

PERFIL LEITOR DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DA UFPE

Juliana Darc de França¹
Poliana de Souza Ananias²
Ester Calland de Sousa Rosa³

RESUMO

Esta pesquisa buscou caracterizar o perfil leitor de estudantes de Pedagogia da UFPE. Diante do objetivo proposto, realizamos uma pesquisa qualitativa. Partimos de um estudo exploratório sobre Leitura como direito (Castillón, 2011), Letramento literário (Cosson, 2014); Narrativas autobiográficas de leitura (Rosa, 2006; Guedes Pinto, 2002); Perfil do Professor leitor (MARINHO, 1998). Foi realizada a leitura e análise de relatos autobiográficos de leitura produzidos por treze estudantes; questionário sociodemográfico; e entrevista semi-estruturada. Os resultados revelam que os estudantes impulsionados pelas demandas sociais, seja no tocante ao trabalho, estudo ou auto-formação, são leitores de diferentes gêneros literários, mas que na graduação são leitores prioritariamente da literatura acadêmica para sua formação.

Palavras chaves: Letramento Literário, Relato autobiográfico, Perfil leitor.

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui relatada teve como foco a caracterização do perfil leitor de um grupo de estudantes de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). A escolha desta temática surgiu a partir da experiência na disciplina ‘Educação Literária na escola e na biblioteca’, ofertada no curso de Pedagogia, tanto como estudantes da disciplina, como também monitora voluntária, onde, nesta última experiência, tivemos a oportunidade de acompanhar de perto a prática docente e as atividades desenvolvidas, o que nos instigou a questionar qual a importância da trajetória de leitura na formação de pedagogos.

Em relação à referida disciplina, esta foi ofertada pela primeira vez no ano de 2012.1, após a reforma pela qual passou o curso de Pedagogia e que culminou na atual matriz curricular, o perfil 1322. Neste contexto, a disciplina foi proposta como um componente optativo do curso. Em sua ementa, é disposto que a disciplina tem como temáticas:

O letramento literário na escola e na biblioteca. Acervos, espaços de leitura e propostas pedagógicas para a educação literária. A mediação do professor na leitura e compreensão de textos literários. A roda de história como estratégia de formação de leitores.

¹ Concluinte de Pedagogia – Centro de Educação – UFPE. E-mail: jufanca85@hotmail.com;

² Concluinte de Pedagogia – Centro de Educação – UFPE E-mail: poliana.souzaa@hotmail.com;

³ Professora Adjunta do Departamento de Psicologia e Orientação Educacional – Centro de Educação - UFPE. E-mail: esterrosa2014@gmail.com

Mesmo não constando na ementa, mas previsto na explicitação do programa como um tema a ser tratado, surge como estratégia metodológica da disciplina - a partir do semestre letivo 2013.1 - a escrita das trajetórias de leitura dos estudantes, tendo como foco possibilitar aos mesmos o registro de suas memórias de leitura. Os estudantes são convidados a escreverem relatos autobiográficos de leitura e essa produção é discutida em sala de aula. Uma justificativa para a realização desta atividade é apontada por Rosa (2006) ao afirmar que, “o esforço de comunicar, através de um relato autobiográfico, a trajetória de leitura fomentaria, portanto, uma maior clareza por parte de quem narra as suas concepções e conhecimentos sobre leitores e suas práticas” (p.130).

Esses relatos são escritos no começo da disciplina e posteriormente são reescritos, trazendo suas impressões a respeito das leituras trabalhadas em sala, especialmente cotendo o que foi registrado inicialmente com os procedimentos adotados na disciplina, quais sejam: Sarau poético; leitura de livros de literatura infanto-juvenil e “trocas literárias” entre os estudantes. Esta reescrita está atrelada, ainda, à proposta de construir um diálogo com a trilogia de livros escritos por Lygia Bojunga² que é lida coletivamente em sessões de um círculo de leitura promovido durante a disciplina. Enfim, nesta reescrita, os estudantes narram suas vivências na disciplina ao mesmo tempo em que refletem sobre suas lembranças no campo da leitura.

Como parte das atribuições da monitoria da disciplina, uma das autoras deste artigo realizou a leitura sistemática de quarenta e nove relatos autobiográficos, produzidos pelos estudantes que cursaram a disciplina nos semestres 2013.2 e 2014.1, e, em colaboração com uma das docentes da disciplina, realizou uma categorização dos mesmos, com destaque para: os mediadores identificados, os gêneros e suportes registrados, os títulos e autores lembrados e os espaços de formação apontados pelo grupo.

A leitura desses relatos, evidenciou que além do resgate da memória de leitura, desde a infância até a graduação, os estudantes destacaram alguns elementos que compõem a sua trajetória leitora, e aparecem evidências de suas reflexões enquanto leitores, inclusive conferindo um caráter apreciativo ao que decidem registrar. Assim, ao analisarmos os relatos autobiográficos produzidos nos semestres 2013.2 e 2014.1, percebemos como nessas memórias emergem diversos mediadores, diferentes espaços de leitura, gêneros, obras, autores e também como se veem enquanto leitores.

² A trilogia é formada pelos livros: ‘Livro - um encontro’, ‘Fazendo Ana paz’ e ‘Paisagem’. No primeiro, a autora brasileira conta a sua experiência como leitora; no segundo é narrado o processo de criação de uma história, e no terceiro, um diálogo entre quem lê e escreve a obra.

Desta forma, a partir das vivências na disciplina, surgiram algumas indagações: Como caracterizar a história de leitura de estudantes de Pedagogia da UFPE? O que destacam ao produzirem relatos escritos sobre suas trajetórias leitoras? Quem foram seus mediadores? Quais os gêneros literários com que tiveram contato? Quais os livros/ histórias lidos? Quais os espaços/ambientes que estão presentes nessas trajetórias? Qual a percepção desses sujeitos em relação à sua experiência como leitores?

Já que esta temática nos interessou como graduandas de Pedagogia, surgiu a dúvida se esta inquietação também se materializa na produção acadêmica nos últimos anos. Sendo assim, realizamos um estudo exploratório nos Grupo de Trabalho- GT8 Formação de professores e GT10 - Alfabetização, leitura e escrita - no portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) do período de 2009 a 2013, tendo como objetivo mapear trabalhos relacionados à ‘investigação de narrativas pessoais de professores’ e ‘trajetória de leitura’, que tivessem sido apresentados naquele fórum, cuja relevância é reconhecida na educação.

Dentre as cinco reuniões anuais pesquisadas, no que se refere ao GT8, apenas na 33ª Reunião encontramos um trabalho que usa narrativas de vida como objeto de investigação (PERES, 2010). Já no GT10, vimos que esta temática não aparece com frequência nas reuniões, uma vez que, apenas na 36ª Reunião Anual aparecem dois estudos que fazem menção a memórias de professores e trajetória de sujeitos leitores (MANKE, 2013; PEREIRA e FRADE, 2013).

A partir deste breve levantamento, nos questionamos se de fato este tema não atrai uma atenção maior por parte dos pesquisadores, especialmente considerando que a subjetividade e a trajetória pessoal são elementos apontados por pesquisadores da área (MENDES E SILVA, 2014); (NÓVOA, 1995), como elementos importantes no processo de formação de professores. Estes estudos nos levam a considerar que conhecer a trajetória pessoal, especificamente a trajetória de leitura pode contribuir para identificar elementos que compõem sua formação como professor e como leitor.

Alguns estudos na área de confluência entre formação docente e leitura apontam que esta é uma temática de pesquisa que pode contribuir para entendermos a trajetória dos sujeitos leitores e como esses percursos compõem os saberes docentes (GUEDES PINTO, 2002). Nesta direção, entendemos que pouco se conhece sobre a história de leitura dos estudantes de Pedagogia da UFPE e como se integram/interagem no mundo letrado, e que, portanto, o estudo dessas trajetórias poderá contribuir para identificar quais as suas experiências com textos literários e como estas influenciam sua formação pessoal e profissional.

Portanto, quando escolhemos caracterizar o perfil leitor de um grupo de estudantes de Pedagogia da UFPE, primeiro foi pelo motivo de considerarmos a literatura como um bem universal e direito de todos, conforme defendem autores como Candido (2012) e Castrillon (2011). Segundo, por considerar os relatos autobiográficos como estratégia de formação e reflexão de professores que querem formar leitores (ROSA, 2006).

Assim, elegemos como objetivo geral da pesquisa que é relatada neste artigo: Caracterizar o perfil leitor de um grupo de estudantes de Pedagogia da UFPE; e como objetivos específicos: Identificar quem foram os mediadores de leitura desses educandos e suas influências na constituição desses leitores; Verificar quais os diferentes espaços/ambientes de leitura onde circulam estes educandos de Pedagogia da UFPE; Levantar como esses estudantes integram ou interagem nas diferentes comunidades de leitura; e Mapear as concepções desses sujeitos em relação à sua experiência como leitores.

2. O QUE AS PESQUISAS MOSTRAM?

Elencaram-se três tópicos que serviram como estrutura para a fundamentação deste trabalho, e para análise dos dados coletados na pesquisa. O primeiro ponto irá tratar sobre a ‘Leitura como direito’; o segundo será sobre ‘Letramento literário’, terceiro ‘Narrativas autobiográficas e o perfil do professor leitor’.

2.1. Leitura como direito

Com base em Silvia Castrillón, ler é um direito dos cidadãos, “direito que devemos fazer cumprir e que, por sua vez, implica um dever e um compromisso de muitos” (CASTRILLÓN, p. 15, 2011). Ou seja, é um dever coletivo garantir a construção de sujeitos leitores e o entendimento que a leitura permite o exercício pleno da democracia. Se nem todos buscam fazer cumprir esse direito, é preciso que a sociedade se mobilize para tornar a leitura uma necessidade e não um privilégio de poucos.

Candido (2012), em seu trabalho escrito nos anos 80, mas que foi reeditado recentemente, traz uma reflexão sobre os direitos humanos e sobre a literatura como um direito incompressível, ou seja, bem que não pode ser negado. Para o autor, Literatura, são:

[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (p.23).

Para Candido, portanto, a literatura apresenta-se como manifestação universal dos homens, independente da sua época. Nesta reflexão ele deixa claro que assim como o ser humano não pode passar um dia sem mergulhar no universo imaginário, o mesmo não pode

viver sem contato com a literatura, porque ela nos humaniza e enriquece nosso capital cultural.

Sobre a Literatura, Candido (2012, p. 23-24), assim argumenta que:

[...] ela é um fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. [...] Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo.

Consideramos, assim, que literatura é um bem cujo acesso possibilita conhecimento e pode nos tirar do lugar. Ela nos move para uma atmosfera ficcional, poética, da utopia, da indignação, pois não existe apenas a literatura que gere prazer, mas em alguns casos pode causar indignação e repulsa, porque trata tanto de devaneios amorosos como de aspectos sociais que emergem na sociedade.

Entretanto, atualmente, a literatura parece não ter mais espaço no cotidiano das pessoas. Como mostra a terceira edição da pesquisa sobre "Retratos da Literatura no Brasil", de 2012, onde se constatou que os brasileiros leem cada vez menos com o passar dos anos. "A razão maior para essa diminuição do espaço ocupado pelo livro na vida das pessoas é a falta de tempo, que, como se sabe, é uma forma gentil de indicar desinteresse pela atividade" (COSSON, 2014, p. 12).

Se os brasileiros leem pouco, leem menos ainda literatura. Esse pouco acesso é resultado do estreitamento que a literatura vem passando nos últimos tempos dentro da escola e, conseqüentemente refletindo negativamente nas práticas leitoras dos estudantes.

Tratando do lugar da literatura na escola, surgem algumas críticas aos fragmentos de textos apresentados nos livros didáticos, uma vez que, "os textos literários se perdem entre receitas culinárias, regulamentos, roteiros de viagem, folders publicitários, bulas de remédio e textos jornalísticos", pois esses não formariam leitores de obras literárias na íntegra. Sonia Kramer (2001), nos mostra que "infelizmente no Brasil, tanto na escola fundamental quando no ensino médio, com frequência os professores usam textos literários para ensinar gramática, reduzindo seu poder e sua força artística, minimizando sua dimensão estética" (2001, p. 183).

A literatura, portanto deve estar presente na vida dos sujeitos, como uma experiência, a fim de que se tornem leitores, que gostem de contar e escutar histórias. Entender a literatura como direito implica num comprometimento de diferentes agentes sociais com a promoção e garantia de acesso a modos de ler que promovam a Educação Literária. É este o tema do tópico a seguir.

2.2. Letramento literário

Letramento é um conceito traduzido da palavra inglesa *literacy*, e diz respeito ao estado ou condição que assume aquele que aprendeu a ler e escrever (SOARES, 2003, p. 17). Marinho (2010, p. 78) traz um conceito mais amplo quando diz: “O letramento é uma prática social, não simplesmente uma habilidade técnica e neutra. Trata-se de uma prática sustentada por princípios epistemológicos socialmente construídos.” É o que também discute Marcuschi (2005) quando defende que:

O letramento diz respeito às práticas discursivas que fazem uso da escrita. Uma pessoa pode ser letrada sem ter ido à escola, pois ela tem um letramento espontâneo. Assim, é possível fazer uma distinção entre o letramento e a alfabetização, desde que se veja esta como um domínio formal da escrita e aquele como as práticas sociais da escrita. Esse aspecto é fundamental, e podemos dizer que existem vários letramentos, que vão desde um domínio muito pequeno e básico da escrita até um domínio muito grande e formal, como no caso de pessoas muito escolarizadas, com formação universitária, por exemplo” (MARCUSCHI, p.32, 2005).

Street (2010, p.44), ao discutir Letramento numa perspectiva etnográfica afirma:

Quando se têm práticas de letramento social, há subcategorias dessas práticas: práticas de letramento acadêmicas, práticas de letramento comerciais, práticas de letramento religiosas e talvez práticas de letramento digitais.

Street argumenta que temos níveis de letramento distintos em função da familiaridade com diferentes eventos e práticas de leitura e escrita. Ele nos dá elementos para pensar que o letramento literário é resultado da imersão em situações sociais que podem ou não favorecer essa aproximação. Letramento literário é considerado por Cosson (2009, p.12) como uma configuração especial, pela própria existência da escrita literária, o autor destaca:

processo de letramento que se faz via textos literários, compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido na escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade.

Como vemos, o Letramento literário deve assegurar um domínio efetivo do uso social da escrita que se dá na forma de textos literários. Sobre a função da leitura literária RITER (2009), acrescenta: “A leitura literária tem a função de aprimorar o humano, que reside em nós. Daí, a necessidade de o professor não pensar as atividades de leitura apenas como fruição, mas também como possibilidade de conhecimento reflexivo” (p.54).

Comprender a interação com os textos e como ocorre essa interação é importante para entendermos a história de leitura dos sujeitos, como veremos a seguir.

2.3. Narrativas autobiográficas e o perfil do professor leitor

Mendes e Silva (2014) destacam a importância do estudo autobiográfico:

As abordagens (auto)biográficas se justificam pela possibilidade de o sujeito refletir sobre si mesmo, sobre suas histórias, trajetórias e experiências de vida pessoal, social e profissional, o que pode levar à transformação e, portanto, caracterizar um processo de (auto)formação. Também se justifica pelo potencial que as abordagens (auto)biográficas têm de oportunizar a produção de conhecimento sobre as pessoas, suas práticas, formas e processos de atuação em dados contextos, que pode ser uma circunstância ou uma vida inteira (p.12).

Ao buscarmos autores que tratem sobre as narrativas autobiográficas em suas pesquisas, encontramos trabalhos significativos nessa área, como veremos a seguir.

Rosa (2005), num estudo que envolveu 16 professoras alfabetizadoras da rede de ensino do Recife, buscou por meio da coleta de narrativas autobiográficas, compor as suas trajetórias como leitoras, as imagens de si enquanto leitor e sobre o seu papel na formação de novos leitores. Neste estudo a autora apontou que as trajetórias narradas por professores “podem se tornar um recurso para que formadores compreendam como pensam esses profissionais e para intervir nos seus modos de praticar o ensino da leitura e da escrita” (Rosa, 2005, p. 44).

Outra pesquisa que utilizou narrativa autobiográficas, foi a da autora Guedes Pinto (2002), em sua pesquisa sobre ‘Histórias de leitura e formação de professores: possibilidades de outra relação’. A pesquisa foi com base nos estudos das experiências de leitura, proporcionadas pelas memórias de leitura de dez professoras-alfabetizadoras, no interior dos cursos de formação superior. E foi:

A partir da experiência de memorização de suas práticas de leitura, as professoras puderam se rever como leitoras, olhando para o seu passado e presente, tendo a possibilidade, durante esse processo de se reconhecerem leitoras, legitimando, elas mesmas, os percursos que anteriormente desqualificavam (GUEDES PINTO, p. 240, 2002).

Na concepção da autora, compartilhar as memórias de leitura seria uma estratégia de trabalho, por meio do qual as professoras puderam refletir sobre as concepções de leitura que as formaram e aquelas que circulam no seu cotidiano, tanto da academia como escolar. Uma vez que, nas memórias das professoras pesquisadas, aparecem a riqueza e a multiplicidade de vivências com a leitura.

Ainda neste campo, Batista (1998), desenvolveu um estudo sobre práticas de leituras de professores de Português de 5.^a a 8.^a séries e do ensino médio que atuavam em Minas Gerais. O objetivo era apresentar a complexidade que há nos processos envolvidos nas práticas de leitura de professores e suas apreensões e conhecimento. Mas destaca-se que esses

professores não se representam como sujeitos não-leitores e sim como leitores submetidos a determinadas formação de leitura.

Com este estudo, Batista quis mostrar duas perspectivas: uma é que os professores são sim leitores e a outra é que “suas características como leitores não podem ser interpretadas apenas como resultado de processo de exclusão” (p.27), como alguns acreditam. Uma das justificativas que o autor utiliza para afirmar que os professores são sim leitores é que os mesmos estão cercados de diversos impressos e que a sociedade letrada em que vivem pressionam de alguma forma o uso da leitura, então não tem porquê se intitulem como não leitores. Assim também é constatado que no ambiente escolar brasileiro, onde a oralidade é enfatizada, é também dada ao professor uma gama de textos (livros didáticos, literários, livros complementares, etc) que fazem com que o professor faça uso destes textos e, portanto são sim leitores de um tipo de literatura, sem falar nas relações estabelecidas da escola e os diversos grupos sociais e os diferentes textos.

Compreendemos, portanto, que a escrita e releitura dos relatos autobiográficos pelos egressos da disciplina de ‘Educação literária na escola e na biblioteca’ propiciou numa reflexão crítica sobre sua identidade leitora e fez pensar sobre sua atuação como educador que forma leitores. Partindo deste pressuposto, foi delineada a pesquisa descrita em detalhes a seguir.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa é de cunho qualitativo e para a seleção dos sujeitos participantes realizou-se uma visita no Centro de Educação da UFPE, na sala da disciplina eletiva ‘Educação Literária na Escola e na Biblioteca’, turma 2014.1, onde a proposta da pesquisa foi apresentada e depois foi solicitado aos estudantes se consentiam em participar do estudo. Os que assinaram o termo de compromisso, também preencheram uma ficha contendo informações como: nomes dos estudantes, seus contatos telefônicos/e-mail e se aceitavam participar da pesquisa, disponibilizando os relatos produzidos por eles.

A escolha por estudantes da disciplina ‘Educação Literária na escola e na biblioteca’, se deu pelo fato (já mencionado na introdução deste artigo) de que a disciplina propicia aos estudantes a escrita de relatos autobiográficos de leitura, contando sua trajetória de leitura desde a infância até a graduação. Deste modo, tomamos como objeto de análise esses relatos, por trazer elementos que possibilitam investigar o perfil leitor desses estudantes. Esses relatos num primeiro momento foram realizados sem um roteiro prévio pelos estudantes.

Os critérios de escolha dos sujeitos foram: alunos do curso de Pedagogia, da UFPE, que produziram os relatos autobiográficos de leitura na disciplina ‘Educação literária na escola e na biblioteca’ (turma 2014.1), e que se disponibilizaram a participar da pesquisa. Assim, dos vinte e um estudantes presentes na turma no dia da visita, três estudantes eram dos outros cursos da UFPE (Letras e Ciências Sociais), não condizendo ao critério estabelecido, de ser apenas estudantes de Pedagogia e quatorze estudantes aceitaram participar como sujeitos da pesquisa. Desses quatorze que aceitaram, também com base nos critérios estabelecidos na metodologia do projeto, um não escreveu a última versão do relato autobiográfico de leitura. Desta forma, totalizam treze estudantes selecionados para a investigação.

Posteriormente à seleção dos sujeitos, realizou-se a leitura sistemática dos relatos autobiográficos. Algumas categorias já estavam previamente estabelecidas, quais sejam: os mediadores de leitura desses estudantes, os gêneros e títulos lidos, os suportes, os espaços de formação e como se veem enquanto leitores. E que surgiram como decorrência da leitura exaustiva dos relatos e após a realização da entrevista foi acrescentado o item: se participam ou integram comunidades leitoras. Essa categorização teve como objetivo levantar os elementos que compõem a história leitora desses estudantes.

Os sujeitos selecionados foram convidados a responder um questionário sociodemográfico, que foi elaborado a partir de modelos encontrados na pesquisa de Rosa (2005) e Guedes Pinto (2002). O objetivo deste instrumento foi de conhecer elementos do perfil dos estudantes que não foram tratados nos relatos. Neste questionário buscamos saber: Idade; onde nasceram; se estudaram em escola pública ou particular; se tiveram formação religiosa na família; se ainda tinham filiação religiosa; se possuíam experiência em sala de aula; e por último, a escolaridade e profissão dos pais desses estudantes. Estes elementos foram considerados relevantes na pesquisa de Rosa (2005), que justifica que informações sobre formação religiosa na família, escolaridade dos pais e suas profissões podem contribuir para traçar o perfil dos sujeitos pesquisados ou a inserção dos sujeitos em práticas de leitura.

Os estudantes também participaram de outro procedimento investigativo que foi a entrevista semi-estruturada, que tinha como objetivo permitir uma percepção mais acurada sobre o perfil leitor dos estudantes pesquisados. O roteiro de entrevista foi construído após a leitura dos relatos-autobiográficos, levantando elementos não tão claros nos relatos e elementos que não apareçam nesses relatos, realizando comparações da unidade com o coletivo. Assim, na aplicação das entrevistas, buscamos saber se acrescentaria algo

(mediadores, espaços, leituras) ao relato autobiográfico; como se caracterizariam ou se expressariam enquanto leitor; e se participavam de alguma comunidade de leitura.

Em seguida foi realizada a transcrição das entrevistas para posterior análise das mesmas. Posteriormente, foi realizada a análise tanto dos relatos autobiográficos, como das entrevistas, seguindo os objetivos previamente estabelecidos no projeto. Ao se referir aos sujeitos e garantir o anonimato dos mesmos, foi utilizada a letra inicial dos seus nomes para indicar suas falas. A análise dos dados foi com base na categorização, com destaque para os ‘mediadores’, ‘espaços/ambientes’, ‘comunidade de leitura’. e ‘perfil leitor dos estudantes’.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO

No que se refere aos resultados obtidos, buscou-se discuti-los à luz dos objetivos da pesquisa. Desta forma, nos tópicos a seguir, foram apresentados os resultados encontrados no questionário sócio-demográfico, na leitura dos relatos autobiográficos e nas entrevistas.

4.1. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO PESQUISADO

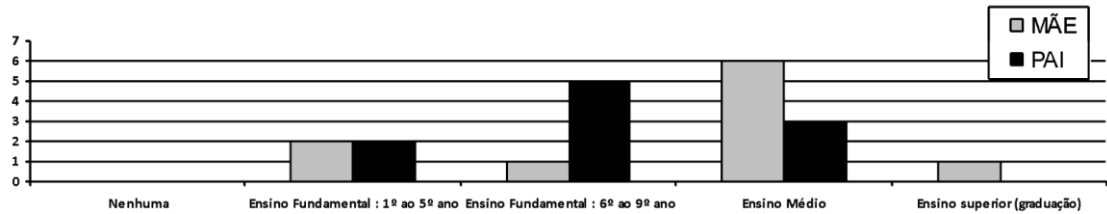
O grupo pesquisado constitui-se por um total de treze estudantes (doze mulheres e um homem), sendo que todos nasceram no final da década de 1980 e início da década de 1990. Dos treze sujeitos, onze nasceram na capital de Pernambuco, um nasceu no Cabo de Santo Agostinho e outro nasceu no Rio de Janeiro. Em relação ao percurso escolar dos estudantes, vejamos a quadro a seguir.

Quadro 1 – Percurso escolar dos estudantes.

Escolaridade	Quantidade
Apenas em escola pública	5
Apenas em escola particular	1
Ens. Fundamental (pública) e Ens. Médio (particular)	0
Ens. Fundamental (particular) e Ens. Médio (pública)	7

Mais da metade cursou o Ensino Fundamental em escola particular e o Ensino Médio em escola pública, cinco estudaram apenas em escola pública e um estudante estudou apenas em escola particular. Os estudantes investigados estão nos últimos períodos do curso de Pedagogia, sendo que dez deles já possuem experiência em sala de aula, por meio de estágio. Ao responderem sobre o nível de escolarização dos pais, observem a tabela abaixo:

Tabela 1 – Escolaridade dos pais:



As mães em sua maioria concluíram o ensino médio. E os pais, em sua maioria estudaram até o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Sendo os estudantes a primeira geração a entrarem na universidade. Sendo esses dados semelhantes aos da pesquisa de Rosa (2005) e Batista (1998). Na pesquisa de Batista (1998), por exemplo, os professores(as) pesquisados fazem parte da primeira geração que tiveram acesso a uma escolarização de longa duração (p.31), o que também fica evidente com os sujeitos desta pesquisa. E em relação à profissão dos pais desses sujeitos, apareceram as funções: Mãe (auxiliar administrativa, balconista, programador, empresária, empregada doméstica, professora, manicure e dona de casa) e a função dos pais (comerciário, funcionário público, militar, empresário, despachante, vendedor ambulante, motorista e pedreiro autônomo).

Ao questionar sobre formação religiosa na família, onze afirmaram que tiveram e dois afirmaram não ter formação religiosa. E ao afirmarem sobre a permanência em alguma filiação religiosa, oito destacaram que permanecem como: católicos, protestantes, ou Tenrikyo³, cinco afirmaram não ter filiação religiosa atualmente. De acordo com esses dados, os pais em sua maioria levaram os seus filhos a estarem em contato com a leitura, neste caso, a igreja sendo uma agência do letramento, como retrata Guedes Pinto (2002) em seu estudo. Assim, a partir do questionário, foi possível entender que as informações sobre formação religiosa na família, escolaridade dos pais e suas profissões, tem influencia sobre as histórias desses sujeitos e sobre a inserção dos mesmos em práticas de leitura, como veremos a seguir.

4.2. EXPERIÊNCIA LEITORA – O QUE OS ESTUDANTES FALAM?

- **Mediadores de leitura e suas influências na constituição desses leitores**

A pesquisadora Yolanda Reyes, define mediadores de leitura como “aquelas pessoas que estendem pontes entre os livros e os leitores, ou seja, que criam as condições para fazer com que seja possível que um livro e um leitor se encontrem” (REYES, 2014).

Os mediadores que aparecem nos relatos dos estudantes foram: familiares - pais, irmãos, avós, tios, primos (13) professores - escolares, do reforço e da Universidade (13); líderes religiosos (2); amigos (4); e bibliotecária escolar (2).

³ Religião monoteísta japonesa. (Fonte: www.tenrikyo.org.br)

Deste modo, ao indicarem os mediadores que tiveram influência na constituição enquanto leitores, os estudantes fizeram menção, prioritariamente, aos familiares (mãe, pai, tios, avós, irmãos, primos). A estudante ‘**M**’, por exemplo, ao iniciar seu relato, diz que “*desde pequena fui estimulada pela família a ler jornais, revistas, livros e outros tipos de materiais impressos que me aproximaram de alguma forma com o mundo da leitura*”. Em quase todos os relatos, a imagem dos pais é bastante presente.

Ao narrar suas experiências na infância, a estudante ‘**V**’ conta os momentos de leitura de livros infantis que ouvia:

“Desde bebê, minha **mãe** lia pra mim. Minha mãe achava muito importante ler, depois que aprendi a ler ela passou a comprar muitos livros infantis pra mim, eu sentava no tapete da sala e ela deitava no sofá, às vezes eu lia pra ela, às vezes ela lia pra mim e às vezes fazíamos leituras silenciosas eu com meus livros e ela com os dela” (V)

Também são mencionados momentos de leitura e contação de histórias e lendas folclóricas e leitura de clássicos infantis realizadas pelos pais, como mencionam ‘**H**’ e ‘**E**’ em seus relatos, ao destacar os momentos de ouvir histórias antes de dormir - momentos que viajava no mundo da imaginação:

“eu e minha irmã tivemos o prazer de ouvir histórias contadas por meus pais, pois sempre que possível, na hora de dormir meu pai se deitava na cama e nos contava histórias de sua infância e de lendas folclóricas. As histórias que mais gostava era o dia da chuva, do bicho papão e da comadre florzinha” (H).

“sem falar dos clássicos e fábulas que também me eram apresentados e que eu achava mágico ouvi-los quando minha **mãe** os liam. Acabava indo além da imaginação, entrando naquele mundo do “faz de conta”. Ela contava no momento de me colocar para dormir” (E)

Cosson (2014), fala que leitura para crianças antes de dormir trazem muitos benefícios, dentre eles o fortalecimento da leitura como prazer, e bem como as relações entre pais e filhos. Os estudantes também narram que viam os pais escrevendo e lendo, sendo fator relevante para incentivá-las a ler, como é o caso das estudantes ‘**A**’ e ‘**O**’:

“Confesso que meu gosto pelas letras veio da minha **mãe**. Se fechar meus olhos, posso ver bem a cena: sentada na mesma cadeira de sempre, com o jornal aberto nas mãos, lendo silenciosamente cada notícia. Até hoje ela não faz nada antes de ter ao menos, folheado as páginas principais do jornal do dia. Como qualquer menina, eu queria ser como minha mãe” (A)

“Minha **mãe** escrevia cartas, e as liam conosco cada vez que as mesmas chegavam, porque tínhamos parentes no sudeste do país, e eles sempre escreviam para ela”. “Meu **pai** era um poeta nato, escrevia versos e histórias diversas, ele era cantel, uma espécie de pedreiro (...). Era um homem rústico, porém muito amoroso com os filhos, quando chegava em casa, mesmo cansado, ficava conosco no terraço (...) lia pra nós, contava histórias, muitas de sua autoria, ou mesmo do folclore, dos antigos, ali mesmo todos nós dormíamos, ele nos levava um a um para o quarto e colocava na cama” (O).

Também no núcleo familiar, aparecem como mediadores os **irmãos** dos estudantes, com nos relatos da estudante ‘**M**’: “*Esses gibis eram o xodó do meu irmão, mas ele me emprestava e até lia para mim*”. Os **avós** também estão presentes no relato da estudante ‘**M**’:

“lembro que minha avó me contava histórias de quando ela era jovem e morava em um sítio junto com a irmã dela e o cunhado. Histórias essas que me arrepiavam”. A estudante ‘**H**’, conta da tia: “Um dia nossa **tia** levou uma caixa com vários livros de romance de Julia e Sabrina, eu li todos”. Ao contar seus primeiros contatos com a leitura, ‘**R**’ conta da indicação de seus **primos**: Outro contato com os livros “foi uma Bíblia ilustrada que meus primos tinham e de tanto insistir eles me emprestaram”.

No grupo pesquisado, além dos familiares, outros mediadores bastante mencionados nos relatos dos estudantes foram os **professores**, que tiveram contato desde os anos iniciais até a graduação. Esses eram vistos como sujeitos que incentivaram o gosto pela leitura, como relata ‘**D**’: “Através de “minha” professora Marili (Professora da alfabetização), na qual me deixava encantado com suas leituras sobre os festejos juninos”.

Percebemos nesta fala o quanto foi importante a mediação de um professor, que através de suas leituras, instigou o gosto pela leitura no aluno. Ao tratar sobre ‘As três faces do professor formador de leitores’, RITER (2009) destaca:

E é isso que nós, professores, deveríamos ter meios para fazer: ensinar nossas crianças e adolescentes a olharem, a perceberem a beleza que se esconde num produto artístico, numa história bem contada. (...) Assim, creio que os professores têm a função de despertar corações leitores, devem ser farol a orientar olhares, buscando ao máximo desviar seus alunos de pedras, a fim de que, guiados pela luz do farol da literatura, eles possam aportar em terras seguras, em ilhas de fantasia, em universos de sonho e de magia (p.73).

É nesta perspectiva que compreende-se que só um professor apaixonado por livros, será capaz de fomentar o gosto pela leitura em seus alunos, tal como vimos no relato acima.

Apesar de apresentarmos acima uma experiência positiva, a estudante ‘**R**’ ao descreve uma experiência negativa em relação à professora dos anos iniciais - pois a mesma não tinha o hábito de ler histórias em sala de aula e nem incentivava a leitura de livros - fala da professora de Língua Portuguesa, do Ensino Médio, pelo fato de propor atividades de leitura de obras da literatura brasileira: “A professora de Língua Portuguesa (Ensino Médio) utilizou como uma das atividades, a leitura de livros de grandes escritores como Aluísio de Azevedo, Guimarães Rosa, Machado de Assis entre outros”.

A estudante ‘**L**’ narra que o gosto e o “prazer” pela leitura ocorreu no 1º ano do Ensino Médio, a partir da professora de Língua Portuguesa: “ela me fez viver momentos deliciosos com a leitura de ‘Dom Casmurro’ e ‘Vidas Secas’, de Graciliano Ramos, ‘A Moreninha’, de Joaquim Manuel de Macedo e outros clássicos da literatura brasileira”. A estudante ‘**H**’ também teve o incentivo da professora de Língua Portuguesa, quando estava concluindo o Ensino Médio: “com muito jeito a professora (língua portuguesa) aconselhou-

me a ler bons livros que iriam me ajudar muito (ortografia). Resolvi seguir o conselho e fui ler a Moreninha, Senhora, Dom Casmurro e outros bons livros”. Kramer (2001, p 183), nos mostra que tanto na escola fundamental quando no ensino médio, com frequência os professores usam textos literários para ensinar gramática, reduzindo seu poder e sua força artística, minimizando sua dimensão estética. No entanto, contraditoriamente, nas memórias desse grupo, mesmo quando as leituras eram recomendadas neste modelo escolarizado, parece que os leitores acabam integrando essas experiências de um modo menos instrumental e que vai além dos objetivos escolares. Mas, como argumentam Beauchamp e Lazaro (2008) o modo escolar de ler literatura acaba não assegurando que os leitores adquiram necessidades mais permanentes de buscar novas leituras, quando deixam de estar pressionados pelas exigências escolares. Isto também aparece no debate trazido por Colomer (2007) ao refletir sobre as consequências do modo escolar de tratar a literatura. Ela afirma que, em relação à maioria dos estudantes:

A conclusão é que a escola levou-o a ler e mostrou-lhe uma nova maneira de aproximar-se dos textos que compreende uma certa hierarquia de valores ao sistema literário; mas não o ajudou a tornar-se um leitor. Ler é para ele algo pontual e próprio da esfera escolar. Carece do ‘capital cultural’ acumulado de que necessita para que as situações de leitura se produzam de forma estável e permanente (p.51).

Ao citar a fase do pré-vestibular, ‘F’ relata que o gosto pela leitura acentuou ainda mais, pelas indicações de livros pelos professores: “uma das fases que acentuou ainda mais o prazer pela leitura foi a época que cursava o pré-vestibular (...) *lembro-me que os professores socializava-me (...) a respeito das leituras referentes as obras literárias que eram previstas para o vestibular*”.

A estudante ‘O’, conta sobre a professora da universidade e sua experiência em roda de leitura: “*A medida em que íamos lendo a professora (universidade) fazia a mediação da história*”. Também na universidade, ‘O’ conta sua experiência na disciplina ‘Educação Literária na Escola e na Biblioteca’: “Também dos **colegas** que puderam trazer, indicar e socializar suas experiências com os livros, que havia lido como dos que já conheciam e puderam também conhecer novos títulos” (O).

De acordo com Colomer (2007), compartilhar a leitura significa “estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia” (COLOMER, 2007,p.147). Segundo a autora socializar leituras é importante, pois propicia a construção do sentido da leitura coletivamente, pois cria-se uma ponte de troca entre do individual com o coletivo em função da leitura.

Ao falar dos seus mediadores, a estudante ‘V’ recorda dos **bibliotecários** que faziam parte do setor infantil da biblioteca pública que frequentava na infância: *“eles contavam aquelas histórias maravilhosas e eu ficava lá, maravilhada. Tanto é que hoje sou contadora de histórias e eu falo pra eles né, que a influência veio por parte deles”*.

Os estudantes ‘H’ e ‘S’ citaram os **líderes religiosos** como mediadores. ‘H’ fala de momentos de contação: *“A tia da catequese cantava muitas músicas com a turma e contava histórias maravilhosas, sempre nos envolvendo na história”* (H). E a estudante ‘S’ conta do acesso a mediadores na igreja: *“foi minha inserção na igreja no qual tive acesso a um mediador da leitura bíblica, no meu caso a pastora e evangelista da igreja”* (S).

Os **amigos** também são mediadores significativos para os estudantes, eles contaram que os amigos indicavam obras, emprestavam livros. ‘S’ conta: *“Minha amiga indicou ‘Os Miseráveis’, de Victor Hugo, não gostei do título, mas ela narrou o enredo da história e eu simplesmente não resisti e li. Me apaixonei”*; ‘A’ escreve que nunca teve muito dinheiro para comprar livro, pois seus pais normalmente não davam dinheiro para que comprasse. E mesmo sem ter muitos livros dela, ela lia, pois sempre havia um amigo que ganhava um livro e a emprestava. *“Sempre havia um amigo ‘X’ que ganhou um livro de presente e emprestava”*. E a estudante ‘S’, conta dos momentos de contação que vivenciou com seus **vizinhos**: *“Nós toda noite sentávamos em frente a minha casa e conversávamos de tudo (...) Às vezes surgiam lendas urbanas nacionais como Saci, a Curupira, Maria Florzinha (...) Eram fantásticos os momentos com meus vizinhos”*.

Como corrobora Yolanda Reyes, a leitura é um trabalho de parceria, pois, quando a criança ainda não lê sozinha, o adulto vai dando sentido as páginas. Por isso:

os primeiros mediadores de leitura são os pais, as mães, os avós e os educadores da primeira infância e, paulatinamente, à medida que as crianças se aproximam da língua escrita, vão se somando outros professores, bibliotecários, livreiros e diversos adultos que acompanham a leitura das crianças” (REYES, 2014).

Em relação aos **gêneros e suportes** que compõem as memórias de leitura, apareceram gibis/mangás (9); textos literários/ficção (11); clássicos (8); paradidáticos (3); contos e livros infantis (5); fábula (3); poemas/poesias (4); livros didáticos (4); paradidáticos (3); textos acadêmicos (4); textos religiosos (6); autoajuda (2); revistas (5); jornais (5); cartilha (1), enciclopédia/dicionário (1); livro de receita (1) e cordel (1). Desses gêneros, **10** estudantes lembraram os **títulos e autores** que foram marcantes nas suas trajetórias de leitura tanto os cânones como as leituras de lazer. Mesmo assim, os autores mais lembrados são aqueles que foram lidos ou indicados por um professor como leitura obrigatória, principalmente clássicos da literatura brasileira, como: Machado de Assis (4), Carlos Drummond de Andrade (2);

Cecília Meireles (2); Clarice Lispector (2); Graciliano Ramos; Pedro Bandeira; Caio Fernando de Abreu; Aluizio de Azevedo; Guimarães Rosa, Castro Alves, Pedro Bandeira; Jorge Amado; Eça de Queiroz ; Pero Vaz de Caminha; Luiz Vaz de Camões; Tomas Tadeu, Camilo Castelo Branco; Gilberto Melo; Miguel de Cervantes; José Lins do Rego; Lima Barreto entre outros.

● Espaços/ambientes de leitura

Em relação aos espaços de formação desses leitores, aparece com mais frequência a casa dos estudantes (11), como também o espaço escolar (10), a biblioteca escolar (5), a biblioteca (pública, universitária) (3), e também outros locais como, igreja (3), livraria (3), casa de parentes ou amigos (1), de amigos (1), *lan house* (2), *cybercafé* (1), *ônibus* (1).

Ao narrarem suas experiências de leitura em **casa**, os estudantes narram lembranças em seu próprio lar, na casa de vizinhos e de familiares. A estudante ‘H’, por exemplo, conta das leituras compartilhadas que vivenciou, mostrando o modo de sociabilidade familiar em relação aos livros, como é exposto a seguir:

“A leitura se tornou um hábito em nossa casa. (...) Passei a ler livros em casa com minha família, pois sempre que lia e gostava da história passava para a outra ler. Lemos assim, O auto da compadecida, A moreninha, Senhora, Dom Casmurro, A Saga Crepúsculo, A Senhora do Jogo, Nada dura para sempre, e vários outros livros. Muitos desses livros eu tinha acesso por meio da escola, outros recebia de presente, e outros pegávamos emprestado (...) É normal encontrar a TV, o SOM e o DVD desligado e eu e minha família sentadas no sofá ou no chão com um livro na mão, fazendo não só a leitura, mas viajando com o autor da obra, com o personagem”.

Ao relatar o acesso a livros que teve por meio da casa da vizinha, a estudante ‘S’ revela:

“na casa da vizinha que é professora de reforço, dona de umas três estantes de madeira (...) com muitos livros. Alguns dos livros eram religiosos, outros eram de literatura brasileira, outros eram de infanto-juvenil. Eu adorava estar lá (...) jogando dominó e procurava ler os livros com títulos dos livros entre os intervalos de uma partida ou outra”.

Nos relatos também são destacadas as vivências com a leitura no **espaço escolar**, principalmente na sala de aula. As experiências ocorreram na educação básica e ensino superior. Assim, ao narrarem suas experiências os estudantes tem lembranças marcantes.

No relato das estudantes ‘G’ e ‘O’, as experiências em sala de aula nas séries iniciais, foram marcadas pela leitura de paradidáticos infantis e fragmento de textos presentes nos livros didáticos:

“Lembro de fazer algumas leituras de paradidáticos infanto-juvenis, essa era uma prática da escola durante a minha infância e adolescência, pois a escola solicitava, mas eu não gostava, pois não havia sido escolhida por mim, e geralmente ao final da leitura eu deveria responder uma ficha de leitura que era muito enfadonha” (G).

“Na época da escola tive pouco acesso aos livros, pois nas escolas que estudei os professores exigiam pouco que lêssemos, os que exigiam muitas vezes era com o objetivo de fazer

interpretações do texto, havia também os textos do livro didático que muitos eram fragmentos de textos literários, líamos com mais frequência” (O).

Vemos no relato da estudante ‘G’ que a leitura de um livro era um pré-requisito para preenchimento de uma ficha de leitura, ou seja, textos literários para fins não literários; já no caso da estudante ‘O’ a escola não foi um ambiente que proporcionou um maior contato com os livros.

É importante destacar que a escola é um local de aprendizagem e que a leitura também pode ser aprendida nesse ambiente, isto, se tiver presente um professor mediador de leitura e situações que favoreçam este aprendizado. Riter (2009) afirma:

[...] para se formar leitores, precisa-se de momentos individuais e também espaço para troca, para partilha dos diferentes olhares. Em relação à leitura, percebe-se que a sociedade deu à escola (e ela aceitou) o papel de formar leitores, todavia o que se vê são, com honrosas exceções, equívoco ao se julgar que o leitor se forma sozinho e que a leitura é apenas fruição. Ora, a escola é espaço para aprendizagem, e a leitura também precisa ser ensinada. Os alunos necessitam que alguém mostre a eles caminhos de leitura, indique títulos, revele o prazer que as palavras possuem e todo o universo que as páginas de um livro escondem. (p.57)

É interessante pensar que as escolas tem importante papel na formação de futuros leitores, e por isto os professores devem refletir de que forma suas práticas influenciam ou interferem na vida dos educandos, que como já vimos as experiências vividas acabam por refletir nas práticas de leitura.

Ao narrarem suas experiências com a leitura no Ensino Superior, ‘G’ e ‘O’ relataram que lêem pouco por “deleite” e mais textos acadêmicos por obrigação, o que de certo modo perpetua um padrão que vivenciaram também no Ensino Fundamental e que criticam por seus limites em termos de capacidade de formar leitores.

“Quando entrei na universidade continuei a ler o que eu gostava, mas as leituras para as cadeiras começaram a preencher todo o tempo e deixei um pouco as leituras que antes gostara tanto, porém, algumas novas leituras foram descobertas, as quais me envolveram e eu as faço com muito prazer” (G).

Ao narrar a experiência da universidade, conta da sessão ‘Eu recomendo’, vivenciada na disciplina ‘Educação Literária na escola e na biblioteca’, onde cada estudante da disciplina poderia recomendar e emprestar uma obra para a turma ler, como no relato de ‘O’:

“acho que foi uma sacada muito importante da professora em nos orientar da importância da leitura tanto para nós mesmo como leitores como para quando estivermos na nossa prática, a fim de sermos realmente multiplicadores de conhecimento através da leitura de livros.

A escola, como revela Rosa (2005), representa uma oportunidade para que os sujeitos sejam introduzidos em práticas legitimadas socialmente. Assim, “com acesso a leitura de autores e de livros que eram desconhecidos nas práticas de leitura na família” (ROSA, 2005,

p.24). Sendo assim, uma via de acesso a autores, gêneros e formas de ler diferenciados no núcleo familiar.

Outro espaço citado pelos estudantes pesquisados foi a **biblioteca** (escolar e pública). Em relação às bibliotecas escolares, os estudantes narram experiências marcantes, como o primeiro contato com esse espaço:

“Foi na escola (6º ano) que tive meu primeiro contato com uma biblioteca de verdade. Recordo-me como se fosse hoje do primeiro dia em que coloquei meus pés naquela biblioteca (escolar). Não era grande e aconchegante, mas era o lugar onde mais amava estar naquela época já que era um lugar que estava farto do que eu mais gostava: os gibis, revistas e livros” (R)

“Um dos fatores que também me aproximou da leitura foram as visitas realizadas na biblioteca da escola da qual estudei (...) Lembro-me que presenciei muita aula vaga e foi justamente nesses momentos em que interagi com esse espaço educativo. Lá encontrava diversos livros. Gostava muito de apreciar as histórias infantis. Esses não podiam faltar na minha lista de empréstimos” (M).

Diferente das experiências relatadas acima, é comum vermos as bibliotecas escolares sendo utilizadas como local de depósito de livros, é uma realidade brasileira, como já aponta Riter (2009, p. 70) em seus estudos. Outra realidade apontada é que quando o acesso a biblioteca é garantido, é livre, não tem quem medie esse contato com o universo dos livros, fazendo com que esse acesso seja desorientado. O autor pontua que o professor precisa ser um aliado com quem atua na biblioteca, a fim de que este espaço seja transformado em um lugar de pesquisa, espaço de partilhas literárias, ambiente para indicação e orientação de caminhos de leitura, dentre outros.

E em relação ao primeiro contato com uma **biblioteca pública**, os estudantes contam experiências positivas e negativas. A estudante ‘V’, narra a sua experiência no período da pré-adolescência, quando sua mãe a levou pela primeira vez a uma biblioteca pública, como algo apaixonante:

“quando estava com 11 anos, minha mãe me levou a Biblioteca Pública do estado pela primeira vez, me apaixonei, e toda semana ela me levava pelo menos uma vez pra lá. Adorava ficar deitada naquelas almofadas lendo os livros. Foi lá que conheci os livros de Pedro Bandeira, li todos”.

Já a estudante ‘H’, conta que foi uma experiência ruim ao visitar uma biblioteca pública, quando cursava o Ensino Fundamental:

“Eu não conhecia uma biblioteca, até que um professor da disciplina de História nos mandou à biblioteca da cidade para realizar um trabalho sobre Brasil Colônia (...) “A experiência na biblioteca foi horrível, primeiro que me deparei com variedades de livros, porém não podia utiliza-los, precisávamos pedir a bibliotecária e ela nos fornecia, porém por perceber que éramos adolescentes, ela nos dava os livros mais velhos. Sem falar quando o grupo começava a discutir o assunto do trabalho, a bibliotecária dizia: Psiuuu... Façam silêncio”.

Ao observar o relato de ‘H’, percebe-se que o aspecto ruim relatado sobre a biblioteca são em relação as regras desse espaço, uma vez que não foi possibilitado aos alunos uma

aproximação de fato com os livros, foram apenas disponibilizados livros velhos, sem que os mesmos pudessem escolher que livros usariam, deixando o contato limitado, a bibliotecária poderia ter mediado esse contato conversando sobre as regras, uma vez que este local também é de aprendizado .

A **igreja** é citada como espaço onde se ouvia muitas histórias, que incentivou a ler mais livros religiosos e que instigou o gosto pela leitura.

“Na igreja ouvíamos muitas histórias (...). lembro-me que os encontros da catequese eram todos os sábados e eu gostava muito das contações de histórias bíblicas (...) A principal fonte inspiradora que me aproximou do livro foi a igreja, que nos proporciona momentos de ouvir e contar histórias”. (H)

Outros espaços citados pelas estudantes foram **Lan Hause**: “Lembro-me que quando não tinha internet na minha casa, sempre que podia frequentava a lan hause para copiar poesias produzidas por diversos autores” (M). O contato com **livraria** é uma prática recente nas vida dos estudantes, a estudante ‘**R**’ conta que frequentou a livraria pois precisou comprar um livro indicado por uma disciplina da Universidade, em que iria participar de uma roda de leitura e se sentiu realizada em meio a tantos livros e completa: “A vontade que me deu foi de trazer todos os que gostei pra casa. Prometi a mim mesma que vou reservar um tempo do meu pouco tempo livre para visitar mais vezes a livraria x para me debruçar na leitura” (R).

Nestes depoimentos aparecem espaços de circulação do livro e da leitura que são citadas como fruto de iniciativas próprias e não como decorrências de uma educação literária ocorrida na escola, com intencionalidade, como sugere Colomer (2007).

- **Integração ou interação nas diferentes comunidades de leitura**

A autora Maria Dionísio, da Universidade do Minho / Instituto de Educação, Portugal, define Comunidade de Leitura sendo:

blogues de pessoas singulares ou coletivas, convites de clubes de leitura, anúncios de eventos em bibliotecas e até publicidade de editoras e livrarias. Nesse sentido, uma *comunidade de leitores* consiste num grupo de pessoas que se reúne periodicamente para debater obras previamente acordadas, sugeridas ou não por um coordenador, muitas vezes uma pessoa de renome - por exemplo, um escritor (DIONÍSIO, 2014).

Deste modo, ao relatar sobre a interação em comunidades de leitura, os estudantes falam que seguem escritores da literatura brasileira nas **redes sociais**. A estudante ‘**V**’, por exemplo, fala que segue o poeta Pedro Bandeira: “*eu gosto muito dele, ele escreve romances, escreve contos infantis, escreve histórias de terror. Sigo no facebook, blog, tudo, tudo que tiver Pedro Bandeira eu saio seguindo*”. A estudantes ‘**F**’ relata que segue vários poetas, pois é seu gênero favorito: *Eu sigo vários autores de poesia, pois eu gosto muito de poesia.*

Antonio Castro de Abreu e Fernando Pessoa". Já a estudante 'S', relata que passou a seguir Rubem Alves por indicação de uma professora da universidade:

"curto no Facebook o Rubem Alves, muito bom ele. Ah, Rubem Alves, eu conheci ele aqui (universidade), na aula de Psicologia da Aprendizagem, com Sandra Ataíde, que ela trouxe uma crônica dele, e eu achei muito interessante, e eu tipo, vou pesquisar sobre ele, aí foi quando eu encontrei a página dele, curti".

Os estudantes também relatam que recebem periodicamente **e-mail** com notícias, convites de bibliotecas de livrarias. "*recebo alguns e-mail das bibliotecas, como eu já trabalhei em bibliotecas, eles estão sempre me mandando. Quando algum autor vai lá falar sobre seu livro, aí eu vou lá assisto as palestras, mas nada assim, fixo*" (V).

Ao escrever sua experiência com um grupo de leitura, a estudante 'O', conta um pouco da leitura compartilhada realizada na disciplina eletiva 'Educação Literária da Escola e na Biblioteca' do curso e Pedagogia:

"a experiência que eu tive foi aquela com a leitura de Lygia na disciplina. Assim, era uma forma de levar a gente a ler e ali todo mundo junto, então a gente podia naquele momento viver as experiências que as pessoa estavam tendo naquele momento, e também as experiências que não eram só minha, a a gente poder entender melhor, cada um ia lendo um pouquinho e a professora fazendo intervenção tinha mais compreensão da autora como também da obra dela, então achei importantíssimo, e bom se tivesse mais momentos de leitura compartilhada" (O).

Outra comunidade de leitura citada são as Fanfics⁴. 'A' escreve que ao usar a internet nos *Cybercafés* e *Lan House*, passava horas e horas lendo *fanfiction*.

"tem as Fanfics. Aqui em Pernambuco vez ou outra tem um encontro, mas não é de vários livros, é de um livro, de sagas específicas, nós temos os encontros dos campistas, da galera que curte Persy Jackson que vez ou outra acontece na Jaqueira. Tem vez ou outra na livraria x também o encontro dos *Potterheads*, daqui do Clube da Fênix, então sempre tem reunião; a galera vai, normalmente eles fazem discussão de um livro específico, Já fui mais ativa, às vezes eu vou, mas eu não vou tanto pra fazer as leituras" (A).

Cosson (2014), destaca que estas são formas recentes e potencialmente significativas de participação do leitor que se envolve com a obra, inclusive experimentando a escrita autoral e compartilhada. Segundo o autor,

"o fandom ou fanfiction vai além de textos escritos a partir de obras cultuadas, ou seja, o texto do fã que escreve, amplia ou dá continuidade a obra original ou aos personagens que admira, para atingir uma constelação de textos ou gêneros um sistema literário que tem a peculiaridade de se desenvolver na internet" (COSSON, 2014, p.118).

Além da interação como leitores, também foi narrada a experiência com blogue, como relata 'F': "*Outra experiência foi à criação do meu blog "Expressão e Sentimento"; Nesse*

⁴ "**Fanfic** é a abreviação do termo em inglês *fanfiction*, ou seja, "ficção criada por fãs", Trata-se de contos ou romances escritos por terceiros, não fazendo parte do enredo oficial dos animes, séries, mangás, livros, filmes ou história em quadrinhos a que faz referência, ou uma história inventada por eles" (Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Fanfic>).

espaço publico textos escritos por mim, que relatam aspectos presentes na vida do ser humano. Ainda estou iniciando a minha trajetória como blogueira”.

De acordo com Rildo Cosson (2014),

“uma comunidade de leitores é definida pelos leitores enquanto indivíduos que, reunidos em um conjunto, interagem entre si e se identificam em seus interesses e objetivos em torno da leitura, assim como por um repertório que permite a esses indivíduos compartilharem objetos, tradições culturais, regras e modos de ler” (COSSON, 2014, p.138).

Portanto, ao levantar como esses estudantes integram ou interagem nas diferentes comunidades de leitura, vimos que por ser um grupo de uma mesma geração, puderam falar de suas experiências que não passam necessariamente no espaço escolar e sim por suas afinidades pessoais e escolhas.

- **Concepção enquanto leitor**

Em relação a suas experiências enquanto leitores, os relatos mostraram uma dimensão valorativa, em que os sujeitos investigados não apenas indentificaram que o que consideram relevante em suas experiências enquanto leitores, mas também avaliaram essas vivencias comparando com suas expectativas do que seriam trajetórias que favorecem a formação de leitores.

Ao destacar algumas impressões gerais dos relatos, referem-se a **lembranças positivas**, como: paixão por gibis, contos, romances, poesias, livros que despertavam a imaginação, divertidos, mediações marcantes, biblioteca (momentos mágicos, encantamento), igreja (contação de histórias bíblicas) e roda de conversa com amigos, leitura compartilhada na universidade (enriquecedor, especial, prazeroso, reacendeu o gosto pela leitura). E em relação as **lembranças negativas**, os estudantes referem-se as leituras obrigatórias, que faltou incentivo, pouco contato com livros (infância), dificuldade de ler por iniciativa própria, falta de tempo para ler o que gosta/ler por deleite, e leitura de texto fragmentado em livros didáticos. Também consideram a leitura como uma descoberta recente, no curso de pedagogia (1), como mãe (1); como mediadora de leitura (4); e como escritores de poesias, história infantil e textos online (blog) (3).

Ao expressarem sobre sí enquanto leitores, aparecem concepções positivas, como por exemplo: que se reconhecem como leitores; que se tornaram leitores melhores na vida adulta; e leem mais ao entrar na universidade. A estudante ‘L’, por exemplo, ao falar sobre sua concepção enquanto leitora, narra: *“agora eu posso me considerar uma leitora de fato, por conta da universidade. Isso foi uma coisa boa”.* Em sua fala a estudante ‘L’, mesmo considerando que suas leituras nesse período (Ensino Superior) serem por obrigação, ela se

considera como uma leitora melhor, pois lê com mais frequência para finalidade de estudo. Rosa (2005, p.25) também identificou esta característica no grupo de professoras que pesquisou, ao pontuar que “ler na vida adulta passou a ser progressivamente um ato voltado prioritariamente para busca de informações e para as finalidades de estudos”.

No entanto, ao expressarem suas concepções de si enquanto leitores literários, predominam percepção negativas, como: leitor precário; precisa ler mais por “prazer” e menos por obrigação; precisa ler mais; relação e custo; falta tempo; leitor intermediário; falta de acesso; leitura obrigatória (textos acadêmicos); e almeja ler o que gosta quando terminar a graduação. Os relatos apresentados a seguir mostram essas concepções.

A estudante ‘**R**’ exemplifica bem o que os estudantes revelaram: “*Leio quase nada, gostaria de ler bastante, mas assim, leitura prazerosa não tem quase nenhuma, só **leitura obrigatória**, porque tô aqui na universidade mesmo, textos acadêmicos (Artigo, Tese e TCC)*”. A justificativa que ‘**R**’ dá para não realizar as leituras que gosta (por deleite) pela falta de tempo: “*Sinto falta de ler por “prazer”. Eu tenho um livro em casa que nunca li, ganhei livros e vivo emprestando, porque **não tenho tempo** de ler. Acho que só quando sair da Graduação, não sei, né... Depois ainda tem “Pós”*”.

O mesmo revelam as estudantes ‘G’ e ‘V’:

“Eu gosto muito da leitura, gosto muito, mas penso que **posso muito melhorar, por uma questão de tempo mesmo**. As minhas leituras são muito dentro de ônibus e o meu tempo é muito corrido e eu acabo não lendo o que eu gosto, tenho lido mais as leituras da academia por obrigação. Mas algumas leituras mesmo **por obrigação**, alguns livros eu tenho comprado por prazer, pra poder estender as minhas leituras e conhecimento, mas é algo mesmo do conhecimento da academia não literatura, que eu goste e que faça por prazer, bem que algumas como já disse, leio por prazer mesmo sendo obrigatórias, que é meu tema de pesquisa (o que lhe interessa)” (G).

“hoje em dia, **eu preciso melhorar bastante**. Depois que entrei na faculdade ficou muito difícil de ler as coisas que gosto (contos de fadas), e eu deixei tudo de lado, no momento, o que tem são leituras obrigatórias. No período passado eu estava mais folgada, mas agora começou TCC tou lendo só pro TCC, só leituras acadêmicas e livros. Não é que não goste, eu gosto, mas não são tão prazerosas quanto as que eu escolho, né? Aqueles tipos de livros que eu gosto de ler. Eu comprei agora pouco ‘Alice no país das maravilhas’ e ‘Peter Pan’, eu gosto muito desses livros, acho que por ser contadora de histórias infantis, e eu me identifico muito com as histórias do mundo infantil. Mas eu não vou conseguir ler, o tempo” (V)

Assim, na fala das estudantes **G** e **V**, elas passaram a ser leitoras do perfil mais acadêmico ao entrarem no curso de Pedagogia. E a estudante **V** em seu relato, conta que a leitura de literatura infantil é necessária para sua atuação profissional, tanto como professora e também contadora de histórias.

5. CONCLUSÃO

Ao caracterizar o perfil leitor de um grupo de estudantes de Pedagogia da UFPE, verificou-se que são a primeira geração a entrarem na universidade, percebeu-se também que desde a infância foram inseridos em práticas de leitura, seja ela de forma oralizada por terceiros, pela contação de história, leitura em voz alta, leitura silenciosa, entre outras práticas, e que a literatura esteve presente em vários momentos de suas vidas.

No grupo analisado, ao serem identificados os mediadores de leitura desses sujeitos, aparecem: familiares, professores; líderes religiosos; amigos e bibliotecários. Os mediadores que tiveram mais influência na vida desses estudantes foram os familiares e os professores. Ao verificar a influência que tiveram sobre esses sujeitos, em relação à mediação de leitura, observou-se que foi bastante positiva. Na infância, os familiares estiveram mais presentes nessa mediação, em momentos de contação de lendas folclóricas, histórias pessoais, e leitura de livros infantis no momento de dormir. Em muitos relatos, os pais eram reconhecidos como modelos de leitores. Já no espaço escolar, também muito citado nos relatos, os professores destacados foram do Ensino Médio, pois inseriam as leituras dos clássicos brasileiros, e, apesar da obrigação de ler as obras, perceberam a importância para sua experiência leitora.

Em relação aos espaços/ambientes presentes na vida desses sujeitos, em que tiveram experiências de ouvir ou/e ler histórias, verificamos que a leitura aparece na vida dos sujeitos primeiramente no lar, mediada pelos familiares. Outro espaço destacado foi o escolar, em especial, a sala de aula, pois vai inseri-los nas leituras dos clássicos da literatura brasileira, como já mencionado anteriormente. Verificou-se também que as leituras ocorreram em diferentes espaços, como: igreja, livraria, *lan house*, *cybercafé* e *ônibus*.

Ao realizar levantamento de como esses sujeitos integram ou interagem nas diferentes comunidades de leitura, verificou-se que os estudantes “*seguem*” e “*curtem*” autores, participam de comunidades *virtuais* e presenciais de leitura, recebem e-mail com convites de eventos de leitura em livrarias ou bibliotecas, acompanham *blogs de poesia* etc. E que essas experiências não foram mediadas necessariamente pela escola ou pela família e sim por suas afinidades e escolhas pessoais.

Analisar a concepção desses sujeitos em relação às suas experiências como leitores revelou a predominância de aspectos negativos sobre si enquanto leitor. As concepções que aparecem confirmam o que Rosa (2005) também identificou em seus estudos, expressando um sentimento de que ‘precisa melhorar’ em relação à leitura, especificamente, no que se refere às leituras literária que levem a experiência de caráter estético, que podem ser formativas e/ou auto-formativas. Os fatores que distanciam os estudantes das experiências de

leitura por deleite são justificados pela falta de tempo, porque atualmente segundo os entrevistados, leem apenas textos acadêmicos, referentes à sua formação.

Batista (1998) ao discutir sobre o que se reconhece ou não se reconhece como leitor destaca:

Importa, assim, em vez de procurar marcar uma linha divisória que separe o que se reconhece ou não se reconhece como leitor, descrever e compreender esse leitor-professor. A pergunta que, a meu ver, deve guiar a discussão deve incidir, antes de tudo, sobre as modalidades das relações dos docentes com a leitura: como se caracterizariam os professores-leitores? Quais seriam suas disposições em relação à leitura? Em torno de que necessidades, impressos e práticas se formariam como leitores e desenvolveriam práticas de ler? (BATISTA, 1998, p. 29)

Desta forma, ler e ouvir desses estudantes sobre suas histórias de leitura, mostrou que os mesmos são leitores de fato, leitores tanto dos cânones como também da literatuara que se refere à sua formação. Sobre isto, Batista (1998) corrobora:

os professores vivem no interior de uma sociedade letrada. Mesmo que a difusão e a distribuição da cultura da escrita e, mais especificamente, a da cultura do impresso se façam, nesse espaço de modo desigual, o fato mesmo de os professores se inserirem, em maior ou menor grau, no interior dessa sociedade, torna muito pouco plausível sua representação como “não-leitores” (p.27).

Assim, os sujeitos estão em constante contato com os diversos textos impressos e que de uma forma ou de outra, esses sujeitos impulsionados pelas demandas sociais, seja no tocante ao trabalho, estudo, auto-formação, etc, como no caso dos estudantes investigados, faz com que sejam leitores de várias obras e autores, tanto para deleite coo para sua formação e autofornamão. Portanto, na leitura desses relatos, percebemos como o resgate da memória de leitura, desde a infância até a graduação, ao mesmo tempo em que apresenta elementos que compõem a vida leitora desses sujeitos, contribuiu de fato para a sua reflexão enquanto leitores, inclusive conferindo um caráter apreciativo à trajetória vivida. Enfim, as narrativas autobiográficas de leitura contribuíram de fato para entendermos a trajetória dos sujeitos leitores e como esses percursos compõem os saberes docentes (GUEDES PINTO, 2002), uma vez que pouco se conhecia sobre a história leitora dos estudantes de Pedagogia da UFPE e como se integram/interagem no mundo letrado.

REFERÊNCIAS

BATISTA, A.A.G. Os(As) professores(as) são "não- leitores"? In: MARINHO, M.; SILVA, C.S.R. da. (Orgs.). **Leituras do Professor**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).

COLOMER, Teresa. Andar entre livros: a leitura literária na escola; São Paulo: Global, 2007 (trad. Laura Sandroni).

CANDIDO, Antonio. **O direito da leitura** / Organizadores: Aldo de Lima. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012.

CASTRILLÓN, Silva. O direito de ler. in. **O direito de ler e escrever**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.

COSSON, Rildo. A literatura em todo lugar. In. **Círculo de Leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

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

DIONÍSIO, Maria. Comunidade de leitores. In: Glossário Ceale: **Termos de Alfabetização , leitura e escrita para educadores**. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/comunidades-de-leitores>>. Acesso em 20.11.2014.

GUEDES PINTO, Ana Lúcia. **Rememorando trajetórias a professora-alfabetizadora: Leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissional**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Feep/Unicamp: SP: Fapesp, 2002.

KRAMER, Sonia. Professores podem ser Scherzade? O papel da memória, da narrativa, da leitura e da escrita na formação docente. In. **Alfabetização, leitura e escrita: Formação de professores em curso**. 1. Ed. São Paulo: ÁTICA, 2001.

LÁZARO, André; BEAUCHAMP, Jeanete. A escola e a formação de leitores. In: AMORIM, Galeno (Org.) **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-Livro, 2008. Disponível em: <<http://livraria.imprensaoficial.com.br/media/ebooks/12.0.813.460.pdf>>. Acesso em 23.01.2015.

MANKE, Lisiane S.. Leitores rurais: Apropriação ético-prática nos sentidos atribuídos à leitura. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt10_trabalhos_pdfs/gt10_2824_resumo.pdf>. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29/09 a 02/10 de 2013, Goiânia-GO. Acesso em: 27.06.2014.

MARCUSCHI, Luiz; DIONISIO. Oralidade e Letramento como práticas sociais. In. **Fala e Escrita**. Org. Angela Paiva Dionizio. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

MARINHO, M. Letramento: A criação de um neologismo e a construção de um conceito. In. **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MENDES, Barbara; SILVA, Francisco. **(Auto)biografia, pesquisa e formação: aproximações epistemológicas**. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.2/7_Francisco%20das%20Chagas%20Rodrigues%20da%20silva.pdf>. Acesso em 20.06.2014.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In. **Vida de Professores**. Portugal: Porto Editoca, 1995

PEREIRA, Ana Paula P. e FRADE, Isabel Cristina A.S.. **Memórias de alfabetização no espaço doméstico: mediadores e seus modos de transmissão da leitura e da escrita**. 36ª Reunião Nacional ANPEd - 29/09 a 02/10 de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt10_trabalhos_pdfs/gt10_2780_texto.pdf>. Acesso em: 27.06. 2014.

PERES, Lúcia. **Narrativas de si como “passeur” de sentido protagonizando a formação humana de professores**. 33ª Reunião Nacional ANPEd - 17 a 20/10 de 2010 , CaxaMbú-MG. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6337--Res.pdf>>. Acessado em: 27.06. 2014.

REYES, Yolanda. Mediadores de leitura. In: Glossário Ceale: **Termos de Alfabetização , leitura e escrita para educadores**. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/mediadores-de-leitura>>. Acesso em 20.11.2014

RITER, Caio. **A formação do leitor literário em casa e na escola**. São Paulo: Biruta, 2009

ROSA, Ester Calland de Sousa. Relatos autobiográficos de leitura e alfabetização: ouvindo professoras para entender o que pensam. In. **Desafios da Educação de Jovens e Adultos: Construindo práticas de alfabetização**. Eliana Albuquerque (org). Belo Horizonte: Autentica, 2005.

ROSA, Ester Calland S., A literatura e o relato autobiográfico na formação de professores leitores. in. **Práticas de leitura no ensino fundamental** / org. Maria Lúcia F. F. Barbosa e Ivane P. de Souza. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STREET, B. Os novos estudos sobre letramento: Histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G.T. (orgs). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010. p.33-53.