



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

PATRÍCIA CARDOSO BATISTA

**FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS NO ENSINO
MÉDIO:
TECENDO HISTÓRIAS**

PATRÍCIA CARDOSO BATISTA

**FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS NO ENSINO
MÉDIO:
TECENDO HISTÓRIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Sheila Oliveira Lima

Londrina
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Batista, Patrícia Cardoso .

Formação de leitores literários no Ensino Médio : tecendo histórias / Patrícia Cardoso Batista. - Londrina, 2019.
172 f.

Orientador: Sheila Oliveira Lima .

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2019.

Inclui bibliografia.

1. Formação de leitores - Tese. 2. Ensino Médio - Tese. 3. Jovens - Tese. 4. Leitura literária - Tese. I. Lima , Sheila Oliveira . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

PATRÍCIA CARDOSO BATISTA

**FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS NO ENSINO MÉDIO:
TECENDO HISTÓRIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Sheila Oliveira Lima
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Eliana Maria Severino Donoio Ruiz
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Marilu Martens Oliveira
Universidade Tecnológica Federal do Paraná –
UTFPR

Londrina, 12 de abril de 2019.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Prof^a. Dr^a. Sheila Oliveira Lima, pela atenção, paciência, correções e ensinamentos, mas sobretudo pelo acolhimento nos momentos de insegurança e dúvidas.

Aos professores que me inspiraram, ao longo da Graduação em Letras Português e Espanhol, na Universidade Estadual do Norte do Paraná. Especialmente, à querida Prof^a. Dr^a. Marilúcia dos Santos Domingos Striquer, que me deu a honra de ser sua orientanda de iniciação científica e participante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), transmitindo seus conhecimentos e me apoiando, sem medir esforços, nesta jornada desconhecida.

Aos professores e colegas da Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, que compartilharam ensinamentos valiosos para minha formação. Especialmente, à amiga Rosangela Maria de Almeida Netzel, pela amizade, trocas de conhecimento, angústias e sugestões.

Aos meu pais, que me mostraram o valor da educação, e não mediram esforços para realização deste trabalho.

Ao Fernando, pelas leituras, participação, apoio e, sobretudo, pela parceria nesta vida.

Aos meus amigos, que entenderam os momentos de ausência e me receberam com palavras de conforto e carinho.

Às escolas participantes, que junto de alunos, professores e bibliotecários, acolheram essa pesquisa e contribuíram para sua realização.

Às professoras Prof^a. Dr^a. Eliana Maria Severino Donaio Ruiz e Prof^a. Dr^a. Marilu Martens Oliveira, componentes da banca de qualificação e examinadora, pelas sugestões e valiosas contribuições.

À CAPES, pelo apoio financeiro, concedido por meio da bolsa de estudos.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, colaboraram e me apoiaram.

BATISTA, Patrícia Cardoso. **Formação de leitores literários no Ensino Médio: tecendo histórias.** 2019. 172 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2019.

RESUMO

Este trabalho objetivou identificar os fatores que contribuem para a formação do leitor que chegou ao terceiro ano do Ensino Médio da rede estadual de duas cidades localizadas no Norte Pioneiro do Paraná. Para tanto, optou-se, primeiramente, pela realização de uma pesquisa quantitativa, a partir da aplicação de um questionário com perguntas abertas e fechadas a 43 estudantes, na qual buscou-se traçar o perfil leitor e selecionar os participantes para a próxima fase do estudo. Na segunda etapa, realizou-se uma pesquisa qualitativa a partir de entrevistas semiestruturadas com quatro alunas leitoras, na qual procurou-se investigar seus percursos-leitores individuais para compreender o quanto a escola comparece na formação leitora de literatura em jovens que frequentaram o Ensino Médio. Além disso, para melhor entender o contexto em que esses alunos estão inseridos, aplicou-se um questionário e uma entrevista semiestruturada com dez professores de Língua Portuguesa e dois bibliotecários das referidas escolas. Optou-se como caminho metodológico a pesquisa de campo caracterizada como estudo de caso coletivo. O embasamento teórico desse estudo apoiou-se nas contribuições oriundas de Estudos da Linguagem e Psicanálise. Como resultados, depreendeu-se da análise dos depoimentos das alunas-leitoras que cada leitor traça sua história com a leitura de forma singular e subjetiva. Mas, para isso, é preciso contar com ações mediadas por agentes do ambiente escolar e de fora dele. Assim, percebe-se a relevância da escola na formação de leitores, pois apresentou-se com grande potencial para ser agente nesse processo.

Palavras-chave: Formação de leitores. Ensino Médio. Jovens. Leitura literária.

BATISTA, Patrícia Cardoso. **Training of literary readers in High School: weaving stories.** 2019. 172 p. Dissertation (Master's Degree in Language Studies) – State University of Londrina, Londrina. 2019.

ABSTRACT

This work aimed to identify the factors that contribute to the training of the reader who reached the third year of High School in the state of two cities located in the Northern Pioneer of Paraná. Firstly, a quantitative research was carried out by applying a questionnaire with open and closed questions to 43 students, in which the reader profile was drawn and participants were selected for the next phase of the study. In the second stage, a qualitative research was carried out from semi-structured interviews with four student-readers, in which it was sought to investigate their individual reader-courses to understand how much the school attends in the training of literary readers in young people who attended High School. In addition, to better understand the context in which these students are inserted, a questionnaire and a semi-structured interview were applied with ten Portuguese Language Teachers and two librarians from those schools. The field study characterized as a case study was chosen as methodological path. The theoretical basis of this study was based on contributions from the Studies of Language and Psychoanalysis. As a result, it was inferred from the analysis of the testimonies of the student-readers that each reader traces its history through reading in a singular and subjective way. But for this, they need to count on actions mediated by agents from the school environment and from outside it. Thus, the relevance of the school in the training of readers is perceived, since it presented with great potential to be agent in this process.

Keywords: Training of readers. High school. Youth. Literary reading.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Biblioteca escolar: Escola 1	66
Figura 2 –	Biblioteca escolar: Escola 2	66
Figura 3 –	O enlace das alunas com a leitura	144
Figura 4 –	Incentivadores da leitura e sua continuidade	145
Figura 5 –	Condições básicas para a formação de leitores na escola	151

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Faixa etária dos alunos participantes	72
--------------------	---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	–	Últimos três livros que leu	68
Tabela 2	–	Autores citados sem especificação do título do livro	69
Tabela 3	–	Escolaridade dos pais	73
Tabela 4	–	Motivos para a realização da leitura	80
Tabela 5	–	Número de livros lidos no ano de 2017	81
Tabela 6	–	Número de livros de literatura lidos no ano de 2017	82
Tabela 7	–	Título ou autor dos últimos três livros que leu	82
Tabela 8	–	Autores citados sem o título de suas respectivas obras	84
Tabela 9	–	Escolhas de leitura	86
Tabela 10	–	Fontes de leitura	87
Tabela 11	–	Frequência de idas à biblioteca	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 ENTRELAÇAMENTOS ENTRE LEITURA, LITERATURA E LEITOR	18
1.1 LEITURA EM DIFERENTES PERSPECTIVAS	18
1.2 LEITURA LITERÁRIA	26
1.3 LEITOR, UM INDIVÍDUO SINGULAR	34
1.3.1 Os Jovens: Leitores em Potencial?	43
1.4 FORMAÇÃO DE LEITORES NA ESCOLA	46
2 CAMINHO METODOLÓGICO	62
2.1 CENÁRIO DA INVESTIGAÇÃO.....	65
2.2 CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	67
2.2.1 Perfil das Professoras de Língua Portuguesa e Bibliotecárias	67
2.2.2 Perfil dos Alunos Participantes.....	71
2.2.3 Participantes Entrevistadas	75
3 ANÁLISE DE DADOS	79
3.1 PRÁTICAS LEITORAS NO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO	79
3.2 TECENDO HISTÓRIAS: ALUNAS LEITORAS.....	92
3.2.1 Percorso-leitor: do Princípio ao Sem Fim.....	92
3.2.2 Mediação de Leitura na Escola	106
3.2.3 Mediação de Leitura: da Sala de Aula à Biblioteca Escolar	129
4 O LEITOR E SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIAS	157
APÊNDICES	163
APÊNDICE A – Questionário aplicado aos alunos.....	164
APÊNDICE B – Questionário aplicado aos professores e bibliotecários.....	166
APÊNDICE C – Roteiro para entrevista com os alunos leitores.....	168

APÊNDICE D – Roteiro para entrevista com os professores de Língua Portuguesa e bibliotecários	169
APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	170
ANEXOS	171
ANEXO A – Aprovação do comitê de ética	172

INTRODUÇÃO

A leitura, em sua dimensão social, é uma via para adquirir, ampliar e aprofundar o conhecimento sobre o mundo e sobre si mesmo. Mas, além disso, temos sua extensão para a vida pessoal e subjetiva, pois “tem o poder de despertar em nós regiões que estavam até então adormecidas.” (PETIT, 2009b, p. 7). Em vista disso, a leitura é uma atividade socialmente valorizada, mas temos que lembrar que não se trata de algo inerente ao ser humano, pois demanda um processo complexo para sua aprendizagem pelo indivíduo. Por isso, a escola foi encarregada de ensinar a ler, formar leitores competentes e favorecer a promoção de hábitos de leitura.

A despeito de se tratar de uma tarefa a ser abraçada pela educação formal, nos últimos anos tem sido observado que o ensino de leitura não tem atingido os objetivos almejados. Levando em consideração os dados divulgados no PISA 2015, em relação à qualidade da leitura no Brasil, os resultados apontam que 51,0% dos estudantes estão abaixo do nível 2 em leitura, patamar que a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE estabelece como necessário para que os jovens possam exercer plenamente sua cidadania (PISA, 2016). Outro ponto relevante é a quantidade de leitura. Cereja (2005), em sua pesquisa com alunos do Ensino Médio, constatou que grande parte o conclui sem ter convertido a leitura em uma atividade frequente, incluindo textos literários ou não. Portanto, observamos que, por vezes, a escola não tem dado conta do desafio que lhe foi confiado.

Diante disso, percebemos que, apesar de a leitura ser um tema amplamente debatido por teóricos da área, ainda estamos longe de alcançar o “ideal” esperado. Por esse motivo, justificamos a realização desta pesquisa, que investiga quais ações – dentro e fora da escola – contribuem para a formação do leitor que chegou ao terceiro ano do Ensino Médio. Visto que o papel de formar leitores foi atribuído à escola, esperamos que, como já citado, até o final de um longo período de escolarização, os alunos, além de serem leitores competentes, tenham constituído uma boa relação com a leitura, neste caso, especialmente a leitura de literatura. Dessa maneira, surge a nossa pergunta de pesquisa: o quanto a escola comparece na formação de leitores de literatura entre jovens que frequentaram o Ensino Médio?

Cosson (2009) e Cereja (2005), ao discorrerem sobre essa realidade

na escola, apontaram que, no ensino, privilegia-se a história da literatura brasileira, não a leitura dos textos propriamente ditos. Esses aparecem por meio de fragmentos para comprovar a característica do período do qual fazem parte. Desse modo, são raras as oportunidades para a leitura de um texto integral. Nesse sentido, evidencia-se que “[...] a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza.” (COSSON, 2009, p. 23). Com isso, cada vez mais, as aulas de leitura literária deixam de proporcionar a experiência de leitura, que é crucial para uma efetiva formação de leitores.

Entretanto, vale ressaltar que mesmo diante de um cenário educacional que se apresenta desfavorável, em consonância com Andruetto (2017), concordamos que a instituição escolar, apesar de suas falhas e carências, pode diminuir a brecha entre os alunos que provêm de lugares não leitores e aqueles que vêm de onde o livro já estava presente. Isso posto, salientamos que o momento em que se inicia na leitura liga-se ao que se encontra com os mediadores, que são aqueles que fazem a conexão dos leitores com os livros. Esses agentes contribuem, significativamente, para a promoção da leitura, e podem ser, por exemplo, os pais, irmãos, amigos, professores, bibliotecários, entre outros. Então, quando não se encontra no meio familiar um mediador, a escola se mostra como uma segunda chance para esse jovem. Assim, “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, 2009b, p. 158).

Nesse sentido, para uma efetiva formação de leitor, partimos do pressuposto de que, mais do que as condições estruturais necessárias, como amplo acervo de livros e bibliotecas bem equipadas, é crucial a mediação da leitura para o engajamento do aluno com a atividade, pois este não se dá somente com o contato com os livros. Segundo Petit (2009b), o livro se torna letra morta se ninguém lhe der vida. No contexto escolar, temos os professores responsáveis pela disciplina de Língua Portuguesa e os bibliotecários, que são os agentes que se pressupõe que estejam mais perto de serem mediadores devido aos cargos que ocupam. Desse modo, partimos da perspectiva de mediação proposta por Petit (2009b). De acordo com a autora, para tornar-se um mediador de leitura na escola, como também fora dela, é preciso ter experimentado o amor pela leitura literária, ou seja, ser um leitor.

O papel do mediador na promoção da leitura se faz importante

porque é ele quem vai planejar as estratégias para estabelecer a ponte entre livros e alunos. O mediador auxilia a passagem de uma etapa a outra na leitura, acolhe as subjetividades, apresenta-se como um modelo de leitor (principalmente em casos nos quais não se encontram modelos em casa), atende a necessidade de compartilhamento das leituras. Enfim, consideramos que um aluno leitor deseja conversar sobre os livros que está lendo, que quer ler, pedir sugestões etc., e o mediador pode suprir em parte essa necessidade.

Partindo dessa premissa, interessamo-nos pelos jovens leitores do Ensino Médio, que, mesmo diante de tantas dificuldades, superam todas as expectativas e tornam-se leitores ainda no período escolar. Por isso, cabe perguntar: o que os leva a formarem-se leitores? Para Colomer (2007), é muito importante ouvir aqueles que leem apesar do contexto adverso, para saber o que os motiva a fazê-lo. Assim, torna-se possível extrair conclusões sobre a maneira pela qual se inter-relacionam os três polos do processo de formação leitora – livros, alunos e mediação – no funcionamento social da leitura. Destarte, ao compreender os elementos que contribuíram para o “despertar” do aluno para a leitura, emergem reflexões acerca de como a escola pode contribuir para esse processo.

Em vista disso, levantamos a hipótese de que a escola pode estar deixando lacunas no tratamento da leitura literária e no investimento de estratégias para sua promoção. As lacunas relativas à leitura efetiva do texto literário são flagrantes, devido ao enfoque dado à história da literatura. Sendo assim, as ações de mediação de leitura são isoladas, visto que ora acontecem ora não, não havendo unicidade no trabalho da promoção de leitura na escola. Como consequência, quando o enlace dos alunos com a leitura acontece, geralmente ocorre porque outros agentes entraram em ação.

Frente a isso, a presente pesquisa tem como objetivo geral identificar os fatores que contribuem para a formação do leitor que chegou ao terceiro ano do Ensino Médio.

Além disso, contamos com objetivos específicos:

- a) descrever o perfil leitor dos alunos concluintes do Ensino Médio;
- b) descrever, analisar e problematizar seus percursos individuais para compreender como foram mediados pela escola ou por outros agentes;
- c) descrever as condições de produção da mediação de leitura em que os estudantes do Ensino Médio estão inseridos a partir da fala de professores

de Língua Portuguesa e bibliotecários das escolas-campo;

d) refletir sobre como os resultados podem contribuir para (re)pensar a formação de leitores no Ensino Médio.

Para alcançar esses objetivos estabelecidos, recorreremos à pesquisa de campo, que tomou por base os procedimentos metodológicos do estudo de caso coletivo de cunho qualitativo. Quanto ao procedimento de análise, é conduzido pela análise documental. Diante disso, foram selecionados os alunos que frequentam os terceiros anos do Ensino Médio de duas escolas públicas, em cidades distintas, localizadas no Norte Pioneiro do Paraná.

Os instrumentos de coleta de dados foram questionários com perguntas abertas e fechadas e entrevistas semiestruturadas. Optamos, primeiramente, por realizar uma pesquisa quantitativa, a partir da aplicação de um questionário com perguntas abertas e fechadas (Apêndice A) a 43 estudantes, no qual procuramos traçar o perfil leitor e selecionar os participantes para próxima fase do estudo.

As questões que nortearam a seleção dos alunos para a segunda etapa da pesquisa basearam-se nos seguintes critérios: alunos que evidenciaram gosto pela leitura como uma das suas motivações e que leram mais de seis livros durante o ano de 2017, sendo ao menos um de literatura. O número de livros foi estipulado com base no resultado da 4ª edição da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (FAILLA, 2016), que apontou que o brasileiro lê em média 4,96 livros por ano. Em vista disso, elegemos os estudantes que leem acima dessa média, portanto, seis livros.

Na segunda etapa, realizamos uma pesquisa qualitativa a partir de entrevistas semiestruturadas (Apêndice C) com quatro alunas leitoras, a partir das quais buscamos descrever, analisar e problematizar seus percursos individuais para compreender como foram mediados pela escola ou por outros agentes. Além disso, para melhor entender as condições de produção da mediação de leitura, aplicamos um questionário (Apêndice B) aos dez professores de Língua Portuguesa e aos dois bibliotecários, que compõem a caracterização geral dos promotores da leitura das referidas escolas. Por fim, foram realizadas entrevistas semiestruturadas (Apêndice D) com as professoras atuantes nos terceiros anos do Ensino Médio e bibliotecárias, a fim de compreender como a leitura se faz presente em suas atuações docentes.

O embasamento teórico metodológico deste estudo apoiou-se nas

contribuições oriundas de Estudos da Linguagem e Psicanálise. Entre outros, nas discussões de Petit (2009-2013), que ressalta a importância da leitura e de sua mediação na vida do jovem; em Colomer (2007), para quem é essencial o compartilhamento da leitura na formação de leitores na escola; em Jouve (2013) que alega que a subjetividade é constitutiva da leitura; e nas contribuições sobre a necessidade que o ser humano apresenta da arte literária, propostas por Candido (2004) e Freud (2011).

Na busca de alcançar os objetivos, estruturamos o trabalho em quatro capítulos. No primeiro capítulo, dirigimos uma discussão sobre leitura, leitor, literatura e formação do leitor no âmbito da escola. Para isso, pautamo-nos em autores renomados no campo desses estudos, que fundamentam esta pesquisa.

No segundo capítulo, procuramos explicitar a metodologia adotada para coleta de dados e constituição do *corpus*. Está organizado em duas seções: a primeira visa explicitar o cenário da coleta de dados; a segunda aborda a caracterização dos participantes da pesquisa e descrevem-se as condições de produção da mediação de leitura a partir da fala de professoras de Língua Portuguesa e bibliotecárias das escolas-campo.

No terceiro capítulo, apresentamos a análise de dados referentes aos fatores que contribuem para a formação do leitor que chegou ao terceiro ano do Ensino Médio. O capítulo se divide em duas seções: na primeira descrevemos as práticas leitoras dos alunos; na segunda, descrevemos, analisamos e problematizamos os percursos individuais de quatro alunas leitoras para compreender como foram mediados pela escola ou por outros agentes. Desse modo, buscamos apontar os caminhos que percorreram até chegarem ao terceiro ano do Ensino Médio, os quais fizeram com que se encontrassem com a leitura literária. Ademais, os depoimentos das leitoras são complementados com as declarações das professoras de Língua Portuguesa atuantes no Ensino Médio e bibliotecárias.

No quarto capítulo, problematizamos o processo de formação do leitor a fim de refletirmos sobre como os resultados desta pesquisa podem contribuir para (re)pensar a formação de leitores no Ensino Médio. Concluindo, apresentamos as considerações finais.

1 ENTRELAÇAMENTOS ENTRE LEITURA, LITERATURA E LEITOR

Tendo em vista a vastidão do campo da leitura, neste capítulo, propomo-nos a selecionar, dentre a multiplicidade de conceitos, aqueles mais pertinentes para o ponto de vista dos quais olhamos para a realidade. Para isso, examinamos as noções de leitura, literatura e leitor até chegar à formação de leitores na escola.

1.1 LEITURA EM DIFERENTES PERSPECTIVAS

Ao partir do pressuposto de que a leitura é um fenômeno complexo, podemos abordá-la de diferentes perspectivas. Nesta seção, discorreremos, brevemente, sobre como as diversas concepções de leitura compreendem o ato de ler. Considerando que o foco desta pesquisa é a formação de leitores na escola, atemo-nos a mostrar como o leitor é abalizado em cada concepção, uma vez que evidenciamos que é a partir da visão que se adota sobre sua postura diante da leitura que o professor orienta o trabalho com o texto em sala.

A leitura, sob a perspectiva estruturalista, de acordo com Kato (1999), considera o texto como única fonte de sentido. Dessa forma, caberia ao leitor, somente decodificar o código escrito, pois considera-se que todas as informações presentes no texto são suficientes para sua compreensão. A autora, ao caracterizar o processo que o leitor utiliza para compreender o texto, denomina-o *bottom-up*. Este termo refere-se à leitura literalmente ascendente, linear, de baixo para cima, do texto ao indivíduo, em que se utiliza das pistas visuais e linguísticas, ou seja, segue aprofundando as palavras e as frases para construir o significado das partes.

O leitor, na concepção de leitura estruturalista, é passivo, pois fundamenta-se na ideia de que o texto já diz tudo. Desse modo, absorve as informações sem questioná-las. Assim, concebe-se que existe uma leitura única e certa, inferindo-se que todos os leitores a farão da mesma maneira. Não há uma negociação de sentidos, uma vez que somente se extrai do escrito o significado das palavras. Segundo Coracini (2002, p. 14, grifos do autor), nessa visão, “[...] o texto se objetifica, ganha existência própria, independente do sujeito e da situação de enunciação: o leitor seria, então, o *receptáculo* de um saber contido no texto,

unidade que é preciso capturar para *construir* o sentido. ” Nessa perspectiva, o leitor é um “recipiente” no qual se deposita o que está no texto.

Podemos dizer que o ensino de leitura tradicional é fundamentado nessa concepção e que, apesar dos avanços significativos em outras direções de entendimento dos processos que viabilizam a leitura, a concepção estruturalista ainda tem sido muito presente nas aulas do ensino básico. Isso é comprovado a partir de pesquisas, como a de Lima (2016) que investigou as propostas de leitura veiculadas nos livros didáticos de Língua Portuguesa do ciclo 1 do Ensino Fundamental. A autora, ao investigar, especificamente, a presença de textos literários nesses livros didáticos, constatou que, quando estes figuram, vêm acompanhados de exercícios de compreensão que reduzem as possibilidades de leitura ao reconhecimento do código alfabético e de sentidos imediatos e literais.

A esse respeito, Coracini (2002, p. 19) assegura que “Muitas vezes, aprender a ler equivale a descobrir os significados das palavras do texto, a pronunciar corretamente, a localizar os momentos (ou ideias) principais do texto ali depositados de forma definitiva pela vontade consciente do autor”. Nesse sentido, a autora chama a atenção para a função essencial do texto, que é a de ser provocador de sentidos. Sendo assim, instituições de ensino que privilegiam a postura teórica estruturalista reduzem o texto a

[...] um objeto, uno, completo, que tem fim em si mesmo. O texto constitui, na escola, o lugar instituído do saber e, por isso mesmo, funciona pedagogicamente como objeto onde se inscreve, objetivamente a verdade, que parece atemporal e definitiva, verdade essa a ser decifrada (descoberta) e assimilada pelo aluno; e nisto consiste a aprendizagem que será avaliada em função do maior ou menor grau de assimilação. (CORACINI, 2002, p. 18).

Em consonância com a autora citada, teóricos como Kleiman e Moraes (1999) também criticam essa postura, pois a instrução do estudante na leitura deveria se dar como forma de instrumentalizá-lo contra o conformismo e a reprodução de valores. A situação é preocupante, na medida em que alguns estudantes têm saído da escola sabendo somente decifrar o texto para achar uma resposta para o professor e reproduzem da mesma forma o que foi dito. Além disso, ainda há profissionais que desconsideram o discente no processo de leitura e interpretação e passam a resposta exatamente como está no livro didático para que todos copiem. Desse modo, o educando não tem espaço para emitir sua opinião.

Por sua vez, na perspectiva cognitivista, enfatiza-se o leitor como fonte de sentido. O texto não possui significado por si só, pois o leitor, ao processá-lo em sua mente com seus conhecimentos, vai atribuindo significado e construindo os sentidos. Kato (1999), ao caracterizar o processo que se utiliza nessa concepção para compreender o texto, denomina-o *top-down*. Este termo refere-se à leitura descendente. O leitor não realiza uma leitura linear, letra por letra, palavra por palavra, visto que faz uso de informações não visuais. O processo de leitura se dá do indivíduo para o texto.

O leitor tem total protagonismo nessa concepção de leitura, pois, segundo Leffa (1999), é ele quem vai atribuindo sentido ao texto, através de seus conhecimentos linguísticos, textuais e enciclopédicos, além de fatores afetivos, que conduzem suas preferências, motivações, estilo de leitura etc. Desse modo, considera-se não somente o que acontece durante a leitura, mas a experiência de vida do leitor, que antecede o encontro com o escrito, sendo o conhecimento prévio crucial para sua compreensão. Em sentido amplo, são os “[...] valores, sistemas conceituais, ideologia, sistemas de comunicação, procedimentos etc.” (SOLÉ, 1998, p. 40). É tudo que aprendemos durante a vida, e que nos ajuda a atribuir sentido ao texto ou às palavras. Dentro desses saberes, de acordo com Leffa (1999), temos: conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico ou de mundo e conhecimento textual.

O conhecimento linguístico engloba a apropriação das regras gramaticais, pronúncia e vocabulários do idioma do leitor. Esse conhecimento facilita a articulação de sentidos, pois diante de um texto que se constrói a partir de fatores linguísticos que dominamos, provavelmente, entenderemos melhor.

O conhecimento de enciclopédico ou de mundo é aquele armazenado na memória, adquirido formalmente na escola ou informalmente por meio da experiência de vida. Podemos incluir nesse conhecimento o *esquema*, que é “O conhecimento parcial, estruturado, que temos na memória sobre assuntos, situações, eventos típicos de nossa cultura [...]. O *esquema* determina, em grande parte, as nossas expectativas sobre a ordem natural das coisas.” (KLEIMAN, 2004, p. 23, grifo do autor). O esquema permite a economia das palavras, pois em situações típicas não se demanda uma descrição detalhada. Um exemplo dado por Giasson (1993) é a frase “Ontem comprei um carro novo”. De modo geral, temos um

esquema de como funcionam compras e vendas, e assim, dentro deste esquema, podemos ativar as variáveis que envolvem comprador, vendedor, preço e produto.

O conhecimento textual refere-se às noções e conceitos sobre texto. Quanto mais contato com os diversos gêneros, mais fácil fica a compreensão. Conhecendo o gênero, o leitor já sabe o que pode ou não esperar daquele texto. Por exemplo, ao ver como o texto está distribuído, o leitor pode prever de que gênero se trata. Segundo Leffa (1999, p. 29), “A capacidade de previsão é uma condição necessária para a leitura eficiente na medida em que ela afasta as opções incorretas, evitando idas e vindas desnecessárias no processamento. ”

Kleiman (2004) lembra que para compreender um texto o leitor se apoia em elementos extralinguísticos ou *contextuais*, mas também nos linguísticos, como a coesão textual e a coerência. A inferência é uma das estratégias cognitivas que facilitam o processamento textual. De acordo com Koch (2011), o leitor ou ouvinte parte da informação dada para novas representações mentais, e/ou ajuda a compreender as informações explícitas ou implícitas, levando em conta o contexto. Na intenção de compreender um texto, o ouvinte ou leitor mobiliza “[...] todos os componentes do conhecimento e estratégias cognitivas que tem ao seu alcance para ser capaz de interpretar [...].” (KOCH, 2011, p. 18). Assim, as estratégias funcionam em nível sintático e semântico.

Foucambert (1994) traz um exemplo que deixa clara a visão que se tem do leitor como aquele que faz inferências no texto. Segundo ele, pais e professores consideram um erro de leitura pronunciar “sapato” onde aparece “calçado”, mas para isso precisa-se explicar porque a criança não disse outra palavra como “calça” ou “cadeira” ou “rinoceronte”. Ilustra-se, portanto, como são feitas as predições coerentes com o conteúdo do texto.

Nesse sentido, a perspectiva interacionista busca conciliar as duas anteriores, entendendo que não há supremacia nem do texto nem do leitor, pois defende-se que a produção de sentidos ocorre na interação entre eles. Desse modo, o ato de ler passa a ser visto como um processo que integra tanto as informações contidas no texto quanto as trazidas pelo leitor. Assim, cada indivíduo realiza uma leitura diferente, dado que possui conhecimentos prévios diversos.

Na concepção interacionista, o leitor é visto como ativo e, neste caso, necessita de sua interação com o texto e o autor para construção de sentidos. Kato (1999) supõe que o leitor maduro usufrui dessa concepção, pois recorre ao

processamento descendente e ascendente, ou seja, sabe utilizar os dois processamentos de forma complementar em momento adequado e apropriado. O uso dos dois processos é “[...] uma estratégia metacognitiva, isto é, é o leitor que tem um controle consciente e ativo de seu comportamento.” (KATO, 1999, p. 51).

No âmbito da Teoria da Enunciação proposta por Benveniste, segundo Indursky (2011), a leitura é entendida como a negociação de sentidos entre o par “Eu” (autor) e “Tu” (leitor), ou seja, locutor e interlocutor, respectivamente. Em vista disso, entende-se que o leitor atua ativamente na interpretação tanto quanto o autor na produção. Então, o texto é entendido como aberto a interpretações, que dependem do contexto situacional. Assim, leitores em épocas diferentes podem divergir em sua leitura.

Para a Análise do Discurso, o texto está ligado a suas condições de produção, ou seja, ao momento histórico-social. Nesse sentido, o texto não é um objeto acabado, mas depende do tempo e do espaço em que foi produzido, por isso, se olharmos para o mesmo texto em épocas diferentes atribuiremos diferentes sentidos a ele. E ainda envolve o sujeito que o produziu, que é “[...] ideologicamente interpelado e atravessado por vozes que veem de diferentes lugares – outros textos, outros discursos, diferentes Formações Discursivas (talvez) ou, pelo menos, por diferentes posições-sujeito.” (INDURSKY, 2011, p. 171). O sentido, portanto, não está posto no texto, não tem origem no autor, tampouco é exclusivo do leitor. Nessa visão, o texto é o lugar em que acontece a interação entre falante e ouvinte, autor e leitor.

A leitura, na perspectiva discursiva, não se confunde com decodificação ou produção de sentido: ela é produzida. Segundo Coracini (2002), ao contrário das outras visões teóricas abordadas, não é o texto que determina as leituras, mas o sujeito. Isto quer dizer que, será diferente para cada leitor, de acordo não só com a classe social e diferenças ideológicas, mas também de histórias pessoais e de grupo, entre outros. Deve-se levar em conta a experiência do leitor em relação a sua linguagem, seu conhecimento de mundo, sua ideologia, entre outros. “Assim, a posição entre leitor e autor pode variar desde a maior harmonia até a maior incompatibilidade ideológica, o que vai constituir a compreensão do texto [...]” (ORLANDI, 1987, p. 191).

O leitor, nessa concepção de leitura, segundo Indursky (2011), pode identificar-se com diferentes posições. O denominado *efeito-leitor* concorda com o

autor, tendo, assim, a mesma formação discursiva. Já o que assume a *função-leitor* não se limita somente ao posto pelo texto, uma vez que produz seus próprios sentidos. E na posição de *sujeito-leitor* a leitura pode divergir completamente do autor e sua formação discursiva. Desse modo, vê-se a leitura como um trabalho que desloca o sujeito da posição de leitor para inscrevê-lo na posição de autor. Por esse ângulo, a leitura consiste em destramar os fios discursivos do autor e retramá-los novamente, só que ao fazer isso a obra desta vez é do leitor.

Orlandi (1987) defende que a leitura em sentido amplo é um ato cultural que não se esgota na educação formal. Por isso, propõe que se considere o leitor como aquele que “[...] vai se formando no decorrer de sua existência, em suas experiências de interação com o universo natural, cultural e social em que vive.” (ORLANDI, 1987, p. 210).

Diante dessas considerações teóricas, percebemos avanços significativos nos estudos da leitura, principalmente, no que se refere ao leitor e sua atuação no processo de leitura. Contudo, para além dos pressupostos apresentados, quando se trata de leitura, tendemos a considerá-la uma atividade enredada de vários elementos acionados pelo leitor. Logo, para além do cognitivo e ideológico, o leitor é perpassado pela subjetividade e afetividade, conceitos constitutivos da concepção adotada neste trabalho. A esse respeito, Lima (2016, p. 28) acentua:

A atividade leitora e o processo de constituição do leitor demandam operações que dinamizam desde atividades de teor neurológico até relações intersubjetivas, marcadas por posições de caráter ideológico e afetivo. Nesse sentido, atingem aspectos da subjetividade, os quais não podem ser negligenciados na condução da formação do leitor, sob pena de a atividade leitora não chegar a representar um elemento significativo no âmbito da escolarização. (LIMA, 2016, p. 28).

A subjetividade refere-se àquilo que o leitor traz de íntimo e singular para realização de qualquer leitura, por exemplo, suas vivências, sentimentos, pontos de vista etc. Nesse caso, consideramos que somos sujeitos únicos com histórias de vida diferentes, por isso fica evidente que uma mesma leitura provoque efeitos diferentes e evoque impressões pessoais distintas.

Jouve (2013, p. 53) aponta que “Toda leitura tem [...] uma parte constitutiva de subjetividade. [...]. Com efeito, cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si”. Mediante isso, o autor defende que a subjetividade é uma das

dimensões da leitura que deve ser considerada no ensino, pois “a leitura de um texto também é sempre a leitura do sujeito por ele mesmo.” (JOUVE, 2013, p. 53). Nesse sentido, ao ler um texto, é possível que encontre a si mesmo, um texto que fale de si. Com isso, permite-se uma compreensão para além do escrito, mas do próprio sujeito enquanto humano.

Nesta perspectiva, o autor propõe um percurso metodológico de três etapas, que procuram considerar a subjetividade na escola. Jouve (2013) sugere que se inicie pelo que o aluno tem, ou seja, a relação pessoal com o texto. Depois, parta-se para os elementos do texto, o que consiste em confrontar as reações dos estudantes com os dados textuais. Nesse momento distinguem-se configurações subjetivas compatíveis ou não com o texto. Por último, indagar sobre as origens, razões e porquês, das reações subjetivas dos educandos. Para ele, “[...] a leitura não é somente a ocasião de enriquecer o saber sobre o mundo; ela permite também aprofundar o saber sobre si.” (JOUVE, 2013, p. 62).

No ensino de leitura, a subjetividade do leitor, segundo Rouxel (2013b), ainda provoca desconfiança, pois se busca por uma única interpretação dita como correta. O aluno, a partir de sua subjetividade, atribui novos sentidos para um mesmo texto, e isso não quer dizer que qualquer interpretação seja válida, mas que o texto não é pronto e acabado, visto que deixa brechas para serem preenchidas. Um exemplo das brechas são as deixadas para a criação de imagens no cognitivo para representar as personagens das histórias, remetendo sempre às memórias do leitor, ou seja, a partir do que se conhece.

Quanto à afetividade, segundo Jouve (2002, p. 19), “As emoções estão de fato na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção.” Desse modo, a vinculação afetiva é tratada pelo autor como um “motor” para leitura, que pode se dar com a identificação com personagens, por exemplo, no caso do texto literário. Fica evidente que cada leitura evoca sentimentos por meio das palavras, frases ou descrições. Para Jouve (2002, p. 19) “O charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita. Se a recepção do texto recorre às capacidades reflexivas do leitor, influi igualmente – talvez, sobretudo – sobre sua afetividade.” Logo, o texto afeta o leitor.

Rouxel (2013b), na análise das autobiografias de leitores, concluiu que a leitura se mostra quase sempre como uma procura de emoção. Alguns alunos citaram textos que os fizeram derramar lágrimas. Desse modo, esse é um trabalho

secreto efetuado pelo texto sobre o sujeito-leitor. A autora ainda cita o escritor Gide, que ao ler um trecho do marquês de Saint-Vallier, em suas palavras: “eu vibrei como um violão”. E ao ler *O processo*, de Kafka, relata que: “A angústia que esse livro transpira é, por momentos, intolerável, pois como não se dizer o tempo todo: esse ser perseguido sou eu.” (ROUXEL, 2013b, p. 76). Esses exemplos, evidenciam a evocação da subjetividade e afetividade do leitor diante de um texto.

Em consonância, Langlade (2013, p. 34) expõe que “[...] o texto literário só pode verdadeiramente existir quando é ‘produzido’ por um leitor”. Para isso, exige-se dele “[...] movimento duplo de implicação e de distância, em que o investimento emocional, psicológico, moral e estético inscreve a obra como uma experiência singular.” (LANGLADE, 2013, p. 37). Sendo assim, ler literatura implica a subjetividade daquele que lê, sendo um elemento indispensável na apropriação da obra.

É graças a essa “adesão viva”, em que se expressam tanto o conhecimento de mundo quanto a cultura literária do leitor, que se configuram diversas coerências textuais. O leitor, por exemplo, dá sentido ao comportamento e à ação das personagens a partir de “teorias” psicológicas tomadas da experiência que adquiriu, seja diretamente, seja por meio de saberes construídos. (LANGLADE, 2013, p. 35).

Langlade (2013) expõe que, quando se considera a obra literária como inacabada, somos levados a pensar que ela só existe quando o leitor lhe empresta elementos de seu universo pessoal, tais como objetos do cenário, paisagens, traços físicos e de caráter das personagens etc. Desse modo, a leitura evoca a subjetividade, cabendo a ele pensá-la de acordo com os seus conhecimentos e vivências, e isso é o que dá singularidade ao texto.

Portanto, fica explícito que na leitura está a subjetividade do leitor, e o texto o afeta. Lima (2016) enfatiza que são evidentes os enlaces subjetivos na leitura do texto literário, seja pela identificação com temas, personagens, enunciados poéticos, sintonia com o discurso da obra, ou por qualquer outro fator de ordem simbólica. Nesse sentido, exige reconhecer que a leitura “[...] põe em causa as tensões próprias de um sujeito que se vê manifestado no e pelo confronto com o outro.” (LIMA, 2016, p. 21). Por isso consideramos que subjetividade e afetividade são elementos que, inevitavelmente, estão presentes na leitura, logo, devem ser consideradas dentro do ensino, no que se refere ao trabalho com ela.

1.2 LEITURA LITERÁRIA

A leitura, em especial a literária, constitui-se indispensável ao ser humano. Segundo Petit (2009b), a leitura apresenta vários aspectos que a colocam como valorosa. A autora aponta que o primeiro, e mais conhecido, é a leitura como uma via para se ter acesso ao saber e aos conhecimentos formais, que são muito caros ao meio escolar, profissional e social. Diante disso, a busca do leitor por esses aspectos também tem uma outra motivação por trás, de acordo com a teórica, “[...] ler para ter acesso ao saber pode permitir que a pessoa mantenha um pouco o domínio sobre um mundo tão inconstante, sobretudo por meio de diversos suportes de informação escrita.” (PETIT, 2009b, p. 64). Ademais, trata-se de um meio para se ter acesso privilegiado a um uso mais desenvolvido da língua, que, em certos casos, pode representar uma barreira social já muito conhecida e discutida em nosso meio. Ainda na leitura, permite-se o encontro com palavras que podem ajudar a expressar e/ou nomear o que temos de mais íntimo. Na leitura de livros, podemos encontrar com meios de simbolizar e nomear aquilo que se passa, de forma que, “Quanto mais formos capazes de nomear o que vivemos, mais aptos estaremos para vivê-lo e transformá-lo.” (PETIT, 2009b, p. 71). Além de tudo, por intermédio dos livros, principalmente de ficção, abre-se espaço para habitar um outro lugar ou tempo, permitindo pensar outras possibilidades para pertencer ou imaginar este mundo. Isso pode representar a “[...] abertura para círculos de pertencimento mais amplos, que se estendem para além do parentesco, da localidade, da etnicidade.” (PETIT, 2009b, p. 95).

A leitura literária nesse contexto, para além dos aspectos já descritos, é substancial ao ser humano. No ensaio *O direito à literatura*, Candido (2004) afirma que por meio da literatura os seres humanos podem satisfazer suas necessidades, primárias, de ficção e fantasia. À vista disso, para o teórico, a literatura é um “bem incompressível”, que se apresenta similar à moradia, à saúde, ao alimento.

As alegações de Candido (2004) elevam a literatura como um direito de todos, considerando-a tão essencial para o equilíbrio psíquico quanto ocorre com o sonho, pois “[...] talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização [...], inclusive porque atua em grande parte no

subconsciente e no inconsciente. ” (CANDIDO, 2004, p. 175). A humanização é entendida pelo autor como:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2004, p. 180).

Nesse sentido, a literatura, além de exprimir o homem, atua em sua formação. Com as assertivas, considera-se que 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, 2004, p. 176, grifos do autor). A literatura não é, *a priori*, um texto utilitário que, ao final, trará um ensinamento moral e imediato ao leitor. Sua atuação é complexa, pois decorre da dialética entre leitor e texto. Desse modo, as contribuições que a literatura pode trazer ao indivíduo derivam da própria natureza do seu conteúdo, que é a vida humana. Por isso a literatura não traz só o que é belo, já que a vida também não traz só o belo. Por meio da literatura conhecemos outras pessoas, outros modos de viver, outros lugares e outros pontos de vista de uma realidade. Consequentemente ela nos leva a uma nova percepção desse outro que nos é estranho. Logo, põe-nos diante da alteridade e força-nos a sentir a vida a partir do lugar do outro.

Em vista disso, vale salientar que nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006), no que se refere à literatura na escola, estabeleceu-se que o Ensino Médio, ao contrário do preconizado no passado como profissionalizante, tem como objetivo atual “o desenvolvimento do humanismo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, não importando se o educando continuará os estudos ou ingressará no mundo do trabalho.” (BRASIL, 2006, p. 53). Desse modo, por que a literatura no Ensino Médio? A OCEM (BRASIL, 2006) defende que a permanência da literatura no currículo se deve não por seus fins práticos, mas por ser uma forma de humanização. Assim, percebemos que o conceito de literatura defendido pelo documento está em anuência aos pressupostos de Candido, que entende que a literatura humaniza, por isso se trata de um direito de todos, ao qual a escola deve garantir acesso.

Corroborando com Candido, Todorov (2010, p. 77), defende que por meio das obras literárias podemos conhecer melhor o humano, pois “[...] pode-se dizer que Dante ou Cervantes nos ensinam tanto sobre a condição humana quanto os maiores sociólogos e psicólogos e que não há incompatibilidade entre o primeiro saber e o segundo.” Além disso, “ajuda a viver melhor”, porque, segundo o teórico, a partir da literatura compreendemos melhor as próprias experiências. Em suma, para ele, a literatura:

[...] nos enriquece infinitamente. Ela 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 à sua vocação de ser humano. (TODOROV, 2010, p. 24).

A literatura, além de proporcionar um exercício de reflexão e experiência de escrita, ajuda na compreensão do homem e do mundo. Um dos motivos pelos quais deve ser lida e estudada é 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.” (COMPAGNON, 2009, p. 47). Logo, observamos que as visões de Compagnon, Todorov e Candido são bem próximas.

Por meio de um viés psicanalítico, podemos ampliar as reflexões dos teóricos apresentados sobre a necessidade da arte literária e da fantasia pelo ser humano. Em vista disso, recorreremos aos conceitos estabelecidos por Freud para explicitar mais a fundo o fenômeno da leitura literária.

Em *O mal-estar na civilização*, Freud (2011) aponta que o propósito da vida do ser humano é tornar-se e permanecer feliz. Para isso, buscamos a vivência de fortes prazeres, orientada pelo *princípio do prazer*, e ausência de dor e desprazer. O *princípio do prazer* orienta-se pelas pulsões sexuais. Contudo, nem todas as pulsões podem ser atendidas devido às imposições da vida em sociedade. Então, sob influência do ego e para sua autopreservação, o *princípio do prazer* é substituído pelo *princípio de realidade*. Este também almeja obter prazer, mas a diferença reside no fato de excluir várias maneiras de consegui-lo, e ainda tolerar os momentos de desprazer como sendo um dos caminhos para chegar à satisfação. Desse modo, no intuito de desviar as pulsões sexuais, existem outros meios para atingir a satisfação, mesmo que parcialmente, como pela sublimação.

Na literatura psicanalítica, sublimação é uma das modalidades possíveis para conseguir satisfação. Segundo Garcia-Roza (2004), a sublimação está dentre as satisfações parciais, pois tem seu “alvo inibido”, ou seja, refere-se à modificação do alvo nas pulsões sexuais para um objeto que tenha valorização social, e que pode proporcionar uma satisfação ao menos parcial. Nesse caso, exemplos citados por Freud (2011) são a “atividade artística” e o desenvolvimento intelectual. Para o autor, “a satisfação desse gênero, como a alegria do artista no criar, ao dar corpo a suas fantasias, a alegria do pesquisador na solução de problemas e na apreensão da verdade [...].” (FREUD, 2011, p. 23). O ponto fraco nesse processo psíquico é que não é acessível a todas as pessoas. Além disso, mesmo aqueles que vivenciam essa experiência, não estão salvos de qualquer tipo de sofrimento.

Para Freud (2011), alcançar a felicidade é uma tarefa irrealizável, mas, mesmo assim, não se deixa de buscá-la. Segundo o autor, é mais fácil experimentar da infelicidade, que pode vir de três direções: do próprio corpo; do mundo externo; das relações com outros seres humanos. Por isso, “A vida, tal como nos coube, é muito difícil para nós, traz demasiadas dores, decepções, tarefas insolúveis. Para suportá-la, não podemos dispensar paliativos.” (FREUD, 2011, p. 18).

Nesse sentido, dentre os paliativos que podem auxiliar na obtenção de satisfações substitutivas, expostas pelo pai da psicanálise, nos interessa a fruição da obra de arte, que “são ilusões face à realidade, nem por isso menos eficazes psiquicamente, graças ao papel que tem a fantasia na vida mental.” (FREUD, 2011, p. 19). A arte serve, portanto, como uma fonte de prazer ou mesmo consolo para a vida. Então, compreendemos que a obra literária, que é a arte da linguagem, pode proporcionar a fuga da realidade e saciar a necessidade de fantasia, às vezes, necessária ao ser humano. A fruição pela arte é permitida a todos, mesmo para aqueles que não são criadores, por intermédio dos artistas. Contudo, nem todos terão acesso ao prazer por essa via, cabendo, então, a cada um buscar meios de obter satisfação. Logo, a sublimação por meio da arte não é uma regra que se aplique a todos, mas uma possibilidade.

Além disso, a leitura literária pode atuar sobre o sentimento de vazio que se abre no momento em que ocorre a separação da mãe, e que nos acompanha vida afora. Para explicitar essa questão, recorreremos aos conceitos de Winnicott (1975). Para o psicanalista inglês, na separação perde-se a segurança e a sensação

de completude proporcionada pelo sentimento de que mãe e bebê são um mesmo ser/corpo. Assim, para auxiliar na diminuição da ansiedade causada por esse processo de diferenciação, tem-se os objetos transicionais. O objeto transicional representa a transição, em que a criança passa da união com a mãe ao estado que estabelece uma relação com ela.

Como objetos transicionais temos, em um primeiro momento, os polegares, chupetas, ursos, cobertores, entre outros. Esses objetos servem como meio de lembrar da mãe em sua ausência, por isso, normalmente, as crianças se apegam a eles. Isso é importante, pois o bebê não consegue reter por um longo período a lembrança da mãe. Desse modo, os objetos transicionais atuam contra a ansiedade e trazem conforto e consolo. Mais tarde, esses objetos podem ser as brincadeiras, linguagem e atividades culturais, tais como a leitura literária, foco deste trabalho, dentre outros movimentos criativos.

Contudo, salientamos que por mais que tais objetos atuem na busca pelo preenchimento do vazio, a sensação é momentânea, porque esse vazio não se preenche nunca. E também é ambígua, uma vez que ao tempo que eles entretêm o indivíduo, remetem ao próprio vazio. Por isso, a busca por preenchimento do vazio acompanha o indivíduo ao longo da vida.

Esse espaço transicional persiste ao longo de toda a vida. Será ocupado por atividades lúdicas e criativas extremamente variadas. Terá por função aliviar o ser humano da constante tensão suscitada pelo relacionamento da realidade de dentro com a realidade de fora. (NASIO, 1995, p. 194).

Petit (2009b), ao discorrer sobre a leitura baseada nos termos psicanalíticos, assevera que ela ajuda a elaborar a transicionalidade mencionada por Winnicott. Nesse sentido, a leitura ajuda a se construir, principalmente, em momentos de vazios que provêm das perdas e rompimentos. A leitura se faz para alguns como algo para se agarrar em momentos de insegurança. Contudo, vale ressaltar que não é o livro que dá uma resposta ao leitor para lidar com seus sentimentos, mas, como a leitura é uma atividade lúdica torna-se uma possibilidade de gerenciar os vazios por meio da linguagem literária.

Segundo Lacan (1998), o preenchimento do vazio passa primeiro pelas palavras, ou seja, primeiro é de ordem simbólica. Para o teórico, o sujeito é instaurado pela linguagem, só possível de ser estabelecida a partir da interação com o outro. Lacan (1998), baseando-se na teoria do signo de Saussure, propõe pensar

que a linguagem é construída a partir dos significantes, não dos signos. E o significado não teria uma relação fixa com o significante. Logo, é a partir dos significantes que nos entendemos enquanto sujeitos, pois a subjetividade, para o psicanalista francês, se estabelece enquanto processo fortemente amparado nas trocas simbólicas. Em vista disso, a nomeação é importante para o sujeito se autoconceber.

Para Lacan (1998), é a partir dos significantes, que representamos nossas experiências, pois isso se dá no campo simbólico. Conforme o autor, “[...] é a ordem simbólica que é constituinte para o sujeito, demonstrando-lhes numa história a determinação fundamental que o sujeito recebe do percurso de um significante.” (LACAN, 1998, p. 14). Desse modo, é por meio do simbólico que podemos nos remeter a algo que não estava nomeado, e, conseqüentemente se não conseguimos nomear, não compreendemos. Nesse sentido, a nomeação sobrepõe um significante para o que Lacan (1998) denomina de *objeto A*. Tal procedimento, no entanto, ao mesmo tempo que o evoca, explicita sua ausência. A própria ficção, segundo ele, só existe por causa do simbólico e da necessidade do ser humano pela mesma. Por conseguinte, na leitura literária podemos aludir a algo que não estava nomeado antes, auxiliando-nos, por vezes, no contorno de alguma experiência. Entretanto, vale ressaltar que a sensação de conforto é momentânea, pois em breve precisará ser renomeada, na medida em que, no processo de nomeação, não há substituição do objeto, mas tão somente a tentativa de contornos para representá-lo. Portanto, trata-se de uma sucessão de nomeações e renomeações.

Essas reflexões quanto à relevância da leitura literária para a vida humana trazem, portanto, também a indagação do que é literatura. A questão tem sido colocada em pauta por teóricos, como Barthes (1992), Lajolo (1988), Candido (2004), Compagnon (2001), entre outros, nos quais apoiamo-nos para refletir sobre essa problemática. Contudo, adiantamos que, embora seja uma discussão recorrente, não há um consenso sobre a definição de literatura, pois pode ser abalizada de diferentes maneiras e “Depende do ponto de vista, do sentido que a palavra tem para cada um, da situação na qual se discute o que é literatura.” (LAJOLO, 1988, p. 15). Desse modo, trazemos, aqui, algumas considerações importantes acerca do tema.

Para Candido (2004), a literatura é uma manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Assim, no sentido amplo, são “[...] todas as

criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. ” (CANDIDO, 2004, p. 174). Observamos que há uma preocupação do teórico em não desconsiderar as obras vindas da cultura popular, quando se trata da literatura.

Contudo, o autor ressalta que o modo como se organiza a sociedade pode restringir ou ampliar o acesso a este bem humanizador. Devido a desigualdades que perpassam a sociedade brasileira, a literatura que chega ao indivíduo depende da classe em que ele se encontra. Nesse sentido, ele demonstra sua preocupação:

Em nossa sociedade há fruição segundo as classes na medida em que o homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou Mário de Andrade. Para ele, ficam a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Estas modalidades são importantes e nobres, mas é grave considerá-las como suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas. (CANDIDO, 2004, p. 186).

Assim sendo, percebemos que muitos são privados do contato com a literatura erudita. Na visão do autor, isso é preocupante, na medida em que deveria ser uma consequência passar dos níveis populares para os níveis eruditos, a partir da elevação sensível da capacidade de cada um, conforme a aquisição cada vez maior de conhecimento e experiências. Nesse contexto, ele considera que só “uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável. ” (CANDIDO, 2004, p. 191). Para o teórico, enquanto a sociedade dividir-se em classes, não serão todos que terão acesso à literatura.

Desse modo, até mesmo a própria ficção reconhece a realidade que assola muitos indivíduos: “Se o leitor possui alguma riqueza e vida bem acomodada, sairá de si para ver como é às vezes o outro. Se é pobre, não estará me lendo porque ler-me é supérfluo para quem tem uma leve fome permanente. ” (LISPECTOR, 1998, p. 30-31).

Ainda discorrendo sobre o que é literatura, Compagnon (2001) reflete sobre a questão por meio de um percurso histórico das diferentes definições da literatura ao longo dos séculos, o qual aponta que “[...] os textos literários são

justamente aqueles que uma sociedade utiliza, sem remetê-los necessariamente a seu contexto de origem. ” (COMPAGNON, 2001, p. 45). Para o autor, a definição do que é literário depende do uso que a sociedade faz dos textos. Assim, decidem se são literários fora do contexto em que foram produzidos. Contudo, chama-se a atenção para o fato de que o conceito está sempre mudando, pois, “*Literatura é literatura*, aquilo que as autoridades (os professores, os editores) incluem na literatura. Seus limites, às vezes se alteram, lentamente, moderadamente [...], mas é impossível passar de sua extensão à sua compreensão, do cânone à essência. ” (COMPAGNON, 2001, p. 46, grifo do autor). Nesse sentido, o que é ou não literatura, em parte, é decidido por alguns segmentos das sociedades, com destaque aos críticos, professores e editores.

Em consonância, Lajolo (1988) chama a atenção para o fato de que a definição do que é literatura é instituída por canais responsáveis por atestar a *literariedade* do texto, que são os intelectuais, a crítica, a universidade, a academia e a escola, instituição que atua há mais tempo e com maior eficiência e que avalia e divulga os livros literários.

A linguagem é outro elemento valorizado na definição de literatura. Barthes (1992, p. 17) entende-a não como uma sequência de obras, mas a prática de escrever, pois “[...] o texto é o próprio aflorar da língua, e porque é no interior da língua que a língua deve ser combatida, desviada: não pela mensagem de que ela é o instrumento, mas pelo jogo das palavras de que ela é o teatro. ” Nesse sentido, ele afirma que a literatura sabe das coisas e dos homens, além de ter um tom de realismo, ao contrário da ciência que se apresenta muito grosseira. Além disso, ela “[...] encena a linguagem, em vez de, simplesmente, utilizá-la. ” (BARTHES, 1992, p. 19). Por isso, defende que se “[...] todas as nossas disciplinas deveriam ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. ” (BARTHES, 1992, p. 18).

Nessa perspectiva, podemos vislumbrar uma definição para a leitura do texto literário. Para isso, recorremos a Rouxel (2012), que diferencia a leitura cursiva da leitura analítica. Para a autora, a leitura literária na escola privilegia o estudo analítico do texto. A leitura analítica centra-se nos detalhes do texto e enfoca a aprendizagem. Essa leitura é adotada como um modelo pertinente à apreensão de conteúdo. Contudo, para a teórica francesa “[...] a leitura analítica pretende formar

um leitor capaz de responder às injunções do texto, e esse leitor não tem nenhuma voz enquanto sujeito sobre o assunto. ” (ROUXEL, 2012, p. 275). Logo, essa abordagem não se interessa por uma leitura crítica da singularidade da obra, por isso remete a uma exclusão do leitor enquanto sujeito.

Segundo Rouxel (2012), a França ao perceber a falência da leitura analítica, adotou a leitura cursiva. A leitura cursiva é autônoma, mais flexível, pessoal, rápida, e convida o leitor a apreender a obra de forma singular. Essa leitura autoriza o sujeito a identificar-se com a obra, criando assim, uma relação pessoal. Por isso, considera-se que ela dá mais liberdade ao leitor. De acordo com Rouxel (2012, p. 276): “O jovem leitor exprime suas reações diante do texto e se interroga sobre aquilo que sente. ” Sendo assim, o “eu” do leitor vem à tona, e ocorre um envolvimento maior do indivíduo com texto e com a leitura.

Desse modo, Rouxel (2012, p. 278) é categórica ao afirmar que “Se desejamos formar leitores de literatura no Ensino Médio, convém sair do formalismo e reabilitar a subjetividade do leitor. ” Para ela, formar leitores literários exige que o leitor tenha uma relação viva com o texto. Logo, implica o investimento subjetivo deste, que completa o sentido do texto. Por isso, defende que a leitura literária não se reduz a uma atividade cognitiva. “É pelo vínculo estabelecido entre o universo da obra e o universo do leitor que o ato de ler ganha sentido e se inscreve na vida do sujeito. ” (ROUXEL, 2012, p. 281). Portanto, o leitor relaciona o texto com a sua vida pessoal e o utiliza para pensar o mundo.

Em vista disso, concordamos com a autora, que não se trata de desconsiderar a dimensão formal e objetivável do texto, mas compreender que a leitura literária afeta os alunos, cabendo, portanto, aos docentes acolher as suas subjetividades, e ainda incentivá-los a descobrirem dilemas pessoais na leitura. Logo, devem encontrar um sentido para atividade que se relaciona a si mesmo.

1.3 LEITOR, UM INDIVÍDUO SINGULAR

O leitor tem papel de destaque, nesta pesquisa, pois é ele quem põe a leitura em movimento, dando vida ao texto, sendo também quem processa a leitura. Contudo, tratar o leitor pressupõe que toquemos em vários pontos que se relacionam, tais como: quem pode ser considerado um leitor? Qual sua imagem perante a sociedade? Quais características do leitor são requeridas no ato da leitura? Como a leitura se processa?

Partimos do princípio de que todo homem pode ser considerado um leitor, pois o termo, em sentido amplo, refere-se àqueles que se dispõem a ler algo, seja escrito ou não. Nesse ponto de vista, fazem-se profícuas as considerações de Ginzburg (1989), para quem o homem já era um leitor antes da invenção da escrita. Para ele, o ser humano, que praticou a caça por milênios, desenvolveu habilidades complexas para auxiliá-lo nessa atividade. Isto é, a perspicácia do caçador estava ligada à precisão de sua leitura quanto aos indícios ao seu redor, por meio da análise e comparações, tais como: decifrar as pistas deixadas pelos animais a partir das pegadas na lama; ramos quebrados; plumas; esterco; entre outros. Assim, podemos dizer que a palavra “leitor” define aquele que pratica a leitura, seja da escrita ou de seu entorno, sendo atividade valorosa nas duas situações.

Esses pressupostos vão ao encontro das palavras de Freire (2001, p. 11), para quem “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. O autor concebe que, antes de aprender a decifrar as palavras, os indivíduos já leem os textos orais, gestos, imagens etc. Em outras palavras, o ato de ler vai além da palavra escrita, pois antes mesmo de decodificar a escrita, o indivíduo já lê o mundo, suas experiências nele, o contexto, enfim, tudo o que está a sua volta. Em vista disso, Freire (2001) acentua a importância da leitura do mundo para a compreensão do mesmo.

Desse modo, compreendemos que todos os homens, mesmo sem dominar a escrita, fazem leituras. Para Barthes (2004, p. 32), o verbo ler “[...] pode ser saturado, catalisado, com mil objetos diretos: leio textos, imagens, cidades, rostos, gestos, cenas, etc”. Contudo, quando se trata da leitura do escrito, habilidades mais complexas são requeridas do leitor, as quais são, normalmente, aprendidas na escola. O domínio da linguagem escrita é essencial àqueles que vivem em uma sociedade letrada, pois permite que ajam com autonomia.

À vista dessas considerações sobre o leitor, explicitamos que, neste trabalho, limitamo-nos a tratar do leitor que já adquiriu familiaridade com o código, portanto, realiza leitura de textos escritos. Evidenciamos que, o interesse volta-se à leitura de literatura do texto escrito, pois concordamos com Petit (2009b), para quem a leitura, em especial a de livros, instrumentaliza os jovens para a resistência aos processos de marginalização, ajuda-os a se construírem, imaginarem outras possibilidades e encontrarem mobilidade no tabuleiro social. Desse modo, a autora

defende que a leitura “[...] pode ajudar os jovens a serem mais autônomos e não apenas objetos de discursos repressivos ou paternalistas. E que ela pode representar uma espécie de atalho que leva de uma intimidade um tanto rebelde à cidadania.” (PETIT, 2009b, p. 19). Portanto, o ato de ler pode ser para alguns uma forma de mudar seu destino já “preestabelecido”, posto que, permite questionar o mundo à sua volta e discursos discriminatórios, de forma a ficar menos vulnerável a eles.

Mas, para além de alfabetizado, enfocamos aquele que exerce sua condição de leitor com certa frequência, principalmente, no que se refere à leitura de textos literários, que tem destaque nesta pesquisa. A esse respeito, Zilberman (1991b, p. 17) assinala que, “[...] sabendo ler e não mais perdendo esta condição, a criança não se converte necessariamente num leitor, já que este se define, em princípio, pela assiduidade a uma instituição determinada – a literatura”. Nesse sentido, o leitor do texto literário, se diferencia, pois

[...] dispensa seu tempo, espontaneamente, com livros de literatura, fruídos com atenção e prazer. As outras leituras, aquelas que fazemos diariamente, por necessidade e até curiosidade, acontecem quase automaticamente e valem apenas por sua utilidade imediata. São necessárias, é claro, para as atividades cotidianas, mas carecem dos profundos conteúdos humanos de que a literatura se constrói. (AGUIAR, 2011, p. 104).

A leitura é necessária para o dia a dia, sendo para muitos uma atividade automática e mecânica. Contudo, só a literatura oferece conhecimentos profundos sobre o ser humano, e são poucos os que dedicam suas escassas horas a ela. Assim, ao caracterizar o leitor, consideramos sua imagem perante a sociedade. Quanto a isso, Chartier (1998) aponta mudanças ao longo dos séculos no que se refere à imagem do encontro do leitor com a leitura. Para ele, entre os séculos XVI e XIX, foram estabelecidos comportamentos a serem seguidos pelos leitores. No tocante à realização da leitura, estabeleceu-se a necessidade de silêncio e local reservado para a solidão com o livro. A leitura era considerada como uma atividade para ser praticada de modo separado de outras formas de lazer. O leitor, portanto, era representado em pinturas, por exemplo, de forma idealizada, pois aparecia imóvel, sentado e dentro de um gabinete. É a contar do século XVIII, que o leitor aparece representado na natureza, lendo andando, deitado na cama, ou seja,

como um ser livre e com comportamentos variados. Com início nas representações do cinema e da fotografia as práticas de leitura demonstram-se menos controladas.

No que concerne às condições para leitura, Italo Calvino abre o seu livro *Se um viajante numa noite de inverno*, convidando o leitor a lê-lo, mas antes disso apresenta as seguintes sugestões:

Relaxe. Concentre-se. Afaste todos os outros pensamentos. Deixe que o mundo a sua volta se dissolva no indefinido. É melhor fechar a porta; do outro lado há sempre um televisor ligado. Diga logo aos outros: “Não, não quero ver televisão! ”. Se não ouvirem, levante a voz: “Estou lendo! Não quero ser perturbado! ”. Com todo aquele barulho, talvez ainda não o tenham ouvido; fale mais alto, grite: “Estou começando a ler o novo romance de Italo Calvino! ”. Se preferir, não diga nada; tomara que o deixem em paz. Escolha a posição mais cômoda: sentado, estendido, encolhido, deitado. Deitado de costas, de lado, de bruços. [...]. Estique as pernas, acomode os pés numa almofada, ou talvez em duas [...]. Regule a luz para que ela não lhe canse a vista. Faça isso agora, porque, logo que mergulhar na leitura, não haverá meio de mover-se. (CALVINO, 1999, p. 11-12).

Diante das considerações do narrador, identificamos que o leitor atual lê em diferentes suportes, posições e locais. Desse modo, não se refere àquele que sempre está com o livro na mão, mas àquele que diante de tantas outras atividades que pode realizar opta pela leitura em ao menos alguns momentos do seu tempo livre. Contudo, não podemos esquecer que essas horas “vagas” são ainda muito escassas em uma sociedade com tantas desigualdades sociais como o Brasil.

Outro ponto é que o suporte já não define mais o leitor, pois podemos ler a partir do computador, por exemplo. Além disso, a leitura é feita em qualquer ambiente, não mais somente em um lugar tranquilo e silencioso. É claro que tudo isso dependerá das preferências do indivíduo. Contudo, temos que nos atentar para a visão idealizada do leitor, que ainda é muito recorrente. Portanto, chamamos a atenção para a liberdade daquele que realiza essa atividade, pois atualmente podemos ler em suportes variados, em qualquer espaço, seja solitário ou rodeado de pessoas, sob o silêncio ou não.

Não obstante essa complexidade, é essencial tratar o leitor no que se refere à sua participação no processo de leitura. No que concerne a isso, Jouve (2002), tendo em consideração que a leitura é um fenômeno complexo e plural, aponta que o ato de ler implica cinco dimensões do leitor, que são: *neurofisiológico, cognitivo, afetivo, argumentativo, simbólico*.

Segundo Jouve (2002), a dimensão do processo *neurofisiológico* diz respeito às características físicas do ser humano, que são necessárias para decifração do texto, tais como aparelho visual e as diferentes funções do cérebro. Quanto à dimensão do processo *cognitivo*, destaca-se que, para compreender um texto e prosseguir a leitura, é solicitado um saber mínimo. A dimensão do processo *afetivo* considera os sentimentos suscitados pela leitura, pois esta pode envolver o indivíduo emocionalmente e provocar a identificação com o que está sendo lido. Assim, este é um dos elementos cruciais para a leitura de ficção e provoca interesse no leitor. No que diz respeito ao processo *argumentativo*, ressalta-se a intenção ilocutória do autor ao escrever um texto, que é a tentativa de agir sobre o comportamento do destinatário e convencê-lo. Logo, cabe ao leitor assumir ou não para si a argumentação desenvolvida. Por fim, com relação ao processo *simbólico*, o autor enfatiza que as obras têm relação com o contexto cultural do leitor, isto é, o meio e a época.

Para além das características descritas por Jouve (2002), acrescentamos a essa discussão as considerações de Barthes (2004), que considera elementos que perpassam o leitor, portanto, influem em sua leitura: *pertinência, recalque, desejo e subjetividade*.

Para Barthes (2004), no campo da leitura não há *pertinência* de objetos, pois, como já dissemos, pode-se ler além das palavras, imagens e gestos. Quanto ao *recalque* da leitura, este provém da imposição do ato de ler como dever. A sociedade compele o indivíduo a ter lido isso ou aquilo, mesmo quando se trata das leituras ditas “livres”. Entretanto, o leitor nunca dará conta de ler tudo o que está disponível nas bibliotecas ou livrarias, ficando, por vezes frustrado, ou seja, tal situação impõe-lhe o que o teórico chama de *recalque*.

Frente a essas ponderações, novamente remetemos a um trecho do livro *Se um viajante numa noite de inverno*, no qual Calvino (1999) representa bem o *recalque* da leitura descrito por Barthes (2004), posto que o narrador, ao estabelecer uma conversa com seu leitor, busca descrever todo o percurso até chegar ao livro que está sendo lido.

Já logo na vitrine da livraria, identificou a capa com o título que procurava. Seguindo essa pista visual, você abriu caminho na loja, através da densa barreira dos Livros Que Você Não Leu que, das mesas e prateleiras, olham-no de esguelha tentando intimidá-lo. Mas você sabe que não deve deixar-se impressionar, pois estão distribuídos por hectares e mais hectares os Livros

Cuja Leitura É Dispensável, os Livros Para Outros Usos Que Não a Leitura, os Livros Já Lidos Sem Que Seja Necessário Abri-los [...] Tudo isso para dizer que, após ter percorrido rapidamente com o olhar os títulos dos volumes expostos na livraria, você se dirigiu a uma pilha de exemplares recém-impressos de *Se um viajante numa noite de inverno*, pegou um e o levou ao caixa para ver reconhecido o seu direito de possuí-lo. Você ainda lançou sobre os livros em redor um olhar desgarrado (ou melhor, os livros é que o olharam com um olhar perdido como o dos cães nos cercados do canil municipal quando veem um ex-companheiro ser levado na coleira pelo dono que veio resgatá-lo) e, enfim, saiu. (CALVINO, 1999, p. 13-14, grifo do autor).

Essa passagem expressa que para adquirir um livro é preciso deixar milhares de outros para trás. Contudo, essa escolha não tem relação somente com o desejo de ler, pois, por vezes, o leitor gostaria de ler todos os livros que lhe interessassem. Por isso, como é impossível ler tudo que está disponível, cabe ao leitor estabelecer diferentes critérios para encaixar a leitura dentro de suas possibilidades, até mesmo temporais ou de condições financeiras. Nesse sentido, o narrador discorre detalhadamente sobre as possíveis listas que um leitor faz, mas que, ao final, deverá aceitar que não conseguirá ler tudo, e neste ponto surge o *recalque* da leitura. Diante disso, Barthes (2004, p. 35, grifo do autor) ressalta que, “[...] a liberdade de leitura, qualquer que seja o preço a pagar, é *também* a liberdade de não ler”.

Ademais, o autor aponta que o *recalque* pode provir também de outra instância, que é a biblioteca, pois esta é inadequada ao *desejo*, já que nunca possui todos os livros. Logo, inevitavelmente, não consegue atender à demanda de todos os leitores. Barthes (2004, p. 35) assinala que “[...] a Biblioteca é o espaço dos substitutos do desejo; em face da aventura do ler, ela é o real, naquilo em que este chama à ordem o Desejo: sempre grande demais e pequena demais, ela é fundamentalmente inadequada ao Desejo”. O leitor que chega à biblioteca em busca de um livro específico, mas não o encontra, deve se contentar com os que estão disponíveis, levando-o a substituir o desejo que o levou àquele espaço. Além disso, para se emprestar um livro nessa instituição temos a parte burocrática, prazo para devolver, número de livros que pode levar por vez, livros que não podem ser retirados do espaço, entre outros aspectos.

No que concerne ao *desejo*, o autor aponta que ele está ligado à leitura e ao livro. De acordo com Barthes (2004), há erotismo na leitura e o desejo está junto com o seu objeto (livro). Isto quer dizer que os sentimentos de prazer de possuir o livro, que foi agarrado em uma livraria, e o de emprestá-lo são diferentes,

visto que “O espaço caseiro (e não público) retira do livro qualquer função de *parecer* social, cultural e institucional [...]” (BARTHES, 2004, p. 36, grifo do autor). Diante de tais reflexões, fica claro quanto o acesso a esse bem cultural, ainda restrito a poucos, devido ao seu alto preço no Brasil, é significativo no processo de formação de leitores, uma vez que envolve uma relação afetiva entre objeto (livro) e leitor.

Barthes (2004) aponta que existem três modos possíveis para o prazer de ler. O primeiro é a relação de fetichismo do leitor com o texto e as palavras que nele estão contidas. O segundo modo é o suspense que prende o leitor e que proporciona o gozo na observação do desenrolar da narrativa, fazendo com que continue sua leitura para desvendar o mistério. O terceiro é o da escritura, porque segundo o autor, a leitura desperta o desejo de escrever.

Nessa perspectiva a leitura é verdadeiramente uma produção: não mais de imagens interiores, de projeções, de fantasias, mas, literalmente, de *trabalho*: o produto (consumido) é devolvido em produção, em promessa, em desejo de produção, e a cadeia dos desejos começa a desenrolar-se, cada leitura valendo pela escritura que ela gera, até o infinito. (BARTHES, 2004, p. 40, grifo do autor).

E, sobre a posição do sujeito-leitor perante a leitura, o autor francês afirma que uma das maneiras de o conceber é como personagem. Em virtude de estar no palco, e ao mesmo tempo acompanhar a ação de todos os outros parceiros. Desse modo, a partir de uma visão do todo, pode tomar partido de um ponto de vista ou vários. Assim, o leitor é múltiplo e paragramático, pois, mais do que decodificar o texto, ele o “[...] *sobrecodifica*; não decifra, produz, amontoa linguagem, deixa-se infinita e incansavelmente atravessar por elas: ele é essa travessia.” (BARTHES, 2004, p. 41, grifo do autor). Portanto, o leitor é considerado pelo teórico como ativo no processamento da leitura.

Ainda sobre o leitor, Jouve (2002) aponta que é durante os anos 1970 que surgem estudos voltados para o leitor, que até então, centravam-se no texto e no autor. Desse modo, o teórico francês apresenta uma síntese de teorias que marcaram o estudo da leitura a partir do leitor. Nesse sentido, ganha destaque “a estética da recepção” proposta por Hans Robert Jauss (1978 apud JOUVE, 2002), com ênfase na dimensão histórica da recepção. Nessa lógica, enfatiza-se a importância do público leitor para a sobrevivência da obra literária. Em seguida, tem-se a teoria do “leitor implícito”, de Wolfgang Iser (1985 apud JOUVE, 2002), que se

interessou pelo efeito do texto sobre o leitor particular, concebendo a sua existência como pressuposto próprio do texto. Por conseguinte, ideias semelhantes permeiam os estudos de Eco (1993), que se propôs a estudar a leitura “cooperante”, partindo do princípio de que o escritor, ao elaborar seu texto, prevê a existência de um “leitor modelo”, capaz de seguir os caminhos estabelecidos até a interpretação pretendida.

Nessa perspectiva, Jouve (2002) expõe que essas teorias se basearam em leitores abstratos, e não dão conta de abranger o leitor “de carne e osso”, que “segura o livro nas mãos”. Por isso, apresenta os pressupostos de Picard como profícuos para entender o leitor real, que é aquele que “[...] apreende o texto com sua inteligência, seus desejos, sua cultura, suas determinações sócio-históricas e seu inconsciente.” (JOUVE, 2002, p. 15). Ao adotar essa posição, considera-se que o leitor é permeado de subjetividade, que, conseqüentemente, perpassa a sua leitura.

Em vista disso, trazemos os conceitos da obra de Michel Picard¹ (1986 apud JOUVE, 2002) para tratar do leitor real. Assim sendo, considera-se que todo leitor apresenta três instâncias essenciais, que são: o *ledor*, o *lido* e o *leitante*.

O “ledor” é definido como a parte do indivíduo que, segurando o livro nas mãos, mantém contato com o mundo exterior; o “lido”, como o inconsciente do leitor que reage às estruturas fantasmáticas do texto; e o “leitante”, como a instância da secundaridade crítica que se interessa pela complexidade da obra. Assim, a leitura se apresenta como um jogo completo entre três níveis de relação com o texto. (JOUVE, 2002, p. 50).

Diante das três instâncias do leitor, entendemos que exercer essa posição é tarefa complexa, já que demanda tomadas de diferentes posicionamentos frente ao texto. O *ledor* é responsável por decodificar o texto e atribuir-lhe sentidos ligados, pois ao mesmo tempo em que “mergulha” na leitura mantém contato com mundo real. O *lido* se deixa afetar e sentir as emoções evocadas pelo texto. Destarte, mesmo que inconscientemente, pode encontrar-se na própria leitura. Já o *leitante* é a parte que “nunca é enganada”, visto que é marcada por sua criticidade. Essa tem uma imagem do autor que a guia em sua relação com o texto. Por fim, Jouve (2002) defende que para tratar o leitor real, considera-o como um sujeito “biopsicológico”.

Complementando os pressupostos de Picard sobre o leitor, temos Rouxel (2013b) que discorre sobre quatro tipos de leitores pensados a partir de

¹ *La lecture comme jeu* (A leitura como jogo).

autobiografias de leitores do Ensino Médio e da universidade. A autora, ao analisar as autobiografias, identificou que o leitor pode assumir diferentes posturas frente ao texto e à leitura, sendo eles: *escapista*, *espectador*, *boêmio* e *crítico*.

O leitor *escapista* é aquele que vê a literatura como evasão de si e da realidade, logo, seu ritmo de leitura é rápido, pois focaliza o desenlace. Para a autora, esse tipo de leitor apesar de assemelhar-se ao *lector*, difere dele, pois não mantém contato com a realidade. O *espectador* privilegia “os ecos do texto em si mesmo”, ou seja, a trama dos acontecimentos fica em segundo plano. Para Rouxel (2013b) esse assemelha-se ao *lido*, uma vez que sua trajetória é consciente. Por isso, o leitor recorda-se não da intriga, mas da emoção que experimentou. O *boêmio* deleita-se com o texto, sente a fruição do texto, como descrito por Barthes (apud ROUXEL, 2013b). O *crítico* caracteriza o leitor experiente, sensível e atento aos efeitos e forma do texto. Para a autora, essa postura é de *leitante*, pois trata-se de “[...] uma leitura sensível em que as emoções do leitor dirigem e comandam as análises.” (ROUXEL, 2013b, p. 81). O leitor *crítico* é aquele considerado pela escola como acima de todos os outros descritos anteriormente. Contudo, para a teórica francesa, o leitor pode ser *crítico* e *espectador* diante do texto, ou seja, assumir mais de uma posição em uma mesma leitura.

Diante dessas considerações sobre o leitor e o processo de leitura, neste trabalho, como sugere o título da seção, consideramos que o leitor é um indivíduo singular, pois concordamos com Andruetto (2017, p. 130), para quem “[...] cada leitor é único, seu saber é irrepetível e as combinações de cada experiência de leitura são também únicas”. Ponderamos, então, que as singularidades que perpassam o leitor implicam no processo de leitura, que nos leva à ideia de que, assim como os leitores não são iguais, suas leituras também não o são, mesmo que se trate de um mesmo texto.

Por isso, consideramos que toda leitura é perpassada pela subjetividade do leitor, como já apontado na seção anterior. Subjetividade e leitura estão entrelaçadas tanto no que se refere ao próprio processo de leitura, o qual assume diferentes posturas diante do texto, quanto no que leva o aluno a interessar-se por essa atividade, que envolve *desejo*, *recalque* e *pertinência*. Nessa perspectiva, os encontros do leitor com a leitura são sempre singulares, pois o que o toca ou o afeta depende da sua subjetividade. Logo, o que o indivíduo traz para a leitura do texto, ou mesmo leva dela, diverge consideravelmente.

Portanto, percebemos que são diversas e complexas as definições do que é ser um leitor, assim como as caracterizações de sua postura frente à leitura. Contudo, ao compreender o leitor como singular, julgamos essencial que os enlaces subjetivos sejam considerados relevantes.

1.3.1 Os Jovens: Leitores em Potencial?

Senhor...Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto; que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão. (JOÃO GUIMARÃES ROSA, 1976, p. 20-21).

A mutabilidade do ser humano, apontada por Guimarães Rosa no excerto acima, merece ser enfatizada quando se trata da relação dos jovens com a leitura, pois estes são considerados pelo senso comum como um grupo que dificilmente se interessa por ela. Por essa razão, observamos que as ações voltadas para sua promoção diminuem nessa fase, e utiliza-se como justificativa que, se até o momento não houve o enlace com a leitura, dificilmente ocorrerá na adolescência. Contudo, não há idade certa para torna-se um leitor: sempre há tempo para dar início à construção de uma história com a leitura. Por isso, nesta seção, discorreremos sobre o potencial do jovem enquanto leitor e os mitos que contribuem para que seja deixado em segundo plano, quando se trata de ações para o incentivo da leitura.

No que se diz da relação da juventude com a leitura, percebemos a necessidade de desmistificar os estereótipos que os cercam, para que assim possamos formar leitores. Gil e Seffner (2016, p. 185, grifo do autor) sugerem que “Se quisermos, como educadores, compreendê-los, precisamos conhecê-los indo além das predefinições dos jovens como *quem não sabe, não tem futuro, consumista, alienado ou rebelde*”.

Zilberman (1991a) afirma que durante os anos 70, do século XX, iniciaram-se debates sobre a crise da leitura, constatando-se que os jovens não se interessavam pelos livros que lhes eram disponibilizados. Mas, segundo a autora, nesse mesmo período houve uma reforma no ensino brasileiro que contribuiu para elevação do número de consumidores de literatura, porque se propiciou maior espaço para os textos literários em sala, além de ter aumentado de cinco para oito anos a escolaridade obrigatória. Para ela, se é que existiu uma crise, ficou de um

lado o crescimento das ofertas de obras e do outro a recusa do leitor em tomar parte desse acontecimento cultural e mercadológico. A função de formar leitores e garantir acesso ao livro foi confiada à escola. Assim, é nessa instituição que as crianças aprendem a ler e escrever, sendo a alavanca para a aprendizagem como um todo. Para Zilberman (1991a, p. 21), “[...] é a mudança do indivíduo em leitor que, [...] oferece o requisito primeiro para a atuação política numa sociedade democrática”.

Segundo a *Pesquisa nacional por amostra de domicílios*, realizada pelo IBGE em 2015, 85,0% dos jovens de 15 a 17 anos estavam na escola (IBGE, 2015). Nessa idade os alunos encontram-se no Ensino Médio, fase em que estão passando por mudanças psicológicas e de desenvolvimento físico, momento em que “Todos estão às voltas com emoções, desejos, pulsões, que temem não poder conter. ” (PETIT, 2009b, p. 50). Assim, não são mais crianças nem ainda adultos. Logo, sentem vontade de fazer a transição para a fase adulta quanto antes. Além disso, é um período em que estão buscando um lugar em que se encaixem no mundo. Portanto, esses jovens cheios de dúvidas, perguntas e inquietações podem por meio da leitura, segundo Petit (2009b), encontrarem-se com o outro, que também está passando por mudanças.

É um momento em que precisaríamos estar informados, mais do que em qualquer outro, sobre o chão em que pisamos. E encontrar palavras que, no fundo, mostrem que estamos apenas experimentando afetos, tensões e angústias universais, ainda que estas tomem aspectos muito diferentes, conforme se tenha nascido menino ou menina, rico ou pobre, habitante deste ou daquele canto do mundo. (PETIT, 2009b, p. 50).

A leitura é crucial em todas as idades, mas a autora mostra que tem um peso maior nessa fase, já que pode ajudar na “[...] compreensão de si mesmo, do outro, do mundo. [...] permite abrir um pouco o espaço das possibilidades e assim encontrar um lugar [...] em um mundo, em uma sociedade que transformamos um pouco, onde temos nossa parte, onde nos inscrevemos. ” (PETIT, 2009b, p. 54). Além disso, os jovens estão buscando encontrar sua identidade, portanto, assim como Petit (2009b), entendemos identidade como um processo aberto e inacabado, sempre em transformação. A respeito disso, Mazauric (2013) acredita que a leitura perpassa a construção da identidade pessoal, pois através dela pode conhecer a si mesmo e elaborar a individualidade.

Segundo Mazauric (2013), a identidade é construída a partir de experiências íntimas, contudo não é uma ação solitária, pois é ela uma interação que

conduz ao estabelecimento de uma relação de um indivíduo com outros indivíduos, com palavras, com grupos, com instituições, entre outros. Por isso, com a leitura, o sujeito tem oportunidade de ter uma experiência que não teria em outro lugar, contribuindo para um “trabalho identitário”, como denomina o autor. Assim, trata-se “[...] ao mesmo tempo de se identificar (ao semelhante que é outro) e de se diferenciar (do excessivamente semelhante, para se tornar outro).” (MAZAURIC, 2013, p. 92). Em consequência, o leitor é convidado a reestruturar representações e reavaliar sua relação com os outros e com o mundo.

Nesse sentido, Pennac (1993) aponta que o jovem tem potencial para tornar-se um leitor, e assim tirar proveito da leitura. Mas, para que isso aconteça, é necessária a presença de mediadores.

“Ele [o jovem] é um público implacável e excelente”. Ele é, desde o começo, o bom leitor que continuará a ser se os adultos que o circundam alimentarem seu entusiasmo em lugar de pôr à prova sua competência, estimularem seu desejo de aprender, antes de lhe impor o dever de recitar, acompanharem seus esforços, sem se contentar de esperar na virada, consentirem em perder noites, em lugar de procurar ganhar tempo, fizerem vibrar o presente, sem brandir a ameaça do futuro, se recusarem a transformar em obrigação aquilo que era prazer, entretanto esse prazer até que ele se faça um dever, fundindo esse dever na gratuidade de toda aprendizagem cultural, e fazendo com que encontrem eles mesmos o prazer nessa gratuidade. (PENNAC, 1993, p. 55, grifo do autor).

Em anuência com Pennac, Petit (2009b), nos estudos realizados na França, observou que pode ser que nessa fase diminua o número de leitores assíduos, mas ainda é quando mais se lê. Em vista disso, não é só na infância que se deve ter o incentivo à leitura, mas também na adolescência. Para ela, os jovens, por meio da leitura, “[...] podem estar mais preparados para resistir aos processos de marginalização. Compreendemos que ela os ajuda a se construir, a imaginar outras possibilidades, a sonhar. A encontrar um sentido. A encontrar mobilidade no tabuleiro social.” (PETIT, 2009b, p. 19).

Fica evidente que, nesse período, assim como nos outros, a leitura deve ser incentivada, pois, por meio dela, o sujeito pode tornar-se mais crítico, não aceitar passivamente todos os discursos que o cercam e saber que pode mudar o rumo de sua história, caso queira. No prefácio de *Os jovens e a leitura*, Petit (2009b, p. 12-13) afirma:

O espaço íntimo que a leitura descobre, os momentos de compartilhar que ela não raro propicia, não irão reparar o mundo das desigualdades ou da violência – não sejamos ingênuos. Ela não nos tornará mais virtuosos nem

subitamente preocupados com os outros. Mas ela contribui, algumas vezes, para que crianças, adolescentes e adultos, encaminhem-se no sentido mais do pensamento do que da violência. Em certas condições, a leitura permite abrir um campo de possibilidades, inclusive onde parecia não existir nenhuma margem de manobra.

Para Petit (2009b), a leitura favorece o encontro com meios de resistir às adversidades impostas pela vida. Em contextos considerados “difíceis”, segundo a autora, o ato de ler coopera no acesso a formas de sociabilidade diferentes das que consideramos preocupantes, pois é “[...] na intersubjetividade que os seres humanos se constituem, e suas trajetórias podem mudar de rumo depois de algum encontro.” (PETIT, 2009b, p. 53). Assim compreendida, percebemos que a leitura pode ser uma atividade profícua ao jovem. Em vista disso, defendemos a necessidade de a escola investir, por meio de ações, na formação de leitores, inclusive daqueles que estão na última etapa da vida escolar.

1.4 FORMAÇÃO DE LEITORES NA ESCOLA

O presente trabalho pressupõe que a formação leitora é um elemento imprescindível na constituição dos indivíduos enquanto participantes atuantes em uma sociedade letrada. Por conseguinte, a escola tem papel fulcral na qualidade de contribuinte desta formação, pois, em teoria, compete a ela guiar os alunos em caminhos que os levem a se tornarem leitores competentes e autônomos. Além disso, na instituição escolar dispõe-se da oportunidade de encontrar-se com os livros e mediadores, algo que para muitos não seria possível em outro lugar.

Face ao exposto, propomo-nos a trazer considerações sobre a formação de leitores na escola. Para isso, tocamos no que concerne à realidade desta formação no Ensino Médio, foco deste trabalho, uma vez que é geralmente nesta etapa da vida escolar que a literatura brasileira ganha um destaque especial, em que são abordadas suas produções e seus respectivos períodos. Por vezes, é a ocasião do primeiro contato com as obras complexas.

A esse respeito, Cosson (2009), em *Letramento literário: teoria e prática*, assinala que estamos diante da falência do ensino da literatura, que não tem sido ensinada de modo a garantir sua função essencial, que é “construir e reconstruir a palavra que nos humaniza.” (COSSON, 2009, p. 23). Nas escolas, no que se refere ao Ensino Médio, o conteúdo principal tornou-se a história da literatura

brasileira apresentada em ordem cronológica. Os textos literários são tratados a partir de fragmentos, que, quando trazidos, objetivam materializar as características principais das escolas literárias. Diante disso, a experiência de leitura, tão cara à formação de leitores, tem sido deixada de lado.

Em anuência, Zilberman (1991a) salienta que a literatura é muito incentivada somente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, dado que quando se chega ao Ensino Médio, como já se anunciou, o foco é na história da literatura tratada a partir de trechos das obras, que são trazidos pelo livro didático. Quando muito, o professor instiga os alunos a lerem pelo menos um livro dentre os sugeridos. Quanto a isso, concordamos com Rouxel (2013a), para quem a experiência com a leitura de literatura só se dá pelo acesso a obras integrais, não por fragmentos.

Assim, como defendem Cosson e Zilberman, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006) pregam que para formar um leitor literário é primordial a experiência literária, que é o contato efetivo com o texto. Sendo assim, adverte-se sobre o ensino proporcionado aos jovens, que os sobrecarrega com “informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias etc.” (BRASIL, 2006, p. 54). Segundo o documento, ocorre um declínio da leitura no Ensino Médio, visto que “no lugar dessa experiência estética, ocorre a fragmentação de trechos de obras ou poemas isolados, considerados exemplares de determinados estilos, prática que se revela um dos mais graves problemas ainda hoje recorrentes.” (BRASIL, 2006, p. 63). Por isso, ele enfatiza que, na prática em sala de aula, se privilegie o contato com a obra, ou seja, que se promova a experiência literária:

Só assim será possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum de linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética. A experiência construída a partir dessa troca de significados possibilita, pois, a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico, já que objetivamente não pode ser medido. O prazer estético é, então, compreendido aqui como conhecimento, participação, fruição. (BRASIL, 2006, p. 55).

Percebemos que o saber adquirido com a leitura é reconhecido como não mensurável como outros conhecimentos. Logo, valoriza-se a fruição do texto literário, que diz respeito à apropriação que dele faz o leitor e sua atuação na

construção dos sentidos. Nessa perspectiva, o leitor é tomado como aquele que atribui os múltiplos sentidos à leitura, mas não se trata de qualquer interpretação, pois aponta-se para a necessidade de uma relativização entre ênfase na obra e no leitor. Mas, é interessante que o documento considera a subjetividade evocada, ressaltando que “a leitura individual proporciona ao aluno a experiência literária de um texto que pode atingir sua subjetividade de maneira inusitada e certamente diferente da maneira como atinge a subjetividade do colega.” (BRASIL, 2006, p. 60). Além disso, reconhece-se que “a leitura do texto literário é, pois, um acontecimento que provoca reações, estímulos, experiências múltiplas e variadas, dependendo da história de cada indivíduo.” (BRASIL, 2006, p. 67). Em vista disso, a apreciação, impressões e ponto de vista são tratados todos como legítimos.

Contudo, a subjetividade do leitor é mutilada no ensino, visto que a leitura na escola, quase sempre, se pauta em questionários com fins avaliativos. Para as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006) essa é uma questão ainda a ser resolvida. O documento aponta que o ato de ler tem que ser motivado por si mesmo, não com o objetivo somente de responder a questionários com fins escolares. Conseqüentemente, ele critica o excessivo uso da *metaleitura* na escola, sendo considerado como um dos motivos que afastam os jovens, pois, se não leram os textos, o trabalho apresenta-se inteiramente inútil, resultando em desinteresse, o qual lhes parecerá apenas um pretexto para realizar exercícios enfadonhos. Diante disso, reconhece-se que, para a leitura estar presente na vida dos estudantes, é necessário motivá-los com atividades com finalidade imediata, não somente escolar.

Cosson (2009) aponta que a avaliação tem sido pautada em métodos tradicionais com o objetivo de atestar a leitura, seja por questionários, fichas, seminários, resumos etc. Ao acatar essa postura, a leitura é tratada como um conteúdo a ser avaliado. Contudo, para o autor, ler literatura é uma experiência. Sendo assim, o objetivo da avaliação deve ser engajar o aluno com essa atividade. Logo, a avaliação da leitura, como normalmente vem sendo empreendida, é outro problema que assola a formação de leitores.

Quanto a isso, Rouxel (2013a) também argumenta sobre as dificuldades de se avaliar a leitura, pois “A literatura lida em sala convida também a explorar a experiência humana, a extrair dela proveitos simbólicos que o professor não consegue avaliar, pois decorrem da esfera íntima.” (ROUXEL, 2013a, p. 24).

Por esse motivo, notamos uma dificuldade por parte dos docentes em aceitar que, por vezes, o que se aprende com uma leitura não é mensurável pela escola. Isso ocorre, pois envolve a subjetividade do leitor. De modo que, por exemplo, o que é importante do livro para o professor, pode não ter sido para o aluno no momento do seu encontro com o texto.

Zamariam (2018), em sua dissertação de mestrado *Cartas à mesa: o ensino de leitura literária através do RPG*, propôs o uso do RPG como uma alternativa metodológica para o ensino da leitura literária. Para isso, selecionou estudantes que se consideravam não-leitores, do primeiro ano do Ensino Médio, a partir da aplicação de um questionário. Nesta seleção, a pesquisadora constatou o impacto negativo de metodologias que visam à cobrança da leitura dos alunos, exclusivamente, por meio de avaliações. A participante A13, da referida pesquisa, afirmou que a leitura literária não deveria ser cobrada na escola “porque nem todos conseguem decorar algumas coisas do livro”. A fala evidencia, segundo a pesquisadora, que “tudo que os alunos conhecem como avaliação ou resultado do processo de aprendizagem é a prova: conseqüentemente, é nela que enxergam relevância concreta” (ZAMARIAM, 2018, p. 95). Fica evidente que o discente infere que a leitura promovida pela escola serve somente a fins avaliativos. Além disso, esse tipo de avaliação desconsidera a subjetividade leitora do aluno, mostrando-lhe que sua apreensão do livro não serve, cabendo a ele decorar elementos da obra.

Somadas a essas considerações, temos as preocupações de Todorov (2010) quanto ao ensino da literatura na escola. Em *A literatura em perigo*, ele aponta que a instituição escolar tem focado muito em questões teóricas, tais como a opinião dos críticos e a análise estrutural, em detrimento da abordagem da própria obra. Dado isso, chama a atenção para o fato de que as obras literárias devem ser lidas e discutidas antes de serem classificadas e periodizadas. E no que se refere aos elementos estruturais, estes podem ser abordados, contudo não podem “[...] substituir o sentido da obra, que é o seu fim.” (TODOROV, 2010, p. 31, grifo do autor). A leitura da obra literária, propriamente dita, é o que proporciona uma experiência benéfica na constituição de leitores. Por isso, não pode ficar em segundo plano na escola.

Nesse sentido, Todorov (2010) salienta que o leitor, que não é um profissional da área literária, se dispõe a ler literatura porque é um meio para “[...] compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que

enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo” (TODOROV, 2010, p. 33). Em razão disso, ressalta que o Ensino Médio não é destinado à formação de especialistas em estudos literários, mas a promover a literatura como fonte rica de conhecimento sobre o homem.

Sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano. Que melhor introdução à compreensão das paixões e dos comportamentos humanos do que uma imersão na obra dos grandes escritores que se dedicam a essa tarefa há milênios? (TODOROV, 2010, p. 92-93).

Ainda em relação às formas equivocadas de encaminhamentos da leitura literária na escola, Lajolo (1991), em *O texto não é pretexto*, denuncia que a escola tem usado o texto para outros fins, que não ele mesmo. Assim, tem tornado sua presença no ensino artificial. De modo geral, o texto tem sido tratado, por vezes, com função de servir de exemplo de modelo de língua, de comportamento, de estilo literário, de procedimentos estilísticos, motivador de redações. No Ensino Médio, o texto como pretexto fica ainda mais evidente, dado que, segundo a autora, costuma aparecer para ilustrar estilos, épocas e autores. Conseqüentemente, com este tratamento o texto tem perdido o significado original e se transformado em informações sem sentido para o aluno.

Outra preocupação da autora diz respeito ao vínculo do docente com a leitura. Para ela, “[...] se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor. ” (LAJOLO, 1991, p. 53). Assim, evidencia-se que para formar leitores, é basilar que o educador seja leitor, além de gostar de ler e praticar a leitura.

No entanto, segundo Machado (2016), o cenário educacional é composto, com raras exceções, por professores que não leem nem mesmo vivem uma boa relação com o livro. Em anuência, Lajolo (2006) assinala que o desencontro entre a literatura e os jovens é sintoma do mesmo que vivem os docentes, pois também não leem. Assim, torna-se preocupante a realidade apresentada, visto que se reflete no ensino. Quando se trata de leitura, não basta dizer aos alunos que é uma atividade importante, esperando que a partir disso busquem-na avidamente. É fundamental que se dê o exemplo e se passe a paixão pelos livros. Nesse sentido, Machado (2016) assinala:

Em termos bem simples, estou convencida de que o que leva uma criança a ler, antes de mais nada, é o exemplo. Da mesma forma que ela aprende a escovar os dentes, comer com garfo e faca, vestir-se, calçar sapatos e tantas outras atividades cotidianas. Desde pequena, vê os adultos fazendo assim. Então, também quer fazer. Não é natural, é cultural. (MACHADO, 2016, p. 65).

Diante disso, ressalta-se que a leitura não é uma atividade inerente ao ser humano, mas aprendida. Por isso, a relação dos professores com a leitura é uma questão séria a ser abordada. Para a autora, “[...] imaginar que quem não lê pode fazer ler é tão absurdo quanto pensar que alguém que não sabe nadar pode se converter em instrutor de natação. ” (MACHADO, 2016, p. 70). Em vista disso, atentamos para o fato de que os cursos voltados para a formação de docentes têm que se voltar para esta problemática, pois a realidade aponta para um contexto no qual “[...] a formação do professor, a quem cabe facilitar o encontro entre o jovem e a literatura, normalmente se fez sem que ele ou ela, pessoalmente, tenha tido esse encontro. ” (MACHADO, 2016, p. 72).

Da mesma forma, Pennac (1993) alerta que é primordial a presença de professores leitores e que já tenham experimentado o prazer da leitura, porque na atual conjuntura temos muitos profissionais que, por não serem leitores ou não conhecerem metodologias para a formação de leitores, têm promovido a leitura por meio da frase “é preciso ler”. Entretanto, o próprio autor enfatiza que “O verbo ler não suporta o imperativo. ” (PENNAC, 1993, p. 13). Assim, observamos que o próprio tratamento da leitura na escola, ora com ênfase em elementos secundários, ora como mais uma atividade obrigatória, tem causado o afastamento dos jovens. Por isso, o autor questiona: “E se, em vez de *exigir a leitura*, o professor decidisse de repente *partilhar* sua própria felicidade de ler? A felicidade de ler? O que que é isso, felicidade de ler? ” (PENNAC, 1993, p. 80, grifos do autor). Em razão disso, percebemos que é essencial que aquele que trabalha com a leitura tenha uma boa relação com livros e literatura. Caso contrário, diminuem significativamente as chances de formar leitores no ambiente escolar.

Contudo, diante dos equívocos que vêm rondando a formação de leitores nas escolas, temos também caminhos recomendados por alguns autores, para que a intervenção da escola e promoção da leitura sejam mais bem-sucedidas.

Assim, Colomer (2007) defende que a escola, enquanto promotora da leitura literária, deve ter aulas onde se lê e se fale sobre livros. Para isso, a

primeira sugestão da teórica espanhola é planejar diferentes lugares em que se dará o encontro entre alunos e livros. Mas, além da existência do material de leitura, para formar leitores é preciso a “dinamização da leitura”, pois “Cabe admitir aqui que os livros já estão nas classes e que, portanto, trata-se de convencer as crianças a lê-los” (COLOMER, 2007, p. 104). Em vista disso, o mediador se faz elemento indispensável.

O mediador é, em muitos casos, a ponte entre o leitor e o livro, sendo fundamental para a formação de leitores. Dentre suas funções, estão: sugerir livros, compartilhar experiências literárias e demonstrar entusiasmo em relação à leitura. Esses mediadores podem ser familiares, professores, bibliotecários, amigos, entre outras pessoas. Para Petit (2009a, p. 48), “[...] tudo começa com encontros, situações de intersubjetividade prazerosa [...]” que espaços como a biblioteca ou a escola podem tornar possível. O mediador é responsável por planejar estratégias que levem os alunos a ler.

Petit (2009a), em seu livro *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*, constatou que o que distinguia os jovens leitores de um meio social favorecido de um desfavorecido, eram os obstáculos, visto que esses lidavam com o distanciamento geográfico, dificuldades econômicas e interdições culturais. Assim, aqueles que chegaram a ler foi porque em algum momento tiveram em seus caminhos mediadores. Diante disso, as mediações nesses meios se tornam ainda mais importantes.

Para a autora, todos têm o direito de se apropriar da cultura escrita, principalmente aqueles vindos de meios desfavorecidos, pois assim não serão ainda mais marginalizados. Para isso, há a demanda pela presença de um mediador, pois ele “[...] 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, 2009b, p. 148). Desse modo, concebemos que não é somente ao dar o primeiro passo que o indivíduo agarrará a leitura para sempre. É necessário que, após perder o medo dos livros, os mediadores acompanhem o percurso do leitor, como ressalta a teórica. Um grande engano é pensar que os leitores não precisem desse auxílio quando já adquiriram tal disposição. Petit (2009b, p. 167) enfatiza que “[...] não se entra na leitura ou na literatura como se abraça uma religião”. Isso quer dizer que é comum o leitor ficar um período, breve ou longo, sem ler, ou porque se sentiu perdido diante da novidade

da leitura, ou porque sentiu que esgotou o tema. Por isso o mediador se faz necessário, podendo levar esse leitor a novos temas, ou mesmo auxiliando na passagem de uma etapa para outra. Por exemplo, do livro juvenil ao de adultos, ou outros tipos de leitura ou registros.

Segundo Petit (2009a), o gosto pela leitura e sua prática são, em grande parte, socialmente construídos. Em função disso, é comum que as crianças se tornem leitores porque conviveram com adultos envolvidos com os livros. A esse respeito, Pennac (1993), em *Como um romance*, demonstra que os pais são, normalmente, os primeiros mediadores da leitura na vida do indivíduo, pois, antes de aprenderem a decodificar ou mesmo para incentivar o gosto pela leitura, eles costumam contar histórias aos seus filhos. Desse modo, essa atividade é tida como prazerosa, permeada pela afetividade, uma vez que é mediada por outro, o qual cede o seu tempo para compartilhar uma leitura em voz alta. Por outro lado, quando adolescentes, a mediação de leitura vai sendo relegada à escola, o que tende a afastá-los do prazer em favor da obrigatoriedade. Nesse sentido, temos o contraponto de alunos que não tiveram o contato com a leitura em casa. Logo, ao chegar na escola experimentam a leitura como atividade obrigatória, o que, na maioria dos casos, é um dos motivos de sua aversão.

Leite (2011) aponta a afetividade como elemento importante na constituição do leitor. É comum vermos alunos de uma mesma sala que têm uma relação com a leitura enquanto outros não veem nenhuma motivação para tal atividade. Para o autor “[...] a constituição do leitor é um processo socialmente construído, determinado basicamente pela história de mediações sociais vivenciadas pelo sujeito, incluindo desde o ambiente familiar, passando pelas diversas situações sociais, até, obviamente, a escola.” (LEITE, 2011, p. 37).

Por isso, defendemos a importância de a escola ter professores e/ou bibliotecários que consigam propagar sua imensa paixão pela leitura, visto que “A leitura é uma arte que se transmite, mais do que se ensina [...]” (PETIT, 2009a, p. 22). Um profissional que se assume como mediador, pressupõe-se que seja um leitor, pois para ocupar esse papel é necessário um amplo conhecimento dos textos. Assim, temos que considerar que são os mediadores que, a partir de seus conhecimentos sobre os livros, determinam quais livros serão lidos pelos alunos, mesmo que a escolha seja realizada dentre aqueles presentes em uma lista predeterminada.

Segundo Colomer (2007), a seleção de textos implica a necessidade de alguém, quase sempre um professor ou bibliotecário, ler as histórias antes para planejar a melhor maneira de levar os alunos a efetivarem a leitura. Hoje em dia, diante de uma sociedade de consumo, temos uma variedade enorme de livros, o que de certo modo dificulta as escolhas de quais livros mereçam ocupar o tempo dos estudantes. Dessa forma, Andruetto (2017, p. 128) assinala que temos muitas opções de textos “[...] destinadas a acalmar as boas consciências ou adormecê-las, distraí-las ou enganá-las, e a literatura, se habita em algum lugar, é no lugar onde as boas consciências se sacodem, saem do lugar e despertam. ”

Assim sendo, Colomer (2007) defende que a escola, enquanto formadora de leitores, deve se preocupar com a qualidade dos livros. Contudo, quando se trata de qualidade da obra não se refere somente à artística, mas também à experiência que é capaz de provocar no leitor. A autora ressalta que ao selecionar um cânone, por exemplo, é necessário sempre visar qual sua função no contexto em que será trabalhado.

Nesta perspectiva, vale salientar que, quando se trata de escolhas, a subjetividade do leitor está em pauta. Jouve (2013), coloca que é mais fácil o sujeito se interessar por um objeto que fale dele próprio. Desse modo, quando o aluno se identifica com alguns elementos dos textos tem mais chances de terminar a leitura. Assim, a escolha das obras que serão recomendadas aos alunos durante o ano não é simples. Logo, o aluno e o acervo devem ser conhecidos.

Diante disso, a ênfase de Colomer (2007) é que as escolhas das obras devem ser flexíveis e sua adequação feita a distintas funções, momentos e leitores. Para ela, um bom *corpus* não é composto pelas “melhores obras”, nem um conjunto para entreter e esquecer, mas envolve levar em consideração o leitor, podendo, por exemplo, incluir livros de qualidade inferior para que fortaleçam uma imagem-positiva, e assim sentirem-se capazes de ler livros mais extensos.

A leitura autônoma, continuada, silenciosa, de gratificação imediata e livre escolha, é imprescindível para o desenvolvimento das competências leitoras. [...]. É imprescindível que os alunos formem sua autoimagem como leitores, aprendendo a avaliar antecipadamente os livros, criando expectativas, arriscando-se a selecionar, acostumando-se a abandonar um livro que decepciona e a levar emprestado aquele que lhe parece atraente. (COLOMER, 2007. p. 125).

Luiza de Maria (2007) afirma que ninguém nasce lendo Fernando Pessoa ou Guimarães Rosa. O planejamento da leitura para que esteja presente em todas as séries é justamente para que possa, talvez, iniciar com Harry Potter. Para a autora, esse livro contribuiu para que muitos leitores perdessem o medo das numerosas páginas. Desse modo, compreendemos que livros como o citado podem contribuir para a entrada na leitura, contudo não se pode parar nesta etapa. O objetivo é que se passe dessa leitura para outras mais complexas, para que o aluno chegue ao final do período de escolarização sentindo-se preparado para encarar Machado de Assis, por exemplo.

Nesse sentido, Machado (2002) aponta que, quanto antes iniciar-se na leitura, maiores são as chances de seguir sendo um leitor na adolescência e tudo isso pode ser favorecido por um professor.

Se o leitor travar conhecimento com um bom número de narrativas clássicas desde pequeno, esses eventuais encontros com nossos mestres de Língua Portuguesa terão boas probabilidades de vir a acontecer quase naturalmente depois, no final da adolescência. E podem ser grandemente ajudados na escola, por um bom professor que traga para sua classe trechos escolhidos de suas leituras clássicas preferidas, das quais seja capaz de falar com entusiasmo e paixão. (MACHADO, 2002, p. 13).

Em contrapartida, é importante que ao escolher um livro se tenha em vista o desenvolvimento das competências leitoras do aluno, que se adquirem com a prática. Diante disso, a recomendação de Colomer (2007, p. 139) aos professores é que levem os leitores “[...] pela mão em direção a terrenos cada vez mais complexos e exigir-lhe que ponha em jogo maior experiência de vida e de leitura”.

Ademais, cabe assinalar que, de acordo com Colomer (2007), na escola não devem ser propostas leituras somente com intuito de que o aluno leia “alguma coisa”, pois a essa instituição compete favorecer o progresso na capacidade de interpretação. Para tanto é imprescindível a ajuda de leitores experientes, que são, normalmente, os professores, visto que são eles quem dão pistas e caminhos que levam à construção de um sentido mais satisfatório do significado dos livros.

A esse respeito, a OCEM (BRASIL, 2006) aponta que é preciso estar atento para proporcionar a democratização do acesso aos textos literários, sem que os substitua pelos considerados fáceis, ou mesmo resumos e fragmentos, ou ainda informações externas à obra. Outro ponto é reconhecer que o livro didático não é

adequado à formação do leitor de literatura. A leitura dos livros é insubstituível. Assim, cabe ao docente ter o livro didático como apoio, não como único recurso.

Segundo a OCEM (BRASIL, 2006), os jovens estão acostumados com um padrão de leitura, marcado pela linguagem próxima da cotidiana. Por isso, torna-se um desafio para a escola ir além do que estão habituados, pois a leitura de *Bestsellers* não os capacita para uma leitura mais crítica. Ao contrário, os torna mais resistentes a aceitar outras possibilidades. Assim, a apresentação pelo professor de obras pertencentes à tradição literária ou não tem sido difícil, porém necessária, pois são “capazes de propiciar uma fruição mais apurada, mediante a qual terá acesso a uma outra forma de conhecimento de si e do mundo” (BRASIL, 2006, p. 70).

Quanto às escolhas do que se deve ler na escola, a OCEM (BRASIL, 2006) destaca que tem sido determinada, principalmente, por meio de livros didáticos. Para que isso seja mudado, propõe-se que os professores discutam o “acervo básico” das obras que devem ser lidas integralmente no Ensino Médio, de modo que criem também mecanismos para que os alunos possam ir além do que foi selecionado. Dentro dessa seleção, sugere-se que se privilegie a literatura brasileira, contendo obras do cânone e contemporâneas significativas de artes plásticas, cinema, poesia. Saliente-se, assim, que em relação ao vestibular, o professor não deve submeter seu planejamento somente às obras que serão cobradas no exame. Cabe ao docente oferecer condições para que o estudante possa se sair bem, de acordo com o que foi ensinado, ou seja, infere-se que este ao final do Ensino Médio realize a leitura autônoma de obras complexas.

Para além das escolhas, chamamos a atenção para o trabalho que se faz com o texto. Assim, outro aspecto presente nas recomendações de Colomer (2007), acerca do trabalho com o texto literário, é o compartilhamento da leitura. A autora afirma que a leitura compartilhada é a base da formação de leitores. Citando o modelo do teórico Chambers (1993 apud COLOMER, 2007), a pesquisadora expõe que a prática da leitura compartilhada consiste em compartilhar o entusiasmo, a construção de significado e as conexões que os livros estabelecem entre eles.

A promoção da leitura compartilhada na escola é uma forma de proporcionar aos leitores um espaço para debaterem opiniões e fazerem recomendações. Essa prática favorece, segundo Colomer (2007), a formação do gosto e o julgamento da leitura, pois as discussões atingem os alunos, além de ser

um espaço privilegiado para construir os sentidos da obra e viabilizar o seu entendimento:

[...] torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas. (COLOMER, 2007, p. 143).

Dessa forma, além de consistir em uma metodologia que auxilia a formação leitora, compartilhar a leitura é uma necessidade própria do leitor. Segundo Rouxel (2013b), o leitor tem necessidade de compartilhar o seu prazer ou os conhecimentos adquiridos por meio dessa atividade. Assim, são justamente esses compartilhamentos que estimulam a curiosidade do outro indivíduo, pois o desejo de ler nasce de mediações. Desse modo, a autora considera que desejo e afeto têm relevância na construção do leitor. Sendo assim, os livros aconselhados por alguém próximo, sobretudo pelos colegas, suscitam interesse.

Esse pressuposto é comprovado ao olhar-se para si enquanto leitor, uma vez que é comum que depois da leitura de um livro sinta-se vontade de compartilhá-la com alguém. A autora explica que essa vontade 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. ” (ROUXEL, 2013b, p. 73, grifo do autor). Logo, o compartilhamento de leitura entre leitores aparece como essencial.

Por isso, para além da escola, a família aparece como relevante na prática de leitura compartilhada, dado que, segundo Colomer (2007, p. 143), “[...] falar sobre livros com as pessoas que nos rodeiam é o fator que mais se relaciona com a permanência de hábitos de leitura, o que parece ser uma das dimensões mais efetivas nas atividades de estímulo à leitura”. Em vista disso, reforça a necessidade da participação de mais pessoas para fazer o entrelaçamento socioafetivo do educando, em casa ou ao seu redor.

Dialogando com essa ideia, Petit (2009b, p. 43) afirma:

Ao compartilhar a leitura, [...] 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 com o próximo se transforma. Ler não isola do mundo. Ler introduz no mundo de forma diferente. O mais íntimo pode alcançar neste ato o mais universal.

Diante disso, fica explícito o impacto que o compartilhamento de leitura pode ter na formação de leitores. Contudo, quando se trata de sua prática na escola, exige condições favoráveis, como rotinas que incluam a leitura no dia a dia do aluno, tempo na aula para a leitura individual, atividades organizadas em longos projetos, apresentações dos livros por meio de comentários ou a leitura de trechos, com o intuito de fazer “[...] o mesmo que as primeiras linhas de qualquer narrativa: seduzir o leitor para que enfrente o esforço” (COLOMER, 2007, p. 110).

Inscrevendo-se dentro das metodologias que favorecem a formação do leitor, Pastorello (2015) aposta na leitura em voz alta. Para ela, a leitura em voz alta toca o outro. E, ao sentir-se tocado, o indivíduo tende a buscar a repetição da experiência que lhe propiciou prazer, indo em busca do texto. Essa afirmação é baseada em sua experiência com atendimentos fonoaudiólogos, nos quais a leitura em voz alta mobilizou ouvintes para os livros e a leitura. “A leitura em voz alta apresenta especificidades que a dimensionam como marcadamente corporal: trata-se de uma modalidade de leitura em que jogam diversos elementos na produção de efeitos de sentido.” (PASTORELLO, 2015, p. 68). É o momento em que entra em jogo o dito e o não dito, dado que cada leitor, que se dispõe a ler em voz alta, dá sua entonação, seu ritmo, e sua melodia, que são diferentes de acordo com sua subjetividade.

Segundo Pastorello (2015), ao se dispor a escutar, dá-se uma abertura para o outro. Em situação de alunos que não são leitores fluentes, eles passam a admirar a leitura feita por um mais experiente.

Ler envolve um momento de entrega, em que se espera algo do texto; [...] O leitor espera encontrar no escrito aquilo que falta, mas sua expectativa é frustrada pelo próprio processo de leitura: o texto só aparece com seus sentidos à medida que nos afastamos dele. A necessária participação do leitor na construção do sentido estabelece um paradoxo que promove a separação: o texto não é completo sem a intervenção do leitor, portanto impossível que o escrito obture os buracos do leitor. (PASTORELLO, 2015, p. 65).

Também Pennac (1993), ao sugerir propostas para que os professores reconciliem o jovem leitor com a leitura, propõe a leitura em voz alta. Para ele, essa atividade propicia que os alunos percam o medo de não

compreender, e relembrem o que um livro pode lhes oferecer. Assim, para explicar sua proposta, narra duas situações em que a leitura em voz alta fez “milagres”. A primeira é a de um professor que cativou seus alunos ao iniciar suas aulas com a leitura em voz alta, o que fez com que conhecessem vários autores durante o ano. A atitude aproximou-os dos livros, como nenhum outro docente havia conseguido. Não porque era melhor que os outros, mas porque não “[...] entregava a literatura num conta-gotas analítico, ele a servia [...] em copos transbordantes, generosamente...” (PENNAC, 1993, p. 87). A passagem faz refletir sobre como a leitura, geralmente, está em sala de aula: em fragmentos e através da análise.

O segundo relato do autor francês, tendo a leitura em voz alta como propulsora do ato de ler, é a de um professor que, diante de uma sala de jovens que não gostavam dessa atividade, pôs-se a ler em voz alta para eles. Num primeiro momento, eles ficaram desconfiados: “seria um professor preguiçoso ou que estava escondendo o jogo? ” Então, diante da situação inusitada, ficaram a postos com suas canetas para as anotações, mas a intenção era “somente” ouvir a leitura. Assim, após essa atividade, os discentes começaram a perguntar sobre os livros e autores, a comentar sobre eles, ou até mesmo a enfrentarem a leitura sozinhos.

Desse modo, Pennac (1993) expõe que para reconciliar os alunos com a leitura, uma condição é não pedir algo em troca, porque o mais importante é primeiramente, dissipar a ideia de aversão que o jovem tem dessa atividade. Após isso, ele buscará, por si mesmo, sobre o autor, contexto histórico e múltiplos sentidos da obra.

Contudo, para colocar a leitura literária em prática na escola, questões estruturais ainda precisam ser resolvidas, tais como tempo e espaço. A OCEM (BRASIL, 2006) reconhece que os professores se sentem pressionados a abranger toda a linha cronológica da literatura, além dos outros conteúdos da disciplina. Por isso, tem-se privilegiado o estudo da história da literatura, não o contato direto com a obra, visto que para se proporcionar ao aluno a experiência literária, se faz necessário um tempo de que não se dispõe. Desse modo, reconhece-se que o professor necessita se abrir para “um conteúdo menos escolarizado e mais oculto, que é a leitura *vagarosa* da Literatura [...]” (BRASIL, 2006, p. 78). Isso traz à tona um aspecto importante do tratamento da literatura na escola: a questão do tempo, pois a leitura de gêneros como o romance, por

exemplo, se faz lentamente e isso requer tempo para o educando ler o livro. Em vista disso, a solução encontrada para a questão é:

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).

Observa-se que a leitura integral da obra não tem tempo suficiente para ser feita nas aulas. O que se pode fazer é selecionar trechos mais significativos, que é o que o livro didático já faz. O diferencial da proposta, é que se propõe dedicar-se às reflexões suscitadas, ou seja, diferenciando-se no ritmo do seu tratamento. Outra questão apontada pelo documento é que a escola não precisa cobrir todos os estilos literários. Diante disso, o professor pode se posicionar para selecionar o que é essencial, reconhecendo que não dará conta de abordar tudo, pois a própria OCEM (BRASIL, 2006) aponta a falha no currículo. Desse modo, sugere-se:

[...] recortar na história autores e obras que ou responderam com maestria à convenção ou estabeleceram rupturas; ambas podem oferecer um conhecimento das mentalidades e das questões da época, assim como propiciar prazer estético. A partir desse recorte, ele pode planejar atividades de estudo das obras que devem ser conduzidas segundo os seus recursos crítico-teóricos, amparado pelo instrumental que acumulou ao longo de sua formação e também pelas leituras que segue fazendo a título de formação contínua. [...] se quisermos que o aluno leia e considerarmos que esse é o meio mais eficiente para ele conseguir o saber que a escola almeja, então é preciso mudar o currículo, retirar dele o que é excessivo e não essencial. Torná-lo realmente significativo para alunos e professores. (BRASIL, 2006, p. 79).

Defende-se, assim, que para que isso ocorra, primeiro necessitamos de espaços de leitura, como uma biblioteca com um bom acervo e ambientes de leitura. “A ampliação dos espaços escolares de leitura resultará, com certeza, na ampliação dos tempos, diga-se de passagem, exíguos de aulas de Literatura [...]” (BRASIL, 2006, p. 80). Desse modo, valoriza-se a biblioteca como um espaço em potencial para a leitura, que não deve se submeter somente à tarefa burocrática do empréstimo de livros, mas também à promoção da leitura, eventos e atividades estimulantes.

A respeito disso, Oliveira e Oliveira (2018) ao discorrerem sobre os livros, leitores, leitura e biblioteca utilizam metáforas que sugerem que os livros são

como pássaros, pois não devem ficar engaiolados, e sim circular. Os leitores são como as nuvens, uma vez que são levados pelas palavras e alcançam as alturas. E a biblioteca seria como a terra, que precisa ser adubada e renovada pelos jardineiros, que são o Estado, a escola, a família, os professores, os amigos, entre outros.

Ao aprofundar sua reflexão sobre a biblioteca, as autoras afirmam que, no Brasil, muitas vezes, aqueles que nelas trabalham não têm formação adequada, não são apaixonados pelos livros, ou até mesmo desconhecem o acervo, ou seja, não se veem como agitadores culturais. Logo, esses profissionais, por vezes, não reconhecem que a biblioteca, como defendem Oliveira e Oliveira (2018), deveria ser o coração da escola e da cidade. Entretanto, para isso, são necessários que esses espaços tenham funcionários motivados e motivadores, assumindo, assim, seu papel como mediadores da leitura.

Portanto, percebemos que são vários os caminhos para a formação de leitores, os quais envolvem proporcionar aos alunos condições necessárias para a leitura. Para isso, enfrentam-se obstáculos como a falta de tempo e espaço, que não são facilmente solucionados. Contudo, chamamos a atenção para algumas estratégias de leitura, abordadas nesta seção, que podem auxiliar o trabalho na escola, que são: experiência literária, mediação, compartilhamento de leitura e leitura em voz alta. Enfim, ações que visam à promoção da leitura dentro do ambiente escolar.

2 CAMINHO METODOLÓGICO

Para alcançar os objetivos estabelecidos, recorreremos à pesquisa de campo, que tomou por base os procedimentos metodológicos do estudo de caso coletivo, postulado por Stake (2012). O autor expõe que se denominam “coletivo” os estudos de caso que não se concentram somente em uma situação isolada, assim como esta pesquisa, que coletou dados em duas instituições escolares. Ainda, o termo “estudo de caso” de acordo com André (1984), refere-se a um conjunto de métodos com foco em uma instância específica, tendo como uma das suas principais características a singularidade. Os estudos de casos são descritivos, indutivos e buscam a totalidade, além de darem margem a diversas interpretações. Desse modo, as representações do pesquisador não são a única forma de apreender a realidade. O leitor tem papel importante, dado que a partir da compreensão aqui exposta, esperamos que ele, com base em situações vivenciadas anteriormente, estabeleça as bases da generalização. Portanto, supõe que o leitor vá usar seu conhecimento tácito (sensações, intuições, percepções que não estão expressas em palavras) “[...] para fazer as generalizações e para desenvolver novas ideias, novos significados, novas compreensões. ” (ANDRÉ, 1984, p. 52). Escolhemos o estudo de caso de cunho qualitativo, pois concordamos com André e Ludke (2007) que esse tipo de trabalho tem grande potencial para compreender melhor os problemas da escola, porém, não nos limitamos a interpretar os dados e relacioná-los, mas também a trazer dados quantitativos, no que se refere à contagem das respostas dadas ao questionário.

Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados questionários com perguntas abertas e fechadas e entrevistas semiestruturadas. Os questionários buscaram obter a visão geral do perfil dos professores, bibliotecários e alunos, que integram as escolas selecionadas e também visaram selecionar alunos leitores para a segunda etapa da pesquisa. E as entrevistas semiestruturadas tencionaram “apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam. ” (SEVERINO, 2007, p. 124). Escolhemos essa técnica de coleta de dados visto que se trata de um instrumento flexível no qual as questões servem para estimular o entrevistado, dando-lhe liberdade para falar à vontade.

Para a elaboração desses instrumentos, realizamos uma pesquisa bibliográfica, com o propósito de conhecer as teorias que embasam a problemática

aqui levantada. Assim, elaborado o instrumento, foi testado previamente quanto à sua validade. Para isso, contamos com a participação de cinco docentes, que, no momento, cursavam o Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS – UEL). E também algumas conhecidas da pesquisadora, que cursavam o Ensino Básico.

Feitos os devidos ajustes, chegamos a um questionário destinado aos alunos, com 15 questões (Apêndice A); outro direcionado aos professores de Língua Portuguesa e bibliotecários, com 11 questões (Apêndice B); além de uma entrevista semiestruturada, para os estudantes leitores (Apêndice C); outra, para os bibliotecários e docentes de Língua Portuguesa (Apêndice D).

A aplicação dos instrumentos de pesquisa ocorreu no final de novembro de 2017, após dada a autorização pelo comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEP². Em primeiro lugar, foram feitos os contatos com os diretores das escolas escolhidas, que se mostraram dispostos a contribuir com a pesquisa. Desse modo, optamos por dividi-la em duas etapas. Para a primeira, foram convidados todos os estudantes do terceiro ano do Ensino Médio das duas escolas, para a aplicação do questionário. Elegemos esta série, pois, como se trata de concluintes do último segmento da Educação Básica, entendemos que esses indivíduos vivenciaram o processo de escolarização quase que completamente, tendo condições de reportar-se a diversas fases desse percurso ao retomarem, tanto nos questionários quanto nas entrevistas, suas memórias de formação leitora. Então, a aplicação ocorreu durante o horário de aula, que foi cedido pelos professores. Assim sendo, obtivemos, no total, a participação de 43 alunos, que entregaram os questionários devidamente respondidos juntamente como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE assinado. Isto posto, explicitamos que 15 estudantes são da Escola 1, pertencentes aos seguintes turnos: 5 do período matutino e 10 do período noturno. Quanto à Escola 2, participaram 28 estudantes, pertencentes aos seguintes turnos: 12 do período vespertino e 16 do período noturno. Portanto, consideramos que a maior parte dos educandos são da segunda escola. Em seguida as respostas foram tabuladas, e, assim, compôs-se o panorama geral dos discentes participantes da pesquisa e seu perfil leitor. Optamos

² A pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética da UEL no dia 21 de novembro de 2017, com parecer sob o número CAAE: 79377817.1.0000.5231.

por aplicar primeiro o questionário, pois foi com as respostas obtidas que selecionamos os estudantes para a próxima etapa da pesquisa.

A triagem dos participantes desta segunda etapa se baseou nos seguintes critérios: alunos cujas respostas evidenciavam gosto pela leitura; alunos que responderam que leram mais de seis livros no ano de 2017, sendo pelo menos um de literatura, independente do que estava considerando literatura. O número de livros foi estipulado com base no resultado da 4ª edição da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (FAILLA, 2016), promovida pelo Instituto Pró-Livro, que constatou que o brasileiro lê em média 4,96 livros por ano. Desse modo, optamos por aqueles que leem acima dessa média, portanto, seis livros. Vale ressaltar que reconhecemos que o leitor não é definido pela quantidade de leituras, mas foi um meio de identificar aqueles que têm exercido, com uma certa frequência, sua condição de leitor. Além disso, focalizamos a esfera literária para delimitar o *corpus*, visto que existem muitos gêneros e também pelo fato de ser da competência da escola favorecer o acesso a esse tipo de leitura. Diante dos critérios estabelecidos, chegamos a quatro alunas leitoras, cujos perfis estão explicitados detalhadamente no tópico 2.2.3.

Na transcrição das entrevistas, buscamos utilizar o processo de retextualização proposto por Marcuschi (2001), pois, o foco não se deu nas marcas linguísticas, mas no conteúdo de fala dos participantes. O processo de retextualização executa-se por meio de nove operações, que se agrupam em dois conjuntos: operações estratégicas de eliminação e inserção; operações estratégicas de substituição, seleção, acréscimo, reordenação e condensação, sendo esse último grupo o responsável pelas mudanças mais acentuadas no texto.

Neste trabalho, fizemos uso somente do primeiro grupo de operação, enfocando as regras de regulação e idealização do texto falado que se fundam nas estratégias de eliminação e inserção, de modo que a interferência seja focada no código, mantendo o sentido dado: eliminação de marcas interacionais e partes de palavras; introdução da pontuação de acordo com a entoação das falas; retirada de repetições, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos; introdução da paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos. (MARCUSCHI, 2001, p. 77-80).

Para marcar as falas das entrevistadas, foi utilizada a fonte em *itálico*, predominantemente com recuo de citação. Empregamos, ainda, o **negrito** nessas falas para dar destaques em partes relevantes. E o sinal [...] para indicar que

houve um recorte em suas falas. Além disso, para identificação das participantes preferimos omitir seus nomes, sendo nomeadas por uma sequência estabelecida por nós.

Destacamos, ainda, que, na análise de dados, fazemos o cruzamento entre as falas das diferentes categorias de participantes (alunas, professoras e bibliotecárias) como forma de demonstrar as convergências ou divergências entre os relatos das mesmas. Diante disso, em alguns momentos, inserimos a fala das professoras e bibliotecárias junto com os depoimentos das alunas. Para isso, selecionamos somente o que se insere dentro do tema tratado em cada tópico.

Por fim, o procedimento é conduzido pela análise documental, ou, segundo denominação de Triviños (1987, p. 159-160), “método de análise de conteúdo”, que se define como “um meio para estudar as ‘comunicações’ entre os homens, colocando ênfase no conteúdo ‘das mensagens’”. Estas, por sua vez, são privilegiadas em sua forma escrita, por se constituírem de uma estabilidade que oportuniza ao pesquisador voltar a elas todas as vezes que desejar ou precisar.

2.1 CENÁRIO DA INVESTIGAÇÃO

As escolas, onde realizamos nossa pesquisa, estão localizadas em duas cidades de pequeno porte no interior do Paraná. Cada uma dessas cidades possui somente uma escola pública para atender a todos os alunos do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Portanto, apresentamos uma descrição dos locais nos quais se deu a realização desta pesquisa.

A Escola 1 está localizada em um município que possui duas escolas municipais, que atendem à Educação Infantil e Ensino Fundamental I, e um colégio estadual, que atende ao Ensino Fundamental II e ao Ensino Médio. O município conta com apenas uma biblioteca pública que foi inaugurada em 2010, e não dispõe de livraria, teatro ou cinema.

Atualmente, a Escola 1 divide sua estrutura física com a escola municipal que atende ao Fundamental I. Seu funcionamento se dá nos três períodos. Sendo assim, os discentes alvos de nossa pesquisa estudam em duas turmas dos 3º anos do Ensino Médio. No período matutino 33 alunos e no período noturno, 41, totalizando 74 estudantes.

Quanto à biblioteca escolar, esta é um espaço que não foi construído para esse fim. Na escola em questão, ela está localizada no porão do edifício. Então, como naquele espaço há salas na parte de cima, não é um ambiente silencioso, muito menos adequado. É um local pequeno e com poucas mesas de estudo, ou seja, um depósito de livros, não um espaço que deveria atrair os leitores.

Figura 1 – Biblioteca escolar: Escola 1



Fonte: a autora.

A Escola 2, está localizada em um município que possui três escolas municipais, que atendem à Educação Infantil e Fundamental I e um colégio estadual, que atende ao Fundamental II e ao Ensino Médio. O município conta com apenas uma biblioteca pública que foi inaugurada em 2008, e não dispõe de livraria, teatro ou cinema.

Atualmente, a Escola 2 divide sua estrutura física com a escola municipal que atende ao Fundamental I. Seu funcionamento se dá nos três períodos. Sendo assim, os discentes alvos de nossa pesquisa estudam em duas turmas dos 3º anos do Ensino Médio. No período vespertino, 30, e no período noturno, 32, totalizando 62 estudantes.

Quanto à biblioteca escolar, ao contrário da outra escola, fica em um espaço que foi reformado para propiciar aos alunos uma biblioteca escolar mais adequada.

Figura 2 – Biblioteca escolar: Escola 2



Fonte: a autora.

2.2 CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Esta pesquisa contou com a participação de 43 alunos do terceiro ano do Ensino Médio, 10 professores de Língua Portuguesa e dois bibliotecários de duas escolas públicas do Norte Pioneiro do Paraná. Desse modo, neste tópico traçamos um panorama geral do perfil dos participantes desta pesquisa.

2.2.1 Perfil das Professoras de Língua Portuguesa e Bibliotecárias

Face ao objetivo de descrever as condições de produção da mediação de leitura em que os estudantes estão inseridos, ilustramos o perfil das professoras de Língua Portuguesa e bibliotecárias. Os dados foram obtidos a partir da aplicação de um questionário. O critério para escolher as participantes para responder ao questionário foi apenas atuar à frente da biblioteca ou da disciplina de Língua Portuguesa em uma das escolas. Para a participação na entrevista semiestruturada, visamos somente, dentre estas, as atuantes nos terceiros anos do Ensino Médio. Ressaltamos que as participantes estão apresentadas juntas, porque a intenção é delinear um panorama geral.

No total, participaram 12 profissionais, todas do sexo feminino, sendo cinco professoras de Língua Portuguesa e uma bibliotecária de cada uma das escolas selecionadas. Então, podemos inferir que as funções de professor de Língua Portuguesa e bibliotecário estão sendo ocupadas, predominantemente, pelas mulheres nessas escolas. No que diz respeito à idade, metade das participantes está acima de 51 anos.

No quesito formação acadêmica, salientamos que duas participantes são formadas em Pedagogia e o restante em Letras, sendo algumas em licenciaturas duplas, que abrangem literatura ou alguma língua estrangeira. Junto a isso, temos que a maioria concluiu o Ensino Superior em instituição pública. Outro dado é que sete participantes têm alguma especialização na área, seguido de quatro que fizeram o Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE e uma com mestrado.

No tocante à frequência de leitura, somente uma bibliotecária afirmou não se considerar leitora, e sua justificativa foi relatada na entrevista

semiestruturada, tendo explicado não se considerar leitora pelo volume de livros que tem lido ultimamente, ou seja, seu critério para definição de leitor é a quantidade de obras lidas.

Referente ao índice de leitura das profissionais durante o ano de 2017, como veremos adiante, os números coincidem com os resultados obtidos com os alunos, posto que somente uma resposta indicou a leitura de mais de seis livros durante esse ano. Foi a da professora que fez mestrado, que afirmou ler diversos teóricos. Nesse contexto, percebemos que as professoras e bibliotecárias leem em média de um a três livros ao ano.

Quanto aos livros lidos durante o ano de 2017 pertencentes à esfera literária, temos nove professoras que afirmaram terem lido de um a dois livros de literatura, duas não leram nenhum desse gênero e somente uma leu três. É de extrema importância que o professor seja leitor, porém os resultados obtidos coincidem com os apontamentos de Lajolo (2006), para quem o desencontro entre literatura e jovens é o resultado daquilo que vivem os professores, pois também não leem.

Diante de uma realidade como essa, temos que refletir sobre como a leitura tem que estar presente na vida do docente para que esteja na vida do aluno. Porque, afinal, como vai escolher boas leituras para indicar aos alunos, se pouco lê? Quando se trata de livros maiores, só com a leitura efetiva é possível saber do que se trata, antes de oferecê-los aos alunos. Senão, fica-se à mercê do que o mercado editorial dita como bom ou ruim. Para Machado (2016, p. 74), só após descobrir “os livros pelos quais terão paixão, os autores que falarão por sua alma, é que os professores irão se sentir apóstolos da literatura, capazes de transmitir aos outros sua boa nova.”

Quando cruzado o número de livros lidos com os dados qualitativos dos três últimos livros lidos pelas professoras e bibliotecárias, demos a opção de citar o título do livro ou autor. Desse modo, temos o seguinte panorama:

Tabela 1 – Últimos três livros que leu

Livros	Amostra 10 professoras 2 bibliotecárias
Não se lembra	1
A elite (Kiera Cass)	1
A seleção (Kiera Cass)	1
As aventuras de Huckleberry Finn (Tom Sawyer) (sic)	1
A cabana	1

Antologias Poéticas (Fernando Pessoa e Carlos Drummond) (sic)	1
Contos de fadas (Irmãos Grimm)	1
Currículo, cultura e educação (sic)	1
Crime e castigo (Dostoievski)	1
Multiletramentos na escola (Rojo)	1
O casamento (Nicholas Sparks)	1
O mundo de Sofia (Jostein Gaarder)	1
Qualidade da educação (sic)	1
Total de títulos citados	12

Fonte: a autora.

Os dados mostram que as docentes, assim como seus alunos, leem muitos *Bestsellers*, coincidindo até mesmo os títulos citados pelos professores e alunos, como será exposto na tabela 7. E os livros teóricos mencionados foram apontados pela docente com mestrado, que foi concluído recentemente.

Além disso, algumas profissionais optaram por citar somente os autores dos últimos três livros que leram. Ao analisar os autores citados, percebemos que são famosos dentro da Literatura Brasileira, ou seja, geralmente, são trabalhados na escola. Por isso, consideramos que a menção dos mesmos não garante que tenham sido lidos de fato.

Tabela 2 – Autores citados sem especificação do título do livro

Autores	Amostra 10 professoras 2 bibliotecárias
Machado de Assis	4
Clarice Lispector	1
Jojo Moyes (coleção)	1
Eça de Queiroz	1
Érico Veríssimo	1
Jorge Amado	1
José de Alencar	1
Total de autores citados	7

Fonte: a autora.

Observamos diante dos títulos e autores citados pelos docentes, que, como apontado por Batista (1998), os professores são leitores de títulos e autores escolares, porém oscilam entre obras com grande capital de legitimidade e autores de pouco prestígio.

Além das práticas de leituras das profissionais, nos atentamos para seu preparo enquanto formadoras de leitores. Nesse sentido, constatamos uma emergência no aprofundamento sobre o ensino de leitura com ênfase na formação de leitores, dado que a maioria das educadoras não se sente “totalmente” preparada

para esse desafio. Logo, das 12 participantes somente quatro evidenciaram sua segurança em atuar na formação de leitores.

Quatro profissionais sinalizaram suas angústias quanto às lacunas em suas formações, que não se voltaram para o ensino de leitura. Duas sequer se lembram do tratamento desse assunto durante a formação acadêmica. Torna-se ainda mais preocupante quando 10 profissionais alegam que não foram ofertados cursos de formação continuada voltados para o ensino de leitura.

Diante disso, verificamos a urgência de capacitações com enfoque na leitura para que os docentes se sintam preparados para essa atuação. O trabalho com a formação de leitores exige do professor e/ou bibliotecário preparação fundamentada em pressupostos teóricos e metodológicos sólidos. Por isso, evidenciamos que estes profissionais precisam de oportunidades de aprimorar seu aporte de conhecimentos sobre a leitura para colocá-la em sua prática. Desse modo, identificamos uma demanda por uma formação continuada que se volte para o tema nas referidas escolas.

Outro dado a se considerar, refere-se à existência de livros teóricos na escola para aprimoramento na área de leitura. Contudo, as opiniões sobre o assunto ficaram divididas, por isso ficou a dúvida se de fato os materiais não existiam ou se as docentes não vão em busca deles.

Observamos também a existência de projetos extracurriculares visando ao incentivo da leitura nas escolas. Desse modo, identificamos que em uma delas existe um projeto com esse fim, sendo averiguado que somente uma professora da escola em questão não sabia de sua existência.

Diante da presença de bibliotecas cidadãs, que se localizam próximas às escolas, investigamos se a biblioteca da escola participava de alguma parceria. Nesse sentido, cinco professoras explicitaram que sim, seis que não, e uma que não sabia. As docentes que afirmaram a existência de parceria entre biblioteca escolar e biblioteca cidadã, explicitaram que se dá da seguinte forma: alguns professores, durante o horário de aula, frequentam a biblioteca cidadã com os alunos para leitura, empréstimo de livros, além de ser um espaço para realizar pesquisas na Internet, pois na biblioteca escolar não há computadores.

Ainda, buscamos entender como se dá a escolha dos livros para exposição na biblioteca ou trabalho em sala de aula. Nesta questão, observamos que algumas profissionais assinalaram mais de uma opção. Assim, no geral,

verificamos que metade delas escolhe os livros que serão oferecidos aos alunos, e três também consideram as seleções dos alunos. Quanto à escolha dos estudantes, não foi explicitada se é livre ou dentro de alguma especificidade. Ainda tivemos duas professoras que ressaltaram seguir as indicações do livro didático e outras duas, as das bibliotecárias. A alternativa *outros*, marcada por duas profissionais, especificou que os livros são escolhidos de acordo com os períodos literários e que, em uma das bibliotecas escolares, não há espaço apropriado para exposição de livros.

Esses dados mostram que as professoras são atuantes na seleção de leituras dos seus alunos, sendo poucas as que se submetem ao livro didático. Contudo, torna-se preocupante essa posição devido ao próprio volume de leitura que fazem durante o ano, pois, como não demonstraram ler com frequência, pode ser um indício de que não têm muitas opções a oferecer.

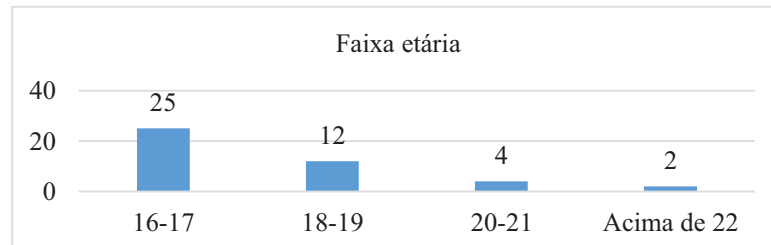
Nesta pesquisa, comentamos brevemente sobre o discurso que paira sobre o jovem e sua relação com a leitura. Em razão disso, indagamos as participantes sobre sua opinião acerca dos jovens do terceiro ano do Ensino Médio, questionando se esses eram leitores. Assim, verificamos que, há uma resistência em considerar esse público como leitores, pois nenhuma professora ou bibliotecária fez essa ousada afirmação. No geral, tivemos sete que desacreditam que os alunos do Ensino Médio são leitores, o que confirma o discurso que figura no senso comum. Temos, ainda, cinco docentes que preferiram não fazer generalizações por não atuarem em tais turmas.

Em suma, o papel de mediador de leitura nas escolas pesquisadas tem sido ocupado por mulheres, majoritariamente graduadas em Letras, que leem, em média, de um a três livros durante o ano. Em relação a sua formação para o trabalho com a leitura, demonstraram ter lacunas, conseqüentemente insegurança em sua atuação. Em uma das escolas há projeto extracurricular de leitura. Além da biblioteca escolar, algumas professoras promovem idas a biblioteca cidadã. Quando se trata do que ler na escola, observamos que as profissionais são ativas na seleção. E, no que se refere aos discentes do Ensino Médio, a maioria, não os considera leitores, refletindo, portanto, a opinião do senso comum sobre esse público.

2.2.2 Perfil dos Alunos Participantes

Em relação ao perfil geral dos 43 jovens participantes desta pesquisa, notamos que, no que diz respeito à idade varia entre 16 a 26 anos. Dessa forma, temos:

Gráfico 1 – Faixa etária dos alunos participantes



Fonte: a autora.

No gráfico, é possível observar que a predominância dos alunos que participaram da pesquisa está na faixa etária compreendida entre 16 a 17 anos, ou seja, estão em idade considerada própria à série que frequentam. Isso nos leva a inferir que há pouca repetência nas referidas escolas.

Em relação ao sexo, contamos com a participação de 22 meninas e 21 meninos. Dessa forma, observamos que não há discrepância referente ao sexo dos participantes. Mas, apesar disso, vale ressaltar que não encontramos meninos leitores que atendessem nossos critérios para participarem da segunda etapa da pesquisa.

Petit (2013) afirma que há um preconceito quanto à leitura masculina, pois há o temor pela perda da virilidade, porque o livro, principalmente o literário, evoca o mundo interior, que geralmente é associado às mulheres. Segundo a autora, circula nos meios populares a ideia de que ler é algo que feminiza o leitor. Portanto, essa é uma hipótese do porquê cada vez mais temos menos meninos leitores. É claro, que há aqueles que já superaram esse estereótipo.

Uma outra hipótese para explicar essa realidade é que o papel de “iniciadores” dos livros tem sido ocupado, predominantemente, por mulheres. Assim, não se tem um modelo de leitor masculino. Na pesquisa, isso é constatado realmente, pois participaram somente bibliotecárias e professoras, conseqüentemente, achamos somente leitoras. Isso representa uma amostra do total dos profissionais atuantes nas escolas selecionadas, visto que somente uma docente não aceitou participar. Por isso, chamamos a atenção para esse dado, pois é necessário que se volte para esse assunto, a fim de projetar meios de mudar esse panorama.

Percebemos que se tem um “tabu” a ser quebrado e mais discutido dentro do tema da leitura.

Destacamos ainda que a maioria dos estudantes, ou seja, 29, residem na zona urbana e 14 na zona rural. Esse dado é relevante se levarmos em consideração o que aponta Petit (2013) sobre a distância geográfica. De acordo com a autora, para aqueles que vivem em “[...] bairros pobres na periferia da cidade, ou no campo, os livros são objetos raros, pouco familiares, investidos de poder, que provocam medo. [...] E se os livros não vão até eles, eles nunca irão até os livros.” (PETIT, 2013, p. 24). É claro, que há sempre exceções, porém é relevante destacar que a atividade econômica mais recorrente nas cidades investigadas é a agricultura. Desse modo, as professoras relatam que, os alunos, principalmente do período noturno do terceiro ano do Ensino Médio, já trabalham nessa atividade.

Quanto à escolaridade dos pais, temos os seguintes dados:

Tabela 3 – Escolaridade dos pais

Nível de escolaridade	Amostra 43 alunos	
	Pai	Mãe
Sem escolaridade	4	6
Ensino Fundamental incompleto	11	6
Ensino Fundamental completo	11	6
Ensino Médio incompleto	2	6
Ensino Médio completo	11	16
Ensino Superior incompleto	0	1
Ensino Superior completo	1	2
Pós-graduação	3	0

Fonte: a autora.

Com base nesses dados, é possível inferir que a maioria dos estudantes já superou o nível de escolaridade dos pais. Assim, percebemos que muitos deles serão a primeira geração da família a concluir o Ensino Médio. Ainda é possível verificar que as mulheres superaram o grau de escolaridade dos homens, uma vez que temos um percentual maior de mães que chegaram a concluir o Ensino Médio, comparado com o número de pais.

Entre as profissões paternas apontadas pelos alunos (vendedor, pintor, trabalhador rural, agricultor, costureiro, funcionário público, autônomo, aposentado, pedreiro, motorista, caminhoneiro, marceneiro, empresário, farmacêutico, professor, azulejista, cabelereiro), poucas são as que exigem nível superior de escolaridade (professor e farmacêutico) ou mesmo nível médio. Ainda

temos dois estudantes que afirmaram desconhecer a profissão dos pais, além de dois que não responderam à questão. E quanto às profissões maternas (dona de casa, diarista, auxiliar geral, agricultora, comerciante, professora, vendedora, farmacêutica), variam pouco, visto que, em sua maioria, são donas de casa ou trabalham como domésticas.

Em seguida, passamos ao uso das novas tecnologias pelos alunos participantes. Nesse ponto, os resultados evidenciaram que as tecnologias digitais estão presentes na vida desses estudantes, já que todos afirmaram ter celular, além de 27, que compreende mais da metade dos participantes, também apontarem possuir outros aparatos tecnológicos, tais como notebook, computadores e/ou tablets.

Em relação ao acesso à Internet, o percentual diminuiu, minimamente, pois somente dois alunos relataram não ter tal acesso. De modo que, com relação aos locais em que se tem acesso à Internet, temos: 36, em casa, quatro em outro lugar, e um na escola. Em vista disso, percebemos que, com o amplo alcance a esse meio de comunicação, aumentam as chances de se ter acesso a textos diversos, aspecto validado, na tabela 10, referente a utilização da Internet para prática de leitura. Outro ponto, é que a maioria dos alunos responderam ter acesso à Internet em casa. E observamos que a escola contribui, minimamente, na promoção do acesso à Internet. Em relação ao item “outros”, havia no questionário um espaço para que os alunos pudessem especificar a que outros locais se referiam. Desse modo, foram indicados: casa de familiares, trabalho e dados móveis da operadora de celular.

Para explicitar o quanto esses participantes representam a formação do leitor que chega ao final do percurso escolar nas instituições pesquisadas, questionamos desde quando estudam nas escolas campo. Verificamos que a maioria, 28 alunos, frequenta as referidas escolas desde o início do Ensino Fundamental II. Por isso, acreditamos que os resultados obtidos sobre a leitura refletem a realidade escolar local, já que passaram por um longo período nelas. Além disso, somente dois estudantes em algum momento de sua vida escolar frequentaram alguma instituição particular, os outros 41 afirmaram sempre ter estudado em escola pública.

Diante dos dados apresentados, podemos apontar que a maioria dos participantes está na idade correta para a série que frequentam, residem na zona

urbana e, ainda, que a leitura é mais recorrente na vida das meninas. Logo, a maior parte dos estudantes tem pais que não concluíram o Ensino Médio. Ademais, tais alunos têm amplo acesso aos aparatos tecnológicos e à Internet. Por último, demonstraram representar a formação do estudante de escola pública, uma vez que poucos são os que não estudaram somente nessas instituições.

2.2.3 Participantes Entrevistadas

Frente a isso, explicitamos o perfil das alunas, professoras e bibliotecárias entrevistadas, delineado a partir das respostas dadas aos questionários. Destacamos que uma professora, uma bibliotecária e uma leitora são da Escola 1 e três leitoras, duas professoras e uma bibliotecária são provenientes da Escola 2.

A **aluna A**, 17 anos, vive na zona rural, estuda na Escola 1 desde o Ensino Fundamental, e a frequenta no período matutino. Seu percurso escolar se deu somente em escola pública. Ela lê com frequência, pois gosta e para aprender coisas novas, contudo pondera que “talvez” seja uma leitora. Em seu questionário, afirmou ter lido mais de seis livros no ano de 2017, sendo dois de literatura. Suas leituras são eleitas conforme suas inclinações pessoais e recomendações dos professores. Nas horas vagas faz atividades físicas e assiste televisão. Para suas práticas de leitura recorre aos livros e acessa a Internet. Frequenta a biblioteca da escola diariamente, e às vezes visita a biblioteca cidadã. A discente empresta livros de amigos e tem livros em casa. Seus pais leem jornais e notícias na Internet, entretanto não compram livros.

A **aluna B**, 20 anos, mora na zona urbana, está matriculada na Escola 2 desde o terceiro ano do Ensino Médio, o qual frequenta no período noturno e nunca estudou em uma escola particular. Ela julga ler regularmente, ser uma leitora e apreciar essa atividade, na qual busca por novos conhecimentos. Sendo assim, proclamou que, durante o ano de 2017, leu mais de seis livros, mas não soube dizer numericamente quantos eram de literatura. Logo, suas escolhas para leituras são feitas de acordo com suas predileções e sugestões de amigos. A estudante dispensa o seu tempo livre a leitura e a navegação pela Internet. Desse modo, relatou ler em materiais impressos e em mídias digitais. Apesar de evidenciar

ter acesso aos livros da biblioteca escola, não se lembra da última vez que foi ao espaço, por conseguinte toma-os emprestado de amigos. Sua família costuma comprar livros, porém seus pais não leem.

A **aluna C**, 17 anos, vive na zona urbana, foi matriculada na Escola 2 quando estava no oitavo ano do Ensino Fundamental, sempre frequentou a rede pública de educação, e estuda no período vespertino. Ela considera-se uma leitora frequente, que preza pela leitura e procura por meio dela adquirir sabedoria. Em seu questionário, marcou que leu três livros de literatura, dentre as seis obras lidas, no ano de 2017. Suas escolhas para leituras são feitas de acordo com suas preferências e indicações de amigos. Para leitura costuma acessar a Internet e recorrer aos livros. Nos seus momentos livres efetua leituras e acessa a Internet. Frequenta a biblioteca da escola semanalmente, tendo, além do acesso aos livros da escola, alguns em casa. Mas, ainda que sua família compre livros, seus pais não são leitores.

A **aluna D**, 17 anos, reside na zona urbana, estuda no período vespertino, jamais frequentou instituições de ensino privadas e está matriculada na Escola 2 desde o Ensino Fundamental. Ela declara-se uma leitora assídua que tem estima por essa atividade. No que se refere ao ano de 2017, declarou ter lido mais de dez livros de literatura. Para eleger suas leituras se norteia pelas suas preferências pessoais. Nas horas vagas realiza leituras e acessa a Internet. A estudante lê em materiais impressos, os quais costuma comprar pela Internet, e em ambientes virtuais. Não se recorda da última vez que foi à biblioteca da escola. Ademais, seus pais são leitores, tanto da Bíblia, como de outras leituras.

De modo geral, as alunas leitoras leem com frequência, apreciam essa atividade e, durante o ano de 2017, leram mais de seis livros, dentre estes alguns do gênero literário. Logo, atenderam aos critérios estabelecidos para sua seleção. Suas leituras são eleitas de acordo com seus interesses particulares, e algumas aceitam indicações. A leitura e o acesso à Internet estão presentes no tempo livre da maioria das alunas. Ademais, para exercerem a leitura utilizam materiais impressos e digitais. O acesso aos livros se dá para além do proporcionado pela biblioteca escolar, pois emprestam de amigos, exploram a biblioteca cidadã ou compram livros. Contudo, seus pais não costumam ler literatura.

No que diz respeito ao perfil das profissionais entrevistadas, temos:

A **professora 1** é formada em Letras, possui especialização, e atua frente à disciplina de Língua Portuguesa na Escola 2. Ela considera-se uma leitora. Em seu questionário, afirmou que leu dois livros no ano de 2017, sendo todos de literatura. A profissional julga estar pouco preparada para a formação de leitores, apesar de ter cursado, na graduação, disciplinas voltadas para o ensino de leitura na escola. Na sua opinião, os alunos do terceiro ano do Ensino Médio não são leitores. E baseia-se em suas próprias escolhas, no que se refere à seleção de livros para serem trabalhados nas salas em que atua.

A **professora 2** é graduada em Letras, fez mestrado, e é docente de Língua Portuguesa na Escola 2. Ela concebe-se uma leitora. Sendo assim, explicitou ter lido mais de seis livros no ano de 2017, mas nenhum de literatura. Embora seu curso tenha abordado o ensino de leitura no ambiente escolar, a docente pondera-se como pouco preparada para a formação de leitores. No seu ponto de vista os discentes do terceiro ano do Ensino Médio não são leitores. E para eleição das leituras a serem abordadas em sala, acolhe as sugestões dos bibliotecários.

A **professora 3** cursou Letras e especialização, e trabalha com Língua Portuguesa na Escola 1. Ela se julga uma leitora. Por conseguinte, expôs que, no ano de 2017, leu quatro livros, sendo dois de literatura. A educadora considera-se qualificada para a formação de leitores, dado que cursou na graduação, disciplinas voltadas ao assunto. Na sua concepção os jovens do terceiro ano do Ensino Médio não são leitores. Quanto à seleção das obras para leitura dos discentes, segue as recomendações do livro didático.

A **bibliotecária I** é formada em Letras e participou do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, e embora acredite não ser uma leitora, é responsável pela biblioteca da Escola 2. Sendo assim, explicitou ter lido apenas um livro de literatura no ano de 2017. Ela reconhece estar pouco preparada para a formação de leitores, uma vez que na faculdade, não cursou disciplinas acerca do tema. Pressupõe que os estudantes do terceiro ano do Ensino Médio não são leitores. E afirmou não ter um espaço destinado à exposição de livros na biblioteca em que atua.

A **bibliotecária II** é graduada em Pedagogia, tem especialização, e é encarregada da biblioteca na Escola 1. Ela reconhece-se como leitora, tendo lido cinco livros em 2017, sendo um deles de literatura. Ainda que em seu curso tenha sido ministrado o ensino de leitura na escola, não se sente totalmente preparada

para tal. No que diz respeito a sua convicção sobre a leitura dos concluintes do Ensino Médio, considera que “talvez” sejam leitores. E no tocante a triagem de livros para ficarem expostos na biblioteca, apoia-se em suas próprias escolhas.

O panorama apresentado indica que as profissionais atuantes na promoção da leitura na escola têm formação superior em alguma área do conhecimento. Contudo, as responsáveis pelas bibliotecas não têm formação específica para o cargo. Desse modo, observamos que a atuação nesse espaço se dá por outras motivações não relacionadas com a qualificação requeridas para a função, uma vez que elas relataram que a posição delas foi escolhida pelo diretor. Em relação ao índice de leitura de literatura, este é de nenhum a dois livros, resultado preocupante, pois demonstraram ler menos literatura que as alunas leitoras. Todavia, mesmo apresentando esse percentual de leitura, a maioria considera-se leitora, mas desacreditam que os jovens o sejam. Nesse sentido, observamos uma incoerência entre o discurso defendido e a prática realizada. Além disso, é crítico que a maioria delas não se sinta preparada para formação de leitores, apesar de ter tido disciplinas relacionadas ao assunto na graduação. Isso remete a que, mesmo quando na formação inicial tem-se esse estudo, ele não parece suficiente. Por fim, assim como as leitoras, a maioria das profissionais prefere escolher os livros para serem trabalhados.

3 ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo apresentamos a análise do *corpus* desta pesquisa, que é composto a partir das respostas de 43 alunos a um questionário com perguntas abertas e fechadas. Em seguida, temos a análise dos resultados de uma entrevista semiestruturada realizada com quatro alunas leitoras.

O tratamento de dados constitui-se da seguinte maneira: na primeira seção, explicitamos a caracterização das práticas leitoras dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio. Na segunda seção analisamos os dizeres das alunas leitoras, intercalando-os com relatos das professoras de Língua Portuguesa do Ensino Médio e das bibliotecárias das escolas, buscando identificar os fatores que contribuem para a formação do leitor que chegou ao terceiro ano do Ensino Médio.

3.1 PRÁTICAS LEITORAS NO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO

Esta seção é dedicada à caracterização das práticas leitoras dos alunos participantes da pesquisa, a partir das respostas dadas ao questionário proposto. Iniciamos indagando os estudantes acerca de sua frequência de leitura. Desse modo, notamos que os resultados divergem minimamente, pois 22 afirmaram possuir o hábito de ler, e 21 não.

Percebemos que é expressivo o número de alunos que leem, não diferindo muito, entretanto, da quantidade de alunos que não leem. É preocupante esse resultado, pois, apesar de a leitura estar em todo lugar, sobretudo dentro da escola, principalmente a partir do livro didático, os estudantes dizem não ler com frequência. Diante desse dado, ampliamos a justificativa para a realização da pesquisa, já que, como se trata de jovens que estão ao final da etapa escolar, essa posição alarma para o fato de os discentes passarem pela escolarização sem que esse processo contribua de modo significativo ao menos para tornar a leitura uma atividade frequente. Daí a relevância de trabalhos com enfoque na formação de leitores na escola, que, pelo exposto, não tem dado conta dessa tarefa sozinha.

Outro dado a se ponderar é se o aluno se considera leitor. Quanto às respostas obtidas, somente sete estudantes expressaram com convicção que são leitores. É curioso que 18 discentes, provavelmente por não lerem diariamente ou o

quanto acham que um leitor deveria ler, tenham marcado a opção “talvez” quanto a se verem como leitores. Já os outros 18 alunos mostraram-se certos de não poderem ser declarados leitores. Esse é um dado que merece atenção, pois apenas sete participantes apresentaram ter uma boa imagem de si como exercendo a condição de leitor.

Um dos enfoques deste estudo foi conhecer as motivações dos alunos para a leitura, elucubrando que podem ser pessoais, profissionais, sociais ou escolares. Desse modo, demos algumas opções aos discentes. Ressaltamos que se refere a uma questão de múltipla escolha, para a qual o estudante poderia assinalar até duas alternativas. Além disso, trata-se de uma das questões que orientaram a triagem para a segunda etapa desta pesquisa.

Tabela 4 – Motivos para a realização da leitura

Motivação para a leitura	Amostra 43 alunos
Para aprender coisas novas	26
Gosta de ler	17
A escola exige	7
Está se preparando para o vestibular	4
Outros motivos	3
A família exige	1
Total de respostas	58

Fonte: a autora.

Em primeiro lugar, destacou-se a opção “aprender coisas novas”, compreendendo mais da metade dos participantes. Isso indica que o fim prático da leitura, que é para adquirir conhecimento sobre algo, tem muita relevância para estes jovens. Contudo, como se trata de uma pesquisa realizada na escola, temos que considerar que pode ser que as respostas tenham sido influenciadas pelo próprio discurso escolar. Em segundo, destaca-se a opção “gosta de ler”. Esse dado é interessante pois ajuda a desmistificar as afirmações redundantes de que o jovem não gosta de ler, já que um número satisfatório respondeu que a sua motivação é pelo prazer da leitura. Em terceiro, tem-se a opção “a escola exige”, que evidencia que a instituição escolar, enquanto promotora da leitura, comparece entre os primeiros motivadores da leitura desses alunos, cumprindo, assim, uma função social a ela atribuída. Em quarto, temos o porquê “está se preparando para o vestibular”. Como os vestibulares cobram a leitura de obras literárias, alguns estudantes enfrentam o esforço da leitura, porém são poucos. Em quinto, na referência “outros” dois discentes especificaram que não tem nenhuma motivação

para ler, enfatizando ser uma atividade que não gostam, e um relata que sua participação em estudos religiosos exige a prática de leitura, fazendo-se então sua motivação para o ato de ler. Em sexto e último, temos o porquê “a família exige”, que, se considerarmos o dado no panorama geral, é o que tem menos influência dentre os aspectos que impulsionam a leitura dos alunos, confirmando, assim, a necessidade de a escola assumir seu lugar como mediadora e incentivadora da leitura. Assim, concluímos que as incitações dos discípulos para com a leitura são guiadas pela sede de saber, obtenção de prazer e obrigação. A leitura, quando vista pelo viés somente de obrigatoriedade, como citado por oito alunos, incluindo exigência tanto da família ou da escola, segundo Petit (2014), faz com que muitos jovens resistam aos livros, talvez, pela própria imposição da leitura.

Referente ao número de livros lidos durante o ano de 2017, temos os seguintes dados:

Tabela 5 – Número de livros lidos no ano de 2017

Quantidade de livros lidos	Amostra 43 alunos
Não sabe responder	8
Nenhum	10
1 livro	7
2 livros	4
3 livros	7
4 livros	2
5 livros	1
6 ou mais livros	4

Fonte: a autora.

Notamos que há um número expressivo de alunos que não leram nenhum livro durante o ano de 2017. (Vale ressaltar que esta pesquisa foi realizada no mês de novembro do referido ano, havendo já decorrido praticamente todo o período escolar, o que teria possibilitado mais de uma proposta de leitura pela escola.) Em segundo lugar, temos os estudantes que não souberam responder, isso pode significar que não tenham contado quantos livros leram ou mesmo que não tenham se sentido confortáveis para expressar quantos seriam. Dessa forma, somando as outras categorias mais marcadas, podemos afirmar que temos uma média de leitura entre os discentes que é de um a três livros por ano. E agrupando as demais categorias, em último lugar ficaram os discentes que exprimiram ler em média de quatro a seis livros. Considerando esses dados, fica visível que os alunos, mesmo estando no último ano da educação básica, pouco têm ampliado seu repertório de leitura.

Para focar nos efetivos leitores, optamos por entrevistar alunos que enunciaram ler mais de seis livros durante o ano, sendo pelo menos um livro de literatura como critério para participação da próxima etapa. Por isso, indagamos dentre os livros lidos, destacados acima, quantos desses eram de literatura.

Tabela 6 – Número de livros de literatura lidos no ano de 2017

Livros de literatura lidos	Amostra 43 alunos
Não sabe responder	8
Nenhum	12
1 livro	11
2 livros	5
3 livros	6
4 livros	0
5 livros	0
6 ou mais livros	1

Fonte: a autora.

Em relação às respostas obtidas para esse questionamento, ressaltamos que o conceito de literatura foi deixado em aberto, sem delimitar precisamente com critérios rígidos o que é ou não literatura. Portanto, as respostas levam em consideração o que o aluno entende por livro literário. Assim, justifica-se o alto índice de estudantes que afirmaram não terem lido nenhum ou apenas um livro de literatura, seguidos dos que não souberam responder à questão. Chamamos a atenção para esse dado, primeiro porque a maioria deles lê poucos livros de literatura, que em média seriam de um a três livros. Segundo, inferimos que pode ser que saiam da escola sem ter definido seu conceito de literatura.

Passamos então aos títulos e/ou autores dos últimos livros que os alunos leram. Nesse sentido, trazemos primeiramente os títulos e seus respectivos autores, e em seguida os autores citados sem referência à obra. Logo, nesta questão, resolvemos separar as respostas por turno, já que notamos uma diferença expressiva entre as leituras de um período em comparação com o outro.

Tabela 7 – Título ou autor dos últimos três livros que leu

Amostra 43 alunos	Títulos das obras	Número
	Não lembra de nenhum	10
Noturno 26 alunos	Três porquinhos (Clássico Infantil)	3
	A cabana (William P. Young)	2
	Batalha espiritual (Reginaldo Manzotti)	1
	Buscai as coisas do alto (Padre Léo)	1
	Chapeuzinho vermelho (Clássico Infantil)	1

	Diário de Anne Frank (Anne Frank)	1
	Diário de um vampiro (Lisa J. Smith)	1
	Harry Potter (Joanne K. Rowling)	1
	Philia (Marcelo Rossi)	1
	Turma da Mônica (Mauricio de Sousa)	1
	Cinquenta tons de cinza (Erika. L. James)	1
	11 de setembro: torres gêmeas (sic)	1
	Não lembra de nenhum	5
Matutino e vespertino 17 alunos	A menina que roubava livros (Markus Zusak)	3
	Fallen (Lauren Kate)	2
	Iracema (José de Alencar)	2
	A culpa é das estrelas (John Green)	1
	A hospedeira (Stephenie Meyer)	1
	A moreninha (Joaquim Manuel de Macedo)	1
	A última música (Nicholas Sparks)	1
	A única esperança (Alejandro Bullón)	1
	Antes de você (Jojo Moyes)	1
	Guerra dos Mascates (José de Alencar)	1
	Helena (Machado de Assis)	1
	Memórias póstumas de Brás Cubas (Machado de Assis)	1
	O crime do Padre Amaro (Eça de Queiroz)	1
	O pico do gavião (Ademaro Prezias)	1
	Paixão (Lauren Kate)	1
	Pinóquio (Carlo Collodi)	1
	Quem é você Alaska? (John Green)	1
	Senhora (José de Alencar)	1
	Todo mundo tem um anjo da guarda (Pedro Siqueira)	1
	Tormenta (Lauren Kate)	1
Um ano inesquecível (T. Rebouças; P. Pimenta; B. Dewet; B. Vieira)	1	
Várias histórias (Machado de Assis)	1	
Veneno cor de rosa (Penny Jordan)	1	
Total de títulos citados		35

Fonte: a autora.

A lista mostra um gosto eclético entre os alunos, com forte presença da literatura de massa, já que vários *Bestsellers* são citados tanto no período noturno quanto no matutino e vespertino. Um dado expressivo é que, ao todo, 15 estudantes não se lembraram de nenhum livro ou autor, que, se somado ao número de discentes que citaram clássicos infantis para não deixar a resposta em branco, coincide com o número de não leitores, que é 18. O lembrar de livros infantis de alguns participantes evidencia que seu contato com a leitura se deu predominantemente na infância, interrompido, talvez, na juventude. Os livros religiosos e/ou autoajuda foram citados cinco vezes. Ao olharmos para os resultados divididos por períodos, identificamos uma diferença preocupante, pois os alunos do período matutino e vespertino citam alguns livros da Literatura Brasileira, enquanto aqueles do noturno não indicaram nenhum. Isso é inquietante na medida em que,

geralmente, é no Ensino Médio que se tem contato com a Literatura Brasileira de forma sistematizada. Mas, como não mencionaram nenhum título pertencente a essa esfera, inferimos que o trabalho com a literatura, se existe, não tem atingido de modo significativo o estudante. Vale lembrar, ainda, que pode ser que as obras literárias canônicas que figuraram nas respostas se devam à cobrança em exames vestibulares.

Percebemos que os jovens leitores são levados pelo que o mercado editorial lança e investe na divulgação. Os *Bestsellers* têm cumprido sua função, pois atingem amplamente o público a que se destinam. Portanto, podemos inferir que as escolhas dos alunos estão, em sua maioria, baseadas nos lançamentos do mercado editorial. Por isso, alertamos para o fato de que as escolhas dos estudantes não são espontâneas, mas movidas pelo mercado do livro. Assim, os clássicos, muitas vezes, têm ficado a cargo do professor de Língua Portuguesa. Nesse sentido, a tarefa do docente é proporcionar ao discente a constituição de critérios para boas escolhas, contribuindo para ir além de somente um “devorador” de livros. Não é um processo simples, visto que demanda planejamento e, conseqüentemente, tempo de investimento. Por esse motivo, envolve todo o processo de escolarização. Contudo, é de extrema importância a formação de leitores que prezem pela qualidade das obras que leem.

Nesse estudo, defendemos que o aluno não pode ser criticado ou proibido por ler o que está na “moda”. Mas é preciso que a escola se volte para o tipo de leitura que, fora dela, provavelmente, o discente não terá acesso ou precisará de ajuda para compreender e prosseguir, de modo que se torne um leitor crítico.

Desse modo, transcrevemos os autores citados isolados de suas obras.

Tabela 8 – Autores citados sem o título de suas respectivas obras

Amostra	Autores	Número
43 alunos		
Noturno	Claudia Gray	1
26 alunos	Cornélia Funk	1
	Fernando Pessoa	1
	José de Alencar	1
	Paulo Leminski	1
	Stephen King	1
	Bri Hiw (sic)	1

Matutino e vespertino	Machado de Assis	3
	José de Alencar	2
17 alunos	Augusto Cury	1
	Benny Hinn	1
Total de autores citados		10

Fonte: a autora.

Perante o exposto, percebemos que alguns dos autores citados sem especificação da obra são muito conhecidos. Em função disso, a menção desses autores não é garantia de que os tenham de fato lido.

Diante dos dados obtidos sobre os títulos e autores lidos, podemos fazer algumas considerações. Quanto aos autores, Machado de Assis (*Helena, Memórias póstumas de Brás Cubas e Várias histórias*) e José de Alencar (*Iracema, Guerra dos Mascates e Senhora*) são os mais mencionados pelos alunos. Cruzando os dados dos títulos e autores avulsos, os dois aparecem 12 vezes, sendo seis cada um, evidenciando que, por algum motivo, seja cobrança do vestibular ou exigência da escola, são os mais buscados e conhecidos entre os estudantes. Em terceiro lugar temos a autora Lauren Kate (*Tormenta, Paixão, Fallen*) citada quatro vezes.

Referente aos títulos lidos por mais de um aluno da amostra, temos em primeiro lugar *A menina que roubava livros*, figurando três vezes. Em segundo, há um empate entre *Fallen, Iracema* e *A cabana*, que foram citados duas vezes.

Em relação ao exame de vestibular, compreendemos que esse tem impacto sobre as demandas de leituras no último ano do Ensino Médio. Por essa razão, questionamos se os alunos tinham a intenção de cursar uma faculdade. Diante disso, observamos que os participantes, predominantemente, têm a intenção de cursar uma faculdade, e são os mais variados cursos, sendo somente oito indecisos quanto ao curso pretendido.

Nesse sentido, indagamos se estavam preparando-se para prestar o vestibular. Constatamos que 20 alunos, ou seja, uma boa parcela, estão, de alguma forma preparando-se para o exame. Contudo, quando se trata da leitura de uma obra literária para o mesmo fim, apenas três são os que demonstraram estar atentos ao que também é cobrado. O dado é interessante, na medida em que demonstra que a preparação para ao vestibular de fato acontece, embora ainda circunstanciada a uma parcela menor de estudantes, porém as obras literárias não são seu foco principal.

Neste trabalho enfocamos a mediação da leitura como requisito principal para o enlace entre aluno e leitura. Assim, investigamos como os

estudantes escolhem suas leituras, a fim de entender a representatividade de agentes escolares como influentes nas escolhas de leituras. Desse modo, temos a seguinte representação:

Tabela 9 – Escolhas de leitura

Mediadores de leitura	Amostra 43 alunos
Escolhe sozinho	34
Indicação de professores	9
Indicação de amigos	7
Indicação de bibliotecários	4
Indicação da família	3
Outros	1
Total de respostas	58

Fonte: a autora.

Os discentes escolhem suas leituras baseados nas indicações, que vêm de diversas origens. Por isso, nesta pergunta foi dada a liberdade aos alunos de marcarem até duas respostas, totalizando 58 respostas. Logo, os dados mostraram que a maioria dos educandos escolhe sozinho os livros para a leitura. Mas um dado interessante é que, no que compete ao ambiente escolar, se juntarmos a categoria professores e bibliotecários, temos 13 participantes que escolhem suas leituras com base na indicação desses profissionais. Em terceiro lugar temos os amigos como relevantes, o que confirma a importância dos mesmos, já atestada por Rouxel (2013b). Em quinto, a família, que é um dado que instiga a questionarmos sobre a mínima influência do compartilhamento de leitura nos lares dos discentes. Por último, temos a opção “outros”, assinalada por um estudante, o qual especificou que suas escolhas se baseiam na faculdade que pretende cursar ao sair do Ensino Médio, ou seja, tem optado por livros que tratem desse campo do conhecimento.

Verificamos quais atividades ocupam os horários vagos dos alunos. Para isso, demos a opção de marcarem até duas alternativas. Diante dos fatos, temos em primeiro lugar, “acessar a Internet” como atividade que ocupa o tempo livre de mais da metade da amostra de alunos: 28 marcações. Em segundo lugar, temos 14 estudantes que reservam parte do seu dia a conviver com os amigos. Em terceiro, nove discentes acessam a redes sociais. Isso evidencia que navegar no meio digital vai além das redes sociais, já que havia uma opção exclusiva para especificar esse fato. Em quarto, com oito respostas, temos um empate entre a

televisão e a realização de leitura, que está presente nas horas vagas de oito alunos. Em seguida ficou a atividade física, com sete respostas.

Então, olhando o panorama geral dos resultados, percebemos que em relação à leitura, temos um dado alarmante, pois, como comparece ocupante da quinta posição, entre as duas atividades que ocupam o tempo livre dos discentes, é possível inferir que, se essa atividade não tiver um espaço garantido na escola, os outros 35 alunos dificilmente a realizarão em outro momento. Contudo, esse resultado é amenizado quando cruzamos o dado referente à atividade mais recorrente nas horas de lazer dos estudantes com os materiais mais utilizados para a prática da leitura, exposto na próxima tabela. Uma vez que, ao entrelaçarmos que o uso da Internet se sobressai nas duas categorias, inferimos que pode ser que a leitura seja recorrente nas horas vagas, a partir dos suportes digitais. Porém, não temos como delimitar quais seriam essas leituras.

Outro aspecto a ser discutido é a importância da socialização dos jovens, pois estes demonstram que ficar com os amigos, assim como praticar esportes, são coisas significativas para eles. A esse respeito, se fazem profícuos os apontamentos de Colomer (2007) sobre as possíveis causas da resistência dos jovens ante a leitura. Para a autora, uma delas se deve à perda das formas de leitura coletiva na contemporaneidade, porque antes a leitura consistia em uma forma de socialização entre as pessoas, estas juntavam-se para realizar leituras em voz alta, contar histórias, recitar poemas. Devido ao progresso da leitura silenciosa e autônoma, hoje em dia, a ela fica à margem das outras formas de pertencer a algum grupo. Nesse sentido, pode ser que esse aspecto contribua para o afastamento dos adolescentes.

No tocante as fontes de leitura mais utilizadas, temos:

Tabela 10 – Fontes de leitura

Materiais em que mais se lê	Amostra 43 alunos
Internet	38
Livros	20
Jornais	3
Revistas	3
Livros didáticos	0
Outro	1
Total de respostas	65

Fonte: a autora.

Identificamos que os estudantes passam mais tempo diante de textos na tela do que de textos impressos. Logo, o dado alude ao apontamento de Chartier (1998) em *A aventura do livro: do leitor ao navegador*, o qual afirma que na atualidade lê-se na tela, que se assemelha ao livro em rolo e a sua maneira de ler. A relação com o livro digital é menos corporal, enquanto no livro impresso o leitor pode virá-lo e apalpá-lo. Além disso, a divulgação do material pelo meio eletrônico é bem mais rápida. Com isso, aumentou o acesso aos textos escritos, “[...] parece estar ao alcance de nossos olhos e de nossas mãos um sonho muito antigo da humanidade, que se poderia resumir em duas palavras, universalidade e interatividade.” (CHARTIER, 1998, p. 134). O acesso a um computador e à Internet possibilita a leitura sem ir ao encontro do livro em uma biblioteca, por exemplo.

Então, podemos dizer que o uso das novas tecnologias tem promovido a leitura em termos quantitativos, porém, falta a exploração desse recurso no ambiente escolar para que seja direcionado o uso do aluno. Nas respostas de uma das professoras entrevistadas, o uso indiscriminado da Internet é tratado como um malefício, já que se demonstra como um concorrente de sua atenção na sala de aula. Em vista disso, desconsidera-se seu potencial para o acesso a textos em ambientes virtuais, atestado na fala da leitora B. e descrito no próximo capítulo.

Assim, as mídias digitais (computadores, tablets, celulares etc.) são recursos que, se explorados, permitem a ampliação de leitura a partir do acesso eletrônico aos textos. Segundo Chartier (1998, p. 117), “Com o texto eletrônico, a biblioteca universal torna-se imaginável (senão possível) sem que, para isso, todos os livros estejam reunidos em um único lugar”. O leitor, do conforto do seu lar, hoje tem acesso a inúmeros textos, que por vezes não se encontram nem na biblioteca mais próxima de sua casa. Desse modo, consideramos que a “A biblioteca eletrônica permite, por sua vez, compartilhar aquilo que até agora era oferecido apenas em espaços onde o leitor e o livro deveriam necessariamente estar juntos. O lugar do texto e do leitor podem então estar separados.” (CHARTIER, 1998, p. 119).

Em contraponto, essa imensidade de livros à disposição do leitor, descrita por Chartier (1998), permite-nos que ampliemos o recalque da leitura, conforme apontado por Barthes (2004). O recalque pode figurar não só quando o indivíduo não encontra o que deseja ler na biblioteca, mas também quando, dentre as inúmeras possibilidades, compreende que nunca conseguirá abraçar todas. Desse modo, amplia-se o paradoxo: mais livros ofertados – menos chances de ler

todos. Na atualidade, reflete-se tal situação, já que, diante das “infinitas” possibilidades ofertadas pela rede e da conseqüente impossibilidade de apropriar-se de todas elas, não se prioriza o aprofundamento, mas a passagem superficial por todas elas, mais valendo a quantidade que a qualidade das leituras.

Verificamos, então, que as ferramentas tecnológicas, com a Internet, estão fortemente presentes na vida dos alunos, como uma forma de preencher suas horas vagas, mas também para realização de leituras. Uma das vantagens disso, é o acesso a informações em curto tempo. Coincidentemente, a motivação para a leitura mais marcada pelos estudantes foi a aquisição de conhecimento. Mas chamamos a atenção para qualidade do conhecimento que obtêm por essa fonte. Por exemplo, quando as pesquisas de certos assuntos eram, normalmente, realizadas em livros, eram fontes seguras. Como se sabe a Internet é permeada por sites sensacionalistas e notícias falsas. Por isso não se sabe até que ponto o que ali está é verídico.

Logo, a partir dos dados obtidos, percebemos que a escola necessita voltar-se para como os jovens têm usado a Internet como fonte de leitura e como forma de lazer, para que possa auxiliá-los a lidar com o mundo virtual, pois, apesar do amplo acesso que a Internet proporciona a textos, de forma que é fato que, provavelmente, lê-se muito mais que antes, tem-se que atentar para qualidade dessas leituras. Surge, portanto, uma nova demanda para a educação escolar.

Quando tratamos de leitura e formação de leitores, não podemos esquecer da importância das bibliotecas para esse processo. Por causa disso, preocupamo-nos em investigar o acesso aos livros da biblioteca escolar e a frequência do uso deste espaço pelos alunos.

Tabela 11 – Frequência de idas a biblioteca

Frequência em que visita à biblioteca	Amostra 43 alunos
Todo dia	8
Toda semana	6
1 vez ao mês	15
2 ou 3 vezes ao ano	7
Nem se lembra da última vez	6
Não conhece a biblioteca	1

Fonte: a autora.

Em relação ao acesso, os dados sobre a biblioteca escolar mostram que os alunos têm amplo acesso aos livros desse espaço, pois isso foi atestado em 39 respostas. Todavia, os dados mostram que o comparecimento ao local não é tão

frequente, já que a maioria apontou visitá-lo uma vez ao mês. É preocupante que 14 estudantes apontaram que raramente, ou mesmo nunca, se lembram quando foi a última vez a figurar por esse ambiente. Além de uma resposta que aponta pelo total desconhecimento da biblioteca, a que pondera que se deve a sua aversão pela leitura.

Diante do cruzamento de dados entre número de alunos que leram mais de seis livros durante o ano, exposto na tabela 5, com o número de alunos que frequentam a biblioteca todos os dias, percebe-se uma incoerência. Por isso, faz-se importante relatar que durante a aplicação do questionário surgiram alguns fatos intrigantes relacionados com o tópico, tais como a justificativa de algumas estudantes para suas visitas diárias à biblioteca. Para essas alunas, as visitas se davam em razão das conversas que tinham com a bibliotecária. Outros estudantes relataram adentrar o espaço, exclusivamente, para pegar livros didáticos. Ainda, uma das bibliotecárias relatou que o espaço ainda é onde professores e diretores mandam discentes para ficarem “de castigo”. Essa atitude demonstra que a escola não concebe a biblioteca como “coração da escola”, como defendem Oliveira e Oliveira (2018). Uma vez que, como ambiente importante ao incentivo da leitura, deve apresentar-se convidativa aos educandos, diferindo-se, portanto, de um lugar em que se é colocado como forma de punição. A leitura está ligada ao afeto, e em vista disso é necessário que seja um lugar prazeroso de se frequentar.

Em relação à pergunta, podemos dizer que esta dá margem a diversas interpretações, já que não especificou se a sua visita estava relacionada com a leitura ou empréstimo de livros. Logo, verificamos que frequentar o local permeado pelos livros não é um problema para os alunos. Basta saber se isso tem sido aproveitado como brecha para promoção de atividades envolvendo a leitura.

Não obstante, averiguamos se os discentes têm acesso aos livros fora do ambiente escolar e onde. Os resultados apontam que 28 alunos têm acesso a livros fora da escola. Nesse sentido expressam que são proporcionados principalmente por intermédio da biblioteca municipal, que é denominada biblioteca cidadã, alternativa marcada por 14 estudantes. Vale ressaltar que esse espaço fica próximo das escolas pesquisadas nas duas cidades. Sendo assim, algumas professoras relataram na entrevista que promoviam visitas ao local. Contudo, por vezes, não conseguiam que os educandos realizassem o empréstimo de livros devido à falta da carteirinha dos mesmos durante a visitação. Desse modo, a parte

burocrática impedia a retirada de livros que interessavam aos alunos. Em segundo lugar aparecem 12 marcações para o acesso a livros em casa, que coincide com os 12 participantes que apontaram ter o costume de comprar livros. E a opção “outros”, assinalada por dois participantes, refere-se ao acesso a livros via amigos.

Passamos ao número de alunos que costumam comprar livros. Assim, observamos que a maior parte, 31 alunos, não costuma comprar livros. Vale ressaltar que nas cidades pesquisadas não há livrarias. Logo, dificulta-se a compra desse bem cultural.

Outro dado a se considerar, deve-se à frequência de leitura dos pais, que, como se sabe, é algo que influencia na relação com a leitura do filho. Desse modo, notamos que a maioria dos pais dos participantes não costuma ler, o que foi apontado por 28 alunos. Portanto, identificamos, no contexto geral, que a variável “família” não é tão influente no que se refere à formação desses jovens leitores, visto que a maioria convive com pais que não leem, não costumam comprar livros e não são relevantes nas escolhas de leitura dos estudantes, como já apresentado.

A leitura pode-se tornar um hábito socialmente construído, e os pais têm grande peso em seu incentivo. Todavia, se levarmos em consideração que o papel de formar leitores foi atribuído à escola, e a maioria dos alunos são filhos de pais não leitores, as chances de se encontrarem com a leitura fora do ambiente escolar acabam sendo pequenas. Diante desse contexto, o peso da escola na formação de leitores é maior, pois em casa dificilmente encontrarão as condições adequadas para tal.

Portanto, os resultados mostram que os alunos julgam não ler com frequência, conseqüentemente, a maioria não se considera leitor, mostrando que o leitor é uma figura idealizada por eles. A motivação para a leitura é a busca por novos saberes, seguido do gosto pela atividade. A média de leitura por ano é de um a três livros, inclusive para livros de literatura. As obras literárias cobradas no vestibular não são o foco principal daqueles que prestam o exame, logo, preferem escolher suas leituras sozinhos. O seu tempo livre é empregado, majoritariamente, na navegação na Internet, sendo esta também utilizada para práticas de leituras de textos verbais escritos. Os discentes, geralmente, vão a biblioteca escolar uma vez ao mês, e além do acesso aos livros proporcionado por esta, uma parcela recorre à biblioteca municipal, uma vez que a maioria não costuma comprar livros, nem mesmo tem pais leitores.

Deste modo, os dados apontam para algumas mudanças primordiais a serem providenciadas pelas escolas, tais como: promover a leitura como atividade mais recorrente no dia a dia dos educandos; desconstruir a visão de leitor concebida por eles; aumentar o número de livros lidos por ano e a variedade dos mesmos; enfatizar a leitura como uma atividade prazerosa, com a qual poderia ocupar maior parte de suas horas vagas; articular ações de incentivo à leitura na biblioteca escolar, de modo a atrair os estudantes ao espaço em mais momentos.

3.2 TECENDO HISTÓRIAS: ALUNAS LEITORAS

Todos têm uma história com a leitura, de modo que, por vezes, até se recordam o momento em que ela começou. Alguns encontros dos leitores com os livros são parecidos, pois contam, quase sempre, com o intermédio de alguém, como um amigo, professor, bibliotecário, familiar, entre outros. Desse modo, na segunda etapa da pesquisa, procuramos resgatar a base da formação leitora de alunas concluintes do Ensino Médio, a fim de descrever, analisar e problematizar seus percursos individuais para compreender como foram mediados pela escola ou por outros agentes, conteúdo que constitui o segundo objetivo específico desta pesquisa. Para isso, as questões que guiaram as entrevistas semiestruturadas enfocaram: a relevância da leitura literária em suas vidas; como a escola comparece na formação leitora dessas jovens; a presença ou não de mediadores em seu enlace com a leitura. Destarte, podemos refletir sobre as perguntas de pesquisa já explicitadas na Introdução deste trabalho, que se propôs a entender: *o quanto a escola comparece na formação de leitores de literatura entre jovens que frequentaram o Ensino Médio? O que os leva a se formar leitores?*

Em vista disso, nesta seção, apresentamos a análise de dados colhidos nas entrevistas semiestruturadas com as quatro alunas leitoras, sempre que possível, cruzadas com as falas das três professoras de Língua Portuguesa do Ensino Médio, que são atuantes nas turmas das alunas entrevistadas. Diante disso, explicitamos que o trabalho analítico é apresentado em tópicos, os quais estão reunidos por tema, podendo apresentar, em cada um deles, uma ou mais questões.

3.2.1 Percurso-leitor: do Princípio ao Sem Fim

Em consonância com as discussões realizadas até aqui, passaremos à descrição do percurso-leitor individual de cada uma das leitoras entrevistadas, paralelamente. Nesse sentido, enfatizamos as particularidades da leitura na vida dessas jovens participantes, no que diz respeito às contribuições para si mesmas, concepções de literatura, leituras marcantes e preferências. Diante disso, evidenciamos que a subjetividade implicada na leitura perpassa toda a entrevista, pois essas alunas evocam em suas memórias a singularidade de suas relações com o livro, a leitura e a literatura.

Em vista disso, iniciamos a descrição dos percursos leitores a partir da pertinência da leitura, que, segundo Petit (2009b), é uma via para ter acesso ao saber, a um uso mais desenvolvido da língua, encontro com palavras que podem ajudar a expressar e/ou nomear o que se tem de mais íntimo. Além disso, para a autora, os livros, principalmente de ficção, abrem espaço para se habitar um outro espaço ou tempo, permitindo pensar outras possibilidades para pertencer ou imaginar o mundo.

Desse modo, obtivemos respostas que apontaram alguns **benefícios da leitura** referentes à vida escolar, mas também à vida pessoal. Como explicitados nos depoimentos a seguir:

***Aluna A.** - Adquire **conhecimentos** e às vezes **entretenimento**, depende. Gosto de ler de tudo um pouco, depende, às vezes estou mais para o estudo, outras vezes mais para o divertir mesmo.*

***Aluna B.** - A leitura é importante, porque deixa a gente aprender mais coisas, querendo ou não, você melhora em tudo, tanto em sua escrita, seu vocabulário, em tudo, na sua vida principalmente. **Ela me ajudou, principalmente, com a família.** É meio complicado.*

***Aluna C.** - Além da ortografia que você aprende, os livros da fantasia dão mais um sentido moral, né? Algum sentido para gente tirar mesmo. Os clássicos, eu acho que ortografia bastante, o conhecimento de linguagem, pois você aprende muitas palavras. [...] além de soltar a imaginação, fica até mais fácil para fazer o vestibular, a redação, tudo. E também adquire mais conhecimento, linguagem [...] conhecimento de vida, de história. [...] quando eu comecei a ler **eu comecei a ser mais empática, se colocar no lugar dos outros**, eu acho que é isso.*

***Aluna D.** - A gente aprende várias coisas, **palavras novas**, aprende a escrever as coisas. Já me ajudou nas palavras.*

O discurso sobre a leitura presente no meio escolar é muito evidente nas falas das alunas, pois todas ressaltaram sua importância para o conhecimento

da linguagem, como: escrita, ortografia, vocabulário etc., porém, duas estudantes ressaltaram o valor da leitura para além da vida escolar.

Em relação à aluna A., sua relação com a leitura é estabelecida de duas formas distintas: como meio de estudar ou como forma de lazer. Assim, percebemos que as leituras destinadas à aquisição de conhecimento não se confundem com as que dedica em suas horas de lazer. Parece-nos que a separação evidencia que prazer e estudos estão em lados distintos, não podendo ser contemplados ao mesmo tempo. Logo, essa discente demonstra entender a leitura e a si mesma, pois sabe contemplar as duas coisas por meio do ato de ler. Quanto à aluna D., optou por citar somente os fins práticos, isto é, conhecer mais sobre a língua materna. Já as alunas B. e C. vão além dos discursos preestabelecidos e relatam o impacto da leitura na vida pessoal, apontando que as ajudou, sobretudo, a se relacionar com as pessoas.

A discussão aqui circunscreve o poder humanizador da literatura, já postulado por Candido (2004, p. 180). Para ele “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. As alunas evidenciaram ter experimentado o movimento de transformação a partir da literatura. No geral, a transformação estava relacionada aos aspectos da linguagem, que é um dos elementos que nos distingue enquanto seres humanos. Assim, podemos considerar que aprender palavras novas é também humanizar-se, pois é por meio das palavras que compreendemos, nomeamos e interagimos com o mundo. Além disso, as discentes também relataram a interferência na sua forma de relacionar-se com as pessoas, algo apontado pela aluna B., e também pela aluna C, pois tornou-se mais compreensiva, visto que permite colocar-se no lugar do outro.

Para Petit (2013), a leitura ajuda o indivíduo a introduzir-se no mundo de maneira diferente, de modo que modifica a relação com os outros. E a essas ponderações, podemos alegar que não são só as teorias que afirmam o “poder” da leitura, principalmente a literária, para os indivíduos, pois alguns leitores a reconhecem em si mesmos. Por isso cabe à escola enfatizar como a leitura pode contribuir não só para seus estudos, mas para a vida particular.

Nesse sentido, para entender como a função da leitura relatada acima relaciona-se com a literatura, indagamos **o que é literatura em sua concepção**. Na pesquisa, deixamos em aberto o conceito para que se sobressaísse

o ponto de vista das alunas. Em vista disso, para termos clareza do que estavam considerando como literatura na hora de responder às perguntas, questionamos as estudantes:

Aluna A. - *Eu considero que literatura são os **clássicos**.*

Aluna B. - *Literatura para mim, é tudo o que **ajuda a gente um pouquinho**, que ensina para gente alguma coisa. Por exemplo, às vezes uma situação que você não sabe lidar e você pega e olha: - poderia fazer assim, assado, diferente. [...] agora que eu estou me apoiando mesmo é no livro que eu peguei, porque agora eu estou conversando com o meu ex-marido e é meio complicado. [...]*

Aluna C. - *Eu acho que literatura são aqueles **escritos para conhecimento mesmo**, assim de linguagem e são livros mais difíceis. As pessoas que escrevem, os escritores são pessoas famosas e conhecido por todos. Agora os de fantasia que eu leio, não, porque são mais por moda de ler. A gente tenta não ser, mas é influenciado. Ai literatura é uma coisa difícil de ler e não é toda pessoa que gosta.*

Aluna D. - ***Literatura Brasileira**, os outros **estrangeiros** também são.*

Percebemos que as alunas se basearam na função da leitura descrita anteriormente, para definir o que é literatura. Ao fazer isso, algumas delas vinculam-na ao discurso escolar, outras expressam o cumprimento de sua função para a vida pessoal. É interessante a visão trazida, que por vezes, é a enraizada na escola. A aluna A. considera somente aqueles que já foram reconhecidos como literatura, ou seja, os denominados “clássicos”. Para a aluna B. a literatura é aquilo que proporciona algum aprendizado para levar para sua vida, o que vai ao encontro do que Todorov (2010) coloca: “ajuda a viver melhor”. Já a aluna C. tem uma divisão bem definida, é aquilo que “ajuda a pensar mais”, ou seja, o que instiga a criticidade. Ela, considera literatura, somente, os livros difíceis com a linguagem polida. Se essa concepção abrange um número maior de educandos, justifica-se o seu afastamento dessas obras, principalmente daqueles que pouco desenvolveram suas habilidades leitoras. Além disso, a aluna C. tem consciência de que os denominados literatura são conhecidos e reconhecidos amplamente. Assim, ela até desqualifica suas leituras ao demonstrar que entende o quanto é influenciada pelo mercado editorial em suas escolhas. E a aluna D. é mais ampla, pois engloba o que está dentro do conjunto de obras denominados Literatura Brasileira, mas reconhece que também em outros países há literatura.

Retomando a relevância da leitura para as jovens, depreendemos que elas se identificam com as histórias, mas mais do que isso levam lições para sua vida, ajudando-as por vezes a **passar por alguma dificuldade**:

Aluna A. - *Ela me ajudou a ter mais interpretação, que nem no ENEM é muita leitura. Então, eu lendo me ajudou bastante para interpretar. Me ajudou bastante. Na vida pessoal, agora assim lembrando acho que não. É o conhecimento mesmo.*

Aluna B. - *Eu desde pequena, eu cresci a mãe para um canto o pai para outro, fui sendo jogada para lá e para cá. Acabou que [a leitura] foi sendo um refúgio para mim, [...] eu passava o dia inteirinho, o dia inteiro eu passava lendo. Eu chegava da escola, eu pegava o livro e lia. [...] minha mãe, que ela foi embora e eu fiquei um bom tempo sem falar com ela. E ajudou bastante, porque se você para e fica pensando em seus problemas, você só fica chorando. Eu principalmente sou assim, mas era uma coisa que me distraía.*

Aluna C. - *A maioria dos livros faz eu pensar sobre o sentido da vida, então é isso, igual empatia, ajuda a você entender melhor as pessoas e as histórias. Eu acho que muda. Já ajudou, é um modo também de fugir de tudo. [...] O primeiro livro que eu li, Menina Mãe, que retrata a história de um abuso, me ajudou a passar por uma situação de abuso. Aquilo soltou a minha imaginação para leitura. [...] nos livros a gente encontra muitas respostas também, a gente vê muitas vidas então, eu acho que facilita, principalmente para prosseguir.*

Aluna D. - *Distrai bastante a cabeça também. Porque quando a gente está lendo, muitos dos problemas eu não lembro. Tem A menina que roubava livros, tem um trecho lá que ela perde o irmão na viagem, porque a mãe estava levando ela para uma família, porque não tinha condições para tratar. Então, no mesmo mês que eu li o meu pai faleceu também. Me ajudou um pouco. As palavras que falava sobre o irmão dela.*

A leitura, na visão de Petit (2013), é uma atividade que pode ajudar as pessoas a se construírem, a se descobrirem, a se tornarem um pouco mais autoras de suas vidas, mesmo quando se encontram em meios desfavorecidos. Pelos depoimentos das discentes podemos perceber essa contribuição para vida particular. Nas falas das alunas B., C., e D. a leitura de literatura apresenta-se como um meio para entender os momentos que estão passando na própria vida. Essas estudantes encontraram nas narrativas, que se parecem com as delas, um texto organizado, ao qual se apoiam para conseguir organizar a própria narrativa, a qual, quando em curso, não é possível ainda organizar. As três alunas (B-C-D), passaram por momentos difíceis em sua vida: abandono da mãe, abuso sexual e falecimento do pai. Vale ressaltar que esses dados foram citados em diferentes momentos da entrevista. Segundo seus relatos a literatura foi crucial para superar esses momentos, porque ora encontraram em seu caminho um livro sobre o assunto que

as ajudaram a entender melhor suas situações, ora uma história tão envolvente, que os problemas, mesmo que por instantes, eram deixados de lado. Logo, essas estudantes trazem para a entrevista sua relação com a leitura mais subjetiva.

Já no caso da aluna A., ler contribui para sua compreensão leitora, ou seja, a prática da leitura auxilia no próprio ato de ler. Ao observarmos suas falas anteriores, constatamos que a definição de literatura e os seus benefícios estão todos ligados ao discurso escolar. Nesse sentido, a aluna A., ao contrário das outras estudantes, que trouxeram a relevância da leitura ligada à subjetividade, fixa seu discurso na importância escolar da leitura. À vista disso, uma hipótese é que a aluna A. se guia pelas leituras pautadas na escola, em oposição às outras discentes, que demonstraram ter assumido a leitura como atividade vinculada à vida pessoal.

Os alunos passam por situações difíceis todos os dias. Por isso, a leitura pode colaborar para o enfrentamento de algumas situações, como já apontou Petit (2009b). A aluna C. encontrou o livro que falava de si no momento em que mais precisava. Não foi somente ela que leu o livro, mas o livro a leu. Esse relato vai ao encontro das reflexões que Jouve (2002) faz sobre o leitor real, apoiando-se nos pressupostos de Picard. Segundo o autor, o *lido* ao lado do *ledor* e do *leitante*, fazem parte das três instâncias essenciais do leitor no momento da leitura. O *lido*, representa o que é expresso pela aluna C., dado que é a parte do leitor que se deixa afetar e sentir as emoções evocadas pelo texto. Desse modo, mesmo que inconscientemente pode encontrar-se na própria leitura.

Assim, compreendemos que, apesar de não terem lido teóricos sobre a literatura, descobriram por meio de suas experiências a relevância da literatura para a vida pessoal, que ajuda, por vezes, a enfrentar os percalços que são acometidos. Nesse sentido,

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. (TODOROV, 2010, p. 76).

Desse modo, observamos que a leitura de literatura está implicada com a subjetividade do leitor. Em vista disso, a leitura traz ao leitor um

conhecimento que não é mensurável pela escola, nem mesmo por qualquer pessoa ou ambiente. O fato é que a escola coloca sempre a tarefa de mensurar. Então, passa ao largo da relevância que todo e qualquer conhecimento – no nosso caso, a literatura – imprime nos indivíduos, que são seus alunos. Logo, ao escutar os leitores podemos constatar o que Petit (2014) já comprovou na França, com os participantes de sua pesquisa:

[...] a linguagem não é reduzível a um código ou a um simples veículo de informações e até que ponto a linguagem nos constitui e nos permite integrar, bem ou mal, a ausência, a falta, o perdido. Também se compreende que a cultura, em sentido mais amplo, permite uma tomada de distância frente ao sofrimento psíquico e protege da angústia que provocam a morte e a separação. A cultura faz o mundo mais habitável. (PETIT, 2014, p. 164, tradução nossa³).

A leitura, para a maioria de nossas entrevistadas, não se reduz somente a um meio de adquirir mais conhecimento sobre a língua ou informações sobre diversos assuntos. É um modo de enfrentar as angústias pelas quais passaram, separações daqueles que lhes são caros, que são situações que o mundo lhes impõe. A leitura de literatura significa, para algumas das alunas, um modo de amenizar as dores causadas pelo mundo e prosseguir.

Outro ponto que vale ressaltar sobre a contribuição da leitura na vida das leitoras é que os livros, de certo modo, inspiraram duas delas (B-C) a usar seu **ato criativo**: elas escrevem poemas e narrativas. A criação de poema pela aluna C. é tomada por sua subjetividade, na tentativa de reorganizar os seus sentimentos e pensamentos em forma escrita. Isto é, “[...] a leitura às vezes faz surgir palavras no leitor, fecunda-o” (PETIT, 2013, p. 47). Na medida em que se encontram com a literatura, por vezes até se reconhecem nela, tentam fazer o mesmo na escrita:

Aluna B. - *Eu escrevo ficção, eu e um amigo, eu escrevo uma história, ele ajuda às vezes, é.. é... de um rapaz assim mais velho, que se você tivesse a oportunidade de voltar no tempo, o que você faria? Eh...vamos dizer, ele ganhou essa oportunidade, e o que ele poderia mudar? Ele se culpa por muitas coisas, o que ele faria diferente para tentar mudar? Mais o menos isso.*

Aluna C. - *Eu escrevo poemas. Meus poemas são bem loucos, eu misturo muito. Eu falo muito sobre o que eu sinto lá no fundo da minha alma. Então, de vez em quando eu escrevo alguma coisa bem feliz ou muito triste, então*

³ [...] el lenguaje no es reductible a un código o a un simple vehículo de informaciones y hasta qué punto el lenguaje nos constituye y nos permite integrar, bien o mal, la ausencia, la falta, la pérdida. También se comprende que la cultura, en el sentido más amplio, permite una toma de distancia frente al sufrimiento psíquico y protege de la angustia que provocan la muerte y la separación. La cultura hace el mundo más habitable. (PETIT, 2014, p. 164).

[...] as pessoas ficam tipo, nossa! [...]. Me ajuda bastante a descarregar, porque tem coisa que você não consegue explicar, mas escrevendo é uma forma de tentar. Eu comecei a escrever esse ano. O que eu pensar eu escrevo, sobre qualquer coisa. Eu escolhi escrever poemas porque eu acho mais bonito, mais fácil. Eu gosto de ler poemas.

Essa constatação remete a que, mais do que se encontrar nos livros, as estudantes encontraram na linguagem literária um canal para expressarem seus sentimentos e angústias, pois, assim como descobriram na leitura meios de nomear seus sentimentos e angústias, tentam reproduzir o mesmo na escrita. Nesse sentido, essas alunas, quando leem literatura, buscam dar contorno para suas vidas. E, como conseguiram na literatura uma mão estendida em horas em que estavam deprimidas, como diria Todorov (2010), vão em busca de dar formato para aquilo que estão vivendo a partir do discurso literário, colocando em prática aquilo que experimentaram lendo. Assim,

[...] o leitor redescobre seu movimento muitas vezes: refina o olfato e se dedica a compor frases inéditas entre as linhas lidas para representar sua vida através da história. E, pouco a pouco, ele se apropria da linguagem encontrando suas próprias palavras, sua própria maneira de dizer. (PETIT, 2014, p. 162, tradução nossa)⁴.

Quanto a isso, a aluna C., mostra uma circularidade, pois escreve poemas por ser um gênero que aprecia. Podemos entender que seria uma tentativa de dar uma forma aos seus sentimentos, que, por vezes, foi o que encontrou em suas leituras de poemas. E a aluna B., a partir do roteiro da narrativa que relatou escrever, demonstra suas inseguranças sobre o futuro, que são típicas da adolescência ou mesmo de todas as fases, inferindo-se que sua escrita é uma tentativa de apaziguamento desses sentimentos.

Portanto, elas escrevem, pois, como diria Vargas Llosa (2015), a vida tal como é não basta para viver. Sendo assim, a literatura apresenta-se como um meio de saciar a sede de absoluto, no qual acredita-se que a vida deveria ser melhor. “Inventamos ficções para podermos viver, de algum modo, as muitas vidas que queríamos ter, quando dispomos de uma só.” (VARGAS LLOSA, 2015, p. 19).

Então, considerando os depoimentos das participantes, podemos dizer que, nesses casos, a leitura se manifesta segundo os pressupostos de alguns

⁴ [...] el lector reencuentra muchas veces su movimiento: afina el olfato y se dedica a componer frases inéditas entre las líneas leídas para representar su vida mediante el relato. Y, poco a poco, se apropria de la lengua encontrando sus propias palabras, su propia forma de decir. (PETIT, 2014, p. 162).

teóricos, que a consideram como essencial à vida humana. Segundo Jouve (2013), contribui para melhor compreensão de si e do outro; para Todorov (2010), favorece uma sistematização daquilo que não se compreende; atua no espaço transicional, como preconiza Winnicott (1975); sacia a necessidade de ficção do homem (CANDIDO, 2004), e favorece o processo de sublimação, postulado por Freud (2011).

Nesse sentido, reconhecemos que a leitura, que no depoimento da aluna B., mostra-se como crucial para a passagem por um momento difícil da vida, atua no espaço transicional descrito por Winnicott (1975). No caso dela, a leitura literária apresenta-se como objeto transicional que favoreceu a superação da separação dos pais, que lhe abriu vazios e trouxe-lhe angústias. Vale ressaltar que não é o livro que dá respostas para o enfrentamento desse desconforto, mas como a leitura é uma atividade criativa, torna-se uma possibilidade de gerenciar os vazios por meio da linguagem. A leitura representa um lugar onde encontrar um espaço de segurança. Por isso, consideramos a literatura como objeto transicional que favorece a simbolização.

Além disso, o processo de sublimação descrito por Freud (2011), que é apontado neste trabalho, é constatado na fala das leitoras B. e C., pois o seu despertar para a leitura está intimamente ligado aos momentos difíceis que passaram em suas vidas. Ao deparar-se com a dura realidade, transformam-na em algo simbólico, algo que, a literatura as auxiliou ora para fugir da realidade, ao menos por alguns estantes, ora para nomear suas emoções. Freud (2011) aponta a arte, no caso a literatura (arte da linguagem), como meio de enfrentar a vida que é tão árdua, podendo a literatura dar o que precisamos para seguir.

Ademais, a leitura literária pode proporcionar uma sistematização daquilo que não compreendemos por nós mesmos, preconizado por Todorov (2010). Até mesmo uma forma de nomear, como diz a psicanálise lacaniana. Neste caso, temos duas alunas que encontraram na leitura uma forma de nomear aquilo pelo qual estavam passando e sistematizar aquilo que não compreendiam. A aluna C. passou por uma situação difícil em sua vida, tendo sido, na infância, vítima de abuso sexual. Ao fazer seu relato, revela que no encontro com o livro *Menina Mãe* pode nomear aquilo que estava vivendo, já que, por se tratar de uma criança, não sabia, à época, o que a traumática experiência significava. Em suas palavras: [...] *nos livros a gente encontra muitas respostas também, a gente vê muitas vidas, então, eu acho*

que facilita, principalmente para prosseguir. Mas além dessa participante, temos a aluna D., que, tendo perdido precocemente o pai, encontrou no livro *A menina que roubava livros* uma protagonista que também perde um ente querido, nesse caso o irmão. Segundo ela: *-[...] no mesmo mês que eu li, o meu pai faleceu também. Me ajudou um pouco as palavras que falava sobre o irmão dela.* A partir desses e de outros relatos, constatamos a importância de encontrar nos livros meios de simbolizar e nomear aquilo que se passa com o indivíduo, de forma que, “Quanto mais formos capazes de nomear o que vivemos, mais aptos estaremos para vivê-lo e transformá-lo.” (PETIT, 2009b, p. 71).

A respeito disso, Andruetto (2017, p. 34) afirma que há livros que passam por nós sem deixar vestígios de sua existência, mas há os livros que ficam marcados, de modo que “[...] alguns deles abrem uma fenda: não nos permitem o esquecimento.” Nem sempre se trata do melhor livro, mas do momento em que lemos e do questionamento que levanta sobre nós mesmos. É o que acontece com as participantes de nossa pesquisa, as estudantes citam livros de momentos muito marcantes de suas vidas, além de leituras mais recentes. Porém, não conseguem fazer uma extensa lista de suas leituras.

Desse modo, verificamos a existência de vários paradoxos que circundam a relação entre leitura, leitor e escola, pois nos leva a refletir sobre a preocupação da escola, muitas vezes, com a quantidade de leituras, mas não a qualidade ou significância para o leitor, ou mesmo as pesquisas, como *Retratos da leitura no Brasil* (FAILLA, 2016), que mensuram leitores por quantidades. Assim sendo, nesta pesquisa ressaltamos que o leitor, mais do que a quantidade de livros que consumiu, se faz de livros que lhe abriram “fendas”. Em vista disso, temos os relatos das alunas sobre suas **leituras marcantes**:

***Aluna A.** - [...] Gostei do Vinte mil léguas submarinas, gostei do Um ano inesquecível, que é um romance adolescente e só. Agora de cabeça eu não lembro muito bem os nomes. Teve um também, acho que é O assassino do guarda-chuva, alguma coisa assim. Ele é de suspense assim, bem legal. Eu gostei porque desperta a imaginação.*

***Aluna B.** - Não lembro, não lembro direito, mas tem um monte que me ajudava. A gente vê uma situação aqui outra situação lá. [...]. Eu estava vendo em casa, porque eu tenho, eu ganhei, é A menina que roubava livros. Eu achei bem interessante. Eu gosto de história que conta um pouco da vida de cada um, que conta a história que acontece com a menina, que ela perdeu o irmão, foi criada por outra pessoa. Achei bem interessante.*

Aluna C. - *Dom Quixote, porque eles acreditavam que ele era louco, mas na verdade, ele só tinha o próprio mundo dele e as pessoas confundiram. Eu acho que ele não era louco. Ele é corajoso e eu não sou, mas como eu ele tem uma imaginação fértil. E Dom Casmurro, porque você tem que se colocar no lugar de outra pessoa para saber se é isso mesmo que aconteceu. Eu acho que ela não traiu ele, não sei, acho que o sentimento era muito forte. Nárnia, me fez repensar, porque lá traz uma visão sobre Deus de intimidade. Eu estou lendo o livro do Augusto Cury, O homem mais inteligente da história e fala sobre o emocional, é uma teoria dele. Me marcou muito, eu acho uma coisa muito legal. Eu acho que se encaixa na vida de todo mundo, que ele fala da gastura emocional que a gente tem por pouca coisa.*

Aluna D. - *Pode ser qualquer livro? Fallen de Lauren Kate. Porque ele me ajudou bastante a esfriar a cabeça, essas coisas. Ele fala sobre um romance entre anjos e mortais, porque para o amor não tem barreiras, essas coisas.*

Os relatos incluem clássicos da literatura e *Bestsellers*. Quanto a isso, é interessante que na explanação da aluna C. podemos observar a diversidade de leituras próprias do leitor. Mas, fundamentalmente, sua fala nos leva a questionar a visão idealizada do leitor como sendo somente aquele que lê “alta” literatura, pois suas reflexões preocupam-se com o aproveitamento do que lê para si, independentemente do que lê. Logo, esse é um elemento que a faz leitora, mesmo que em formação. Outro dado que chama a atenção, é que as leituras de que mais gostaram têm relação direta com a vida pessoal das estudantes. Isso reflete os apontamentos de Petit (2014, p. 163 – 164, tradução nossa⁵): “a leitura favorece o estabelecimento de relações entre inconsciente e consciente, entre passado e presente, entre corpo e psiquismo, entre razão e emoção, entre o eu e o outro, ou entre culturas que se encontram em guerra, etecetera.”

No caso de A., que é uma adolescente, uma das histórias que lhe marcaram relaciona-se com esse tema. A aluna B. ressalta que a protagonista do livro *A menina que roubava livros* foi criada por outra pessoa, isto também aconteceu com ela, que relatou que mora com a avó desde a separação de seus pais e a partida da mãe. A aluna C. também fez o mesmo, pois a gastura emocional tratada no livro *O homem mais inteligente da história* também a afeta. E a aluna D. ressalta seu interesse por mortais e anjos, o que, talvez, remeta ao desejo de reencontrar seu pai, que, como relatou, é falecido. Assim, podemos dizer que essas jovens:

⁵ La lectura favorece el establecimiento de relaciones entre inconsciente y consciente, entre pasado y presente, entre cuerpo y psiquismo, entre razón y emoción, entre el yo y el otro o entre culturas que se encuentran en guerra, etcétera. (PETIT, 2014, p. 163-164).

Estão em busca de palavras que permitam domesticar seus medos e respostas às questões que os atormentam. [...]. Ao poder dar nome aos estados que atravessam, podem encontrar pontos de referência, apaziguá-los, compartilhá-los. E compreendem que esses desejos ou esses temores que acreditavam serem os únicos a conhecer, foram experimentados por outros, que lhes deram voz. (PETIT, 2013, p. 44).

A identificação com os livros ocorre na busca de simbolizar aquilo que estão vivendo ou viveram. Jouve (2013) aponta que é mais fácil para o aluno se interessar por um livro quando se identifica com as personagens, por exemplo. Por isso a importância de o professor considerar a subjetividade do estudante leitor e conhecê-lo. Ao fazer isso reconhece-se que uma mesma leitura pode ter diferentes impactos nos leitores. Logo, o que pode ter funcionado bem para um leitor, pode não ter dado certo para tantos outros.

Desse modo, podemos dizer que a leitura afeta de modos distintos cada indivíduo, muitas vezes até impedindo de prosseguir ou responder às questões escolares de acordo com as respostas do professor. Por isso, chamamos a atenção que a formação de leitores demanda cuidados na hora de pautar leituras e o que esperar delas. Entretanto, a escola não consegue dar conta de tantas subjetividades em uma mesma sala, por vezes nem deveria, porque a leitura é também um espaço íntimo do leitor. Contudo, ressaltamos que o primeiro passo é reconhecer a subjetividade como algo que é inerente à leitura.

Vejamos, portanto, o que as leitoras **gostam de ler**, pois dada a infinidade de livros existentes, elas têm que se orientar por algum critério de escolha.

Como prática social, [...] a leitura da obra literária sugere, antes de tudo, um movimento de identificação: lemos o que gostamos de ler, seja porque temos um gênero preferido – suspense, policial, romance, poesia, crônicas etc. – seja porque recebemos indicação de uma obra por parte de alguém cuja opinião respeitamos; também porque a obra faz sucesso, ou então porque queremos reler [...] (REZENDE, 2013, p.107-108).

Diante de suas respostas, percebemos que se baseiam nos assuntos que mais as agradam do ponto de vista do “conhecido”, como já apontado por Jouve (2013). A aluna A. gosta de ler de tudo, porém, apesar de reconhecer a importância dos clássicos, afirma não gostar, já que acha seu linguajar complicado de entender. A aluna B. gosta de ler ficção, terror, entre outros; para ela é difícil escolher somente um. A aluna C. gosta de ler de tudo, menos terror. A maioria de suas leituras versa sobre coisas impossíveis de acontecerem na vida real; ela os nomeia como “fantasia”. Ao contrário das estudantes A., B. e C. que têm

preferências diversas, a aluna D. é enfática ao afirmar sobre o que gosta de ler, que é ficção, especificamente, com a temática anjos, apresentando desinteresse pelos livros sugeridos pelo meio escolar. Seu interesse por esse tema específico surgiu a partir de suas leituras bíblicas, em que, desde pequena, foi inserida, já que seu pai lia para ela. As discentes B. e C. mostraram-se abertas a novas sugestões, inclusive as escolares. Já com a aluna A., percebemos que há resistência para a leitura de “clássicos”, dada sua dificuldade com a linguagem empregada, que se apresenta diferente daquela com que está familiarizada.

Nessa lógica, em que as preferências aparecem bem estabelecidas e o conhecimento sobre elas se faz importante, surge outra questão astuciosa, que é sobre o quanto as alunas leitoras aderem às leituras que lhes são propostas por intermédio da escola. Então, ao questionar se elas **preferem escolher um livro ou que a escola lhes exija as leituras**, temos como respostas.

***Aluna A.** - Prefiro escolher, porque assim eu posso escolher alguma coisa mais **pessoal**. Às vezes, como eu falei eu gosto de ler de tudo um pouco, às vezes, eu quero ler um romance. Então, eu vou lá e procuro um. E se exige, agora, às vezes eu não gosto muito.*

Aluna B.** - Por mim tanto faz, a história sendo cativante para mim está bom. Para isso, eu preciso me empolgar, porque tem história que você começa. Eu não gosto de coisa muito parada, sabe? E tem que ter alguma coisa, tem que falar alguma coisa para você ficar pensando, o que vai acontecer? O que o fulano vai fazer? [...]. Tem que ter um suspense. **Eu acho que para mim ler tem que ter um suspense, um pouquinho.

***Aluna C.** - Eu prefiro escolher, porque tem mais opções de leitura, porque eu acho que **as opções de leitura da escola são muito rasas**. Porque os livros são bons, mas as opções são poucas. Os professores deveriam pegar mais no pé da gente em relação à leitura, porque pedir um ou dois livros por ano, eu acho muito pouco, **ainda mais para a gente**. Começo de Ensino Médio também deveria ter isso, para gente estar verdadeiramente preparado para o vestibular. Eu gostei dos livros indicados, eu leria mais. Ah, agora por causa da época do vestibular a gente para um pouco para estudar outras coisas também, mas eu leria sim. É uma cobrança necessária, porque às vezes a gente passa por alguma coisa, esquece, é uma ajuda a mais.*

***Aluna D.** - Eu prefiro escolher, porque a gente escolhe o que **a gente gosta**. Na escola eles escolhem autores brasileiros e eu não gosto muito dos brasileiros, porque eles não falam muito dessas coisas que eu gosto.*

As falas das quatro alunas têm um ponto em comum: elas buscam por leituras que atendam aos seus interesses pessoais, ou seja, isso vai novamente ao encontro do que Jouve (2013) coloca a respeito da procura do leitor por obras nas quais se identifique. A aluna B. demonstra-se aberta a opções escolares, desde

que sejam leituras que prendam sua atenção, ou seja, instiguem sua curiosidade. Rouxel (2013b) descreve algumas categorias de leitores. Considerando suas denominações, podemos comparar a discente B. ao *escapista*, que é a leitor que usa da leitura como escape da realidade, porque ela cita a circunstância em que a leitura foi uma distração para não enfrentar a partida da mãe: *E ajudou bastante, porque se você para e fica pensando em seus problemas, você só fica chorando. Eu principalmente sou assim, mas era uma coisa que me distraía.*

As três alunas (A-C-D) preferem escolher suas leituras. Inferimos de suas respostas, que apresentam justificativas semelhantes, que as opções escolares não atendem aos seus interesses. A aluna A. demonstra em sua fala que lê de tudo, mas quando a escola exige, “às vezes”, não é o que ela estava querendo no momento, por isso prefere escolher, ou seja, as indicações pouco têm a ver com sua subjetividade de leitora. É interessante que a aluna C. se queixa que além da escola fornecer poucas opções de leitura, falta cobrança por parte da instituição escolar, pois, para ela, a cobrança da leitura é uma forma de garantir o seu lugar dentre tantas outras atividades, que podem ocupar o tempo de lazer. Reafirmando que as obras literárias são apresentadas somente no último ano do Ensino Médio, a estudante demonstra sua indignação. Nesse sentido, ela argumenta que enfatizar as obras literárias somente neste período é prejudicial devido à aproximação do vestibular. Assim, além da preocupação com a cobrança com as obras literárias no exame, há conteúdos de outras disciplinas, que são significativos. Por isso, ao somarem-se as obras literárias com os demais conteúdos, demanda-se uma posição dos alunos no que se refere ao que merece mais sua atenção. Quanto à aluna D., é enfática ao dizer que prefere escolher, porque as leituras apresentadas não falam dos temas que ela prefere.

Diante dessas respostas, entendemos o quanto é importante que a escola ofereça aos alunos uma diversidade de gêneros, autores e temas, e que os professores investiguem o seu público leitor. Mostra-se fundamental que conheçam um pouco sobre os gostos, preferências temáticas e de gênero dos seus alunos, para que consigam que eles percebam que na escola também há livros que tratam daquilo que querem ler. Isto é, a leitura escolar tem sido considerada, para algumas dessas alunas leitoras, como não-representações de si, talvez por isso haja uma resistência maior a elas. Segundo Petit (2013), a escola não consegue saber tudo o

que seus alunos descubrem nos livros, nem deve saber muito. O que cabe aos professores é conduzi-los à familiaridade e desenvoltura com os textos escritos.

Nesse sentido, tocamos no ponto em que a mediação da leitura da escola constitui a formação dos leitores, a qual será tratada com mais precisão a seguir.

3.2.2 Mediação de Leitura na Escola

Neste tópico, o agrupamento temático visa continuar os percursos individuais de alunas leitoras, porém o foco principal é descrever as condições de produção da mediação de leitura na escola. Em vista disso, destacaremos as circunstâncias que são oferecidas para sua realização no ambiente escolar, tais como o fomento do encontro com a leitura e sua continuidade pelos mediadores escolares, disponibilidade de tempo e espaço e favorecimento do instrumental necessário para a leitura de livros literários complexos. Para isso, são analisados os dizeres de quatro alunas leitoras, os quais, por vezes, serão complementados pelas falas de suas professoras de Língua Portuguesa, que esclarecem sobre o panorama do ensino de leitura de literatura nas escolas.

Como já expressamos neste trabalho, consideramos que é imprescindível a presença de mediadores para formação de leitores, pois são eles que instigam os alunos a lerem. Defendemos, ainda, que um dos enfoques principais da escola seria proporcionar o encontro dos alunos com esses mediadores. À vista dessas considerações, indagamos às alunas sobre como tiveram o seu primeiro contato com a leitura. Assim, podemos entender o quanto o mediador, de fato, é relevante àqueles que se tornam leitores.

Desse modo, ao recordarem-se dos seus encontros com a leitura e se estes contaram com o intermédio do **incentivo de alguém**, temos:

***Aluna A.** - Antes eu não tinha o costume de vir na biblioteca, só que daí, com um projeto da **professora M.** “Descubra um E.”, eu comecei a ler mais. Daí que eu comecei a vir na biblioteca.*

***Aluna B.** - Eu aprendi a ler, a gostar de ler com uma **professora** minha que exigia leitura na escola. Ela passava prova, a gente tinha que fazer. No começo foi meio empurrado, mas depois a gente pega gosto e continua. Eu acho que eu tinha uns 12 anos.*

Aluna C. - Primeiro livro que eu li, deveria ter uns 10 anos. Por indicação de uma **amiga**, ela me deu um livro e eu li em um dia. Nunca mais parei, aí eu venho sempre aqui na biblioteca da escola ou quando estava morando em C. eu ia lá também.

Aluna D. - Desde pequena eu leio a bíblia, meu **pai** lia para mim, ele leu a bíblia inteira. Ele também estudava e lia livros, essas coisas. Tem um monte de livros em casa. Sabe esses livros grossos que eles compram mesmo para estudar?

Verificamos que todas as estudantes citaram um mediador, ora de dentro da escola, ora de fora. As alunas A. e B. tiveram seu encontro com a leitura na escola, por meio dos professores. Já as alunas C. e D. tiveram o seu encontro, respectivamente, por meio de uma amiga e do pai. Portanto, ressaltamos a importância do encontro do mediador na escola, sobretudo quando não se teve a sorte de dispor de livros em casa ou ver os pais lerem. Em decorrência disso, argumentamos que o mediador é crucial na formação leitora, já que pudemos perceber que todas as alunas leitoras citaram alguém que as iniciou nos livros e na leitura.

Levando em consideração os depoimentos das alunas A. e B., temos que reconhecer o quanto a escola é um espaço com potencial para formação de leitores, pois proporcionou as duas um contato único com a leitura, que antes não haviam tido em outro espaço. Já a aluna C., teve uma amiga como mediadora, que ressalta o dado afetivo da mediação. Tratava-se de alguém de confiança, que ofereceu à leitora algo que poderiam compartilhar sendo amigas. Vale ressaltar, entretanto, que a aluna C. pode prosseguir seu percurso leitor, uma vez que conta com a biblioteca escolar para isso. Já a aluna D. põe em evidência o quanto os pais por meio da contação de histórias e sendo exemplos de leitores, incentivam seus filhos a se tornarem, também, leitores.

Outro ponto a destacar, é que a leitura como uma atividade feminina, tratada por Petit (2013), comprova-se na pesquisa, pois a maior parte das leitoras tiveram como mediadores mulheres, com exceção de uma leitora, que relatou que o pai lia para ela. Além disso, as próprias participantes de pesquisas reiteram essa informação, visto que não conseguimos nenhum leitor, que atendesse aos critérios estabelecidos para as entrevistas.

[...] os mediadores do livro são em sua maioria mulheres, ou homens que não temem sua própria sensibilidade nem a companhia das mulheres. Elas têm um papel preponderante como agentes do desenvolvimento cultural, e

um papel motor, muitas vezes discreto, na mobilidade social. (PETIT, 2013, p. 120-121).

Dentre os relatos, chamou a atenção o fato de a aluna B. revelar ter boas recordações de um trabalho desenvolvido na escola. Segundo ela, começou a ler a partir da exigência da leitura para provas e apresentações de trabalho. No começo houve resistência de sua parte, mas ao final começou a gostar e continuou. Então, relata como a professora realizava essa atividade:

Aluna B. - *Ela passava bastante leituras, e depois tinha que fazer relatórios ou apresentar na frente.*

Pesquisadora - *E você gostava?*

Aluna B. - *Gostava, era interessante, apesar que eu não gostava de falar em público. Mas era gostoso porque você tinha que explicar, a professora perguntava: - o que aconteceu em tal canto? Ai você tem que parar e lembrar, para fixar um pouco a história. Era gostoso e divertido, porque você lia um livro, seu amigo lia outro. Chegava no dia cada um apresentava lá na frente, e contava uma história. Eu ficava com vergonha, mas eu ia. [...] é bom para aprender a lidar com qualquer tipo de situação, principalmente a ler. Hoje em dia eu fico pensando, se a gente não lê, o que vai ficar fazendo da vida?*

Sua primeira experiência com a leitura literária assinala que a escola é um meio privilegiado para formação de leitores. A aluna B. reconhece que a cobrança da professora teve impacto em seu “despertar” para a leitura. Por considerar-se uma pessoa tímida, além da leitura, a apresentação contribuiu para que se soltasse mais. Ademais, trata a leitura como uma forma de lazer.

Mostra-se também interessante a indagação da aluna B.: *se a gente não lê, o que vai ficar fazendo da vida?* a qual dá margem para mais de uma interpretação, visto que o seu questionamento remete ao status que a leitura tem para sua vida, considerando-a tão importante que não poderia ser substituída por outra atividade. Sendo assim, a atividade é escolhida por ela para preenchimento dos vazios. Contudo, também se reporta aos múltiplos sentidos atribuídos ao verbo ler, pois, se vista pelo viés de que não se lê somente textos escritos, mas os gestos, imagens e o mundo ao redor, a leitura é uma prática requerida ao indivíduo diariamente, logo, para a estudante não seria possível não a realizar. A frase alude, ainda, ao senso comum que emite frases como “se não casar/trabalhar/estudar o que vamos fazer da vida? ” Ou seja, soa como um chavão em que se utilizou a palavra “ler”, mas que poderiam ser preenchidas com outras tantas.

Vale salientar que, para **além do primeiro contato com a leitura, sua continuidade teve outros agentes atuando**. Assim, registramos detalhes relevantes dos depoimentos:

Aluna A. – [...] os **professores** influenciaram.

Aluna B. – A minha **vó**, ela fala que ler é bom para tudo. Ela não lê, ela é do tempo antigo, não estudou muito, não estudou direito. Aí ela não lê muito, mas o que ela pode, às vezes, ela está comigo. Ela fala: - lê e depois conta para mim certinho. [...] - Minha vó hoje estava relembrando, e falou: - lembra no começo que você ficava meio assim? Quando você começou a gostar de ler, eu tive que pagar para você pegar livro na biblioteca, fazer fichinha lá na biblioteca? Porque você não me dava sossego!

Aluna C. – A minha **mãe** quando eu peço livros para ela, ela compra tudo. Ela me incentiva.

Aluna D. – Meu **pai** lia bastante. Porque ele lia para mim bastante coisas. Meus pais às vezes compram, às vezes eles leem.

Quanto aos incentivadores da leitura, a aluna A. não citou nenhum outro agente a não ser os professores, ficando evidente, portanto, que o docente é um mediador com grande potencial e influência dentro da escola. O professor ou bibliotecário, por vezes é o único modelo de leitor presente na vida do aluno. Já as demais alunas (B-C-D) apontaram os familiares como relevantes, os quais demonstram reconhecer o valor social do ato de ler. Por isso, no caso das estudantes C. e D., seus pais compram livros para elas. Além disso, o pai da aluna D. era um leitor, no entanto, já faleceu. No caso da aluna B., o incentivo vem da avó, que apesar de não ser uma leitora, reconhece que a prática da neta é boa, de modo que a leitura foi da escola para casa, sendo ali bem recebida. Ademais, ressaltamos que, os leitores têm necessidade de se expressar sobre sua leitura, e, no caso da aluna B., isso é suprido pelo compartilhamento que faz com a avó.

Fica explícito, portanto, que o leitor necessita do compartilhamento da leitura, como já dito por Colomer (2007). Dessa forma, podem sugerir livros uns aos outros, saber o que os outros estão lendo, o que estão pensando da leitura que estão realizando no momento. Isso nos leva a refletir sobre as metodologias adotadas para a formação de leitores, dado que o compartilhamento surge nas falas das entrevistadas como uma demanda que precisa ser suprida, podendo isso ser realizado nas atividades escolares de leitura. Afinal, ao contrário da aluna B., que tem em casa alguém com quem pode fazer esse compartilhamento, as demais estudantes parecem não gozar da mesma chance. Sendo assim, o

compartilhamento mostra-se como um elemento que deve ser aproveitado no trabalho com a leitura a ser realizado pela escola.

Um outro tópico abordado foi se as alunas **se espelham em alguém**, que as tenha levado a serem leitoras. Três das estudantes (A-B-C) disseram que ao seu redor não têm ninguém que leia tanto quanto elas. Assim, podemos afirmar que o professor ou bibliotecário, provavelmente, é o leitor mais acessível para conversar sobre leituras. Salientamos sobre esse aspecto, portanto, a relevância de uma boa formação, a qual possa amparar a necessidade de referenciais de leitor aos jovens em formação.

Outro ponto a ressaltar é que a aluna D. além de se espelhar no pai quanto às suas escolhas de leitura, baseia-se nos famosos *Youtubers*:

***Aluna D.** – Eu já li A última música, saga Crepúsculo, A escrava Isaura, só esses, mesmo. É que eu tenho um canal que eu sempre vejo, aí elas do canal eu sempre vejo. [...] Ela sempre passa os livros que ela está lendo. A Renata eu já via o blog dela de maquiagem, essas coisas. Aí ela começou no canal dela a mostrar as coisas que ela lia. Ela mostrava todos os livros. Sabe quando você vê assim, e aparece em baixo mais opções? Aí eu achei a outra, que ela também explica os livros, que eu gosto. Tem uma delas que falam sobre o Fallen. Lá eu me interessei pela A última música, que eu achei na biblioteca. Eu continuo vendo, mas eu vejo mais a Renata. Faz tempo que ela não posta mais sobre isso. Acho que o último dela faz dois meses. Me chamou atenção o modo como ela conta a história, que é romance, né? Aí eu fui procurar. Elas falam mais sobre livros que tem filme, essas coisas.*

Segundo Silva (2016), a ampla difusão dos meios de comunicação digital tem propiciado a interação de leitores sobre livros e leitura nas mídias sociais. Quanto a isso, destaca-se a utilização do *YouTube*, que é uma plataforma de compartilhamento de vídeos online. Nessa plataforma é permitido a amadores ou não postarem seus vídeos. Em relação à leitura, esse recurso vem sendo utilizado, compartilhado e difundido entre autores, leitores, editoras e editores, blogueiros, sites de troca e venda, e outros atores do universo do livro.

Verificamos que a aluna D. encontrou no suporte digital algo caro à formação de leitores, que é o compartilhamento da leitura. Apesar de serem livros de uma leitura pouco complexa, vêm ganhando muitos leitores. Como relata a discente ao mostrar as suas leituras, a denominada *Youtuber* aproxima-se do espectador - uma lacuna muitas vezes deixada pela escola e que vem sendo ocupada por outros agentes.

Em vista das considerações realizadas, que demonstraram a mediação como parte da formação leitora, averiguamos se as alunas **aderem às leituras indicadas pelos professores comentados durante a aula:**

***Aluna A.** – Alguns livros que a professora L. falou, é... A morte do Policarpo Quaresma. Comecei a ler também, mas eu achei complicado de entender, daí eu peguei um outro que passaram para linguagem de hoje, daí eu comecei, só que não terminei.*

***Aluna B.** – Já, mas agora o livro que é eu também não lembro, eu já falei que com nome de livro eu sou péssima. Eu achei interessante, o modo que o professor explicou a história como era.*

***Aluna C.** – Eu li um que o professor de história tinha falado, sobre a Era Vargas. Me deu uma visão bem diferente do que eu achava. Dom Casmurro também, ela estava comentando sobre o livro, se alguém tinha lido. Procurei para conhecimento, porque ela falou que era uma história boa para abrir nossa mente.*

***Aluna D.** – Só A escrava Isaura que eu li, por que eu gostei do livro, o jeito que é, o que a professora explicou. Ela falou sobre o livro, aí eu fui lá e comecei a ler, foi bem bom o livro. Faz muito tempo, acho que quando eu estava estudando com a professora J. no Ensino Fundamental, porque teve um tempo que ela parou de dar aula, agora que voltou de novo. Faz bastante tempo.*

O que chama a atenção nas respostas dadas a essa questão, é que alguma indicação do professor já foi aderida por todas as alunas. Em razão disso, percebemos que o compartilhamento de leitura dos docentes evoca o sentido afetivo da leitura, que impulsiona as estudantes a buscarem pelas indicações. Desse modo, o educador é presença fundamental como referência, pois citar o livro na sala apresenta-se como uma possibilidade de instigar o educando a procurar pela leitura. Em vista disso reconhecemos o peso da mediação desse profissional na formação de leitores. As estudantes (A-C-D) leram clássicos da Literatura Brasileira graças às sugestões de seus professores. No caso da aluna A., observamos a necessidade de ajuda para dar prosseguimento à leitura. Por isso temos que chamar a atenção para o fato de que, para além da sugestão livre dos livros, fazem-se importantes ações concomitantes que visem a um trabalho orientado e obrigatório com a leitura, pois somente o acesso ao livro e a disposição do leitor não darão ao aluno as competências leitoras necessárias a leituras complexas, por exemplo. Portanto, para a efetivação da leitura, faz-se necessário um conjunto de ações que requerem o acompanhamento e planejamento do docente.

Diante da relevância dos mediadores na formação de leitores na escola, constatados nos depoimentos das alunas, optamos por inserir a fala dessas

agentes. Nesse sentido, buscamos nas falas das professoras de Língua Portuguesa entender **como se colocam enquanto mediadoras de leitura**:

***Professora 1** – [...] nosso papel é incentivar [...] às vezes o meu papel aqui na escola é falar para ele: - você tem que ler. Tornou-se uma obrigação, você tem que ler e só. [...]*

***Professora 2** – [...]. Eu acho que o meu papel é de extrema importância, porque, [...] quando a gente começa a falar a respeito dos livros, dos períodos, a gente vê que os alunos têm vontade de querer conhecer aquele livro, mas dá para contar nos dedos os que depois vêm aqui [biblioteca] para buscar.*

***Professora 3** – Ah, só falar na sala de aula: - leiam, se você não ler não tem argumento para escrever. [...]*

Quanto ao papel de mediadora, as falas das professoras evidenciam que reconhecem sua importância, contudo a partir do chavão “é preciso ler”. Por isso, dificulta-se o entendimento da sua postura subjetiva sobre a leitura no seu trabalho em sala de aula. Vale ressaltar que os estereótipos contribuem para que o professor se remeta a esses conceitos, pois percebem-se as condições desfavoráveis para que a leitura esteja presente. A professora 2 aponta que os alunos se interessam pelos livros, só que ao final da aula são poucos os que vão até a biblioteca para realmente efetivarem a leitura, o que evidencia que deve ser um espaço mais frequentado nas próprias aulas, se este for o único empecilho identificado. Já as professoras 1 e 3, relatam ter exercido sua função através da obrigatoriedade da leitura.

À vista dessas considerações, percebemos que ao ocupar o papel de mediadora da leitura, duas professoras o fazem por meio da exposição verbal do valor da leitura, e esperam que isso seja motivo suficiente para despertar nos alunos o interesse pela leitura. Isso nos lembra o que Pennac (1993), aponta sobre essa prática. Para o autor, é ineficiente promover a leitura somente proferindo em suas aulas a frase “é preciso ler”, pois os alunos já sabem que a leitura é necessária para a vida em uma sociedade letrada, porém essa frase autoritária não os levará a tornarem-se leitores. Para ele, o docente deveria partilhar sua felicidade de ler, mas para isso tem que ser um leitor e já ter experimentado o prazer da leitura, porque caso contrário não conseguirá formar leitores.

Diante disso, indagamos às leitoras sobre quem consideravam que fossem **professores leitores** em suas escolas:

***Aluna A.** – M. [professora do projeto “Descubra um E.”] porque ela incentiva os alunos a lerem. Eu já fui na casa dela, tem uma mesa abarrotada de livros. [...] já faz tempo que ela não é mais minha professora. Mas, quando ela era, trocávamos leitura.*

***Aluna B.** – Eu acho que a professora de português deve ler bastante, a C. [professora 2] [...] eu acho que ela deve ler bastante, principalmente por ser professora.*

***Aluna C.** – A professora de português [professora 1] porque ela fala muito sobre livros, e é muito inteligente.*

***Aluna D.** – Professora C. [professora 1] e professora J. [atual bibliotecária], porque elas que indicam livros para nós lermos. Às vezes na sala a gente vê os livros que elas leem.*

Para a maioria das estudantes os professores-leitores são aqueles que falam de suas leituras. Para a aluna A. o professor-leitor além de trocar experiências sobre leitura, incentiva a ler e possui livros. Notamos que essa professora é a mesma citada no excerto em que fala de seu primeiro encontro com a leitura. Já a aluna B. pressupõe que todo docente de Língua Portuguesa seja um leitor, ou seja, um discurso pré-construído socialmente. As discentes C. e D. consideram que o professor-leitor é aquele que expõe suas leituras e sugere livros também. As falas coletadas coincidem com o que a Lajolo (2006) afirma sobre o fato de que todo professor de Língua Portuguesa tem que ser um leitor. Assim, observamos que as alunas percebem quais educadores são leitores, mas, quando isso não acontece, apostam no clichê de que aquele que leciona na disciplina de Língua Portuguesa seria leitor. Além disso, constatamos que as estudantes B. C. e D. evocaram suas professoras de Língua Portuguesa atuais, já a aluna A. lembrou a docente que fez seu enlace com a leitura, e a aluna D. também acrescentou além da professora atual, outra que foi sua professora no Ensino Fundamental, que indicou a leitura à qual aderiu. Inferimos também que pode ser que a leitora B. não tenha evocado a educadora que proporcionou seu primeiro enlace com a leitura por interpretar que teria que ser um profissional de sua escola atual.

Tendo em vista as considerações das alunas sobre o professor leitor, buscamos investigar se há nas aulas de Língua Portuguesa **momentos destinados ao compartilhamento de leituras**. E, se não há em que outras situações isso é suprido para as entrevistadas.

***Aluna A.** – Na escola não. Eu comento com as minhas amigas da escola, às vezes a gente comenta um livro que a gente está lendo, uma com a outra, empresta.*

Aluna B. – Na escola não, acho que não. Fora da escola com os meus amigos e minha ex-professora que me apresentou a leitura. Até hoje mantenho contato com ela.

Aluna C. – A professora, todo bimestre ela faz a gente vir para a biblioteca, dá os livros para a gente, nós escolhemos alguns e no final do bimestre ela manda a gente comentar os livros, o que a gente achou, essas coisas. **Na verdade, falamos só dos livros que ela escolhe. As leituras que eu escolho, não.** Fora da escola, antes eu trocava com minha amiga de C., agora a gente perdeu o contato. Mas, aqui, não, eu não vejo muita pessoa que lê. A gente conversava sobre o que aquilo mostrava da vida, mas eu acho que uma questão que todo leitor deve ter é porque a gente está assim. **Quando a gente é leitor temos muito mais perguntas, e nós conversávamos sobre a vida.** O que aquilo trazia para a gente, ou coisas que a gente queria viver que estava no livro.

Aluna D. – Só quando a professora passa o livro para gente ler mesmo. Mas, eu falo da leitura pessoal também e a professora fala que é bom. A minha leitura pessoal eu falo só para a professora. E meus colegas eles leem só livros que foi indicado. **Quando eles falam das leituras na frente, eu acho legal porque eles falam o que entenderam aí fica mais fácil entender.** Mas não fui procurar nenhum, porque não me interessa esse tipo de leitura. [...] Fora da escola, eu troco ideias sobre leitura com minhas amigas. Elas leem, nós trocamos os livros. A gente comenta várias coisas, o que vai acontecer nos outros capítulos.

Todas as alunas relataram que fora da escola falam de suas leituras com os amigos, porém, as estudantes A. e B. afirmaram que dentro das aulas não há momentos destinados ao compartilhamento de leitura. As alunas C. e D. expuseram que na escola o momento para falar das leituras só inclui as escolhas feitas pela professora para apresentações. Somente a aluna D. alegou que fala também de leituras pessoais, reservadamente com a docente. A aluna C. também sente falta em sua escola de alunos leitores, para comentar de suas leituras.

De acordo com as declarações das discentes C. e D., a escola apresenta-se fazendo tentativas para estabelecer uma comunidade leitora, entretanto, não é uma comunidade autêntica (pelo que coloca a aluna D.), porque ela só se estabelece a partir de algo autorizado pela professora, pela escola. E há comunidades externas, que fogem ao controle desta. Portanto, depreendemos, aqui, um paradoxo, uma vez que a escola não pode controlar as comunidades externas – não tem alcance para isso e, ainda que tivesse, talvez as inviabilizasse.

Práticas que se fazem a partir do compartilhamento da leitura apresentaram-se como significativas às alunas, e trata-se de uma estratégia que pode ser utilizada na escola. Quanto a isso, as estudantes A. e B. ressaltaram o compartilhamento da leitura como prática prazerosa, que incentiva a leitura. Para a aluna C., o compartilhamento da leitura ajuda na reflexão a respeito do que, daquilo,

pode ser transposto para a vida pessoal. E para a aluna D., ajuda a entender melhor o sentido da obra.

As trocas sobre os livros incentivam os discentes a lerem. Por isso, identificamos nas falas das entrevistadas que **faltam leitores na escola, para que tenham com quem compartilhar**. A aluna B. está há pouco tempo na escola alvo de nossa pesquisa, então ao longo da entrevista relatou com nostalgia práticas que aconteciam em sua antiga escola, mas que na atual não acontecem.

***Aluna A.** – É, quando a história é legal, a gente gosta de dividir. Mas, só por isso mesmo. De professor eu já dividi com a professora M., ela sempre incentivou bastante. Sinto falta no Ensino Médio.*

***Aluna B.** – Sinto falta, um pouco, porque os professores lá falavam: - leia tal livro, veja o outro. E é gostoso, que a professora perguntava: - o que você achou? Você viu o que aconteceu? Incentiva a gente, né? Eu fico enchendo minha vó, eu falo: - aconteceu isso, aconteceu aquilo. Ela fala: - aham. Ela já está acostumada. Na escola, o pessoal querendo ou não eu chego e falo. Eles chegam e fala: - você já leu tal coisa? Você viu o que aconteceu? O povo aqui é meio parado. Na outra escola a professora passava e a gente fazia um pequeno resumo para apresentar lá na frente. Aí o pessoal ia lá e falava: - leia para você ver, é gostoso, você parece que não sei. Você viaja, você está dentro de casa, mas está fora.*

***Aluna C.** – Acho, porque de vez em quando você guarda para você, não tem com quem você comentar. Então e vai esquecendo a opinião que você tinha. Eu acho importante que daí você vai aderindo conhecimento das pessoas e levando para elas também.*

***Aluna D.** – Sim, porque aí incentiva os alunos também a ler. Dá uma ideia de livros para ler também.*

A leitura é um ato transgressivo segundo Petit (2013, p. 42), porque nela “[...] o leitor volta as costas aos seus, foge, ultrapassa a soleira da casa, do lugarejo, do bairro”. As alunas gostam de compartilhar suas leituras, mas alegam que a escola não costuma promover o compartilhamento em sala de aula. A falta é principalmente quanto à conversa de leitura com os professores, já que no caso das alunas (A-B-C) são os leitores mais próximos delas, além dos amigos. São interessantes as justificativas que são colocadas sobre a falta que faz o compartilhamento de leitura. A posição das estudantes vai ao encontro do que Rouxel (2013b) coloca, que quando lemos um livro e gostamos, não queremos deter o saber só para nós. Já a leitora D. como uma oportunidade para conhecer novos livros.

Em anuência com as falas das alunas, uma professora relatou a experiência em que usou o compartilhamento da leitura como motivação, tendo obtido bons resultados:

Professora 2 – Nós professores quando somos leitores, chegamos na sala e comentamos sobre livros, eles querem ler. Eu me lembro de uma vez que eu falei para eles de um livro, *Feliz ano velho*, do Marcelo Rubens Paiva, no Ensino Médio. Falei que contava a história de um menino que não andava, andava na cadeira de rodas, que conta toda a trajetória dele se reconhecer naquela cadeira e tudo. Quando eu menos espero três pessoas procuraram pelo livro na biblioteca. Então, há uma procura. Quando eu falei da *Revolução dos bichos*, eles foram procurar. A minha estratégia é falar para eles, o quanto a literatura tem essa coisa de instigar. Por exemplo, *Dom Casmurro*, quem não tem vontade de ler três, quatro vezes para descobrir se ela traiu ou não? E quando eu digo que não descobre, eles falam: eu vou ler e descobrir. Aí, quando eles vêm para sala de aula e falam: - eu acho que ela traiu. E o outro fala: - ela não traiu não, o homem que era doído, ficava colocando as coisas na cabeça. Tem três, quatro que procuram. Então essa é a ainda a única estratégia, porque não temos espaços para melhorar essa leitura e ampliar. [...]

Os livros citados pela professora 2 à exceção de *D. Casmurro*, são obras que não figuram no currículo ou nas listas de vestibulares, ou seja, inferimos que é parte de seu repertório pessoal de leitura. Em consonância com esse resultado positivo de sua prática, temos nas entrevistas todas as alunas afirmando já terem aderido às sugestões de uma professora na hora de escolher sua próxima leitura. E, nos questionários, tivemos nove alunos que também dizem se basear nas indicações dos professores na hora de escolher um livro.

Desse modo, percebemos que, primeiramente, o número de alunos que uma mesma metodologia atinge é pequeno, se comparado ao número de participantes da pesquisa. Mas tratando-se da formação de leitores, que implica a subjetividade do leitor, neste estudo, temos reconhecido que são necessárias várias iniciativas. Diante disso, fica evidente que o professor precisa conhecer e aplicar mais de uma estratégia em sala, para que, talvez, consiga atingir mais leitores. Observamos o uso do compartilhamento como uma estratégia que também funciona na motivação para a leitura.

Até aqui vimos o quanto a mediação e o compartilhamento apresentam-se importantes na formação de leitores e como a escola favorece ou não suas realizações. Entretanto, consideramos que essas práticas precisam estar ligadas a outros elementos para que sejam efetivadas na escola. Quanto a isso, entendemos que a leitura de literatura é uma atividade que exige do aluno tempo

para ler e espaço adequado para sua realização. Mas, por vezes, o tempo encontra-se escasso devido ao número de aulas reservadas à disciplina de Língua Portuguesa⁶, que abarca vários conteúdos, não somente a literatura. E também faltam espaços adequados para a leitura, pois alguns leitores necessitam de um ambiente silencioso, que favoreça sua concentração, o que nem sempre é encontrado na escola.

Em vista disso, indagamos às leitoras sobre o **local em que mais leem, se na escola ou fora dela**. Tais conteúdos foram explicitados nos depoimentos a seguir:

***Aluna A.** – Mais na escola, em casa Literatura, não. Eu leio na Internet, artigo, qualquer coisa que tiver vindo eu leio. [...] eu leio quando eu termino de fazer algum trabalho, alguma coisa que tiver um horário vago eu leio. Leio na escola, leio no ônibus, leio em casa, qualquer lugar.*

***Aluna B.** – Dentro de casa, porque eu assim prefiro em um lugar mais tranquilo, sabe? Onde possa estar só eu. Não gosto se eu estou lendo e uma pessoa vem incomodar, ou coisa do tipo, é ruim. A gente perde o foco, eu acho que a leitura a gente tem que estar ali dentro. Não precisa estar tão quieto, mas ninguém cutucando eu, ninguém fazendo tanta folia, sabe? É [...]. Aqui na escola eu não leio nada, o povo não fica quieto. Aí eles me arrastam para fora para cantina [...] e ficam conversando, aí não dá para ler. Eles me perguntam por mensagem ou ligam, o que eu estou fazendo eu falo que estou lendo, depois a gente se fala.*

***Aluna C.** – Mais na escola, porque aqui é mais acessível os livros de literatura. Mas, sempre levo para casa.*

***Aluna D.** – Fora, porque fora eu tenho mais livros para escolher, na escola são poucos livros. Eu compro pela Internet.*

Observamos que a maioria das estudantes lê em casa. Na escola, a aluna A. opta por ler literatura nos seus horários livres, já em casa faz leituras dos diversos gêneros presentes na Internet. É interessante que, para ela, não são necessárias condições específicas para leitura, já que relatou que lê até mesmo no ônibus. Mas identificamos que, na escola, a leitura fica somente para as “horas vagas”. Isso evidencia que o foco não é na leitura, pois esta pode ficar para um “depois” ou para “nunca”. Desse modo, verificamos que a leitura ora não é uma atividade valorizada, pois está em segundo plano diante dos outros ensinamentos, ora não tem as devidas condições para ser realizada dentro da escola. Outro ponto é sua leitura na Internet assemelhar ao que Chartier (1998) coloca em seu livro *Aventura*

⁶ Na disciplina de Língua Portuguesa são três aulas por semana no Ensino Médio.

do livro: do leitor ao navegador, já que navega pela Internet e vai lendo textos diversos. Sendo assim, por meio dos *hiperlinks*, vai de um texto ao outro. Já a aluna B. preza pelo silêncio e a solidão com o livro, assim o lugar ideal é a sua casa. A partir de seu relato, percebemos que a escola, para alguns leitores, não oferece as condições necessárias para a realização da leitura, pois as duas escolas não possuem salas de leitura em ambiente diferente do espaço destinado aos livros, impossibilitando assim o exílio com o livro, de que, por exemplo, necessita essa aluna leitora B.. A aluna C. expõe a escola como instituição que proporciona o acesso aos livros, mas que o tempo para a leitura é na sua casa. Já a aluna D. expõe que prefere ler fora da escola, pois não encontra os livros que gostaria dentro da instituição.

Os depoimentos comprovam que a leitura de literatura não tem encontrado as condições necessárias para sua efetivação na escola. Primeiramente porque não há “tempo” ou horários reservados para a realização da leitura nesse ambiente. Ainda o silêncio e solidão com o livro, por que muitos leitores prezam, não são proporcionados. Por fim, a instituição não dá conta de atender às demandas dos leitores, pois a subjetividade exige condições específicas em cada caso. Desse modo, para que tais singularidades sejam contempladas, a leitura literária exige da escola condições estruturais, como salas de leitura, que proporcionem ao leitor a solidão com o livro; tempo para a leitura na instituição; acervo extenso e variado. Condições estas que têm sido negadas devido aos escassos recursos destinados à escola pública, bem como a necessidade de reformulação do próprio currículo. Assim, realizar a leitura é uma atividade que fica reservada aos horários de lazer.

Nesse sentido, sendo a escola um espaço com diversos mediadores de leitura, indo ao encontro do que explicita Petit (2013), cabe a eles garantir a todos seus direitos culturais, não somente aqueles que estão dispostos a dedicar-se à leitura em suas horas vagas. Isso inclui promover o acesso a textos que satisfaçam o desejo de pensar, exigência poética e necessidade de relatos, que não é uma necessidade de uma classe social específica, mas de todo ser humano.

A fala de uma docente faz-se relevante para entender o próprio status da leitura dentro da sala de aula, pois, segundo ela, há uma visão negativa dos próprios professores quanto às aulas destinadas a esse fim dentro da escola:

Professora 2 – [...] quando eu deixava 2 aulas para eles lerem, eu levava os livros para eles lerem, muitos professores diziam: - vai levar livro? Para

ler em sala de aula? É como se fosse assim, vai matar aula, não vai dar aula, né? Na verdade, a leitura ela ainda não é respeitada dentro da escola como ela deveria ser.

Assim sendo, a realidade se apresenta desfavorável à promoção de leitura na sala de aula, o que, paradoxalmente, demonstra que a leitura não é uma atividade legítima dentro da escola.

Diante dessas considerações, trazemos as respostas das professoras sobre **a presença da leitura em suas aulas:**

Professora 1 – *Todas as aulas, de literatura não, mas leituras de textos diversos. Na maioria das vezes eu lendo, quando eles leem não tem graça. [...]. Então, eles querem que você leia para eles verem o jeito que eu vou ler. Isso do 6° ao 3° ano, eles não fazem nada sem eu ler primeiro. [...]*

Professora 2 – *Bem pouco no Ensino Médio. Por conta de ser três aulas é mais o contexto, quais as características da literatura, da escola literária. [...]*

Professora 3 – *Olha, eu falo assim que não está além do livro didático. Eu tentei, vários professores tentaram. No Fundamental são cinco aulas, então pensamos em deixar uma aula para leitura. A primeira semana vai belezinha, mas depois vira bagunça.*

Podemos observar que a literatura tem pouco espaço nas aulas de Língua Portuguesa, de acordo com as falas das professoras, em consonância com os relatos das leitoras. A literatura disputa espaço com os diversos gêneros do discurso, exige também mais tempo nas aulas e poucos são os docentes que vão além da leitura presentes no livro didático. É interessante como a professora 1 relata apresentar a leitura na sala de aula, ou seja, por meio da leitura em voz alta, observando que, independentemente da idade, os alunos apreciam a leitura feita por ela em voz alta. Pastorello (2015), em seus apontamentos sobre leitura em voz alta, diz que, por meio da voz, ritmo, entonação, pausas etc., passa-se aos ouvintes o modo que apreendeu o texto. Assim, a leitura em voz alta não é nem a leitura do texto, nem a leitura do aluno, mas a leitura com as marcas de subjetividade do professor.

Outro aspecto que vale ressaltar é o leitor idealizado que aparece na fala da professora 3, pois, na justificativa de sua abordagem pautada no livro didático, expressa que se deve a sua tentativa frustrada de instaurar de forma sistematizada um momento de leitura em suas aulas. Isso demonstra que o docente idealiza o aluno leitor, pressupondo que este, ao chegar na escola, já está habituado a sentar e passar horas lendo. Contudo, devido ao próprio histórico do Brasil em relação à leitura, observamos que, na maioria das vezes, a atividade não está além

da instituição escolar. Aliás, falta um reconhecimento da própria dificuldade do leitor em ficar um longo tempo lendo, pois este em outros espaços tem a liberdade de fechar o livro a qualquer momento, e retomá-lo depois.

Nesse sentido, temos também o relato das professoras de Língua Portuguesa sobre o tempo e espaço relegados à **leitura de obras integrais** da literatura, que também estão em anuência com as falas das leitoras.

***Professora 1** – Nunca trabalhei um livro inteiro com a sala toda, [...] eu pego um fragmento daquele livro para trabalhar o contexto histórico, realidade, contexto em si e só. [...]*

***Professora 2** – Peço para levar para casa, estipulando tempo, porque se deixar à vontade eles não leem.*

***Professora 3** – Eu procuro na Internet e levo prontinho para eles. [...]. Eu levo fragmentos, resumo, falo, depois cobro as questões. A gente queria chegar e vamos ler fulano, e eles saírem da aula e irem pegar. Não sei se os outros professores conseguem, eu não consigo.*

Mediante as falas das professoras, fica explícito que a obra integral não tem espaço na sala de aula. Devido à extensão do texto literário e ao número de aulas destinadas à disciplina de Língua Portuguesa, depreendemos que a leitura do livro inteiro tem deixado de ser feita na aula. Desse modo, o contato com o texto se dá a partir de fragmentos do livro didático, resumos, ou os alunos têm que reservar seu tempo para fazer a leitura fora da escola. Em vista disso, constatamos que os textos literários convivem com outros diversos textos que circulam socialmente, mas têm perdido espaço no ambiente escolar por sua extensão, já que o livro didático, norteador do ensino, os traz em fragmentos.

Mas, consideramos que ler literatura nem sempre é tão simples, pois exige esforço do leitor e habilidades relativas à competência leitora. Logo, nem os leitores mais assíduos conseguem, sempre, dar conta de leituras mais complexas sem o auxílio da escola. Diante disso, quando questionadas se já tiveram **dificuldades com a linguagem** de alguma obra literária, as leitoras disseram:

***Aluna A.** – Ler esses livros [...] mais clássicos, Iracema, esses livros mais antigos, porque a linguagem é mais diferente. Assim, tem umas **palavras bem diferentes** que a gente não conhece. Eu fui até metade. Eu vi que eu não estava entendendo quase nada, começava a embaralhar toda a história, aí eu parei. Não teve um mais difícil, mas todos esses clássicos eu já tive dificuldades de ler. Eu não lembro o nome deles, mais eu acho que li uns três ou quatro, pelo menos comecei. Machado de Assis, [...], Lima Barreto, esses uns.*

Aluna B. – No começo bastante, principalmente a **falta do vocabulário**, porque às vezes a gente lê uma coisa e não entende. Lê...lê...e não vai entender nunca. E agora, mais ou menos ainda, tem umas coisinhas ainda que a gente empaca, **mas eu procuro entender** o que que é o significado tudo certinho. Eu procuro o significado no dicionário e a gente vê pelo contexto como que fica. Eu li um que um professor passou para mim, mas nome de livro não adianta nem perguntar que eu não decoro, é muito difícil, porque com nome eu sou péssima. Mas, teve um livro que uma vez o professor passou para mim, mas para sala toda ler, que não foi, eu não consegui ler, de jeito nenhum. A sorte foi que na prova que ele passou tinha uma pergunta só, e a sorte é que a pergunta era do começo do livro, por que senão eu não tinha.

Aluna C. – Eu sempre encontro, principalmente Dom Casmurro, é muito difícil, daí eu vou lá e procuro a palavra. Eu tento ler o capítulo inteiro, depois eu procuro e leio de novo. Porque eu acho mais fácil, porque de repente a junção das palavras já esclarece o que ele quis dizer. **Mas, eu nunca parei um livro por causa da linguagem**, já parei dois livros, mas não por esse motivo. Porque era livro infantil, falava sobre vida de adolescentes, bem adolescente, que eu peguei no ano passado.

Aluna D. – Tem várias **palavras diferentes**. Essa mesma dessa coleção, que tinha várias palavras que eu tinha que pesquisar na Internet, para depois ler de novo para entender melhor. Eu li A menina que roubava livros e não consegui entender muito. Tem umas partes que fala do Islamismo, que as pessoas que eles não aceitavam antes. Aí fala sobre ele, porque A menina que roubava livros é para falar dessas coisas. Daí ela também escondia o judeu dentro da casa, que era amigo dos pais deles. Aí eu não entendo muito o que ela quer passar.

Esses dados permitem inferir que ler não é um ato tão simples. Exige um esforço do aluno para continuar a sua leitura mesmo que não tenha familiaridade com o que ali se apresenta ou com o modo como é escrito. Mas, como observamos, as alunas A. e B. precisariam da ajuda do professor para que suas leituras fluíssem e conseguissem chegar ao final. Assim, podemos inferir que, mesmo estando concluindo o Ensino Médio, não são leitoras proficientes. Entretanto, devido ao seu volume de leitura, vêm aos poucos superando suas dificuldades com a linguagem. Já as alunas C. e D. não se abatem diante das dificuldades advindas da linguagem utilizada, uma vez que pesquisam as palavras, caso necessário. Desse modo, percebemos uma tentativa em buscar saídas para lidar com as dificuldades encontradas, embora não sejam saídas tão eficientes. A dificuldade que a aluna D. relata é mais voltada para o contexto histórico do que para a linguagem do livro citado, pois requeria compreender mais sobre a época que o texto retrata.

Em vista disso, compreendemos que as leitoras desta pesquisa sentem necessidades diferentes, dado que umas enfrentam sozinhas as dificuldades da leitura, criando mecanismos para supri-las, já outras precisariam da ajuda do educador. Contudo, todas leem, a despeito das dificuldades encontradas.

Depreendemos, também, que elas querem ler, mas talvez busquem leituras mais fáceis porque a escola não as ajuda com as leituras mais complexas, não as prepara para as leituras que impõem nem para outras que seriam do interesse das alunas.

Por conseguinte, observamos a maturidade e a autonomia do leitor. Todas elas têm vontade, mas apenas duas leitoras têm autonomia e instrumental desenvolvido para lidar com os não-saberes. Logo, averiguamos a ausência da escola nesse sentido. Dado que, as falas das professoras evidenciam que suas ações não tocam as alunas, pois elas necessitam mais do que resumos, contextos históricos ou de compromisso de leitura com data marcada. Portanto, há um desencontro entre trabalho e demanda.

Vale ressaltar que é muito importante ser um leitor que não só leia por ler, mas que tenha algumas habilidades para compreender, relacionar com a sua vida, não aceitar o que o livro diz passivamente, assim por diante. Então, acreditamos que, se orientados, esses leitores poderiam aperfeiçoar sua competência leitora, o que lhes daria condições de buscar outras obras, mais complexas talvez. Colomer (2007), a esse respeito, recomenda o compartilhamento da leitura, pois além de ser uma atividade socializadora constatada na fala das alunas leitoras como importante, é também uma forma de “[...] beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido da obra e obter prazer de entender mais e melhor os livros.” (COLOMER, 2007, p. 143). Assim, ao se promover o compartilhamento, propicia-se a construção do sentido da obra, que foi uma das dificuldades apontadas pelas estudantes.

Por isso, chamamos a atenção para o acompanhamento da progressão da leitura do aluno, no andamento de sua leitura, principalmente, quando esta foi indicada a partir da escola. Outro ponto é o quanto a leitura difícil é enfrentada de formas diversas pelos leitores, o que se apresenta como um impedimento para seguir, para uns, e para outros, não. Mais uma vez a forma de lidar com a leitura, seja complexa ou não, aparece ligada à subjetividade. Então, isso vai ao encontro da queixa dos professores sobre a dificuldade de seus alunos com a linguagem, porque ainda que estes estejam no último ano do Ensino Médio, não é garantia de que estejam dispostos a lidar com o não familiar, que é a literatura. Nesse sentido, ao deparar-se com as dificuldades, por vezes, o estudante pode optar por abandonar e partir para outra coisa mais fácil.

Desse modo, trazemos **as dificuldades dos discentes** na opinião das professoras:

Professora 1 – *Não compreender o que está lendo. Não conhecem autor nenhum, nem uma época de nada, vão pegar o livro mais bonitinho. [...]*

Professora 2 – *É o amadurecimento deles, o espaço para eles. O momento extra, porque só em sala de aula não dá conta. [...]*

Professora 3 – *Eles não leem. Eles não têm dificuldade, é falta de interesse mesmo. [...]*

A compreensão leitora é um fato muito debatido devido aos resultados em avaliações nacionais, e foi mencionado na fala de uma das professoras. Outro ponto é o conhecimento requerido para algumas leituras como contexto, muitas vezes, necessário à compreensão da obra. Há também a queixa sobre os critérios de escolha dos alunos, que se pautam em atrativos como a capa. E faltam espaços físicos e temporais para a presença da literatura, tornando-se difícil a promoção da leitura na escola. Por fim, a “falta de interesse” dos alunos e frequência de leitura, o que é dado como condição concreta por uma das professoras. Referente ao desinteresse dos alunos, Magnani (2001, p. 31) em seu livro *Leitura, literatura e escola*⁷ retrata algumas frases recorrentes na fala dos professores da época em que lecionou na educação básica, tais como “hoje os alunos não querem saber de nada”, “no meu tempo não era assim”, “o nível de ensino baixou”. Essas razões nos levam a refletir que as frases se repetem atualmente, o “problema” está sempre nos alunos ou em outros diversos fatores, nunca na forma como está sendo posto o ensino em prática.

Entretanto, ao analisar o relato de duas alunas leitoras, percebemos uma contradição em relação ao apontado pelas professoras, dado que, constatamos que, apesar da disposição das leitoras em ler livros grossos e clássicos, passaram pelo Ensino Médio sem que lhes fosse proporcionado o contato com obras complexas da literatura.

Aluna B. – *Eu gosto de qualquer livro, desde que me prenda. De clássico esse ano nenhum. Eu já li, mas faz muito tempo. Eu trabalhava como secretária e a mulher, se você ver a lista e a quantia de livros que ela tem na casa dela é demais. E eu ia na casa dela e pegava. Só que eu sou*

⁷ O livro é uma adaptação da dissertação de mestrado da referida autora, que foi elaborada nos anos de 1980.

*péssima com nome, mas eu já li bastante. A professora não trouxe nenhum dia na biblioteca para pegar, agora já está acabando também, né?*⁸

Esses dados confirmam que a escola tem deixado lacunas importantes em relação à leitura de literatura. A aluna B. ressalta que não tem receio de pegar livros dos mais variados assuntos, mas, levando em consideração os “clássicos”, seu contato se deu fora da escola, a partir do encontro com uma leitora no trabalho. Na escola, ela afirma que a professora não levou os alunos para a biblioteca para que pudessem tomar contato com tais livros. Por isso, ressaltamos a importância de os docentes levarem os estudantes à biblioteca, para que tenham acesso a livros com os quais, geralmente, só se têm contato por meio da escola. Tal situação foi também tratada por Petit (2013, p. 25): “Os livros são como estrangeiros, estão em templos distantes aonde muitos jamais se atreveriam a ir, porque sabem que não vão estar em seu lugar e que não saberiam como proceder”. Desse modo, cabe à escola apresentar os alunos aos livros e mostrar-lhes como operá-los.

Outra questão é que não foi explorado o potencial dessa aluna leitora na escola, pois além de estar disposta a ler qualquer assunto, não tem medo de “livros grossos”:

Aluna B. – *Eu devorei o livro praticamente, que eu ganhei de um amigo esse ano. É de um autor brasileiro, não sei de você já ouviu falar? Se chama Os doze Guardiões da Luz, eu achei bem interessante também. Nossa! Eu devorei o livro acho que em dois dias, eu li o livro inteirinho, tinha 300 páginas, minha vó olhava para minha cara e falava: vem embora comer! Eu falava: - pera aí, estou lendo. Carregava para lá e para cá.*

Deve-se acrescentar, também, a fala da aluna C. que relatou que não conhece muito da literatura, visto que seus primeiros contatos foram somente no último ano do Ensino Médio, período em que os estudantes começam a prestar o vestibular e os professores cobram leituras mais complexas:

Aluna C. – *Agora que estou conhecendo mais literatura, agora no final, no Ensino Médio mesmo, porque no começo eu não sabia, só lia os livros de “fantasia”, agora que eu estou descobrindo Machado de Assis. Eu acho que os professores nunca falaram, aí para o vestibular tem que aprender alguma coisa.*

A resposta é reveladora e ao mesmo tempo provocante, pois evidencia que a literatura no meio escolar tem ocupado o não-lugar de mais um conteúdo cobrado no vestibular. Esse viés é claro para a aluna, ao reconhecer que o

⁸ A coleta de dados foi realizada ao final de novembro de 2017.

objetivo de ler literatura no Ensino Médio é porque o vestibular se aproxima. Diante disso, os estudantes acabam aderindo a essa posição, seja quando optam pelo vestibular ou quando optam por outros caminhos, fora da escola. Em ambos os casos, a literatura surge com importância apenas como elemento eliminatório no vestibular. Em vista dessas condições, aqueles que não pretendem prestá-lo são excluídos. Por isso, é justificável que se recusem a ler essas opções, já que os levam a induzir que não servirão de nada em suas vidas para além da escola.

Petit (2013) aponta que é muito comum que profissionais da educação indiquem, sobretudo, leituras “úteis” ou “práticas” para aqueles que são provenientes dos meios pobres. Isso ocorre, pois tem-se como objetivo o auxílio nos estudos ou na condução para o mercado de trabalho. Mas a pesquisadora critica essa aceção, pois “[...] não pode ser considerado um luxo ou uma faceirice o fato de se poder pensar a própria vida com a ajuda de palavras que ensinam muito sobre si mesmo, sobre outras vidas, outros países e outras épocas” (PETIT, 2013, p. 51). Ressalta-se que a leitura não é um privilégio de categoria social, mas sim um direito elementar do ser humano, uma vez que, este necessita da narração, poesia, drama etc. Sendo assim, cabe à escola oferecer a literatura para os seus alunos, não só quando se tem um fim utilitário, como o vestibular.

Em vista dessas considerações, indagamos como **o trabalho com a literatura** se dá no Ensino Médio e como o vestibular figura também nos depoimentos das professoras. Nesse sentido, as alegações das professoras sobre o ensino comprovam a ausência de trabalho na escola para a formação de leitores, já destacado na fala da leitoras B. e C..

Professora 1 – *Eu passo as características principais, o ano que começou, o ano que terminou, quais são os principais autores, quais são as principais obras e fechou. [...]. Eles se interessam só para o vestibular, para conhecimento próprio não.*

Professora 2 – *[...] a gente fica muito focado na questão dos gêneros textuais, de trabalhar a interpretação de texto e aí quando chega, por exemplo, no Ensino Médio principalmente, a gente fica muito focado da questão do que que é o vestibular. [...]*

Professora 3 – *[...] Já não se interessavam muito, [a juventude] mas agora. Nem fragmentos que a gente leva para a sala de aula, porque o livro de literatura [livro didático] deles é ótimo.*

Em consonância com teóricos como Cosson (2009) e Cereja (2005) que esboçam que a literatura na escola é ensinada por meio da historiografia, os

relatos aqui expressos também demonstram o ensino por esse viés. Diante disso, percebemos que se privilegia o estudo da história da literatura a partir de fragmentos das obras presentes nos livros didáticos, isso quando a literatura não é deixada em segundo plano em vista de outros conteúdos. Logo, não se ensina literatura, mas “sobre” literatura.

A justificativa para essa abordagem recai sobre os alunos que são taxados de desinteressados e/ou pela falta de tempo disponível nas aulas, tendo em vista toda a carga de conteúdo a serem abordados. Para uma das professoras, são poucas aulas de Língua Portuguesa. Desse modo, tem que dar conta de abordar outros conteúdos além da literatura, tais como gêneros e gramática. Por isso, em suas palavras: *é pouco, não dá. Tem que ter um trabalho maior, porque a literatura é algo que demanda tempo e planejamento.* Sendo assim, a leitura de literatura fica restrita aos momentos de lazer do aluno, que, caso ache pertinente, entre outras atividades que pode fazer, incluirá em sua rotina, como já ressaltado.

Outro dado a se considerar é a influência do vestibular no trabalho com a literatura de duas professoras, já expresso na fala da leitora C. As professoras enfatizam as obras requeridas no exame. O lado positivo, é que garante aos alunos alguma leitura, porém, a partir das respostas dadas aos questionários, percebemos que não é a maneira mais eficaz de promover a leitura, pois somente quatro alunos dos 43 participantes afirmaram que sua motivação para a leitura é o vestibular, e apenas três leram algum livro literário para o mesmo fim. Portanto, a situação mostra-se complexa, pois de um lado temos os professores preocupados com o vestibular e de outro os alunos que ainda não leem com frequência, e não o farão apenas sob o pretexto de um exame.

O relato da professora 1, complementa o que já explicitamos sobre a apresentação da literatura como conteúdo de vestibular, pois relata que, ao selecionar livros de acordo com os exames da região, os alunos recusam-se a lê-los, visto que não iriam prestá-los:

Professora 1 – *No 3º ano os alunos só estudam para vestibular. Eu tenho 26 alunos e 8 fizeram vestibular, o resto não. [...] alguns deles devem ter lido, mas o resto não leu porque: - professora, eu não vou ler nada, porque eu não vou fazer o vestibular, vou trabalhar na [...]. Lá professora, não precisa ler, é só bater o dedo no ponto. Olha para você ver a mentalidade de meninos de 17 anos de idade.*

Então um paradoxo se estabelece: é fato que, ao apresentar a literatura como conteúdo, exclusivamente, para o vestibular, o público a ser atingido se reduz significativamente e muitos são excluídos. Dizer isso não significa que a literatura cobrada em vestibulares não deva ser trabalhada, mas deve-se atentar ao fato de que tornar a literatura somente um conteúdo para vestibular, direcionando-a a um público específico, não ampliará o número de leitores. Talvez falte, nessa situação, ampliar o valor da literatura, trazendo-a como algo que “ajuda a viver melhor” (TODOROV, 2010), corroborando com o que já foi comprovado em seção anterior, na fala das alunas leitoras. Alguns estudantes ainda relatam que não precisarão ler em sua vida profissional, ficando claro que não descobriram o real significado da leitura ou mesmo da literatura para além de mais um conteúdo escolar, que, como explícito, pretendem deixar no lugar de tarefa exclusiva da escola. Os discursos que os rodeiam, como o da importância da leitura para passar no vestibular ou para o meio profissional, não são convincentes. Por isso, fica claro que outros aspectos da literatura precisam ser apresentados para que os alunos se sintam motivados a investir em sua formação leitora.

O ensino da literatura no contexto pesquisado tem sido realizado, predominantemente, por elementos secundários, sem foco na obra em si. Nos excertos registrados, percebe-se que as aulas de duas professoras (1-3) são pautadas por fragmentos trazidos pelo livro didático, esperando-se que os alunos se interessem por isso. Já a professora 2, reconhece que tem deixado de lado a literatura em si, e focado nos demais gêneros e conteúdos cobrados no vestibular. Assim, nos chama atenção para a realidade do tratamento da literatura no Ensino Médio, que ora a desconsidera ora a pauta pelo livro didático, por vezes, apresentado como único norteador no trabalho com leitura, no caso das duas outras docentes. Sabemos que o livro didático é um auxílio ao trabalho docente, mas, tomado como único recurso, torna-se preocupante sua presença.

Diante de tal quadro, entendemos que a literatura ainda não conquistou seu espaço nas aulas de Língua Portuguesa como um conteúdo escolar significativo, ao menos nas aulas dessas professoras. Nesse âmbito, verificamos que o valor da leitura do aluno para sua vida pessoal é descartado, pois sempre é vista por seus fins práticos. Defendemos, nesta pesquisa, que o trabalho com a leitura literária deve considerá-la como uma experiência a se levar vida afora pelo

aluno, mesmo que não vá prestar um vestibular. Ele tem que saber que não é só para isso que se tem insistido na leitura de literatura na escola.

Perante a realidade que assola o Ensino Médio, buscamos entender como a leitura teria sido tratada em outros momentos da escolarização das leitoras. Em vista disso, questionamos sobre o que “**liam**” no Ensino Fundamental e o que “**leem**” agora no Ensino Médio, e, em sua opinião, em qual dos momentos eram mais orientadas pela escola a realizar leituras:

Aluna A. – *Era mais livro para trabalho mesmo, que a professora exigia. Eram contos. Agora tem, eu posso escolher qualquer um mesmo, ninguém está exigindo. Esse mesmo do Machado de Assis que eu falei, que tem várias histórias, foi por indicação do vestibular que exigia. Mas eu acabei não indo fazer, aí não terminei de ler os outros. Eu não quis mais fazer o vestibular.*

Aluna B. – *Eu acho que eu lia bastante gibi e historinha. Tinha mais livros, eu tenho alguns em casa. Lia mais no fundamental, porque foi a época que eu peguei o gosto, tinha mais tempo praticamente. Agora a gente ajuda cuidar de casa, tem que trabalhar, tem que estudar. Mas a gente dá um jeitinho, às vezes eu fico até duas da manhã lendo. Às vezes eu sento com a minha vó, que ela fica assistindo novela, daí ela chama: - aí senta aqui comigo. Por enquanto estou parada, mas eu ajudo dentro de casa. Eu moro com a minha vó, aí eu ajudo ela.*

Aluna C. – *Eu lia aquelas histórias de crianças, agora eu leio de tudo. Tem muito mais livros para ler, porque tem muitas opções. Eu acho que no fundamental são bastante, mas quando a gente é criança é meio desinteressado. Eles deveriam ler histórias para gente, para que fôssemos querendo mais.*

Aluna D. – *É, como é nome daquele autor da Mônica lá? Mauricio de Sousa. Agora tem mais livros para ler.*

No geral, as estudantes reconhecem que no Ensino Médio há mais livros para ler. A aluna A. ressalta que no Ensino Fundamental costumava fazer trabalhos que exigiam que lesse livros, mas agora que está no Ensino Médio tem mais opções, a leitura deixou de ser uma exigência, a não ser que se queira prestar o vestibular. Mas, como ela decidiu não fazer, achou que não valeria a pena terminar a leitura. A respeito disso, observamos que o vestibular é um fato que engaja para a leitura, ainda que de forma utilitária. Contudo, é relevante lembrar que quando a leitura é levada para o aluno somente em vista da demanda do exame, torna-se justificável o abandono do livro quando não se vai prestá-lo. A aluna B. diz que antes tinha mais livros para ler, tanto que foi quando começou a gostar da atividade. Para ela, na época, havia mais tempo para ler, hoje tem afazeres domésticos que a impedem. Assim a leitura é feita somente nas horas vagas. A aluna C. reconhece

que tem mais livros para ler atualmente, pois no Ensino Fundamental só lia *histórias de crianças*. Na sua opinião, as crianças são desinteressadas pela leitura, por isso ressalta novamente a ausência da escola, sugerindo, ainda, que a instituição ou professores deveriam ler para essa idade, ou seja, algo que Pastorello (2015) já apontou como significativo. E a aluna D. também ressaltou leituras infantis do Ensino Fundamental, como gibis.

O depoimento das leitoras sobre a leitura no Fundamental e Médio reporta às suas experiências pessoais com a leitura. No caso da aluna A., ela relembra a prática que a engajou com a leitura, que se deu a partir da exigência escolar. Contudo, como no Ensino Médio não há mais cobrança de leitura, observamos a exaltação da sua liberdade leitora, pois pode parar um livro. Logo, essa liberdade de ler também nos leva a inferir que a sua continuação da leitura depende, em partes, da finalidade, ou seja, quando destinada à escola torna-se uma motivação ou dever prosseguir. A aluna B. também relembra o período em que se engajou na leitura, lembrando até que tem livros em casa desse período. Sua fala evidencia que a escola comparecia mais em relação à leitura nesse período. Já a aluna C., ao expressar que as crianças são desinteressadas pela leitura, possibilita inferir que esteja remetendo a si própria nessa idade, e que cabia à escola ter interferido por meio de ações. E a aluna D. é incisiva no gênero que lia quando no Ensino Fundamental, o que nos leva a pensar ser o mais enfatizado nessa fase.

As problematizações ensejadas neste tópico nos levam a considerar que a mediação de leitura na escola é crucial para o engajamento do aluno, principalmente, para aqueles que não têm leitores ao seu redor. Contudo, apesar dos avanços nas discussões sobre leitura, estes não refletiram, em seu ensino na instituição escolar, dado que, a literatura é tratada a partir de sua história, leitura de fragmentos e não tem espaço para o compartilhamento, ou tempo para sua realização durante as aulas.

Em vista das considerações sobre a leitura na escola na visão das alunas leitoras e professoras de Língua Portuguesa, interessamo-nos também pela mediação de leitura proposta pela biblioteca escolar, uma vez que é um local propício a promoção da leitura. Logo, trataremos desse assunto no tópico seguinte.

3.2.3 Mediação de Leitura: da Sala de Aula à Biblioteca Escolar

Neste tópico, buscamos apresentar a visão das alunas, professoras de Língua Portuguesa e bibliotecárias sobre a biblioteca escolar enquanto espaço físico, bem como entender a sua utilização como espaço de mediação de leitura. Já que, mais do que um local em que ficam os livros, a biblioteca escolar tem potencial para promoção da leitura, por isso precisa ser valorizada como tal e principalmente utilizada. Segundo Petit (2009b), a biblioteca se torna letra morta se ninguém lhe der vida.

Assim, a primeira questão buscou entender **a principal função das bibliotecárias na biblioteca escolar** e a importância desse trabalho. Na visão delas:

***Bibliotecária I** - Empréstimo de livro, e fazer algumas coisas que a secretária pede para eu fazer. Mas, eu acho que é organizar os livros, emprestar. Eu gosto, é importante, mas você sabe que eu nunca tinha pensado nisso? Porque a gente trabalha com leitura, é tão bom, pena que ninguém gosta de ler, né? Eu mesmo leio tão pouco.*

***Bibliotecária II** - Seria, claro que é principal é incentivar. Eu acho que eu tenho que receber bem, apresentar para eles, porque tem muitas vezes que eles estão indecisos. Tem uns que sabem o que querem, mas tem uns que você consegue levar dois [livros]. Eu deixo em aberto para eles levarem o que quiserem. Os que chegam assim, eu falo lançamento, eu falo um por vez e tem fila de espera. [...]. Assim, eu organizo as prateleiras, cadastro livros, eu tenho meu documento e faço a referência bibliográfica [...].*

Para a bibliotecária I suas atividades principais são empréstimo e organização dos livros. Desse modo, restringe sua atuação à parte burocrática. Ainda, apresenta desânimo frente ao desinteresse dos alunos pela leitura. Logo, não se remete a como sua postura contribui para esse panorama atual, no qual poderia atuar na promoção de mudanças visando à formação de leitores. Contudo, a dificuldade reside no fato de sua pouca leitura, afinal somente uma profissional leitora conseguirá incentivar essa atividade. A bibliotecária II indica como função primordial a promoção da leitura e o lado afetivo que esta envolve. Nesse sentido, valoriza o incentivo e acolhimento do educando, o que nos leva a entender que essa profissional compreende a sua importância para o incentivo da leitura dentro escola.

Vale ressaltar que o empréstimo de livros nas duas bibliotecas é realizado manualmente. Portanto, fazem o registro dos livros retirados, depois cobram dos alunos. À vista disso, a bibliotecária II queixa-se das perdas que ocorrem com essa prática de empréstimo, pois alguns alunos não devolvem os materiais.

Outra questão importante, se refere ao entendimento dessas profissionais quanto ao seu **papel de mediadoras da leitura** na escola e quais as suas ações para colocá-lo em prática.

Bibliotecária I – *Agora eu estou meio passiva, né? Meu papel é fazer os alunos lerem mais. Vamos ver o ano que vem, porque eu estou meio travada. Faz um ano, vamos chegando lá. É que assim, você faz o aluno levar o livro e no final do ano você tem uma lista. Não adianta fazer só o aluno levar o livro, eu acho que tinha que fazer ele vir aqui e ler. [...]. Olha, passiva, porque os alunos não leem. O aluno emprestou em março, se em novembro ele não entregou é porque não leu o livro. [...]*

Bibliotecária II – *Eu acredito que o meu papel é incentivar mesmo. [...] professor na sala de aula cobrando; e eu aqui, eu vejo, se for preciso chamar atenção a gente chama, mas eu vejo como uma amiga. Quando eles vêm aqui, a gente vai indicar um livro, com o tempo já sabe do que eles gostam, então eu falo que chegou tal coisa. Quando a gente vai comprar livro, eles já falam e indicam e a gente compra. Aqui a gente é psicóloga, é tudo. Eles contam dos livros, os tímidos eu peço para falar o que aconteceu, uns não querem outros querem contar tudo. [...]*

As bibliotecárias demonstram reconhecer a importância de sua função para o incentivo da leitura dentro da escola. Entretanto, no caso da bibliotecária I, que atua nesta posição há pouco tempo, tem se voltado mais à parte burocrática, ou seja, seu objetivo é que, ao final do ano, os estudantes devolvam os livros emprestados. Já a bibliotecária II enfatiza que um benefício do seu cargo está na diferença deste com o que exerce o professor em sala, pois ela não se sente na obrigação de cobrar a leitura. Nesse sentido, suas ações de promoção da leitura estão entrelaçadas com o afeto, uma vez que se define como “amiga” dos alunos. Além disso, se coloca como alguém que os discentes podem compartilhar a leitura, conseqüentemente, conhecendo o gosto deles, facilitando, portanto, a indicação de livros. Assim, observamos que a profissional valoriza o contato privilegiado com o educando e preocupa-se em atender às demandas dos leitores. Na entrevista, a bibliotecária II também explicitou que, ao promover eventos e vendas na escola, esta destina parte do dinheiro à compra dos livros requeridos pelos discentes.

Quanto às **estratégias para que os alunos leiam**, as bibliotecárias apontaram:

Bibliotecária I - *Olha, primeiro você tem que fazer pela obrigação. [...]*

Bibliotecária II - *No 9º eu já começo a fazer comercial: - vamos ler esse aqui. Mas eles têm uma visão que é para Ensino Médio. [...] Só que eles pensam que vestibular é 3º ano, eles não têm o pensamento que o Ensino Médio é a preparação para o vestibular desde o 1º ano. Principalmente em*

questão de leitura, deixam tudo para última hora. [...] O que eu fazia, mas faz tempo que eu não faço é o comercial do livro. Por exemplo, eu tiro a xerox da capa do livro, eu pinto e coloco lá. Quem procura romance, eu falo em poucas palavras um pouco. Porque a fala é tudo, quando você começa a falar de um livro, eles já querem ler. [...]

A fala da bibliotecária I mostra resquícios do seu período enquanto professora, quando podia exigir atividades obrigatórias valendo nota, inclusive para a leitura. Contudo, ao ocupar o cargo de bibliotecária isso não é mais possível. Desse modo, percebemos que ela ainda não fez diferenciação entre estratégias que se usam enquanto professora ou enquanto bibliotecária. A bibliotecária II aponta investir na divulgação do livro, entretanto não é uma prática incorporada em sua atuação, pois afirmou que há tempos não a faz. Outro ponto que observamos é que sua fala reforça nossas afirmações acerca da visão do aluno sobre as obras cobradas no vestibular, pois declarou que os estudantes deixam para as ler somente no terceiro ano do Ensino Médio. Sendo assim, uma hipótese é que estes acreditem que a leitura é importante apenas para o exame, assim não teriam motivos para fazê-la em outros momentos e para outros fins.

Diante das declarações das bibliotecárias, indagamos às alunas sobre sua visão acerca de **por que os professores levarem os estudantes à biblioteca.**

***Aluna A.** – Olha, a única professora que eu lembro que trouxe a gente, não...foram duas, a professora E. e a professora M. mesmo. A professora M. para o trabalho lá dela e a professora E., acho que foi só para leitura mesmo. Ah, não sei porque elas nos levaram, porque as duas são professoras de português, acho que era só para matéria mesmo. Eu gosto de leitura, então **aquí eu começo um, outro e vai indo.** Quando eu acho um livro que eu gosto eu levo para casa.*

***Aluna B.** – Eu acredito que é para **pegar amor pela leitura**, que é algo cada vez menos. [...]. Tem alguns professores que realmente exigem bastante a leitura, né? Daí eu acho importante para pessoa aprender.*

Aluna C.** – Eles falam para nosso aprendizado, só que é muito pouco. É pouco porque é uma vez por bimestre, eu acho que eles deveriam pegar mais no pé para leitura, trazer mais, toda semana. Igual tem uns que nem vem mesmo. A professora A. passou as leituras e daí eles pesquisaram rascunhos da internet para apresentar. Mas eu acho que deveria acontecer cada vez mais. Eu gosto daqui [biblioteca], porque tem muitas **histórias para serem vividas.

***Aluna D.** – Acho que é para os alunos trabalharem a linguagem, né? **Aprender a ler** melhor. Eu gosto de ir às vezes. Eu não gosto de ler aqui na escola, porque não tem muito livro.*

A maioria das estudantes aprecia frequentar a biblioteca escolar, com exceção da aluna D., que não abre mão de suas preferências. E, como a escola não atende a essa demanda, prefere não frequentar esse espaço. A aluna A. sente que a ida à biblioteca é mais uma atividade da alçada da disciplina de Língua Portuguesa. A aluna B. vai além em sua resposta, reconhecendo que o contato com os livros ajuda a despertar uma estima pela leitura. A aluna C. gosta de ser cobrada e questiona a todo momento a ausência da escola no processo de mediação entre leitor e livros: as obras só foram apresentadas no último ano do Ensino Médio, poucas idas à biblioteca, pouca exigência no número de livros a serem lidos. Crítica, ainda, a postura dos seus colegas, que não vão à biblioteca. Essa aluna ao mencionar a biblioteca como espaço para viver histórias, nos remete ao que Petit (2013, p. 43) afirma:

O jovem leitor segue os passos do herói ou da heroína que foge. Ali, nas histórias lidas ou ouvidas, nas imagens de um ilustrador ou de um pintor, descobre que existe outra coisa e, portanto, certo jogo, uma margem de manobra no destino pessoal e social. E isso lhe sugere que pode tomar parte ativa em seu próprio futuro e no futuro do mundo que o cerca.

A partir dos depoimentos das estudantes, encontramos uma lacuna em relação ao papel da biblioteca na instituição escolar. No caso da aluna D., observamos que a escola não atende à demanda dos tipos de leitura que aprecia e acaba perdendo a oportunidade de motivar uma leitora em potencial. Outra ausência se observa a partir dos depoimentos da A., que alega que nem todos os professores levam os alunos à biblioteca, e da aluna C., que indica que as idas a esse espaço são poucas. Isso nos leva a inferir que aqueles que não costumam emprestar livros para a leitura não a desenvolvem durante o período escolar, já que dificilmente são motivados a frequentar esse espaço.

Garantir o acesso aos livros da biblioteca é crucial, pois dá a chance de os alunos “agarrarem” um livro, por algum motivo pessoal, e deixarem o desejo de saber o segredo que contém tomar conta deles. Isto é constatado na fala da leitora A.: *Aqui eu começo um, outro e vai indo. Quando eu acho um livro que eu gosto, eu levo para casa.* Nesse espaço, os alunos têm a oportunidade de se interessar por um livro, que pode ser por motivos pessoais, indicação, folheando, lendo os resumos, pela capa, e, quem sabe, fazer como a leitora A., levando-o para casa e enfrentando o trabalho que é ler. Mas aqueles que não têm esse momento

em aula, dificilmente, se não têm tal costume, passarão pela biblioteca em busca de um livro para levar para casa.

Percebemos que as professoras citadas pela leitora A. são atuantes no Ensino Fundamental. Isso evidencia que as ações voltadas para o fomento da leitura se reduzem quando o público alvo são os adolescentes. Mas acreditamos que essa fase também merece a devida atenção dos educadores. Então, por que em alguns ambientes escolares essa idade tem sido esquecida quando se trata de leitura? Como eles chegarão até os livros ou os livros até eles?

Ressaltamos que a escola, enquanto mediadora de leitura, não deve figurar somente na ausência de outros mediadores, pois é sua obrigação, na medida em que se coloca como mediadora de todos os saberes da sociedade na formação da criança e do adolescente. Devido ao contexto em que vivemos, os adultos que poderiam ser mediadores na família, por exemplo, muitas vezes não assumem esse papel devido a nossa precariedade como leitores, dada nossa história de leitura no Brasil. Desse modo, ausente a escola, restam os *Youtubers*, como expresso pela aluna D., contudo, muitas vezes, malformados também. Outro ponto relevante para a compreensão do contexto encontra-se na fala da aluna A., que aponta que somente os professores de Língua Portuguesa têm ficado com o peso de incentivar a leitura, evidenciando que os docentes de outras disciplinas têm se isentado dessa tarefa, assim sobrecarregando alguns de uma tarefa de longo prazo, mas de que todas as disciplinas sentem falta.

A biblioteca é um espaço que vai além do empréstimo de livros, pois, quase sempre, permite outros usos como estudar, pesquisar, ler revistas, ou mesmo compartilhar leitura com a bibliotecária. Dado isso, questionamos as alunas sobre **quais os usos da biblioteca escolar para além do empréstimo de livros:**

Aluna A. – Eu converso com a bibliotecária. De tudo um pouco, sobre a escola, sobre os trabalhos, faculdade. Quando o livro chama bastante atenção eu gosto de conversar. Mas, quando às vezes é um livro que eu peguei, mas às vezes não achei tão interessante.

Aluna B. – Eu estudo, às vezes, na biblioteca. Aqui é difícil, mas na outra que eu estudava, sim. Porque eu vim para cá terminar os estudos.

Aluna C. – Eu faço pesquisas sobre assuntos diversos. No começo do ano eu estava fazendo pesquisa sobre Medicina, então eu estava lendo e tal. Depende do assunto que me interessa, religião, assim. Para a escola eu

não pesquiso muito, não. Eu frequento bastante a biblioteca cidadã⁹ também, mas agora não, porque eu já li quase tudo de lá.

Aluna D. – *Às vezes eu vou lá ver revistas essas coisas. É na biblioteca cidadã, aqui não tem revista. Lá tem bastante revista de notícia, de beleza, da Capricho.*

A aluna D. não usa a biblioteca escolar, mas somente a biblioteca cidadã porque tem revistas de que gosta. As demais discentes apontaram outros usos da biblioteca escolar. Quanto à aluna A., percebemos que há uma proximidade de amizade e vínculo afetivo entre ela e a bibliotecária escolar, o que é muito relevante, pois, a partir disso abre-se um espaço para o compartilhamento. O compartilhamento da leitura é essencial como apontado por Colomer (2007). Logo, as alegações da bibliotecária II acerca de suas afirmações do seu compartilhamento de leitura com os discentes são confirmadas.

A aluna C., usa a biblioteca escolar para fazer pesquisas de assuntos variados, mas também frequenta a biblioteca cidadã, ressaltando que é para sanar curiosidades próprias. Além disso, a leitora reconhece que muitas das suas leituras são influenciadas pelo mercado editorial, livros que estão no auge no momento. Para ela: *Na biblioteca cidadã tem muito livro modinha mesmo. Na escola não. Então, eu acho a biblioteca da escola até melhor porque não tem esses livros. Então a gente lê coisa mais, né?* Isto é, os livros da escola na sua opinião trazem um conhecimento mais valorizado socialmente do que os presentes na biblioteca cidadã.

Já a aluna B., no passado, já frequentou a biblioteca escolar para estudar, mas como está na referida escola há pouco tempo não havia feito isso ainda até o momento da entrevista. Ela ainda relatou que, quando morava em outro estado e era criança, utilizava a biblioteca como espaço para leitura, pois lá encontrava um ambiente para ficar sozinha com o livro. Além disso, tornou-se amiga da bibliotecária que indicava livros:

Aluna B. – *Lá [cidade que morava] eu ia para biblioteca senão meus amigos não me deixavam ficar em casa, eles ficavam no portão até eu sair. Eu tinha que fugir para lá, e falava para minha vó não falar de jeito nenhum. Porque senão eles ficavam me perturbando para brincar e eu queria ficar*

⁹ Inicialmente a biblioteca recebe cerca de dois mil volumes que contemplam os grandes autores da literatura nacional e internacional. Disponível em: <http://www.cultura.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=247>. Acesso em: 10. ago. 2018.

lendo. Eu falava para eles que eu tive que ir na biblioteca fazer um trabalho para a escola. [...] eu fiz amizade com a bibliotecária, ela indicava livro: - leia tal livro que é legal. Agora que eu me mudei para cá dá para ler em casa, não tem tanta gente para me encher o saco.

Notamos nesse relato, que o leitor, por vezes, não é compreendido por aqueles que o cercam. Tanto que a estudante B. afirma ter que esconder dos seus amigos suas idas à biblioteca para ler. Os amigos não aceitam ser “trocados” pela leitura.

Em vista das considerações da biblioteca enquanto espaço para além do empréstimo, verificamos que é utilizada para estudar, buscar lazer, fazer amigos ou fugir deles. Isso indica que a biblioteca é um local para coisas de ordem prática e socialmente reconhecidas, como a pesquisa, e outras nem tanto, porém mais relativas ao afeto. Nesse sentido, a biblioteca apresenta-se também como um refúgio para si.

No que se refere à **biblioteca** enquanto espaço de mediação de leitura, destacamos que **além de promover sua utilização, necessita ser um espaço convidativo ao leitor** para que sinta vontade de habitá-lo. Isso inclui um espaço físico agradável, amplo acervo, organização, condições adequadas para realização da leitura e sistema funcional para empréstimo de livros. Em relação a esses aspectos, as discentes disseram:

***Aluna A.** – Eu gosto dela, deve ter só não achei. Olha, eu acho que não mudaria nada, eu gosto de tudo aqui, só acho que deveria ter mais livros. Esses novos que saem. Que incentiva as pessoas que não gostam de ler mesmo, que às vezes gosta da história. Comigo foi assim, teve um livro que eu gostei.*

***Aluna B.** – Que eu quero levar embora. Para leitura principalmente, porque eu acho um lugar bem silencioso aqui, principalmente agora à noite que é poucas pessoas. Aqui eu ainda não peguei nenhum, eu acho. Porque, por enquanto, eu estou tentando terminar de ler os livros que eu baixei no meu celular. Eu prefiro o livro físico, mas agora eu consegui começar a ler no E-book [...]. Eu colocaria mais livros, eu teria que ver os títulos e analisar.*

***Aluna C.** – Tem bastante livro, mas tem muito livro repetido. Aí eu acho que deveria tirar um pouco dos livros repetidos e colocar uns livros diferentes. A biblioteca municipal [ou cidadã] é bem boa, não tem livros repetidos, tem bastante opção. Esse ano que eu comecei a frequentar a biblioteca da escola. Porque esgotou as opções da biblioteca municipal, aí eu tive que vir para cá. Eu acho agradável, mas deveria ser maior. Os que tem mais a ver com as matérias tem, mas os que a gente gosta, fantasia assim. Eu colocaria em outro lugar, porque é muito barulho, aí não tem como se concentrar aqui.*

***Aluna D.** – Acho boa, agradável, falta outros autores, esses estrangeiros essas coisas, colocar aqui. Ter mais opções de livros. Eu frequento mais a biblioteca cidadã porque lá tem mais livros, e aqui esses autores da*

literatura, tem mais autores para gente escolher. Por exemplo, A última música, o primeiro livro do Fallen eu emprestei ali na biblioteca cidadã. Tem a Inquilina que eu peguei lá. Eu levo para casa os livros.

Todas as estudantes estimam a biblioteca escolar, porém apenas a aluna C. propôs que deveria ser um lugar maior. Quanto ao acervo da biblioteca, a aluna A. aponta que pode ser que tenha os livros que ela busca, mas só que não os achou. Isso nos leva a inferir que a organização e a disposição dos livros dificultam a estudante a encontrar o que procura. Outro ponto é a que biblioteca escolar, segundo A., C e D., só possui livros relacionados com as disciplinas. Assim, não tem atendido à demanda vigente, que são os “lançamentos” ou *Bestsellers*. Com isso, tem perdido público, visto que a aluna D., por exemplo, por esse motivo, opta por não frequentar a biblioteca escolar. Quanto a isso, a justificativa da aluna A. é coerente, porque, para ela, muitos leitores começam por esses tipos de leitura para depois partir para outras. Então, podemos afirmar que a escola não atende à demanda da maioria das alunas leitoras, porém a biblioteca cidadã sim. A aluna B. não opinou com convicção sobre o acervo da biblioteca, pois relatou que não frequenta a biblioteca escolar, já que costuma ler livros em PDF no aparelho celular. As opiniões expressas se relacionam com o que Barthes (2004) coloca sobre a biblioteca, “substituto dos desejos”, porque as leitoras não encontram nela aquilo que desejam ler, assim, têm que substituir pelas opções disponíveis. Contudo, o desejo é algo que nunca se esgota, por isso a dificuldade da biblioteca em atender à demanda dos leitores. Dentre as entrevistadas, C. critica a biblioteca cidadã, dizendo que já leu tudo que há nela. Isto é, apesar de apresentar mais opções, segundo a opinião de duas alunas, essa também não corresponde às expectativas.

Desse modo, constatamos que é fundamental a existência de várias fontes de leitura, uma vez que, como podemos ver, as leitoras apontaram diferentes espaços em que vão em busca dos livros, que são a biblioteca escolar, a biblioteca cidadã (ou municipal utilizado como sinônimo) e os suportes digitais. Em vista disso, fica evidente que é tarefa da escola conduzir ao acesso, seja na escola, ou em outros espaços, ou suportes.

Quanto ao espaço para realizar leitura, a aluna B. considera um ambiente propício, dado que, como estuda à noite, observa que poucas pessoas a frequentam. Já a aluna C. gostaria que a biblioteca fosse um lugar silencioso, em razão de gostar de ler nos intervalos vagos. Então, podemos afirmar que a biblioteca

ainda não é um lugar totalmente adequado para realização da leitura, por essas leitoras, porque precisaria ser em um local silencioso em todos os momentos. Essa é uma demanda ligada à subjetividade das leitoras, que dificilmente conseguirá ser atendida dentro da estrutura física das escolas participantes. Mas, defendemos que no planejamento das bibliotecas, variantes como essa sejam consideradas.

Somadas às opiniões das leitoras sobre a biblioteca escolar, temos também a fala das professoras e bibliotecárias:

Professora 1 – *É organizada, certinha, esse ano chegaram bastante livros. Mas, não pode mexer nos livros. [...] sem aquele compromisso daquela organização, burocracia, [...], eu acho que livro deveria ser coisa gostosa de pegar, ler e devolver porque você quer, não pela obrigação de devolver no mesmo lugar, se você perder vai pagar tantos reais, [...] leia em dois dias. Então, tem aquela cobrança que eu não gosto, atrapalha.*

Professora 2 – *A biblioteca melhorou muito [...]. Mas, eu acho que a biblioteca dos alunos deveria ser mais atualizada e deveria vir mais livros para eles. Quando eu quero trabalhar um determinado livro com eles não tem para todos. É claro que todo mundo não precisa ler o mesmo livro, só que, por exemplo, teve uma vez que precisamos ler o José de Alencar, se não me engano, Cinco minutos tinha 1 livro apenas. Os outros alunos queriam ler, eu falei sobre o livro, eles ficaram curiosos, mas não tinha mais exemplares. [...] É muito organizada. Eu gostaria de colocar um sofá, para as crianças se sentirem à vontade. Porque a biblioteca deve ser um espaço para o leitor. [...]*

Professora 3 – *Livros tem, mas a biblioteca é em um porão, é abafado, não tem ventilação, é fedida, mas livro tem. O espaço físico é horrível. [...] A biblioteca tinha que ter uma sala de leitura. No caso uma sala só para os livros com a pessoa que cuida e um espaço a parte para você pegar o livro e ficar quietinho lendo. Ali um está lendo, outro fazendo trabalho, outro pedindo livro, outro está gritando. [...]*

Bibliotecária I - *Eu acredito que é agradável, mas não tem todos os livros, porque o aluno, na verdade, não quer livro nacional. Eles querem ler Harry Potter, e não tem, aqueles dos Raios. [...] esse o governo não vai mandar. Se fosse para mudar alguma coisa, seria uma invenção para tirar pó do livro, porque junta muito pó, a única coisa que eu mudaria. [...]*

Bibliotecária II - *Eu conheço poucas outras bibliotecas, mas eu acho que a minha está no meio por causa do espaço físico. O acervo eu acho bom. O acervo do professor tem um tanto bom. [...] os professores pegam pouco. Chegaram alguns livros em 2017. [...] As prateleiras e mesas aqui são novas. Nosso acervo é bom, mas tem que dar uma cara mais de biblioteca, porque entra aqui já vê o porão. O que falta no acervo é atualidade, porque a literatura de clássico nacionais nós temos. [...] O que acontece hoje é que antigamente era tal clássico e tal clássico, agora todo ano eles mudam. Então assim, tem faculdade que o que eles pedem não tem nenhum. [...]. Cabe todos os livros apertadinhos, precisaria de mais prateleiras.*

Os relatos evidenciam que a biblioteca escolar não é um ambiente muito convidativo, ora por não ser acolhedor e agradável ora por ser uma tarefa

burocrática pegar os livros. O excessivo cuidado com a organização tem prejudicado o livre acesso dos estudantes aos textos. Assim, a burocracia que impera nesse ambiente tem desmotivado a professora 1 a levar seus alunos. O acervo com poucos exemplares impede, por vezes, que a curiosidade despertada em sala seja saciada. Ainda, em anuência com as falas das alunas, as profissionais também apontaram a falta de livros atuais. Além disso, em uma das escolas, a biblioteca fica em espaço inadequado, contribuindo para o desinteresse dos docentes em frequentá-la com os discentes, já que é pequeno para receber todos ao mesmo tempo, e as mesas para leitura são no mesmo espaço ocupado pelas prateleiras. Desse modo, enquanto alguns estão lendo, outros estão circulando para escolher o livro, outros fazendo o empréstimo. Na visão das educadoras isso atrapalha, visto que desconcentra o educando. Então, consideram que o silêncio que a leitura requer não é possível na biblioteca escolar.

Quanto à **frequência com que os professores costumam levar seus alunos à biblioteca**, temos as seguintes afirmações:

***Professora 1** – Uma vez a cada 15 dias a gente vai para biblioteca. [...]. É só o fato de visitar a biblioteca, conhecer os livros, folhear as histórias, só.*

***Professora 2** – Raramente, dois ou três ao ano. Quando eles vieram era para poder pegar algumas informações, não era nem sobre literatura, era sobre gênero textual. [...] no Ensino Médio eles não tem esse amadurecimento, eles ficam de saco cheio: - eu não quero ficar aqui! Tem que ler isso?*

***Professora 3** – Só para pegar livro didático. [...]*

Verificamos que, no que se refere à ida dos alunos à biblioteca, o principal objetivo não tem sido a promoção da leitura. Somente a professora 1 remete-se ao espaço como lugar em que se encontra com os livros e as histórias. No entanto, ainda fica restrito somente a local de visitação. E é ainda mais preocupante no caso das outras professoras, que, quando frequentam o espaço, é por outros motivos, não o da leitura.

Outro dado apontado nas entrevistas é que, além das bibliotecas reais, temos outros meios de acessar os livros por meio das bibliotecas digitais. Nesse sentido, tivemos apontamentos de como a modernidade tem atrapalhado e ajudado na formação de leitores. A aluna C. observa que na atual sociedade as redes sociais têm ganhado cada dia mais espaço na vida dos jovens. Ela mesma afirma que tem que se policiar para distribuir melhor seu tempo entre as redes

sociais e a leitura, por exemplo. A aluna B. também se queixa do tempo que as redes sociais tomam. Em sua opinião, os alunos estão mais interessados na Internet do que na leitura. Mas, no seu caso, o celular com Internet é recurso que a auxilia a continuar a ser uma leitora. Quando indagada sobre como começou a ler livros pelo aparelho celular, ela relatou:

Aluna B. – *Eu descobri por uma professora, que eu trabalhei como secretária em uma escola de inglês. Ela que me passou bastante livros pelo celular, ela me emprestava bastante. Ela tinha uma biblioteca na casa dela, que é um dos meus sonhos. Mas, foi mais por causa dela, ela que falava: - você não tem condição para comprar? Baixa no celular, lê no celular. Eu acho, às vezes baixo, ou o pessoal passa para mim, que são as minhas amigas de outra cidade. Elas mandam pela Internet, WhatsApp, Facebook. Estudaram comigo, algumas são leitoras. [...]. Mas, antigamente, não. Se eu não tivesse o livro na mão certinho, eu não conseguia ler. Mas agora eu estou acostumando, para mim, daí, desde que eu estando sabendo a história certinho está bom.*

A aluna B. tem uma relação especial com o livro, mas como seu poder aquisitivo não permite realizar seu desejo de ter uma biblioteca, ela o realiza em seu aparelho celular, cheio de livros eletrônicos lidos e que ainda o serão. Foi uma forma que encontrou para fazer inúmeras leituras sem ter que emprestar da biblioteca. Desse modo, notamos que essa leitora tem uma relação afetiva com o objeto livro, mas não tem condições financeiras para comprar todos os livros que deseja. Por isso, quando apresentada aos livros em PDF, aderiu à ideia, pois pode montar uma biblioteca no seu celular. Ela nos mostrou suas pastas organizadas com vários livros. Ainda, há uma troca de informações sobre autores e títulos pelo ambiente virtual, ou seja, tornou-se uma saída para a prática da leitura, sem acessar o objeto físico na biblioteca.

Aluna B. – *Eu gosto de vir na biblioteca ficar procurando livro, não sei, é uma distração para mim. Eu me apeguei bastante, não sei explicar, eu gosto. Meu amigo, por exemplo, ele me deu um livro esse ano, eu fui passear na casa dele nas férias. Ele falou: -ah vem para cá. Ele me levou num passeio, não lembro onde é que nós fomos. Mas, ele viu um livro lá e falou: - ah você gosta de ler, né? Eu falei: - eu gosto. A hora que ele foi lá e comprou o livro e deu para mim, eu fiz uma festa. Ele olhou para mim e falou: - para de pular no meio dos outros, para de passar vergonha (risos).*

A relação com o objeto livro é afetiva para a aluna B., apontando até que é um presente que a deixa muito feliz, algo que se pode considerar incomum. Mas, devido aos empecilhos de frequentar uma biblioteca real, ou comprar um livro, as bibliotecas virtuais vêm se mostrando, ao menos nesta pesquisa, como algo a se

tornar mais presente na vida dos educandos. A respeito do entusiasmo da participante em relação ao livro presenteado, Barthes (2004) comenta que o livro pego na biblioteca é diferente daquele que se possui em casa. A diferença reside que o *livro-em-casa* foi agarrado em uma livraria como se fosse um fetiche, já o livro obtido na biblioteca passa pela parte burocrática, ou seja, é uma dívida obtida, já que é preciso devolvê-lo.

Portanto, no que se refere à biblioteca, compreendemos que os professores a encaram apenas do ponto de vista prático. Sendo assim, qualquer impedimento para essa prática causa o afastamento, como burocracia, barulho ou falta de espaço, porém, apesar de toda essa situação, a maior parte das alunas continua a frequentar as bibliotecas, afeiçoa-se a elas. Então, trata-se de um modo de relacionar-se mais do que com as condições do espaço em si. Nesse sentido, a biblioteca é mais do que um conceito que se refere a espaço físico, estando ligada à relação afetiva das alunas com a leitura. Por isso, mesmo que a biblioteca seja inadequada ao desejo, como aponta Barthes (2004), e permeada de empecilhos estruturais, o aluno leitor preza sua existência.

Desse modo, chamamos a atenção para a pouca valorização da biblioteca escolar como local para a formação de leitores, tanto pelas professoras, que a frequentam pouco, quanto pelas bibliotecárias, que promovem poucas ações ao incentivo da leitura. Constatamos, portanto, que a mediação de leitura não é tratada como a principal função daquelas que atuam na biblioteca escolar. Sendo assim, esse ambiente não é considerado pelas profissionais como o “coração” da escola, como defendem Oliveira e Oliveira (2018), que deveria ser.

4 O LEITOR E SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO

Ao resgatar as experiências de leitura de quatro estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, passamos a compreender alguns pormenores que fazem parte do processo de formação do leitor. Nesse sentido, a partir da análise dos dados apresentada no capítulo anterior, neste, refletiremos sobre como tais resultados podem contribuir para (re)pensar a formação de leitores nesse período da escolarização. Para isso, sistematizaremos teoricamente alguns dos elementos que contribuíram para a formação leitora das entrevistadas, a fim de observar o que é função da escola, ou pode ser assumida por ela.

Primeiramente, observamos que os percursos-leitores das alunas entrevistadas são permeados por coincidências e singularidades, sendo, esse, um aspecto relevante deste trabalho. Logo, a relação do leitor com a leitura é permeada pela subjetividade. Cada aluna entrevistada inaugurou seu percurso com a leitura em um momento distinto da vida, tendo diferentes motivações como propulsoras, além de apresentarem diferentes afetos em cada situação. Desse modo, identificamos que a formação do leitor pode se dar por diversos caminhos, mas alguns elementos constituem-se como visivelmente importantes para o engajamento com a leitura.

No geral, as alunas veem a leitura como uma forma de suprir sua necessidade de conhecimento, seja derivada das tarefas escolares, seja para auxiliar na vida pessoal. Apenas uma aluna apresentou um discurso escolarizado a respeito da literatura, pois enfatizou os benefícios para compreensão de textos. Já as demais conseguem identificar em quais pontos a leitura contribui para além do apreciável pela escola, ou seja, para a vida particular.

Assim, verificamos que a leitura de literatura para a maioria das alunas leitoras desta pesquisa apresenta-se como operante na esfera íntima. Algumas das atuações da leitura que figuram nos dados, são: compreensão de si e do outro (JOUVE, 2013), favorecimento da sistematização daquilo que não se compreende (TODOROV, 2010), atuação no espaço transicional (WINNICOTT, 1975), na necessidade que o homem tem de ficção (CANDIDO, 2004), e no processo de sublimação (FREUD, 2011). Observamos que os elementos são evocados de acordo com a subjetividade, por isso figuram de forma diferente nas

falas de cada uma das leitoras. Em alguns casos, um aspecto foi mencionado, em outros mais de um. Assim, por se tratar de um processo de natureza íntima, quando se trata da relação entre leitor e leitura, muito não se consegue mensurar.

Em vista disso, neste trabalho, defendemos que a subjetividade é um aspecto a ser reconhecido como intrínseco à formação de leitores, devendo, portanto, ser considerado pelo ensino. Entretanto, é importante reconhecer que nem sempre é possível mensurar as “fendas” que um livro abre no aluno. Contudo, a escola parece desconsiderar a existência dessas “fendas”, visto que por meio de atividades comuns provoca o tamponamento delas. A instituição escolar, mesmo sem ter plena consciência disso, impede que o estudante revele suas leituras autênticas, e no mais das vezes, fornece um roteiro a ele de como deve passar pelas leituras, sem se preocupar em observar como estas o atingem ou não. Por isso, defendemos o trabalho com a leitura na escola, de acordo com os pressupostos de Jouve (2013), que sugere que se inicie pela relação pessoal do aluno com o texto, passe aos elementos textuais, por fim ao entendimento das reações subjetivas. O texto evoca, no leitor, interpretações, emoções, que envolvem sua singularidade. Entretanto, reconhecemos que a dificuldade da escola reside em acolher tantas subjetividades em uma sala.

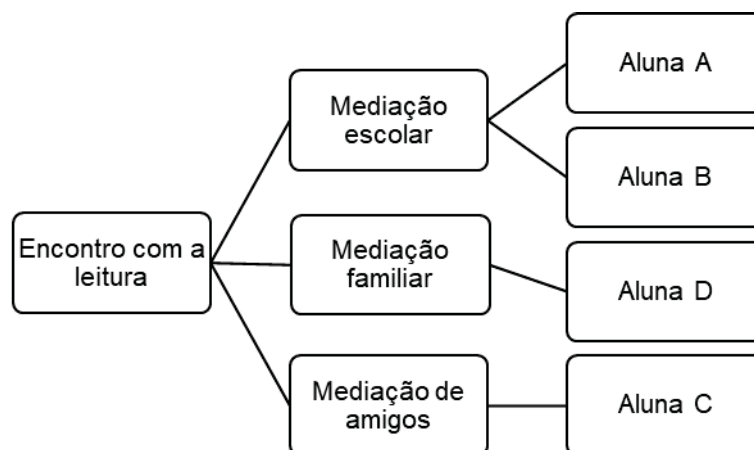
Para além da consideração da subjetividade leitora, notamos que algumas ações foram significativas para o engajamento das alunas leitoras com a leitura. Nesse sentido, passamos a alguns pressupostos que se apresentam como caros ao processo de formação das leitoras entrevistadas, e que poderiam ser aplicados ao ensino.

O primeiro é a mediação, apresentando-se como indispensável à formação de leitor. Para Santos (2009, p. 39), “[...] a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada e complexa. Daí a importância do agente como aquele que estabelece uma interação entre os sujeitos e o mundo cultural que o rodeia”. O encontro com os livros e a leitura de todas as entrevistadas se deu a partir da mediação. Dado isso, esse é um aspecto que se configura como ponto chave para a constituição dos indivíduos enquanto leitores. Nessa perspectiva, é a partir da mediação da leitura, que o leitor e seu processo de formação se inicia e tem continuidade. Os iniciadores dos livros, segundo Petit (2013, p. 37), podem:

É transmitir suas paixões, suas curiosidades, questionando seu lugar, seu ofício e sua própria relação com os livros. É dar às crianças e adolescentes a ideia de que, entre todas essas obras, certamente haverá alguma que saberá lhes dizer algo em particular. É multiplicar as ocasiões de encontros, de descobertas. É também criar espaços de liberdade onde os leitores possam traçar caminhos desconhecidos e onde terão disponibilidade para discutir com eles sobre essas leituras, se assim o desejarem, sem que ocorram intromissões caso esses leitores queiram guardar suas descobertas para si.

Os mediadores da leitura são responsáveis por promover a leitura. Neste trabalho, destacaram-se como ocupantes desse papel os familiares, pais, professores e amigos. Em vista disso, percebemos que é possível deparar-se com os agentes da leitura dentro da escola, mas também fora dela. Logo, o dado mostra que é a partir da ação dos mediadores que a leitura ganha vida, como defende Petit (2009a). No caso das participantes da pesquisa, temos o seguinte esquema, que representa detalhadamente seus primeiros propulsores da leitura:

Figura 3 – O enlace das alunas com a leitura

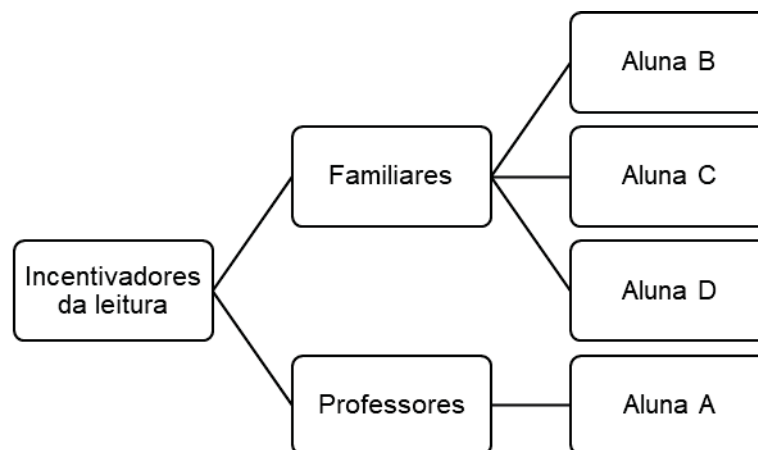


Fonte: a autora.

Desse modo, observamos que amigos e família contribuem para o encontro com a leitura. Neste estudo, a amizade foi um fator significativo, pois o amigo é alguém que conhece um pouco da esfera particular do outro e assim, talvez tenha maiores as chances de oferecer algo que lhe diz respeito. E a família contribuiu não só para o encontro com a leitura, como também se apresentou como significativa ao elevar a leitura a um bem de valor, uma vez que propiciou condições para que estivesse presente, a partir de: compra de livros, interessando-se pela leitura, incentivando a ida a bibliotecas ou contando histórias. Nesse sentido, amigos

e familiares, quando assumem o papel de promover a leitura, alcançam resultados positivos. No caso das participantes da pesquisa, os incentivadores da leitura, foram:

Figura 4 – Incentivadores da leitura e sua continuidade



Fonte: a autora.

Contudo, devido à própria precariedade da formação de leitores no Brasil, que, como apontam Lajolo e Zilberman (1996), tem caráter histórico, são raras as famílias que proporcionam condições para o enlace e a permanência da leitura na vida aluno, conforme já ressaltamos. Em vista disso, o trabalho dos agentes escolares enquanto mediadores tem grande peso na formação de leitores e no acompanhamento desse percurso, pois a maioria dos alunos não tem essas oportunidades em casa. Além disso, mesmo aos que têm, não basta o primeiro encontro para que sigam para sempre com a leitura. Então, seja em complemento às ações vindas do meio familiar, seja como única possibilidade, a escola, ainda, é o lugar mais favorável à formação de leitores. E, como se observa nos dados, foi responsável pelo encontro com a leitura de duas alunas e permanência de uma destas.

Ainda temos o aspecto afetivo da mediação, que figura na fala de todas as leitoras. A mediação tem de estar marcada pelo afeto para se realizar de modo proveitoso. O afeto, nessa perspectiva, é a relação desejosa com a leitura, formada pela tríade leitor-experiente, leitor-aprendiz e livro. Trata-se de estabelecer um circuito marcado pelo desejo: desejo de ler, desejo de que o outro leia, desejo pela obra. Esses são aspectos já descritos por Pennac (1993), ao tratar o início da relação do leitor com a leitura, marcada pela presença do outro, e seu afastamento

da leitura, marcada pela falta da mediação. Logo, a mediação apresenta-se mais do que um cargo ocupado por alguém, é uma função que se assume. Desse modo, talvez, seja um fator a ser considerado pela escola, que somente com uma boa formação docente se consegue atingir.

Ademais, o mediador é alguém com quem o leitor pode compartilhar suas leituras. Nesta pesquisa, o compartilhamento da leitura, proposto por Colomer (2007), revelou-se uma necessidade própria do leitor, que sente a necessidade de partilhar o entusiasmo proporcionado por uma leitura, interpretações e curiosidade em conversar sobre a leitura do outro. E, nessa troca, permite-se que se aprimore a compreensão da obra, pois possibilita-se partilhar do saber do outro, levando ao aprofundamento da interpretação. Além disso, no compartilhamento surgem novas opções de livros para conhecer. A necessidade de compartilhar suas leituras foi apontada por todas as alunas entrevistadas. Contudo, somente uma delas o faz em casa; as outras fazem-no com as amigas. Em vista disso, percebemos que algumas estudantes não têm essa oportunidade em suas vidas extraescolares. Por isso esse é um elemento a ser ponderado na formação de leitores na escola, já que se trata de uma necessidade do leitor.

Na escola, dentre os benefícios do compartilhamento de leitura, o que aparece na fala das estudantes e professoras são as novas opções de livros. Todas as alunas, apesar de buscarem suas leituras predominantemente fora da escola, localizam momentos específicos da vida escolar, em que o professor-mediador as afetou com algum texto de que falou ou que indicou em sala. Entretanto, os outros benefícios do compartilhamento de leitura raramente aparecem como estimulados no ambiente escolar. Em razão disso, as alunas relataram que os momentos em sala de aula nas quais puderam compartilhar uma leitura eram destinados somente às leituras autorizadas pela escola, ou seja, aquelas estabelecidas previamente pelos docentes.

Desse modo, constatamos a necessidade de a escola incluir, dentre suas metodologias para a formação do leitor, o compartilhamento da leitura e a busca por formar uma comunidade leitora, para que trocas sobre leitura sejam mais recorrentes.

A leitura em voz alta é também uma estratégia para a mediação de leitura, a qual consideramos significativa para a formação de leitores. Ela foi evocada na fala de uma professora e na fala de uma leitora. A professora apontou que após a

leitura silenciosa dos alunos, os mesmos esperam por sua leitura em voz alta. Já a leitora colocou a leitura em voz alta como um modo de cativar o aluno para a atividade. Essa estratégia consiste, pois, em uma prática em que se toca o outro com a voz. Logo, permite que a sua subjetividade seja exposta pela entonação, pausas ou mudança do tom de voz. E ainda, permite que o aluno que há tempos não busca pelo livro, relembre o que pode encontrar nele.

Outro aspecto que se mostrou essencial no processo de formação de leitores, também apontado como indispensável nos documentos oficiais, foi a realização efetiva da experiência literária, só proporcionada quando leitor e obra se encontram de fato, e que não pode ser realizada a partir de resumos ou fragmentos. Contudo, com a pesquisa, percebemos que a literatura ainda não conquistou seu lugar dentro da escola: alguns professores ainda incluem resumos e fragmentos como materiais centrais em suas aulas de Literatura.

A leitura de obras integrais, requisito básico para a experiência literária, mostrou-se minimamente enfatizada pelos professores. A literatura é trabalhada pautada em seus aspectos históricos e fragmentos trazidos pelo livro didático. Mediante isso, a leitura de obras literárias integrais, quando requeridas, fica relegada ao tempo livre do educando fora da escola. A justificativa para isso é a falta de tempo e espaço adequados na escola. No entanto, ao cruzar esse dado, que evidencia que a literatura não é tratada como conteúdo a ser trabalhado dentro do ambiente escolar, com o analisado nos questionários, em que somente sete dos 43 alunos afirmaram usar seu tempo livre para realizar leituras, percebemos que a situação é preocupante. Ao adotar essa postura, assume-se o risco de que os jovens não cedam suas horas de lazer para a leitura, deixando a escola sem ter vivenciado essa experiência.

A escola, ao desconsiderar a leitura literária como atividade que demanda trabalho dentro da programação escolar, deixa uma lacuna na formação leitora dos alunos, pois outra questão está em jogo: a competência leitora. Nesta pesquisa, é constatado que a compreensão leitora é fator relevante para realização de uma leitura, dado que duas leitoras relataram já terem interrompido uma leitura por não conseguir avançar na compreensão da obra, seja pela linguagem, seja pelo próprio conteúdo. Observamos que as leitoras sentem necessidades diferentes, pois umas enfrentam sozinhas as dificuldades da leitura, criando mecanismos para supri-las, já outras precisariam da ajuda do educador. Então, podemos verificar a

maturidade e a autonomia do leitor. Todas as alunas têm vontade de ler, mas apenas duas têm autonomia e instrumental desenvolvido para lidar com os não-saberes.

Desse modo, mais do que promover o acesso às obras literárias, devemos prezar pelo acompanhamento do percurso de leitura, porque, quando se trata de textos mais complexos, até o leitor mais assíduo pode desistir se não tiver o instrumental necessário à sua realização. Esse é um dado muito relevante, pois tornar-se leitor vai além da vontade do indivíduo, uma vez que exige algumas habilidades e alguns enfrentamentos, que, como mostram os resultados, não são devidamente tratados pela instituição escolar, a qual trabalha, predominantemente, a partir de resumos e de forma distanciada dos alunos – já que as leituras integrais têm sua realização remetida às casas dos leitores.

As leitoras apareceram em vários momentos sozinhas com seus livros. Entretanto, a promoção e o acompanhamento dos leitores cabem aos mediadores atuantes nas instituições responsáveis pela expansão da quantidade de leituras como também pela qualidade delas. Por isso, defendemos que, mais do que a apresentação de livros tidos como “bons”, a escola precisa acompanhar os leitores, os quais, quanto mais desenvolvidas tiverem suas competências leitoras, mais autonomia terão para lidar com o que ainda não dominam. O compartilhamento é novamente uma estratégia que pode auxiliar nisso, permitindo que os leitores se favoreçam da competência leitora dos colegas, levando a uma compreensão mais profunda e complexa do que foi lido.

Outro dado, que explicita o baixo status na literatura dentro da escola, é apresentado nos apontamentos das alunas, pois afirmaram que tiveram pouco contato com a literatura antes da série em questão, ou que seu aparecimento no terceiro ano do Ensino Médio se deve ao vestibular. Assim, as obras literárias cobradas no exame são outro assunto a ser resolvido quando se trata da formação de leitores. Observamos um descompasso entre o interesse dos alunos e as prioridades dos professores. Enquanto os docentes prezam pelo trabalho com as obras cobradas no exame, os alunos justificam a sua não leitura por não pretenderem prestá-lo. Desse modo, ao mesmo tempo que o exame pode engajar para alguma leitura, quando esta é apresentada somente com essa finalidade, cria-se um argumento plausível para a não leitura por parte daqueles que não irão prestá-lo. Por isso, chamamos a atenção para o lugar que a literatura tem ocupado

na escola, ou seja, como conteúdo utilitário, tendo como único fim a realização de um exame. Muitos alunos, quando expostos à literatura dessa maneira, não encontram uma razão para ler.

Quanto ao leitor, notamos que, ainda, é envolto por misticismo, na visão do professor. Isso foi constatado na fala de uma docente, que apontou não levar mais seus alunos para realizar leitura na biblioteca devido à desordem provocada por eles. Assim, percebemos que essa profissional espera que os estudantes cheguem à escola habituados a realizar leituras. Observamos que a representação do leitor em sua mente é idealizada, ligada à imagem de um indivíduo que se sinta reservado com o livro para apreciá-lo. Contudo, nem todos estão acostumados a sossegar o corpo por tanto tempo.

Para aprender a ler, usar bem a leitura na vida, as crianças e adolescentes terão que sossegar o corpo, acalmá-lo, aceitar a (im)posição do alfabeto e de seu suporte externo, o livro. [...]. O aluno só vai sossegar o corpo **se puder continuar com o “avatar de seu corpo” em ação no mundo simbólico.** [...]. Mesmo o corpo mais irrequieto, sem sossego, encontrará um avatar também nas páginas do livro para substituí-lo, para dar-lhe emoções substitutas por meio das letras. (BELINTANE, 2017, p. 25-26, grifo do autor).

A fala do estudioso esclarece que a leitura demanda do leitor um processo que acontece em sua mente, mas também no seu corpo. Dificilmente se consegue ler andando, por exemplo, mas para uma criança permanecer um longo tempo em repouso, concentrada, também é uma atividade difícil, que, por vezes, nem lhe é familiar. Dessa maneira, o aluno só irá submeter-se à quietude do corpo, quando achar na leitura o seu “avatar” no mundo simbólico. Ou seja, quando se colocar enquanto sujeito da prática leitora, podendo habitar um outro espaço, constituído por sua própria criação.

Outro dado a se considerar é que os leitores necessitam de alguns requisitos físicos para a efetivação da leitura literária dentro do ambiente escolar, que são o tempo e o espaço. Porém, em relação ao tempo, reconhecemos como escasso na instituição escolar, devido à extensão dos textos literários em contraponto com o número reduzido de aulas de Língua Portuguesa somada aos outros conteúdos a dar conta. Desse modo, como evidenciamos, a leitura literária fica relegada ao tempo que se tem fora da escola.

Quanto ao espaço para o ato de ler, as duas escolas contam com bibliotecas, contudo suas condições físicas não são favoráveis. Nesta pesquisa,

identificamos que algumas leitoras prezam pelo silêncio e solidão com o livro. Assim, como o espaço para o empréstimo e leitura são juntos, as condições físicas requeridas não podem ser atendidas. Logo, percebemos um impasse da própria estrutura física na escola, que não favorece um espaço adequado à leitura para o leitor.

Quando se fala de leitura, a biblioteca escolar ganha papel de destaque. Contudo, não basta existir o local, é necessário que sejam promovidas atividades de mediação de leitura. Além disso, é crucial que alunos e professores a frequentem com certa periodicidade, pois estudantes que ainda não são leitores raramente se arriscam a ir sozinhos a tais espaços. Durante essas visitas, os discentes têm a oportunidade de se interessar por livros, por motivos pessoais, indicação, folheando, lendo os resumos, pela capa, e, talvez, fazer como uma das entrevistadas que leva a obra para casa, enfrentando o trabalho que é ler. Mas, aqueles que não têm esse momento em aula e não costumam ler, dificilmente, passarão pela biblioteca para retirar um livro. Para isso, é necessário que ela seja um ambiente agradável, tanto em sua estrutura física como na receptividade ao leitor, proporcionando a este circular à vontade pelo espaço e mexer nos livros.

Percebemos uma necessidade de ampliar o acervo, principalmente, dos livros que são mediados pelos professores em sala. Constatamos nas entrevistas que o leitor, ao ter o desejo despertado pela obra, por vezes não a encontra na biblioteca escolar. Ademais, os livros disponíveis na biblioteca escolar não atendem à demanda das leitoras, de acordo com a análise de dados. Logo, outras leitoras afirmam frequentar com regularidade a biblioteca cidadã, porque acreditam que os assuntos pelos quais se interessam não estão presentes na biblioteca escolar. Desta maneira, averiguamos uma falta de comunicação entre profissionais responsáveis e alunos, no que se refere às preferências dos leitores, que, por vezes, podem ser atendidas pela escola.

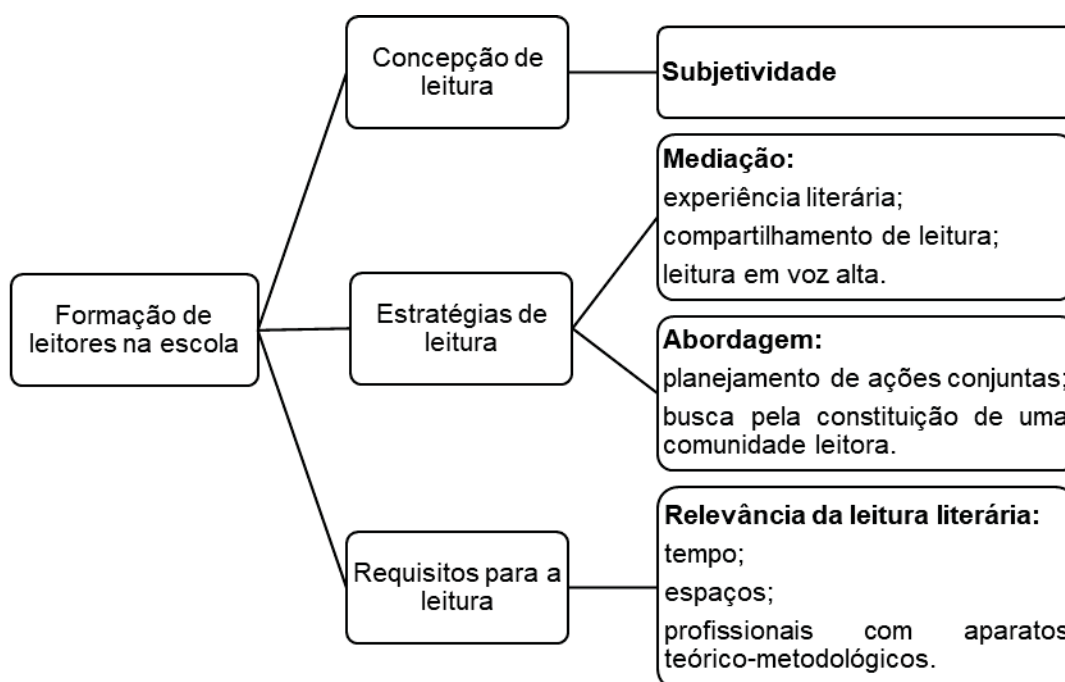
Portanto, compreendemos que instituição escolar, em muitas ocasiões, vem se abstendo do papel de formar leitores, pois não valoriza a leitura da obra inteira, nem mesmo auxilia o leitor na continuidade de sua leitura, além de desconsiderar a subjetividade inerente a esse processo. Ademais, o percurso de formação do leitor não se faz somente com uma metodologia. Nesta pesquisa, mostraram-se cruciais as ações de mediação de leitura que envolvem o compartilhamento, leitura em voz alta e experiência literária. Logo, não são

procedimentos que podem ser realizados apenas durante um ano, para que os efeitos sejam imediatos. O processo de formação do leitor, muitas vezes, inicia-se antes de adentrar a escola, contudo a instituição tem grande peso na continuidade da formação. Para isso, são necessários tempo, espaços e professores teórica e metodologicamente preparados para a tarefa, elementos que, como apontaram os dados desta pesquisa, parecem escassos nas escolas.

Desse modo, enfatizamos que a formação leitora é complexa, pois envolve o perpassar por vários professores diferentes dispostos a promoverem a leitura. Contudo, isso nem sempre acontece, pois não há uma unicidade no trabalho dos docentes. Há, por conseguinte, necessidade de um trabalho em conjunto, quando se trata da formação de leitores, buscando pelo desenvolvimento de uma comunidade leitora.

Nesse sentido, para sintetizar as principais considerações sobre o leitor e seu processo de formação, apresentamos um esquema que aponta os principais resultados da pesquisa acerca de alguns elementos importantes para serem ponderados pela instituição escolar:

Figura 5 – Condições básicas para a formação de leitores na escola



Fonte: a autora.

Diante dessas constatações, não nos restam dúvidas de que nós, professores, juntamente com os bibliotecários, temos papel crucial na promoção de

uma mudança no tratamento da leitura na escola. E, que compreendemos que, quando se trata de leitura, quanto mais pessoas envolvidas, mais resultados positivos obteremos. Sendo assim, enfatizamos a importância da cooperação, na esperança que nossas atitudes contribuam para um novo cenário educacional, no que diz respeito à leitura do texto literário. Para isso, é necessário que assumamos o papel de mediadores na escola e reconheçamos a sua importância diante da tarefa de formar leitores, a fim de garantir aos nossos alunos o direito à literatura, proposto por Candido (2004).

Em vista disso, temos que questionar a nossa própria postura enquanto leitores, para depois questionar a de nossos alunos. Como agentes educacionais, sabemos que somente um profissional leitor consegue formar leitores. Mas isso não quer dizer que devemos estar o tempo todo com um livro na mão, dado que nossas próprias condições de trabalho não nos permitem isso. Logo, assim como nós, nossos alunos também não leem o tempo todo. Entretanto isso não quer dizer que seja algo somente da juventude. Em qualquer fase da vida podemos nos encontrar com a leitura, ou mesmo deixá-la de lado, dependendo de nossa subjetividade e daquilo que nos afeta.

Por isso esperamos que este texto gere muitas provocações e que as ideias sobre o trabalho com a leitura, aqui defendidas, sejam postas em prática na escola. Assim como, haja questionamentos quanto à sua eficácia, proporcionando novas pesquisas e hipóteses sobre o assunto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, defendemos que a leitura é importante para o ser humano, tanto em sua vida social quanto em sua vida pessoal. Consideramos a escola como uma das grandes responsáveis, senão a maior, pela formação de leitores e pela promoção de leitura. Assim, buscamos identificar os fatores que contribuem para a formação do leitor que chegou ao terceiro ano do Ensino Médio.

Na análise sobre o perfil leitor dos participantes concluintes do Ensino Médio, observamos que a leitura não é uma atividade frequente em suas vidas, apesar de ser requerida diariamente pela própria instituição escolar. Além disso, os estudantes afirmaram que não são leitores, ou mesmo ficaram indecisos quanto a isso, manifestando, assim, não ter claro para si o que significa ser um leitor.

As motivações que se destacaram, dentre aquelas que levam os alunos a lerem, são primeiramente o anseio por novos conhecimentos, seguido pela apreciação da leitura. Desse modo, o fim prático da leitura tem bastante relevância, mas, ao contrário dos discursos preconcebidos, os jovens também exprimiram gostar de ler.

A média de leitura dos alunos durante o ano, agrupando em categorias, é de um a três livros. Vale ressaltar que essa média coincide com a dos professores. Ainda, identificamos que a literatura brasileira tem grande aparição entre os alunos das turmas matutinas e vespertinas, mas, numericamente leem mais *Bestsellers*. Esse dado é preocupante, pois, se somado ao dado sobre como escolhem suas leituras, verificamos que a maioria as seleciona sem auxílio de professores, bibliotecários ou agentes de leitura. Destarte, compreendemos que se a escola não contribuir para a construção de critérios de escolhas, é provável que deixe os leitores à mercê do mercado editorial. Entretanto, parte dos entrevistados faz suas seleções sob influência dos agentes escolares, tais como professores e bibliotecários, evidenciando que, quando estes exercem o papel de mediadores, os resultados são positivos.

No que concerne à preparação dos discentes para o vestibular, grande parcela demonstrou estudar para o exame, mas um pequeno número de alunos lê obras literárias com a mesma finalidade. Nesse sentido, fica claro que o

enfoque dado por alguns docentes à leitura literária, visando ao vestibular, não atrai os alunos e ainda pode levá-los à aversão por essas obras.

Em relação ao lazer, navegar pela Internet é a principal atividade entre os discentes, sendo esta também utilizada para a prática de leituras, o que nos permite inferir que a leitura pode figurar em alguns momentos no tempo livre. Por isso consideramos que a Internet tem potencial para impulsionar a leitura, posto que a utilizam tanto no tempo livre, quanto para ter acesso a textos.

A biblioteca escolar aparece como espaço que garante o acesso aos livros, porém é pouco frequentada pelos alunos. Ademais, quando o é, pode ter motivações outras que não a leitura. E quanto ao aproveitamento do local para mediação de leitura, mostrou-se também pouco utilizada, pois foi descrita como burocrática e inadequada ao desejo.

Além da biblioteca escolar, muitos estudantes têm acesso a livros em outros locais, como biblioteca cidadã, em casa, ou por meio do empréstimo de amigos, e alguns compram livros.

No tocante ao comparecimento da escola na formação de leitores de literatura entre jovens que frequentaram o Ensino Médio, nossa hipótese inicial era de que esta comparece pouco. Consideramos, assim, que essa hipótese foi confirmada, pois constatamos lacunas em relação às práticas que visam ao fomento à leitura, uma vez que quando ocorrem, são por meio de ações isoladas. Isso evidenciou, de acordo com os dados, que o trabalho com a leitura não é sistematizado e se dá predominantemente com foco na historiografia e não na experiência literária. Consequentemente, a leitura, quando enfatizada no ambiente escolar, apresenta-se como atividade para ser realizada fora dele.

Diante disso, verificamos que os motivos que nos levaram a realizar essa pesquisa mostram-se pertinentes na atualidade, pois mesmo com tantos estudos que abordaram esse assunto, pouco está sendo posto em prática dentro da escola. Assim, permanecem as lacunas na formação do leitor, tanto no que se refere à competência leitora, quanto na constituição de uma boa relação com a leitura de literatura.

Mas, se a escola não comparece, o que leva esses alunos a formarem-se leitores? Por meio da investigação dos percursos individuais dos leitores, constatamos que é a partir da mediação da leitura que os jovens se tornam leitores, ação importante tanto no enlace com a leitura quanto em sua permanência.

O papel de mediador tem sido assumido por alguns agentes escolares, mas também não escolares, alcançando resultados positivos quando entrelaçados.

Além disso, verificamos que cada leitora entrevistada traçou sua história com a leitura de forma singular, pois a transformação dessa atividade em recorrente e significativa está ligada à subjetividade e ao afeto. Dessa forma, seus percursos são marcados por coincidências e divergências, tendo como ponto comum a presença de mediadores em seu enlace com a leitura, porém as motivações que as levaram a ler com frequência divergem consideravelmente. Observamos, portanto, que há mais de uma possibilidade de traçar o caminho com a leitura, sendo a escola parte relevante nesse processo, uma vez que são baixas as chances de encontrar-se com mediadores fora da escola, considerando que a maioria dos pais dos estudantes não são leitores.

Diante do objetivo de descrever as condições de produção da mediação de leitura em que os estudantes do Ensino Médio estão inseridos, a partir da fala de professores de Língua Portuguesa e bibliotecários das escolas-campo, vimos que a escola, apesar de ter o potencial de promover o encontro entre mediadores e alunos, enfrenta desafios de diversas ordens, sendo um deles a própria formação dos profissionais responsáveis por isso, uma vez que se demonstraram inseguros diante de tal tarefa. Além de variantes negativas vindas das condições físicas, tais como o acervo insuficiente, espaços para leitura não serem adequados à expressão subjetividades dos discentes, ainda há falta de tempo para a leitura dentro do ambiente escolar.

Enfim, em nossa investigação na escola, nos deparamos com variantes que impedem que a leitura seja tratada como um valor. Diante disso, ficou claro que, se quisermos que a leitura seja colocada em prática, nós educadores precisaremos assumir o papel de mediadores. Mas, além disso, são necessárias ações vindas do poder público, que precisa repensar suas políticas de formação de professores, e o modo de organização da rotina escolar, para que assim os profissionais estejam mais capacitados e haja mais espaço e tempo para as questões relacionadas à literatura, elemento essencial para a formação humana.

Conforme concebido no objetivo específico, refletimos sobre como os resultados da pesquisa podem contribuir para (re)pensar a formação de leitores no Ensino Médio, e então, identificamos que a escola, enquanto formadora de leitores, precisa passar por mudanças organizacionais e rever suas prioridades.

Primeiramente, trata-se da adoção de uma concepção de leitura que considere que a subjetividade do leitor emerge na leitura, e esta o leva a prosseguir com a atividade ou mesmo a deixá-la. Outro ponto, é focar a mediação de leitura na instituição. Assim, sugerimos como estratégias o compartilhamento de leitura, a leitura em voz alta e a experiência literária, sempre contando com a cooperação entre os docentes para planejá-las e colocá-las em prática. Mas, para isso, seria necessário que a escola como um todo reconhecesse a relevância da leitura literária para seus alunos, pois somente assim investiria em cursos de formação para seus professores, espaços para leitura e cederia mais tempo à atividade.

Por fim, concluímos com muitas provocações àqueles que prezam por melhoras na educação, a fim de que se indaguem sobre suas práticas em sala de aula e busquem novos modos de atuar, uma vez que temos papel crucial nas mudanças do tratamento da leitura na escola. Logo, esperamos que mais pesquisadores, professores, bibliotecários, estudantes, entre outros, se lancem à pesquisa e a investigações no campo na leitura, questionando ou até mesmo ampliando os resultados e sugestões desta pesquisa quanto à sua aplicação na prática.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera T. A formação do leitor. *In*: Universidade Estadual Paulista. **Caderno de formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 104-116.

ANDRÉ, Marli E. D. A. Estudo de caso: seu potencial em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49. p. 51-54, maio. 1984.

ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: desafios contemporâneos. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 1, n. 1, p. 43-57, dez. 2006.

ANDRUETTO, María T. **A leitura, outra revolução**. Tradução de Newton Cunha. São Paulo: Edições Sesc, 2017.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 1992.

BATISTA, Antônio A. G. A leitura incerta: a relação de professores (as) de Português com a leitura. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 27, p. 85-103, jul. 1998.

BELINTANE, Claudemir. **Da corporalidade lúdica à leitura significativa**: subsídios para formação de professores. São Paulo: Scortecci, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio (OCEM)**. Vol. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006.

CALVINO, Italo. **Se um viajante numa noite de inverno**. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169-191.

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

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: UNESP, 1998.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

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

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum.** Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

CORACINI, Maria J. R. F. Leitura: decodificação, processo discursivo...? *In:* CORACINI, Maria J. R. F (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira.** 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002. p. 13-20.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2009.

ECO, Umberto. **Lector in fábula: la cooperación interpretativa en el texto narrativo.** Traducción de Ricardo Pochtar. 3. ed. Barcelona: Lumen, 1993.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão.** Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 2001.

FREUD, Sigmund. **Além do princípio do prazer.** Tradução de Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização.** Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

GARCIA-ROZA, Luiz A. **Introdução à metapsicologia freudiana: artigos de metapsicologia.** 6. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. v. 3.

GIASSON, Jocelyne. **A compreensão na leitura.** Lisboa: Edições Asa, 1993.

GIL, Carmem Z. V.; SEFFNER, Fernando. Dois monólogos não fazem um diálogo: jovens e ensino médio. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 175-192, jan./mar. 2016.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In:* GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.** Tradução de Federico Carotti. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD).** Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5metas?task=indicador_educacao&id_indicador=9#filtros. Acesso em: 10 out. 2017.

INDURSKY, Freda. Estudos da linguagem: a leitura sob diferentes olhares teóricos. *In:* TFOUNI, Leda V. (org.). **Letramento, escrita e leitura.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 163-178.

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil 4.** Rio de Janeiro: Sextante; Instituto Pró-Livro, 2016.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

JOUVE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. *In*: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide L. (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 53-65

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, Ângela; MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 9. ed. Campinas, SP: Pontes 2004.

KOCH, Ingedore G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LACAN, Jacques. **Escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. *In*: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 10. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A leitura rarefeita**: leitura e livro no Brasil. São Paulo: Ática, 2002.

LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. *In*: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide L. (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Tradução de Amaury C. Moraes *et al.* São Paulo: Alameda, 2013. p. 25-38.

LEFFA, Vilson. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. *In*: LEFFA, Vilson; PEREIRA, Aracy E. (org.). **O ensino da leitura e produção textual**: alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

LEITE, Sérgio A. S. Afetividade no processo de constituição do leitor. **Atos de Pesquisa em Educação**. v. 6, n. 1, p. 25-52, jan./abr. 2011.

LIMA, Sheila O. **Leitura e oralidade**: as inscrições do desejo no percurso de formação do leitor. 2006. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

LIMA, Sheila O. Subjetividade e formação do leitor: o problema da ausência da leitura literária em livros didáticos do ciclo 1 do ensino fundamental. **Terra Roxa e Outras Terras**, v. 31, p.18-30, dez. 2016.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2007.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MACHADO, Ana Maria. **Ponto de fuga**: conversas sobre livros. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

MAGNANI, Maria R. M. **Leitura, literatura e escola**: sobre a formação do gosto. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARCUSCHI, Luiz. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARIA, Luzia de. **O clube do livro**: ser leitor – que diferença faz? São Paulo: Globo, 2007.

MASON, Jennifer. **Qualitative researching**. London: Sage, 1996.

MAZAURIC, Catherine. Les moi volatils des guerres perdues: a leitura, construção ou desconstrução do sujeito? *In*: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide L. (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Tradução de Amaury C. Moraes *et al.* São Paulo: Alameda, 2013. p. 89-101.

NASIO, Juan-David. **Introdução às obras de Freud, Ferenczi, Groddeck, Klein, Winnicott, Dolto, Lacan**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

OCDE, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Brasil no PISA 2015**: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

OLIVEIRA, Denise S. OLIVEIRA, Marilu M. Sobre livros-pássaros, leitores-nuvens, leitura-árvore e biblioteca-terra: o papel social da leitura, do livro e da biblioteca. **Revista Estudos Legislativos**, Porto Alegre, n. 12, p. 23-44, 2018.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 1987.

PASTORELLO, Lucila M. **Leitura em voz alta e produção da subjetividade: um caminho para a apropriação da escrita.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

PENNAC, Daniel. **Como um romance.** Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PETIT, Michèle. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade.** Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009a.

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

PETIT, Michèle. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público.** Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

PETIT, Michèle. ¿Por qué incentivar a los adolescentes para que lean literatura? **Enunciación**, v. 19, n.1, p. 157-167. enero. /jun. 2014.

REZENDE, Neide L. O ensino de literatura e a leitura literária. *In*: DALVI, Maria A.; REZENDE, Neide L.; JOVER-FALEIROS, Rita. (org.). **Leitura de literatura na escola.** São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-112.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas.** 11. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. Tradução de Neide Luzia de Rezende. *In*: DALVI, Maria A.; REZENDE, Neide L.; JOVER-FALEIROS, Rita. (org.). **Leitura de literatura na escola.** São Paulo: Parábola, 2013a. p. 17-33.

ROUXEL, Annie. Autobiografia de leitor e identidade literária. *In*: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide L. (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** Tradução de Amaury C. Moraes *et al.* São Paulo: Alameda, 2013b. p. 67-87.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Tradução de Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira. **Cadernos de Pesquisa**. v. 42, n. 145, p. 272-283. jan. /abr. 2012.

SANTOS, Fabiano. Agentes de leitura: inclusão social e cidadania cultural. *In*: SANTOS, Fabiano; MARQUES NETO, José C.; ROSING, Tania M. K. (org.). **Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores.** São Paulo: Global, 2009. p. 37- 45.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Renata P. A. BookTube: livros e leitura em vlogs no youtube. *In: INTERCOM - Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, n. 39, 2016, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: USP, 2016. p. 1-15.

STAKE, Robert E. **A arte da investigação com estudos de caso**. Tradução de Ana Maria Chaves. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012.

SOLE, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VARGAS LLOSA, Mario. **Elogio da leitura**. Tradução de Larry Fernandes. Santos, São Paulo: Simonsen, 2015.

ZAMARIAM, Franciela S. **Cartas à mesa: o ensino da leitura literária através do RPG**. 2018. 177 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991a.

ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. *In: ZILBERMAN, Regina (org.). Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 10. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991b. p. 9-22.

WINNICOTT, Donald W. **O Brincar e a realidade**. Tradução de Jose Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário aplicado aos alunos

Dados Pessoais

1. Nome: _____ 2. Idade: _____

3. Sexo: masculino feminino

4. Onde você mora? zona rural zona urbana

5. a. Escolaridade do pai:

<input type="checkbox"/> sem escolaridade	<input type="checkbox"/> médio incompleto
<input type="checkbox"/> fundamental completo	<input type="checkbox"/> superior completo
<input type="checkbox"/> fundamental incompleto	<input type="checkbox"/> superior incompleto
<input type="checkbox"/> médio completo	<input type="checkbox"/> pós-graduação

b. Escolaridade da mãe:

<input type="checkbox"/> sem escolaridade	<input type="checkbox"/> médio incompleto
<input type="checkbox"/> fundamental completo	<input type="checkbox"/> superior completo
<input type="checkbox"/> fundamental incompleto	<input type="checkbox"/> superior incompleto
<input type="checkbox"/> médio completo	<input type="checkbox"/> pós-graduação

c. Qual a profissão de seus pais?

6. Marque os itens que você possui.

computador notebook celular tablet

7. a. Você tem acesso à internet? sim não

b. Se sim, onde? na escola em casa outro (especifique)

8. Desde de quando estuda nesta escola?

<input type="checkbox"/> 6° ano	<input type="checkbox"/> 1° ano do Ensino Médio
<input type="checkbox"/> 7° ano	<input type="checkbox"/> 2° ano do Ensino Médio
<input type="checkbox"/> 8° ano	<input type="checkbox"/> 3° ano do Ensino Médio
<input type="checkbox"/> 9° ano	

9. Já estudou em alguma escola particular? sim não

Práticas leitoras

1. Você tem o hábito de ler? sim não

2. Você se considera um leitor sim não talvez

3. Você, geralmente, lê porque: (Escolha até 2 alternativas)

<input type="checkbox"/> para aprender coisas novas	<input type="checkbox"/> a escola exige
<input type="checkbox"/> porque está se preparando para o ENEM/vestibular	<input type="checkbox"/> família exige
<input type="checkbox"/> porque gosta de ler	<input type="checkbox"/> por outro motivo (explique)

4. a. Quantos livros você leu durante o ano de 2017?

() não sei responder () nenhum () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 ou mais

b. Quantos desses eram literatura?

c. Quais os títulos ou autores dos três últimos livros que você leu?

5. Após concluir o Ensino Médio, qual curso pretende fazer?

6. Você já está se preparando para participar de um vestibular em 2017?

() sim () não

7. Você está lendo algum livro específico para o vestibular? () sim () não

Se sim, cite qual (is):

8. Como você escolhe suas leituras? (Escolha até 2 alternativas)

() indicação do professor

() eu escolho

() indicação da família

() indicação dos amigos

() indicação do bibliotecário

() outro (qual?)

9. Em suas horas vagas você faz o quê? (Escolha até 2 alternativas)

() acessa Internet

() vê televisão

() faz atividade física

() redes sociais

() sai com amigos

() realiza leituras

() outro (qual?) _____

10. Em quais materiais impressos ou não, você mais lê? (Escolha até 2 alternativas)

() livros

() Internet

() jornais

() revistas

() livros didáticos

() outro (qual?)

11. Você tem acesso aos livros da biblioteca da sua escola? () sim () não

12. Você vai à biblioteca da sua escola com qual frequência?

() todo dia

() toda semana

() uma vez por mês

() umas duas ou três vezes por ano

() nem me lembro a última vez que fui a biblioteca da minha escola

() nem conheço a biblioteca da minha escola, porque (explique)

13. a. Você tem acesso a livros fora da escola? () sim () não

b. Se sim, em quais lugares?

() biblioteca cidadã () em casa () outro lugar (explique onde):

14. Sua família ou você tem o hábito comprar livros? () sim () não

15. a. Seus pais costumam ler? () sim () não

b. Se sim, o quê?

APÊNDICE B – Questionário aplicado aos professores e bibliotecários

Dados pessoais e profissionais

Atua nesta escola no: () Ensino Fundamental II () Ensino Médio

1. Nome: 2. Sexo: () masculino () feminino

3. Função: () professor de Língua Portuguesa () Bibliotecário

4. Faixa etária: A () 20-30 B () 31-40 C () 41-50 D () Acima de 51

5. Anos em que atua nesta profissão:

A () 1-5 B () 6-10 C () 11-15 D () 16-20 () Acima de 21

6. Trabalha em outras escolas? () sim () não

7. a. Qual sua formação inicial?

b. Universidade/faculdade:

8. Possui? () Especialização () PDE () Mestrado () Doutorado

Leitura: concepções e práticas

1. Você se considera um leitor? () sim () não

2. a. Quantos livros você leu durante o ano de 2017?

() não sei responder () nenhum () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 ou mais

b. Quantos desses eram literatura?

3. Quais os títulos ou autores dos três últimos livros que você leu?

4. Você sente-se preparado (a) para atuar como formador (a) de leitores nas escolas que atua? () sim () não () um pouco

5. Em algum momento de sua formação docente, cursou disciplinas acerca do ensino de leitura na escola? () sim () não () não me lembro

b. Se sim, qual (is)?

6. O governo oferece capacitações na sua escola para que você possa se aprofundar como trabalhar com a leitura na sala de aula?

() sim () não () não sei

b. Se sim, qual (is)?

7. a. Há matérias teóricas, metodológicas ou paradidáticas, oferecidos pelo governo na escola em que trabalha, específicos sobre leitura?

() sim () não () não sei

b. Se sim, qual (is)?

8. a. Existem projetos extracurriculares para incentivo da leitura?

sim não não sei

b. Se sim, qual (is)?

9. Há parceria entre a biblioteca cidadã e a biblioteca escolar?

sim não não sei

b. Se sim, como funciona?

10. Você considera que os alunos do terceiro ano do Ensino Médio desta escola são leitores?

sim não não sei talvez

11. Como são escolhidos os livros a serem trabalhados nas séries em que você atua? (Ou para ficarem expostos na biblioteca.)

eu escolho

indicação do livro didático

indicações dos alunos

indicação do bibliotecário

outro (qual?)

APÊNDICE C – Roteiro para entrevista com os alunos leitores

Investigação da formação de leitores

1. Você gosta de ler? A leitura é importante, por quê? Você gosta de literatura? Qual (is)?
2. Você acredita que lê mais literatura na escola ou fora dela? Por quê?
3. Em que a literatura contribui na sua vida? Já te ajudou com alguma dificuldade na vida pessoal?
4. Alguém te incentiva/motiva a ler literatura? Se espelha em alguém? Por quê?
5. Cite uma leitura de literatura que te marcou. Por quê?
6. Você já teve dificuldades com a linguagem de alguma obra literária? Quais? Por quê?
7. Você prefere escolher um texto para ler, ou você prefere que a escola exija uma leitura? Por quê?
8. Por que os professores levam os alunos nas bibliotecas? Você gosta de ir? Por quê?
9. Além de emprestar livros, o que mais você faz na biblioteca da sua escola?
10. O que você lia quando estava no Ensino Fundamental? E agora? Tem mais livros para ler?
11. Você já leu algum livro pois seu professor comentou na aula? Por quê?
12. Nas aulas de Língua Portuguesa, há momentos específicos para você trocar ideias das leituras que fez ou está fazendo? E fora da escola você troca ideias sobre leituras?
13. O que os seus amigos acham de você ler? Como seus amigos te veem? O que eles falam?
14. O que você acha da biblioteca da sua escola? É um ambiente agradável? Tem todos os livros que você procura? Se fosse para mudar alguma coisa na biblioteca, como você gostaria que fosse?
15. Cite um professor que você considera um grande leitor? Por quê?

APÊNDICE D – Roteiro para entrevista com os professores de Língua Portuguesa e bibliotecários

Professores de Língua Portuguesa e bibliotecários

Como você se tornou um (a) leitor (a)?
A leitura é importante, por quê? E a literatura?
Qual o seu papel como mediador/formador de leitores de literatura na escola em que atua?
É possível despertar o prazer pela leitura nos jovens? Tem alguma experiência?
Na sua opinião, o que caracterizaria o leitor ideal no final do Ensino Médio? Sua escola consegue atingir esse objetivo? Por quê?
Qual sua estratégia para que seus alunos leiam livros de literatura? Tem alguma experiência?
O que você acha da biblioteca da sua escola? É um ambiente agradável? Tem todos os livros que você procura? Se fosse para mudar alguma coisa na biblioteca, como você gostaria que fosse?

Professores de Língua Portuguesa

A leitura está presente nas suas aulas? Como? Cite uma experiência.
Como você avalia as leituras feitas? Cite uma experiência.
Em sua opinião, qual a maior dificuldade com a leitura de literatura de seus alunos? Cite exemplos.
Cite três obras literárias que para você são essenciais que o aluno leia durante o Ensino Médio? Por quê?
Como você faz quando quer trabalhar um livro integralmente com seus alunos?

Bibliotecários

Por que você se tornou bibliotecário (a)?
Qual a sua principal função? Você gosta do que faz? É importante seu trabalho? Por quê?
Como funciona o empréstimo de livros?
Você tem uma consideração a fazer sobre o cargo que ocupa? As vantagens e desvantagens?

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

“A formação de leitores ao final do Ensino Médio”

Prezado (a) Senhor (a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa “A formação do leitor ao final do Ensino Médio”, a ser realizada nas Escolas 1 e 2. O objetivo da pesquisa é investigar quais as ações contribuíram para a formação do leitor que chega ao final do Ensino Médio. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: respondendo a um questionário impresso e a uma entrevista gravada em áudio.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta e de futuras pesquisas e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos, ainda, que você não pagará e nem será remunerado (a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são ampliar a discussão sobre a formação do leitor ao final do Ensino Médio e favorecer a criação de novas metodologias para o ensino da leitura na escola. Quanto aos riscos, são considerados mínimos, tais como aborrecimento ao responder questionários ou desconfortos emocionais ao recordar memórias na entrevista.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar Patrícia Cardoso Batista por e-mail patty_jbt@hotmail.com, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Pesquisador Responsável

Patrícia Cardoso Batista

Londrina, ____ de _____ de 2017.

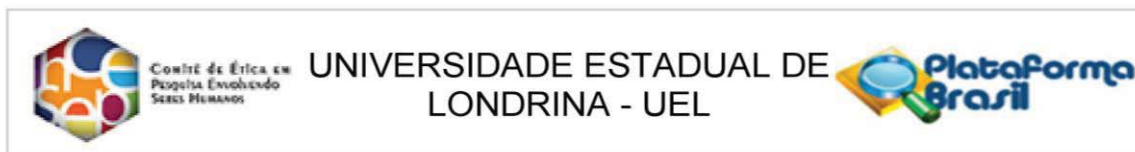
_____ (Nome por extenso do participante da pesquisa), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

ANEXOS

ANEXO A – Aprovação do comitê de ética



Continuação do Parecer: 2.389.126

Considerações Finais a critério do CEP:**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1010625.pdf	19/11/2017 17:07:23		Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	14/11/2017 10:14:00	PATRICIA CARDOSO BATISTA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	24/10/2017 21:23:27	PATRICIA CARDOSO BATISTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado.docx	23/10/2017 14:31:59	PATRICIA CARDOSO BATISTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	23/10/2017 14:23:58	PATRICIA CARDOSO BATISTA	Aceito
Outros	QuestionariosEntrevistas.doc	23/10/2017 14:22:30	PATRICIA CARDOSO BATISTA	Aceito
Outros	ResponsabilidadeGuarda.pdf	23/10/2017 14:19:38	PATRICIA CARDOSO BATISTA	Aceito
Outros	ConfidencialidadeSigilo.pdf	23/10/2017 14:18:56	PATRICIA CARDOSO BATISTA	Aceito
Outros	Coparticipante.pdf	23/10/2017 14:15:32	PATRICIA CARDOSO BATISTA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LONDRINA, 21 de Novembro de 2017

**Assinado por:
Rosana Lopes
(Coordenador)**

Endereço: LABESC - Sala 14**Bairro:** Campus Universitário**UF:** PR**Município:** LONDRINA**CEP:** 86.057-970**Telefone:** (43)3371-5455**E-mail:** cep268@uel.br