, você saber aquilo, mas não compartilhar. Acho que se você compartilhar, debater, acho que essa é a parte mais legal.

[PESQUISADORA] - E quando você tem esses momentos de trocas de leituras literárias, você percebe que amplia o seu olhar sobre determinado assunto?

[MARTE] - Com certeza.

[PESQUISADORA] - Como que você vê essas questões de trocas de leituras literárias, como que é, para você, essa experiência?

[MARTE] - É muito boa porque... Quando você lê, e você descobre uma coisa nova, tudo dentro de você muda. Muda demais, se transforma completamente, você já não consegue ser o mesmo, você já não consegue ver alguma coisa de determinada forma, e aí você quer porque quer que aquela pessoa enxergue isso também. E ao mesmo tempo, enquanto você debate, você leva isso até a pessoa, ela também percebe coisas que você não percebeu, então é como se fosse assim, é... Vários... É, calma, não. Vou dar um exemplo, é como se fosse, não um poste de luz individual, mas velas. Você vai acendendo a vela de outra pessoa, e se a sua estiver se apagando, a outra pessoa acende a sua. É como se fosse dando várias...

[PESQUISADORA] - E você tem alguma lembrança de ter tido um momento assim de leitura coletiva, ou até mesmo pela mediação de algum professor?

[MARTE] - Já, com certeza. E é muito bom porque muitas vezes o professor tem uma bagagem maior, então ele consegue falar coisas que muitas vezes não percebemos. É, muito importante também. Assim, eu não tô lembrando agora em conjunto de ter acontecido coisas assim, de todo mundo ler o mesmo livro.

[PESQUISADORA] - Você acredita, então, que essa troca, que esse compartilhamento das leituras é importante no processo de reflexão do leitor?

[MARTE] - Muito, até porque, se você for guardar uma coisa só para você, é... Soa um pouquinho ignorante, porque você sempre tem que estar transformando aquilo ali em conhecimento, sempre tem que estar se renovando, e sempre tem algo a mais para você saber. Ou às vezes você pensa que sabe alguma coisa, mas na verdade seu pensamento tá um pouco distorcido. Então é muito bom.

[PESQUISADORA] - Quero te agradecer, mais uma vez, pela sua disponibilidade, por você participar aqui desse momento.

[MARTE] - É, é muito, se eu fosse falar, tanto para amigos quanto para professores levando isso a seus alunos, não gera muito interesse você falar “ah, leia esse livro, ele é bom”, isso não vai mudar muita coisa. Mas eu acho que, você gerar um interesse, é a parte assim, mais importante. Por exemplo, você vai falar sobre um livro, aí você fala: esse livro aqui é um que vai te fazer pensar sobre aquilo, e aí a pessoa vai gerar um interesse, vai querer ler. Inclusive nas suas aulas, eu acabei não lendo alguns, mas eu quero ler ainda, porque muitas vezes você está fazendo outras coisas e vai deixando assim em... Como se fosse me segunda opção, vai deixando um pouco de lado. Mas é... Você conseguiu gerar por exemplo um interesse me ler várias obras, até aquela folha que você deu uma vez sobre vários livros, é muito interessante.

[PESQUISADORA] - Muito bom, obrigada.

[MARTE] - Obrigada você, professora.

21 de setembro de 2019.

29 minutos e 10 segundos de duração.

ENTREVISTA 3, PSEUDÔNIMO DO ALUNO: NETUNO – 19 ANOS.

[PESQUISADORA] - Bom dia.

[NETUNO] - Bom dia.

[PESQUISADORA] - Você gosta de ler textos literários? Quais são suas motivações para lê-los? Conte um pouco para a gente.

[NETUNO] - Gosto, é... normalmente, desde que eu era pequeno, na verdade, é meu hobby, eu comecei... antes eu não tinha muito interesse pela leitura, mas depois que eu li Rei Arthur e Os Cavaleiros da Távola Redonda, eu comecei a sentir aquela

imersão no universo que eu “tava” lendo naquele momento e isso, despertou minha paixão, minha paixão pela leitura. Normalmente é por hobby mesmo, eu gosto de conhecer as histórias, mesmo algumas histórias que já foram adaptadas em filmes. Como por exemplo, eu tenho o livro a Teoria de Tudo, já tem o filme que fala sobre Stephen Hawking, só que eu encontrei o livro e decidi comprar. É muito mais interessante porque você consegue... como o livro foi escrito pela Jane Hawking, você vê ela fazendo os comentários sobre o Stephen, e não uma visão de uma terceira pessoa, como é visto no filme, então é meio que por um hobby mesmo.

[PESQUISADORA] - E essa experiência que você teve com a obra sobre as lendas do Rei Arthur, você se lembra a idade que você tinha quando você leu essa obra?

[NETUNO] - Oito.

[PESQUISADORA] - Oito anos?

[NETUNO] - Oito anos. E, como eu era pequeno tinha muito coisa que, eu fui crescendo e depois que eu fui percebendo que tinha um significado, mais de um significado, da história. E é bem interessante, porque a história, mesmo sendo um texto infantil, depois quando você vai lendo com mais idade, já faz muito tempo que eu não leio, mas lembro completamente da história. A história envolvia umas coisas bem polêmicas que uma criança jamais entenderia, mas a história continuava sendo muito bem-feita.

[PESQUISADORA] - Por que que você lê obras literárias?

[NETUNO] - Bom, é muitas vezes para adquirir algum conhecimento sobre uma área, pelo meu hobby mesmo, eu acho muito interessante e divertido quando eu “tô” lendo alguma coisa. Por exemplo o meu livro favorito, série de livros favoritos, na verdade, é Orfanato da Srta Peregrine Para Crianças Peculiares, e... se passa em dois tempos diferentes que você pode usar como exemplo, 2019 e 1942, porque... a história fica transitando entre o passado e o presente, então, nos momentos em que os personagens estão em mil novecentos e quarenta e dois, eles estão passando pela Segunda Guerra Mundial, eles passam por bombardeios em igrejas. Porque alguns dos personagens são judeus, então eles estavam sendo perseguidos. É bem... é bem interessante como eles abordam as coisas nesses livros assim.

[PESQUISADORA] - Como você tem acesso aos livros literários?

[NETUNO] - Eu. Compro eles, na maioria das vezes.

[PESQUISADORA] – Quais são suas lembranças de leituras literárias realizadas na infância?

[NETUNO] - Bom, é... O Pequeno Príncipe, eu li O Rei Arthur... Tinha um livro que eu não lembro qual era o nome, mas se tratava de um rei que ele resolve ter tudo que ele podia ver. Isso acaba sendo a ruína dele. Mas, na minha infância, eu não li muitos livros diferentes. Eu tinha... ainda tenho o costume de reler livros e quando eu era criança eu relia O Rei Arthur a cada duas semanas.

[PESQUISADORA] - E você se lembra de pessoas, nessa fase infantil, que te estimularam a ler e te apresentaram esse universo da leitura literária? Quem foram essas pessoas? Como aconteceu?

[NETUNO] - Eu tinha um problema quando eu era pequeno porque eu tinha uma certa preguiça para ler as coisas. Minha mãe ela tentava me incentivar a ler, assim, e... Muitas vezes eu lia porque era... Tinha, a escola mandava comprar os livros e ler, igual O Rei Arthur, ou de uma aranha, um livro que eu odiava, é... quando eu comprei O Rei Arthur para fazer o trabalho da escola, eu gostei da história. Porque o cenário da, do... círculo arthuriano, é uma área, um cenário que eu gosto muito, o círculo arthuriano, porque é a tomada da Grã Bretanha e tals.

[PESQUISADORA] – Então, você gosta também dessa questão da leitura literária que te leva a conhecer outras áreas do conhecimento?

[NETUNO] - Sim, com certeza.

[PESQUISADORA] - Você tem lembranças de outros momentos de leituras literárias que tenham lhe proporcionado essa ampliação do conhecimento?

[NETUNO] - Qual idade mais ou menos?

[PESQUISADORA] - De um modo geral, o que você se lembra?

[NETUNO] - Ah, na adolescência, nossa, vários. Porque a partir dos doze anos eu comecei a comprar livros, vários livros. Eu... Bom, uma série de livros que eu gosto bastante, desde que eu tinha doze anos, é Percy Jackson, porque o livro é muito bom e eu detesto o filme, por sinal. E eles têm muito conteúdo que mostra a cultura em outros países, como... a Itália, a França, Roma... é, a Itália. E... a Grécia também, porque, acontecem muitos... tem muitos acontecimentos envolvendo fatos históricos, lá. Como, por exemplo, o vulcão na Pompéia, tem um momento que eles, os personagens das séries eles vão para Pompéia e eles encontram aquele monte de cinzas que tem lá e... e é bem interessante como eles abordam essas coisas. E O Orfanato da Senhorita Peregrine que ele fala bastante sobre a Segunda Guerra e

sobre a corrupção no Exército. Agentes infiltrados dos dois lados e esses detalhes que eu acho bem interessante.

[PESQUISADORA] – Que experiências de leituras literárias nas séries iniciais do Ensino Fundamental você se lembra? Aconteceram atividades de leituras literárias nessa fase?

[NETUNO] - Que despertou meu interesse pela leitura foi só O Rei Arthur mesmo. Mas na escola que eu estudava, que era em Colatina, ela passava um livro para os alunos lerem, e depois a gente fazer uma prova, sobre o livro. E... é, o único que eu consegui ficar realmente...

[PESQUISADORA] - E o que você achava desse tipo de atividade?

[NETUNO] - Ah, de início eu não gostava muito não. Eu não gostava de ler quando eu era pequeno então eu “tava” aprendendo, eu achava difícil manter a concentração. Mas... com um tempo quando eu fui conhecendo histórias que despertavam mais meu interesse, eu... eu conseguia manter a leitura por mais tempo e comecei a achar mais interessantes essas atividades.

[PESQUISADORA] – E nas séries finais do Ensino Fundamental, você teve alguma atividade de leitura literária de que gostou e achou significativa ou de que não gostou? Relate essas experiências.

[NETUNO] - Tenho sim, é... eu fiz algumas atividades, sobre alguns livros e provas também, quando eu “tava” entre o sétimo e o nono ano, que foi sobre um livro que eu gostei bastante, é A Distância das Coisas, que é um... Faz bastante tempo que eu não leio esse livro mas ele, ele... fala sobre alguns complexos que um adolescente “tava” tendo e... Muitas coisas que na vida dele, na concepção dele não fazia sentido, e ele vai procurando, até que ele descobre... Porque ele, até o presente momento do começo do livro ele achava que a mãe dele tinha morrido em um acidente. Mas ele descobre que a mãe dele “tava” viva, só que ela tinha perdido completamente a memória, então a vida dele se transforma completamente depois disso. Eu li também um, que eu acho que até comentei com você uma vez. O Estudante, da Adelaide Carrara, ela aborda sobre... De início é ela que “tá” contando a história, falando que ela tá... No início, ela fala em primeira pessoa, né, que uma pessoa bateu na porta dela e era um jovem que queria contar para ela a história dele, porque ele sabia que ela era famosa, era uma família rica e o... O irmão desse jovem tinha sido morto porque ele tinha se envolvido com drogas e essas coisas e... Aborda bastante essa... essa relação de muitos jovens se aproximarem do mundo das drogas e essas coisas

e... Aqueles problemas que sempre vemos na televisão, sobre... Problemas com essas substâncias. Um outro livro que eu li, só que dessa vez já não foi exatamente pela escola, mas me ajudou a fazer trabalho já. É um livro que minha mãe comprou para mim, que é... Meninos sem Pátria, que é da Coleção Vagalume. E... se passa no período da ditadura, então, mostra uma família que eles tiveram que... sair do Brasil, e eles fugiram, se eu não me engano, para o Chile, e teve algum problema no Chile também que não me lembro qual foi, que eles tiveram que fugir para a França, e... na França eles ficaram por muito, muito tempo. Desenvolveram ótimas relações, só que depois eles tiveram que voltar porque a ditadura acabou. E é, mostra muito, é bem interessante o desenvolvimento do protagonista, porque ele era uma criança quando ele saiu do Brasil, e ele já era praticamente adulto quando ele volta, ele devia ter uns dezoito, dezenove anos, eu não me lembro agora e... ele tinha desenvolvido relações muito boas, ele tinha um amigo que ele gostava muito ele tinha uma namorada... e teve que abandonar toda, essas pessoas que ele já tinha essa relação e teve que voltar para o Brasil.

[PESQUISADORA] - E o que mais lhe chamou atenção, assim, e você percebeu que prendeu mais a sua atenção na leitura desse livro?

[NETUNO] - Então, eu sempre fui muito, é... embora eu tenha sempre sido muito ligado a números, eu sempre fui muito ligado a História, e... a parte da Ditadura eu sempre achei ela muito interessante porque, eu, eu sempre tentava entender o que causava esse tipo de perseguição em certas circunstâncias. Então..., foi mais por isso mesmo, eu queria entender o que acontecia dentro desse período e... eu sempre gostei de ver como os personagens têm desenvolvimento na história. Porque as vezes tem umas histórias que o personagem começa de um jeito e ele termina praticamente igual, mesmo sendo interessante, mas esse livro não. Esse, você percebe o desenvolvimento porque o personagem vai amadurecendo, se passa mais de dez anos do início do livro até o final.

[PESQUISADORA] - Vamos pensar agora no Ensino Médio, que lembranças você tem de atividades desenvolvidas na escola que te proporcionaram experiências de leituras literárias, como que foi isso?

[NETUNO] - Eu não tive muitas experiências de leitura quando eu “tava” no ensino médio. No geral é... Eu tive um trabalho uma vez que foi um trabalho muito mal feito, que era em dupla. Mas era um trabalho que era para falar para a turma sobre um livro, só que... a minha dupla ela não leu o livro, então... eu expliquei o livro, ele explicou o

filme, a gente fez até sobre Percy Jackson, mas o filme é totalmente diferente do livro então... as explicações não ficaram conexas porque, mesmo eu... emprestei o livro para ele, ele falou que ia ler, e ele não leu. Isso foi o que, o que condenou nosso trabalho. Porque era um livro que eu gosto, era um livro simples para ler, a história não era muito complicada, e o livro não era grande. Mas eu não tive muitas experiências com a leitura no Ensino Médio. Desde que eu entrei no Ensino Médio eu tenho lido mais por conta própria mesmo, eu... eu leio muitos livros que eu já gostei anteriormente, eu compro alguns livros de vez em quando, e ano passado eu desenvolvi um, certo... eu comecei a ler mangás, eu comecei a gostar das leituras dos mesmos, então... é foi, a maior parte das minhas leituras do Ensino Médio foi mais por conta própria mesmo.

[PESQUISADORA] - Como você acha que deveriam ser realizadas as atividades de literatura e de leitura literária no Ensino Médio que pudessem contribuir mais para despertar o interesse dos alunos? Como que você acha que poderia ser?

[NETUNO] - Eu acho que, por exemplo, mesmo que o professor indicasse algum livro para ler, podia dar, na verdade, algumas opções, ou deixar o tema livre para o aluno buscar alguma coisa que fosse de interesse dele e depois expor para a turma, por exemplo, fazendo o... círculo né, na sala, e todo mundo comentando suas experiências com o livro que leu. Eu acho que isso seria bem interessante para despertar mais o interesse.

[PESQUISADORA] - Já houve situação de professores, ou até mesmo outras pessoas que te indicaram leituras? O que que você pensa sobre essa questão do compartilhamento de leituras?

[NETUNO] - Geralmente eu sou a pessoa que indica os livros, mas eu gosto bastante da... de receber indicações, igual. Uma amiga minha ela me indicou um livro que eu até esqueci de citar, que é A Rainha Vermelha. E é um livro sensacional, na minha opinião, porque mostra relações de poder, e eu gosto de ver como que é a mente do ser humano, dessa relação de poder influenciar tanto na... na sociedade. Eu gosto muito quando eu recebo essas indicações porque eu fico bem, bem curioso para ler. Igual, eu descobri um livro que na verdade fala de uma série que eu assistir, minha tia ela me deu de presente até, que é Altered Carbon. Eu ainda não consegui ler o livro porque eu "tô", "tô" tendo prova até no sábado, então eu "tô" estudando. Mas é um livro... é bem interessante, se passa em um futuro... é Cyber Punk assim, onde as

peessoas conseguem trocar de corpo, porque eles têm um sistema que consegue transferir a mentalidade para um drive. É bem interessante.

[PESQUISADORA] - Você se lembra de ter lido alguma obra literária que tenha estimulado a reflexão sobre o outro, sobre a vida, sobre a sociedade? Você se recorda de alguma leitura literária que tenha lhe despertado para essas questões?

[NETUNO] - Já sim, O Orfanato Da Srta Peregrine tem muito isso, por causa da perseguição aos judeus, tanto que é retratado que o... o avô do protagonista fugiu de um monstro, de fato era um monstro, só que... para a interpretação das pessoas que não estavam inseridas no meio, é... nas crianças peculiares, os personagens têm alguns poderes, eles são perseguidos por monstros, só que, para as pessoas de fora, que são pessoas que não possuem tais habilidades, o avô dele era perseguido por monstros e é interpretado como sendo os nazistas, de fato eram os nazistas. E, também, é... O Quarto de Despejo, que mostra uma situação bem precária da protagonista que eu me esqueci o nome dela...

[PESQUISADORA] - Carolina Maria De Jesus?

[NETUNO] - É, mostra uma situação bem... bem complicada na vida dela. Me fez, me fez despertar também essa, essa visão de que... eu, uma coisa que eu admito, eu não nego de forma alguma, eu fui uma criança que, eu me considero um pouco mimada, eu nunca tive problema de faltar nada, se eu precisasse de qualquer coisa eu poderia contar com os meus pais, e ainda posso fazer isso. É... eu vi essa disparidade entre realidades das pessoas, quanto... eu por exemplo. No meu aniversário meu pai perguntou se eu queria ir a um restaurante, tipo Outback, que foi exatamente aonde a gente foi, e a gente foi tranquilamente. E eu vejo essa... essa história, a moça passando uma dificuldade muito sinistra para conseguir o que comer e água potável, e... Isso me entristece, porque eu vejo que tem muita desigualdade no mundo.

[PESQUISADORA] - E como você chegou a essa obra? O que te levou a ler essa obra?

[NETUNO] – Foi uma das indicações de uma professora para fazer um trabalho da escola e eu acabei gostando muito.

[PESQUISADORA] - Isso foi no Ensino Fundamental ou no ensino médio?

[NETUNO] - Nono ano. Entre a transferência entre o Fundamental e o Ensino Médio. É... ela passou, algumas dessas... essa professora ela passou alguns livros que mostravam essas situações adversas. Como por exemplo, o *Quarto de despejo* e uma outra de uma... de uma estudante que acusam ela de ter AIDS sendo que, tipo, ela

era virgem e “tals”, e... Só que ela se recusa a fazer o teste porque ela sabia que ela não tinha. E... começam a suspeitar dela, e todo mundo se afasta dela, é bem... complicada a situação.

[PESQUISADORA] - E pensando nas aulas de literatura que você teve na escola. Essas aulas, esses momentos lhe estimularam a ler obras literárias? Como foi isso?

[NETUNO] - Bom, quase todos os livros que eu tive de recomendação da escola, com exceção dos livros que eu tinha nas primeiras séries, nas séries iniciais, foram livros que eu achei muito interessantes, porque... conseguiram despertar em mim uma visão diferente do que eu via. O *Quarto de Despejo* despertou uma visão diferente. O *Estudante* despertou uma visão completamente diferente também porque eu começo a... a ler, e tenho, eu acho que isso pode ser um problema, eu não consigo parar de ler. Durante a leitura das *Crianças Peculiares*, eu fui até cinco e meia da manhã, até eu conseguir terminar de ler o livro. Eu estava lendo, eu não conseguia, eu não consigo parar, então... eu ficava louco porque eu não conseguia terminar o livro e... era três hora da manhã, eu peguei meu celular e falei “nossa, três horas da manhã, eu não consigo parar de ler”, e isso começou... principalmente porque minha família sempre me influenciou muito, então... as atividades escolares me ajudavam também, por exemplo, O *Quarto de Despejo*, quase todas que eu tive durante o... a segunda parte do Fundamental, foram livros muito importantes para mim, que ajudaram muito a construir a minha... a minha personalidade. Muitos livros bons.

[PESQUISADORA] - E pensando das aulas de literatura do Ensino médio, você tem alguma lembrança, de alguma aula que tenha despertado seu interesse?

[NETUNO] - Bom, nos... nas três séries do Ensino Médio, única professora que conseguiu de fato despertar algum interesse em mim em algumas outras obras foi você.

[PESQUISADORA] - Por quê?

[NETUNO] - As minhas outras professoras elas, normalmente, elas passavam matéria, mas elas não faziam recomendações de livros, e leituras. Na verdade, uma professora que eu tive que nem era de português, ela me passava, ela me recomendava livros era minha professora de física, ela...

[PESQUISADORA] - Livros literários?

[NETUNO] - Sim. E..., mas de ter textos interessantes sendo apresentados foi nas suas aulas daqui do Ensino Médio, do terceiro ano.

[PESQUISADORA] - E o que mais você gostaria de nos contar sobre as suas experiências de leituras literárias? Fique à vontade para nos falar o que pensa sobre isso.

[NETUNO] - Bom, é... como minha opinião sobre tudo mudou muito nos últimos anos, eu...

[PESQUISADORA] - Por que mudou?

[NETUNO] - Porque eu fui amadurecendo, eu fui vendo... conforme o tempo foi passando eu fui vendo cada vez mais a importância da literatura, igual o...

[PESQUISADORA] - E a leitura de obras literárias teve uma interferência nesse amadurecimento, como que foi isso?

[NETUNO] - Com certeza. Porque as informações contidas nesses livros me ajudaram muito a entender muitos contextos que antes eu não... muitos contextos e conceitos que antes eu não tinha... e ainda não tenho muita experiência na área. Porque, ah... eu consegui ter algumas mudanças na minha personalidade por causa disso. Por exemplo, *O Quarto do Despejo*, é... eu consegui muito ter ah... sobre essa noção da condição social das pessoas no Brasil atualmente é uma coisa que, que tem um impacto grande. Só que eu nunca tinha entrado em um ponto em que eu visse isso tão claramente em uma sociedade como a nossa, por exemplo. Porque eu vi, por exemplo... a moça passando por dificuldades e “tals”. Eu comecei a ver como era importante analisar as coisas em mais de um ponto diferente. Tentar ver por fora uma situação, isso me ajudou bastante, por causa da leitura principalmente. Porque... enquanto eu tô inserido, por exemplo, no meu meio, por exemplo, igual, é... Os meus amigos por exemplo, não tem ninguém que passe dificuldades, assim. E existem muitas pessoas que passam por dificuldades. Ler e interagir com situações que mostram isso, me tornaram uma pessoa até mais empática, eu era... eu considero que eu era uma criança um pouco fria até, porque conseguia lidar com algumas situações sem demonstrar que “tava” me abalando, é uma coisa que eu aprendi a fazer porque eu não gostava de demonstrar as coisas. Isso me ajudou bastante quando eu “tava” mantendo meus hábitos literários, porque eu conseguia melhorar minha interação com o meio.

[PESQUISADORA] - Eu quero te agradecer imensamente por esse momento.

21 de setembro de 2019.

24 minutos e 8 segundos de duração.

ENTREVISTA 4, PSEUDÔNIMO DO ALUNO: JÚPITER – 18 ANOS.

[PESQUISADORA] - Bom dia.

[JÚPITER] - Bom dia.

[PESQUISADORA] - Primeiramente gostaria de te agradecer, por você se disponibilizar a ter este momento aqui comigo, para conversarmos um pouco sobre as suas experiências de leituras literárias. Então, vamos para a primeira pergunta: você gosta de ler obras literárias? Quais são suas motivações para lê-las?

[JÚPITER] - Eu gosto de ler, mas normalmente eu vou mais pelo título. Aí, se eu achar o título interessante, eu olho a contra capa ou eu leio um pedaço para ver se eu vou querer continuar lendo ou não.

[PESQUISADORA] - Por que você lê obras literárias?

[JÚPITER] - Porque eu gosto de criar uma imaginação. A minha imaginação é muito boa. Aí quanto mais eu leio, tem mais chance de eu criar alguma coisa, porque eu vou descobrir mais uma coisa que eu posso criar, aí eu viajo bastante “véi”, eu gosto.

[PESQUISADORA] - Como você tem acesso aos livros literários?

[JÚPITER] - Biblioteca da escola, ou eu pego emprestado com alguma pessoa.

[PESQUISADORA] - Pensando lá na sua infância, no seu ambiente escolar, ou fora do seu ambiente escolar, com seus familiares, amigos, quais são suas lembranças de ter lido obras literárias?

[JÚPITER] - Eu só consigo lembrar que eu tive algum acesso com livro depois que eu fui adotada, com cinco anos. Logo quando eu fui adotada, eu fui estudar em uma escolinha que eles entregavam uma pasta para a gente toda semana com um livro, e umas atividades para a gente fazer. Então todo livro era “O Patinho Feio” e essas coisas assim, de criança, para a gente ficar lendo.

[PESQUISADORA] - E você se lembra de, nessa fase, ter tido alguma pessoa que te incentivou ou que te apresentou esse universo da leitura?

[JÚPITER] - Minha mãe.

[JÚPITER] - A minha mãe ela é uma pessoa que gosta muito de ler, que gosta muito de estudar. Ela é muito boa em português, muito. E ela fala que só não pode ser professora porque ela não tem paciência. Mas, aí ela sempre me incentivou a ler, aí e eu sempre gostei. Tanto que era ela que lia comigo os livros, para me ajudar nas atividades.

[PESQUISADORA] - Portanto você não sabia ler, aí ela fazia esse papel de leitora para você?

[JÚPITER] - Isso, aí eu ia respondendo e ela ia anotando, porque eu também não sabia escrever.

[PESQUISADORA] - E já na fase escolar, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, que lembranças você tem de leituras literárias, realizadas também nesse universo familiar, ou na escola com algumas atividades propostas?

[JÚPITER] - Na minha família também, não só minha mãe, mas eu tenho outro tio que também gosta de ler, e tenho uma tia também que é um pouco mais nova, então tem alguns livros que ela lia e eu me interessava pelo título, e ia pedir emprestado. Aí eu comecei a estudar em uma escola, que era uma escola muito boa, e tinha uma biblioteca. Todo dia eu ia para a biblioteca, porque queria ficar sozinha, aí eu ia para a biblioteca, então comecei a pegar livros para ler. Até que teve um dia, como eu era uma das alunas que mais pegava livro na escola para ler, eu fui convidada para ir naquela feira, que eu esqueci o nome. Aí eu fui uma das 10 alunas chamadas para ir, por causa disso. Eu entrava na biblioteca escolhia um livro e ia lendo.

[PESQUISADORA] - E essa escolha na biblioteca, quais eram os critérios, quais eram suas preferências para escolher um livro?

[JÚPITER] – Os de aventura. Quanto mais informações o autor colocava, publicava, inventava, eu gostava mais de ler. Aí, às vezes, eu até pegava a sequência assim, pegava a sequência dos livros e ia lendo.

[PESQUISADORA] - Pensando já no Ensino Fundamental, nas séries finais. Que lembranças você tem de leituras literárias nesse ambiente escolar, ou ao longo dessa fase que você mesmo ia buscar para ler?

[JÚPITER] - É... Nessa época eu comecei a comprar livros. A minha mãe falava assim que eu não precisava ter uma coleção de livros porque era só pegar emprestado né, e fazer a troca. Só que aí eu queria porque queria ter livros, aí eu comecei a comprar. Eu comecei a ler *A culpa é das estrelas*. Aí depois eu li todas as sequências do autor do *A culpa é das estrelas*, todos mesmo, e o que eu mais gostei é chamado *Que é você, Alaska?*. Fala sobre a vida de uma garota, e *Cidade de papel* também, é muito legal. Dentre todos os livros, o que eu menos gostei foi *A culpa é das estrelas*, e o que eu mais gostei foi: *Quem é você, Alaska?* E *Cidade de papel*. Eu peguei emprestado uma vez um livro chamado *Extraordinário*, eu li o livro dez vezes, dez vezes.

[PESQUISADORA] - Por quê?

[JÚPITER] - Porque foi o livro que eu mais gostei. Porque eu gosto muito dessa coisa de cuidar dos outros, e eu tenho um apego por pessoas com alguma deficiência. E esse livro conta a história dele. Aí quando lançou o filme, tudo que eu imaginava estava lá, e era a mesma coisa, e eu gostava de ler e ficar imaginando como o garotinho era, eu sempre gostei muito. Eu li livros que infelizmente eu não lembro o nome, mas tinha um que *era Ladeira da Saudade*, não sei se era esse o nome, que eu gostei muito do livro. Eu ganhei um livro chamado *Papel com manteiga*. Que conta a história de uma menina que mandava cartas para a avó, porque foi morar em outro país, para fazer aulas de culinária. Era muito bom. E... deixa eu ver se lembro...

[PESQUISADORA] - E, na escola, quais as lembranças que você tem dessa fase com atividades assim e estímulo para leitura literária?

[JÚPITER] - Infelizmente os livros que mandavam a gente ler eu não gostava muito do título, então, vários eu nem procurava muito para ler.

[PESQUISADORA] - Você se lembra de algum assim?

[JÚPITER] - Sim, é... *Depois daquela viagem*. A gente ia fazer um trabalho que englobava Português, Biologia, eu estava no oitavo ano eu acho, que aí o livro fala sobre AIDS, essas coisas, e foi um livro que eu achei que não iria gostar. Porque o *Depois daquela viagem* falava sobre AIDS, aí eu comecei a ler e achei muito interessante. Porque conta a história de uma pessoa, e que é uma história que parece que nunca vai acontecer. Porque ela tinha AIDS, aí ela foi para fora do Brasil fazer faculdade...

[PESQUISADORA] - E de que maneira aconteciam essas indicações ou essas solicitações dos professores para os alunos lerem as obras? Quais foram as atividades realizadas sobre essa leitura?

[JÚPITER] - Hã... A gente tinha que fazer resumos, ou eram com aulas de português para entender sobre um autor, como ele escrevia...

[PESQUISADORA] - E o que que você achava sobre essas atividades?

[JÚPITER] - Eram puxadas, eu não gostava muito. Sempre quando caíam algum livro de antigamente eu não gostava muito de ler. Igual *O Cortiço*, eu não li, eu não li mesmo, só que todo mundo fala que é legal.

[PESQUISADORA] - Mas por quê? Qual foi essa impressão que você ficou de *O Cortiço*?

[JÚPITER] - Porque não parece que vai ser do jeito que eu gosto, que não vai ter a emoção que eu gosto de sentir quando eu leio.

[PESQUISADORA] - Será que foi a forma que lhe foi apresentado imposto, que você tivesse que ler. Isso talvez tenha ocorrido esse bloqueio para você não querer ler a obra?

[JÚPITER] - Tudo que eu leio obrigada eu não curto muito. Então pela forma que me foi apresentado pela professora na época, não era muito chamativo nas aulas. Não deu muito certo.

[PESQUISADORA] - Fazendo uma retrospectiva das séries finais no Ensino Fundamental, não há uma lembrança de momento educativo com obras literárias que você tenha realmente gostado no ambiente escolar?

[JÚPITER] - Não.

[PESQUISADORA] - Que lembranças de leituras literárias no Ensino Médio, você tem que despertaram seu interesse?

[JÚPITER] - No Primeiro ano eu fiz na mesma escola que fiz o Ensino Fundamental. Já no Segundo, eu estudei na escola particular, e aí eles mandavam a gente ler livros para fazer a prova, mas aí tinham os trabalhos. E os trabalhos era, tinham que gravar, fazer peças, coisas assim. E aí eu já me interessava um pouco mais sobre só ter que escrever sobre ele. Mas no ano seguinte, eu fui para a Escola Viva, e era mais interessante ainda. Onde teve uma vez que fizemos uma roda de livros onde cada um lia um livro, e aí teve que apresentar com uma peça ou ler um pedaço e explicar com as próprias palavras. Aí, assim, quando é mais interativo eu gosto mais, tenho mais lembranças positivas.

[PESQUISADORA] - Como que você acha que poderiam ser essas aulas de literatura, no Ensino Médio?

[JÚPITER] - Apresentar o livro de uma forma melhor, de uma forma mais legal. Porque geralmente o nome do livro, por ser livros que contam histórias antigas perde o interesse, eu falo porque eu penso assim né. Mas aí, mostrar o livro de uma forma mais atrativa seria melhor.

[PESQUISADORA] - Você tem lembranças de pessoas que apresentaram determinados livros a você ou estimularam a leitura?

[JÚPITER] - Minha mãe, ela sempre gostou muito de ler. Só ela não lia livros normais, ela lia livros de Direito, e ela gostava muito.

[PESQUISADORA] - O que são livros normais?

[JÚPITER] - Livros normais é... Textos literários, né. E o meu tio, a minha família toda gosta de ler. E eu também porque, como nem sempre eu tenho pique para ficar no

meio da multidão, aí eu ia para um canto. Então eu não gosto de ficar totalmente sozinha, aí eu pegava uns livros e ia lendo. Aí acabou que, ah eu ia para um canto ler, e as vezes eu ia conversar com alguém e “ah, eu já li esse livro”, e eu gosto muito de conversar. Aí quanto mais eu leio, mais eu sei, mais eu posso falar sobre as coisas. E aí isso me dá mais chances de eu falar sobre as coisas.

[PESQUISADORA] - Você acha importante compartilhar a leitura com amigos, com outras pessoas? O que que você acha disso?

[JÚPITER] - É bom, porque aí você conhecer mais. Eu com uns livros, tipo *A culpa é das estrelas*, por exemplo, eu não sabia que o autor tinha mais livros, eu só fui descobrir depois de um tempão. Aí quando eu descobri eu li todos os livros, e depois eu fui ler *A culpa é das estrelas*.

[PESQUISADORA] - Você já realizou alguma leitura de obras literárias que tenham te levado a reflexões sobre o outro, sobre a sociedade, sobre a vida, você tem lembranças dessas leituras?

[JÚPITER] - Uma vez, *Revolução dos bichos*, e eu gostei muito do livro, e até hoje eu lembro de algumas falas, eu lembro dos porquinhos, lembro de tudo, e eu gosto muito desse livro. *Revolução dos bichos*, e eu gostei muito do livro, por causa de..., eu pensava em algumas coisas, e com o livro você vai entendendo que não é assim que funciona... Aí esse livro, tem *Depois daquela viagem*, e uma vez eu li um livro, eu acho que tinha umas vinte folhas, chamado *Veneno digital*, e aí eu li e é um livro fininho, mas que eu fez eu pensar um pouco mais...

[PESQUISADORA] - Sobre o quê?

[JÚPITER] - Sobre a questão de bullying, e como você trata as outras pessoas. Sobre a questão do que fazer, do que não fazer, é... E teve uma época também, que eu comecei a ler livros de romance, tanto que eu já li muitos livros de romance, principalmente esses do Nicholas Sparks.

[PESQUISADORA] - Mas por quê? O que que te interessava nesses livros?

[JÚPITER] - Os outros era por conta da leitura, e os de romance, eu acho que eu estava apaixonada por alguém, aí eu achava legal e realmente gostava. Sabia que os finais sempre seriam os mesmos, e que eram sempre iguais, sempre tinha algum idoso que contava o passado e o presente. Mas eu gostava de ler, para ter mais coisas para eu imaginar depois.

[PESQUISADORA] - Você acredita que houve uma mudança, um amadurecimento, e até mesmo uma mudança de preferências em relação às escolhas que você faz de obras literárias?

[JÚPITER] - Eu ainda continuo gostando de ler aventuras. Histórias fictícias, romances, mas livros de terror, eu nunca li nenhum. Tenho vontade de ler, mas como eu fico imaginando muito, igual por exemplo, *Cidade de Deus*. Eu já li, é pesado, mas foi um livro que foi pesado, mas para mim está tranquilo porque eu sei que foi um livro. Aí, algum livro de terror que pode ser completamente bobeira, que nunca vai acontecer nada, eu não consigo ler porque eu começo a imaginar de mais.

[PESQUISADORA] - Você tem lembrança de ter lido alguma obra literária que tenha lhe possibilitado a ampliação do seu conhecimento, no âmbito filosófico, histórico? O que você pensa sobre isso?

[JÚPITER] - Ano passado, eu estava estudando em uma escola lá em Cobilândia, aí meu professor de Filosofia ele gostou de mim, e pediu para eu apresentar uma peça, porque ele disse que eu falava bem. E ele pediu para que eu lesse *Dionísio*, para contar a história. Eu contei, gostei da história, e ficou na minha cabeça a história.

[PESQUISADORA] - Você realmente teve uma boa impressão dessa experiência de contar histórias?

[JÚPITER] - Sim, e foi uma forma boa de ler o livro. Porque eu fiquei com muita vergonha, de ter que apresentar, só que eu ia apresentar assim, não ia ter que ler, escrever um texto, ou falar só com ele. Ia ser uma coisa diferente, tanto é que eu falei, só que eu peguei três meninos da minha sala, coloquei roupas neles de Grécia neles, e eles foram interpretando.

[PESQUISADORA] - O que que você pensa quando um professor de língua portuguesa vai trabalhar com literatura e propõe a leitura de obras literárias. O que que você acha que não é legal, que faz com que os alunos não se envolvam, não se interessem e não gostem dessa experiência?

[JÚPITER] - Eu acho que a falta de interesse dos próprios alunos na aula, eu acho. E o tema do livro às vezes, da forma como explica o livro, acho que isso. Eu penso assim. Às vezes eu não estou nem prestando atenção na aula, aí não presto atenção no livro, quando não estou prestando atenção nas aulas às vezes ou o título não é muito bom...

[PESQUISADORA] - Você acha que seria interessante ter momentos na escola em que o professor pudesse trabalhar também dando abertura para que os alunos contassem sobre suas experiências de leitura, falassem sobre o que já leram?

[JÚPITER] - Ah, eu acho que seria legal. Não sei se todo mundo participaria, porque nem todo mundo tem o hábito de ler, né. Mas pelos alunos que fazem as leituras, acho que seria legal uma roda de leitura, e perguntar sobre o que o aluno leu pela última vez, o que achou. Seria legal isso, nunca pensei nisso.

[PESQUISADORA] - Tem alguma experiência de leitura literária que você queira contar para a gente assim?

[JÚPITER] - Eu acho que já falei quase todas, mas, quando eu li *Extraordinário*, eu gostei muito do livro, tanto que li dez vezes. Eu escolhi ler ele dez vezes, e eu li ele dez vezes, porque ele era muito bom. É... tem um outro livro que eu não falei, que foi muito bom de ter lido.

[PESQUISADORA] - O que você está lendo agora?

[JÚPITER] - Hã... agora eu estou lendo um livro chamado, esqueci o nome do livro...

[PESQUISADORA] - É um livro literário, uma obra literária?

[JÚPITER] - Não, é um livro de autoajuda. O autor vai contando experiências dele própria, e experiências de outras pessoas que ele conhece, para te ajudar a superar os seus dias. É um livro legal, é bem interessante. Na verdade, eu bati o olho na capa, e pelo título eu falei “beleza, vai ser aqui”.

[PESQUISADORA] - Eu quero lhe agradecer imensamente por esse momento.

21 de setembro de 2019.

25 minutos e 30 segundos de duração.

ENTREVISTA 5, PSEUDÔNIMO DO ALUNO: GAIA – 17 ANOS.

[PESQUISADORA] - Bom dia.

[GAIA] - Bom dia.

[PESQUISADORA] - Primeiramente gostaria de te agradecer por conceder esse tempo da sua aula para participar dessa segunda etapa da pesquisa de mestrado.

[GAIA] - Ok.

[PESQUISADORA] - Você gosta e ler textos literários? Quais são as suas motivações para ler obras literárias?

[GAIA] - Eu gosto muito de ler porque, eu acho que é uma atividade muito humana, assim, faz com que eu consiga entender melhor o mundo, no geral e absorver. Pensa aquela ideia do antropofagismo, de certa forma, quando eu leio, parece que eu comi um pedaço daquele autor, e eu acho isso muito “massa”, porque ao decorrer do tempo eu consigo ter várias visões sobre coisas que antes eu nem ia saber, por ter lido anteriormente, ou por ter aprendido anteriormente eu começo a prestar atenção, aí eu acho que o mundo fica um pouquinho mais... fantástico.

[PESQUISADORA] - Para quê você lê obras literárias? E para quê você vai buscar determinadas obras literárias para leitura?

[GAIA] - Eu gosto muito de ler para desenvolver um senso crítico maior, e... pelo prazer da leitura também. Só que quando o prazer não me prende tanto, eu busco ler para aprender. Gosto muito desse sentimento de “eu sei isso”. Então, eu gosto muito de buscar textos assim que, não só sejam técnicos, mas também sejam belos, que eu possa aprender e me divertir também, então...

[PESQUISADORA] - E como você tem acesso a obras literárias?

[GAIA] - É... a maioria que eu tenho acesso a obras literárias são físicas, aí as vezes eu peço de presente aos meus pais, ou aos meus avós, ou eu compro, enfim. Só que agora, tem o Kindle e eu gosto muito de pegar livros lá, uns são gratuitos também, então essas são as duas formas. Algumas editoras, também, no site deles, eles disponibilizam alguns livros de graça no E-book, aí eu vou lá, e baixo lá também.

[PESQUISADORA] – Vamos pensar em suas leituras literárias na infância, como que se deu esse processo das pessoas te apresentaram esse universo literário, como você começou nessas leituras literárias, como foi isso?

[GAIA] - O primeiro presente que eu ganhei, foi um livro, quando eu nasci. Eu ganhei uma bíblia, a minha família ela é Protestante, então vem um pouco dessa ética Protestante é ler, estudar, era uma das coisas até que o Lutero falava “se você sabe ler, você tem que ensinar o seu irmão a ler, porque aí ele vai conseguir examinar a Escritura”, muito pela reforma, no geral. E... a minha mãe sempre me incentivou muito à leitura. Quando eu era mais novo ela lia para mim antes de dormir, e depois...

[PESQUISADORA] - Que tipos de livros?

[GAIA] - Hã... a gente gostava muito de ler esses contos, tipo *O Sítio do Pica Pau Amarelo*, mas também a gente lia muita história da Bíblia mesmo. Tem uns infanto-juvenis, que é tipo uma interpretação da história, e muito de cultura grega também, eu ficava viajando, gostava muito da *Ilíada*, *Odisseia*, mas o cara que eu acho que eu

mais gostei em toda a minha infância foi o Júlio Verne. Quando eu li *Viagem ao centro da terra* ou *Dez mil léguas submarinas*, eu ficava “caramba, como esse cara pensou nisso?”

[PESQUISADORA] - E você lembra que idade você tinha quando você lia essas obras?

[GAIA] - Ah... eu devia ter nove, nove, dez...

[PESQUISADORA] - E como você chegou a essas obras?

[GAIA] - Ah, a minha escola tinha uma “competiçãozinha”, quem pegasse mais livros na biblioteca, no final do ano ganhava um livro. Mas tinha que ler né, não podia só pegar...

[PESQUISADORA] - Era escola Pública ou Privada?

[GAIA] - Era escola Pública. Eu sempre estudei em escola Pública, em toda minha vida. Era no Leonel de Moura Brizola, ali naquela estrada de Capuaba. E aí, eu lembro que minha professora de português era muito legal, eu esqueci o nome dela agora. Ela me apresentou meu livro preferido da Infância, que foi Robson Crusoé. Eu lembro que li e fiquei muito louco, apaixonado assim porque era aqui no Brasil. Aí eu falei “caramba “cara”, sexta feira, Robson Crusoé, e eu, quando eu era criança eu não sabia que explorador não era uma profissão. E eu queria muito ser explorador quando eu era criança. Ia para o sítio do meu avô e ficava andando por aqueles matos, assim, falei “cara, quando eu crescer vou ser explorador” e aí ouvir a história de um explorador, como era o Robson Crusoé, me deixou muito encantado, muito... Os meus professores apresentavam muito esse mundo da literatura quando eu era mais novo, no Ensino Fundamental. Mas no Ensino Fundamental um, no Ensino Fundamental dois eu vi que isso se perdeu um pouco, e os meus pais também, eles sempre me presenteavam com livros. Tem aquelas, aqueles, não é um sebo. Mas tem aqueles, por exemplo, livros por dez reais, no shopping? Aí eles chegavam lá e falavam “ah, pode escolher”...

[PESQUISADORA] – Ao longo do Ensino Médio, você tem lembranças de atividades de leituras literárias que foram envolventes e tenha despertado seu interesse em ler ou que você tenha gostado de realizar essa atividade?

[GAIA] - Então, eu acho que no Ensino Médio eu não tive essa atividade. E no Fundamental dois eu também vejo que os professores focam muito mais na gramática, aí acaba não incentivando muito a leitura. Então acabou que depois do Fundamental um, a minha jornada literária foi mais assim, individual do que em geral. Eu vejo que

os professores de filosofia, por exemplo, eles incentivam bastante a leitura dos textos filosóficos, dos livros. Eu lembro que no ano passado, o professor de filosofia me indicou bons livros do Platão, eu até comprei ele, *A República*, também comprei um do Nietzsche. E o Marcelo, professor também de Sociologia, ele recomenda muitos bons livros, só que também livros de Sociologia são muito caros, acaba que eu também não consegui ler muitos que ele indicou não.

[PESQUISADORA] - E... agora no Ensino Médio, faz parte da organização de conteúdos do Ensino Médio, a disciplina de Língua Portuguesa trabalhar literatura. E como você vê esse trabalho de literatura na primeira série, na segunda série e agora na terceira série, como que você vê essas aulas de literatura?

[GAIA] - Eu acho que ela peca um pouco na questão de formar os leitores porque, no Ensino Médio, é... aí é meio que uma crítica também, a gente não...” tá” querendo meio que formar um cidadão, formar um humano.

[PESQUISADORA] - A gente quem?

[GAIA] - É... a educação, em geral. O sistema de educação em geral não quer formar um cidadão, formar um humano, a escola. Ele quer que você passe no ENEM, e aí eu acho que a gente perde um pouco da magia de ler, para “ah, faz uma análise desse livro”. Pelo menos para mim é assim, quando é obrigatório, não é tão prazeroso, e acaba que é um “desserviço” e as pessoas ficam “nossa, tenho que ler isso para fazer a FUVEST” por exemplo, “não quero ler”. Eu acho que a literatura não tinha que tomar esse caminho. A análise e a crítica vêm naturalmente, mas quando isso é forçado, acaba gerando afastamento.

[PESQUISADORA] - Como você acha que deveriam ser as aulas de literatura e de leitura literária no ambiente escolar?

[GAIA] - É... aí é um desafio, porque são pessoas muito diferentes, né, mas eu acho que... um bom caminho, seria a gente não ter essas lacunas, por exemplo; no Ensino Fundamental um, os professores incentivavam muito a ler, acho que por causa da alfabetização. No Fundamental dois, isso ficou um pouco em segundo plano, em gramática, gramática e gramática, aí vem no Ensino Médio e, principalmente no terceiro ano, falava “você tem que ler”. Então essas lacunas no processo de educação, de formação, do aluno, eu acho que... são muito nocivas. Se fosse seguindo uma linha, apresentando uns autores, uns textos, contos. Esse ano, eu li uns contos do Machado de Assis, Machado de Assis é muito difícil, mas os contos como são menorzinhos, a gente consegue ler e sentir prazer naquilo, sabe? Então... acho que o

melhor caminho seria não deixar essas lacunas acontecerem, e tornar esse debate, não algo tão mecânico assim, mas deixa uma parte para sua subjetividade mesmo, tipo “ah, o que que você achou?”, não “qual é o sentido do texto?”, não “o que o autor achou?”, mas “o que você sentiu quando você leu?” e aí, “ah, você sentiu isso, mas o autor também quis dizer isso, e olha só como é uma nova interpretação”. E eu acho que isso faz com que a pessoa queira mais e mais entender.

[PESQUISADORA] - Você trazendo essa fala, nos remete a esse papel do mediador. Alguém ali, de repente o professor, estimulando e instigando um aluno a ampliar o seu olhar para aquela leitura, para aquela narrativa. O que você acha dessa questão, dessa mediação, que importância você dá a esse momento?

[GAIA] - Nossa, eu acho muito importante, é...eu, tento enxergar o professor o máximo, na maioria das vezes, como um orientador, sempre. É, porque eu sei que ele já trilhou aquele caminho, então ele tem boas dicas para fazer um trilhar aquele caminho com mais sucesso.

[PESQUISADORA] - No caso da leitura literária?

[GAIA] - Da leitura, é... da educação no geral.

[PESQUISADORA] - O que que proporcionaria ao jovem leitor esse processo de mediação?

[GAIA] - Eu acho que o professor é muito um facilitador, às vezes ele, por não entender isso, que ele é um facilitador, ele meio que monopoliza essa educação, e gera um antagonismo, “cara”, não tem como, quando um professor se põe lá como um “leia isso, faça isso, faça aquilo”, eu sou um ser humano também, meu senhor, por favor. Então eu acho que o melhor caminho para o professor, é buscar essa...sabe, essa troca de amizades mesmo de experiências, sabe, do tipo “olha, quando eu li, quando eu tinha a sua idade, eu não entendi muito mas depois eu entrei na faculdade, o professor me explicou isso, aí eu entendi isso novo. O que que você achou quando você leu? Caramba” enfim, porque isso que é a literatura, eu acho. Pelo menos eu busco enxergar assim.

[PESQUISADORA] - E o que você pensa dessa questão de outras pessoas indicarem suas leituras, o compartilhamento dessas leituras, essas trocas de impressões, sobre as mesmas leituras, o que você pensa sobre isso?

[GAIA] - Eu acho isso muito rico. Porque, voltando um pouco, na minha criação os meus pais sempre debatiam os textos depois, principalmente os textos da Bíblia, a gente sentava e “cara, o que que esse cara quis dizer?” e é uma literatura muito rica

também. Tem poesias, tem narrativas, tem discursos, e aí era sempre muito legal, “olha só, na época dele acontecia isso, e aí porque acontecia isso ele usou essa palavra” e aí enfim, eu acho isso muito igual. Porque acaba que... O texto ele é um pouco, um pouco... o oposto de Nietzsche, eu esqueci o oposto de Nietzsche.

[PESQUISADORA] - Obscuro, enigmático...

[GAIA] - Embaçado. Eu acho que o texto ele era um pouco embaçado. E aí, a gente consegue, colocar um pouco de nitidez quando a gente lê. E aí, quando todo mundo junta essas “nitidez” do texto...

[PESQUISADORA] - Essas impressões sobre o texto.

[GAIA] - É... Ele fica muito mais, muito mais claro e fica muito mais belo também. Porque como a gente é diferente, quando eu leio, por exemplo, um que é o mais clássico do... Machado de Assis, aquele da Capitu e do...

[PESQUISADORA] - Dom Casmurro?

[GAIA] - É, Dom Casmurro. Uma pessoa pode achar “não, ela traiu”, aí outra “não, não traiu, por causa disso, disso e disso” aí acaba que, faz com que o texto ganhe vida, sabe? É mais do que só... Do que “tá” entre as duas capas, é o que a gente sente também.

[PESQUISADORA] - Você se recorda de alguma indicação de professor, não só de Língua Portuguesa, mas de alguns professores que lhe indicaram leituras de obras literárias que foram significativas e interessantes para você?

[GAIA] - É... A que eu mais lembro é a do Robson Crusoé, é... essa ficou muito marcada, porque foi um livro que eu gostei muito de ler, até hoje eu quero comprar ele para ler de novo. Os meus professores me recomendaram o *Dom Quixote*, eu não lembro agora, eram professores do Ensino Fundamental, da área de Humanas, mas eu não lembro agora a matéria específica, talvez tenha sido de História. E aí... eu gostei muito de ler *Os Três Mosqueteiros* e o *Dom Quixote*, ele também me recomendou *Os Três Mosqueteiros*. “Cara”, porque, querendo ou não, o professor ele tem essa figura de autoridade, assim. Aí quando ele divide o que ele sentiu quando ele leu, pelo menos eu, com a cabeça de Ensino Fundamental, eu queria muito ler também para poder conversar e saber mais. Acho que esse caminho é muito legal.

[PESQUISADORA] - O que mais te chama atenção em uma obra literária que faz com que você queria lê-la?

[GAIA] - Hoje eu tenho lido mais... textos filosóficos assim. Porque... eu acho que eles fazem com que a gente seja mais humano, sabe? O último livro que eu li, foi de um

autor holandês, eu esqueci o nome dele agora... e ele fala sobre arte. E caramba, é muito bonito, sabe? Como ele interpreta aquilo, e como a arte tem um novo significado, ele fala que a arte não precisa de justificativa. Ninguém precisa pedir desculpa por fazer arte. E aí ele vai desenvolvendo aquilo de maneira tão bela... E aí, faz com que quando eu olhe arte, eu tenha outra visão sobre aquilo. Ah, não é só tinta e papel. Não “cara”, tem muito sentimento ali, e aí o que me atrai hoje, à leitura, é exatamente buscar novos sentimentos, conseguir interpretar as coisas com novos olhares.

[PESQUISADORA] - Você se lembra de ter realizado alguma leitura de obras literárias, de textos literários, que tenham lhe proporcionado uma reflexão sobre o outro, sobre a vida, a sociedade. O que que você pensa sobre essas possibilidades que a leitura literária nos oferece?

[GAIA] - Nossa... Isso é o que mais acontece. Eu li um livro do Bauman, *Estranhos à nossa porta*, ele fala sobre imigração. Caramba, ele fez com que a minha visão mudasse totalmente. Ele não é muito profundo no texto, mas, como introdução, eu achei muito incrível o jeito que ele aborda...

[PESQUISADORA] - É uma narrativa, como que é essa obra?

[GAIA] - Meio que uma tese. Ele vai expondo meio que porque o ponto de vista europeu não é correto assim. O porquê que eles deviam receber os refugiados, enfim.

[PESQUISADORA] - E no universo de obras literárias, com seus romances, narrativas, contos, crônicas, ficções, você se lembra de ter tido essa experiência assim, com alguma obra literária?

[GAIA] - Lembro. Tem um autor inglês, C. S Lewis, ele *escreveu As Crônicas de Nárnia*, eu lembro que depois que eu li, é... a minha visão do mundo mudou bastante. Porque uma das coisas que ele defende é que o mundo também é fantástico. Não é tão objetivo assim, é... Eu acho que hoje, a gente leva as coisas muito no “um mais um é dois”. E eu acho que isso também é fantástico, não é só objetividade, ceticismo, mas também tem fantasia, tem magia, tem beleza. Acaba que eu consegui ver o outro também como um olhar mais humano... Caramba, tem toda uma história, tem magia dentro dele. Não é só... enfim, um produto do meio, ele é mais do que isso, ele é um ser único, “cara”, entre todos... E a, sociedade no geral também. Foi um livro muito bom.

[PESQUISADORA] - Pensando nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio, como a gente já...

[GAIA] - Aaah... tem um, que é brasileiro até ele é... do Romantismo. Ai, Juca Pirama o nome dele que fala?... É... que tem aquele menino Tupi, que foi capturado, e aí ele chora na hora que ele é capturado, aí não matam ele porque ele chora, e o pai dele até fala “você chorou na hora da morte?”, aí depois ele volta e faz aquele grito de guerra.. Aquilo foi muito... não sei explicar muito bem, mas quando li, sabe quando você fica elétrico? Eu fiquei “caramba “cara” olha que história maneira”, e eu gostei muito de ler também, é Juca Pirama o nome, eu acho. O autor, é aquele que fala “minha terra tem palmeiras, onde canta o sabiá”...

[PESQUISADORA] – Gonçalves Dias. E, o que que você pensa sobre essa questão das obras literárias que trazem esse universo de diferentes histórias, as pessoas, os lugares, as questões sociais. O que que você pensa sobre essa possibilidade que a leitura nos oferece?

[GAIA] - Eu acho que... é, a literatura, é a forma de arte que mais consegue ser incisiva na nossa mente. Quando a gente ouve uma música, tem muitas músicas que contam muita história. Mas, quando a gente pega um livro e lê, é muito... muda muito mais. Depois de ler um livro... Tem um romance, de uma autora negra, brasileira, Úrsula, foi o primeiro romance liberal assim, no país.

[PESQUISADORA] - É a Maria Firmino dos Reis.

[GAIA] - É... Caramba, depois de você lê você fica... olha como o mundo era antes, e olha como a gente “tá” hoje. Faz, com que gere uma indignação, de... um sentimento de mudança, tomo mundo é igual mesmo, a gente tem que lutar por isso, a gente tem de continuar lutando por isso, e eu acho que... Quando a literatura perde esse papel, perde o sentido também. Então, para mim o papel da literatura é esse, te fazer se questionar, te fazer... de alguma forma sair do seu estado natural, seja um romance que você fica extasiado de paixões... nossa, ou, uma crítica mesmo, enfim. É a pedra angular, a literatura.

[PESQUISADORA] – A gente já chegando já nessa reta final da entrevista, tem mais alguma experiência de leitura literária, mais alguma história que você queira nos contar sobre esse universo de leituras literárias?

[GAIA] - Deixa eu pensar...é, eu tenho tentado me aproximar mais da literatura brasileira.

[PESQUISADORA] - Por quê?

[GAIA] - Porque eu gosto muito do nosso país, eu acho que a gente produziu muita coisa boa, e não damos tanto valor assim. Eu quero muito ler Macunaíma, então

depois que eu ler eu vou falar o que achei. Porque a ideia, modernista assim, é muito legal. O herói sem caráter, o herói pelos moldes europeus... e, em geral acho que é isso. Eu quero muito ler Macunaíma por causa das aulas de literatura também, é, aqui a professora Elaine fez com que a gente apresentasse tipo um seminário sobre os períodos literários, aí uma pessoa falou sobre o modernismo, e sobre essa história em específico. Contou a história do Oswald de Andrade (no final da entrevista, o aluno se lembrou que foi Mário de Andrade o autor da obra citada), como ele escreveu, e eu fiquei “caramba, “cara”, se ele escreveu esse negócio em pouco tempo assim, eu quero ler”, e aí fez com que eu conhecesse a obra, conhecesse o autor, e eu quisesse ler. Enfim, é isso.

[PESQUISADORA] - Eu gostaria de te agradecer por esse momento, mais uma vez, foi muito bom.

19 de outubro de 2019.

28 minutos de duração.

ENTREVISTA 6, PSEUDÔNIMO DO ALUNO: URANO – 18 ANOS.

[PESQUISADORA]: - Bom dia.

[URANO]: - Bom dia.

[PESQUISADORA]: - Primeiramente gostaria de te agradecer por se disponibilizar em ter este momento aqui para falar um pouco sobre suas experiências de leitura e também pensar sobre o universo literário, sobre quais foram e quais são as suas vivências de leitura literária. Fique à vontade para você responder aquilo que você achar que seja dentro do seu universo aí. Então vamos lá, você gosta de ler textos literários? Quais são suas motivações para lê-los?

[URANO]: - É... eu não, não gosto tanto assim de ler textos literários no dia a dia, eu prefiro ler uns textos um pouco mais técnicos, por exemplo, revista de economia e esses tipos de coisas. Só que, mas no meu tempo livre, eu gosto, eu prefiro do que assistir a uma “TV” às vezes dar uma lida em um livro, acho gostoso.

[PESQUISADORA]: - E o que te motiva a escolher determinado texto literário ou obra literária?

[URANO]: - Ah... acho que... um livro que eu já tenha lido antes, talvez seja um “ponta pé” para um livro seguinte. Por exemplo, quando eu comecei a ler Bucowiski²⁹, que é um dos escritores malditos da literatura Norte Americana, eu acabei lendo Hemingway³⁰ também, porque ele havia citado um livro dele. Às vezes, eles estão “linkados”, né, juntos... Por exemplo, é... Bem próximos na data, datação, tipos de escrita, qual mais me cativou, qual eu mais gostei e autores parecidos com esse eu acho que eu dou uma olhada mais para conhecer mesmo.

[PESQUISADORA]: - E para que você lê obras literárias?

[URANO]: - Bem, leio obras literárias mais para entretenimento mesmo. Como eu disse, prefiro ler um pouco um bom livro do que assistir uma TV, alguma coisa do tipo. Eu acho também que dá uma boa instigação, tem muito conhecimento dentro de uma obra literária que por exemplo, você pode usar no seu dia a dia. Então, você pode achar uma boa história ou para comentar ou também para conhecer alguma coisa do mundo mesmo, “né”? Sempre tem algo novo.

[PESQUISADORA]: - E você acredita que já teve uma experiência de leitura literária que ampliou um pouco mais o seu conhecimento na área da história, filosofia, sociologia, ou de repente te possibilitou uma reflexão mais ampla. No sentido de pensar no outro, na sociedade. Você acredita que há essa possibilidade na leitura literária?

[URANO]: - Sim, claro. Eu acho que... livros, o tempo todo quando eu leio um livro “sei lá”, novo, tem alguma coisa nova que eu vou aprender. Tem que ter algum conhecimento dentro do livro para... até que instigue a leitura e eu continue lendo até o final. Se for muito chato eu acabo largando. Então por exemplo, eu já li... Meu Pé de Laranja Lima foi um dos melhores livros que já li. E poxa vida, tem tanta coisa bacana dentro do... O personagem, o que aconteceu com ele e tudo mais é... Então, tem essa perspectiva também de você olhar e ver, e conhecer uma vida mais pobre, ver o que que ele passou, e como ele lida com as outras pessoas. Acho que isso dar força para que a gente consiga lidar com as pessoas do nosso mundo também. Então...

²⁹ Poeta, contista e romancista Henry Charles **Bukowski** Jr. é considerado o último **escritor maldito** da literatura norte-americana (<https://www.revistabula.com/835-os-10-melhores-poemas-de-charles-bukowski/>)

³⁰ Ernest Miller Hemingway escritor norte-americano.

[PESQUISADORA]: - Que lembranças você tem de incentivo à leitura literária, quem te apresentou a esse universo literário e quais foram as suas experiências de leitura literária na infância?

[URANO]: - Bem, na infância, na verdade, na infância eu não tive muito contato com livro não. Na infância eu tive mais contato com... tinha uma fita cassete que eu assistia muitos filmes, principalmente da Disney, e tudo mais, só que... à medida que eu fui crescendo, mesmo tendo contato com livros na escola, eu não fui lendo tanto, eu fui pulando. Mais para frente mesmo, mais velho, eu decidi começar a ler. Eu comecei ali pelos escritores malditos da literatura Norte Americana mesmo, que cativava a leitura, eu gostava muito, conseguia “linkar” com os aspectos da minha vida. Então eu acho que, você lendo livros que “tá” mais próximo ali do teu dia a dia, do teu cotidiano, você consegue... ah, ter essa instigação para ler outros livros. Antes de você ter começado a ler um livro muito complexo, você tem que ler um livro que você goste, um livro que você se identifique em algum aspecto. Então, é... teve um amigo meu, recentemente até, ele disse “véi, vamos tentar ler um livro por dia” “daí” eu falei “um livro por dia? Então tá bem”. E aí eu fui lendo um livro por dia, livros que eu até tinha assistido alguns filmes a respeito desses livros, e aí eu fui lendo.

[PESQUISADORA]: - Quais por exemplo?

[URANO]: - Por exemplo, *O Meu Pé de Laranja Lima*. Tinha assistido quando era criança o filme... eu lembrava que tinha gostado muito, mas... não lembrava exatamente da história. E aí eu li, em um dia *Meu Pé de Laranja Lima*, gostei muito muito muito, e... é isso, eu fui lendo livros atrás de livros aí no dia a dia.

[PESQUISADORA]: - E você tem alguma lembrança de familiares, parentes, que tenham de certa forma te indicado leituras literárias ou de repente que foram referência de leitores para você na infância?

[URANO]: - Hum... Bem, na verdade... não muito. Minha família nunca foi muito de ler, nunca... fui muito ligado pela família também né... nesse quesito do que tipo, para me incentivar e tudo mais. Acho que foi uma coisa bem... eu sempre fui muito autodidata e “tals”. Então eu acho que foi uma coisa bem que eu caminhei sozinho aí para procurar os livros e enfim, sempre..., né, lendo livros que vinham mais em torno do meu cotidiano para depois passar para coisas que eu vá me interessar mesmo dentro do intelecto da leitura.

[PESQUISADORA]: - E na escola, na Educação Infantil, você tem alguma lembrança de experiências de leituras literárias nessa faixa etária?

[URANO]: - Hum... não, de leitura literária não. Só... Tipo, alguns livros que eu gostava de colorir, porque eu gostava desse tipo de coisa. Mas, bem breve mesmo que eu fui dar uma lida, uma aprofundada nesse tipo de coisa, nunca tinha ido a fundo quando era mais jovem não.

[PESQUISADORA]: - E pensando na etapa do Ensino Fundamental I teve alguma experiência ou atividade escolar envolvendo a leitura literária que você tenha se identificado, ou não? Conta para a gente.

[URANO]: - Sim, então... Sempre teve. Os professores sempre passaram um “bucado” de livros. E eu acho que, o que mais me cativou assim, que eu li “né”, obrigatoriamente foi ler para ter os pontos lá, mas acabou que eu acabei desenvolvendo, gostei muito, inclusive tenho até o livro em casa foi o do *Dr. Jekyll e Mr. Hyde*³¹ “né”, eu tinha lido uma vez, a professora tinha até me passado, também tem um livro do Edgar Allan Poe, que eu tive que apresentar, então eu tive que focar lá na leitura, era *O Gato Preto*³², que eu fui apresentar. E, enfim, esses foram os que mais me pegaram ali em relação a leituras na escola.

[PESQUISADORA]: - E pensando nas séries finais no fundamental, teve alguma atividade de leitura literária ou algum momento de leitura literária que tenha sido significativo?

[URANO]: - Ah... Na verdade, esse aí do *Dr. Jekyll e Mr. Hyde*, ele ocorreu lá para o nono ano mesmo, porque foi a época que eu tinha estudado em colégio particular ainda, e... A professora, ela gostava muito de passar esse tipo de leitura. E... aí foi, tipo, significativo, mas de resto, eu conseguia fugir das leituras que passavam. Tentava pegar um resumo da internet, para fazer trabalho, esse tipo de coisa. Mas nunca resolvi ler mesmo, sabe? “ Ah, a professora passou um livro, vou lá, vou ler para desenvolver...” tentava dar aqueles “migués” que as pessoas normalmente dão.

[PESQUISADORA]: - E o que você pensa sobre essa questão das indicações dos professores para que os alunos leiam determinadas obras literárias?

[URANO]: - Bem, é, os alunos eles costumam ter as... eles costumam ter a motivação no que eles querem, eles nunca vão ir muito atrás do que “ o professor falou, então eu vou lá, eu vou ver”, a gente não tem essa firmeza, né? No que eles decidem, do

³¹ Obra-mestra de Robert Louis Stevenson “O Estranho caso de Dr. Jekyll e Mr. Hyde”. (https://www.psicologia.pt/artigos/ver_opiniao.php?dr-jekyll-e-mr-hyde-em-analise-segundo-a-teoria-psicanalitica&codigo=AOP0283)

³² O Gato Preto de Edgar Allan Poe Editora Cosac Naify, 2004.

que os professores decidiram, “eu vou lá, eu vou atrás”, muitos não tem essa dedicação toda. Eu acho que... Os professores podiam dar um leque maior, em relação a por exemplo: “você se identifica com esse tipo de leitura? Esses livros aqui talvez sejam indicados”. E aí tentar fazer alguma atividade em relação a isso para dar um encaixe melhor, com um maior tipo de indivíduos possíveis “né”? Porque, cada um tem sua vida, cada um tem o livro que vai encaixar mais na sua rotina, como eu falei lá no começo, melhor...

[PESQUISADORA]: - E você pensando no Ensino Médio. Você estudou em escola particular até o nono ano?

[URANO]: - Não, eu estudei em escola pública a maior parte, e eu estudei em escola particular apenas no nono ano, na verdade. E lá no comecinho, acho que bem no primário mesmo, eu tinha estudado em escola particular, mas também estava em Brasília, então... Eu me mudei com uns sete anos de idade, ainda novo. E, aí, eu fui estudando em escola pública até o nono ano, que fiz em escola particular, e agora estou aqui.

[PESQUISADORA]: - Então, sua primeira série do Ensino Médio já era em escola pública?

[URANO]: - A primeira sé... Não, ainda não. Na verdade, escola Pública eu passei só agora no terceiro ano.

[PESQUISADORA]: - Então, da sua lembrança de primeira série do Ensino Médio, segunda série do Ensino Médio, que experiências de leituras literárias a escola te proporcionou, você tem alguma lembrança?

[URANO]: - Bem... é... na verdade não muito. Eu tive bastante problema na minha vida em relação ao Ensino Médio. É um período bastante conturbado também, “né”?

[PESQUISADORA]: - Por quê?

[URANO]: - Ah, porque, ah... adolescência é adolescência “né”? Então... os alunos eles ficam tentando descobrir o que querem, alguns vem “pô, será que eu vou conseguir me encaixar na escola de fato? Ou será que não?”, então eles estão muito ligados na vida, como é que eles vão conseguir dar um rumo ali, “né”. É um período bastante conturbado para todo mundo, e para mim não foi diferente. E... Enfim, não consegui dar muito foco nas leituras, entretanto, fora da área escolar ali, eu sempre fui lendo livros que me cativassem e... a minha vida mesmo “né”? Mas... nada que minha professora tenha me indicado e que eu tenha ido atrás não, eu mais me encaixava nessa área dos alunos que tentava pegar resumos na internet...

[PESQUISADORA]: - E você tem alguma recordação de como eram as aulas de literatura, no Ensino Médio?

[URANO]: - Aulas de literatura?... Bem, a professora ela passava mais exercícios, “né”? Não tinha questão de..., às vezes ela passava alguns livros para ler. Às vezes passava, é... para apresentar. Na frente ali, dizer como que era determinado livro... coisa que a gente já “tá” acostumado a ver nas aulas de literatura, nada é muito diferente. Mas, nunca tive uma... um enriquecimento ali nas aulas de literatura não...

[PESQUISADORA]: - E você pensando na questão de outros professores, tem situação em que o professor indica livros, te apresenta alguma obra literária que te chama atenção? Como é essa questão de compartilhar leituras, o que que você pensa sobre isso?

[URANO]: - Bom... os professores, é... vez ou outra indicam algum livro para você ler. É... muitas vezes quando a gente está em uma área escolar ali, eles estão dizendo, “sei lá”, passando documentários. A professora de História, alguns filmes, até porque é a área mais que os alunos costumam se interessar. Poucos alunos vão dizer “puxa vida! Vou atrás de um livro para ler porque tem mais coisa ali, vou ter mais conhecimento e tudo mais”. Como é uma área muito conturbada também, os alunos eles estão... Os professores têm ciência que os alunos estão ali preocupados com a própria vida e tudo mais. Então, poucos vão dar espaço para os livros entrarem na sua vida. E eu acho que... Os professores por terem ciência disso, vão indicar muito pouco também, então... consequentemente, essa área aí é meio rasa, nesse sentido “né”, eu não tive tanto contato por conta disso também.

[PESQUISADORA]: - O que mais te chama atenção em uma obra literária?

[URANO]: - A escrita. O jeito então que... o autor vai escrever, tentar se comunicar com o leitor é muito importante, “né”? Até porque... dificilmente alguém vai querer ler um livro muito chato, é... Então, por exemplo, eu tenho até um exemplo para dar, é de um livro que eu li também que era *O Menino de Pijama Listrado*, ele tem uma escrita muito, muito fácil de você ler o livro. Antes de eu fazer esse pacto com meu amigo de ler um livro por dia...

[PESQUISADORA]: - Você está conseguindo cumprir esse pacto?

[URANO]: - Não, a gente parou. Justamente por conta da vida conturbada. O meu amigo já na faculdade e tudo mais, ele não estava dando procedência a isso. Eu então ah... Vou relaxar também, até por conta do vestibular que está chegando... Mas, enfim, aí foi *O menino de Pijama Listrado* que eu tinha lido. E eu consegui ler aquele livro em

dois, três dias, o que é muita coisa para mim, já que eu não estava acostumado a ler tanta coisa assim, só que... para mim foi como se o Bruno realmente estivesse ali falando comigo. Então o principal ali, o protagonista, estivesse escrevendo, se comunicando comigo. E foi algo muito fácil, porque eu falei: “pô, uma criança falando, vamos lá”, e eu virava as páginas e nem lia, e eu acho que aí que dá um negócio gostoso de ler “né”... acho que isso me cativa mais.

[PESQUISADORA]: - E pensando no universo de obras literárias brasileira, você teve essa experiência de leitura de alguma obra? Como que foi?

[URANO]: - Eu já tive um “bucado” já... Por exemplo, acho que o último que eu li foi um do Lima Barreto, mas é... O meu favorito é o Jorge Amado, e...

[PESQUISADORA]: - Por quê?

[URANO]: - Porque... é, eu acho que, eu sempre gostei muito de Bukowski “né”, eu acho que, falei dele no começo da entrevista. Eu acho que... meio que dá esse tom, falando da vida das pessoas e... colocado ali os personagens “né” e dizendo, “sei lá”, colocando ali as dificuldades deles, colocando... expressando bem as coisas que ocorrem ao redor dos personagens, eu acho que é uma leitura muito gostosa de se ler. Você lê ali mesmo, tem os mesmos tons que você por exemplo, assiste nos filmes, você gosta do filme por quê? Porque ele mostra bastante... ele consegue te focar, te prender, te colocar ali no meio, entendeu? A vida te corre dessa forma e você meio que se envolve, e o personagem continua dando procedência, no caso da leitura do Jorge Amado. Acho que ele faz isso muito bem.

[PESQUISADORA]: - E você pensando no trabalho de literatura no ambiente escolar, no Ensino Médio, que sugestão você daria para serem direcionadas mais esta aula de leitura literária ao incentivo da leitura, para a formação desses jovens leitores?

[URANO]: - Então, é... basicamente o que eu havia dito em relação a você tentar encaixar mais a... não encaixar os alunos dentro da leitura, mas mais uma relação da leitura com os alunos, entende? Então... É você ver qual é o tipo de, “né”, no modo geral ver primeiro qual o tipo de leitura que talvez cativa aqueles alunos ali a ler. Então, não necessariamente “linkando” com provas, os professores têm muito isso de pegar um livro e falar “oh! Esse daqui pode cair na prova tal, então leiam”. Às vezes, os alunos eles ficam... não interessados... agora, se eles começarem a ler livros que encaixam mais no cotidiano, na vida deles, então “oh, esse livro é bacana de se ler”, uma indicação, é... e os alunos forem atrás disso, acho que isso vai fazer com que,

consequentemente, eles leiam mais. Então, gerindo mais livros, lendo mais, eles vão conseguir dar passos maiores nesse caminho aí de leitura.

[PESQUISADORA]: - Bom, talvez você já tenha dito, mas é sempre bom a gente reforçar, que importância há para você a obra literária, a leitura literária na sua vida? Fala para a gente um pouquinho.

[URANO]: - Eu acho que... o livro, ele mostra bastante de conhecimentos que o autor passa, “né”? Ele nunca vai estar simplesmente escrevendo uma obra ali, e “sei lá”, por nada. Sempre vai ter algum fundo ali que ele queira catar, que ele queira dizer “bem, essa obra acontece dessa forma, mas a lição é tal”, sempre tem, não são só fábulas que têm, os livros também têm. Afinal de contas, se não tiver nada para aprender ali, por que você vai ler, “né”? Então... os livros, eles me apetezem por conta que, é... o conhecimento, ele me edifica. Então, se o conhecimento me edificar, eu vou atrás da leitura. E eu acho isso muito importante. É muito, muito interessante o fato de você poder ler um livro e aquilo ali somar a sua vida de repente. A maioria deles acaba fazendo isso, a não ser claro, que você pegue um outro autor não muito conhecido, esses tipos de Youtuber, esses tipos de coisas que não é literatura. Mas a literatura sempre constrói.

[PESQUISADORA]: - Então, você provocou e eu vou te perguntar: como você conceituaria, então, o que é obra literária, o que é literatura, e o que não é?

[URANO]: - “Tá”, tudo bem... Então, acho que justamente na riqueza, você vai encontrar algo para te motivar, para você continuar lendo. Então, se há um livro que você vai ler, você acha que “sei lá”, “li mas não ganhei muito conhecimento, daqui a pouco vou esquecer desse livro”, então não é um livro que talvez vale a pena você levar para frente e indicar para outras pessoas. Às vezes você lê um livro porque você gosta, por exemplo, de um determinado Youtuber, “vou ler aquele livro porque ele escreveu”, não tem soma nenhuma na nossa vida, tudo bem. Vai passar e vai acabar esquecendo, “né”? Agora, se for um autor já muito conhecido, provavelmente aquele autor tem alguma coisa dentro dos livros dele que vai somar na sua vida. Se você não vai esquecer dele, se é uma coisa impactante, “né”, porque no livro você encontra várias emoções, inclusive essa de impacto, então talvez vale a pena você levar a um amigo, indicar uma riqueza dentro desse livro para o teu amigo também, então... vale a pena compartilhar.

[PESQUISADORA]: - Pra gente fechar esse momento de entrevista, tem mais alguma coisa que você queira nos contar ou, de repente, alguma leitura recente que você tenha se identificado?

[URANO]: - Bom, se for... só no caso de indicação, é... eu gostaria, até por mim mesmo, "né", eu tenho muito contato com esse tipo de livro, em vez de, na questão literária mesmo, de indicar livros de economia, porque hoje em dia muitos professores passam, algumas escolas, nas quais tem algumas opiniões sobre economia que não são relevantes para mim... então é, acho interessante indicar livros sobre a Escola Austríaca. Buscar conhecimento é sempre uma coisa importante, "né"? Ir atrás de conhecimento edifica a gente, então os livros de Escola Austríaca podem somar muito na vida de uma pessoa, e é claro, mudando a sua visão, porque mudou a minha, então... Mudando a sua visão em relação de como você enxerga as coisas, entendendo o mundo melhor, "né", você consegue se dar com ele. É... Hoje em dia a gente está em uma onda muito de tristeza, as pessoas vivem tristes por aí, porque elas não conseguem absorver muito conhecimento. Às vezes elas são obrigadas a ler alguma coisa, por conta de algum vestibular, e aí pronto, a pessoa não acaba sendo cativada, como falei várias vezes aqui, e enfim "né", não consegue levar para frente. Agora se for alguma coisa que ela vá entender que vá somar na vida dela, é... aí ela, acho que ela vai querer ler mais e indicar mais. Por isso eu indico aqui...

[PESQUISADORA]: - Acrescido a essa indicação, o que do universo literário você também indicaria?

[URANO]: - Universo literário? É... vamos lá, como eu disse, o meu favorito é Jorge Amado. Então... eu indicaria muito, o meu livro favorito também que é *O Meu Pé de Laranja Lima*, eu gostei muito do *Meu Pé de Laranja Lima*, então... ainda mais para as pessoas jovens, para todas as idades cabe esse livro. Mas, mais para as pessoas jovens, ainda mais as pessoas que encontram dificuldades nos seus dias, elas conseguem... então pegar um pouco da... Do que ocorre com o personagem ali "né", e jogar um pouco para a vida delas, isso dá uma soma na vida delas. E não é só conversando com as outras pessoas, claro que conversando você encontra riquezas, mas você consegue encontrar por si só ali, e quando você percebe que encontrou a riqueza naquele livro, ah, as coisas ficam iluminadas, "né"? Porque ... você por si consegue se bastar, lendo o livro ou então indicando para outro amigo. Assim, tudo vai sendo somado. Além do mais, também, citei porque é bom, *O Menino de Pijama Listrado*, é muito, muito interessante. Estou lendo também *Anne Frank*, porque você

lendo atrocidades que ocorreram antes, você consegue, “né”, reforçar que não ocorram mais. Então... muito importante e muito gostoso de se ler.

[PESQUISADORA]: - muito bom, quero te agradecer, mais uma vez, por esse momento, essa oportunidade, acho que todas essas colocações são muito valiosas, são muito ricas de informações.

[URANO]: - Tá certo professora, muito obrigado.