



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ANA PAULA BELTRÃO DA SILVA

**ENTRE OLHARES E LEITURAS: os vestígios da escolarização da leitura
literária na formação de leitores do Ensino Médio em uma escola de
Barcarena-PA**

BELÉM –PARÁ
2020

ANA PAULA BELTRÃO DA SILVA

**ENTRE OLHARES E LEITURAS: os vestígios da escolarização da leitura
literária na formação de leitores do Ensino Médio em uma escola de
Barcarena-PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), do Instituto de Ciências da Educação (ICED), da Universidade Federal do Pará (UFPA), na linha de Educação, Cultura e Sociedade, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Nilo Carlos Pereira de Souza.

BELÉM –PARÁ

2020

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)**

S586e SILVA, Ana Paula Beltrão da
Entre olhares e leituras : os vestígios da escolarização
da leitura literária na formação de leitores do Ensino Médio
em uma escola de Barcarena-PA / Ana Paula Beltrão da
SILVA. — 2020.
170 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Nilo Carlos Pereira Souza
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em
Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade
Federal do Pará, Belém, 2020.

1. Ensino Médio. 2. Leitura. 3. Leitura Literária. 4.
Formação de leitores literários. I. Título.

CDD 306.488

ANA PAULA BELTRÃO DA SILVA

**ENTRE OLHARES E LEITURAS: os vestígios da escolarização da leitura
literária na formação de leitores do Ensino Médio em uma escola de
Barcarena-PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), do Instituto de Ciências da Educação (ICED), da Universidade Federal do Pará (UFPA), na linha de Educação, Cultura e Sociedade, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Data de aprovação: 19/02/2020.

BANCA EXAMINADORA

Orientador:

Prof. Dr. Nilo Carlos Pereira de Souza
Doutor em Teoria Literária pela UFSC
PPGED/ICED/UFPA

Avaliador Externo:

Prof. Dra. Ana Crélia Penha Dias
Doutora em Letras (Letras Vernáculas) pela UFRJ
PROFLETRAS/ UFRJ

Avaliador Interno:

Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu
Doutor em Ciências Humanas e Educação pela PUC/RJ
PPGED/ICED/UFPA

BELÉM – PARÁ

2020

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

(TODOROV, 2009, p. 78)

AGRADECIMENTOS

O presente estudo foi resultado de uma caminhada regada de dificuldades, angústias e incertezas. Mas que também me apresentou com muitos aprendizados, amizades e bons momentos.

Agradeço, primeiramente, à força espiritual que me permitiu chegar até aqui. Apesar de não ser uma cristã nos moldes tradicionais, acredito fielmente em uma energia que me dá forças nos momentos difíceis.

À minha mãe, Dircira Beltrão, pessoa que mais amo nesse mundo por ser um exemplo de luta, coragem e superação.

Ao meu pai, Paulo Pamplona, pelo apoio, pela dedicação e pelos valores ensinados.

Aos meus irmãos. André e Alessandra Beltrão, pela trajetória compartilhada e pela ajuda incondicional.

Aos meus sobrinhos, Geovanna e Kalel Beltrão, meus pequenos que fazem meu coração transbordar de amor.

Ao meu avô, Oscar Beltrão (in memoriam), por me mostrar que grandes heróis existem, por todo o seu amor e por ter me ensinado o valor da honestidade.

Às minhas avós, Darlinda Beltrão (in memoriam) e Ormindia Pamplona (in memoriam), pela demonstração de persistência, bondade e valentia.

Ao meu namorado, Leonardo Reis, pelos anos que tem me acompanhado, pela reciprocidade e por nunca ter saído do meu lado nos momentos de sofrimento.

Ao meu orientador, Nilo Souza, pelos conhecimentos transmitidos e pelas oportunidades de crescimento pessoal e profissional que me concedeu dentro do programa.

À minha eterna professora Ana Crélia Dias, por ser uma mulher digna de toda minha admiração e por sustentar valores que almejo alcançar nessa vida, tais como ética, humildade, respeito e empatia para com o próximo.

Ao professor Waldir Abreu, por aceitar compor a banca examinadora deste trabalho com valiosas contribuições, desde o momento da qualificação até a defesa, profissional sempre solícito e com uma inspiradora história na área da educação.

Aos amigos do PPGED/UFGA que conquistei nessa caminhada, pelo compartilhamento de tantos sentimentos juntos.

RESUMO

O presente estudo é o resultado de uma pesquisa de mestrado em Educação que objetivou investigar de quais modos as práticas de leitura literária efetivadas no Ensino Médio interferem na formação leitora de jovens, inseridos no contexto de uma escola pública, localizada no município de Barcarena, no estado do Pará. Para tanto, optou-se pelos seguintes instrumentos de coleta de dados: entrevistas semiestruturadas, observação participante e análise documental. A metodologia utilizada amparou-se na pesquisa qualitativa e no estudo de caso. Do ponto de vista teórico, foram levados em consideração autores que pensam o fenômeno da leitura a partir de sua história, seus efeitos e seu diálogo com a sociedade, tais como: Roger Chartier (1999), Paulo Freire (1989, 2011), Michèle Petit (2009, 2010), Roxane Rojo (2002), Ezequiel Theodoro da Silva (1998), Angela Kleiman (2016), Vicente Jouve (2002), Umberto Eco (1986) e Wolfgang Iser (1996). Ao lado desse conjunto teórico, a pesquisa também inclui autores que trabalham especificamente a leitura literária, a saber: Roland Barthes (2004), Antonio Candido (2017), Tereza Colomer (2007), Vicente Jouve (2012), Catherine Mazauric (2013), Maria Amélia Dalvi (2018), Marisa Lajolo (2002, 2018), Magda Soares (2011), Tzvetan Todorov (2009) e Regina Zilberman (2003, 2012). Além destes, outros autores foram utilizados para ampliar o debate a respeito do papel da leitura literária na construção de identidades, como é o caso de Erikson Erik (1972) e Stuart Hall (2006). Com o intuito de relacionar as informações coletadas na escola com o conjunto teórico utilizado na pesquisa, foram elaboradas categorias de análise, com base na proposta de Lüdke e André (1986). Os resultados deste estudo apontam que a escola tem desenvolvido um contato inadequado entre aluno e texto literário no decorrer dos anos. Isso porque esse tipo de texto tem se revestido de um caráter cada vez mais didático nas atividades propostas em sala de aula.

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

ABSTRACT

The present study is the result of a master's research in Education that aims to investigate in which ways the reading practices taken in high school interfere with the formation of young readers, inserted in the context of a public school, located in the municipality of Barcarena, in the state of Pará. To this end, the following data collection instruments were chosen: semi-structured interviews, participant observation and document analysis. The methodology used was supported by qualitative research and case study. From a theoretical point of view, authors who think about the phenomenon of reading from its history, its effects and its dialogue with society were taken into account, such as: Roger Chartier (1999), Paulo Freire (1989, 2011), Michèle Petit (2009, 2010), Roxane Rojo (2002), Ezequiel Theodoro da Silva (1998), Angela Kleiman (2016), Vicente Jouve (2002), Umberto Eco (1986) and Wolfgang Iser (1996). Along with this theoretical set, the research also includes authors who work specifically on literary reading, namely: Roland Barthes (2004), Antonio Candido (2017), Tereza Colomer (2007), Vicente Jouve (2012), Catherine Mazauric (2013), Maria Amélia Dalvi (2018), Marisa Lajolo (2002, 2018), Magda Soares (2011), Tzvetan Todorov (2009) and Regina Zilberman (2003, 2012). In addition to these, other authors were used to broaden the debate about the role of literary reading in the construction of identities, as is the case with Erikson Erik (1972) and Stuart Hall (2006). In order to relate the information collected at school to the theoretical set used in the research, categories of analysis were developed, based on the proposal by Lüdke and André (1986). The results of this study indicate that the school has developed an inadequate contact between student and literary text over the years. This is because this type of text has taken on an increasingly didactic character in the activities proposed in the classroom.

Keywords: High School. Reading. Literary reading. Training of literary readers.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ALBRAS** - Alumínio Brasileiro
- ALUNORTE** - Alumina do Norte do Brasil
- ANRESC** - Avaliação Nacional de Rendimento Escolar
- CCSE** - Centro de Ciências Sociais e Educação
- DEPAH** - Departamento de Patrimônio Histórico
- ECA** - Estatuto da Criança e do Adolescente
- EJA** - Educação de Jovens e Adultos
- GELAFOL** - Grupo de Estudos Literários na Amazônia e Formação do Leitor
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- ICED** - Instituto de Ciências da Educação
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC** - Ministério da Educação
- MOBRAL** - Movimento Brasileiro de Alfabetização
- PA** - Pará
- PCN** - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PCNEM** - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
- PPGED** - Programa de Pós-Graduação em Educação
- PPP** - Projeto Político Pedagógico
- PROINFO** - Programa Nacional de Tecnologia Educacional
- PROSEL** - Processo Seletivo
- SECULD** - Secretaria Municipal de Cultura e Desporto de Barcarena
- SEMEC** - Secretaria Municipal de Educação e Cultura
- SOINCO** - Sociedade Incorporada e Construtora
- UCA** - Um Computador por Aluno
- UEPA** - Universidade do Estado do Pará
- UFPA** - Universidade Federal do Pará
- UFRJ** - Universidade Federal do Rio de Janeiro

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 - Mecanismos e capacidade no processamento do texto.....	70
Imagem 02 - Mapa com a distância entre Belém e Barcarena	93
Imagem 03 - Plano urbanístico da Sede de Barcarena.....	96
Imagem 04 - Vista aérea da Sede de Barcarena.....	97
Imagem 05 - Mapa com as proximidades do bairro Centro.....	98
Imagem 06 -: Vista externa do Terminal Hidroviário.....	99
Imagem 07 - Vista interna do Terminal Hidroviário.....	99
Imagem 08 - Vista externa da Biblioteca Municipal.....	100
Imagem 09 - Vista interna da Biblioteca Municipal.....	100
Imagem 10 - Sala dos professores.....	101
Imagem 11 - Vista da frente da sala de aula.....	102
Imagem 12 - Vista dos fundos da sala de aula.....	102
Imagem 13 - Vista da frente da biblioteca.....	103
Imagem 14 - Vista dos fundos da biblioteca.....	103
Imagem 15 - Roda de leitura com os alunos do 3º ano do Ensino Médio.....	116
Imagem 16 - Acervo da biblioteca.....	126
Imagem 17 - Estante com livros didáticos usados.....	126
Imagem 18 - Estante com livros didáticos novos.....	126
Imagem 19 - Conteúdo Programático da disciplina Literatura.....	131

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Dissertações PPGED/CCSE/UEPA.....	19
Quadro 02 - Dissertações PPGED/ICED/UFPA.....	22
Quadro 03 - Estratégias de leitura.....	62
Quadro 04 - Perfil dos alunos que participaram das entrevistas.....	105
Quadro 05 - Etapas seguidas na análise de dados.....	107
Quadro 06 - Preferência de textos dos alunos.....	116

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	13
<hr/>	
1.1 Justificativa	13
1.2 Objetivos.....	18
1.2.1 <i>Objetivo geral.....</i>	18
1.2.2 <i>Objetivos específicos.....</i>	18
1.3 Saberes e reflexões: diferentes olhares sobre a temática.....	18
1.4 Por entre os caminhos da pesquisa	25
<hr/>	
DA LEITURA À LEITURA LITERÁRIA	33
<hr/>	
2.1 Representações e dinâmicas de leitura.....	33
2.2 O encontro com a leitura literária	39
2.2.1 <i>Uma (re) leitura na construção de identidades.....</i>	46
<hr/>	
ENTRE O LEITOR E O TEXTO LITERÁRIO.....	55
<hr/>	
3.1 O leitor em cena: possibilidades de elaboração de sentidos	55
3.2 Estratégias de leitura no desenvolvimento do comportamento leitor	61
3.2.1 <i>A relação entre o processamento do texto e as estratégias de leitura</i>	69
<hr/>	
A PRÁTICA DA LEITURA LITERÁRIA NO CONTEXTO ESCOLAR.....	76
<hr/>	
4.1 Leitura literária na escola: reflexões e perspectivas.....	76
4.2 Leitor em formação: o jovem do Ensino Médio e o texto literário.....	85
<hr/>	
OS VESTÍGIOS DA LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO.....	92
<hr/>	
5.1 Uma história em construção: imagens e fluxos do município de Barcarena.....	92
5.2 O contexto de alunos do Ensino Médio em uma escola de Barcarena.....	98
5.3 Uma análise da leitura literária no Ensino Médio: influências na formação do leitor.....	103
<hr/>	
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
<hr/>	
REFERÊNCIAS.....	137
<hr/>	
APÊNDICES.....	140
<hr/>	

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A pesquisa intitulada “Entre olhares e leituras: os vestígios da escolarização da leitura literária na formação de leitores do Ensino Médio em uma escola de Barcarena-PA” encontra-se vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Pará (UFPA).

O estudo integra a linha de pesquisa “Educação, Cultura e Sociedade”. Tal linha de pesquisa possui como propósito um olhar crítico a respeito dos processos educativos e sua influência na formação do sujeito, na produção da cultura e na organização da sociedade. Além disso, as investigações situadas nessa área buscam entender a escola com base em uma perspectiva histórica, levando em consideração seu currículo e suas práticas de ensino.

Vale ressaltar que a presente pesquisa destaca os seguintes campos temáticos: Ensino Médio, Leitura, Leitura literária e Formação de leitores literários. A compreensão de cada um desses campos possibilitou não apenas o aprofundamento de conhecimentos relevantes para uma análise coerente do tema de pesquisa, como também oportunizou o encontro com informações que suscitaram o interesse por novas descobertas no domínio científico.

1.1 Justificativa

A atividade de leitura, em especial a leitura literária, pode intensificar uma participação mais ativa do sujeito em relação ao seu convívio no espaço público. Enquanto prática cultural, a leitura propicia reflexões para além daquilo que a estrutura do texto oferece. Em essência, tal prática pode ajudar os indivíduos a adquirir mais autonomia, principalmente na formulação de suas ideias e de suas atitudes.

Ao entrar em contato com o texto literário, o plano da ficção faz com que o leitor conheça situações que talvez nunca possa identificar no plano da realidade. Este, ao vivenciar a narrativa ficcional, é capaz de se projetar nas personagens, reconhecendo melhor a si e o lugar que ele vive. Por essa perspectiva, o encontro com a leitura literária viabiliza novas experiências, o que não deve ser entendido como algo de efeito momentâneo. Ao contrário, a leitura interessada tem consequências para além do próprio ato de ler, provoca um processo reflexivo que mantém a mente do sujeito em um prolongado estado de ruminação. Não por acaso, a leitura literária abre as portas para os questionamentos e a transformação na percepção de mundo.

De acordo com Zilberman, a obra literária provoca o sujeito por ser um objeto incompleto, que apresenta uma linguagem de caráter polissêmico e uma estrutura que inclui a presença de elementos dinâmicos em sua organização. Por esse ponto de vista,

O mundo representado pelo texto literário corresponde a uma imagem esquemática, contendo inúmeros pontos de indeterminação. Personagens, objetos e espaços aparecem de forma inacabada e exigem, para serem compreendidos e introjetados, que o leitor os complete. A atividade de preenchimento desses pontos de indeterminação caracteriza a participação do leitor, que, todavia, nunca está seguro se sua visão é correta. A ausência de uma orientação definida gera a assimetria entre o texto e o leitor; além disso, as instruções que poderiam ajudar o preenchimento dispersam-se ao longo do texto e precisam ser reunidas para que se dê o entendimento; assim, o destinatário sempre é chamado a participar da constituição do texto literário, e a cada participação, em que ele contribui com sua imaginação e experiência, novas reações são esperadas (ZILBERMAN, 2012, p. 42).

A leitura literária não é simplesmente uma prática que visa o entretenimento. De maneira oposta, essa atividade consiste em uma forma de elaborar significados por meio de uma conduta ativa e lúcida ao contato com as palavras. A mobilização de certas habilidades, como a identificação de ideias e a associação dessas ideias com os conhecimentos já internalizados em outros momentos de sua existência, permite que o leitor desperte memórias e internalize novas informações. Como resultado, ele aprende a equilibrar seus sentimentos e a usar a lógica, elaborando opiniões e elegendo comportamentos mais responsáveis em sua rotina.

Quando o ato de ler é realizado sem conduzir o indivíduo a uma conexão com o mundo, o potencial do texto literário se dá de modo restrito. De certo, esse modo de ler a obra, além de não favorecer o desenvolvimento do gosto pela leitura, prejudica a análise equilibrada dos acontecimentos e a tomada de decisões por parte desse indivíduo. Dalvi ressalta que

Inserir o sujeito (aluno) na sociedade, agregando valores, só é possível a partir de uma educação literária eficaz. O resgate da leitura de mundo e da própria vida em sala de aula é essencial para a construção da identidade, que permite ao aluno refletir acerca de si mesmo e da sociedade na qual está inserido. Literatura é transformação, transformação do ser humano em ser humano consciente e comprometido com o mundo e com ele mesmo, ser crítico, capaz de pensar por si e de fazer diferença na atual sociedade (DALVI, 2018, p. 278-279).

Para a autora, a leitura de textos literários só pode ser considerada uma atividade proveitosa quando ela consegue oportunizar conhecimento e gerar reflexões

sobre a vida. Por essa perspectiva, leitor e texto integram uma ação dialética, pois protagonizam uma atuação baseada na troca de linguagens e de discursos. Tal ação permite não apenas o desenvolvimento de inúmeras formas de mediação, como também múltiplas possibilidades de interações sociais e culturais.

Ao incentivar a literatura como aprendizado da história literária, da biografia dos autores, dos gêneros literários e dos procedimentos estéticos que caracterizam os movimentos literários (CANDIDO, 2017; COLOMER, 2007; DALVI, 2018; LAJOLO, 2002, 2018; MAZURIC, 2013; SOARES, 2011; TODOROV, 2009; ZILBERMAN, 2003, 2012), a escola deixa de lado apropriações que são fundamentais para a formação de um leitor assíduo e de um cidadão consciente. É no diálogo estabelecido entre a obra e o sujeito que se tem a construção de sentido, os questionamentos e a busca por resoluções. O jogo simbólico presente no texto literário implica antes de tudo na ampliação do imaginário, o que favorece a descoberta de saberes que antes não eram cogitados pelo indivíduo. Sem esse tipo de experiência, o sujeito deixa de ter acesso ao conhecimento que lhe permite criticar sua própria condição de existência.

De modo geral, a leitura literária está presente em todas as etapas dos programas escolares. Nos primeiros anos de ensino, essa atividade dispõe de muito tempo para sua realização dentro de sala de aula. Fora isso, o contato estabelecido entre aluno e texto literário é efetivado com base na variedade de publicações escritas disponíveis no mercado, que inclui diversos conteúdos, sofisticados recursos e variados suportes. Nessa etapa, apesar do ensino ser marcado pelo desenvolvimento da alfabetização, o texto literário é utilizado para além da ampliação do vocabulário. Desse modo, torna-se comum o uso desse instrumento para introduzir a criança em diferentes formas de agir e de viver. Logo, por ser um estímulo à imaginação graças a seu poder de ressignificação da realidade, o texto possibilita a esse público o desenvolvimento da reflexão e da criatividade. Já no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, quando novas disciplinas entram no currículo escolar, o tempo disponível para a prática da leitura literária diminui drasticamente. Nesses casos, ao contrário do que instrui as principais diretrizes de ensino, a atividade de leitura é realizada segundo intenções reducionistas, que incentivam, quase que exclusivamente, capacidades técnicas e comportamentos morais.¹

¹ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento produzido pelo Ministério da Educação e do Desporto para orientar a etapa do Ensino Fundamental, especificamente na área de Língua Portuguesa, propõe que o ensino da literatura ou da leitura literária inclua um “reconhecimento das

Para Todorov (2009), ao se preocupar com a demonstração de conceitos ou com a produção de questionários interpretativos, a escola nega ao aluno o acesso ao sentido das obras. O efeito dessa postura diz respeito à construção de uma imagem negativa da atividade de leitura, pois o jovem acaba não se sentindo atraído ou desafiado pelos textos. Estes, por sua vez, passam a representar exigências distantes de seus interesses e de suas inquietações. Com isso, esse jovem perde a oportunidade de refletir sobre assuntos importantes que envolvem a sociedade.

Referente às práticas de leitura literária encontradas na escola, Soares também reconhece que a literatura tem se distanciado cada vez mais do aluno. Nesse contexto, por se valorizar abordagens informativas, a vivência do sujeito é frequentemente ignorada. Tal fato pode ser percebido ao se considerar que a maior parte dessas propostas é baseada nos textos que são apresentados pelo livro didático. Por serem expostos de maneira fragmentada, esses textos não representam a completude da obra em sua significação. Sendo assim, eles não possuem autonomia suficiente para desenvolver sensibilidades, despertar o senso crítico sobre os fatos do cotidiano social ou suscitar experiências de acolhimento. À vista disso,

(...) o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz na sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendida que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o (SOARES, 2011, p. 22).

No bojo dessa discussão, torna-se claro que a leitura literária tem sido conduzida de maneira pouco atraente no ambiente escolar. Portanto, é de suma importância entender de maneira mais profunda como ocorre a relação entre literatura

singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita” (MEC, 1997, p. 30). Tal documento ainda chama a atenção para o fato de que, a partir dessa estratégia de ensino, “é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do ‘prazer do texto’, etc.” (MEC, 1997, p. 30). Já o documento destinado à etapa do Ensino Médio, os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM), especificamente na parte de “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, afirma que, diferente de outros tipos de textos, a obra literária decorre de um modo de construção que vai além das elaborações linguísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa a aplicações práticas. Uma de suas marcas é sua condição limítrofe, que outros denominam transgressão, que garante ao participante do jogo da leitura literária o exercício da liberdade” (MEC, 2006, p. 49). Por outro lado, diversos estudiosos da área da leitura têm mostrado que a escola restringe, por vezes até esvazia, o potencial do texto literário, utilizando-o para fins didáticos.

e escola, com a finalidade de ampliar a discussão já existente sobre o tema. E a partir dessa análise, investigar quais os vestígios dessa relação na formação leitora dos alunos do Ensino Médio, pertencentes a uma escola do município de Barcarena, no estado do Pará.

Além de obter informações que possam contribuir para o desenvolvimento de novos conhecimentos e novas inquietações no campo científico, a pesquisa sustenta o propósito de desconstruir interpretações superficiais, que não levam em conta a complexidade do fenômeno da leitura literária e nem o contexto em que ela foi inserida dentro das instituições de ensino. É o que acontece, por exemplo, quando se culpa apenas o professor pelo desinteresse dos alunos diante dos textos. Tal posição transmite um julgamento injusto, que desconsidera circunstâncias históricas, sociais e culturais no tocante à vivência desses profissionais. A autora Dalvi defende que a educação literária é realizada de forma inadequada na escola, porque

os currículos de formação de professores (entre os quais os de Literatura), seja na graduação, seja no mestrado, têm sido sistematicamente reformulados na direção de um esvaziamento de um corpo sólido e reconhecível de conteúdos, experiências e saberes oriundos de diferentes campos do conhecimento e na direção de uma defesa da formação “prática” ao custo do apagamento da formação e reflexão “teórica” (inclusive com a redução da carga horária a uma carga horária realmente mínima) (DALVI, 2018, p. 16).

Além de ser um tema que merece atenção na área de ensino, a opção por trabalhar a questão da leitura literária possui motivações subjetivas. Nesse sentido, a pesquisadora acumula diversas experiências com o objeto de estudo, uma vez que são dez anos atuando como docente nas disciplinas Língua Portuguesa e Literatura. Desse total, dois anos foram dedicados ao trabalho nas escolas do estado do Pará e oito anos foram dedicados ao trabalho nas escolas do estado do Rio de Janeiro. Por isso, compreender como ocorre a atividade de leitura literária no espaço escolar e as implicações desse processo na formação de leitores envolve uma busca, íntima e profunda, por respostas que ofereçam maior conhecimento sobre o assunto e, conseqüentemente, propiciem melhores condições e estratégias, capazes de estimular os alunos à prática da leitura e da leitura literária.

Por certo, a presente pesquisa não compreenderá todo o fenômeno que envolve a leitura dentro da escola. Porém, a partir da realização desse estudo, espera-se levantar novas evidências empíricas, a fim de auxiliar no esclarecimento de

questões que ainda permanecem indefinidas nesse debate.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

- a) Investigar de quais modos as práticas de leitura literária efetivadas no Ensino Médio interferem na formação leitora do público juvenil.

1.2.2 Objetivos específicos

- a) Investigar a prática de leitura literária e a formação de leitores partindo de dados coletados em uma escola pública situada no município de Barcarena- PA;
- b) Avaliar os pontos convergentes e divergentes entre as teorias sobre a leitura literária e as problemáticas existentes no cotidiano da escola;
- c) Identificar as concepções de leitor, bem como a eficiência das atividades/ações de leituras empregadas no contexto da escola, a partir da percepção do aluno do Ensino Médio;
- d) Compreender as contribuições do texto literário na formação leitora dos jovens, com ênfase nas dificuldades e nos interesses suscitados mediante o ato de ler;
- e) Desenvolver reflexões em torno da prática de leitura literária no âmbito escolar, fornecendo subsídios para a ampliação da discussão sobre o tema.

1.3 Saberes e reflexões: diferentes olhares sobre a temática

Com o intuito de explorar as discussões já existentes a respeito da prática de leitura e de leitura literária no ambiente escolar, realizou-se um levantamento dos trabalhos científicos que foram publicados por estudantes de duas universidades públicas do estado do Pará, a partir do ano de 2009. Desse modo, foram analisadas as pesquisas disponíveis nos bancos de dados do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e da Universidade Federal do Pará (UFPA). O levantamento desses estudos possibilitou o conhecimento das produções acadêmicas elaboradas nos últimos anos que tiveram como enfoque a relação aluno e texto. Também foi possível entender de que forma e em que

condições os autores conseguiram organizar esses estudos e a contribuição dos resultados alcançados pelos pesquisadores.

Para delimitar o campo desta investigação, as informações foram coletadas com base nas dissertações que se encontram disponíveis nas plataformas virtuais da UEPA e da UFPA. Nesse sentido, foi necessário o uso de palavras-chaves para determinar o conteúdo das buscas e assim captar o maior número de registros associados ao tema de interesse do presente trabalho. As palavras-chave usadas foram: “formação do leitor”, “leitura” e “leitura literária”.

A primeira etapa do levantamento de dados consistiu na análise das dissertações do programa de pós-graduação da UEPA², que se encontra vinculado ao Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE). Tal programa possui duas Linhas de Pesquisa: “Formação de Professores e Práticas Pedagógicas” e “Saberes Culturais e Educação na Amazônia”. A Linha de Pesquisa “Formação de Professores e Práticas Pedagógicas” desenvolve estudos centrados no campo da formação inicial e continuada de professores, especificamente no contexto amazônico. Já a Linha de Pesquisa “Saberes Culturais e Educação na Amazônia” se ocupa com temas educacionais relacionados ao contexto cultural brasileiro e amazônico. A partir da análise das produções acadêmicas que integram essas duas possibilidades de investigação, foram identificadas 5 dissertações que se aproximavam do tema proposto nesse trabalho. À título de ilustração, segue o quadro abaixo que define o autor, o título e o ano de publicação de cada pesquisa.

Quadro 01 - Dissertações PPGED/CCSE/UEPA

AUTOR (A)	TÍTULO	ANO
VALE, Jéssica de Fátima Figueiredo do	<i>Um play na leitura: educando através da ludicidade dos games</i>	2016
COSTA, Cristiane Ferreira da	<i>Um estudo das práticas de leitura em turmas do 5º ano do Ensino Fundamental do município de Ananindeua</i>	2016
LOBATO, Marcia Daniele dos Santos	<i>Texto e pretexto: tessituras sensíveis de fruição das poéticas amazônicas</i>	2018

² Disponível em: <http://ccse.uepa.br/ppged/?page_id=650>. Acesso em: 02 de out.de 2019.

PANTOJA, Roberta Isabelle Bonfim Pantoja	<i>Para tirar a poesia do Olimpo: poéticas amazônicas por uma educação sensível</i>	2018
PEREIRA, Luis Gonçalves	<i>Dimensão estética e experiência sensível na literatura infantil de Haroldo Maranhão</i>	2018

Fonte: Dados do estudo bibliográfico realizado pela autora dessa pesquisa no ano de 2019.

Na dissertação *Um play na leitura: educando através da ludicidade dos games*, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Denise de Souza Simões Rodrigues, Vale (2016) examinou os jogos eletrônicos, conhecidos como games, a partir de sua estrutura narrativa. A questão de destaque na pesquisa consistiu na importância desses games como mediadores de leitura entre crianças e jovens em formação escolar. Tal estudo utilizou os games da linha Adventure, *Zelda Ocarina Of Time* (Nitendo, 1998), como um suporte de ensino, por intermédio de programas de inclusão digital, como foi o caso do projeto Um Computador por Aluno (UCA) e do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO). Os dois programas de inclusão atendiam alunos do Ensino Fundamental, dos municípios de São João da Ponta e de Castanhal, no estado do Pará. Os games despertaram o interesse da autora para uma investigação mais profunda, pois apresentam narrativa muito bem elaborada, com elementos e situações que despertam o imaginário do jogador-leitor. O trabalho se fundamentou na pesquisa qualitativa, bibliográfica e de campo. Em relação às abordagens teóricas para a composição do trabalho, foram eleitas a Etnometodologia e a Fenomenologia. Já as técnicas empregadas para a organização do estudo incluíram a entrevista semiestruturada, a observação participante e a observação sistemática do fenômeno. Os resultados obtidos pela pesquisa apontaram que associar ludicidade e aprendizado pode suscitar pontos favoráveis de aprendizagem nos alunos. Isso porque foi possível identificar que o uso dos recursos computacionais na sala de aula pode auxiliar na organização do conhecimento, uma vez que os games representam um artefato transdisciplinar, transmidiático e transcendental.

Na dissertação *Um estudo das práticas de leitura em turmas do 5º ano do Ensino Fundamental do município de Ananindeua*, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Tânia Regina Lobato dos Santos, Costa (2016) analisou as práticas de leitura desenvolvidas em turmas de 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede estadual do

município de Ananindeua, no estado do Pará. Os procedimentos metodológicos do estudo foram direcionados pelos princípios da pesquisa qualitativa. Nesse sentido, optou-se pelas seguintes estratégias de coleta de dados: entrevista do tipo semiestruturada com duas professoras de 5º ano, observações e registros das aulas por meio do diário de campo. Os resultados alcançados determinaram a predominância de atividades de leitura que se fundamentam apenas na decodificação dos textos. A autora destaca ainda que foram poucas as práticas desenvolvidas na escola que se aproximaram da leitura como processo de construção de sentidos.

Na dissertação *Texto e pretexto: tessituras sensíveis de fruição das poéticas amazônicas*, sob orientação da Profª. Drª. Josebel Akel Fares, Lobato (2018) avaliou a experiência estética de fruição literária das poéticas amazônicas por intermédio do livro *Texto e Pretexto: experiência de educação contextualizada a partir da leitura feita por autores amazônicos*. A obra apresenta uma proposta de ensino desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) na década de 80, especificamente para a disciplina Literatura Paraense. O contexto escolhido para a pesquisa foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Walter Leite Caminha, situada na região metropolitana de Belém. Já os sujeitos escolhidos para a pesquisa foram os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental dessa escola. A proposta metodológica foi embasada na Estética da Recepção, com auxílio da teoria desenvolvida na área da Educação Sensível. A autora buscou organizar suas estratégias de investigação no levantamento bibliográfico, na análise documental e na pesquisa de campo. Os resultados obtidos revelaram que o ensino da literatura pode proporcionar o aguçamento da sensibilidade, o desenvolvimento do senso crítico e a formação de novos leitores.

Na dissertação *Para tirar a poesia do Olimpo: poéticas amazônicas por uma educação sensível*, sob orientação da Profª. Drª. Josebel Akel Fares, Pantoja (2018) discutiu como a poesia pode contribuir para a Educação Sensível. Para tanto, a pesquisa descreveu o contexto de uma escola da rede estadual, localizada na região metropolitana de Belém. Os sujeitos investigados foram os alunos de uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental e os alunos de uma turma da quarta etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com o intuito de compreender melhor as possibilidades de interpretação do texto a partir da experiência do leitor, a autora escolheu como metodologia a Estética da Recepção. Optou-se também pelo levantamento bibliográfico e pela pesquisa de campo como estratégia de investigação.

Os resultados demonstraram que é possível trabalhar o texto poético de uma forma lúdica e reflexiva dentro da escola.

Na dissertação *Dimensão estética e experiência sensível na literatura infantil de Haroldo Maranhão*, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Josebel Akel Fares, Pereira (2018) explorou a dimensão estética das obras infantis de Haroldo Maranhão mediante a experiência sensível da leitura. A pesquisa foi composta por meio de uma leitura de intertexto das obras do escritor. Os resultados do estudo apontaram que a leitura sensível e o estudo das obras de Haroldo Maranhão precisam ser inseridos no campo da educação literária, pois seus textos inquietam o leitor, fornecendo-lhe a oportunidade de ampliação crítica e de desenvolvimento do imaginário.

A segunda etapa do levantamento de dados consistiu na análise das dissertações do programa de pós-graduação da UFPA³, que se encontra vinculado ao Instituto de Ciências da Educação (ICED). Tal programa possui três Linhas de Pesquisa: “Políticas Públicas Educacionais”, “Educação, Cultura e Sociedade” e “Formação de Professores”. A Linha de Pesquisa “Políticas Públicas Educacionais” reúne estudos sobre as ações do Estado e da sociedade que são voltadas para a educação, especialmente os pressupostos que fundamentam as políticas públicas educacionais em suas fontes autorais, diretrizes, estratégias organizacionais, financiamento e políticas de gestão educacional. Já a Linha de Pesquisa “Educação, Cultura e Sociedade” analisa a Educação em meio à formação do sujeito, à cultura e às condições históricas das sociedades. Por fim, a Linha de Pesquisa “Formação de Professores” oportuniza discussões no âmbito da formação inicial e continuada que ocorrem nos espaços educativos, em diferentes níveis de escolarização. A análise das produções acadêmicas que compõem essas três possibilidades de investigação permitiu constatar 4 dissertações que se aproximavam do tema proposto nesse trabalho. Tais produções podem ser observadas no quadro a seguir.

Quadro 02 - Dissertações PPGED/ICED/UFPA

AUTOR (A)	TÍTULO	ANO
GOMES, Elaine Ribeiro	<i>Professoras da educação infantil de Belém do Pará: histórias de leitoras</i>	2009

³ Disponível em: < <http://ppgedufpa.com.br/pagina.php?cat=166¬icia=537>>. Acesso em 10 de out. de 2019.

CARDOSO, Roseli Moraes	<i>“Quería saber ler e escrever para mudar as faces das coisas”: Uma leitura de situações educacionais na obra Chove nos campos de Cachoeira, de Dalcídio Jurandir</i>	2015
SILVA, Paulo Demétrio Pomares da	<i>O “projeto sala de leitura” e a formação de leitores em uma escola pública da cidade de Belém-Pará</i>	2019
SOUZA, Solange da Silva	<i>A importância da biblioteca escolar na formação de leitores</i>	2019

Fonte: Dados do estudo bibliográfico realizado pela autora dessa pesquisa no ano de 2019.

Na dissertação *Professoras da educação infantil de Belém do Pará: histórias de leitoras*, sob orientação da Prof^a. Dra. Laura Maria Silva Araújo Alves, Gomes (2009) examinou as práticas de leitura das professoras da educação infantil, inseridas na rede pública municipal de Belém. Nesse caso, a autora optou pela pesquisa quanti-qualitativa, de cunho descritivo e interpretativo. Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados foram o questionário e as narrativas das professoras. No que se refere ao ambiente de investigação, foram selecionadas quatro unidades de Educação Infantil do município de Belém, que atendem crianças de 6 meses a 5 anos de idade em horário integral e parcial. Vale ressaltar que a análise das informações foi estruturada a partir dos seguintes aspectos: o contexto das práticas de leitura, o familiar, o escolar, o profissional e o contexto atual. De acordo com a autora, os resultados demonstraram que 59% das professoras tiveram o seu primeiro contato com a leitura em casa; 44% responsabiliza os pais por essa inserção; 37% afirma que a sua experiência de leitura na escola foi boa; 14% confirma que o livro didático é o suporte mais lido e utilizado; 16% lê com o propósito de preparar aulas; 74% gosta de ler; 40% pratica a leitura frequentemente; 40% se denomina boa leitora; 44,4% dedica menos de duas horas por dia à leitura e 81,5% realiza essa prática em casa.

Na dissertação *“Quería saber ler e escrever para mudar as faces das coisas”: Uma leitura de situações educacionais na obra Chove nos campos de Cachoeira, de Dalcídio Jurandir*, sob orientação da Prof^a. Dra. Gilcilene Dias da Costa, Cardoso (2015) analisou os modos vivenciais da educação amazônica presente no romance *Chove nos campos de Cachoeira*, do escritor Dalcídio Jurandir. O estudo foi organizado com base na investigação bibliográfica, de caráter descritivo-interpretativo.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que a literatura dalcidiana, a partir de certas situações educacionais vivenciadas por Alfredo, apresenta a realidade educacional e os modos de vida do povo amazônica com base nos valores culturais difundidos no século XX. Além disso, a análise da obra reforçou a possibilidade e a potencialidade de se trabalhar a produção de Dalcídio Jurandir em ambientes escolares.

Na dissertação *O projeto sala de leitura e a formação de leitores em uma escola pública da cidade de Belém-Pará*, sob orientação do Prof. Dr. Nilo Carlos Pereira de Souza, Silva (2019) examinou as concepções e as práticas de educação e de leitura especificadas nos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) e materializadas pelos sujeitos envolvidos com o “Projeto Sala de leitura”. Tal projeto foi desenvolvido na Escola Liceu de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso, pertencente à rede municipal de ensino de Belém. A metodologia definida pelo autor seguiu os fundamentos da pesquisa qualitativa, do estudo de caso e da análise de conteúdo. Já os sujeitos da investigação foram os professores do “Projeto Sala de leitura”, os coordenadores pedagógicos e a direção da escola. Com relação aos instrumentos utilizados para a obtenção das informações, optou-se pela entrevista semiestruturada e pela análise de documentos, selecionados na SEMEC e na escola investigada. Os resultados alcançados pela pesquisa mostram contradições entre os documentos oficiais da SEMEC e da escola. Vale ressaltar que essas contradições também são percebidas nos encaminhamentos pedagógicos sobre leitura que visam atender as exigências determinadas pela Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC), elaboradas pelo Governo Federal.

Na dissertação *A importância da biblioteca escolar na formação de leitores*, sob orientação do Prof. Dr. Nilo Carlos Pereira de Souza, a autora Souza (2019) considerou como objeto de estudo a mediação de leitura literária organizada por professores em articulação com a biblioteca da Escola Municipal de Ensino Fundamental República de Portugal, localizada em Belém. A metodologia da pesquisa foi desenvolvida através de uma abordagem qualitativa, bibliográfica, descritiva e explicativa. Os sujeitos Investigados foram os professores que atuam na biblioteca e os professores que desempenham suas atividades dentro da sala de aula. Para melhor apreensão dos dados na escola, foram realizadas a observação participante e a entrevista com os professores. Os resultados indicaram os seguintes pontos: a) a biblioteca da escola é um espaço desvalorizado, pois trata-se de um ambiente adaptado, afastado da maior parte das salas de aula e que carece de mais atividades

relacionadas à leitura; b) o distanciamento da maioria dos professores em relação a biblioteca escolar e o conseqüente desconhecimento do acervo literário resultam em pouca articulação entre o trabalho realizado nas salas de aula; c) embora tenham demonstrado compreensão sobre o papel das bibliotecas escolares como espaços de formação de leitores, a maioria dos professores não consegue efetivar práticas adequadas com os acervos existentes na biblioteca.

Com o auxílio das pesquisas aqui apresentadas foi possível constatar que não há nenhuma investigação diretamente ligada ao modo de como as práticas de leitura literária efetivadas no Ensino Médio podem interferir na formação leitora dos alunos. Nesse sentido, verificou-se que enquanto parte dos estudos trata da leitura de modo geral, sem restringir essa atividade à leitura de textos literários, outra parte aborda possíveis estratégias ou encaminhamentos didáticos capazes de direcionar a leitura de certas obras literárias. Faz-se necessário destacar, ainda, que o estudo elaborado por Souza (2019) foi o que mais se aproximou da temática defendida pela pesquisa proposta neste trabalho. Isso porque a autora se preocupou em entender as atividades de leitura literária implementadas na escola e as implicações dessas atividades para a formação do aluno. No entanto, tal estudo ressalta aspectos que não são levados em conta no presente estudo, tais como: o contexto da biblioteca como ambiente da pesquisa e os professores da escola como sujeitos da investigação.

Apesar das diferenças nas escolhas teóricas e metodológicas que foram encontradas durante a fase de levantamento dos dados, as reflexões suscitadas por cada uma das dissertações analisadas contribuíram para um maior conhecimento do trabalho científico. Com isso, as decisões necessárias ao desenvolvimento da pesquisa passaram a ser melhores administradas e novos olhares se tornaram possíveis no campo da educação.

1.4 Por entre os caminhos de pesquisa

A presente investigação tem o propósito de analisar os vestígios da prática da leitura literária na formação leitora dos alunos do Ensino Médio. Para tanto, tal estudo envolveu a definição de um caminho metodológico que permitisse vivenciar esse processo e compreendê-lo. Nesse caso, as técnicas, os métodos, os processos e os pressupostos epistemológicos utilizados na pesquisa foram selecionados para facilitar o desenvolvimento do raciocínio científico, de modo a oferecer um reconhecimento

legítimo das experiências dos sujeitos dentro do ambiente escolar.

Para Freire, o investigador é construído por conhecimentos que foram acumulados em sua trajetória histórica. Esses conhecimentos fazem com que ele não mantenha uma postura totalmente objetiva e imparcial ao longo de todas as etapas de sua pesquisa. No entanto, o autor alerta que esse tipo de conduta deve ser constantemente vigiado. Isso porque as situações e os sujeitos examinados carecem de ser percebidos em sua essência. Ou seja, sem a predominância de determinadas convicções, já previamente internalizadas por esse investigador. Sob essa perspectiva, entende-se que

Ao procurar conhecer cientificamente a realidade em que se dão os temas, não devemos submeter nosso procedimento epistemológico à “nossa verdade”, mas buscar conhecer a verdade dos fatos. Isto não quer dizer, contudo, que ao empenharmos no conhecimento científico da realidade, devemos assumir em face dela, como dos resultados de nossa investigação, uma atitude neutra. É necessário não confundirmos a preocupação com a verdade, que deve caracterizar todo esforço científico realmente sério, com a tão propalada neutralidade da ciência, que de fato não existe (FREIRE, 2011, p. 156).

A partir da ideia compartilhada por Freire, o estudo aqui proposto não apenas leva em conta os saberes gerados durante o processo de investigação. As experiências particulares, especialmente com a formação de leitores literários, também ganham espaço na relação investigador e objeto. Essas experiências foram sendo reunidas a partir de determinadas formações, tais como: graduação na área de Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, na Universidade Federal do Pará (UFPA), concluída no ano de 2011; Especialização em “Literatura infantil e juvenil”, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), concluída no ano de 2013 e participação no Grupo de Estudos Literários na Amazônia e Formação do Leitor (GELAFOL), coordenado pelo Prof. Dr. Nilo Carlos de Souza, concluído em 2020. Neste último foi possível, principalmente por meio da implantação do projeto “Mediação de leitura: teoria e prática”, participar de experiências que promoveram um encontro proveitoso entre alunos e obra literária. Tal projeto foi realizado por meio de um levantamento teórico sobre a questão da leitura no âmbito escolar em consonância com ações de fomento à leitura literária, regularmente implantadas em escolas públicas do município de Belém-PA. Assim, utilizou-se como alternativa metodológica duas estratégias distintas para estimular os jovens ao contato com o texto literário: a leitura dramatizada – quando o mediador realiza a leitura em voz alta com

performance de voz e os alunos acompanham com o texto em mãos – e a contação de história – quando o mediador transmite oralmente narrativas literárias. As ações propostas também incluíram a realização de observações e entrevistas para compreender mais profundamente como se dá o processo de mediação de leitura em situações reais de ensino. Sem dúvida, os conhecimentos adquiridos nessa etapa de formação não apenas ampliaram as experiências anteriores, como também desencadearam o interesse pela busca de mais respostas quanto ao fenômeno da leitura literária.

De acordo com Brandão (1999), durante muito tempo, acreditou-se que a metodologia mais adequada para ser empregada nas pesquisas seria aquela que demonstrasse maior distância entre o investigador e o objeto. O domínio científico se sobressaia a qualquer outro tipo de conhecimento. Por esse ângulo, todos os questionamentos eram explicados com base em uma prática neutra. Tal circunstância se estabelecia no plano das ciências devido à ação das principais correntes de investigação da época, que divulgavam a necessidade de engajamento do sujeito na pesquisa, sem que este pudesse elaborar perspectivas de valor a respeito da comunidade ou dos eventos analisados.

Com o passar do tempo, conforme descreve o autor, o pensamento de neutralidade foi substituído pela ideia de que para se conhecer profundamente determinado fenômeno ou grupo da sociedade é necessário um envolvimento entre o pesquisador e o que ele investiga. Desse modo, ficou claro que não é o método de trabalho que determina a qualidade dessa relação, mas sim a existência de um vínculo pessoal e/ou político já estabelecido ou que se pretende estabelecer no andamento da pesquisa. Além disso, com essas mudanças no meio científico, os investigadores perceberam que a lógica, a técnica e a estratégia de uma pesquisa não dependem somente de pressupostos teóricos. A forma como o pesquisador se posiciona na pesquisa, e através dela, também contribuí para uma compreensão mais completa do objeto.

É nesse cenário de profundas transformações no âmbito científico que desponta um novo modelo para a construção do conhecimento: a investigação participativa ou pesquisa participante. A repercussão dessa proposta

(...) surge, conceitual e metodologicamente, no início da década de oitenta, quando a realidade de um número importante de sociedades latino-americanas se caracteriza pela presença de regimes autoritários e modelos

de desenvolvimento manifestamente excludentes, no aspecto político, e concentradores, no aspecto econômico. As tendências democratizantes e participativas próprias dos estilos modernizantes e integradores dos anos sessenta, que defendiam a incorporação de amplos setores da população à vida social e política, cederam lugar às exigências impostas por uma reestruturação autoritária que, reduzindo as margens da heterogeneidade, substituíram as fronteiras difusas do populismo por classes de perfil mais definido (BRANDÃO, 1999, p. 39-40).

Por se tratar de um modelo que não segue os padrões tradicionais de investigação científica, a pesquisa participante pareceu ser a melhor opção para a concretização desse trabalho. Isso porque ela oferece ao investigador a possibilidade de compartilhar a vivência dos alunos, dividir seu cotidiano, compreender de maneira mais intensa o aproveitamento de seu tempo e a organização de seu espaço. Logo, estes são entendidos, pela perspectiva adotada por esse estudo, não somente como sujeitos que fornecem dados ou apontam informações, mas como sujeitos capazes de participar ativamente da produção do conhecimento.

Muitas vezes as propostas pesquisa participante e pesquisa-ação aparecem como equivalentes nos conceitos elaborados por alguns teóricos, que estudam as diversas maneiras de se produzir ciência. Porém, é necessário ressaltar que cada uma dessas propostas possui sua forma de planejar, analisar e interpretar os fenômenos sociais. Desse modo, verifica-se que

A PP [pesquisa participante] se preocupou sobretudo com o papel do investigador dentro da situação investigada e chegou a problematizar a relação pesquisador/ pesquisado no sentido de estabelecer a confiança e outras condições favoráveis a uma melhor captação de informação. No entanto, os partidários da PP não concentram suas preocupações em torno da relação entre investigação e ação dentro da situação considerada. É justamente esse tipo de relação que é especificamente destacado em várias concepções da PA [pesquisa-ação]. A PA não é apenas PP, é um tipo de pesquisa centrada na questão do agir (BRANDÃO, 1999, p. 83).

Compartilhando desta premissa, ressalta-se que o trabalho de pesquisa aqui apresentado não tem a intenção de desenvolver uma proposta de ação. A escolha pela pesquisa participante é explicada pela preferência em analisar a atividade de leitura literária de forma menos superficial possível, por meio do estabelecimento de uma rotina interativa dentro do ambiente escolar e da construção de novas relações com os sujeitos envolvidos. Além disso, por ser um contexto no qual a pesquisadora está inserida, os comportamentos dos alunos podem ser observados sem nenhum tipo de retraimento ou de incômodo, o que poderia não acontecer na presença de

estranhos.

Além da definição do tipo de pesquisa, faz-se necessário salientar o estabelecimento de um método de pesquisa, para uma sistematização coerente dos procedimentos científicos. Conforme reconhece Gil (2008), a definição do método serve para delimitar os procedimentos lógicos que compõem as etapas de investigação. Este, por sua vez, permite que o investigador avalie o alcance de seu estudo, as regras que serão utilizadas para a explicação dos fatos e a validade das generalizações elaboradas no decorrer do processo investigativo. Desse modo, dentre os inúmeros métodos disponíveis no campo científico, o método indutivo apresenta os princípios mais adequados para o alcance de uma análise que visa contribuir para a ampliação do conhecimento sobre a formação do leitor no contexto escolar. Por esse enfoque, o método indutivo “parte do particular e coloca a generalização como um produto posterior do trabalho de coleta de dados particulares. De acordo com o raciocínio indutivo, generalização não deve ser buscada aprioristicamente, mas constatada a partir da observação de casos concretos suficientemente confirmadores dessa realidade” (GIL, 2008, p.10). Logo, o conhecimento é obtido pela experiência da pesquisa, a partir da realização de ações que são destinadas a desvendar certas situações ou determinadas comunidades.

Ademais, a investigação propõe o estudo de uma turma do Ensino Médio, pertencente a uma escola da rede estadual de Barcarena-PA. Nesse sentido, optou-se pela pesquisa de caráter exploratório para atingir maior proximidade com o objeto de estudo. Segundo Gil, esse tipo de pesquisa possui como principal finalidade

(...) desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. Procedimentos de amostragem e técnicas quantitativas de coleta de dados não são costumeiramente aplicados nestas pesquisas (GIL, 2008, p. 27).

Além de permitir que o investigador escolha as técnicas mais adequadas para seu estudo, o nível exploratório também possibilita a seleção de questões que mais necessitam de atenção no momento da pesquisa. Por esses motivos, a análise proposta foi conduzida com base em estratégias que pudessem evidenciar informações relevantes sobre o contato dos jovens com o texto literário dentro da

escola. Assim, as estratégias que compõem essa pesquisa são: levantamento bibliográfico, observação participante, realização de entrevistas e análise documental.

O levantamento bibliográfico foi desenvolvido por meio da seleção de autores que pensam o fenômeno da leitura a partir de sua história, seus efeitos e seu diálogo com a sociedade, tais como: Roger Chartier (1999), Paulo Freire (1989, 2011), Michèle Petit (2009, 2010), Roxane Rojo (2002), Ezequiel Theodoro da Silva (1998), Angela Kleiman (2016), Vicente Jouve (2002), Umberto Eco (1986) e Wolfgang Iser (1996). Ao lado desse conjunto teórico, a pesquisa também inclui autores que trabalham especificamente a leitura literária, a saber: Roland Barthes (2004), Antonio Candido (2017), Tereza Colomer (2007), Vicente Jouve (2012), Catherine Mazauric (2013), Maria Amélia Dalvi (2018), Marisa Lajolo (2002, 2018), Magda Soares (2011), Tzvetan Todorov (2009) e Regina Zilberman (2003, 2012). Além destes, outros autores foram utilizados para ampliar o debate a respeito do papel da leitura literária na construção de identidades, como é o caso de Erikson Erik (1972) e Stuart Hall (2006).

Em relação ao conjunto teórico selecionado para o desenvolvimento da pesquisa, faz-se necessário destacar que alguns autores possuem diferentes posicionamentos sobre a atividade da leitura. É o caso, por exemplo, de Rojo (2002) e Kleiman (2016) que divergem dos outros autores, pois apresentam a leitura como um processo mental em que o leitor executa várias operações para compreender o sentido do texto. Na visão da pesquisadora, essa divergência de perspectivas não apenas contribui para o enriquecimento das discussões propostas no trabalho, como também traz à tona características da leitura enquanto atividade cognitiva, que são fundamentais para entender mais profundamente o funcionamento e os efeitos dessa prática.

No que diz respeito a observação participante, também designada como observação ativa, é importante considerar que ela foi implementada por antropólogos no estudo das "sociedades primitivas". Ao decorrer do tempo, ela também passou a ser usada na análise de determinadas comunidades e subculturas. Já na época atual, essa técnica passou a ser adotada como fundamental nos estudos inseridos no domínio da pesquisa participante (Brandão, 1999). Isto posto, faz-se necessário destacar que o presente estudo visa aplicar tal procedimento em uma turma do 3º ano do Ensino Médio, que possui 27 alunos regularmente matriculados. Nesse caso, a técnica de observação participante assume a forma natural, visto que a pesquisadora pertence à mesma comunidade que investiga, atuando como professora da disciplina

Literatura, desde o início do ano de 2019.

Com o propósito de reunir dados que interessam à investigação, foi definida como proposta de entrevista o modelo denominado de entrevista semiestruturada ou semi-direcionada. Tal modelo de entrevista permitiu o exercício da liberdade na produção e direcionamento das perguntas apresentadas aos alunos. Assim, apesar dessas perguntas estarem incluídas na composição de um roteiro, elas passaram por ajustes no momento da realização da entrevista. A escolha pela proposta semiestruturada possibilitou o alcance de reações espontâneas por parte dos sujeitos investigados, além de oferecer maior flexibilidade nesse processo, uma vez que o pesquisador tinha a oportunidade de esclarecer o sentido das perguntas e adaptá-las mais facilmente às circunstâncias da entrevista.

Os procedimentos referentes às etapas de observação e de entrevistas foram aplicados diretamente aos alunos. Por outro lado, algumas informações, tiveram de ser adquiridas indiretamente, através da análise de documento. Essa fonte possibilitou maior conhecimento sobre aspectos que não puderam ser identificados de forma detalhada no comportamento e na fala dos sujeitos investigados. De acordo com Gil, os documentos “são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficiente para evitar a perda de tempo e o constrangimento que caracterizam muitas das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas” (GIL, 2008, p. 147). Ao considerar essa alternativa como parte da coleta de dados, a pesquisa analisou um documento que apresenta as principais diretrizes relacionadas ao ensino de Literatura na escola de Barcarena-PA. Esse documento consiste no Conteúdo Programático, um tipo de registro organizado pelos professores e implementado no currículo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio desde o ano de 2017.

Por se tratar de uma pesquisa participante, a análise e a interpretação dos dados foram realizadas a partir do enfoque qualitativo, com base na proposta de Lüdke e André (1986). A perspectiva qualitativa priorizou não a quantidade das informações obtidas ao longo da realização da pesquisa, mas sim o entendimento das particularidades da atividade de leitura na escola e a compreensão das experiências de cada aluno com o texto literário. Desse modo, diferente de processos mais rigorosos de investigação científica, o estudo qualitativo se destaca por preservar os conhecimentos e as decisões tomadas pelo investigador no decorrer de suas descobertas.

A estrutura do trabalho é composta por seis seções. A primeira seção, denominada “Considerações iniciais”, estabelece a temática, a justificativa, os objetivos e a metodologia da pesquisa. A segunda seção, denominada “Da leitura à leitura literária”, tem por objetivo refletir sobre a contribuição da leitura e da leitura literária na formação do indivíduo, no reconhecimento do outro e no desenvolvimento da sociedade. A terceira seção, denominada “Entre o leitor e o texto literário”, apresenta as possibilidades de construção de sentido da obra literária e as estratégias de leitura utilizadas pelos leitores para facilitar a compreensão desse tipo de texto. A quarta seção, denominada “A prática da leitura literária no contexto escolar”, evidencia os resultados e as implicações da produção literária dentro da escola, além de mostrar a relação entre o jovem e o texto literário. A quinta seção, denominada “Os vestígios da leitura literária no Ensino Médio”, analisa o contexto e as práticas educacionais vivenciados pelos alunos da escola situada no município de Barcarena-PA. Por fim, a última seção, denominada “Considerações finais”, expõe uma síntese das discussões fomentadas no trabalho, mostrando possíveis encaminhamentos para a prática da leitura literária em sala de aula.

2 DA LEITURA À LEITURA LITERÁRIA

O delineamento do percurso da leitura dentro do espaço social é importante para uma compreensão mais profunda sobre as peculiaridades e o funcionamento dessa atividade. Por isso, as diferentes manifestações, propósitos e condutas do ato de ler são analisados a cada tópico proposto por essa seção. Dessa forma, torna-se possível tecer reflexões que permitam a construção de um vínculo entre o leitor e o sentido do texto.

Além disso, a leitura literária é aqui investigada de modo a facilitar o entendimento de seus pressupostos e da experiência do literário. Nesse sentido, a literatura emerge como uma possibilidade de apreensão de novos saberes, desenvolvimento da autonomia, organização do pensamento, reconhecimento de si e do outro. Compreender essas vertentes não apenas facilita a construção de um olhar mais crítico em relação à obra literária, como permite o entendimento de seus atributos e de sua importância para a formação cidadã e leitora do indivíduo.

2.1 Representações e dinâmicas de leitura

O conto “Funes, o memorioso”, de Jorge Luís Borges, apresenta a história de um rapaz chamado Ireneo Funes. O personagem tem sua vida modificada após sofrer um grave acidente: ao cair de um cavalo, torna-se paralítico. A partir desse momento, ele começa a desenvolver ainda mais a capacidade de perceber os elementos ao seu redor, memorizando todos seus contornos e suas particularidades.

Com mobilidade restrita, Funes encontra na leitura de textos escritos uma prática para desenvolver a memória fantástica que possuía, como se esta tivesse necessidade de sempre ser preenchida com novas informações. Assim, ele entrava em contato com diferentes personagens e enredos, ao passo de contemplar os atributos ali descritos, fixando-os sem grande esforço. Todos os detalhes eram registrados com total exatidão que pareciam ser projetados a cada palavra decifrada, criando uma espécie de registro que agrupava imagens perfeitamente estáticas e nítidas em sua memória.

Funes ainda fazia questão de ler diferentes livros, inclusive obras produzidas em idiomas que nunca tivera contato, com a intenção de reter cada vez mais dados. Dessa maneira, ele conseguia decorar páginas inteiras, lembrar pormenores e evocar informações que seriam despercebidas por outros leitores. A leitura havia se tornado,

então, o alicerce de seus dias, permitindo a vivência de um passado tão intenso quanto o seu presente.

Na história desse sujeito, a atividade de leitura era utilizada como forma de capturar sentidos que se encontravam previamente elaborados no texto, com juízos próprios e definições específicas. A apreensão do conjunto escrito se prestava a um movimento quase inerte, sem envolvimento ou intervenções, pois, nas palavras do narrador, o jovem “Havia aprendido sem esforço o inglês, o francês, o português, o latim. Suspeito, contudo, que não era muito capaz de pensar. Pensar é esquecer diferenças, é generalizar, abstrair. No mundo abarrotado de Funes não havia senão detalhes, quase imediatos” (BORGES, 1969, p. 545).

O foco demasiado no desenvolvimento de uma memória impecável ocasionou a não produção de sentido e, por consequência, a impossibilidade de transformação, de conquista de autonomia e de reconhecimento do outro. Logo, a afirmação de que o protagonista “não era muito capaz de pensar” reforça o entendimento de que somente a fixação sistemática de ideias não corresponde a uma atividade significativa, em que o indivíduo tem a oportunidade de fortalecer seu senso crítico. Sem uma ressignificação da escrita, a temática exposta pelo texto se torna apenas informes avulsos, resultando em interpretações extremamente frágeis ou nulas.

De modo semelhante à opinião manifestada pelo narrador do conto, Freire acredita que o processo de memorização “ (...) não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso, é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto” (FREIRE, 1989, p. 12). Nesse sentido, a conduta isolada de gravar o que está sendo lido não conduz a uma prática de leitura em sentido amplo, com os muitos níveis de complexidade e graus de reflexão que fazem parte desse tipo de atividade. O que se percebe é a intensificação de um contato em que a voz do leitor se silencia enquanto a posição defendida pelo texto ganha total autoridade a ponto de se tornar única, inquestionável.

Apesar de Funes usar a memória somente para identificar os elementos mencionados no texto, não construindo qualquer sentido a partir desse conhecimento, o processo de memorização faz parte da dinâmica de leitura. Isso porque guardar referências, para associá-las aos episódios apresentados durante a progressão do texto ou compará-las aos acontecimentos presentes no mundo real, consiste em uma estratégia que auxilia o alcance de uma compreensão satisfatória. Segundo Jouve,

“Ler é, anteriormente a qualquer análise do conteúdo, uma operação de percepção, de identificação e de memorização de signos” (JOUVE, 2002, p. 17). Com efeito, é por meio da recordação de gestos, imagens e objetos que a leitura pode trazer à tona as relações propostas pelo conteúdo escrito e, a partir de sua organização, o leitor pode elaborar compreensões que favoreçam o entendimento lógico da mensagem.

A intenção aqui não é desqualificar essa etapa relevante no processo de leitura, mas sim atentar para as condutas que privilegiam ou restringem o ato de ler à fixação do conteúdo ou dos elementos que compõem a narrativa. As formas autoritárias através das quais os textos são, por vezes, apresentados aos leitores conduzem a um tipo de entendimento pontual que toma o lugar do questionamento e da reflexão, visto que o leitor é conduzido a reproduzir discursos e argumentos idênticos aos que foram expostos pelo texto. Ao contrário de práticas que envolvem comportamentos superficiais, a leitura inclui não somente a capacidade de memorizar partes da mensagem, como também relações e operações mais amplas, constituindo-se de um

(...) processo psicológico em que o leitor utiliza diversas estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico, sociocultural, enciclopédico. Tal utilização requer a mobilização e a interação de diversos níveis de conhecimento, o que exige operações cognitivas de ordem superior, inacessíveis à observação e demonstração, como a inferência, a evocação, a analogia, a síntese e a análise que, conjuntamente, abrangem o que antigamente era conhecido como faculdades, necessárias para levar a termo a leitura: a faculdade da linguagem, da compreensão, da memória (KLEIMAN, 2016, p. 16).

A atividade de leitura precisa favorecer uma participação mais concreta do sujeito em relação ao seu convívio no espaço coletivo, permitindo-lhe realizar um deslocamento daquilo que foi apreendido com o texto. Em essência, tal prática pode ajudar os indivíduos a serem mais autônomos em suas opiniões e em seus comportamentos. À vista disso, ao entrar em contato com características e histórias diferentes daquelas que já experimentou, o leitor passa a reconhecer melhor a si mesmo e a entender mais profundamente as necessidades do lugar onde vive. Por essa perspectiva, o encontro com a leitura viabiliza aquisições inéditas que não devem ser consideradas de maneira isolada ou momentânea, mas sim como possibilidade de apreensão de novas informações que darão suporte para que os acontecimentos do cotidiano sejam analisados, questionados e transformados.

Quando o ato de ler é efetuado sem conduzir o sujeito a uma conexão com o mundo, apenas tendo como foco a propagação de um ponto de vista que se apresenta

como finalizado aos olhos do leitor, o aproveitamento da atividade de leitura passa a ser restrito, já que demarca, e por vezes impede, a construção de sentido. Nesse caso, esse tipo de atitude prejudica o desenvolvimento de uma aquisição de fato significativa, à medida que

A leitura de textos tomados como fins em si mesmo, em função da mistificação daquilo que está escrito, gera uma outra consequência nefasta para a formação do leitor, qual seja, a de estraçalhar a própria natureza do processo de leitura. Se um texto, quando trabalhado, não proporcionar o salto do leitor para o seu contexto (isto é, para a intencionalidade social que determinou o objetivo, o conteúdo e o modo de construção do texto), e mais, se o contexto do texto lido não proporcionar uma compreensão mais profunda do contexto em que o sujeito-leitor se situa ou busca se situar, então a leitura perde a sua validade. Perde a sua validade porque as palavras do escritor ficam como que magicamente fechadas em si mesmas, sem que os elementos do real, indicados ou evocados pelas palavras, sejam efetivamente colocados em sua relação direta com a história e experiências do leitor. Dessa forma, não existe a posse, apreensão ou compreensão de ideias, mas a mera reprodução alienada de palavras ou de trechos veiculados pelo autor do texto. Aqui os signos impressos são tomados como autônomos, sem que o leitor elabore e faça a mediação com o social, com o concretamente vivido (SILVA, 1998, p. 4-5).

É no diálogo estabelecido entre as palavras que compõem o texto e a existência que move o leitor que se ratifica certezas, se elabora questionamentos e se admite representações múltiplas, num constante movimento de reflexão que potencializa as propriedades simbólicas da obra. Nesse caso, o que se percebe é que “Ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum” (LAJOLO, 2002, p. 15). Fica claro, assim, que a construção de significado depende da contextualização daquilo que foi lido, como forma de considerar circunstâncias que preservam relações diretas com o texto.

Sendo o principal defensor da ideia de que a leitura deve ser vinculada com a realidade, permitindo que o sujeito possa desenvolver uma visão mais profunda sobre os fatos que assolam o convívio social, Freire afirma que o ato de ler representa o acesso a uma experiência de percepção e de interpretação crítica, que se contrapõe ao simples exercício de identificação dos códigos linguísticos. Por esse ponto de vista, “Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto” (FREIRE, 1989, p. 9). A leitura, portanto, envolve infinitas possibilidades ao leitor, oferecendo-lhe o estabelecimento de vínculos afetivos, a divergência de opiniões, a realização de interferências e a avaliação de argumentos, por meio de uma

percepção associativa entre a mensagem e o mundo.

Por esse ângulo, quem lê supera as fronteiras do documento impresso a partir da produção de novos sentidos, os quais refletem o modo de agir e de pensar desse leitor, que consegue ressignificar os elementos textuais. Com isso, ele se torna capaz de agir e interagir em grupo, além de estar preparado para intervir no seu meio quando assim se fizer necessário. Barthes defende essa necessidade de autonomia, visto que a caracterização de um instrumento imutável não condiz com a natureza processual, mútua e emancipadora do texto:

Sabemos agora que um texto não é feito de uma linha de palavras a produzir um sentido único, de certa maneira teológico (que seria a “mensagem” do Autor-Deus), mas um espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escrituras variadas, das quais nenhuma é original: o texto é um tecido de citações, saída dos mil focos da cultura (BARTHES, 2004, p. 68-69).

Na mesma linha de defesa por um conceito mais aberto, Iser destaca que “Sendo uma atividade guiada pelo texto, a leitura acopla o processamento do texto com o leitor; este, por sua vez, é afetado por tal processo. Gostaríamos de chamar tal relação recíproca de interação” (ISER, 1996, p. 97). Nesse caso, o ato de ler se materializa pela transposição de conhecimentos, pela permuta de valores, com ênfase em atingir ligações duradouras e, sobretudo, consensuais. Por tudo isso, faz-se necessário destacar que os esforços devem ser constantes para se manter esse equilíbrio na relação entre texto e leitor, pois do mesmo modo que as ideias veiculadas pela obra precisam ser alcançadas, as impressões individuais também precisam ganhar espaço no processo interpretativo.

O texto, em suas diferentes formas e dimensões, corresponde a uma abertura para novas inspirações, espaço de conversão ou mesmo reiteração de juízos, que são impulsionados, e não decididos, pelo conjunto escrito. O leitor modifica o texto, ao arriscar determinadas pistas e assim escolher os caminhos que serão percorridos por ele durante a compreensão da mensagem, ao mesmo tempo que o texto também pode transformar o leitor, oferecendo reflexões e experiências que antes não eram conhecidas ou não tinham sido exploradas por esse sujeito. A leitura marcada pela total autoridade da obra ou pela completa liberdade do leitor impede o estabelecimento do diálogo, a troca de significados, o movimento de cooperação, características peculiares dessa prática, que reiteram a noção de responsabilidade e, por

consequente, auxiliam na formação de um sujeito consciente.

O contato com a escrita permite o ingresso em uma variedade de saberes, trazendo à tona a apropriação de referências novas, do mesmo modo que oportuniza a mobilização de diversos processos. De acordo com Jouve, o ato de ler corresponde a "(...) uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções" (JOUVE, 2002, p. 17). O autor indica, ainda, cinco dimensões concernentes à prática da leitura, cada uma delas com traços particulares, a saber: "neurofisiológica", "cognitiva", "afetiva", "argumentativa" e "simbólica".

A etapa "neurofisiológica" envolve o sentido visual e também algumas funções do cérebro. Como visto anteriormente, refere-se à etapa introdutória do ato de ler que envolve o reconhecimento e a memorização dos elementos linguísticos. Tal dimensão atua, portanto, como mecanismo responsável pela elucidação do conteúdo, assegurando a evolução sistemática dos acontecimentos na estrutura textual.

Após a interpretação dos signos verbais, desenvolvem-se as etapas "cognitiva" e "afetiva". Por meio da compreensão defendida por Jouve, para o desenvolvimento realmente profícuo da atividade de leitura, torna-se essencial a ativação da dimensão cognitiva. Ou seja, a capacidade de refletir sobre a mensagem, tendo como enfoque a percepção acentuada das articulações que são feitas ao decorrer do texto, suas justificativas e suas implicações. Em seguida, identifica-se a dimensão afetiva, que corresponde às emoções suscitadas por certos fragmentos, o que pode provocar, por exemplo, uma ligação imediata entre leitor e personagem.

Além disso, o contato com o texto representa o momento propício para o convencimento do leitor. Dessa maneira, o conteúdo proposto pela produção escrita possui como objetivo não somente a apresentação de uma ideia, mas a comprovação e a validação dessa ideia, o que caracteriza a função "argumentativa".

Ao se deparar com todas essas investidas, o leitor tem a opção de aceitá-las ou questioná-las, assumindo uma posição sobre o discurso que lhe foi oferecido. Nesse caso, "o sentido que se tira da leitura (reagindo em face da história, dos argumentos propostos, do jogo entre os pontos de vista) vai se instalar imediatamente no contexto cultural onde cada leitor evolui" (JOUVE, 2002, p. 22). Sendo assim, é possível operar com a dimensão "simbólica" da linguagem.

A leitura vai além de um simples momento da ação humana. A partir de sua prática, ainda que não assídua, torna-se possível apreciar valores, assumir posições, converter pensamentos e remodelar cenários. Há, desse modo, uma imersão

proporcionada pelo ato de ler que oportuniza a produção de sentidos que não se esgotam ao término da obra. Ao contrário disso, esses sentidos são reproduzidos e ampliados a cada contato com novos textos e a cada vivência particular. Logo, as experiências e as habilidades de leitura do indivíduo são cada vez mais aperfeiçoadas, a ponto de gerar uma visão mais crítica sobre os fatos presentes no âmbito social.

2.2 O encontro com a leitura literária

Desde tempos remotos, as pessoas recorrem à literatura para lembrar de acontecimentos importantes de uma época específica e para promover momentos prazerosos entre a comunidade. A contação de histórias, por exemplo, surgiu desde o início do desenvolvimento da comunicação e da fala. Com a realização dessa atividade foi possível preservar a cultura local, adquirir conhecimentos e compartilhar vivências. No entanto, com o surgimento de novas formas de registro, o texto literário passou a ser produzido através da linguagem escrita. Tal mudança exigiu maior envolvimento do leitor, que passou a ter de mobilizar habilidades mais elaboradas de leitura para atingir a compreensão dos signos verbais.

Jouve afirma que o interesse e o valor da obra literária devem ser pensados com base em um determinado ponto de vista, que permite considerá-la um objeto de arte. Após explorar o conceito do belo na compreensão de teóricos objetivistas e subjetivistas, o autor elege a definição que enfatiza a obra de arte como instrumento complexo, relativo e mutante para melhor explicar os critérios de reconhecimento dessa ferramenta. De acordo com essa escolha, é possível perceber que

(...) se aceitarmos a definição da obra de arte como “artefato não utilitário que exprime algo e ao qual não atribuímos valor”, a história da arte é exatamente a história das variações na identidade do “se” impessoal (quem está habilitado a atribuir valor?) e nos critérios de avaliação (quais são as propriedades da obra que devem ser levadas em conta?). Tal abordagem explica por que a história da arte não é nem uniforme, nem linear. Existem, em cada época, várias instâncias de legitimação, frequentemente, conflituosas, cujos desacordos explicam a variedade e a diversidade das formas artísticas. Não apenas o “mundo da arte” é uma realidade complexa, que faz intervirem atores muito diferentes (criadores, críticos, teóricos, historiadores da arte, instituições), como qualquer grupo, ou até mesmo todo indivíduo, pode construir o próprio universo artístico a partir de suas próprias expectativas. As “sanções” da história não são, além do mais, definitivas nunca: determinado objeto excluído do mundo da arte em uma época pode muito bem voltar a ele em outra e vice-versa (em função da evolução dos critérios de avaliação) (JOUVE, 2012, p. 28-29).

A partir de uma concepção mais aberta sobre as peculiaridades da obra de arte, a literatura, identificada como a “arte da linguagem”, passa a ser representada por um conjunto de textos resultantes da prática da escrita. Jouve, apoiado nas reflexões desenvolvidas pelo teórico Genette (1994), reconhece duas categorias literárias. A primeira categoria abrange textos condicionados ao regime de “literariedade constitutiva”, ou seja, textos que obedecem às regras de determinado gênero literário. É o que acontece, por exemplo, com o soneto, o relato ficcional e a peça de teatro.⁴ Já a segunda categoria reúne os textos vinculados ao regime de “literariedade condicional”, pois dependem de um julgamento estético subjetivo. Os documentos escritos que são incluídos nessa última categoria, portanto, não fazem parte de gêneros literários previamente estabelecidos, mas chamam a atenção do público leitor por apresentar qualidade estética. Como resultado, eles podem vir a integrar o conjunto de obras designado como literatura, por intermédio de uma decisão coletiva e atemporal. Logo, assim como demais objetos admitidos como produção artística, um texto pode mudar sua identidade, apontada inicialmente como não literária, caso a comunidade sinta essa necessidade e reconheça a importância dessa obra.

O conjunto literário proporciona um encontro que instiga a compreensão e a transformação da realidade por permitir o acesso a uma experiência que amplia os conhecimentos internalizados pelo leitor, oferecendo-lhe o reconhecimento do outro e das situações ao seu redor. Isso acontece porque esse tipo de produção apresenta natureza e propriedades que fornecem as condições necessárias para que esse leitor desperte memórias, reflexões e sentimentos que dificilmente poderiam ser desencadeados em outras práticas de leitura. A primeira particularidade que ganha destaque na composição da obra literária consiste na riqueza semântica presente em seu conteúdo. Para Jouve, a linguagem desses textos evidencia duas vantagens: a vantagem qualitativa, pois ela é tomada diretamente do pensamento, e a vantagem quantitativa, já que ela remete a uma diversidade de assuntos.

Sob essa mesma perspectiva, Barthes afirma que a linguagem se configura como elemento de incitamento na atividade de leitura. Ao entrar em contato com o

⁴ É válido ressaltar que o regime de literariedade constitutiva, embora indique textos que seguem normas específicas de produção, também permite que seja atribuído juízo de valor na definição da identidade literária. A constituição de uma obra, com estrutura anteriormente determinada, somente representa a ideia de criação literária porque tal forma foi assim avaliada em tempos remotos (JOUVE, 2012).

texto, o leitor mantém “uma relação fetichista: tira prazer das palavras, de certas palavras, de certos arranjos de palavras; no texto, delineiam-se plagas, isolatos, em cuja fascinação o sujeito-leitor se abisma, se perde: esse seria um tipo de leitura metafórica ou poética” (BARTHES, 2004, p. 38). Assim, a atividade de leitura, por sua essência dinâmica, pressupõe a participação do indivíduo na elaboração dos sentidos linguísticos, mas a leitura voltada para a contemplação de obras literárias sugere relações muito mais intensas. O estabelecimento de associações que extrapolam o sentido original dos vocábulos, a construção e a desconstrução de significados para o alcance de interpretações coerentes da mensagem e a proximidade com novas formas de expressão que compõem a superfície textual atraem, seduzem, despertam o desejo do leitor, aperfeiçoando sensações cognitivas e ampliando vínculos afetivos durante o ato de ler.

A segunda particularidade da obra literária, apresentada por Jouve, tem a ver com o tipo de conhecimento inscrito nessa forma de criação artística. De acordo com o autor, o conteúdo literário sempre está associado ao que é humano. Em outras palavras, o saber transmitido é resultado da expressão do sujeito, em relação ao que este pensa ou sente a respeito de determinado tema. O valor desse conhecimento pode ser percebido ao se considerar dois casos: quando a obra apresenta um caráter inédito e quando a obra remete a uma questão essencial. No primeiro caso, o interesse pela leitura acontece quando o leitor descobre uma parte de seu interior que até então era inexplorada, o que configura a dimensão histórica da arte, uma vez que a compreensão do inédito depende do estabelecimento de um contexto cultural. Já no segundo caso, o interesse pela leitura ocorre quando o leitor se depara com o princípio da “universalidade”, que é responsável por conservar no público leitor a curiosidade ou o fascínio de um texto, mesmo depois de muito tempo à publicação da obra.

Além de retratar o valor proveniente do conteúdo literário, a ideia do inédito é recuperada por Jouve para descrever a terceira particularidade da obra literária. Desse modo, percebe-se que o texto pode manifestar conteúdo inédito à medida que consegue criar vínculos com a realidade, mas sem a obrigação de representar os perfis e os sentimentos do mundo de maneira autêntica. Além disso, a apresentação de um conteúdo singular não deve levar em consideração exigências da moralidade. Tais aspectos podem ser observados, por exemplo, nas obras ficcionais, que compõem a maior parte da produção literária:

Mas as ficções não estão liberadas apenas das regras da verossimilhança. Elas também estão liberadas das restrições de ordem ética. O importante em uma obra de arte não é sua conformidade com os valores estabelecidos (o que restaria se fôssemos seguir esse critério?). Uma obra pode ser moralmente duvidosa, sem nem por isso perder seu valor artístico (que – insistamos nisso mais uma vez – decorre dos saberes que ela veicula). Não se trata de determinar se um texto representa o bem ou o mal, mas daquilo que ele exprime sobre o bem ou sobre o mal (JOUVE, 2012, p. 121-122).

A quarta particularidade, indicada pelo autor, diz respeito ao caráter transcultural da obra literária. De modo geral, os textos pertencentes ao campo literário costumam abordar situações e dilemas que podem acontecer com qualquer pessoa, não havendo restrição quanto ao local ou a época em que a história foi criada. As obras exprimem certas questões que os indivíduos têm em comum, que refletem não somente atributos sociais e psicológicos de um contexto específico, mas também simbolizam características fundamentais da existência humana, como a temática da morte, do poder, da solidão, do amor, da superação, da dor, entre outras.

Ao comparar a literatura com demais áreas do conhecimento, Todorov também reconhece a dimensão social e psíquica do texto literário. Tal instrumento é visto como forma de proporcionar experiências novas ao leitor, fazendo-o enxergar e sentir a diversidade dos seus semelhantes por meio dos conflitos estabelecidos entre os personagens:

Como a filosofia e as ciências humanas, a literatura é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos. A realidade que a literatura aspira compreender é, simplesmente (mas, ao mesmo tempo, nada é assim tão complexo), a experiência humana. Nesse sentido, pode-se dizer que Dante ou Cervantes nos ensinam tanto sobre a condição humana quanto os maiores sociólogos e psicólogos e que não há incompatibilidade entre o primeiro saber e o segundo (TODOROV, 2009, p. 77).

Por outro lado, o autor ressalta que, apesar de se ocupar com temáticas que denotam casos singulares relacionados às emoções e às inquietudes do sujeito, a literatura não pode ser confundida com um conjunto de procedimentos que devem ser rigorosamente seguidos para amenizar aflições e angustias momentâneas. Logo,

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro (TODOROV, 2009, p. 76).

A literatura representa diversas maneiras de lidar com a realidade, na medida em que trata da condição do indivíduo. Desse modo, o texto literário pode influenciar tanto na subjetividade do leitor, visto que auxilia no enfrentamento de suas incertezas e na construção de sua personalidade, como no seu convívio coletivo, já que intenta amenizar os desequilíbrios das relações sociais. Esse delineamento do mundo real, resultado concreto da criação literária, não condiz com uma forma exata ou estática. Em oposição a essa imagem, a obra reflete percepções e sensibilidades que são reconstruídas, descaracterizando formas estereotipadas que envolvem o juízo sobre comportamentos e situações do meio social, a fim de estimular o desenvolvimento de uma consciência autêntica, crítica, afastada do senso comum. O encontro com textos literários permite, portanto, a transformação do sujeito, pois, ao proporcionar-lhe um conhecimento mais profundo do seu íntimo e do seu papel na comunidade em que vive, suscita reações mais confiantes e lúcidas frente às adversidades que aparecem em sua rotina.

É como se o indivíduo estivesse sempre diante de uma atividade que exige vivências contraditórias: ele entende que o conteúdo veiculado na obra não se trata do mundo verdadeiro, mas as experiências suscitadas a cada página o transportam à realidade. Assim, o desvendamento do texto literário implica em constantes quebras de expectativas que fazem o leitor alternar entre o vivido e o imaginado, entre o real e a fantasia, entre o fato e o sonho. Mais do que isso, o conjunto literário exige descobertas, rupturas de crenças e apropriações de novas ideias.

Considerando que a leitura literária se destaca por permitir maior envolvimento entre texto e leitor, entende-se que essa prática inclui diferentes atuações que contribuem para a interpretação da mensagem. Nesse sentido, Candido (2017) defende que a literatura pode ser caracterizada como construção de objetos autônomos com estrutura e significado, como manifestação das emoções e da visão de mundo dos indivíduos e dos grupos e como incorporação difusa e inconsciente do conhecimento. Apesar de designarem aspectos específicos de representação do domínio literário, as três maneiras de atuações não acontecem de modo isolado, mas simultaneamente à prática de leitura.

A partir desse movimento de apreensão da obra, em que ocorre a influência de várias atuações durante o ato de ler, o sujeito pode usufruir da função humanizadora da literatura. Tal função pressupõe um conjunto de habilidades que ultrapassam o limite da estrutura literária e alcançam um julgamento crítico sobre o universo social:

Entendo aqui por humanização (...) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2017, p. 182).

Pensar a leitura literária sob a perspectiva da humanização significa compreendê-la além de referências históricas ou classificatórias. Com sua prática, o leitor tem a possibilidade de ampliar conhecimentos, de provar diferentes vivências e de sustentar princípios, com base em uma essência questionadora. Muitas vezes, assuntos considerados polêmicos ou tabus não são discutidos abertamente dentro da sociedade, mas surgem na experiência das personagens literárias, o que provoca um diálogo mais aberto entre texto e leitor. É nesse sentido que Candido identifica a literatura como atividade indispensável a qualquer ser humano, pois ela oportuniza uma ampla reflexão a respeito dos problemas que estão regularmente expostos na rotina da comunidade e as possíveis formas de amenizá-los.

A habilidade de superar dificuldades é resultado da criatividade estimulada pela relação que o leitor mantém com os textos literários. No momento da leitura, o sujeito é levado a pensar em outras maneiras de conceber e imaginar seus limites e seus conflitos pessoais, ao mesmo tempo em que é conduzido a elaborar um conjunto de manobras que possam interferir nessas questões. Segundo Zilberman,

Que a leitura é importante, todos sabemos: a leitura ajuda o indivíduo a se posicionar no mundo, a compreender a si mesmo e à sua circunstância, a ter suas próprias ideias. Mas a leitura da literatura é ainda mais importante: ela colabora para o fortalecimento do imaginário de uma pessoa, é com imaginação que solucionamos os problemas. Com efeito, resolvem-se dificuldades quando recorremos à criatividade, que, aliada à inteligência, oferece alternativas de ação (ZILBERMAN, 2012, p. 148).

A leitura da obra literária abrange diversos processos que instigam o raciocínio, pois o conteúdo veiculado nesse tipo de texto exige que se faça uma análise acentuada das potencialidades da narrativa para se chegar à interpretação da mensagem. Cada fato apresentado na história tem uma causa que desencadeia novos fatos, ou seja, um fato anterior causa o que vem depois. Conhecer esses fatos, entender a lógica que compõem a sequência de suas ocorrências na estrutura do enredo, associá-los entre si e, a partir disso, construir sentidos, amplia a percepção

linguística do leitor. Com isso, ele tem a oportunidade de desenvolver capacidades de leitura mais complexas. Tais processos também geram maior autonomia no indivíduo, tornando-o capaz de formular hipóteses que interferem diretamente na tomada de suas decisões.

O incentivo ao imaginário, enquanto disposição de fazer surgir imagens que não são oferecidas explicitamente ao leitor, é manifestado através das inúmeras figuras e vivências que estão presentes na obra. Para Todorov, o conjunto literário “amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo” (TODOROV, 2009, p. 23). Dessa maneira, a literatura surge como um caminho para que o sujeito possa obter um modelo de vida melhor. Como consequência, esse sujeito passa a desfrutar de um olhar mais crítico, tornando-se capaz de agir em grupo, sensibilizado dos seus direitos e dos seus deveres.

Além de proporcionar uma visão ampla sobre questões que estruturam a vida social, a literatura também carrega seres fantásticos, entidades folclóricas e criaturas míticas que se aventuram em espaços misteriosos. Considerando essas possibilidades, é possível identificar que

A literatura de hoje fala de vários mundos: alguns parecidíssimos com o nosso, onde, por exemplo, tem gente que morre de fome nas ruas; mas também fala de mundos muito diferentes, habitados por espíritos, anjos, vampiros, energias e demônios. A literatura traz para o nosso lado mundos prometidos pela ciência, com seres artificiais sofisticados e com seres naturais manipulados em laboratório (LAJOLO, 2018, p. 14).

A partir dessas possibilidades de composição da obra literária, verifica-se a suscitação de certas emoções no momento da leitura. Estas são marcadas por impressões, de caráter físico ou emocional, que surgem no indivíduo após determinada provocação. A título de ilustração, pode-se citar o gênero terror, que traz à tona personagens assustadores - como ogros, bichos macabros e perfis sobrenaturais. Nesse gênero existem histórias que provocam medo por conter elementos do sombrio ou elementos da natureza psicológica, que tratam de assassinato, tortura, entre outros assuntos. Um e outro caso faz com que a dinâmica da leitura seja baseada no desenvolvimento de certas emoções, como a tensão e o prazer. No momento em que o leitor está diante de uma cena assustadora, ele demonstra inquietação e imagina acontecimentos sangrentos, ao mesmo tempo que experimenta a certeza de não estar envolvido em uma situação de perigo real.

Ao favorecer o encontro com emoções ainda não experimentadas em sua plenitude, a leitura do texto literário acentua a sensibilidade do indivíduo, o que possibilita maior conhecimento de si e a identificação de suas virtudes e de suas fragilidades. O escritor Pedro Bandeira, em uma entrevista sobre a importância da leitura para os jovens, admitiu a contribuição das emoções no ato de ler: “O livro não é para compreender a personagem, é para o leitor se compreender mais, se identificando com as personagens. Literatura é alimento para as emoções humanas (...) A literatura faz com que a gente sofra na pele, sem precisar sofrer na realidade”.⁵ A partir do autoconhecimento, o sujeito é capaz de atuar em direção ao aperfeiçoamento de seus pontos fortes e ao aprimoramento de seus atributos menos agradáveis, para então evoluir em diversas áreas de sua vida. Além disso, desenvolve-se mais facilmente o sentimento de empatia e de solidariedade, já que quanto mais ele se conhece, mais ele consegue se colocar no lugar do outro. Com isso, a reciprocidade nas relações, o respeito às diferenças e a responsabilidade diante de contextos excludentes passam a ser recorrentes no comportamento desse sujeito, que é transformado e também transforma o convívio com seus semelhantes.

A leitura literária oferece possibilidades de construção de sentido por meio do estabelecimento de relações diretas com a sociedade, a cultura, os sentimentos, as emoções e a fantasia. Nesse caso, o jogo simbólico que há entre a obra literária e o mundo concreto provoca experiências que ampliam o imaginário, pois o conteúdo presente nesse tipo de produção não fornece ideias prontas. De maneira oposta, o alcance da interpretação do conteúdo depende da interação que o leitor mantém com a mensagem, das associações que ele elabora entre os traços da ficção e os contornos da realidade e das novas representações que surgem durante a ressignificação dos elementos textuais.

2.2.1 Uma (re) leitura na construção de identidades

Para compreender a natureza do indivíduo é necessário levar em consideração o reconhecimento que ele faz de si e das pessoas ao seu redor. O processo de

⁵ BANDEIRA, Pedro. Literatura é alimento para as emoções humanas, diz escritor Pedro Bandeira. **G1 Campinas e Região**, São Paulo, 27 set. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2016/09/literatura-e-alimento-para-emocoes-humanas-diz-escritor-pedrobandeira.html>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

construir identidade resulta de um movimento íntimo, particular, que inclui descobertas de sentimentos, desconstruções de certezas e afirmações de perspectivas. Tal processo depende, ainda, das transformações que acontecem dentro da sociedade. É através do convívio com os outros indivíduos e das situações que ocorrem em um contexto específico que o sujeito formula suas opiniões.

O processo de construção de identidade está ligado à capacidade de formular valores, ponderar impressões e aprofundar conhecimentos. A partir desse processo, o indivíduo não apenas se torna capaz de elaborar sua própria representação, como passa a compará-la aos comportamentos produzidos pelos seus semelhantes. Com isso, ele se percebe rodeado de informações que ainda não tinha acesso. De acordo com Erikson,

(...) a formação da identidade emprega um processo de reflexão e observação simultâneas, um processo que ocorre em todos os níveis do funcionamento mental, pelo qual o indivíduo se julga a si próprio à luz daquilo que percebe ser a maneira como os outros o julgam, em comparação com eles próprios e com uma tipologia que é significativa para eles; enquanto que ele julga a maneira como eles o julgam, à luz do modo como se percebe a si próprio em comparação com os demais e com os tipos que se tornaram importantes para ele (ERIKSON, 1972, p. 21).

Nas palavras do autor, a relação com o outro envolve uma ideia de compromisso, de responsabilidade. Nesse sentido, é a partir da convivência com o outro que se pode analisar com mais clareza determinados saberes que já foram internalizados, seja por meio de um ensinamento familiar, de uma crença religiosa ou de experiências que ocorreram no passado. À vista disso, o sujeito passa a firmar-se pelo seu fazer, pela sua atitude, pela análise de si e de tudo que o cerca, e não pela simples reprodução de pensamentos que foram internalizados de maneira superficial, sem desencadear momentos de reflexão.

Para compreender as particularidades do processo de construção do indivíduo, torna-se necessário levar em conta as diferentes conceituações apresentadas sobre o tema. Para Hall (2006), a compreensão do conceito de identidade está diretamente relacionada às mudanças de pensamento que ocorreram durante o percurso cronológico da sociedade. Dessa maneira, o teórico elabora três categorias que traçam perspectivas pontuais sobre a ideia de identidade: “sujeito do iluminismo”, “sujeito sociológico” e “sujeito pós-moderno”.

O “sujeito do iluminismo” entende o ser como “totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo centro consistia

num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia” (HALL, 2006, p. 10-11). Por essa visão, a identidade é concebida de maneira autônoma, sendo determinada por fatores orgânicos, o que justificaria a ideia de consistência nas relações mantidas pelo indivíduo. Este, por sua vez, é entendido como exclusivo responsável no que diz respeito ao desenvolvimento de seu senso crítico. Logo, não há espaços para mudanças ou fragmentações, posto que as percepções do mundo exterior refletem subjetividades sempre fixas.

A disseminação de ideias relacionadas à emancipação do sujeito auxiliou na elaboração de um tipo de pensamento que enfatiza habilidades diretas e lógicas no que se refere ao entendimento do conceito de identidade. Com efeito, alguns eventos contribuíram diretamente para a crença de uma teoria em que o intelecto aparece como sendo elemento relevante na construção do indivíduo. Alguns desses fatos decorreram de movimentos históricos significativos para a descentralização de premissas políticas e doutrinárias, tais como:

A Reforma e o Protestantismo, que libertaram a consciência individual das instituições religiosas da Igreja e a expuseram diretamente aos olhos de Deus; o Humanismo Renascentista, que colocou o Homem no centro do universo; as revoluções científicas, que conferiram ao Homem a faculdade e as capacidades para inquirir, investigar e decifrar os mistérios da Natureza; e o Iluminismo, centrado na imagem do Homem racional, científico, libertado do dogma e da intolerância, e diante do qual se estendia a totalidade da história humana, para ser compreendida e dominada (HALL, 2006, p. 26).

A segunda definição proposta por Hall consiste no delineamento do “sujeito sociológico”. Este é caracterizado por ampliar a existência do “núcleo interior”. Acredita-se que mesmo mantendo características previamente combinadas em relação às suas preferências e rejeições, as quais estariam disponíveis desde seu nascimento, o indivíduo também seja “formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais exteriores e as identidades que esse mundo oferece” (HALL, 2006, p. 11). A partir dessa perspectiva, tem-se o advento de uma concepção mais interativa, em que o ser não se isola em seus domínios. Ao contrário disso, ele busca constantemente firmar ligações dentro do espaço coletivo para construir seus valores.

Em conformidade com o autor, os fatos que culminaram na ascensão da imagem do “sujeito sociológico” foram as transformações introduzidas nas sociedades modernas, que acabaram por assumir referências coletivas. Dessa maneira, pode-se citar a troca de princípios clássicos mantidos pelo Governo, baseados em formulações

meramente individuais, por medidas que alcançaram as necessidades do estado-nação, com todas as suas exigências democráticas. Além disso, o advento da industrialização, do capitalismo moderno, da biologia darwiniana e das novas ciências proporcionaram outros modelos de representação do sujeito, a partir de descrições que impulsionam a reciprocidade deste com os diversos grupos e entidades sociais.

Diferente das concepções do “sujeito do iluminismo” e do “sujeito sociológico”, o “sujeito pós-moderno” se destaca por suprir as questões emergentes de um período complexo, carregado de incertezas, efemeridades e contradições. Tal conceito é definido por sustentar a ideia de que existe não uma, mas várias identidades, que são mantidas ao mesmo tempo. Uma ou outra pode ser descartada, caso ocorra uma possível mudança na forma de pensar ou no comportamento do indivíduo. Nesse sentido, à medida que “os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente” (HALL, 2006, p. 13).

Segundo o ponto de vista da “modernidade tardia”, a inconstância no conceito de identidade reflete a produção de pressupostos empreendidos na segunda metade do século XX. Nesse período, ocorreu uma ressignificação dos pensamentos marxistas, o que possibilitou a compreensão de que o sujeito não tem autonomia suficiente para atuar sobre o mundo, já que este depende das condições históricas e dos conhecimentos deixados por seus antepassados. Os postulados de Freud a respeito do inconsciente, os estudos de Saussure baseados na compreensão da língua como sistema social, a teoria do “poder disciplinar” de Foucault ⁶ e o impacto dos movimentos sociais como ação afirmativa de novas identidades forneceram as contribuições necessárias para que a construção do indivíduo não fosse vista como atividade unificada.

Ao experimentar o sentimento de reconhecer a si e ao próximo, bem como as relações e as práticas que são estabelecidas na sociedade, o sujeito adentra em um movimento constante de análise do espaço empírico. Dessa maneira, a identidade não é estabelecida como uma realização estática e imutável. Ao invés disso, o

⁶ Tal teoria expõe certas instituições que têm o objetivo de controlar o indivíduo ou a comunidade da qual ele faz parte, de modo a estreitar as relações de organização e de coletividade. Dentre elas, destacam-se: quartéis, prisões, escolas, hospitais, entre outras (HALL, 2006).

processamento das percepções assimiladas permanece com a pessoa por toda sua trajetória, oferecendo-lhe novas possibilidades de compreensão do mundo. Logo, infere-se que

(...) a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre em “processo”, sempre “sendo formada” (HALL, 2006, p. 38).

Nesse contexto, a definição do termo identidade rompe com o discurso de solidez, que outrora permaneceu como marca categórica de sua natureza, ganhando aspectos mais díspares e plurais. Esses aspectos oferecem ao sujeito amplas possibilidades de reconhecimento. Como exemplo, pode-se citar a frase de apresentação do site da vereadora carioca Marielle Franco que expõe a seguinte afirmação: “Sou mulher, negra, mãe e cria da favela da Maré”.⁷ A vereadora, que faleceu vítima de um assassinato ocorrido no ano de 2018, não se limitou a apresentar apenas uma identidade. Ao contrário disso, fez uso de papéis sociais distintos – “mulher”, “negra”, “mãe” e “cria da favela” – para assumir as funções que desempenhava dentro do seu meio social.

Considerando que a nova concepção de identidade defende o processo de construção do indivíduo como uma formação variada e inconstante, percebe-se que a leitura de textos literários pode exercer influência significativa nesse processo. Isso porque a obra literária instiga a elaboração de sentidos, com o intuito de oferecer percepções acentuadas sobre a realidade. Por intermédio das histórias vividas pelas personagens, o indivíduo passa a conhecer novas ideias e novos comportamentos. Tais informações podem ser transformadas, moldadas e ampliadas, de acordo com as experiências adquiridas no mundo concreto. O resultado consiste no desenvolvimento de uma identidade particular, que se renova a cada contato com novos textos.

Para Hall, a identidade pode ser entendida como “celebração móvel”. Nesse sentido, ela é “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas

⁷ CANÔNICO, Marco Aurélio. Da Maré, vereadora fazia parte do “bonde de intelectuais da favela”. **Folha de São Paulo**, 15 mar. 2018. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/03/feminista-negra-e-cria-da-mare-quem-foi-a-vereadora-marielle-franco.shtml>>. Acesso em: 24 jan. 2019.

quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2006, p. 13). Isso significa que o deslocamento do sujeito, marca do período pós-moderno, desestrutura as identidades estáveis do passado, ao mesmo tempo em que questiona essas estabilidades. Como resultado, tal situação acaba por proporcionar a criação de novos modelos de organização do indivíduo.

Em meio a esse cenário que oferece inúmeras formas de estruturação ao indivíduo, a leitura literária surge como um modo de proporcionar a este um maior conhecimento sobre suas características e seus propósitos. Tal situação reforça o desenvolvimento da noção de individualidade. Sob esse ponto de vista, Petit explica que

Ao contrário de outras práticas de lazer que tendem a contribuir para que seus adeptos se fechem em suas tribos, e a confundir a identidade pessoal com o lugar onde vivem, a leitura pode ser uma via privilegiada para inventar um caminho singular, para construir uma identidade aberta, em evolução, não excludente (PETIT, 2009, p. 73).

A prática da leitura literária traduz um trabalho psíquico que é conduzido por um sentimento de busca, seja de princípios, referências ou afeições. Nesse caso, o indivíduo tende a não se conformar com todos os discursos que são disponibilizados em sua rotina, pois passa a usufruir de uma habilidade reflexiva e questionadora. A leitura, portanto, constrói identidades ao passo que essas identidades são atualizadas por novas leituras.

O reconhecimento do outro, com seus atributos e imprecisões, designa um aspecto importante à manutenção do vínculo estabelecido entre leitura e identidade. Nesse sentido, esta última pode ser entendida como “um processo de crescente diferenciação e torna-se ainda mais abrangente à medida que o indivíduo vai ganhando cada vez maior consciência de um círculo, em constante ampliação, de outros que são significativos para ele – desde a pessoa materna até a humanidade” (ERIKSON, 1972, p. 21). Logo, o acúmulo de contatos garante maior discernimento ao sujeito, por oportunizar a realização de confrontos frequentes no contexto social.

De acordo com Hall, além da possibilidade de diferenciação, o contato com o outro facilita a evocação de novas representações, contrárias daquelas que o sujeito já sustenta, o que o leva a experimentar um sentimento suplementar, extensivo. Assim, a identidade advém “não tanto da plenitude que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é preenchida a partir de nosso exterior,

pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros” (HALL, 2006, p. 39). O sujeito se descobre, então, imerso em ininterruptas revisões sobre sua essência e o que pode ser feito para aperfeiçoá-la.

A partir da necessidade de se manter contatos com outros sujeitos para o alcance de uma identidade particular, verifica-se que a leitura literária contribui para que esse processo aconteça com mais intensidade, visto que essa prática revela tipos de existências que até então se encontravam ocultas. Silva discorre sobre essa peculiaridade, ao admitir que a compreensão de um texto “deve ser entendida como um modo de ser do homem no mundo, como um projeto de existência. Ou seja: o homem encontra significados para o seu existir à medida que se projeta no mundo, buscando a compreensão de si, dos outros, das coisas” (SILVA, 1998, p. 66). Fica nítido, assim, que o leitor procura na escrita a compreensão de percepções desconhecidas ou pouco dominadas.

Apesar de permitir o diálogo com as diferenças, por meio do olhar atento de como o outro se expressa e se comporta em sua rotina, o processo de construção de identidade também pode ser utilizado de maneira reducionista. Nesse caso, tanto os indivíduos quanto as fases de sua existência podem ser rotulados e tomados como única verdade no momento de entender cada um desses componentes. O público jovem, por exemplo, vê-se constantemente inculcado por traços que não necessariamente representam seus valores e suas necessidades. De acordo com Lajolo,

Não foi muito antes dos anos cinquenta que chegou ao Brasil a ideia que a juventude (adolescência) constitui faixa etária determinada, com comportamentos, hábitos, sentimentos e problemas específicos, distintos dos problemas, hábitos, sentimentos e comportamentos de criança e de adulto. A argamassa mais visível a cimentar tal identidade foram os hábitos de consumo que, com a cultura de massa dos anos cinquenta, aqui desembarcaram essa noção de juventude (LAJOLO, 2002, p. 27).

O fato de se reduzir características representativas a um conjunto uniforme potencializa a disseminação de um conceito desatualizado, que se detém na estabilidade quanto ao processo construtivo. Por essa perspectiva, a juventude simboliza “a integração dos elementos de identidade atribuídos nas páginas precedentes às fases da infância; só que, agora, uma unidade mais vasta, indefinida em seus contornos e, no entanto, imediata em suas exigências, substitui o meio

infantil: a sociedade” (ERIKSON,1972, p. 129). Portanto, com o intuito de facilitar determinadas compreensões no meio social, o adolescente passa a sugerir, quase que exclusivamente, um tipo de classificação homogênea, que é organizada de modo a revelar sensibilidades e desejos previamente estabelecidos para esse público.

Em meio a esse contexto, a atividade de leitura emerge como processo responsável por encorajar o sujeito a se desprender de representações que o reduzem somente a manifestação de gostos e interesses específicos. Tal estímulo só é possível porque a literatura envolve uma profunda reflexão sobre o mundo. Desta feita, o texto literário tem o poder de desenvolver uma atitude insubmissa e provocadora no leitor. Com frequência, este é levado a apreciar situações, antes julgadas como erradas ou fúteis, por ter se deparado com determinada obra que o fez sentir empatia por esses acontecimentos.

Vale lembrar que a tarefa de reelaborar identidades, já consolidadas na comunidade, exige do sujeito um pensamento mais aberto. À vista disso, ele deve eliminar resistências mais radicais no momento da leitura, já que elas podem interferir na apreensão da mensagem. A esse respeito, Petit reitera que

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

Por outro lado, o agrupamento de indivíduos, com base em características semelhantes, consiste em uma estratégia importante para a realização de estudos, desenvolvimento de pesquisas e formulação de políticas públicas. Assim sendo, a seleção de alguns atributos para melhor compreender a realidade sustentada por certo grupo só não deve ser considerada uma conduta adequada quando levar em conta esse critério de modo isolado. A apreciação que não considera aspectos inerentes às condições de vida de cada sujeito, deixa de proporcionar uma visão completa e justa a respeito dos fatos que acontecem no convívio social.

Para além de habilidades efêmeras, a prática de leitura visa construir e desconstruir identidades. Tal relação possui o propósito de oferecer ao indivíduo

percepções que não se esgotam, mas se atualizam, em um processo duradouro. Quanto mais for capaz de experimentar circunstâncias desconhecidas, ideias que lhe foram negadas ou emoções que foram pouco aproveitadas, mais apto o sujeito estará para entender melhor as questões que envolvem a sua existência e a do seu semelhante.

3 ENTRE O LEITOR E O TEXTO LITERÁRIO

Por meio da leitura de textos literários, o leitor passa a conhecer histórias singulares. É a ampliação do seu mundo, o rompimento dos limites de sua vivência para o estabelecimento de novos contatos e novas relações. Portanto, esta seção tem o intuito de expor a imagem desse leitor, mostrando como ele é conduzido, formado e desconstruído pela literatura.

Além da caracterização do leitor real, pretende-se também descrever o leitor que é planejado pelo próprio texto. É preciso reforçar que o leitor real elabora sentidos não apenas tomando consciência das questões retratadas nas páginas da obra literária. Na verdade, o que acontece é a junção de um repertório particular com as informações recebidas por um elemento que foi anteriormente imaginado e estruturado pelo autor. Tal distinção é necessária para que a literatura possa ser entendida em sua essência, como um instrumento provocativo, aberto e dinâmico, que fornece liberdade ao mesmo tempo que direciona a significação do conteúdo escrito.

3.1 O leitor em cena: possibilidades de elaboração de sentidos

Em uma de suas reflexões, Jouve sugere o seguinte questionamento: “É possível entender o ato de leitura, dada a infinidade potencial dos usuários de um texto? Em outras palavras, é possível teorizar o leitor?” (JOUVE, 2002, p. 35). Por certo, apontar particularidades ou estabelecer definições não esgota as múltiplas opções de representação deste que, dependendo da abordagem proposta, pode se manifestar ora como indivíduo concreto, ora como elemento virtual construído pelo texto. No entanto, a partir da compreensão da leitura como exercício particular, que também garante relações profundas com os elementos e os sistemas do meio social, torna-se indispensável a caracterização do leitor em relação às suas diferentes manifestações. Tal delineamento contribui para que seja possível chegar ao potencial de sentido do texto.

A leitura modifica as percepções de mundo do leitor, já que essa prática interfere nos sentimentos, nas ideologias, nas relações interpessoais e no modo de avaliar a realidade. O leitor é capaz, desse modo, de se dispor criticamente sobre o cenário no qual está inserido, bem como construir o entendimento necessário para avaliar e refletir os fatos, garantindo com isso uma maior consciência de seu papel dentro da sociedade. Tais conquistas, por sua vez, não vêm sem esforços. A leitura

envolve diversos processos, que passam pela captação, decodificação, cognição, intertextualização, construção de sentido, resignificação, etc.

A participação do leitor favorece o surgimento de mobilizações que auxiliam na apreensão da obra, tornando-a mais que um repertório de informações. Nesse sentido, o texto passa a representar um instrumento que promove o ingresso em novas vivências e a incorporação de novas escolhas. Vale lembrar que estas possibilidades podem ser alcançadas por meio da cooperação do leitor que divide a responsabilidade no processo de construção de sentido (ECO, 1986; KLEIMAN, 2016; JOUVE, 2002; ISER 1996).

De acordo com esse enfoque, em que a leitura não pode ser percebida como processo unilateral de formulação de sentido, a imagem de um sujeito proficiente e ativo ganha destaque, visto que a partir da apropriação adequada do conjunto escrito, este é capaz de elaborar preceitos e construir conexões com a realidade. Entende-se, desse modo, que

O leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve. Altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz variantes, deixa de lado os usos corretos. Mas ele também é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe nunca aonde isso poderá levá-lo (PETIT, 2009, p. 28).

O papel do leitor perante o texto não é o de participar mecanicamente da construção de sentido. Trata-se, ao contrário, de uma conduta que exige interferências regulares para que seja possível a formulação de significados úteis e coerentes às necessidades do momento vivido durante o ato de ler. Assim sendo, o leitor sofre inúmeras influências históricas, sociais e subjetivas. Chartier ressalta esse ponto de vista quando afirma que:

De um lado, cada leitor, cada espectador, cada ouvinte produz uma apropriação inventiva da obra ou do texto que recebe. Ai temos que seguir Michel de Certeau, quando diz que o consumo cultural é, ele mesmo, uma produção – uma produção silenciosa, disseminada, anônima, mas uma produção. De outro lado, deve-se considerar o conjunto dos condicionamentos que derivam das formas particulares nas quais o texto é posto diante do olhar, da leitura ou da audição, ou das competências, convenções, códigos próprios à comunidade à qual pertence cada espectador ou cada leitor singular. A grande questão, quando nos interessamos pela história da produção dos significados, é compreender como as limitações são sempre transgredidas pela invenção ou, pelo contrário, com as liberdades da interpretação (CHARTIER, 1999, p. 19).

Dentre os inúmeros condicionamentos que constituem a imagem do leitor, Silva (1998) chama atenção para as informações já internalizadas por ele em outras ocasiões de sua vida, o que vai definir o modo e a qualidade das interpretações suscitados ao longo da leitura. Nessa perspectiva, a experiência prévia do leitor - como as suas vivências de mundo, a sua história de leituras, a sua estrutura de conhecimentos, o seu repertório verbal – oportuniza um comportamento mais eficiente no contato com diferentes tipos de textos.

A autora Lajolo também compartilha a ideia de que o leitor, ao entrar em contato com vários textos, passa a internalizar “histórias de leitura”. Tal característica exerce uma atribuição fundamental na imagem de um leitor específico, denominado como “leitor maduro”:

Cada leitor, na individualidade de sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados que, ao longo da história de um texto, este foi acumulando. Cada leitor tem a história de suas leituras, cada texto a história das suas. Leitor maduro é aquele que, em contato com o texto novo, faz convergir para o significado deste o significado de todos os textos que leu. E, conhecedor das interpretações que um texto já recebeu, é livre para aceitá-las ou recusá-las, e capaz de sobrepor a elas a interpretação que nasce de seu diálogo com o texto. Em resumo, o significado de um novo texto afasta, afeta e redimensiona o significado de todos os outros (LAJOLO, 2002, p. 106).

Sendo assim, podemos dizer que, de acordo com Silva e Lajolo, o movimento da leitura requer o estabelecimento de um diálogo singular entre leitor e texto. Essa atividade está diretamente ligada ao aprendizado e ao desenvolvimento do raciocínio. Todas as informações armazenadas pelo leitor podem ser recuperadas na interpretação de outro texto ou na vivência do mundo real, a partir de situações que necessitem dessa informação para resolver determinado conflito ou reelaborar sentidos mais profundos.

O ato de ler pode representar ainda mais conquistas ao ser realizado no contato com obras específicas, uma vez que “ao leitor do texto literário cabe, então, não só compreender, mas também imaginar como a realidade poderia ser diferente; não só compreender, mas transformar e transformar-se; não só transformar, mas sentir o prazer de estar transformando” (SILVA, 1998, p. 26). A leitura literária suscita, desse modo, a autonomia do sujeito, oferecendo-lhe novas formas de observar e entender o coletivo. Além disso, a leitura propicia aprendizados que só são possíveis por meio do devaneio, da fantasia. Com isso, o leitor se torna capaz de colocar em prática as

apreensões adquiridas no contato com o texto em sua experiência com o mundo.

O sentido que se tira da leitura vai se instalar em cada contexto do qual o leitor participa, de modo a promover novos convívios, converter discursos e organizar decisões. As obras literárias proporcionam o desenvolvimento de sensibilidades que ampliam os níveis de confronto com o espaço real. E isso só é possível porque

(...) em regra geral, o leitor não profissional, tanto hoje quanto ontem, lê essas obras não para melhor 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 (TODOROV, 2009, p. 32-33).

A imagem de uma entidade real, concreta, que reage ao texto por meio de fatores psicológicos e socioculturais, não se constitui como única alternativa para a definição do leitor. De acordo com Jouve (2002), ao contrário de uma concepção subjetiva, o leitor também pode ser qualificado como destinatário implícito, que é direcionado pelo conteúdo proposto no documento escrito. Dessa maneira, enquanto a primeira abordagem reúne atributos menos previsíveis, a segunda remete à ideia de uma figura inventada, sendo estabelecida pelo gênero e pela enunciação particular de cada obra.

Apesar de delineamentos específicos, ambos conceitos servem para estabelecer equilíbrio à atividade da leitura, posto que a compreensão da mensagem depende de competências, tanto provenientes da esfera empírica quanto da esfera imaginária. Jouve explicita essa relação ao reiterar que o “leitor virtual” consiste em um papel desempenhado pelo “leitor real”. No entanto, essa função pode ser recusada quando o conteúdo não suscitar interesse ou não demonstrar juízos apreciados por este último.

Há, por assim dizer, um pacto entre as duas versões, sem que seja realizada uma inscrição autoritária. Em outras palavras, somente no caso em que o “leitor real” aceita compartilhar das mesmas inclinações sustentadas pelo “leitor virtual” que o texto poderá ser explorado em sua dimensão simbólica. O sucesso da leitura ocorre ao se considerar as construções linguísticas e as pistas formais empregadas com o intuito de esboçar as propriedades desse “leitor virtual”. Logo, assim como as personagens, o enredo e outros elementos, tal figura também é cogitada, planejada e construída, garantindo que o conteúdo seja apreendido pela previsão de seus

movimentos.

Compreender o leitor como uma totalidade de predicados e incumbências que lhes são atribuídos permitiu que novos modelos fossem elaborados. Tais modelos proporcionaram maior conhecimento sobre a função desse elemento no processo interpretativo da obra escrita. Ao tratar da teoria do efeito estético, Iser apresenta o “leitor implícito” como uma possibilidade de construção para se atingir diferentes níveis de interpretação:

(...) o leitor implícito não tem existência real; pois ele materializa o conjunto das preorientações que um texto ficcional oferece, como condições de recepção, a seus leitores possíveis. Em consequência, o leitor implícito não se funda em um substrato empírico, mas sim na estrutura do texto. Se daí inferimos que os textos só adquirem sua realidade ao serem lidos, isso significa que as condições de atualização do texto se inscrevem na própria construção do texto, que permitem construir o sentido do texto na consciência receptiva do leitor. A concepção do leitor implícito designa então uma estrutura do texto que antecipa a presença do receptor. O preenchimento dessa forma vazia e estruturada não se deixa prejudicar quando os textos afirmam por meio de sua ficção do leitor que não se interessam por um receptor ou mesmo quando, através das estratégias empregadas, buscam excluir seu público possível. Desse modo, a concepção do leitor implícito enfatiza as estruturas de efeitos do texto, cujo atos de apreensão relacionam o receptor a ele (ISER, 1996, p. 73).

Além de estar sujeito às orientações evidenciadas a cada página do texto, o “leitor implícito” também representa a concretização de um papel específico no que se refere a elaboração de sentidos. Para Jouve (2002), o “leitor virtual” é um papel proposto ao leitor real, que pode ser recusado tendo em vista uma possível desaprovação deste em relação ao conteúdo proposto pela obra. Já para Iser (1996), o “leitor implícito” pode exercer seu papel tanto na estrutura do texto como no momento de compreensão desse texto.

Por se constituir uma manifestação incompleta, o texto necessita que sejam elaboradas e ajustadas imagens para a atualização do processo de leitura. Dessa maneira, cabe ao “leitor implícito” realizar o seu papel, dentro da estrutura da obra, que corresponde ao desenvolvimento de “(...) atos de imaginação que de certa maneira despertam a diversidade referencial das perspectivas da representação e a reúnem no horizonte do sentido” (ISER, 1996, p. 75). Em seguida, o que acontece é que o conteúdo dessas imagens continua sendo afetado mediante a experiência de cada leitor, constituindo o quadro de referências que permite a apropriação daquilo que representa o não familiar.

O modelo do “leitor implícito” representa, portanto, a compreensão do texto por meio de estruturas que contribuem para o alcance de referências comuns. Ou seja, o movimento de leitura proposto faz com que o leitor siga instruções que serão responsáveis por conduzi-lo a uma interpretação que será a mesma para todos os demais leitores, pois, nessa etapa, os sentidos não podem ser capturados livremente, já que resultam de um entendimento interno do texto. No segundo momento, as experiências do leitor são utilizadas para validar e estender o conteúdo até então apreendido, como forma de responder aos estímulos provocados e associá-los aos conhecimentos anteriormente adquiridos, viabilizando assim novas elaborações de sentido pelo sujeito.

Na concepção de um leitor instituído pelo texto, tem-se ainda o “leitor-modelo”, apresentado como elemento que segue precisamente todas as indicações previstas pela disposição dos diversos artifícios combinados no esquema textual. Eco (1986) destaca que esse tipo de leitor não apenas se utiliza da competência gramatical, mas também recorre às informações não explícitas para compreender a obra. Isto quer dizer que esse tipo de leitor é programado para cumprir a exigência de atualização das referências encobertas na mensagem.

A construção de uma imagem tipificada como ideal oferece meios de garantir uma prática solidária entre texto e leitor. Dessa maneira, o “leitor-modelo constitui um conjunto de condições de êxito, textualmente estabelecidas, que devem ser satisfeitas para que um texto seja plenamente atualizado no seu conteúdo potencial” (ECO, 1986, p. 45). Em conformidade com esse pensamento, observa-se que é o autor da obra que avalia e constrói seu “leitor-modelo”, seja pela seleção de uma língua, de um tipo de enciclopédia, de determinado patrimônio lexical e estilístico, sinais de gênero, restrição do campo geográfico, etc.

Assim como as demais abordagens que sustentam um tipo de leitor imaginado pela obra, o “leitor-modelo” também valida a presença de aspectos objetivos no processo de leitura. Esses aspectos permitem que a atuação desse leitor seja restrita. Isso porque, caso se enfatize apenas as desenvolturas elaboradas previamente pelo texto, é possível que ocorra uma interpretação insuficiente ou imprecisa das personagens e das situações presentes no conteúdo textual.

A interpretação de uma obra representa um processo complexo. A definição do leitor demonstra que a compreensão do texto literário depende da organização de uma estrutura que define certas orientações de leitura. Por outro lado, as condições de

recepção também corroboram para a construção de sentido desse texto. Essa relação faz com que o sujeito seja constantemente estimulado e produza respostas baseadas nos conhecimentos adquiridos e em suas experiências, tornando-o competente para criar e recriar significados.

3.2 Estratégias de leitura no desenvolvimento do comportamento leitor

A leitura enquanto resultado da interação texto e leitor permite que uma mesma obra possa suscitar diversas interpretações e, conseqüentemente, despertar múltiplas experiências. Nesse sentido, o ato de ler envolve um movimento que oferece escolhas amplas às intenções e às perspectivas mantidas pelo sujeito, possibilitando a confirmação, a rejeição ou a retificação de ideias. Por outro lado, apesar do texto não exigir comportamentos idênticos de cada leitor, o processo de construção de sentido inclui a mobilização de estratégias, baseadas em diversos níveis de conhecimento, que são elaboradas a partir de um esquema já disposto pelo documento escrito.

Em épocas remotas, um texto só podia ser feito manualmente, o que demandava mais esforço físico, mais tempo e mais custo no momento de sua produção. No século XV, com a tipografia de Johan Gutenberg, as obras escritas passaram a ser confeccionadas e distribuídas com muito mais facilidade, atingindo um público cada vez maior. Após esses processos de fabricação do livro, surgiu ainda um novo modelo, que a partir de então passou a ser viabilizado por meio eletrônico. Chartier admite que todas essas transformações afetaram o comportamento do leitor:

De um lado, o leitor da tela assemelha-se ao leitor da Antiguidade: o texto que ele lê corre diante de seus olhos; é claro, ele não fluiu tal como o texto de um livro em rolo, que era preciso desdobrar horizontalmente, já que agora ele corre verticalmente. De um lado, ele é como o leitor medieval ou o leitor do livro impresso, que pode utilizar referências como a paginação, o índice, o recorte do texto. Ele é simultaneamente esses dois leitores. Ao mesmo tempo, é mais livre. O texto eletrônico lhe permite maior distância com relação ao escrito. Nesse sentido, a tela aparece como o ponto de chegada do movimento que separou o texto do corpo. O leitor do livro em forma de códex coloca-o diante de si sobre uma mesa, vira suas páginas ou então o segura quando o formato é menor e cabe nas mãos. O texto eletrônico torna possível uma relação muito mais distanciada, não corporal (CHARTIER, 1999, p. 13 - 16).

Por essa perspectiva, o contato com a obra exige diferentes estratégias de leitura que, além das circunstâncias subjetivas, das influências contextuais e dos aspectos ligados diretamente à construção do texto, dependem da forma que o

conteúdo será reproduzido mediante o público leitor. Logo, o tipo de suporte irá determinar os usos, os manuseios e as intervenções mais adequados para o desenvolvimento de uma reflexão coerente sobre a mensagem proposta pelo texto. No formato escrito ou impresso, por exemplo, o leitor pode intervir mais efetivamente, insinuando ou questionando significados nos espaços deixados em branco. Ao contrário do texto eletrônico, em que o comportamento do leitor costuma ser descontínuo, já que as informações são dispostas em um fluxo de leitura diferente devido à disposição do conteúdo, que passa a usufruir de menos recursos que delimitem sua análise interpretativa, como a ausência de margens.

As estratégias empregadas mediante o contato com o texto também podem ser definidas pela situação e pelas finalidades de leitura. Para Rojo (2002), ambos elementos são responsáveis por exigir diferentes esforços do leitor, podendo incluir estímulos básicos, como as “capacidades de decodificação”,⁸ até contribuições que demandam relações mais amplas, como as “capacidades de compreensão” e as “capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto”.⁹ Dentre todas essas combinações, que representam diferentes comportamentos de leitura, as capacidades designadas no nível da compreensão, também indicadas pela autora como estratégias, demonstram os procedimentos necessários para que o texto seja entendido não como objeto que permite apreciações totalmente autônomas, mas como instrumento que precisa ser explorado em seus aspectos linguísticos, discursivos, sociais, afetivos, entre outros.

Quadro 03 - Estratégias de leitura

<p>Ativação de conhecimentos de mundo</p>	<p>Ocorre quando o leitor utiliza o seu conhecimento prévio, adquirido no contato com diversas leituras ou na experiência com distintas práticas sociais, para relacioná-lo ao conteúdo defendido pelo texto, podendo ser utilizado tanto antes quanto durante a prática de leitura.</p>
--	--

⁸ De modo geral, as “capacidades de decodificação” são desenvolvidas durante o processo de alfabetização e englobam diferentes condutas, tais como: compreensão da escrita e demais manifestações gráficas, conhecimento do alfabeto, domínio das relações entre grafemas e fonemas, decodificação de palavras e textos escritos e reconhecimento global das palavras (ROJO, 2002).

⁹ Os comportamentos que estão inseridos nessas capacidades são: recuperação do contexto de produção do texto, definição de finalidades e metas da atividade de leitura, percepção de relações de intertextualidade, percepção de relações de interdiscursividade, percepção de outras linguagens, elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas e elaboração de apreciações relativas a valores estéticos e/ou políticos (ROJO, 2002).

Antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos	Acontece ao se criar hipóteses para antecipar determinadas informações presentes no texto. Tal estratégia é responsável por acelerar o processamento de leitura, já que a mensagem pode ser compreendida por meio de uma percepção mais abrangente da obra, tendo como auxílio o título, as fotos, as legendas, as ilustrações e os demais componentes textuais.
Checagem de hipóteses	É a confirmação ou a anulação das hipóteses criadas pelo leitor para que seja possível alcançar à compreensão lógica da obra.
Comparação de informações	As informações adquiridas durante a vivência do leitor são relacionadas a fim de se construir o sentido do texto. Tais referências podem ter sido originárias da própria obra, de outros textos ou de demais aprendizados.
Generalização (conclusões gerais sobre fato, fenômeno, situação, problema, etc., após análise de informações pertinentes)	Consiste na generalização de enumerações, redundâncias, repetições, exemplos, explicações e etc. Desse modo, o leitor pode memorizar com mais eficiência as informações apresentadas no decorrer do texto.
Produção de inferências locais	Caso não haja entendimento imediato de determinada palavra ou estrutura linguística, o leitor pode deduzir seu sentido ao levar em consideração o significado da frase, do período ou do parágrafo que fazem parte do contexto desses casos desconhecidos.
Produção de inferências globais	Representa o alcance das informações que estão implícitas ou pressupostas na obra. Para tanto, o leitor precisa seguir, simultaneamente, as pistas deixadas pelo texto, a interpretação já construída até o momento e o seu conhecimento de mundo.

Fonte: Elaborada pela autora da presente pesquisa com base nas definições de Rojo (2002).¹⁰

Como exposto acima, a leitura de um texto deve abranger um conjunto de operações que oferece ao leitor a possibilidade de mesclar informações, preencher espaços, imaginar sentidos, assumir posições e reorganizar análises. Tais condutas não apenas direcionam o ato de ler, contribuindo para a formação de leitores competentes, como também favorecem a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de valores que impulsionam o indivíduo ao efetivo exercício da cidadania. A leitura, desse modo, está diretamente ligada à construção do ser crítico e participativo, que não se acomoda com as verdades trazidas, seja pelos textos ou

¹⁰ A autora propõe ainda a capacidade designada como “localização e/ou cópias de informações”, que consiste na busca e na localização de informações dentro do texto. No entanto, por se tratar de uma estratégia sem relevância para a leitura de textos literários, esta não foi inserida na tabela proposta.

pelos membros de seu convívio, mas investiga-as e questiona-as.

As estratégias delineadas por Rojo levam em consideração as informações contidas no texto e as referências que se situam fora dele. À vista disso, o sujeito não compreende apenas a literalidade do conjunto escrito, ao contrário, ele investe em diferentes atitudes para relacionar o conteúdo da obra com as situações provenientes do âmbito real. Dessa forma, o leitor encontra a possibilidade de interagir de modo “internamente persuasivo” com o texto. Em outros termos, a dimensão autoritária da palavra é desfeita e o leitor passa a ter espaço na produção dos significados.

Utilizando diferentes conceitos e critérios para qualificar as estratégias textuais, Iser (1996) defende tais recursos como forma de organizar os elementos que compõem o texto e suas condições comunicativas. Desse modo, por ser responsável pelo desenvolvimento dessa função, as estratégias não podem ser confundidas com a representação e com os efeitos da obra. Isso porque ambas etapas acontecem em um momento posterior de leitura, enquanto as estratégias coincidem com os atos de compreensão do leitor.

Além de especificar a função, o autor ainda trata dos objetivos das estratégias. Ao assegurar que o texto é composto pelos sistemas da vida social e pelos sistemas da literatura do passado, ele reconhece que é necessário encontrar a equivalência desse texto. E isso só é possível a partir da organização produzida pelas estratégias, as quais assumem diferentes objetivos para a atualização do processo de leitura:

As estratégias precisam esboçar as relações entre os elementos do repertório, ou seja, delinear determinadas possibilidades de combinação de elementos, que são necessárias para a produção da equivalência. Elas também devem criar relações entre o contexto de referência e do repertório por elas organizado e o leitor do texto, que deve atualizar o sistema de equivalência¹¹ (ISER, 1996, p. 59).

O repertório, nesse caso, é uma estrutura que ordena os sentidos do texto, sendo potencializado no decorrer da prática de leitura, não apenas por meio das estratégias, mas também pelo conhecimento do leitor e pela sua disposição em aceitar uma experiência até então desconhecida. Em casos específicos, como um resumo de um romance ou a paráfrase de um poema, situações em que o conteúdo da obra é abertamente modificado, o repertório se torna um elemento insatisfatório para a

¹¹ Segundo Iser, o sistema de equivalências do texto é o resultado da combinação de seus elementos.

compreensão do conteúdo, pois as estratégias passam a ser substituídas por parâmetros pessoais de organização.

Após elucidar várias possibilidades de manifestação das estratégias, Iser destaca o conceito dos esquemas proposto por Gombrich (1962), que também foi discutido e ampliado por Posner (1969). O autor destaca que os esquemas são elementos que integram a composição de um texto, podendo ser classificados através da competência demonstrada pelo leitor. Nesse sentido, os esquemas constituem o primeiro código, o qual desempenha função relevante no desenvolvimento do ato de ler, pois fornece as indicações necessárias para que o leitor consiga produzir um segundo código, responsável pela mediação do conteúdo. Apesar de manter relações no que se refere à produção de sentido, o primeiro código necessita de uma estrutura para organizar os esquemas, representando assim as condições de apreensão do texto, ao passo que o segundo código participa do momento de realização da obra, sendo direcionado pelos conhecimentos produzidos na esfera social:

Vale destacar tal distinção, pois ela evidencia a diferença que se dá entre o primeiro código idêntico do texto e a variabilidade do segundo código, produzido pelos leitores. O primeiro código não prescreve de modo algum determinadas compreensões do texto, mas, enquanto modelo dos atos de apreensão, condiciona as muitas possibilidades de realização neles contida. O segundo código, produzido pelo leitor, resulta por certo do modelo de atos de apreensão esboçado no primeiro código, mas as realizações permanecem orientadas pelo código sociocultural que vale para cada leitor. Como o primeiro código oferece apenas um modelo de organização para os atos de apreensão, é possível mediar a mensagem do texto através do segundo código produzido com as disposições bastante diferentes de seus possíveis leitores (ISER, 1996, p. 172- 173).

Diante do exposto, percebe-se que a estrutura em que é organizado o primeiro código está relacionada às estratégias do texto. Desse modo, elas traçam as condições de experiência da obra e evidenciam os seus objetivos operacionais, podendo ser concretizadas na relação entre primeiro e segundo plano. Iser considera que quando ocorre a seleção dos elementos do repertório e um deles se “despragmatiza”,¹² a significação passa a integrar o primeiro plano. Porém, o vínculo com o segundo plano ainda permanece, uma vez que corresponde ao seu sistema de referência. Com efeito, é possível notar os seguintes resultados:

¹² Perde o significado que possuía em seu sentido original, visto que precisa adquirir nova significação para se encaixar nas relações propostas pelo texto.

1) Se o elemento escolhido evoca seu sistema original de referência, ele marca ao mesmo tempo uma diferença semântica que se desenvolve entre os contextos familiar e o ainda não familiar. 2) A seleção não apenas provoca as diferenças semânticas do texto quanto a seus diferentes sistemas de referência; ela produz por meio da relação de primeiro e segundo plano uma condição elementar de compreensão do texto. Pois o uso ainda não familiar do elemento escolhido se furtaria à compreensão se o segundo plano familiar não fosse evocado pela despragmatização do elemento escolhido (ISER, 1996, p. 173-174).

Além da seleção, que produz a relação entre primeiro e segundo plano, os elementos contidos no texto precisam ser combinados.¹³ O processo de combinação possui como incumbência a organização dos elementos intratextuais para que estes possam ser compreendidos. Assim, o texto passa a representar um sistema perspectivístico. Para Iser, tal sistema significa que o texto é estruturado por uma combinação de visões perspectivísticas, sendo a literatura narrativa a melhor representação desse movimento. De modo geral, são quatro as perspectivas, a saber: “perspectiva do narrador”, “perspectiva das personagens”, “perspectiva da ação ou enredo” e “perspectiva da ficção do leitor”. É preciso salientar, ainda, que como cada ponto de vista se refere a um objeto comum, nenhum deles, considerados de forma isolada, pode definir esse objeto em sua plenitude. Logo, o texto se constitui não por uma visão fragmentária das perspectivas, mas pela interação de todos esses caminhos.

A estrutura que coordena as perspectivas é a estrutura do tema e do horizonte, como sugere Schutz (1971). Tal estrutura serve para regular o comportamento do leitor durante a prática de leitura, viabilizando a organização das diferentes perspectivas presentes no texto para que estas possam ser desenvolvidas conjuntamente. Nesse caso, o tema representa cada segmento das perspectivas em que o leitor fixa sua atenção. Já o horizonte se caracteriza por abarcar uma visão mais ampla, pois é formado por todos os segmentos que já foram tema nos momentos anteriores de leitura. A título de ilustração, tem-se a seguinte descrição:

Se o leitor se concentra por exemplo em uma determinada conduta do herói, que para ele se torna tema, o horizonte, que provoca sua reação, sempre é condicionado por um segmento da perspectiva do narrador ou dos

¹³ Enquanto a seleção ocasiona a apreensão do texto, a combinação produz a compreensão deste. Essa diferença indica que a seleção se dá pelo acesso ao mundo proposto pela obra e a combinação pelo acesso aos elementos selecionados pelo leitor (ISER, 1996).

personagens secundários, da ação do herói e da ficção do leitor. É assim que a estrutura de tema e horizonte organiza as reações do leitor, de modo que o texto pode ser constituído como um sistema da perspectividade (ISER, 1996, p. 181).

Ainda sobre o funcionamento da estrutura do tema e do horizonte, o teórico salienta diversas consequências. Em primeiro lugar, tal estrutura orienta a relação entre texto e leitor, por meio da interação entre as perspectivas do texto. Essa interação demonstra que o leitor não é totalmente livre em sua imaginação, posto que a estrutura do tema e do horizonte carrega a incumbência de organizar as estratégias do texto. Tal característica oferece a esse leitor determinadas condições para que os elementos da obra sejam apreendidos.

Em segundo lugar, a variação de perspectivas demonstra o que antes era oculto nas posições verbalmente manifestadas. Por esse viés, cada segmento ganha sentido somente pelas relações desenvolvidas na obra, o que permite que o objeto estético seja progressivamente construído, e não dado pelo texto. As posições assumidas representam seleções, sociais ou literárias, que possibilitam uma reação do leitor.

Em terceiro lugar, os segmentos diferentes das perspectivas do texto são pensados como forma de orientar a atividade imaginativa do leitor. Portanto, esse tipo de processo cria um efeito de acumulação, já que a mudança de perspectiva não provoca a perda da interpretação anterior. De maneira oposta, acarreta sua multiplicidade, fazendo com que todas as posições se incorporem ao texto.

Compartilhando a opinião de que a leitura consiste em um momento de interação entre o texto e o leitor, Jouve defende que a obra literária necessita de uma participação efetiva para que se alcance a profundidade do texto. Isso acontece porque o conjunto escrito não pode sugerir percepções totalmente diferentes da realidade, ao mesmo tempo em que não possui condições suficientes para dizer tudo sobre este universo. É o que o autor chama de “insuficiência textual”. Com efeito,

O texto não pode construir personagens absolutamente diferentes daquelas que o indivíduo coteja na vida cotidiana. Mesmo as mais fantásticas criaturas dos romances de ficção científica conservam, entre uns atributos mais ou menos insólitos, propriedades diretamente emprestadas dos indivíduos do mundo real (JOUVE, 2002, p. 62).

A partir da compreensão do texto como objeto inacabado, a função do leitor estaria ligada a uma tentativa de torná-lo completo. Segundo Jouve, tal intenção pode ser desenvolvida por meio de quatro estratégias, classificadas como “verossimilhança”, “sequência das ações”, “lógica simbólica” e “significação geral da obra”.

A “verossimilhança” acontece quando se estabelece uma lógica interna ao texto, que faça com que o leitor aceite a narrativa e entre no jogo proposto pela obra literária. Assim, esse leitor passa a preencher as lacunas nas descrições relacionadas às personagens, aos espaços e às situações ficcionais. Tudo isso de acordo com aspectos que lhe pareçam admissíveis ou realizáveis no âmbito do real.

A “sequência das ações” também possui relação com o preenchimento de determinadas omissões apresentadas propositalmente pela estrutura do texto. No entanto, diferente da “verossimilhança”, tal esfera se relaciona com o desenvolvimento dos eventos. Nesse caso, o leitor identifica a sequência lógica das ações propostas pelo enredo para, em seguida, definir as possíveis ausências. Jouve detalha esse tipo de estratégia ao apontar que “a narração de um cumprimento, por exemplo, pode muito bem omitir um dos três momentos que o organizam (estender a mão, apertá-la, despedir-se); basta que o texto mencione uma das fases para que o leitor adivinhe espontaneamente as duas outras” (JOUVE, 2002, p. 63-64).

Ao contrário das estratégias que conduzem o leitor a completar fragmentos da obra, a “lógica simbólica” requer um entendimento mais profundo sobre a mensagem que o texto realmente deseja transmitir ao público. Para tanto, é necessário levar em conta não somente o conteúdo apresentado nas páginas impressas, como também os processos metafóricos e metonímicos envolvidos no processo de leitura. Dessa forma, as equivalências simbólicas da narrativa podem ser reveladas, o que possibilita a construção de sentido do texto.

Já a “significação geral da obra” integra análises distintas que devem ser consideradas na compreensão do leitor. Nesse sentido, ele deve ficar atento às intervenções explícitas feitas pelo narrador e à construção global do texto. A obra fornece pistas e cabe ao leitor transformá-las em significados coerentes, relacionando elementos e combinando perspectivas, para que então a mensagem seja elucidada e também ressignificada.

A partir da ideia de que as estratégias são mecanismos utilizados pelos leitores para facilitar a compreensão do texto, percebe-se que elas podem ser concretizadas

de várias formas, abranger inúmeros objetivos e manter relações específicas na prática de leitura. O emprego desses mecanismos comprova que o ato de ler não pode ser visto como exercício estático, sem a presença de estímulos que impulsionem a relação entre texto e leitor, mas como movimento ativo, que permite o desenvolvimento de condutas para que sejam elaboradas interpretações lógicas. Assim, o uso das estratégias viabiliza a formulação e a reformulação de pressupostos, por meio da combinação de diferentes percepções do leitor, como seu conhecimento linguístico, suas experiências e a sua vivência coletiva.

3.2.1 A relação entre o processamento do texto e as estratégias de leitura

O ato de ler envolve muitos aspectos ligados à compreensão da mensagem escrita. Conhecer e compreender o funcionamento de tais aspectos favorece o desenvolvimento de estratégias adequadas, as quais podem auxiliar o leitor na construção de sentido do texto. Sob esse ponto de vista, a leitura passa a representar uma atividade intencional e reflexiva, pois o leitor se torna capaz de mobilizar determinados recursos para realizar diferentes níveis de apreensão da obra.

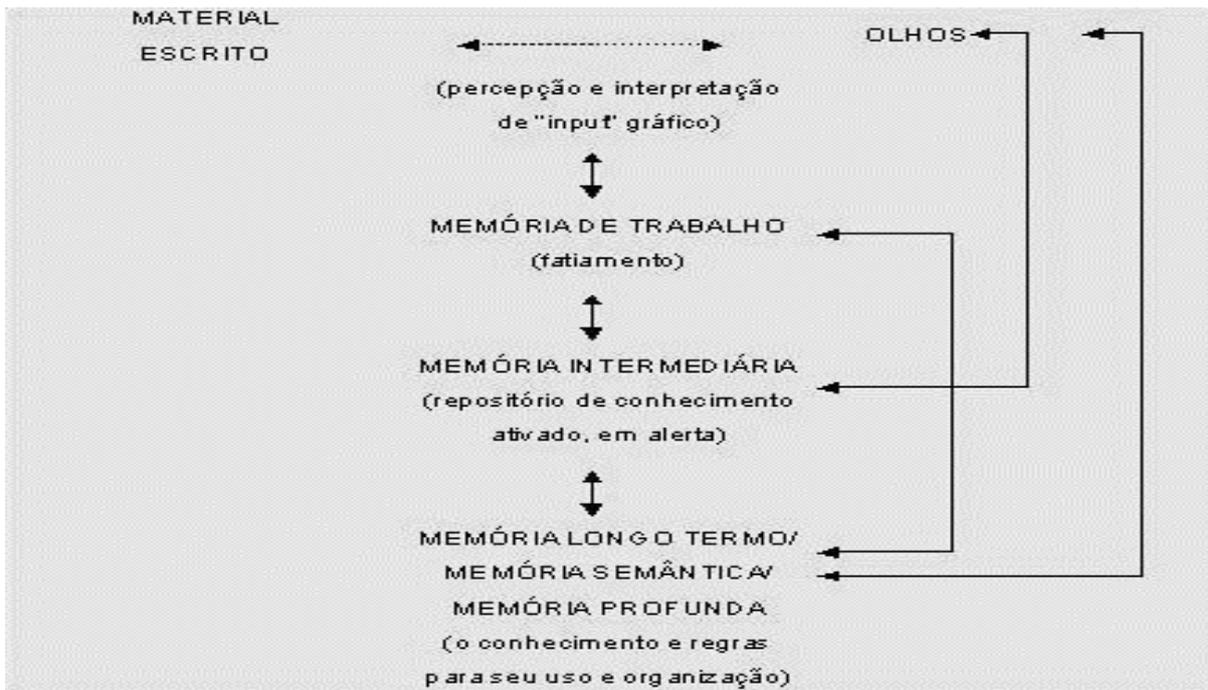
Kleiman defende uma abordagem de leitura baseada nos aspectos socioculturais. Segundo a autora, esses tipos de modelos “lidam com os aspectos cognitivos da leitura, isto é, aspectos ligados à relação entre o sujeito leitor e o texto enquanto objeto, entre linguagem escrita, compreensão, memória, inferência e pensamento” (KLEIMAN, 2016, p. 45). Vale lembrar, ainda, que esses modelos abrangem as manifestações psicológicas da prática de leitura, servindo para indicar os procedimentos necessários à interpretação da mensagem a partir de um leitor idealizado pelo texto.

O aspecto cognitivo deve ser levado em consideração no ato de ler, porque ele auxilia no desenvolvimento de estratégias necessárias ao processamento e à compreensão do texto. É a partir desse aspecto que o leitor passa a manter um contato muito mais proveitoso com a obra. Logo, ele tem a oportunidade de explorar os elementos disponíveis por meio de diversas etapas que visam à construção de sentido.

De acordo com Kleiman (2016), o processamento do documento escrito começa pelo sentido da visão. Após a etapa da percepção, o material apreendido passa a integrar uma “memória de trabalho”, que tem a função de organizá-lo em

unidades. Em seguida, acontece duas operações intelectuais, de forma simultânea: a “memória de trabalho” é auxiliada por uma “memória intermediária” que seleciona e apresenta, dentre as informações disponíveis na “memória de longo prazo”,¹⁴ os conhecimentos relevantes para o entendimento da obra. Como exemplificação, as etapas de processamento do texto podem ser verificadas no esquema a seguir.

Imagem 01 - Mecanismos e capacidades no processamento do texto



Fonte: Elaborada por Kleiman (2016, p. 47).

No primeiro momento, apesar do texto ser apreendido pelo leitor através do movimento dos olhos, essa apreensão não é a mesma para todos os leitores. Cada sujeito reage de forma diferente mediante o contato com um mesmo objeto. Assim sendo, é possível suscitar inúmeras interpretações e experiências já nessa primeira etapa de processamento do conjunto escrito.

A dinâmica ocular realizada durante o processo de leitura, conhecida como “movimento sacádico”, permite que o leitor não leia o texto palavra por palavra, mas fixe seus olhos em determinado lugar desse texto para, em seguida, pular um fragmento. Dessa maneira, o leitor utiliza o procedimento chamado de “sacada”, que

¹⁴ É também denominada por outros teóricos como “memória longo termo”, “memória semântica” ou “memória profunda”.

seria a habilidade de adivinhar ou inferir grande parte do conteúdo, acelerando a atividade de leitura. É o que se considera como “jogo de adivinhações”:

Daí que a leitura seja considerada, do ponto de vista cognitivo, um jogo de adivinhações. Assim como podemos reconhecer à distância uma pessoa conhecida, a partir de algumas características (altura, cor, maneira de caminhar, por exemplo), assim também, durante a leitura, podemos reconhecer estruturas e associar um significado a elas, a partir apenas de algumas pistas: mediante a identificação da forma da palavra (sendo que a configuração acima ou abaixo da linha pode ser extremamente relevante); a nossa familiaridade com a palavra (que pode permitir o reconhecimento instantâneo, sem necessidade de análise). Esse reconhecimento está estreitamente relacionado ao nosso conhecimento sobre o assunto, o autor, a época em que ele escreveu, aos nossos objetivos, aspectos estes que determinam a direção de nossas expectativas sobre o assunto (KLEIMAN, 2016, p. 49).

Posteriormente à etapa da percepção, o leitor realiza a interpretação do texto, que transforma os signos verbais em material significativo. Nesse momento ocorre o “processo de fatiamento”. Em outras palavras, o conhecimento gerado é armazenado e agrupado em unidades significativas, de acordo com as regras da gramática implícita,¹⁵ pela “memória de trabalho”. Sendo uma capacidade limitada, essa memória só pode trabalhar com aproximadamente 7 unidades ao mesmo tempo. Portanto, ela precisa ser esvaziada constantemente para que novas unidades possam ser organizadas.

As unidades significativas podem ser percebidas no registro da letra, da sílaba ou da palavra. Já em relação ao reconhecimento de números, é possível apreendê-lo como uma série de dígitos ou como unidades com significado. À vista disso, um leitor pode capturar como unidade significativa tanto uma data que para ele seja importante quanto o número de uma casa que represente uma localização familiar. O aspecto relevante, nesse caso, corresponde à equivalência das etapas de processamento, uma vez que quanto maior o elemento considerado como unidade significativa, maior será a quantidade de material armazenada, ao mesmo tempo, na “memória de trabalho” (KLEIMAN, 2016).

Os resultados dos estudos sobre o processamento do texto, a partir de suas etapas e particularidades, auxiliam o leitor a selecionar e a analisar as informações de

¹⁵ A gramática implícita envolve um conjunto de regras que o falante de uma língua domina. Este saber não equivale a aquisição gramatical apreendida na escola, mas aos conhecimentos da língua que são adquiridos de maneira natural e internalizados desde a infância.

modo mais eficiente. Um desses resultados revelam, por exemplo, que as práticas de leitura concretizadas em voz alta, sem antes fazer uma apreciação silenciosa do material escrito, podem dificultar o emprego de estratégias. Tal situação acontece porque

A prática exclusiva da leitura oral, após a etapa de ensino da decodificação, também tem desvantagens para o desenvolvimento de mecanismos visuais necessários para a apreensão rápida do material escrito uma vez que (...) a verbalização fica atrás do olho, por ser a voz mais lenta. Ainda mais importante, a insistência na leitura oral decorre de uma atitude que sobrevaloriza a exatidão, a correção na pronúncia de todas as palavras. Tal insistência, acreditamos, irá inibir também o desenvolvimento de estratégias de adivinhação do material periférico à visão durante a leitura (KLEIMAN, 2016, p. 53-54).

Levando em consideração que as estratégias consistem em operações contínuas, utilizadas para alcançar a compreensão do texto, verifica-se que elas podem ser inferidas mediante o comportamento verbal e não verbal manifestado pelo sujeito. No decorrer da leitura, o leitor fornece frequentemente respostas ao texto, quando elabora paráfrases, cria sínteses ou estabelece inferências. Do mesmo modo, ele também manipula esse texto, ao sublinhar fragmentos, ao folhear as páginas sem prestar atenção no conteúdo ou ao passar os olhos rapidamente pelas palavras sem construir sentidos. Tais condutas revelam o estado de interesse e o nível de experiência empreendidos durante o contato com a obra, o que pode facilitar ou não o uso das estratégias.

Kleiman classifica dois tipos de estratégias que podem ser utilizadas para que a leitura se torne uma prática cada vez mais significativa: as “estratégias cognitivas” e as “estratégias metacognitivas”. As “estratégias cognitivas”¹⁶ abrangem as operações que ocorrem ao nível do inconsciente, ou seja, são comportamentos implícitos, não verbalizados, realizados sem controle do leitor. O “processo de fatiamento” representa esse modelo de estratégia. Nesse sentido, ao estocar e juntar o conhecimento adquirido na leitura em unidades significativas, o leitor realiza uma operação que se estabelece automaticamente, não desenvolvendo qualquer tipo de influência lógica durante o desempenho dessa atividade.

¹⁶Apesar de incluírem procedimentos linguísticos complexos, essas estratégias também são reconhecidas como operações de nível inferior, por não demandarem esforço reflexivo.

Ainda que as “estratégias cognitivas” representem uma menor acessibilidade em relação ao reconhecimento de seus usos e de suas condições, por não admitirem controle consciente no processamento do texto, a autora sugere a apreensão de habilidades linguísticas como proposta para melhor estimular o desenvolvimento dessas estratégias.¹⁷ Tais habilidades estariam diretamente ligadas à competência do leitor em lidar com as obras. Com isso, ele teria condições de ampliar “a capacidade de usar o conhecimento gramatical para perceber relações entre as palavras, até a capacidade de usar o vocabulário para perceber estruturas textuais, atitudes e intenções” (KLEIMAN, 2016, p. 100). A apreensão das habilidades linguísticas abrangeria, desse modo, o conhecimento gramatical implícito e a identificação imediata das palavras presentes no documento escrito.

A habilidade relacionada ao conhecimento gramatical implícito pode ser direcionada através da análise de fragmentos do texto que podem causar dificuldade de compreensão ao leitor. A prática da leitura requer movimentos complexos que podem inibir um leitor iniciante, já que os textos demandam relações e composições peculiares, as quais exigem maior empenho e atenção. É o caso de determinadas estruturas sintáticas, recorrentes na escrita, que podem prejudicar o processamento da obra: 1) as intercalações, elementos que interrompem o processamento de uma determinada unidade (orações com apostrofo, orações adjetivas); 2) as inversões da ordem canônica, ruptura da ordem mais usual da linguagem (Sujeito-Verbo-Objeto); 3) as anáforas, mecanismos que ligam e retomam palavras com o mesmo referencial.¹⁸

No que se refere a habilidade de reconhecimento instantâneo dos vocábulos, embora não se perceba com exatidão os fatores responsáveis por seu funcionamento, acredita-se que essa habilidade tenha relação com o número de palavras conhecidas e armazenadas pelo leitor. Dessa maneira, para que não seja necessária a decodificação de todos os termos presentes na obra, o leitor iniciante deve ser estimulado a expandir o conjunto de palavras que ele identifica instantaneamente. O

¹⁷ É importante ressaltar que as habilidades linguísticas não correspondem à apropriação de uma “estratégia cognitiva”, visto que esse tipo de estratégia não é passível de atitudes conscientes. Porém, tais habilidades participam do processo cognitivo da leitura e, quando empregadas adequadamente, podem propiciar mais autonomia e clareza ao leitor na compreensão do conteúdo.

¹⁸ A presença dessas estruturas não se constitui necessariamente um fator de dificuldade no processamento do texto, mas podem atrapalhar ou impedir a construção de sentido ao se tratar do leitor iniciante, que ainda não consegue fazer ligações e deslocamentos mais profundos no momento da leitura.

propósito dessa habilidade não corresponde ao simples enriquecimento do léxico, mas ao desenvolvimento de estratégias de leitura que podem ajudar o leitor a reconhecer expressões até então desconhecidas.

Segundo Kleiman, a habilidade de reconhecimento das palavras envolve dois procedimentos distintos, a saber: o uso do dicionário e da inferência lexical. O primeiro procedimento deve ser utilizado quando houver repetição das palavras-chaves em todo conteúdo do texto, o que marcaria a ocorrência da hiperlexicalização,¹⁹ e quando o termo desconhecido demandar o alcance de um significado exato, sendo este termo palavra-chave ou não. Já o segundo procedimento, conhecido como conjunto de estratégias de inferência textual, deve ser utilizado quando a compreensão do texto não demandar a definição exata da palavra. Ou seja, o sentido do signo verbal é alcançado pela inferência do leitor ao considerar o contexto linguístico do texto.

Além do conhecimento gramatical implícito e da identificação imediata das palavras, demais habilidades cognitivas também podem ser desenvolvidas no que se refere ao processamento de documentos específicos, como a leitura de obras literárias. Kleiman destaca a importância de estimular a capacidade para apreender o tema e a estrutura global do texto e a capacidade para reconstruir relações lógicas e temporais. Com a aquisição de tais capacidades, o leitor poderá fragmentar e elaborar relações estruturais na linguagem escrita, de forma rápida e eficiente, utilizando seu conhecimento prévio, bem como suas intenções e objetivos pessoais.

Em relação às “estratégias metacognitivas”, verifica-se que são operações efetuadas conscientemente pelo indivíduo. Com efeito, o leitor manifesta um comportamento que revela controle durante o processamento do texto, tendo condições de avaliar frequentemente a sua compreensão da obra e de determinar objetivos de leitura. Sob essa perspectiva, é possível perceber que

As atividades em que o leitor poderá se engajar quando ele não entender o texto são diversificadas e flexíveis, e constituem o indício do funcionamento de uma estratégia para conseguir mais eficiência na leitura: por exemplo, se o leitor perceber que não está entendendo, ele poderá voltar para trás e reler, ou poderá procurar o significado de uma palavra-chave que recorre no texto, ou poderá fazer um resumo do que leu, ou procurar um exemplo de um conceito. Enfim, dependendo do que ele detectar como causa, ele adotará diversas medidas para resolver o problema. Para a realização desses diversos comportamentos faz-se primeiro necessário que ele esteja ciente de sua falha na compreensão (KLEIMAN, 2016, p. 75).

¹⁹ Consiste numa estratégia utilizada para fornecer progressão ao texto, proporcionando mudanças de sentido por meio da repetição de elementos estratégicos.

A definição dos objetivos permite que o sujeito mantenha uma postura mais independente no contato com a obra: ele lê sabendo as motivações que o levaram até aquela escolha ou proposta de texto. Por conseguinte, os diferentes níveis de interpretação são administrados com maior discernimento para que, caso seja necessário, possam ser corrigidos durante o processo de leitura. A mobilização de determinados procedimentos para compreender o conjunto escrito permite o emprego da estratégia designada como “automonitoração” que possibilita, por meio da elaboração de um objetivo de leitura, o reconhecimento de problemas que afetam o entendimento do conteúdo.

Conforme descreve Kleiman, as “estratégias metacognitivas” não propõem tão somente a elaboração de um objetivo para direcionar a prática de leitura, mas incluem a formulação de predições para o tratamento e a organização do tema apresentado no texto. As predições, feitas com base no conhecimento prévio, consistem em adivinhações que são fomentadas pelas informações guardadas pelo sujeito, podendo ser acionadas a qualquer momento. Quando utilizadas de maneira a antecipar ou pré-dizer o que vai ser lido, elas se tornam um recurso muito eficaz. Isso porque tais estruturas evitam a sobrecarga de informações processadas durante a leitura e facilitam o levantamento de expectativas sobre a obra, o que favorece desde a formação do leitor iniciante até a conduta de um leitor experiente.

Para que seja possível uma interação com a linguagem escrita, o leitor deve ter condições de fazer uma análise crítica dos elementos que compõem a obra. A concepção sobre os aspectos cognitivos envolvidos no processamento da mensagem e as estratégias de leitura suscitadas a partir dessa perspectiva oportunizam o desenvolvimento de um comportamento proficiente. O leitor, levado por uma motivação específica, inquieta-se com o movimento proposto pelas palavras, recuando e progredindo na leitura sempre que achar necessário ou até que sejam atendidas todas as falhas de compreensão.

4 A PRÁTICA DA LEITURA LITERÁRIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Nesta seção o foco central diz respeito ao modo como as atividades de leitura literária têm sido desenvolvidas com os alunos, em especial no Ensino Médio. Para tanto, tornou-se necessário o aprofundamento da reflexão proposta por alguns teóricos quanto a transição da literatura como arte para a literatura como exigência do currículo escolar. Tal análise possibilitou a apreensão dos critérios de seleção dos textos, que geralmente são utilizados pelos professores dessa disciplina, e o conhecimento das principais características que envolvem as práticas de leitura realizadas em sala de aula.

Outro aspecto enfatizado nessa seção diz respeito ao comportamento do jovem mediante o contato com o texto literário. Desse modo, buscou-se entender como esse sujeito vivencia a experiência da leitura e como ele transforma essa experiência em modo de expressão, apropriação de conhecimentos, aguçamento de sensações, desenvolvimento de relações, descoberta de sentimentos, construção de identidades e busca de inclusão. A partir dessas compreensões, foi possível reiterar a leitura literária como espaço de possibilidades. Logo, diferente de práticas que intentam o controle do adolescente, esse tipo de leitura favorece a autonomia do leitor, que é livre para transformar as representações simbólicas dispostas nos textos em infinitas formas de aprendizagens.

4.1 Leitura literária na escola: reflexões e perspectivas

Uma das possibilidades manifestada pelo texto literário consiste em oferecer ao sujeito a imagem de um mundo simbólico para que ele possa, pouco a pouco, relacionar o enredo e as personagens ali apresentados aos valores que conserva em seu interior. Por meio da relação que o leitor estabelece com a leitura, ele pode adquirir autonomia suficiente para construir sua própria identidade, ao mesmo tempo que passa a reconhecer outros modos de agir e de viver que estão presentes em seu cotidiano. Com base em diferentes autores (CANDIDO, 2017; COLOMER, 2007; DALVI, 2018; LAJOLO, 2002; MAZURIC, 2013; PETIT, 2009, 2010; TODOROV, 2009; ZILBERMAN, 2003, 2012), percebe-se que antes de seu ingresso na escola, a maioria dos jovens pouco ou nunca teve acesso à experiência da leitura. Tal espaço deveria estimular o contato com o texto literário de forma atraente, para que esses jovens pudessem usufruir de momentos prazerosos. No entanto, frequentemente, a

escola não reconhece ou ignora a leitura literária como um fenômeno dinâmico, que exige a participação de um leitor ativo para a construção de sentidos do texto.

De acordo com Colomer (2007), a literatura representou diferentes funções durante o percurso traçado pela humanidade. Por essa perspectiva, ela já foi utilizada como suporte para o ensino linguístico, instrumento para a difusão de ideias julgadas como as mais adequadas por determinada sociedade, compreensão de uma cultura com raízes clássicas greco-latinas e estratégia para reunir atributos de cada nacionalidade. A autora esclarece que nesse último caso a função da literatura se caracteriza pela produção intensa de livros que tem ocorrido em diferentes países, desde o século XIX. Estes livros juntam diversos tipos de textos que são pensados para a fase escolar. Assim, o principal intuito desses exemplares é conscientizar crianças e adolescentes sobre as conquistas, as memórias e os interesses que predominam no contexto histórico-social no qual estão inseridos.

Apesar das inúmeras funções manifestadas pela literatura, o que se percebe é que essas funções têm sido utilizadas de maneira técnica e reducionista dentro da escola. Colomer ressalta esse fato ao mencionar o resultado de um estudo feito pelo pesquisador Carlos Lomas (2002), que revelou informações importantes a respeito da leitura literária e da formação do leitor no contexto escolar:

Da perspectiva dos alunos, a leitura literária não teve uma presença consistente na percepção das atividades escolares, a julgar por diferentes rastros da memória social perpetuada através dos tempos. Em uma compilação recente de mais de 130 textos sobre evocações escolares escritas por autores de épocas e línguas distintas – desde Quintiliano a Quevedo ou Alberti – podemos observar que o aprendizado a que aludem são extraordinariamente limitados e estáveis: aprender a ler e a escrever no seu sentido mais básico de decodificação, memorização das tabuadas de multiplicar e dos nomes a geografia espalhados pelo mapa pendurado na parede da sala de aula, ou a leitura em voz alta de textos religiosos e patrióticos. De vez em quando, os textos compilados, que se destinam às etapas educativas superiores, invocam o latim, a gramática, a retórica ou os problemas matemáticos. Todos estes conteúdos escolares quase sempre são lembrados como áridos, absurdos, desconectados da vida, de modo que cabe refletir sobre a triste impressão que tantas horas de ensino deixaram nessa pobre representação do conhecimento transmitida por uma literatura de séculos. É também impressionante comprovar que são escritores precisamente, ao que tudo indica, aqueles que encontraram em outro lugar o estímulo para dedicar-se posteriormente à literatura, os que nunca mencionam o prazer literário na escola (COLOMER, 2007, p. 17-18).

Com base nesse relato, é possível identificar que a escola tem desenvolvido um contato inadequado entre aluno e texto literário no decorrer dos anos. Isso porque

esse tipo de texto tem se revestido de um caráter cada vez mais didático. Tal instrumento foi, e continua sendo, um pretexto para suscitar no aluno certas habilidades que são excessivamente valorizadas na fase de escolarização, como é o caso da memorização de informações. Nesse sentido, o caráter literário do texto acaba sendo esquecido ou colocado em segundo plano, já que as atividades de leitura propostas em sala são implementadas sem a finalidade de despertar o prazer no jovem. Ao contrário disso, as práticas de leitura que prevalecem na escola valorizam a formação de um conhecimento estagnado, que limita a reflexão e impede o envolvimento da turma em relação ao conteúdo oferecido pelo texto.

Zilberman aponta que a escola teve sua ascensão com as transformações ocorridas na Idade Moderna e que foram solidificadas no século XVII. Porém, foi entre os séculos XVIII e XIX que o sistema escolar conseguiu se expandir e estabelecer sua organização física e pedagógica no cerne da sociedade. É nesse momento que a burguesia passa a ser responsável por veicular ideias que têm o propósito de reiterar a importância da educação formal na construção do sujeito. Além disso, essa classe passa a assumir as principais concepções e atividades implementadas na escola. Todos esses acontecimentos contribuíram para que o ensino assumisse uma posição demasiadamente controladora que se acentuou com o passar do tempo. Por essa perspectiva,

As relações da escola com a vida são, portanto, de contrariedade: ela nega o social, para introduzir, em seu lugar, o normativo. Inverte o processo verdadeiro com que o indivíduo vivencia o mundo, de modo que não são discutidos, nem questionados, os conflitos que persistem no plano coletivo; por sua vez, o espaço que se abre é ocupado pelas normas e pelos valores da classe dominante, transmitidos aos estudantes. Em outras palavras, é por omitir o social que a escola pode-se converter num dos veículos mais bem-sucedidos da educação burguesa; pois, quando desta ocorrência, torna-se possível a manifestação dos ideais que regem a conduta da camada no poder, evitando-se o eventual questionamento que revelaria sua face mais autêntica. Nesse momento, a educação perde sua inocência, e a escola, sua neutralidade, comportando-se como uma das instituições encarregadas da conquista do jovem para a ideologia que a sustenta, por ser a que suporta o funcionamento do Estado e da sociedade (ZILBERMAN, 2003, p. 22).

A literatura, inserida como parte integrante do programa escolar, também acaba seguindo os pressupostos divulgados pelos valores burgueses. Assim, a leitura de textos literários é conduzida de modo a privilegiar a visão dos adultos em detrimento dos interesses manifestados pelos jovens. Para a autora, essa divergência acontece porque a escola atua levando em conta a doutrinação ou a sedução desses

sujeitos. No que se refere especificamente ao processo de sedução, ele ocorre quando os alunos são levados a adotar um perfil desejado pela sociedade. Isto é, de indivíduos incompletos, despreparados, os quais precisam aceitar as normas impostas pela escola para então se tornarem pessoas capazes de desenvolver pensamentos e atitudes conscientes mediante a vivência coletiva.

Compartilhando a visão da escola como um lugar que instrui saberes e comportamentos direcionados à vigilância do jovem, Mazauric (2013) atenta para os riscos da ideologia formativa em relação à prática da leitura literária. Nesse sentido, faz-se necessário salientar que

É particularmente o caso das leituras de infância e de adolescência, justamente as que os adultos gostariam que fossem construtivas e construtoras, sendo a “construção” o horizonte desejável de toda atividade educativa. Essa ideologia edificante, além de desconhecer uma grande parte da atividade do sujeito na leitura, poderia igualmente se revelar repleta de perigos. (...) A divisão entre o que diz respeito à identidade pessoal e à identidade coletiva não é claramente estabelecida, portanto, mesmo que a primeira só ocorra dentro de uma articulação com a segunda, o perigo é ver, no que diz respeito à última, toda forma de “construção”. Os desafios ultrapassam aqui largamente aqueles que se referem unicamente à aprendizagem da leitura: de imediato, trata-se de formar cidadãos, e nada garante que o recurso mágico aos valores de tolerância e de partilha seja suficiente para canalizar essa aprendizagem, voltada cada vez mais às lógicas e discursos identitários, que não se referem apenas a “comunidades” para “integrar” (MAZAUERIC, 2013, p. 89-90).

Por vezes, a leitura é apresentada na escola como atividade de “construção”, seja de conhecimentos, de competências ou de um perfil específico de indivíduo. Ao insistir em dinâmicas que ressaltam essa abordagem formativa, a escola deixa de lado o confronto de ideias, a fruição de emoções e o reconhecimento das diferenças. Além disso, ela desencoraja o sentimento de dúvida no aluno. Desse modo, este é constantemente orientado a alcançar objetivamente uma verdade. É o que acontece, por exemplo, nas fichas ou nos questionários de leitura fornecidos aos jovens para serem utilizados nas aulas de Literatura. Estes instrumentos disseminam uma forma de ler que precisa ser direcionada, fiscalizada e legitimada para produzir sentidos. Nesse caso, não há valorização da experiência estética do leitor. Ou seja, a escola desconsidera as potencialidades do texto literário, já que ao aluno é oferecido apenas a possibilidade de acúmulo de informações, sem a chance de desconstrução de crenças e de opiniões que foram internalizadas ao longo de sua vida.

Analisando os currículos voltados para o Ensino Médio, torna-se ainda mais nítido o esvaziamento do sentido da obra literária dentro da escola. Todorov trata dessa questão ao descrever seu contato com as instituições francesas. O autor relata que, entre 1994 e 2004, foi convidado a participar do Conselho Nacional de Programas, uma espécie de comissão consultiva interdisciplinar, ligada ao Ministério da Educação. Após verificar o conteúdo dirigido aos jovens, ele constatou que

Ao entrar no ensino médio, devo em primeiro lugar conseguir “dominar o essencial das noções de gênero e registro”, assim como as “situações de enunciação”; dito de outro modo, devo me iniciar no estudo da semiótica e da pragmática, da retórica e da poética. Sem pretender denegrir essas disciplinas, podemos nos perguntar: será necessário fazer dessa abordagem a principal matéria da escola? Todos esses objetos de conhecimento são construções abstratas, conceitos forjados pela análise literária, a fim de abordar as obras; nenhuma diz respeito ao que falam as obras em si, seu sentido, o mundo que elas evocam (TODOROV, 2009, p. 28).

O autor revela que as orientações disponíveis nos programas escolares para os adolescentes enfatizam os gêneros textuais, as modalidades de significação, os efeitos de argumentação, entre outros assuntos que tratam sobre a linguagem e a organização da obra literária. Por outro lado, o entendimento sobre a essência do texto, os valores propagados pela caracterização de cada personagem e os efeitos que esse conjunto causa no leitor não dispõem de espaço nas aulas. Os alunos são constantemente levados a examinar a estrutura do texto e a descobrir a função de um ou outro elemento narrativo. Como consequência, não se tem um envolvimento profundo com a temática proposta pelo autor e nem uma relação dessa temática com o contexto social, referente tanto ao período de produção do texto quanto ao período vivenciado pelos alunos.

O valor da leitura literária não deve estar associado ao ganho de conhecimentos técnicos ou ao desenvolvimento de habilidades pontuais, que não são suficientes para incitar e fortalecer condutas autônomas no indivíduo. Ao invés disso, o ato de ler literatura deve ser conduzido de modo a provocar o pensamento do leitor, fazendo-o refletir sobre situações que antes nunca haviam sido cogitadas em seu imaginário. Os textos de Machado de Assis podem elucidar claramente essa diferença. Na obra *Dom Casmurro*, o narrador-personagem Bentinho confunde o tempo todo o leitor no que diz respeito ao julgamento que ele faz de sua esposa, Capitu. Isso acontece porque não há como distinguir o que é realidade e o que é fantasia nas descrições feitas por Bentinho. Tal texto exige muito mais que os

mecanismos didáticos ensinados na escola. A literatura machadiana diz o necessário e cabe ao leitor interpretar os acontecimentos que se apresentam imparcialmente ao transcorrer da história. Logo, não basta saber o gênero em que a obra se insere ou estabelecer a identificação dos componentes que constituem a narrativa. O leitor precisa prestar atenção em cada detalhe fornecido pelo enredo e seguir estratégias de interpretação que não são explicadas nas aulas, mas que vão sendo adquiridas com o tempo pelo sujeito, a partir da ampliação de sua experiência com a escrita literária.

Dalvi afirma que a dificuldade de formar alunos em leitores assíduos e críticos tem a ver com o entendimento que a escola faz da ideia de formação. Nesse sentido, a autora destaca sua hipótese a respeito desse tema:

(...) não conseguimos formar leitores não porque esse objetivo seja difícil demais, mas porque o modo como a ideia de formação leitora é tradicionalmente concebido é restrito e limitador demais. Se quiséssemos mais, se mirássemos mais longe do que temos feito, penso que, conseqüentemente, mais pessoas se interessassem em ler (e escrever, editar, ilustrar, publicar, mediar, criticar, comerciar...) literatura. Uma educação literária efetiva precisa ir além de ensinar a ler textos literários. É necessário defrontar o sujeito com a complexidade (cultural, social, histórica, econômica...) das práticas atinentes ao literário, para que o próprio sujeito possa entender que literatura não se reduz à escrita e à leitura de obras: há toda uma intrincada e sedutora teia de trabalho, filiação, valoração e escolhas que, se não vem à tona, fica esquecida, e não mobiliza e engaja os sujeitos que têm diferentes interesses, perfis, modos-de-ser no mundo (DALVI, 2018, p. 15).

Diante do exposto, percebe-se que o ensino de literatura deve ser centralizado não apenas na leitura de textos literários, mas nas possibilidades que uma obra pode proporcionar em relação à construção do conhecimento e da experiência do aluno. Segundo a autora, ao se identificar com uma ou mais das diferentes práticas que integram o conjunto literário, o aluno começa a entender o papel da literatura no meio social. Conseqüentemente, ele também passa a ter consciência sobre a importância da leitura literária na sua vida, uma vez que essa prática permite diferentes modos de reflexão sobre si e sobre o outro.

Para Zilberman (2003), o valor do texto literário pode ser percebido pelo poder que esse tipo de produção tem de sintetizar o mundo real. Para tanto, os recursos da ficção são utilizados com o propósito de manter pontos de contato com os acontecimentos e as emoções que o leitor experimenta em sua rotina. E por mais que o enredo criado na obra seja demasiadamente ficcional ou que o contexto definido

pelo autor retrate um cenário diferente daquele em que se situa o indivíduo, a literatura continua a agir na vida de seus leitores. Isso ocorre porque, mesmo oferecendo representações diferentes da realidade, o conteúdo literário continua ajudando o sujeito a se conhecer melhor e a identificar com mais segurança seus limites, suas inquietações e suas necessidades.

A qualidade sintetizadora da obra literária permite que o leitor adquira novos conhecimentos, sem que ele esqueça de sua condição e de seu mundo. Vale lembrar, porém, que a literatura não é a única que preserva esse atributo. A autora destaca que

Também a escola tem uma finalidade sintetizadora, transformando a realidade viva nas distintas disciplinas ou áreas de conhecimento apresentadas ao estudante. O peculiar, nesse caso, é que, durante o processo de síntese, ocorrem inversões que maculam seu objetivo cognitivo. Assim, interrompem-se ou atenuam-se os vínculos com a vida atual e é intensificado o enclausuramento da criança, porque, convertida em aluno, ela se isola ainda mais da sociedade e se introduz num meio sobre o qual igualmente não exerce nenhum poder. Dessa maneira, embora compartilhem uma função, literatura e escola não se identificam, se bem que este tenha sido o pretexto para justificar o uso da obra de arte ficcional em sala de aula com intuito unicamente pedagógico; aproxima, porém, os dois setores (ZILBERMAN, 2003, p. 25-26).

Apesar dos documentos oficiais divulgarem uma proposta de ensino que apresenta o aluno como centro do processo de aprendizagem,²⁰ não é isso que acontece na prática da sala de aula. Tratando especificamente da disciplina Literatura, percebe-se que ela é conduzida por meio de atividades superficiais, que ora privilegiam o registro de períodos, nomes e características concernentes a cada movimento literário, ora favorecem um tipo de leitura que não estimula a reflexão desse aluno por estar associada à análise imediata de fragmentos textuais, expostos no livro didático. A razão disso tudo é que a escola e os professores, como parte integrante da comunidade escolar, precisam atender às exigências dos processos avaliativos criados pelos governos federais, estaduais e municipais. Tais concursos insistem em cobrar um conjunto de questões estagnadas, que ao invés de priorizar a

²⁰ Como exemplo, pode-se citar os PCNEM, que defendem um modelo de educação capaz de “preparar o jovem para participar de uma sociedade complexa como a atual, que requer aprendizagem autônoma e contínua ao longo da vida” (BRASIL, 2006, p.6). Além disso, tal documento reafirma o que prescreve a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº. 9394/96, que ampara, no Art. 35, “o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado” (BRASIL, 2006, p. 7).

habilidade de interpretação e de raciocínio do estudante, focalizam na sua capacidade de decorar dados que estão associados à história da literatura.²¹

Todos esses fatores aparecem na contramão de uma atividade de leitura estimulante, reflexiva e crítica. Kleiman destaca ainda o descaso de alguns professores quanto a importância dessa prática em suas aulas. A autora afirma que é comum ouvir de professores que seus alunos não leem. Entretanto, tais profissionais pouco ou nada fazem para mudar essa situação. Por esse ângulo,

Alarmam-se os professores de Ciências, História e Geografia pelo fato de seus alunos não lerem, e, no entanto, nada fazem para remediar essa situação. A palavra escrita é patrimônio da cultura letrada, e todo professor é, em princípio, representante dessa cultura. Daí que permanecer à espera do colega de Português resolver o problema, além de agravar a situação, consiste numa declaração de sua incompetência quanto à função de garantir a participação plena de seus alunos na sociedade letrada (KLEIMAN, 2016, p. 7).

O papel do professor reflete tanto dentro como fora da escola, visto que suas atitudes e suas orientações servirão como modelo a ser seguido pelos jovens em diferentes situações de sua existência. Em razão dessa influência, ele aparece como o principal responsável quanto à perpetuação de certos métodos e técnicas de ensino. No entanto, sugerir uma imagem de culpa a esse profissional consiste em uma atitude inapropriada, pois despreza todo o contexto que envolve a implantação e o desenvolvimento da educação formal. Ao particularizar a entrada da literatura na escola, Todorov aponta a influência das universidades no que se refere ao comportamento desinteressado dos alunos nas aulas do Ensino Médio:

Como aconteceu de o ensino de literatura na escola ter-se tornado o que é atualmente? Pode-se, inicialmente, dar a essa questão uma resposta simples: trata-se do reflexo de uma mutação ocorrida no ensino superior. Se os professores de literatura, em sua grande maioria, adotaram essa nova ótica na escola, é porque os estudos literários evoluíram da mesma maneira na universidade: antes de serem professores, eles foram estudantes. Essa mutação ocorreu uma geração mais cedo, nos anos 1960 e 1970, e sob a bandeira do “estruturalismo” (TODOROV, 2009, p. 35).

²¹ Pode-se citar o Processo Seletivo (PROSEL), anualmente realizado pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Este deixa claro em seu Conteúdo Programático, referente à disciplina Literatura, que o candidato deve manifestar a seguinte competência: “fruir esteticamente o texto literário”. Porém, as habilidades e os conteúdos apresentados nesse documento direcionam o aluno à compreensão das peculiaridades dos movimentos literários, suas principais obras e autores. Como no eixo que descreve as orientações necessárias para o estudo do movimento romântico e determina a leitura dos textos “Frei Luis de Sousa”, de Almeida Garret e “A escrava Isaura”, de Bernardo de Guimarães. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/prograd/index.php?option=com_rokdownloads&view=folder&Itemid=16&id=41:conteudo-programatico>. Acesso em 14 de out. de 2019.

De acordo com a perspectiva defendida pelo autor, os cursos universitários voltados à formação docente propagaram durante muito tempo uma tendência reducionista da literatura, que foi introduzida pela corrente de pensamento “estruturalista”. Tal corrente identifica o texto literário como um conjunto de elementos ligados entre si por meio de uma organização lógica e estável. À vista disso, tornou-se comum solicitar que os futuros professores investigassem parâmetros formais, elaborassem protótipos das personagens e explorassem variantes da obra. O sentido do texto literário era valorizado pela sua estrutura, a partir de uma interpretação fechada de seus componentes. Em contrapartida, a relação entre leitor e texto não tinha espaço nas aulas. O descaso por essa última abordagem ocorre por ela não representar um tipo de conhecimento exato, de caráter mais científico. Afinal, alcançar o sentido da obra tem a ver com o vínculo que o leitor estabelece com o universo literário e da avaliação que ele faz a partir desse contato.

Silva (1998) também destaca que o empobrecimento das possibilidades de leitura dos professores significa o empobrecimento do próprio ensino. Conforme o autor, alguns aspectos que podem explicar o empobrecimento das condições para a prática da leitura por parte desses profissionais são: tempo reduzido para dedicação à leitura e aos estudos, ausência de poder aquisitivo para a compra de livros, precariedade das bibliotecas escolares e públicas, compartimentalização da docência e desintegração curricular. Vale lembrar que tais aspectos não surgiram por acaso. Pelo contrário, eles foram implementados pouco a pouco pelos governantes com o intuito de impedir a democratização do saber.

Seguindo a instrução que recebeu durante os anos de sua formação e sofrendo com as razões subjacentes às precárias condições de produção de leitura, o professor do Ensino Médio fica encarregado de transmitir aos alunos todos os conceitos e as técnicas que lhe foram repassados. Nesse sentido, não é de se estranhar as aulas meramente informativas sobre cânone e características literárias de obras que são ministradas por esse professor na disciplina Literatura. Por outro lado, muitos desses profissionais têm se afastado das concepções e das estratégias conservadoras. Petit aborda esse movimento de ruptura ao afirmar que

De ambos os lados do Atlântico, professores tentam ultrapassar as contradições que tornam tão difíceis a apropriação singular da escrita, os desvios que ela supõe, no espaço da sala de aula, que é do aprendizado e das notas, da classificação, do controle. Eles inauguram tempos não sujeitos a uma avaliação, recebem escritores, artistas, se aproximam das bibliotecas,

dos contistas; questionam sua própria relação com a leitura (PETIT, 2010, p. 269).

Além de ressaltar a importância de professores comprometidos com a educação literária, Petit aponta outros fatores que também contribuem para o processo de formação do leitor no contexto escolar. Tais fatores estão relacionados à existência de espaços de leitura (como biblioteca e sala de leitura) e ações destinadas a despertar o interesse dos jovens pelo texto. Apesar de reconhecer a importância desses fatores, a autora admite que eles são ausentes ou existem de forma precária em muitas escolas, principalmente aquelas que são mantidas pelo Poder Público. As bibliotecas, por exemplo, deveriam ser um local de expansão cultural, onde o aluno pudesse exercer sua criatividade a partir de sugestões e estímulos de um leitor mais experiente. Ao contrário disso, é comum ver bibliotecas escolares funcionando de forma precária, com acervo restrito e desatualizado. Ademais, esses espaços não contam com projetos pedagógicos voltados ao incentivo à leitura e não dispõem de bibliotecários, profissionais que deveriam permitir acesso aos livros com o devido conhecimento sobre os acervos existentes na biblioteca.

A relação entre literatura e escola tem favorecido a implementação de atividades monótonas, que não promovem a sensação de entusiasmo na turma e não estimulam o desenvolvimento do senso crítico no aluno. Troca-se o encanto da palavra, o fascínio da narrativa e a descoberta de saberes pelo ensino de valores morais e pela fixação de informações rasas sobre o texto. É nesse contexto que muitos professores reproduzem o que aprenderam para seus alunos: a literatura como objeto que resiste às tentativas de envolvimento, de fruição e de experiência.

4.2 Leitor em formação: o jovem do Ensino Médio e o texto literário

A leitura é responsável por contribuir de modo significativo à formação do indivíduo. Por meio de sua prática, é possível ampliar a visão sobre o mundo, sobre o outro e sobre si mesmo. O público jovem encontra no ato de ler uma possibilidade de elaborar pensamentos autônomos, que não apenas refletem os saberes transmitidos pelos adultos, como acontece frequentemente em outras práticas que também envolvem essa faixa etária. Longe de ser um espaço de reprodução dos valores projetados no contexto social, a leitura literária rompe com tipos de comportamentos convencionais ou idealizados, oferecendo ao adolescente a habilidade de comparar,

escolher e discernir ideias. Nesse caso, ao interpretar a obra, ele vivencia o prazer de participar ativamente na construção de sentidos, sem a preocupação em ter de reproduzir atitudes classificadas como mais adequadas por outras pessoas, autoridades ou instituições que fazem parte de seu convívio.

A juventude é considerada uma fase atrativa para a maioria dos indivíduos. Isso porque ela corresponde a uma série de imagens positivas em relação ao estilo de vida conduzido pelo jovem. Uma das imagens mais disseminadas pode ser percebida no entendimento dessa etapa como um período de experimentações, de descobertas e de tolerância às possíveis falhas que podem ocorrer durante o seu percurso. Ser jovem significa passar por frequentes transformações, o que sugere uma existência afastada da rotina. Desse modo, ao realizar ações que não são previsíveis, o sujeito consegue conhecer vivências que ainda não foram exploradas. É o tempo de liberdade, de encontrar o novo, de buscar formas de ser. Por outro lado, a juventude também reflete certos riscos que podem gerar preocupação aos adolescentes. De acordo com Petit,

Nossa sociedade se mostra cada vez mais fascinada pela juventude; todos se empenham em “manter-se jovens”, até os octogenários, mas, na realidade, deixamos cada vez menos espaços para os jovens. Estes, principalmente as moças, têm sido as principais vítimas do desemprego e da precariedade do emprego. Mais trágico ainda é ver, em todo o mundo, jovens serem mortos, feridos, atingidos pela violência, pelas drogas, pela miséria ou a guerra. É preciso dizer, em primeiro lugar, que não existem “os jovens”, mas rapazes e moças, dotados de recursos materiais e culturais muito variáveis, dependendo da posição social da família e do lugar em que vivem, expostos de maneira desigual aos riscos que mencionei (PETIT, 2009, p. 16).

Ao desfazer a generalização do conceito de jovem, particularizando seus integrantes em dois públicos distintos, os quais correspondem ao grupo de rapazes e ao grupo de moças, a autora deixa claro que a juventude se configura em uma etapa que abrange vivências diversificadas. À vista disso, percebe-se que em determinadas situações, com o potencial de causar ou contribuir para a ocorrência de um dano ou mesmo levar à morte, as moças são mais vulneráveis do que os rapazes. É o que confirma, por exemplo, um levantamento feito no ano de 2018, pelo Instituto de pesquisa Datafolha: enquanto 42% das mulheres relatam já ter sofrido assédio sexual, esse percentual sobe para 56% na faixa etária entre 16 e 24 anos. Os dados mostram, ainda, que essa taxa cai progressivamente com o aumento da idade, passando para 50% entre mulheres com 25 a 34 anos, 45% entre 35 e 44 anos, 34% entre 45 e 59

anos e 25% a partir de 60 anos ou mais.²²

Desenvolver uma noção de juventude na perspectiva da diversidade implica considerá-la desprendida de critérios muito rigorosos. Nesse sentido, a representação do jovem ganha significados mais amplos, já que pode ser alcançada ao se levar em consideração as experiências vivenciadas por cada indivíduo em seu contexto social. Porém, existem aspectos que são comuns nessa etapa e, por isso, também devem fazer parte da compreensão que busca esclarecer as aspirações e as dificuldades associadas a esse período. Um desses aspectos consiste na sensação de insegurança que os jovens manifestam ao se sentirem perdidos, deslocados do espaço coletivo:

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

Antes de cada um desses jovens vir ao mundo, a sociedade já experimentava uma conjuntura histórica, cultural e política, que não dependeu e nem foi produzida por esse sujeito. Desse modo, o reconhecimento de seu papel dentro da comunidade representa um elevado grau de dificuldade ao adolescente. Tal situação ocorre porque o jovem dispõe de uma bagagem que ainda se encontra em formação. Por vezes, ele se vê rodeado de pessoas e acontecimentos que lhe parecem estranhos e que não condizem com suas expectativas. Fora isso, os julgamentos sociais, que avaliam e definem atitudes a essa faixa etária, interferem ainda mais no estado emocional desse sujeito, o que pode causar problemas de retraimento pessoal, como excessiva timidez, ou mesmo comportamentos compensatórios, como a prática do “bullying”.

Além da questão da insegurança, Petit também destaca a necessidade do devaneio, a curiosidade e a vontade de ter suas opiniões validadas em seu meio como demais aspectos que compõem o perfil dos adolescentes. Por esse ângulo, verifica-se que eles

²² BELLONI, Luiza. Adolescentes e jovens de até 24 anos são as que mais sofrem assédio sexual no Brasil. **GELÉDES Instituto da Mulher Negra**, São Paulo, jan., 2018 Disponível em:< <https://www.geledes.org.br/adolescentes-e-jovens-de-ate-24-anos-sao-as-que-mais-sofrem-assedio-sexual-no-brasil/>>. Acesso em: 20 de junho de 2019.

Têm uma exigência poética, uma necessidade de sonhar, imaginar, encontrar sentido, se pensar, pensar sua história singular de rapaz ou moça dotado de um corpo sexuado e frágil, de um coração impetuoso e hesitante, de impulsos e sentimentos contraditórios que integram com dificuldade, de uma história familiar complexa que muitas vezes contém lacunas. Sentem curiosidade por este mundo contemporâneo no qual se veem confrontados a tantas adversidades, e que lhes deixa muito pouco espaço. Também têm (...) um grande desejo de serem ouvidos, reconhecidos: um grande desejo de troca e de encontros personalizados (PETIT, 2009, p. 57-58).

Reunidos os aspectos que compõem a fase da juventude, é possível identificar que o jovem possui total capacidade de refletir e de assumir responsabilidade mediante o desenvolvimento de suas condutas. Além disso, tais características demonstram que ele sente a necessidade de se aventurar em novos desafios e renovar perspectivas que já não satisfazem suas incertezas. Assim, a leitura de textos literários representa uma atividade de grande importância na vida desses sujeitos. É através dela que o adolescente pode interagir e entender melhor os acontecimentos a sua volta.

A leitura literária possibilita a imersão em um território anteriormente desconhecido. A observação de novos eventos e a elaboração de novas formas de raciocínio provocam uma sensação de bem-estar ao indivíduo. Barthes, tratando das peculiaridades da obra literária, afirma que “o livro vai se abolindo pouco a pouco, e é nesse desgaste impaciente, arrebatado, que reside o gozo; trata-se, principalmente, do prazer metonímico de toda narração” (BARTHES, 2004, p. 38-39). O encontro com o objeto literário consiste, portanto, em um modo particular de passar por vivências que não eram esperadas, mas que conduzem a momentos de satisfação.

Ao relatar sua experiência com a literatura no período do Ensino Médio, Todorov também reconhece o prazer suscitado pela posse dos livros. Para o autor, o texto significava o ingresso em um espaço prestes a ser explorado. É como se a composição dos cenários, as descrições das personagens e os detalhes da narrativa sugerissem associações de sentido que não foram imaginadas em nenhuma outra circunstância. Ao mesmo tempo, o texto representava a chance de escapar da difícil convivência com seus semelhantes:

Entrar no universo dos escritores, clássicos ou contemporâneos, búlgaros ou estrangeiros, cujos textos passei a ler em versão integral, causava-me sempre um frêmito de prazer: eu podia satisfazer minha curiosidade, viver aventuras, experimentar temores e alegrias, sem me submeter às frustrações que espreitavam minhas relações com os garotos e garotas da minha idade e do meu meio social (TODOROV, 2009, p. 15-16).

Ao final de seu relato, porém, o autor admite que a sua percepção em relação aos textos literários mudou com o passar do tempo. Desta feita, a literatura não mais correspondia ao lugar para o qual ele escapava no intuito de encontrar proteção para evitar possíveis sofrimentos ou decepções. Ao invés disso, a obra literária passou a ser considerada uma ferramenta de reflexão, que lhe permitia avaliar as ações e os vínculos estabelecidos em seu cotidiano:

Hoje, se me pergunto por que amo a literatura, a resposta que me vem espontaneamente à cabeça é: porque ela me ajuda a viver. Não é mais o caso de pedir a ela, como ocorria na adolescência, que me preservasse das feridas que eu poderia sofrer nos encontros com pessoas reais; em lugar de excluir as experiências vividas, ela me faz descobrir mundos que se colocam em continuidade com essas experiências e me permite melhor compreendê-las (TODOROV, 2009, p. 23).

Assim como o texto literário pode simbolizar um lugar de proteção, ele também pode representar uma chance de inclusão para os adolescentes. Nessa fase, a insatisfação com as situações cotidianas e com os relacionamentos interpessoais ocorre com mais persistência do que em outros momentos da existência humana. Assim, torna-se evidente o desejo do jovem de pertencer a um grupo e de se sentir incluído nas atividades desse grupo. A leitura literária passa a suprir esse desejo, à medida que possibilita o acesso a um universo que, apesar de apresentar conhecimentos novos, não inferioriza ou segrega os valores e as opiniões anteriormente internalizados pelo leitor. De maneira oposta, esse tipo de prática coloca o adolescente como o protagonista de sua história: é ele que determina o destino das informações apreendidas com a interpretação da obra. Logo, ele pode aceitá-las, caso sejam consideradas relevantes para o aprimoramento de sua bagagem intelectual; ignorá-las, caso não despertem seu interesse naquele momento, ou até mesmo transformá-las, caso sinta a necessidade de adequar essa informação a sua posição crítica sobre o mundo.

Petit qualifica a produção literária como uma forma de distanciamento dos problemas enfrentados pelo jovem. À vista disso, a autora inclui na condição de “trânsfugas” aqueles leitores que procuram no ato de ler uma espécie de saída, mesmo que momentânea, das situações que causam descontentamento. Na perspectiva da autora, os “trânsfugas” são aqueles indivíduos

(...) que se encontravam desenraizados, de maneira temporária ou duradoura, e tinham se convertido a essa atividade. Trânsfugas os que um dia iam embora da aldeia porque ao ler um livro, ao se apropriar de fragmentos de conhecimento, havia sentido o desejo de algo diferente. Trânsfugas também, a seu modo, todos os que não haviam partido, mas que se entregavam à leitura para escapar. Vimos que ler lhes permitia viajar com o personagem, se abrir para lugares distantes. Os livros os transportavam para outros lugares, os convidavam a fugir (PETIT, 2009, p. 109).

Refletindo sobre a atuação da leitura em lugares onde a crise é particularmente profunda, como contextos rurais e zonas urbanas periféricas, Petit mostra que tal prática transmite ao indivíduo uma sensação de desprendimento, de libertação. Não raro, o jovem busca escapar da violência que impera na sua região, da complexidade na sua relação com o outro ou do desentendimento que persiste em sua família. A leitura passa a ser, então, o refúgio que faz esse jovem esquecer dos problemas e fruir as possibilidades de um universo novo. No entanto, após deixar o imaginário proposto pela ficção, ele adquire a leveza necessária para o dia a dia, encontrando-se preparado para compreender e lidar melhor com as circunstâncias que o afligem.

Além de servir como instrumento que possibilita a fuga dos jovens para fora de cenários dramáticos, a leitura literária também tem sido utilizada como modo de organizar e transformar a vida desses sujeitos. Por meio dos assuntos abordados nos textos, a interioridade do indivíduo é colocada quase sempre em questão, seja por meio da caracterização das personagens ou pelas situações que elas representam. Sob esta perspectiva, “a leitura pode ser, em todas as idades, justamente, um caminho privilegiado para se construir, se pensar, dar um sentido à própria existência, à própria vida; para dar voz ao seu sofrimento, dar forma a seus desejos e sonhos” (PETIT, 2009, p. 72). Em outras palavras, o contato com a obra literária permite que o leitor se conheça melhor e se faça reerguer quando atingido por uma perda ou por uma frustração.

Apesar da leitura do texto literário fornecer as condições necessárias para a construção do jovem como ser criativo, lúcido e sensível às injustiças que atingem o conjunto social, tal atividade precisa que esse sujeito já disponha da capacidade de tomar decisões. Nesse sentido,

(...) a leitura pode reforçar a autonomia, mas o fato de alguém se entregar a ela já pressupõe uma certa autonomia. A leitura ajuda a pessoa a se construir, mas pressupõe, talvez, que ela já tenha se construído o suficiente e que suporte ficar a sós, confrontada consigo mesma (PETIT, 2009, p. 134).

Nas palavras da autora, para que o adolescente leia a obra literária é necessário que ele manifeste segurança, ainda que mínima, em relação a sua maneira de agir e de pensar. A literatura causa inquietação, perturba o leitor e agita seu espírito, uma vez que são múltiplas as possibilidades de interpretação do texto. Dessa maneira, as palavras utilizadas nesse tipo de produção acabam ganhando sentidos diferentes daqueles que estão fixados no plano real. Tal característica torna a leitura da obra literária um desafio, principalmente para o jovem que se encontra inserido no Ensino Médio. Não porque ele não possua discernimento o suficiente para compreender a linguagem literária, mas porque a construção de sentidos do texto depende de um processo árduo que envolve a seleção, associação e verificação de ideias. Vale lembrar que, de modo geral, o jovem nessa etapa de estudos possui conhecimento linguístico ainda em formação, usufrui de pouco ou razoável contato com textos e dispõe de experiências que ainda se encontram em andamento. Por esse motivo, este deve estar disposto a empregar esforços e a vivenciar o momento da leitura de modo intenso, a fim de transformá-lo em uma atividade instigante.

A leitura literária contribui para afirmação social, cultural e humana do jovem dentro do contexto que este preconiza. Isso se dá não somente pelo entretenimento que essa prática proporciona, mas por oferecer acolhimento em uma fase em que o sujeito manifesta mais profundamente a sensação de não pertencer a nenhum lugar e de não fazer parte de nenhum grupo. Enquanto lê, o jovem imagina paisagens, cria fisionomias para as personagens, inventa cheiros e percebe cores. Cada elemento desperta uma experiência singular, que o envolve afetiva e emocionalmente. Assim, ele é transportado a um espaço em que é possível inventar modos de se viver, sentir o gosto da liberdade e se recompor das dores do mundo. Ao integrar esse novo lugar, o jovem se descobre, ao mesmo tempo em que se permite conhecer diferentes perspectivas com o auxílio das histórias retratadas no texto.

5 OS VESTÍGIOS DA LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO

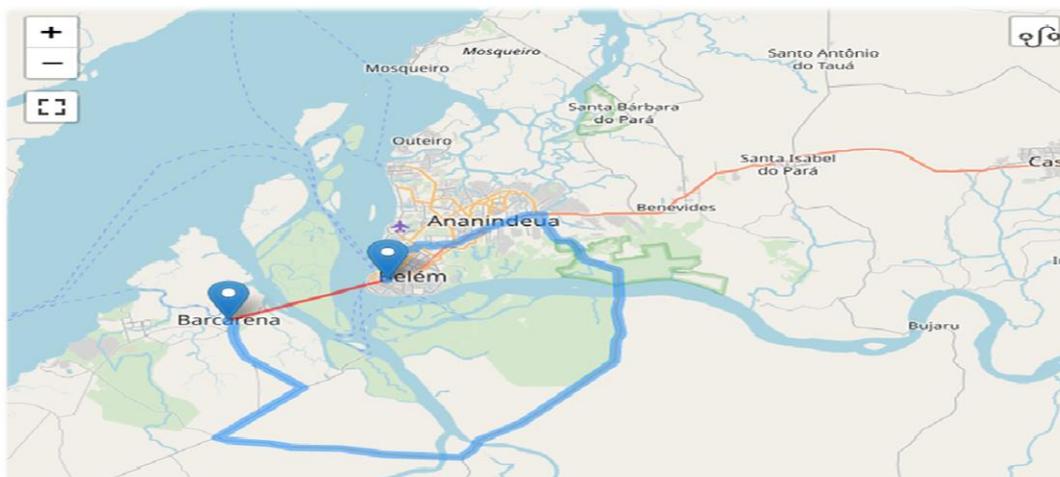
O contexto da escola situada no município de Barcarena consiste no destaque desta seção. Desse modo, alguns aspectos foram considerados para maior clareza sobre os interesses e as condutas da população barcarenense, tais como: o processo de urbanização, a implantação dos grandes projetos industriais, a exclusão das famílias carentes e as principais movimentações financeiras do município. Ademais, os costumes e as dificuldades encontradas pelos moradores da região também foram pontos considerados para o alcance de uma visão mais minuciosa a respeito do modo de vida local.

Após o levantamento das características históricas, culturais, econômicas e sociais do município de Barcarena, enfatizou-se a rotina vivenciada pelos sujeitos analisados no presente trabalho. O processo de aproximação com esses sujeitos teve início no dia 28 de maio de 2019, período em que a pesquisadora começou a lecionar na turma eleita, e finalizou no dia 14 janeiro de 2019, período que corresponde ao final do ano letivo da rede estadual de ensino do estado do Pará. Ao decorrer desse tempo o interesse dos alunos e a conduta da escola em relação à leitura literária foram registrados e em seguida analisados para o desenvolvimento do conhecimento científico. Vale ressaltar, ainda, que foi apresentado à direção um documento com a finalidade de esclarecer os objetivos da investigação e solicitar a autorização da escola para a coleta de informações, como apresentado no modelo disponibilizado no APÊNDICE A.

5.1 Uma história em construção: imagens e fluxos do município de Barcarena

A escola investigada neste trabalho fica localizada no município de Barcarena - PA. Tal município pertence à mesorregião Metropolitana de Belém. A distância entre o centro de Belém e o centro de Barcarena é de 114 km. Já em linha reta a distância diminui para 23 km. Para melhor visualização da distância entre as duas localidades, segue o mapa abaixo.

Imagem 02 - Mapa com a distância entre Belém e Barcarena



Fonte: Site Distância Cidades. Disponível em: < <http://br.distanciacidades.net/distancia-de-belem-para-a-barcarena>>. Acesso em: 20 de nov. de 2019.

Considerando as delimitações ressaltadas no mapa, nota-se que há diferentes formas de se chegar ao município de Barcarena, tendo como ponto de partida o centro de Belém. A primeira forma de se chegar ao município abrange o transporte rodoviário, a partir do acesso à BR 316, seguindo o complexo de pontes da Alça Viária (transposição dos Rios Guamá, Acará e Moju). A segunda forma de se chegar ao município envolve o transporte fluvial, por meio de lanchas e barcos que saem de pontos específicos de Belém, como o Porto do Foca, localizado na Praça do Pescador, no Ver-O-Peso. Já a terceira forma de se chegar ao município inclui o transporte rodofluvial, realizado pela travessia dos rios e das estradas que ligam a cidade de Belém ao município de Barcarena, com saída de vários locais, como o Porto do Arapari, no bairro da Cidade Velha. Vale ressaltar, ainda, que o percurso de viagem pelo transporte rodoviário e rodofluvial varia entre 1h e 40min a 2h de duração, enquanto que pelo transporte fluvial esse percurso é bem mais rápido, com duração de aproximadamente 50 min.

Com o propósito de divulgar a história e as peculiaridades de Barcarena, o Departamento de Patrimônio Histórico (DEPAH), da Secretaria Municipal de Cultura e Desporto de Barcarena (SECULD), produziu uma coletânea de textos intitulada “Subsídios para um estudo da história do município de Barcarena”, facilitando a pesquisa de professores, alunos e demais interessados em conhecer a região. Um dos aspectos destacado por esse estudo diz respeito ao crescimento populacional e

econômico do município, que em 1970 tinha uma população de 17.498 habitantes, dos quais 86,35% eram constituídos de pequenos produtores rurais e em 1989 passou a ter 45.164 habitantes, dos quais 70,73% eram constituídos de trabalhadores das grandes indústrias que foram se instalando ao longo do tempo dentro do município.

Segundo dados mais recentes, apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), atualmente Barcarena possui em torno de 124.680 habitantes²³. Grande parte dessas pessoas desenvolve atividades na área extrativista, como a pesca artesanal, extração de açaí e de palmito. No entanto, o destaque do município continua sendo representado pelo setor industrial. As principais indústrias instaladas nessa localidade são: Alumínio Brasileiro (ALBRAS), com produção de alumínio; Alumina do Norte do Brasil (ALUNORTE), com produção de alumina; Pará Pigmentos S/A e Rio Capim Caulim S/A, com produção de caulim; Sociedade Incorporada e Construtora (SOINCO), com produção de fios de alumínio.

A instalação das indústrias no município de Barcarena teve início no ano de 1980. Os empresários se sentiram atraídos pela região ao perceber que sua proximidade com o centro de Belém possibilitava acesso à força de trabalho qualificada, abastecimento básico de bens e serviços, garantia de energia elétrica pela reduzida distância com a usina hidrelétrica de Tucuruí e localização geográfica privilegiada, que permitia a construção de um porto para o atracamento de navios (SECULD, 1999).

Apesar de proporcionar crescimento econômico ao município e ao Estado do Pará, as indústrias instaladas em Barcarena contribuíram para o processo de exclusão de parte da população. Tal fato teve início a partir dos acordos estabelecidos entre o Governo e as empresas privadas. Estes acordos possibilitaram investimentos de recursos públicos para a implantação de uma moderna infraestrutura, facilitando assim a fabricação e o transporte dos produtos locais. No entanto, os moradores dos territórios atingidos pela ocupação das indústrias sofreram e ainda sofrem com os efeitos causados por essas mudanças:

As transformações vivenciadas na região ao longo desse modelo de desenvolvimento vêm provocando uma grande mudança nas relações de trabalho, onde o uso da moderna tecnologia vem imprimindo um novo disciplinamento na organização do espaço de trabalho, desestruturando as

²³ Os dados apresentados fazem referência aos estudos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado no ano de 2019. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa/barcarena.html>>. Acesso em: 23 de fev. de 2020.

condições anteriores de produção e estabelecendo as condições de reestruturação das relações sociais de produção. Alteram-se conseqüentemente as relações de poder, manifestando-se formas diferenciadas de resistência ao processo de desapropriação, provocando a elaboração de programas de assentamentos populacionais, e a organização de movimentos de reivindicação por justas indenizações (SECULD, 1999, p. 141).

O processo de industrialização não somente ocasionou uma nova estruturação do espaço físico, como também promoveu uma reorganização das práticas sociais vigentes até a chegada das grandes indústrias no município. Tais transformações aconteceram em um curto período de tempo, sem um planejamento adequado, afetando a vida de vários moradores da região. Os moradores mais atingidos por essas mudanças foram as famílias de pequenos produtores rurais.

No que se refere às mudanças no espaço físico, muitas famílias foram desapropriadas de suas terras e tiveram que se deslocar para a área urbana. Já as famílias que conseguiram permanecer nos locais tomados pelo Governo e pelos empresários tiveram que se adaptar aos efeitos do processo de industrialização, como o desflorestamento de grandes áreas e a contaminação do solo.

O espaço construído para a instalação das indústrias e da vila urbana operária dispunha de ruas asfaltadas, rede de esgotos, abastecimento de água, energia elétrica e sistema de transportes. Em contrapartida, o espaço destinado às famílias desalojadas dispunha de estrutura precária. Isso se deu pela falta de um acordo entre Governo e empresas que realmente incluíssem os benefícios para a população local. Assim sendo, até a construção das residências foi de responsabilidade das famílias desalojadas, que tiveram de arcar com os custos. Nesse caso, percebe-se que

O Estado vai se fazendo presente nessas áreas pela imposição da disciplina, sob a proteção da legalidade, negligenciando os direitos da população de acesso ao moderno. Luz e água encanada são obtidas ano após o assentamento através de movimentos reivindicatórios liderados em sua maioria por mulheres. As escolas públicas funcionam precariamente, a assistência médica é insuficiente. O usufruto do moderno se evidencia pela acessibilidade aos meios de transporte rodoflúvia que lhe possibilita chegar a Belém em apenas duas horas (SECULD, 1999, p. 163).

Já no que se refere às mudanças nas práticas sociais, a chegada das indústrias no município fez com que muitos moradores tivessem que encontrar novas formas de sustento. Desse modo, ao invés de se dedicarem à produção agrícola, muitas pessoas passaram a se dedicar a outras atividades terciárias –

como vigia e empregada doméstica –, algumas ligadas à informalidade. Esse tipo de substituição na força de trabalho levou ao processo de proletarização.

Uma das localidades que mais recebeu famílias desapropriadas na época da ocupação das indústrias no município de Barcarena compreende a atual Sede, que foi transferida da margem direita do rio, na Vila São Francisco, para a margem esquerda do rio Mucuruça. O interesse das famílias pela Sede ocorreu devido essa localidade concentrar a maioria dos parentes e dos amigos dessas famílias, reunir os comerciantes tradicionais e possibilitar o contato direto com o Poder Administrativo. Este último representava a tentativa das famílias de reivindicar a posse de seus lotes urbanos.

Diferente dos outros espaços que proporcionavam péssima qualidade de vida às famílias desalojadas, a Sede representava uma possibilidade de moradia organizada, com ampla rede de serviços. Segundo Cardoso (2012), a Sede teve seu planejamento elaborado por Francisco Cronje da Silveira, que foi o primeiro a intervir oficialmente no plano urbanístico da região. Ele estruturou e reproduziu esse território por meio de linhas retas que criam a sensação espacial de conjuntos quadrados inscritos em um grande retângulo. O desenho formado por essas linhas pode ser visto na imagem abaixo.

Imagem 03 - Plano urbanístico da Sede de Barcarena



Fonte: Google Earth.

O autor destaca que as quadras planejadas para a Sede apresentam composições bem definidas dentro do plano ortogonal. As ruas são retas, largas e formam lotes com ângulos retos. Quanto aos terrenos, a maioria mede 10m de frente por 30, 40 ou 50 de profundidade. Apesar de seguir a geografia plana do terreno, a

organização urbanística feita por Francisco da Silveira não levou em consideração a presença de alguns igarapés situados no meio da região. Como consequência, houve a necessidade de construir pontes e fazer aterramento dos córregos de área de várzeas para garantir a execução do plano urbanístico e a crescente implantação de casas em alguns bairros.

Atualmente, a Sede inclui em seu território os prédios dos poderes Executivo, Judiciário e Legislativo. É possível encontrar também espaços e edificações que propiciam bem-estar, convivência e recreação à população. Como exemplo, pode-se citar a presença de um hospital; uma delegacia; um ginásio, um estádio; algumas praças; o galpão da Feira do Produtor Rural e o Centro Cultural, que é palco de um dos principais símbolos culturais do município, o Festival do Abacaxi²⁴. Para melhor visualização da área ocupada pela Sede, tem-se a imagem a seguir.

Imagem 04 - Vista aérea da Sede de Barcarena



Fonte: Eloi Raiol. Disponível em:
<<https://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=1542706>>. Acesso em 22 de nov. de 2019.

Apesar de ser um espaço organizado e com boa infraestrutura, a Sede abriga problemáticas usuais às pequenas cidades da Amazônia. Nesse sentido, é comum ver os próprios moradores reclamarem da qualidade dos serviços básicos, da dificuldade de sobrevivência e da ausência do Poder Público. Um dos maiores desafios enfrentados por esses moradores consiste no modo de trabalho

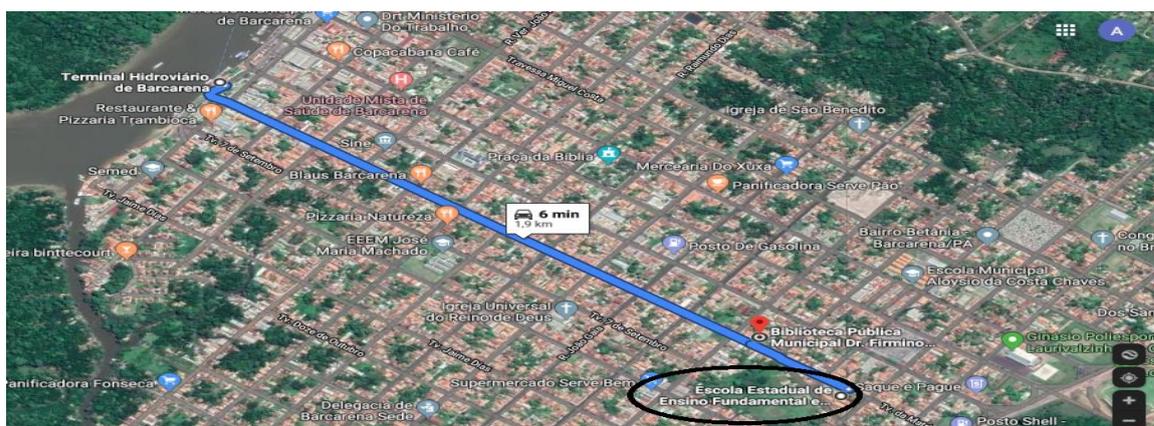
²⁴ O Festival surgiu a partir de uma pesquisa do professor Edílson Santos em 1979. Nessa época, Edílson exercia a função de coordenador do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) e criou o evento como alternativa para que os produtores de abacaxi pudessem expor seus produtos. Com o passar dos anos, o evento se tornou um dos atrativos turísticos do município, despertando o interesse do público com a degustação de produtos feitos à base de abacaxi, o concurso da Rainha do Festival e a participação de diferentes artistas.

disponibilizado na região. Sob o impacto da baixa escolaridade, grande parte dos indivíduos que reside na Sede não consegue vaga nas indústrias espalhadas pelo município de Barcarena. Em virtude disso, esses indivíduos passam a desempenhar atividades informais, como vendedores ambulantes, trabalhadores da construção civil, empregadas domésticas e pequenos produtores agrícolas. No entanto, muitas vezes a renda alcançada nessas funções não é suficiente e eles passam a depender dos benefícios sociais fornecidos pelo Governo. Outro grande desafio enfrentado pelos moradores diz respeito à escassa proteção da comunidade. Com apenas uma delegacia, que comporta o 14º Batalhão da Polícia Militar, a Sede exhibe frequentemente cenas de assalto, violência e morte. Tais cenas têm ultrapassado os limites das ruas e alcançado as escolas, principalmente as da rede estadual²⁵.

5.2 O contexto de alunos do Ensino Médio em uma escola de Barcarena

A extensão da Sede é composta pelos seguintes bairros: Comercial, Centro, Cafezal, Imobiliária, Novo, Novo Um, Novo Dois, Betânia, Pedreira, Zita Cunha, Xavier e Barbolândia. A escola investigada nesse trabalho se situa no bairro do Centro. Em relação a esse bairro, faz-se necessário destacar a proximidade com o Terminal Hidroviário, localizado no bairro Comercial, e a presença da Biblioteca Pública Municipal Dr. Firmo Cardoso.

Imagem 05 - Mapa com as proximidades do bairro Centro



Fonte: Google Earth.

²⁵ Como exemplo desse descaso, pode-se citar a ação de três homens armados dentro de uma escola estadual, localizada na Sede. Os assaltantes entraram na escola por volta das 15:30h, no horário de aula dos estudantes. O acontecimento gerou medo e revolta dentro da comunidade. Disponível em: <<https://www.diarioonline.com.br/noticias/policia/noticia-598350-alunos-e-professores-sao-vitimas-de-assalto-dentro-de-escola-em-barcarena.html>>. Acesso em: 10 de dez. de 2019.

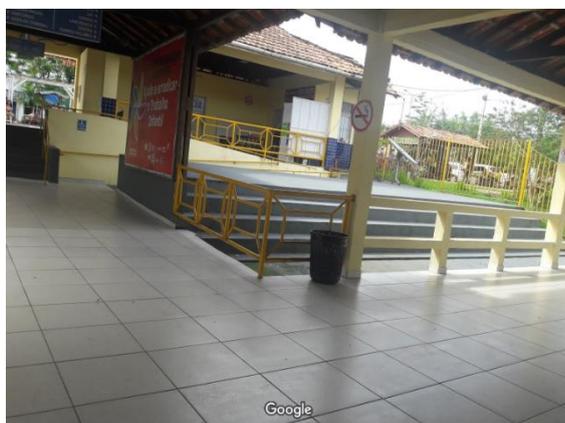
O Terminal Hidroviário faz parte da rotina do público que frequenta a escola investigada. Os alunos que moram nas ilhas ou em zonas rurais distantes da Sede dependem do barco escolar para se locomoverem de suas casas até o Terminal. Chegando no Terminal, os alunos ainda dependem do ônibus escolar para então chegarem à escola. O transporte fluvial é subsidiado pela administração pública, o que muitas vezes representa um obstáculo para esses alunos. Isso porque quando o Governo não efetua o pagamento correto dos barqueiros, eles não permitem a circulação do barco escolar. Dessa forma, o processo de aprendizagem fica comprometido, já que esse tipo de situação impede a frequência adequada dos alunos, limitando sua participação nas atividades da escola.

Além de fazer parte do cotidiano de alguns alunos, o Terminal Hidroviário também é visitado constantemente pelos professores. Muitos desses profissionais moram em Belém e utilizam as lanchas para chegarem até a Sede. Por ser uma viagem rápida, com duração de aproximadamente 50 min, a maioria deles prefere ir e voltar todos os dias, ao invés de optar por locações de casas ou hotéis no município. Em conversas informais com esses professores, alguns motivos foram apresentados para essa escolha: a) evitar a ausência do convívio familiar por longo períodos; b) fugir da falta de segurança da Sede (muitos professores chegaram a alugar residências nas proximidades da escola, mas quando retornavam de suas viagens, geralmente para visitar os parentes em Belém, percebiam que seus pertences e móveis haviam sido roubados do local); c) reconhecer a escassez de lugares recreativos na região, como bares mais sofisticados, cinemas, teatros, museus, etc.

Imagem 06 - Vista externa do Terminal Hidroviário



Imagem 07 - Vista interna do Terminal Hidroviário



Fonte: Google.

Além do Terminal Hidroviário, a Biblioteca Pública Municipal Dr. Firmo Cardoso também faz parte do cotidiano da escola investigada. Ela é utilizada principalmente pelos alunos, por ser uma das principais referências em pesquisa e informação na Sede. Criada no ano de 1965, seu nome representa uma homenagem ao Professor Doutor Firmo Cardoso, que era sogro do então prefeito de Barcarena, Raimundo Alves da Costa Dias. O acervo possui em torno de 10 mil livros, entre enciclopédias, dicionários, obras literárias e material didático. Há, ainda, um espaço reservado ao Setor de Tombamento e Preservação, formado a partir de documentos que têm a função de registrar a história e a cultura barcarenense, como livros, artigos de jornais, pesquisas acadêmicas, coleção de objetos e diários oficiais do município. Fora isso, também é possível encontrar a coleção do Arquivo da Câmara, que inclui registros em suportes audiovisuais, como acervo fotográfico e gravações das sessões da câmara.

Imagem 08 - Vista externa da Biblioteca Municipal



Imagem 09 - Vista interna da Biblioteca Municipal



Fonte: ASCOM/PMB. Disponível em <<https://carlosbaia.blogspot.com/2019/01/barcarena-nova-biblioteca-completo.html>>. Acesso em: 15 de dez. de 2019.

A escola analisada nesse trabalho foi fundada em 1991. Atualmente, ela oferece à população de Barcarena a Educação de Jovens e Adultos (EJA), os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Este último também é disponibilizado pela escola na modalidade Tempo Integral, desde o ano 2018. Tal modalidade conta com uma jornada de estudos de até 9 horas e meia, duas vezes na semana. Assim, os alunos chegam na escola às 7h e permanecem até o fim das atividades planejadas para o dia. Em um turno, eles focalizam nas tarefas pedagógicas. Já no outro turno, eles se dedicam às atividades de reforço das disciplinas ou às atividades de recreação.

O fato dos alunos estarem o tempo todo ocupados na modalidade Integral, com tarefas orientadas e dirigidas, vem fazendo o projeto ganhar o apreço da comunidade. Com efeito, a escola tem investido cada vez mais nesse tipo de ensino. Um exemplo disso ficou evidente durante a etapa de observação na escola, em que foi possível notar o empenho demasiado tanto dos professores quanto da equipe pedagógica da escola com as ações efetuadas nessa modalidade. Logo, verificou-se que é comum a realização de reuniões para se discutir a metodologia mais adequada para o desenvolvimento de atividades e as estratégias capazes de sensibilizar a participação dos alunos inseridos no Integral.

Por outro lado, essa postura raramente acontecia nas ações implementadas pelos professores que compõem a modalidade Regular. Tais ações eram feitas de forma isolada, sem um planejamento coletivo, dependendo da iniciativa de um ou outro docente, que muitas vezes se sentia desestimulado pela falta de apoio da direção escolar.

Em relação à estrutura física, a escola é composta pelos seguintes ambientes: 12 salas de aulas; 1 sala de professores; 1 sala de secretaria; 1 sala de coordenação; 1 sala de direção; 1 cozinha; 1 refeitório; 1 quadra de esportes; 2 banheiros para os professores; 2 banheiros para os alunos e 1 biblioteca. Todos os espaços são pequenos, com reduzida iluminação e com móveis simples.

Um dos ambientes mais frequentados da escola é a sala dos professores. O local possui 1 mesa, 2 armários e 9 cadeiras. As cadeiras são desconfortáveis e acomodam apenas parte dos professores. A outra parte é obrigada a ficar em pé durante o intervalo das aulas. Há, ainda, 1 ar condicionado antigo, 1 geladeira pequena, 1 cafeteira quebrada e 1 micro-ondas quase nunca usado pela equipe da escola. É um espaço desagradável, que não proporciona um ambiente de descanso ou de lazer aos docentes. Fora isso, contando apenas com um computador, o local dificulta o acesso à informação e limita a execução de tarefas pedagógicas, como o lançamento das notas na plataforma virtual da SEEDUC.

Imagem 10 - Sala dos professores



Fonte: Foto tirada pela autora dessa pesquisa no ano de 2019.

Assim como a sala dos professores, as salas de aula também apresentam muitos problemas em sua organização. As mesas destinadas aos alunos e aos professores estão velhas, sujas e enferrujadas, o que acaba comprometendo a integridade física desses indivíduos. Não raro, os alunos machucam o dedo e os braços com o material de textura áspera que se encontra exposto pelo desgaste do móvel.

Um segundo aspecto que chama a atenção nas salas de aula consiste na iluminação disponível no local. Mesmo com a luz gerada por quatro lâmpadas e com a luz proveniente das frestas da parede, o ambiente permanece com vários pontos escuros. Esse tipo de iluminação contribui para a fadiga visual, causando irritação nos olhos e dor de cabeça, o que interfere nos níveis de desempenho dos alunos.

Um terceiro aspecto que merece destaque na composição física da sala de aula é a falta de ventilação no local. Apesar de ter em torno de quatro ou cinco ventiladores em cada sala, a maioria desses objetos não funciona. À vista disso, o ambiente se conserva sempre quente e abafado, principalmente no turno da tarde, devido as altas temperaturas que fazem nesse período do dia no estado do Pará.

Imagem 11 - Vista da frente da sala de aula



Imagem 12 - Vista dos fundos da sala de aula



Fonte: Foto tirada pela autora dessa pesquisa no ano de 2019.

Outro ambiente importante na dinâmica da escola é a biblioteca. Este espaço possui 16 computadores, mas somente alguns deles funcionam e possuem acesso à internet. O local também possui 4 mesas dispostas no centro, 20 cadeiras e 1 central de ar. Por ser o único espaço refrigerado destinado aos alunos, muitos professores utilizam esse ambiente para passar filmes e vídeos no data show, disponível na

escola. Como a excessiva luz dificulta a projeção das imagens, as janelas foram cobertas com um tecido preto, que foi colocado de maneira totalmente improvisada. As paredes comportam 5 violões, dispostos um sobre o outro, sem nenhuma arrumação criativa. Estes aspectos conferem à biblioteca um visual envelhecido, desorganizado e pouco atraente aos alunos.

Imagem 13 - Vista da frente da biblioteca



Imagem 14 - Vista dos fundos da biblioteca



Fonte: Foto tirada pela autora dessa pesquisa no ano de 2019.

Os usuários têm livre acesso às estantes, sem restrições às suas escolhas de leitura. Estes são supervisionados por uma professora de Língua Portuguesa da escola, que foi afastada da sala de aula e readaptada ao espaço da biblioteca por motivo de saúde.

5.3 Uma análise da leitura literária no Ensino Médio: influências na formação do leitor

Além da participação no cotidiano da escola e das observações feitas sobre os alunos, a presente pesquisa incluiu a aplicação de entrevistas. Nesse último caso, estas foram dirigidas aos alunos de uma turma do 3º ano do Ensino Médio, que possui 27 alunos regularmente matriculados.

A entrevista representa um dos instrumentos para a coleta de dados dentro da perspectiva de investigação participativa. Esse instrumento possibilitou a imersão no mundo dos sujeitos, sendo possível entender o comportamento real desses informantes, suas preocupações, seus anseios e o modo como lidam com a realidade oferecida pela escola. Com efeito, o vínculo de interação criado entre a pesquisadora e esses sujeitos foi intensificado. Isso correu devido à forma espontânea com que as

perguntas foram propostas pela pesquisadora e à manifestação autêntica dos indivíduos no fornecimento de suas respostas.

Com base nas observações efetivadas durante o período de vivência com os alunos, foi possível constatar que alguns deles se mostravam mais comunicativos e inclinados à participação nas entrevistas. Diante disso, foram selecionados 12 alunos da turma para a realização dessa etapa. Cada uma das entrevistas foi feita por meio de gravação em audiovisual, tendo em média 10 min. de duração. Vale ressaltar, ainda, que os alunos ou seus responsáveis, no caso de menores de idade, tiveram que assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual apresenta o tema, os objetivos, a forma de coleta das informações e a importância da contribuição de cada informante para o desenvolvimento da pesquisa. O modelo desse documento se encontra disponível no APÊNDICE B.

As perguntas sugeridas aos alunos tinham como principais objetivos: a) entender a relação que os alunos têm com a leitura, principalmente a leitura literária, por meio da compreensão das práticas ou das tentativas de leitura realizadas por eles nas diversas esferas da vida; b) compreender o valor que os alunos atribuem à leitura literária; c) analisar como a leitura está integrada nas atividades oferecidas pela escola; d) caracterizar o perfil do aluno que participou da pesquisa; e) avaliar o papel da biblioteca escolar na formação leitora do aluno.

O modelo de entrevista escolhido para a realização deste trabalho foi o semiestruturado ou semi-direcionado. Este tipo de técnica permitiu a captação imediata das informações a partir de um contato mais significativo com cada aluno que aceitou contribuir com a pesquisa. Portanto, embora as entrevistas partissem de um conjunto de perguntas previamente determinadas, elas foram conduzidas sem seguir totalmente a mesma direção. O modelo utilizado para a realização das entrevistas segue descrito no APÊNDICE C.

As principais modificações realizadas nas entrevistas ocorreram pelos seguintes motivos: a) algumas perguntas foram reelaboradas ao se notar certa dificuldade de compreensão por parte do aluno; b) algumas perguntas foram feitas mais de uma vez ao se identificar casos de timidez ou de insegurança na resposta fornecida pelo aluno; c) algumas perguntas receberam vários desdobramentos ao se perceber a importância do conteúdo verbalizado pelo aluno para a discussão do tema proposto por essa investigação.

Com a intenção de preservar as identificações dos indivíduos que participaram das entrevistas, estes foram designados por nomes fictícios. Os nomes dados a esses alunos, suas idades e seus locais de moradia podem ser vistos no quadro abaixo.

Quadro 04 – Perfil dos alunos que participaram das entrevistas

NOME	IDADE	LOCAL
Amanda	17 anos	Sede de Barcarena
José	18 anos	Sede de Barcarena
Samir	18 anos	Sede de Barcarena
Karen	19 anos	Sede de Barcarena
Luan	19 anos	Sede de Barcarena
Carla	20 anos	Sede de Barcarena
Jean	19 anos	Sede de Barcarena
Sofia	18 anos	Sede de Barcarena
Gabriel	19 anos	Sede de Barcarena
Érica	21 anos	Ilha das Onças
Laura	20 anos	Ilha do Socaia
Felipe	19 anos	Rio Cafezal

Fonte: Elaborada pela autora dessa pesquisa no ano de 2019.

Devido ao grande fluxo de respostas obtidas na aplicação das entrevistas, optou-se pela não utilização do quantitativo total dessas respostas na etapa de análise de dados. Isso porque algumas das perguntas feitas no momento das entrevistas resultaram em: a) informações muito semelhantes quando comparadas ao número completo de entrevistados; b) ideias desconexas em relação ao questionamento proposto pela pesquisadora; c) conteúdo pouco proveitoso à compreensão da realidade investigada por esse trabalho. Para uma visão mais geral sobre o material coletado nas entrevistas, apresenta-se a transcrição das respostas fornecidas pelos 12 alunos no APÊNDICE D.

A análise do material resultante do processo de entrevista não ocorreu de forma pontual. Ao contrário disso, esse material foi relacionado com as observações feitas na escola, com as trocas de experiências que ocorreram entre a pesquisadora e os alunos e com a análise documental, referente ao registro que descreve os conteúdos

a serem lecionados a cada bimestre na turma, especificamente na disciplina de Literatura. Nesse sentido, optou-se por seguir a proposta das autoras Lüdke e André, que reconhece a análise de dados como uma tarefa complexa e contínua:

A análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados. Desde o início dos estudos, no entanto, nós fazemos uso de procedimentos analíticos quando procuramos verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada. Tomamos então várias decisões sobre áreas que necessitam de maior exploração, aspectos que devem ser enfatizados, outros que podem ser eliminados e novas direções a serem tomadas. Essas escolhas são feitas a partir de um confronto entre os princípios teóricos do estudo e o que vai sendo “aprendido” durante a pesquisa, num movimento constante que perdura até a fase final do relatório (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 45).

Na perspectiva defendida pelas autoras, a análise qualitativa se caracteriza pelo estudo minucioso do material que o pesquisador conseguiu reunir no decurso de sua investigação. Tal estudo possui a finalidade de demonstrar os aspectos da realidade que não podem ser quantificados, mas sim compreendidos e aprofundados, a partir do reconhecimento da experiência vivida pelo indivíduo em seu contexto. Por esse ponto de vista, após o encerramento da coleta de dados, o pesquisador deve realizar leituras sucessivas do material de pesquisa. Com isso, ele passará a ter uma visão mais clara dos sujeitos investigados e das situações experimentadas por esses sujeitos.

Ao compreender as possíveis direções teóricas de seu estudo, o pesquisador passa a ter condições de eleger um conjunto de categorias descritivas. Essas categorias servem para classificar as informações que serão disponibilizadas no momento da análise de dados. Em outras palavras, o pesquisador deve se utilizar da categorização para estabelecer conexões que possibilitem o desenvolvimento de argumentos coerentes quanto ao fenômeno ou ao fato examinado na sua pesquisa.

Concluída a etapa de seleção das categorias descritivas, o pesquisador deve iniciar o processo de análise das informações coletadas ao longo da investigação. Para tanto, a análise do material deve ser feita com base em seu conteúdo. Por outro lado, as ideias implícitas presentes nesse material também merecem a atenção do pesquisador. Logo, entende-se que a análise não pode se restringir ao que está visivelmente anunciado ou exposto no material de pesquisa, mas deve se preocupar ainda com a existência de possíveis mensagens ocultas e discursos contraditórios (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Após a etapa de organização, categorização e análise de dados, faz-se necessário a reavaliação das ideias que foram construídas até esse momento da pesquisa. Esse tipo de conduta favorece o desenvolvimento de novos olhares sobre o tema investigado. Nesse sentido, entende-se que

A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações. É preciso dar o “salto”, como se diz vulgarmente, acrescentar algo ao já conhecido. Esse acréscimo pode significar desde um conjunto de proposições bem concatenadas e relacionadas que configuram uma nova perspectiva teórica até o simples levantamento de novas questões e questionamentos que precisarão ser mais sistematicamente explorados em estudos futuros (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 49).

Seguindo as orientações apresentadas pelas autoras, a análise de dados proposta nesse trabalho foi construída com base nas seguintes etapas:

Quadro 05 – Etapas seguidas na análise de dados

ETAPAS	PROPOSTA	AÇÕES
1º Etapa	Leituras sucessivas do material de pesquisa	O material dessa pesquisa foi construído a partir do referencial teórico apresentado nas seções anteriores e dos dados coletados na escola, situada no município de Barcarena/PA. Esse material foi lido e relido várias vezes pela pesquisadora. Tal ação possibilitou maior esclarecimento das informações acumuladas, sendo possível identificar como a atividade da leitura literária é proposta aos alunos do Ensino Médio nesse espaço e como esse processo interfere na formação de leitores.
2º Etapa	Seleção das categorias descritivas	O contato com o material de pesquisa desencadeou reflexões que auxiliaram na classificação dos dados. Tal classificação foi feita com base em determinadas categorias, a saber: <ul style="list-style-type: none"> • <i>A relação dos alunos com a prática da leitura e da leitura literária;</i> • <i>A leitura e a leitura literária nos espaços da escola;</i> • <i>Os estímulos da escola na formação leitora dos alunos.</i>

3º Etapa	Análise de dados	A análise de dados envolveu a associação do conjunto teórico que sustenta essa pesquisa com as informações obtidas por meio da vivência na escola investigada. Para a compreensão das situações ocorridas nesse ambiente, levou-se em consideração: a) as impressões suscitadas a partir das observações sobre os alunos; b) as anotações provenientes do período de participação na turma; c) as transcrições das entrevistas; d) o levantamento das orientações apresentadas no Conteúdo Programático.
4º Etapa	Formulação de novas questões	Com os resultados obtidos na análise de dados, foram elaboradas questões que não estavam dentro do enfoque delimitado por essa pesquisa, mas que revelam aspectos importantes sobre a prática da leitura literária no contexto escolar. Verificou-se, ainda, que essas questões permanecem pouco exploradas no campo científico, o que abre espaço para novas possibilidades de investigação sobre a temática.

Fonte: Elaborada pela autora dessa pesquisa no ano de 2019 com base nos estudos de Lüdke e André (1986).

Diante do exposto, a etapa de análise de dados se inicia com a discussão da categoria *A relação dos alunos com a prática da leitura e da leitura literária*. Nesse caso, ao serem instigados na entrevista com a pergunta “Você gosta de ler?”, verificou-se que os alunos divergiram nas suas opiniões. Desse modo, a metade dos alunos (Luan, Samir, Laura, Carla, Jean e Felipe) demonstrou nenhuma ou pouca afeição pela atividade de leitura, enquanto a outra metade (José, Karen, Sofia, Gabriel, Érica e Amanda) manifestou ter considerável apreço por essa atividade.

Segundo Petit (2009), ao invés de livros, muitos jovens preferem dedicar seu tempo ao cinema ou à televisão. Isso porque essas atividades podem ser executadas de maneira rápida e fácil se comparadas com a leitura de uma obra, que demanda mais tempo e mais concentração no momento de sua prática. Além disso, a autora afirma que é comum os jovens se interessarem por atividades ligadas à música e ao esporte. Tais preferências podem ser explicadas pelo prazer compartilhado que essas atividades proporcionam ao indivíduo. Assim, ao apreciar certo estilo musical ou participar de determinado time, o sujeito se sente parte de uma comunidade, o que lhe proporciona uma sensação de pertencimento.

Por outro lado, Petit ressalta que essa sensação de pertencimento, apesar de ser mais identificada em atividades como a música e o esporte, também pode ser adquirida por meio da leitura. Tal fato acontece porque

Ao longo das páginas, experimentamos em nós, a um só tempo, a verdade mais subjetiva, mais íntima, e a humanidade compartilhada. E esses textos que alguém nos passa, e que também passamos a outros, representam uma abertura para círculos de pertencimento mais amplos, que se estendem para além do parentesco, da localidade, da etnicidade (PETIT, 2009, p. 95).

A descrição feita pela autora sobre a sensação de pertencimento transmitida pela leitura é reforçada por uma das alunas entrevistadas. Ao eleger o texto *Patinho Feio* como a história que mais marcou sua vida, Érica explica o motivo dessa escolha: “A história de um patinho que era feio, diferente, me fazia sentir menos triste, porque algumas vezes na infância eu também me sentia diferente dos outros”. A fala de Érica mostra que a leitura pode representar um meio para que os indivíduos encontrem alívio, consolo, acolhimento. Não raro, é por meio da ficção que eles começam a pensar em si mesmo como membros de uma coletividade.

Assim como Petit, autores como Chartier (1999), Eco (1986), Kleiman (2016), Jouve (2002), Iser (1996) e Rojo (2002) acreditam que a leitura é uma atividade que exige esforço e disponibilidade do indivíduo. Para esses autores, o ato de ler envolve um exercício consciente, em que o leitor produz sentidos a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos. Por essa perspectiva, a leitura se diferencia de outras práticas, pois depende de complexas operações para ser desenvolvida de forma adequada, como a mobilização de habilidades, a seleção de objetivos e o uso de estratégias. Sem um direcionamento adequado dessas operações, o leitor menos experiente pode se sentir desestimulado mediante o ato de ler.

Quando abordada com a pergunta “Você já leu ou alguém leu para você algum texto que tenha marcado sua vida?”, Amanda descreve o seu contato com o texto *As três sombras*, de Cyril Pedrosa:

Eu lembro que peguei esse livro no momento que eu não estava me sentindo muito bem. E aí eu sentei e pensei: vou pegar esse livro para ler de forma séria. Foi quando minha irmã falou que eu não iria conseguir terminar de ler o livro, porque ele era muito grosso. Eu disse a ela que não, que eu ia sentar e ler esse livro até o final. Foi uma leitura maravilhosa.

Ao ser questionada sobre como a leitura do livro havia melhorado o seu estado emocional, Amanda continuou sua fala:

O sentimento negativo foi passando ao decorrer da leitura. O autor conseguiu me prender ali naquele livro. Foi me mostrando outros sentimentos, mostrando outros lugares. Foi fazendo com que eu saísse do meu mundo e entrasse no mundo desse livro.

O relato de Amanda pode ser analisado por meio de algumas perspectivas teóricas. A primeira perspectiva consiste na ideia de leitura defendida por Jouve (2002), que entende essa prática como um processo neurofisiológico, cognitivo, argumentativo, afetivo e simbólico. Seguindo essa ideia, percebe-se que após a interpretação dos signos verbais, Amanda reflete sobre os acontecimentos vividos pelas personagens que compõe a história. Em seguida, ela valida esses acontecimentos, estabelece relações afetivas com determinadas partes do texto e no final assume uma posição crítica a respeito do conteúdo apresentado na obra.

A segunda perspectiva está ligada ao estudo elaborado por Chartier (1999). Segundo esse estudo, cada leitor produz uma apropriação inventiva da obra ou do texto que recebe. Na descrição feita por Amanda, é possível perceber que a leitura da obra de Cyril Pedrosa lhe proporcionou um encontro agradável com “outros sentimentos” e com “outros lugares”. Isso significa que a partir dessa leitura, a aluna ampliou seus conhecimentos, estabelecendo uma nova relação com as situações de seu cotidiano e com as pessoas que fazem parte dele.

A terceira perspectiva pode ser vista na proposta de Iser (1996). O autor afirma que o ato de ler se materializa pela relação estabelecida entre texto e leitor. Este último, por sua vez, carrega consigo um conjunto de conhecimentos - de natureza social, histórica e cultural-, que influencia diretamente na compreensão da mensagem. Por esse ponto de vista, entende-se que o repertório linguístico, as referências de mundo e as experiências vividas anteriormente por Amanda foram alguns dos aspectos que influenciaram o seu julgamento positivo sobre o livro.

A quinta perspectiva envolve as “estratégias cognitivas” e as “estratégias metacognitivas” elaboradas por Kleiman (2016). Nesse sentido, verifica-se que Amanda utilizou dessas duas estratégias para reconstruir descrições complexas, que envolviam personagens, eventos, ações e intenções. Isso possibilitou que ela alcançasse uma interpretação significativa da obra.

Ao responderem a pergunta “Existe alguém do seu convívio que você considera um leitor?”, os alunos mencionaram três possibilidades: experiências de leitura com familiares, experiências de leitura com amigos e experiências de leitura com

professores. No primeiro caso, inclui-se os relatos de José, Karen e Gabriel:

“Minha mãe sempre gostou muito de ler”. Que tipo de texto ela costuma ler? “Ela ler mais livros religiosos”. Então ela costuma ler a Bíblia? “Sim. E também livros de autores cristãos”. Sua mãe costuma ler esses textos para você? “A gente ler juntas esses textos”. O que faz você considerar sua mãe uma leitora? “Porque percebo que ela se sente bem quando estar em contato com os livros” (José).

“Meu pai”. Por que você considera seu pai um leitor? “Porque ele ler muito. Têm vários livros que ele ler: livros evangélicos e a Bíblia. Ele também ler livros de estudos porque ele dá aula”. Seu pai é professor? “É. Ele é professor da escola bíblica”. Então você sempre ver ele lendo? “Sim”. Ver o seu pai lendo tanto não faz você querer ler também? “Não”. Seu pai lhe convida para ler com ele? “Sim, ele fala para eu ler com ele. Eu leio e depois fico lá. Mas não é que nem ele. Todo dia ele ler”. Você acha que ele sente prazer na leitura? “Sim” (Karen).

“Considero a minha mãe uma leitora”. Por que você considera sua mãe uma pessoa leitora? “Porque ela sempre lia para mim na infância. Eu também lembro dela com livros de concursos”. Você sente vontade de ler quando vê sua mãe lendo? “Sim. Eu me sinto muito influenciado por ela, porque vejo que a leitura traz conhecimento, satisfação” (Gabriel).

As repostas fornecidas pelos três alunos destacam um tipo de prática íntima, compartilhada, que se concentra no ambiente doméstico através da figura da “mãe” ou do “pai”. Para José e Karen, essa prática é consolidada em seus lares por meio do contato com a Bíblia e com outros textos religiosos. Já para Gabriel, a lembrança da leitura segue associada aos livros de infância e aos livros de estudos, que eram utilizados por sua mãe. Apesar dessas diferenças, em todos os relatos a leitura aparece como uma atividade estimulante e prazerosa. Nesse sentido, torna-se claro a posição de Freire (1989), que compreende a leitura para além de um simples processo de decodificação e memorização de palavras, mas como um ato que oferece ao sujeito inúmeras possibilidades de raciocínio, de posicionamento e de fruição.

Já em relação às experiências de leitura com amigos e com professores, destacam-se a fala de Amanda e de Sofia:

“Tenho vários amigos que são leitores. Muitas vezes a gente senta e conversa sobre os livros que cada um já leu ou estar lendo. É uma coisa bastante interessante, que até mesmo te incentiva à leitura”. Ao perceber o interesse de seus amigos em relação a determinado livro, você também sente vontade de ler esse livro? “Sim”. Por que você considera esses seus amigos leitores? “É a forma como eles se comportam, como por exemplo em uma apresentação mais formal. Tem a ver com a forma que eles falam, porque eles usam palavras que você não ouve quando estar com outras pessoas. O comportamento. A mente mais aberta para discutir assuntos que outras pessoas não conseguem desenvolver facilmente” (Amanda).

“Muitos dos meus amigos são leitores. Também considero leitores alguns dos professores da escola”. Por que você considera essas pessoas leitoras? “Pela forma de conhecimento. Às vezes a gente faz uma pergunta para a pessoa e ela consegue abrir um leque de uma conversa inteira. Então a gente reconhece a pessoa como leitora pela forma como ela fala, como ela se comporta, como ela consegue seguir uma conversa” (Sofia).

Os relatos das alunas deixam claro algumas discussões apresentadas por Petit (2009, 2010). Em primeiro lugar, a autora afirma que os gostos literários e as experiências estéticas dos indivíduos são formados a partir dos encontros que eles tiveram durante sua trajetória de vida. No caso de Amanda, percebe-se que suas escolhas de leitura possuem relação direta com as escolhas de seus amigos. Tal fato se torna evidente quando ela menciona as conversas sobre os livros que mantêm com seus amigos e quando afirma que sente vontade de ler os mesmos livros que despertam o interesse desses leitores.

Em segundo lugar, Petit considera a leitura uma forma do indivíduo ter acesso aos conhecimentos formais, ao uso mais desenvolvido da língua e ao desenvolvimento de comportamentos mais autônomos. É por meio desses aspectos que ele pode modificar sua condição escolar, profissional e social. Consonantes com a ideia da autora, Amanda e Sofia revelam que os leitores podem ser identificados pela forma que se expressam e pela forma que se comportam. Além disso, as alunas citam a disponibilidade e a facilidade em debater certos temas como características provenientes da atividade de leitura.

Assim como Amanda e Sofia, Samir foi um dos entrevistados que considerou suas amigas pessoas leitoras. Quando questionado sobre o motivo dessa escolha, ele respondeu que essas amigas “sempre demonstraram interesse em ler, desde a infância”. Em seguida, ele explicou que também gostava de ler, mas que por conta do seu trabalho, deixou de ter disposição para a atividade de leitura. Nesse sentido, o esclarecimento feito por Samir reforça a ideia de leitura como uma atividade complexa e desafiadora, que exige a manutenção do interesse por parte do leitor.

Em relação à pergunta “Você acha que a leitura de textos literários é importante para sua formação?”, os alunos se posicionaram de diferentes formas. Para Luan, Jean, Érica, Felipe e Amanda, esse tipo de leitura tem a ver com a aquisição de novos saberes e novas experiências:

“Porque eu acho que a pessoa fica bem mais avançada no conhecimento” (Luan).

“Esses textos são importantes. Eles agregam à aprendizagem” (Jean).

“Porque o texto marca a pessoa. O texto vai explicando um tema e você vai aprendendo coisas que nunca aprendeu antes” (Érica).

“Porque esses textos apresentam muitas histórias. E isso ajuda muito a pessoa a aprender mais” (Felipe).

“(…) porque se o aluno tiver bastante contato com os textos literários, ele não vai sentir tanta dificuldade. Ele vai desenvolver mais o vocabulário dele e também vai interpretar melhor algumas obras. E assim ele vai se desenvolvendo aos poucos na leitura” (Amanda).

As compreensões expostas apresentam a leitura de textos literários como uma possibilidade de descoberta, de conquista, de apropriação. Nesse sentido, a literatura é responsável por evidenciar ideias e vivências que eram desconhecidas ou pouco exploradas pelos alunos. Essa perspectiva de leitura pode ser vista em autores que trabalham especificamente com leitura literária, tais como Jouve (2012), Lajolo (2002, 2018), Zilberman (2003, 2012) e Todorov (2009).

Na visão das alunas Karen e Carla, os textos literários são entendidos como instrumentos que ajudam o indivíduo a lidar com a dor

“A literatura é muito importante na vida da pessoa. A poesia, por exemplo, é uma forma que a gente encontra de se expressar, de mostrar os sentimentos que a gente tem dificuldade de lidar” (Karen).

“Acho que a leitura desses textos ajuda a pessoa a passar por períodos de tristeza” (Carla).

O entendimento das alunas sobre a prática da leitura literária remete à noção defendida por Todorov (2009) e por Petit (2009, 2010). De acordo com esses autores, a literatura pode fazer com que os indivíduos se sintam amparados em momentos de profundo sofrimento. Ao entrar em contato com o conteúdo literário, os leitores não excluem as experiências que viveram, mas passam a compreendê-las de forma diferente. Essa mudança de percepção amplia a consciência desse leitor. Com isso, ele se torna capaz de avaliar e organizar suas angústias com mais segurança.

Para Gabriel, a leitura de textos literários é importante “porque esses textos têm uma linguagem diferente”. O aluno ainda afirma que “isso acaba fazendo com que a pessoa tenha curiosidade de ler outros textos”. Nesses enunciados, é possível verificar a primeira particularidade da obra literária, de acordo com a concepção de Jouve (2012). Por esse ângulo, a linguagem disposta nesse tipo de texto ganha destaque por apresentar a vantagem qualitativa e a vantagem quantitativa. A primeira

vantagem se relaciona ao estímulo que a linguagem literária provoca no pensamento do leitor. Já a segunda vantagem tem a ver com a multiplicidade de temas que a linguagem literária oferece a esse leitor.

Barthes (2004) também caracteriza a linguagem apresentada nos textos literários como sendo singular e instigante. O autor admite que a linguagem literária não serve apenas para dizer ou informar algo. Mais do que isso, essa linguagem é construída com o intuito de envolver o leitor. Dessa maneira, ao mesmo tempo que ela reflete os usos formais de uma língua, ela também se mostra aberta ao exercício da criatividade.

Sobre as impressões de Sofia e José, os dois alunos afirmaram que a leitura de textos literários exerce papel fundamental na formação do sujeito:

“(...) é de suma importância para a pessoa, porque têm textos tão pequenos, como esse que eu mencionei no início da entrevista, que até hoje me marcam. Com esse texto eu aprendi a pensar mais antes de falar alguma coisa para não machucar o outro. Os textos literários trazem muito do que as pessoas viveram. É claro que muitos textos são fantasias, mas muitos deles trazem verdades ou algum tipo de sonho. As pessoas conseguem ficar mais sensíveis, conseguem colocar para fora o lado humano” (Sofia).

“(...) quando a gente estuda literatura, a gente costuma ler livros mais antigos. E buscando o passado, a gente passa entender mais do presente. Dá para entender geografia também. Eu acho muito bacana a literatura para a formação tanto acadêmica quanto moral” (José).

A leitura de textos literários aparece na opinião dos alunos como um instrumento que contribui para a humanização dos indivíduos. Segundo as reflexões suscitadas por Candido (2017), o texto literário atua no inconsciente e no subconsciente do leitor. Desse modo, a literatura busca o equilíbrio humano, uma vez que ela possibilita maior compreensão da natureza, da sociedade e do semelhante.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Todorov defende que a literatura “longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano” (TODOROV, 2009, p. 24).

Para José, a leitura literária é importante “(...) porque quando a gente estuda literatura, a gente costuma ler livros mais antigos. E buscando o passado, a gente passa entender mais do presente”. A resposta de José lembra o ponto de vista defendido por Silva:

Em essência, a leitura caracteriza-se como um dos processos que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, em termos de compreensão do presente e passado e em termos de possibilidade de transformação sociocultural futura (SILVA, 1998, p. 24).

O autor diz que a leitura não pode ser tomada apenas em seu aspecto cognitivo. Tal atividade, quando acionada de forma crítica e reflexiva, permite que o leitor perceba e compreenda as relações existentes no mundo. Por esse viés, ela se encontra vinculada ao ato de questionar, o que pode ajudar esses leitores a se tornarem mais conscientes. Em outras palavras, a leitura torna os sujeitos mais capazes de avaliar as consequências de suas condutas e de seus comportamentos dentro do contexto social no qual estão inseridos.

No entendimento de Laura, a leitura literária está ligada à construção da identidade. Nesse caso, a aluna ressalta que “(...) com a leitura a gente vai se conhecendo melhor, o que a gente é, o que a gente não é. A gente se identifica. Muitas vezes a gente ler uma história e se identifica com ela”. Tal perspectiva pode ser analisada a partir das definições de Erikson (1972) e de Hall (2006). Os autores enfatizam que a construção da identidade envolve um processo de reflexão sobre si e sobre o outro, que permanece sempre em formação. Desse modo, a aluna admite que a leitura de textos literários pode mudar percepções anteriormente internalizadas pelo leitor. Isso acontece porque, à medida que entra em contato com novas histórias, esse leitor tem a oportunidade de confirmar, negar ou transformar suas crenças.

O relato de Laura também confirma a posição defendida por Petit (2009). A autora ressalta que a leitura literária contribui para que o indivíduo elabore uma identidade aberta e dinâmica. Além disso, essa característica evita que os jovens se precipitem e escolham seguir modelos preestabelecidos pela sociedade.

Ainda sobre a leitura literária ser um lugar de construção de identidades, Mazauric (2013) reconhece que as narrativas de ficção representam um campo intermediário entre a interioridade do sujeito e o texto. Portanto, quanto mais o leitor se identifica com as personagens da história, mais experimenta as emoções, os sentimentos e os valores manifestados por essas personagens. A partir dessas vivências, ele tem a oportunidade de identificar ou diferenciar gostos e inclinações, o que contribui diretamente para a formação de uma identidade singular.

A segunda categoria analisada nesse trabalho é *A leitura e a leitura literária nos espaços da escola*. Algumas informações sobre essa categoria podem ser

encontradas nas respostas alcançadas com a pergunta “Você já leu ou alguém leu para você algum texto que tenha marcado sua vida?”. Para melhor ilustração dessas respostas, tem-se o quadro abaixo.

Quadro 05 – Preferência de textos dos alunos

ALUNO	GÊNEROS TEXTUAIS
Laura	Romance, Conto de Fadas, Terror
José	Redação, Informativos (notícias e reportagens)
Samir	Ação, Charge, Informativos (notícias e reportagens)
Karen	Poesia, Romance
Luan	Religiosos (Revista bíblica, Bíblia)
Carla	Romance
Jean	Informativos (notícias e reportagens), Textos de redes sociais
Sofia	Romance, Terror, Psicanálise, Fantasia
Érica	Romance, Bíblia, Informativos (notícias e reportagens)
Felipe	Religiosos (Livros religiosos, Bíblia), Informativos (notícias e reportagens)
Amanda	Ficção, Romance, Fantasia, Mistério
Gabriel	Policiais, Terror

Fonte: Elaborada pela autora dessa pesquisa no ano de 2019.

Como se pode notar no levantamento das respostas, o texto de terror foi um dos textos listados como preferência pelos alunos. Nesse caso, vale lembrar que no período em que a pesquisadora lecionou a disciplina Literatura na escola ficou claro o entusiasmo sentido pela turma quanto à leitura desse tipo de texto. Durante o desenvolvimento das aulas, optou-se pela roda de leitura como estratégia pedagógica. Esse tipo de estratégia envolve uma prática de leitura compartilhada. Desse modo, enquanto a pesquisadora fazia a leitura dramatizada da narrativa proposta para o dia, os alunos ouviam e acompanhavam a história por meio do texto impresso.

Imagem 15 – Roda de leitura com os alunos do 3º ano do Ensino Médio



Fonte: Fotos tiradas pela autora dessa pesquisa no ano de 2019.

A escolha pela leitura dramatizada se deu pelas experiências positivas vivenciadas no grupo GELAFOL, especificamente no projeto “Mediação de leitura: teoria e prática”, em que a roda de leitura foi utilizada como estratégia de mediação de leitura de textos literários em escolas públicas, situadas na região metropolitana de Belém. Utilizando dessa mesma estratégia na escola investigada, notou-se que o gênero terror se destacava entre os alunos, pois o contato com esse gênero fazia com que eles se interessassem mais pela aula. Tal fato ocorreu na leitura dos textos: *Sem olhos*, de Machado de Assis e *O gato preto* e *O coração delator*, ambos de Edgar Allan Poe.

Como visto nas discussões anteriores, Lajolo (2018) afirma que a literatura é formada por histórias que representam situações encontradas frequentemente na rotina dos indivíduos, mas também é formada por histórias que retratam universos muito diferentes. Esse último tipo de literatura consegue aguçar a curiosidade dos leitores, pois provoca medo, surpresa e excitação ao mostrar perfis e contextos que ainda não tinham sido percebidos ou imaginados. Ao construir personagens sobrenaturais e descrever cenários macabros, os textos de terror conseguem atrair o jovem para um mundo que ainda não foi explorado, o que lhe permite vivenciar novas experiências e conhecer novas emoções.

Além dos textos inseridos no gênero de terror, a preferência por um tipo de literatura formada a partir de histórias que se distanciam da vida real, também pode ser vista no relato de Laura. Após a insistência da pesquisadora na pergunta “Você já leu ou alguém leu para você algum texto que tenha marcado sua vida?”, a aluna descreveu uma história que lhe foi apresentada por uma professora de Português:

Era uma personagem que morava com a madrasta e a filha verdadeira dessa madrasta. Elas moravam perto de um poço. Como a personagem era explorada pela madrasta, ela ia todos os dias lavar roupa nesse poço. Foi quando ela perdeu um lenço que estava no meio das roupas sujas e por isso a madrasta passou a querer sua morte. Então essa personagem pulou dentro do poço e passou a viver em outro lugar. Quando ela chegou nesse novo local, encontrou uma senhora que tinha poderes mágicos. E mesmo ela tendo tudo que queria, ela sentia falta da madrasta. Foi quando ela voltou para a antiga casa. Mas não voltou pobre, ela voltou rica. Por essa razão a madrasta acabou lhe aceitando de volta e passou a ser mais gentil com ela.

Apesar de não lembrar o nome da obra, Laura enfatiza o caráter fictício do enredo quando menciona a trajetória de uma moça, que passou a viver em outro lugar, após pular dentro de um poço. Em seguida, ela descreve a existência de um ser

mágico na história, responsável por conceder a essa moça uma melhor condição de vida. Tais aspectos reforçam a ideia de que os jovens sentem especial interesse por textos que não seguem uma lógica racional, mas que os fazem descobrir o novo por caminhos tidos como proibidos ou perigosos.

Outra pergunta feita aos alunos foi “Que tipo de atividade com a leitura você costuma ter na escola?”. A partir das respostas obtidas com a pergunta, destacam-se os seguintes relatos:

“Leitura de textos nas aulas de Português e de Literatura”. Como ocorre essa atividade de leitura nas aulas? “Geralmente a gente lê o texto que a professora traz e depois discute esse texto com a turma” (Laura).

“Nas aulas de Português, Literatura e às vezes nas aulas de Geografia também”. Quais seriam essas atividades? “Realizar leitura de textos e depois discutir a temática ou fazer resumos” (José).

“Têm atividades de leitura tanto nas aulas de Literatura como nas aulas de Português. Uma roda, uma conversa entre amigos, discutindo sobre tal tema que a professora tenha passado no texto. Mas é algo mais isolado” (Samir).

“A gente ler textos na disciplina Língua Portuguesa. A professora passa texto para a gente ler e depois fazer a redação. A gente ler bastante texto também em Sociologia para fazer resumo. E ler ainda na disciplina Literatura para conversar sobre a história” (Luan).

“Têm textos mais na disciplina de Literatura. A gente ler esses textos e depois conversa sobre o tema” (Carla).

“Algumas atividades de leituras que são feitas nas disciplinas”. Quais seriam essas disciplinas? “Português, Literatura, História, Filosofia e Sociologia” (Jean).

“Os professores passam textos e depois um monte de perguntas. Você ler esses textos para responder a alternativa correta”. Em todas as disciplinas as atividades de leitura acontecem dessa forma? “Na aula de Literatura a gente lê e depois debate o texto com todo mundo” (Érica).

“Em algumas disciplinas, os professores pedem que a turma leia textos”. Quais são essas disciplinas? “Sociologia e Literatura”. Como acontece a atividade de leitura nessas disciplinas? “Os professores pedem para a gente lê algum texto e depois discutir o assunto que foi tratado nesse texto” (Felipe).

Costumamos ler nas aulas, principalmente nas aulas de Literatura”. Como acontece a leitura nessa disciplina? “A turma faz uma roda, depois a gente ler um texto e no final discute a história daquele texto”. Existe outra atividade de leitura implementada na escola, que não seja na aula de Literatura? “Às vezes, a gente ler também em outras disciplinas, como no caso de Português, História e Sociologia” (Gabriel).

Como é possível notar nos relatos, a maioria dos alunos admite que a leitura é uma prática realizada na escola dentro das disciplinas curriculares. Nesse sentido, Língua portuguesa e Literatura aparecem como as matérias mais citadas pelos

entrevistados. De acordo com as reflexões suscitadas por Kleiman (2016), o ensino de leitura pode auxiliar os alunos com pouco aproveitamento escolar. Isso porque a leitura promove a mobilização e a interação de diversos níveis de conhecimentos. No entanto, a autora também salienta que é comum apenas professores das disciplinas que trabalham diretamente com o estudo da linguagem desenvolverem atividades com a leitura em suas aulas.

Já em relação às estratégias utilizadas para o aprofundamento do conteúdo apresentado no texto, os alunos relataram diferentes possibilidades: discussão de temas, elaboração de resumos, produção de redações e resolução de exercícios. Dentre essas, a estratégia voltada à discussão de temas é a que mais fornece liberdade ao aluno. Logo, é por meio do debate de ideias e do confronto de opiniões que esse aluno consegue elucidar dúvidas, acumular perspectivas, compartilhar dificuldades, dividir impressões, desfazer julgamentos, desenvolver sensibilidades e extrair sentidos que passaram despercebidos ao longo da leitura. Segundo Colomer,

Para a escola, as atividades de compartilhar são as que melhor respondem a esse antigo objetivo de “formar o gosto” a que aludimos: porque comparar a leitura individual com a realizada por outros é o instrumento por excelência para construir o itinerário entre a recepção individual das obras e sua valorização social (COLOMER, 2007, p. 144).

A importância de estratégias que envolvam a discussão de temas também é reconhecida pelos alunos. Para Amanda, essa estratégia desperta seu interesse na aula, “(...) porque é uma forma de fazer com que o aluno tenha um momento de reflexão ou tenha momentos engraçados”. Nesse sentido, o diálogo sobre o texto permite a socialização do caminho interpretativo traçado por cada aluno, sem que este se sinta pressionado a atender certos padrões de aprendizagem. Ao ser incluída no cotidiano da classe, essa atividade traz em si o potencial de tornar a aula mais dinâmica e proveitosa.

Além dos argumentos defendidos pelos autores e dos relatos produzidos pelos alunos, outro fato que pode confirmar a eficácia da discussão de temas para a formação de leitores consiste na participação da pesquisadora no cotidiano da escola. Como descrito anteriormente, durante o período de vivência com os alunos, foram desenvolvidas várias rodas de leitura na turma. Essas rodas de leitura incluíam dois momentos distintos: a leitura compartilhada do texto e o debate dos temas abordados

nesse texto. No segundo momento, os alunos podiam expor não apenas suas interpretações sobre o conteúdo, como também podiam apresentar suas impressões sobre a construção do enredo, a caracterização das personagens e o efeito da linguagem literária. A escolha de ensino feita pela pesquisadora possibilitou que esses alunos tivessem seus julgamentos validados dentro da escola. Isso fez com que eles se tornassem mais interessados nos textos e mais atentos no desenvolvimento da leitura. Ademais, verificou-se que os alunos conseguiam perceber mais facilmente algumas estratégias utilizadas na produção literária, como jogos intertextuais, estruturas paralelas e linhas de sentido.

Ao invés de promover práticas educativas compartilhadas, as demais estratégias citadas pelos alunos nas entrevistas se baseiam na ideia de “construção”. Desse modo, a prática de leitura com enfoque na elaboração de resumos, na produção de redações e na resolução de exercícios intentam fazer com que o aluno assimile conhecimentos, competências e perfis de sujeitos previamente determinados pela escola, limitando assim a apreciação do mundo proposto pela obra (MAZURIC, 2013).

Com o intuito de entender melhor a relação que os alunos mantêm com as aulas da disciplina Literatura, foi proposta a seguinte pergunta: “Você sente alguma dificuldade nas aulas de Literatura?”. A partir do levantamento das respostas sobre essa pergunta, constatou-se que apenas os alunos José, Karen, Gabriel e Sofia afirmaram não ter nenhuma dificuldade com a matéria Literatura. Dentre os relatos desses alunos, a fala de Sofia chamou a atenção por esclarecer uma situação corriqueira no ambiente escolar:

(...) Só a primeira parte do conteúdo de Literatura, que trata sobre os textos indianistas, eu não gosto”. Por que você não gosta desses textos? “Porque foi um texto que me marcou negativamente”. Qual foi o texto que lhe marcou negativamente? “Foi um texto que começa com *Minha terra tem palmeiras onde canta o sabiá*...Uma professora que tive nessa escola fez a gente decorar esse texto. É um texto bonito sim. Mas quando eu vejo ele já me dá uma sensação ruim”. Quando ocorreu esse fato? “Ano passado”. Os alunos tinham que decorar esse texto para apresentação em sala? “Sim. Tínhamos que estudar o texto e trazer ele pronto. Recitar para os outros colegas. Eu não tenho dificuldade de decorar nada. Mas esse texto complicava muita minha mente”.

A atividade solicitada pela professora remete ao conto “Funes, o memorioso”, descrito no início deste trabalho. Funes buscava na leitura uma forma de desenvolver

a memória fantástica que possuía. À vista disso, ele registrava e fixava com exatidão o conteúdo de todos os textos que tinha acesso. De acordo com Freire (1989), Jouve (2002) e Kleiman (2016), a memorização dos signos faz parte da prática de leitura. No entanto, privilegiar ou restringir o ato de ler à fixação do conteúdo acarreta consequências graves ao processo de formação do leitor. Tal fato pode ser legitimado pelas palavras de Sofia: após ter sido orientada a decorar o texto *Canção do Exílio*, de Gonçalves Dias, ela afirma ter criado um sentimento de repulsa por essa obra.

Em outro momento da entrevista, Sofia fornece mais informações sobre como acontece a atividade de leitura literária na escola:

“No segundo ano do Ensino Médio, as atividades com a leitura foram bem intensas, porque a professora proporcionava momentos com os textos. Ela utilizava a literatura para incentivar os alunos a lerem. Então foi bem intenso a literatura, o conhecimento de novos textos”. No terceiro ano do Ensino Médio você não teve nenhuma atividade relacionada à leitura? “No começo do ano, quando eu estudava no turno da manhã, eu não via muito isso. A professora era muito de passar conteúdo. Então ela trazia pequenos textos, de acordo com o conteúdo que a gente estava estudando para a gente resolver questões de interpretar. Agora no turno da tarde é diferente. A gente já tem mais contato. A gente saiu daquela monotonia de estar sempre no conteúdo. Estamos fazendo coisas mais variadas, como as atividades que fizemos hoje. Literatura para mim é isso que a gente tem feito nas aulas. Claro que o conteúdo é importante, mas a relação professor e aluno desse modo fica mais fácil”.

Ao descrever uma de suas experiências na escola, Sofia menciona que era comum a professora solicitar que os alunos lessem os textos para resolver exercícios de interpretação. Nesse contexto, a palavra interpretação deve ser entendida como um conjunto de respostas previamente elaborado pelo livro didático ou pelo professor. Por essa lógica, o aluno consegue compreender adequadamente o conteúdo do texto quando acerta o maior número de respostas do exercício.

Os dois relatos fornecidos pela aluna revelam a existência de práticas que privilegiam a função utilitarista da leitura. Nesse sentido, os textos literários são usados ora como instrumentos de memorização do seu conteúdo ora como suporte para resolução de questões interpretativas. Segundo Colomer (2007) e Soares (2011), ao incentivar uma apropriação inadequada desse tipo de texto, a escola deturpa e falsifica o seu caráter literário. Como resultado, as atividades de leitura propostas em sala não suscitam desejo e prazer nos alunos.

Na visão de Zilberman (2012) e de Todorov (2009), o ensino de literatura no Ensino Médio é marcado pelo reducionismo com quem são encarados autores, obras,

épocas históricas e tendências literárias. Isso faz com que o aluno se sinta excluído do processo educativo, pois ele entende que o conhecimento nessa área já está pronto e fechado. Portanto, seus esforços serviriam apenas para absorver conhecimentos técnicos repassados pela escola.

A compreensão dos autores sobre a atividade de leitura literária nos anos finais de ensino é acentuada pela fala de Jean. O aluno relata que sua maior dificuldade na disciplina Literatura consiste em “entender as características de cada escola literária”. E quando perguntado “Por que você acha que tem essa dificuldade? ”, ele responde: “(...) porque são muitas Escolas Literárias. É difícil decorar todas as informações”.

Apesar de evidenciar posturas que dificultam a formação de um leitor crítico dentro da escola, o relato de Sofia também indica condutas responsáveis assumida por alguns de seus professores. Dessa maneira, ela descreve como o trabalho de duas professoras de Literatura estimularam os alunos ao contato com os textos literários. Nessas descrições, é possível recuperar o pensamento de Petit (2010), quando afirma que existem muitos professores dispostos a inovar suas metodologias de ensino para proporcionar uma experiência de leitura plural, dinâmica e estimulante aos seus alunos.

Além dos aspectos mencionados sobre o ensino de Literatura, outra questão relevante também pode ser observada no relato de Samir. Ao confirmar que tem dificuldade na disciplina, o aluno explicou os motivos:

“Eu acho que Literatura tem menos carga horária que outras disciplinas, como Português e Matemática. E isso prejudica”. Você acha que o tempo reduzido das aulas de Literatura interfere no seu aprendizado? “Sim, porque muitas coisas que a gente tem dúvida, eu mesmo tenho dúvida, os outros colegas têm dúvida também, mas a gente tem vergonha de perguntar. Fora que é um assunto bem grande. E com o tempo corrido não dá”.

O aluno expõe duas situações que, ao seu ver, prejudicam o desenvolvimento adequado das aulas de Literatura. A primeira situação tem a ver com a reduzida carga horária que dispõe essa disciplina. Ao se pensar que o professor de Literatura usufrui de apenas 2h e 30min. de aula durante a semana e nesse tempo precisa controlar a turma (que fica naturalmente agitada com a troca de aulas), fazer chamada, preencher diário, distribuir materiais e realizar demais tarefas, percebe-se que o comentário feito por Samir é totalmente pertinente com a discussão proposta na pesquisa.

A segunda situação indicada pelo aluno mostra que a timidez sentida por ele e demais colegas pode influenciar no rendimento das aulas. No meio social, tal

condição tem sido amplamente discutida, principalmente por meio de livros de autoajuda. Em contrapartida, no meio científico são poucas as pesquisas que abordam as implicações da timidez para o processo de aprendizagem. Apesar dessa insuficiência de estudos, é sabido que a escola e o aprendizado são construídos a partir das relações sociais. Logo, casos de insegurança ou de retraimento podem impedir uma desenvoltura mais ativa e eficiente do sujeito nas atividades propostas pelos professores. Na experiência da pesquisadora com as rodas de leituras, por exemplo, ficou evidente que os alunos mais tímidos participavam menos das discussões realizadas na turma.

Carla e Amanda evidenciam outras questões relevantes no tocante às dificuldades que enfrentam na disciplina Literatura:

“Tenho dificuldade de entender o texto, porque meu raciocínio é mais lento”. Você não consegue ler e entender de imediato o texto? “Eu demoro mais”. Você sempre teve essa dificuldade ou você sente que ela se intensificou no Ensino Médio? “Sempre foi assim, desde o Ensino Fundamental”. Você acha que não foi estimulada à prática da leitura literária nos anos anteriores? “Eu acho que foi isso. O fato de não ter lido bastante. Porque antes o texto era lido para fazer a gente entender as regras do português” (Carla).

“(…) Sinto dificuldade em entender algumas obras literárias. Essas obras apresentam uma linguagem que muitas vezes a gente desconhece. Então isso traz um pouco de dificuldade. São obras que a gente tem que parar, ler, reler, ler de novo, procurar algumas informações e assim conseguir entender direito certas palavras” (Amanda).

As falas das alunas evidenciam duas situações distintas, mas que possuem relações entre si. A primeira situação mostra o pouco acesso que os alunos têm à atividade da leitura literária nos anos que correspondem ao Ensino Fundamental. Como já mencionado nas discussões anteriores postas por esse trabalho, a leitura literária está presente em todas as etapas dos programas escolares, mas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, com a inserção de novas disciplinas no currículo escolar, essa prática passa a ser realizada com menos frequência. Segundo Colomer, a leitura deixa de ser atraente para os jovens enquanto ainda estão na etapa escolar, seja “por defeitos nos métodos didáticos ou por fatores tão contraditórios como o fato de que a exigência do conhecimento próprio do secundário diminui o tempo que os meninos e meninas dedicavam à leitura livre (COLOMER, 2007, p. 47). Além disso, muitas vezes os textos literários são utilizados no Ensino Fundamental com a finalidade de descrever os usos das regras gramaticais, como indica o relato de Carla.

A segunda situação diz respeito à dificuldade de compreensão da linguagem literária. Para Barthes (2004), o texto literário se destaca por apresentar uma linguagem que nunca é fixa, mas sim plural e não linear. Por essa perspectiva, o autor desse tipo de texto recria seus conhecimentos e suas experiências para depois oferecê-los ao leitor por meio de uma linguagem que foi exaustivamente pensada e construída. Desse modo, diferentemente de outras leituras, que apresentam uma linguagem direta e determinada, a leitura literária necessita de uma atenção maior do leitor. Essa peculiaridade pode ser confirmada no seguinte trecho mencionado por Amanda: “São obras que a gente tem que parar, ler, reler, ler de novo, procurar algumas informações e assim conseguir entender direito certas palavras”.

As situações relatadas pelas alunas podem indicar uma relação de causa e consequência. Isso porque quando o aluno é levado a manter contato com o texto literário por motivações meramente técnicas, que excluem o seu sentido, ele deixa de estabelecer um vínculo significativo com esse texto. Com efeito, esse aluno não experimenta de fato o conteúdo literário, sua estrutura, sua linguagem e seus elementos. De acordo com Dalvi (2018), sem um reconhecimento desses aspectos, a leitura se torna um processo lento e árduo, que desencoraja certos leitores a permanecer com o texto.

Em resposta à pergunta “Você costuma usar a biblioteca da escola?”, os alunos Carla, Jean, Sofia, Gabriel, Samir e Felipe responderam que não costumam usar frequentemente a biblioteca. Os relatos de alguns desses alunos expõem certos aspectos importantes sobre esse espaço da escola:

“Não”. Nem quando há alguma atividade no espaço da biblioteca? “Não tem esse tipo de atividade na biblioteca. A gente só foi lá para pegar os livros”. Qual tipo de livro? “Os livros que a gente usa nas disciplinas”. Você se refere aos livros didáticos? “Sim”. Essa foi a única vez que você foi na biblioteca esse ano? “Sim”. E isso aconteceu no começo de 2019? “Sim” (Carla).

“Só para fazer pesquisas e trabalhos. Mas não uso a biblioteca com frequência não”. Você não costuma ir à biblioteca para emprestar livros ou ler alguma obra nesse espaço? “Não” (Jean).

“Não tenho muito interesse em frequentar a biblioteca”. Por que você não tem interesse em frequentar esse espaço? “Porque a biblioteca da escola não me desperta curiosidade. Muitos livros que têm lá são livros das disciplinas. Não me sinto atraído pela biblioteca”. Os livros das disciplinas que você se refere são os livros entregues no início do ano aos alunos, chamados de livros didáticos? “Sim. São esses mesmo”. Qual foi a última vez que você foi na biblioteca? “Foi numa reunião que teve sobre a formatura dos alunos do terceiro ano” (Gabriel).

A resposta de Carla mostra que não são realizadas atividades na biblioteca e que foi uma única vez nesse espaço, apenas para pegar os livros didáticos fornecidos pela escola. Já Jean afirma que suas idas na biblioteca são motivadas por pesquisas e trabalhos. Por fim, Gabriel esclarece que a biblioteca não atrai seu interesse porque muitas das obras presentes no acervo são livros didáticos e que frequentou o local pela última vez durante uma reunião sobre a formatura. Embora a biblioteca tenha um papel importante na formação do aluno e do cidadão, ela aparece nos relatos dos discentes como um lugar para resolver questões burocráticas da escola e para auxiliar nas tarefas dos alunos.

Em seu relato, Sofia também ressalta a biblioteca da escola como um ambiente distante, que não favorece a realização de práticas agradáveis e prazerosas:

“Não. Eu não costumo usar a biblioteca daqui”. Qual biblioteca você costuma frequentar então? “Eu costumo usar a biblioteca municipal e a biblioteca que tenho em casa. São essas duas que eu uso bastante”. Por que você não utiliza a biblioteca da escola? “Porque eu já fui na biblioteca da escola e vi que os livros que têm lá são mais livros didáticos. Os livros que têm de literatura não despertaram meu interesse”. Você acha que o acervo de literatura é reduzido? “Sim. São poucos os livros. Então eu nem procuro aqui”. Você vai com frequência na biblioteca municipal? “Sim. Com o ENEM eu fiquei meio sem tempo para ler livros sem ser de matéria, de conteúdo. Mas eu sempre leio os livros que eu tenho em casa. Tem outro lugar também que eu costumo emprestar livros, que é a Pastoral do Menor. Eu sempre vou lá, empresto os livros de lá. Quando eu empresto muitas vezes o mesmo livro, o pessoal da Pastoral me dá aquele livro. Aí esse livro já começa a fazer parte da minha biblioteca”. Você vai com que frequência à biblioteca municipal? “Uma ou duas vezes na semana” (Sofia).

A fala da aluna reforça a opinião de Gabriel, ao afirmar que o acervo da biblioteca possui muitos livros didáticos. Isso faz com que ela procure outros lugares que possam disponibilizar as obras de seu interesse, como a biblioteca que mantém em sua casa, a biblioteca da Pastoral do Menor e a biblioteca municipal. Como foi descrito na parte de contextualização do local de pesquisa, a Biblioteca Pública Municipal Dr. Firmo Cardoso fica bem próxima da escola. Dessa maneira, muitos alunos frequentam esse espaço com o intuito de encontrar melhores condições de leitura.

A percepção de uma biblioteca como um ambiente limitado e desinteressante também pode ser confirmada pelas observações feitas pela pesquisadora. Nesse caso, faz-se nesse destacar que a biblioteca fica localizada em um ambiente distante das salas de aula, apertado, com pouca iluminação e nada aconchegante. Outra

situação verificada é que a pessoa responsável pela biblioteca por vezes fica ausente do local para resolver problemas ligados à secretaria, o que faz com que esse espaço fique na maior parte do tempo fechado. Além disso, a biblioteca não oferece nenhuma atividade regular de fomento à leitura, apenas comporta atividades isoladas, que são realizadas por alguns professores, como sessão de filmes.

Em relação ao acervo, as informações coletadas nas entrevistas coincidem com os dados que foram alcançados nas observações. O local possui materiais impressos que são acomodados em 3 estantes menores e 1 armário, que ficam dispostos na posição horizontal e 1 estante maior, que fica disposta na posição vertical. Desses 5 móveis, apenas 2 estantes menores acomodam obras literárias. Já as outras estantes acomodam livros de referências (dicionários, atlas e almanaques), livros didáticos (novos e usados), revistas científicas, bibliografias específicas das disciplinas escolares e periódicos. Dentre esses materiais, os livros didáticos superam a quantidade de qualquer outro tipo de material presente no acervo.

Imagem 16 - Acervo da biblioteca



Imagem 17 - Estante com livros didáticos usados



Imagem 18 - Estante com livros didáticos novos



Fonte: Fotos tiradas pela autora dessa pesquisa no ano de 2019.

De acordo com Petit, é necessário que a biblioteca seja um espaço acolhedor. Para isso, além de adequadas condições estruturais, ela deve contar com um acervo diversificado e com profissionais que estejam preocupados em ajudar os alunos em suas atividades de leitura. A autora ainda ressalta que esse espaço deve permitir ao jovem o cultivo à imaginação, o desenvolvimento da criatividade e o ingresso em novos mundos, uma vez que

Essas coisas terão uma ligação profunda com sua vida adulta, mais tarde. Ler histórias, pura e simplesmente, talvez só pelo prazer de contar, mostrar que se pode sonhar, que existe saída e que nem tudo está imóvel. Que inventem sua vida, que é possível inventar a própria vida. E que talvez, para inventar a própria vida, seja preciso primeiro a matéria-prima; é preciso ter sonhado para poder sonhar e criar (PETIT, 2008, p. 31).

Ainda que a biblioteca da escola não represente o lugar ideal que foi descrito pela autora, alguns alunos admitem que visitam o local com frequência. É o caso dos alunos Laura, José, Karen, Luan, Érica e Amanda. Essa última, por exemplo, revela que encontra nesse espaço livros que despertam seu interesse:

“Eu costumo frequentar de vez em quando a biblioteca. Não está sendo periodicamente, porque os compromissos me prendem e eu não consigo terminar um livro até o final. Por isso eu prefiro ler os livros em PDF, porque eu tenho mais acesso ao celular. O livro físico fica mais difícil”. O acesso ao livro físico fica mais difícil por que você precisa cumprir os prazos de devolução? “Sim. Tem um período para devolver os livros”. Você vai na biblioteca com que frequência? “Eu procuro frequentar a biblioteca umas três vezes na semana. Tanto a biblioteca daqui como a biblioteca do município. Eu procuro ir na biblioteca do município e ver quais são as novidades, porque chega livros muito interessantes lá. Mas tem aquele problema: o livro já está agendado. Tem que ser muito rápido. Você tem que ver o livro e logo trazer ele”. Quais os livros você costuma emprestar nas duas bibliotecas? “Nesses lugares eu encontro muitos romances de época, livros de mistério, livros de ficção e algumas obras famosas, como *Memórias póstumas de Brás Cubas*”. Você já pegou essa obra para ler? “Sim. Eu peguei esse livro para fazer um trabalho que a professora passou. Depois de um tempo, eu pegue ele de novo para reler a história. Eu gosto de ficar lembrando algumas coisas do livro que são interessantes”.

Partindo-se do relato de Amanda, é possível verificar que tanto a biblioteca da escola quanto a biblioteca municipal contribuem para a sua formação leitora. Por outro lado, Amanda afirma que mesmo encontrando os textos que despertam seu interesse nesses ambientes, prefere ter acesso a eles através do meio virtual. Isso porque os textos disponibilizados por intermédio eletrônico podem ser consultados em qualquer

lugar, de forma simples, rápida e sem envolver o controle de terceiros. Chartier (1999) explica que esse tipo de suporte coloca ao alcance da população o antigo sonho de universalidade e interatividade. Ainda segundo o autor, no momento da leitura, o leitor do livro eletrônico dispõe das mesmas características que o leitor do livro impresso, como referências de paginação, índice e recorte do texto. No entanto, ele mantém uma relação mais distanciada, não corporal com esse texto.

A terceira categoria analisada nesse trabalho se intitula como *Os estímulos da escola na formação leitora dos alunos*. Com o desígnio de conseguir informações sobre essa categoria, foi proposta a seguinte pergunta: “A escola em que você está inserido (a) é um espaço que estimula a prática da leitura nos alunos?”. Nesse sentido, apenas Laura, José, Samir e Karen responderam positivamente ao questionamento feito pela pesquisadora:

“Antes não tinha muito incentivo, agora tem. Talvez porque antes a escola não tinha muitos professores de Literatura e de Português que realmente fizesse a gente ler e tivesse consciência do que a gente estava fazendo”. Então você ver esse estímulo à prática da leitura nas aulas? “Sim”. E isso acontece apenas nas aulas de Literatura e Português ou acontece nas aulas das demais disciplinas? “Geografia e História também” (Laura).

“Sim”. Por que você acha isso? “Porque a gente tem atividades de leitura na escola”. Você se lembra da última atividade sobre leitura que foi implementada na escola? “Sim. Lembro das atividades feitas no dia da Consciência Negra, pois a gente sempre busca ler poemas que falam do passado do Brasil e da sua constituição” (José).

“Na verdade, a escola tenta. Ela possui projetos, mas a maioria dos alunos não procura ter interesse. Às vezes acontece isso com as professoras de Português e de Literatura. Elas passam nas salas e os alunos são desinteressados”. Esses projetos de leitura acontecem durante as aulas? “Como agora a escola funciona também em tempo integral, acontece mais com os alunos do turno da manhã. Como a nossa turma não é, fica meio que fora desses projetos”. Você sente que falta mais projetos de leituras para os alunos que não estão inseridos na modalidade Integral? “Sim, falta” (Samir).

“Eu acredito que sim. Inclusive esse mês eu estava no projeto da professora Joana. Ela fez um projeto de leitura. Ela entregou um livro e a gente tinha um prazo para ler esse livro. Aí toda semana a gente se reunia para conversar, como se fosse um clube de leitura. Só que dessa vez foi bem legal. Uma ideia que eu gostei bastante. O livro é da Clara Castanho e eu esqueci o nome da outra. É um livro atual e serve mais para adolescentes”. Você lembra o nome do livro? “O livro se chama *Meu jeito certo de fazer tudo errado*. Aí tem uma *playlist* que as personagens escutavam e a professora passou essas músicas para a gente ouvir durante a leitura. Também tem uma parte da leitura que fala sobre chocolates. A professora deu um kit de chocolate que era para comer só quando chegasse nessa parte. Isso incentivou bastante. E tornou a leitura mais interessante. Todo mundo gostou no final”. Esse projeto é aberto para todos os alunos? “É aberto. Mas infelizmente a maioria dos alunos da escola não se interessa muito. Do turno da tarde, eu fui a única que me inscrevi” (Karen).

De acordo como o que foi exposto na fala de Laura, a escola incentiva a prática de leitura por meio das disciplinas curriculares, principalmente nas aulas de Literatura, Português, Geografia e História. Já para José, o incentivo a essa prática pode ser visto em determinadas atividades pedagógicas realizadas na escola. Em ambos os casos, percebe-se que o estímulo à leitura é feito de forma pontual. Isto é, ele acontece apenas em determinados momentos do ensino, dependendo da iniciativa isolada de algum professor ou de eventos promovidos pela escola.

Ao reconhecer que a escola estimula inadequadamente à atividade de leitura, Gabriel reforça a situação indicada por Laura:

“Acho que estimula, mas não o suficiente para envolver todos os alunos”. Por que você acha que a escola não estimula a leitura da maneira que deveria estimular? “Porque a escola elabora alguns projetos em datas comemorativas que envolvem a leitura, como o dia da Consciência Negra. Eu vejo alguns alunos lendo textos, lendo poesias. Mas não são projetos com foco nessa prática”. Os projetos implementados na escola nessas datas comemorativas são feitos a partir da leitura de certos textos que trazem à tona o tema dessas datas? “Isso. Os projetos não são voltados diretamente à leitura”.

Sob outra perspectiva, Samir e Karen afirmam que o incentivo à atividade de leitura se dá a partir de alguns projetos desenvolvidos com alunos. Um desses projetos pode ser compreendido através da fala de Karen. Desse modo, a aluna menciona que participou de um projeto de leitura, elaborado por uma das professoras de Português da escola. Tal iniciativa tinha como objetivo principal a leitura e discussão do livro *Meu jeito certo de fazer tudo errado*, das autoras Klara Castanho e Luiza Trigo. Apesar de Karen confirmar sua participação no projeto, faz-se necessário destacar que ele acontecia no turno da tarde, período que os alunos da turma investigada deveriam estar em aula, como destaca Samir: “como agora a escola funciona também em tempo integral, acontece mais com os alunos do turno da manhã. Como a nossa turma não é, fica meio que fora desses projetos”.

Ainda sobre o desenvolvimento desses projetos, pode-se citar a fala de Sofia, que salienta o inadequado estímulo que os alunos recebem da escola no que se refere à prática de leitura:

“Eu vejo que a escola foca mais no Integral nos anos do Ensino Médio. O Integral tem mais recursos em relação à leitura. É claro que a biblioteca aqui está disponível para todos os alunos. Mas a gente vê que o centro da escola são os alunos do Integral. (...) Você acha que os projetos que existem na escola são direcionados exclusivamente aos alunos do Integral? “Sim”. Você

sabe se nesses projetos tem algum específico de leitura? “Sim. Tem projeto para estimular que os alunos desde cedo tenham contato com os livros”. Por que você não participa desse projeto? “Porque o ensino Regular não é vinculado ao ensino Integral. Eles são separados”. Os horários dos projetos batem com o período de aula? “Exatamente”.

Como exposto pela aluna, a leitura é uma atividade estimulada nos projetos implantados na escola. Porém, esse incentivo não abrange todos os discentes, visto que apenas alguns deles se beneficiam com as atividades realizadas nessas ações. Dessa maneira, além de ser pontual como visto nos relatos anteriores, o incentivo à leitura acontece na escola também de maneira restrita, sendo destinado somente a determinado grupo de alunos.

Fomentar o gosto pela leitura entre jovens pode significar a diferença entre formar um leitor criativo e reflexivo ou um indivíduo que somente decodifique as palavras presentes no texto. Em seus estudos, Zilberman (2012) deixa claro a importância dos alunos do Ensino Médio serem incluídos em atividades relacionadas à formação de leitores. A autora explica que é no período da adolescência que se forma a consciência de cidadania. Em outros termos, a pertença de um indivíduo a uma sociedade, a um grupo e a um tempo. Nesse sentido, o acesso à leitura e ao conhecimento da literatura serviriam de mediação entre esses sujeitos e o mundo. Logo, impedir o aluno do contato com a prática de leitura seria formar um cidadão pela metade ou nem formá-lo.

Assim como Zilberman, a autora Dalvi (2018) esclarece que o contato entre aluno e texto deve ser uma das principais preocupações da escola:

(...) é preciso, sim, garantir a experiência de leitura, de escrita e de discussão literária na escola, mas é preciso mais. A literatura é, historicamente, uma dimensão privilegiada da criatividade, questionamento, resistência, problematização. Sua abertura e sua generosidade com o processo de produção de sentidos devem ser mobilizadas para sofisticar nossa inteligência, nossa emoção e nossa sensibilidade, para complexificar e lançar adiante nossa vida intra e intersubjetiva (DALVI, 2018, p. 19).

Para que o gosto e o compromisso com a leitura aconteçam, a escola precisa mobilizar seus alunos. É preciso fazer com que esses jovens, ainda em processo de formação social e intelectual, tenham experiências de leitura mais diversificadas, abertas, regulares e prazerosas. Assim eles poderiam compreender que o ato de ler, principalmente textos literários, abre um caminho em direção à interioridade, à empatia e ao pensamento.

Além dos dados coletados nas entrevistas, o Conteúdo Programático elaborado pelos professores também apresenta informações relevantes sobre os incentivos da escola na formação leitora dos alunos. O documento serve para listar o que a turma deverá ter acesso durante o ano letivo. Este documento pode ser melhor observado na imagem a seguir.

Imagem 19 – Conteúdo Programático da disciplina Literatura

	1º BIMESTRE	2º BIMESTRE	3º BIMESTRE	4º BIMESTRE
CONTÉUDO	- Estudo do texto literário; - Simbolismo; - Autores: Camilo Pessanha e Cruz e Sousa; - Capítulos 19 e 20 do livro didático.	- Estudo do texto literário; - Modernismo - Vanguardas Europeias; - Autores: Fernando Pessoa e heterônimos; - Capítulos 3 e 4 do livro didático.	- Estudo do texto literário; - Modernismo no Brasil; - Autores: Mário de Andrade, João Cabral de Melo Neto;	- Estudo do texto literário; - Modernismo no Brasil (Prosa); - Autores: Graciliano Ramos.

Fonte: Elaborado pelos professores da escola no ano de 2017.

Como se vê na imagem acima, o Conteúdo Programático é dividido por bimestres. Cada bimestre apresenta os conteúdos e as ações que o professor de Literatura deverá desenvolver na turma do 3º ano. Nesse caso, vale destacar que os conteúdos se diferenciam a cada bimestre: no primeiro o assunto ministrado deve ser Simbolismo, com ênfase nos autores Camilo Pessanha e Cruz e Sousa; no segundo o assunto ministrado deve ser Modernismo (Vanguardas Europeias), com ênfase no autor Fernando Pessoa; no terceiro o assunto ministrado deve ser Modernismo no Brasil, com ênfase nos autores Mario de Andrade e João Cabral de Melo Neto; no quarto o assunto ministrado deve ser Modernismo no Brasil (prosa), com ênfase no autor Graciliano Ramos. Já em relação às ações que devem ser implementadas pelo professor, verifica-se que elas se repetem em todos os bimestres: “Estudo do texto literário”.

O Conteúdo Programático é um instrumento que deve proporcionar ao aluno uma atuação mais eficiente e criativa na aquisição do conhecimento e no

desenvolvimento de práticas em sala de aula. No entanto, o documento fornecido pela escola focaliza o ensino de literatura no estudo das Escolas Literárias, confirmando as informações levantadas na análise de dados da segunda categoria proposta por esse trabalho.

Além disso, esse documento descreve as ações a serem realizadas em cada bimestre de maneira superficial e reducionista, não apresentando qualquer proposta que indique estímulos à leitura e à leitura literária. Ao apontar que o professor de Literatura deve se preocupar com o “Estudo do texto literário”, o documento não deixa claro que tipo de estudo está fazendo referência. Assim, o docente poderá entender que esse estudo envolve a compreensão dos estilos de linguagem propagados nas diferentes Escolas Literárias, o entendimento das regras gramaticais presentes no texto ou a apreensão de determinadas referências morais. Isto é, existem várias formas de se abordar o texto literário sem levar em conta seu sentido e o mundo que ele evoca. Assim, verifica-se que o documento não apresenta orientações que de fato possam auxiliar no processo de formação do leitor.

Todorov (2009) afirma que essa inadequação é comum nos programas de Literatura. De acordo com o autor, o ensino das ciências – como matemática, física e biologia -, leva em conta sua evolução. Já o ensino de história trata de reavivar nos alunos os grandes acontecimentos que transformaram a humanidade. Por outro lado, diferente de ambos os casos, as orientações elaboradas para a disciplina Literatura costumam salientar o “estudo da disciplina” ao invés do “estudo do objeto”.

O incentivo à formação do leitor no contexto escolar deve proporcionar não apenas a aproximação do aluno com o texto, como também oferecer a esse aluno condições para uma prática de leitura crítica e reflexiva. A partir dessas experiências, ele tem a oportunidade de estabelecer contatos com novos textos, inclusive longe dos muros da escola. Esse movimento permite o desenvolvimento de verdadeiros leitores, aqueles que colocam em exercício os atributos imprescindíveis promovidos pela leitura: a liberdade do pensar, do agir e do ser.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como principal objetivo descobrir de quais modos as práticas de leitura literária efetivadas no Ensino Médio interferem na formação leitora do público juvenil. Tendo em vista esse enfoque, realizou-se uma comparação entre os estudos elaborados por teóricos e pesquisadores do tema e os dados coletados em uma escola pública do município de Barcarena-PA. Nesse sentido, foram elaboradas três categorias com o intuito de facilitar a organização e a análise de todas as informações obtidas durante a elaboração do trabalho, a saber: *A relação dos alunos com a prática da leitura e da leitura literária*, *A leitura e a leitura literária nos espaços da escola* e *Os estímulos da escola na formação leitora dos alunos*.

Em relação à etapa de investigação realizada na escola, o foco principal foi a percepção dos alunos, sem deixar de lado as interferências que o contexto e os agentes que atuam nele provocam no processo de formação do leitor. Desse modo, a partir da análise dos relatos desses alunos, foi possível perceber que a atividade de leitura é uma prática que segue presente na escola, mas as condições concretas de produção dessa leitura se encontram escassas e inadequadas nesse ambiente. Por isso, faz-se necessário investir em novos caminhos, que possibilitem ao aluno o acesso aos textos e as habilidades necessárias para o desenvolvimento da leitura, em especial a leitura de textos literários.

Como já visto, a leitura literária se destaca por ser uma atividade bastante complexa de produção de sentidos que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes na superfície do texto e na sua forma de organização. A partir dessas peculiaridades, esse tipo de leitura consegue tocar emocionalmente o leitor, favorecer um posicionamento crítico do sujeito sobre as questões éticas, políticas, sociais e ideológicas e contribuir para a formação de um leitor ativo.

Vale ressaltar, ainda, que os resultados alcançados com a análise de dados possibilitaram o cumprimento dos cinco objetivos específicos dessa pesquisa. Desse modo, partindo da experiência dos alunos ineridos na escola de Barcarena, foi possível: a) avaliar os pontos convergentes e divergentes entre as teorias sobre a leitura literária e as problemáticas existentes no cotidiano da escola; b) identificar as concepções de leitor, bem como a eficiência das atividades/ações de leituras empregadas no contexto da escola, a partir da percepção do aluno do Ensino Médio; c) compreender as contribuições do texto literário na formação leitora dos jovens, com

ênfase nas dificuldades e nos interesses suscitados mediante o ato de ler; d) desenvolver reflexões em torno da prática de leitura literária no âmbito escolar, fornecendo subsídios para a ampliação da discussão sobre o tema.

Considerando esses aspectos, algumas questões devem ser destacadas para melhor elucidação das opiniões dos alunos sobre a prática de leitura e das situações vivenciadas pela pesquisadora no contexto escolar. Por esse ângulo, a análise de dados indicou que dos 12 alunos entrevistados, a metade demonstrou nenhuma ou pouca afeição pela atividade de leitura, enquanto a outra metade manifestou ter considerável apreço por essa atividade. Nesse caso, tornou-se evidente que apesar de ser uma experiência capaz de oferecer inúmeras possibilidades de crescimento ao indivíduo, a leitura exige a mobilização de complexos esforços para ser realizada de forma adequada.

Quanto à percepção que os alunos possuem de um sujeito-leitor, eles indicaram pessoas ligadas ao seu convívio familiar, ao seu ciclo de amigos e ao seu conjunto de professores. De acordo com os relatos obtidos nas entrevistas, verificou-se que os alunos caracterizam um leitor não apenas por manter contatos com os livros, mas pelo modo que ele se expressa e se comporta nas diferentes situações de sua vida.

Os discentes também revelaram que a importância da leitura de textos literários está ligada ao sentimento de pertencimento e de conforto que esta atividade oferece ao leitor. Outro aspecto mencionado pelos alunos tem a ver com o estímulo à curiosidade que a leitura literária consegue despertar nos jovens. Além disso, a humanização do indivíduo, a compreensão histórica dos fatos que regem a sociedade e a construção de identidades também foram algumas das características destacadas nos relatos dos informantes.

Em relação às preferências de leitura, os alunos citaram diferentes possibilidades: romance, contos de fadas, terror, ação, textos religiosos, poesia, ficção, dentre outros. Nesse caso, faz-se necessário destacar que além de aparecer na fala dos alunos, o gênero terror também ganhou destaque nas rodas de leitura implementadas pela pesquisadora nessa turma.

Outro aspecto fundamental revelado pela pesquisa refere-se às condições de desenvolvimento da leitura e a leitura literária na escola. Sobre essa questão, os alunos afirmaram em seus relatos que na maioria das vezes as práticas de leitura são realizadas dentro das disciplinas escolares, com destaque para Língua Portuguesa e

Literatura. Eles ainda ressaltaram que as atividades de leitura também acontecem em outros espaços da escola, mas de forma pontual e restrita, quando tem algum evento comemorativo ou em projetos que são direcionados aos alunos matriculados na modalidade Tempo Integral. Além disso, os discentes apontaram algumas das estratégias utilizadas pelos professores para o aprofundamento da mensagem veiculada no texto: discussão de temas, elaboração de resumos, produção de redações e resolução de exercícios interpretativos. Desse modo, percebe-se que com exceção da primeira estratégia, todas as outras restringem a apreensão de sentido do texto, sendo propostas na turma apenas para o cumprimento de obrigações relacionadas à atribuição de notas e/ou aprovação em determinada disciplina.

A partir dos conhecimentos adquiridos nessa pesquisa, entende-se que literatura é primordial para formação humana e também para a formação leitora do indivíduo. Assim sendo, é impossível estabelecer uma relação harmoniosa com a literatura enquanto ela for direcionada para fins didáticos. De acordo com as considerações de Dalvi (2018), Lajolo (2002, 2018), Petit (2009, 2010), Mauzaric (2013), Todorov (2009) e Zilberman (2012), é necessário que a leitura literária promova o encontro do leitor com a fantasia, pois é através de situações não reais que o leitor se sente instigado a manifestar um posicionamento crítico sobre o conteúdo lido, o que favorece a incorporação de novos saberes, novos sentimentos e novos modos de existir.

No que diz respeito ao espaço da biblioteca, foi possível verificar que esse ambiente é mais utilizado para resolver questões burocráticas da escola e para auxiliar nas tarefas dos alunos. Fora isso, identificou-se que são poucos os alunos que frequentam esse local. Isso porque a biblioteca da escola não favorece a realização de práticas agradáveis de leitura, já que o ambiente possui inadequada localização, péssimas condições estruturais, acervo desatualizado e profissional ausente. Ademais, inexistente atividade de incentivo à leitura e à formação de leitor nesse espaço.

Além dos dados coletados nas entrevistas, o Conteúdo Programático elaborado pelos professores da escola também foi examinado na pesquisa. A análise desse documento permitiu concluir que a escola focaliza o ensino de literatura no estudo das Escolas Literárias, confirmando as informações fornecidas pelos alunos. Um segundo aspecto observado foi que esse documento descreve as ações a serem realizadas em cada bimestre de maneira superficial e reducionista, uma vez que não apresenta

qualquer proposta que estimule o contato e a experiência do aluno com o texto literário.

Por certo, os conhecimentos produzidos nessa pesquisa não esgotam o tema da prática de leitura literária no ambiente escolar, nem tão pouco temáticas correlacionadas, visto que se trata de um estudo que apresenta sujeitos e contexto específicos. Por isso, como proposto pelas autoras Lüdke e André (1986), foram elaboradas algumas questões que, apesar de não estarem dentro do enfoque delimitado por essa investigação, suscitam reflexões importantes no que diz respeito ao ensino de Literatura. Tais questões foram suscitadas a partir das falas dos alunos nas entrevistas e permitem novas formas de produção do conhecimento científico. Nesse sentido, destacam-se as seguintes possibilidades: a) quando comparada com outras matérias do currículo escolar, como Português e Matemática, percebe-se que a disciplina Literatura possui carga horária reduzida. Desse modo, quais os efeitos dessa redução nas práticas de leitura literária realizadas em sala de aula?; b) até que ponto a timidez dos alunos pode interferir no ensino de Literatura?; c) de que modo os textos literários pertencentes ao gênero terror podem contribuir no processo de formação do leitor?

Por fim, vale ressaltar que a pesquisa apresenta relevância tanto acadêmica como social, uma vez que comprova a necessidade de uma oferta de ensino de qualidade aos alunos da rede pública. Esse ensino, por sua vez, abrange o contato com o texto literário e atividades que estimulem à formação de um leitor eficiente e crítico. Neste sentido, torna-se oportuno pensar que as discussões aqui propostas enriqueceram o conhecimento e as vivências da pesquisadora, oferecendo-lhe melhores instrumentos e estratégias para uma intervenção educativa mais significativa dentro do ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Tradução de Mario Laranjeira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BORGES, Jorge Luis. Funes, o Memorioso. In: BORGES, Jorge Luis. **Ficções**. Porto Alegre: Globo, 1969. p. 539-546.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF) **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2017.
- CARDOSO, Sebastião de Jesus. **Barcarena Cidade-obra: cartografia de uma cidade entontecida**. 2012. 163 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Arte) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- COLOMER, Tereza. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- DALVI, Maria Amélia. Educação literária: história, formação e experiências. In: DALVI, Maria Amélia; SILVA, Arlene Batista da; SOUZA, Renata Junqueira de; BATISTA, Ana Karen Costa (Org.). **Literatura e educação: história, formação e experiência**. Rio de Janeiro: Brasil Multicultural, 2018.
- ECO, Umberto. **Lector in fabula**. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- ERIKSON, Erik H. **Identidade, Juventude e Crise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1972
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. Coleção polêmicas do nosso tempo. 23. ed. São Paulo: Autores Associados, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMBRICH, E.H. **Art and ilusion**. 2. ed. London, 1962.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz da Silva e Guacira Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo. Editora 34, 1996.

GENETTE, Gérard. **L'OEuvre de l'art: la relation esthétique**. Paris: Seuil, 1994.

JOUBE, Vincent. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervor. São Paulo: UNESP, 2002.

JOUBE, Vicente. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 16. ed. Campinas: Pontes Editores, 2016.

LAJOLO, Marisa **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6.ed. São Paulo: Ática, 2002.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: ontem, hoje e amanhã**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

LOMAS, C. **La vida em las aulas**. Barcelona, Paidós, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Epu, 1986.

MAZAURIC, Catherine. *Les moi volatils des guerres perdues*, a leitura, construção ou desconstrução do sujeito? In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

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

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2010.

POSNER, Roland. **Zur strukturalistischen Interpretation von Gedichten. Methoden-Kontroverse am Beispiel von Baudelaires Gedicht "Les Chats"**. Die Sprache im technischen Zeitalter 29, 1969.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidade de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2002.

SCHUTZ, Alfred. **Das Problem der Relevanz**. Frankfurt, 1971.

SECRETARIA MUNICIPAL DE CULTURA E DESPORTO (SECULD). **Subsídios para um Estudo da História do Município de Barcarena**. Barcarena, Pará, [s/n], 1999.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de pedagogia da leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOARES, Magda. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia. (orgs.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica. 2008.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Martins; BRANDÃO, Heliana M.B.; MACHADO, Maria 18 Zélia V. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. 2. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura e o ensino de literatura**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Modelo de autorização para a realização da pesquisa na escola



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

**SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA À
 ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO JOSÉ MARIA DE
 MORAES**

Ilmo. Sr (a) Diretor (a),

Eu, Ana Paula Beltrão da Silva, estudante regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, sob a orientação do Professor Dr. Nilo Carlos Pereira de Souza, venho solicitar a autorização para coleta de dados nessa instituição de ensino, com a finalidade de desenvolver a pesquisa de mestrado intitulada “Entre olhares e leituras: os vestígios da escolarização da leitura literária na formação de leitores do Ensino Médio em uma escola de Barcarena/PA”. O objetivo principal da pesquisa consiste em investigar de que modo(s) as práticas de leitura literária efetivadas no contexto escolar contribuem para a formação leitorado do aluno do Ensino Médio.

Por se tratar de um projeto de pesquisa, no qual busco realizar a coletar de dados junto aos alunos dessa instituição, também solicitarei a devida autorização dos respectivos responsáveis, de acordo com que determina a Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde.

Em contrapartida, comprometo-me a retornar à escola para apresentar e discutir os resultados da pesquisa.

Agradeço a atenção e a colaboração para a conclusão desta importante etapa

Atenciosamente,

Ana Paula Beltrão da Silva.

Nilo Carlos Pereira de Souza

Belém, _____ de _____ de 2019.

APÊNDICE B – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para alunos ou responsáveis



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
 Nacionalidade: _____, idade: _____, estado civil: _____,
 CPF: _____, endereço: _____

_____, enquanto aluno(a) ou responsável, estou de comum acordo com o desenvolvimento da pesquisa realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Maria de Moraes, coordenada pela professora Ana Paula Beltrão da Silva, lotada nessa escola, sob a orientação do Professor Dr. Nilo Carlos Pereira de Souza, ambos vinculados ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Tal pesquisa possui como finalidade o desenvolvimento de estudos para a construção da Dissertação de Mestrado, intitulada “Entre olhares e leituras: os vestígios da escolarização da leitura literária na formação de leitores do Ensino Médio em uma escola de Barcarena/PA”, cujo objetivo principal consiste em investigar de que modo(s) as práticas de leitura literária efetivadas no contexto escolar contribuem para a formação leitora do público juvenil. Por se tratar de uma pesquisa, o estudo tem o propósito de coletar dados entre os alunos do terceiro ano do Ensino Médio, que estudam no turno da tarde – de acordo com a Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde.

Estou ciente de que a minha privacidade, assim como as de todos os sujeitos envolvidos no processo, será mantida em sigilo. Da mesma feita, fui informado (a) de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar.

Desta feita, tendo sido orientado (a) quanto ao teor de tudo o que foi aqui mencionado e compreendido sobre a natureza e a relevância do referido estudo, manifesto meu livre consentimento, estando totalmente ciente de que não há nenhum

valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação nessa pesquisa. Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia devo ligar para a Secretaria do ICED-UFPA (91) 3201-7105 ou mandar um *e-mail* para iced@ufpa.br.

Belém, _____ de _____ de 2019.

Assinatura

APÊNDICE C– Modelo da entrevista semiestruturada para alunos



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Entrevista semiestruturada realizada com os alunos como parte do levantamento de dados para a pesquisa “Entre olhares e leituras: os vestígios da escolarização da leitura literária na formação de leitores do Ensino Médio em uma escola de Barcarena/PA”, que tem como objetivo investigar de que modo(s) as práticas de leitura literária efetivadas no contexto escolar contribuem para a formação leitora do público juvenil. A referida pesquisa, aprovada e vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA), segue os padrões de conduta ética estabelecido pela Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, respeitando os direitos dos entrevistados e preservando suas identidades.

Dados Gerais do Informante	
Nome:	
Idade:	
Endereço:	

1. Você gosta de ler? Se sim, que tipo de texto você mais se identifica?
2. Você já leu ou alguém leu para você algum texto que tenha marcado sua vida? Se sim, qual foi esse texto e o que você sentiu a partir dessa experiência de leitura.
3. A escola em que você está inserido (a) é um espaço que estimula a prática da leitura nos alunos? Por quê?
4. Você costuma usar a biblioteca da escola? Se sim, com que frequência e quais os livros que você já emprestou desse local.
5. Que tipo de atividade com a leitura você costuma ter na escola?
6. Você sente alguma dificuldade nas aulas de Literatura? Se sim, qual seria essa dificuldade.
7. Existe alguém do seu convívio que você considera um leitor? Se sim, quem seria essa pessoa e o que faz você considerar ela uma leitora.
8. Você acha que a escola deve investir na leitura de textos literários é importante para sua formação? Por quê?

APÊNDICE D – Transcrição da entrevista semiestruturada para alunos



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Dados Gerais do Informante	
Nome:	Laura
Idade:	20 anos
Endereço:	Ilha do Sacaia / Zona Rural

Entrevista Semiestruturada	
Você gosta de ler?	“Não muito. Tenho preguiça”. Com essa resposta, eu entendo que você não ler com frequência, mas gosta de ler algo vez ou outra, é isso? “Gosto”. Então, que tipo de texto você gosta de ler nessas horas? “Eu gosto mais de romance, conto de fadas e terror”. É o que você se identifica mais? “Sim”.
Você já leu ou alguém leu para você algum texto que tenha marcado sua vida?	“Não”. Não lembra de nenhum texto que tenha marcado sua infância ou sua adolescência? “Não”. Nenhum texto relacionado ao gênero conto de fadas, que você mencionou anteriormente? “Sim”. Qual foi o texto? “Eu esqueci o nome do livro”. Como era a história apresentada nesse conto? “Era uma personagem que morava com a madrasta e a filha verdadeira dessa madrasta. Elas moravam perto de um poço. Como a personagem era explorada pela madrasta, ela ia todos os dias lavar roupa nesse poço. Foi quando ela perdeu um lenço que estava no meio das roupas sujas e por isso a madrasta passou a querer sua morte. Então essa personagem pulou dentro do poço e passou a viver em outro lugar. Quando ela chegou nesse novo local, encontrou uma senhora que tinha poderes mágicos. E mesmo ela tendo tudo que queria, ela sentia falta da madrasta. Foi quando ela voltou para a antiga casa. Mas não voltou pobre, ela voltou rica. Por essa razão a madrasta acabou lhe aceitando de volta e passou a ser mais gentil com ela”. O que mais chamou sua atenção nesse texto? “O fato da personagem ter voltado para casa mesmo sendo humilhada pela madrasta. Eu não conseguiria fazer isso”. Em que época você leu essa história? “Uma professora de Português leu para a turma quando eu tinha uns 13 ou 14 anos”.

A escola em que você está inserido (a) é um espaço que estimula a prática da leitura nos alunos?	“Antes não tinha muito incentivo, agora tem. Talvez porque antes a escola não tinha muitos professores de Literatura e de Português que realmente fizesse a gente ler e tivesse consciência do que a gente estava fazendo”. Então você ver esse estímulo à prática da leitura nas aulas? “Sim”. E isso acontece apenas nas aulas de Literatura e Português ou acontece nas aulas das demais disciplinas? “Geografia e História também”.
Você costuma usar a biblioteca da escola?	“Sim”. Com que frequência você costuma ir lá? “Às vezes”. Que tipo de livros você costuma pegar? “Pego livros de contos e de romances”. Você lembra o último livro que você pegou lá? “Não lembro”.
Que tipo de atividade com a leitura você costuma ter na escola?	“Leitura de textos nas aulas de português e de Literatura”. Como ocorre essa atividade de leitura nas aulas? “Geralmente a gente lê o texto que a professora traz e depois discute esse texto com a turma”. Essas atividades de leitura acontecem apenas nas aulas dessas disciplinas ou a escola tem outras atividades desse tipo? “Vejo essas atividades de leitura só nas aulas mesmo”.
Você sente alguma dificuldade nas aulas de Literatura?	“Às vezes”. Qual seria a principal dificuldade? “Dificuldade de descobrir o que o texto está falando, de entender o texto”.
Existe alguém do seu convívio que você considera um leitor?	“Sim”. Quem é essa pessoa? “É a Simone”. Ela é da sua sala? “Sim”. Por que você considera a Simone uma leitora? “Porque ela ler muito, ela vai na biblioteca, ela troca toda semana de livro”. Você admira a Simone? “Sim, eu queria ter a paciência que ela tem para ler os livros”.
Você acha que a leitura de textos literários é importante para sua formação?	“Sim”. Por que você acha que a leitura desses textos é algo importante? “Porque com a leitura a gente vai se conhecendo melhor, o que a gente é, o que a gente não é. A gente se identifica. Muitas vezes a gente ler uma história e se identifica com ela”.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Dados Gerais do Informante	
Nome:	José
Idade:	18 anos
Endereço:	Barcarena / Centro

Entrevista Semiestruturada	
Você gosta de ler?	“Sim”. Qual tipo de texto você costuma ter mais interesse? “Tenho interesse por textos informativos, por textos do tipo redação, textos de revistas”. Então você gosta de ler notícias e reportagens, é isso? “Isso”.
Você já leu ou alguém leu para você algum texto que tenha marcado sua vida?	“Sim, a minha mãe leu um texto para mim que é uma tradução de uma música em inglês. É a música <i>Eu estive aqui</i> , da cantora Beyoncé. Esse texto me tocou muito. Fala sobre deixar as pegadas na areia, deixar um legado para as pessoas”. A sua mãe achou legal esse texto e por isso ela leu para você ou ela costuma ler frequentemente para você? “Ela costuma pegar textos da internet e ler para mim”. Então, é um certo costume vocês lerem juntos? “Sim”. Isso acontece desde a infância? “Sim, veio desde a infância, desde textos como <i>Soldadinho de Chumbo</i> até agora”.
A escola em que você está inserido (a) é um espaço que estimula a prática da leitura nos alunos?	“Sim”. Por que você acha isso? “Porque a gente tem atividades de leitura na escola”. Você se lembra da última atividade sobre leitura que foi implementada na escola? “Sim. Lembro das atividades feitas no dia da Consciência Negra, pois a gente sempre busca ler poemas que falam do passado do Brasil e da sua constituição”.
Você costuma usar a biblioteca da escola?	“Sim”. Com que frequência você costuma utilizar esse espaço? “Duas ou três vezes por semana”. Que tipo de livro você costuma ter contato na biblioteca? “Livros que tratam da história cultural, que tratam das tradições, religiões. Eu gosto de ler livros assim”. Além desses livros, você tem interesse por textos literários? “Tenho também”. Você lembra o último livro que você pegou desse tipo na biblioteca? “Não”.

Que tipo de atividade com a leitura você costuma ter na escola?	“Nas aulas de português, Literatura e às vezes nas aulas de geografia também”. Quais seriam essas atividades? “Realizar leitura de textos e depois discutir a temática ou fazer resumos”.
Você sente alguma dificuldade nas aulas de Literatura?	“Não”. É tranquilo essa disciplina para você? “Sim, é uma aula que eu gosto muito”.
Existe alguém do seu convívio que você considera um leitor?	“Sim, a Larissa, minha colega de classe”. Por que você acha a Larissa uma leitora? “Porque ela gosta muito de ler livros. Quando não há um tipo de livro que ela quer na biblioteca, ela procura na internet, ela compra. Às vezes, eu até empresto livros dela”. Você acha que ela é um estímulo para você ler mais? “Sim”. Vocês costumam trocar ideias sobre os livros que vocês leem? “Sim”.
Você acha que a leitura de textos literários é importante para sua formação?	“Sim, muito. Até porque quando a gente estuda literatura, a gente costuma ler livros mais antigos. E buscando o passado, a gente passa entender mais do presente. Dá para entender geografia também. Eu acho muito bacana a literatura para a formação tanto acadêmica quanto moral”.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Dados Gerais do Informante	
Nome:	Samir
Idade:	18 anos
Endereço:	Barcarena/ Centro

Entrevista Semiestruturada	
Você gosta de ler?	“Um pouco”. E esse pouco que você gosta de ler, qual tipo de texto você mais se identifica? “Tem uma coisa que eu comecei agora a ler...foi jornal. Saber mais sobre informações. Ler reportagens, notícias, essas coisas. Textos de romance, eu não sou muito chegado. Gosto mais de ação. E também gosto de ler charges”.
Você já leu ou alguém leu para você algum texto que tenha marcado sua vida?	“Não”. Você não lembra de nenhum texto que tenha gostado muito? “Não lembro”. Você não lembra de nenhum texto lido nas aulas que você tenha se identificado? “Não”.
A escola em que você está inserido (a) é um espaço que estimula a prática da leitura nos alunos?	“Na verdade, a escola tenta. Ela possui projetos, mas a maioria dos alunos não procura ter interesse. Às vezes acontece isso com as professoras de Português e de Literatura. Elas passam nas salas e os alunos são desinteressados”. Esses projetos de leitura acontecem durante as aulas? “Como agora a escola funciona também em tempo integral, acontece mais com os alunos do turno da manhã. Como a nossa turma não é, fica meio que fora desses projetos”. Você sente que falta mais projetos de leituras para os alunos que não estão inseridos na modalidade Integral? “Sim, falta”.
Você costuma usar a biblioteca da escola?	“Às vezes”. Com que frequência você vai à biblioteca? “Uma ou duas vezes na semana”. Quando você vai nesse espaço, você costuma emprestar algum livro? “Sim”. Qual foi o último livro que você emprestou? “Foi um livro sobre a Amazônia, sobre estudos geográficos”. Esse livro que você emprestou era para

	fazer alguma atividade da escola? “Não, eu estava lá e na hora bateu o interesse de ler esse livro”.
Que tipo de atividade com a leitura você costuma ter na escola?	“Para nossa turma isso ainda não chegou. Na verdade, eu ainda não vi isso em prática na escola”. Nem dentro das disciplinas você costuma ter atividades com leitura? “Têm atividades de leitura tanto nas aulas de Literatura como nas aulas de Português. Uma roda, uma conversa entre amigos, discutindo sobre tal tema que a professora tenha passado no texto. Mas é algo mais isolado”.
Você sente alguma dificuldade nas aulas de Literatura?	“Sim”. Qual seria essa dificuldade? “Eu acho que Literatura tem menos carga horária que outras disciplinas, como português e matemática. E isso prejudica”. Você acha que o tempo reduzido das aulas de Literatura interfere no seu aprendizado? “Sim, porque muitas coisas que a gente tem dúvida, eu mesmo tenho dúvida, os outros colegas têm dúvida também, mas a gente tem vergonha de perguntar. Fora que é um assunto bem grande. E com o tempo corrido não dá”.
Existe alguém do seu convívio que você considera um leitor?	“Sim, eu tenho umas amigas”. Essas amigas estudam na escola? “Não aqui nessa escola, elas são da minha vizinhança”. Por que você acha que essas suas amigas são pessoas leitoras? “Elas sempre demonstraram interesse em ler, desde a infância. No começo, eu também gostava. Mas com o tempo, fui adquirindo trabalho e ficou mais cansativo”. Antes o seu contato com os livros era maior? “Sim, eu tinha bastante acesso e gostava, mas com o tempo eu fui deixando essas coisas de lado”.
Você acha que a leitura de textos literários é importante para sua formação?	“Sim, ela contribui. Na verdade, não só a literatura, mas todas as disciplinas que a gente tem no Ensino Médio contribuem para a formação do ser humano para o Ensino Superior. Nenhuma delas é menos importante. Todas serão necessárias lá na frente”. Em que sentido você acha que a literatura pode ser necessária? “Eu acho ela muito importante, porque ela retrata sobre as Escolas Literárias”. Aprender sobre as Escolas Literárias pode ajudar em que? “Eu acho que na leitura, porque têm textos que a gente nunca ouviu falar, até a maneira como eles são escritos. Ajuda também a conhecer melhor a linguagem desses textos”.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Dados Gerais do Informante	
Nome:	Karen
Idade:	19 anos
Endereço:	Barcarena / Centro

Entrevista Semiestruturada	
Você gosta de ler?	“Gosto”. Você se identifica mais com que tipo de texto? “Gosto de ler poesia e romance. Mas entre esses dois tipos, gosto mais de ler poesia”.
Você já leu ou alguém leu para você algum texto que tenha marcado sua vida?	“Tem um que marcou muito. A primeira vez que tive contato com esse poema da Cora Coralina foi na sexta ou sétima série, eu nunca me esqueci. O nome do texto é <i>Mascarados</i> . Eu acho que eu sei ainda. Posso falar?” Pode sim. “É assim: Saiu o Semeador a semear. Semeou o dia todo e a noite o apanhou ainda com as mãos cheias de sementes. Ele semeava tranquilo sem pensar na colheita porque muito tinha colhido do que outros semearam. Jovem, seja você esse semeador. Semeia com otimismo. Semeia com idealismo as sementes vivas da paz e da justiça”. Você decorou todo o texto? “Sim, o texto me marcou muito”. Quem leu para você? “Foi um professor”. Da disciplina língua portuguesa? “Foi”. Por que esse texto marcou sua vida? “Eu acho que foi uma mensagem que veio muito forte para os jovens, para todos nós, sobre idealismo e justiça. E eu era bem nova. Realmente marcou muito”.
A escola em que você está inserido (a) é um espaço que estimula a prática da leitura nos alunos?	“Eu acredito que sim. Inclusive esse mês eu estava no projeto da professora Joana. Ela fez um projeto de leitura. Ela entregou um livro e a gente tinha um prazo para ler esse livro. Aí toda semana a gente se reunia para conversar, como se fosse um clube de leitura. Só que dessa vez foi bem legal. Uma ideia que eu gostei bastante. O livro é da Clara Castanho e eu esqueci o nome da outra. É um livro atual e serve mais para adolescentes”. Você lembra o nome do livro? “O livro se chama <i>Meu jeito certo de fazer tudo errado</i> . Aí tem uma <i>playlist</i> que as personagens escutavam e a professora passou essas músicas para a gente ouvir durante a leitura. Também tem uma parte da leitura que fala sobre chocolates. A professora deu um kit de chocolate que era para comer só quando chegasse nessa

	<p>parte. Isso incentivou bastante. E tornou a leitura mais interessante. Todo mundo gostou no final”. Esse projeto é aberto para todos os alunos? “É aberto. Mas infelizmente a maioria dos alunos da escola não se interessa muito. Do turno da tarde, eu fui a única que me inscrevi”. O projeto foi divulgado para os alunos? “Foi divulgado nas salas. Também estava no quadro de avisos”.</p>
<p>Você costuma usar a biblioteca da escola?</p>	<p>“Sim”. Com que frequência você costuma utilizar esse espaço? “Não tenho ido com tanta frequência assim. Geralmente, quando eu vou é para emprestar um livro que eu levo para ler em casa, porque aqui não dá muito tempo”. Qual tipo de livro você costuma emprestar na biblioteca? “O último livro que eu emprestei foi do Ferreira Gullar, que se chama <i>Poesia Completa</i>”.</p>
<p>Que tipo de atividade com a leitura você costuma ter na escola?</p>	<p>“Como falei, tem o projeto da professora Joana”. Fora esse projeto, você lembra de outra atividade realizada na escola que tenha relação com a leitura? “Não. Só esse mesmo”.</p>
<p>Você sente alguma dificuldade nas aulas de Literatura?</p>	<p>“Eu acredito que não, porque é uma das minhas matérias favoritas. Eu me esforço. Quando a gente gosta, a gente se esforça”.</p>
<p>Existe alguém do seu convívio que você considera um leitor?</p>	<p>“Minha mãe sempre gostou muito de ler”. Que tipo de texto ela costuma ler? “Ela ler mais livros religiosos”. Então ela costuma ler a Bíblia? “Sim. E também livros de autores cristãos”. Sua mãe costuma ler esses textos para você? “A gente ler juntas esses textos”. O que faz você considerar sua mãe uma leitora? “Porque percebo que ela se sente bem quando estar em contato com os livros”.</p>
<p>Você acha que a leitura de textos literários é importante para sua formação?</p>	<p>“Sim. A literatura é muito importante na vida da pessoa. A poesia, por exemplo, é uma forma que a gente encontra de se expressar, de mostrar os sentimentos que a gente tem dificuldade de lidar”.</p>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Dados Gerais do Informante	
Nome:	Luan
Idade:	19 anos
Endereço:	Barcarena / Centro

Entrevista Semiestruturada	
Você gosta de ler?	“Não”. Você não gosta de ler nada? “Eu leio, mas não leio com frequência”. E o que costuma lhe interessar nas vezes que você ler? “Textos da revista bíblica. Algumas vezes leio a Bíblia também”.
Você já leu ou alguém leu para você algum texto que tenha marcado sua vida?	“Que eu lembre não”. Você não lembra de nenhum texto que tenha ficado na sua mente depois que você leu ou alguém leu para você? “Tem um texto que eu sempre escuto desde criança e eu não me esqueci até hoje. É um Salmo: ‘escondi a tua palavra no meu coração, para eu não pecar contra ti’. Salmo 119, versículo 11. Não me esqueço desse texto”. Quem leu esse texto para você? “Minha mãe”.
A escola em que você está inserido (a) é um espaço que estimula a prática da leitura nos alunos?	“Eu acho que não”. Você não vê nenhum projeto de leitura aqui na escola? “Tem uns projetos na escola, mas eles são focados no pessoal do integral”. E os alunos do regular não podem participar desses projetos? “Não, porque os alunos do integral estudam de manhã e participam do projeto no turno da tarde. A gente estuda de tarde e não tem projeto na parte da manhã”. No turno da tarde vocês estão em aula por isso não podem participar dos projetos? “Sim”.
Você costuma usar a biblioteca da escola?	“Eu vou na biblioteca com frequência”. Você costuma emprestar livro na biblioteca? “Não, eu não empresto. Eu vou lá, só olho o livro e lá mesmo eu deixo ele”. Você vai na biblioteca só para olhar os livros? “É. Tem revista lá que eu gosto de ver”. As revistas que você se interessa lá na biblioteca são revistas de estudo bíblico? “Não” Quais seriam essas

	<p>revistas então? “Têm revistas lá que falam sobre o meio ambiente”. Você ler essas revistas na biblioteca? “Sim, eu leio”. Você não leva as revistas para casa? “Deixo lá mesmo. Não levo as revistas para casa”. Qual foi a última vez que você foi na biblioteca? “Hoje eu fui lá, mas estava ocupada a biblioteca. Aí eu voltei para a sala”. Você costuma ir pelo menos uma vez na semana? “Bimestre passado eu ia todo dia, agora eu vou dois dias sim, um dia não”.</p>
<p>Que tipo de atividade com a leitura você costuma ter na escola?</p>	<p>“A gente ler textos na disciplina língua portuguesa. A professora passa texto para a gente ler e depois fazer a redação. A gente ler bastante texto também em sociologia para fazer resumo. E ler ainda na disciplina Literatura para conversar sobre a história”. Fora a leitura dentro das disciplinas, você tem alguma atividade de leitura na escola? “Não”.</p>
<p>Você sente alguma dificuldade nas aulas de Literatura?</p>	<p>“Não tenho muita dificuldade”. Nenhuma dificuldade em aprender algo na disciplina? “Tenho dificuldades, mas não são muitas”. E quais seriam essas dificuldades? “Na parte da leitura, em interpretar o texto”. Você não consegue entender o conteúdo do texto? “Na primeira vez que eu leio não, mas na segunda ou terceira vez vai melhorando”.</p>
<p>Existe alguém do seu convívio que você considera um leitor?</p>	<p>“Meu pai”. Por que você considera seu pai um leitor? “Porque ele ler muito. Têm vários livros que ele ler: livros evangélicos e a Bíblia. Ele também ler livros de estudos porque ele dá aula”. Seu pai é professor? “É. Ele é professor da escola bíblica”. Então você sempre ver ele lendo? “Sim”. Ver o seu pai lendo tanto não faz você querer ler também? “Não”. Seu pai lhe convida para ler com ele? “Sim, ele fala para eu ler com ele. Eu leio e depois fico lá. Mas não é que nem ele. Todo dia ele ler”. Você acha que ele sente prazer na leitura? “Sim”.</p>
<p>Você acha que a leitura de textos literários é importante para sua formação?</p>	<p>“Acho que sim”. Por que você acha que a leitura é importante? “Porque eu acho que a pessoa fica bem mais avançada no conhecimento”.</p>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Dados Gerais do Informante	
Nome:	Carla
Idade:	20 anos
Endereço:	Barcarena / Centro

Entrevista Semiestruturada	
Você gosta de ler?	“Não muito”. Qual tipo de texto lhe atrai nas poucas vezes que você ler? “Gosto mais de romance”.
Você já leu ou alguém leu para você algum texto que tenha marcado sua vida?	“Não”. Nunca aconteceu de um texto ter ficado em sua memória? “Não”. Nem mesmo na fase da infância você recorda de um texto que alguém tenha lido para você? “Não”.
A escola em que você está inserido (a) é um espaço que estimula a prática da leitura nos alunos?	“Não”. Por que você acha que a escola não estimula a leitura? “Porque a escola não estimula o aluno. Pelo menos para mim, eu não sinto esse estímulo”. Você não vê projetos na escola relacionados à atividade de leitura? “Têm alguns projetos, mas são voltados para a turma do integral”. Os alunos do regular não participam desses projetos? “Não, porque os horários são diferentes”.
Você costuma usar a biblioteca da escola?	“Não”. Nem quando há alguma atividade no espaço da biblioteca? “Não tem esse tipo de atividade na biblioteca. A gente só foi lá para pegar os livros”. Qual tipo de livro? “Os livros que a gente usa nas disciplinas”. Você se refere aos livros didáticos? “Sim”. Essa foi a única vez que você foi na biblioteca esse ano? “Sim”. E isso aconteceu no começo de 2019? “Sim”.

Que tipo de atividade com a leitura você costuma ter na escola?	“Desde quando eu entrei, não lembro de nenhuma atividade”. Nem nas disciplinas você costuma ler textos? “Têm textos mais na disciplina de Literatura. A gente ler esses textos e depois conversa sobre o tema”.
Você sente alguma dificuldade nas aulas de Literatura?	“Sim”. Qual seria a sua dificuldade nessa disciplina? “Tenho dificuldade de entender o texto, porque meu raciocínio é mais lento”. Você não consegue ler e entender de imediato o texto? “Eu demoro mais”. Você sempre teve essa dificuldade ou você sente que ela se intensificou no Ensino Médio? “Sempre foi assim, desde o Ensino Fundamental”. Você acha que não foi estimulada à prática da leitura literária nos anos anteriores? “Eu acho que foi isso. O fato de não ter lido bastante. Porque antes o texto era lido para fazer a gente entender as regras do português”.
Existe alguém do seu convívio que você considera um leitor?	“Não”. Você não lembra de nenhum amigo ou familiar que possa ser um leitor? “Não”.
Você acha que a leitura de textos literários é importante para sua formação?	“Um pouco”. Em que sentido você acha que a literatura pode ajudar na sua formação? “Acho que a leitura desses textos ajuda a pessoa a passar por períodos de tristeza”. Você acha que esse tipo de texto pode ajudar o indivíduo a lidar melhor com seus sentimentos? “Sim”.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Dados Gerais do Informante	
Nome:	Jean
Idade:	19 anos
Endereço:	Barcarena / Centro

Entrevista Semiestruturada	
Você gosta de ler?	“Frequentemente não. Não tenho o hábito de ler”. Quando você ler, que tipo de texto costuma despertar seu interesse? “Os textos de jornais, de revistas e também aqueles textos que circulam nas redes sociais”.
Você já leu ou alguém leu para você algum texto que tenha marcado sua vida?	“Não”. Você não recorda de nenhum texto que tenha permanecido em sua memória? “Não me recordo”. Nem mesmo na infância, você lembra de ter lido algum texto que se lembre até hoje? “Não”.
A escola em que você está inserido (a) é um espaço que estimula a prática da leitura nos alunos?	“Estimula um pouco, pelo fato da escola ter vários projetos. Só que esses projetos excluem os alunos da tarde, pois são feitos apenas para os alunos do integral, que são os alunos do turno da manhã”. Você sabe se tem algum projeto relacionado à prática de leitura? “Sim. Tem um projeto de leitura e tem um projeto de redação”.
Você costuma usar a biblioteca da escola?	“Só para fazer pesquisas e trabalhos. Mas não uso a biblioteca com frequência não”. Você não costuma ir à biblioteca para emprestar livros ou ler alguma obra nesse espaço? “Não”.

Que tipo de atividade com a leitura você costuma ter na escola?	“Algumas atividades de leituras que são feitas nas disciplinas”. Quais seriam essas disciplinas? “Português, Literatura, História, Filosofia e Sociologia”. Fora a leitura feita dentro das disciplinas, há outra atividade de leitura na escola? “Não”.
Você sente alguma dificuldade nas aulas de Literatura?	“Eu acho que na parte de entender as características de cada Escola Literária”. Por que você acha que tem essa dificuldade? “Porque são muitas Escolas Literárias. É difícil decorar todas as informações”.
Existe alguém do seu convívio que você considera um leitor?	“Meus amigos”. Você considera todos seus amigos leitores? “Nem todos, só alguns”. Por que você considera alguns de seus amigos leitores? “Porque essas pessoas têm um hábito, um prazer em ler”. Você ver essas pessoas lendo com frequência? “Sim, eu vejo”. Você ver seus amigos lendo que tipo de texto? “Eles costumam ler mais material voltado para os estudos e também histórias de romance”. Você lembra de algum livro que um desses seus amigos tenha lido recentemente? “ <i>A cabana</i> , de William Young”. Você não se sente estimulado a ler ao ver seus amigos lendo? “Sim, eu sinto”. Você já pegou algum livro de seus amigos para ler? “Sim”. E conseguiu ler? “Eu peguei, mas ainda não consegui ler, Pretendo começar ainda”.
Você acha que a leitura de textos literários é importante para sua formação?	“Sim. Esses textos são importantes. Eles agregam à aprendizagem”. Você acredita que os textos literários fornecem mais conhecimento ao indivíduo? “Isso”.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Dados Gerais do Informante	
Nome:	Sofia
Idade:	18 anos
Endereço:	Barcarena / Centro

Entrevista Semiestruturada	
Você gosta de ler?	“Gosto”. Quais os tipos de textos você gosta de ler? “Gosto bastante de romance, gosto de terror, gosto também de livros que me fazem pensar em estratégias”. Como assim livros que fazem pensar em estratégias? “Livros que mexem com a psicanálise do ser humano, a psicologia, tudo isso”. Você ler constantemente esse tipo de texto? “Sim. Eu leio bastante esses textos. Pelo meu interesse na área da psicologia, eu foco bastante neles. Mas também gosto de livros de fantasia”.
Você já leu ou alguém leu para você algum texto que tenha marcado sua vida?	“Sim. O texto foi o meu primeiro livro, que eu guardo até hoje. Eu li esse livro na quarta série. O texto conta a história de dois coelhos, um pai e um filho. O pai ficava cuidando do filho até o fim. O nome do livro é <i>Adivinha o quanto eu te amo</i> . Esse livro marcou a minha vida. Eu gosto bastante dele”. Quantos anos você tinha quando leu esse livro? “Eu tinha dez anos”. Você que leu o livro ou alguém leu ele para você? “Eu que li. Foi numa roda na sala de aula”. Então tinha uma professora acompanhando a leitura do livro? “Sim”. Por que esse livro marcou sua vida? “Porque era um livro infantil bastante ilustrativo. E o que faz eu lembrar de todo o livro são as imagens. Essas imagens são bem realistas. Elas mostram o convívio, o cotidiano dos dois personagens. A leitura também é fácil e emotiva. É por isso que eu acho que esse livro marcou tanto minha vida”.
A escola em que você está inserido (a) é um espaço que estimula a prática da	“Creio que pouco. Eu vejo que a escola foca mais no Integral nos anos do Ensino Médio. O Integral tem mais recursos em relação à leitura. É claro que a biblioteca aqui está disponível para todos os alunos. Mas a gente vê que o centro da escola são os alunos do Integral. De vez em quando, dependendo do professor, a gente ler alguns textos. Só que não é algo frequente”. Você acha que os projetos que existem na escola são direcionados exclusivamente aos alunos do Integral? “Sim”. Você sabe se

leitura nos alunos?	nesses projetos tem algum específico de leitura? “Sim. Tem projeto para estimular que os alunos desde cedo tenham contato com os livros”. Por que você não participa desse projeto? “Porque o ensino Regular não é vinculado ao ensino Integral. Eles são separados”. Os horários dos projetos batem com o período de aula? “Exatamente”.
Você costuma usar a biblioteca da escola?	“Não. Eu não costumo usar a biblioteca daqui”. Qual biblioteca você costuma frequentar então? “Eu costumo usar a biblioteca municipal e a biblioteca que tenho em casa. São essas duas que eu uso bastante”. Por que você não utiliza a biblioteca da escola? “Porque eu já fui na biblioteca da escola e vi que os livros que têm lá são mais livros didáticos. Os livros que têm de literatura não despertaram meu interesse”. Você acha que o acervo de literatura é reduzido? “Sim. São poucos os livros. Então eu nem procuro aqui”. Você vai com frequência na biblioteca municipal? “Sim. Com o ENEM eu fiquei meio sem tempo para ler livros sem ser de matéria, de conteúdo. Mas eu sempre leio os livros que eu tenho em casa. Tem outro lugar também que eu costumo emprestar livros, que é a Pastoral do Menor. Eu sempre vou lá, empresto os livros de lá. Quando eu empresto muitas vezes o mesmo livro, o pessoal da Pastoral me dá aquele livro. Aí esse livro já começa a fazer parte da minha biblioteca”. Você vai com que frequência à biblioteca municipal? “Uma ou duas vezes na semana”.
Que tipo de atividade com a leitura você costuma ter na escola?	“No segundo ano do Ensino Médio, as atividades com a leitura foram bem intensas, porque a professora proporcionava momentos com os textos. Ela utilizava a literatura para incentivar os alunos a lerem. Então foi bem intenso a literatura, o conhecimento de novos textos”. No terceiro ano do Ensino Médio você não teve nenhuma atividade relacionada à leitura? “No começo do ano, quando eu estudava no turno da manhã, eu não via muito isso. A professora era muito de passar conteúdo. Então ela trazia pequenos textos, de acordo com o conteúdo que a gente estava estudando para a gente resolver questões de interpretar. Agora no turno da tarde é diferente. A gente já tem mais contato. A gente saiu daquela monotonia de estar sempre no conteúdo. Estamos fazendo coisas mais variadas, como as atividades que fizemos hoje. Literatura para mim é isso que a gente tem feito nas aulas. Claro que o conteúdo é importante, mas a relação professor e aluno desse modo fica mais fácil”.
Você sente alguma dificuldade nas aulas de Literatura?	“Não”. Você gosta das aulas de Literatura? “Gosto. Só a primeira parte do conteúdo de literatura, que trata sobre os textos indianistas, eu não gosto”. Por que você não gosta desses textos? “Porque foi um texto que me marcou negativamente”. Qual foi o texto que lhe marcou negativamente? “Foi um texto que começa com <i>Minha terra tem palmeiras onde canta o sabiá</i> ...Uma professora que tive nessa escola fez a gente decorar esse texto. É um texto bonito sim. Mas quando eu vejo ele já me dá uma sensação ruim”. Quando ocorreu esse fato? “Ano passado”. Os alunos tinham que decorar esse texto para

	apresentação em sala? “Sim. Tínhamos que estudar o texto e trazer ele pronto. Recitar para os outros colegas. Eu não tenho dificuldade de decorar nada. Mas esse texto complicava muita minha mente”.
Existe alguém do seu convívio que você considera um leitor?	“Muitos dos meus amigos são leitores. Também considero leitores alguns dos professores da escola”. Por que você considera essas pessoas leitoras? “Pela forma de conhecimento. Às vezes a gente faz uma pergunta para a pessoa e ela consegue abrir um leque de uma conversa inteira. Então a gente reconhece a pessoa como leitora pela forma como ela fala, como ela se comporta, como ela consegue seguir uma conversa”.
Você acha que a leitura de textos literários é importante para sua formação?	“Eu acho que é de suma importância para a pessoa, porque têm textos tão pequenos, como esse que eu mencionei no início da entrevista, que até hoje me marcam. Com esse texto eu aprendi a pensar mais antes de falar alguma coisa para não machucar o outro. Os textos literários trazem muito do que as pessoas viveram. É claro que muitos textos são fantasias, mas muitos deles trazem verdades ou algum tipo de sonho. As pessoas conseguem ficar mais sensíveis, conseguem colocar para fora o lado humano”.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Dados Gerais do Informante	
Nome:	Érica
Idade:	21 anos
Endereço:	Ilha das Onças/ Zona Rural

Entrevista Semiestruturada	
Você gosta de ler?	“Bastante”. Que tipo de texto você mais se identifica? “Eu gosto de ler histórias de romance, gosto de ler a Bíblia, gosto também de revistas”. De todos esses textos que você citou, qual deles você ler com mais frequência? “Eu leio mais a Bíblia, porque dia de domingo eu dou aula para as crianças. Eu sou professora. Leio as histórias e depois vou explicando para as crianças. Aquelas histórias ficam comigo. Por isso, eu gosto bastante de ler”.
Você já leu ou alguém leu para você algum texto que tenha marcado sua vida?	“Sim”. Você lembra qual foi esse texto? “Foi uma história que eu li quando eu era criança, tinha uns 8 ou 10 anos. O nome da história era <i>Patinho feio</i> . Foi uma história muito engraçada e eu fiquei apaixonada pela história”. Você lembra dessa história até hoje? “Sim. Eu lembro que a professora fez um círculo e ficou lendo que tinha um patinho feio no meio de vários outros patinhos bonitos. Essa história marcou muito para mim”. O que exatamente te chamou a atenção nessa história? “A história de um patinho que era feio, diferente me fazia sentir menos triste, porque algumas vezes na infância eu também me sentia diferente dos outros”. Como você sentia que essa diferença? “Ah, não sei explicar. Mas eu sentia que não parecia com eles. Mais ou menos isso”.
A escola em que você está inserido (a) é um espaço que estimula a prática da leitura nos alunos?	“Não”. Você não vê nenhuma iniciativa da escola que estimule os alunos à atividade de leitura? “Acho que sim. As leituras que os professores fazem em sala de aula. Eu aprendo alguma coisa com isso”. Quais seriam as disciplinas em que você percebe esse estímulo? “Literatura e Português”. Fora as disciplinas, a escola desenvolve projetos relacionados à leitura? “Não”.

<p>Você costuma usar a biblioteca da escola?</p>	<p>“Sim”. Quantas vezes você vai nesse espaço durante a semana? “Uma vez na semana. Quando não tem aula, eu vou lá dou uma olhada nos livros, ver alguma novidade. Às vezes leio o livro lá, outras vezes levo para casa”. Quando você vai na biblioteca, qual o tipo de livro que você procura? “Livros que falem sobre sonhos, sobre uma história que aconteceu antigamente. Com essas histórias, as pessoas aprendem coisas novas”. Você prefere ler esses livros lá na biblioteca ou na sua casa? “Eu prefiro ler na biblioteca, porque eu faço as coisas em casa. Em casa meu tempo é muito curto”.</p>
<p>Que tipo de atividade com a leitura você costuma ter na escola?</p>	<p>“Os professores passam textos e depois um monte de perguntas. Você ler esses textos para responder a alternativa correta”. Em todas as disciplinas as atividades de leitura acontecem dessa forma? “Na aula de Literatura a gente lê e depois debate o texto com todo mundo”.</p>
<p>Você sente alguma dificuldade nas aulas de Literatura?</p>	<p>“Sim”. Qual seria essa dificuldade? “Minha dificuldade é ler o texto, porque minha boca trava. Tem uma palavra enorme e eu não consigo falar aquela palavra”. Você tem dificuldade em ler o texto em voz alta? “Sim”. Mas você consegue entender o que está lendo com facilidade? “Tenho dificuldade também”.</p>
<p>Existe alguém do seu convívio que você considera um leitor?</p>	<p>“Alguns amigos”. Esses amigos são pessoas da escola? “Alguns são, outros não”. Por que você considera esses seus amigos leitores? “Porque essas pessoas são sinceras, são pessoas em que posso confiar, são pessoas puras”. Por que para você uma pessoa leitora é mais confiável em comparação a outra pessoa que você não considera leitora? “Não sei”. Você acha que a leitura pode deixar uma pessoa mais sensível, mais aberta ao diálogo? “Sim, exatamente isso”.</p>
<p>Você acha que a leitura de textos literários é importante para sua formação?</p>	<p>“Sim”. Por que você acha que esse tipo de leitura é importante? “Porque o texto marca a pessoa. O texto vai explicando um tema e você vai aprendendo coisas que nunca aprendeu antes”. Você acha que o texto fornece novas experiências ao leitor? “Isso”.</p>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Dados Gerais do Informante	
Nome:	Felipe
Idade:	19 anos
Endereço:	Rio Cafezal / Zona Rural

Entrevista Semiestruturada	
Você gosta de ler?	“Bem pouco”. Nesse pouco que você gosta de ler, qual o tipo de texto costuma despertar seu interesse? “Livros religiosos, Bíblia e textos de jornais”.
Você já leu ou alguém leu para você algum texto que tenha marcado sua vida?	“Sim”. Qual seria esse texto? “Não lembro. Mas eu já li vários textos que me tocaram muito”. Um desses textos contava alguma história? “Isso”. Você lembra como era a história apresentada pelo texto? “Tipo uma lição de vida”. A história retratada pelo texto consistia num ensinamento para lidar com os problemas do dia a dia? “Sim”. Você pode me descrever mais sobre essa história que lhe marcou? “Não lembro mais”. Faz muito tempo que você leu? “Sim”.
A escola em que você está inserido (a) é um espaço que estimula a prática da leitura nos alunos?	“Um pouco. Eu estudo há sete anos nessa escola e nesse tempo eu aprendi algumas coisas”. Nesse tempo que você é aluno da escola, houve algum momento que você se sentiu estimulado a ler? “Sim”. Qual foi esse momento? “Sempre quando eu ia fazer algum trabalho e tinha que ler algum texto, eu me dedicava naquilo”. O estímulo à leitura aconteceu através das atividades solicitadas pelos professores de diferentes disciplinas? “Sim”.
Você costuma usar a biblioteca da escola?	“Às vezes”. Qual foi a última vez que você foi na biblioteca? “Foi para resolver as fotos da formatura”. Nesse dia, você não leu ou pesquisou algum livro? “Não”. E qual foi o momento que você foi à biblioteca para ler? “Não lembro”.

Que tipo de atividade com a leitura você costuma ter na escola?	“Em algumas disciplinas, os professores pedem que a turma leia textos”. Quais são essas disciplinas? “Sociologia e Literatura”. Como acontece a atividade de leitura nessas disciplinas? “Os professores pedem para a gente lê algum texto e depois discutir o assunto que foi tratado nesse texto”. Fora a leitura que você faz dentro das disciplinas, você percebe algum projeto de leitura na escola? “Eu não vejo esses projetos”.
Você sente alguma dificuldade nas aulas de Literatura?	“Sim”. Qual seria essa dificuldade? “Como falei antes, eu leio bem pouco. Aí eu me atrapalho muito no momento da leitura”. A sua dificuldade é de entender o conteúdo apresentado pelo texto? “Sim”.
Existe alguém do seu convívio que você considera um leitor?	“O exemplo maior que tenho entre os meus colegas é o Maurício”. O Maurício é aluno dessa escola? “Sim”. Por que você considera o Maurício um leitor? “Porque ele sempre está lendo. Vira e mexe, ele está com um livro nas mãos”. Você conversa com o Maurício sobre os livros que ele lê? “Não”. Você sente admiração por esse seu colega ser um leitor? “Sim”. Você gostaria de ser um leitor como o Maurício? “Sim. Eu queria ter essa disposição”.
Você acha que a leitura de textos literários é importante para sua formação?	“Sim”. Por que você acha que os textos literários ajudam na sua formação? “Porque esses textos apresentam muitas histórias. E isso ajuda muito a pessoa a aprender mais”. Você acha que com esse tipo de texto, o aluno consegue aprender informações que antes ele não tinha acesso? “Sim”.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Dados Gerais do Informante	
Nome:	Amanda
Idade:	17 anos
Endereço:	Barcarena / Centro

Entrevista Semiestruturada	
Você gosta de ler?	“Gosto muito”. Que tipo de texto você mais se identifica? “Textos de ficção, romance de época, fantasia, mistério, entre outros”. Você costuma ler esses livros com frequência? “Sim. Inclusive quando não tenho acesso físico a esses livros, eu procuro eles na internet”.
Você já leu ou alguém leu para você algum texto que tenha marcado sua vida?	“Sim. O texto <i>As três sombras</i> , de Cyril Pedrosa. Eu lembro que peguei esse livro no momento que eu não estava me sentindo muito bem. E aí eu sentei e pensei: vou pegar esse livro para ler de forma séria. Foi quando minha irmã falou que eu não iria conseguir terminar de ler o livro, porque ele era muito grosso. Eu disse a ela que não, que eu ia sentar e ler esse livro até o final. Foi uma leitura maravilhosa”. A leitura desse livro ajudou a melhorar o sentimento negativo que você sentia? “O sentimento negativo foi passando ao decorrer da leitura. O autor conseguiu me prender ali naquele livro. Foi me mostrando outros sentimentos, mostrando outros lugares. Foi fazendo com que eu saísse do meu mundo e entrasse no mundo desse livro”. Foi alguém que te indicou o livro <i>As três sombras</i> ? “Eu peguei esse livro aqui na biblioteca da escola. Eu estava na biblioteca procurando algum livro para ler, porque lá têm alguns livros que não são interessantes. Aí eu tive que revirar um pouco aqui, revirar um pouco ali até que eu consegui achar esse livro. Ele me chamou bastante a atenção, principalmente pela capa dele”. Quando você leu esse livro? “Já faz tempo. Foi na sétima série”. Você tinha quantos anos nessa época? “Por volta dos 14 anos”.
A escola em que você está inserido (a) é um	“Logo que eu cheguei aqui não vi muito incentivo. Na minha antiga escola tinha muito incentivo à leitura. Ai com essa troca, eu senti muita dificuldade. Eu percebi que muitos alunos da escola não frequentavam a biblioteca. Então, eu acho que essa escola não incentivava tanto à leitura no passado. Apenas

<p>espaço que estimula a prática da leitura nos alunos?</p>	<p>agora ela começou a incentivar um pouco mais. A gente já percebe alguns alunos mais interessados, procurando mais a biblioteca da escola”. Por que você acha que os alunos começaram a se interessar pela prática da leitura somente agora? “Porque foi um incentivo que surgiu por meio de alguns professores, que insistiram em alguns alunos e buscaram mostrar para eles que a leitura é uma coisa mágica. Tu podes se transportar para esse mundo que é incrível. Tu sentes o que as personagens estão sentindo. Tu vivencias uma história totalmente diferente. A leitura faz com que tu saias do teu cotidiano e tenhas acesso a um mundo novo”. Então esse estímulo à leitura surgiu a partir da iniciativa de alguns professores? “Sim”. Quais são as disciplinas que esses professores lecionam na escola? “Português e Literatura. As professoras dessas disciplinas incentivaram bastante a leitura”.</p>
<p>Você costuma usar a biblioteca da escola?</p>	<p>“Sim. Eu costumo frequentar de vez em quando a biblioteca. Não está sendo periodicamente, porque os compromissos me prendem e eu não consigo terminar um livro até o final. Por isso eu prefiro ler os livros em PDF, porque eu tenho mais acesso ao celular. O livro físico fica mais difícil”. O acesso ao livro físico fica mais difícil por que você precisa cumprir os prazos de devolução? “Sim. Tem um período para devolver os livros”. Você vai na biblioteca com que frequência? “Eu procuro frequentar a biblioteca umas três vezes na semana. Tanto a biblioteca daqui como a biblioteca do município. Eu procuro ir na biblioteca do município e ver quais são as novidades, porque chega livros muito interessantes lá. Mas tem aquele problema: o livro já está agendado. Tem que ser muito rápido. Você tem que ver o livro e logo trazer ele”. Quais os livros você costuma emprestar nas duas bibliotecas? “Nesses lugares eu encontro muitos romances de época, livros de mistério, livros de ficção e algumas obras famosas, como <i>Memórias póstumas de Brás Cubas</i>”. Você já pegou essa obra para ler? “Sim. Eu peguei esse livro para fazer um trabalho que a professora passou. Depois de um tempo, eu pegue ele de novo para reler a história. Eu gosto de ficar lembrando algumas coisas do livro que são interessantes”. O livro <i>Memórias póstumas de Brás Cubas</i> foi o último livro que você pegou na biblioteca? “Sim”.</p>
<p>Que tipo de atividade com a leitura você costuma ter na escola?</p>	<p>“Alguns professores trazem textos para serem discutidos em sala de aula. Eu acho interessante, porque é uma forma de fazer com que o aluno tenha um momento de reflexão ou tenha momentos engraçados”. Fora das disciplinas, a escola costuma desenvolver algum projeto de incentivo à leitura? “A escola possui alguns projetos de leitura. Porém, a gente não tem muito acesso. O horário desses projetos coincide com o horário das nossas aulas”. Então esses projetos são mais direcionados aos alunos do integral? “Sim”.</p>
<p>Você sente alguma</p>	<p>“Não muito. Sinto dificuldade em entender algumas obras literárias. Essas obras apresentam uma linguagem que muitas</p>

<p>dificuldade nas aulas de Literatura?</p>	<p>vezes a gente desconhece. Então isso traz um pouco de dificuldade. São obras que a gente tem que parar, ler, reler, ler de novo, procurar algumas informações e assim conseguir entender direito certas palavras”. Sua maior dificuldade é interpretar textos com linguagem mais antiga, mais elaborada? “Exatamente”.</p>
<p>Existe alguém do seu convívio que você considera um leitor?</p>	<p>“Sim. Tenho vários amigos que são leitores. Muitas vezes a gente senta e conversa sobre os livros que cada um já leu ou estar lendo. É uma coisa bastante interessante, que até mesmo te incentiva à leitura”. Ao perceber o interesse de seus amigos em relação a determinado livro, você também sente vontade de ler esse livro? “Sim”. Por que você considera esses seus amigos leitores? “É a forma como eles se comportam, como por exemplo em uma apresentação mais formal. Tem a ver com a forma que eles falam, porque eles usam palavras que você não ouve quando estar com outras pessoas. O comportamento. A mente mais aberta para discutir assuntos que outras pessoas não conseguem desenvolver facilmente”.</p>
<p>Você acha que a leitura de textos literários é importante para sua formação?</p>	<p>“Sim, porque se o aluno tiver bastante contato com os textos literários, ele não vai sentir tanta dificuldade. Ele vai desenvolver mais o vocabulário dele e também vai interpretar melhor algumas obras. E assim ele vai se desenvolvendo aos poucos na leitura”.</p>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Dados Gerais do Informante	
Nome:	Gabriel
Idade:	19 anos
Endereço:	Barcarena / Centro

Entrevista Semiestruturada	
Você gosta de ler?	“Sim”. Qual tipo de texto você costuma se identificar mais? “Gosto muito de ler textos de terror e textos policiais”. Você costuma ler esses textos com frequência? “Sim”.
Você já leu ou alguém leu para você algum texto que tenha marcado sua vida?	“Sim”. Qual foi esse texto? “Foi o texto <i>João e Maria</i> , que minha mãe leu uma vez para mim”. Sua mãe tinha o costume de ler para você? “Sim. Minha mãe sempre lia algumas histórias para mim antes de irmos dormir. Eu lembro bem desse texto porque ele envolvia um clima de terror. Foi escrito pelos Irmãos Grimm. Daí não era um texto tradicional, era um texto diferente daqueles apresentados aos meninos da minha idade”. Por que você acha que esse texto era diferente? “Porque ele não apresentava uma história bonita, fantasiosa. Pelo contrário, ele apresentava uma história que transmitia medo”. Quantos anos você tinha quando conheceu esse texto? “Eu tinha uns 10 anos”.
A escola em que você está inserido (a) é um espaço que estimula a prática da leitura nos alunos?	“Acho que estimula, mas não o suficiente para envolver todos os alunos”. Por que você acha que a escola não estimula a leitura da maneira que deveria estimular? “Porque a escola elabora alguns projetos em datas comemorativas que envolvem a leitura, como o dia da Consciência Negra. Eu vejo alguns alunos lendo textos, lendo poesias. Mas não são projetos com foco nessa prática”. Os projetos implementados na escola nessas datas comemorativas são feitos a partir da leitura de certos textos que trazem à tona o tema dessas datas? “Isso. Os projetos não são voltados diretamente à leitura”.
Você costuma usar a biblioteca da escola?	“Não tenho muito interesse em frequentar a biblioteca”. Por que você não tem interesse em frequentar esse espaço? “Porque a biblioteca da escola não me desperta curiosidade. Muitos livros que têm lá são livros das disciplinas. Não me sinto atraído pela biblioteca”. Os livros das disciplinas que você se refere são os livros entregues no início do ano aos alunos, chamados de

	livros didáticos? “Sim. São esses mesmo”. Qual foi a última vez que você foi na biblioteca? “Foi numa reunião que teve sobre a formatura dos alunos do terceiro ano”.
Que tipo de atividade com a leitura você costuma ter na escola?	“Costumamos ler nas aulas, principalmente nas aulas de Literatura”. Como acontece a leitura nessa disciplina? “A turma faz uma roda, depois a gente ler um texto e no final discute a história daquele texto”. Existe outra atividade de leitura implementada na escola, que não seja na aula de Literatura? “Às vezes, a gente ler também em outras disciplinas, como no caso de português, história e sociologia. Acho que tem um projeto de leitura também fora das disciplinas. Mas não sei direito. É voltado para os alunos do integral”.
Você sente alguma dificuldade nas aulas de Literatura?	“Não”. Você não tem nenhum tipo de dificuldade nessa matéria? “Não. Eu sempre gostei de Literatura”.
Existe alguém do seu convívio que você considera um leitor?	“Sim. Considero a minha mãe uma leitora”. Por que você considera sua mãe uma pessoa leitora? “Porque ela sempre lia para mim na infância. Eu também lembro dela com livros de concursos”. Você sente vontade de ler quando vê sua mãe lendo? “Sim. Eu me sinto muito influenciado por ela, porque vejo que a leitura traz conhecimento, satisfação”.
Você acha que a leitura de textos literários é importante para sua formação?	“Sim”. Por que você acha que a leitura de textos literários é importante? “Porque esses textos têm uma linguagem diferente. Isso acaba fazendo com que a pessoa tenha curiosidade de ler outros textos. O que é importante para formação dessa pessoa”.