



VOLUME 26

MARIA AMÉLIA DALVI
(org.)

“Nenhuma teoria, nenhuma fantasia”?

Estudos sobre o que leem estudantes das
licenciaturas em Letras e Pedagogia



Esta obra foi selecionada para integrar a “Coleção Pesquisa Ufes”, a partir de Chamada Pública feita pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) aos programas de pós-graduação da universidade.

A seleção teve por base pareceres que consideraram critérios de inovação, relevância e impacto.

O financiamento da Coleção foi viabilizado por meio do Programa de Apoio à Pós-Graduação (Proap) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e de recursos do Tesouro Nacional.



**Universidade Federal
do Espírito Santo**



Editora Universitária – Edufes

Filiada à Associação Brasileira
das Editoras Universitárias (Abeu)

Av. Fernando Ferrari, 514
Campus de Goiabeiras
Vitória – ES · Brasil
CEP 29075-910

+55 (27) 4009-7852
edufes@ufes.br
www.edufes.ufes.br

Reitor

Paulo Sergio de Paula Vargas

Vice-reitor

Roney Pignaton da Silva

Pró-reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Valdemar Lacerda Júnior

Chefe de Gabinete

Aureo Banhos dos Santos

Diretor da Edufes

Wilberth Salgueiro

Conselho Editorial

Ananias Francisco Dias Junior, Eliana Zandonade,
Eneida Maria Souza Mendonça, Fabícia Benda
de Oliveira, Fátima Maria Silva, Gleice Pereira,
Graziela Baptista Vidaurre, José André Lourenço,
Marcelo Eduardo Vieira Segatto, Margarete Sacht
Góes, Rogério Borges de Oliveira, Rosana Suemi
Tokumar, Sandra Soares Della Fonte

Secretaria do Conselho Editorial

Douglas Salomão

Administrativo

Josias Bravim, Washington Romão dos Santos

Seção de Edição e Revisão de Textos

Fernanda Scopel, George Vianna,
Jussara Rodrigues, Roberta Estefânia Soares

Seção de Design

Ana Elisa Poubel, Juliana Braga,
Samira Bolonha Gomes, Willi Piske Jr.

Seção de Livraria e Comercialização

Adriani Raimondi, Ana Paula de Souza Rubim,
Dominique Piazzarollo, Marcos de Alarcão,
Maria Augusta Postinghel



Este trabalho atende às determinações do Repositório Institucional do Sistema Integrado de Bibliotecas da Ufes e está licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.



Diretor da Graúna Digital

Thiago Moulin

Supervisão

Laura Bombonato

Seção de edição e revisão de textos

Carla Mello | Natália Mendes | José Ramos
Manuella Marquetti | Stephanie Lima

Seção de design

Carla Mello | Bruno Ferreira Nascimento

Projeto gráfico

Edufes

Diagramação e capa

Bruno Ferreira Nascimento

Revisão de texto

Carla Mello

Fotografia da capa por

Kari Shea obtida em

<https://unsplash.com/>.

Esta obra foi composta com
a família tipográfica Crimson Text.

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

N437 "Nenhuma teoria, nenhuma fantasia"? [recurso eletrônico] : estudos sobre o que leem estudantes das licenciaturas em letras e pedagogia / Maria Amélia Dalvi (organizadora). - Dados eletrônicos. - Vitória, ES : EDUFES, 2023. 307 p. : il. ; 21 cm. - (Coleção Pesquisa Ufes ; 26)

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-88077-15-3

Modo de acesso: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/774>

1. Educação. 2. Leitura. 3. Escrita. 4. Literatura-estudo e ensino. I. Dalvi, Maria Amélia. II. Título. III. Série.

CDU:82:37

Elaborado por Ana Paula de Souza Rubim – CRB-6 ES-000998/O

MARIA AMÉLIA DALVI
(org.)

“Nenhuma teoria, nenhuma fantasia”?

Estudos sobre o que leem estudantes das
licenciaturas em Letras e Pedagogia

 EDUFES

Vitória, 2023

Este livro é dedicado à memória da professora Érika Rafael.

Este livro foi contemplado pela seleção para livros da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Ufes, com financiamento do PROAP e Recursos do Tesouro nacional, fazendo parte da “Coleção Pesquisa Ufes”.

Este livro será disponibilizado gratuitamente no Repositório Institucional do Sistema Integrado de Bibliotecas da Ufes e será licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição – não comercial – sem derivações 4.0 Internacional.

Alucinação

(Belchior)

Eu não estou interessado
Em nenhuma teoria
Em nenhuma fantasia
Nem no algo mais
Nem em tinta pro meu rosto
Ou oba-oba, ou melodia
Para acompanhar bocejos
Sonhos matinais

Eu não estou interessado
Em nenhuma teoria
Nem nessas coisas do oriente
Romances astrais
A minha alucinação
É suportar o dia a dia
E meu delírio
É a experiência
Com coisas reais

Um preto, um pobre
Uma estudante
Uma mulher sozinha
Blue jeans e motocicletas
Pessoas cinzas normais
Garotas dentro da noite
Os humilhados do parque
Com os seus jornais

Carneiros, mesa, trabalho
Meu corpo que cai do oitavo andar
E a solidão das pessoas
Dessas capitais
A violência da noite
O movimento do tráfego
Um rapaz delicado e alegre
Que canta e requebra
É demais!

Cravos, espinhas no rosto
Rock, Hot Dog
Play it cool, baby
Doze Jovens Coloridos
Dois Policiais
Cumprindo o seu duro dever
E defendendo o seu amor
E nossa vida

Mas eu não estou interessado
Em nenhuma teoria
Em nenhuma fantasia
Nem no algo mais
Longe o profeta do terror
Que a laranja mecânica anuncia
Amar e mudar as coisas
Me interessa mais
Amar e mudar as coisas
Amar e mudar as coisas
Me interessa mais

Sumário

“Amar e mudar as coisas me interessa mais”: resultados de uma pesquisa sobre leitura nas licenciaturas..... 15

Maria Amélia Dalvi

Considerações iniciais	16
Os dados da pesquisa: processo de produção, aplicação e tratamento dos instrumentos	20
A atividade da equipe da Ufes nas análises dos dados em correlação com o esforço das instituições parceiras.....	23
Desdobramentos da pesquisa	26
Considerações finais – e convite à continuidade da leitura	31
Referências	33

Entre leitores e não leitores: o que leem os ingressantes das licenciaturas em Letras e Pedagogia?..... 41

Ana Karen Costa Batista

Tallita Braga Plaster

Considerações iniciais	42
Perfil pessoal: quem são os ingressantes nos cursos de Letras e Pedagogia?	43
Entre a realidade, a ficção e a não ficção	44
Ficção e não ficção: gosto de ler de tudo um pouco.....	44
Ficção: a leitura de ficção me desconecta do mundo real	45
Não ficção: prefiro livro de não ficção, pois gosto de realidade	46
Os “não leitores e a universidade”	48
“Que gênero você mais lê?”	50
Relação entre os gêneros mais lidos e os livros lidos recentemente pelos participantes.....	54
Considerações finais	57
Referências	57

Das leituras habituais: entre escolhas espontâneas e gêneros mais lidos	59
--	----

Josineia Sousa da Silva

Considerações iniciais	60
Práticas de leitura entre leituras habituais, gêneros e escolhas espontâneas: alguns apontamentos.....	62
Leituras habituais: uma questão de formação	69
Considerações finais	76
Referências	80

Leitura literária: o que desvelam as escolhas espontâneas de professores em formação inicial?	83
--	----

Daiane Francis Fernandes Ferreira

Mariana Passos Ramalhete

Considerações iniciais	84
A questão 37: palavras iniciais	86
As escolhas das leituras, os dados e os porquês.....	89
Considerações finais	103
Referências	105

Dos cânones ao mangá: indicações de leitura dos estudantes de Letras e Pedagogia	109
---	-----

Arlene Batista da Silva

Considerações iniciais	110
Descrição e análise dos dados.....	112
Nota sobre os “não-respondentes”	114
Literatura estrangeira	115
Literatura brasileira	118
Literatura Religiosa	120
Literatura de autoajuda	122

Literatura Infantil e Infanto-juvenil.....	123
Livros de formação acadêmico-profissional	125
Obras não identificadas, sem título e de outros gêneros literários.....	126
Considerações Finais	127
Referências	129

Duas literaturas na mesma lista: a literatura brasileira canônica e os best-sellers jovens-adultos contemporâneos internacionais na leitura de alunos universitários ingressantes..... 132

Arnon Tragino

Considerações iniciais	133
A literatura do final do ensino médio ao início da vida universitária.....	136
A literatura feita para que os jovens-adultos consumam	144
Analisando o <i>corpus</i> : a literatura brasileira canônica e o <i>best-seller</i> jovem-adulto internacional.....	151
Considerações finais	170
Referências	171

Literatura Infantil e Juvenil na Universidade: as leituras nas licenciaturas e suas implicações na docência 177

Daiani Pignaton Souza Silva

Introdução	178
Literatura Infantil e Juvenil: Literatura menor?.....	184
Tecendo conclusões.....	186
Referências	187

No rastro da chapeuzinho amarelo: a literatura infantil como parte da formação docente 190

Amanda Valiengo

Considerações Iniciais	191
------------------------------	-----

Os dados da pesquisa	192
Literatura Infantil e Juvenil: um gênero possível para a introdução da criança no mundo complexo dos enunciados	195
O perfil etário e formação acadêmica dos estudantes entrevistados: relações com as políticas públicas para o livro e leitura.....	199
O professor, um dos parceiros mais experientes para vivenciar a literatura infantil.....	202
Formação de Professores e literatura infantil e juvenil.....	204
Considerações finais	207
Referências	208

Os sujeitos e as práticas significantes na formação do leitor 211

Danilo Fernandes Sampaio de Souza

Maria Fernanda Brito de Araujo

Vivian Jaciara Viana

Considerações iniciais	212
Os influenciadores dos hábitos de leitura: analisando o <i>corpus</i> produzido pelo Procad.....	214
A influência da família na formação do leitor.....	216
O estímulo à leitura na escola: o papel do professor	219
Conclusão	224
Referências	225

**O papel da escola de ensino médio nas decisões de leitura de
estudantes de Letras e Pedagogia** 228

Ravena Brazil Vinter

Considerações Iniciais	229
Literatura e leitura literária no Ensino Médio – Documentos oficiais	231
Educação Literária	235
Sujeitos da pesquisa e entrelaçamento de dados	240
Considerações Finais	256

Referências 259

**Do livro impresso ao livro digital: relações entre a praticidade, a
concentração e as preferências de suporte para leituras literárias de
licenciandos 262**

Roney Jesus Ribeiro

Introdução 263

Entre a praticidade e a concentração: uma breve relação 264

Motivos para preferências de leitura literária: uma análise 274

Considerações finais 277

Referências 279

Informações sobre os autores 282

Anexo 1 288

*“Amar e mudar as coisas me
interessa mais”: resultados
de uma pesquisa sobre
leitura nas licenciaturas*

Maria Amélia Dalvi

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A leitura, historicamente, é um desafio para a educação brasileira. Tudo começa com o inaceitável índice de analfabetismo (que, no momento de escrita deste texto, com base no dado oficial mais recentemente publicado, fica em torno de 8% da população com mais de 15 anos) – e, não por acaso, nossos analfabetos estão concentrados entre os mais pobres e entre os moradores das áreas rurais ou das periferias dos centros urbanos¹.

Para continuar trazendo à tona informações estatísticas que reitem nossa afirmação inicial, é assustador o dado revelado pela quarta edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, concluída em 2016: a média anual de livros lidos ficou em 2,43 – aí incluídas obras como a Bíblia (lida em práticas religiosas) e os livros didáticos usados nas escolas. De acordo com texto jornalístico publicado à época da divulgação dos resultados, no qual a coordenadora geral da pesquisa se manifesta:

[...] o estudo é generoso ao apontar que mais da metade da população brasileira lê, já que a metodologia abarca todos os que afirmam ter lido pelo menos um trecho de livro nos três meses anteriores à aplicação do questionário.

Da média anual de 4,96 livros por habitante, apenas 2,43 foram lidos do começo ao fim. Isolando as obras lidas por vontade própria do entrevistado, o índice é de 2,88 e despenca para 1,26 se apenas as obras de literatura forem consideradas — incluindo os livros lidos em partes.

As definições de livro e leitor usadas na pesquisa cobrem uma ampla gama de gêneros, muitos deles distantes do universo da produção literária consagrada.

Livros didáticos, técnicos ou universitários, religiosos, de autoajuda e mesmo enciclopédias entram na conta.

1 Disponível em: <https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-10-anos-ou-mais.html>. Acesso em 23 jul. 2020

A pesquisa apontou que a Bíblia é o gênero mais lido no país, alcançando 42% dos leitores. Em seguida, aparecem obras religiosas, contos e romances (22% cada).

Failla [que coordenou a pesquisa] considera que o crescimento da leitura da Bíblia e de outros livros religiosos por adultos é parte importante da explicação da alta de livros lidos e de leitores. Para ela, o aumento de evangélicos no país explica o fenômeno — eles são 32% da população brasileira, segundo o Datafolha.

“Nada contra religião e autoajuda, que contribuem para o hábito de ler, mas não são leituras que levam a construir uma crítica sobre a realidade e a desenvolver empatia, que é o que a literatura possibilita.”

O segmento dos religiosos é o que menos vem sofrendo os efeitos da forte retração do mercado de livros no Brasil. Entre 2011 e 2015, o faturamento do setor editorial encolheu 18% em valores atualizados, enquanto a venda de obras religiosas diminuiu 12%, de acordo com levantamento da Fipe (Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas).

De 2006 a 2018, o desempenho dos livros religiosos se distanciou ainda mais do mercado em geral: enquanto o faturamento do setor editorial recuou 25%, houve queda de 4% no montante comercializado de obras religiosas².

Não estamos em uma situação melhor quando consideramos o desempenho médio dos estudantes dos testes que, em tese, avaliam a qualidade da leitura daqueles que tiveram acesso à educação escolar e que têm lido pelo menos aquilo que a escola obriga. Segundo informações disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira:

2 Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/seminariosfolha/2019/09/jovens-leem-mais-no-brasil-mas-habito-de-leitura-diminui-com-a-idade.shtm?origin=folha>. Acesso em 23 jul. 2020

O maior estudo sobre educação do mundo, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), apontou que o Brasil tem baixa proficiência em leitura, matemática e ciências, se comparado com outros 78 países que participaram da avaliação. A edição 2018, divulgada mundialmente nesta terça-feira, 3 de dezembro, revela que 68,1% dos estudantes brasileiros, com 15 anos de idade, não possuem nível básico de matemática, o mínimo para o exercício pleno da cidadania. Em ciências, o número chega a 55% e, em leitura, 50%. Os índices estão estagnados desde 2009³.

Como enfrentar a situação? Nossa aposta coletiva, como o grupo de pesquisa “Literatura e Educação” (www.literaturaeducacao.ufes.br), registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e certificado pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, desde nossa fundação, em 2011, está principalmente na educação escolar, em sua íntima relação com a formação humana para suas máximas possibilidades – e, no âmbito da educação escolar, privilegiamos as questões que concernem às relações entre livros, leitores, leitura e literatura.

Temos investido nosso esforço no estudo e na pesquisa científica responsável e responsiva, na formação de profissionais da educação para todos os níveis (da educação infantil ao ensino superior) e no diálogo aberto com a sociedade – por meio de grupos de estudo abertos a todos os interessados, atividades extensionistas, publicações franqueadas a *download* gratuito, realização de colóquios semestrais em diferentes cidades do interior do estado do Espírito Santo. Inclusive, por essa nossa opção pelo diálogo aberto com a sociedade, para situar o problema sobre o qual nos debruçamos coletivamente – a saber, a leitura na realidade brasileira –, como o leitor deste texto deve ter notado, ao

3 Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQ-V9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206. Acesso em 23 jul. 2020

invés de citar de início dados pouco acessíveis a leigos, preferimos lançar mão de informações disponíveis na Internet, publicadas por instituições confiáveis. Ou seja: informações que atravessam o cotidiano de todos nós, por diferentes meios, e que permitem evidenciar que a leitura é um *desafio coletivo*, e não apenas para especialistas, ensimesmados e encastelados.

Tudo isso é para dizer que, no tocante à leitura, no contexto brasileiro, há muito a se fazer – e nosso grupo de pesquisa tem contribuído como pode. Todos nós somos profissionais da educação básica em formação, ou profissionais formados e já atuantes ou, enfim, formadores de profissionais da educação básica; por isso, quando surgiu a oportunidade de pesquisarmos a leitura nos cursos de licenciatura que formam os professores de língua portuguesa e literatura que atuam em todos os níveis da educação (a saber, Letras e Pedagogia), nos comprometemos coletivamente sem tergiversar. E, assim, esta obra é fruto direto do Programa de Cooperação Acadêmica (Procad) estabelecido entre a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e a Universidade de Passo Fundo (UPF), com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), entre 2014 e 2018.

À frente da propositura e desenvolvimento do projeto estiveram as professoras doutoras Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto (Unesp/Marília), Fabiane Verardi (UPF), Maria Amélia Dalvi (Ufes) e Renata Junqueira de Souza (Unesp/Presidente Prudente). O projeto comum intitulou-se “Leitura nas licenciaturas: espaços, materialidades e contextos na formação docente” e teve como finalidade conhecer e analisar criticamente o perfil leitor de universitários ingressantes nas licenciaturas presenciais de Letras e Pedagogia das três universidades brasileiras cooperadas, em quatro diferentes *campi*.

Particularmente, fazendo um recuo, detecto que, no conjunto de minha produção intelectual, essa preocupação com o perfil e a formação dos estudantes de licenciatura, no que concerne à leitura,

não é nova. Antes mesmo do Procad/Capes, venho me dedicando a isso em estudos e pesquisas, orientações e publicações mais ou menos regulares (DALVI, 2015, 2014, 2012, 2011, 2009; FINARDI, DALVI, 2012; DALVI, LEMOS, MARIANO, NOVAES, 2011), nesse âmbito de interesse: o que reforça, *a posteriori*, a certeza de que, desde muito tempo, havia uma necessidade colocada, pela realidade social, dessa pesquisa que só veio a se concretizar no fechamento de um ciclo de 10 anos de trabalho na universidade pública.

Talvez por isso mesmo, tenha coordenado os projetos macro de pesquisa intitulados “As disciplinas voltadas à formação do professor de Língua Portuguesa no Espírito Santo: abordagens de leitura, da literatura e dos materiais didáticos nas licenciaturas em Letras e Pedagogia (Registro: 2454/2011 - PRPPG Ufes)”, entre 2011 e 2013; e, no ano subsequente, em continuidade, “Ensino de literatura e leitura literária na escola e na universidade: cultura, história e memória no Espírito Santo (1985 - 2010) (Registro: 4391/2013 - PRPPG Ufes)” – projetos aos quais se vincularam inúmeros subprojetos de estudantes das licenciaturas neles implicadas.

Retornando à discussão específica do Procad/Capes, é importante registrar que, tendo sido submetido e aprovado pela Capes em 2013, o projeto de cooperação entre Unesp, UPF e Ufes só iniciou em 2014, sem recursos financeiros, visto que apenas em 2015 que recebemos o primeiro aporte efetivo. Antes disso, nós, coordenadoras locais, custeamos algumas viagens e deslocamentos para não deixarmos esmorecer os esforços envidados coletivamente pelas equipes de trabalho.

OS DADOS DA PESQUISA: PROCESSO DE PRODUÇÃO, APLICAÇÃO E TRATAMENTO DOS INSTRUMENTOS

Ao longo de 2014, a equipe interinstitucional se reuniu presencial e remotamente para listar as informações que precisavam ser obtidas para a pesquisa e para propor o instrumento adequado para essa

finalidade. Uma primeira versão do instrumento foi produzida pelas coordenadoras das equipes, depois foi discutida em reuniões presenciais por cada equipe local; a versão final foi revisada por mim (Anexo 1). Na sequência, editoramos e salvamos o arquivo em formato não editável e enviamos para cada polo de aplicação. Nos respectivos polos de aplicação, a coordenação local providenciou cópias impressas e grampeadas –materialidade unanimemente definida, tanto para assegurar as mesmas condições a todos os respondentes quanto também para evitar riscos com queda de energia durante a aplicação, eventual perda dos dados salvos etc.

Na imagem 1, abaixo, é possível ver o cabeçalho do instrumento: um questionário em papel aplicado na mesma semana em todas as instituições e que contava com 10 páginas impressas e totalizava 85 questões.

Imagem 1: Instrumento de pesquisa – cabeçalho

			
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"	Universidade Federal do Espírito Santo	Universidade de Passo Fundo	
COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR PROGRAMA NACIONAL DE COOPERAÇÃO ACADÊMICA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" (MARÍLIA E PRESIDENTE PRUDENTE) UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO			
"Leitura nas licenciaturas: espaços, materialidades e contextos na formação docente"			
Coordenações locais: Cyntia G. Giroto (Unesp – Marília); Fabiane Verardi Burlamaque (UPF); Maria Amélia Dalvi (Ufes); Renata Junqueira de Souza (Unesp – Presidente Prudente).			
Questionário – Perfil-leitor de universitários ingressantes			
Este questionário tem a finalidade de conhecer as práticas de leitura de universitários ingressantes em cursos superiores, em distintas dimensões, em sua correlação com os distintos espaços, materialidades e contextos existentes no âmbito da formação docente.			
O questionário é anônimo e confidencial e segue procedimentos éticos no tratamento de dados de pesquisa.			
Considerando, particularmente, os sujeitos portadores de necessidades especiais, não tomamos, nesse questionário, a leitura unicamente em suporte papel, mas consideramos também a possibilidade de leitura de textos em vídeo (para sujeitos usuários de Libras) ou por registros fonográficos (para sujeitos com limitações visuais).			
Obrigados pela sua colaboração.			

Fonte: Arquivo da autora.

O instrumento foi dividido em eixos: *perfil pessoal* (idade, gênero, necessidade especial, renda familiar, escolarização dos pais, língua materna, religião, acesso a tecnologia e posse de livros, percurso educacional com foco no ensino superior e na educação básica); *leituras habituais*; *suportes, frequência e tempo dedicado à leitura*; *espaços e disposições físicas de leitura*; *dimensões valorizadas da leitura*; *preferências de leitura*; *papel das instituições e mediadores de leitura*; *táticas e estratégias de leitura* (subdivididas em antes, durante e depois da leitura).

Os dados produzidos e analisados são de uma riqueza enorme: foram aplicados quase 450 questionários aos sujeitos da pesquisa, a saber, estudantes ingressantes dos cursos presenciais de licenciatura em Letras e Pedagogia, dos turnos diurno e noturno, das três instituições e dos quatro *campi* participantes.

Como se vê, os dados têm uma representatividade que não pode ser desconsiderada, por abrangerem instituições de natureza diferente (federal, estadual e comunitária), situadas em regiões diferentes (capital no litoral do Sudeste; interior de São Paulo; extremo sul do Rio Grande do Sul) e com um perfil socioeconômico bastante heterogêneo; e, enfim, por recobrirem um número significativo de respondentes. Mas não é o elemento numérico ou quantitativo bruto o cerne de nosso interesse: no caso dos dados sobre os quais os autores de nossa equipe se debruçaram, o foco esteve para muito além disso, permitindo um desvelamento crítico das escolhas de leitura dos sujeitos da pesquisa – com atenção particular às leituras ficcionais.

No processo de aplicação, após reuniões coletivas, foi decidido pela equipe de coordenadoras que os responsáveis pela aplicação seriam bolsistas de Iniciação Científica, para que os estudantes licenciandos iniciantes, sujeitos da pesquisa, não se sentissem (mais) intimidados ao responder ao instrumento face a face com um professor pesquisador. A ideia foi diluir ou minimizar a sugestão de que estivessem sendo avaliados – por isso, acreditamos que a aplicação por outros estudantes de graduação favoreceria essa lógica.

Outro ponto importante de registrar é que, em cada instituição, as responsáveis locais pela pesquisa solicitaram previamente aos respectivos colegiados de curso autorização para aplicação e, por meio de acordo com os docentes, foi agendada uma data, na qual os alunos foram dispensados da aula do dia, para responder ao instrumento. Embora longo o instrumento, não houve, portanto, pressão de tempo para finalização – mas, retrospectivamente, constatamos que a aplicação de um questionário tão extenso foi um problema, pois um percentual não desprezível de estudantes desistiu de participar da pesquisa quando se deparou com o número de questões do instrumento.

Depois da aplicação, os questionários (com questões fechadas e abertas, como pode ser verificado no Anexo 1) foram escaneados e enviados por correspondência postal para a Unesp de Presidente Prudente, que centralizou a digitalização. O conjunto de dados produzido pelos questionários respondidos pelos licenciandos foi inicialmente tabelado por meio de um *software* específico, com a ajuda de uma pesquisadora da área de Estatística, contratada com verba do projeto. Esse movimento inicial deu origem a planilhas de Excel – e eventuais discrepâncias ou problemas foram tratadas coletivamente em uma reunião presencial das coordenadoras, realizada na Unesp de Marília.

Posteriormente, a partir de eixos, os dados organizados foram categorizados e analisados pelas equipes das três instituições cooperadas, no âmbito de subprojetos de Iniciação Científica e de projetos de mestrado, doutorado e pós-doutorado, em sucessivas reuniões presenciais e remotas.

A ATIVIDADE DA EQUIPE DA UFES NAS ANÁLISES DOS DADOS EM CORRELAÇÃO COM O ESFORÇO DAS INSTITUIÇÕES PARCEIRAS

Desse total de 85 questões presentes no questionário aplicado, a equipe da Ufes contribuiu, no primeiro momento analítico, com o estabelecimento de um perfil dos respondentes (que corresponde aos

dados produzidos na primeira parte do instrumento, composta pelas questões 1 a 21), publicado em duas partes por Dalvi, Batista e Plaster (2016, 2019).

No segundo momento, nossa equipe contribuiu com a análise de nove outras questões – fundamentalmente aquelas que concernem a *o que* os sujeitos leem: mais especificamente, as de número 27, 29, 31, 33, 37, 39, 58, 59 e 64, constantes do instrumento reproduzido na íntegra no Anexo 1 desta publicação. Esta publicação que o leitor tem em mãos é o resultado sintético das análises dessas questões mencionadas. Nossa equipe ficou com um número menor de questões, comparativamente às demais instituições, porque nossos dados eram aqueles com maior número de questões abertas e cuja categorização e análise se supunha, desde o início, mais trabalhosa.

O resultado do esforço analítico das instituições parceiras está sintetizado em quatro volumes dados a lume anteriormente: 1) **Perfil do leitor universitário**: textos e contextos nas licenciaturas (GIROTTO; FRANCO, 2017); 2) **Mediação de leitura**: espaços e perspectivas na formação docente (FEBA; SOUZA, 2017); 3) **Estratégias de leitura**: reflexões sobre o ato de ler no ensino superior (SOUZA; FEBA, 2017); e 4) **Reflexões práticas de leitura para formação de leitores** (VERARDI; CRESTANI, 2020). O nosso esforço local de análise direta dos dados produzidos a partir do questionário constante do Anexo 1 materializa-se nas publicações já mencionadas (DALVI, BATISTA E PLASTER, 2016, 2019) e neste volume. Mas, como explicitaremos adiante, os desdobramentos são muitos.

Esperava-se e espera-se que este esforço preliminar (que os manuais talvez denominassem como uma “pesquisa exploratória”) por conhecer *perfil pessoal; leituras habituais; suportes nos quais a leitura é realizada; frequência e tempo dedicados habitualmente à leitura; espaços físicos nos quais se lê; disposições físicas relacionadas à leitura; dimensões valorizadas da leitura; preferências de leitura; papel das instituições e dos mediadores na formação leitora; assim como táticas e estratégias de leitura* dos estudantes iniciantes das licenciaturas em Letras e Pedagogia

possa subsidiar políticas e ações pedagógicas para a formação de leitores na universidade – como lócus privilegiado de produção, sistematização, debate e transmissão de saber, e como instituição para a qual a leitura, em sua complexidade, é de vital sobrevivência.

Este projeto amplo atendeu e atende, assim, a pelo menos duas das demandas postas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para os Programas de Pós-Graduação (PPG) no País nos quadriênios 2013-2016 e 2017-2020: a) dedicarem-se à quantificação e qualificação das pesquisas e das ações de ensino e extensão que visem a contribuir com a melhoria da Educação Básica, seja em nível local, regional ou nacional; e b) realizarem projetos interdisciplinares que contribuam para o avanço e divulgação do conhecimento acadêmico-científico em áreas de relevância social, como é o caso da Educação Básica e, em particular, da leitura e da formação docente.

Os dados produzidos foram analisados de acordo com fundamentos epistemológicos que dão sustentação à pesquisa coletiva, ainda que, individualmente, nem todos os pesquisadores que se reuniram no esforço de trabalho concordem quanto à pertinência e compatibilidade desse referencial teórico-metodológico: lançamos mão de concepções sobre a leitura e maneiras de ler como prática cultural a partir do diálogo com Roger Chartier; sobre a linguagem, o papel do signo linguístico e a relação entre mediação e desenvolvimento a partir do diálogo com Lev Vigotski; e, enfim, sobre a linguagem em chave filosófica enunciativo-discursiva a partir do diálogo com o Círculo de Bakhtin.

No âmbito do grupo de trabalho da Ufes, mantivemos reuniões regulares mensais para discussão teórica e metodológica, e para debate processual do trabalho. Em paralelo, como coordenadora do grupo, recebi individualmente os autores em meu gabinete de trabalho, para esclarecimentos e tomada de decisões quanto a aspectos mais específicos e pontuais. Porém, é importante ressaltar que os autores dos artigos aqui reunidos tiveram autonomia analítica – pois o projeto maior foi desde sempre sua própria formação como intelectuais afinados aos

interesses da categoria profissional docente e, assim, da classe trabalhadora que atua, majoritariamente, nas instituições e redes públicas (municipais, estaduais e federal). Em muitas situações, eu teria enveredado por outros caminhos de análise e teria feito outras relações teóricas/bibliográficas – mas me impus o desafio de “soltar um pouco as rédeas” e confiar nas capacidades dos membros da equipe: e hoje, olhando o resultado final materializado nesta publicação, penso que não poderia ter sido mais feliz, pois tenho a sorte de trabalhar com estudantes e colegas muito comprometidos.

DESDOBRAMENTOS DA PESQUISA

O esforço coletivo que o Procad mobilizou, indiretamente, deu origem a uma série de publicações específicas em periódicos, entre as quais: dois dossiês com o tema “Leitura, literatura e formação de professores” (parte 1 e 2), de números 43 e 44, em 2016, na revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes (CADERNOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2016a e 2016b); e os dossiês “Educação literária e ensino de literatura” e “Livros, leitura e literatura infantil e juvenil”, de números 27 e 28, em 2015, na revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Ufes (REVISTA CONTEXTO, 2015a e 2015b). Isso porque tomamos consciência de uma grave lacuna, como desdobramento da comparação entre a Ufes e as demais instituições parceiras na pesquisa (a saber, Unesp e UPF), no tocante à preocupação com a leitura literária na formação docente nos cursos de Letras e Pedagogia.

Por isso, também, face a tal constatação, assumimos como grupo a organização do XVIII Congresso de Estudos Literários, em 2016, na Ufes, com o tema “Literatura e Educação” – o que foi recorde de inscritos; e do XX Congresso de Estudos Literários, em 2018, na Ufes, com o tema “Literatura infantil e juvenil”. Tais esforços deram origem a livros dedicados à leitura no contexto da formação de professores (e) leitores (SILVA, DALVI, SCARDINO, 2020; DALVI,

BURLAMAQUE, PONCE, PLASTER, 2019; DALVI, GIROTTO, VALIENGO, SCARAMUSSA, 2018; DALVI, SILVA, SOUZA, BATISTA, 2018).

Pessoalmente, no período de desenvolvimento da pesquisa cooperativa, escrevi, ainda, um livro autoral integralmente dedicado às relações entre materialidades e práticas de leitura e escrita de literatura, por meio das noções hauridas ao pensamento do historiador da cultura Roger Chartier. O livro foi denominado **Escrever, imprimir, ler**: objetos culturais e literatura e foi publicado pela editora da universidade, a Edufes (DALVI, 2019a). Nele, debrucei-me sobre diferentes objetos de leitura que foram citados tanto no instrumento principal da pesquisa, quanto nas reuniões de trabalho do grupo envolvido na análise dos dados.

Toda essa experiência coletiva, combinada aos estudos individuais que realizei no período, levaram a uma reorientação teórico-metodológica no âmbito do grupo de pesquisa Literatura e Educação; as razões estão parcialmente delineadas no ensaio “Literatura & Educação: formação, pensamento e trabalho”, publicado em 2018. Mas, em síntese, têm sua raiz no fato de que, se queremos educação pública, laica, de qualidade, socialmente referenciada, não basta descrever as situações (problemas, lacunas, fragilidades) e tampouco identificar as suas causas; é preciso assumir uma fundamentação que esteja efetivamente comprometida com a transformação do mundo.

Assim, esta publicação que o leitor tem em mãos é *mais um* entre muitos resultados diretos e indiretos de nosso trabalho coletivo no âmbito do Procad/Capes entre Unesp, Ufes e UPF, no período entre 2014-2018. O estudo pretende dar visibilidade às práticas de leitura de estudantes universitários dos cursos de licenciatura, para, a partir disso, contribuir com o desenvolvimento de um plano de ações político-pedagógicas para qualificar a formação de leitores universitários na universidade, como parte integrante da formação inicial, em licenciaturas e bacharelados, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão.

Como, no grupo de pesquisa Literatura e Educação, entendemos que nenhum dizer é o primeiro ou o último elo numa cadeia de enunciados, os muitos debates que realizamos durante e após a finalização da pesquisa fizeram surgir em nós novas indagações. Considerando que nenhum pesquisador, individualmente, exaure a imensa quantidade de questões às quais é necessário responder, partilhamos, entre nós, com menor ou mais consciência, em confiança mútua e recíproca, solidariamente, a partir dos interesses e possibilidades individuais, as tarefas que era necessário assumir. Foi assim que:

- a) Batista (2018) pesquisou as concepções de leitura e de professor leitor presentes em dissertações e teses disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes;
- b) Dalvi (2019b, 2018b) e Ramalhete (2019) estudaram sistematicamente documentos oficiais e políticas públicas em correlação com a dimensão político-pedagógica da formação e do trabalho docente, focalizando, particularmente, as implicações no âmbito da educação literária;
- c) Dalvi (2019c) e Melo & Dalvi (2019) pensaram a literatura infantil como elemento humanizador articulado, dialeticamente, à censura/interdição e à experiência democrática;
- d) Dantas (2016), Izoton (2014), Oliveira (2015), Oliveira & Dalvi (2016) e Silva (2017) pesquisaram os processos editoriais e os protocolos de leitura instituídos pelo tratamento da obra literária em sua existência material (como objeto) e as implicações disso para o processo de leitura, em suas relações com o mercado editorial e com a indústria cultural;
- e) Dias (2016), Silva (2017) e Vinter (2017) dedicaram-se a práticas de leitura literária realizadas por jovens estudantes, com diferentes mediadores de leitura, alguns mais afins à escolarização e outros mais afastados; produziram importantes achados quanto à (ir)relevância das experiências escolares no tocante à formação de leitores e quanto aos processos de socialização que são perpassados pelas culturas do escrito;

- f) Elisbon (2018), Ferreira (2018), Izoton & Dalvi (2016), Silva (2015), Souza (2017) e Souza (2015) investigaram o livro didático (e, também, sobre vídeos didáticos distribuídos pelo MEC), com todas as questões complicadas que os atravessam, como definidor de um repertório de textos literários a serem lidos, como disseminador de modos considerados adequados para lê-los, como suporte material de leituras literárias (com as implicações daí decorrentes), como recurso didático e gênero discursivo e, enfim, como fonte para estudo e formação continuada para docentes em atividade – com implicações políticas e pedagógicas preocupantes;
- g) Ghil (2018) e Silva (2015) estudaram, respectivamente, as potencialidades da rádio escola e dos vídeos em Libras no Youtube no processo de formação humana crítica, antirracista, feminista e inclusiva;
- h) Ramallete (2015) e Souza (2019) investigaram, em chave crítica, relações entre políticas públicas para formação de acervos de bibliotecas escolares (via Programa Nacional para a Biblioteca Escolar), premiações literárias instituídas e outorgadas por instâncias financiadas pelo mercado editorial e práticas de leitura literária em contexto escolar;
- i) Rubim (2016) estudou as percepções e a avaliação de estudantes jovens quanto às mudanças na experiência de leitura literária, quando se lê em diferentes suportes, particularmente aqueles identificados como vinculados às novas tecnologias de informação e comunicação;
- j) Scaramussa & Dalvi (2016, 2017) pesquisaram as possibilidades de fomento à leitura literária junto a adultos por meio da experiência de clubes de leitura;
- k) Souza (2016) estudou o *habitus* leitor dos professores de língua portuguesa em exercício da rede pública estadual;
- l) Tragino (2015, 2020) estudou, de um lado, as listas de obras indicadas no acesso ao ensino superior (com recorte no

vestibular da Ufes) e, de outro, as indicações de leitura de obras literárias brasileiras em listas internacionais publicadas por grandes corporações editoriais.

Essa grande experiência me levou a constatar, como coordenadora local do projeto, no diálogo ao longo dos anos de pesquisa, como já mencionado anteriormente neste texto, a insuficiência da referencial teórico-metodológico a partir do qual vínhamos coletivamente desenvolvendo nossos trabalhos e a necessidade de articularmos o conhecimento da realidade à sua transformação.

As explicações quanto a essa constatação e uma projeção de seus desdobramentos ainda estão em processo de elaboração textual na forma de livro, mas um primeiro aviso e uma primeira apresentação desta viragem foram publicados em Dalvi (2018a) – em síntese, visam ao aprofundamento de nossos estudos da/na tradição criativa e crítica do materialismo histórico e dialético, particularmente no que diz respeito ao diálogo com a pedagogia histórico-crítica e à psicologia histórico-cultural, por considerarmos que, cientificamente, respondem de maneira mais pertinente aos desafios colocados à realidade da educação para a classe que vive do trabalho, numa perspectiva de formação omnilateral e emancipatória, com vistas à produção coletiva de um mundo não-alienado e alienante.

Outro ponto a ser mencionado foi a dificuldade com o desenvolvimento do projeto, a partir de 2016/2017, pois, em virtude de inúmeras razões que não convém detalhar neste texto, praticamente cada coordenação local trabalhou sozinha, houve dificuldade em acesso e manejo dos recursos financeiros do projeto e, em 2018/2019, isso culminou numa caminhada praticamente independente do grupo sediado em Vitória. Se, por um lado, as coisas poderiam ter acontecido muito diferentes; por outro, é forçoso reconhecer que aprendemos muito, como equipe local, no processo – e os frutos, como evidenciado acima e como evidenciado nos textos subsequentes a este no livro que o leitor tem em mãos, são inequívocos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – E CONVITE À CONTINUIDADE DA LEITURA

Como todo texto precisa de um ponto final, vamos ficando por aqui – mas que fique claro que apenas tocamos um prelúdio para os textos-síntese dos esforços de pesquisa realizados pelos integrantes do grupo “Literatura e Educação”.

Isso porque Ana Karen Costa Batista e Tallita Braga Paster analisam, panoramicamente, em seu texto, o que leem os ingressantes das licenciaturas em Letras e Pedagogia, enquanto Josineia Sousa da Silva dá um contorno ainda mais nítido à análise dos dados, focalizando nas escolhas espontâneas e nas leituras habituais de tais estudantes quais são os gêneros mais frequentes. Essa análise é complementada pelo texto de Daiane Francis Fernandes Ferreira e Mariana Passos Ramalhete, que fazem uma leitura pedagógico-política de tais escolhas, indagando os dados para além da simples aparência.

Verticalizando o panorama delineado nos três textos mencionados, Arlene Batista da Silva estuda o movimento pendurar das indicações de leitura dos estudantes sujeitos da pesquisa, entre cânones (obras literárias clássicas) e gêneros multissemióticos da cultura pop (entre os quais o mangá). Dando sequência ao tipo de análise, Arnon Tragino, por sua vez, debruça-se sobre o mesmo movimento pendular, agora, atinente às indicações de cânones (obras literárias clássicas) e *best-seller* destinados, pela indústria cultural, ao público adulto jovem.

Como já anunciado anteriormente, o foco da pesquisa geral do Procad/Capes era fundamentalmente descritivo, mas, dado o estofo crítico cultivado no âmbito do nosso grupo de pesquisa, não nos limitamos à simples apresentação de dados. Assim, há uma espécie de progressão no tipo de análise e síntese realizado pelos pesquisadores, de modo que os diferentes estudos se complementam mutuamente.

Daiani Pignaton Souza Silva e Amanda Valiengo, cada uma em seu respectivo capítulo, investigam os vínculos entre literatura infantil e formação docente, e repetem, por seu turno, o método

investigativo do grupo, notado nos parágrafos precedentes: se, primeiramente, Silva propõe um estudo mais abrangente, à maneira panorâmica, Valiengo, por sua vez, adensa e aprofunda a partir de um aspecto específico as implicações das constatações iniciais presentes no texto de Silva. São leituras críticas que se complementam, nesse sentido.

Na última parte do livro, Danilo Fernandes Sampaio de Souza, Maria Fernanda Brito de Araujo e Vivian Jaciara Viana interpelam práticas significantes (ou significativas?) na formação dos leitores, dando especial atenção a respostas mais pessoais produzidas a partir do instrumento-chave da pesquisa. Lançam luz sobre aspectos específicos das interações intersubjetivas. Já Roney Jesus Ribeiro reflete criticamente, sem condescender a respostas prontas de antemão, sobre a diferença entre ler no impresso e ler em suportes digitais. Da mesma maneira que alguns artigos anteriores, este vai além da simples descrição e constatação de dados, assumindo uma natureza especulativa e mesmo ensaística em alguns momentos.

Fechando o livro, em um movimento fundamental, Ravena Brazil Vinter executa de maneira interessantíssima uma volta dialética: se estamos estudando as leituras de jovens estudantes universitários, o que podemos aprender sobre o papel da escola de ensino médio, pela qual tais sujeitos de pesquisa passaram? Lidando com os dados menos tangíveis, a autora indaga sobre como a escolarização obrigatória continua reverberando nas escolhas e decisões de leitura dos futuros professores.

Uma última coisa a ser dita: o leitor, ao cotejar internamente os diferentes capítulos deste livro, certamente notará que há entre os textos diferenças de maturidade nas análises e na apropriação dos referenciais teóricos. De nossa perspectiva, não se trata de um defeito, lacuna ou problema – muito pelo contrário. Oportunizar que estudantes de graduação, de mestrado, de doutorado e doutores já atuantes produzam conjuntamente, lado a lado, sem hierarquizar de antemão a pertinência das conclusões como diretamente relacionadas

com a titulação de seus autores é um valor que aprendemos e praticamos em nosso grupo: o que sustenta o mérito de nossos estudos é sua capacidade de desvelar a realidade, e não qualquer outro critério hierárquico ou fetichista.

Feita esta apresentação, o leitor, tenho certeza, já se sente convidado a conhecer os resultados produzidos pela equipe de pesquisadores da Universidade Federal do Espírito Santo no conjunto do projeto Procad/Capes apresentado nas primeiras páginas deste texto. Esperamos, coletivamente, que nossos dados e nossas análises subsidiem políticas públicas que contribuam para uma sociedade mais equânime, justa e democrática, que decorre e que redunde, dialeticamente, de uma educação de qualidade – pública, laica, gratuita e referenciada nos interesses daqueles que, com seu trabalho, geram as riquezas materiais e imateriais necessárias a cada ser humano e à humanidade toda.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Ana Karen Costa. **Leitura e formação do professor-leitor**: levantamento de dissertações e teses publicadas no Portal da Capes. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Espírito Santo.

CADERNOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Dossiê Leitura, literatura e formação de professores** (parte 1). n. 43, jan-jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/issue/view/683>. Acesso em 24 jul. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22535/cpe.v0i43>.

CADERNOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Dossiê Leitura, literatura e formação de professores** (parte 2). n. 44, jul-dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/issue/view/732>. Acesso em 24 jul. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22535/cpe.v2i44>.

DALVI, Maria Amélia. **Escrever, imprimir, ler:** objetos culturais e literatura. Vitória: Edufes, 2019a.

DALVI, Maria Amélia. Criatividade na BNCC e em pesquisas atinentes à educação literária: indagações e desvelamentos. In: **Desenredo** (PPGL/UPF), v. 15, p. 283-300, 2019b.

DALVI, Maria Amélia. Literatura Infantil e Democracia. In: GALVÃO, Ana Carolina Galvão; ZAIDAN, Junia; SALGUEIRO, Wilberth. (Org.). **Foi Golpe! O Brasil de 2016 em análise**. Campinas: Pontes Editores, 2019c, p. 135-160.

DALVI, Maria Amélia. Literatura e educação: formação, pensamento & trabalho. In: FINARDI, Kyria Rebeca (Org.). **A pesquisa em educação e linguagens:** perspectivas em diálogo. Campinas: Pontes Editores, 2018a, p. 129-170.

DALVI, Maria Amélia. Políticas públicas para educação literária: nem públicas, nem literárias?. In: BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile; OLIVEIRA, Vanderléia da Silva (Org.). **Literatura na escola:** contextos e práticas em sala de aula. Campinas: Pontes Editores, 2018b, p. 23-38.

DALVI, Maria Amélia. Como é que chama o nome disso? Laboratórios de práticas e estágios supervisionados na licenciatura em Letras. In: RIOLFI, Cláudia (Org.). **Professor de Português:** como se forma, trabalha e entende sua prática. São Paulo: Paulistana, 2015, p. 155-180.

DALVI, Maria Amélia. Leitura de literatura na formação inicial de professores. In: ALVES, José Hélder Pinheiro (Org.). **Memórias da Borborema 4:** discutindo a literatura e seu ensino. Campina Grande: Abralic, 2014, v. 4, p. 75-92.

DALVI, Maria Amélia. A pesquisa & as pesquisas: leitura, literatura e materiais didáticos na formação de professores. In: SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa; REZENDE, Neide Luzia de; BONFIM, Maria Núbia Barbosa (Org.). **Ensino de Língua Portuguesa: entre documentos, discursos e práticas**. São Paulo: Humanitas, 2012, p. 281-305.

DALVI, Maria Amélia. O perfil de professor que ingressa e que se forma no curso de Letras-Português na Universidade Federal do Espírito Santo. In: **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 14, p. 173, 2011.

DALVI, Maria Amélia. O que pensam os professores sobre sua formação inicial?. In: **Pró-Discente**, v. 15, p. 28-37, 2009.

DALVI, Maria Amélia; BATISTA, Ana Karen; PLASTER, Tallita Braga. Leitura, estudantes de licenciatura e indicadores sócio-econômico-culturais: dados preliminares de uma pesquisa. **Cadernos de Pesquisa em Educação** (Vitória), v. 44, p. 170-193, 2016.

DALVI, Maria Amélia; BATISTA, Ana Karen; PLASTER, Tallita Braga. Perfil de ingressantes nos cursos de Letras e Pedagogia. In: Maria Amélia Dalvi; Fabiani Verardi Burlamaque; Rosiane de Fátima Ponce; Tallita Braga Plaster (Org.). **Literatura e educação: contextos, tensões e práticas**. Campos de Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019, p. 117-125.

DALVI, Maria Amélia; BURLAMAQUE, Fabiane Verardi; PONCE, Rosiane de Fátima; PLASTER, Tallita Braga (Org.). **Literatura e Educação: contextos, tensões e práticas**. Campos de Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019.

DALVI, Maria Amélia; LEMOS, Adriana Falqueto; MARIANO, Anna Catharina Izoton; NOVAIS, Sérgio Alves de. Uma notícia de pesquisa: a formação de professores no Espírito Santo - leitura,

literatura e materiais didáticos. **Revista Saberes Letras** (Vitória), v. 9, p. 445-465, 2011.

DALVI, Maria Amélia; GIROTTO, Cyntia Graziela Simões; VALIENGO, Amanda; SCARAMUSSA, Taiga Bertolani (Org.). **Literatura e educação**: gêneros, políticas e propostas. Campos de Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018.

DALVI, Maria Amélia; SILVA, Arlene Batista da; SOUZA, Renata Junqueira de; BATISTA, Ana Karen (Org.). **Literatura e educação**: história, formação e experiência. Campos de Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018.

DANTAS, Rafaela Skárlaty Lócio. **Infância e Drummond**: uma leitura das obras infantis. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Espírito Santo.

DIAS, Rosana Carvalho. **Práticas e representações de leitura literária no IFES/Alegre**: uma história com rosto e voz. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Espírito Santo.

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

FEBA, Berta Lúcia Tagliari; SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Mediação de leitura**: espaços e perspectivas na formação docente. Tubarão: Copiart, 2017.

FERREIRA, Daiane Francis Fernandes. **Literatura infantil e pensamento crítico**: um estudo sobre contos maravilhosos em livros

didáticos da década de 1950 à contemporaneidade. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo.

FINARDI, Kyria; DALVI, Maria Amélia. Encurtando as distâncias entre teoria-prática e universidade-escola no ensino de línguas e na formação de professores. In: **Intersecções (Jundiáí)**, v. 8, p. 115-127, 2012.

GHIL, Jamille Gomes. **Rádio-escola no ar**: a palavra (en)cantada na educação literária para as relações étnico-raciais. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Espírito Santo.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. **Perfil do leitor universitário**: textos e contextos nas licenciaturas. Tubarão: Copiart, 2017.

IZOTON, Anna Catharina. **Destrua este diário**: uma tênue linha entre criatividade e adestramento. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Letras - Português) - Universidade Federal do Espírito Santo.

IZOTON, Anna Catharina; DALVI, Maria Amélia. Cortinas cerradas: teatro e gênero dramático em livros didáticos. In: Francisco Neto Pereira Pinto; Márcio Araújo de Melo. (Org.). **Panorama contemporâneo das pesquisas em ensino de literatura**. Campina Grande: EDUFPG, 2016, p. 165-189.

MELO, Fabiana Monnerat de; DALVI, Maria Amélia. O poema “Obrar”, de Manoel de Barros, lido à luz do humor em Freud e da crítica à sociedade do consumo e da aceleração. In: **Anais do XXI Congresso de Estudos Literários** [recurso eletrônico]: o humor na literatura. Vitória: Programa de Pós-Graduação em Letras, 2019. v. 1. p. 303-319.

OLIVEIRA, Ivana Esteves Passos de. **A literatura infantil no Espírito Santo no século XXI e o desvelar do autor-divulgador e distribuidor**. 2015. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Espírito Santo.

OLIVEIRA, Ivana Esteves Passos de; DALVI, Maria Amélia. Livros ficcionais produzidos no Espírito Santo para crianças: políticas de (in)visibilidade. In: **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 2, p. 89-103, 2016.

RAMALHETE, Mariana Passos. **O leitor e a literatura juvenil: um diálogo entre os prêmios literários Jabuti e FNLIJ e o Programa Nacional Biblioteca da Escola**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo.

REVISTA CONTEXTO. **Dossiê Livro, Leitura e Literatura Infantil e Juvenil**. n. 28, jul-dez 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contexto/issue/view/634>. Acesso em 24 jul. 2020.

REVISTA CONTEXTO. **Dossiê Educação Literária e Ensino de Literatura**. n. 27, jan-jun 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contexto/issue/view/569>. Acesso em 24 jul. 2020.

RUBIM, Rossanna dos Santos Santana. **Leitura literária de alunos do campus São Mateus do Instituto Federal do Espírito Santo frente às tecnologias de informação e comunicação contemporâneas**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Espírito Santo

SCARAMUSSA, Taiga Bertolani; DALVI, Maria Amélia. Lendo *Hibisco Roxo* num clube de leitura de autoria feminina. In: **Anais do I Congresso Internacional e III Nacional Africanidades e Brasilidades**. Vitória: DLL/Ufes, 2016. v. 3. p. 1-9.

SCARAMUSSA, Taiga Bertolani; DALVI, Maria Amélia. O projeto “Leia Mulheres” como espaço de fortalecimento da leitura literária. In: **Anais eletrônicos do XV Congresso Internacional da Abra-lic**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Literatura Comparada, 2017. v. 1. p. 265-273.

SILVA, Arlene Batista da. **Literatura em libras e educação literária de surdos**: um estudo da coleção Educação de Surdos e de vídeos literários em libras compartilhados na internet. 2015. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Espírito Santo.

SILVA, Arlene Batista da; DALVI, Maria Amélia Dalvi; SCARDINO, Rafaela (Org.). **Literatura infantil e juvenil**. Vitória: PPGL, 2020.

SILVA, Daiani Pignaton Souza. **A literatura nos livros didáticos de ensino fundamental II**: um estudo de três coleções contemporâneas. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Espírito Santo.

SILVA, Josineia Sousa da. **Protocolos de leitura em obras de Maria José Dupré na série Vaga-Lume**: livros, leitura e literatura para jovens leitores no século XX. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Espírito Santo.

SILVA, Lucecleia Francisco da. **Contra tudo e todos**: a formação de leitores em contextos adversos, no município de Serra (ES). 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo.

SOUZA, Danilo Fernandes Sampaio de. **Literatura juvenil premiada**: diálogos entre pesquisas acadêmicas, crítica especializada, escola e adolescentes leitores. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo.

SOUZA, Héber Ferreira de. **Apropriações do livro didático de literatura:** um diálogo com professores e alunos. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Espírito Santo.

SOUZA, Renata Junqueira; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (Org.). **Estratégias de leitura:** reflexões sobre o ato de ler no ensino superior. Tubarão: Copiart, 2017.

SOUZA, Ronis Faria de. **O habitus do leitor literário:** o professor de Língua Portuguesa da rede estadual do Espírito Santo. 2016. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Espírito Santo.

TRAGINO, Arnon. **Listas literárias:** um estudo sobre as indicações da literatura brasileira. 2020. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Espírito Santo.

TRAGINO, Arnon. **Livros, leituras e leitores:** a literatura do Espírito Santo no vestibular da Ufes. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Espírito Santo.

VERARDI, Fabiane; CRESTANI, Luciana Maria (Org.). **Reflexões práticas de leitura para formação de leitores.** Tubarão: Copiart, 2020.

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

*Entre leitores e não leitores:
o que leem os ingressantes
das licenciaturas em
Letras e Pedagogia?*

*Ana Karen Costa Batista
Tallita Braga Plaster*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo discute dados produzidos por meio de pesquisa realizada como Programa de Cooperação Acadêmica (PROCAD), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no período entre 2014 e 2018, intitulado “Leitura nas licenciaturas: espaços, materialidades e contextos na formação docente”. Fundamenta-se em perspectivas teóricas sócio-históricas e histórico-culturais ao compreender a relação entre os sujeitos leitores, os livros, a leitura e a literatura, bem como os contextos sócio-econômico-culturais presentes nessas relações. Insere-se nos trabalhos do Grupo de Pesquisa Literatura e Educação (www.literaturaeducacao.Ufes.br), situado na Universidade Federal do Espírito Santo, e assim se constitui como uma produção coletiva.

Para isso usamos da compreensão acerca produção cultural, das práticas e das apropriações da leitura que se fazem necessárias ao entendermos a leitura como prática cultural situada em um contexto sócio-econômico-cultural que ultrapassa a relação texto-autor-leitor, levando em conta a materialidade, os suportes, espaços, contextos e protocolos de leitura, dialogando assim com os estudos de Roger Chartier na perspectiva da história cultural. Além disso, lançamos mão do pensamento de Max Horkheimer e Theodor W. Adorno ao conceituarem a Indústria Cultural e sua lógica de massificação da produção cultural.

Durante o decorrer deste capítulo revisitaremos os dados apresentados no artigo “Leitura, estudantes de licenciatura e indicadores sócio-econômico-culturais: dados preliminares de uma pesquisa” publicado em co-autoria com a Prof^a Dr^a Maria Amélia Dalvi na revista Cadernos de Pesquisa em Educação em 2016. Consideramos importante a discussão desses dados no início de nosso texto, ao levar em consideração que ele proporcionará ao leitor um maior entendimento sobre o perfil dos sujeitos da pesquisa que alimenta não só este capítulo, mas também o conjunto das publicações do presente livro.

Em seguida abordaremos os dados que apontam as categorias mais lidas pelos ingressantes, sendo estes os que afirmam ler equivalentemente livros de ficção e de não ficção, os que leem mais frequentemente ficção ou apenas não ficção. Nessa seção percebemos que as escolhas dos estudantes estão diretamente implicadas com suas concepções de leitura e literatura que assim perpassam por suas concepções de realidade, ficção e não ficção. Discorreremos também sobre os alunos que assinalam que não leem ou leem com pouca frequência associando com isso o papel da Universidade nesta problemática.

Em um terceiro momento, discutiremos os dados relativos aos gêneros mais lidos pelos participantes da pesquisa. Para a análise, cruzaremos esses dados com os dados da pesquisa que se referem as leituras realizadas mais recentemente pelos alunos. A fim de compreender a relação entre os livros que eles leram recentemente e os gêneros assinalados como os mais lidos, nos apropriaremos da teoria da Indústria Cultural.

PERFIL PESSOAL: QUEM SÃO OS INGRESSANTES NOS CURSOS DE LETRAS E PEDAGOGIA?

Como já indicado em Dalvi, Batista e Plaster (2016) o perfil dos ingressantes em licenciatura traçado não se difere de pesquisas já realizadas sobre os licenciandos brasileiros como visto em Gatti e Barreto (2009) e Gatti (2010), sendo estes em sua maioria jovens de baixa renda, do gênero feminino e advindos da Rede Pública de Ensino.

Em nossa pesquisa obtivemos o resultado de que 82,4% consideram-se do gênero feminino, fato que marca as pesquisas sobre a história do magistério brasileiro e pode nos guiar para possíveis análises sobre as leituras habituais e gêneros mais lidos em diálogo também com o dado de que 78,0% dos alunos tem idade de até 23 anos. Nota-se que as licenciaturas analisadas seguem a tendência geral dos cursos superiores de comportar, em quase sua totalidade, alunos jovens que saem do Ensino Médio e vão direto para o Ensino Superior e têm uma renda mensal de até 2 salários mínimos, estes totalizando 63,8% dos ingressantes. O que

transparece no dado de que 78,5% destes alunos cursaram o Ensino Fundamental na Rede Pública de Ensino e 78,7% continuaram seus estudos em nível de Ensino Médio também na Rede Pública.

O diálogo com estes dados se faz importante ao se pensar a leitura como prática cultural situada em nosso cotidiano, que nos exige uma visão mais ampla quando a tratamos como objeto de estudo. As relações socio-econômico-culturais destacadas aqui contribuem diretamente para as análises desenvolvidas, pois insere nossos sujeitos em um contexto de produção cultural que influenciará em suas práticas e apropriações sobre a leitura, e assim nas categorias e gêneros mais lidos pelos alunos que acabaram de ingressar na Universidade.

ENTRE A REALIDADE, A FICÇÃO E A NÃO FICÇÃO

Pensando nas práticas culturais de leitura dos ingressantes nos cursos de Letras e Pedagogia das Universidades pesquisadas, questionamos sobre as categorias de livros mais lidos por eles, onde 41,1% afirmam ler equivalentemente livros de ficção e de não ficção, 27% leem mais frequentemente ficção, 16,3% não ficção e 15,2% afirmam que não leem ou apenas muito raramente.

Nessa questão não fizemos distinção entre as leituras obrigatórias e as leituras espontâneas, porém para entendermos melhor os dados apresentados, lançamos mão das respostas de uma das questões do questionário que pedia aos alunos para que apontassem um motivo para suas escolhas espontâneas de leitura, pois assim conseguiremos ter uma visão das concepções dos alunos em relação às leituras ficcionais e não ficcionais.

Ficção e não ficção: gosto de ler de tudo um pouco

41,1% dos ingressantes afirmam que leem equivalentemente tanto livros de ficção e de não ficção, o que nos aponta um quantitativo grande de alunos que optam por uma variedade em suas escolhas para

leitura. Nas respostas à questão do motivo para as escolhas espontâneas, encontramos o seguinte enunciado: “Gosto de ler de tudo um pouco”, que nos indica a variedade representada por esse conjunto de estudantes. Outro estudante afirma: “Lendo livros de ficção e livros de não ficção, consigo trabalhar minha criatividade e senso crítico”, assim vemos que alguns alunos não fazem distinção entre as potencialidades da leitura ficcional e da não ficcional.

Por outro lado, percebemos em alguns enunciados uma distinção entre essas funcionalidades, como em: “Creio que livros de ficção, movimentam no imaginação⁴ e livros de não ficção nos fazem refletir” e “Leio livros de ficção para descansar e livros de não ficção, quando teóricos, para auxiliar no senso crítico”. A partir dessas falas poderíamos inferir que esses estudantes concebem funções específicas para cada categoria de leitura, se por um lado a leitura ficcional movimentaria a imaginação e serviria para o descanso, do outro a não ficcional teria a capacidade de nos fazer refletir e auxiliar o nosso senso crítico.

Podemos associar essa distinção a uma concepção de leitura e literatura que preza pelo prazer, pelo deleite, e que por sua vez só poderia ser realizada por um grupo seletivo de indivíduos que teriam o tempo necessário para assim o fazer. Compreendem assim que a leitura não ficcional é a única que teria a capacidade de nos fazer refletir e expandir nosso senso crítico. Essas concepções de leitura ficcional e não ficcional ficam mais claras quando analisamos os enunciados de estudantes que leem com mais frequência apenas ficção ou não ficção, como veremos a seguir.

Ficção: a leitura de ficção me desconecta do mundo real

27% dos ingressantes afirmam que leem com mais frequência livros de ficção, e ao serem questionados por suas escolhas espontâneas

4 Optamos por não alterar a grafia de nenhuma das respostas dos alunos, por isso todos os dados foram tabulados seguindo as inscrições nos questionários.

justificam em enunciados carregados de significações suas concepções de livro, leitura e literatura, além do que compreendem como o papel da ficção na vida dos seres humanos. A partir da afirmação: “É possível tirar lições de vida mesmo quando o livro lido tem uma história fictícia”, vemos que o sujeito respondente compreende uma função que a ficção pode empreender em nossa vida ao proporcionar experiências e aprendizagens, em que por meio dela compreendemos melhor o mundo e a nós mesmos, caracterizado em seu enunciado pelo termo “lição de vida”. Poderíamos associar esse termo também a certa moralização do texto literário ou uma concepção salvadora da literatura, mas pelas limitações do instrumento metodológico escolhido não podemos afirmar como sendo a intenção discursiva do ingressante.

Mas o entendimento dessa função da ficção nem sempre é a que mais se destaca nos discursos dos ingressantes nos cursos de Letras e Pedagogia. Vemos em: “A leitura de ficção me desconecta do mundo real” e “Gosto da ficção, coisas que acontece somente em livros”, concepções que compreendem a literatura e a ficção como uma fuga da realidade, um mecanismo que cria um mundo distante e que serve como escape às adversidades da nossa realidade concreta. Visões bem diferentes da concepção de literatura abordada anteriormente. Nessa perspectiva a literatura tem o papel de nos elevar a um mundo distante e acaba assim deixando entender que não é possível por meio da elaboração literária compreendermos a realidade concreta, que servirá apenas como um escape a ela. Essas concepções podem ser percebidas também por aqueles que leem com mais frequência livros de não ficção.

NÃO FICÇÃO: PREFIRO LIVRO DE NÃO FICÇÃO, POIS GOSTO DE REALIDADE

16,3% dos respondentes afirmam que leem mais frequentemente livros de não ficção. Boa parte das justificativas retratam novamente

a literatura como uma fuga da realidade, como percebemos em: “São do meu interesse, leituras de não ficção pois são mais realistas” e “Prefiro livro de não ficção, pois gosto de realidade”. Ao afirmarem que a não ficção é “mais realista”, consequentemente apontam a ficção como a criação de um mundo irreal, que “acontece apenas em livros”.

Um outro grupo de enunciados trazem em destaque um outro componente sobre a leitura ao reconhecer a importância da cultura escrita na transmissão dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Uma das respostas que podemos destacar sugere o conhecimento que os livros podem nos proporcionar, tanto sobre nós mesmos quanto sobre a sociedade: “Escolho livros de não ficção, por gostar de histórias reais, me permite conhecer mais sobre determinadas pessoas, e sociedade em geral”, mas também aponta uma possível compreensão de que o sujeito que a enuncia não reconhece essas potencialidades na leitura de ficção, o que mais uma vez coloca a ficção como um escape da realidade, e a não ficção como a forma de compreendê-la.

Diferentemente de muitos outros enunciados que afirmam o “prazer” da leitura sempre relacionado à leitura de ficção, aqui vemos uma resposta que inverte essa relação tão presente nos discursos oficiais e pesquisas sobre a leitura. O sujeito afirma que “Leituras de não ficção são as que mais me dão prazer e assim eu sinto mais interesse em ler”, mostrando que as apropriações que fazemos da leitura fazem parte de um conjunto de práticas forjadas cotidianamente.

Percebemos que muito embora boa parte dos ingressantes nos cursos de Letras e Pedagogia pesquisados entram no curso com concepções que podemos conceber como problemáticas, não queremos aqui desqualificar o percurso formativo desses sujeitos que terão um longo caminho pela frente na Universidade e poderão reelaborar e ressignificar essas concepções a partir da mediação do conhecimento que constituirá a sua formação inicial e continuada. É por isso que entendemos a necessidade de se pensar uma teoria da leitura que

leve em conta o processo de apropriação de práticas e representações, como afirma Roger Chartier:

No ponto de articulação entre o mundo do texto e o mundo do sujeito coloca-se necessariamente uma teoria da leitura capaz de compreender a apropriação dos discursos, isto é, a maneira como estes afetam o leitor e o conduzem a uma nova norma de compreensão de si próprio e do mundo (CHARTIER, 1990, p. 24)

Mesmo com dados alarmantes como os que ainda serão desenvolvidos no decorrer das análises, compreendemos o papel da Universidade nesse percurso e reafirmamos a relevância da pesquisa aqui desenvolvida para trazer à tona problemáticas e pensar formas de mediar essas questões.

OS “NÃO LEITORES E A UNIVERSIDADE”

Um outro dado relevante é de que 15,2% afirmam que não leem ou leem muito raramente. Reconhecemos esse número como muito alto, visto que esses alunos serão em poucos anos grandes responsáveis pela formação de leitores em suas comunidades escolares, sejam como professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, além de gestores, coordenadores e supervisores escolares.

Visto que o hábito da leitura na vida do professor e uma formação qualificada que o sensibilize para seu papel na formação de leitores são fatores de extrema importância ao se pensar a leitura e a literatura na Educação Superior, consideramos esse número como alarmante, já que estes são estudantes que escolheram livremente pelos cursos de Letras e Pedagogia, mas não se reconhecem como leitores. Porém, para prosseguirmos essa análise é importante levarmos em consideração o contexto sócio-econômico-cultural já destacado anteriormente.

O grande número de alunos que não se consideram leitores pode se dar pelo fato de não reconhecerem as diversas formas e suportes

de leitura contemporâneos. Em uma era de Facebook, What's app e diversos outros aplicativos digitais, a leitura está presente em boa parte dos contextos dos jovens que são em sua grande maioria a principal faixa etária dos licenciandos pesquisados. Vemos assim que a concepção de leitura de muitos ainda não reconhece os avanços tecnológicos e a integração da leitura nesse quesito.

Reconhecemos nas justificativas das respostas à questão aberta sobre as leituras espontâneas que o fator “tempo” é muito mencionado, como em: “Quase não tenho tempo para ler” e “Falta de tempo não me deixa ler muito”. Como indicamos em Dalvi, Batista e Plaster (2016) boa parte desses estudantes (50,6%) moram a uma distância a partir ou superior a 21 km da Universidade, o que pode ser um fator de certa forma positiva para aqueles que têm como hábito a leitura durante o trajeto de locomoção, mas muito negativo para os que não se sentem confortáveis ao realizar a leitura no transporte. A locomoção, portanto, é um dos fatores que mais consomem o “tempo” mencionado pelos ingressantes que não se consideram leitores.

Um outro fator que pode ser negativo em relação a essa distância entre moradia e Universidade se dá pelo fato de que essas condições dificultam a participação dos estudantes em atividades de ensino, pesquisa e extensão, atividades artístico-culturais, além da vivência universitária, espaços esses de grande potência na complementação da formação acadêmica e pessoal e que se constituem como possibilidades de superar as falhas das políticas universitárias.

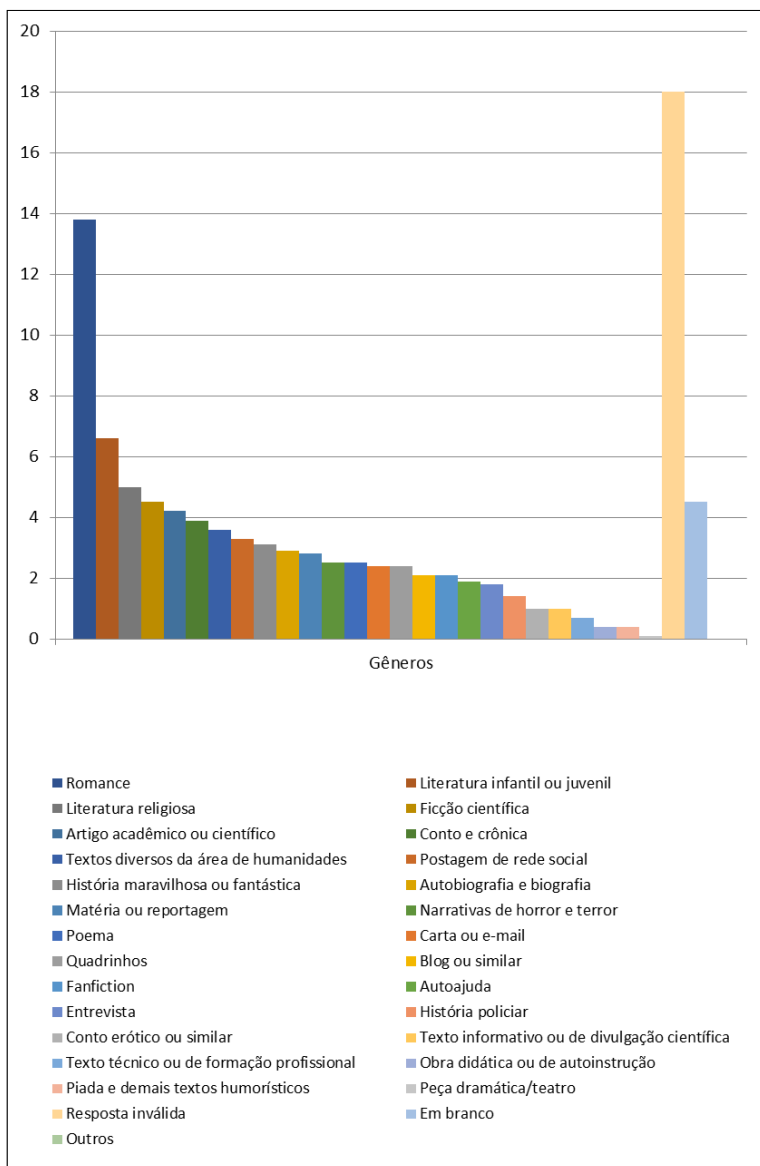
Mesmo considerando as potencialidades do espaço universitário para modificar e qualificar esse percurso formativo, enfrentamos difíceis condições objetivas que se mostram contrárias aos estudantes, e, por isso, precisamos recorrer a outras formas e maneiras de potencializar essa formação. Isso só será possível quando a Universidade assumir o seu papel social na formação de leitores e começar a repensar práticas e políticas de acolhimento de estudantes e projetos políticos pedagógicos dos respectivos Centros de Ensino, Departamentos, Secretarias etc.

“QUE GÊNERO VOCÊ MAIS LÊ?”

“Que gênero você mais lê no geral, assinale três respostas” é o comando da questão 35 do questionário aplicado aos estudantes de Letras e Pedagogia das Universidades participantes do projeto PROCAD. Trata-se de uma questão objetiva e, portanto, são fornecidas 28 possíveis respostas para que os participantes marquem ao menos 3 que correspondam ao seu hábito de leitura. As opções de respostas eram: “Artigo acadêmico ou científico”, “Autoajuda”, “Autobiografia e biografia”, “Blog ou similar”, “Carta ou e-mail”, “Conto e crônica”, “Conto erótico ou similar”, “Diário”, “Ensaio”, “Entrevista”, “Fanfiction”, “Ficção científica”, “História maravilhosa ou fantástica”, “História policial”, “Literatura infantil ou juvenil”, “Literatura religiosa”, “Matéria ou reportagem”, “Narrativas de horror e terror”, “Obra didática ou de autoinstrução”, “Peça dramática/teatro”, “Piada e demais textos humorísticos”, “Poema”, “Postagem de rede social”, “Quadrinhos”, “Romance”, “Texto informativo ou de divulgação científica”, “Texto técnico ou de formação profissional” e “Textos diversos da área de humanidades”. A questão permite, ainda, que os participantes assinalem a opção “Outros” e escrevam o gênero que desejam e que não esteja disposto nas demais opções.

Segue o gráfico com as respostas da questão 35 dos 455 questionários aplicados e tabulados:

Gráfico 1: Gêneros mais lidos



Encontramos 1365 dados de gêneros mais lidos nos 455 questionários aplicados. Esses dados estão distribuídos entre as 29 opções indicadas pela questão, sendo que “Romance”, “Literatura infantil ou juvenil”, “Literatura religiosa”, “Ficção científica” e “Artigo acadêmico ou científico” foram as 5 mais marcadas entre as respostas válidas. 188 vezes “Romance” foi marcado como o gênero mais lido, o que corresponde a 13,8% do total. Em seguida aparece “Literatura infantil ou juvenil” com 90 ocorrências (6,6%), “Literatura religiosa” com 68 ocorrências (5,0%), “Ficção científica” com 62 ocorrências (4,5%) e “Artigo acadêmico ou científico” com 57 ocorrências (4,2%). Do total, 246 ocorrências (18%) foram registradas como respostas inválidas, 61 (4,5%) como respostas em branco e 7 (0,5%) como “Outros”.

As ocorrências do gênero “Romance” confirmam as ocorrências de “Afirmam ler equivalentemente livros de ficção e de não ficção” (41,1% do total) da questão 34. A concepção moderna de Romance indica-o como um gênero tipicamente narrativo e que permite a ficção ou a não ficção. As ocorrências de “Leem mais frequentemente ficção” (27% do total), também da questão 34, ao ser analisada com o dado dos que afirmam ler ficção e não ficção igualmente, indicam a coerência do número considerável de sinalizações do gênero “Ficção científica”.

O número de ocorrências do gênero “Literatura infantil ou juvenil”, correspondente a segunda maior porcentagem de respostas, dialoga com o perfil geral dos estudantes participantes da pesquisa: dos 455 respondentes, 209 possuem até 18 anos de idade (45,9%) e 146 possuem idade entre 19 e 23 anos (32,1%). Pela idade percebe-se que muitos desses estudantes saíram do Ensino Médio e logo foram aprovados em processos seletivos e iniciaram seus estudos no Ensino Superior, o que, de certa forma, justifica o hábito de ainda consumir literatura infantil ou juvenil.

O resultado encontrado do gênero “Literatura religiosa”, pode ser, mais uma vez, relacionado ao perfil geral dos sujeitos da pesquisa. Do total de participantes da pesquisa, 353 (77,6%), a grande maioria,

indicaram serem adeptos a alguma religião. Em contrapartida, apareceram apenas 68 ocorrências (4,5%) de resposta “Literatura religiosa” na questão de gêneros mais lidos. Considerando o grande número de adeptos a alguma religião, esperávamos maior número de ocorrências do gênero “Literatura religiosa”, ainda que tenha sido a terceira resposta com maior percentual de marcações da questão 35.

O gênero “Artigo acadêmico ou científico”, apesar de ter sido o quarto maior percentual encontrado na questão 35, apresenta valor muito tímido de ocorrências: 57 marcações, que representam 4,2% do total. Esse fato pode se justificar por serem alunos ingressantes no Ensino Superior e, portanto, não terem tido ainda contato direto e frequente com produção acadêmica. Caso a pesquisa se desse com sujeitos concluintes do Ensino Superior, acreditamos que o índice de marcações do gênero “Artigo acadêmico ou científico” seria consideravelmente maior. A Universidade, portanto, tem papel primordial no objetivo de completar essa lacuna oriunda da formação escolar básica dos estudantes.

O dado relativo ao gênero “Postagem de rede social” não configura entre os maiores índices da questão 35. Das 1365 respostas encontradas nos questionários analisados, apenas 45 vezes (3,3%) esse gênero foi assinalado. Em tempos de Era Digital, em que muitos estão conectados o tempo inteiro por meio de um smartphone, é praticamente impossível assumir que o gênero mais lido pelos estudantes não seja postagem em rede social. Acreditamos, portanto, que a ausência de marcação em massa no gênero “Postagem de rede social” reflete a concepção de leitura dos participantes da pesquisa: muitos podem acreditar que a leitura de redes sociais não seja de fato leitura.

É necessário destacar o alto número de respostas inválidas tabuladas dos questionários. 246 ocorrências, que correspondem a 18% do total, foram contabilizadas como inválidas por não seguirem o comando da questão, que era marcar 3 gêneros dos que estavam dispostos como possíveis respostas. Além disso, 61 respostas (4,5%) foram deixadas em branco. Tivemos, portanto, apenas 148 questionários com respostas válidas (77,5%) para a questão 35.

RELAÇÃO ENTRE OS GÊNEROS MAIS LIDOS E OS LIVROS LIDOS RECENTEMENTE PELOS PARTICIPANTES

Para compreender melhor os dados encontrados na questão 35, faz-se necessário o diálogo com a questão 31, cujo comando é “Caso leia livros impressos, cite alguns títulos que leu mais recentemente”. O levantamento de dados da questão 35 nos mostra que entre os livros mais citados estão “A culpa é das estrelas”, de John Green, “A menina que roubava livros”, de Markus Zusak, “A cabana”, de William P. Young, “Se eu ficar”, de Gayle Forman, “Saga Harry Potter”, de J. K. Rowling, “Saga Jogos vorazes”, de Suzanne Collins, “A última música”, de Nicholas Sparks e “As crônicas de Nárnia”, de C. S. Lewis, como indica a tabela:

Tabela 1. Dados de livros citados como leitura recente na questão 31.

Livro	Aparições
<i>A culpa é das estrelas</i>	32 vezes
<i>A menina que roubava livros</i>	17 vezes
<i>A cabana</i>	17 vezes
<i>Se eu ficar</i>	13 vezes
<i>Saga Harry Potter</i>	9 vezes
<i>Saga Jogos vorazes</i>	8 vezes
<i>A última música</i>	7 vezes
<i>As crônicas de Nárnia</i>	6 vezes

Sob um olhar geral, notamos que todos os livros indicados se inserem na categoria “Romance”, são de ficção e escritos por autores de fora do Brasil. Essas obras indicadas têm como público-alvo o público jovem e mantém estreita relação com o enredo uma das outras. Podemos identificar aqui grande relação com a divulgação da Indústria Cultural, como entendida por Horkheimer e Adorno

(2016). Nessa lógica as obras mantêm-se semelhantes pelo álibi da identidade. A indústria cultural absolutiza a imitação, e sua totalidade consiste na repetição, pois ela:

expressa a dinâmica da mercantilização da cultura na sociedade capitalista, na qual a indústria e a racionalidade da produção modificam o processo de criação cultural e conferem uma homogeneidade de padrão que perpassa os diferentes veículos culturais. (LOUREIRO; FONTE, 2003, p. 55)

As histórias acontecem ou em um universo de distopia, como em “Saga Harry Potter”, “As crônicas de Nárnia”, “Saga Jogos vorazes” e “A menina de roubava livros”, ainda que esta tenha como plano de fundo histórico o Nazismo na Alemanha, ou em um universo extremamente romântico e dramático, em que um casal de jovens passa por dificuldades de diferentes medidas, como em “A culpa é das estrelas”, “A última música” e “Se eu ficar”. “A cabana”, por sua vez, orbita no universo de autoajuda e autoconhecimento, tendo em vista que é um livro religioso.

Os dados encontrados na questão 31, portanto, confirmam as respostas das questões 34 e 35. Há um alto índice de indicação de livros de literatura juvenil e de ficção, sendo que nenhum deles é de poesia. Nota-se a preferência dos participantes por sagas, considerando que 3 delas apareceram entre os 8 muito citados: “Saga Harry Potter”, “Saga Jogos Corazes” e “As Crônicas de Nárnia”. O livro “A cabana”, em contrapartida, exemplifica o percentual de “Literatura religiosa” assinalada na questão 35, que, por sua vez, vincula-se com o perfil dos sujeitos dessa pesquisa.

Outra observação importante é que todos eles se tornaram adaptações para o cinema, seja na época em que o questionário foi aplicado (como é o caso de “A culpa é das estrelas”, “A menina que roubava livros”, “Saga Harry Potter”, “A última música” e “As Crônicas de Nárnia”, que já tinham se tornado filme em 2014), seja depois da aplicação (como “A cabana”, “Se eu ficar” e “Saga Jogos Vorazes”).

A relação entre literatura e cinema, nos tempos atuais, serve ao propósito da Indústria Cultural. A adaptação de um livro ao cinema beneficia tanto a venda de livros quanto a venda de ingressos do cinema, tendo em vista que quem já leu o livro provavelmente vai querer assisti-lo no cinema e que quem assistiu ao filme no cinema e gostou, vai querer ler o livro. Dessa maneira, livros são escritos pensando na adesão de grande parte do público e na posterior adaptação cinematográfica. É a lógica da massificação veiculada pela Indústria Cultural. A literatura e o cinema perdem, então, o *status* de arte e passam a ser vistas como Indústria na lógica do Capital.

O alto número de ocorrências de livros que possuem relação com o cinema não nos assusta, portanto. A Indústria Cultural utiliza livros e filmes com a intenção de perpetuar a cultura hegemônica e alienar seus interlocutores, de forma que as pessoas se sintam satisfeitas com as leituras que fazem e não sejam instigadas a refletir e transformar. Por esse motivo, as obras que seguem a lógica da Indústria Cultural possuem enredos e personagens muito parecidos, e fazem com que o leitor sinta que a realidade é uma extensão da obra. Nesse sentido:

O mundo inteiro é forçado a passar pelo crivo da indústria cultural. A velha experiência do espectador cinematográfico, para quem a rua lá de fora parece a continuação do espetáculo que acabou de ver – pois este quer precisamente reproduzir de modo exato o mundo percebido cotidianamente – tornou-se critério da produção. Quanto mais densa e integral a duplicação dos objetos empíricos por parte de suas técnicas, tanto mais fácil fazer crer que o mundo lá fora é o simples prolongamento daquele que se acaba de ver no cinema. (HORKHEIMER; ADORNO, 2016, p. 15)

Dessa maneira, o sujeito que consome produtos da Indústria Cultural, não se satisfaz apenas com um: a lógica capitalista intrínseca à Indústria motiva as pessoas a consumirem mais do mesmo e a

esvaziar a arte de sentido social e de poder de transformação. O que encontramos na nossa pesquisa, então, é um reflexo da ação da Indústria Cultural no nosso cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho analisamos os dados referentes às questões 34 e 35 do questionário aplicado nas turmas iniciais de Letras e Pedagogia da Universidades vinculadas ao projeto PROCAD. Percebemos que os sujeitos participantes indicam, em sua maioria, que leem equivalentemente livros de ficção e de não ficção. Porém, uma porcentagem considerável de estudantes afirma não ler ou ler raramente, o que se mostrou uma problemática, tendo em vista que os cursos aos quais os participantes estão vinculados são Pedagogia e Letras.

No que diz respeito aos gêneros mais lidos pelos alunos, percebemos que o gênero “Romance” apareceu mais vezes nos resultados do questionário. O segundo gênero com mais ocorrências, “Literatura infantil ou juvenil”, apresentou metade de aparições ao compará-lo com “Romance”. Para confirmar os dados quantitativos acerca do gênero mais lido, utilizamos os livros indicados pelos participantes como os lidos mais recentemente na questão 31 do questionário. A partir desse cruzamento de informações notamos que os livros lidos mais recentemente pelos sujeitos são do gênero “Romance”, são escritos por autores estrangeiros e são destinados ao público jovem. Compreendemos, então, a influência da Indústria Cultural nas práticas e apropriações de leitura dos participantes da pesquisa.

REFERÊNCIAS

CHARTIER, R. **A história cultural entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa [Portugal]: Difel, 1990.

DALVI, M. A.; BATISTA, A. K. C. ; PLASTER, T. B. Leitura, estudantes de licenciatura e indicadores sócio-econômico-culturais: dados preliminares de uma pesquisa. **Cadernos de Pesquisa em Educação**. PPGE.UFES, v. 44, p. 170-193, 2016.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. 1. Ed. Brasília: Editora da UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Edu. Soc.**, Campinas, v. 31, n.113, p. 1355-1379, out.-dez, 2010.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. A indústria cultural – o iluminismo como mistificação das massas. In: ADORNO, T. W. **Indústria cultural e sociedade**. Seleção de textos de Jorge Mattos Brito de Almeida; traduzido por Julia Elisabeth Levy... [et al.].– 10ª Ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2016.

LOUREIRO, R.; FONTE, S. D. **Indústria cultural e educação em “tempos pós-modernos”**. - Campinas, SP: Papirus, 2003.

Das leituras habituais: entre escolhas espontâneas e gêneros mais lidos

Josineia Sousa da Silva

A terapia literária consiste em desarrumar a linguagem
a ponto que ela expresse nossos mais fundos desejos.

(Manoel de Barros)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Há exatos vinte anos, Regina Zilberman, em meio a sua vasta produção crítica intelectual sobre Leitura, Literatura e, por vezes se aproximando também da Educação – que abarca tanto a Literatura Infantil e Juvenil, pelo que se tornou uma grande referência em estudos da área, como a Literatura para adultos, e sobre a qual produziu muito a respeito do Romance, da Literatura Brasileira, História da literatura e Formação do leitor, publicou, juntamente com outros autores, um livro intitulado *Os preferidos do público: os gêneros da literatura de massa*, lançado em 1987.

A obra citada evidencia a literatura de massa inscrita em uma sociedade considerada ainda de poucos leitores. Passados 29 anos, pesquisas divergentes, como por exemplo, a mais recente *Retratos da Leitura no Brasil*, publicada em 2016, indica uma visão social bem positiva sobre o jovem leitor e seus hábitos de leitura, contrariando as assertivas popularmente conhecidas de que “as pessoas leem pouco”, “os jovens não leem”, “são poucos os brasileiros que gostam de ler”, “a sociedade carece de um número maior de leitores”.

Entretanto, já naquela época, Regina Zilberman levanta uma questão que ainda vige, e parece de suma importância na esteira dos estudos sobre leitura, leitores e literatura: aponta prós e contras sobre a existência da literatura de massa, a partir da qual, a autora argumenta a favor de uma abordagem de leitura e literatura, considerada por ela mesma como *Pluralista*. Nesta, leva em conta a “[...] especificidade enquanto gênero e sua diversidade enquanto literatura de massa, quando posta frente à literatura como um todo” (ZILBERMAN, 1987, p. 8).

As considerações de Zilberman no título supracitado são lembradas aqui não porque se pretende enveredar para o aprofundamento ou em defesa dessa categoria “literatura de massa”, mas porque acrescenta um elemento fundamental para a ampliação de discussões plurais no campo da formação do leitor, cujas razões não podem ser invisibilizadas

por estudantes, especialistas, teóricos e leitores envolvidos no âmbito da produção crítica, já que as leituras habituais, escolhas espontâneas e gêneros mais lidos não se concentram único e exclusivamente nos clássicos ou são frutos de uma formação estritamente espontânea. De acordo com a perspectiva da autora, ao tratar desse assunto, é preciso considerar, nessa esfera e em nível macro, uma reflexão histórica, das características temáticas, estruturais e ideológicas. Essa literatura que é apresentada como um gênero emblemático representa para nós, nessa discussão, a abertura para outras frentes de problematizações a respeito da leitura literária, em outros tempos e espaços, inclusive, no nosso caso, espaços formais de educação superior.

Com efeito, em consonâncias às ideias de Zilberman, o recorte colocado em análise neste trabalho diz respeito a dados objetivos e subjetivos sobre hábitos plurais de leitura, a partir de uma perspectiva bibliográfico-documental de matriz histórico-cultural em que se utiliza de informações coletadas em um amplo questionário subsidiado pelo projeto intitulado *Leitura nas licenciaturas: espaços, materialidades e contextos na formação docente – Projeto de Cooperação Acadêmica Interinstitucional* – (Procad), de 2013⁵. Trata-se de um projeto que corrobora não só no que concerne à formação do leitor, mas também sobre a formação de professores leitores no espaço universitário abarcando questões de perfil pessoal; leituras habituais; suportes, frequência e tempo de leitura; espaços e disposições físicas de leitura; dimensões valorizadas na leitura; preferência de leitura; papel das instituições e mediadores de leitura; e, por último, táticas e estratégias de leitura.

5 Refere-se a um projeto de Cooperação Acadêmica Interinstitucional, entre Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp – *campi* Marília e Presidente Prudente), Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes – *campus* Vitória) e Universidade de Passo Fundo (UPF – *campus* Passo Fundo), de natureza interdisciplinar (Educação e Letras), com duração prevista de 48 meses, tendo como eixo temático estruturante a leitura na formação docente nas licenciaturas em Letras e Pedagogia e na pós-graduação em Letras e em Educação.

Entretanto, no que concerne a essa discussão, detém-se apenas àquilo que tangencia as escolhas espontâneas, os motivos dessas e aos gêneros lidos por alunos iniciantes dos cursos de Letras e Pedagogia das três universidades brasileiras correlatas ao projeto em questão, a saber: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp - *campi* Marília e Presidente Prudente), Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes - *campus* Vitória) e Universidade de Passo Fundo (UPF - *campus* Passo Fundo).

Vale dizer que, nessa reflexão, a categoria *leitor* considerada, correlaciona-se diretamente com uma tipologia caracterizada desde 2007, e mantida também pela *Retratos da leitura no Brasil 4* (2016), em que delimita-se leitor “[...] aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses” e; não leitor, “[...] aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses”. Com isso, leva-se em conta também o tempo, modo e espaço sobre os quais situam-se os dados expostos a diante.

PRÁTICAS DE LEITURA ENTRE LEITURAS HABITUAIS, GÊNEROS E ESCOLHAS ESPONTÂNEAS: ALGUNS APONTAMENTOS

Considerando os resultados associados à temática, ao discorrer sobre hábitos de leitura, gêneros mais lidos e escolhas espontâneas, é indispensável que olhemos também os dados mais recentes, em nível nacional, consoante ao que indica a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2016, ano de referência 2015), na qual se constatou que: os hábitos de leitura de modo mais abrangente correlatos aos gêneros lidos por 403 leitores de um contingente de 2798 sujeitos entrevistados na faixa etária entre 18 e 24 anos (idade da maioria dos ingressantes nos cursos de licenciatura em questão – sobre os quais concentramos nossa análise), declaram suas preferências relacionadas ao gênero de leitura como sendo os cinco de mais destaque: bíblia, 39; contos, 23;

romance, 33; didáticos, 23; técnicos ou universitário para a formação profissional, 19. Por outro lado, colocam-se com menos destaque os gêneros esoterismo ou ocultismo, 1; direito, autoajuda, enciclopédia e dicionários, 6 respectivamente para cada categoria; línguas, viagens e esportes, 7 para cada categoria; artes, saúde e dietas, ciências, infantis, 8 para cada categoria; e, culinária e artesanato, juvenis, educação ou pedagogia, 9 para cada categoria.

São dados decorrentes das justificativas declaradas na mesma faixa etária mencionada anteriormente por 403 dos entrevistados, sobre os quais, sintetizadas as respostas subjetivas em categorias pontuais próprias da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, a principal motivação de leitores para ler um livro é: porque gosta; para a atualização cultural ou conhecimento em geral; para a distração; para o crescimento pessoal; e para atualização profissional ou exigência do trabalho, destacando-se estes os cinco mais citados estímulos atrelados à espontaneidade de leitura no Brasil de 2015.

Assim, de posse desses dados, voltando-nos ao nosso lugar mais específico de análise, para entender melhor as escolhas pessoais de leituras espontâneas, as motivações dos leitores, os gêneros literários eleitos outrora favoritos e por que estes permanecem em evidência por meio das pesquisas, leva-se em conta a hipótese levantada por Regina Zilberman (1987): de que os gêneros da literatura contam com um estatuto teórico carente de considerações atentas, sem preconceito e discriminação, situadas histórico, cultural e ideologicamente.

Desse modo, torna-se relevante também as colocações do teórico e crítico historiador francês Roger Chartier para o qual um olhar histórico-cultural “[...] tem por principal objetivo identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 16-17). Nessa perspectiva podemos verificar que “A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados” (CHARTIER, 2009, p. 77), o que não nos permite anacronicamente elencar considerações determinantes sobre as leituras habituais, gêneros lidos ou

as razões espontâneas pelas quais um determinado público se dispõe (ou não) a exercer práticas do ato de ler, manusear ou se apropriar de uma obra literária impressa ou digital.

Em *Escutar os mortos com os olhos*, texto do mesmo autor publicado em 2010, o historiador faz menção a três outros estudiosos indispensáveis para esse processo de redimensionamento das análises frente às práticas de leitura e ao texto: Henri-Jean Martin, Don Mckenzie, Armando Petrucci, os quais conjuntamente contribuíram para compreender a história dos escritos, a descrição morfológica dos objetos que os trazem, os ofícios e o mundo dos livros, as sucessivas modalidades de sua legibilidade da obra escrita e, com isso, proporcionaram também a associação, numa mesma análise, dos papéis atribuídos ao escrito em correlação às formas e suportes da escrita, e as maneiras de ler (p.7-8).

Adepto da sociologia dos textos, Roger Chartier teoriza sobre as práticas do escrito e de leitura, segundo o qual, atrelada às noções de representação e apropriação,

[...] fixam ou produzem a fala, cimentam as sociabilidades ou prescrevem comportamentos, atravessam tanto o foro privado como a praça pública, levam a crer, a realizar ou a sonhar, nos parecerem, uma boa entrada numa sociedade em que o impresso multiplicado convive com as formas tradicionais da comunicação e em que distinções novas fraturam uma base compartilhada (CHARTIER, 2004, p. 18-19).

A colocação corrobora para pensar sobre hábitos, gêneros e escolhas espontâneas de leitura na medida em que leva em conta o impacto causado por práticas de leitura em uma comunidade de leitores específica, e tendo em vista que o texto impresso dinamiza as formas de comunicação, dos quais em sua grande maioria têm como finalidade moldar condutas e pensamentos diante dos textos; dá abertura também para ampliar novas formas de compreensão do universo de

gêneros textuais, dos interesses atrelados a estes e sobre os possíveis usos individuais e plurais de leitura em um determinado lugar situado.

Nesse percurso, além de tudo, considere-se as influências intervenientes no ato de ler da categoria, *Protocolos de leituras*. Nesta, para Chartier (2011), a leitura é impactada pelas transformações nas formas de escrita que ao longo do tempo foram se modificando, pelas mudanças simultâneas dos suportes, das técnicas de reprodução e disseminação da obra, e das próprias formas de leitura; das leituras orais, silenciosas e visuais. Essas constatações acompanham os diferentes modos de ler que, por sua vez, são permeados de protocolos - (sejam eles literários, editoriais, formais ou não formais), no meio social e cultural do leitor.

Na concepção chartieriana, os *Protocolos* ocupam dimensões e complexidades maiores e são caracterizados, por um lado, como “[...] dispositivos resultantes da escrita, puramente textuais, desejados pelo autor...” e, por outro, consideram-se as “[...] próprias formas tipográficas: a disposição e a divisão do texto, sua tipografia, sua ilustração” (CHARTIER, 2011, p. 96-97).

Nesse sentido é que o mesmo teórico considera figuras internas e externas ao texto, leva em conta a diacronia e a sincronia dos elementos no texto, do qual tanto o autor quanto o escrito “impõem uma ordem, uma postura, uma atitude de leitura” (CHARTIER, 2011, p. 20). Com isso, garante, por outro lado que, no campo das práticas são os *Protocolos de leituras* os definidores dos tipos de interpretações corretas, da adequação dos usos e de leitores mais indicados nos textos impressos.

Com efeito, atentar-se aos dispositivos tipográficos pode contribuir para desmistificar a ideia de uma crítica textual que atesta estritamente a relação entre autor, leitor e texto, ou do próprio cânone. Essa atenção, como apresenta Chartier (2011), se deve ao fato de que os dispositivos tipográficos inscritos nos textos dispõem de uma importância tais quais os próprios escritos, pois, é por meio desses textos móveis que diferentes leitores e modos de

ler podem, em certa medida, ao longo do tempo considerar proposições explícitas de leituras, além daquelas elaboradas pelo próprio autor aos seus escritos.

Desse modo, refletindo sobre uma história da leitura e os vários atravessamentos que dispõem esse ato, considerando o texto oferecido à leitura ou ao leitor que o lê, Chartier apresenta o seguinte posicionamento, entendendo a leitura como:

[...] algo inscrito no texto, como um efeito automaticamente produzido pela própria estratégia da escrita específica da obra ou de seu gênero... ler não significa apenas submissão ao mecanismo textual. Seja lá o que for, ler é uma prática criativa que inventa significados e conteúdos singulares, não redutíveis às intenções dos autores dos textos ou dos produtores dos livros. Ler é uma resposta, um trabalho... (CHARTIER, 1992, p. 213-214).

Indo a um ponto de vista mais adiante, o excerto dialoga, em certa medida, com as colocações de Certeau (2014), tendo em vista que este compara o ato de ler a uma “operação de caça”: em que se peregrina em um sistema de leitura imposto. E, desse modo, é levado em consideração o sujeito leitor e suas práticas de (re)invenção, nas quais “este não toma nem o lugar do autor nem o lugar de leitor. Inventa nos textos outra coisa que não aquilo que era a intenção deles” (CERTEAU, 2014, p. 241).

Em seus estudos acerca das práticas de leitura, Certeau (2014) coloca em evidência a força controladora das instituições sociais em relação ao leitor e ao que se dá a ler. Ele identifica, por exemplo, que a criatividade dos leitores cresce proporcionalmente ao encolhimento das instituições que os controlam. O autor faz uma associação crítica ao movimento de controle da igreja em relação à privação de textos religiosos e da leitura, e com isso, garante a despeito dos dispositivos sociopolíticos da escola, da imprensa ou da TV que inquietaram os pastores a partir do século XVII que, se escondem e sempre se esconderam

atividades silenciosas, irônicas, transgressoras ou poéticas de leitores vigilantes em se mantendo à devida distância desses ditos “mestres”; ainda que reconheçamos o longo período em que a leitura esteve à disposição dos mestres ou do produtor isolando leitores dos textos.

Elucida-se com isso, relações institucionais e sociais instáveis, as quais não são o tempo todo harmônicas. Nas palavras de Chartier (2011), as relações entre as propriedades sociais, dos artistas, intelectuais e a identidade estética ou intelectual das obras sempre são mediadas por uma especificidade do espaço social em que se situam as produções simbólicas (p. 91). Assim, dá a ver que, as classificações e interpretações não são objetivamente únicas, há sempre lutas e seleção dessas mesmas.

Nesse sentido, vislumbra-se o caráter indissociável entre espaço tempo, das coerções e coações quase imperceptíveis pelos indivíduos. Portanto, dizer de hábitos de leitura, e principalmente de escolhas e espontaneidade de leitura, é compreender também, sobretudo, que as escolhas não são dadas ao próprio benefício do leitor, e a espontaneidade é atravessada por vários outros protocolos quase sempre invisivelmente manipulados por interesses sociais e institucionais variados.

Chartier, apoiado em todo o seu trabalho já desenvolvido sobre a história dos livros, história dos textos e história da leitura, elucida esses atravessamentos, por sugerir que:

Há coações, que vêm, por sua vez, das intenções do texto, que vêm das possibilidades abertas ou fechadas pela forma de escrita de um texto, um manuscrito, um livro impresso, a tela de um computador. E há coações que vêm para cada leitor através de seu pertencimento a uma comunidade sócio-cultural. Isto quer dizer que este tipo de história deve conhecer, em primeiro lugar, uma série de determinações, de coações, que se ligam ao texto, ao objeto e ao sujeito que se apodera do texto de uma forma particular. Ao mesmo tempo, sabemos que todos os leitores, inclusive os que pertencem a uma mesma comunidade de leitura, de interpretação, à mesma

comunidade sócio-cultural, à mesma classe social, não lêem da mesma maneira ou não produzem o mesmo sentido frente a uma mesma obra lida no mesmo suporte (CHARTIER, 2011, p. 101).

São colocações, por outro lado, correlatas as de Michel de Certeau (2014, p. 238) ao recuperar a ideologia da informação pelo livro, em que para ele, por meio do escrito verbal ou icônico, com mais ou menos resistência, o público é moldado, torna-se semelhante ao que recebe e deixa-se lhe imprimir pelo texto e com o texto que lhe é imposto.

Nesse ponto, dialogando com o referencial teórico em função de nosso objeto, leva-se em consideração as “[...] classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real”, indicadas por Chartier (1990, p. 17). Para o autor, os meios intelectuais e as classes sociais produzem disposições estáveis ou partilhadas variáveis próprias de um mesmo grupo – esquemas intelectuais, os quais, uma vez incorporados, possibilitam criar representação, compreensão de sentido do presente e possíveis interpretações de outros espaços. Nesse sentido, essas mesmas representações estão aparentemente determinadas/permeadas pelos interesses de um grupo social, que, através de seus próprios recursos, as constitui.

Por isso, ao olharmos para o objeto de análise em questão pontua-se, acerca das ideias do referido francês, de modo preliminar, o conceito *Representação* que “[...] tem uma energia própria que persuade seus leitores ou seres espectadores de que o real corresponde efetivamente ao que elas dizem ou mostram” (CHARTIER, 2011a, p. 27). Essa categoria não se desvincula de outros conceitos que são interligados, como o de *Práticas* que, para o historiador “[...] têm por objetivo a construção do mundo social, e como tal a definição contraditória das identidades” (CHARTIER, 1990, p. 18); e o de *Apropriação*, entendido por ele “[...] ao mesmo tempo como controle e uso, como vontade de posse exclusiva pelas autoridades e como invenção pelos consumidores comuns” (CHARTIER, 2011a, p. 26).

Esses conceitos colocam-se como palavras-chave quando trazemos à baila hábitos, espontaneidade e escolha de leitura por gênero literário na medida em que evidenciam apropriações, representações e práticas permeando atitudes dos leitores que são, de algum modo, persuadidos com a escrita por uma ideia de reprodução da realidade; que de acordo com suas identidades socializam-se plural e particularmente garantindo relações interpessoais e intersubjetivas construtoras de práticas coletivas e individuais de sujeito históricos situados em uma comunidade ou em comunidades específicas diversas; além disso, ao se apropriarem dos objetos escritos e da própria leitura, seja ela literária ou não, canônica ou ordinária, (re)inventam suas próprias práticas, por meio dos usos e diferentes formas de controle.

A abordagem confere observações bibliográfica, teórica e reflexiva que nos mobiliza, em paralelo com o que já se constatou a partir da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2016), a um outro lugar mais específico de análise: relativo a uma estatística de espontaneidade e de escolha de leitura dos alunos ingressantes nos cursos de Letras e Pedagogia haja vista seus lugares sociais, situados historicamente, operante de suas próprias realidades. Daí porque suas declarações não são descoladas de sentido. Elas podem dar pistas de uma parte representativa de um pensamento ou perfil de estudantes dos respectivos cursos de graduação inseridos em uma cultura universitária não estática de formação de professores leitores ou leitores professores em diferentes universidades federais no Brasil, o que parece de grande importância para o campo de estudos de formação de professores, práticas de leitura e literatura em Letras e Educação.

LEITURAS HABITUAIS: UMA QUESTÃO DE FORMAÇÃO

Em vista das observações teóricas apresentadas, aproxima-se um pouco mais neste tópico, das respostas dos sujeitos universitários, as quais dispõe-se à análise. Para tanto, observa-se, no livro *Leitura, Literatura e Escola: sobre a formação do gosto*, que Magnani (2001) ao tratar

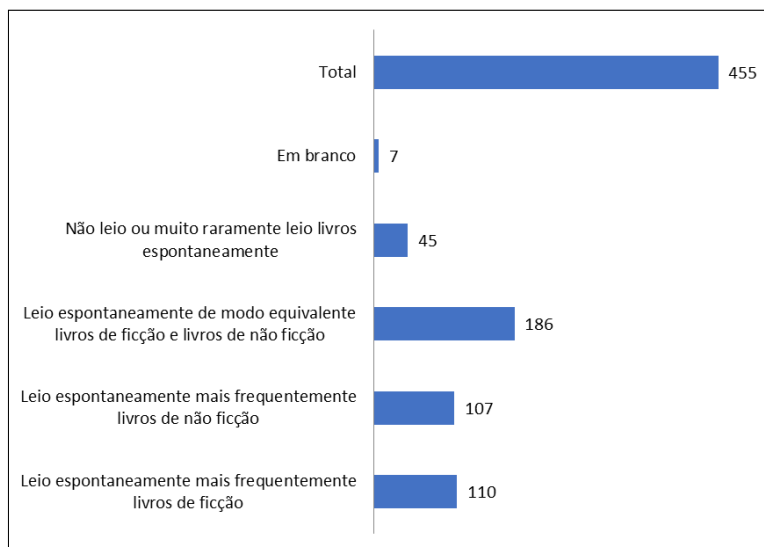
da função do professor como um produtor de interferência crítica, sugere uma práxis compartilhada diante dos vários entraves envolvidos à leitura e, mais especificamente, à leitura literária. Para a crítica, compete ao educador romper com o estabelecido de modo a propor buscas e avanços para além da valoração dicotômica entre qualidade e quantidade, fazendo lembrar a proposição *Pluralista* de Zilberman (1987). Entretanto, nesse caso, não se pode restringir essa responsabilidade estritamente ao professor, é preciso verificar também as bases de formação desse sujeito, das quais a universidade ocupa um lugar importante. A pergunta que emerge, portanto, é: em que medida a universidade tem aguçado e potencializado a formação do professor nos cursos de Letras e Pedagogia para que os alunos ultrapassem as barreiras tradicionalistas e dicotômicas correlatas às abordagens de leitura, literatura e formação do leitor?

A pergunta exige, é claro, um estudo muito mais amplo e aprofundado sobre a questão, mas, por ora, como ponto de partida, detemo-nos a pensar especificamente a partir do levantamento de dados do Procad tendo em vista *as licenciaturas em Letras e Pedagogia e os cursos de pós-graduação em Educação e em Letras*, em diferentes contextos institucionais (Unesp-Marília, Unesp-Presidente Prudente, Ufes e UPF), como assinalado no início desse ensaio. A partir de um questionário próprio, verifica-se sobre leituras habituais nesses diferentes espaços tangenciando gêneros mais lidos e escolhas espontâneas, cujas peculiaridades conferem multiplicidade de gostos, pluralidades representativas e distintas apropriações de leitura; que nos sinaliza, em alguma medida, não uma resposta determinante, mas alguns indícios à pergunta anterior e sobre práticas de leitura nas universidades.

Quanto às suas leituras espontâneas, de um contingente de 455 entrevistados, dos quais 7 se abstêm de respostas, 45 leitores (9,9%) dizem não ler ou muito raramente leem livros espontaneamente; 186 (40,9%) leem espontaneamente de modo equivalente livros de ficção e livros de não ficção; 107 (23,5%) mais frequentemente leem espontaneamente livros de não ficção; e 110 (24,2%) leem espontaneamente,

mais frequentemente livros de ficção. Ou seja, de modo geral, diz-se de um público adepto tanto às leituras ficcionais quanto àquelas de não ficção, como se pode ver no quadro abaixo.

Quadro 1: Questão 36 - Quanto às suas leituras espontâneas (ou seja, que não são leituras obrigatórias: as leituras que você escolhe livremente, por prazer), qual categoria é predominante?



Fonte: Projeto de Cooperação Acadêmica Interinstitucional (Procad).

Um desdobramento que se coloca sobre a questão é que 9,9 % dos entrevistados (45 leitores do total) assumem pontualmente não ler livros espontaneamente ou o fazem muito raramente; acrescido a isso, 24,2 % (110 leitores) espontaneamente se dedicam mais frequentemente a leituras ficcionais, e outros 23,5 % (107 leitores) a livros de não ficção, o que pode caracterizar uma desarmonia por parte de quase 50% dos participantes se considerarmos que, para uma formação efetiva, o lugar institucional ao qual se vinculam exige constantes leituras, sejam elas de ficção ou de não ficção, haja vista o caráter da formação

profissional, crítica e humana que exige do sujeito mobilidade entre os mais variados esquemas linguísticos textuais: do real para o ficcional, do canônico para o ordinário, do popular para a alta cultura e vice e versa, não necessariamente seguindo uma direção linear, mas lendo nos entremeios possíveis formas de (re)elaboração, de novos modos de ser e estar no mundo sócio-histórico, político e cultural.

Nesse quesito, o equilíbrio no que concerne à espontaneidade de leituras se dá, ao percebermos que quase metade (40,9 % - 186 leitores) dos alunos em formação inicial dizem ler espontaneamente de modo equivalente livros de ficção e livros de não ficção, o que caracteriza uma grande parte engajada em práticas de leitura mais diversificadas e mais amplas. Não se quer dizer necessariamente que não haja entre os outros entrevistados alunos de mesma consciência, apenas que alguns desses, talvez, demonstram maior maleabilidade no trato com a leitura no ambiente universitário inicial; não restringindo suas leituras a um único gênero dinamizam tanto suas possibilidades de formação docente quanto as de leitores habituais.

Por outro lado, se levarmos em conta que a prática de leitura espontânea é assumida, de modo geral, por alunos considerados leitores habituais, e cujo hábito de ler pode ter sido construído em sua trajetória de aprendizagem anterior ao curso de licenciatura, seja por via do convívio social, familiar, ou em espaços institucionais; fica perceptível uma maioria de alunos em formação nessas licenciaturas que no início da graduação não se reconhecem ainda como leitores habituais, o que demonstra um peso ainda maior no papel da educação superior para a formação de professores leitores, e por extensão, nos conecta a uma questão de formação anterior a essa, àquela dedicada a leitores na educação básica.

As implicaturas ligadas ao lugar social desses estudantes em curso inicial de graduação faz lembrar as considerações de Marisa Lajolo ao discorrer sobre a responsabilidade atrelada a um profissional inserido no contexto formal, informal, mercadológico, e social de formação do leitor frente aos diferentes tipos de textos em circulação, quer se trate de professores de Letras ou pedagogos. Para a autora,

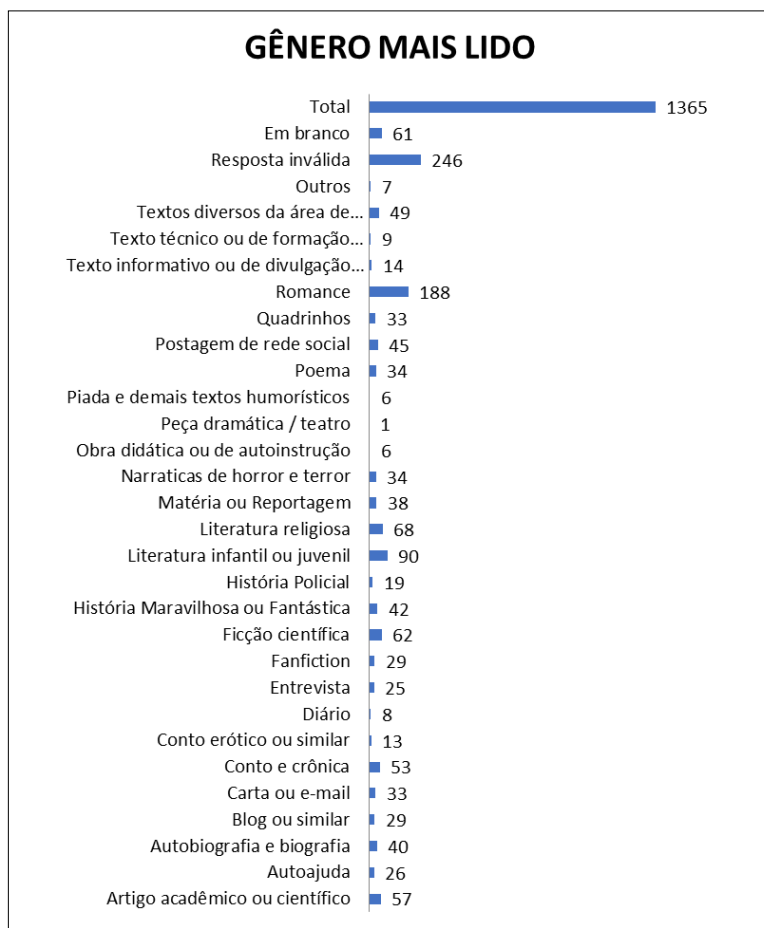
É, pois, fundamental que compreendamos o papel de leitor que tais textos nos reservam. E para tal compreensão precisamos contemplar, a luz clara do meio-dia, o retrato de nós mesmos que estes textos apresentam. Em outras palavras: a imagem com que tais textos nos representam corre o risco de afivelar-se ao nosso rosto como máscara, deixando nossa face na sombra. (LAJOLO, 1993, p. 36).

A partir do fragmento metafórico da autora, levanta-se a seguinte questão: que imagem de leitores essa espontaneidade declarada e os gêneros mais lidos por esses alunos de graduação dão a ver sobre seus hábitos de leitura? Para responder a essa pergunta leva-se em conta as respostas mesmas dos alunos de graduação dadas diante da opção “Questão 37: Aponte um motivo para suas escolhas espontâneas”, de modo dissertativo e sintético, compiladas metodologicamente por citações curtas e não repetidas das respostas.

Como forma de desmistificar a ideia de que o curso de Letras ou de Pedagogia é realizado habitualmente por sujeitos que gostam de ler ou leitores, há estudante que declara não ler, ou que raramente lê de modo espontâneo. Com efeito, do contrário, os motivos para aquelas escolhas espontâneas caracterizam-se em categorias sintéticas por diversas razões: gosto; porque traz conhecimento; curiosidade; por prazer; por ser mais fácil; por prestígio; formação profissional; para passar o tempo; pela repercussão na mídia; por causa do gênero; pelo tempo livre; para relaxar; porque diz respeito a coisas do dia a dia; para sair da realidade; por definição; porque provoca emoção; porque chama a atenção; para produzir conhecimento e aprendizagem; por influência cultural/familiar; porque provoca reflexões sobre a vida; pela diversidade de tema; porque melhora vocabulário, criatividade, imaginação; para trabalhar o senso crítico; pelo hábito; para facilitar na escrita; por identificação com a narrativa; por necessidade; porque são leituras leves; por se tratar de ficção; por se tratar de fatos reais; para interagir com outras pessoas; é bom conhecer outros autores; pela crítica; ter poder; por entretenimento; para pesquisa; e, por fim, em razão da crítica social.

Em detrimento dessas declarações, como se pode constatar no quadro que segue, dentre as seis indicações de três opções sobre os gêneros mais lidos, no geral, o mais citado é o romance, com 188 indicações; em seguida, a literatura infantil e juvenil, com 90 indicações; a literatura religiosa, com 68 indicações; ficção científica, com 62 indicações; artigo acadêmico ou científico, com 57, conto e crônica, com 53.

Quadro 2: Questão 35. Que gênero você mais lê no geral, assinale três opções:



Fonte: Projeto de Cooperação Acadêmica Interinstitucional (Procad).

Os dados em destaque, indicados com mais frequência, evidenciam, não muito diferentemente daquilo que já havia sido indicado pela pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, (2016), que para leitores na faixa etária entre 18 e 24 anos (idade da maioria dos ingressantes nos cursos de licenciatura em questão), os cinco mais citados gênero de leitura são: bíblico, contos, romances, didáticos e técnicos ou universitários para a formação profissional, respectivamente.

Entretanto, esses extraídos pelo Procad dizem de um lugar mais particular, institucionalizado, no qual os participantes são todos, seguramente, alunos de um curso superior, o que surpreende a similitude dos dados. Com efeito, a partir das declarações dos leitores iniciantes nas licenciaturas em Letras e em Pedagogia, os indicadores apresentam: a força da narrativa romanesca, como um gênero mais citados e muito evidente quando se trata de literatura; a literatura infantil e juvenil como a segunda categoria de gênero literário mais lido por universitários iniciantes; a permanência da literatura religiosa como aquele gênero sempre presente entre os mais lidos e que atravessa gerações de leitores; a ficção científica, lida em quase igualdade com o gênero artigo acadêmico ou científico, um indício de que os alunos de graduação estariam reconhecendo a importância de ambas às leituras para a formação profissional e humana, ou simplesmente trata-se de um resultado frente às exigências curriculares das graduações não restritas à sala de aula? Além disso, o conto e a crônica aparecem como o sexto gênero mais lido entre os entrevistados.

Dentre os destaques, a significativa presença da literatura infantil e juvenil como um segundo gênero mais lido por esse público no ensino superior, surpreende em alguma medida, já que se contrapõe aos resultados obtidos na pesquisa de Silva (2014), em que se analisam documentos oficiais dos cursos de Letras português e Pedagogia e depreende-se uma ausência unânime de disciplinas obrigatórias na grade curricular que levam em conta esse gênero literário como mote de discussão.

Assim, essa ambivalência de informações aponta para vários ângulos passíveis de reflexão, e pontualmente, assevera a necessidade

de disciplinas curriculares em ambos os curso de licenciatura como uma forma de abordagem da literatura infantil e juvenil no ensino superior- na formação de professores em Letras e Pedagogia, haja vista um gênero literário tão pulsante na formação dos leitores. E como bem lembra Dalvi (2013, p. 70), “[...] ainda hoje nas universidades e, assim, nos institutos e faculdades de educação, a formação de professores de literatura é bem aquém do que seria esperado...”.

Por outro lado, levamos em conta a pluralidade de que aponta Zilberman inscrita nos diferentes modos de ler, no gosto particular e coletivo, partilhado ou não em uma determinada comunidade cultural; às preferências pelo gênero literário e às motivações dos leitores em suas singularidades que compõe a pluralidade de leitura no início da formação superior em questão, haja vista os hábitos de leituras e a espontaneidade de escolha para a leitura como um dos pontos centrais dessa discussão.

Entretanto, de modo mais abrangente, de acordo com as respostas dos entrevistados, podemos inferir que suas escolhas espontâneas e os hábitos de leitura são atravessados quase em sua totalidade pelo prazer de ler, por vezes pessoal ou partilhado; com efeito, no processo de formação do gosto, Magnani (2001), observa que “O prazer não se compra em lojas, nem é automático, mas depende da emoção e da percepção mais ou menos clara do trabalho particular de linguagem e de formas, e tampouco é incompatível com o saber” (MAGNANI, 2001, p. 141).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recuperando a proposta inicial dessa análise, apresentamos com base no levantamento de dados realizado em três universidades brasileiras pelo projeto Procad, respostas qualitativas de leituras habituais, escolhas espontâneas e, a partir dessas, gêneros mais lidos por alunos universitários iniciantes dos cursos de Letras e Pedagogia, sobre os quais os resultados desperta algumas inquietações e evidencia diferentes acepções de leitura literária.

Nesse percurso, recuperamos alguns pontos semelhantes com uma realidade mais abrangente em nível nacional por meio da recente pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, de 2016, a qual descreve avanços e desafios que nosso país enfrenta no que concerne a uma sociedade leitora. Entretanto, para fins de comparação, concentramos nosso olhar nas respostas dos sujeitos de uma faixa etária entre 18 e 24 anos, idade de modo geral mais próxima a do nosso público participante da pesquisa (Procad), particularmente, aqueles ingressante nas licenciaturas em foco.

Como ponto de partida, resgatamos uma colocação importante da crítica Regina Zilberman pertinente à literatura e a pluralidade de leitura com o objetivo de trazer à baila outros fatores intervenientes às práticas de leitura que, nem sempre, dizem respeito a um único gênero literário específico, reconhecido, ou valorizado. E uma das formas de refletir essa diversidade é reconhecendo, no nosso caso, os gêneros mais lidos, a espontaneidade e disposição de leitura em correlação aos diversos motivos de leitura espontânea no início desse processo de formação superior.

Ancorados em uma perspectiva histórico-cultural, perpassando breves considerações do teórico Roger Chartier, verificamos alguns fatores influentes no processo de leitura dos alunos entrevistados; com os quais é impossível tomar como neutras práticas, apropriações, representações, espontaneidade e hábitos de leitura frente a um gênero literário. Em diálogo com os dados, pudemos ver a leitura como uma categoria enunciativa do leitor, dos modos de ler, de práticas de leitura, de hábitos, de escolhas que incidem na formação dos alunos, mas também são reorganizadas pessoal e coletivamente na interação, no exercício individual, e na prática social, nos espaços culturais, em um determinado tempo e modo. Segundo Chartier a “[...] liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura”, pois, para ele, em toda a história da leitura “Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler” (CHARTIER, 2009, p. 77).

Do processo de análise destacam-se algumas questões mais prementes, das quais enumeramos: 1) a declaração de não espontaneidade de leitura por um significativo número de alunos que, de outro modo, só leem como parte de suas atividades obrigatórias curriculares, ou seja, leem por obrigatoriedade, o que indicia o lugar institucional ainda como um possível responsável pela leitura obrigatória; 2) a legitimação da literatura infantil e juvenil no universo adulto, o que ajuda a desmistificar qualitativamente que esse gênero literário não está preso unicamente a crianças e jovens; e 3) um grande número de leitores espontâneos de literatura em seu processo de formação de licenciatura em Letras e em Pedagogia, independentemente de haver ou não uma grade curricular adepta a essas práticas de leitura, o que exemplifica uma forma de deslocamento e subversão ao currículo e às leituras, sejam elas literárias ou não, nos espaços universitários.

Em paralelo, verificou-se que os jovens, em sua maioria, nesse caso universitários, não só leem, como têm pelo menos uma justificativa para tudo o que leem por diversas razões motivacionais, muitas dessas atravessadas ainda por uma ideia de que a leitura atribui, além da formação acadêmica poder, sabedoria, conhecimento e prestígio ao sujeito. São declarações, segundo os participantes da pesquisa, marcadas por influência cultural, familiar, social e midiática. E em paralelo, alguns desses sujeitos dizem praticar a leitura pelo gosto, prazer, por distração, entretenimento, influência da mídia, pelo caráter do gênero literário, por provocar emoções, sair da realidade, pela leveza da leitura, porque apresenta fatos da realidade e, por fim, como meio de interação entre os sujeitos em sociedade.

No cruzamento de dados entre as questões aqui analisadas (35, 36 e 37), verificamos uma incongruência nas respostas dos 455 respondentes: ao declararem sobre a categoria predominante quanto às suas leituras espontâneas, sugerida pela questão de número 36, alguns identificam como resposta fechada do questionário a opção “Não leio ou muito raramente leio livros espontaneamente”, ou simplesmente não responderam; entretanto, anterior e posteriormente as indicações

correspondentes, aos motivos para as escolhas espontâneas, e o gênero mais lido no geral, colocados pelas questões de números 35 e 37 respectivamente, verificamos uma totalidade de respostas correspondente ao número de alunos. Todos os entrevistados apontaram algum motivo pelo qual leem, e indicaram pelo menos três gêneros literários que mais leem no geral. Assim, sem deixar de considerar o apontamento dos alunos que declaram não ler, o paradoxo revela, além da ideia da não espontaneidade da leitura, a importância e o valor da mesma, muito premente em nossa sociedade e principalmente na universidade.

Esses resultados demandam uma possível conciliação às práticas da leitura no processo de formação no curso de Letras e Pedagogia, desmistificando alguns credos do senso comum, reconhecendo possíveis influências históricas e sociais e valorizando a leitura literária como um exercício democrático intrínseco à formação crítica do sujeito. Além disso, mostra que a leitura literária ainda carece de ser mais praticada em espaços mais amplos nessas licenciaturas.

De acordo com Regina Zilberman (1988, p. 142) “[...] o curso de Letras, porque orientado para o mercado de trabalho, ainda que aviltado, formula uma concepção de literatura, de um modo ou de outro, pragmática e intermediária”, o que restringe outras possibilidades de contato com a literatura e o categoriza mais como ferramenta do que a reconhece em sua autonomia artística com potencial dinâmico à interação dos leitores. Nesse sentido, as práticas de leitura literária nas universidades necessitam de maior acessibilidade, partilha, tempo e espaço nas aulas, sem que isso seja uma ação regida por obrigatoriedade curricular passível de aprovação ou reprovação do aluno.

Com isso, reiterando a pertinência do trabalho crítico de Regina Zilberman apontado no início desse texto e, atribuindo um sentido um pouco mais amplo à pluralidade assinalada pela autora no âmbito da leitura literária, verificamos em diferentes universidades que os preferidos do público indiciados pelas leituras habituais, escolhas espontâneas e gêneros mais lidos são, sem exceção, atravessados por motivações enviesadas pelo valor social da leitura, e também, em

muitos casos, pelo prazer individual ou coletivo, esteja estes na literatura canônica, de massa, ou em textos científicos. Nesse sentido, a abordagem de leitura e literatura, considerada pela crítica como *Pluralista* se constitui não só enquanto gênero, mas em diferentes modos de representações e apropriação da leitura, no nosso caso, nos espaços de formação de professores nos cursos de Letras e de Pedagogia.

Corroborando com a discussão apresentada, registra-se que, do ponto de vista do profissional

[...] a formação do leitor envolve também a *diversidade* como princípio norteador dos critérios de seleção e utilização dos textos e da reflexão sobre a formação do gosto das pessoas-alunos não só para um vir-a-ser, mas também para um *aqui* e agora, principalmente político (MAGNANI, 2001, p. 138-139 – Grifos da autora).

Contudo, é preciso que haja clareza entre gosto pessoal e aquilo que é levado para a prática docente na educação, seja do curso de Letras ou de Pedagogia. E tendo em vista que a formação como leitor interfere criticamente na formação qualitativa do gosto estético de outros leitores, do leitor-professor ou do professor-leitor, esperamos, como profissionais da área, exercer sempre a autocrítica para com o trabalho de leitura literária na prática individual ou partilhada, de docente ou na formação crítica e humana.

REFERÊNCIAS

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 21. ed. estabelecida e apresentada por Luce Giard. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, Roger. **Textos, impressões, leituras**. In: HUNT, Lynn. A nova história cultural. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p.211 - 239.

CHARTIER, Roger. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**. São Paulo: Editora da Unesp, 2004.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun**. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. 5ª. Ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

CHARTIER, Roger. **A força das representações: história e ficção**/João Cezar de Castro Rocha (Org.). Chapecó, Santa Catarina: Argos, 2011a.

DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

LAJOLO, Marisa. **Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo**. Editora: Ática. São Paulo, 1993.

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

PROJETO de Cooperação Acadêmica Interinstitucional. **Leitura nas licenciaturas: espaços, materialidades e contextos na formação docente**. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”; Universidade Federal do Espírito Santo; Universidade de Passo Fundo. Vitória, 2013.

SILVA, Josineia Sousa da. **Dos documentos oficiais dos cursos de letras português e pedagogia: leitura, literatura e materiais didáticos.** Trabalho de conclusão de curso. (não publicado). Vitória, 2014.

ZILBERMAN, Regina. **Os preferidos do público:** os gêneros da literatura de massa. Rio de Janeiro. Petrópolis, 1987.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de literatura.** São Paulo: Contexto, 1988.

Leitura literária: o que desvelam as escolhas espontâneas de professores em formação inicial?

*Daiane Francis Fernandes Ferreira
Mariana Passos Ramalhete*

Se um livro me interessa de verdade, não consigo avançar além de umas poucas linhas sem que minha mente, tendo captado uma ideia que o texto propõe, um sentimento, uma dúvida, uma imagem, saia pela tangente e salte de pensamento em pensamento, de imagem em imagem, num itinerário de raciocínios e fantasias que sinto a necessidade de percorrer até o fim, afastando-me do livro até perdê-lo de vista.

Ítalo Calvino

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No livro de Ítalo Calvino, *Se um viajante numa noite de inverno*, uma personagem identificada como Leitor compra um livro, mas verifica que este supostamente possui um defeito e, por isso, retorna à livraria para trocá-lo. Ao ter contato com o outro livro, descobre que a aquisição nova não se assemelha à primeira, iniciando um percurso, cuja busca de um determinado livro remete a outro, totalmente diferente do anterior. Trata-se, portanto, de uma obra literária que narra a saga de um leitor em busca de um fim para a história, em dez romances inacabados. Nesse emaranhado, somos incitados a trilhar caminhos, a perceber as imagens, os discursos, os sonhos e as peripécias de um narrador. A cada leitura de um novo romance, a constatação certa: caímos (novamente) na armadilha.

O excerto desse livro epigrafado neste trabalho revela uma das figurações de leitores na literatura. Jover-Faleiros (2013), no artigo intitulado *Sobre o prazer e o dever de ler: figurações de leitores e modelos de ensino de literatura*, apresenta alguns exemplos semelhantes, incluído o livro de Calvino (2009) para discutir o ensino da literatura e uma figuração de leitores que se pretende formar.

Afora o contexto das figurações de leitores, verifica-se que a prática de leitura também tem sido alvo de estudos de outras naturezas. A quarta edição da pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”⁶, publicada em março de 2016, por exemplo, constatou que houve um significativo aumento de leitores em todas as regiões do país, em meio a um diversificado nível de escolaridade e de faixa etária. Esse mesmo estudo (FAILLA, 2016, p. 38, 45 e 65) aponta que a maior parte dos entrevistados garante não ter nenhuma dificuldade para ler, ter comprado no mínimo um livro nos últimos três meses e ser a “vontade própria” a sua principal motivação para a escolha dos seus títulos.

6 Dados disponíveis em http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf. Acesso em 22 jun 2016.

Particularizando essas questões a uma amostragem de alunos recém ingressantes nos cursos de Letras e Pedagogia de três diferentes instituições brasileiras, identifica-se que a “vontade própria” é uma significativa motivação para a escolha de leituras do cotidiano, o que nos permite inferir, inicialmente, que tanto a escola/universidade quanto outras instituições formadoras, consideradas espaços privilegiados de mediação e circulação de práticas de leitura, pouco têm influenciado na escolha espontânea de obras literárias dos sujeitos. Se a principal motivação para a leitura parece não ser a escola/universidade e nenhuma outra instituição evidente, questionamo-nos, então, quais fatores que influenciam na “vontade própria” dos sujeitos, ou seja, o que desvelam as escolhas espontâneas de uma obra literária no dia a dia?

Com atenção a essas questões, este estudo concentra-se, exclusivamente, aos possíveis fatores que circundam o processo de escolha para leitura espontânea, isto é, a opção de um livro que não esteja atrelado a uma solicitação/demanda do âmbito acadêmico-científico-escolar ou profissional. Salientamos que essa questão está circunscrita, no bloco de “Leituras Habituais”, que não restringia as respostas exclusivamente ao âmbito da leitura literária. No entanto, como as respostas apontavam majoritariamente para a leitura literária, esta será o nosso foco de análise.

Para isso, disporemos dos dados produzidos pelo instrumento de investigação da pesquisa cooperativa previamente apresentada⁷, em especial das respostas dadas a questão de número trinta e sete do instrumento de investigação, que solicitou aos estudantes a seguinte questão: “Aponte um motivo para suas escolhas espontâneas”. Com desconfiança, não conjecturamos que há uma neutralidade nas respostas conferidas à indagação supracitada. Mais especificamente, o

7 Pesquisa interinstitucional denominada “Leitura nas licenciaturas: espaços, materialidades e contextos na formação docente”, realizada em âmbito cooperativo a partir de financiamento de incentivo à pesquisa, conforme apresentado no momento introdutório desta obra.

contexto histórico-social é decisivo para que essas respostas, à primeira vista subjetivas, sejam exteriorizadas.

Consideramos que tal espontaneidade é reflexo de uma sociedade capitalista que, sob égide do lucro incessante e a qualquer preço, sustentado na coisificação que tudo transforma em mercadoria e na perpetuação da desigualdade entre classes, habilmente molda os gostos e as vontades dos sujeitos. Visto isso, este estudo será pautado nos conceitos de indústria cultural e semiformação, discutidos, respectivamente, por Adorno e Horkheimer (1985) e Adorno (2010), filósofos vinculados à Teoria Crítica da Sociedade. Tais concepções foram privilegiadas neste estudo, porque permitem uma análise mais acurada dos dados e, ao mesmo tempo, possibilitam um distanciamento de críticas estanques e culpabilizadoras direcionadas a sujeitos em processo de formação.

Assim, este estudo divide-se em três momentos distintos: a) apresentação, tabulação e sistematização das respostas apresentadas; b) leitura dos dados a partir do referencial teórico selecionado e; c) considerações finais. Pretenderá, com tais reflexões, contribuir para pesquisas que se interessem sobre questões que perpassem a escolha espontânea desse público leitor e, igualmente, conhecer, mais de perto, as práticas de leitura de universitários ingressantes nos cursos de Letras e Pedagogia e sua correlação com o contexto histórico-social.

A QUESTÃO 37: PALAVRAS INICIAIS

Após leitura minuciosa de todas as respostas apresentadas à questão de número trinta e sete do questionário, que está circunscrita no bloco de “Leituras Habituais”, foi feita uma tabulação dos dados, na qual se apresentaram os critérios de proximidade na categorização de cada uma das respostas. As justificativas da questão (Aponte um motivo para suas escolhas espontâneas) foram divididas, considerando os seguintes eixos: a) Temática; b) Autor, título ou capa; c) Linguagem; d) Indicação; e) Gênero discursivo; f) Interesse momentâneo; g)

Aquisição de conhecimento; h) Não tinha ou sabia um motivo específico; i) Espaços em branco; e j) Respostas insatisfatórias.

Os eixos foram classificados a partir das respostas apresentadas pelos próprios entrevistados. O primeiro motivo (a) deu-se devido à presença de justificativas que expuseram como principal causa para suas escolhas espontâneas assuntos específicos, como “culturas regionais e internacionais”, “viagens”, “aventuras”, “contextos históricos” e “literatura brasileira”; o segundo motivo (b) surgiu com base nas justificativas que apontaram determinados autores ou características físicas do livro como decisivos para a escolha espontânea de obras literárias, sendo que os autores citados como principais influenciadores na escolha foram: Machado de Assis, John Green, Clarice Lispector, Herman Melville e Eduardo Spohr, e as principais características físicas mencionadas foram título, capa e sinopse; o terceiro motivo (c) partiu de respostas que disseram ser o tipo de linguagem do livro o fator decisivo para a sua escolha, evidenciando uma preferência pela linguagem de fácil compreensão, leve, informal e mais próxima possível da realidade pessoal do leitor; o quarto motivo (d) refere-se aos entrevistados que apresentaram como motivação a indicação de amigos, familiares, blogs, sites, crítica literária, revistas, jornais ou ranking de livros mais lidos; o quinto motivo (e) diz respeito àqueles que apontaram o gênero do livro a principal motivação para a sua escolha espontânea, sendo os gêneros romance, ficção e biografia os mais citados nas justificativas apresentadas; o sexto motivo (f) abrangeu muitas respostas diferentes, mas todas, de alguma maneira, indicavam que o principal fator para a sua escolha de obras espontâneas dependia do seu “estado de espírito” naquele momento específico; nesse caso agruparam-se respostas tais como: “fico afim e pronto”, “curiosidade”, “chamou minha atenção”, “preferência”, “se eu me identifiquei”, “me atraiu”, “vontade de ler aquele livro”, “depende do meu humor”, dentre outras; o sétimo motivo (g) abrangeu as respostas daqueles entrevistados que indicaram a formação pessoal, a aquisição de conhecimentos e o aprendizado como motivos para a escolha espontânea de suas obras; o oitavo motivo (h) contemplou os estudantes que

não souberam, tinham, percebiam um motivo particular para a escolha de suas obras espontâneas e, conseqüentemente, responderam “não sei”, “não tenho” ou “não lembro”. O nono motivo (i) tratou das respostas que foram deixadas em branco no questionário. Foram contabilizadas por entendermos que os espaços em branco – assim como o silêncio – também podem ser considerados uma negativa, uma concordância, uma forma de protesto ou até mesmo uma oposição, logo, uma resposta; por último, o eixo o qual denominamos respostas insatisfatórias (j) contemplou aquelas justificativas que demonstraram uma incompreensão/inobservância quanto ao enunciado da pergunta, conforme discorreremos mais detalhadamente adiante.

No total, foram contabilizadas 455 (quatrocentos e cinquenta e cinco) respostas abertas, cuja categorização, em percentual, pode ser mais bem visualizada no gráfico a seguir:

Gráfico 1- Tabulação das Escolhas Espontâneas



Fonte: Dados produzidos pela pesquisa Procad.

Antes de tecermos nossas considerações sobre esses dados, ressaltamos que, em termos de categorização metodológica, quanto à abordagem, está é uma pesquisa de cunho quanti-qualitativo. Essa complementaridade é necessária, haja vista que um único paradigma não seria suficiente (SANTOS FILHO, 2001, p. 46) para nosso intento. Convém ressaltar que a junção de ambas as abordagens é imprescindível; no entanto, ainda que seja necessária uma observação numérica para escolha do *corpus* (tabulação das respostas), nosso foco de análise não são os números estritamente e, sim, alguns fenômenos sociais imbricados no problema de pesquisa.

Considerando os estudos de Severino (2007), em relação aos procedimentos técnicos utilizados, este trabalho situa-se no âmbito da investigação bibliográfico-documental, uma vez que as fontes privilegiadas para estudo são a escrita, vislumbrada nos livros e artigos utilizados para a construção da pesquisa e, também, porque as respostas dos estudantes transcritas para fins desta proposta são documentos que emergem de um determinado contexto e, portanto, desvelam informações sobre esse mesmo contexto.

AS ESCOLHAS DAS LEITURAS, OS DADOS E OS PORQUÊS

A maioria das respostas dos estudantes foi lacunar, o que nos permitiu identificar certas similaridades e, por isso, o agrupamento delas nos pareceu, neste momento, mais apropriado e profícuo para estabelecermos algumas análises. O fato de observarmos as mãos do mercado editorial como influenciadoras da leitura espontânea justifica uma discussão acerca de algumas nuances da indústria cultural, ideologia da sociedade capitalista que opera, com destreza, a formatação de subjetividades.

O conceito de indústria cultural foi pensado por Adorno e Horkheimer (1985) na obra *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Especificamente no ensaio *A indústria cultural: o esclarecimento*

como *enganação das massas*⁸, discute-se com clareza e perspicácia a forma pelas quais as relações mercadológicas influenciam as relações sociais. A sociedade, nessa perspectiva, é vislumbrada sob óptica da mercantilização pautada na exploração ilimitada da natureza externa e da administração/controle da “natureza” interna – das subjetividades – que são motivadas ao consumo desenfreado de produtos culturais massificados. Ainda que esses autores concentrem esforço analítico no cinema e no rádio, compreender alguns aspectos da indústria cultural é basilar para as análises erigidas neste trabalho, a fim de ponderarmos, não só na questão de ordem verossímil das respostas dos estudantes, mas até que ponto as “garras” dessa indústria têm dominado sujeitos que serão professores.

Uma vez que as pesquisas foram agrupadas em eixos, nossa prioridade de análise partiu do eixo mais representativo para o menos representativo. Os espaços em branco totalizaram 98 (noventa e oito) recorrências, 22% do total das respostas. O branco, aqui interpretado como um *silêncio*, pode, sim, dizer mais do que apenas uma *não resposta*. Machado (2010), no livro *Os Ratos*, em uma crítica mordaz à sociedade capitalista, narra a história de Naziazeno, uma personagem que, acometida por uma série de infortúnios para pagar uma dívida com o leiteiro, ao final do dia tem dificuldades para dormir. Mais tarde, ouve ruídos que se assemelham aos dos ratos a roerem garrafas de leite. Naziazeno, porém, não consegue levantar da cama para ver o que está acontecendo, tampouco identificar se esse seu comportamento estava dominado pelo cansaço do dia ou por sua indolência natural. Em uma ligeira aproximação, podemos inferir, em um primeiro momento, que o fenômeno de prevalência das respostas em branco pode desvelar uma recusa a responder à pergunta suscitada; pode também ser um reflexo da ausência de leituras espontâneas, já que o excesso de atividades cotidianas e a “obrigação” de outras

8 O conceito, em alemão, é *Massenbetrug*, que significa enganação, decepção, e não mistificação. A tradução brasileira costuma traduzir por mistificação das massas.

leituras ocupam sobremaneira o tempo; além disso, essa lacuna pode ser justificada pela falta de tempo para responder a todas as perguntas do questionário; a distração, em meio às várias outras perguntas, também é um fator a ser cogitado; e, por último, por ser uma das poucas questões abertas, “cansaço produzido dia” ou a “indolência natural” também são aspectos que merecem ser considerados.

Adorno (2010) refere-se à questão da semiformação como uma forma social da subjetividade socialmente imposta por um determinado modo de produção em todos os planos da vida. Por isso, Loureiro (2016) considera que a semiformação carrega a debilidade em relação ao tempo e enfraquece a memória, circunscrita aos limites da vivência: “A semiformação acomete a relação do sujeito com o mundo e brutaliza a consciência, por ser um incentivo a não reflexão” (LOUREIRO, 2016, p. 5).

A semiformação, produzida pela indústria cultural, incorpora a lógica pragmática e utilitária, típica da sociedade capitalista, na qual o valor de troca se sobrepõe ao valor de uso (LOUREIRO, 2016), orientada por um, ainda que inconsciente, pensamento sofisticado. O que se ganha ao consumir determinada mercadoria cultural? E, o ganhar, aqui, limita-se à ideia de utilidade, ou seja: em qual momento será possível aplicar e/ou ter um retorno (lucro) com aquilo que se consumiu?

A crítica adorniana ao pragmatismo vincula-se eminentemente à análise histórica de absolutização da faceta instrumental da razão com o advento da sociedade capitalista e, em especial, com a sua configuração contemporânea, marcada pela expansão da lógica da mercantilização da cultura, sintetizada no termo indústria cultural (LOUREIRO, 2007, p. 527).

As respostas com muitas recorrências de espaços em branco evidenciam uma subjetividade que é reflexo de um modo de produção que, inclusive, tende a usurpar a capacidade de se expressar ou a oportunidade de ter contato com livros para além da questão da obrigação e do cumprimento de tarefas.

Isso também pode ser evidenciando pelo eixo “formação pessoal” (que será detalhado adiante), em que foi possível constatar que, mesmo quando se possui a alternativa de ler espontaneamente, opta-se por obras didáticas que venham contribuir sistematicamente para a profissionalização, ou seja, para sua instrução formal transmitindo a “sensação” de que aquele momento não está sendo “jogado fora”, a reforçar a ideia de que não se aprende nada com literatura e de que ela só é apreciada por quem tem tempo de sobra.

Como mencionado, foram agrupadas no eixo de “interesse momentâneo” as respostas que, de algum modo, revelaram não só aspectos de ordem subjetiva, mas aquelas que demonstram que a instantaneidade é um traço característico ao se eleger uma obra. Esse interesse representa 19% do total de respostas, ou seja, 87 (oitenta e sete) recorrências. Salientamos que não havia uma normatividade ou limitação quanto ao tamanho das respostas. Embora se considere a legitimidade de cada uma delas, pensamos que enunciados como “curiosidade”, “quando fico afim” são evasivos, se considerarmos que estes provêm de estudantes que serão professores de língua portuguesa. Respostas como essas se relacionam à escassez do tempo e excesso de outras demandas a serem cumpridas podem denunciar algo grave: a pouca intimidade com a leitura de obras literárias, que aparenta ser um resquício (cruel) da Educação Básica. Quanto a isso, é preciso considerar que:

Os condicionantes sociais do consumo da literatura escapam da alçada artística. Analfabetismo, alto custo do livro, falta de bibliotecas. Falta de tempo ocioso para o cultivo não rentável dos produtos do espírito, censura, concorrência dos meios eletrônicos de massa, falta de preparo, de educação do gosto, de interesse, de procura: todas essas realidades da vida do País são extraliterárias. São carências que a literatura não poderá jamais resolver sozinha (LEMINSKI, 1999, p. 72).

Desse modo, é inconsistente o discurso uníssono que culpabiliza os estudantes, uma vez que as condições materiais que circundam a leitura literária ultrapassam as silhuetas do interesse. Os aspectos de ordem econômica são a questão, porque não só restringem o acesso aos livros, em função do alto custo, mas, solapa o tempo, já escasso, com outras demandas do dia a dia.

O eixo “Temática” contempla 15% do total de respostas, um total de 69 (sessenta e nove) perguntas. Muitas delas se restringiram ao âmbito das “aventuras” ou de “viagens”, o que parece confirmar que muitas das influências das leituras espontâneas se dão, também, por causa da disseminação de clichês, tais como “quem lê viaja”. Nesse quesito também entraram respostas, tais como “para fugir da realidade”. Quanto a esse último fator, é preciso considerar as palavras de Dalvi (2012):

Quem acha que ler literatura é um jeito de se esconder do mundo, ou de viver nele de modo fácil, está lendo (apenas) porcaria – e precisa de ter a chance de ler outras coisas. O mundo com seus problemas e desafios nos chega pela leitura, todos os dias. Quem lê *Os Miseráveis*, de Victor Hugo, e os jornais cotidianos e continua insensível à exploração humana pelo capital ou *Os sertões*, de Euclides da Cunha, e os vídeos de ação policial na Internet e continua insensível à barbárie perpetrada pelo Estado e pelas forças armadas precisa ler o livro, o jornal, o vídeo de novo. Quem lê Oscar Wilde, ri e continua sua saga de pequeno-burguês ridículo, conformado e impune (ou seja, sem dúvidas sobre seu lugar/sua legitimidade no mundo e sobre o sentido das coisas), tem que ter a chance de ler Mark Twain, e Marquês de Sade, e Lima Barreto, e Oswald de Andrade, e Waldo Motta, e Mano Brown – que é para ver se uma hora entende que nada é tão óbvio, simples, natural e tranquilo quanto parece (DALVI, 2012, p. 25).

Nessa perspectiva, a defesa da leitura literária não se justifica pela possibilidade escapismo, de fuga da realidade. Ao contrário, uma das possibilidades desta repousa justamente em uma compreensão mais acurada dessa mesma realidade. Os conflitos, vilezas, alegrias, tiranias, culpa, paixão, tristeza, (in)justiça e tantos outros aspectos retratados em uma obra literária ajudam a entender a nós mesmos, os outros e a realidade díspare que nos cerca. As “[...] produções literárias, de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão do mundo (CANDIDO, 1988, p. 179), desse modo, é por meio da leitura literária que o leitor verá com desconfiança certas posturas que, de tão corriqueiras, aparentemente passam incólumes diante de nossos olhos.

Ainda sobre o eixo “Temática”, faz-se necessário acrescentar que não podemos considerar a preferência pessoal dos jovens por determinadas temáticas como algo puramente pessoal, tendo em vista que os gostos são produzidos e que o mercado editorial está em constante observação das práticas cotidianas de seu público esforçando-se para publicar aquilo que aparentemente está “em alta”, conforme foi muito bem delineado por Hilda Hilst, em *Cartas de um sedutor*. Nesse livro, em que a personagem Stamatius, na intenção de se tornar um escritor, se indaga sobre o que escrever, ou seja, sobre quais temáticas e assuntos ele deveria se dedicar, é surpreendido pela sugestão de Eulália, personagem que indica o sexo como o tema ideal, pois, segundo ela, todo mundo gosta de uma “sacanagem” e, por conseguinte, o livro de seu companheiro seria muito vendido e reconhecido pela crítica.

14% dos estudantes, 66 (sessenta e seis) recorrências, responderam que o gênero discursivo é o grande influenciador das escolhas. Sendo os gêneros discursivos mais privilegiados o romance, a biografia, nos intrigou a minorização de outros gêneros como influenciadores na escolha, como por exemplo, o teatral, o conto, a crônica, a fábula, o texto poético... Em um primeiro momento, questões de gosto e satisfação pessoal por determinados gêneros podem

ser fatores influenciadores legítimos, mas também podemos cogitar a não intimidade com outros gêneros, o desconhecimento, por exemplo, a dificuldade de lê-los, ou a falta de acesso. Isso corrobora, inclusive, com aqueles que apontaram a influência do autor como fator determinante, uma vez que não observamos nenhum poeta, contista, cronista ou teatrólogo na lista das respostas. Esse aparente reducionismo é preocupante, tendo em vista que inúmeras outras possibilidades em relação à leitura são olvidadas; afinal, dentro de um livro, Azevedo (2000, p. 48) pondera, tem: “tem tragédia / tem comédia / tem teatro / tem poesia / tem romance / tem suspense / lá dentro do livro”.

As respostas insatisfatórias apresentam empate em relação ao percentual do gênero discursivo: 14%, com 63 (sessenta e três)⁹ recorrências. Por insatisfatória, entendemos aquelas respostas que não atenderam ao que foi solicitado no enunciado, demonstrando certa inobservância à questão ou expondo uma realidade divergente à prevista pelo questionário. É possível observar isso nos excertos a seguir: “ler me dá prazer”, “porque eu gosto”, “porque eu não gosto de ler”, “leitura são passatempos e geralmente dicas”, “falta de tempo para ler”, “não leio muito”, “porque amo ler”, “a leitura me leva a lugares que não poderia ir”, “os livros são legais e mexem com a nossa emoção”, “os livros me fascinam”, “para passar o tempo”, “porque realizo pesquisa”, “preciso organizar meu tempo”.

Ratifica-se que a questão 37 foi precedida pela seguinte pergunta: “Quanto às suas leituras espontâneas (ou seja, que não são leituras obrigatórias: as leituras que você escolhe livremente, por prazer), qual categoria é predominante?”. As alternativas contemplavam leituras de ficção, ou não ficção, ou conjuntamente ficção ou não ficção, ou a ausência de leituras espontâneas. Cogitamos que, talvez por estarem influenciados pela pergunta 36, os estudantes

9 O empate no percentual e não em valores absolutos se deu porque privilegiamos, no gráfico, a exposição dos percentuais com apenas uma casa decimal.

não compreenderam a distinção entre as questões 36 e 37 e usaram o espaço aberto para manifestar /denunciar sua escassez de tempo, interesse ou gosto. Em último caso, a incompreensão da questão: “Aponte um motivo para suas escolhas espontâneas” poder ser o pretexto para tantas inconsistências nas respostas, o que já nos parece algo demasiado sério.

28 (vinte e oito) respostas, totalizando 6% das recorrências, admitiram que as leituras espontâneas destinam-se a satisfazer uma formação pessoal. Embora não haja explicações mais sólidas sobre essa formação pessoal, sobretudo no caso da formação profissional, pensamos que essa recorrência é interessante. Candido (1972), ao ponderar sobre a formação do homem por meio da literatura, ressalta que essa formação é mais complexa do que pressupõe um ponto de vista pedagógico: “Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, — com altos e baixos, luzes e sombras” (CANDIDO, 1972, p. 10).

4%, 17 (dezessete) estudantes, revelaram que a indicação é decisiva para as escolhas espontâneas. Resguardadas as devidas proporções, porque o questionário fora direcionado a estudantes de graduação e a dissertação de Valtão (2016) se debruçou nas práticas e representações de leitura literária de estudantes de ensino médio, esse eixo revelou, tal qual apontado na pesquisa de mestrado supracitada, a influência das relações sociais (sobretudo amigos), fora do círculo acadêmico, nas escolhas de leitura de literatura.

Dentro do eixo indicação há, também, grande influência das listas de livros mais vendidos como mediadoras das escolhas espontâneas. Isso revela um afinamento com os pressupostos da indústria cultural. Para exemplificarmos, listaremos os livros mais vendidos em 2016¹⁰:

10 Disponível em: <http://www.publishnews.com.br/ranking/anual>. Acesso em 12 jul 2017.

Tabela 1 - Os 10 livros mais vendidos de 2016

10 LIVROS MAIS VENDIDOS DE 2016				
	LIVRO	AUTOR	EDITORA	GÊNERO
1	Batalha Espiritual	Pe. Reginaldo Manzotti	Petra	Autoajuda
2	O homem mais inteligente da história	Augusto Cury	Sextante	Autoajuda
3	Por que fazemos o que fazemos?	Mario Sergio Cortella	Planeta do Brasil	Autoajuda
4	Rita Lee, uma autobiografia	Rita Lee	Globo Livros	Biografia
5	O poder da ação	Paulo Vieira	Gente	Autoajuda
6	Ansiedade, como enfrentar o mal do século	Augusto Cury	Saraiva	Autoajuda
7	Propósito	Sri Prem Baba	Sextante	Autoajuda
8	4 Vidas de um Cachorro	Bruce W. Cameron	Agir	Autoajuda
9	Harry Potter e a criança amaldiçoada	J. K. Rowling	Rocco	Literatura Juvenil
10	Depois de você	Jojo Moyes	Intrínseca	Romance

Fonte: Tabela elaborada pelas autoras, a partir da lista disponível em: <http://www.publishnews.com.br/ranking/anual>

Mesmo que essa lista aparente uma diversidade, pelo menos no tocante às editoras, essa variedade serve “apenas para perpetuar a ilusão da concorrência e da possibilidade de escolha” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 102). Loureiro (2016), em seu estudo intitulado *Fetichismo da Mercadoria Cultural, Educação e Formação*, discute sobre como a alienação enrijece o empobrecimento da experiência e terceiriza o processo de constituição da subjetividade. O autor admite que romper com essa lógica de formação de sujeitos semiformados é um dos principais desafios da educação, no contexto contemporâneo. Quanto à questão do livro, após a transcrição da listagem dos

mais vendidos, de 2012, Loureiro (2016, p. 11) pondera que é o mercado da indústria cultural o hegemônico:

Como é possível perceber, a maioria dos livros e escritores mais lidos faz parte do mercado editorial hegemônico da indústria cultural. Com efeito, paradoxalmente, dados da edição de 2012, da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, encomendada pela Fundação Pró-Livro e pelo Ibope Inteligência, mostram que os brasileiros têm cada vez mais trocado o hábito de ler jornais, revistas, livros e textos na internet por atividades como ver televisão, assistir a filmes em DVD e navegar na rede de computadores por diversão.

Se retornamos à reflexão de Renata Panzani, percebe-se que, a rigor, talvez tivéssemos que deslocar o escopo da preocupação. Efetivamente, não somos uma sociedade cuja principal mercadoria cultural a ser consumida seja a leitura em suporte plano linear (a leitura da escrita), mas, sim, a leitura (que não é realizada) da imagem técnica (FLUSSER, 1985). E aqui, se pensamos em Fahrenheit 451, de Bradbury, é possível inferir que ele aponta para a tendência do que atualmente se vive em nossas sociedades excitadas (TÜRCKE, 2010): um tempo no qual a indústria cultural, dominada pelo universo do imagético-eletrônico, apresenta-se como o mais significativo aparato ideológico da vida social (LOUREIRO, 2016, p. 11).

O autor concentra esforços em falar da questão da imagem, por isso, é necessário ponderar sobre alguns aspectos. Muitas das produções que ocupam o ranking de livros mais vendidos tiveram adaptações às telas cinematográficas. Essa questão nos remete ao conceito de *cultura da convergência* que, de acordo com Jenkins, diz respeito:

[...] ao fluxo de conteúdos através de múltiplos suportes midiáticos, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao

comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam (JENKINS, 2009, p. 27).

Nessa perspectiva, a partir tautologia mercadológica de produção incessante de lucros, um livro pode ganhar adaptações fílmicas, ser alvo de temas de jogos de videogame, produtos de moda, beleza, material escolar, temas de festas, dentre outros. Essa convergência vai ao encontro e reforça o conceito de indústria cultural cunhado por Horkheimer e Adorno (1985), em sua publicação original na década de 1940, que, após 73 anos, continua atual. A ideia de *convergência de mídias* torna ainda mais sofisticada a tese dos frankfurtianos, sobre o caráter sistêmico do conceito de indústria cultural.

Quando estudantes de graduação de Letras e Pedagogia revelam que essas listas, cuja supremacia é de textos não literários que parca-mente contribuem para a formação humana, tal qual defendida por Dalvi (2012) e Candido (1972; 1988), influenciam em suas escolhas, trata-se de uma evidência clara de que a indústria cultural tem alcançado seus propósitos. Afinal, ela, “[...] à maneira de um titereiro, direciona, orquestra, pesquisa, investe, normatiza e uniformiza gostos, conduzindo aquilo que devemos ver, sentir, ouvir e ler” (RAMALHETE, 2015, p. 28).

Autor, título ou capa foram decisivos para a escolha de 3% dos estudantes, somando um total de 16 recorrências. Muitas dessas respostas, além de serem reflexos da indústria cultural, mostraram que Machado de Assis e Clarice Lispector têm sido autores privilegiados. Esse último fator não pode ser analisado em um tom festivo. Esses escritores, ao serem citados como os mais lidos, pode parecer uma tentativa dos estudantes em mencionar autores cuja crítica literária já os consagrou como cânones. Outro motivo pode ser a intenção de parecer culto (já que a entrevista foi direcionada também a estudantes de Letras), comportamento já retratado inúmeras vezes na literatura, inclusive na obra de Molière, *As Eruditas*. As repetições desses nomes também desvelam ausências. Ausência de uma constelação de obras e

autores não só da literatura brasileira, o que parece, mais uma vez, confirmar a nossa hipótese de pouca familiaridade com o texto literário.

A linguagem foi fator decisivo para a escolha de 7 (sete) estudantes, cerca de 2% do total. Nesse quesito listam-se os entrevistados que optam por uma leitura cuja linguagem seja de fácil compreensão, o que pode evidenciar, mais uma vez, a falta de intimidade com o texto, a opção por uma leitura fácil e rápida, de consumo docilmente palatável. Respostas como essa também corroboram para a solidificação de que o texto literário vale-se, por excelência, de construções de difícil compreensão, sendo, por vezes, considerado portador de uma linguagem dolorosa, conforme esboçado por Olavo Bilac no poema intitulado *Língua Portuguesa*, idioma, para o escritor, rude e doloroso: “Amo-te, ó rude e doloroso idioma/ Em que da voz materna ouvi “meu filho!”/ E em que Camões chorou, no exílio amargo/ o gênio sem ventura e o amor sem brilho”. Mesmo assim, a relação do poeta, pelo menos ao que parece nesse poema, é de amor.

Em tom jocoso, o escritor Luis Fernando Verissimo, na crônica *Fobia* revela sua intimidade com os livros e seu medo de não ter o que ler, uma fobia que nem mesmo o autor sabe o nome. Ao se deparar com insônia, em um quarto de hotel que não dispusera nenhum livro, recorre à telefonista do estabelecimento para que esta lhe forneça quaisquer coisas que saciem seu vício em letras. Quando a funcionária declara que só tem as cartas da mãe, Verissimo (2001, p. 54) não titubeia e declara: “manda!”. O último eixo a ser mencionado mostra exatamente o contrário do texto Verissimo. 1% dos estudantes, total de 4 (quatro) recorrências, não souberam responder quais fatores são decisivos para suas escolhas espontâneas, o que, mais uma vez, ratifica nossas hipóteses já mencionadas anteriormente, da falta de intimidade e contato com a leitura literária, de modo mais aprofundado.

Ainda que a análise acerca das origens de erros ortográficos não seja o objetivo desta pesquisa, não podemos deixar de mencionar a recorrência de inúmeros desvios gramaticais nas respostas. Como se trata de pesquisas de estudantes no início da graduação, isso talvez

possa ser explicado pela inobservância, mas, também, pode ser um resquício de alguma fragilidade na Educação Básica, que, não raro, confina o texto literário ao ensino da gramática, e este, por sua vez, restrito às regras estanques e desconexas do contexto, pouco contribui para uma escrita consoante à variante padrão, quando esta se faz necessária. Tal fenômeno, embora pareça desimportante em um contexto maior, também não pode ser visto sem preocupação, pois são esses os futuros professores do ensino de língua materna.

Diante de tantas questões, com receio, admitimos o risco de analisarmos as respostas dos alunos e das alunas sem levarmos em conta que essas respostas são reflexos de um contexto histórico social extremamente desigual, do qual também somos frutos e, nesse sentido, somos cômicas de que também temos limitações. Não pretendemos, portanto, manter um discurso nocivo e julgador da nossa categoria, a docente, visto que a análise do perfil dos estudantes por completo, a partir de uma única pergunta, nos parece injusto, raso e arriscado demais. Além disso, depositar nos ombros das instituições educacionais todo o fardo acerca da formação de professores é um engodo, pois, segundo Adorno (2010), as reformas pedagógicas “[...] Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação frente ao poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles” (ADORNO, 2010, p. 8). Por isso, o encerramento das discussões neste item se dará a partir de reflexões sobre indústria cultural, semiformação e formação de professores.

Em um olhar panorâmico, podemos dizer que a indústria cultural é formativa, pois, com seu alcance extremo, é plenamente capaz de engendrar a subjetividade dos indivíduos. No entanto, se vista com mais paciência, podemos afirmar que se trata de uma ideologia que institui uma semiformação, uma vez que generaliza gostos e comportamentos, torna tudo em algo quantificável, numérico e lucrativo, dificultando, desse modo, a autonomia.

Por meio da manipulação, a indústria cultural cristaliza, ainda mais, os mecanismos de subjugação do capital. Em outras palavras, e situando as leituras espontâneas no contexto da indústria cultural, há um deslocamento, da leitura literária do âmbito da experiência (BENJAMIN, 1987) para o âmbito do consumo, do entretenimento fugaz e pueril:

O que se poderia chamar de valor de uso na recepção dos bens culturais é substituído pelo valor de troca; ao invés do prazer, o que se busca é assistir e estar informado, o que se quer é conquistar prestígio e não se tornar um conhecedor. O consumidor torna-se a ideologia da indústria da diversão, de cujas instituições não conseguem escapar (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 131).

Na sociedade capitalista, afirmam os autores, fica fragilizada a dialética tensão entre integração e emancipação, tradição e autonomia. A formação humana, nesse sentido, é empobrecida, uma vez que, conduzida pelos ditames da indústria cultural, restringe-se à adaptação à ordem vigente. Desse modo, a formação, transformada em integração, se danifica, dando espaço à semiformação. Mais precisamente,

A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. Deste modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização. Nada fica intocado na natureza, mas, sua rusticidade — a velha ficção — preserva a vida e se reproduz de maneira ampliada (ADORNO, 2010, p. 9).

No caso da formação de professores, ao ponderarmos sobre a escassez de argumentos sobre as leituras espontâneas, as muitas respostas em branco, as incompreensões, as poucas referências de obras literárias questionadoras, transcritas nas respostas à questão de número 37, por exemplo, vemos como o acesso aos bens culturais

é mediado pelo cardápio ensimesmado da indústria cultural. Trata-se de uma questão sobremaneira incômoda, haja vista a heteronomia, resultado da influência da massificação no processo de formação. Além disso,

A experiência — a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo — fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações (ADORNO, 2010, p. 33).

Logo, a capacidade de percepção crítica de mundo fica arrefecida, quando a fruição de literatura nas leituras espontâneas cede lugar à manipulação, à heteronomia. Corroboramos com Dalvi (2011, p. 191), que “[...] conhecer quem é e o que pensa o professor de Língua Portuguesa em formação nos permite intervir nos processos levados a turno institucionalmente”. Desse modo, é numa postura contra-hegemônica, contraideológica, mesmo admitindo as fragilidades no sistema educacional brasileiro desde a Educação Básica e, ao mesmo tempo conjecturando a leitura como fator inegociável à emancipação, à autonomia, que essa intervenção precisa se colocar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo principal deste trabalho, que é refletir sobre os diversos enunciados que circundam o processo de escolha espontânea de obras literárias no dia a dia (ou seja, a eleição de uma obra que não foi solicitada formalmente) de graduandos em Letras e Pedagogia de três diferentes espaços acadêmicos brasileiros, poderemos, a partir de um percurso, que contemplou leitura, tabulação e categorização das respostas, em diálogo com os conceitos de indústria cultural e semiformação, estabelecer algumas considerações.

Salvo o eixo que representou as questões em branco, a vontade própria, ou seja, o eixo denominado “Interesse momentâneo”, foi apresentado como a principal motivação para a escolha de obras literárias, contudo, tendo em vista o conceito da indústria cultural e sua representatividade na formação dos gostos, ponderamos que, apesar de os entrevistados julgarem que selecionam uma obra a partir do seu interesse pessoal, a rigor, escolhem os produtos que a indústria cultural fabricou de maneira planejada para eles, que visam à formação de hábitos, a uniformização dos gostos e, em especial, a administração da memória e dos interesses.

Tendo em vista que ambos os entrevistados são alunos ingressantes nos cursos de Letras e Pedagogia de três diferentes instituições de ensino superior do Brasil, constata-se que mesmo após doze anos formais de escolarização, sendo a Língua Portuguesa uma disciplina de referência no currículo básico, a familiaridade com o texto literário ainda é pouco representativa e as lacunas quanto às regras ortográficas da língua ficam evidentes nas respostas abertas. Logo, questionamos o que, de fato, tem sido privilegiado nas aulas de Português, pois, levando-se em consideração enunciados de que a literatura é secundarizada na escola, em detrimento do trabalho com a gramática, e os alunos concluem a Educação básica sem um aprendizado sólido sobre esses dois campos do conhecimento, constata-se que existe uma fissura em tal prática e que ela precisa – e deve – ser pensada com muita criticidade e atenção.

Em a *Teoria do Medalhão*, um pai aconselha um filho sobre como nutrir o ofício de “medalhão” e admoesta: “[...] proíbo-te que chegues a outras conclusões que não sejam as já achadas por outros. Foge a tudo que possa cheirar a reflexão, originalidade, etc., etc.” (ASSIS, 1994, p. 7). Em discordância veemente a esse pai, a crítica às artimanhas da indústria cultural permitiu, neste breve trabalho, compreender como as respostas dos estudantes de Letras e Pedagogia ora analisadas estão carreadas pelos processos semiformativos. Isso significa enfatizar a urgência de uma formação que vise à autonomia e que passe ao largo dos processos de reificação.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. 2 ed. Tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ADORNO, T. W. Teoria da semiformação. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. In: PUCCI, B.; ZUIN, A.. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. B. (Org.). **Teoria crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 7-41.

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. **Teoria do Medalhão**. 1994. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000232.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas 1. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BILAC, Olavo. **Língua portuguesa**. 1964. Disponível em: <http://www.releituras.com/olavobilac_lingua.asp>. Acesso em: 13 jul. 2017.

CALVINO, Ítalo. **Se um viajante numa noite de inverno**. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. 135 p.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. 1972. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/download/8635992/3701>>. Acesso em: 02 jul. 2017.

CANDIDO, Antonio. **O Direito à Literatura**. 1988. Disponível em: <<https://culturaemarxismo.files.wordpress.com/2011/10/candido-antonio-o-direito-c3a0-literatura-in-vc3a1rios-escritos.pdf>>. Acesso em: 21 maio 2015.

DALVI, Maria Amélia. **O Perfil de Professor que Ingressa e que se Forma no Curso de Letras-Português na Universidade Federal do Espírito Santo**. 2011. SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 14/1, p. 173-193, jun. 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8381/9219>>. Acesso em: 12 maio 2017.

DALVI, Maria Amélia. Ensino de Literatura: algumas contribuições. In: UYENO, Elzira; PUZZO, Mirian; RENDA, Vera (Org.). **Linguística aplicada, Linguística e Literatura**: intersecções proficuas. Campinas: Pontes, 2012, p. 15-42.

FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. 298 p. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_COM_CAPA.pdf>. Acesso em: 10 out. 2016.

HILST, Hilda. **Cartas de um sedutor**. Vol. 103. Porto Alegre, RS: Globo Livros, 2001.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. São Paulo: Editora Aleph, 2009. Tradução Susana Alexandria. p. 6-51.

JOVER-FALEIROS, Rita. Sobre o prazer e o dever ler: figurações de leitores e modelos de ensino de literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo: Parábola, 2013. Cap. 6. p. 113-135. (Estratégias de Leitura).

LEMINSKI, Paulo. **Ensaios e anseios crípticos**. Curitiba: Pólo Editorial do Paraná, 1997.

LOUREIRO, Robson. **Aversão à teoria e indigência da prática:** crítica a partir da filosofia de Adorno. Revista Educação & Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 522-541, maio/ago. 2007.

LOUREIRO, Robson. **Adorno e o Pós-Moderno.** 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt17-3604-int.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2015.

LOUREIRO, Robson. **Fetichismo da Mercadoria Cultural, Educação e Formação.** In: Congresso de Estudos Literários: Literatura & Educação, 18., 2016, Vitória. Vitória: PPGL-Ufes, 2016. p. 1 - 20. No prelo.

MACHADO, Dyonélio. **Os Ratos.** 2. ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

RAMALHETE, Mariana Passos. **O Leitor e a Literatura Juvenil:** um diálogo entre os prêmios literários Jabuti e FNLIJ e o Programa Nacional Biblioteca da Escola. 2015. 150 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

SANTOS Filho, J. C. dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In Santos Filho, J. C. dos, Camboa, S. S. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007, p. 99-124; 221-224.

VALTÃO, Rosana Carvalho Dias. **Práticas e Representações de Leitura Literária no Ifes/Campus de Alegre:** uma história com rosto e voz. 2016. 215 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de

Pós-graduação em Letras, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: <http://repositorio.Ufes.br/bitstream/10/3317/1/tese_9569_Dissertação de Mestrado em Letras - Rosana Carvalho Dias VAL-TÃO - versão BC.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2016.

VERISSIMO, Luis Fernando. **Comédias para se ler na Escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

*Dos cânones ao mangá:
indicações de leitura
dos estudantes de
Letras e Pedagogia¹¹*

Arlene Batista da Silva

11 Uma primeira versão deste texto foi publicada em **Revista Gráphos**, vol. 22, n. 2.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este estudo constitui-se parte integrante do projeto “Leitura nas licenciaturas: espaços, materialidades e contextos na formação docente”, desenvolvido de forma cooperativa entre quatro instituições de diferentes regiões do país, a saber: o Programa de Pós-Graduação em Educação do *campus* Marília da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, o Programa de Pós-Graduação em Educação do *campus* Presidente Prudente da mesma instituição, o Programa de Pós-Graduação em Letras e o Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo e o Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo.

O projeto coletivo busca responder questões relacionadas à leitura na formação dos licenciado(s) em Letras-Português e em Pedagogia. O estudo sobre a temática da leitura torna-se urgente nesse contexto, pois os graduandos, ao se formarem, atuarão diretamente no ensino da leitura e da escrita enquanto práticas sociais a serem apropriadas pelos alunos da Educação Básica, bem como na construção do gosto pela literatura como experiência estética (CARVALHO, 2001).

Nesse sentido, um dos objetivos específicos propostos pelas coordenadoras do projeto consiste em conhecer práticas, representações e apropriações de leitura dos graduado(s) em Letras e em Pedagogia e a partir dos resultados encontrados produzir respostas às seguintes questões:

O que os alunos das pós-graduações e das licenciaturas das instituições pesquisadas leem? Com qual frequência? Em que lugares e contextos? Em que formas materiais? Com quais objetivos? De que estratégias lançam mão? Esses alunos realizam outras leituras além das pedidas pelos programas de pós e de licenciatura? Quais as concepções que têm de leitura, de ensino de leitura e de práticas de leitura no espaço escolar? Que experiências acionam, para realizar suas leituras? (PROJETO, 2013, p. 17).

Tendo em vista o caráter exploratório-descritivo do referido projeto, o principal instrumento de coleta de dados foi um questionário composto por 85 questões abertas e fechadas, divididas em sete eixos, produzido pelo coletivo dos grupos de pesquisa, sob orientação e revisão dos coordenadores (DALVI; BATISTA; PLASTER; 2017). Finalizada fase de elaboração, o questionário foi aplicado a 455 alunos matriculados no primeiro semestre dos cursos de Letras e Pedagogia das instituições parceiras.

Neste artigo, analisaremos o conjunto de dados produzidos com base no quinto eixo: “Dimensões valorizadas na leitura e Preferências de leitura”, composto pelas questões abertas, a saber: 58 - Indique um livro (título e autor) que o tenha interessado/sensibilizado em particular; e 59 - Justifique sua indicação.

Para isso, dialogaremos com o texto “Leitura, estudantes de licenciatura e indicadores sócio-econômico-culturais: dados preliminares de uma pesquisa”, produzido, em 2017, por Maria Amélia Dalvi, Ana Karen Costa Batista e Tallita Braga Plaster, que apresenta o perfil dos estudantes que responderam o questionário. Além disso, recorreremos a estudos recentes desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa Literatura e Educação/Ufes, a saber: Rosana Carvalho Valtão (2016), Rossana dos Santos Santana Rubim (2016) e Ronis Faria de Souza (2016), que, de algum modo, dialogam com a temática da leitura e com as questões de análise já mencionadas.

O referencial teórico que embasará esse estudo assenta-se no pensamento de Roger Chartier, a partir das noções conceituais de práticas, representações e apropriações. Filiado à História Cultural, esse autor entende que a realidade é produzida a partir de representações, ou seja, de classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social (CHARTIER, 1990). As práticas são modos, usos e costumes construídos a partir das representações, dando significado à realidade. O modo como os sujeitos se apropriam das práticas sociais revelam preferências distintivas, marcando seus traços de similitude com determinadas comunidades interpretativas com as quais se relacionam.

Para discutir questões relacionadas à Literatura e seu ensino, lançaremos mão dos estudos de Rouxel (2014) e Dalvi (2013), além de outros trabalhos que dialoguem com o objeto de análise.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Do total de 455 alunos investigados, setenta e quatro (74) não responderam às questões 58 e 59. Dos trezentos e oitenta e um (381) respondentes, observou-se que os livros indicados, ou seja, aqueles que, de alguma forma, despertaram-lhes o interesse, figuram em diferentes categorias¹² literárias, tais como: Literatura Estrangeira (ficção norte-americana, inglesa, literatura canônica, etc), Literatura Brasileira (canônica e não-canônica), Literatura Infanto-Juvenil, Literatura Religiosa, Literatura de Autoajuda, formação acadêmico-profissional e obras não identificadas, sem título e de outros gêneros literários.

Um primeiro ponto a se destacar, a partir dos livros indicados é que, sim, eles leem! São leituras bastante variadas que vão desde a Literatura canônica a livros técnicos, que apontam para diferentes perfis de leitores, ligados a diferentes comunidades interpretativas. Esses dados reforçam o que foi evidenciado nas pesquisas de Valtão (2016) e Rubim (2016) quanto às preferências de leitura dos alunos do Ifes *campus*-Alegre e Ifes *campus*-São Mateus, respectivamente. As pesquisadoras constataram que os estudantes apresentaram uma inclinação explícita por títulos de literatura estrangeira, sobretudo os chamados *best-sellers*. Livros das categorias religiosa, autoajuda e técnica também foram citados pelos alunos, embora não figurem entre os preferidos (VALTÃO, 2016, p.116; RUBIM, 2016, p.101), em contraposição ao que relataram os graduandos de Letras e Pedagogia.

12 Tendo em vista que este estudo apoiou-se nos procedimentos metodológicos da pesquisa documental, elegemos as referidas categorias, a fim de facilitar a classificação e sistematização dos dados. (BRAVO, 1991, p. 290)

Nesse contexto, as pesquisas de Valtão (2016) e Rubim (2016), somadas a essa, revelam que tanto os alunos do Ensino Médio quanto os estudantes das universidades investigadas possuem, em sua maioria, práticas de leitura literária. No entanto, boa parte dessas leituras diverge das obras recomendadas pelos professores de literatura. Frente a esse impasse, Ane Rouxel (2014) defende que o ensino de literatura precisa instituir alunos como sujeitos leitores, acolhendo suas reações subjetivas com o texto literário (seja ele canônico ou não). É preciso, portanto, renunciar à atividade de leitura concebida como lugar de aquisição programada de saberes, para “engajar os alunos na aventura interpretativa, com seus riscos, suas instabilidades, suas contradições, suas surpresas, suas descobertas, mas também seus sucessos” (ROUXEL, 2014, p. 21).

Voltando às obras indicadas, os dados demonstraram, ainda, que as práticas de leitura literária dos respondentes foram construídas em contextos escolares e não-escolares. A despeito disso, independente de ser uma obra canônica, um best-seller ou um livro religioso, a experiência estética, as metamorfoses que o leitor imprimiu ao texto, tornando-o seu (ROUXEL, 2014 p. 23), foram ressaltadas inúmeras vezes pelos estudantes, mostrando que esse encontro íntimo, sensível com a obra foi fundamental para sua formação como leitor.

Não estamos, aqui, defendendo a aclamação das leituras particulares, da liberdade de interpretação dos alunos em detrimento da análise dos textos com clareza e com rigor, a partir de terminologias e conceitos que, com o tempo, se transformarão em ferramentas de leitura. No entanto, rejeitar as preferências literárias dos alunos não contribui para que eles tenham o “encontro com textos mais densos e mais capazes de transformar a visão de mundo, as maneiras de sentir e pensar” (CHARTIER, 1999, p.104).

Tendo em vista a grande quantidade de dados a serem sistematizados por tratar-se de duas questões abertas, foram estabelecidas sete categorias de análise, agrupando as obras a partir das classes literárias as quais pertencem. Na sequência, foram feitas as descrições

das obras postas em diálogo com o perfil sócio-econômico-cultural dos estudantes.

NOTA SOBRE OS “NÃO-RESPONDENTES”

Conforme já mencionamos, setenta e quatro (74) alunos não responderam às questões 58 e 59. Poderíamos apresentar uma série de suposições para essa não-resposta. No entanto, um ponto preocupante em relação a esses dados reside no fato de que, talvez, esses estudantes podem não ter vivenciado a prática da leitura literária ao longo de sua formação na Educação Básica. Dizemos isso, pois acreditamos que o sujeito que já vivenciou a experiência estética guarda em sua memória as percepções, os valores, suas impressões sobre aquela leitura. Ainda que tenha sido uma única leitura.

A nosso ver, colabora para esse quadro o fato de o texto literário não ser tomado como centro, mas como objeto figurativo no ensino de Literatura, em que se valoriza a leitura de resumos, de textos fragmentados inseridos nos livros didáticos, o estudo historiográfico das escolas literárias, os aspectos estilísticos da linguagem, em detrimento da leitura do texto e das percepções do aluno sobre a obra.

Tendo em vista a problemática que envolve o ensino de Literatura e formação do leitor, são caras as palavras de Dalvi (2013, p. 74-75), ao afirmar que na escola,

Os textos literários são apresentados em desarticulação com o mundo da vida, com a história e o contexto social-econômico-cultural. Principalmente para alunos economicamente desfavorecidos o acesso ao circuito literário é, às vezes, tão impensável quanto um cruzeiro para as ilhas gregas. No entanto, a escola se esquece de que talvez fosse o caso de apurar o olhar para a análise de formas literárias populares, como a música que toca nas rádios, a novela, o filme de Hollywood, o grafite como poesia visual etc., buscando nessas manifestações seus pontos de contato com a dita

alta literatura, a fim de mais construir pontes que erguer muros – e com isso estamos no oposto de defender um “barateamento” estético ou político do literário. Sugerimos um ponto de partida que permita, ao fim e ao cabo, a retomada dessa produção da indústria cultural sob um viés muito mais crítico.

Diante do não posicionamento desses respondentes, ou da possibilidade de nos depararmos com graduandos que ainda não viveram a experiência literária, acreditamos que essa pesquisa possa contribuir para que a Universidade em seu compromisso social com as demandas da população, sobretudo com a formação de professores da Educação Básica, possa propor ações voltadas aos estudantes, a fim de que, antes de tudo, eles se tornem sujeitos leitores, pois são nas experiências de leituras particulares que o texto ganha vida e produz sentidos (ROUXEL, 2014) e, por consequência, possam produzir mudanças significativas na formação dos futuros professores.

LITERATURA ESTRANGEIRA

Identificamos, nas respostas dos questionários, cento e oitenta e quatro (184) indicações de literatura estrangeira. Dessas, aproximadamente 90% são livros de ficção, chamados literatura de massa e que apareceram repetidas vezes. Seguem algumas obras e justificativas dos estudantes: **A menina que roubava livros:** “*Fala sobre a segunda guerra mundial e como ela era vista pelo povo que sofria-judeu*”; **A culpa é das estrelas:** “*Envolve o leitor, linguagem fácil*”, “*Me emocionei muito com a história dos personagens*”; **Harry Potter:** “*Gostei muito, história sobre outras realidades*”; **O menino do pijama listrado:** “*Trata-se de uma história vivida na Segunda Guerra Mundial*”; **A cabana:** “*Além de ter me emocionado, me fez refletir*”; **Querido John:** “*Me emocionei*”; **O caçador de pipas:** “*É uma história que mexe com o psicológico e faz com que mude o jeito de pensar*”; entre outros que aparecem na lista dos mais vendidos em sites de livrarias e revistas especializadas.

Os 10% restantes são livros consagrados pela crítica literária, considerados **alta literatura**: **Ensaio sobre cegueira**: (sem justificativa); **Terra sonâmbula**: “Foi o melhor livro que já li em toda minha vida. Trata-se de um homem que acredita na política e nos governantes e, devido a uma idealização morre fuzilado”; **A odisseia**: “Um livro que nos mostra a coragem de persistir mesmo quando pensamos que tudo está acabado”; **Cem anos de solidão**: “Ensina que para o amor verdadeiro o tempo não é inimigo”; **Romeu e Julieta**: “Histórias de romance me fascinam”; **O pequeno príncipe**: “Um livro incrível”, “É um clássico”; **Tristão e Isolda**: “Motiva a ler mais livros”; **O Conde de Monte Cristo**: “Com 12 anos, foi o primeiro livro, com uma história complexa, que me chamou a atenção”; entre outros.

As indicações dos respondentes revelam que, embora haja por parte da crítica uma rejeição a essas obras, por considerá-las sem valor estético, criadas para atender aos interesses do mercado, a literatura estrangeira, sobretudo *os Best sellers*, tem figurado como um dos gêneros mais lidos na contemporaneidade. Esses dados corroboram os resultados das pesquisas realizadas pelo grupo Literatura e Educação/Ufes (SOUZA, 2016; VALTÃO, 2016; RUBIM 2016), que constataram a preferência tanto de alunos quanto de professores do Ensino Médio pela literatura de massa na atualidade.

Uma das razões para essa preferência reside no fato de que, de algum modo, essas obras exprimem os anseios dos leitores. Seja pela linguagem fácil, pela narrativa envolvente, pela identificação com os personagens, essas obras, de algum modo, retratam o leitor, seus valores, sua visão de mundo, suas questões existenciais.

Além disso, os comentários dos sujeitos pesquisados evidenciam que tanto os *best sellers* quanto os clássicos promoveram uma leitura impactante, desestabilizadora, na medida em que possibilitaram uma reflexão sobre questões existenciais do mundo hodierno e, ao mesmo tempo, provocaram um conjunto de sensações emotivas concretizadas por meio da experiência estética.

Com base nessas considerações, parece-nos que os graduandos concebem a literatura ficcional estrangeira como uma arte tanto de fruição quanto de reflexão sobre a vida e sobre a sociedade atual. São leitores que enquanto leem buscam entretenimento e compreensão acerca da realidade em que vivem.

Refletindo sobre essas indicações, aliadas à faixa etária dos respondentes - 78% possuem entre 18 e 23 anos – (DALVI; BATISTA; PLASTER, 2017), não podemos ignorar o fato de que a indústria cultural, articulada aos sistemas de comunicação, tem exercido forte influência sobre as preferências de leitura desse público na sociedade atual.

Um dos fatores que contribuem para esse fenômeno reside no fato de que a arte, assim como outros setores da sociedade, está articulada ao mercado econômico. Este, aliado aos meios de comunicação de massa, estimula o consumo de bens culturais em escala global, contribuindo para que a identidade dos sujeitos se torne desvinculada de tempos, lugares e tradições determinadas. Desse modo, as identidades vão se tornando múltiplas, instáveis, orientadas pelas necessidades e interesses do sujeito na sociedade (BAUMAN, 2005).

Cumprir destacar, ainda, que os sujeitos da pesquisa fazem parte, assim como nós, de uma sociedade guiada pela “onda” do momento, que seduz para o consumo desenfreado, para o *frenesi* por novidades e diversão. Uma época de valorização do presente contínuo, do prazer hedonístico e da hiperindividualidade. Desse modo, “os indivíduos adotam os objetos, as modas, as fórmulas de lazer elaboradas por organizações especializadas, porém de acordo com suas conveniências, aceitando isto e não aquilo, combinando livremente os elementos programados” (LIPOVETSKY, 2005, p. 85).

Com base nessas informações, é possível perceber que as obras literárias indicadas pelos estudantes podem ser vista como bens de consumo que visam a satisfação de seus desejos emocionais, suas motivações privadas, na tentativa de “dar uma resposta tangível, ainda que superficial, à eterna pergunta: quem sou eu?” (LIPOVETSKY, 2010, p.45).

Nesse cenário, é possível dizer que a literatura de massa está preparada para atender aos interesses de consumo desse público. Segundo Sodré (1988, p.16), essas obras são construídas a partir de “conteúdos fabulativos (e, portanto, a intriga com sua estrutura clássica de princípio-tensão, clímax, desfecho e catarse), destinados a mobilizar a consciência do leitor, exasperando a sua sensibilidade”. Os personagens são fortemente caracterizados, de modo a estabelecer uma conexão com o perfil do leitor, a linguagem é coloquial, bem próxima da oralidade, marcada por uma abundância de diálogos, permitindo uma “adesão mais intensa do leitor à trama e de uma exploração sistemática da curiosidade do público” (SODRÉ, 1988, p.17).

Apesar de serem rechaçados pela crítica e pela academia como livros sem qualquer reconhecimento artístico, aliados aos interesses do mercado, somos levados a crer, com base nos comentários dos respondentes, que a literatura de massa proporciona o hábito de leitura por prazer, como forma de entretenimento. Nesse sentido, concordamos com Paes (1990) ao defender que essa literatura “adquire o sentido de degrau de acesso a um patamar mais alto onde o entretenimento não se esgota em si, mas traz consigo um alargamento da percepção e um aprofundamento da compreensão das coisas do mundo” (PAES, 1990, p.28).

LITERATURA BRASILEIRA

Nesta categoria, Literatura brasileira, apareceram setenta e nove (79) indicações de obras, subdivididas em dois grupos: literatura canônica e não-canônica. Em literatura canônica (mais de 88%), os livros indicados repetidas vezes foram: **Capitães de areia**: “Foi uma recomendação do professor, mas quando comecei a ler fiquei impressionada com a história de cada personagem”, “fácil leitura, interessante, retratando, infelizmente, uma realidade”; **O cortiço**: “Li esse livro no Ensino Médio, achei superinteressante, pois retratava o cotidiano de uma sociedade de um modo bem realista”; **Vidas secas**: “Todo ser humano precisa fazer a leitura deste livro para crescimento humano”; **Senhora**: “É um romance que

vale a pena ler”; **Dom Casmurro**: “Sempre ouvi falar do livro e personagens, até que ganhei o livro de presente”; **Menino de Engenho**: “Um livro que trás ação e ficção, uma história parece real incidentes do dia a dia, uma infância sofrida e confusa, mas com um resultado no final, uma realidade do que cada criança passa”; **Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres**: “Nos ajuda a refletir sobre nós mesmos”; **Grande serão veredas**: “Palavreado criativo, amor pelo trabalho/ características do autor: proporcionamento de inúmeros conhecimentos”; **Carlos Drummond de Andrade**: “Muito sentimental”; **Feliz ano velho**: “Linda história”. Interessante notar que alguns autores tiveram diferentes obras citadas: Jorge Amado, Machado de Assis, José de Alencar, Clarice Lispector.

Dentre as obras de literatura não-canônica (aproximadamente 12%), encontramos: **Fim**: “O tratamento da morte por uma inusitada perspectiva e a reflexão que permite gerar”; **O cheiro do ralo**: “Porque é bom”; **Felicidade**: “Gostei muito da leveza que trata a cada crônica/palavra”; **Olga**: “É um livro que conta a história de Olga Benário Prestes, judia e comunista, que foi companheira de Luís Carlos Prestes [...]”. Inserimos também, nesse grupo, várias indicações de livros do autor Paulo Coelho, tais como: **O Alquimista**: “Gostei muito desse livro, pois mostra que às vezes estamos tão perto do que queremos, mas não percebemos [...]”; **Verônica decide morrer**: “Nessa história, Verônica tenta cometer o suicídio e depois disso o médico diz que ela tem pouco tempo de vida. Com isso, ela aprende a lutar e querer viver”; **Diário de uma Mago**: “É o relato da estória dele em um rito de passagem da religião contado em primeira pessoa, esse foi o toque especial que ele deu no livro e eu indico muito!”; **Brida**: “Este livro abre nossa mente, faz com que paremos de ser um tanto preconceituosos” entre outros.

Em relação à literatura canônica, os comentários dão a ver a importância da escola na formação do gosto do leitor por essas obras. De acordo com Bourdieu (2011), o sistema de ensino atua na conservação e consagração do campo erudito. É ele o responsável por “assegurar a reprodução do sistema dos esquemas de ação, de expressão, de concepção, de imaginação, de percepção e de apreciação social”

(BOURDIEU, 2011, p. 117), de modo a formar sujeitos aptos a consumir e reproduzir a cultura dita legítima. Nesses moldes, alguns autores acabam tendo seus nomes transformados em uma “marca”, ou seja, numa referência a uma literatura elevada que deve ser lida, admirada e copiada. Por outro lado, os graduandos também revelam que a leitura dos cânones, embora seja vista por alguns alunos como obras de linguagem arcaica e/ou rebuscada, com uma temática distante do cotidiano, pode promover tanto o prazer estético, quanto o debate sobre a forma como a sociedade e os sujeitos são retratados na literatura de seu próprio país. E que muitas vezes, não estão distantes das problemáticas individuais e sociais da atualidade.

Em relação às obras de literatura brasileiras de ordem não canônicas, os comentários indiciam práticas de leitura não atreladas ao compromisso avaliativo, ao dever, mas ligadas ao entretenimento, ao prazer, e aos sentidos construídos pelo leitor no ato de leitura a partir de suas experiências pessoais. Nesse contexto, entendemos, com Todorov (2009, p. 32-33), que os respondentes enquanto leitores não profissionais, leem obras literárias:

não para dominar um método de ensino, tampouco para retirar informações sobre as sociedades a partir das quais foram criadas, mas para nelas encontrar um sentido que lhe permita 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. O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um.

LITERATURA RELIGIOSA

Houve trinta e nove (39) indicações de obras religiosas. Dessas, oito (8) estudantes indicaram a **Bíblia**, justificando que: “*Nos concede muita aprendizagem, nos ensina a sermos seres humanos melhores*”;

“Não existe livro que mais possa sensibilizar o ser humano do que o que Nela contém, utilizando Jesus como chave”; “Porque aprendo muito sobre a palavra de Deus”.

Trinta e um (31) graduandos indicaram livros com temática religiosa, tais como: **Retalhos de Vida:** *“literatura religiosa, agradável e gostosa”*; **Fé e paixão:** *“É um livro onde me identifiquei bastante, traz consolo, palavras de motivação e ótimos exemplos a ser seguido”*; **O preço de uma escolha:** *“Ainda estou lendo, se trata de um livro espírita e parece ser muito bom”*; **Vivendo com a morte:** *“Ensina o processo da morte, suas etapas e como enfrentar esse processo da dor e perda”*; **Laços abertos:** *“É espírita”*; **Kairós:** *“Gosto muito de livros religiosos e que me fazem sentir bem. Me faz sentir melhor depois da leitura”*; **Tempo de saudades e esquecimentos:** *“Já tem um tempo que leio somente para me distrair e a leitura religiosa é a que mais me atrai”.*

Essas indicações, a nosso ver, refletem traços do perfil cultural dos respondentes, pois mais da metade deles (77,6%) são adeptos a alguma religião (DALVI; BATISTA; PLASTER, 2017). De acordo com Bernardo Lewgoy (2004), a leitura de livros religiosos pode ser compreendida a partir das mudanças no campo religioso, da escolarização dos membros dessas instituições e do interesse do mercado editorial nesse público. Segundo o autor, os neopentecostais, que alcançaram um crescimento vertiginoso nos últimos 20 anos, são os responsáveis pela maior parte da circulação e aquisição de novas Bíblias. Contudo,

Os dados disponíveis indicam um crescimento simultâneo de tendências denominacionais e interdenominacionais, em ritmos e proporções ainda não suficientemente estimadas, mas que indicam que emergem neoleitores entre os convertidos ao lado de leitores com um interesse literário renovado em todas as denominações, novas e antigas, históricas e pentecostais, todos com variados interesses, que incluem curiosidades sobre títulos e autores de outras Igrejas, de modo que a geometria das diferenças

internas só parcialmente é válida para entender as atuais leituras nesse universo. Para ainda seguir as sugestões de Roger Chartier, apostamos na hipótese de que a cartografia do leitorado evangélico é simultaneamente formada das fronteiras e passagens, promovendo um intenso trânsito literário-religioso no interior desse universo. (LEWGOY, 2004, p. 19).

À luz das considerações de Lewgoy (2004), entendemos que os leitores dessas obras não são mais aqueles que acreditam tão somente na fala de um líder religioso, mas investem em sua formação espiritual, tendo a leitura como um meio para alcançar esse conhecimento. Em diálogo com os comentários dos respondentes, percebemos que eles compreendem a leitura dessas obras como forma de aquisição de conhecimentos, por meio de aconselhamentos de cunho espiritual, que visam a instruí-los sobre as condutas humanas mais adequadas para alcançarem o equilíbrio emocional e a felicidade. É, ainda, uma leitura que dá prazer, pois provoca um efeito anestésico às angústias da sociedade contemporânea. O leitor procura nessas obras, além de entretenimento, consolo, um tipo de escape psicológico frente às agruras da vida cotidiana, na busca pelo gerenciamento de si.

LITERATURA DE AUTOAJUDA

Na pesquisa, vinte e cinco (25) alunos indicaram livros podem ser considerados como Literatura de autoajuda. Desses, Catorze (14) sugeriram os seguintes títulos: **Como se dar bem com quem você quer bem:** *“Trata das relações humanas, o que queremos que o outro ‘faça’ deve ser feito primeiro por mim [...]”*; **Por que estou aqui?:** *“O livro mostra alguns detalhes do cotidiano que não nos damos conta, até que alguém o diga”*; **Você pode curar sua vida:** *“É um livro único, de aprendizagem, conselhos, faz o leitor pensar, perceber a si mesmo. Acho que foi o livro que mais me ajudou. Li a primeira vez a uns vinte anos. Recomendo”*; **Feliz por nada:** *“Mudou meu olhar sobre a vida, sobre os valores das coisas”*, entre outros.

Ainda com essa temática, onze (11) estudantes indicaram várias obras do autor Augusto Cury como **Futuro da humanidade**: “É um autor interessante, seus livros são motivadores e nos tornam mais críticos em relação a algumas coisas na sociedade moderna”; **Pais brilhantes, professores fascinantes**: “Tem relação com meus estudos na universidade e tem me enriquecido com bons novos pensamentos e ideologias”; **A ditadura da beleza e a revolução das mulheres**: “É um livro maravilhoso que nos mostra a realidade feminina nos dias de hoje”; entre outros.

Essas indicações apontam para um interesse dos graduandos por leituras que retratem seus dilemas individuais no contemporâneo, apresentando respostas sobre como enfrentá-los e vencê-los. Desse modo, os respondentes dão a ver que a leitura literária que os marcou tem um caráter formativo e informativo. A leitura prazerosa é aquela que traz satisfação às suas necessidades psicológicas, que busca resolver conflitos humanos (fraqueza, vulnerabilidade) que causam desequilíbrio cognitivo e espiritual.

Embora haja nas obras de autoajuda uma tendência a provocar nos leitores a excitação por meio de um discurso de empoderamento, incentivando-os a lançarem-se em busca de seus sonhos e da felicidade, por meio de metas e objetivos pré-definidos (CHAGAS, 2001), um olhar mais detido sobre os comentários revela que os graduandos, enquanto sujeitos pós-modernos, descentrados, buscam encontrar nesses textos estratégias para construir seu eu de maneira reflexiva, isto é, um recurso para a construção da identidade e do disciplinamento interior. Desse modo, podem ser considerados sujeitos cujas identidades se tornam cada vez mais fragmentadas, algumas vezes contraditórias e não resolvidas, permeadas por processos de identificação provisórios, variáveis e problemáticos (HALL, 2005, p. 12).

LITERATURA INFANTIL E INFANTO-JUVENIL

Nesta categoria, houve apenas um (1) livro que definimos como literatura infantil, **Chapeuzinho Amarelo**: “Ajuda a quebrar paradigmas”.

Os outros vinte (20) títulos indicados (20) foram classificados como literatura infanto-juvenil: **Depois daquela viagem:** “Por ser uma história real e do cotidiano”; **A bailarina fantasma:** “Foi um livro que cativou o hábito de leitura”; **Tudo o que é sólido pode derreter:** “Proporciona outro modo de ver as escolhas literárias”; **Alice no país das maravilhas:** “É um livro extremamente complexo pela sua simplicidade. As coisas vividas por Alice e seus questionamentos pegam o leitor despreparado para tamanha viagem”; **Tchau:** “Um livro com histórias comoventes. Li na infância”; **A marca de uma lágrima:** “Identificação com a personagem principal e a fase que a mesma passa”; **Isso ninguém me tira:** “O livro é indicado para jovens e fala de assuntos bobos, mas que todas as pessoas já vivenciaram e nos leva a pensar o que realmente queremos para nossa e futuro”.

As indicações acima lançam luzes sobre obras destinadas a adolescentes e nos levam a refletir sobre a importância que estas têm na iniciação à leitura literária. Por meio das indicações e comentários não foi possível identificar se essas leituras foram feitas por orientação do professor, mas os relatos dão a ver que a identificação com as obras está relacionada à satisfação das necessidades e expectativas pessoais dos leitores.

Nesse sentido, parece-nos que a escola e os adolescentes caminham em sentidos opostos. Enquanto a escola prioriza o ensino dos gêneros literários, das fichas de leitura, da periodização e de análise dos elementos estéticos da linguagem, os adolescentes são motivados a ler por sua identificação com o personagem, por uma sensibilização em relação às problemáticas tratadas na obra. A partir dos comentários dos estudantes, somos levados a crer que o interesse por tais obras não foi motivado pelo reconhecimento da importância da leitura para a construção de um leitor crítico, agente construtor de significados – embora pactuemos desses princípios – e sim por interesses condizentes à sua personalidade e ao seu desenvolvimento intelectual.

Convém destacar que a identificação com obras infanto-juvenis pode estar, mais uma vez, relacionada ao fato de que 78% dos respondentes são jovens entre 18 e 23 anos (DALVI; BATISTA; PLASTER, 2017, p. 10). Caso tal reflexão seja válida, ela traz consigo uma preocupante constatação: as obras literárias (cânones nacionais ou não) com as quais esses sujeitos tiveram contato no Ensino Médio não trouxeram uma contribuição significativa em sua formação como leitor. Desse modo, esta pesquisa colabora para o campo de formação de professores de Letras e Pedagogia, ao evidenciar que o leitor idealizado pela crítica e pelos professores universitários que, supostamente, deveria deixar o Ensino Médio com um vasto repertório de leituras literárias canônicas, com habilidades de análise e interpretação de textos literários, com conhecimento de recursos estilísticos de linguagem própria da obra e do autor, não condiz com o leitor real está chegando às universidades.

LIVROS DE FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL

Foram identificados vinte e seis (26) títulos que figuram como não-literários. Tratam-se de livros técnicos voltados para as áreas de Filosofia, Pedagogia, Política, Direito, História, Empreendedorismo e Letras, com as seguintes justificativas: **Os pingos nos i:** “Compreender os caminhos dos educadores”; **O príncipe:** “É um livro que nos desperta a entender a ética e o comportamento da política”; **Pedagogia do Oprimido:** “Ele diz que o oprimido só se liberta em comunhão e ele também liberta seu opressor”; **Convite à Filosofia:** “Autoconhecimento”; **Geração de valor:** “O livro fala sobre empreendedorismo[...]”; entre outros.

Esta categoria, a nosso ver, está relacionada com uma concepção de leitura próxima daquela descrita sobre os livros de autoajuda, na medida em que trazem um saber útil que lhes ajudará a lidar com as necessidades reais do cotidiano, seja em sua formação profissional ou pessoal. Tanto as obras indicadas quanto os comentários levam-nos a inferir que as leituras que impactaram os graduandos dessa

categoria podem ter sido, em alguma medida, foram influenciadas por formações acadêmicas em outras áreas, já que, segundo Dalvi; Batista; Plaster (2017, p. 10), 5,3% dos respondentes já tinham curso superior completo em outras áreas, como: Administração, Agronegócio, Análise de Sistemas, Ciências Biológicas, Educação Artística, Educação Física, Estética e Cosmética, Filosofia, Jornalismo, Letras, Licenciatura em Educação Física, Licenciatura em Música, Magistério, Pedagogia, Psicologia, Publicidade e Propaganda e Tecnologia em Alimentos.

Com base nos comentários, é possível perceber que a experiência de leitura se constituiu especialmente pelas temáticas formativas abordadas em tais obras, pelas discussões que promovem em campos específicos do conhecimento. Contudo, denunciam uma concepção de leitura como meio para aquisição de conhecimentos, sem uma participação ativa do leitor, que se identifica com o texto, pois encontra nele um saber pronto e acabado. Um saber útil que agrega à sua formação.

OBRAS NÃO IDENTIFICADAS, SEM TÍTULO E DE OUTROS GÊNEROS LITERÁRIOS

Esta categoria foi criada para situações inusitadas, as quais não foi possível: a) a identificação em sites de busca alguns títulos indicados (3) **Os monarcas, Dosder, Um canto para Leibsteir**; b) não houve indicação do título da obra, apenas o comentário (2) *“Livro com conteúdo muito bom e que nos leva a querer ler”*; *“Esse livro fez com que eu olhasse de uma forma diferente para as pessoas”*. Houve, ainda, duas (2) indicações de Mangá, **Once Piece**: *“Trata-se de um mangá feito com bastante maestria quando a ação, sentimentos e nomeações pessoais”*.

Nessa categoria, chamou-nos a atenção duas indicações de Mangás. Bisconcim (2012) revela que no Brasil tem crescido o número de leitores brasileiros que se interessam por Mangá, revistas em quadrinhos em estilo japonês. Segundo a autora, embora não seja considerado por críticos e teóricos como literatura, o mangá preenche

os mesmos requisitos dos textos literários, ao oferecer “entretenimento, fantasia e, porque não dizer, o valor estético”(BISCONCINI 2012, p. 166), ou seja, essas obras também têm colaborado para despertar o gosto pela leitura literária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse estudo foi descrever e analisar o conjunto de dados produzidos pelo quinto eixo: “Dimensões valorizadas na leitura e Preferências de leitura” do questionário produzido pelo Projeto Procad. Foram analisadas as seguintes questões abertas: 58 - Indique um livro (título e autor) que o tenha interessado/sensibilizado em particular; e 59 – Justifique sua indicação.

Para fins de organização e sistematização da análise, os dados foram organizados em nove (07) categorias: 01) Literatura estrangeira ; 02) Literatura Brasileira; 03) Literatura religiosa; 04) Literatura de autoajuda; 05) Literatura infanto-juvenil; 06) Livros não-literários e 07) outros. A análise empreendida procurou considerar o contexto social e cultural que envolve o autor, o leitor e a obra, pois acreditamos que esses aspectos exercem papel fundamental sobre as preferências de leituras dos respondentes.

De modo geral, foi possível perceber que a literatura marginal (*Best sellers*, religiosa e autoajuda) desperta maior interesse dos graduandos em detrimento da literatura erudita. Isso se deve ao fato de que tanto o público jovem quanto os adultos se identificam com obras que fazem parte do seu tempo e espaço: seja pela temática, pelo perfil dos personagens, pela linguagem, pela discussão dos desafios da vida diária, os leitores preferem textos que representem sua singularidade subjetiva, que expressem sua liberdade para viver e poderem escolher seu modo de existência sem a ilusão no futuro nem as opressões do passado.

Nesse contexto, a indústria cultural, por meio da literatura de massa está preparada para atender às demandas desse público, oferecendo-lhes obras que vão ao encontro dos seus interesses particulares.

A despeito de ser considerada pela crítica uma literatura menor, não temos aqui a intenção de desqualificar as escolhas dos respondentes, pois entendemos, com Chartier (1996, p. 20) que “cada leitor, a partir de suas próprias referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria”.

Nesse sentido, os comentários dos leitores sobre as literaturas (clássicas e de massa) indiciam que a leitura literária é vista como forma de entretenimento, prazer, consolo, apropriação de conhecimentos, reflexão sobre a existência humana. A nosso ver, essa concepção de leitura literária está ligada à satisfação de seus interesses pessoais, contudo, desqualificar esse modo de ler parece-nos um tanto incoerente, na medida em que esses sujeitos não detêm um conhecimento formal, teórico para lerem essas obras, expressando um posicionamento crítico típico do leitor idealizado por muitos professores. Suas leituras que se limitam ao seu repertório cultural e às relações subjetivas que estes estabelecem no contato com a obra, nem por isso devem ser desqualificadas, desrespeitadas, pois essas práticas somar-se-ão a outras que serão apropriadas em sua formação acadêmica, ampliando sua biblioteca interior.

À luz dessas considerações, os resultados das análises constatarem que as práticas de leitura literária dos respondentes que contribuíram para sua formação como leitor foram aquelas em que este foi tocado pela identificação com o texto. Não por práticas obrigatórias, mas por escolhas livres, sem imposições. Retomando as proposições de Rouxel (2014) e Dalvi (2013), parece-nos dialogar com os graduandos sobre suas experiências de leitura seja um caminho possível em busca de um alargamento de sua reflexão crítica, construindo novos hábitos de leitura. Concordamos com Souza (2016, p. 216) que “professores que não leem dificilmente conseguem desenvolver este gosto em seus alunos, são eles próprios despossuídos da leitura e reproduzirão isto em sala de aula”. É no intuito de insurgir contra essa triste realidade que os pesquisadores do Projeto PRO-CAD têm reunido esforços para o desenvolvimento dessa pesquisa.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BISCONCINI, L. T. I. **Mangá: um estudo de sua forma ficcional e de sua recepção enquanto prática de letramento literário no município de maringá** – paraná. 2012. 176 f. Dissertação (Mestre em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo, Perspectiva, 2011.

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social**: Teoria e ejercicios. 7 ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991.

CARVALHO, M. A leitura dos futuros professores: por uma pedagogia da leitura no ensino superior. **Teias**: Revista da Faculdade de Educação da Uerj. n. 5 (junho de 2002). Rio de Janeiro: Uerj, Faculdade de Educação, 2001, p. 7-20.

CHAGAS, Arnaldo Toni Souza das. **A ilusão no discurso da auto-ajuda e o sintoma social**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2001.

CHARTIER, R. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Ed. da UNESP, 1999.

CHARTIER, R. **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHARTIER, R. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Tradução Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.

DALVI, M. A.; BATISTA, A. K. C.; PLASTER T. B. Leitura, estudantes de licenciatura e indicadores sócioeconômico-culturais: dados preliminares de uma pesquisa. In: **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE/CE/Ufes**. n. 44. Vitória: PPG, 2017.

DALVI, M. A. Literatura na escola: Propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2013.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LEWGOY, B. O livro religioso no Brasil recente: uma reflexão sobre as estratégias editoriais de espíritas e evangélicos. Revista **Ciências Sociais y Religión/Ciências Sociais e Religião**, Porto Alegre, ano 6, n. 6, p.51-69, outubro de 2004.

LIPOVETSKY, G. **A felicidade paradoxal**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2010.

LIPOVETSKY, G. **A Era do Vazio**. Barueri, SP: Manole, 2005.

PAES, J. P. **A aventura literária**: ensaios sobre ficção e ficções. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

PROJETO de Cooperação Acadêmica Interinstitucional. Leitura nas licenciaturas: espaços, materialidades e contextos na formação docente. Marília, Passo Fundo, Presidente Prudente, Vitória: 2013 (mimeo).

ROUXEL, A. Ensino de literatura: Experiência Estética e formação do leitor. In: ALVES, J. H. P. **Memórias da Borborema 4**: Discutindo a literatura e seu ensino. Campina Grande: Abralic, 2014.

RUBIM, R.S.S. **Leitura Literária de alunos do campus São mateus do Instituto Federal do Espírito Santo frente às tecnologias de informação e comunicação contemporâneas.** 2016. 213 f. Dissertação (Mestre em Letras) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

SODRÉ, M. **Best-Seller:** a literatura de mercado. Rio de Janeiro: Ática, 1988.

SOUZA, R. F. **O habitus do leitor literário: o professor de Língua Portuguesa de Ensino Médio da rede estadual do Espírito Santo.** 2016. 273 f. Tese de Doutorado (Doutor em Letras) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

TODOROV, T. **A literatura em perigo.** Trad. Caio Meira. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

VALTÃO, R. C. D. **Práticas e representações de leitura literária no Ifes/campus de Alegre: uma história com rosto e voz.** 2016. 229 f. Dissertação (Mestre em Letras) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

*Duas literaturas na
mesma lista: a literatura
brasileira canônica e
os best-sellers jovens-
adultos contemporâneos
internacionais na leitura
de alunos universitários
ingressantes¹³*

Arnon Tragino

13 Uma primeira versão condensada deste artigo foi publicada em Tragino (2019).

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (Procad) aplicou no início do primeiro semestre de 2015 um questionário para alunos ingressantes em cursos de licenciatura de Letras e de Pedagogia em cinco instituições: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp, *campi* de Marília, Assis e Presidente Prudente, em São Paulo), Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e Universidade de Passo Fundo (UPF, no Rio grande do Sul), com o objetivo de verificar a leitura feita por esses estudantes. O presente artigo dá foco na análise das respostas da questão 31, dentro da sessão de “Leituras habituais” do questionário, em que se solicita: “Caso leia livros impressos, cite alguns livros que leu mais recentemente”. Por se tratar de uma questão aberta, houve muitas possibilidades de resposta, relacionando uma gama muito heterogênea de literatura e de livros: cânones, *best-sellers*, autoajuda, livros religiosos e livros técnicos foram os blocos que mais se evidenciaram, fato que mostra uma pluralidade na leitura dos alunos e, ao mesmo tempo, obedece ao ponto central da questão: citar livros impressos lidos há pouco tempo, independentemente de ser literatura ou não.

Foram registradas 455 respostas no total, das quais selecionamos 52 em que se identifica a menção na mesma resposta de dois tipos de literatura: livros ou autores da literatura brasileira, especialmente os cânones e clássicos, e os *best-sellers* jovens-adultos contemporâneos internacionais que muito aparecem no mercado de livros no Brasil. Decidimos por esse recorte ao considerarmos, primeiro, que essas duas literaturas eram as que mais apareciam amplamente de modo disperso na questão 31 do questionário, a análise de ambas poderia mostrar a relação de leitura e o perfil de leitor dos alunos, isso por que, segundo, de acordo com a estatística da própria pesquisa, os leitores saíram recentemente da educação básica: 45,9% estão na faixa etária de 18 anos, o que supostamente nos faz ter a noção dessas duas literaturas (aparentemente distintas) aparecerem juntas, já que, a

princípio, no contexto de transição em que eles estão imersos (o final do ensino médio, a realização de exames de seleção para o ingresso no ensino superior e o início do primeiro semestre em um curso de graduação), vemos que citam um livro canônico da literatura brasileira talvez porque foi o que ele leu para a escola, para o vestibular ou para o Exame Nacional do Ensino Médio (o ENEM, que não cobra livros, mas possui regularidade em citar textos dos mesmos autores a cada ano) como “obrigação”, e cita o *best-seller* jovem-adulto provavelmente para mostrar o que ele leu em casa por “prazer”, sendo uma escolha mais pessoal influenciada por outros fatores: os amigos e/ou a mídia, por exemplo.

O perfil de leitura visto nessa questão, assim, reflete a transição do hábito de leitura escolar e/ou do jovem-adulto para o universitário quando a proximidade entre as duas literaturas requer a escolha de livros que trazem algum “amadurecimento” para o leitor no ambiente acadêmico em relação aos livros populares recomendados para jovens, que possuem outras intenções (por exemplo, o entretenimento) e que muito vendem para alimentar o mercado editorial; e até mesmo o cinematográfico, por esses livros se tornarem filmes, dependendo da popularidade a que chegam. O objetivo do artigo é então entender como se dá o processo de relação dos livros por meio das menções a obras lidas pelos alunos. Também pretendemos conhecer o motivo de determinados títulos serem mais citados e quais as suas relevâncias pelo perfil de leitor encontrado no meio em que os estudantes se inserem de acordo com o que descrevemos acima.

Teoricamente e metodologicamente, então, para a análise do *corpus*, optamos pelas considerações inicialmente de Regina Zilberman (2008), em “O papel da literatura na escola”, para pensarmos sobre a literatura que circunscreve a escola e os leitores que se formaram no processo histórico recente do ensino da leitura no país. Não só os fragmentos de textos literários vistos nos livros didáticos do final do ensino médio, em se tratando dos alunos universitários ingressantes da nossa pesquisa, mas também apostilas e livros de

resumos certamente complementaram o contato desse aluno com o livro de literatura que ele cita, especialmente o cânone, uma vez que este, segundo a autora, constitui o aporte de leitura do Brasil desde o século XIX à atualidade, e ainda se mostra presente nas instituições da pesquisa por meio do vestibular, método de ingresso utilizado até a data da aplicação dos questionários.

Theodor W. Adorno (2009), com sua obra *Indústria cultural e sociedade*, irá compor também parte nossa visão teórica por tratar da massificação do que se constitui como cultura, atravessada por uma técnica e um mercado em que se estabelece uma ideologia de dominação e controle. No cenário de nossa pesquisa, os livros *best-sellers* figuram como objetos desse processo na medida que geralmente suas vendas são bem elevadas, o que reforça a imagem de as obras darem manutenção ao pensamento comum do aluno sobre aquilo que ele lê, ou seja, há uma oferta literária que pouco muda o leitor, que pouco redimensiona suas questões prévias feita na leitura e que pouco o desloca para uma visão “menos confortável” do mundo. A partir do trabalho de Renata Machado (2008), em *A literatura no mercado editorial: um estudo da visão comercial sobre a literatura*, como veremos no *corpus*, isso é também coordenado pelo mercado editorial que segue assim o ritmo da indústria cultural, apesar de hoje a “fama ruim” dos livros ser relativizada, pela quantidade das vendas, quando o leitor consegue questionar e refletir – fora de alguma conformidade ou passividade – sobre aquilo que lê.

Assim, buscamos saber, na comparação de duas literaturas expostas por jovens leitores no início da vida universitária, como se transcorrem suas memórias recentes sobre os livros lidos no intercurso da saída da educação básica para a universidade. Caminho este que mostra os modos de tratamento dos livros de literatura filtrados pelas menções dos alunos: acreditamos que as instituições oficiais difusoras do conhecimento sistematizado (a escola, os exames de acesso e a universidade) tentam resguardar uma visão crítica do mundo por meio da leitura literária mais aprofundada, ao mesmo

tempo em que o mercado e a mídia seduzem os leitores para o consumo de uma literatura que entretém. Na pesquisa, o jovem aluno parece reconhecer essas fronteiras, mas ainda não entende como esses dois vieses agem por trás de suas leituras.

A LITERATURA DO FINAL DO ENSINO MÉDIO AO INÍCIO DA VIDA UNIVERSITÁRIA

Como dissemos anteriormente, observando o conjunto das respostas da questão 31, e selecionando aquelas que citam o cânone da literatura brasileira e os *best-sellers* jovens-adultos contemporâneos internacionais, vemos que os alunos mencionam essas obras por terem acabado de transpor o percurso do ensino médio para o ensino superior, contexto de ruptura em que é esperado deles um maior grau de responsabilidade e amadurecimento. Notando esse cenário, é importante discorrermos sobre como se estabelece a leitura escolar da literatura no período.

Regina Zilberman (2008), no artigo “O papel da literatura na escola”, reflete a respeito da redemocratização do país na década de 1980, momento em que começaram a despontar preocupações em torno dos rumos da escola: a leitura literária, especificamente, passou a conviver com a pressão da globalização e a relação no mesmo espaço com outros gêneros textuais (ZILBERMAN, 2008, p. 14). A situação faz caracterizar o processo de leitura do período até primeira década do século XXI, o que estimula a autora a perguntar:

[...] como formar leitores competentes de textos escritos informativos e, simultaneamente, bons apreciadores de literatura? Ou é preferível optar por preparar leitores em, ao menos, uma dessas modalidades, esperando que, por decorrência, o resultado conduza o aluno a outros tipos de texto? (ZILBERMAN, 2008, p. 15).

Não dando, obviamente, uma única resposta, a pesquisadora diz que hoje a literatura se afirma na escola para formar leitores, uma

prática social que e dota os alunos de ferramentas para os conduzirem a entender a linguagem e o mundo em que estão (ZILBERMAN, 2008, p. 16-18). No ensino médio, o choque dessa proposta, que relaciona leitura e literatura com os novos elementos aderidos na disciplina de língua portuguesa entre o final do século XX e o início do século XXI – além da leitura literária, as aulas deveriam se ocupar da leitura de textos informativos, da análise linguística e da produção textual, como ressaltou Zilberman (2008) – fez aumentar a dificuldade para trabalhar com a leitura de livros em sala, concedendo pouco espaço para que a literatura fosse efetivamente lida.

William Roberto Cereja (2005), em sua obra *Ensino de literatura*, traça a imagem da literatura no ensino médio do período mencionado argumentando que ela se estabelece em dois domínios: a conceitualização básica nas primeiras aulas de elementos da teoria literária e da comunicação (linguagem literária e não literária, gêneros literários, funções da linguagem, etc.) e o que ocupa o restante dos anos: a historiografia literária, principalmente a história da literatura brasileira (explicação sobre textos a partir dos estilos de época, períodos e movimentos literários, principais autores da tradição canônica, representatividade das obras mais relevantes, etc.). De acordo com o autor, a abordagem historicista da literatura ainda permanece forte no ensino secundário e coloca o texto literário num espaço periférico apenas para exemplificar a metodologia ensinada (CEREJA, 2005, p. 54-57).

Além das pressões internas imanentes das políticas e práticas escolares derivadas do processo de redemocratização, o ensino de literatura no ensino médio foi e ainda é em partes envolvido pelo vestibular. Esse é o processo seletivo mais utilizado no Brasil em boa parte do século XX e início do XXI para conceder o acesso ao ensino superior no país. É realizado por meio de um exame que cada universidade elabora com a maioria das disciplinas do ensino médio. A relação entre o vestibular e a escola nunca foi muito amigável pois as instituições universitárias possuíam uma preocupação latente com o ensino médio, em querer só adequar a prova à realidade do aluno,

mas não indicavam uma melhora ou alguma modificação no ensino da escola. Além disso, a pouca valorização da educação básica (principalmente a escola pública) no período ditatorial, prejudicando o preparo desses alunos para um possível acesso ao ensino superior, fez elevar economicamente e socialmente os cursos pré-vestibulares (em sua grande maioria das escolas privadas) até que estes impusessem seus métodos no ensino médio (CEREJA, 2005, p. 61). A condensação promovida pelos cursinhos pré-vestibulares das disciplinas para organizar geralmente o último ano do ensino médio diminuiu o tempo hábil para que qualquer professor em qualquer aula pudesse desenvolver melhor o assunto a ser ensinado, o que deixou como única opção viável a utilização do resumo tanto no material didático produzido quanto nas atividades em sala (CEREJA, 2005, p. 62).

Com a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para inicialmente dar um diagnóstico do ensino médio no país, posteriormente como “antídoto” contra o vestibular, e hoje já em vias de ser seu substituto por completo, entre muitos problemas, o acesso ao ensino superior recebeu maior atenção e buscou-se, pelo exame, democratizar a entrada na universidade. Em nossa dissertação, *Livros, leituras e leitores: a literatura do Espírito Santo no vestibular da UFES* (TRAGINO, 2015), informamos que o entrave entre as duas provas forçou novamente o ensino médio a se adaptar, colocando suas disciplinas agora a favor do Enem mas mostrando pouca alteração do método de seu ensino: a realidade dos pré-Enem’s já é vista no país como o novo cursinho pré-vestibular, mantendo sua didática muito semelhante a este exame – aulas-*show*, uso do resumo, ensino apresado, e, claro, pouco ou nenhum tempo para a leitura literária (TRAGINO, 2015, 22-28).

O diferencial entre o Enem e o vestibular no uso da literatura é a ausência, no primeiro, da lista de livros para leitura obrigatória, e a presença desta no segundo. Em artigo conjunto com as professoras Maria Amélia Dalvi e Cleonara Maria Schwartz (2015), intitulado “A literatura no vestibular: traços de seu histórico e olhares

recentes”, explicamos que o surgimento mais evidente da lista aparece nas reformulações do exame da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) na década de 1980 para garantir uma melhor avaliação do ingressante na entrada do ensino superior. Foram criadas também nessa época as provas discursivas e a de redação (DALVI, SCHWARTZ e TRAGINO, 2015, p. 217). As listas se tornaram o principal material bibliográfico recomendado pelos processos seletivos de todo o país, o que condicionou, primeiro nos cursos pré-vestibulares até chegar depois no ensino médio da escola pública, um outro trabalho com a literatura na sala de aula, em que eram abordados os livros das listas a partir de seus resumos – e como resultados disso, pela exposição pelo professor, também se abordavam o contexto histórico, a biografia do autor e sua produção estética. Numa lista de 10 títulos, por exemplo, um livro era estudado por mês durante o ano até o período da prova, e nesta apareciam questões que atestavam a leitura, que muitas vezes ocorria não pelo texto integral, mas por resumos e esquemas temáticos. Em pouco mais de 30 anos de listas nos vestibulares a metodologia pouco se alterou, o que provavelmente não fez garantir um amplo público leitor (mesmo que esse não seja o principal objetivo do vestibular, mas que é comumente atribuído a ele) devido à obrigatoriedade em ler livros, e por que é esperado algum desvencilhamento no ensino superior entre as práticas do vestibular e da escola básica com as especificidades estudadas nos cursos; mas se pensarmos que essa formação tenha ocorrido, os leitores então se estabeleceram por exceções: alunos que gostavam de literatura ou que cursariam Letras ou que seguiriam na área de Humanas (DALVI, SCHWARTZ e TRAGINO, 2015, p. 218-219). E mesmo assim essa não é uma prática de garantia de formação de leitura, já que na análise do nosso *corpus* os alunos quase sempre citam os livros advindos do período do vestibular por eles terem mais apreço nos cursos mencionados (Letras e Pedagogia) do que pelos seus próprios gostos – é possível alguém contra-argumentar se a passagem pelo vestibular não poderia ser inserida como parte da formação de leitura

desse aluno; não concordamos com essa hipótese pois os objetivos do exame se modificaram com o tempo, tornando-se muito mais um funil de seleção do que uma avaliação crítica.

Ao criticar a restrição que os livros do vestibular fazem na leitura dos alunos do ensino médio, Cereja (2005) investe numa perspectiva estritamente ruim quando fala das listas, mostrando que elas poderiam ter alguma má intenção em restringir as práticas das aulas de literatura, e delimitando principalmente a abordagem do professor e a leitura dos alunos, que receberiam um tratamento mais utilitarista e imediatista para realizar o exame, e não para desenvolverem uma educação literária como uma herança crítica ou um legado social legítimo sobre essa arte (CEREJA, 2005, p. 75-79). Entendemos, por outro lado, que Cereja (2005) dúvida muito da autonomia do leitor no vestibular em não ter chance de ampliar ou diversificar sua leitura, uma vez que, mesmo dentro do perfil esperado pelo exame, esse leitor é influenciado por outros elementos, como a família, os amigos, a mídia, etc. Tal fator é investigado pelos trabalhos de Gabriela Rodella de Oliveira (2013), na tese *As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências*, e de Rosana Carvalho Dias Valtão (2016), na dissertação *Práticas e representações de leitura literária no Ifes/Campus de Alegre: uma história com rosto e voz*. A partir de contextos distintos, em estados diferentes, porém com vieses teórico-metodológicos e análises próximas, as pesquisadoras constataam que há efetivas práticas de leitura na escola em paralelo às recomendações oficiais da sala de aula, e que mesmo com a exigência de provas e exames como o vestibular e o Enem, a leitura se constitui pelas outras influências que citamos, em especial os amigos, que fazem mediações ao indicar obras e trocar experiências.

Cruzando os dados e as discussões de Cereja (2005), Oliveira (2013) e Valtão (2016), é perceptível o cenário em que inicialmente a maioria dos alunos do ensino médio não se veem familiarizados com os livros recomendados pela escola e/ou pelo vestibular, mas

se sentem próximos dos *best-sellers*¹⁴. Essa dicotomia é reforçada pela obrigatoriedade em ler (ou supostamente ler) principalmente os livros canônicos da literatura brasileira na educação básica e nos exames de acesso ao ensino superior e pela liberdade e prazer fornecidos pelos livros mais vendidos na mídia (há, no entanto, diferenças e exceções, como comentamos). Os problemas dessa disparidade ficam mais evidentes no ingresso na universidade, quando é cobrada a leitura técnica ou especializada, em um plano profissional de expectativas de leitura, em detrimento da leitura por lazer, que se aloja num plano pessoal de escolha dos livros. Nesse contexto, a pergunta que mais chama a atenção é: por que não adequar as leituras e não colocar os livros que os alunos gostam nas listas obrigatórias?

Ana Cláudia e Silva Fidelis (2008), na tese *Do cânone literário às provas de vestibular: canonização e escolarização da literatura*, desdobra a questão pensando sobre o peso do cânone nas leituras escolares: a lista literária do vestibular seria uma projeção do que os alunos podem ler no ensino superior e não apenas um atestado do que eles já leram na educação básica, uma vez que a leitura dessas obras proporcionaria para os jovens leitores um amadurecimento em relação ao que eles poderão lidar em suas áreas. A discussão do cânone da literatura brasileira, por exemplo, traria alguma visão do que eles poderiam estudar em seus cursos, porque os valores das obras literárias e a herança crítica, de representação e de reconhecido saber são pontos a serem mantidos nos estudos, são elementos que devem se tornar legados de referência para a produção do conhecimento acadêmico, científico e universitário, mobilizando o senso crítico e pensamentos complexos (FIDELIS, 2008, p. 1-6). A literatura canônica,

14 Os trabalhos problematizam bem essa questão: é possível considerar todas as leituras que os alunos fazem na escola sem necessariamente distinguir o que a escola recomenda do que eles leem por conta própria, e por esse caminho podemos rastrear um outro perfil de leitura e de leitor. Mas como na época do vestibular essa distinção é mais relevante, optamos por mantê-la.

assim, foi acumulando com o passar dos anos uma grande representatividade em recomendações oficiais de leitura, como é no vestibular, em que se vê uma ligação histórica muito estreita entre uma literatura que representa uma nação com a conservação para a posteridade de uma importante produção artística, por isso a sua constante presença nas listas obrigatórias dos exames.

É válido fazer um contraponto aos nossos argumentos observando o artigo “Literatura, leitura e ensino: o Enem e os impactos das leituras obrigatórias dos exames vestibulares para a formação de leitores”, de Gabriela Luft e Luís Fischer (2015). Os autores descrevem com estatísticas a leitura de alunos do 3º ano do ensino médio em escolas públicas e privadas do Rio Grande do Sul. O trabalho é favorável às listas por considerar que elas formam a leitura e o gosto, comprovando que mesmo com o tom de obrigatoriedade das indicações os alunos leem as obras e as inserem em suas preferências (LUFT e FISCHER, 2015, p. 151). Como ocorrência não isolada, para uma visão contrária às pesquisas que dizem que os alunos não gostam dessas obras, os autores relatam o mesmo tipo de trabalho na Universidade Federal e Minas Gerais (UFMG), com a pesquisa *A formação de leitores literários no ensino médio e as mudanças do vestibular*, dissertação de Camila Pereira (2011), em que a autora assiste aulas de literatura em turmas de terceiros anos em escolas estaduais de Belo Horizonte. Para Luft e Fischer (2015), Pereira (2011) constata que com o fim do vestibular e a adoção da UFMG pela nota do Enem no Sistema de Seleção Unificada (Sisu), retirando a obrigatoriedade da indicação da lista, isso fez com que os professores voltassem ao ensino da historiografia literária em sala de aula, não abordando mais a leitura dos livros que antes o vestibular solicitava. Mas retomando o trabalho de Luft e Fischer (2015), também se constata que há um grande apreço das indicações pois elas resgatam os valores culturais da leitura numa sociedade com muitos defeitos nesse ramo (LUFT e FISCHER, 2015, p. 168). Para os autores, a obrigatoriedade da leitura e a pressão da prova são fatores positivos para difusão de livros e que

portanto o vestibular funciona como mediador entre o texto literário e o público (LUFT e FISCHER, 2015, p. 169); a ausência de listas no Enem assim só tende a fazer o ensino retornar a uma também ausência de leitura (LUFT e FISCHER, 2015, p. 171).

Pois bem, o saudosismo e a busca por manutenção de listas de indicações de livros em exames que interferem na escola, como os trabalhos acima descrevem, parecem subentender que toda indicação de leitura é para formar leitores, desconsiderando contextos escolares próprios para isso, e que o discurso comum “se não se pode aprender lendo por prazer então que se aprenda lendo por obrigação” se infiltra no momento de transição entre o fim do ensino médio e o início da universidade como um método de adestramento da leitura, modo que supõe uma insegurança do aluno leitor nesse período e que, por isso, deve-se submetê-lo a uma prescrição literária resguardada por uma prova. Ora, a história da educação já viu cenários como esse em regimes políticos com restrições de liberdade, principalmente em deixar o gosto do aluno conformado com o livro imposto (TRAGINO, 2015, p. 34). Mas especificamente com o nosso assunto no artigo, não concordamos que a leitura deva ser rendida pelas obrigаторiedades de um exame e nem deixada numa liberdade total para que os professores não tenham parâmetros do que ensinar.

Assim, a literatura entre os anos finais do ensino médio e o início do ensino superior se estabelece e é intercedida por exames de seleção e classificação que geraram um outro viés de ensino ora para indicar ao aluno uma possível leitura especializada, que ele poderá ter em um curso acadêmico, ora interferindo de modo intimidador na educação literária escolar. Marcadamente, como explicamos, a leitura literária desse período recebe influência de muitos meios oficiais (a escola, o vestibular e indiretamente o Enem) e não oficiais (os amigos, a família, a mídia, que provocam a escolha do jovem aluno leitor), o que faz variar a presença do cânone literário, mas também dos *best-sellers*, como comentamos no próximo tópico.

A LITERATURA FEITA PARA QUE OS JOVENS-ADULTOS CONSUMAM

Fora dos domínios educacionais, a leitura também é atravessada por outros fatores, e para esse tópico selecionamos dois que se complementam: a mídia do mercado editorial e a jovem comunidade leitora, elementos que podem ser sintetizados numa frase: o que se disponibiliza para satisfação de um grupo de jovens leitores. Vamos especificar cada ponto.

Podemos iniciar a discussão sobre a mídia e o mercado com Theodor W. Adorno (2009) explicando em *Indústria cultural e sociedade* que diante das produções capitalistas o consumidor é visto como objeto, submetido ao que é ofertado para a sua apropriação, e isso o aliena pelas referências mostradas (produtos do mercado, objetos vendidos, desejos a serem realizados, etc.), formas massificadas para o acúmulo de capital (ADORNO, 2009, p. 7). Assim, a escolha de um livro que um jovem faz, dentro do contexto que observamos, não é feita com a consciência de um ato individualizado, exclusivo ou para alimentar uma visão autocentrada, mas ela já foi formatada pela indústria da cultura: há um apagamento da autonomia do sujeito quando este lida com as opções do mercado, pois ele é alvo de um modelo de comportamento e sobreposto a uma expectativa em prol da aceitação do que se produz (ADORNO, 2009, p. 8).

Adorno (2009) continua seu pensamento dizendo que a arte como mercadoria torna-se banal por ser colocada para as massas pelo uso de uma grande reprodução da sua técnica, ou seja, uma linha de montagem, que suprime as etapas humanas de produção para objetificar o consumo (ADORNO, 2009, p. 10). Há uma forma invisível de pressão para cumprir metas a favor de uma economia, a favor de manter o lucro alto para quem controla a produção. Assim, numa etapa sensível e porosa em que está o jovem, o controle que a indústria faz de suas escolhas afeta consideravelmente o potencial de consumo dele: temas literários nos livros para este público, por exemplo,

se repetem a fim de não conceder uma autorreflexão crítica ao leitor e, ao mesmo tempo, mantê-lo passível diante do que é dado a ler.

Sendo a produção da indústria cultural um dos meios que determinam as escolhas dos consumidores, o mercado instrumentaliza tal processo ao divulgar as opções de compra. É o que investiga Renata Machado (2008) em seu trabalho de conclusão de curso, *A literatura no mercado editorial: um estudo da visão comercial sobre a literatura*, quando aponta que a força movente do consumo se dá pela reprodução técnica do livro para o comércio: o valor literário seria uma atribuição posterior à difusão do texto, uma vez que as leituras realizadas iriam paulatinamente acumulando apreciações sobre a obra. No caso das produções feitas propriamente para a venda no mercado, a arte da literatura se transforma num produto de rápida e fácil digestão, não exigindo uma pausa para a reflexão como se faz na leitura de um clássico, por exemplo (MACHADO, 2008, p. 24). O que faz o leitor embarcar nesse consumo é a constante e ligeira produção de livros, que anualmente disponibiliza muitos textos para uma forma de leitura superficial, ou uma leitura que exigiria apenas uma identificação rápida dos elementos da história (no caso de uma narrativa, por exemplo) e do quão capaz ela é para manter o olhar do leitor atraído (MACHADO, 2008, p. 25).

É importante pensar que o livro no passado foi difundido pelo mercado para se tornar veículo de comunicação, para que a informação não ficasse restrita às camadas mais abastadas da sociedade, mas que pudesse ser alcançada por todos (MACHADO, 2008. p. 26-30), por isso que a sua transformação em mercadoria não pode ser vista como algo estritamente alienante dentro do consumo e da escolha dos leitores. No entanto, o problema atual, como a difusão desse objeto na conquista do público e na emancipação do leitor, além do choque com outras formas de entretenimento por meio de novas tecnologias, fez o livro perder o grau de veículo de informação hegemônico para um item de apreço dentro da perspectiva mercadológica, tratando-o como algo a ser vendido. O que também fez estereotipar a sua função: no

caso da literatura, outras acepções surgiram a fim de contornar uma ideia de representação ou reflexão sobre a realidade, ou seja, textos de autoajuda ou que transmitem uma mensagem rápida para um alívio momentâneo do leitor são feitos apenas para suprimir a necessidade de consumo, sendo rara uma relação em há uma formação ou um crescimento intelectual nesse contato (MACHADO, 2008, p. 32-33).

Mas afinal: que produto é esse criado pelo mercado para causar esses efeitos? O *best-seller* figura com a ponta do *iceberg* nesse oceano de livros a serem comercializados. Antes de uma definição estrita, Machado (2008) descreve o funcionamento desse produto:

Quando o livro é pensado apenas em uma perspectiva reprodutiva – quando o engajamento da editora está voltado principalmente para as técnicas de impressão e distribuição – perde, sob esse ponto de vista, seu caráter artístico e representa tão-somente um objeto, que contém uma mensagem, sem dúvida, mas feito para a reprodução massiva. Uma editora que siga essa linha pode fabricar séries intermináveis de livros diferentes, atribuindo-lhes mensagens diferentes, sem que sejam, contudo, livros originais: são mensagens fabricadas em modelos muito pouco variados, saídos de um grande molde maior, por assim dizer, que fabrica mensagens (textos) aparentemente diferentes para que sejam embaladas e reproduzidas segundo as necessidades de distribuição e venda das editoras (MACHADO, 2008, p. 36).

Assim, o *best-seller* é o livro produzido especificamente para a venda em massa ou que se torna altamente vendável por algum efeito publicitário (MACHADO, 2008, p. 40). Há que se discutir se essa produção é antecedida sempre por uma baixa qualidade literária, o que geralmente ocorre, mas essa qualidade pode surgir ou ser descoberta posteriormente, com as novas leituras diversas do público. É relativo também a proximidade entre a grande venda de um livro clássico consagrado pela crítica e ele se tornar *best-seller* por isso; a definição de Machado não

é unânime, nesse contexto. Por outro lado, a autora discorre amplamente sobre como o livro mais vendido afeta a literatura, proposição que muito explica o consumo desse produto no meio extraescolar pelos jovens leitores: a coexistência na literatura do texto literário e do produto editorial converge para as estatísticas de produção das editoras, uma vez que muitas investem nisso para manter a publicação de autores consagrados no catálogo e, paralelo a isso, há um certo apagamento provisório que os escondem por certo período, enquanto o *best-seller* é comercializado, para depois serem resgatados numa forma de relançamento para o mercado e os leitores; para a pesquisadora é raro hoje uma editora crescer e se manter isenta de tal processo já que a situação geralmente se justifica em: “todos que estão envolvidos precisam viver do negócio do livro” (MACHADO, 2008, p. 40).

O contexto de produção do *best-seller* se torna agressivo quando há pouca liberdade de criação autoral, colocando a escrita literária em função da concorrência editorial. A própria cadeia da indústria do livro manipula condições para que se construam obras alimentadoras desse mercado: há a adequação entre a expectativa do público com o texto a ser divulgado, deixando a tradicional qualidade literária para um segundo plano, ou seja, o elemento artístico mais conservador se torna massificado. Ao discutir esse ponto, Machado (2008) explica como o *best-seller* é visto atualmente dentro da literatura de massa:

A literatura de massa, cujos livros normalmente são produzidos para tornarem-se *best-sellers*, é compreendida, em regra geral, sob três pontos de vista, que se relacionam em determinados pontos, mas representam maneiras de pensar distintas: temos o ponto de vista mais antropológico, que procura analisar tais obras de modo imparcial, considerando-as manifestações de um fenômeno social; o ponto de vista mais comercial, que vê a apreciação literária de modo secundário, priorizando o caráter mercantil da produção do livro; e temos, finalmente, o ponto de vista do escritor ou do crítico literário mais radical, por assim dizer, aquele para quem a

literatura é um tema em que a qualidade e a arte devem imperar; é um ponto de vista que também compreende o *best-seller* como fenômeno social, mas com a característica de ser um fenômeno que deprecia a linguagem artística literária, em razão dos interesses adversos à arte aos quais tais obras se veem obrigadas a se adaptar (MACHADO, 2008, p. 47).

Observando os três argumentos de Machado (2008), no entanto, não é mais prudente apenas considerar o *best-seller* como algo destruidor da alta reflexão literária, constatando que é possível ver o fenômeno como um primeiro passo para o acesso a uma literatura mais complexa a partir de alguma mediação da crítica e da difusão do mercado. Por outro lado, a massificação é tão intensa em certos contextos, por meio de certas obras, que o apagamento da literatura mais tradicional radicaliza a postura dos especialistas e dos críticos em rejeitar o *best-seller* quando este aliena os leitores pelo consumo desenfreado.

A questão do leitor quando relacionado ao *best-seller* redimensiona os problemas da recepção pelas editoras imaginarem no mercado um público A para um livro B, que também pode receber apropriações diversas pelas leituras realizadas. Apesar disso, o público de destino coordena e é coordenado por aquilo que se publica, suprimindo certa expectativa numa via de mão dupla. Especialmente sobre o leitor que consome esse livro, Tânia Pellegrine (1997), em “A literatura e o leitor em tempos de mídia e mercado”, e Marcelo Bulhões (2012), em “Mídia e literatura: tematizações, correlativos, conexões”, pensam que o caráter de entretenimento ocupa uma vasta área dentro do que se busca para ler: como a literatura não é mais a principal mídia para os consumidores, como foi no século XIX, por exemplo, a indústria cultural ou, particularmente, a indústria que mantém o livro em circulação, faz desse objeto um suporte de transmissão de lazer, de passatempo e, assim como os filmes *blockbusters*,

um alienado escape da realidade em que o descanso mental se coloca acima do pensamento crítico.

Para Pellegrine (1997) e Bulhões (2012), essa seria a primeira imagem da prática de leitura de um *best-seller*, em que o leitor é passivo diante do que lê. Uma segunda imagem dessa leitura que os autores apontam, e que mostra um perfil de leitor mais recente, é a emancipação deste frente ao livro mais vendido, em que, apesar de uma função alienante, o leitor pode ter meios de se desvencilhar do conformismo da obra para reconhecer, desconfiar e duvidar do texto em suas mãos; porém, é claro que a aposta em um autorreconhecimento do leitor crítico se mostra frágil sem uma mediação de leitura, sem um olhar mais especializado para auxiliar o gosto ou as escolhas. Uma das situações mais sensíveis nesse meio é a que tratamos no artigo: a leitura para os jovens, principalmente aqueles em contexto escolar, momento em que o mercado direciona infindáveis obras que espelham a vida desses leitores.

Já é possível identificar trabalhos que usam as expressões “leitor jovem-adulto” e “literatura jovem-adulta”, termos que designam o receptor e a produção de obras literárias para jovens numa faixa etária de 15 a 24 anos geralmente em um contexto escolar próximo de uma transição para a fase adulta. A definição é dada por Jeffrey S. Kaplan (2005), no artigo “Young Adult Literature in the 21st Century: Moving Beyond Traditional Constraints and Conventions”, que também explica sobre a imagem dessa literatura: há uma convenção de elemento da literatura dita “adulta” que se conjugam com o universo do jovem para criar a produção “jovem-adulta”: o gênero mais usado é a narrativa, colocando o narrador ou o protagonista como aquilo que representa o jovem; o ambiente por vezes é escolar; há o questionamento da identidade deslocada ou que busca se diferir da sociedade gerando certo inconformismo com a vida adulta; e existe um obstáculo ou situação impeditiva que leva o protagonista a enfrentar o problema (KAPLAN, 2005, p. 14-16).

Especificamente dentro da produção editorial, tais elementos variam de acordo com o perfil do mercado e, logo, com o retorno econômico que organiza a produção. Nessa lógica, o *best-seller* acaba sendo a principal ferramenta comercializada e difundida, forçando a literatura a se adaptar ao perfil de leitor já concebido e colocando o jovem representado no texto literário. Cat Yampbell (2005), no texto “Judging a Book by its Cover: Publishing Trends in Young Adult Literature”, reflete sobre essa questão do mercado e da audiência da literatura para jovens ao dizer que o público é extenso, o que facilita a procura e a oferta ao mesmo tempo em que se constitui uma forma de dizer o que o jovem pode ler ou qual literatura é mais próxima para que ele tenha fácil acesso e consumo (YAMPBELL, 2005, p. 350-351). Assim, os espelhamentos causados entre os objetos para leitura que atraem esse jovem e as representações múltiplas deste na literatura produzida são ressignificados tanto pelas exigências do público, que reforça uma busca modificada da autoimagem, quanto pelos produtores dos livros e dos textos, que muito se adequam às estatísticas de venda. É importante dizer também que muitos livros são absorvidos pela comunidade de jovens leitores apenas por serem *best-seller*, não tendo uma construção literária que se assemelhe com a vida desse público – seria confuso então categorizá-los como literatura jovem-adulta – mas, como a força da audiência condiciona essa produção, pensando a partir de Yampbell (2005), então (especialmente quando formos analisar nosso *corpus*) é possível selecionar e compreender a inserção dessas obras nesse contexto.

Como comentamos pelas pesquisas de Oliveira (2013) e Val-tão (2016), retomando uma comparação com o cânone e a literatura vista nas práticas escolares, o objetivo de se ter uma consciência crítica pela leitura não é ou não pode ser atingido apenas com o *best-sellers*, pois essas são obras que aparentemente não resguardam ou não se preocupam em deixar algum legado importante para a sociedade. A despeito do modo como o leitor considera essa apropriação, como Mayara Araújo (2014) comenta no artigo “Formação de leitores e

best-sellers: uma relação possível”, são os leitores em geral, mas principalmente os leitores comuns, os não especializados em literatura, em suas recepções e apropriações que poderão reconhecer os valores estéticos dessas obras em suas vidas, daí a ênfase no caráter mercadológico e de entretenimento que esses livros possuem, não mostrando por isso certo controle sobre o uso diverso que o leitor fará individualmente. Há assim uma projeção, uma expectativa pré-determinada para a venda que ora pode ser manipuladora e ora pode ser manipulada. Por isso a leitura do *best-sellers* se manter numa certa zona de conforto em que é esperado pelo leitor um não aprofundamento de questões ou uma reflexão não tão elevada quanto um livro canônico (ARAÚJO, 2004, p. 78).

Tendo entendido enfim que o universo de leitura do jovem muitas vezes é estabelecido pela literatura que o espelha, num contexto de mercado em que o livro mais vendido se torna mais acessível ao seu repertório e influencia seu gosto, passamos a analisar a lista da questão 31 da pesquisa do Procad verificando as ocorrências de menção aos *best-sellers* jovens-adultos contemporâneos internacionais e à literatura brasileira canônica.

ANALISANDO O *CORPUS*: A LITERATURA BRASILEIRA CANÔNICA E O *BEST-SELLER* JOVEM-ADULTO INTERNACIONAL

Montamos então o quadro com as 52 respostas encontradas das 455 que os dados do Procad mostram para dar mais precisão ao recorte de análise. Assim, recolhemos as ocorrências na mesma resposta de algum livro ou autor de literatura brasileira canônica, especialmente aqueles cuja a fortuna crítica já se estabeleceu nos estudos literários pelo menos antes dos anos 2000. E para o *best-seller* jovem-adulto contemporâneo internacional selecionamos os livros de ficção publicados por volta dos anos 2000 em diante. Como dissemos, pensamos nesse recorte por identificarmos a presença maciça dessas duas literaturas

nas leituras recentes dos alunos: uma geralmente lida na escola, mas principalmente para o vestibular, que advém da tradição literária canônica e, em outra esfera, os livros que eles comumente mais gostam de ler, os livros mais vendidos e difundidos como obras fora do escopo educacional ou de processos seletivos, que recebe divulgação de outros meios, em especial os amigos e a mídia. Assim, conseguimos organizar a lista da seguinte maneira:

Quadro 1: Respostas dos alunos para as leituras recentes

Questão 31: Caso leia livros impressos, cite alguns títulos que leu mais recentemente:	
Respostas	Títulos
1	O guardião de memórias, O Alquimista, O homem mais rico da babilônia, O cortiço
8	Capitões de Areia; A cidade e as serras, A culpa é das estrelas, Clássicos - Machado de Assis
12	Vários títulos da autora Clarice Lispector. Livros O lado bom da vida, O livro que eu queria ler, A culpa é das estrelas
17	Alice no país das maravilhas, A cidade do sol, Olhai os lírios do campo, Onde está Teresa?
58	Gabriela, Mundi de Sofia
62	O mundo de Sofia, A cabana, Brás Cubas
82	Dom Casmurro, A moreninha, Um dia, Para sempre sua, Senhora...
90	Teorema Katherine, O código da vinci, Um farol no pampa...
108	Gabriela Cravo e Canela, Escrito nas estrelas, As crônicas de Nárnia, Férias, Após a tempestade
110	O Cortiço, A última música, 50 tons de cinza e Um amor para recordar
118	A culpa é das estrelas, Se houver o amanhã, Menino do engenho, A última música, O Guarani, O mulato, Se eu ficar.
120	Ana Terra, A viuvinha, A escolha, A última música, Crônicas de Marte,...

**Questão 31: Caso leia livros impressos,
cite alguns títulos que leu mais recentemente:**

Respostas	Títulos
122	Memórias Postumas de Brás Cubas; Não se apegar não; A culpa é das estrelas; Teorema de Katherine
124	Uma curva na estrada, O guardião, Isaú e Jaco
153	Dom Casmurro, Coleção Harry Potter, Um porto seguro, O casamento, A culpa é das estrelas, A moreninha, O herói perdido, As crônicas de gelo e fogo
161	A menina que roubava livros, A culpa é das estrelas, Vidas secas
163	A culpa é das estrelas, Triste fim de Policarpo Quaresma, ...
166	A culpa é das estrelas, Para sempre nós, Crossfire, Senhora, Memórias Postumas de Brás Cubas, entre outros
208	O cortiço, A moreninha, A seleção
218	Se eu ficar, Senhora, Terra sonâmbula, Dois perdidos numa noite suja, etc
219	Cortiço, Terra Sonâmbula, Memórias Póstumas, Extraordinária, Não sou uma dessas
222	Cem anos de solidão, Senhora, A menina que não sabia ler, A Dama das Camélias
225	A Teoria das Nuvens, Senhora, O Chamado do Cuco, Pó de Lua, Segundo Eu me chamo Antônio, O que me faz pular, O Diário de Anne Frank
228	Uma longa jornada, Se eu ficar, O resgate, Uma noite na taverna, O cortiço
229	Bíblia Sagrada, Dom Casmurro, Desastre Iminente, Se eu ficar
232	A Cabana, O mundo de Sofia e Feliz ano novo
242	Jogos Vorazes, Jogos Vorazes: Em Chamas, Jogos Vorazes: A esperança, Grande Sertão: Veredas; A canção de Aquiles; Fim; Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres; Terra Sonâmbula; Primo Basílio
256	Dom Casmurro, No escuro, A morte e a morte de Quincas Berro d'água, etc.

**Questão 31: Caso leia livros impressos,
cite alguns títulos que leu mais recentemente:**

Respostas	Títulos
257	São Bernardo, Luciola, Amor nas entrelinhas
258	O lado bom da vida. Uns Braços. Clarice Lispector.
259	Inverno na Manhã, Dança dos Dragões, Cilada, Dança com a morte, Assassinato no expresso do oriente, memórias Póstumas de Brás Cubas
268	Jane Eyre, voos e sinos e misteriosos destinos; Dom Casmurro, Olhai os lírios do campo; Correndo às cegas
271	A viuvinha, O curtiso, O medico e o monstro, Marley e eu
277	Extraordinário, O Cortiço, Cidades de Papel, Divergente, Jogos Vorazes
285	O Silmarilion, J.R.R. Tolken; A Arte da Guerra, Maquiavel; O Auto da Compadecida, Ariano Suassuna
289	A menina u=que roubava livros, Dom Casmurro, A historia dos E.U.A.
291	Éramos Seis, Férias, Esmeralda, Estação Carandiru, Eu era Leila, Cazuzza: o tempo não para
292	O Morro dos Ventos Uivantes; Na Natureza Selvagem; Orgulho e Preconceito; Laranja Mecânica; O Retrato de Dorian Gray; Dom Casmurro
316	Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres - Clarice Lispectos; Jubiabá - Jorge Amado; Minha querida Spartnik - Hakuri Murakami
351	Triste fim de Policarpo Quaresma, Clube da luta e Orgulho e preconceito
355	Carta de Amor aos Mortos, O livro das coisas perdidas, As vantagens de ser invisível, Vidas Secas, As crônicas de fogo e gelo
365	Os 13 porquês, Kasato Maru, A menina que roubava livros, O céu está em todo lugar, Vidas secas
366	Os 13 porquês, Lira dos vinte anos, Profissões para mulheres e outros artigos feministas.

Questão 31: Caso leia livros impressos, cite alguns títulos que leu mais recentemente:	
Respostas	Títulos
370	Lollita; O mundo de gelo e fogo; Capitães de areia; Anarquistas graças a Deus; O último judeu; A Filha da noite; As vantagens de ser invisível; Cazuza
374	1984, Dom Casmurro, Memórias Póstumas de Brás Cubas, e livros do vestibular
375	A metamorfose - Kafka, O príncipe feliz, A culpa é das estrelas, Memórias postumas de Brás Cubas
383	Cem anos de Solidão, Sherlock Holmes, Harry Potter, Apanhador no Campo de Centeio, Antes do Baile Verde
391	Iracema, Auto da Barca do Inferno, A Batalha do Apocalipse, Meu encontro com Drácula
404	Senhora, A culpa é das estrelas
414	Uma carta de Amor, A Escolha, O Símbolo perdido, Uma curva na Estrada, A hora da Estrela
426	A Cabana, O Cortiço, etc
442	O baile Verde, O Curuja, Irmã com Irmã não se bate, Tristão e Isolda, Fabiane F., ...

Fonte: Procad.

Cabe esclarecer primeiramente que não pretendemos discutir no artigo o fato de serem *livros impressos*, queremos dar mais ênfase ao caráter recente de leitura desses alunos dentro da transição da educação básica para o ensino superior. Assim, vendo no quadro os títulos que exemplificam nosso recorte, temos que alertar sobre algumas exceções: alguns clássicos de literatura de língua inglesa, principalmente de autores britânicos tornam-se *best-sellers* contemporâneos por contato com a literatura jovem-adulta, que em geral também é anglófona. Esse ponto já nos mostra a absorção e a atração da leitura que esses jovens recebem, e que o mercado provoca ao relacionar gerações diferentes de produções literárias como mote para venda,

como comentamos pelos argumentos de Machado (2008). Não achamos que isso aconteça com todos os autores britânicos clássicos: Oscar Wilde não nos parece ser *best-seller* “contemporâneo” nesse sentido, mas Jane Austen, sim, pela temática de sua obra ser próxima à do Nicholas Sparks, por exemplo (o amor romântico, conflitos em relacionamentos, problemas familiares, etc). O que inicialmente pode ser visto como um saldo positivo pelas obras canônicas receberem muito apreço, como vimos em Fidelis (2008). Mas é discutível se há nesse meio uma disputa ou depreciação se compararmos os clássicos ingleses com os clássicos brasileiros: com tal influência dos livros jovens-adultos, qual das duas literaturas canônicas seria mais chamativa para o jovem leitor? Certamente a literatura inglesa. Ainda não encontramos um *best-seller* jovem-adulto contemporâneo brasileiro que exercesse essa atração para que algum clássico da nossa literatura fosse lido; a não ser as adaptações para jovens leitores ou histórias em quadrinhos (VINTER, 2017).

Considerando também outros elementos do quadro, além da menção aos livros jovens-adultos e à literatura brasileira, podemos começar a análise pela escrita errada dos alunos: títulos de obras como “Capitões de areia” (resposta 8), “Mundi de Sofia” (resposta 58), “Isaú e Jaco” (resposta 124), “A menina u=que roubava livros” (resposta 289) e outros nomes relevam uma não preocupação em responder o questionário, ou que o processo de se solicitar uma menção às últimas leituras não seja um exercício importante para valer a pena escrever o nome correto das obras. Por outro lado, não é possível julgar apenas esse critério como algo que influenciou a leitura dos alunos, como se a não atenção na resposta escrita mostrasse uma não atenção ao que foi lido, mas é preocupante destacar que esse tipo de erro aconteça em cursos com alto grau de leitura e com atividades escritas constantes, como é em Letras e Pedagogia.

Outro ponto é a menção a obras não literárias como *Profissões para mulheres e outros artigos feministas*, de Virginia Woolf (resposta 366), ou *Bíblia Sagrada* (resposta 229), que mostram o dado de serem

leituras recentes, não necessariamente apenas obras literárias. Textos técnicos, de autoajuda, religiosos, históricos e biográficos compõem outras esferas de leitura dos alunos juntamente com os textos literários, e por vezes o hábito de ler esses livros se torna mais corriqueiro do que os livros de ficção, dizemos isso pois especialmente em cursos acadêmicos como os citados a leitura técnica é largamente cobrada como principal prática para a discussão de teorias.

Outras obras literárias, como os cânones da literatura portuguesa (*A cidade e as serras* – resposta 8), da literatura brasileira contemporânea (*Fim* – resposta 242) e das literaturas africanas em língua portuguesa (*Terra sonâmbula* – resposta 242) aparecem também como resquício de uma leitura obrigatória do vestibular ou de um *best-seller* nacional (que, neste caso, provavelmente também não influenciou a leitura de um livro canônico da literatura brasileira).

Outro ponto no quadro é a ideia metonímica em citar o nome do autor ou de uma coleção para demonstrar o valor ou a quantidade de leitura: temos “Clássicos – Machado de Assis” (resposta 8) e “Vários títulos da autora Clarice Lispector” (resposta 12), além de “Coleção Harry Potter” (resposta 153), mostrando que o leitor consegue resgatar pela memória um nome ou uma referência à obra de modo amplo, citando o autor ou usando uma palavra que indica uma leitura plural: “clássicos”, “vários livros” e “coleção”. A não especificidade na menção a um determinado livro e o uso da metonímia talvez indiquem um ato falho na leitura, não havendo uma preocupação em guardar exatamente o que foi lido, ou, mais uma vez, isso pode mostrar uma não atenção para preencher o questionário, como se fosse mais fácil citar o autor ou uma coleção do que um título específico.

Chegamos assim às expressões genéricas: no quadro podemos ver que alguns alunos citam uma série de livros e finalizam suas respostas com “entre outros” (resposta 166), “e outros” (resposta 366), “etc.” (respostas 218, 256 e 426) e “livros do vestibular” (resposta 374), por exemplo. Esse dado aponta, primeiro, que o aluno não lembrou dos livros que leu para responder à questão; e segundo, que talvez, se

ele tivesse lembrado, tenderia a indicar mais livros, mostrando que seria prudente e benéfico para a sua imagem citar uma grande quantidade de leitura para os avaliadores do questionário. Porém, chama mais nossa atenção a expressão “livros do vestibular”, confirmando o que discutimos na parte teórica do artigo: o exame condiciona amplamente a leitura dos alunos na transição do ensino médio para o superior, prática que reforça a presença do cânone e sua lembrança na resposta do aluno como uma leitura de prestígio. Podemos confirmar a hipótese de que historicamente o jovem leitor recebe a imposição de leitura do exame pois não há outras respostas no questionário que digam “livros da escola”, mesmo que esta tenha sido junto com o cursinho pré-vestibular talvez os últimos ambientes de leitura recente daquele aluno. Como discutido em Fidelis (2008), há um reestabelecimento do cânone nessa situação, porque anteriormente à expressão na resposta 374 ele cita *Dom Casmurro* e *Memórias póstumas de Brás Cubas*, obras com alta recorrência em vestibulares de todo o país. A afirmação do prestígio da leitura dessas obras e a demonstração de que para uma imagem satisfatória de leitor seria melhor citar uma obra canônica na resposta também é confirmada, já que, novamente, a pergunta não solicita só as leituras recentes que o aluno mais gostou, mas os últimos livros que ele leu. Vendo que isso claramente se origina da leitura praticada para o vestibular, então é válido dizer que os livros do exame causaram um alto impacto em sua leitura. Essa resposta abala as proposições de Luft e Fischer (2015) em só considerar o gosto passivo do aluno como motivação para leitura do cânone quando ele precisa ler esses livros para o processo seletivo.

Colocando então lado a lado os livros mais citados da literatura brasileira canônica e os *best-sellers* jovens-adultos contemporâneos internacionais, podemos ver:

Quadro 2: Relação comparativa dos livros citados

Número de ocorrências	Literatura brasileira canônica	Best-sellers jovens-adultos contemporâneos ¹⁵ internacionais
1	<p>- Machado de Assis;</p> <p>- <i>Menino de engenho</i> (primeiro livro da série <i>Ciclo da cana-de-açúcar</i>), de José Lins do Rego (1932);</p> <p>- <i>O guarani</i>, de José de Alencar (1857);</p> <p>- <i>O mulato</i>, de Aluísio Azevedo (1909);</p> <p>- <i>Ana Terra</i>, de Érico Veríssimo, (1971);</p> <p>- <i>Esau e Jacó</i>, de Machado de Assis (1904);</p> <p>- <i>Dois perdidos numa noite suja</i>, de Plínio Marcos (1966);</p> <p>- <i>Noite na taverna</i>, de Álvares de Azevedo (1855);</p> <p>- <i>Feliz ano novo</i>, de Rubem Fonseca (1975);</p> <p>- <i>Grande sertão: veredas</i>, de João Guimarães Rosa (1956);</p> <p>- <i>A morte e a morte de Quincas Berro d'Água</i>, de Jorge Amado (1962);</p> <p>- <i>São Bernardo</i>, de Graciliano Ramos (1934);</p> <p>- <i>Lucíola</i>, de José de Alencar (1862);</p>	<p>- <i>O guardião de memórias</i>, de Kim Edwards (2005);</p> <p>- <i>Alice no país das maravilhas</i>, de Lewis Carroll (1865);</p> <p>- <i>A cidade do sol</i>, de Khaled Hosseini (2007);</p> <p>- <i>Um dia</i>, de David Nicholls (2009);</p> <p>- <i>Para sempre sua</i> (terceiro livro da série <i>Crossfire</i>), de Sylvia Day (2013);</p> <p>- <i>O código Da Vinci</i>, de Dan Brown (2003);</p> <p>- <i>Após a tempestade</i>, de Karen White (2013);</p> <p>- <i>O guardião</i>, de Nicholas Sparks (2001);</p> <p>- <i>Cinquenta tons de cinza</i> (primeiro livro da trilogia <i>Cinquenta tons</i>), de E. L. James (2011);</p> <p>- <i>Um amor para recordar</i>, de Nicholas Sparks (1999);</p> <p>- <i>Se houver amanhã</i>, de Sidney Sheldon (1995);</p> <p>- <i>Um porto seguro</i>, de Nicholas Sparks (2010);</p> <p>- <i>O casamento</i>, de Nicholas Sparks (2003);</p> <p>- <i>O herói perdido</i> (primeiro livro da série <i>Os heróis do Olimpo</i>), de Rick Riordan (2010);</p>

15 Retomamos a ideia de que apesar de os clássicos ingleses estarem na lista, eles são lidos na contemporaneidade por influência dos *best-sellers* jovens-adultos.

Número de ocorrências	Literatura brasileira canônica	Best-sellers jovens-adultos contemporâneos ¹⁵ internacionais
1	<p>- “Uns braços”, conto de Machado de Assis (1895);</p> <p>- <i>Auto da Compadecida</i>, de Ariano Suassuna (1955);</p> <p>- <i>Éramos seis</i>, de Maria José Dupré (1943);</p> <p>- <i>Jubiabá</i>, de Jorge Amado (1935);</p> <p>- <i>Lira dos vinte anos</i>, de Álvares de Azevedo (1853);</p> <p>- <i>Anarquistas, graças a Deus</i>, de Zélia Gattai (1979);</p> <p>- <i>Iracema</i>, de José de Alencar (1865);</p> <p>- <i>O Coruja</i>, de Aluísio Azevedo (1889);</p>	<p>- <i>As crônicas de gelo e fogo</i> (série), de George R. R. Martin (1996);</p> <p>- <i>Nós para sempre</i>, de Sandi Lynn (2013);</p> <p>- <i>Crossfire</i> (série), de Sylvia Day (2012);</p> <p>- <i>A seleção</i> (primeiro livro da série <i>A seleção</i>), de Kiera Cass (2012);</p> <p>- <i>A menina que não sabia ler</i>, John Harding (2012);</p> <p>- <i>A teoria das nuvens</i>, de Stephane Audeguy (2009);</p> <p>- <i>O chamado do cuco</i>, de J. K. Rowling (2013);</p> <p>- <i>O diário de Anne Frank</i> (1947);</p> <p>- <i>Uma longa jornada</i>, de Nicholas Sparks (2013);</p> <p>- <i>O resgate</i>, de Nicholas Sparks (2014);</p> <p>- <i>Desastre Iminente</i> (segundo livro da série <i>Irmãos Maddox</i>), de Jamie McGuire (2011);</p> <p>- <i>Jogos vorazes</i>, trilogia de Suzanne Collins (2008);</p> <p>- <i>Jogos vorazes</i> (primeiro livro da trilogia <i>Jogos vorazes</i>), de Suzanne Collins (2008);</p> <p>- <i>A canção de Aquiles</i>, de Madeline Miller (2011);</p> <p>- <i>No escuro</i>, de Elizabeth Haynes (2011);</p> <p>- <i>Amor nas entrelinhas</i>, de Katie Fforde (2014);</p>

Número de ocorrências	Literatura brasileira canônica	Best-sellers jovens-adultos contemporâneos ¹⁵ internacionais
1		<p>- <i>A dança dos dragões</i> (quinto livro da série <i>As crônicas de gelo e fogo</i>), de G. R. R. Martin (2011);</p> <p>- <i>Cilada</i>, de Harlan Coben (2010);</p> <p>- <i>Dança com a morte</i> (segundo livro da série <i>Lyncon Rhyme</i>), de Jeffrey Deaver (1998);</p> <p>- <i>Assassinato no expresso do oriente</i>, de Agatha Christie (1933);</p> <p>- <i>Jane Eyre</i>, de Chartlotte Brontë (1847);</p> <p>- <i>Voos e sinos e misteriosos destinos</i>, de Emma Trevayne (2014);</p> <p>- <i>Correndo às cegas</i>, de Lee Child (2001);</p> <p>- <i>O médico e o monstro</i>, de R. L. Stevenson (1886);</p> <p>- <i>Marley e eu</i>, de John Grogan (2005);</p> <p>- <i>Cidades de papel</i>, de John Green (2008);</p> <p>- <i>Divergente</i> (primeiro livro da série <i>Divergente</i>), de Veronica Roth (2012);</p> <p>- <i>O Silmarilion</i>, de J. R. R. Tolkien (1977);</p> <p>- <i>O morro dos ventos uivantes</i>, de Emily Brontë (1847);</p> <p>- <i>Na natureza selvagem</i>, de Jon Krakauer (1996);</p> <p>- <i>Laranja mecânica</i>, de Anthony Burgess (1962);</p> <p>- <i>O retrato de Dorian Gray</i>, de Oscar Wilde (1890);</p>

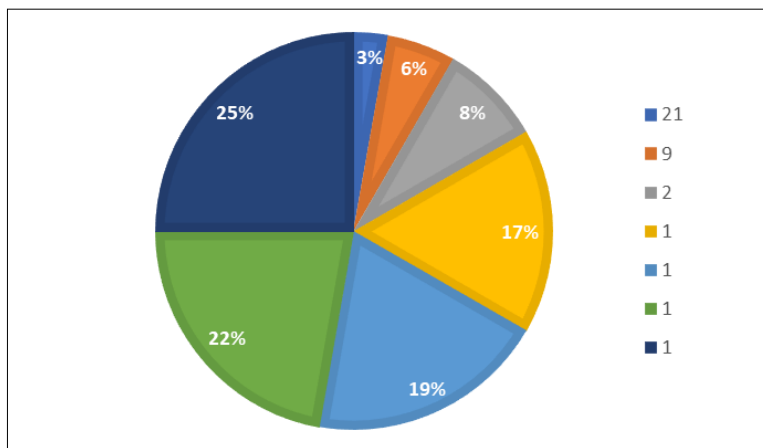
Número de ocorrências	Literatura brasileira canônica	Best-sellers jovens-adultos contemporâneos¹⁵ internacionais
1		<ul style="list-style-type: none"> - <i>Minha querida Sputnik</i>, de Haruki Murakami (2008); - <i>Clube da luta</i>, de Chuck Palahniuk (1996); - <i>Carta de amor aos mortos</i>, de Ava Dellaira (2014); - <i>O livro das coisas perdidas</i>, de John Connolly (2012); - <i>1984</i>, de George Orwell (1949); - <i>Sherlock Holmes</i> (série), de Arthur Conan Doyle (1887); - <i>O apanhador no campo de centeio</i>, de J. D. Salinger (1951); - <i>O céu está em todo lugar</i>, de Jandy Nelson (2010); - <i>O último judeu</i>, de Noah Gordon (1999); - <i>A filha da noite</i>, de Marion Zimmer Bradley (1981); - <i>Uma carta de amor</i>, de Nicholas Sparks (1998); - <i>O símbolo perdido</i>, de Dan Brown (2009); - <i>Eu, Christiane F., 13 anos, drogada e prostituta</i>, de Kai Herman e Horst Rieck (1978);

Número de ocorrências	Literatura brasileira canônica	Best-sellers jovens-adultos contemporâneos ¹⁵ internacionais
2	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Capitães de areia</i>, de Jorge Amado (1937); - Clarice Lispector; - <i>Olhai os lírios do campo</i>, de Érico Veríssimo (1931); - <i>Gabriela, cravo e canela</i>, de Jorge Amado (1958); - <i>A viuvinha</i>, de José de Alencar (1857); - <i>Triste fim de Policarpo Quaresma</i>, de Lima Barreto (1915); - <i>Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres</i>, de Clarice Lispector (1969); - <i>A hora da estrela</i>, de Clarice Lispector (1977); - <i>Antes do baile verde</i>, de Lygia Fagundes Telles (1969); 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>O lado bom da vida</i>, de Matthew Quick (2008); - <i>O teorema Katherine</i>, de John Green (2006); - <i>Escrito das estrelas</i>, de Sidney Sheldon (1992); - <i>As crônicas de Nárnia</i> (série), de C. S. Lewis (1950); - <i>Férias!</i>, de Marian Keyes (1998); - <i>Uma curva na estrada</i>, de Nicholas Sparks (2001); - <i>Harry Potter</i> (série), de J. K. Rowling (1997); - <i>A escolha</i> (terceiro livro da série <i>A seleção</i>), de Kiera Cass (2014); - <i>Extraordinário</i>, de R.J. Palacio (2012); - <i>Orgulho e preconceito</i>, de Jane Austen (1813); - <i>As vantagens de ser invisível</i>, de Stephen Chbosky (1999); - <i>Os treze porquês</i>, de Jay Asher (2007);
3	<ul style="list-style-type: none"> - <i>A moreninha</i>, de José de Alencar (1844); - <i>Vidas secas</i>, de Graciliano Ramos (1938); 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>O mundo de Sofia</i>, de Jostein Gaarder (1991); - <i>A menina que roubava livros</i>, de Markus Zusak (2005); - <i>A cabana</i>, de William P. Young (2007); - <i>A última música</i>, de Nicolas Sparks (2009);
4	-	- <i>Se eu ficar</i> , de Gayle Forman (2009);
5	-	-

Número de ocorrências	Literatura brasileira canônica	Best-sellers jovens-adultos contemporâneos¹⁵ internacionais
6	- <i>Senhora</i> , de José de Alencar (1817);	-
7	- <i>Memórias póstumas de Brás Cubas</i> , de Machado de Assis (1881);	-
8	- <i>O cortiço</i> , de Aluísio Azevedo (1890);	-
9	- <i>Dom Casmurro</i> , de Machado de Assis (1899);	-
10	-	- <i>A culpa é das estrelas</i> , de John Green (2012);

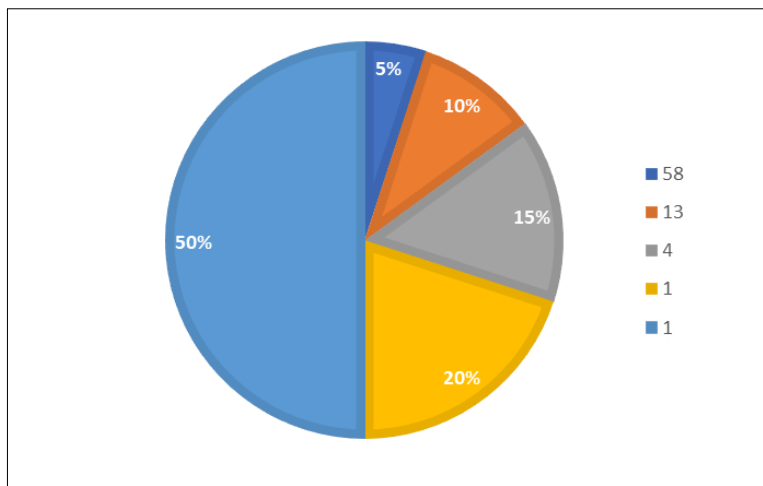
A hipótese de que na transição entre a educação básica e o ensino superior os alunos lidam com esses dois tipos de leitura se confirma pelo número de ocorrência das obras, além disso, a questão das orientações institucionais para a indicação de livros (os exames e a escola) em contato com outras influências de leitura (a mídia e os amigos) são dadas a ver quando em questionários como esse as respostas são contabilizadas: primeiro, 36 livros da literatura brasileira canônica foram encontrados, desses, 21 tiveram apenas 1 ocorrência (3%), 9 tiveram 2 ocorrências (6%), 2 tiveram 3 ocorrências (8%), 1 teve 6 ocorrências (17%), 1 teve 7 ocorrências (19%), 1 teve 8 ocorrências (22%), e 1 teve 9 ocorrências (25%).

Gráfico 1: Ocorrência de literatura brasileira canônica



Segundo, 76 livros *best-sellers* jovens-adultos contemporâneos internacionais foram encontrados, desses, 57 tiveram apenas 1 ocorrência (5%), 13 tiveram 2 ocorrências (10%), 4 tiveram 3 ocorrências (15%), 1 teve 4 ocorrências (20%), e 1 teve 10 ocorrências (50%).

Gráfico 2: Ocorrência de *best-sellers* jovens-adultos internacionais contemporâneos



Dando foco às obras mais mencionadas, é notável assim o número de menções ao *Dom Casmurro*, de Machado de Assis (1899), aparecendo 9 vezes no Quadro 1 (e contabilizado no Quadro 2), ou seja, em 100% de ocorrência dos livros de literatura brasileira canônica, esse clássico é mencionado em 25%, desse modo, $\frac{1}{4}$ dos leitores ingressantes no ensino superior, dentro do nosso recorte, leram o livro. Já as menções ao livro *A culpa é das estrelas*, de John Green (2012), aparecem 10 vezes no Quadro 1 (e contabilizado no Quadro 2), ou seja, em 100% de ocorrência dos livros *best-sellers* jovens-adultos contemporâneos internacionais, essa obra é mencionada em 50%, assim, metade dos alunos ingressantes nos cursos de Letras e Pedagogia, dentro do recorte feito, leram o livro. Resta saber agora como ocorre, na análise particular das duas obras, a influência desses dois vieses de leitura: um vindo do vestibular e o outro da mídia.

A longa apropriação de *Dom Casmurro* pelos processos seletivos das universidades brasileiras se manteve em boa parte do século XX muito pela condição autoral de Machado de Assis em ser o principal nome da literatura aqui produzida. Em acesso a alguns sites¹⁶, como os da Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest), vinculado à Universidade de São Paulo (USP), e da Comissão Permanente para os Vestibulares (Comvest), da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), para compararmos com as instituições

16 Infelizmente não conseguimos acesso aos vestibulares mais antigos da UPF e da Unesp. Especificamente sobre a Unesp, não conseguimos nem os registros recentes das listas e das provas: o site fornece informações apenas aos candidatos inscritos no exame. No site da Comvest, não tivemos acesso às listas mais antigas, apenas às provas, mas, pelas questões, conseguimos observar a presença de Machado e de *Dom Casmurro*. Sobre a Fuvest, tivemos acesso aos arquivos em 5 de julho de 2017, mas a partir do dia 10 de julho de 2017 o site foi reformulado e não encontramos mais os links disponíveis das listas e das provas. Apesar disso, sabemos que entre os vestibulares de 2007 a 2015 a lista de livros da Fuvest e da Comvest foi a mesma (TRAGINO, 2015, p. 128).

onde a pesquisa do Procad foi realizada, percebemos a presença de Machado de início nos vestibulares de 1999 (*Memórias póstumas de Brás Cubas*) e de 1988/2 (“O alienista”), respectivamente. Na Ufes o autor aparece no vestibular de 1989/1 (*Esau e Jacó*). Encontramos Machado aparecendo no vestibular de inverno da UPF em 2010 com *Memórias póstumas de Brás Cubas*. Já estritamente sobre *Dom Casmurro*, podemos ver a obra na lista de leituras obrigatórias da Fuvest e da Comvest de 2007 a 2012. Na UPF, essa obra aparece nos vestibulares de 2015/1 (processo seletivo de verão) e de 2015/2 (processo seletivo de inverno), coincidentemente o mesmo ano de ingresso dos calouros daquela universidade, que obviamente fizeram essas provas e posteriormente responderam ao questionário que analisamos. Na Ufes, o livro aparece nos vestibulares de 1993 e 1994. No entanto, praticamente em todos os processos seletivos consultados as obras de Machado de Assis não se ausentaram, o que pode ter influenciado uma leitura de outros livros do autor, além do *Dom Casmurro*, principalmente se a escola havia proposto alguma atividade complementar com esse autor e esse livro.

Com isso, o que queremos entender nessa parte é a inserção quase cirúrgica de uma obra canônica na leitura de jovens imersos na transição para a vida adulta e universitária, ato promovido por instituições que desenvolvem apreços e juízos de valor. Assim como Fidelis (2008) comenta sobre a recanonização da leitura, a fortuna crítica de *Dom Casmurro* trabalhada na escola e no vestibular tenta transferir para esse jovem uma responsabilidade crítica tanto na consideração estética de uma obra consagrada, e que portanto deve ser dada a ler, quanto no amadurecimento do leitor, em futuramente ter que lidar com o pensamento e as reflexões dos cursos universitários que supostamente podem vir a ser tão complexos como o romance.

Falando então sobre *A culpa é das estrelas*, de John Green (2012), é um livro que também pode entrar na categoria *sick-lit*: uma literatura

que aborda algum tipo de doença, e cujo enredo explora o comportamento de personagens em torno disso, é um gênero próximo da literatura *young-adult* e muito divulgada pelo mercado editorial. Numa produção mais antiga, pode-se relacionar o *sick-lit* à literatura romântica, em que o sofrimento, a doença (principalmente a tuberculose) e a morte estavam presentes (PAULI, 2013). Mas no livro de Green, a jovem personagem Hazel está com câncer de tireoide e entre sua rotina de cuidados ela conhece Gus, um jovem que perdeu a perna direita devido à doença osteossarcoma. Os dois se apaixonam numa viagem para Amsterdã e aproveitam seus últimos momentos juntos. Esse livro de Green foi lançado com grande expectativa, pois o autor já era reconhecido por produzir obras com temática jovem-adulta a partir de seu trabalho como *vlogger*, junto com o irmão, que desde 2007 divulga vídeos no *Youtube* sobre o seu cotidiano, curiosidades e comédias. A fama da obra promoveu uma adaptação para o cinema com estreia em junho 2014, e teve uma grande recepção naquele ano, fato que certamente viria a influenciar a leitura dos alunos no questionário aplicado no início de 2015.

É preciso atentar nesse caso que uma grande conjuntura midiática precedeu a menção ao livro nessa pesquisa: o autor já era famoso e já tinha boa visibilidade nas redes sociais com o público em questão, além de criar conteúdo próprio para esse mercado. Pelos comentários de Machado (2008) vistos anteriormente, pensamos que a indústria do livro, com apoio de empresas de publicidade, orchestra o caminho da obra para as mãos dos jovens leitores ao criar condições de o conteúdo do livro e a figura autoral serem divulgados e massificados a ponto de compor aquilo que esses leitores esperam: um objeto próximo de suas vidas, que espelha seu comportamento ou que dialoga com seu universo. O filme produzido exemplifica isso ao ser atrativo e emblemático como um “braço” ou uma “outra forma de ver a história”. Assim, a escolha de *A culpa é das estrelas* não se mostra neutra no questionário, pelos alunos estarem inseridos no contexto de consumo da literatura *best-seller*.

É possível resumir nossa análise entendendo que as duas frentes coordenadoras e influenciadoras das leituras de alunos universitários ingressantes (o cânone e a literatura jovem-adulta) não necessariamente se embatem para disputar um espaço de apreço e apropriação do texto estético: o que acontece é a visível necessidade do aluno cumprir obrigações escolares como meio para aquisição de conhecimento junto com o desenvolvimento de suas experiências pessoais de vida e de leitura. A “obrigação” e a “escolha pessoal” como representações de *Dom Casmurro* e *A culpa é das estrelas*, para esses leitores, não podem ser encaradas como um ambiente de conflito (apesar de muitas vezes ser por pessoas que enxergam o livro canônico como uma leitura positiva e o *best-seller* como uma leitura negativa), visto que por uma mediação adequada (e existem mediadores adequados dentro da escola e fora dela) os alunos podem alcançar uma reflexão consistente sobre ambos os livros.

É importante reconhecer, portanto, que o diferencial para que as obras cheguem nesse patamar de pensamento é o trabalho com a recepção de leitura, com o ensino de literatura e a mediação, como comentamos, em ações que percebam esse cenário (o convívio de dois tipos de leitura), e não uma prática que só mostre um valor intrínseco do texto, discriminando o cânone sempre como bom e o *best-seller* sempre como ruim: para um jovem leitor, que acaba de entrar na universidade, a percepção de que uma tradição de estudos é mais importante do que um efêmero consumo mercadológico demora a se estabelecer. Assim, na época escolar, os alunos são afetados pelo paradigma do senso comum (o modo como eles acham que devem se comportar ou algum estereótipo de jovem a ser imitado) que causa influência na compra de livros *best-sellers* e no contato com outros meios de entretenimento. Essa situação escapa ao controle institucional da sala de aula, que quando trazida para o início da vida universitária há a intenção de que, aos poucos, tudo se modifique com os compromissos da vida adulta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo buscou identificar a menção a dois tipos de literatura: livros e autores canônicos do Brasil e os *best-sellers* jovens-adultos contemporâneos internacionais com o objetivo de entender como se deu a relação de ambas as obras na leitura de alunos iniciantes no ensino superior por meio de um questionário aplicado pelo Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (Procad) no primeiro semestre de 2015. Teoricamente elencamos reflexões de Regina Zilberman (2008) para discorrer sobre a escola e o ensino de literatura em um período recente, da redemocratização do país em diante, momento em que o ambiente escolar recebe novos temas a serem estudados e que serão mantidos no mesmo espaço da literatura na sala de aula.

Abordamos também o trabalho de Ana Cláudia Fidelis (2008) com o estudo das obras canônicas no vestibular, processo que ocorre pelo apreço dado aos livros no decorrer da tradição literária e que são colocados no exame para que o jovem leitor se aproprie desse material. Em contraponto, Theodor Adorno (2009) e Renata Machado (2008) compuseram o aporte teórico quando tratamos dos meios de produção do mercado e do consumo de livros: a indústria controla a difusão de obras e também, na maioria das vezes, a recepção dos leitores, conjugando o que se vende e o que se compra de literatura pela publicação do *best-seller*, especialmente o gênero jovem-adulto.

Desse modo, na análise do *corpus*, organizamos um quadro com as 52 respostas dos alunos para conhecer o motivo de determinados títulos serem mais mencionados e como o perfil de leitor visto se insere no meio em que os estudantes estão: a transição da educação básica para a educação universitária. Com isso, *Dom Casmurro* e *A culpa é das estrelas* foram as obras mais lembradas nas leituras recentes, o que nos faz pensar sobre a influência das instituições (a escola, o vestibular, a universidade, etc.) que consagram Machado de Assis como um autor a ser mantido nas recomendações de leitura, num mesmo plano em que o outro autor, John Green, autor de *best-sellers*,

se inscreve na leitura extraescolar dos alunos com o respaldo da mídia, dos amigos e da família, interferindo na escolha que os jovens leitores são levados a fazer por uma obra de mercado.

Em uma ideia final, retomamos o pensamento de que as duas literaturas não precisam ser observadas como um conflito de leitura, como uma disputa de espaço, mas podem ser lidas e estudadas, cada uma a seu modo, num ambiente em que se proporcione uma leitura ativa e crítica por parte do jovem ao se ensinar literatura ou quando for possível fazer uma mediação adequada. Assim, pelas memórias recentes dos alunos, é fundamental que um agente mediador ou um professor apresente e reflita com o aluno leitor o reconhecimento dessas fronteiras.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Indústria cultural e sociedade**. Seleção de Jorge Mattos Brito de Almeida e tradução de Juba Elisabeth Levy, Augustin Wernet e Maria Hele Ruschel. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

ARAÚJO, Mayara Regina Pereira Dau. Formação de leitores e *best-sellers*: uma relação possível. In: **Travessias**. v. 8, n. 3, 22 ed., 2014, p. 76-88. Disponível em: e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/download/11066/8086. Acesso em: 10 de julho de 2017.

BULHÕES, Marcelo. Mídia e literatura: tematizações, correlativos, conexões. In: **Líbero**. v. 15, n. 29, jun. 2012, p. 101-110. Disponível em: <https://casperlibero.edu.br/wp-content/uploads/2014/05/9-M%C3%ADdia-e-Literatura.pdf>. Acesso em: 10 de julho de 2017.

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

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Programa Nacional de Cooperação Acadêmica. Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”. Universidade Federal do Espírito Santo. Universidade de Passo Fundo. **Questionário – Perfil-leitor de universitários ingressantes**. Questão 31: Caso leia livros impressos, cite alguns títulos que leu mais recentemente, p. 3, 2015.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Programa Nacional de Cooperação Acadêmica. Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”. Universidade Federal do Espírito Santo. Universidade de Passo Fundo. **Leitura nas licenciaturas: espaços, materialidades e contextos na formação docente**. Tabulação dos dados das perguntas fechadas, p. 12, 2016.

DALVI, Maria Amélia; SCHWARTZ, Cleonara Maria; TRAGINO, Arnon. A literatura no vestibular: traços de seu histórico e olhares recentes. In: **Via Atlântica**. n. 28, dez. 2015, p. 215-230. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/98683/107079>. Acesso em: 10 de julho de 2017.

FIDELIS, Ana Cláudia da Silva. **Do cânone literário às provas de vestibular: canonização e escolarização da literatura**. 2008. 238 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, SP. Disponível em: <http://www.biblioteca.digital.unicamp.br/document/?code=vtls000441598&fd=y>. Acesso em: 10 de julho de 2017.

GREEN, John. **A culpa é das estrelas**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2012.

KAPLAN, Jeffrey S. Young Adult Literature in the 21st Century: Moving Beyond Traditional Constraints and Conventions. In: **The**

Alan Review. v. 32, n. 2, inverno de 2005, p. 11-18. Disponível em: <https://scholar.lib.vt.edu/ejournals/ALAN/v32n2/kaplan.pdf>. Acesso em: 10 de julho de 2017.

LUFT, Gabriela Fernanda Cé; FISCHER, Luís Augusto. Literatura, leitura e ensino: o Enem e o impacto das leituras obrigatórias dos exames vestibulares para a formação de leitores. In: **Contexto**. n. 27, 2015/1, p. 147-171. Disponível em: <http://www.periodicos.Ufes.br/contexto/article/download/10418/7350>. Acesso em: 10 de julho de 2017.

MACHADO, Renata Mendonça. **A literatura no mercado editorial: um estudo da visão comercial da literatura**. 2008. 59 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Comunicação, RJ. Disponível em: <http://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/476/1/CAPA%20%2810%20files%20merged%29.pdf>. Acesso em: 10 de julho de 2017.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. **As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências**. 2013. 377 f. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, SP. Disponível em: www.teses.usp.br/.../GABRIELA_RODELLA_DE_OLIVEIRA_rev.pdf. Acesso em: 10 de julho de 2017.

PAULI, Michelle. "Sick-Lit"? Evidently young adult fiction is too complex for the Daily Mail. In: **The Guardian**. Londres, 4 de janeiro de 2013. Disponível em: <https://www.theguardian.com/books/2013/jan/04/sick-lit-young-adult-fiction-mail>. Acesso em: 10 de julho de 2017.

PELLEGRINI, Tânia. A literatura e o leitor em tempos de mídia e mercado. In: **Ensaios: memória de leitura Unicamp**. [s. n.], [s. p.], 1997. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio33.html>. Acesso em: 10 de julho de 2017.

TRAGINO, Arnon. A literatura brasileira e a literatura jovem-adulta internacional na leitura de universitários ingressantes. In: SILVA, Arlene Batista da et al. **Literatura e artes, teoria e crítica feitas por mulheres II**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019. Disponível em: http://www.literaturaeeducacao.ufes.br/sites/gru-politeraturaeeducacao.ufes.br/files/field/anexo/e-book_literatura_artes_teorica_critica_mulheres_ii.pdf. Acesso em: 5 de agosto de 2020.

TRAGINO, Arnon. **Livros, leituras e leitores: a literatura do Espírito Santo no vestibular da UFES**. 2015. 145 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Programa de Pós-Graduação em Letras, ES. Disponível em: http://repositorio.Ufes.br/bitstream/10/3292/1/tese_8594_Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Arnon.pdf. Acesso em: 10 de julho de 2017.

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO. Processo Seletivo de Inverno. **Prova – Tipo A**. Passo Fundo, 2010. Disponível em: http://vestibular.upf.br/_uploads/007c05c4-736b-4451-a210-d79fee6cf962.pdf. Acesso em: 10 de julho de 2017.

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO. Processo Seletivo 2015/1. **Prova – Tipo A**. Passo Fundo, 2015. Disponível em: http://vestibular.upf.br/_uploads/391bc357-46da-448b-8187-82e2beb6c667.pdf. Acesso em: 10 de julho de 2017.

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO. Processo Seletivo 2015/2. **Prova – Tipo A**. Passo Fundo, 2015. Disponível em: http://vestibular.upf.br/_uploads/c7c15b10-157c-43ba-b0c8-05c2ca5d1bdf.pdf. Acesso em: 10 de julho de 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Comissão Permanente para os Vestibulares. **Segundo vestibular**: língua portuguesa

e literaturas de língua portuguesa, ciências biológicas. Campinas, 1988. Disponível em: http://www.comvest.unicamp.br/vest_anteriores/1988_2/download/POR_BIO.pdf. Acesso em: 10 de julho de 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Comissão Permanente para os Vestibulares. **Manual do Candidato**. Campinas, 2007. Disponível em: <http://www.comvest.unicamp.br/vest2007/download/manual2007.pdf>. Acesso em: 10 de julho de 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Comissão Permanente para os Vestibulares. **Manual do Candidato**. Campinas, 2008. Disponível em: <http://www.comvest.unicamp.br/vest2008/download/manual2008.pdf>. Acesso em 10 de julho de 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Comissão Permanente para os Vestibulares. **Manual do Candidato**. Campinas, 2009. Disponível em: <http://www.comvest.unicamp.br/vest2009/download/manual2009.pdf>. Acesso em: 10 de julho de 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Comissão Permanente para os Vestibulares. **Manual do Candidato**. Campinas, 2010. Disponível em: <http://www.comvest.unicamp.br/vest2010/download/manual2010.pdf>. Acesso em: 10 de julho de 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Comissão Permanente para os Vestibulares. **Manual do Candidato**. Campinas, 2011. Disponível em: <http://www.comvest.unicamp.br/vest2011/download/manual2011.pdf>. Acesso em: 10 de julho de 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Comissão Permanente para os Vestibulares. **Manual do Candidato**. Campinas, 2012. Disponível em: <http://www.comvest.unicamp.br/vest2012/download/manual2012.pdf>. Acesso em: 10 de julho de 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Comissão Coordenadora do Vestibular. **Análise técnicas das questões objetivas 89/1 da UFES**. Vitória, 1989.

VALTÃO, Rosana Carvalho Dias. **Práticas e representações de leitura literária no Ifes/Campus de Alegre**: uma história com rosto e voz. 2016. 231 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Programa de Pós-Graduação em Letras, ES. Disponível em: http://repositorio.Ufes.br/bitstream/10/3317/1/tese_9569_Disserta-C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado%20em%20Letras%20-%20Rosana%20Carvalho%20Dias%20VALT%C3%83O%20-%20vers%C3%A3o%20BC.pdf. Acesso em: 10 de julho de 2017.

VINTER, Ravena Brazil. **(Não) leituras de obras literárias em contexto escolar**: um estudo de caso a partir de versão integral e adaptações de *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo. 2017. 272 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Programa de Pós-Graduação em Letras, ES. Disponível em: http://portais4.Ufes.br/posgrad/teses/tese_10771_Disserta%E7%E3o%20Ravena%20Brazil%20Vinter%20finalizada%20v6.pdf. Acesso em: 10 de julho de 2017.

YAMPBELL, Cat. Judging a Book by its Cover: Publishing Trends in Young Adult Literature. In: **The Lion and the Unicorn**. v. 29, n. 3, set. 2005, p. 348-372. Disponível em: <http://muse.jhu.edu/journals/uni/summary/v029/29.3yampbell.html>. Acesso em: 10 de julho de 2017.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. In: **Via Atlântica**. n. 14, dez. 2008, p. 11-22. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376/54486>. Acesso em: 10 de julho de 2017.

*Literatura Infantil e
Juvenil na Universidade:
as leituras nas
licenciaturas e suas
implicações na docência*

Daiani Pignaton Souza Silva

INTRODUÇÃO

Os Dados da pesquisa “Leitura nas licenciaturas: espaços, materialidades e contextos na formação docente”, aplicada em plataforma *on line* aos alunos ingressantes no ano letivo de 2014 nas licenciaturas em Letras e Pedagogia nas modalidades presenciais de quatro universidades brasileiras (Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho” campus Marília e Presidente Prudente, Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e Universidade De Passo Fundo (UPF)), e vinculada ao Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (Procad), foram trabalhados por nós a fim de identificar o perfil de leitura que possuem os futuros alfabetizadores e professores de língua portuguesa.

Diante de várias perspectivas e eixos de análises possíveis, nos chamou atenção a questão de número 35 do questionário aplicado, que solicita aos estudantes pesquisados que assinalem três opções de gêneros que mais gostam de ler. Dentre os gêneros mais citados, podemos destacar Romance (13,8%), Literatura Infantil ou Juvenil (6,6%), Literatura Religiosa (5,0%), Ficção Científica (4,5%) e Artigo Acadêmico ou Científico (4,2%), conforme dados abaixo:

Tabela 1 – Dados sobre gêneros mais lidos

35. Que gênero você mais lê no geral, assinale três opções:	Respostas		Porcentagem de casos
	N	Porcentagem	
Artigo acadêmico ou científico	57	4,2%	12,5%
Autoajuda	26	1,9%	5,7%
Autobiografia e biografia	40	2,9%	8,8%
Blog ou similar	29	2,1%	6,4%
Carta ou e-mail	33	2,4%	7,3%
Conto e crônica	53	3,9%	11,6%
Conto erótico ou similar	13	1,0%	2,9%
Diário	8	0,6%	1,8%
Entrevista	25	1,8%	5,5%

35. Que gênero você mais lê no geral, assinale três opções:		Respostas		Porcentagem de casos
		N	Porcentagem	
	Fanfiction	29	2,1%	6,4%
	Ficção científica	62	4,5%	13,6%
	História Maravilhosa ou Fantástica	42	3,1%	9,2%
	História Policial	19	1,4%	4,2%
	Literatura infantil ou juvenil	90	6,6%	19,8%
	Literatura religiosa	68	5,0%	14,9%
	Matéria ou Reportagem	38	2,8%	8,4%
	Narrativas de horror e terror	34	2,5%	7,5%
	Obra didática ou de autoinstrução	6	0,4%	1,3%
	Peça dramática / teatro	1	0,1%	0,2%
	Piada e demais textos humorísticos	6	0,4%	1,3%
	Poema	34	2,5%	7,5%
	Postagem de rede social	45	3,3%	9,9%
	Quadrinhos	33	2,4%	7,3%
	Romance	188	13,8%	41,3%
	Texto informativo ou de divulgação científica	14	1,0%	3,1%
	Texto técnico ou de formação profissional	9	0,7%	2,0%
	Textos diversos da área de humanidades	49	3,6%	10,8%
	Outros	7	0,5%	1,5%
	Resposta inválida	246	18,0%	54,1%
	Em branco	61	4,5%	13,4%
Total		1365	100,0%	300,0%

Fonte: Questão nº 35 da pesquisa “Leitura nas licenciaturas: espaços, materialidades e contextos na formação docente”.

Apesar de estar entre os mais expressivos percentuais da pesquisa, ocupando o segundo lugar em quantitativos, a Literatura Infantil ou Juvenil, que conta com 6,6% de ocorrência de leitura entre os

alunos ingressantes, ainda é pouco explorada em ambiente universitário, revelando um descompasso no que tange a formação daqueles que serão mediadores de leitura na educação básica.

Se faz necessária a menção de que, apesar de pouco explorada na Universidade, a Literatura Infantil e Juvenil é lida ou de interesse dos graduandos iniciantes, conforme o quantitativo demonstrado na pesquisa, o que se reconfigura no decorrer dos cursos, quando os mesmos não encontram matérias específicas que abordem o tema e, assolados com os compromissos acadêmicos, passam sua formação sem compreender melhor o rico campo da Literatura Infantil e Juvenil, fazendo com que a visibilidade e possibilidade de ampliação do tema na universidade seja menor.

Cientes da importância da leitura literária e da formação docente voltada a uma *educação literária*, buscamos a matriz curricular dos cursos Pedagogia e Letras das Universidades vinculadas ao Procad (Unesp *campus* Marília e Presidente Prudente; Ufes *campus* Vitória e UPF *campus* Passo Fundo) e constatamos que das universidades cotejadas na atual pesquisa, apenas duas possuem disciplinas obrigatórias que dialogam com a Literatura Infantil, são elas Unesp Marília, com a disciplina “Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino: Língua Portuguesa e Literatura Infantil”, e UPF Passo Fundo, com a disciplina “Leitura e Literatura Infantil”, ambas nos cursos de pedagogia. Os demais cursos e Universidades pesquisados não contam com disciplinas obrigatórias voltadas a Literatura Infantil e Juvenil em suas grades curriculares, o que gera uma lacuna na formação dos graduandos que, futuramente, trabalharão com as séries iniciais e finais dos ensinos fundamental e médio.

Ao que nos parece, é possível afirmar que não há lugar para a Literatura Infantil e Juvenil na Universidade. Se não há “obrigatoriedade” de disciplinas nas grades das licenciaturas, tampouco há a oferta de disciplinas optativas relacionadas a Literatura Infantil, ou ainda, à Literatura Infantil e Juvenil brasileira, que “centenária, [...] oferta ao leitor atual um acervo respeitável de boas obras, para serem lembrados por adeptos de várias gerações.” (ZILBERMAN, 2004, p. 11).

Relacionando a uma experiência pessoal, podemos citar, a título de exemplo, a oportunidade que tivemos em cursar a disciplina “Literatura Infantil e Juvenil”, ofertada de forma optativa em 2012/1 pelo Colegiado de Letras da Ufes, durante nossa graduação. Foi imprescindível para nossa formação a oportunidade em cursar a disciplina e desfrutar de um campo pouco conhecido e difundido em ambiente acadêmico. Ali pudemos compreender um pouco mais sobre a importância sócio-econômica e histórica da Literatura Infantil e Juvenil, e nos foram apresentados teóricos e pensadores que ampliaram nosso senso crítico.

Naquele momento, notamos a grande procura pela disciplina que, disponibilizada para os alunos de Letras e Pedagogia da instituição, não conseguiu suprir a quantidade de alunos naquele período. Ali notamos a carência e o anseio por uma formação mais completa, impossibilitada, segundo relatos dos alunos que estavam presentes na primeira aula, pela falta de oferta da instituição. Na ocasião, haviam alunos no último período dizendo não haver oferta desde que iniciaram no curso, ou seja, alunos que passaram, no mínimo, quatro anos de sua formação sem sequer a oportunidade de escolher entre cursar ou não a disciplina. Foram mais de 60 alunos interessados, quantitativo humanamente impraticável dos pontos de vista docente e decente. A solução dada pelo colegiado foi ofertar no semestre seguinte, dado que não podemos afirmar, pois não há registros no site da Ufes para a oferta de disciplinas do curso de Letras¹⁷ para os anos anteriores ao de 2016.

Sendo assim, analisando a oferta dos cursos de Letras da Ufes dos últimos quatro semestres, podemos afirmar que não houve oferta da disciplina Literatura Infantil e Juvenil. Ou seja, estamos há, no mínimo, dois anos sem disponibilizar a nossos discentes a oportunidade de aprofundar seus estudos acerca da literatura voltada aos alunos da faixa etária compreendida entre o público alvo de suas aulas.

17 Conteúdo disponível em <http://www.lettras.ufes.br/oferta-de-disciplinas>, acesso em 15 jul. 2017.

A maioria das pesquisas voltadas a Literatura Infantil e Juvenil, na contemporaneidade, ficam a critério da Pós-Graduação. Dado preocupante se pensarmos os professores que se formam nas licenciaturas em Letras e Pedagogia estão o fazendo de forma precária e desarticulada com uma demanda que é crescente e atual:

Parece-nos que pouco adiantaria investir na formação de pesquisadores altamente gabaritados, se o profissional que efetivamente estiver dentro das salas de aula continuar sofrendo da “síndrome de vira-lata” de que atualmente sofre: não se sente em condições de assumir as rédeas de sua própria formação docente, analisando-a criticamente em seus aspectos socioculturais, políticos e econômicos; não se sente em posição de concordar, discordar, divergir ou dialogar com a produção teórica com que toma contato (ou, pelo menos, deveria tomar) em sua formação inicial como professor; não se sente à vontade para ousar, para testar, para experimentar uma nova maneira de exercer sua habilitação – o que, sem dúvida, explica o engessamento de que sofrem as aulas de língua portuguesa país afora e, assim, os maus resultados do Brasil nos testes nacionais e internacionais, por exemplo, de leitura e escrita (por mais que possamos discordar de sua formatação, de sua aplicação e das conclusões para que apontam). (DALVI, 2011, p. 180-181)

Aos licenciados cabe a certeza de que sua formação é insuficiente, precária em algumas áreas, enfática em outras, e com várias lacunas a serem preenchidas durante sua carreira, conforme nos aponta Dalvi (2013) ao mencionar a “síndrome de vira-lata” como um mal do qual sofrem os professores recém-formados. Desta forma, a partir dos dados do Procad e das matrizes curriculares dos cursos, podemos afirmar que o perfil do profissional licenciado em Letras e Pedagogia destas universidades não está voltado ao trabalho com a Literatura Infantil e Juvenil, e ainda, que esta, a Literatura Infantil e Juvenil, vem perdendo espaço em ambiente acadêmico por sua pouca valorização e visibilidade.

Não estamos defendendo aqui a ideia de uma sacralização da Literatura Infantil e Juvenil ou ainda, motivados a evidenciar que sua inserção nas grades das licenciaturas em Letras e Pedagogia iria sanar os problemas e lacunas que possuem os cursos e as formações provenientes deles. Não! Sabemos que apenas disponibilizar a disciplina não faz com que um professor melhore sua formação, mas sim, que o simples fato de incluir como disciplina obrigatória nos direciona ao valor e reconhecimento da potencialidade deste objeto de estudo. O que estamos defendendo aqui é o acesso a uma formação justa e que consiga absorver e promover o máximo de conhecimento possível acerca da área que o professor irá trabalhar. Uma formação que dê ao licenciado em Letras ou Pedagogia a consciência de que ele é capaz, o que fará com que este futuro professor desfrute de seu curso e se reconheça como um profissional gabaritado a receber seu título, conforme nos afirma Dalvi (2011, p. 191):

[...] não temos, também, como saber se nossos egressos se tornarão, ou não, “bons” professores – inclusive (para além da impossibilidade de lhes acompanharmos as práticas cotidianas) porque não há um consenso entre os formadores (e talvez nem precise haver) sobre qual é o professor de Língua Portuguesa que queremos. Pode ser que, se nos dedicássemos a saber que professores queremos, pudéssemos traçar estratégias comuns e aproximar ações: nisto há uma demanda de pesquisa. Porém, o que nos parece irrefutável é que, ao longo da formação docente inicial, nossos estudantes “aprendem” que sua formação é ruim, é insuficiente, é desarticulada do campo de trabalho, etc., o que, descontado o descompasso entre a idealização dos ingressantes e a experiência efetivamente vivida pelos concluintes, contribui para a avaliação negativa dos finalistas. No entanto, o que parece urgente é pensar os discursos das comunidades de interpretação envolvidas, cristalizados em torno da formação docente inicial – porque, se acreditamos que as práticas e as representações

estão inelutavelmente entrelaçadas (CHARTIER, 1990), conhecer quem é e o que pensa o professor de Língua Portuguesa em formação nos permite intervir nos processos levados a turno institucionalmente.

A valorização na formação docente se reflete, assim, no sucesso profissional do professor. Não há pesquisa acadêmica que dê conta, sozinha, da complexidade da demanda escolar. É urgente revisitar e investir na qualidade da formação docente. Ganham os cursos, os discentes, ganha a sociedade, ganhamos todos.

LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: LITERATURA MENOR?

Segundo Petter Hunt (2010, p. 37) “A literatura infantil é diferente, mas não menor que as outras. Suas características singulares exigem uma poética singular.” Diante de tal definição, podemos estender o conceito a Literatura Juvenil, destinada àqueles mais crescidos, que já não estão compreendidos na faixa etária da Literatura Infantil.

A questão referente ao que é Literatura Infantil ou Juvenil evoca controvérsias entre os estudiosos da área. Para nos orientar, utilizamos como norteadora a definição de Nely Novaes Coelho (1991), que sugere:

Para facilitar a exposição de ideias, usaremos o rótulo geral Literatura Infantil ou Infantil/Juvenil para indicar tanto os livros *infantis* (destinados a crianças de até 9/10 anos de idade); como os *infanto-juvenis* (para a meninada entre 10/11 anos até 13/14 anos) e os *juvenis* (para adolescentes a partir dos 14/15 anos). [...] Todos que lidam com essa literatura não-adulta conhecem as dificuldades de se encontrar um termo abrangente que não falseie a matéria por ele nomeada. (COELHO, 1991, p. 8)

A partir da definição de Coelho (1991), e dialogando com os dados obtidos na pesquisa do Procad, inferimos que a apreciação da Literatura Infantil e Juvenil pelo público ingressante nas duas licenciaturas se deve, dentre outras possibilidades, ao fator idade. Observando a tabela de número 1 do questionário aplicado, referente à idade dos participantes, observamos que a maior parte dos estudantes pesquisados tinha até 18 anos de idade, revelando o gosto pelo estilo de leitura atrelado à conhecida Literatura Juvenil.

Sabemos que o gosto pela Literatura Infantil não pode ser atribuído apenas à idade, mas analisando os dados conjuntamente nos saltou aos olhos a possibilidade de um contraponto entre a afirmação realizada por Dalvi (2011), em que a autora menciona a mutação do gosto e interesse pela leitura literária entre os graduandos, e a questão da faixa etária e do gosto pela leitura de Literatura Infantil e Juvenil.

A tabela abaixo traz os dados referentes à idade dos participantes:

Tabela 2 – Dados sobre a idade dos participantes

1. Qual sua idade?		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Até 18 anos	209	45,9	45,9	45,9
	Entre 19 e 23 anos	146	32,1	32,1	78,0
	Entre 24 e 28 anos	51	11,2	11,2	89,2
	Entre 29 e 33 anos	21	4,6	4,6	93,8
	Entre 34 e 38 anos	9	2,0	2,0	95,8
	Entre 39 e 43 anos	8	1,8	1,8	97,6
	Entre 44 e 48 anos	6	1,3	1,3	98,9
	Entre 49 e 53 anos	1	,2	,2	99,1
	Entre 54 e 58 anos	1	,2	,2	99,3
	Em branco	3	,7	,7	100,0
	Total	455	100,0	100,0	

Fonte: Questão nº 35 da pesquisa “Leitura nas licenciaturas: espaços, materialidades e contextos na formação docente”

Mais uma vez retomando a fala de Dalvi (2011), nos sentimos na obrigação de mencionar a ciência de que, se retomada a pesquisa em outra fase dos cursos, que não a inicial, os gostos pela leitura possivelmente modificariam, e a Literatura Infantil e Juvenil talvez aparecesse em menor demanda. Não por ser menor, mas por ser diferente daquilo que a crítica e a academia esperam de um licenciado nas áreas cotejadas nesta pesquisa.

TECENDO CONCLUSÕES

É preciso de antemão salientar a fragilidade de uma pesquisa embasada em um questionário como este aplicado e vinculado ao Procad, haja vista que, ao trabalharmos com dados produzidos pelos próprios estudantes, algo que disseram de si, não temos como dar conta do falseamento ou mascaramento de dados. Estamos aqui pensando em um perfil de leitor estipulado e demonstrado na pesquisa, que pode ou não condizer com a realidade das universidades estudadas em “Leitura nas licenciaturas: espaços, materialidades e contextos na formação docente”.

Os dados cotejados por nós demonstram interesse na leitura de Literatura Infantil e Juvenil pelos ingressantes nos cursos de Letras e Pedagogia, que ficou em segundo lugar no momento que foi perguntado os gêneros que mais gosta de ler, o que inferimos ser passível de mudanças no decorrer das licenciaturas, pois com as demandas dos cursos e a fragilidade com que se constituem as matrizes curriculares, que em sua maioria não contemplam a Literatura Infantil e Juvenil, com exceção dos cursos de Pedagogia das universidades Unesp Marília e UPF, o interesse e motivação dos discentes tende a diminuir, frente a seus anseios e frustrações pela ciência de uma licenciatura incompleta e que não lhes dá uma formação que lhe assegure seu lugar de trabalho com a leitura literária nos ensinos fundamental e médio.

Constatamos, a partir do cruzamento de dados, que o interesse pelo gênero Literatura Infantil e Juvenil pode estar atrelado ao fator

idade, já que a maioria dos estudantes que responderam ao questionário, cerca de 45,9%, possuem até 18 anos, estabelecendo diálogo com Coelho (1991), que já na década de 90 nos demonstra a fragilidade e dificultosa tarefa de se estabelecer uma nomenclatura adequada às literaturas e idades compreendidas entre as faixas etárias para qual se destinam.

Sendo assim, é pertinente dizer que há uma lacuna na formação dos futuros professores de Língua Portuguesa ou Pedagogia das universidades pesquisadas. Lacuna esta que merece ser preenchida com oportunidade de absorver conhecimento sobre uma área vasta, ampla, de caráter urgente e primordial, a Literatura Infantil e Juvenil. É preciso que nossos professores se sintam seguros e cientes de si, de sua formação e de sua capacidade de pesquisa.

Ocupemos as universidades com nossa Literatura Infantil e Juvenil.

REFERÊNCIAS

COELHO. Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Ática, 1991.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**. 5. ed. São Paulo: Manole, 2010.

CURSO de pedagogia – licenciatura. **Universidade Federal do Espírito Santo**. Disponível em <<http://www.ce.ufes.br/sites/ce.ufes.br/files/field/anexo/Organiza%C3%A7%C3%A3o%20curricular%20MATUTINO%20681.pdf>>. Acesso em 15 jul. 2017.

CURSO de pedagogia – licenciatura. **Universidade Federal do Espírito Santo**. Disponível em <<http://www.ce.ufes.br/sites/ce.ufes.br/files/field/anexo/Organiza%C3%A7%C3%A3o%20curricular%20NOTURNO%20682.pdf>>. Acesso em 15 jul. 2017.

CURSO de licenciatura em língua portuguesa e literaturas de língua portuguesa. **Universidade Federal do Espírito Santo**. Disponível em <http://www.lettras.ufes.br/sites/lettras.ufes.br/files/field/anexo/ementario_portugues.pdf>. Acesso em 15 jul. 2017.

CURRÍCULO de cursos. **Universidade Federal do Espírito Santo**. Disponível em <http://www.lettras.ufes.br/sites/lettras.ufes.br/files/field/anexo/lista_disciplinas_frances.pdf>. Acesso em 15 jul. 2017.

CURRÍCULO de Cursos. **Universidade Federal do Espírito Santo**. Disponível em <http://www.lettras.ufes.br/sites/lettras.ufes.br/files/field/anexo/lista_disciplinas_italiano.pdf>. Acesso em 15 jul. 2017.

CURRÍCULO de Cursos. **Universidade Federal do Espírito Santo**. Disponível em <http://www.lettras.ufes.br/sites/lettras.ufes.br/files/field/anexo/grade_lettras_ingles.pdf>. Acesso em 15 jul. 2017.

CURRÍCULO simples. **Universidade de Passo Fundo**. Disponível em <<https://secure.upf.br/apps/academico/curriculo/index.php?-curso=5524&curriculo=1>>. Acesso em 15 jul. 2017.

CURRÍCULO simples. **Universidade de Passo Fundo**. Disponível em <<https://secure.upf.br/apps/academico/curriculo/index.php?-curso=4216&curriculo=1>>. Acesso em 15 jul. 2017.

CURRÍCULO simples. **Universidade de Passo Fundo**. Disponível em <<https://secure.upf.br/apps/academico/curriculo/index.php?curso=5523&curriculo=1>>. Acesso em 15 jul. 2017.

CURRÍCULO de Cursos. **Universidade Federal do Espírito Santo**. Disponível em <http://www.lettras.ufes.br/sites/lettras.ufes.br/files/field/anexo/lista_disciplinas_libras.pdf>. Acesso em 15 jul. 2017.

DALVI, M. A. O perfil do professor que ingressa e que se forma no curso de Letras-Português da Universidade Federal do Espírito Santo. *Signum: Estudos de Linguagem*, v. 14, p. 173-193, 2011.

HUNT, Peter. **Crítica, Teoria e Literatura Infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos**. Niterói, RJ. EdUFF, 2000.

MATRIZ curricular do curso de pedagogia. **Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho**. Disponível em <<http://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/Pedagogia/grade.pdf>>. Acesso em 15 jul. 2017.

MATRIZ curricular da licenciatura em letras: português – espanhol. (noturno). **Universidade Federal do Espírito Santo**. Disponível em <http://www.letras.ufes.br/sites/letras.ufes.br/files/field/anexo/matriz_curricular_licenciatura_dupla_portugues_espanhol_843.pdf>. Acesso em 15 jul. 2017.

SERIAÇÃO do curso de pedagogia. **Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho**. Disponível em <http://www.fct.unesp.br/Home/Graduacao/Pedagogia/grade_curricular.pdf>. Acesso em 15 jul. 2017.

ZILBERMAN, Regina. **Como e Porque Ler a Literatura Infantil Brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

No rastro da chapeuzinho amarelo: a literatura infantil como parte da formação docente

Amanda Valiengo

Não ia pra fora pra não se sujar
Não tomava sopa pra não ensopar
Não tomava banho pra não descolar
Não falava nada pra não engasgar
Não ficava em pé com medo de cair
Então vivia parada, deitada,
mas sem dormir, com medo de pesadelo
Era a Chapeuzinho Amarelo...
(Chico Buarque de Hollanda, 2003)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As vivências literárias, dentre outras artes, possibilitam o desenvolvimento de qualidades tipicamente humanas como a expressão, a linguagem, a criação, a memória. Incluir tais vivências nas políticas públicas para a formação e atuação docente pode ser uma possibilidade para a continuidade e recriação da cultura humana abrangendo as diferentes gerações. Essa discussão deve adentrar cada vez mais a educação infantil, por ser esta a primeira etapa da educação básica e ser o primeiro contato educacional formal que a pessoa pode ter acesso à literatura.

Este texto tem como objetivo discutir sobre a leitura de literatura infantil e juvenil, como um dos três gêneros mais citados por graduandos ingressantes no curso de Pedagogia e Letras de três universidades brasileiras, e a necessidade de reflexões, ampliação e aprofundamento de políticas públicas integradas para formação de novos leitores e para a inclusão da literatura infantil na formação docente.

A partir de alguns dados gerados na pesquisa em questão e da realidade atual, evidencia-se a necessidade de reflexões e ações específicas sobre a literatura infantil. Com o aumento do acesso da população à educação infantil e ensino fundamental, crescente produção de literatura infantil e possibilidades de distribuição de livros (em programas como o PNBE, por exemplo), a literatura infantil se torna, ainda mais, um possível primeiro contato da criança com literatura, desde a mais tenra idade.

No entanto, embora crescente, o ensino de literatura infantil nos Cursos de Letras e Pedagogia ainda tem pouca centralidade, bem como somente um livro de literatura infantil foi citado pelos quatrocentos e cinquenta e cinco alunos entrevistados.

Esse livro é “Chapeuzinho Amarelo” (HOLLANDA, 2003), que conta, como mostra a epígrafe, de uma menina e seus medos que são superados ao serem “encarados de frente”. Assim também é a proposta do presente texto: partir de um recorte da realidade em relação às referências literárias de futuros professores levantada pela pesquisa

“Leitura nas licenciaturas: espaços, materialidades e contextos na formação docente” e, com o auxílio de um referencial teórico e de breve análise do contexto educacional dos entrevistados, “encarar de frente” as dificuldades ainda significativas para acesso à literatura na formação de nossa população e posicionar-se na defesa por um país de leitores de literatura, que inclua nas suas políticas públicas de maneira articulada e consciente a literatura como arte e direito da sociedade.

O texto está organizado na seguinte estrutura: em um primeiro momento são apresentados alguns dados gerados na pesquisa que serão posteriormente analisados. Em seguida são discutidas algumas premissas teóricas acerca dos enunciados, gêneros, mediação, desenvolvimento das funções psíquicas superiores (BAKHTIN, 2003; VIGOTSKI, 1995) e da literatura infantil (TODOROV, 2012; ZILBERMAN, 2003, 2009; VIGOTSKI, 2010, 2014). No próximo item serão analisados o perfil etário e formação acadêmica dos entrevistados e algumas relações com as políticas públicas para o livro e leitura (GATTI, 2010; HIDALGO, MELLO, 2014). Os dois seguintes itens terão como foco o professor, como o outro mais experiente na formação de novos leitores e a necessidade de inserção da literatura infantil na formação da graduação em Letras e Pedagogia (FARIA, 2012; RÊGO, 2016), finalizando com as considerações finais.

OS DADOS DA PESQUISA

Os dados analisados neste texto foram gerados no ano de 2014 e são provenientes de um projeto intitulado “Leitura nas licenciaturas: espaços, materialidades e contextos na formação docente”. Tal projeto trata-se de uma Cooperação Acadêmica Interinstitucional, entre Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp – *campi* Marília e Presidente Prudente), Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes – *campus* Vitória) e Universidade de Passo Fundo (UPF – *campus* Passo Fundo), de natureza interdisciplinar (Educação e Letras), vigente entre 2014 e 2018.

O objetivo geral deste projeto é “realizar e difundir pesquisas interinstitucionais avançadas em leitura na formação docente (em nível de graduação e pós-graduação), em diferentes contextos institucionais (Unesp-Marília, Unesp-Presidente Prudente, Ufes e UPF)” (PROJETO, 2013, p. 17). Para tanto, a pesquisa foi realizada, por meio de um questionário com 455 alunos ingressantes nos cursos de Pedagogia e Letras das universidades acima citadas.

O questionário foi organizado em algumas categorias: perfil dos sujeitos, perfil leitor, espaços e modos de ler, gêneros textuais, estratégias de leitura, materialidade, o papel das instituições e dos mediadores e suportes de textos. Especificamente neste texto, por meio do cruzamento de alguns dados (gêneros mais lidos, indicação de um livro, influência do professor na leitura e frequência na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), pretende-se relacionar a formação de leitor dos graduandos entrevistados com a necessidade de formação para atuarem como professores, especialmente no que se refere à leitura literária infantil.

Os graduandos foram questionados sobre quais gêneros mais costumam ler no geral, podendo escolher três dentre as diferentes possibilidades apresentadas no questionário. Tinham como opção de gênero: artigo acadêmico ou científico, autoajuda, autobiografia e biografia, blog ou similar, carta ou e-mail, conto e crônica, conto erótico ou similar, diário, ensaio, entrevista, fanfiction, ficção científica, história maravilhosa ou fantástica, história policial, literatura infantil ou juvenil, literatura religiosa, matéria ou reportagem, narrativas de horror e terror, obra didática ou de autoinstrução, peça dramática/teatro, piada e demais textos humorísticos, poema, postagem de rede social, quadrinhos, romance, texto informativo ou de divulgação científica, texto técnico ou de formação profissional, textos diversos da área de humanidades e outros.

As três mais assinaladas foram: romance (13,8%), literatura infantil ou juvenil (6,6%) e literatura religiosa (5,0%). Especificamente neste texto, o foco está na recorrência de 6,6% na citação do

gênero literatura infantil e juvenil. Embora tenha sido o segundo gênero mais citado, quando os respondentes apresentaram algum livro que os tivesse interessado/sensibilizado, mencionaram somente o *Chapeuzinho Amarelo*, especificamente da literatura infantil e vinte títulos da literatura juvenil, segundo Silva¹⁸.

A maioria dos graduandos é jovem: até 18 anos de idade - 45,9% e entre 19 e 23 anos - 32,1%. Pode-se notar que a maioria frequentou a Educação Infantil (87%), bem como cerca de 80% frequentou o ensino fundamental e médio em redes públicas. Quando responderam ao questionário, de maneira aberta, para nomearem um fato, sujeito, objeto, espaço, prática, experiência ou rotina que tenha sido relevante para a sua história de leitor, quase 18% respondeu que os professores foram relevantes.

Quando foram solicitados a atribuir um número de maior ou menor importância quanto a participação dos sujeitos para a formação de leitor, tendo como opção o âmbito escolar (autores/ilustradores que visitaram a escola, bibliotecários, colegas, contadores de história, professores, outro) e a convivência familiar (pai / padrasto. mãe/ madrasta, irmãos / meio-irmãos, avô ou avó tio ou tia outro), a maior recorrência como muito importante e importante foi para os professores.

Quase 90% do total dos respondentes consideram muito importante (72,3%) e importante (17,6%) a participação dos professores na formação leitora. 6,4% dos participantes considera pouco importante e apenas 1,3% considera nada importante a participação de professores em sua formação como leitor.

Os dados acima revelam portanto: graduandos jovens, frequentadores, em sua maioria da escola pública, que afirmam, com segunda maior recorrência, ler gêneros de literatura infantil e juvenil, bem como consideram a participação do professor muito importante ou

18 Neste mesmo livro, Arlene Batista da Silva, no texto intitulado “Dos cânones ao mangá: indicações de leitura dos estudantes de Letras e Pedagogia analisa os dados que revelam os livros mais lidos pelos graduandos, respondentes da pesquisa.

importante na sua formação de leitor, embora de fato 18% destacam a influência do professor para lerem.

LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: UM GÊNERO POSSÍVEL PARA A INTRODUÇÃO DA CRIANÇA NO MUNDO COMPLEXO DOS ENUNCIADOS

Segundo Bakhtin (2003), a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados orais e escritos, por meio de uma composição indissolúvel entre conteúdo temático, estilo e construção composicional. Ao nos comunicarmos em uma conversa informal, por exemplo, fazemos isso por meio de enunciados, moldados em um gênero do discurso. Podemos conceituar por enunciado a oração em um determinado contexto social e histórico que ocorre por meio da enunciação ou seja da interação verbal (BAKHTIN, 2003, p.15).

Os tipos relativamente estáveis de enunciado são denominados de gêneros do discurso. Sendo esses categorizados em primários, mais simples e, secundários, mais complexos. Bakhtin (2003) considera que tantos os gêneros primários, como os secundários são compostos pelos enunciados verbais, o que confere a eles a mesma natureza.

Dentre os gêneros primários estão os enunciados da vida cotidiana, como o diálogo informal, a carta, o bilhete “que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea” (BAKHTIN, 2003, p.281). Os gêneros secundários têm sua origem nos primários, mas adquirem características próprias, normalmente mediados pela escrita, e perdem a relação com a realidade, como podemos verificar em um romance, por exemplo.

Tanto os gêneros primários como os secundários são enunciados que somente são aprendidos quando vivenciados coletiva e socialmente. Ao nascermos somos imersos no mundo e tornando-nos humanos. Como afirma Vygotski (1995), nos primeiros momentos da vida, temos os reflexos elementares ou funções psíquicas inferiores, com as relações interpessoais aprendemos as funções psíquicas superiores.

Chamaremos primitivas as primeiras estruturas; trata-se de um todo psicológico natural, determinado fundamentalmente pelas peculiaridades biológicas da psique. As segundas estruturas nascidas durante o processo do desenvolvimento cultural, nós as denominaremos como superiores, porquanto representam uma forma de conduta geneticamente mais complexa e superior. (VYGOTSKI, 1995, p. 121).

Dentre as funções psíquicas superiores estão a memória, imaginação, pensamento, autocontrole da conduta. A linguagem também é uma função psíquica superior e, como afirma Vygotski (1995), a linguagem escrita representa a primeira e mais evidente linha de desenvolvimento cultural. Ao se apropriar da linguagem, a pessoa passa das funções psíquicas elementares às superiores e, nesse processo, desenvolve sua inteligência e sua personalidade. Nesse processo, ela aprende as funções formadoras da sua segunda natureza: a de cunho social (VYGOTSKI, 1995; VALIENGO, 2008).

Quando a pessoa nasce, a natureza social vai sendo aprendida e, por meio de atividades (LEONTIEV, 2001) a criança vai vivenciando as formas finais das produções culturais e, de maneira dialética, observa, imita, vivencia, cria. Tais processos ocorrem nas condições concretas de vida e educação (também a escolar).

Para a teoria histórico-cultural, o papel da educação (da escola e do professor) é justamente possibilitar experiências com a cultura para o desenvolvimento humano. Nesta perspectiva, não se espera que as crianças estejam prontas fisicamente e intelectualmente para que possam aprender algo. Ao contrário, trata-se de apresentar as formas finais – as formas mais desenvolvidas da cultura –, pois *“algo que deve se construir bem ao final do desenvolvimento”, “influencia o início desse desenvolvimento”* (BARROS, PEQUENO, 2017, p. 81).

A partir da premissa de que as formas finais devem ser apresentadas, os enunciados elaborados com a criança desde que ela entra na escola devem proporcionar o contato com a cultura já elaborada, sem infantilizar ou menosprezar o conhecimento produzido. Os diferentes gêneros do discurso, elaborados em uma cultura histórica por meio de tipos relativamente estáveis de enunciados (BAKHTIN, 2003) devem ser apresentados em usos reais, possibilitando novos aprendizados.

Quando o bebê ou a criança pequena vai à escola, ela está no seu mais pleno momento de desenvolvimento, e esses aprendizados são mediados principalmente pela linguagem oral. Embora existam diferentes linguagens infantis, a professora e outros adultos e crianças mais experientes fazem a inserção da criança no mundo humano, especialmente pela enunciação de palavras.

Na relação afetiva entre o bebê e o adulto que cuida dele - que é a primeira atividade principal (LEONTIEV, 2001), inicia-se a comunicação. Normalmente o adulto cuidador (inclui a professora, quando no ambiente escolar) conversa com a criança, e mesmo sem que ela saiba falar, espera-se que interaja de maneira ativa nessa comunicação, pois a construção da linguagem demanda mais do que o contato, é preciso o exercício da comunicação, ainda que sejam utilizados balbúcius e outras formas de expressão.

Daí nascem os primeiros enunciados da criança. Na atividade objetiva - segunda atividade principal da criança - as necessidades sociais para se comunicar, por meio do discurso oral, aumentam e novos aprendizados se fazem necessários.

No entanto, tais aprendizados ocorrem pela necessidade que somente se dá quando o adulto mais experiente conversa com a criança, coloca-a em contato em situações reais e sociais com a língua. Na escola, o ensino deve ser intencional e as vivências devem cada vez mais oportunizar à criança diferentes vivências com a oralidade.

A próxima atividade principal é a brincadeira de faz de conta (LEONTIEV, 2001). Por meio dela a linguagem oral é mais amplamente organizada, experimentada e aprendida. Brincar não é uma

atividade inata, ao contrário, é aprendida e só pode ser efetivada a partir da imitação e reprodução das experiências da vida real, por meio de uma transformação criadora.

Nessa perspectiva, a literatura como criação cultural da humanidade e pelas suas características “pode oferecer os elementos para o jogo da criança e, em alguns momentos pode ser ela mesma parte do jogo” (VALIENGO, SOUZA, 2016).

Assim, desde o momento que a criança tem contato com a cultura humana, o adulto pode oferecer o contato com gêneros literários orais e mediados pelo texto escrito vivenciando a cultura humana e ampliando as possibilidades de aprendizados em cada atividade principal.

Vivenciar a literatura infantil desde a mais tenra idade na escola, compreendendo-a como uma arte e direito da criança, um gênero que pelas suas características tem diferentes funções no desenvolvimento humano, permite que cada um responda melhor à vocação de ser humano” (TODOROV, 2012, p.23).

Parafraseando Zilberman (2009, p.17), a literatura possibilita uma atividade sintetizadora ao leitor permitindo que ele exerça a alteridade sem perder sua subjetividade e história. O leitor expande seus conhecimentos absorvidos por meio da imaginação expandido pelo intelecto.

Conforme conclui Vigotski (2014, p. 84-85) sobre a criação literária da criança,

O sentido e o significado dessa criatividade residem no fato de ela permitir à criança dar uma guinada no desenvolvimento da imaginação criativa, imprimindo uma nova direção à sua fantasia que permanecerá para o resto da vida. O seu sentido reside no fato de ela aprofundar, ampliar e aperfeiçoar a vida emocional da criança que, pela primeira vez, é despertada e dirigida para uma ação séria; por último, seu significado reside no fato de que permite à criança, ao exercitar seus impulsos e hábitos criativos,

dominar a linguagem humana, a ferramenta mais sutil e complexa para formular e transmitir os pensamentos humanos, seus sentimentos, o mundo interior do homem.

Embora a função da literatura infantil seja confundida com o ensino da leitura na escola, sua função vai muito além disso. Zilberman (2003) afirma que ela lida com dois elementos adequados para a conquista da compreensão do real: 1) a apresentação sistemática de relações presentes na realidade, que a criança pode não perceber por conta própria, mas pode por meio da história e 2) a possibilidade de alargamento do domínio linguístico.

A literatura infantil e a escola têm uma relação histórica, muitas vezes imbricadas – uma vez que foi comum partir do pressuposto de que para ter contato com a literatura era preciso dominar a técnica da escrita ou que a literatura infantil tinha a função de auxiliar diretamente na alfabetização. No entanto, a literatura na escola de educação infantil pode ser uma das formas de vivenciar com a criança a cultura elaborada e materializada em livros de literatura, por exemplo, no contato com as narrativas (que são parte constitutivas do ser humano), como possibilidade de apropriação e criação humana.

O PERFIL ETÁRIO E FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS ESTUDANTES ENTREVISTADOS: RELAÇÕES COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O LIVRO E LEITURA

Como já apresentado nos dados acima, a maioria dos graduandos é jovem, 45,9%, com até 18 anos de idade e 32,1% entre 19 e 23 anos. Essa realidade de 78% dos alunos terem idade entre 18 e 23 anos, contraria os dados apresentados por Gatti (2010) que levou em consideração os dados do Exame Nacional de Cursos (ENADE, 2005), abrangendo 137.001 sujeitos. Segundo Gatti (2010), o conjunto de licenciandos na faixa etária ideal (entre 18 a 24 anos) representava 46%, sendo que os estudantes de Pedagogia eram mais velhos do que os de Letras.

Uma justificativa demonstrada pelas autoras Batista e Plaster (em outro capítulo deste mesmo livro) é a de que uma possibilidade para a segunda maior recorrência na escolha do gênero literatura infantil e juvenil ocorreu pela proximidade temporal com o ensino médio, ou seja, como os graduandos são jovens, acabaram de sair do último nível da Educação Básica.

Também por serem jovens, tiveram mais oportunidades de frequentar a educação infantil (87%) (visto que a universalização da educação infantil ainda é recente, sendo o início do processo somente na década de 1980). Além disso, 80% frequentou o ensino fundamental e médio em redes públicas de ensino o que significa que provavelmente estiveram em escolas que receberem acervos literários em algum programa do governo federal.

Segundo Hidalgo e Mello (2014, p.157), “apenas a partir da década de 1990, os programas governamentais explicitam a preocupação de vincular os incentivos à edição de livros literários a projetos de formação de leitores”. Por meio de algum programa, como o Programa Nacional Biblioteca da Escola, os livros de literatura começam a chegar na escola. Mas temos que questionar se esses livros são acessíveis às crianças e como são disponibilizados e apresentados a elas.

Em 1992 é criado o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler), com o objetivo de promover o interesse nacional pelo hábito da leitura; estruturar uma rede de projetos capaz de consolidar, em caráter permanente, práticas leitoras; e criar condições de acesso ao livro (BRASIL, 1992).

Em 1997 o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) foi implantado e segundo o site do MEC, “tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência”. Destinado para alunos e professores da educação básica é dividido em três ações: “o PNBE Literário, que avalia e distribui as obras literárias”; “o PNBE Periódicos, que avalia e distribui periódicos de conteúdo didático e metodológico para as escolas” e o PNBE do Professor,

“que tem por objetivo apoiar a prática pedagógica dos professores da educação básica e também da Educação de Jovens e Adultos por meio da avaliação e distribuição de obras de cunho teórico e metodológico”.

No entanto, como afirmam Hidalgo e Mello (2014, p.158)

Apesar da validade dessas ações, é necessário reconhecer que o desenvolvimento do hábito de leitura requer ações mais amplas, pois as escolas encontram-se despreparadas para a utilização do material recebido; não há, por exemplo, bibliotecários nas escolas, e os professores, com uma jornada de trabalho de 36 a 40 horas semanais, têm uma dificuldade muito grande de atuar como mediadores de leitura.

Em 2001 o PNBE é ampliado desenvolvendo o Programa “Leitura em minha casa”, distribuindo obras literárias aos alunos do final do ensino fundamental I e II. Por meio de uma Portaria Interministerial em 2006, foi lançado o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) e em 2011, um Decreto dispõe sobre o PNLL afirmando que o mesmo “consiste em estratégia permanente de planejamento, apoio, articulação e referência para a execução de ações voltadas para o fomento da leitura no País”. Com objetivos de democratizar o acesso ao livro, a formação de mediadores para o incentivo à leitura, a valorização institucional da leitura e o incremento de seu valor simbólico; e o desenvolvimento da economia do livro como estímulo à produção intelectual e ao desenvolvimento da economia nacional (BRASIL, 2011).

Da década de 1990 até os dias atuais, vimos então no Brasil, um início de tentativa de assumir a formação de leitores como uma política interministerial, como uma política de Estado. No entanto, como afirmam diferentes pesquisadores, a situação da leitura no Brasil ainda é preocupante.

Como já mencionado, os dados da pesquisa “Leitura nas licenciaturas: espaços, materialidades e contextos na formação docente” revelam que os respondentes leem em segundo lugar mais gêneros

de literatura infantil e juvenil e demonstram os impactos desses esforços do país para difusão da leitura, no entanto, quando percebemos que os graduandos jovens (que possivelmente estudaram em escolas contempladas por esses programas) representam 6,6% do total de respostas nos indagamos se essas não deveriam ser mais representativas e sobre a necessidade de propor uma formação inicial de continuada para os professores, levando em consideração a literatura infantil e juvenil, além de ser preciso ainda questionar sobre os rumos das políticas nacionais para a leitura literária e a formação docente.

Segundo o site do MEC, “O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)”. O que ratifica a discussão apresentada por Hidalgo e Mello (2014) das dificuldades para a consolidação de uma política de Estado.

Além disso, podemos questionar se tal política está considerando a literatura como arte, como maneira de suscitar novas criações de vida na infância, seu valor estético.

Ainda parecem prevalecer as políticas de governo que mudam constantemente e ocorrem de maneira fragmentada e desarticuladas. Valeria um aprofundamento em futuras pesquisas, das modificações do PNBE e PNLD para Programa Nacional do Livro e do Material Didático, bem como da articulação desses programas com o Programa Nacional do Livro e Leitura. Além de relacionar também com a formação docente.

O PROFESSOR, UM DOS PARCEIROS MAIS EXPERIENTES PARA VIVENCIAR A LITERATURA INFANTIL

Segundo a teoria histórico-cultural, o outro tem papel fundamental nas aprendizagens e desenvolvimento psíquico, sendo o outro o adulto, pares com desenvolvimento mais avançado em algum aspecto,

os meios técnicos interativos como a televisão, internet e o próprio sujeito, que em um momento mais avançado torna-se o outro do seu desenvolvimento (VALIENGO, 2008).

O outro pode introduzir a criança no mundo da literatura, quando disponibiliza materiais (especialmente o livro), conta histórias, organiza momentos e espaços propícios para a leitura, está nos processos educativos que ocorrem dentro e fora da escola. Normalmente pais que leem mais, crianças que vivem em um ambiente com mais livros e vendo outras pessoas lerem, criam mais a necessidade de ler e se tornam mais facilmente leitores.

Para Vigotski (2010, p.448), ao professor “Cabe-lhe tornar-se o organizador do meio social, que é o único fator educativo” e esse processo deve ser um trabalho criador, social e vital. Segundo ele mesmo conclui “Na realidade o seu papel [de professor] irá crescer infinitamente, e exigirá que ele preste um exame superior para a vida e assim poder transformar a educação em uma criação de vida” (2010, p. 457).

Ao partir do pressuposto apresentado por Vigotski de que o trabalho do professor é organizar o meio social, surge como questionamento o que cabe ao professor da educação infantil em relação à educação literária? Como poderia viver com as crianças atividades de apreciação e criação de literatura? Como ampliar as relações da criança com o mundo dos enunciados, especialmente aqueles organizados em gêneros literários? A resposta a essas questões passa necessariamente pela formação de professores, pela concepção de educação, professor, criança, escola, de práticas de leitura literária.

Segundo Vygotski (2014), é um equívoco considerar que a finalidade literária se resume à aprendizagem de comportamentos, ao conhecimento da realidade e a ter prazer. Ainda é preciso mudar a concepção docente de que a literatura serve para ensinar algo, como um pretexto. Antes de tudo, ela é uma arte, uma forma de expressão, de criação que cabe o risco, o imprevisto, a subjetividade humana.

Nessa medida o professor como esse outro é alguém que também precisa vivenciar a literatura como arte, se permitir a sentir e experimentar as sensações provocadas por ela. Contar diferentes histórias, deixar as crianças se expressarem de diferentes maneiras e com os mais variados pontos de vista, arriscar-se a disponibilizar diferentes contatos com o livro, em espaços variados e, para tanto, esses e outros aspectos devem fazer parte da formação docente.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E LITERATURA INFANTIL E JUVENIL

Apesar de a segunda maior porcentagem dos graduandos entrevistados terem escolhido como o segundo gênero que mais leem a literatura infantil e juvenil, essa porcentagem representa somente 6,6% dos respondentes. Ao partir da premissa de que a literatura infantil deve ser o gênero secundário que inicia a pessoa nos gêneros considerados mais complexos, vale ampliarmos as discussões acerca da temática na formação dos professores.

Os professores da Educação Básica para atuar na formação de novos leitores de literatura são formados em cursos de Pedagogia (para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental) e em Letras (para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental). Especificamente o curso de Pedagogia somente foi considerado como licenciatura nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Licenciatura em Pedagogia em 2006 (GATTI, 2010) e ainda há uma formação fragmentada nas licenciaturas. Como afirma Gatti (2010, p. 1358):

[...] o que se verifica é que a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando o Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma faculdade ou instituto próprio, formador desses profissionais, com uma base comum formativa [...]

Segundo Faria (2012), raramente se encontram no curso de Letras disciplinas voltadas à literatura para crianças e jovens, uma vez que a Literatura Infantil, nesse curso, muitas vezes não é considerada como Literatura. No curso de Pedagogia também pouco existem disciplinas específicas que tratem dos textos de leitura literária e, mais especificamente, dos textos de Literatura Infantil.

Assim, a literatura infantil e juvenil fica pouco em evidência e acaba por ocupar pequena parte do currículo, tanto nos cursos de Pedagogia como nos de Letras. Ao contrário do que existe no Brasil, a formação deveria existir de maneira integrada (entre as licenciaturas de Pedagogia e Letras), refletindo na aprendizagem das crianças e adolescentes da Educação Básica.

Essa ruptura e diferenças sociais e histórica na formação e na prática docente nos cursos de Pedagogia e Letras pode ser notada em diferentes situações, como ressalta Gatti (2010, p. 1358-1359):

Lembremos também que, historicamente, nos cursos formadores de professores esteve desde sempre colocada a separação formativa entre professor polivalente – educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental – e professor especialista de disciplina, como também para estes ficou consagrado o seu confinamento e dependência aos bacharelados disciplinares. Essa diferenciação, que criou um valor social – menor/maior – para o professor polivalente, para as primeiras séries de ensino, e o professor “especialista”, para as demais séries, ficou histórica e socialmente instaurada pelas primeiras legislações no século XXI, e é vigente até nossos dias, tanto nos cursos, como na carreira e salários e, sobretudo, nas representações da comunidade social, da acadêmica e dos políticos, mesmo com a atual exigência de formação em nível superior dos professores dos anos iniciais da educação básica. Qualquer inovação na estrutura de instituições e cursos formadores de professores esbarra nessa representação tradicional e nos interesses instituídos, o que tem dificultado

repensar e reestruturar essa formação de modo mais integrado e em novas bases.

Com esses dados fica evidente que a questão central da problemática na formação em nível de graduação não se restringe à questão da leitura literária, mas repercuti nela também. Uma pesquisa realizada por meio de uma entrevista com recém graduados no curso de Pedagogia de uma universidade federal mineira, demonstra a falta de uma disciplina específica sobre literatura infantil, bem como relatam que a literatura infantil é apenas “pincelada” em algumas disciplinas (VALIENGO, RIBEIRO, 2014).

Há diferentes maneiras de inserção da literatura infantil e juvenil na formação da Pedagogia em nível nacional, conforme afirma Rêgo (2016, p.399), “a presença nos currículos é bastante variável e relativamente recente, estando quase sempre relacionada à educação infantil e às séries iniciais, atrelada às ideias de formação de hábitos e adoção de comportamentos [...]”. A Literatura infantil está normalmente presente nos cursos de Letra, biblioteconomia e Pedagogia, de maneiras distintas. Na biblioteconomia pode ser estudada como modalidade de acervo e catalogado de acordo com sua natureza. Especificamente no currículo dos cursos de Letras do Rio Grande do Sul, Rêgo (2016) fez uma análise quanti e qualitativa e conclui que 80% dos cursos oferecem a disciplina relacionada à literatura infantil e juvenil.

Temos realidades díspares em relação à formação dos professores nos cursos de Letras e Pedagogia no Brasil, e apesar de alguns avanços serem inegáveis, ainda faltam políticas educacionais nacionais para o direcionamento da formação de leitores de literatura bem como para efetivação de uma formação do professor para a integração dos diferentes níveis da Educação Básica, que reflita em uma formação mais ampla da pessoa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Mesmo quando está sozinha, inventa uma brincadeira.
E transforma em companheiro cada medo que ela tinha:*

*O raio virou orrái;
barata é tabará;
a bruxa virou xabru;
e o diabo é bodiá.*

(Chico Buarque de Hollanda, 2003)

A partir dos olhares para os dados provindos das entrevistas com estudantes de Pedagogia e Letras foi possível voltar as reflexões para a importância da literatura infantil na formação do humano e também dos educadores afim de chegar a algumas considerações de aspectos merecedores de novas discussões e principalmente de ampliações práticas que possibilitem:

- Tratar a literatura infantil como elemento cultural, favorecedor das qualidades humanas;
- Que a Literatura infantil seja um gênero mais central na formação das pessoas e profissionais, pois apesar de os dados da pesquisa revelarem a segunda maior recorrência das respostas considerando a literatura infantil e juvenil como o gênero mais lido, pelo contexto (aumento da escolarização – incluindo a na educação infantil e políticas públicas como o PNBE e aumento da produção de literatura infantil nacional), ainda é pouco explorada em suas possibilidades;
- A inclusão da literatura infantil nos currículos dos cursos de Letras e Pedagogia de maneira mais integrada, explícita e articulada com as políticas públicas para a formação do leitor;
- Políticas públicas para a educação como meios de propor a garantia de espaços, livros, formações, estudos e vivências da leitura literária na escola, articulada com a sociedade. Dentre algumas ações: desenvolvimento de pesquisas, em

parceria com a universidade e escolas de educação básica, continuidade e ampliação de distribuição de livros e de bibliotecas, formação inicial e continuada dos professores, ampliação e conhecimento dos acervos disponíveis;

- Refletir a respeito de maneiras de vivenciar com a criança a cultura elaborada sobre a literatura infantil;
- Colaborar para a consideração e vivência da literatura como arte, direito da criança e possibilidade de contribuir para que ela aprenda melhor a vocação de ser um ser humano.

Enfim, assim como a Chapeuzinho amarelo consegue enfrentar seu medo e se arrisca a transformá-lo, ainda somos ansiosos pela transformação das políticas públicas, formações e práticas docentes como possibilidade de sermos mais humanos, de ampliarmos nossas subjetividades, emoções, sentimentos e criações.

REFERÊNCIAS

BARROS, D; PEQUENO, S.. Cultura, educação e desenvolvimento humano. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV Editora, 2017.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Decreto 519, de 13.05.92, **Estabelece o Programa Nacional de Incentivo à Leitura PROLER e dá outras providências**. DF: Senado, 1992.

BRASIL. Decreto 9.099, de 18.07.17. **Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático**. DF: Senado, 2017.

FARIA, M. A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2012.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil:** características e problemas. Educação e Sociedade. Campinas. v. 31, n. 113, p. 1355-1379. out.-dez. 2010.

HIDALGO, A. M.; MELLO, C. J. de A.. Políticas públicas, formação de professores e a articulação escolar da leitura literária. **Educar em Revista.** Curitiba. v.30, n. 52, p. 155-173. abr/jun. 2014.

HOLLANDA, C. B. de. **Chapeuzinho Amarelo.** Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2003.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo. Ícone, 2001.

PROJETO de Cooperação Acadêmica Interinstitucional. **Leitura nas licenciaturas:** espaços, materialidades e contextos na formação docente. Marília, Passo Fundo, Presidente Prudente, Vitória: 2013 (mimeo).

RÊGO, Z. L. G. P.. **A Literatura infantil e juvenil.** Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo Passo Fundo. v. 12 , n. 2 , p. 397-413. jul./dez. 2016.

TODOROV, T. **A literatura em perigo.** Rio de Janeiro: Difel, 2009.

VALIENGO, A.. **A educação infantil e ensino fundamental:** bases orientadoras à aquisição da leitura e escrita e o problema da antecipação da escolaridade. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, UNESP, Marília, 2008.

VALIENGO, A.; RIBEIRO, A. E. M. Formação na graduação de Pedagogia (UFVJM) do professor das séries iniciais do ensino fundamental para o trabalho com a leitura literária. **Cole**, 2014.

VALIENGO, A.; SOUZA, S. P. de. O mundo do faz de conta e os livros: a criança de 3 a 6 anos. In: GIROTTO, C.G.G.S.G.; SOUZA, R.J. Literatura e educação infantil. Campinas: Mercado das Letras, 2016.

VYGOTSKI, L. S. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: Vygotski L.S. **Obras Escogidas** v.III, Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKY, L. S. **Imaginação e criatividade na Infância**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

ZILBERMAN, R.. **A literatura Infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

Os sujeitos e as práticas significantes na formação do leitor

Danilo Fernandes Sampaio de Souza

Maria Fernanda Brito de Araujo

Vivian Jaciara Viana

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente (FREIRE, 1993, p.9).

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Falar da importância da leitura literária é falar também da história do leitor, da formação de seus hábitos de leitura e, portanto, dos fatores que influenciaram esses sujeitos em tal prática. Nesse sentido, analisamos aqui o *corpus* produzido pela pesquisa intitulada “Leitura nas licenciaturas: espaços, materialidades e contextos na formação docente”, realizada pelo Programa de Cooperação Acadêmica (PRO-CAD), com o objetivo de apreender e compreender os fatos, sujeitos e experiências relevantes para a constituição dos hábitos de leitura dos estudantes sujeitos da pesquisa.

Os indicadores produzidos após categorização dos dados não são discutidos como absolutos e definidores das práticas de leitura dos sujeitos, mas como informações relevantes aos objetivos do PRO-CAD, traçando um perfil dos estudantes que ingressaram nos cursos de Letras e Pedagogia. Pretendemos aqui discutir especialmente a influência da família e da escola/professores, respostas que mais apareceram no questionário. Entendemos serem essas instituições de extrema relevância para as primeiras experiências com a leitura literária, que “assinalam um meio privilegiado de conhecimento entre o sujeito e o mundo” (SILVA, 2013, p. 54).

Para pensar e discutir sobre os fatores que influenciam a história dos sujeitos como leitores, especialmente em seus primeiros contatos com a leitura, lançamos mão de alguns conceitos e contribuições de Bakhtin (1992, 2000) para a formação do sujeito leitor e do cidadão. O homem constrói instrumentos semióticos (simbólicos) que medeiam a relação com o mundo e com as pessoas e a linguagem é o principal deles. Estes instrumentos medeiam nossa relação com a natureza. Segundo Marcushi (2010), a compreensão humana depende da cooperação mútua, já que o processo de leitura não consiste apenas na identificação dos códigos da língua. Na realidade este processo abrange a elaboração de sentido com base nas informações que o autor pretende discutir. Como também afirma Roger Chartier

(2001) ao falar das práticas de leitura e os significados plurais e móveis nelas engendrados entre autor e leitor.

Todos os significados construídos nas práticas de leitura também podem ser analisados a partir do conceito de dialogismo de Bakhtin, conforme nos apresenta José Luiz Fiorin (2016):

Segundo Bakhtin, a língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica. [...] todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados. (FIORIN, 2016, p. 21-22).

É preciso levar em consideração o contexto para se conceber significados, não se pode considerar o texto como um mero objeto, pois tudo que aprendemos tem atividade humana. Nessa perspectiva, não se explica o conhecimento como mero ato do sujeito, mas como uma relação dialética medida semioticamente entre sujeito e objeto. A mediação semiótica se dá por vários meios, como a palavra. E é preciso compreender o conceito bakhtiniano de palavra:

[...] em russo, o termo palavra não somente tem a correspondência direta com o termo palavra em português, mas também possui correspondência com outro termo que é discurso. E equivale aproximadamente ao sentido dado em português para o termo palavra, quando utilizado na expressão 'a palavra de Deus' (STELLA, 2008, p. 183, grifo do autor).

Bakhtin também comenta sobre as disputas que se estabelecem em todo ato de fala:

Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento da sua expressão,

como produto da interação viva das forças sociais. É assim que o psiquismo e a ideologia se impregnam mutuamente no processo único e objetivo das relações sociais. (Bakhtin, 2006, p. 67)

Os conceitos Bakhtinianos permitem-nos pensar sobre toda a construção ideológica subjacente à palavra, bem como as relações sociais e os processos de mediação na formação do leitor. Este leitor tem que se apropriar da cultura letrada, e entender que ela é um campo de luta, onde discutimos e inserimos novos pontos de vista do mundo. Explicitando sobre o conceito de gêneros discursivos, também de Bakhtin, Fiorin (2016, p. 68) afirma que “os enunciados devem ser vistos na sua função no processo de interação”, enfatizando a importância do vínculo entre linguagem e atividades humanas.

A riqueza e diversidade dos gêneros discursivos é imensa, porque as possibilidades da atividade humana são inesgotáveis e porque cada esfera da práxis existe todo um repertório de gênero discursivos que se diferencia e cresce à medida que se desenvolve e se complexifica a própria esfera (BAKHTIN, 2000, p.248).

OS INFLUENCIADORES DOS HÁBITOS DE LEITURA: ANALISANDO O *CORPUS* PRODUZIDO PELO PROCAD

No instrumento aplicado pela pesquisa do PROCAD, foi pedido para que o estudante citasse, em questão aberta, algum fato, sujeito, objeto, espaço, prática, experiência ou rotina que influenciou a história do estudante como leitor. Do total de 455 estudantes, 92, representando 20,2%, citaram a influência de professores e/ou escola. Foram consideradas as respostas que mencionaram diretamente a figura do(a) professor(a) como estimulador(a) da leitura e/ou de atividades escolares que enfatizavam essa prática, além das informaram apenas os termos “professor(a)” e/ou “escola”. Não foram incluídas respostas que indicavam trabalhos escolares como obrigatórios, ficando estas

em uma categoria à parte, que trata de estudos/trabalhos escolares e/ou acadêmicos. Tal escolha se deu no intuito de analisar efetivamente o estímulo de professores e/ou escola às práticas de leitura.

Soma-se a essas respostas, se ainda quisermos considerar o papel da escola na formação do leitor, 23 ocorrências (5%) citando a biblioteca como relevante para história como leitor. Apenas duas dentre as 23 especificaram ter frequentado uma biblioteca pública, as demais mencionaram biblioteca na escola ou apenas a palavra biblioteca, levando-nos a considerar este espaço dentro do âmbito escolar.

Em segundo lugar de destaque quanto à influência nos hábitos de leitura aparece a família, com 81 ocorrências, representando 17,8% do total. Foram mencionados tanto o incentivo direto por parte de familiares, sendo citados pai, mãe, tio, irmã, quanto a observação, por parte dos entrevistados, dos hábitos de leitura dos membros da família, levando-os a despertarem para o contato com os livros. É importante observar que em muitos casos esses três fatores foram citados por um mesmo estudante, associando professores/escola e família, escola e biblioteca, professor e biblioteca.

Entre os estudantes, 109 não lembram ou não responderam à questão. Ainda, 24 mencionaram fatores como estudos/trabalhos escolares/acadêmicos, correspondendo a 5,3%; 23, 5,3%, disseram ler por curiosidade e/ou interesse; 21, 4,6%, mencionaram ter sido influenciados por amigos ou pessoas do convívio que viram lendo livros; 9, 1,9%, relataram experiências com leitura e/ou escrita na infância, revelando a memória do primeiro livro ou primeira visita a uma Bienal, por exemplo; 7, 1,5% buscaram a leitura após assistirem a filmes e/ou séries que despertaram a curiosidade pela versão escrita; 6, 1,3% aludiram a blogs/canais da Internet; 6, 1,3% disseram ler devido ao tempo livre, especialmente no que se refere ao trajeto de casa à escola/faculdade e/ou trabalho; 4, 0,8%, revelaram influência da religião. Outras 50 respostas foram agrupadas na categoria “Outros” por não especificarem um contexto de influência para sua história como leitor, mas sim emitirem opinião sobre a importância da leitura, o que não era objetivo da questão.

Quadro 1: Fatores de influência na história como leitor.

Fatores de influência na história como leitor	N°
Professores/Escola	92
Família	81
Trabalhos Escolares/ Universidade	24
Biblioteca	23
Curiosidade/Interesse	23
Amigos/ Pessoas do Convívio	21
Leitura/Escrita na Infância	9
Filmes/ Séries de TV	7
Tempo Livre/ Trajeto casa/trabalho/escola	6
Blog/ Canal da Internet	6
Religião	4
Outros	50
Total	455

A INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA NA FORMAÇÃO DO LEITOR

A família, via de regra, é primeiro espaço de socialização da criança e, como tal, a influencia em muitos hábitos, incluindo a leitura. Seja nas histórias de ninar, no presente em forma de livro ou na observação, pela criança, do interesse de seus pais e/ou outros familiares pelos livros, a prática de leitura pode ser construída por essas experiências em família. Quando a família media a inserção da criança no mundo literário, proporciona qualidade ao processo de formação do leitor. De acordo com Souza (2004, p.35) “[...] somente aquele que lê e que ama os livros é capaz de formar outros leitores”.

De acordo com Nascimento e Barbosa (2006), o gosto pela leitura pode ser estimulado muito cedo e a família exerce fundamental importância na aquisição de hábitos de leitura, pois “Quando a criança cresce no meio de livros e vê, à sua volta, adultos lendo é despertado nela o hábito da ler, considerando que a formação de um

leitor não se dá através de produtos, e sim, de estímulos” (NASCI-MENTO; BARBOSA, 2006, p.1).

Rodrigues, 2016 *apud* Bamberger (1991, p.72) cita algumas maneiras de como os pais podem incentivar os filhos à leitura:

a) contar histórias e ler em voz alta para os filhos com frequência; b) organizar uma biblioteca de acordo com a idade e o gosto da criança; c) incentivar com que o filho compre livros com a mesada d) reservar um tempo para a leitura em que cada membro da família possa participar; e) participar do mundo literário do filho, conversar sobre o que ele está lendo; f) mostrar ao filho o que a leitura pode trazer de bom para eles, que os livros dão segurança, luz e beleza às suas vidas.

De acordo com Maimoni & Bortone (2001), para a criança ver prazer na leitura é necessário que ela entenda o que está escrito, perceba que o texto tem sempre uma nova informação, conhecimento ou diversão a oferecer. Ao ter o pai ou a mãe fazendo a mediação da leitura, a criança partilha esse momento, podendo escolher o que ler, lendo junto com o familiar, falando sobre a estória e, assim, a leitura deixa de ter um caráter de mera obrigação.

Como observamos no *corpus* produzido na pesquisa do Procad, pai, mãe, tio(a) e irmã(o) foram citados como incentivadores da leitura, trazendo em algumas falas a memória do primeiro contato dos estudantes com os livros:

Sempre li, pois meus pais compravam livros e sempre tinha em casa guardado.

O convívio com meu irmão muito estudioso, me despertava curiosidade para ler.

Minha irmã mais velha sempre me deu livros, às vezes de maneira inusitadas para me incentivar a ler, e a minha mãe junto com ela me incentivou muito.

A minha origem familiar de pessoas que utilizam a leitura como prazer e, ao mesmo tempo, trabalho contribuiu muito com minha história.

Quando criança, meu pai, sempre me levava à biblioteca e lia livros para mim. Ele mantinha uma pequena estante com alguns livros e gibis.

Em questão fechada foi pedido que se utilizasse uma escala de 1 a 4 para atribuir grau de importância quanto à participação de sujeitos para a formação do estudante enquanto leitor durante o período escolar, sendo 1 para nada importante, 2 para pouco importante, 3 para importante e 4 para muito importante. No que se refere às figuras do pai/padrasto e da mãe/madrasta, houve uma significativa porcentagem de atribuição do grau 4 (muito importante) quanto à influência dessas pessoas na formação dos estudantes leitores, conforme os quadros 2 e 3. Percebemos mais uma vez a forte presença de familiares na influência quanto aos hábitos de leitura dos entrevistados.

Quadro 2: Importância do pai/padrasto para formação do leitor.

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	nada importante	87	19,1	19,1	19,1
	pouco importante	69	15,2	15,2	34,3
	Importante	97	21,3	21,3	55,6
	muito importante	186	40,9	40,9	96,5
	Resposta inválida	1	,2	,2	96,7
	Em branco	15	3,3	3,3	100,0
	Total	455	100,0	100,0	

Quadro 3: Importância da mãe/madrasta para a formação do leitor.

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	nada importante	49	10,8	10,8	10,8
	pouco importante	37	8,1	8,1	18,9
	Importante	77	16,9	16,9	35,8
	muito importante	280	61,5	61,5	97,4
	Resposta inválida	1	,2	,2	97,6
	Em branco	11	2,4	2,4	100,0
	Total	455	100,0	100,0	

O ESTÍMULO À LEITURA NA ESCOLA: O PAPEL DO PROFESSOR

Para além da aprendizagem de conteúdos escolares e desenvolvimento de ditas competências e habilidades, a escola é espaço de convívio e interação social. A linguagem é uma forma de interação social que se estabelece entre indivíduos socialmente organizados e inseridos numa situação concreta de comunicação (BAKHTIN, 2006). A interação está presente em todos os segmentos da vida humana e se respalda na enunciação. Segundo Bakhtin (2006, p. 126)

A enunciação enquanto tal é um produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições da vida de uma determinada comunidade linguística.

Através do diálogo entre sujeitos e partilha de bens culturais, produz-se o conhecimento que os acompanham ao longo de suas vidas. Entre esses conhecimentos essenciais está a aprendizagem da leitura, pois quando falamos em leitura é indispensável a associação

com a educação e, conseqüentemente, com a escola. Para muitos sujeitos, foi na escola que o contato com as palavras, histórias, contos de fadas e literatura se deu pela primeira vez. Embora a instituição escolar não seja a única influenciadora e difusora de hábitos e gostos literários, os dados do PROCAD evidenciaram a importância da escola como disseminadora de leitura. É ela, especialmente, que conduz e introduz os livros na vida das pessoas e é nela que os estudantes, a maioria oriundos de escola pública, (78,5% dos entrevistados cursaram o Ensino Médio em escola pública) entram em contato com o “mundo” dos livros. É função dela promover a leitura:

[...] Ainda que a escola não seja a única instância responsável pela dinamização das relações entre os sujeitos e objetos culturais, seu papel na construção dessas relações é primordial, de modo que não podemos pensar a leitura sem considerar o papel da escola. (KLEBIS. In: SILVA (org), 2008, p. 37).

Partindo desse pressuposto, é essencial refletirmos sobre o papel do professor como mediador, uma vez que esta mediação não é desprovida de neutralidade ou embasada em receitas prontas e artificiais, mas sim, alicerçada em valores ideológicos, concepções de leitura e objetivos pedagógicos. Para o Círculo de Bakhtin ideologia é “todo o conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio de palavras [...] ou outras formas sócias”. (Voloshinov *apud* BRAIT, 2008, p.169). É preciso compreender similarmente que ao indicar um livro ao aluno ou ao ajudar a elucidar um texto, o professor estabelece sentido à palavra, e a mesma assume um papel ideológico. A palavra é produto ideológico, marcado por valores de uma época, portanto signo ideológico de uma posição social e histórica, então não pode ser neutra. (BRAIT, 2008).

Nesse sentido, as estratégias metodológicas usadas pelo professor em sala de aula e a seleção de textos e materiais para leitura não são aleatórios ou neutros, mesmo que o professor o faça

inconscientemente, pois na mediação entre texto e aluno “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 2006, p. 99). Tais estratégias contribuirão ou não para a penetração da leitura na vida dos indivíduos e poderão ser indicadoras de transformações sociais e experiências que os alunos levarão para o restante de suas vidas.

A leitura constitui-se, *a priori*, o cerne do trabalho docente, sendo impossível não associar a figura do professor àquele que faz da leitura não somente seu instrumento de trabalho, mas a razão pela qual existe. A sociedade espera desse profissional, através da mediação do conhecimento que foi adquirido ao longo dos anos em sua formação, a competência de conduzir as novas gerações ao exercício da cidadania, preparando-lhes para a vida profissional e em sociedade. Dessa forma, a imagem que se tem do professor é a daquele “amigo” dos livros e da leitura, aquele que tem como sinônimo a leitura e faz dessa leitura a sua conduta profissional (SILVA, 2009).

Todavia, vários estudos têm mostrado o alto número de profissionais que há muito tempo quebraram os seus laços com a leitura e mantém com ela apenas um relacionamento de mero superficialismo. Assim, o que se tem visto muitas vezes, na escola brasileira, é uma situação paradoxal: profissionais que trabalham com a leitura, mas que não são leitores. Diante dessa situação, no mínimo contraditória, os resultados são visíveis: o trabalho com receitas prontas e descontextualizadas, estagnação intelectual, homogeneização das metodologias trabalhadas, e, conseqüentemente, fracasso na formação do leitor. (SILVA, 2009)

O professor e pesquisador Ezequiel Theodoro da Silva que, há mais de dez anos, desenvolve pesquisas a respeito das leituras dos professores aponta para a pobreza ou inexistência da leitura entre profissionais que possuem a leitura como mote de trabalho e por vezes, tais dificuldades são consequência das péssimas condições de trabalho enfrentadas pelos professores no Brasil. Para o pesquisador:

A formação aligeirada – ou de meia tigela – dos professores, o aviltamento das suas condições de trabalho, o minguido salário e as políticas educacionais caolhas fazem com que os sujeitos do ensino exerçam a profissão sem serem leitores. Ou, então, sejam tão somente leitores pela metade, pseudoleitores, leitores nas horas vagas, leitores mancos, leitores de cabresto e outras coisas assim. (2009, p. 23).

Outra pesquisa digna de nota, realizada recentemente, refere-se à tese de doutorado de Ronis Faria Souza (2009), no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo, intitulada *O habitus do leitor literário: o professor de Língua Portuguesa de Ensino Médio da rede estadual do Espírito Santo*. Nessa pesquisa, Souza (2009) constatou que a história de vida dos professores é marcada por muitas dificuldades e barreiras, com pouco acesso à leitura e a livros na infância e vários obstáculos no percurso de sua carreira acadêmica. A pesquisa apontou ainda, para a supremacia do texto de autoajuda, do cânone escolar e dos *best-sellers* no hábito de leitura dos entrevistados.

Vivências como essas salientam mais fortemente que experiência positiva com a leitura não está atrelada nem mesmo à vida do professor enquanto pessoa leitora e que o atual retrato do professor-leitor brasileiro é o de muita amargura (SILVA, 2009). Qualquer tentativa de formação de leitores realizada nessas condições estará fadada ao fracasso. Se não encontramos na escola professores comprometidos com a educação para a literatura, que tenham boas condições de trabalho e valorização, como poderão desenvolver nos seus alunos contínuos hábitos de leitura?

Se acreditamos que é do ofício do professor a constante aprendizagem, não podemos ser pessimistas ao ponto de considerarmos essa situação irreversível e generalizada pois, na contramão dos estudos que mostram a ineficácia e neutralização do papel do professor na mediação entre livros, o perfil dos alunos ingressantes em Letras e Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) e

Universidade de Passo Fundo (UPF), *corpus* constituinte da pesquisa realizada pelo PROCAD, mostram a importância do professor na mediação da leitura, visto que esse profissional foi citado como principal influenciador na história dos estudantes como sujeitos leitores.

Quadro 4: Importância do professor para a formação do leitor.

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	nada importante	6	1,3	1,3	1,3
	pouco importante	29	6,4	6,4	7,7
	Importante	80	17,6	17,6	25,3
	muito importante	329	72,3	72,3	97,6
	Resposta inválida	3	,7	,7	98,2
	Em branco	8	1,8	1,8	100,0
	Total	455	100,0	100,0	

Conforme o Quadro 4, verifica-se que 72,3% dos entrevistados disseram que o professor foi muito importante na sua formação como leitor, seguido de 17,6% que consideram o profissional importante, 6,4% pouco importante e apenas 1,3% nada importante. Estes dados mostram-se extremamente relevantes, pois, apesar dos inúmeros problemas que a escola brasileira tem enfrentado nas últimas décadas, principalmente no que se refere à leitura, é perceptível que há bons trabalhos sendo realizados nas escolas de todo o país.

Outro dado evidenciado pela pesquisa nos mostra que para além de estratégias e metodologias rebuscadas e complexas, atividades simples como leitura em sala, empréstimos de livros para os alunos e atividades que tomem a leitura como rotina e não como exercício esporádico, corroboraram na constituição do sujeito-leitor como podemos verificar nas falas dos entrevistados:

Logo quando entrei na segunda série, fui incentivada por uma professora e peguei gosto pela leitura.

Na iniciação, na fase de alfabetização, quando a professora repetia várias vezes o som das letras, eu nunca esqueci.

Professores normalmente me emprestavam os seus livros e isso me entusiasmava muito em ler logo o livro.

Comecei a gostar de ler mesmo com prazer quando estava na 8ª série e minha professora de português fazia atividades toda semana sobre o livro que tínhamos lido, e foi aí que peguei o hábito pela leitura, porque toda a semana eu lia um livro diferente. Minha professora da 7ª série lia muitos livros bons, isso fez com que eu lesse, porque até então livros eu não lia (livros grandes e com conteúdos que precisavam de compreensão).

Diante dos depoimentos e dados aqui apresentados, não podemos negar o papel *sine qua non* da escola e da mediação no processo de formação de leitores. Se há professores que afastam seus alunos da leitura e escolas públicas formando alunos não-leitores, há aquelas também que fomentam e exercem papel decisivo na história de vida de seus estudantes. A leitura é um fenômeno humano e, como tal, é de extrema necessidade que a escola e os profissionais envolvidos nesse processo propiciem aos seus alunos condições mínimas para que estes adquiram o gosto e o aprendizado da leitura e que usufruam de todos os direitos que um bom leitor possui na sociedade.

CONCLUSÃO

Diante dos dados analisados e das discussões teóricas que permearam este trabalho, entendemos que, destarte a precariedade ainda existente quanto à quantidade de leitores de leitura literária, entre estudantes e professores, é possível ter na família e na escola os atores sociais responsáveis pela motivação dos hábitos de leitura das crianças. São essas duas instituições sociais responsáveis pela socialização

da criança e, nesse sentido, apresentam a ela visões de mundo, expectativas de papéis sociais, valores e ideologias para se viver em sociedade. Deste modo, aquilo que lhes é apresentado como prática de leitura irá ser fundamental, ainda que não determinantes, para a constituição de suas próprias práticas, pois vimos que o movimento dialético e dialógico das ações comunicativas vai transformando os sujeitos e seus discursos.

Não fazendo um juízo de valor do que se lê no contexto contemporâneo, mas sabendo que há certa resistência aos clássicos da literatura e uma possível adesão aos livros “da moda”, bem como há uma rejeição por parte de muitos estudantes à imposição de leituras, concluímos que as experiências de leitura permeadas por outros sujeitos contribuem significativamente para as práticas de leitura, como vimos nos estudantes entrevistados.

É possível, desta forma, pensar numa prática do professor, enquanto formador de leitores literários, que dialogue com o aluno, que compreenda suas influências literárias, seus gostos e, assim, proponha trocas e diálogos em atividades que enriqueçam conjuntamente as práticas de leitura tanto de estudantes como de professores, a fim de se pensar sobre a própria construção dessas práticas.

Se o nosso *corpus* analisado da pesquisa mostra experiências de alunos ingressantes nos cursos de Letras e Pedagogia, estamos falando de futuros formadores de leitores literários que deverão, nesse sentido, compreender dialeticamente as próprias práticas de leitura para respaldarem as de seus futuros alunos.

REFERÊNCIAS

BAKTHIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12^a. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BAKTHIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: Conceitos Chave. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

CHARTIER, R. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun. Trad. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Edunesp, 1998.

CHARTIER, R. Do livro à leitura. In: ____ (Org.) **Práticas de leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 77-105.

DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 28. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, P. **A pedagogia da autonomia**. São Paulo. Paz e Terra, 1999.

KLEBIS, C. E. de O. Leitura na escola: problemas e tentativas de solução In: SILVA, E. T. da. (Org.) **Leitura na escola**. São Paulo/ Campinas: Global/ALB, 2008.

MAIMONI, E. H.; BORTONE, M. E. Colaboração família-escola em um procedimento de leitura para alunos de séries iniciais. **Psicologia Escolar e Educacional**. v. 5, nº 1. São Paulo, 2001, p. 37-48.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo, SP: Parábola, 2008. p. 228 – 281.

MAZURIC, C. *Les moi volatils des guerres perdues*, a leitura, construção ou desconstrução do sujeito? In: ROUXEL, Annie; Langlade, Gérard; Rezende, NEIDE Luzia de. (Org.). **Leitura subjetiva e o ensino de literatura**. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2013.

MORTATTI, M. do R. **Leitura, literatura e escola**: sobre a formação do gosto. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

NASCIMENTO, T. A. S.; BARBOSA, M. L. de F. A influência da escola e da família no estímulo na educação infantil. In: BORBA, R.; BOTLER, A. (Org). **Caderno de trabalhos de conclusão do Curso de Pedagogia**. Recife: UFPE, 2006, V.1, p. 15. Disponível em: <https://www.ufpe.br>. Acessado em 4 de jun. de 2017.

RODRIGUES, C. R. M. **A Influência da Família no hábito da leitura**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará.

SILVA, E. T. da. O professor leitor. In. SANTOS, F. dos; NETO, J. C. M.; ROSING, T. M. K. (Orgs). **Mediação de leitura**. São Paulo: Global, 2009.

SILVA, M. C. da. A leitura literária como experiência. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SOUZA, R. J. de. **Caminhos para a formação do leitor**. 1ed. São Paulo: DLC, 2004.

SOUZA, R. F. de. **O habitus do leitor literário: o professor de Língua Portuguesa de Ensino Médio da rede estadual do Espírito Santo**. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo.

*O papel da escola de
ensino médio nas decisões
de leitura de estudantes
de Letras e Pedagogia*

Ravena Brazil Vinter

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo integra os estudos do grupo de pesquisa Literatura e Educação, coordenado pela professora Dr^a. Maria Amélia Dalvi e tem o intuito de refletir sobre o papel da escola nas decisões de leitura dos cânones brasileiros de estudantes ingressantes do curso de Letras e Pedagogia de três universidades do país, uma vez que a escola atua (ou deveria atuar) – segundo os documentos oficiais – na perpetuação de um cânone literário nacional.

Os dados de análise foram produzidos por intermédio da pesquisa do Programa de Cooperação Acadêmica (PROCAD) intitulada: “Leitura nas licenciaturas: espaços, materialidades e contextos na formação docente”, desenvolvida pela Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” (Presidente Prudente e Marília), pela Universidade Federal do Espírito Santo e pela Universidade de Passo Fundo. A metodologia utilizada foi aplicação de questionário – produzido pelos grupos de pesquisa das instituições, sob orientação e revisão dos coordenadores – para 455 estudantes ingressantes nos cursos de Pedagogia e Letras das respectivas Universidades (DALVI, BATISTA, PLASTER, 2017).

Nosso estudo parte de contribuições teóricas e metodológicas da Nova História Cultural, uma vez que um dos objetivos do projeto é compreender práticas, representações e apropriações de leitura dos graduandos ingressantes nos cursos de Pedagogia e Letras das três Universidades participantes. Buscamos, dessa forma, reconhecer, por meio do cruzamento de dados das questões 31, 33, 58, 59 e 64, o papel da escola nas decisões de leitura de literatura canônica brasileira dos estudantes ingressantes do curso de Letras e Pedagogia da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” (Presidente Prudente e Marília), da Universidade Federal do Espírito Santo e da Universidade de Passo Fundo.

O questionário aplicado possui 85 perguntas que se enquadram em diferentes eixos de pesquisa, sendo que as questões 31 e 33 correspondem a “Leituras habituais”, 58 e 59 “Dimensões valorizadas na

leitura e Preferências de leitura” e 64 “papel das instituições e mediadores de leitura” (DALVI, BATISTA, PLASTER, 2017). Por meio das questões 31, 33 e 58, buscamos fazer um apanhado das citações de obras canônicas da Literatura Brasileira – lidas recentemente em suporte impresso ou eletrônico e que tenham sensibilizado o leitor, a questão 59 justifica a escolha da questão 58, já a de número 64, ajuda-nos a pensar o papel da escola – sobretudo do Ensino Médio (uma vez que o grande incentivo na leitura dos cânones nacionais se dá nos três anos dessa etapa) – na formação desses leitores que ingressam nos cursos de licenciatura.

A análise aqui desenvolvida não pretende generalizar comportamentos, uma vez que se baseia em um estudo micro-histórico que, segundo Chartier (2010), torna possível a correlação de práticas entre mundos distantes, a saber, entre os estudantes ingressantes nos cursos de Pedagogia e Letras em três Universidades de diferentes regiões do país. Tais práticas são, segundo o autor, ligadas por alguma relação interdependente que – muitas vezes – passa despercebida aos olhos dos atores (p. 57), ou seja, ainda que em espaços distantes, ainda que os indivíduos sejam diferentes e únicos, é possível encontrar práticas comuns entre jovens de mesma idade, ingressantes em cursos de licenciatura, de mesmas classes sociais.

Para nosso estudo, utilizaremos como referencial teórico básico, as noções de práticas, representações e apropriações, do historiador Roger Chartier (2002a), cujo principal objetivo de estudo é “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (p. 16,17). Isso é, partimos do princípio de que a realidade em diversos lugares e momentos históricos é construída a partir de diferentes representações, pois os indivíduos não são os mesmos, suas histórias de vida são diferentes, suas práticas e os modos como se apropriam dos objetos também são variáveis. As práticas, para Chartier (2002a) dão significado ao mundo, quando falamos em práticas discursivas, o autor defende que elas produzem ordenamento, afirmam distâncias

e divisões, podendo as práticas de apropriação cultural serem reconhecidas como diferentes formas de interpretação (p. 27, 28). A apropriação para Chartier (2002) visa “uma história social dos usos e das interpretações, relacionados às suas determinações fundamentais e inscritos nas práticas específicas que os produzem” (p. 68). Dessa forma as práticas produzem apropriações que, por sua vez, produzem representações e as representações se manifestam em novas práticas.

Falaremos primeiramente sobre as orientações curriculares para o ensino de Literatura e a leitura literária no Ensino Médio; depois abordaremos algumas questões da Educação Literária, com base nos estudos de Annie Rouxel (2013), Maria Amélia Dalvi (2012, 2013, 2013a) e Neide Rezende (2013), por último faremos a discussão de dados e teceremos nossas considerações finais.

LITERATURA E LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO – DOCUMENTOS OFICIAIS

Para nossa reflexão, utilizaremos três documentos oficiais que – de certo modo – balizam o ensino de Literatura nas escolas de Ensino Médio do Brasil, a saber: Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio (MEC, 2000), PCN + Ensino Médio: Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 2002) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (MEC, 2006).

Partimos do princípio de que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) estabelece, em seu artigo 26, a construção dos currículos de Ensino Fundamental e Médio que devem ter uma Base Nacional comum e uma parte diversificada que abarque características locais da sociedade e da cultura em que se insere, fala ainda da obrigatoriedade do ensino de Língua Portuguesa e de Matemática. Sobre a leitura, estabelece unicamente, no art. 32, inciso I, que o Ensino Fundamental deverá fornecer subsídios para que – dentre outras coisas – o cidadão tenha “o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais estabelecem que a formação no Ensino Médio deve possibilitar ao indivíduo aprender a pensar e relacionar seus conhecimentos com experiências cotidianas. O documento distribui, conforme orientações da LDB, as disciplinas escolares em eixos, sendo a Língua Portuguesa integrante da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, cuja função deve ser permitir ao aluno:

- compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação;
- confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas;
- analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção;
- compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade; (...) (MEC, 2000, p. 95).

Dessa forma, podemos perceber que os Parâmetros Curriculares Nacionais priorizam o ensino da Língua Portuguesa, não dando grande atenção à Educação Literária. Obviamente, para que se aprenda a relacionar textos em determinados contextos, é necessária a prática da leitura, mas o documento deixa essa questão um pouco de lado. Os PCN + Ensino Médio surgem para complementar esta carência, evidenciando a importância do estudo da Gramática, da Literatura da produção textual e da oralidade (p. 70).

Defendendo a articulação entre disciplinas, o documento coloca a Literatura para além de sua constituição estética, como campo para investigações históricas (p. 19), trata também da importância da Literatura para que se identifique a “unidade cultural” de um povo em

determinada época (p. 22), defende, portanto, a leitura de textos canônicos para reflexão sobre tais realidades. Exemplifica ser importante que o leitor ao conhecer a obra “O cortiço”, de Aluísio Azevedo, relacione conhecimentos, fatos históricos, como o problema habitacional no Rio de Janeiro no século XIX, aprendendo conceitos e não fatos (p. 35). Entretanto, o documento não se afasta – embora desprestigie a memorização – da aprendizagem da História da Literatura e dos estilos de época (p. 48, 63).

Entre os critérios para o Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, os PCN + Ensino Médio trazem a necessidade de atenção para a formação de leitores, destacando as “obras clássicas” da Literatura, fazendo abordagem minuciosa de todas as escolas literárias e de seus respectivos autores e estilos de época (p.71). Infelizmente, de acordo com Dalvi (2013) e Rezende (2013), essas orientações se repetem e se manifestam nas salas de aula, não reservando tempo para uma leitura para fruição, atendo-se a visualização do resumo de obras, ou até mesmo a uma rápida memorização de nomes, autores e características das escolas literárias.

As orientações Curriculares para o Ensino Médio avançam um pouco na compreensão da Literatura e de seu papel na escola, reconhecendo a importância do texto literário no amadurecimento do aluno, em seu desenvolvimento crítico e humanitário (p. 60). O documento surge, portanto, não somente para enfatizar a relevância da Literatura no currículo, mas também para atualizar questões não tratadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (p. 50).

Para resgatar o caráter humanizador da Literatura, conforme Candido (1995), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio afirmam que o aluno não deve ser sobrecarregado com informações de estilos de épocas, de escolas literárias, da história da Literatura em si, a escola deve se preocupar com a formação do leitor literário (p. 54).

O documento defende o contato efetivo com o texto para que o aluno tenha uma “experiência literária”, para isso, diferentemente

do que afirmam os PCN + Ensino Médio, não se deve ter a história da literatura como foco de compreensão do texto, uma vez que tal orientação dá margem para uma prática que deve ser rejeitada: o estudo da história da Literatura com apreensão dos principais autores e obras, bem como as características das escolas literárias (p.58). Esse contato efetivo com o texto, entretanto, é passível de questionamento, uma vez que as bibliotecas possuem não mais que um ou dois exemplares de cada livro, o professor encontra grandes dificuldades em trabalhar com o texto integral em sala de aula.

Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, se fora da escola as escolhas de leitura são feitas com base em “desejos imediatos”, sobretudo em função da pouca experiência de leitura (p. 61), dentro da escola, as escolhas “contam com aspectos sistemáticos que as orientam, mesmo se tratando daqueles leitores mais vorazes” (p. 62). Isso se dá, a princípio, pelo tipo de livros que chegam às escolas, que já passaram pelo crivo de leitores especializados, da indústria, das editoras, de premiações, ou seja, de “instâncias legitimadas e autorizadas” que pensam definir o que é ou não bom para o jovem e para o adolescente (p. 62).

Confirmando a ação dessas instâncias que definem o que o jovem deve ou não ler, Bloom (2001) afirma que o cânone tornou-se uma espécie de “escolha entre textos que lutam uns com os outros pela sobrevivência” (p. 27). Tal escolha, afirma o autor, pode ser feita por grupos dominantes, instituições educacionais, críticos ou autores que se sentem à vontade para tal, ou seja, elas jamais são despreziosas.

De todo modo, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio afirmam que existe e deve existir uma preocupação em incluir no repertório dos alunos obras consagradas e consideradas mais difíceis, a fim de que ocorra uma experiência estética que vá além de comparações de características de escolas literárias e de fatores históricos (p. 63). Para além de “metaleituras” (estudos do texto, ainda que sem leitura), estudos de trechos trazidos pelos livros didáticos, a

escola deve privilegiar a leitura efetiva de textos literários mais densos, que fujam também às lógicas simplistas dos Best-Sellers (p. 70).

Prendemos mostrar, por meio da abordagem de alguns documentos oficiais que orientam sobre o ensino da Literatura na sala de aula, que as indicações de leitura – embora não em detrimento de textos contemporâneos com devido valor estético – orientam o trabalho efetivo com textos de autores consagrados no Ensino Médio, pertencentes a um cânone escolar.

EDUCAÇÃO LITERÁRIA

Em função das discussões e das orientações oficiais, pensar o ensino de Literatura na escola faz-se urgente, visto que muitas vezes esse é – para alguns alunos – o único espaço de contato possível com o texto literário. Trataremos aqui desse ensino como Educação Literária que para Dalvi (2013) deve ser pensada e problematizada desde a infância, uma vez que quando a criança se desapega da musicalidade dos textos, passa a buscar suas próprias leituras, faz-se, portanto, necessário, segundo a autora, refletir sobre como os textos literários são ou não trabalhados em sala de aula (p. 72).

O grande problema, entretanto, é que os livros chegam às escolas, mas não promovem, segundo Perrotti (1999), “uma consciência liberada”, visto que os alunos, já nos anos finais do Ensino Fundamental ainda não estão preparados para o encontro com textos mais densos, em função de, segundo Dalvi (2013, p. 74), um trabalho literário pouco eficaz nos anos iniciais de formação do estudante. Pensando que esses alunos não conseguirão ir além de leituras simples, os professores continuam trabalhando com textos curtos, tais como letras de músicas e crônicas, não contribuindo, portanto, para uma Educação Literária adequada, por não privilegiar a leitura literária em sala de aula.

Em consequência disso, no Ensino Médio, quando os alunos deveriam se deparar com textos mais densos, canônicos – ainda que

para refutar – e não canônicos, com habilidade para tecer seu próprio repertório de leitura, com grau de compreensão aprimorado e bom nível de exigência enquanto leitor; eles são – por vezes – incapazes de perceber no texto elementos básicos (DALVI, 2013, p. 74).

A Educação Literária no Ensino Médio, dessa forma, torna-se um desafio para os docentes de Língua Portuguesa, uma vez que além das dificuldades na formação desse leitor literário, existe ainda nas escolas, a fragmentação da disciplina em Literatura, Gramática e Produção de Texto, e, como consequência, o tempo reservado à leitura literária é mínimo. Outra dificuldade é a manutenção da aprendizagem de características, autores e obras das escolas literárias (até mesmo pelo formato do livro didático que apresenta a Literatura dessa forma), além da pressão dos exames externos e processos de seleção e a consequente adoção de resumos para trabalhar as características das obras. Outro ponto para o qual devemos nos atentar é o discurso da leitura por prazer, visto que pode ter como consequência desconsiderar que a Literatura deva ser pensada, problematizada, ensinada, aprendida, discutida; e o “falseamento ou mascaramento do papel social, ideológico, histórico, político e cultural da Literatura, em seus circuitos, tensões e sistemas” (DALVI, 2013, p. 74).

Com relação à falta de tempo para a leitura literária na escola, Rezende (2013) corrobora com Dalvi (2013) afirmando ser – muito mais do que a resistência dos alunos – a falta de “espaço-tempo” talvez o maior problema enfrentado hoje, uma vez que essa carência não permite a leitura para “fruição, reflexão e elaboração”, essa perspectiva de formação não tem espaço no currículo, não se encaixa no ritmo escolar (p. 111).

Dessa forma, podemos perceber que diversos fatores contribuem para que haja problemas na Educação Literária e na consequente leitura literária promovida (ou não) pela escola. Sabemos, entretanto, que um importante trabalho de mediação do professor pode amenizar essas dificuldades, o acesso à leitura na escola precisa ser bem planejado, no intuito de “mais construir pontes que erguer muros”

(DALVI, 2013, p. 75), ou seja, o conteúdo deve ser articulado ao contexto econômico-cultural-social do aluno.

Embora a escola esteja, segundo Rezende (2013), menos livre na escolha do que ler, uma vez que a Literatura ali inserida corresponde às exigências curriculares, isso não faz com que o ensino não se atualize (p. 109), Dessa forma, o professor é responsável pela seleção das obras que julga importantes para a formação do leitor e que serão estudadas pelos alunos, de modo que se transformem em repertórios que possam ser posteriormente acionados (DALVI, 2012, p. 23, 24).

Rouxel (2013) afirma ser muito importante o papel do docente na escolha das obras a serem trabalhadas, ele deve confrontar os estudantes com gêneros e obras diversas que tenham valor histórico, ou das quais se extraia algum ganho, mantendo-se atento ao grau de complexidade do texto, visto que a aprendizagem da leitura literária permite ao leitor ser mais seletivo e optar por obras com maior grau de dificuldade: “Essas obras impulsionam uma atividade intelectual formadora, suscitando processos interpretativos conscientes e inconscientes” (p. 23-25). Para a autora, a Educação literária deve primar pela formação de leitores críticos que tenham condições de construir de modo autônomo o sentido do texto, além de argumentar e defender seu ponto de vista.

Devemos nos atentar para o fato de que o professor responsável pela Educação Literária hoje teve – muitas vezes – que trabalhar para custear sua formação, a maioria tem apenas especialização, trabalha até quarenta horas por semana, tendo que fazer planejamentos diversos por atuar com séries diferentes, de acordo com Souza (2016), em pesquisa sobre os professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio da rede estadual do Espírito Santo. Embora possa haver desvios para essa visão de professor enquanto profissional ocupado, saturado, com baixa especialização, sabemos que esses índices apontam para possível falta de tempo também do docente para a leitura para fruição, o que pode dificultar o planejamento das atividades de leitura e o debate de obras literárias com os alunos em sala de aula.

Para além das dificuldades, o professor deve ter consciência – afirma Rouxel (2013) – de que seu papel não é mais transmitir uma interpretação pronta, mas levar os alunos a pensar, permitindo levantamento de hipóteses, inferências e cedendo espaço às múltiplas interpretações dos discentes. O professor precisa também, de acordo com a autora, ter postura crítica quanto às interpretações prontas trazidas pelos livros didáticos e paradidáticos, sobretudo no que diz respeito ao repertório do cânone nacional – “obras do passado” – cujos textos são mais complexos e conseqüentemente os “códigos linguísticos, éticos e estéticos são desconhecidos ou pouco conhecidos” (p. 27, 29).

Rouxel (2013) afirma que o interesse nessas obras do cânone literário pode aparecer à medida que o aluno percebe a que questões e necessidades correspondia o texto em sua época de publicação, e mais, quando o aluno se dá conta de que a obra pode ainda se mostrar atual, correspondendo a questões de nosso tempo – isso só ocorre no contato com o texto integral. São as reações entusiasmadas, segundo a autora, que comprovam a apropriação do livro pelo aluno: “Nesse caso se produz um fenômeno próprio da leitura literária: a alteração da obra pelo leitor e a alteração do leitor pela obra” (p. 27, 28). Para a autora, quando há confiança mútua e cooperação entre o professor e a turma, possibilita-se a criação de um ambiente favorável “ao encontro com textos literários”, podendo-se perceber nos alunos a “disponibilidade ao texto” e o “desejo de Literatura”, por meio da “leitura sensível de Literatura, o sujeito leitor se constrói e constrói sua humanidade” (p. 31).

Pensar na questão da humanidade se faz necessário para justificar a defesa do encontro com obras mais complexas, sobretudo no Ensino Médio. De acordo com Candido (1972), a Literatura não é um modo de instrução moral, mas age na vida das pessoas, educando, despertando atitudes diferentes, provocando fascínio em função de sua força humanizadora e amedrontando em função de sua grande riqueza (p. 84). Dessa forma, assim como Dalvi (2012) e Ramalhete (2015), não acreditamos em uma visão salvacionista da Literatura nem a vemos

como um manual de normas a serem seguidas, mas acreditamos que ela torna possível mudanças nos modos como as pessoas agem, pensam e se posicionam diante da sociedade. Dalvi (2012) acrescenta:

Não que a Literatura vá nos tornar mais “bonzinhos”, nem que ela nos fará escolher o “bem”: ela nos mostrará os mecanismos – e consequências – da banalização do mal e da unilateralização do pensamento e da ação. Não nos tornaremos seres mais “elevados”, mas menos “rasos”. Não seremos mais ou menos evoluídos, seremos desconfiados de uma perspectiva linear e progressiva de humanidade e de mundo (p. 9).

A leitura, portanto, deve ser encarada, segundo Dalvi (2012), como “uma ação política” (p. 22), de escolhas, afirmações, deve conferir ao sujeito a possibilidade de desconfiança e a não aceitação passiva do que os sistemas tentam lhe impor, precisa causar incômodo, desconforto, possibilitar o desvio. Para que o leitor esteja habilitado a encarar a leitura dessa forma, entretanto, não lhe bastam os encontros com os livros de fácil leitura e produzidos em larga escala pela indústria cultural, é necessário o encontro com textos mais densos, a fim de que cada indivíduo saiba quais são suas preferências e construa seu próprio repertório de leitura.

Infelizmente, os benefícios de todas as teorias pedagógicas são um ideal difícil de ser alcançado, uma vez que a escola manifesta as profundas desigualdades sócio-econômicas de nosso país, ainda assim acreditamos em um ensino público de qualidade, em uma educação mais igualitária, em um lugar melhor para se viver, sabemos, entretanto, que mudar os paradigmas exige esforço, tempo e outras transformações (REZENDE, 2013, p. 107).

Acreditamos na escola como importante agente na promoção da Educação Literária, mas enquanto tivermos professores abarrotados de trabalho, sem tempo para planejar e mal remunerados, com apenas um livro para dividir entre seus quarenta alunos, enquanto

os discentes permanecerem desmotivados – seja em função de problemas sociais, ou pelas cobranças do sistema – as questões aqui tratadas serão também um ideal distante.

SUJEITOS DA PESQUISA E ENTRELAÇAMENTO DE DADOS

Discutimos até o momento sobre as orientações dos documentos oficiais com relação ao ensino de Literatura na escola, sobretudo no Ensino Médio e falamos da Educação Literária, das dificuldades para que ela ocorra, considerando, entretanto, sua importância. Entendemos que a escola é responsável pelo confronto do aluno com textos de abordagem mais profunda e pelo consequente encontro com obras canônicas – ainda que a seleção das mesmas possa ser objeto de discussão, conforme tratamos na seção anterior.

Reiteramos que o artigo em questão integra os estudos do grupo de pesquisa Literatura e Educação, coordenado pela professora Dr^a. Maria Amélia Dalvi e, por meio do cruzamento de dados das questões 31, 33, 58, 59 e 64, tem o intuito de refletir sobre o papel da escola nas decisões de leitura dos cânones brasileiros de estudantes ingressantes do curso de Letras e Pedagogia de três universidades do país, uma vez que a escola atua (ou deveria atuar) – segundo os documentos oficiais – na perpetuação de um cânone literário nacional. Passemos aos dados gerais da pesquisa.

Conforme já mencionamos, a pesquisa do Programa de Cooperação Acadêmica (PROCAD) intitulada: “Leitura nas licenciaturas: espaços, materialidades e contextos na formação docente”, desenvolvida pela Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” (Presidente Prudente e Marília), pela Universidade Federal do Espírito Santo e pela Universidade de Passo Fundo contou com aplicação de questionário para 455 alunos ingressantes nos cursos de Pedagogia e Letras das respectivas Universidades (DALVI, BATISTA, PLASTER, 2017).

Pensando no perfil dos alunos que responderam ao questionário, Dalvi, Batista e Plaster (2017) afirmam que a maioria são jovens com até 23 anos, pertencentes ao gênero feminino, de baixa renda e oriundos da rede pública de educação, visão que – segundo as autoras – parece se confirmar em pesquisas sobre os jovens dos cursos de licenciatura.

Pensando então no possível papel da escola na perpetuação do cânone literário, nossa primeira questão de interesse foi a 31 “Caso leia livros impressos, cite alguns títulos que leu mais recentemente”. Para a apuração de dados, excluímos todas as citações de livros que não pertenciam ao cânone nacional, chegamos assim a 77 respostas válidas, sendo que algumas mencionaram mais de um título, dessa forma, na Tabela 1, encontraremos 108 registros de obras canônicas, que estavam distribuídas entre os 77 agentes cujas respostas consideramos. Para elaboração da tabela, além de termos separado apenas aquelas que correspondiam aos nossos interesses de pesquisa, desconsideramos também respostas que mencionavam apenas o nome do autor ou “poesias”, visto que a pergunta solicitou os títulos dos livros e não os nomes de seus autores. Inclusive o fato de termos encontrado respostas como “Clássicos – Machado de Assis”, “Vários títulos da autora Clarice Lispector”, “Carlos Drummond de Andrade”, parece apontar para uma possível suposição de que a menção aos autores canônicos confere algum tipo de prestígio ao sujeito. Vale ressaltar que ao transcrevermos a tabela, uma vez que as respostas foram agrupadas, consideramos os títulos escritos corretamente, em detrimento de “Capitães de areia”, “Memórias de Brás Cubas”, “Brás Cubas”, “O curtiso”, “Menino de engenhinho”, “O grande sertão veredas”, dentre outras, que parecem mostrar também uma falta de comprometimento do sujeito no preenchimento dos dados. Segue tabela com as respostas válidas.

Tabela 1: Livros impressos canônicos lidos recentemente

Questão 31: Caso leia livros impressos, cite alguns títulos que leu mais recentemente:	
Quantidade de vezes que o livro foi citado	Livros impressos do Cânone brasileiro lidos recentemente
17	Dom Casmurro - Machado de Assis
10	O cortiço - Aluísio Azevedo
9	Memórias Póstumas de Brás Cubas - Machado de Assis
9	Vidas Secas - Graciliano Ramos
6	Capitães de Areia - Jorge Amado
6	Senhora - José de Alencar
5	A Moreninha - Joaquim Manuel de Macedo
4	A Hora da Estrela - Clarice Lispector
4	Iracema - José de Alencar
4	Triste fim de Policarpo Quaresma – Lima Barreto
3	Sentimento do Mundo - Carlos Drummond de Andrade
3	Uma Aprendizagem ou o Livro dos Prazeres - Clarice Lispector
2	A Viúva - José de Alencar
2	Eu passarinho - Mário Quintana
2	Grande Sertão: Veredas - Guimarães Rosa
2	O Guarani - José de Alencar
2	Lira dos Vinte Anos - Álvares de Azevedo
1	A Escrava Isaura - Bernardo Guimarães
1	A Mão e a Luva - Machado de Assis
1	A morte e a morte de Quincas Berro d'água - Jorge Amado
1	Amar, Verbo Intransitivo - Mário de Andrade
1	Ana Terra - Érico Veríssimo
1	Auto da Compadecida - Ariano Suassuna
1	Cidades Mortas - Monteiro Lobato
1	Cinco Minutos - José de Alencar
1	Encarnação - José de Alencar
1	Engraçadinha - Nelson Rodrigues

Questão 31: Caso leia livros impressos, cite alguns títulos que leu mais recentemente:	
Quantidade de vezes que o livro foi citado	Livros impressos do Cânone brasileiro lidos recentemente
1	Esau e Jacó - Machado de Assis
1	Estrela da vida inteira: poesias reunidas - Manuel Bandeira
1	Felicidade Clandestina - Clarice Lispector
1	Gabriela, Cravo e Canela - Jorge Amado
1	Jubiabá - Jorge Amado
1	Lucíola - José de Alencar
1	Macunaíma - Mário de Andrade
1	Menino de Engenho - José Lins do Rego
1	Missa do Galo - Machado de Assis
1	Morte e Vida Severina - João Cabral de Melo Neto
1	Noite na Taverna - Álvares de Azevedo
1	O beijo no asfalto - Nelson Rodrigues
1	O Quinze - Rachel de Queiroz
1	Olhai os Lírios do Campo - Érico Veríssimo
1	O Mulato - Aluísio Azevedo
1	Os Sertões - Euclides da Cunha
1	Papéis Avulsos - Machado de Assis
1	Poemas Rupestres - Manoel de Barros
1	Poesia Completa - Carlos Drummond de Andrade
1	Poesia Completa - Manoel de Barros
1	Primeiras Estórias - Guimarães Rosa
1	Quincas Borba - Machado de Assis
1	São Bernardo - Graciliano Ramos
1	Tenda dos Milagres - Jorge Amado
1	Uns braços - Machado de Assis
1	Vestido de Noiva - Nelson Rodrigues

Considerando que o questionário foi respondido por 455 alunos, não podemos considerar um total de 77 respostas contendo citações

de obras canônicas um número muito relevante. Entretanto, em detrimento de tantas citações de Best Seller's – inclusive dos que viraram filme – como “A menina que roubava livros” e “A culpa é das estrelas”, por exemplo, é considerável que há práticas de leitura de literatura canônica entre os jovens ingressantes nos cursos de licenciatura de Letras e Pedagogia das instituições da pesquisa. Práticas essas que podem ser autônomas, mas que também podem ter sido mediadas pela escola, sobretudo no Ensino Médio, conforme supomos em nossa questão de análise.

Dentre os livros mais lidos, de acordo com a seleção que nos propusemos a fazer, conforme podemos ver na tabela, estão aquelas famosos representantes de cada movimento Literário, com especial destaque para “Dom Casmurro”, com 17 ocorrências; seguido de “O cortiço”, citado 10 vezes, “Memórias Póstumas de Brás Cubas” e “Vidas Secas”, mencionados 9 vezes. Quando contabilizamos por autores, os principais são Machado de Assis, cujas obras são mencionadas 32 vezes e José de Alencar, com 17 menções. Aparecem também em destaque os autores: Aluísio Azevedo, Graciliano Ramos, Jorge Amado e Clarice Lispector, o que parece confirmar que esses autores continuam no topo das listas de autores canônicos nacionais.

Ao nos debruçarmos sobre a questão 33, encontramos 18 respostas válidas, ou seja, 18 sujeitos da pesquisa citaram leituras recentes de livros eletrônicos do cânone nacional. Não pretendemos entrar nessa discussão, mas parece haver um consenso, contra todas as previsões do fim do livro impresso, de que a leitura nos suportes eletrônicos não substitui a leitura no papel. Chartier (2002b) refuta quaisquer referências ao fim do livro e afirma que o mais provável para as próximas décadas é a coexistência “entre as duas formas do livro e os três modos de inscrição e de comunicação dos textos: a escrita manuscrita, a publicação impressa, a textualidade eletrônica” (p. 107). Segue a tabela:

Tabela 2: Livros eletrônicos canônicos lidos recentemente

Questão 33: Caso leia livros eletrônicos, cite alguns títulos que leu mais recentemente:	
Quantidade de vezes que o livro foi citado	Livros eletrônicos do Cânone brasileiro lidos recentemente
1	A Hora da Estrela - Clarice Lispector
2	Auto da Compadecida - Ariano Suassuna
1	Capitães de Areia - Jorge Amado
1	Dom Casmurro - Machado de Assis
1	Esaú e Jacó - Machado de Assis
1	Gabriela, Cravo e Canela - Jorge Amado
2	<i>Iracema - José de Alencar</i>
3	<i>Memórias Póstumas de Brás Cubas - Machado de Assis</i>
1	Noite na Taverna - Álvares de Azevedo
1	O cortiço - Aluísio Azevedo
2	<i>O Guarani - José de Alencar</i>
1	Os Sertões - Euclides da Cunha
1	Primeiras Estórias - Guimarães Rosa
1	Quincas Borba - Machado de Assis
1	Senhora - José de Alencar
1	Til - José de Alencar
1	Uma Aprendizagem ou o Livro dos Prazeres - Clarice Lispector
1	Vidas Secas - Graciliano Ramos

A obra mais mencionada dentre os textos eletrônicos foi *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, evidenciando novamente seu destaque dentre os textos canônicos nacionais. Os autores Machado de Assis e José de Alencar seguem também dentre os mais citados.

Partindo para as questões 58 e 59, tomaremos agora conhecimento de quais livros canônicos interessaram ou sensibilizaram os sujeitos da pesquisa e sua devida justificativa. Desconsiderando também questões respondidas com o nome de autores, como por

exemplo “Clarice Lispector” – “É uma autora fácil de ler, porém boa”, tivemos um total de 42 respostas válidas, o que é um número razoável ao considerarmos que esses leitores possivelmente tiveram, conforme afirma Rouxel (2013), esse encontro mais profundo com o texto, percebendo questões referentes à época de publicação, conforme vemos em algumas justificativas, podendo atualizar suas leituras para questões cotidianas, tendo, portanto “disponibilidade ao texto” e o “desejo de Literatura” (p. 31). Segue a tabela com a relação de obras e as justificativas dos alunos:

Tabela 3: Livros que sensibilizaram o leitor e justificativa

Questão 58: Indique um livro (título e autor) que o tenha interessado/sensibilizado em particular.	Questão 59: Justifique sua indicação.
A carta de Pero Vaz Caminha	É um livro gostoso de se ler, além que traz uma relíquia que seria a certidão de nascimento do Brasil.
A Hora da Estrela - Clarice Lispector	- Identifiquei-me com a escrita introspectiva da Clarice.
Brás, Bexiga e Barra Funda - Alcântara Machado	Mostra a realidade da época devido as imigrações.
Capitães de Areia - Jorge Amado	<u>Foi uma recomendação de professor, mas quando comecei a ler fiquei impressionada com a história de cada personagem.</u>
	Pela realidade com que o autor aborda o problema do abandono e até criminalidade infantil.
	Fácil leitura, interessante, retratando infelizmente uma realidade.
	Me senti envolvida pela história no livro contada.
Cinco minutos - José de Alencar	-

Questão 58: Indique um livro (título e autor) que o tenha interessado/sensibilizado em particular.	Questão 59: Justifique sua indicação.
Dom Casmurro - Machado de Assis	Sempre ouvi falar do livro e personagens, até que ganhei o livro de presente.
	-
	Pois é uma história interessante de romance.
	pq sim
	É uma trama muito bem entrelaçada, que prende o leitor até o fim.
	Uma obra que permeia até hoje com sua discussão tema. É extremamente gratificante à leitura.
	Por utilizar múltiplas referências das áreas do conhecimento, além de criar uma história ambígua e um vocabulário com construções enxutas, geralmente; e muito rico.
Gabriela, Cravo e Canela - Jorge Amado	<u>Me interessei pois precisava apresentar um trabalho escolar e gostei muito.</u>
Grande Sertão: Veredas - Guimarães Rosa	Palavreado criativo; amor pelo trabalho / características do autor; proporcionamento de inúmeros conhecimentos.
Helena - Machado de Assis	Um romance muito lindo e envolvente, que me despertou o gosto por Machado de Assis.
Lição de coisas - Carlos Drummond de Andrade	O livro de poemas contem observações sensíveis e cotidianas sobre o mundo e o interior tanto físico, quanto interior. Faz você refletir de forma crítica sobre os diversos encontros e interações da nossa vida.
Memórias inventadas - Manoel de Barros	Gosto da sensibilidade poética do autor
Menino de Engenho - José Lins do Rego	Um livro, a qual trás ação e ficção, uma história parece real incidentes do dia-adia, uma infância sofrida e confusa, mas com um resultado no final, uma realidade doque cada criança passa.

Questão 58: Indique um livro (título e autor) que o tenha interessado/sensibilizado em particular.	Questão 59: Justifique sua indicação.
Memórias Póstumas de Brás Cubas - Machado de Assis	<p>É uma obra que desperta interesse por ser revolucionária a narrativa daquela época, sem contar a interação do autor com o leitor, com bom humor.</p> <p>Este livro me despertou grande interesse por trazer consigo críticas sociais e morais de forma irônica e inteligente.</p>
O alienista - Machado de Assis	<p>Ao tentar mobilizar aos outros o personagem principal acaba por adoentar-se pelo mesmo malefício que tripudiava, bem como “A razão é o perfeito equilíbrio de todas as faculdades, for a isso insânia, profundamente insânio.”</p>
O cortiço - Aluísio Azevedo	<p><u>Li esse livro no ensino médio, achei super interessante pois retratava o cotidiano de uma sociedade de um modo bem realista.</u></p> <p>-</p> <p>Livro com muitas atualidades pra época</p>
Primeiras Estórias - Guimarães Rosa	<p>Contos muitos interessantes</p>
Senhora - José de Alencar	<p>Retrata bem e me faz compreender como era a época, onde para casar era necessário que a mulher desse o dote e muitos se casavam por interesse.</p> <p>Pois é um romance que vale a pena ler.</p> <p>A leitura te prende de inicio ao fim, contagia.</p> <p>A maneira como a história é contada e o que nela é abordado.</p>
Triste fim de Policarpo Quaresma - Lima Barreto	<p>Fala do cidadão patriota, que sonha, imagina que a pátria vale a pena, se as pessoas fizerem sua parte com imparcialidade.</p> <p>Foi o melhor livro que já li em toda minha vida. Trata-se de um homem que acredita na política e nos governantes, e, devido a uma idealização morre fuzilado.</p>

Questão 58: Indique um livro (título e autor) que o tenha interessado/sensibilizado em particular.	Questão 59: Justifique sua indicação.
Uma Aprendizagem ou o Livro dos Prazeres - Clarice Lispector	Reconhecimento de perspectiva literária e de mundo. <hr/> Nos ajuda a refletir sobre nós mesmos. <hr/> É uma boa leitura para o conhecimento do ser e do eu enquanto ser humano.
Vidas Secas - Graciliano Ramos	Livro maravilhoso. <hr/> Me faz refletir sobre os problemas do passado, que até hoje ainda acontecem.

Chama-nos atenção logo a resposta em que aluna cita o livro “Capitães de Areia”, dentre os que mais a sensibilizaram, e justifica que “Foi uma recomendação de professor, mas quando comecei a ler fiquei impressionada com a história de cada personagem”: percebemos que o uso da conjunção adversativa parece apontar para uma representação de leitura que os alunos têm com relação às obras indicadas pela escola, de que os livros são chatos, difíceis, cansativos, possuem linguagem arcaica (VALTÃO, 2016).

Outro aluno diz ter se interessado por “Gabriela, Cravo e Canela” em função de ter feito um trabalho escolar. Todas as outras respostas, entretanto, direcionam a interpretação para o reconhecimento de questões da época, a trama bem entrelaçada, a leitura envolvente, que prende o leitor e que pode também ser atualizada. Dessa forma, compreendemos que ainda que pouco se fale do papel da escola na questão 59, que justifica as escolhas da questão 58, parece que esses alunos têm práticas de leituras que rompem com a lógica do mercado consumidor, que vão além das “leituras selvagens” ligadas apenas a objetos de “fraca legitimidade cultural” (CHARTIER, 1999, p. 104).

Com relação à questão 64, cujo enunciado solicita que o respondente mencione algo que tenha contribuído para sua história como leitor, selecionamos as respostas dos alunos que citaram obras

canônicas nacionais nas questões anteriormente analisadas, sejam últimas leituras impressas ou em suporte eletrônico, ou sejam os livros que os tenham sensibilizado de alguma forma. Assim, a partir desse entrelaçamento de dados, chegamos a um total de 106 respostas válidas, observe que a diferença entre os números se dá em função de um aluno citar uma obra eletrônica, outro citar uma obra impressa, por exemplo. Segue tabela com transcrição das respostas:

Tabela 4: Algo relevante para a história como leitor

Questão 64: Cite algum fato, sujeito, objeto, espaço, prática, experiência ou rotina que tenha sido relevante para a sua história de leitor:
curiosidade
Percebi que com a prática um pouco mais frequente a vontade de ler outros livros ou acabar de ler era maior.
<u>Tive uma professora no Ensino Médio que era contadora de histórias. E cada vez que ela contava uma história diferente eu gostava mais. E foi o maior motivo de eu me aprofundar na leitura, mas sempre, desde criança sempre gostei por iniciativa minha a ler gibis, placas, tudo...</u>
<u>Minha professora de literatura.</u>
Minha irmã.
Minha avó. Ela me ensinou a procurar no dicionário, fazer tarefas.
Sobra de tempo vago esta equivalendo a preguiça e ao não compromisso com a leitura.
O fato de ter um filho me fez interessar mais sobre comportamento, rotina, saúde, alimentação de crianças.
<u>Mandar livros para casa quando criança, quando os pais não tem costume de ler.</u>
Quando criança, meu pai, sempre me levava a biblioteca e lia livros para mim. Ele mantinha uma pequena estante com alguns livros e gibis.
<u>Formação acadêmica</u>
Minha família é minha força.
<u>Professor.</u>
<u>Ler um livro e contar a história para a professora.</u>

Questão 64: Cite algum fato, sujeito, objeto, espaço, prática, experiência ou rotina que tenha sido relevante para a sua história de leitor:

O “choque de realidade” que vivi no ensino médio, onde cobravasse a leitura e de lé pra cá apenas aprimorei a rotina.

Apoio dos meus familiares (mãe a pai).

Saber que, dentro de cada livro, há um pouco da gente.

Apesar de eu passar o dia inteiro trabalhando e a noite estudar, ano passado consegui ler mais de 80 livros durante o ano.

Na iniciação, na fase de alfabetização, quando a professora repetia várias vezes o som das letras, eu nunca esqueci.

Na verdade eu me tornei leitor pelo gosto do estudo e pela grande influência dos professores e bibliotecários e por ter trabalhado em uma biblioteca.

“Concentração de histórias”. No 2º ano do Ensino Médio com um projeto na escola criamos um grupo para contar histórias para crianças de 1ª a 4ª série.

trabalhos escolares, leituras satisfatórias

Depois que escrevi a poesia “Nuvem” para o “Crianças do Rio Grande Escrevendo Histórias”, me entusiasmei e acabei pegando gosto pela leitura.

A importância do incentivo dos pais e professores do ensino médio foi muito importante para minha escolha, pois incentiva o meu futuro.

Incentivo de uma professora que tive no ensino fundamental.

A biblioteca.

Fazer uma redação

Minha professora de Português me incentivava muito a ler.

Professor ótimos no Ensino Médio

A necessidade de ler obras para enem e vestibular.

Quando baixei meu primeiro livro em pdf na internet.

Meu pai e minha mãe sempre presentearam eu e minha irmã com livros. Eles também sempre nos levaram a teatros e cinema o que despertou o gosto por histórias.

Biblioteca

Professoras incentivaram-me a ler.

Meu primeiro livro. A primeira ida a uma feira de livro com 9 anos.

trabalhos escolares

Biblioteca

Questão 64: Cite algum fato, sujeito, objeto, espaço, prática, experiência ou rotina que tenha sido relevante para a sua história de leitor:

Um professor da 1ª série que nos desafiava a ler livros mais complicados do que o que, teoricamente, seríamos capazes.

Professores do primário, escrita, rotina de leitura.

O incentivo da família.

RPG

Com a leitura minha mente ficou mais aberta. Aprendi novas palavras e a leitura melhorou.

Ter uma biblioteca de boa qualidade sempre disponível.

Escola

O acompanhamento do telejornal.

Quando eu ganhei meu primeiro livro, O menino do dedo verde, da minha tia.

Um projeto no Ensino Fundamental.

O espaço escolar aliado ao desejo de adquirir conhecimento.

Estudar letras. A busca, incansável, pelo conhecimento.

Os mais relevantes para mim foram meus professores dentro do processo da minha constituição enquanto leitora.

Amor a leitura.

Ter ido a minha primeira bienal do livro ainda criança.

A leitura sempre me fascinou pelo fato de eu gostar muito de escrever.

Insistência e o contato obrigatório com aulas na Universidade.

Acervo de livros poéticos da minha mãe.

A leitura marcou toda a minha vida. Amo ler.

A prática de escrever desde pequena minhas próprias histórias contribuiu para o avanço da minha leitura.

Citações nos finais de provas aplicadas pelos professores.

Um livro paradidático que o professor Alexandre passou para minha turma na 6ª série. A marca de uma lágrima, Pedro Bandeira.

Instabilidade familiar. Fez com que eu buscasse um refúgio da minha realidade.

Espaço calmo que tenha presença da natureza.

Meus pais sempre leram muito e têm muitos livros em casa, então, passaram o hábito a mim e meus irmãos.

Questão 64: Cite algum fato, sujeito, objeto, espaço, prática, experiência ou rotina que tenha sido relevante para a sua história de leitor:

Leio por amar a leitura!

Um professor que conseguiu me passar o amor pela literatura e o hábito de ler.

Comecei gostar de ler porque achava bonito pessoas com livros nas mãos.
Depois comecei realmente gostar.

Um livro que fez com que me identificasse com a leitura.

Um curso que eu fiz de Espanhol.

Não gostava de ler, até ser “obrigada” pela professora de literatura, acabei curtindo e estou até hoje.

Minha mãe sempre me motivou a ler, me indica livros ótimos.

Um espaço importante para meu começo como leitora foi a escola.

O que mudou minha história como leitora foi a iniciativa que eu tive de melhorar minha escrita a partir de bons textos, a partir deste momento, ler tornou-se parte da minha rotina.

Aulas de leitura no ensino fundamental.

As minhas frequentes visitas à biblioteca municipal. Minha convivência com uma irmã leitora e futuramente com amigos c/ o mesmo interesse.

Unesp!

Conversar sobre os livros com meus amigos me fez querer ler muito mais e quebrar preconceitos que possuía em relação a gêneros literários.

O aspecto convidativo da biblioteca e a beleza estética das capas de livros e seus títulos.

Minha professora do ensino medio me indicava bons livros.

teatro

Grupo de amigos leitores. Era muito bom. Sempre líamos um livro e discutíamos sobre ele. E também alguns poucos professores incentivavam.

Professores.

Meu quarto, minha estante, minha irmã.

Nunca tive muito incentivo a ler, mas meus professores sempre incentivaram e ajudaram em minha formação como leitor.

Sem dúvidas o meu pai figura como principal responsável pela minha formação como leitora. Seu interesse e incentivo foram essenciais para que eu me aproximasse do universo literário e que por conseguinte viesse a me interessar por ele.

Questão 64: Cite algum fato, sujeito, objeto, espaço, prática, experiência ou rotina que tenha sido relevante para a sua história de leitor:

Planos de leituras bimestrais na escola em que eu estudava.

O fato de eu começar a dar aulas de inglês e ter iniciado o curso de letras.

Meu pai, que desde a minha infância me induziu a ler, tornando-me assíduo.

Tive que morar 7 meses sozinho, perder meu pai para começar a dar valor para minha vida, tive que perder para dar valor.

Minha professora de literatura do Ensino Médio me inspirou muito como leitora e como pessoa.

Bons mestres (pais, professores).

A escola, os professores e eu.

Professoras do ensino fundamental I e professora de português do ensino fundamental II.

Aulas de literatura, amizades e curiosidade.

Minha curiosidade e interesse sobre o mundo em todos os aspectos. Meus pais são professores, então sempre fui rodeado por livros. Introdução a psicologia eu li com 10 anos, fazendo resumos. Sempre fui incentivado.

O livro que fez com que eu me apaixonasse pela leitura foi “O pequeno príncipe” de Exupery. No entanto, a primeira vez que o li, não compreendi. Uma semana se passou e reli a obra, dessa vez então, compreendi e amei.

A amizade com professores.

Família e professores

A identificação pessoal com as descrições e/ou explicações de autores que tangenciam fortemente nossas almas.

Convívio com pessoas que me motivaram a ler, e se interessar pelo literário.

Me faz pensar diferente.

A necessidade de conhecer o meio em que vivemos. Lidar com pessoas, com as quais tem um maior conhecimento, e poder transmitir Exemplos de Educação p/ os filhos.

Inspiração de um dia ser tão inteligente e tão culta quanto meu tio.

Quando pequena (criança 1-7 anos) minha mãe, me apresentou o “mundo” dos livros, e a importância da leitura, os livros mudaram a minha vida.

Incentivo da minha professora de português durante o ensino fundamental.

Uma professora me indicou um livro que gostava, eu li e gostei muito - Capitães da Areia.

Questão 64: Cite algum fato, sujeito, objeto, espaço, prática, experiência ou rotina que tenha sido relevante para a sua história de leitor:

Os professores e bibliotecários incentivarem e convidarem sempre nós alunos a praticar a leitura diariamente e também em casa, quando minha mãe lia para mim.

Os estudos

Chamamos atenção para as respostas sublinhadas, uma vez que 45 delas relacionam a escola, o professor ou algum trabalho escolar como relevante para sua história como leitor e outras 4 consideram a importância da biblioteca em sua formação leitora. Contam ainda fatores como influência da família, curiosidade, a beleza estética das capas dos livros, alguma leitura que tenha sido marcante.

O que nos interessa aqui, entretanto, é que em um universo de 455 alunos que responderam ao questionário, 45 mencionam a importância da escola em sua formação, e esses mesmos 45 enumeram dentre as últimas obras lidas ou dentre as que mais os marcaram, livros da Literatura Canônica brasileira. Parece um número ínfimo diante de uma imensidão de leitores (ou não leitores), mas é expressivo para pensarmos que as práticas escolares – ainda que timidamente – surtem sim efeito na formação de parte dos leitores da presente pesquisa. Consideramos ainda que – curiosamente – mesmo dentre alguns respondentes que citaram entre as obras solicitadas leituras infanto-juvenis e – em maior número – os Best Seller's, parece haver um consenso acerca da importância da escola em sua formação enquanto leitor, uma vez que 77 outros sujeitos citam escola, professor, trabalho escolar, biblioteca escolar, dentre outros, como fatores relevantes à sua história de leitor. Ao todo, temos portanto, 122 alunos que reconhecem a importância da escola ou de algum elemento ligado a ela no seu percurso de sujeito leitor, isso confirma nossa questão de pesquisa.

Sabemos, entretanto, que embora a escola atue na perpetuação do cânone, dando – por vezes – margem para leituras mais densas, na promoção da Educação Literária, ainda estamos muito distantes de um sistema equânime, uma vez que – conforme afirma Geraldi

(2010) – uma “escolarização sem melhoria das condições sociais produz o paradoxo de ensinar a ler quem sabe que não terá direito a ler” (p. 110), há, todavia, a possibilidade de subversão, prova disso é que a maioria dos sujeitos da pesquisa em questão pertencem a famílias assalariadas, de camadas mais populares e estão matriculados em cursos superiores de Universidades Federais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou contribuir para as discussões dos dados produzidos pela pesquisa “Leitura nas licenciaturas: espaços, materialidades e contextos na formação docente”, no âmbito do Procad (Programa Nacional de Cooperação Acadêmica, financiado pela CAPES), que investigou – por meio de questionário – dentre outras coisas, práticas, representações e apropriações de leitura de estudantes ingressantes nos cursos de licenciatura de Letras e Pedagogia da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” (Presidente Prudente e Marília), da Universidade Federal do Espírito Santo e da Universidade de Passo Fundo. Integrando ainda os estudos do grupo de pesquisa Literatura e Educação, coordenado pela professora Dr^a. Maria Amélia Dalvi, nosso trabalho buscou refletir sobre o papel da escola nas decisões de leitura – dos textos integrantes do cânone brasileiro – dos sujeitos da pesquisa mencionada.

Partindo do princípio de que a escola atua (ou deveria atuar) – segundo os documentos oficiais – na perpetuação de um cânone literário nacional, buscamos, primeiramente, levantar orientações para o ensino de Literatura contidas nos documentos oficiais, a saber: PCN’s, PCN + Ensino Médio e Parâmetros Curriculares Nacionais. O cotejo dos documentos confirmou nossa hipótese de que há orientação para que o ensino de Literatura aconteça por meio da leitura efetiva de textos literários, inclusive dos cânones nacionais.

Após breve discussão, passamos às reflexões sobre Educação Literária, a partir de Dalvi (2012, 2013), Rouxel (2013) e Rezende (2013) e percebemos que o Ensino Médio deveria ser o ambiente

propício para o encontro com textos mais densos, mas esse ambiente apresenta diversos problemas, desde a má formação inicial dos alunos, passando pela questão do ensino de Literatura a partir das escolas literárias e de sua contextualização histórica (DALVI, 2012), até as questões que também envolvem o professor (SOUZA, 2016). Entendemos, entretanto, que o papel do docente enquanto mediador de práticas de leitura, atuando na seleção de textos que serão lidos por seus alunos e na motivação dos mesmos é muito relevante para que se tenha êxito no processo de Educação Literária (DALVI, 2013) (ROUXEL, 2013).

Passamos então às considerações sobre os sujeitos da pesquisa e aos entrelaçamentos de dados das questões 31, 33, 58, 59 e 64, integrantes do questionário resultante da pesquisa “Leitura nas licenciaturas: espaços, materialidades e contextos na formação docente”. Para a análise, consideramos, sobretudo, as noções de práticas, representações e apropriações de Chartier (2010, 2002a, 2002b), além das questões já discutidas sobre Educação Literária.

Por meio da análise dos dados, percebemos que – infelizmente – alguns alunos parecem não se comprometer com a realização da pesquisa, mas alguns resultados chamam nossa atenção: há, assim como conclui Valtão (2016), práticas de leitura entre os sujeitos da pesquisa. Grande parte delas diz respeito a leituras de Best Seller’s, mas há também práticas de leituras de textos canônicos que podem ser autônomas ou guiadas pela escola.

Vimos que dentre os livros do cânone nacional mais lidos entre os alunos ingressantes dos cursos de Pedagogia e Letras das três Universidades da pesquisa, figuram-se aqueles que representam algumas das principais escolas literárias: “Dom Casmurro”, “O cortiço”, “Memórias Póstumas de Brás Cubas” e “Vidas Secas” são os mais citados. Dentre os autores mais mencionados, estão Machado de Assis e José de Alencar, o que parece confirmar que esses autores continuam no topo das listas de autores canônicos nacionais.

Vimos que contra quaisquer possibilidades de substituição do livro impresso pelo eletrônico, Chartier (2002b) aponta para a coexistência entre as duas formas (p. 107) e as respostas dos alunos parecem apontar para a preferência pelos textos impressos.

Ainda, em função dos dados observados, compreendemos que a escola parece conciliar dois tipos de leitores: os mais especializados, com “disponibilidade ao texto” e “desejo de Literatura” (ROUXEL, 2013); e os adeptos às histórias com foco narrativo pobre e de simples solução, os Best Seller’s. Quanto aos textos de literatura em massa buscados pelos jovens, Chartier (1999) pondera que a escola pode se apropriar dessas práticas incontroladas para que os leitores sejam conduzidos de modo a encontrar outras leituras.

O presente estudo não objetivou colocar os textos canônicos e não canônicos sob juízo de valor, muito menos elaborar lista ou compactuar com as abordagens pretenciosas ou disputas sobre o que deve pertencer ao cânone ou não. Nosso intuito não foi também coroar um autor nacional. Buscamos apenas reconhecer a escola enquanto espaço de Educação Literária, com responsabilidade pela perpetuação da leitura de textos com determinado grau de complexidade, que ultrapassem os enredos simplistas dos Best Seller’s, cuja qualidade é questionável. Desse modo, uma pesquisa que relacionasse as respostas dos questionários à leitura de textos do cânone nacional – e ainda – às menções feitas à escola, corresponderia aos nossos objetivos.

Assim, os leitores dos textos canônicos devem ser encorajados a criar seu próprio repertório, a se tornarem mais exigentes em suas escolhas, renovando ou refutando o que leem (DALVI, 2013); já os leitores dos Best Seller’s devem encontrar leituras mais densas, de modo que se tornem “mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e de pensar” (p. 104). Muitas são as teorias, muitos também são os problemas, reiterando a fala de Gerdali (2010), podemos afirmar que enquanto não houver uma profunda transformação social no país, não haverá reais condições de leitura para todos os alunos de igual modo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBs)**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/ Semtec, 2002.

BRASIL. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/ Semtec, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2006.

BLOOM, H. **O cânone ocidental**. São Paulo: Objetiva, 2001.

CANDIDO, Antônio. **A Literatura e a formação do homem**. Ciência e cultura. São Paulo, vol. 4, n. 9, p. 803-809, 1972.

CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 3ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Unesp, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: a História entre certezas e inquietudes**. Porto Alegre: Editora Universidade, 2002, p. 21-116.

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

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. 2. ed. São Paulo: Autêntica, 2010.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora Unesp, 2002b.

DALVI, Maria Amélia; Ensino de Literatura: algumas contribuições. In: UYENO, Elzira; PUZZO, Mirian; RENDA, Vera (Org.). **Linguística aplicada, Linguística e Literatura**: intersecções profícuas. Campinas: Pontes, 2012, p. 15-42.

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

DALVI, M. A.; BATISTA, A. K. C.; PLASTER T. B. Leitura, estudantes de licenciatura e indicadores sócioeconômico-culturais: dados preliminares de uma pesquisa. In: **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE/CE/Ufes**. n. 44. Vitória: PPGE, 2017.

GERALDI, João Wanderley. **A leitura e suas múltiplas faces**. In: GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010, p.103-112.

PERROTTI, Edmir. **A leitura como fetiche**. In: BARZOTTO, Valdir H. (Org.) *Estado de Leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

REZENDE, Neide Luzia de. **O ensino de Literatura e a leitura literária**. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). *Leitura de Literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99-112.

ROUXEL, Annie. **Aspectos metodológicos do ensino da Literatura**. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). *Leitura de Literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99-112.

SOUZA, Ronis Faria de. **O *habitus* do Leitor Literário**: o professor de Língua Portuguesa de Ensino Médio da rede estadual do Espírito Santo. 2016. 273 f. Tese (Doutorado) – Curso do Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

*Do livro impresso ao livro
digital: relações entre a
praticidade, a concentração
e as preferências de
suporte para leituras
literárias de licenciandos*

Roney Jesus Ribeiro

INTRODUÇÃO

A reflexão que propomos neste artigo faz parte de uma pesquisa desenvolvida em conjunto pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e pela Universidade de Passo Fundo (UPF), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no âmbito do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (Procad).

Nós nos detivemos especificamente nos dados produzidos pela pesquisa relativos aos suportes (impressos e digitais) escolhidos por licenciandos dos cursos de Letras e Pedagogia para a realização de leituras literárias. Tomamos por base, para contribuir com o processo coletivo de análise, as respostas dadas pelos sujeitos de pesquisa às questões do questionário intitulado “Leitura nas licenciaturas: espaços, materialidades e contextos na formação docente” (Anexo 1). A pesquisa macro, por sua vez, tem como finalidade conhecer as práticas de leituras de universitários ingressantes em cursos superiores em distintas dimensões, correlacionando-as aos diferentes espaços, materialidades e contextos atinentes à formação do docente.

Ao deslindarmos sobre a temática proposta, tratamos dos aspectos inerentes às escolhas e à seleção dos suportes de leituras pelos leitores focalizados na pesquisa. Nesse sentido, damos continuidade a um estudo prévio realizado por Rubim (2016), no âmbito de nosso grupo de pesquisa, Literatura e Educação. Depois de nossa exposição e análise inicial dos dados produzidos pela pesquisa Procad/Capes, traçamos uma relação entre elas e as ideias de praticidade e concentração.

Nesta perspectiva, com foco nas preferências e as escolhas pelo suporte de leitura, trabalharemos com as contribuições teóricas-metodológicas da História Cultural, a partir das pesquisas de Roger Chartier (1994, 1998), de Umberto Eco (2010) e da Filosofia na Era Digital de Pierre Lévy (2000, 2003). Os teóricos

apresentados nos possibilitam uma compreensão mais aprofundada sobre leitura e sua relação com o manuseio do livro impresso e do livro digital, além de questionamentos referentes à materialidade dos suportes de leitura.

As discussões que realizamos em torno das relações que permeiam a ideia concentração e a praticidade são de grande pertinência, pois se relacionam com o tópico de número 39 proposto no questionário perfil-leitor de universitários ingressantes (vide Anexo 1). Dessa forma, passaremos a explorar os tópicos respondidos discursivamente para conhecer os motivos da preferência dos acadêmicos em cursos superiores por um determinado suporte de leitura, seja impresso ou eletrônico.

ENTRE A PRATICIDADE E A CONCENTRAÇÃO: UMA BREVE RELAÇÃO

A leitura, entre outras finalidades, permite a aquisição do conhecimento e o desenvolvimento intelectual, por isso, quando se tem esse objetivo, deve ser realizada com atenção e concentração para que, de fato, haja apropriação do conteúdo e fruição de experiências estéticas. A concentração é decisiva para a realização de uma leitura profícua e proveitosa, seja de um livro recomendado por algum professor ou até mesmo um outro de seu gosto. A leitura pode ser feita em variados suportes, como o livro impresso, a tela do computador ou outros – e os leitores mais jovens tendem a tomar a praticidade como um quesito para escolha. Tomando por base a leitura na atualidade e pensando nas formas de realização desta atividade cultural, tentamos aqui realizar algumas considerações relativas às relações entre as ideias de praticidade e de concentração relacionadas à leitura literária.

Sabemos que a leitura enquanto uma manifestação cultural construída pelo povo em suas interações sociais foi disseminada com o passar do tempo. No entanto, vale lembrar que, aproximadamente no século XVI, os livros, para serem publicados, deveriam estar de

acordo com as exigências da igreja. Aqueles que porventura não pasassem pelo crivo desta instância, eram queimados diante de toda a sociedade: “Destruir pelo fogo os ‘maus’ livros”, “a intenção erradicadora multiplicou as fogueiras, acesas pelos inquisidores ou pelas tiranias” (CHARTIER, 1998, p. 23).

A partir do disposto compreendemos que houve um tempo em que o leitor não tinha a liberdade para escolher os livros de seu interesse e nem autonomia de realizar as leituras de seu gosto. Hoje isso mudou muito – na atualidade, a censura e as interdições talvez sejam mais dissimuladas, mas não vamos entrar nessa questão por ora. Vale lembrar que na atualidade os leitores, em tese, têm não só a liberdade de selecionar as obras de seu gosto de leitura, como também variadas formas de se ler e de se relacionar com suportes diferentes. A leitura, além do exercício da sabedoria, é uma forma de se apropriar de conhecimentos e experiências, o que permite melhores condições da transformação da sociedade. Diante da leitura como um elemento de aquisição de conhecimento e poder, Chartier acrescenta que:

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significado. O leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum - ou ao menos totalmente - o sentido que lhe atribui seu ator, seu editor, ou seus comentadores. Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler (CHARTIER, 1998, p. 77).

Vale lembrar que uma leitura recomendada ou até mesmo a espontânea exige esforço e dedicação por parte de qualquer pessoa. Com a evolução tecnológica e o desenvolvimento de recursos midiáticos, as formas de leitura vão se tornando mais práticas e cada vez mais rápidas com o uso da tela dos computadores e de outros suportes. A leitura na tela, ou seja, na frente do computador, do *smartphone*, do *tablet*, do *IPad*, do *Kindle* ou de outros suportes tecnológicos, sem dúvidas, tem suas contribuições positivas, mas esse exercício muitas vezes se dá de forma fragmentada e pouco produtiva, já que, ao ler, o sujeito pode fazer outras conexões simultâneas com Skype, MSN¹⁹, Facebook, Instagram e outras redes sociais, desviando a atenção do que estava lendo antes – há em curso, portanto, uma transformação do processo de leitura. Ao realizar uma leitura de seu próprio gosto ou até mesmo necessária para compreender as ideias do texto, essa leitura será significativa, produtiva ou servirá para algo com tantas conexões ao mesmo tempo? Conforme acrescenta Eco (2010),

Faz alguns milhares de anos que a espécie se adaptou à leitura. O olho lê e o corpo inteiro entra em ação. Ler significa também encontrar uma posição apropriada, é um ato que envolve o pescoço, a coluna vertebral, os glúteos. E a forma do livro, estudada durante séculos e ajustada sobre formatos ergonomicamente mais adequados, é a forma que esse objeto deve ter para ser segurado pela mão e levado a correta distância do olho. Ler tem a ver com nossa fisiologia (ECO, 2010, p. 30).

Ao tratarmos da leitura na tela do computador ou por meio de outros suportes eletrônicos, nos deparamos com outra questão

19 Não usamos o termo MSN para nos referirmos à Microsoft Service Network, que é uma Rede de Serviços da Microsoft. Tomamos sigla MSN em nosso estudo para nos referirmos a um programa de mensagens instantâneas conhecido como “MSN Messenger” ou “Messenger”.

passível de reflexão – a falta de continuidade, que de alguma forma possibilite ou faça o leitor voltar páginas do texto digital e dar seguimento ou retomar suas leituras, ou que ao menos compreenda o que não só o que diz o autor como também a totalidade da obra literária lida. O uso dos suportes digitais para leitura literária de certa forma garante a praticidade, mas não os mesmos recursos que o livro. Além disso, a “praticidade” pode manter uma relação um tanto distante com a ideia de “concentração” – são duas coisas diversas, mas que podem se completar, dependendo do modo como leitor faz uso de tais instâncias.

Os recursos tecnológicos de que falamos podem, sem dúvidas, garantir mais praticidade ao leitor, mas não garantem a esse sujeito a concentração, uma vez que os suportes tecnológicos também oferecem demasiadas possibilidades de outras conexões. Todavia, não temos a intenção de desqualificar o suporte tecnológico de leitura em detrimento do livro impresso: compreendemos a distinção entre o livro impresso e o digital e sabemos ainda que a apropriação desses recursos se dão de modos diferentes e com finalidades diferentes. E, além disso, o que hoje nos desconcentra (porque fomos formados de um certo modo), no curso do processo histórico, pode ser ressignificado, pois nossas práticas (e, assim, o desenvolvimento de nosso sistema cognitivo e nossa corporeidade como um todo) está em contínua transformação.

Como nem tudo que precisamos ler faz parte dos gêneros do discurso de que gostamos, perder a concentração é algo muito fácil de ocorrer, principalmente quando se está lendo algo que não pareça muito prazeroso. Como diz Chartier (1994, p.11), “um texto só existe se houver um leitor para lhe dar significado”. Dessa forma, acreditamos que os significados de um livro vão se constituindo na interação que o leitor estabelece com ele. Mas, de fato, só haverá uma verdadeira interação entre o livro e o leitor se esse sujeito se concentrar no processo de produção de sentidos a partir da mensagem expressa no texto lido.

Nessa relação com o texto, o leitor vai não só interagindo, vai preenchendo os espaços vazios²⁰ deixados propositalmente da obra literária pelo autor. Entretanto, essa relação com o livro, que possibilita ao sujeito concentração e aquisição de conhecimento, poderá ser abalada com a praticidade de meios de leitura eletrônicas. Chartier (1994), defende que:

[...] a representação eletrônica dos textos modifica totalmente a sua condição: ela substitui a materialidade do livro pela imaterialidade de textos sem lugar específico; às relações de contiguidade estabelecidas no objeto impresso ela opõe a livre composição de fragmentos indefinidamente manipuláveis; à captura imediata da totalidade da obra, tornada visível pelo objeto que a contém, ela faz suceder a navegação de longo curso entre arquipélagos textuais sem margens nem limites. Essas mutações comandam, inevitavelmente, imperativamente, novas maneiras de ler, novas relações com a escrita, novas técnicas intelectuais (CHARTIER, 1994, p. 100-101).

No momento atual, se lê bem mais do que há muitos anos. Isso ocorre por causa da era digital, que torna o acesso à leitura mais prático e rápido. Com a transformação na era digital, quase todas as leituras podem ser feitas na frente do computador ou em outro suporte eletrônico. No entanto, essas possibilidades podem limitar o leitor do contato tátil com o livro físico, privando-o de um certo tipo de experiência corporal com implicações sobre a dimensão

20 Por meio das contribuições de Iser e Jauss com a Estética da Recepção, é possível compreender que nenhuma obra, seja ela artística ou literária é fechada e completa. O autor ao produzir suas poéticas abre a possibilidade do expectador de estabelecer uma relação de interação com a obra artística e literária, e nesse contato o expectador vai preenchendo os vazios deixados da obra completando-a conforme suas interpretações.

mental/psíquica/cognitiva²¹. É imprescindível, pois, o contato com o maior número possível de suportes variados de leitura, que permitam uma gama variada de experiências, no curso do desenvolvimento do sujeito – e, por isso, é importante saber mediar o contato do leitor com um desses recursos. Ou seja, “à memória que o livro transmite, por assim dizer, de propósito, acrescenta-se a memória da qual emana, enquanto coisa física, o perfume da história de que ele está impregnado” (ECO, 2010, p. 20).

Refletindo brevemente sobre a questão da ordem discursiva no contexto eletrônico, Chartier (2002, p. 23) explica que esta, por sua vez,

[...] provoca uma tríplice ruptura: propõe uma nova técnica de difusão da escrita, incita uma nova relação com os textos, impõe-lhes uma nova forma de inscrição. A originalidade e a importância da revolução digital apoiam-se no fato de obrigar o leitor contemporâneo a abandonar todas as heranças que o plasmaram, já que o mundo eletrônico não mais utiliza a imprensa, ignora o “livro unitário” e está alheio à materialidade do códex (CHARTIER, 2002, p. 23).

O meio virtual está transformando os hábitos de leitura e os meios de percepção dos textos, enquanto objeto fluido e consideravelmente maleável, diante do que vivenciamos na cultura dos livros físicos; Chartier (2002, p. 24) chamará tal processo de “desassossego dos leitores”, apresentando critérios que passarão por uma aceitação ou recusa, já que estão imersos na textualidade virtual ou eletrônica, que nem sempre manterá uma lógica linear, forçando o leitor muitas vezes a buscar validar suas informações por meio da

21 Nos referimos aquela relação mais íntima que o leitor que prefere o livro impresso estabelecer com esse tipo de suporte. É muito comum o ato de manusear para sentir a textura do papel, diagramação, o cheiro da obra etc.

legitimação no texto em suporte impresso – quantos de nós, por exemplo, ao encontrarmos uma citação na Internet não recorreremos aos livros impressos para checar sua fidedignidade? Tal ocorrência marca um forte processo de “mutação epistemológica que transforma as modalidades de construção e crédito dos discursos do saber” (CHARTIER, 2002, p. 25).

Para leitores que se constituíram como tal pelo impresso e só depois foram inseridos no mundo digital, ler na tela é um excelente recurso para quem deseja fazer a leitura de um livro por prazer, ao passo que a leitura do livro impresso tende a servir para entretenimento e estudo. Isso não quer dizer que a leitura na tela não possa servir para estudo e fixação de algum assunto para fins específicos – tudo vai depender do leitor e do que esse sujeito pretende. Deferentemente do que defendemos em nosso artigo, Eco (2010) diz que:

Os suportes modernos tornaram-se rapidamente obsoletos. Por que correr o risco de nos atulharmos com objetos que correriam o risco de permanecer mudos, ilegíveis? Temos a prova científica da superioridade dos livros sobre qualquer outro objeto que nossas indústrias culturais puseram no mercado nesses últimos anos. Logo, se devo salvar alguma coisa que seja facilmente transportável e que deu provas de sua capacidade de resistir às vicissitudes do tempo, escolho o livro. (ECO, 2010, p. 36)

O fato é que o autor acima defende o uso do livro estritamente por meio do gosto pessoal, esquecendo-se das pesquisas e os estudos científicos que tratam do advento e das transformações dos suportes de leitura, que mostram o contrário do que é defendido por ele. Eco (2010) parece temer que, com a ascensão dos suportes tecnológicos de leitura, as bibliotecas virtuais evoluam tornando-se os mais prazerosos espaços de pesquisa, causando, dessa forma, o rebaixamento do livro impresso a um lugar de desvalorização e desmerecimento.

A modernização e ampliação de modos e instrumentos de leitura é uma ação inevitável. A aquisição de novas tecnologias para incrementar ou auxiliar a realização da leitura é uma maneira de diversificar a realização dessa manifestação cultural. Vale lembrar que a transformação dos suportes tecnológicos de leitura não implica o desaparecimento dos suportes físicos, ou seja, uma coisa não vai substituir a outra. Pensando nisso, Chartier (1998, p. 153) assegura-nos que “a biblioteca eletrônica sem muros é uma promessa do futuro, mas a biblioteca material, na sua função de preservação das formas sucessivas da cultura escrita, tem, ela também, um futuro necessário”.

Para defender a ideia de que a leitura por meio dos suportes eletrônicos pode possibilitar ao leitor boas experiências estéticas, Lévy (2003) posiciona-se sobre a questão da diferença na apropriação e no modo de leitura de um texto físico e de um texto eletrônico. Para o referido autor, o leitor de um livro impresso se confronta com suporte físico sobre o qual uma versão está igualmente manifesta. Ele concebe a informática como uma nova “máquina de ler” – como um espaço de encontro com o conhecimento e com a informação, onde se reserva grande profusão de informação para um leitor particular.

Conforme Lévy (1993, p. 37), o ato de passar o dedo numa tela interagindo com o suporte já se revela em um grande ato, ou seja, “uma metamorfose da leitura, batizada de navegação”. A realização da leitura pode ocorrer por meio dos suportes eletrônicos apenas estando ou não conectado à internet nos ciberespaços. Vale lembrar que a cibercultura²², assim como a contribuição dos demais meios de leitura, é o reflexo da incorporação das tecnologias de informação e

22 Compreendemos, com Lévy, por cibercultura a cultura que surgiu, ou surge, a partir do uso da rede de computadores, e de outros suportes tecnológicos (como, por exemplo, o *smartphone* e o *tablet*), através da comunicação virtual, da indústria do entretenimento e do comércio eletrônico, no qual se configura o presente, já que a cultura contemporânea é marcada pelas tecnologias digitais, resultado da evolução da cultura moderna.

comunicação que proporciona mudanças no modo como as pessoas interagem entre si com seus suportes eletrônicos, como no caso da leitura, estabelecendo assim novos hábitos e apropriações em torno do que era tradicional. Sugere Lemos (2009) que,

Sejamos diretos: recombinar, copiar, apropriar, mesclar elementos dos mais diversos não é nenhuma novidade no campo da cultura. Toda cultura é, antes de tudo, híbrida; formação de hábitos, costumes e processos sócio-técnico-semióticos que se dão sempre a partir do acolhimento de diferenças e no trato com outras culturas. A recombinação de diversos elementos, sejam eles produtivos, religiosos ou artísticos, é sempre um traço constitutivo de toda formação cultural. Por outro lado, toda tentativa de fechamento sobre si acarreta empobrecimento, homogeneidade e morte. A cultura necessita, para se manter vibrante, forte e dinâmica, aceitar e ser, de alguma forma, permeável a outras formas culturais. Esse processo está em marcha desde as culturas mais “primitivas” até a cultura contemporânea, a cibercultura. Assim, não é a recombinação em si a grande novidade, mas a forma, a velocidade e o alcance global desse movimento (LE MOS, 2009, p. 38).

No sentido de conectar para ler em contextos diferentes do livro impresso, encontraremos, no ciberespaço, as redes sociais, nas quais também circulam variados textos para promoção da leitura e promoção de discussões sobre esses textos. É por isso que nos valem da reflexão de que a era digital, hoje, sintoniza o sujeito com variadas opções de recursos de leituras; com tanta modernidade e rapidez de informação, os suportes tecnológicos, sem dúvidas, marcam um momento importante no desenvolvimento da história da leitura, em que a praticidade facilita o acesso à leitura. A concentração, que é fundamental para absorver informações desses recursos tecnológicos de leitura e transformá-los em conhecimentos, vai depender muito da

forma como o leitor utiliza esses instrumentos e dos hábitos leitura que serão formados e mantidos na relação com os suportes eletrônicos.

Conforme discute Eco (2010, p. 27), “um livro não é uma máquina para bloquear, registrando-os, os pensamentos. É uma máquina para produzir interpretações e, por conseguinte, para produzir novos pensamentos”. A leitura é um circuito interativo no qual livro se torna um instrumento capaz de produzir novos conhecimentos. Expressando sobre sua preocupação com um uso desordenado da tecnologia em substituição ao livro físico ou texto impresso, Eco (2010) segue dizendo que:

Estamos na mesma situação com a internet: ou você imprime, e se vê mais uma vez abarrotado de documentos que não lerá; ou lê seu texto na tela, mas, quando clica para ir adiante em sua pesquisa, esquece o que acabou de ler, o que lhe permitiu chegar à página agora exibida em sua tela. (ECO, 2010, p. 247)

No que tange às ideias aqui tecidas, acreditamos que, com a evolução tecnológica e midiática, com a criação dos *IPads* e *Kindles*, demais meios e suportes de leituras, facilita-se o acesso do sujeito à leitura, sintonizando-o de modo mais fácil à literatura em âmbito geral. Mas o livro impresso, diferentemente das mídias e da tecnologia, permanecerá sendo uma valiosa opção aos leitores que apreciam o objeto físico, por isso achamos pouco provável que sua existência esteja muito perto do fim.

Eco e Jean-Claude (2010), em *Não contem com o fim do livro*, os autores sugerem que não nos alarmemos, receando o desaparecimento do suporte impresso, pois ele não vai acabar, ainda que existam meios mais práticos de acesso à leitura e à literatura. Para os mesmos autores, as digitalizações universais dos escritos literários por meios das ferramentas tecnológicas de leitura eletrônicas seguirão sua evolução e expansão no contexto social, no entanto, o livro físico conviverá com os outros meios de leitura

MOTIVOS PARA PREFERÊNCIAS DE LEITURA LITERÁRIA: UMA ANÁLISE

O estudo que organizamos neste artigo, como já informado, toma os dados produzidos a partir do questionário intitulado “Leitura nas licenciaturas: espaços, materialidades e contextos na formação docente” (Anexo 1), que tem a finalidade de conhecer as práticas de leituras de universitários ingressantes em cursos superiores de licenciatura, em distintas dimensões, em sua correlação aos distintos espaços, materialidades e contextos atinentes à formação do docente. Vale lembrar que estes questionários, por serem anônimos, não revelam os sujeitos participantes, garantindo, dessa forma, o sigilo de suas identidades.

Pensando a diversidade de suportes de leitura, passamos a refletir um pouco sobre o “motivo de preferência de suporte” para realização da leitura eleito pelos sujeitos que se dispuseram a responder o questionário. O tópico que nos propusemos a investigar comparece na questão de número 39 do instrumento. Este tópico é composto de uma questão aberta, possibilitando aos sujeitos responderem ao questionário de modo mais amplo e não limitado. Em relação à questão analisada, verificamos que, de um total 445 respostas, 80 pessoas não responderam à questão proposta, o que corresponde a 17,97% dos sujeitos que se dispuseram a responder o questionário. Diante do resultado alcançado, muitas situações podem ser levantadas para compreender a ausência de resposta por parte dos graduandos-ingressantes. Dentre os motivos optamos por inferir pelo menos três deles: o sujeito respondente a) não compreendeu a pergunta; b) não tem acesso aos diferentes suportes de leitura; c) é indiferente, pois lê e tem acesso a ambos os suportes.

Ainda que tenhamos concentrado nossos estudos no tópico de número 39, é notável que em outros tópicos há ausência de respostas também. Assim como em nossa questão de estudo, em outras observamos respostas vagas, o que pode supor que os universitários ingressantes que participaram dessa sistemática científica talvez

tenham tido medo de responder ao instrumento, ou ficaram cansados ao fazê-lo, entre outras hipóteses. A questão analisada mantém uma relação muito estreita com a pergunta de número 38, que questiona os universitários sobre o suporte de leitura de preferência deles.

Os estudos que realizamos na questão de número 39 também foram pautados na questão anterior, com o objetivo de auxiliar na construção nossas hipóteses analíticas. Assim cotejamos a questão 38 e posteriormente a 41 para fecharmos nossas análises de dados. O tópico de número 38, cuja pergunta é: “Qual tipo de suporte de leitura é de sua preferência?”, se trata de uma questão de múltipla escolha, em que são propostas quatro alternativas, como: a) suportes impressos; b) suportes eletrônicos; c) ambos (impressos e eletrônicos) indistintamente; e d) nenhum suporte. Destas alternativas, apenas uma deveria ser assinalada.

Tabela 1 – Respostas à questão 38

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válidos	Suportes impressos	284	62,4	62,4	62,4
	Suportes digitais	38	8,4	8,4	70,8
	Ambos (impressos ou digitais), indistintamente	116	25,5	25,5	96,3
	Nenhum	15	3,3	3,3	99,6
	Em branco	2	,4	,4	100,0
	Total	455	100,0	100,0	

Fonte: tabelamento do instrumento de pesquisa

Assim como demonstra o quadro acima, quando observamos a frequência de respostas atinentes à preferência pelos suportes impressos, percebemos que 284 pessoas responderam a alternativa A, chegando a um percentual de 62,4%. Já com a alternativa B, obteve-se 8,4% das respostas, por isso, verificamos que a maior parte das pessoas

(mesmo em um grupo majoritariamente jovem, como constatado em Dalvi, Batista, Plaster 2016 e 2019) ainda preferem o livro físico como suporte para realização da leitura.

Em segundo lugar, a alternativa C obteve um percentual de 25,5%, com 116 frequências, ficando como a segunda mais assinalada. Isso mostra que mesmo havendo leitores que preferem usar os suportes digitais, esse número é ainda menor frente aos que preferem os livros físicos ou aqueles que utilizam ambos suportes (digital ou físico) para ler. Comprovamos que, embora os suportes eletrônicos de leitura sejam mais dinâmicos e práticos, muitos alunos ainda preferem os livros físicos, o que se coaduna com os dados da pesquisa de Rubim (2016).

As discussões tecidas acima se relacionam com a questão de número 41. Nela, os leitores puderam assinalar uma ou mais alternativas, respondendo que suportes digitais eles usam para leitura, preferencialmente. Entre as opções de suportes digitais listados estão os seguintes: Computador (*desktop, notebook ou netbook*), *Kindle, Smartphone, Tablet*, ou *nunca leio ou raramente leio em suportes digitais*. Para compreender os suportes mais utilizados pelos leitores, segue um quadro demonstrativo com a porcentagem e o número de pessoas em cada suporte apontado:

Suportes escolhidos	Número bruto	Porcentagem em relação ao total
Computador (<i>desktop, notebook ou netbook</i>)	334	10,5%
Kindle	7	0,2%
Smartphone	216	6,8%
Tablet	40	1,3%
Nunca leio ou muito raramente leio em suportes digitais	88	2,8%
Em branco	-	78,5%

Dentre os suportes listados acima, observamos que dois deles lideram a lista. O computador (*desktop, notebook ou netbook*) lidera a lista com 334 números de marcação e um percentual de 10,5%. Já a

segunda opção mais votada é o *Smartphone*, com 216 respostas e um percentual de 6,8% do total. Ao analisar a questão 38, observamos um número considerável de pessoas que preferem o livro impresso para realização de leitura. Portanto, como este quadro não inclui o livro impresso como opção de alternativa, pelos resultados verificamos um número significativo de pessoas que utilizam os suportes eletrônicos ou digitais para a apropriação da leitura. Com base no demonstrativo analisado, observamos que os suportes mais utilizados são os *netbooks*, os *notebooks* ou os *desktops* e os *smartphones*.

Das opções listadas, acreditamos que o *desktop*, frente ao *notebook* e ao *netbook*, seja um dos menos utilizados por causa da falta praticidade. O *notebook* e o *netbook* são suportes de fácil locomoção e podem ser levados para onde o leitor quiser, possibilitando outras funções além da leitura, como a digitação e edição dos textos. Vale lembrar, também, que tais recursos tecnológicos são fundamentais na vida acadêmica dos alunos ingressantes no ensino superior. Retomando nossas análises atinentes a questão de número 38, acreditamos, entre outras hipóteses possíveis, que as escolhas pelos suportes de leitura impressos são mais recorrentes dado ao fato de os livros físicos estarem mais acessíveis, ainda, nas bibliotecas universitárias – e pode ser que os respondentes tenham concentrado sua atenção em relação à nova situação de estudantes do ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fizemos uma análise sobre concentração e praticidade ao exercitar a leitura de textos literários por meios dos livros impressos e dos livros em suportes eletrônicos. Compreendemos que, com o advento das novas tecnologias de informação e de comunicação, surgiriam muitos recursos para facilitar e mesclar o leque de opções de leituras. Entendemos, ainda, que os variados recursos tecnológicos de leitura sejam importantes – haja vista que numa sociedade moderna é inevitável o surgimento de instrumentos variados e mais

requentados para garantir a praticidade e facilitar o acesso às diversas atividades culturais.

O percurso pelo assunto debatido possibilitou-nos discutir os motivos que levaram às escolhas e seleção dos suportes de leituras. Dentre os suportes levantados no questionário aplicado, estão os livros impressos e os vários suportes eletrônicos existentes até aquele momento para livros digitais. Sobre a ideia de hábitos de leitura e materialidade, trabalhamos afinados as contribuições teóricas-metodológicas de Roger Chartier (1994, 1998) e Umberto Eco (2010).

Com os estudos da História Cultural pudemos de modo mais aprofundado compreender o processo de realização da leitura a partir do livro impresso e dos livros nos mais variados suportes eletrônicos e as transformações que essa nova dinâmica implica no curso da história das práticas de leitura. Com a modernização da sociedade, é inviável tentar controlar a profusão de recursos eletrônicos que possibilitam uma leitura mais rápida e prática. A circulação desses suportes no mercado editorial tem sido cada vez mais comum, no entanto não precisamos temer o desaparecimento do livro, porque isso não acontecerá.

Da mesma forma que há pessoas que preferem praticidade e dinamicidade, há aqueles que também preferem o contato com livro impresso. Para além de um suporte simbólico, o contato com os livros possibilita aos sujeitos momentos de interação tátil e olfativa que muitas pessoas alegam ser fundamentais. As reflexões que fizemos sobre as relações entre a concentração e a praticidade nos parecem pertinentes mas requerem maior aprofundamento, porque tais instâncias estão diretamente ligadas à questão 39 que é proposta no questionário do Anexo 1, e que nos empenhamos em analisar.

É certo de que os suportes eletrônicos oferecem maior praticidade na realização da leitura, mas o livro impresso, ao nosso ver, permanece sendo um dos meios mais viáveis (ainda) para a aquisição e apreensão de conhecimentos. No contato com o livro impresso, o leitor pode fazer suas anotações e inserir marcações, o que sem dúvidas ajudar a esse sujeito a se localizar quando precisar retomar sua leitura ou buscar

uma informação já lida. Os suportes eletrônicos, apesar de recursos bem modernos, ajudam a fazer marcações nos textos, mas ainda estão marcados pela dispersão, o que faz com que nem sempre o sujeito recorra aos mesmos arquivos e, assim, possa retomar suas marcas pessoais de leitura.

Dessa forma, ao fazermos as devidas reflexões em torno dessas duas possibilidades (leitura em impressos e leitura em suportes digitais), percebemos que as preferências dos acadêmicos em cursos superiores pelo suporte impresso. A utilização dos suportes eletrônicos foi apresentada em número significativo, mas ainda bem menor comparativamente à realidade do livro físico. Observamos que, além dos *notebooks* e *netbooks*, os *smartphones* também são utilizados como suportes que possibilitam praticidade e dinamicidade nas práticas de leitura realizadas por essas pessoas. Os resultados provam a importância das tecnologias da informação e da comunicação como recursos para auxiliar os jovens leitores em suas práticas e experiências estéticas.

No decorrer das discussões, analisamos que a praticidade nem sempre se relaciona com a ideia de concentração. Elas são instâncias paralelas e nem sempre estarão juntas no momento da realização da leitura. Isso ocorre porque cada sujeito se apropria de modo distinto dos suportes eletrônicos de leitura. Com a evolução e os adventos dos recursos midiáticos para a realização da leitura, é necessário desenvolver uma disciplina, pois com tantas opções de conexões na frente do computador, fica mais fácil perder a concentração diante das possibilidades que as tecnologias nos apresentam. Isso é um elemento importante para se pensar em políticas para a leitura no processo de formação de professores.

REFERÊNCIAS

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro, do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1998.

CHARTIER, Roger. Comunidade de leitores. In: CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: Editora da UNB, 1994. p. 11- 31.

CHARTIER, Roger. **Do códice ao monitor**: a trajetória do escrito. Estudos Avançados. [on-line]. 1994, vol. 8, n. 21, p. 185-199.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

DALVI, Maria Amélia; BATISTA, Ana Karen; PLASTER, Tallita Braga. Leitura, estudantes de licenciatura e indicadores sócio-econômico-culturais: dados preliminares de uma pesquisa. **Cadernos de Pesquisa em Educação** (Vitória), v. 44, p. 170-193, 2016.

DALVI, Maria Amélia; BATISTA, Ana Karen; PLASTER, Tallita Braga. Perfil de ingressantes nos cursos de Letras e Pedagogia. In: Maria Amélia Dalvi; Fabiani Verardi Burlamaque; Rosiane de Fátima Ponce; Tallita Braga Plaster (Org.). **Literatura e educação**: contextos, tensões e práticas. Campos de Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019, p. 117-125.

ECO, Umberto. **A memória vegetal**: e outros escritos sobre bibliofilia. Rio de Janeiro: Record, 2010.

ECO, Umberto, JEAN-CLAUDE, Carrière. **Não contem com o fim do livro**. São Paulo: Record, 2010.

LEMOS, A. Cibercultura como território dominante. In: TRIVINHO, E.; CAZELOTO, E. (Org.). **A cibercultura e seu espelho**: campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa. São Paulo: ABCiber; Instituto Itaú Cultural, 2009, p. 38-46.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência: O Futuro do Pensamento na Era da Informática.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?.** Trad. Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2003.

RUBIM, R.S.S. **Leitura Literária de alunos do campus São Mateus do Instituto Federal do Espírito Santo frente às tecnologias de informação e comunicação contemporâneas.** 2016. 213 f. Dissertação (Mestre em Letras) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

Informações sobre os autores

Amanda Valiengo

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Concluiu mestrado e doutorado em Educação, com estágio em Portugal pela mesma Universidade. Pós-doutora em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Atualmente, é professora Adjunta da Universidade Federal de São João Del Rei (UFJS), no Departamento de Ciências da Educação e no Mestrado em Educação. É pesquisadora na área de Educação Infantil, brincadeira e leitura para a infância. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa CRIA (Centro de Respeito às Infâncias e suas Aprendizagens). Membro do Grupo de Estudos e de Pesquisa em Especificidades da Docência na Educação Infantil (GEPEDEI, Unesp Marília). Coordenadora de área no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no curso de Pedagogia. Desenvolve um projeto de extensão envolvendo a educação infantil e as artes. Foi professora na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Bacharelado em Humanidades. E-mail: ducavaliengo@gmail.com.

Ana Karen Costa Batista

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Pós-graduação em Educação Especial e Psicopedagogia clínica e institucional pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante. Foi bolsista de iniciação científica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior por meio do Programa de Cooperação Acadêmica com projeto intitulado “Leitura nas licenciaturas: espaços, materialidades e contextos na formação docente”. Participou como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com enfoque no ensino de matemática e ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foi estagiária da Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Vitória (2018-2019). Atualmente é aluna da graduação em História na Ufes. Tem interesse de estudo nas seguintes temáticas: prática pedagógica histórico-crítica; educação literária; ensino de leitura; ensino de história; formação docente e história da educação brasileira. E-mail: anakaren-batista@outlook.com.

Arlene Batista da Silva

Possui graduação em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e especialização *lato sensu* em Língua Espanhola e Cultura Hispânica pelo Centro de Ensino Superior (Cesv). É mestre em Estudos Linguísticos e doutora em Letras pela Ufes, onde atualmente trabalha como professora no bacharelado em Letras-Libras. Seus atuais temas de interesse e pesquisa são a Tradução e o Ensino de Português para surdos, Ensino de língua e literatura para surdos e Literatura em língua de sinais. Integra o grupo interinstitucional de pesquisa Literatura e Educação e coordena o Grupo de Estudos em Língua de Sinais, Interpretação e Tradução (LISIT/Ufes). E-mail: arleneincrivel@gmail.com.

Arnon Tragino

É doutor e mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), e é licenciado em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa pela mesma universidade. É membro do grupo de pesquisa Literatura e Educação e, atualmente, é professor substituto de Teoria Literária e Literatura Brasileira no Departamento de Línguas e Letras da Ufes. E-mail: arnon.tragino@gmail.com.

Daiane Francis Fernandes Ferreira

Licenciada em Letras Português/Francês e mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, é doutoranda em Literatura Comparada pela Université de Rennes (França). E-mail: daiiafrancis@hotmail.com.

Daiani Pignaton Souza Silva

Licenciada e Mestra em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). É professora de Língua Portuguesa da educação básica. Integra o Grupo de Pesquisa Literatura e Educação (www.literaturaeeducacao.ufes.br) e tem se dedicado a pesquisas dessa área. E-mail: daiianipignaton@hotmail.com.

Danilo Fernandes Sampaio de Souza

Possui licenciatura em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia, especialização *lato sensu* em Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Cândido Mendes e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. É Técnico em Assuntos Educacionais da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (Sedu), Redator de Língua Portuguesa do Novo Currículo da

Rede Estadual e dos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio. É membro do Conselho Estadual de Cultura. Atualmente, integra o grupo de pesquisa Literatura e Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (www.literaturaeeducacao.Ufes.br). Interessa-se, principalmente, pelos seguintes temas: leitura, literatura, formação do leitor e literatura infantil e juvenil. E-mail: daniolfssouza@hotmail.com.

Josineia Sousa da Silva

Graduação em Pedagogia (2014), em Letras Português e Literatura de Língua Portuguesa (2018) e Mestrado em Letras com área de concentração em Estudos Literários pela Universidade Federal do Espírito Santo. Cursa Doutorado em Educação e integra o grupo de pesquisa Literatura e Educação (www.literaturaeeducacao.Ufes.br). Tem se dedicado a pesquisas dessa área, principalmente, com relação os temas: Educação literária; Leitura; Literatura; Livro; Formação do leitor e Memória Escolar. E-mail: josineialis@gmail.com.

Maria Amélia Dalvi

Licenciada, mestra e doutora pela Universidade Federal do Espírito Santo (2001-2010). Realizou estágio pós-doutoral junto à Universidade Federal de Goiás (2015-2016), com períodos no exterior. Foi professora da educação básica (2003-2009) e, desde 2010, atua no magistério superior na Ufes, sendo vinculada ao Departamento de Linguagens, Cultura e Educação e aos cursos de mestrado e de doutorado em Educação e em Letras. Trabalhou em projetos e programas públicos para o livro, a leitura, a literatura e a formação de professores. E-mail: maria.dalvi@ufes.br.

Maria Fernanda Brito de Araujo

Licenciada em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Espírito Santo, Bacharel em Ciências

Sociais, Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, com ênfase nos estudos em Identidade Social e Representações Sociais. E-mail: marife.araujo@gmail.com.

Mariana Passos Ramalhete

Doutora e mestra em Educação pela da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Licenciada em Letras-Português (Ufes - 2008), Pedagogia (Ufes - 2014), com especializações na área educacional. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Filosofia e Linguagens da Ufes (Nepefil/CE/Ufes) e do grupo de pesquisa interinstitucional Literatura e Educação. Tem experiência na coordenação da seleção de obras literárias para a Educação Básica, a partir de editais públicos de oferta de livros e de incentivo à leitura. Trabalha como professora de Língua Portuguesa em regime de dedicação exclusiva, no Ifes, *campus* Venda Nova do Imigrante, onde atua no Ensino Médio, na Licenciatura em Letras-Português em em curso de pós-graduação. E-mail: marianaramalhete@yahoo.com.br.

Ravena Brazil Vinter

Doutoranda e mestra em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo, especialista em Letras pelas Faculdades integradas de Jacarepaguá, graduada em Comunicação Social / Jornalismo pela Faculdade Batista de Vitória. Atua como pedagoga no município de Guarapari e como professora de Língua Portuguesa na Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo. Integrante do grupo de pesquisa Literatura e Educação. E-mail: ravenabrazil@hotmail.com.

Roney Jesus Ribeiro

Mestre em Artes (Estudos em História, Teoria e Crítica da Arte) pela Universidade Federal do Espírito Santo e em Educação pela Universidad Americana, reconhecido pela Universidade Federal Rio de Janeiro. Licenciado em Letras pela Faculdade de Ciências Aplicadas Sagrado Coração, em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos e em Pedagogia pelo Instituto de Ensino Superior Ateneu, tendo atuado em quase todos os níveis da Educação Escolar e Superior. Realiza pesquisa nas interfaces entre as áreas de Letras, História, Artes e Educação. Membro nos Grupos de Pesquisa Crítica e Experiências Estéticas (Ufes/PPGA/CNPq), Estudos de Literatura Hispânica: caminhos e tendências (Ufes/PPGL/CNPq) e Literatura e Educação (Ufes/PPGE/CNPq). E-mail: roney-ribeiro@hotmail.com.

Tallita Braga Plaster

Licenciada em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Espírito Santo. Foi bolsista de Iniciação Científica no âmbito do Programa de Cooperação Acadêmica (Procad). E-mail: tallitabragaplaster@hotmail.com.

Vivian Jaciara Viana

Possui graduação em Redes de Computadores pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Graduanda do Curso de Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Foi bolsista de Iniciação de científica do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD) com projeto Leitura nas licenciaturas: espaços, materialidades e contextos na formação docente e participante do grupo de pesquisa Literatura e Educação, radicado na Universidade Federal do Espírito Santo. Tem experiência na área de Informática, com ênfase em Educação. E-mail: vivianviana4@gmail.com.

Anexo 1

Instrumento de pesquisa / questionário respondido pelos 445 sujeitos de pesquisa

Obs.: Transcrição do texto

Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior programa nacional de cooperação acadêmica

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Marília e Presidente Prudente) Universidade Federal do Espírito Santo

Universidade de Passo Fundo

“Leitura nas licenciaturas: espaços, materialidades e contextos na formação docente” Coordenações locais: Cyntia G. Giroto (Unesp – Marília); Fabiane Verardi Burlamaque (UPF); Maria Amélia Dalvi (Ufes); Renata Junqueira de Souza (Unesp – Presidente Prudente).

Questionário – Perfil-leitor de universitários ingressantes

Este questionário tem a finalidade de conhecer as práticas de leitura de universitários ingressantes em cursos superiores, em distintas dimensões, em sua correlação com os distintos espaços, materialidades e contextos existentes no âmbito da formação docente.

O questionário é anônimo e confidencial e segue procedimentos éticos no tratamento de dados de pesquisa.

Considerando, particularmente, os sujeitos portadores de necessidades especiais, não tomamos, nesse questionário, a leitura unicamente em suporte papel, mas consideramos também a possibilidade de leitura de textos em vídeo (para sujeitos usuários de Libras) ou por registros fonográficos (para sujeitos com limitações visuais).

Obrigados pela sua colaboração.

Perfil pessoal

1. Qual sua idade?

- Até 18 anos. Entre 19 e 23 anos.
 Entre 24 e 28 anos. Entre 29 e 33 anos.
 Entre 34 e 38 anos. Entre 39 e 43 anos.
 Entre 44 e 48 anos. Entre 49 e 53 anos.
 Entre 54 e 58 anos. A partir de 59 anos.

2. Gênero: Feminino. Masculino. Trans. Outro.

3. Você tem alguma necessidade especial (auditiva, visual, mobilidade, cognitiva etc.)?

- Sim. Não.

4. A renda mensal da sua família dividida pelo número de pessoas que dela usufruem é:

- Até meio salário mínimo por pessoa.

- () Acima de meio salário mínimo até o limite de dois salários mínimos por pessoa.
- () Acima de dois salários mínimos até o limite de cinco salários mínimos por pessoa.
- () Acima de cinco salários mínimos até o limite de oito salários mínimos por pessoa.
- () Acima de oito salários mínimos até o limite de dez salários mínimos por pessoa.
- () Acima de dez salários mínimos por pessoa.
- () Não sei.

5. Qual é/era a escolarização dos seus pais ou dos responsáveis por você na infância [considere a(s) pessoa(s) que foi(foram) mais importante(s) na sua criação]?

- () Eram analfabetos ou semialfabetizados.
- () Ensino Fundamental incompleto.
- () Ensino Fundamental completo.
- () Ensino Médio incompleto.
- () Ensino Médio completo.
- () Ensino Superior incompleto.
- () Ensino Superior completo.
- () Pós-graduação incompleta.
- () Pós-graduação completa.
- () Não sei.

6. Qual é sua língua materna/primeira língua?

- () Português. () Libras.
- () Língua Indígena Brasileira. () Outra.

7. Você pratica/é adepto a alguma religião?

- () Sim. () Não.

8. Se você pratica alguma religião, você faz leituras religiosas com frequência? () Sim. () Não.

9. Você tem computador com internet em casa?

() Sim. () Não.

10. Atualmente, qual o número de livros impressos que você tem em casa, aproximadamente?

() Não tenho. () Até 20 livros. () De 20 e 50.
() De 50 e 100. () De 100 e 500. () Acima de 500.

Ensino Superior

11. Qual seu curso atual?

() Letras () Pedagogia () Outro:

12. Você o realiza em que instituição?

() Ufes () Unesp () UPF () Outra:

13. Em que cidade você estuda?

14. Você mora a que distância da Universidade em que realiza o seu curso?

() Moro no *campus* ou até 5km de distância.

() Moro a uma distância entre 5 e 20km.

() Moro a uma distância entre 21 e 50km.

() Moro a uma distância entre 51 e 100km.

() Moro a uma distância acima de 100km .

15. Já completou outro curso superior?

() Sim, eu cursei. () Não.

Educação Básica

16. Você frequentou a educação infantil (“pré-escola”)?

- Sim. Não. Não sei.

17. Onde você realizou a maior parte de seu Ensino Fundamental?

- Rede(s) pública(s). Rede(s) privada(s).

18. Onde você realizou a maior parte de seu Ensino Médio?

- Rede(s) pública(s). Rede(s) privada(s).

19. Qual foi a sua modalidade de Ensino Médio?

- Regular.
 Técnico em _____.

20. Você concluiu seus estudos básicos por meio da Educação de Jovens e Adultos (antigo “supletivo”)? [Assinale apenas uma resposta.]

- Sim, parte ou todo o Ensino Fundamental.
 Sim, parte ou todo o Ensino Médio.
 Sim, parte ou todo o Ensino Fundamental e parte ou todo o Ensino Médio.
 Não.

21. Na sua formação escolar, você teve acesso regular a bibliotecas escolares, salas de leitura escolares ou espaço equivalente? [Assinale apenas uma resposta.]

- Sempre.
 Em alguns momentos no Ensino Fundamental. Em alguns momentos no Ensino Médio.
 Em alguns momentos no Ensino Fundamental e em alguns no Ensino Médio.
 Não.

Leituras habituais

22. Com que frequência lê jornais impressos? [Assinale apenas uma resposta.]

- () Diariamente.
- () Semanalmente.
- () Mensalmente.
- () Raramente.
- () Não leio jornais impressos.

23. Em que seção do jornal impresso tem mais interesse? [Assinale uma ou mais respostas.]

- () Classificados.
- () Cultura.
- () Economia.
- () Entretenimento.
- () Esportes.
- () Política.
- () Outra:

24. Com que frequência lê jornais eletrônicos? [Assinale apenas uma resposta.]

- () Diariamente.
- () Semanalmente.
- () Mensalmente.
- () Raramente.
- () Não leio jornais eletrônicos.

25. Em que seção do jornal eletrônico tem mais interesse? [Assinale uma ou mais respostas.]

- () Classificados.
- () Cultura.
- () Economia.
- () Entretenimento.

- () Esportes.
- () Política.
- () Outra:

26. Com que frequência lê revistas impressas? [Assinale apenas uma resposta.]

- () Diariamente.
- () Semanalmente.
- () Mensalmente.
- () Raramente.
- () Não leio revistas impressas.

27. Caso leia revistas impressas, cite alguns títulos:

28. Com que frequência lê revistas eletrônicas? [Assinale apenas uma resposta.]

- () Diariamente.
- () Semanalmente.
- () Mensalmente.
- () Raramente.
- () Não leio revistas eletrônicas.

29. Caso leia revistas eletrônicas, cite alguns títulos:

30. Com que frequência lê livros impressos integralmente?

- () Diariamente.
- () Semanalmente.
- () Mensalmente.
- () Raramente.
- () Não leio livros impressos.

31. Caso leia livros impressos, cite alguns títulos que leu mais recentemente:

32. Com que frequência lê livros eletrônicos integralmente?

- Diariamente
- Semanalmente
- Mensalmente
- Raramente
- Não leio livros eletrônicos

33. Caso leia livros eletrônicos, cite alguns títulos que leu mais recentemente:

34. Quanto aos livros (sejam impressos ou eletrônicos) que você lê, qual categoria é predominante?

- Leio mais frequentemente livros de ficção.
- Leio mais frequentemente livros de não ficção.
- Leio de modo equivalente livros de ficção e livros de não ficção.
- Não leio ou muito raramente leio livros.

35. Quanto ao gênero ou temática dominante em suas leituras no geral, assinale três opções:

- Artigo acadêmico ou científico
- Autoajuda
- Autobiografia e biografia
- Blog ou similar
- Carta ou e-mail
- Conto e crônica
- Conto erótico ou similar
- Diário
- Ensaio
- Entrevista
- Fanfiction
- Ficção Científica
- História Maravilhosa ou Fantástica
- História Policial

- Literatura infantil ou juvenil
- Literatura religiosa
- Matéria ou Reportagem
- Narrativas de horror e terror
- Obra didática ou de autoinstrução
- Peça dramática / teatro
- Piada e demais textos humorísticos
- Poema
- Postagem de rede social
- Quadrinhos
- Romance
- Texto informativo ou de divulgação científica
- Texto técnico ou de formação profissional
- Textos diversos da área de humanidades
- Outros:

36. Quanto às suas leituras espontâneas (ou seja, que não são leituras obrigatórias: as leituras que você escolhe livremente, por prazer), qual categoria é predominante?

- Leio espontaneamente mais frequentemente livros de ficção.
- Leio espontaneamente mais frequentemente livros de não ficção.
- Leio espontaneamente de modo equivalente livros de ficção e livros de não ficção.
- Não leio ou muito raramente leio livros espontaneamente.

37. Aponte um motivo para suas escolhas espontâneas.

Suportes, frequência e tempo de leitura

38. Qual tipo de suporte de leitura é de sua preferência? [Assinale apenas uma resposta.]

- Suportes impressos.
- Suportes digitais.
- Ambos (impressos ou digitais), indistintamente.

Nenhum.

39. Aponte um motivo para sua preferência.

40. Quando lê em suportes impressos, você presta atenção a aspectos como qualidade do papel, gramatura (espessura) do papel, coloração do papel, margens, contraste entre fundo/texto, facilidade de manuseio?

Sempre. Algumas vezes. Nunca.

41. Que suportes digitais para leitura você acessa preferencialmente?
[Assinale uma ou mais respostas.]

Computador (desktop, notebook ou netbook).

Kindle.

Kobo.

Smartphone.

Tablet.

Outro:

Nunca leio ou muito raramente leio em suportes digitais.

42. Que critério você privilegia para escolher um certo suporte digital em detrimento de outro? [Assinale uma ou mais respostas.]

Acessibilidade.

Conforto de leitura.

Disponibilidade do texto para leitura no suporte.

Familiaridade com o suporte.

Mobilidade e facilidade para transportar.

Preço.

Recursos para anotação, consulta etc.

Outro: .

Nunca leio ou raramente leio em suportes digitais.

43. Que ambientes digitais utiliza com frequência? [Assinale uma ou mais respostas.]

- Bibliotecas.
- Blogs ou similares.
- Chat de conversação. E-mail.
- Jornais.
- Redes sociais.
- Revistas.
- Sites de busca.
- Sites de compra.
- Vídeos.
- Outro: _____.
- Não uso ambientes digitais com frequência.

44. Qual sua média aproximada de tempo diário total dedicado à leitura na tela do suporte digital?

- até duas horas.
- 2 a 4 horas.
- 4 a 6 horas.
- 6 a 8 horas.
- Mais de 8 horas.

45. Qual sua média aproximada de tempo diário total dedicado à leitura no suporte impresso?

- até duas horas.
- 2 a 4 horas.
- 4 a 6 horas.
- 6 a 8 horas.
- Mais de 8 horas.

46. Lendo no suporte digital: [Assinale apenas uma resposta.]
() normalmente dedico-me unicamente à leitura, sem a interferência de outros suportes ou atividades.
() normalmente leio realizando outras atividades simultaneamente (ouvindo músicas, conectado a redes sociais etc.).
47. Lendo no suporte impresso: [Assinale apenas uma resposta.]
() normalmente dedico-me unicamente à leitura, sem a interferência de outros suportes ou atividades.
() normalmente leio realizando outras atividades simultaneamente (ouvindo músicas, interagindo com pessoas etc.).
48. Durante a sua escolarização básica, você era considerado como um leitor assíduo pelas pessoas mais próximas de você?
() Sim, durante todo o tempo.
() Sim, mas apenas por algum tempo, principalmente no Ensino Fundamental.
() Sim, mas apenas por algum tempo, principalmente no Ensino Médio.
() Não.
49. Atualmente, você é considerado um leitor assíduo pelas pessoas mais próximas de você?
() Sim
() Por algumas pessoas sim, por outras não.
() Não.
50. Com que frequência lê, para além das leituras escolares/acadêmicas? [Assinale apenas uma resposta]
() nunca leio além das leituras obrigatórias.
() sempre que estou em férias.
() raramente.
() no fim de semana.
() diariamente.

Espaços e disposições físicas de leitura

51. Onde lê em casa? [Assinale uma ou mais respostas]

- () Banheiro.
- () Cozinha/copa.
- () Escritório/quarto de estudos.
- () Quarto.
- () Sala.
- () Varanda.
- () Outro: _____.
- () Não leio em casa.

52. Lê com regularidade em bibliotecas ou salas de leitura? [Considere tanto a situação de ler materiais emprestados pela biblioteca, quanto materiais que você leve para ler lá. Assinale uma ou mais respostas.]

- () Sim, em bibliotecas ou salas municipais, estaduais ou federais.
- () Sim, em bibliotecas ou salas escolares ou universitárias.
- () Sim, em bibliotecas privadas ou salas de leitura privadas.
- () Não.

53. Em que espaços públicos você costuma ler regularmente, além de bibliotecas e salas de leitura? [Assinale uma ou mais respostas.]

- () Aviões, ônibus, trens, metrô etc.
- () Café ou restaurante.
- () Pontos, estações ou terminais de transporte.
- () Igreja ou templo religioso.
- () Jardim ou parque.
- () Lanchonete ou cantina da universidade.
- () Livraria.
- () Praça.
- () Praia, piscina ou clube.
- () Sala de aula.
- () Shopping ou centro comercial.
- () Outro: _____.

() Não leio em espaços públicos.

54. Quanto à disposição física para a leitura, qual é/são a/s sua/s posição/ões mais frequente para ler em espaços privados? [Assinale uma ou mais respostas.]

() Deitado.

() Recostado (entre o deitado e o sentado).

() Sentado à vontade.

() Sentado em cadeira, à mesa.

() Sentado em carteira ou poltrona de leitura.

() De pé.

() Outra: .

() Não leio em espaços privados.

55. Quanto à disposição física para a leitura, qual é/são a/s sua/s posição/ões mais frequente para ler em espaços públicos? [Assinale uma ou mais respostas.]

() Deitado.

() Recostado (entre o deitado e o sentado).

() Sentado à vontade.

() Sentado em cadeira, à mesa.

() Sentado em carteira ou poltrona de leitura.

() De pé.

() Outra: .

() Não leio em espaços públicos.

56. Como você normalmente sente, depois de algum tempo lendo? [Assinale uma ou mais respostas.]

() Alegre, gratificado.

() Cansado fisicamente ou mentalmente.

() Com receio de não entender ou entender errado.

() Desafiado, engajado, entusiasmado.

() Dolorido, tonto, enjoado.

- () Ignorante, incompetente, incapaz.
- () Inteligente, esclarecido, estudioso.
- () Melancólico, triste.
- () Obrigado, oprimido, torturado.
- () Orgulhoso ou vaidoso.
- () Preguiçoso, mole, sonolento.
- () Recompensado, regozijado.
- () Tendo cumprido um dever.
- () Outro: .

Dimensões valorizadas na leitura

57. Classifique de 0 (zero) a 9 (nove) as dimensões que a leitura pode assumir, sendo que 0 equivale a “nada importante” e 9 equivale a “muito importante”. Pedimos que, por favor, não repita nenhum número. Sua classificação deve se basear em sua experiência de leitor.

- () Ativa, mobiliza e desenvolve capacidades cognitivas.
- () Contribui para a formação ética ou moral.
- () Contribui para a formação emocional ou psicológica.
- () Facilita a integração ou identificação com sujeitos semelhantes a nós.
- () Participa da ação política e da formação de opiniões.
- () Propicia o sucesso profissional.
- () Proporciona prazer.
- () Socializa conhecimentos.

Preferências de leitura

58. Indique um livro (título e autor) que o tenha interessado/sensibilizado em particular.

59. Justifique sua indicação.

60. Quando o leu pela última vez? [Assinale apenas uma resposta.]

- () Há menos de um ano.
- () Entre 1 e 2 anos.
- () Há mais de 2 anos.
- () Há mais de cinco anos.

Papel das instituições e mediadores de leitura

Nas questões de 62 a 64, utilize a seguinte escala

1 = nada importante 2 = pouco importante 3 = importante
4 = muito importante

61. Avalie, utilizando a escala acima (atribuindo 1 para quem não foi nada importante, 2 para quem foi pouco importante, 3 para quem foi importante e 4 para quem foi muito importante), a participação dos seguintes sujeitos para a sua formação como leitor na sua formação escolar.

- () autores/ilustradores que visitaram a escola.
- () bibliotecários.
- () colegas.
- () contadores de história.
- () professores.
- () outro: .

62. Avalie, utilizando a escala acima (atribuindo 1 para quem não foi nada importante, 2 para quem foi pouco importante, 3 para quem foi importante e 4 para quem foi muito importante), a participação dos seguintes sujeitos para a sua formação como leitor na sua convivência familiar.

- () pai / padrasto.
- () mãe / madrasta.
- () irmãos / meio-irmãos.
- () avô ou avó. () tio ou tia.
- () outro: .

63. Avalie, utilizando a escala acima (atribuindo 1 para quem não foi nada importante, 2 para quem foi pouco importante, 3 para quem foi importante e 4 para quem foi muito importante), a participação dos seguintes sujeitos ou recursos para a sua formação como leitor na sua convivência fora dos círculos escolares e familiares.

- () apresentadores de rádio ou tv.
- () amigos físicos e amigos virtuais.
- () interlocutores em redes sociais.
- () conteúdos publicados em sites ou blogs.
- () conteúdos de publicidade de livrarias, editoras etc.
- () outro: .

64. Cite algum fato, sujeito, objeto, espaço, prática, experiência ou rotina que tenha sido relevante para a sua história de leitor:

Táticas e estratégias de leitura

Antes da Leitura...

65. Você estabelece objetivos para a sua leitura? [Assinale apenas uma resposta.]

- () sempre
- () frequentemente
- () raramente
- () nunca

66. Você relaciona o texto com o autor? [Assinale apenas uma resposta.]

- () sempre
- () frequentemente
- () raramente
- () nunca

67. Você compara o texto com outros do mesmo gênero? [Assinale apenas uma resposta.]

- sempre
- frequentemente
- raramente
- nunca

68. Você analisa a capa e/ou as orelhas antes de ler um livro? [Assinale apenas uma resposta.]

- sempre
- frequentemente
- raramente
- nunca

69. Você analisa o título e sumário do livro, tentando prever o assunto, conteúdo ou abordagem? [Assinale apenas uma resposta.]

- sempre
- frequentemente
- raramente
- nunca

Durante a Leitura...

70. Você faz uma imagem mental do texto que está lendo ou organiza visualmente seu conteúdo? [Assinale apenas uma resposta.]

- sempre
- frequentemente
- raramente
- nunca

71. Você conecta o que está lendo com suas experiências de vida? [Assinale apenas uma resposta.]

- sempre
- frequentemente
- raramente
- nunca

72. Você conecta o que está lendo com outros textos que já leu? [Assinale apenas uma resposta.]

- sempre
- frequentemente
- raramente
- nunca

73. Você conecta o que está lendo com fatos históricos ou com o mundo à sua volta? [Assinale apenas uma resposta.]

sempre frequentemente raramente nunca

74. Você interrompe a leitura para anotar ou destacar algo que acha importante? [Assinale apenas uma resposta.]

sempre frequentemente raramente nunca

75. Costuma pesquisar quando tem dúvidas durante a leitura? [Assinale apenas uma resposta.]

sempre frequentemente raramente nunca

76. No decorrer da leitura, você faz e atualiza previsões sobre o que está lendo? [Assinale apenas uma resposta.]

sempre frequentemente raramente nunca

77. No decorrer da leitura, você usa todos os indícios para entender o que está lendo (dicas da ilustração, das notas, das legendas etc.)? [Assinale apenas uma resposta.]

sempre frequentemente raramente nunca

78. Quando a leitura é interrompida, por algum motivo, consegue recuperar o sentido e voltar para o texto? [Assinale apenas uma resposta.]

sempre frequentemente raramente nunca

79. Quando a leitura é interrompida por uma palavra desconhecida, o que você faz? [Assinale apenas uma resposta.]

assinalo a palavra para procurar depois.

continuo a ler para tentar inferir a palavra.

desconsidero a palavra e continuo lendo.

paro a leitura e procuro a palavra no dicionário.

peço ajuda a alguém.

80. Você faz questões a si mesmo durante a leitura ou vai conversando com o texto mentalmente? [Assinale apenas uma resposta.]

- sempre
- frequentemente
- raramente
- nunca

81. Procura ir fazendo mentalmente sínteses provisórias do texto lido, quer seja científico ou não? [Assinale apenas uma resposta.]

- sempre
- frequentemente
- raramente
- nunca

Depois da Leitura...

82. Você relê o texto ou trechos dele? [Assinale apenas uma resposta.]

- sempre
- frequentemente
- raramente
- nunca

83. Você revisa ou avalia o texto que acabou de ler? [Assinale apenas uma resposta.]

- sempre
- frequentemente
- raramente
- nunca

84. Você revê suas hipóteses iniciais ou suas primeiras impressões? [Assinale apenas uma resposta]

- sempre
- frequentemente
- raramente
- nunca

85. Você costuma produzir algo depois da leitura (uma síntese, um resumo por escrito)? [Assinale apenas uma resposta]

- sempre
- frequentemente
- raramente
- nunca

