

IDENTIDADES LEITORAS DE ESTUDANTES NO PERCURSO DO ENSINO MÉDIO

Flávia Brocchetto Ramos*

 <https://orcid.org/0000-0002-1488-0534>

Aline Dalpiaz Troian**

 <https://orcid.org/0000-0002-7862-2534>

Como citar este artigo: RAMOS, F. B.; TROIAN, A. D. Identidades leitoras de estudantes no percurso do ensino médio. *Todas as Letras – Revista de Língua e Literatura*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 1-15, jan./abr. 2022. DOI 10.5935/1980-6914/eLETOL15067

Submissão: janeiro de 2022. **Aceite:** fevereiro de 2022.

Resumo: A leitura literária e suas reverberações no processo de construção identitária dos sujeitos são o tema deste estudo, com base em pesquisa qualitativa realizada com alunos, participantes de projeto extracurricular, concebido nos formatos de círculo de leitura. A partir de uma perspectiva que aborda a literatura como prática cultural em suas interfaces com os processos identitários, os dados construídos – utilizando questionários sociográficos, mapas emic-rítmicos e narrativas escritas – foram analisados sob a metodologia da análise textual discursiva. Percebem-se a adesão dos jovens à identidade de leitores e sentidos atribuídos a essa identidade, suas trajetórias de leitura e o papel da leitura literária em sua história.

Palavras-chave: Leitura literária. Narrativa. Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Processos identitários. Juventude.

* Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul, RS, Brasil. E-mail: ramos.fb@gmail.com

** Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Sul (IFRS), Bento Gonçalves, RS, Brasil. E-mail: aline.troian@bento.ifrs.edu.br

INTRODUÇÃO

Pesquisas realizadas acerca dos jovens e da atividade de leitura revelam que há diminuição, nas últimas décadas, da chamada literatura-lazer¹, na qual a leitura literária se insere. Há muitos fatores relacionados, que passam principalmente pela cultura digital, os quais impactam não somente a apresentação a esse jovem de uma gama de outros entretenimentos audiovisuais e sistemas simbólicos, mas as formas de se conceber e viver o cotidiano. Em nossa experiência como docentes e pesquisadoras, temos observado que os alunos que dizem gostar de ler literatura, quase em sua totalidade, não reportam esse gosto apenas a partir da adolescência, mas da infância. Em comum, momentos-chave em que um familiar, professor ou outro mediador de leitura lhes apresentou algum texto literário e, por alguma razão – geralmente a possibilidade consciente ou inconsciente de pontos de identificação com elementos apresentados –, isso se tornou marcante a ponto de afirmarem nunca mais terem deixado de buscar esses textos. Esses jovens leitores costumam revelar uma espécie de adesão à leitura e à literatura. Notamos certo orgulho em se afirmarem leitores. Justificam a maior facilidade em compreensão textual e escrita, o olhar e o posicionamento crítico diante de seu contexto, a capacidade intelectual por meio de seu amor pela leitura, sobretudo literária. Também relacionam sua trajetória leitora da infância com o interesse por leituras em outras áreas: como se a literatura lhes tivesse aberto as portas para o desejo e a compreensão de áreas como filosofia, história ou antropologia.

Ao coordenar um grupo de leitura literária no formato de círculo de leitura, no período de 2018 a 2019, com alunos do ensino médio do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), *campus* Bento Gonçalves, essas características ficaram mais evidentes. Os diálogos suscitados pelos textos, assim como aqueles que surgiram espontaneamente em conversas nos períodos iniciais e finais dos encontros, também provocaram o desejo de melhor compreender como esse processo de “impregnação literária” contribui para a construção desses jovens que se afirmam leitores. Olhar para tais questões pode ampliar a compreensão de como os textos literários e sua leitura/mediação atuam nas construções subjetivas.

Assim, a pesquisa qualitativa envolveu oito jovens, alunos dos segundo e terceiro anos do ensino médio. A partir de convite aos estudantes que integravam um grupo de leitura literária com encontros semanais, os interlocutores manifestaram interesse em participar do estudo. Os jovens, em mais de uma circunstância, afirmaram-se leitores, revelaram bom repertório de leitura e apontaram o impacto da leitura literária nas suas trajetórias.

O problema deste artigo será pensado a partir de três evidências: questionário com dados sociográficos, mapas emic-rítmicos e narrativa escrita com base em provocações das pesquisadoras. Reservamos o equivalente a três períodos de aula, em turno livre, para os jovens reunirem-se, a fim de receberem as orientações de como procederiam à participação. Iniciamos pela orientação e preenchimento do questionário. Após, teve início a elaboração dos mapas emic-rítmicos, que motivaram a reflexão sobre os cruzamentos entre trajetória de vida e de leitura, mobilizando as memórias dos interlocutores. Na sequência, solicitamos a

1 Horellou-Lafarge e Segré (2010, p. 99) discorrem sobre a diminuição da leitura-lazer entre os jovens.

escrita de narrativa individual, tendo como ponto de partida questões motivadoras, que envolviam suas lembranças acerca das experiências de leitura desde a infância até o presente. Não havia limite predeterminado de linhas ou folhas, mas sugeriu-se explorar com descrições detalhadas, exemplos, histórias etc. As narrativas foram analisadas sob a perspectiva da análise textual discursiva, de Moraes e Galiazzi (2006, 2011). Delas emergiram categorias explicitadas no item relativo à análise dos dados construídos, seguidas de cruzamento com dados sociográficos e mapas, a fim de observar as relações associadas ao contexto social dos jovens. Para a discussão dos dados, apoiamos-nos em Hall (2006), Vigotski (2009), Petit (2008), Horellou-Lafarge e Segré (2010).

CONSTRUÇÃO DOS DADOS: ORGANIZAÇÃO DAS CATEGORIAS EMERGENTES

Para a construção de dados, inicialmente foi considerada a realização de entrevistas individuais, mas ao se levar em conta o perfil desses jovens, marcado pela timidez, optamos pela escrita. O tempo da escrita, o silêncio e o espaço que ela permite favorecem o pensar sobre trajetórias de vida e de leitura.

Como primeiro procedimento, foi realizado o questionário a fim de traçar o perfil sociográfico dos participantes, os quais serão nominados pela palavra jovem seguida de numeral de 1 a 8. Os interlocutores – três meninos e cinco meninas – estão matriculados no ensino médio, têm idades entre 16 e 18 anos, são oriundos de contextos urbanos e pertencentes à classe média. Seis deles completaram o ensino fundamental em escola pública e dois em escolas privadas. No momento da entrevista, cursavam o segundo e terceiro anos do ensino médio técnico integrado no IFRS – *campus* Bento Gonçalves, em turno integral.

Como segundo instrumento, que visou à mobilização das primeiras reflexões e memórias, foi utilizado o mapa emic-rítmico. A respeito dessa evidência, cabe explicarmos que Pais (1999) propõe o uso dos mapas emic-rítmicos para mostrar quadros de vida dos jovens e traços de vida que se inscrevem neles. Entendemos, com base em Pais (1999), que, por meio dos traços de seu mapa, o jovem escreve, inscreve e descreve a vida cotidiana. O mapa emic-rítmico é constituído de dois eixos, um vertical e outro horizontal. No eixo vertical, encontram-se percentuais de satisfação (0% a 100%). No eixo horizontal, os tempos relativos ao percurso de vida e de leitura. Nesse instrumento, o interlocutor marca, em cada ano, o percentual correspondente à satisfação em relação aos percursos de vida e de leitura. Ao concluir essa etapa, solicitamos que seja traçada uma linha ligando/delineando os pontos correspondentes a cada percurso. Desse modo, são reveladas significações individuais (emic) em consonância com ritmos do cotidiano individual ou coletivo (rítmicos). O instrumento possibilita observar ritmos considerando acontecimentos passados, pois entendemos que o “[...] presente é um produto histórico, ainda que escondido ou camuflado” (PAIS, 2015, p. 85). A elaboração desses gráficos, de seus traçados rítmicos, permite uma pausa para refletir e iniciar um mergulho em memórias, que são mobilizadas nas narrativas e/ou entrevistas. O preenchimento dos mapas narrativos oportunizou que os jovens relacionassem sua trajetória de vida e de leitura literária, como também questionassem a si mesmos sobre os impactos dessa leitura em sua formação.

Após a elaboração dos mapas, os interlocutores receberam questões por escrito, com o intuito de provocar a escrita de narrativa acerca de suas memórias e trajetórias na leitura literária, tais como a relação com a leitura literária, e os

espaços e contextos em que elas ocorreram e ocorrem, as influências, os mediadores, e como tais elementos foram reverberando em suas identidades.

A partir dessas narrativas e dos mapas, bem como de breve questionário com informações sociográficas, procedemos à análise dos dados construídos com base no princípio da análise textual discursiva. Esse modo de tratar os dados pode ser descrito como um processo auto-organizado em que novos conhecimentos emergem

[...] a partir de uma sequência de três componentes: a desconstrução dos textos “corpus”, a unitarização², o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização, o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 12).

Os autores comparam o processo a uma “tempestade de luz”: em meio ao caos, os *flashes* de luz vão clareando os fenômenos investigados. Trata-se de um ciclo de análise que tem início com a desconstrução dos materiais textuais da pesquisa, momento de “impregnação intensa nos fenômenos sob investigação”; a partir disso, são criadas as condições necessárias para que emergjam novos entendimentos, gerando um movimento de reconstrução. Moraes e Galiuzzi (2011) nos alertam que esse processo consiste em um movimento intuitivo, em que nem tudo está sob controle do pesquisador, que precisa estar sensivelmente atento para ser surpreendido pelo inesperado, pelo novo, captando os *insights* auto-organizados e explorando seus significados. No momento final deste ciclo, são construídos metatextos, tornando explícitas compreensões alcançadas na análise (MORAES; GALIAZZI, 2011). A análise textual discursiva “cria espaços de reconstrução, envolvendo-se nisto diversificados elementos, especialmente a compreensão dos modos de produção da ciência e reconstruções de significados dos fenômenos investigados” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 118).

No processo, emergiram das narrativas quatro categorias principais que orientaram a construção dos metatextos e que passam a constituir o objeto desta discussão: “Identificação com os textos: percursos de vida e de leitura que se acompanham”; “Marcas da leitura literária: a construção de si”; “Espaços e tempos para a leitura: passado e presente”; “Encontros e desencontros: o papel da mediação das leituras literárias”. Os excertos dos jovens alunos serão destacados em itálico, e sua forma de escrita foi preservada.

IDENTIFICAÇÃO COM OS TEXTOS: PERCURSOS DE VIDA E DE LEITURA QUE SE ACOMPANHAM

Essa categoria aponta a identificação dos interlocutores com os textos lidos, ponto encontrado em todas as narrativas. Os jovens relataram, de diferentes maneiras, que se identificavam com personagens, cenários, ações. Ao mesmo tempo, afirmaram gostar de textos mais ligados à imaginação, à fantasia, em que os elementos sugerissem distanciamento do tempo e do espaço, tais como contos de fada, histórias com inspiração na mitologia grega, lendas etc. Aqui é possível recorrer a Vigotski (2009), a respeito da constituição dos processos da

2 Textualmente, Moraes e Galiuzzi (2006, p. 118) explicam o conceito como um processo “em que os textos são separados em unidades de significado. Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador”.

imaginação. Definida pela psicologia como atividade criadora com base na capacidade combinatória cerebral humana, a imaginação é a base de toda a atividade criadora nos mais variados campos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica. Ou seja, tudo que já foi feito/construído pelo ser humano, virtual ou materialmente, passou pela imaginação (VIGOTSKI, 2009, p. 18). Ainda que a ficção apele para construções imaginativas, elaboradas a partir da fantasia, seu ponto de partida é a realidade aprendida, vivida.

Por isso, é possível pensar que imaginação e identificação com o real são fatores complementares, como observamos neste trecho da narrativa de um dos jovens: “Desventuras em série e A saga de Percy Jackson [...] *histórias de aventuras dinâmicas e envolventes, fazendo com que eu pudesse me isolar do mundo exterior por um tempo e me aproximasse com os personagens e os cenários*” (Jovem 1). Ou para esse outro jovem, que revela quanto a imaginação se corporifica na vida cotidiana, auxiliando nos processos inerentes ao desenvolvimento da criança:

De verdade! Lembro que quando li Harry Potter, passava um tempão fingindo ser uma quarta amiga do trio, e ficava andando pela casa como se fossem os corredores de Hogwarts e usando o fogão a lenha da cozinha como a lareira do Salão Comunal da Grifinória. Quando li Percy Jackson, quebrei um vaso de vidro enquanto encenava uma luta de espadas. Assim, os livros além de lazer eram um conforto e uma companhia para mim, que sentia ter muitos amigos. Cada livro era um novo universo para conhecer, novas histórias que eu poderia viver. [...] O livro Meu mundo de lembranças – Um sonho de criança, da Sandra Zeni Carli, foi parte de uma campanha da Fenavinho, e era narrado por uma criança e seu avô, que contava a história de como havia vindo da Itália para o Brasil. Me marcou muito porque eu conseguia ver minha família e eu mesma nos personagens e na história, então eu adorava sempre ler de novo, pela identificação (Jovem 2).

Ainda sobre o tema, destacamos a posição dos jovens 3 e 4:

Eu principalmente lia porque gostava, por puro prazer, dentre outras atividades comuns como brincadeiras e etc. Também porque de certa forma eu acabava enxergando um pouco da minha personalidade dos livros e isso me inspirava (Jovem 3).

Os livros são uma forma de fuga, um momento de lazer que me enriquece a cada palavra lida, além de terem semelhanças com a nossa realidade (Jovem 4).

Esse mundo de evasão, fantasia e sonho ligado às primeiras leituras e relatado por todos os participantes cria espaço para outras leituras que julgam mais “maduras”, em que a imaginação se orienta por outras vias. Seus relatos apontam amadurecimento e evolução, tanto na leitura quanto na vida. Assim, se-guem alguns recortes que ilustram esse movimento:

1. (Sobre a série “Como treinar seu Dragão”, de Cressilda Cowel) “*Essa foi a saga da minha infância, pois me acompanhou durante todo processo de crescimento até a pré-adolescência, mais ou menos de forma proporcional, pois conforme eu amadurecia como pessoa, o enredo ficava mais complexo*” (Jovem 5).
2. “*Durante a infância, costumava ler mais livros de fantasia, hoje em dia não. Atualmente minhas leituras, além de livros, são contos e crônicas*” (Jovem 6).

3. *“Com o passar dos anos, comecei também a ser muito mais crítica das obras que leio. Um exemplo disso é que não suporto mais o gênero Young Adult, que uma vez adorava”* (Jovem 7).
4. *“Eu vejo como uma certa evolução que acompanhou minha personalidade. [...] Hoje em dia, meus gostos mudaram, por isso minha leitura mudou conjuntamente. Durante os dois momentos a leitura era boa e prazerosa, apenas seu foco mudou”* (Jovem 3).

No processo de amadurecimento, os textos já lidos podem gerar conforto, como expõe a Jovem 2:

Os livros se tornaram um suporte para mim. A mania que tinha quando mais nova de ver os personagens como amigos e me imaginar vivendo com eles faz com que hoje, quando fico triste, eu pegue aqueles livros para ler novamente. [...] Hoje, quando leio, sinto que são um pouco bobinhos. Mas mesmo assim, me sinto em casa lendo. São um conforto e um escape dos problemas.

A preferência por séries talvez indique a busca da repetição de estrutura e do previsível diante de tantas opções que se apresentam³. Um dos relatos vai em direção a essa possibilidade:

Desde a infância até agora, percebo como meu gosto literário ficou cada vez mais claro na minha cabeça. Antigamente eu lia bastante sagas e raramente lia histórias “individuais” porque não sabia muito bem do que gostava, então era muito mais fácil só seguir uma história que já estava habituada. Eu, honestamente, tinha um medo imenso de não gostar dos livros e odiava pensar na ideia de abandonar um pela metade, mas hoje em dia sei que tudo, inclusive os livros abandonados, foi um processo necessário para que eu pudesse me identificar (Jovem 5).

Em que medida mudaram de textos, ou foram por eles modificados a ponto de avançarem em suas leituras e em seu entendimento e elaboração acerca dos sentimentos, do mundo, da vida? A respeito de tais questionamentos, há um trecho, nas narrativas, que nos chama a atenção:

Não sei medir até que ponto a leitura tem influência sobre mim, ou quanto minha personalidade interfere no modo como interpreto as leituras, mas creio que seja bastante, pois a cada livro lido entra uma nova ideia ou pensamento em nossa cabeça, você se torna uma nova pessoa, pois, citando Heráclito, nunca se entra no mesmo rio duas vezes (Jovem 4).

As preferências por determinadas leituras literárias acompanham o percurso e o amadurecimento psicológico dos leitores. Esse amadurecimento também é forjado no contato com as criações e representações artísticas. A leitura e a construção identitária estabelecem proximidade e complementaridade, reforçando o argumento de que o texto literário pode contribuir efetivamente na formação dos sujeitos.

3 Em estudo realizado por integrante do grupo de pesquisa, em nível de mestrado e defendida em 2010, a autora constata que crianças do quarto ano do ensino fundamental, ao escolherem textos para leitura, elegem aqueles que pertencem a séries. Pesquisa defendida em 2019 reitera essa constatação (FURTADO, 2019).

MARCAS DA LEITURA LITERÁRIA: A CONSTRUÇÃO DE SI

As marcas deixadas pelo contato com os textos literários ao longo da infância, até as mais recentes, do início da adolescência, parecem estar em um nível consciente para esses jovens, pois eles percebem impactos positivos da leitura literária nas suas identidades. Talvez ainda não esteja claro para eles quanto o rememorar e falar sobre seus percursos também os constitui, ao trazer à tona o que às vezes está ainda em terreno difuso, pois a identidade igualmente se constrói na enunciação de si. Constatamos, principalmente em alguns, leveza na descrição espontânea de detalhes, peripécias e sentidos percebidos ao rememorar vivências de leitura.

Todos indicam marcas positivas por influência de suas leituras. Inclusive, utilizam com frequência os termos “positivo”, “positivamente” e “benéfico”. Também relacionam suas experiências de leitura a características que fazem jus a esse adjetivo: empatia, sensibilidade, percepção, entendimento.

Quem eu sou hoje, sem dúvida, foi moldado em grande parte pelas minhas leituras até aqui. A sensibilidade, a atenção e compreensão, por exemplo, foram influenciadas por experiências literárias. Minha infância e a leitura são coisas indissociáveis. Não há como pensar em uma sem falar sobre a outra. Teve um papel de me apresentar novas possibilidades a partir das palavras e da imaginação (Jovem 6).

Petit (2008) enfatiza que essa prática torna os jovens mais “atores de suas vidas”, mais autores/donos de seus discursos. E, com isso, torna-se um instrumento de auxílio para que saiam dos espaços a eles prescritos, dos estigmas e rótulos que os excluem, bem como das expectativas e pressões de pais, amigos e grupos sociais a respeito de sua identidade. É como se oportunizasse que o jovem obtenha distância em relação aos modos de pensar e viver de seus próximos. Nessa visão, a leitura literária, ao abrir para o jovem um território de sonho e de devaneio, empresta-lhe material para construir-se, representar-se, “tomar as rédeas de seu destino”, marcando-se, assim, pela diferença. Por essa razão, muitas vezes, a apropriação da leitura literária pode ser tomada como um ato de rebeldia, na medida em que permite que o jovem assuma protagonismo ao falar, ao agir, ao escolher a partir de outras referências que não as das instituições e grupos a que está vinculado.

A consciência de protagonismo, empoderamento e singularização advinda da leitura é expressa pelos interlocutores. Ao afirmarem-se leitores, ao orgulharem-se de sua trajetória de leitura, vinculam conceitos de autonomia e espírito crítico e evidenciam que os textos que leram lhes forneceram material de representação de diferentes identidades que passaram a admirar e às quais gostariam de assemelhar-se, estabelecendo inclusive relações de pertencimento entre aqueles que também são leitores, bem como ao universo ficcional a que aderiram. Há senso de protagonismo pelo conhecimento de mundo e de si, oportunizado pelas leituras, como também maior compreensão e entendimento da realidade social. É recorrente a perspectiva de expansão resultante de suas vivências nesse âmbito:

1. *“Eu posso afirmar, com certeza, que ler influenciou minha personalidade e meus ideais de uma forma protagonista, visto que passei praticamente*

minhas pré-adolescência e adolescência inteiras tendo como atividade favorita e frequente a leitura. Aprendi com os livros, por exemplo, o que gosto de chamar de ‘moralidade cinza’, que significa que uma pessoa ou ação não tem como ser apenas boa ou má, mas que a situação e o contexto podem alterar o peso e significado delas” (Jovem 7). Aqui, remonta-se à Petit (2008, p. 46), quando afirma que a literatura é capaz de nos mostrar a “ambivalência e as contradições da alma humana”.

2. *“Eu penso que as minhas leituras facilitaram o entendimento que eu possuo de mim mesmo, além de terem expandido meus horizontes culturais – uma vez que fui induzido a pesquisar mais sobre certas músicas e outras obras artísticas quando fiz certas leituras – e sociais, fazendo com que eu refletisse mais sobre o que acontece ao meu redor. Além disso, também influenciou a minha escolha de graduação, uma vez que fez com que eu me interessasse pela área de Letras”* (Jovem 1).
3. *“Me influenciou na forma de ver o mundo, nas minhas opiniões [...] a criatividade e a habilidade de imaginar algo diferente do mundo normal”* (Jovem 8).
4. *“A leitura me possibilitou um olhar mais atento e sensível sobre as coisas que estão ao meu redor, deu espaço para questionamentos sobre as coisas que estão ao meu redor e ampliou a minha perspectiva de entendimento de questões sociais. Também por conta da leitura, tomei gosto pela escrita. Sinto que afetou positivamente e deixou um ensinamento importante em cada etapa da minha vida”* (Jovem 5).

As leituras tornaram os interlocutores mais hábeis e criativos na escrita, provocando-lhes interesse em diversos assuntos ou áreas, como explicam:

1. *“A saga de Percy Jackson acabou resultando em um fascínio pela mitologia”* (Jovem 1).
2. *“Passada essa fase, eu comecei a ler livros mais relacionados à filosofia e política que são dois temas que me interessam atualmente”* (Jovem 3).
3. *“Em resumo: acredito que a leitura seja muito responsável pela pessoa que sou academicamente, tanto pelo interesse e dedicação, como também no desempenho em linguagens”* (Jovem 2).

Alguns explicitam que a literatura os ajudou em sua estruturação psicológica, nos momentos de crise e no seu autoconhecimento.

- a. *“As leituras literárias de temática LGBTQ+ que realizei permitiram que eu compreendesse melhor os meus próprios sentimentos e refletisse sobre eles. [...] penso que a leitura serviu como apoio pra mim em momentos de solidão e revolta – tanto com os outros, quanto com o mundo em geral – permitindo que eu encontrasse um espaço de proteção dentro das narrativas que lia”* (Jovem 1).
- b. *“A literatura é vital para minha saúde mental. O papel dela para mim é conforto”* (Jovem 5).

O relato do Jovem 2 demonstra relações entre a literatura e o seu processo de construção identitária:

Na minha personalidade, acredito que a gente sempre tente incorporar um pouco dos personagens que gostamos... Amei tanto a Hermione que por muito tempo

tentei estudar tanto quanto ela! Quis ser rápida e esperta como a Annabeth de Percy Jackson, e com isso, fui tentando ser parecida com ela. Além disso, depois de tantos livros de amor, hoje às vezes sinto que procuro nos meninos que me envolvo, que sejam parecidos com os personagens pelos quais me apaixonei quando li! Lembro que, quando comecei a namorar com meu hoje ex-namorado, falei para uma amiga o quanto estava feliz por estar namorando um 'Leo'! (Mocinho da série Fazendo Meu Filme).

A relação com o universo ficcional fica evidente nessa posição. Personagens acabam se convertendo em referências, modelos a serem assumidos ou rejeitados. Uma espécie de jogo entre ruptura e continuidade – utilizando os termos de Hall (2006) – vai configurando quem somos. Os relatos dos jovens enaltecem o papel da leitura literária em suas trajetórias e em seus processos subjetivos. Sobre essa questão, Hall (2000) enfatiza ainda que as identidades se constroem no interior dos discursos, das mais diversas práticas discursivas. Assim, como uma dessas práticas, o discurso literário atua nas construções subjetivas a partir de seus sistemas de representação.

ESPAÇOS E TEMPOS PARA A LEITURA: PASSADO E PRESENTE

Outra categoria diz respeito a questões relacionadas a espaços e tempos para a leitura literária. Verificamos que as atribuições da escola e das tarefas cotidianas afastam da leitura, relegando-a para segundo plano, para “quando houver tempo”, para o pouco tempo livre, para os espaços mais barulhentos, como o ônibus e os intervalos, porque é o tempo que resta. Os relatos indicam que o tempo e o espaço influenciam a frequência de suas leituras – porém, não a determinam definitivamente, pois os jovens abrem brechas no cotidiano para que ela aconteça.

Hoje em dia não tenho tanto tempo livre quanto antes, então eu realizo minhas leituras durante o percurso no ônibus, durante os finais de semana. Quando criança tinha um tempo livre maior e lia antes de dormir e na biblioteca da escola (Jovem 6).

Interlocutores apontam que, no ensino médio, há poucos espaços e horários dedicados à leitura, principalmente à literária.

Infelizmente, percebo que tenho cada vez menos tempo de leitura. Durante o ensino fundamental, eu conseguia ler cem livros por ano com tranquilidade. Depois de começar o ensino médio em período integral, se chego a ler dez livros por ano é muito. [...] São poucos os projetos como o Conversas Literárias que dão um espaço dentro do campus para ler (Jovem 7).

Tanto neste quanto em outros relatos, as demandas escolares são apontadas como fatores que roubam tempo de leitura. Há uma expectativa de retomar a leitura literária no recesso escolar. Considerando pesquisas, desde décadas passadas até hoje, referindo benefícios psicológicos, cognitivos e sociais da leitura literária na formação de crianças e jovens, não deveria ser esse o período para a leitura? E a escola, por sua vez, o espaço mais adequado a abrir-se para essa prática? A visão utilitarista da educação é mais premente no ensino médio, provavelmente pela maior proximidade temporal com a vida laboral do jovem. A leitura literária é tratada como algo que não é útil, produtivo, diante de uma

extensa programação curricular a ser cumprida. Já no ensino fundamental, acaba sendo *permitida* por ainda ser considerada um elemento lúdico, e, como tal, a serviço ou a pretexto de outras aprendizagens.

Sete participantes mencionaram o papel da escola e o tempo/espaço por ela oferecidos à leitura literária, no ensino fundamental, como decisivo para que lessem. Relatam também sentir falta desse tempo/espaço no ensino médio. Outro ponto citado nas narrativas é a escola como lugar mais profícuo por oferecer justamente esses momentos exclusivos de silêncio, concentração e incentivo: hora do conto, visitas à biblioteca e tempo reservado à leitura literária.

A escola que estudei tinha uma programação de reservar 10 minutos iniciais da primeira aula do dia para a leitura. Minhas leituras aconteciam na escola e em casa [...]. Além disso existia a hora do conto, que trabalhava exclusivamente com isso. Em casa eu lia, mas não muito (Jovem 2).

Apenas um jovem mencionou que a escola dispunha de tempo, mas sentia-se frustrado por ser impedido de acessar os livros que lhe interessavam.

Os interlocutores citam que há um discurso familiar de incentivo à leitura, mas os pais geralmente não têm o hábito da leitura, e de forma mais escassa ainda, da leitura de literatura. Geralmente, a influência recebida é de outras figuras dentro da organização familiar: avô, irmãos mais velhos. Muitos indicam que em casa não há tempo para leitura, como aponta o Jovem 3: *“Na minha família a leitura é muito pouco explorada apesar de meus pais incentivarem bastante. Nesse ambiente simplesmente não existe o costume de ler já que geralmente outras tarefas ocupam nosso tempo”*.

Petit (2008) observa, em muitos contextos, que a leitura, sobretudo de ficção, é vista como luxo, ociosidade. Atividade que rouba o tempo das coisas práticas, “úteis”, que o cotidiano impõe. Há um discurso prescritivo dos adultos sobre a importância da leitura, mas, ao que parece, nas práticas diárias isso não se consuma.

Vemos a necessidade de se promover mais espaços e tempos de leitura nas escolas, instituição que potencialmente aborda a leitura literária como atividade imprescindível. No entanto, a perspectiva utilitarista de educação acaba excluindo-a, reforçando a crença de que não se trata de conhecimento que contribua para formação dos alunos, seu sucesso profissional e seu exercício de cidadão.

ENCONTROS E DESENCONTROS: A MEDIAÇÃO DAS LEITURAS LITERÁRIAS

As categorias elencadas são complementares. As questões relacionadas ao espaço e ao tempo para ler literatura estão diretamente relacionadas a atividades que envolvem algum tipo de mediação de leitura. Mais uma vez, repete-se nas narrativas a influência da escola e seus ambientes que favoreceram a prática leitora: bibliotecas, salas de leitura, lugares de silêncio e de isolamento:

Eu realizava minhas leituras sempre que tinha alguma brecha. Na escola, passei grande parte do meu tempo lendo na biblioteca – retirando vários livros do acervo – ou em algum lugar mais isolado (o que não era difícil de encontrar, sendo que era uma escola grande). [...] Também, no ensino médio costumava ir até a caixa d’água durante a tarde para ler em silêncio, mas depois não tive mais essa opção, porque cercaram a escada (Jovem 1).

Para além da arquitetura escolar, os lugares, espaços que mais contribuem nesse processo de mediação literária são aqueles criados de forma institucional ou mesmo em práticas isoladas de professores ou de bibliotecários:

1. *“Em minha vida, sempre foi muito forte o hábito de leitura. Tanto dentro de casa, com meus pais constantemente me presenteando com livros infantis novos, quanto na escola, onde toda semana a professora levava a turma para a biblioteca. Mas a minha maior influência para adotar a leitura como uma paixão foi da escola. [...] era obrigatório que toda semana nós retirássemos um livro novo e ficávamos no mínimo quinze minutos em silêncio dentro da biblioteca para podermos ler. Eles também promoviam a ‘semana literária’, em que quinze minutos antes de tocar para o recreio todos os professores faziam uma pausa para que os alunos pudessem ler”* (Jovem 7).
2. *“A escola ajudava, pois tínhamos horários semanais de leitura em sala de aula (meia hora)”* (Jovem 2).
3. *“Houve várias promoções e encontros/palestras com escritores. Ao longo de minha trajetória escolar sempre tive professores que de alguma forma incentivaram a leitura, juntamente com o suporte da própria escola”* (Jovem 6).

Quase todos relatam experiências positivas em relação à escola. Quanto a experiências pouco satisfatórias no ambiente escolar, revelam-se dois relatos cuja semelhança está em atitudes de cerceamento ou pouca oferta de livros da biblioteca e dificuldade de acesso. No entanto, aparecem como pontos que poderiam ser melhorados, mas que não abalaram o desejo dos interlocutores pela leitura literária.

Em alguns relatos, constatamos certos traços contraditórios, por exemplo, afirmar a importância da escola, o incentivo dos pais, os exemplos de outras figuras familiares nas suas práticas de leitura e, em outras passagens, destacar que leem porque isso é característica própria de sua personalidade, que ninguém os influenciou. Uma possibilidade para essa aparente contradição pode ser algo próprio do processo de construção identitária dos jovens, em que há uma atitude de marcar-se pela diferença, pelo rompimento com o que está culturalmente posto (HALL, 2006). Ou seja, se há um discurso prescritivo sobre a leitura associado à maneira como um sujeito deve ser e se comportar, advindo tanto da instituição escolar quanto da familiar, ser diferente pode ser uma saída para poder se constituir e, ao mesmo tempo, conciliar com o desejo que vai na direção da leitura. A saída por eles encontrada é afirmar sua condição independente e inabalável de leitores, imunes às prescrições e influências. Nesse movimento, observamos em dois dos relatos a ênfase no protagonismo leitor, invertendo uma certa “ordem previsível” e tornando-se mediadores de leitura, tanto na escola quanto em relação aos pais:

1. *“Como comecei a presidir o Grêmio Estudantil e a escola era pequena, confesso que convencia todos a usar o dinheiro que conseguíamos para comprar livros novos para a biblioteca [...] éramos obrigados a retirar um livro por semana na biblioteca, então cada vez que chegava uma remessa de livros novos havia lista de espera para retirá-los, então sinto que ajudei a incentivar a leitura na minha escola”* (Jovem 2).
2. *“Meus pais gostam de ler, porém são um pouco preguiçosos, então não leem muito. Mas minha mãe já leu muito, então quando eu era pequena via sua*

estante e achava o máximo, queria ter também! Mesmo que nunca a visse lendo, acaba sendo uma influência. Hoje em dia, eu que os influencio a ler. Disse para minha mãe pegar um livro sempre que fosse entrar no Facebook e ela leu 4 livros em 15 dias!” (Jovem 2).

3. *“Os meus pais sempre possuíram o costume de ler, mas geralmente o fazem por estudo, sendo poucas leituras por lazer – ao menos no meu ponto de vista. Parte da leitura literária que eles realizam atualmente é devido às minhas recomendações” (Jovem 1).*

Em geral, não atribuem aos pais o papel de influenciadores em suas leituras, ainda que mencionem que foram grandes incentivadores acerca da importância do ato. Apenas um jovem menciona que os pais liam para ele quando criança. Os demais afirmam que seus pais não leem, e que a prática da leitura, na maior parte do tempo, não ocorre em suas casas. É possível que se trate de um ponto de ruptura em relação à identidade, já que eles não percebem os pais como leitores; no entanto, eles foram fundamentais para o processo de impregnação literária, ao presentear com livros, contarem histórias, incentivarem sua prática leitora. Em uma das narrativas, por outro lado, há uma percepção mais consciente dessa influência: *“A leitura tinha um papel de lazer. Minha mãe costumava ler contos de fadas pra mim, por conta disto peguei gosto pela leitura” (Jovem 5).*

Seja consciente ou não, o encontro com os textos, como nos expõe Petit (2008), realizado por mediadores de leitura – qualquer indivíduo que nos apresente e nos fale de determinado texto compartilhando sua experiência, sem a pretensão de prescrevê-lo –, é imprescindível para a construção do sujeito e de sua identidade como leitor. A impregnação de leituras necessita dessa mediação, e tanto mais efetiva e eficaz será quanto mais rica em liberdade e sentidos, e ausente de coerção e prescrição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências e conhecimentos advindos da criação artística/literária são tão legítimos a ponto de repercutirem nas vivências denominadas reais, ou externas. Não há uma separação ou oposição, como nos explica Vigotski (2009). Um afeta o outro em movimento contínuo, e os jovens interlocutores apresentam marcas de ambos em sua construção, nas suas dimensões psíquicas e culturais. Ao reconstituírem pela narrativa seus percursos de leitura, mobilizando as possibilidades de criação oriundas da memória, os jovens trazem para o consciente e para a enunciação características e considerações que talvez não tenham sido antes enunciadas. Esse também é um processo relevante para a construção de si. Afinal, em que consiste ser leitor? Trata-se de mais que uma prática escolar, relacionada a “bons alunos”. Foi possível perceber, na perspectiva dos jovens ouvidos, que ser leitor, para eles, significa ter maior entendimento do mundo e de si, ou seja, ter uma visão mais ampla das questões sociais e individuais; e, ainda, ter o privilégio de enxergar maiores possibilidades em lugares, espaços e situações em que outros não as veem. Significa encontrar um espaço íntimo – como nos esclarece Petit (2008) – no qual não há solidão, mas, sim, identificação e emancipação; ter maior autonomia no pensar e no agir; julgar a partir de conhecimentos mais sólidos, viver experiências mais ricas do que outros jovens que não desfrutam da convivência com os mundos criados pela

ficção, que para eles é um prazer. E, sobretudo, ser leitor, é encontrar um prazer sem igual em uma atividade que para muitos não passa de penosa obrigação.

Entendemos que a literatura atua na formação identitária dos sujeitos em duas vias distintas, porém complementares. A primeira trata-se de pensar que, como sistema de representação, ao ser partilhado pelos leitores, o discurso literário gera movimentos de identificação/continuidade ou ruptura com diferentes personagens/personalidades, pontos de vista, culturas, argumentos/cosmovisão que apresenta. Nesse ponto, o jovem não necessita apresentar-se como leitor literário engajado – seja em termos de quantidade, volume de leitura ou mesmo de identificação com a prática leitora. Algum texto cujo contato ocorreu ao longo de sua trajetória escolar, por exemplo, pode tê-lo impactado de modo consciente ou não, atuando nesse movimento.

Já uma segunda via diz respeito à própria identificação ou não – mais uma vez, os vetores de continuidade e ruptura – com o fato de ser leitor. Ou seja, muitos jovens marcam-se diferentes ou iguais a seus pares na perspectiva de se considerarem leitores. Mais que uma atividade, ser leitor e nomear-se como tal revela um ponto de identificação com essa prática, com características e movimentos específicos que reverberam em uma construção de si mesmo diante da tessitura social.

Com base nos cruzamentos dos questionários sociográficos com as narrativas dos estudantes, foi possível perceber principalmente dois pontos relevantes acerca da mediação da leitura. Inicialmente, embora advindos de contextos escolares diversos (redes privada e pública, escolas estaduais/municipais), os interlocutores revelam que a escola foi um espaço importante para a construção de uma prática de leitura que se estendeu até hoje. A figura de um professor mediador ou de espaço/tempo para a fruição da literatura teve destaque maior do que a presença ou ausência de um grande acervo na biblioteca, ou atividades extraclasses de estímulo à leitura – práticas correntes em escolas privadas. Nesse quesito, abre-se a reflexão de que talvez uma mediação eficiente não demande projetos grandiosos (do ponto de vista da elaboração excessiva ou de investimentos onerosos). Evidentemente, contar com esses recursos enriqueceria ainda mais certas experiências; no entanto, às vezes o que se demanda é muito simples de se trazer à prática cotidiana.

Outro ponto é que, independentemente do nível de escolaridade dos pais e de seu engajamento com a leitura, sobressaiu um momento de afeto, em alguma circunstância da infância – por meio de uma história contada, um incentivo, uma leitura partilhada. Para além das prescrições ou dos argumentos utilitaristas em torno da leitura, ao que parece, o que vem à memória dos jovens leitores é muito mais do campo dos sentimentos do que da razão. Talvez aí esteja a força de uma mediação eficiente: a partilha afetiva de um interesse comum.

Ainda sobre o cruzamento desses instrumentos, outra questão evidenciada foi a ausência, de forma geral, de categorias distintas entre preferências de leitura de meninas e meninos na infância. Essa diferenciação se mostra no início da adolescência e ao longo do que eles relatavam ser um “amadurecimento nas leituras”, que também vai se perdendo. Uma relação possível é a necessidade de se estabelecerem identificações, algo típico da puberdade, início da adolescência, que os leva a buscar identificações de gênero, principalmente nessa fase.

Acerca dos mapas, foram importantes por mobilizarem os alunos a pensar seus percursos de vida em dimensão diacrônica, bem como suas trajetórias de

leitores, o que os auxiliou, segundo alguns relatos, na organização de uma linha temporal de suas leituras associadas aos momentos de vida. Para nós, pesquisadoras, a aproximação desses três instrumentos – questionários, mapas e narrativas – trouxe pontos de interseção entre suas trajetórias de vida e de leitura individuais/sociais, passadas/presentes, globais/parciais. Assim, entendemos que as contradições que surgiram em algumas falas puderam ser compreendidas à luz desses cruzamentos.

As quatro categorias que emergiram da análise textual discursiva também estão interligadas. Em “A identificação com os textos: percursos de vida e de leitura que se acompanham”, o processo de construir-se como leitores e como sujeitos é indissociável. Personagens, cenários, diálogos e enredos tornam-se referências que os constituem e transformam. E, em processo contínuo, ao sofrerem essas transformações, passam a atribuir novos sentidos aos textos anteriores, atualizando-os, ressignificando-os.

Assim, em complementaridade, chegamos à segunda categoria: “Marcas da leitura literária: a construção de si”, que avança para a reflexão do quanto o contato com o texto literário contribui para o conhecimento de mundo, de si mesmo e das relações de alteridade. Já em “Espaços e tempos para a leitura: passado e presente”, revela-se a necessidade da criação de projetos, de metodologias em sala de aula ou fora dela, pois a leitura literária necessita de tempo e de espaço próprio para ser fruída. Não se trata de uma leitura técnica, tampouco a leitura de um texto informativo. Por suas especificidades, necessita de atenção, de um lugar próprio para se poder apreender, sentir cada nuance e construir significados que o texto sugere. Esse aspecto nos leva a pensar também na relevância de uma mediação efetiva, longe de movimentos de coerção ou prescrição. Contudo, destaca-se a importância do mediador atuando como um sujeito que, ao conhecer um pouco mais o caminho, partilha as belezas – ocultas à primeira vista – com o novo caminhante, dado que emergirá na última categoria, “Encontros e desencontros: o papel da mediação das leituras literárias”.

Ao longo do contato com as narrativas produzidas por esses jovens, evidenciou-se quanto a literatura contribui para estruturas identitárias ricas de possibilidades. Fica mais evidente a necessidade de se ampliarem as discussões e as práticas em torno das leituras literárias, fomentando a criação de mais espaços-tempos para a circulação dessas leituras, a fim de que se democratize não somente o acesso aos textos, à obra literária, mas sobretudo a mediação literária. É urgente a promoção desses encontros tão especiais entre crianças/jovens e esse objeto de prazer e aprendizado imensuráveis que é o texto literário.

STUDENTS' READING IDENTITIES DURING HIGH SCHOOL

Abstract: Literary reading and its reverberations in the process of identity construction are the focus of this study, which is based on qualitative research carried out with students who integrate an extracurricular teaching project structured as a literary circle. With an approach to literature as cultural practice in its interface with identity processes, the data collected – by means of sociographic questionnaires, emic-rhythmic maps, written narratives – was discussed using the guidelines of textual discourse analysis. It was possible to identify the individuals' adherence to the reader identity, as well as the meanings they attribute

to this identity, their reading trajectories and the role of literary reading in their life history.

Keywords: Literary reading. Narrative. Federal Institute of Rio Grande do Sul. Identity processes. Youth.

REFERÊNCIAS

- FURTADO, M. I. S. *O papel mediador de paratextos na leitura literária de estudantes do quarto ano no ensino fundamental*. 2019. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2019.
- HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. da. (org.). *Identidade e diferença: perspectivas dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 103-133.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HORELLOU-LAFARGE, C.; SEGRÉ, M. *Sociologia da leitura*. Tradução Mauro Gama. Cotia: Ateliê Editorial, 2010.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Editora Unijui, 2011.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. Análise textual discursiva: processo construído de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. DOI 10.1590/S1516-73132006000100009
- PAIS, J. M. Introdução (Traçado do estudo). In: PAIS, J. M. (coord.). *Traços e riscos de vida: uma aproximação qualitativa a modos de vida juvenis*. Porto: Ambar, 1999.
- PAIS, J. M. *Sociologia da vida cotidiana*. 6. ed. Lisboa: ICS, 2015.
- PETIT, M. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.
- VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.