

Samira Dall'Agnol

# LEITURA LITERÁRIA

## COMO EXPERIÊNCIA PERFORMÁTICA

Práticas leitoras de professores  
de Língua Inglesa



# LEITURA LITERÁRIA

## COMO EXPERIÊNCIA PERFORMÁTICA

---

Práticas leitoras de professores  
de Língua Inglesa

## **Fundação Universidade de Caxias do Sul**

*Presidente:*  
Dom José Gislon

### **Universidade de Caxias do Sul**

*Reitor:*  
Gelson Leonardo Rech

*Vice-Reitor:*  
Asdrubal Falavigna

*Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:*  
Everaldo Cescon

*Pró-Reitora de Graduação:*  
Terciane Ângela Luchese

*Pró-Reitora de Inovação e  
Desenvolvimento Tecnológico:*  
Neide Pessin

*Chefe de Gabinete:*  
Givanildo Garlet

*Coordenadora da EDUCS:*  
Simone Côrte Real Barbieri

### **Conselho Editorial da EDUCS**

André Felipe Streck  
Alexandre Cortez Fernandes  
Cleide Calgaro – Presidente do Conselho  
Everaldo Cescon  
Flávia Brocchetto Ramos  
Francisco Catelli  
Guilherme Brambatti Guzzo  
Jaqueline Stefani  
Karen Mello de Mattos Margutti  
Márcio Miranda Alves  
Simone Côrte Real Barbieri – Secretária  
Suzana Maria de Conto  
Terciane Ângela Luchese

## **Comitê Editorial**

Alberto Barausse  
*Università degli Studi del Molise/Itália*

Alejandro González-Varas Ibáñez  
*Universidad de Zaragoza/Espanha*

Alexandra Aragão  
*Universidade de Coimbra/Portugal*

Joaquim Pintassilgo  
*Universidade de Lisboa/Portugal*

Jorge Isaac Torres Manrique  
*Escuela Interdisciplinar de Derechos  
Fundamentales Praeeminentia Iustitia/  
Peru*

Juan Emmerich  
*Universidad Nacional de La Plata/  
Argentina*

Ludmilson Abritta Mendes  
*Universidade Federal de Sergipe/Brasil*

Margarita Sgró  
*Universidad Nacional del Centro/  
Argentina*

Nathália Cristine Vieceli  
*Chalmers University of Technology/Suécia*

Tristan McCowan  
*University of London/Inglaterra*



Samira Dall'Agnol

# LEITURA LITERÁRIA

## COMO EXPERIÊNCIA PERFORMÁTICA

---

Práticas leitoras de professores  
de Língua Inglesa



© da autora

1ª edição: 2024

Preparação de texto: Giovana Letícia Reolon

Leitura de Prova: Maria Teresa Echevengúá Maldonado

Editoração e Capa: Igor Rodrigues de Almeida

Projeto Gráfico: Ana Carolina Marques Ramos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Universidade de Caxias do Sul

UCS – BICE – Processamento Técnico

D144L Dall'Agnol, Samira

Leitura literária como experiência performática [recurso eletrônico] : práticas leitoras de professores de língua inglesa / Samira Dall'Agnol. – Caxias do Sul, RS : EducS, 2024.

Dados eletrônicos (1 arquivo).

Apresenta bibliografia.

Modo de acesso: World Wide Web.

ISBN 978-65-5807-385-7

1. Leitura. 2. Professores - Livros e leitura. 3. Professores - Formação. 4. Interesse na leitura. 5. Língua inglesa. 6. Prática de ensino. I. Título.

CDU 2. ed.: 028

Índice para o catálogo sistemático:

1. Leitura	028
2. Professores - Livros e leitura	37.011.3-051:028
3. Professores - Formação	37.011.3-051
4. Interesse na leitura	028.1
5. Língua inglesa	811.111
6. Prática de ensino	37.02

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária

Márcia Servi Gonçalves – CRB 10/1500

Direitos reservados a:



EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197

Home Page: [www.ucs.br](http://www.ucs.br) – E-mail: [educs@ucs.br](mailto:educs@ucs.br)

# Sumário

Prefácio | 7

Apresentação | 9

Introdução | 11

1. Leitores, livros e experiências literárias | 33

1.1 Leitura: prática individual e prática social | 34

1.2 Experiência de leitura literária | 42

1.3 Leitura literária e leitores | 53

2. Leitura literária e intersecções | 61

2.1 Leitura literária e estética da recepção | 63

2.2 Leitura literária e Indústria Cultural | 69

2.3 Leitura literária e Sociologia da Leitura | 81

2.4 Leitura literária e Antropologia da Leitura | 90

2.5 Leitura literária e experiência performática | 99

3. Leituras literárias de professores de língua inglesa | 113

3.1 Práticas de leitura literária dos professores de língua inglesa | 114

3.2 Perfil do professor-leitor de língua inglesa: a leitura e os leitores | 145

4. O professor-leitor de língua inglesa: a Estética da Recepção, a Indústria Cultural e a Sociologia da Leitura | 160

4.1 Perfil do professor-leitor e Estética da Recepção | 162

4.2 Perfil do professor-leitor e Indústria Cultural | 170

4.3 Perfil do professor-leitor e sociologia da leitura | 177

## 5. Práticas de leitura literária como experiência performática | 189

5.1 Experiência de leitura literária dos professores de língua inglesa | 190

5.2 Antropologia da Leitura Literária dos professores de língua inglesa | 226

5.3 Experiência performática em leitura literária | 243

Conclusão | 263

Referências | 279

# Prefácio

Ao escrever uma tese sobre as experiências de leitura literária dos professores de língua inglesa, espera-se encontrar como seus leitores não somente os docentes entrevistados, mas demais professores de língua inglesa e de outras línguas estrangeiras. O intuito de alcançar tal público está vinculado à tentativa de estimular a reflexão sobre o lugar da leitura literária, dos leitores e dos livros na construção do papel de docente, ou seja, de cada um dos professores-leitores em potencial.

Assim, àqueles que se propuserem a ler este texto, deseja-se que possam identificar-se também como leitores literários, como amantes de livros e de narrativas, não apenas como analistas de teorias e explanações sobre a leitura. Ainda, espera-se que desfrutem do prazer de encontrar seu próprio grupo, percebendo-se como indivíduos compondo um coletivo. Que suas leituras e seus debates possam ecoar, mas, especialmente, que consigam repensar, reformular e ressignificar suas experiências de leitura literária como componentes de sua prática docente tanto quanto alicerce para compreender a si, o mundo e a sociedade. Afinal de contas, para um leitor exímio, não basta uma única vida, é imprescindível viver tantas vidas quanto for possível por meios de suas leituras literárias. Desse modo, sabe ser um bom leitor alguém que percebe a si mesmo como uma personagem, não enquanto espelho – por configurar uma experiência solitária –, mas como um amigo – por ser uma vivência compartilhada –, assim o leitor nunca se sente só. Em outras palavras, fazer a leitura de uma obra literária, para um bom leitor, é o mesmo que dividir momentos importantes da vida com pessoas queridas, com amigos próximos. Ao contrário do que se afirma, às vezes de forma superficial ou até descuidada, a leitura literária é sempre uma experiência compartilhada, seja entre texto e leitor, seja entre personagens e

leitor, seja entre livros e leituras ou ainda entre leituras e leitores. Ler é experienciar o mundo pelas palavras de outrem.

Por isso, ler demanda compromisso, envolve comunhão, pede entrega. A conexão pode ou não ser imediata, entretanto, quase religiosamente, envolverá empenho físico, intelectual e emocional<sup>1</sup>. Ler é, sem dúvida, permitir-se um tempo, é satisfazer um desejo, é criar um espaço cognitivo para si no intuito de encontrar o outro, mesmo que esse outro seja apenas uma nova versão do próprio leitor descobrindo-se no e pelo texto.

---

<sup>1</sup> Parágrafo final inspirado nas notas de Eliana de Castro, no site: <https://faustomag.com/o-que-e-ler/>. Acesso em: 18 dez. 20.

# Apresentação

O texto que segue é resultado de meu percurso acadêmico realizado durante os estudos doutorais, concluídos na Universidade de Caxias do Sul, no período de 2017 a 2021, no Programa de Doutorado em Letras, quando da Associação Ampla entre UCS e UniRitter, sob a orientação do professor Dr. Douglas Ceccagno. A tese completa encontra-se na Biblioteca da UCS, de forma virtual, no Repositório de Teses e Dissertações.

Ao transformar esta tese em um livro, tem-se como grande objetivo o compartilhamento das discussões propostas, bem como a partilha das análises realizadas a partir dos dados coletados. Entende-se que o conhecimento se faz a partir das trocas, e, considerando a riqueza dos dados coletados, seria de grande valia acadêmica e social se mais pesquisadores pudessem estudá-los e lançar sobre eles novas luzes.

O tema da leitura me interessa desde muito antes de iniciar meus estudos acadêmicos. Os livros e seus autores, suas capas e coleções – antigas ou contemporâneas – sempre exerceram certo fascínio sobre mim. Demorei um pouco para compreender que, além dos livros, saltava-me aos olhos outra figura: a do leitor. Entender sua afinidade com esse objeto cultural, compreender a relação de suas práticas de leitura e conceituar sua expressão ao concretizar o contato entre o leitor e o livro são os pontos nevrálgicos desta minha pesquisa. Ao ensaiar um arranjo teórico que permite que se analisem esses diferentes estágios da relação entre leitor e livro, percebi que poderia estar contribuindo de forma significativa para a construção do entendimento do que é ser leitor.

Sendo assim, fica o convite para a leitura e apreciação deste estudo, tendo a convicção de que há muito ainda para ser mapeado e descoberto. Afinal, ser leitor é estar vivo, é estar em constante transformação, é deixar-se levar pela força das experiências literárias. Boa leitura!

### **El Lector**

*Veía al viejo llegar a sentarse en un banco  
de Parque Forestal,  
frente al monumento a Rubén Darío.  
Siempre con un libro en la mano. Para mí,  
era el mayor lector del mundo.  
Se concentraba tanto en la lectura que parecía  
sumergirse entre las páginas.  
Y un día lo hizo: se metió en el libro. Juro que sí.  
¡El libro lo absorbió! Me dije: “Imposible”.  
Pero el mejor lector del mundo había desaparecido  
y el libro estaba inerte sobre el banco del parque.  
Pensé: “¡Qué libro más extraordinario!”.  
Y me lo robé. Lo llevé a casa con lector y todo.*

Rodrigo Atria Benaprés  
Premio al Talento Mayor – Santiago en 100 Palabras

# Introdução

*Nem sequer sei se será preciso ter  
uma doutrina sobre a leitura;  
não sei se a leitura não será,  
constitutivamente,  
um campo plural de práticas  
dispersas, de efeitos irredutíveis,  
nem se, por conseguinte, a leitura  
da leitura não passará de um  
rebetamento de ideias,  
de receios, de fruições, de opressões,  
de que convirá falar caso a caso.*

*Roland Barthes*

*Nothing is more commonplace  
than the reading experience,  
and yet nothing is more unknown.  
Reading is such a matter of course that  
at first glance,  
it seems there is nothing to say about it.*

*Tzvetan Todorov*

Escrever uma tese sobre leitura literária no intuito de contribuir academicamente de modo original é como querer sintetizar a experiência da vida humana em um livro de poucas páginas. Particularmente, escrever um texto acadêmico em meio a um contexto de pandemia de Covid-19, com todas as incertezas, dificuldades e ansiedades que a situação tem envolvido, foi um desafio que não estava delineado previamente. Assim, a tese que se apresenta é também um registro de movimentos de retorno aos livros, de contatos com obras literárias, em muitas circunstâncias promovidos pela impossibilidade da aproximação física com familiares, das aglomerações entre amigos, mesmo que esses fatos tenham sido mensurados por meio da observação e percepção do cotidiano, sem o devido rigor científico. Sendo assim, 2020 e 2021 foram anos difíceis que talvez nem mesmo as mais conhecidas distopias tenham sido capazes de prenunciar.

Mesmo sendo um caminho conhecido, discorrer sobre práticas de leitura literária contempla a oportunidade de cotejar algum aspecto ainda não observado com o cuidado que merecia ou não considerado de forma relevante. Além do mais, há de se contar com as inovações que cada conjuntura social, cultural e econômica apresenta e que, por consequência, transformam e

afetam os modos de ler e de ser leitor. Assim, a persistência e o desejo de escrever sobre a leitura literária, sobre os livros e sobre os leitores guiou a construção deste texto, buscando, dentro do possível, contribuir com as reflexões que já vêm sendo propostas e que, no momento oportuno, também são contempladas na discussão.

Ainda, ao pesquisar a leitura literária também em língua inglesa, faz-se necessário investir algumas palavras na constituição do professor enquanto aprendiz e usuário do idioma. Desse modo, ao aprender uma língua estrangeira, adentra-se em uma aventura sem fim, já que, entrelaçados à língua, encontram-se a cultura, a literatura, os costumes e os usos dos seus grupos falantes. À vista disso, torna-se pertinente ao aprendiz desenvolver as habilidades comunicativas atinentes a qualquer língua (leitura, escrita, audição, fala e – por que não? – tradução), a fim de circular pelo contexto histórico e social envolvidos, enfim, pelas nuances que acompanham cada situação comunicativa, entre outros aspectos próprios dos idiomas.

Para que o aprendiz, futuro professor de inglês, possa atingir tais objetivos, compreende-se que é também de responsabilidade dos cursos de Licenciatura em Letras – Inglês oferecer subsídios para que o estudante possa desenvolver as habilidades e as competências essenciais na língua inglesa, há pouco listadas, sempre no intuito de auxiliá-lo na formação enquanto docente qualificado para tal função. Outrossim, a leitura literária torna-se uma ferramenta indispensável na formação desses licenciandos, considerando-a como um meio de contato e de apropriação de diferentes textos, como também de elaboração de novos conceitos e novas reflexões.

Dessa perspectiva, pretende-se discutir questões atinentes às práticas de leitura literária de professores de língua inglesa, tendo como impulso inicial a minha prática docente, enquanto professora universitária e, em especial, orientadora de Trabalhos de Conclusão de Curso, no curso de Licenciatura em Letras – Inglês

da Universidade de Caxias do Sul. No debate e na colaboração para a elaboração dos textos desses acadêmicos, futuros profissionais<sup>2</sup> do ensino de língua inglesa, comecei a perceber, a refletir e a questionar as relações de seu percurso acadêmico com a leitura literária. Mesmo que, naquele momento, estivesse contribuindo para a formação dos estudantes do curso, meus questionamentos estendiam-se, do mesmo modo, aos professores de língua inglesa já formados e atuantes, no sentido de procurar estabelecer um vínculo entre o ensino de inglês e o contato com a língua-alvo também através dos livros, especialmente da leitura de textos literários.

Como proprietária e coordenadora pedagógica de uma escola autônoma de idiomas<sup>3</sup> à época da escritura da tese, também percebi as dificuldades e as gratas surpresas que o grupo de docentes vem demonstrando em torno das possibilidades de leitura em língua inglesa. Durante os últimos cinco anos de minha direção e coordenação pedagógica, tentamos colocar em prática projetos de leitura anuais com os alunos da escola. Desse modo, os professores também são instigados a ler em inglês, além de incentivarem a leitura dos estudantes e colaborarem para a aproximação dos textos aos leitores.

Sem dúvida, esse olhar atento para questões relacionadas à leitura literária e suas reverberações está presente em minha caminhada docente desde a Graduação (2000-2005). Ao propor o projeto de dissertação no Mestrado, em 2005, já visualizava uma tentativa de compreender e analisar elementos da leitura enquan-

---

<sup>2</sup> Utilizo as palavras e expressões *futuros profissionais*, *futuros profissionais do ensino de inglês*, *futuros professores*, *futuros educadores* e *acadêmicos de Letras - Inglês* como sinônimos no contexto desta tese.

<sup>3</sup> A Futura Idiomas é uma escola autônoma, que oferece inglês, espanhol e italiano desde 2008 para diferentes faixas etárias. Com sede em Nova Bassano/RS, atualmente a instituição atende estudantes do município e da região, em formato presencial e *online*.

to prática social<sup>4</sup>. A partir dessas interdependências, foi pensada e elaborada esta pesquisa que será brevemente apresentada nos próximos parágrafos.

Ademais, foi tomando força a necessidade de registrar essas reflexões e hipóteses, além do desejo de contribuir para a formação continuada<sup>5</sup> de professores de língua inglesa de outras instituições de ensino, como escolas regulares e cursos de língua inglesa. Afinal, a construção do conhecimento também ocorre por meio das trocas intelectuais, das tentativas de aproximação com o objeto de estudo e, principalmente, dos intercâmbios de experiências entre profissionais da área de Letras e afins.

Durante essas reflexões, considerava a possibilidade de o professor-leitor ter um perfil inventivo, instigador e curioso, pensando na leitura literária como uma fonte de criatividade, de informação e de construção de conhecimento. Ainda, através do contato com outros professores de língua, foi-se consolidando a pertinência dos questionamentos, na medida em que professores de inglês manifestavam suas leituras literárias e suas preferências também nas redes sociais, compartilhando suas experiências de leitura literária não apenas com seus alunos, mas com a comunidade virtual da qual fazem parte<sup>6</sup>.

Portanto, ciente de que o senso comum suscita problemas de pesquisa, porém não sustenta pesquisas acadêmicas, e tendo como objetivo construir uma tese sobre o tema, tornou-se im-

---

<sup>4</sup> A dissertação foi defendida em agosto de 2007 e tem por título A leitura e seu valor social – um estudo sobre as práticas de leitura e condições socioeconômicas e culturais. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/handle/11338/240>. Acesso em: 16 fev. 2021.

<sup>5</sup> Em diferentes momentos, fui convidada a ministrar oficinas e palestras sobre o perfil do professor de língua estrangeira, metodologias de ensino, entre outros tópicos atinentes à área, em escolas de idioma, escolas regulares e mesmo por convite da Universidade de Caxias do Sul.

<sup>6</sup> Tais trocas literárias ocorrem em seus *feeds* de notícias ou mesmo em seus *stories*, tanto em redes, como Facebook ou Instagram, como em aplicativos específicos de leitura, como Scoob, Kindle Unlimited, Apple Books, Fullreader, entre outros talvez não tão populares. Mais acessíveis que esses aplicativos são os grupos de leitura do Facebook ou do Telegram, nos quais o tópico (obra, autor, gênero etc.) é definido e debatido pelos participantes.

perativo investigar, de modo mais aprofundado e criterioso, as práticas de leitura literária de professores de língua inglesa. Num primeiro momento, alguns dos questionamentos que, posteriormente, transformaram-se em problema de pesquisa circundavam a leitura e os livros. Porém, enquanto leitora, eu percebia alguns movimentos comuns a colegas de profissão, seja em comunidades virtuais ou em contatos pessoais, como, por exemplo, o compartilhamento de leituras em redes sociais, a solicitação de sugestões de leitura, a manifestação do interesse em adquirir determinado livro. Enquanto usuária de determinadas redes sociais, ainda notava a interação e o debate interessado, oriundos de postagens que privilegiavam tópicos atinentes aos livros e à leitura literária. Assim, consolidou-se o desejo de pesquisar cientificamente tais manifestações e práticas.

Quando uma proposta de pesquisa é feita, um dos primeiros passos a serem realizados diz respeito à identificação e ao mapeamento do campo de investigação, buscando a verificação de estudos já empreendidos, bem como possíveis lacunas que podem ser atualizadas ou revistas sobre teorias previamente discutidas e exploradas. De tal modo, optou-se por apresentar o estado da arte, ou seja, pesquisas, produções acadêmicas e publicações em periódicos da área, nesta introdução. Ainda, para guiar a leitura desta primeira parte, apresenta-se o problema de pesquisa: como compreender as práticas de leitura literária dos professores de língua inglesa enquanto experiências performáticas? E se expõe o objetivo geral: analisar as práticas de leitura literária de professores de língua inglesa no intuito de compreendê-las como experiências performáticas.

Dessa forma, ao tomar conhecimento das relações teóricas a serem estabelecidas, torna-se mais acessível aos leitores deste texto a compreensão do problema e dos objetivos que esta tese propõe, os quais serão retomados posteriormente. Os parágrafos a seguir encarregam-se de mapear os estudos realizados sobre o tema, e, na tentativa de fazer uma revisão de literatura,

apresentam-se alguns autores que talvez hoje não se dediquem exclusivamente à leitura e aos seus desdobramentos, no entanto, em momentos diferentes de seus percursos acadêmicos, debruçaram-se sobre o tema, contribuindo de forma substancial para a ampliação dos estudos da área e por isso são imprescindíveis a esta tese.

No Brasil, pelo menos há quatro décadas, existem professores e pesquisadores que buscam averiguar a situação da leitura (entendida aqui de modo abrangente, não somente como leitura literária) e suas práticas em diferentes contextos, sobretudo em ambientes escolares, além de analisar e questionar os programas de incentivo à leitura, suas lacunas e seus resultados, entre outros desdobramentos que envolvem o tema em nosso país. Afinal, sabe-se que o país é conhecido negativamente por seus índices em leitura, conforme o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) (Brasil, 2016) e a pesquisa Retratos de Leitura do Brasil do Instituto Pró-Livro (IPL, 2020). Sendo assim, diversos são os estudos realizados nessa direção, no intuito de conhecer as diferentes facetas do problema e propor novas abordagens ou possíveis soluções. É significativo destacar que a pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro observa o fato de a população adulta em geral estar lendo mais, em comparação aos dados dos estudos anteriores (IPL, 2001, 2007, 2011). Contudo, ser leitor ainda é uma característica associada ao grau de escolaridade, às questões financeiras e ao contexto sociocultural de cada indivíduo, indicando restrições no processo de inclusão de parte significativa dos brasileiros no grupo de leitores.

Nesse sentido, a vigília sobre a leitura, suas práticas e seus desdobramentos vem sendo realizada de forma mais incisiva desde as décadas de 1970 e 1980, tendo como alguns dos expoentes: Antonio Candido, em seu texto *A literatura e a formação do leitor* (1971), Maria Isabel Magalhães e Stela Bordini, no artigo “O fator cultural na compreensão leitora” (1981), e Ezequiel Silva, no livro *Leitura na escola e na biblioteca* (1986), entre outros de seus

títulos. Também Eni Orlandi contribui com essa discussão no livro *Discurso e Leitura* (1988), e, ainda, Vera Aguiar e Maria da Glória Bordini apresentam em *Literatura - a formação do leitor: alternativas metodológicas* (1993) estratégias para a construção de um percurso de leitura.

Outros desdobramentos atinentes ao tema são abordados por Leffa em seu livro *Aspectos da leitura* e seu texto “Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social” (1996 e 1999, respectivamente). Nesses trabalhos, Leffa oferece uma perspectiva panorâmica do fenômeno cognitivo/social da leitura, enfatizando a construção de sentido. Por sua vez, Eni Orlandi apresenta suas preocupações e considerações sobre o leitor no livro *A leitura e os leitores* (1998), enquanto Tânia Rösing e Ana Carolina Silva avançam nesse aspecto considerando as transformações tecnológicas e em que medida elas afetam a formação do leitor no livro *Práticas leitoras para uma cibercivilização* (1999). Regina Zilberman também registra suas inquietações sobre o assunto no livro *Fim do livro, fim dos leitores?* (2001), fazendo um contraponto com Ezequiel Silva, que relata os principais obstáculos para incentivar as práticas de leitura na obra *Conferências sobre leitura* (2003). A seu turno, Angela Kleiman discute questões cognitivas, como o conhecimento prévio e sua relação com a leitura, chegando a questões relativas à compreensão e interpretação em *Texto e leitor* (2008).

Os autores mencionados, entre outros aprofundamentos, debatem a formação do leitor, os fatores culturais e sua influência nas práticas de leitura, o incentivo da escola e sua relevância na construção de novos leitores, as possibilidades de compreensão da leitura, além da aplicação de estratégias para ler de forma mais apurada. Alguns desses autores insistem em como a leitura é defasada na escola (Aguiar; Bordini, 1993) e em como, ao sair da escola, os ex-alunos perdem interesse pelos livros (Rösing; Silva, 1999). Também relatam e discutem maneiras de incentivar o hábito da leitura (Silva, 2003; Kleiman, 2008) e questionam a

permanência dos livros e dos leitores, na forma como os conhecemos atualmente (Rösing; Silva, 1999; Zilberman, 2001), focando essencialmente nos leitores em geral – sem delimitar, por exemplo, o perfil do professor-leitor.

Com viés quantitativo, o estudo Retratos de Leitura do Brasil (IPL, 2016) apresenta alguns dados, considerando o leitor geral. Por exemplo, uma das conclusões apontadas por essa análise é a de que apenas um terço dos brasileiros teve influência de alguém na formação do seu gosto pela leitura, sendo a mãe ou responsável do gênero feminino e o professor os agentes de incentivo mais citados. A pesquisa indica ainda que esse incentivo à leitura tem impacto no fato de o indivíduo ser ou não leitor, ou seja, enquanto não houve atuação de outros leitores para 83% dos não leitores, 55% dos entrevistados, que se declaram leitores, afirmam ter tido o incentivo de alguém.

No entanto, o mesmo estudo também demonstra que o potencial de influenciar o hábito de leitura dos filhos está correlacionado à escolaridade dos pais – filhos de pais analfabetos e sem escolaridade tendem menos a ser leitores do que filhos de pais com alguma escolaridade. Além disso, um dos apontamentos conclusivos dessa investigação é que, à medida que a escolaridade do indivíduo diminui, a proporção daqueles que consideram a leitura uma atividade prazerosa reduz também. Já a maior escolaridade do indivíduo indica maior diversidade de materiais lidos, podendo influenciar no tipo de relação que se estabelece com a leitura. Pessoas com maior nível de escolaridade tendem a ter maior habilidade leitora, o que lhes permite desenvolver outras relações com a leitura, para além do seu uso instrumental.

Também, um dos trabalhos realizados como forma de compilação de produções na área foi a tese de Doutorado de Ferreira (1999), a qual apresenta, organiza e classifica resumos de teses e dissertações de 1980 a 1995, defendidas em instituições de ensino superior brasileiras. Há, pelo menos, outros dois autores com recortes semelhantes, oferecendo aos pesquisadores um panorama

sobre o crescimento e o volume da produção acadêmica a respeito da leitura ao longo do tempo, sendo eles: Silva (2017) e Penido (2017). Verifica-se, ao consultar esses trabalhos, um crescimento significativo da pesquisa sobre o tema. E, segundo Ferreira e Silva (2011), esse aumento deve-se à urgência que a leitura ocupa na sociedade contemporânea, instigando discussões de diversas ordens, práticas e apropriações plurais, ações e projetos no campo das políticas públicas, as quais circulam tanto no âmbito acadêmico como fora dele.

Em especial na Universidade de Caxias do Sul (UCS), em momentos distintos, consolidaram-se grupos de pesquisa nas áreas de Letras e afins buscando averiguar elementos que compusessem as competências e as práticas de leitura da região da Serra Gaúcha. Dessa forma, tem-se como um dos registros de tais produções os trabalhos de Paviani (2006), os quais apresentam questionamentos, definições e, principalmente, resultados de pesquisas sobre as práticas de leitura de universitários da UCS no período de 2003 e 2004.

Ainda, durante meu percurso de Mestrado na mesma instituição, busquei contribuir com as pesquisas<sup>7</sup> do grupo, averiguando o valor da leitura enquanto prática social em uma comunidade escolar de Nova Bassano/RS. À época, os resultados apontaram que, enquanto na comunidade escolar havia certa efervescência das práticas de leitura, por meio de feiras, palestras e indicações de leitura, na comunidade em geral a leitura enfraquecia-se, tendo pouca ressonância ou prestígio. Concluiu-se que, para o grupo social investigado, a leitura não constituiria um traço cultural e explicações plausíveis poderiam ser aspectos culturais vinculados à formação da região de colonização italiana, à qual o município faz parte (Dall'Agnol, 2007).

---

<sup>7</sup> Enquanto mestranda, participei do grupo de pesquisa Tear (do latim, tecido, tela, trama) da Universidade de Caxias do Sul. Minha dissertação foi, sem dúvidas, um desdobramento do estudo realizado pelo grupo à época (2003 a 2008).

De forma breve, a dissertação discute que o ato de ler não estaria imbuído de valor cultural, uma vez que, desde os primórdios, a comunidade investigada deixou a leitura em segundo plano, talvez não por opção, mas por necessidade. Bourdieu (2001) permite que se compreenda essa condição de práticas de leitura, uma vez entendidas como traço cultural da região. Ou seja, já que essa comunidade primava por outros valores, como o trabalho e a religião, e, ao mesmo tempo, não privilegiava o estudo e o conhecimento de base escrita como sendo um valor, também a leitura ganhou um status de atividade menor, isto é, com menos relevância. O sociólogo francês reitera a força da história na valorização e no prestígio de determinadas práticas culturais em detrimento de outras, através da noção de *habitus*, compreendida como um conjunto de disposições sociais e históricas pelas quais os iniciantes adquirem competência ao engajarem-se em determinada atividade, mediante uma série de expectativas criadas sobre o mundo e sobre os modos de estar nele (Bourdieu, 2001). Assim, pelas condições nas quais a região pesquisada constituiu-se, valores como o trabalho, as relações familiares e a religião sobressaem-se em comparação às práticas de leitura.

Da compreensão e análise desse panorama geral sobre leitura, delimitou-se o foco inicial desta tese, procurando verificar quais pesquisas e estudos já foram produzidos. Assim, pôde-se registrar alguns dos trabalhos realizados no âmbito da leitura como prática na formação docente. Portanto, os textos sintetizados a seguir auxiliam na construção do quadro que baliza a questão a ser discutida neste trabalho, explorada explicitamente na sequência.

As produções com foco no professor, enquanto leitor, evidenciam discussões sobre formação e práticas docentes, com fundamento em Nóvoa (1997), Batista (1998), Corrêa (2001), Carvalho (2002), Contreras (2002), Imbernón (2002), Benevides (2006) e Dalvi (2011). As principais especulações desses estudiosos convergem para as relações das práticas de leitura com a formação e o aprimoramento docente, enfatizando a riqueza dessa

habilidade enquanto potencialidade de informações, relações e construções de novos conhecimentos.

Essas referências consideram o professor de qualquer disciplina e/ou nível de ensino. Em grande parte, os estudos debruçam-se sobre o docente de língua materna, havendo espaço também para a pesquisa com professores de Ensino Básico, os quais ministram diferentes disciplinas em suas turmas. Entretanto, deixam descoberto o ensinante de língua inglesa ou, na melhor das hipóteses, o incluem no mesmo conjunto dos demais.

No que diz respeito a dissertações de Mestrado, como no texto de Araújo (2005), *A formação do professor-leitor em língua inglesa*, foi contemplada a experiência na leitura de textos literários e não literários em língua inglesa dos docentes que ministram disciplinas desse conteúdo, a fim de verificar se essa vivência interfere em sua ação docente, qualificando-a em favor da formação de novos leitores. A pesquisa embasa-se em teorias da Estética da Recepção no que tange à importância do leitor e da força do texto literário; em concepções sobre o desenvolvimento e a aprendizagem humana como resultado das relações interacionais que se estabelecem socialmente; e nas considerações sobre o desenvolvimento da habilidade de leitura em inglês como língua estrangeira.

Ainda, o texto de Takaki (2004) tem por objetivo investigar de que maneira alguns sujeitos envolvidos no processo de ensino de língua inglesa como língua estrangeira desenvolvem e praticam o senso crítico no ensino em questão. No sentido de fugir da reprodução de ideias e de interpretações textuais, a dissertação enfatiza a necessária flexibilidade do professor em relação às inovações e às contingências, a fim de garantir sua função de mercador de conhecimento, conforme afirma a autora.

Por outro ponto de vista, Vieira (2007) analisa como o professor de língua inglesa estava sendo formado e se as teorias

estudadas durante a Graduação são incorporadas à prática docente. A investigação foi conduzida através de uma abordagem qualitativa, utilizando-se de instrumentos como análise documental, observações, conversas informais e entrevistas. Com o estudo, a partir das disciplinas cursadas na licenciatura em questão, espera-se, entre outros aspectos, colaborar com a formação de professores capazes de utilizar habilidades e competências em língua inglesa, desenvolvendo também o estudo crítico-reflexivo de seus contextos de prática de ensino, buscando a aplicação das teorias de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Artigos com essa temática são numerosos, fato que consolida a relevância do tema e incentiva ainda mais a pesquisa nessa área. Destacam-se algumas publicações, como, por exemplo, o texto de Ialagoa e Duran (2008), o qual procura debater os processos formativos de professores de língua inglesa a partir da análise de material coletado num estudo sobre representações sociais que os profissionais têm a respeito do idioma que ensinam, de sua formação e de sua prática docente. Um dos apontamentos conclusivos do artigo é a ênfase nas discussões sobre o que fazer nas aulas de língua inglesa, discutindo-se muito pouco sobre as razões de se trabalhar de uma determinada forma em detrimento de outra, ou dos motivos de ensinar uma ou outra língua estrangeira. Ainda, o espaço de formação continuada é parco e pensado de forma utilitária, quando existente. Assim, a formação do professor torna-se mais alienada do que crítica, transformando esse profissional em um executor, aplicador do método, alguém que compreende a língua inglesa como um instrumento de aprimoramento técnico e profissional, afastando-o das grandes decisões pedagógicas e das possibilidades de, enquanto cidadão crítico, ampliar seu percurso cultural.

Voltados para a área da educação, suas ações e seus obstáculos, encontram-se alguns artigos, como o de Farias e Bortolanza (2012). Esse texto explora três grandes tópicos: a formação inicial de professores para o ensino da leitura e o professor como agente

organizador no processo de mediação da leitura; a leitura como objeto de ensino, focalizando concepções e práticas de ensino de leitura, no âmbito do curso de Letras; e práticas e perspectivas de formação de professores-leitores na universidade, com foco no professor como organizador das práticas educativas de leitura em sala de aula, buscando compreender a função do professor-mediador de leitura.

Outras publicações também seguem no tema, expandindo as discussões. A primeira, de Santos e Winkeler (2012), é resultado de uma pesquisa que considerou como tema a crise da leitura na formação de docentes, a qual foi registrada a partir de relatórios de bolsistas, de reuniões de estudos com os supervisores locais, de observações e de produções acadêmicas, tendo como premissa a ação-reflexão-ação e, por fim, a aplicação de um questionário, instrumentos que constituem o corpus para a análise dos resultados. O segundo texto, de autoria de Benevides (2006), trabalha com memoriais de leitura escritos por estudantes da disciplina “Leitura”, do curso de Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, registrando os percursos de leitura dos acadêmicos.

Os textos mencionados foram produzidos em universidades brasileiras e publicados em revistas acadêmicas nacionais. Contudo, ao abrir a discussão ao âmbito internacional, percebe-se que muitos outros autores também trataram o tema das práticas de leitura, tais como Barthes (1987), Certeau (1996) e Larrosa (2003), para mencionar alguns nomes certamente consolidados na área de estudos das práticas de leitura.

Na linha de pesquisa pretendida, que enfoca as práticas de leitura literária e os professores de inglês, há o texto de Cremin et al. (2009), que registra uma pesquisa realizada em cinco cidades inglesas com professores de Ensino Fundamental. Nesse projeto, que buscava desenvolver o prazer infantil pela leitura, o foco pedagógico refletia amplamente o que os professores eram encorajados a fazer por si mesmos enquanto leitores: desenvolver e

compartilhar preferências e conquistas individuais, reconhecendo a família, a comunidade e as influências culturais na leitura literária, além de buscar, nessa prática, uma forma prazerosa de entretenimento. Para alguns professores, o engajamento pessoal e o envolvimento reflexivo como leitores adultos os ajudavam a reconsiderar a natureza da leitura literária e a experiência de ser leitor, quando do contato com seus alunos. Evidencia-se, nesse artigo, que os professores precisam de apoio considerável para encontrar tempo e espaço para ampliar seus repertórios de leitura literária e desenvolver um currículo de leitura adequadamente personalizado, que seja responsivo e inclusivo. Além disso, conforme apontado no texto, ainda há muito trabalho a ser feito para desenvolver o conceito de professor-leitor nos níveis fundamental e médio e para construir relações profissionais baseadas em novas concepções de leitura na contemporaneidade.

Pelo estudo e análise desses textos, pôde-se perceber que o foco primordial foi pensar a falta de leitura como uma lacuna na formação do professor de inglês. Assim, esses estudos buscaram, através da pesquisa acadêmica, a constatação dessa ausência. Apesar disso, existem situações nas quais os professores leem, ou seja, práticas de leitura sendo realizadas: sejam elas na busca de materiais para as aulas, na leitura online de periódicos, no prazer ao ler um best-seller, na leitura de obras literárias clássicas ou contemporâneas, entre outras.

Com base no estado da arte apresentado, percebe-se certa incongruência entre o que os pesquisadores esperavam que esse público lesse e o que ele lê efetivamente, e esse pode ser um dos motivos de haver tantas afirmações na direção da não leitura, sem contar a generalização da categoria “professores”, o que impede a identificação das práticas de leitura dos professores de inglês em um espaço e tempo determinados.

Portanto, a partir desse prisma, algumas perguntas ainda ficam sem respostas consistentes, por exemplo:

- I. Quando se afirma que os professores de inglês não leem, o que se esperaria que eles lessem?
- II. Em vários casos, os estudos acessaram grupos distintos de alunos de licenciatura em Letras – Inglês. Como seria o perfil do professor já graduado? Seria ele um leitor ou um não leitor?
- III. Existem leituras realizadas em língua inglesa? Ou os estudos preocupam-se apenas com as práticas de leitura em língua-materna?
- IV. Em algum momento os participantes foram questionados sobre o lugar que a leitura ocupa em seus percursos de formação profissional e pessoal?
- V. Para que leem o que leem?

Esses questionamentos não encontram respostas suficientes nos trabalhos analisados e, ainda, vêm ao encontro de algumas constatações empíricas dentro das práticas docentes, a partir das quais fica evidente que os professores fazem leituras, comentam livros, compartilham dicas e conhecem autores – considerando, principalmente, o âmbito literário. O que talvez ocorra seja um desencontro entre o que é lido e o que a academia, os críticos literários, enfim, a tradição considere leitura literária, aspecto a ser discutido na sequência. Ainda, não foram verificadas problematizações sobre o que os professores fazem com o que leem, em que local e como fazem essas leituras, se procuram determinado ambiente, se elegem critérios para a seleção dos textos, se e por que elegem uma ou outra língua para ler, entre outros aspectos que demandam trânsito em áreas distintas do conhecimento para que se construam respostas plausíveis.

Feito esse percurso de contextualização da temática em debate, é possível estabelecer os sujeitos sobre os quais recai o problema de pesquisa desta tese: professores brasileiros de língua inglesa, atuantes em Caxias do Sul e em municípios vizinhos, leitores de literatura em ambas as línguas (inglês e português) que

puddessem reverberar a importância dessas práticas em contextos profissionais e pessoais. Por esse prisma, percebeu-se uma possibilidade de contribuição, tendo em vista a necessidade de ampliar a percepção, a conceituação e a compreensão das práticas de leitura literária, a fim de dar conta do perfil do professor de língua inglesa como professor-leitor em um contexto contemporâneo.

Como afirmado anteriormente, a inconsistência entre o que se espera e o que é feito, em termos de práticas de leitura literária, permite que sejam debatidas as próprias teorias sobre leitura: o que é lido, o que é feito com essa leitura, como se lê, como classificar as práticas de leitura, o que observar e analisar sobre o leitor. Nesse sentido, pode-se reapresentar o problema de pesquisa desta investigação: como compreender as práticas de leitura literária dos professores de língua inglesa enquanto experiências performáticas?

Assim, estando o grupo a ser pesquisado e o problema de pesquisa delimitados, é traçado o objetivo geral da pesquisa, no intuito de encontrar respostas ao problema lançado: analisar as práticas de leitura literária de professores de língua inglesa no intuito de compreendê-las como experiências performáticas. Para atingir o objetivo traçado, determinados passos tornam-se imprescindíveis e estão aqui expressos em forma de objetivos específicos, a saber:

- I. discutir alguns dos estudos já realizados sobre práticas e experiências de leitura literária de professores de língua inglesa;
- II. construir dados sobre as experiências de leitura literária dos professores de língua inglesa;
- III. delinear o perfil do professor-leitor de língua inglesa por meio da análise dos dados do questionário;
- IV. aprofundar o entendimento das práticas de leitura do professor-leitor de língua inglesa por meio do estudo das entrevistas;

- V. analisar as práticas de leitura dos professores pesquisados, com base no conceito de experiência performática de leitura literária, conciliando aspectos teóricos de áreas como Literatura, Sociologia e Antropologia.

A problematização da leitura literária interessa a diferentes áreas e inúmeros pesquisadores e professores. Todavia, adotar uma perspectiva que contemple as práticas de leitura de um grupo profissional específico implica o descontentamento com o que se conhece até então. Isto é, um dos argumentos que justifica esta pesquisa é a distância entre as teorias existentes atualmente e as práticas de leitura efetivadas pelos professores de língua inglesa. Em outras palavras, ainda falta aproximar as teorias que dão conta do fenômeno da leitura literária de seus praticantes, ou seja, do professor-leitor de língua inglesa.

Ao privilegiar o estudo das práticas de leitura literária do grupo em questão, tem-se implicada a responsabilidade que esses profissionais assumem na medida em que propiciam situações de contato entre os alunos de língua inglesa, a leitura e a literatura. Isso procede tanto no sentido de desenvolver a habilidade comunicativa, no início da aprendizagem da língua-alvo, como no intuito de aprimorar o gosto pela leitura de literatura de língua inglesa, de épocas e contextos distintos.

Pode-se argumentar que o gosto pela leitura literária – que se consolida como um hábito, abrindo espaços na rotina de cada leitor para a introdução de práticas de leitura – é também resultado do modo como a leitura é apresentada e conduzida em sala de aula pelo professor. Para tal, servem como evidência os relatos de experiência de Souza (2009) e os textos compilados nos cadernos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, em especial, o artigo “A importância da leitura para o desempenho escolar, o crescimento intelectual e a emancipação do aluno” (Zacarias; Palma, 2016). Assim, a construção de experiências positivas na leitura em outro idioma está fortemente relacionada às vivências significativas em torno dessas situações de aprendizagem.

Professores que são capazes de oportunizar esse tipo de experiência possibilitam, por meio da leitura literária, a aproximação e a interação do aluno com contextos socioculturais e históricos atinentes à língua em estudo de modo notadamente compreensivo e crítico, diferenciando-se de um ensino mecânico da leitura.

Por essa razão, o papel do ensinante de língua inglesa precisa ser ressaltado, visto que, para muitos estudiosos, é na escola que se sedimenta o que se compreende como prática de leitura literária. Ainda, analisar o docente enquanto leitor, antes de ser mediador, parece uma etapa primordial para a consolidação do perfil do professor-leitor, que esteja confortável com a responsabilidade que lhe cabe de aproximar o aluno do texto. Desse modo, quanto mais o professor tomar ciência de questões relativas à leitura, mais condições terá para contribuir na formação de novos leitores.

Afinal, sabe-se que a cantilena da pouca leitura em língua materna em nosso país pode afetar a construção de práticas de leitura literária em língua estrangeira. Entretanto, se novos propósitos não forem traçados, como poderemos superar esses obstáculos? A leitura como uma prática social parece demandar sua concretude em diferentes âmbitos, nas decisões políticas, nos debates em torno de problemas globais, nos modos de fazer em termos escolares, comunitários e familiares, para citar alguns. Desse modo, ser capaz de ler, compreender, interpretar e interagir em língua inglesa amplia significativamente as possibilidades de ação, seja do professor, seja do aluno. Por isso, o professor-mediador de leituras literárias tem um compromisso primordial, e sua formação continuada – passando por seu próprio percurso de leitura em língua estrangeira – possibilita que ele reflita sobre os diversos aspectos em torno da tarefa de formar leitores, além de conhecer diferentes perspectivas teóricas, a fim de compor um quadro geral do processo de leitura, seus desdobramentos e consequências, e da força de sua prática em termos sociais.

Segundo Solé (1998), a leitura ocupa um lugar de evidência na constituição desse sujeito ativo, consciente de suas atitudes, capaz de perceber-se como agente social, primando pelo protagonismo em sua vida. Tendo como um dos diferenciais de sua carreira o fato de ser referência para seus alunos, o professor-leitor é instigado a interagir com o ambiente em que está inserido, com pessoas e situações distintas, além de apresentar esse caminho de protagonismo para seus alunos. Destacando o professor de língua inglesa, e visualizando-o no contexto atual de globalização de ideias, territórios e línguas, é de grande pertinência que ele se perceba como parte desse cenário, beneficiando-se de informações, conhecimentos e relações para empoderar-se de suas ações e constituir-se mediador de leitura de textos e questionador do contexto.

Ao docente de inglês que se percebe como leitor e busca construir seu percurso de leitura literária é válido questionar a forma como as práticas de leitura devem ser apresentadas e discutidas, numa visão sociocultural, visto que de nada vale simplesmente incorporar a celebração da diversidade e do dado contextual em que essa prática se produz sem conduzir uma discussão entre texto, contexto e leitores. Em outras palavras, é de menor importância que o professor identifique os títulos ou os autores de grandes clássicos da literatura em língua inglesa e todos os demais autores contemporâneos se ele não se permitir vivenciar a experiência de leitura, ou seja, não ler pelo menos algumas dessas obras.

Afinal, mais do que uma lista de belos textos, a leitura literária possibilita que as ideias, as reflexões e as vivências sejam compartilhadas em diferentes níveis. É imprescindível que o leitor se encontre naquele texto, seja por identificação com um personagem, seja pelo questionamento da postura do narrador, seja pelo gênero textual ou, ainda, por outro aspecto. E essa identificação se justifica quando se compreende a leitura literária como uma experiência colaborativa, mas também como algo

vivido por cada leitor de um modo singular, conforme Bombini (2008).

Nesse sentido, entender quais são as práticas de leitura literária realizadas pelos professores de inglês permite analisar o quanto eles partilham ideias de modo diacrônico, buscando, nessas práticas, elementos para compreender e analisar as ideias e as experiências sincrônicas vividas não só como leitores, mas como protagonistas do momento histórico e sociocultural contemporâneo.

Isso posto, é pertinente compreender os procedimentos metodológicos adotados para o alcance dos objetivos aos quais esta tese se propõe. Além da revisão bibliográfica, entendida como pilar fundador de qualquer pesquisa e, no caso deste estudo, elemento crucial na construção do tema e do problema de pesquisa, lança-se mão de um estudo descritivo das práticas de leitura literária de um grupo específico de leitores: os professores de língua inglesa. Como salienta Gil (2002, p. 42), as pesquisas descritivas devem ser utilizadas no intuito de compor as “características de determinada população ou fenômeno”, ou para “estabelecer relações entre variáveis”, no caso, as práticas de leitura literária e as características de um grupo particular de leitores.

Assim sendo, para a primeira etapa da coleta de dados, foi utilizado um questionário online, elaborado na plataforma Survey Monkey e enviado a 80 professores de língua inglesa que atuam em Caxias do Sul e na região da Serra Gaúcha. Desses questionários, obtiveram-se 55 retornos, configurando praticamente o dobro do retorno esperado (em torno de 25 questionários). Como critério de alcance dos sujeitos, foram utilizados os contatos com duas entidades que agregam professores de língua inglesa: 4<sup>a</sup> Coordenadoria Regional de Educação – Caxias do Sul (4<sup>a</sup> CRE), buscando contemplar especialmente professores da rede pública

de ensino, e BRAZ-TESOL Chapter RS<sup>8</sup>, objetivando alcançar também os docentes da rede privada de ensino de língua inglesa.

Em seguida, propôs-se uma análise qualitativa dos dados, a partir de uma entrevista semiestruturada. Para tanto, foram eleitos dez sujeitos, respondentes do questionário, seguindo como critérios de seleção os respondentes que: gostariam de participar da entrevista (tendo assinalado a opção Sim, gostaria de responder ao questionário como também participar da entrevista); deixaram seu e-mail de contato para marcar a entrevista; têm mais de 5 e menos de 30 anos de experiência docente; responderam que se consideram leitores; e, por fim, têm graduação na área de Letras.

Apesar de estar analisando 55 questionários e dez entrevistas, este estudo ainda se configura como qualitativo e, por esse motivo, pode apresentar certas lacunas, visto que falha na representatividade numérica da população em questão. A pesquisa quantitativa pode ser mais valorizada, em virtude das grandes amostras e dos processos estatísticos complexos, os quais possibilitam aos pesquisadores fazer afirmações decisivas e tomar posicionamentos definitivos. No entanto, a ideia de discutir as práticas de leitura literária por um viés socioantropológico, tendo como instrumentos o questionário e a entrevista, procura preservar a essência dos estudos qualitativos, que se resume à análise de certos mecanismos das práticas culturais que não podem ser verificados por meio de medidas quantitativas.

Conforme afirma Maryl (2012), ao invés de pesquisar grandes amostras, restritas a estudos que buscam conclusões abrangentes e possam servir para toda a sociedade, as pesquisas qualitativas envolvem estudos aprofundados em amostras pequenas. Assim, dá-se maior ênfase à compreensão de um determinado fenômeno do que à mensurabilidade dos dados. O autor também orienta que

---

<sup>8</sup> Desdobramento do BRAZ-TESOL, maior associação sem fins lucrativos de professores de língua inglesa do Brasil, com sede em São Paulo, atuando desde 1986 na promoção do ensino da língua, no aprimoramento profissional e no aprofundamento das competências de ensino de inglês, tanto no setor público quanto no privado.

os estudos qualitativos evitam uma análise dedutiva em favor de uma análise indutiva, ou seja, não se verificam as hipóteses nem se buscam elas de um ângulo específico. Por fim, o grande achado dessa abordagem é a descrição exaustiva de um dado fenômeno, o qual poderia escapar da estrutura rígida da pesquisa quantitativa. Assim, esta tese analisa as práticas de leitura literária dos professores de inglês de forma profunda, no intuito de elaborar uma nova compreensão sobre esse processo cultural.

# 1

## Leitores, livros e experiências literárias

A palavra escrita é, mais do que nunca,

*a nossa principal ferramenta para compreender o mundo. A grandeza do texto consiste em nos dar a possibilidade de refletir e interpretar.*

*Alberto Manguel*

*Alguns pensam que a leitura é apenas uma forma de escapismo: uma fuga do mundo "real" cotidiano para um mundo imaginário, o mundo dos livros. Mas os livros são muito mais. São um modo de sermos plenamente humanos.*

*Susan Sontag*

Os modos de apropriação de uma obra estão vinculados aos valores que lhe são atribuídos como objeto tanto cultural quanto simbólico. Por exemplo, para Manguel (1997) e Britto (2015), o livro é um infinito de possibilidades, a saber: um repositório de memórias; uma forma de transcender os limites de tempo e de espaço; um local para reflexão e criatividade; um arquivo da experiência da vida de outros; uma fonte de sensações e sentimentos; uma crônica de eventos passados, presentes e futuros; um espelho; um professor; uma evocação dos mortos; um divertimento; enfim, o livro, como símbolo da leitura, está impregnado de metáforas e pode proporcionar aos seus leitores infinitas percepções do mundo e de suas realidades.

Aos leitores também são atribuídas metáforas, como ocorre, por exemplo, em outro texto de Manguel, O leitor como metáfora (2017). Nessa obra, o autor busca comprovar, por

meio de descrições da Literatura, da Religião e da Filosofia, elementos que possam caracterizar os distintos tipos de leitores. A primeira analogia seria entender o leitor como um viajante, ou seja, aquele que percorre as páginas de um livro, que descobre e desbrava as aventuras de cada capítulo. Ainda há o leitor em sua torre de marfim, entendido como aquele ser solitário, isolado das relações do mundo cotidiano, que busca a reclusão para refletir melhor sobre a sua vida e o mundo. Por fim, apresenta o leitor como traça, melhor dizendo, como aquele que devora palavras, linhas, páginas inteiras e que, em dado momento, acaba sendo, ele próprio, devorado pelos livros (Manguel, 2017).

Todas essas relações só são possíveis porque se parte da premissa de que a leitura está presente, visto que, se não há leitura, o livro perde seu valor cultural e, quiçá, simbólico. Para mais, se não há leitura, por consequência, não há leitores. Portanto, a leitura precisa ser definida e discutida no intuito de contribuir para a construção do perfil do professor de língua inglesa enquanto leitor, posto que um elemento implica os outros dois, formando uma tríade inseparável: livros-leituras-leitores.

À vista disso, o capítulo que aqui inicia busca apresentar, discutir e definir os elementos previamente mencionados, confiando nessa base teórica para, nos próximos capítulos, ponderar sobre os dados da pesquisa. Por conseguinte, o capítulo organiza-se de modo a abordar a leitura enquanto prática individual e coletiva, focalizando na experiência de leitura literária, e, por fim, a leitura literária e seus leitores, construindo, desse modo, uma relação de continuidade entre os conceitos e, ao mesmo tempo, de complementaridade.

## 1.1 Leitura: prática individual e prática social

A leitura como processo cognitivo de compreensão textual tem sido discutida por muitos estudiosos e em diferentes momentos. Apesar de trabalharem com a mesma linha de abordagem, os

autores apresentados na sequência procuram explorar aspectos diversificados que integram o processamento da leitura.

Seguindo a linha cognitiva, Smith (1989) preocupa-se com elementos fisiológicos da leitura, como os movimentos dos olhos, e com elementos cognitivos, como a memória, ambos fatores cruciais no processo de decodificação do texto. Também destaca a interferência da oralidade na leitura fluente, mas seu foco é a leitura significativa, ou seja, o leitor deve perceber a relevância daquele texto que está lendo, não apenas de forma racional, mas de forma afetiva, principalmente quando se busca a formação do leitor. Ainda, o autor aborda uma questão extremamente relevante para a formação do leitor: a ideia de significação da leitura, isto é, do vínculo entre leitor e texto. Sem a criação desse vínculo, não há como formar um leitor, pois o ser humano tende a vincular-se àquilo que é relevante para ele, àquilo que suprirá suas necessidades, expectativas e interesses.

Por exemplo, Garcez (2001), quando define leitura, apresenta-a como um processo que abrange desde a decodificação dos signos linguísticos até a compreensão do mundo. Segundo a autora, esse processo envolve artifícios mentais, além da memória, da imaginação e da emoção. Defende, além disso, que a leitura envolve elementos linguísticos, mas também os da experiência de vida dos leitores.

Por sua vez, Kleiman (1995) focaliza a leitura como um processo psicológico, no qual o leitor faz uso de diferentes estratégias embasadas no conhecimento prévio da língua e da realidade. A utilização de diversas estratégias exige a mobilização e a integração de vários tipos de conhecimento, fazendo com que o leitor interaja com o texto através de inferências, analogias, sínteses, análises, entre outras.

A definição de leitura de Leffa (1996) vai ao encontro das definições de Garcez (2001) e de Kleiman (1995), pois, apesar de perceber a leitura como um processo de representação, ou seja,

a língua – ou o texto – serve de ponte entre o leitor e a realidade, reitera que a verdadeira leitura só ocorre quando o leitor possui conhecimento prévio do mundo e, mais especificamente, do assunto sobre o qual está lendo. Apesar das particularidades de cada perspectiva, o ponto comum entre esses autores está na ênfase no conhecimento prévio para a compreensão em leitura.

Há autores que abordam outros aspectos, ainda dentro da abordagem cognitiva – por exemplo, Neis (1982), que se preocupa em diferenciar os tipos de leitura como: direta e indireta, sendo a primeira sem a mediação do oral e a segunda pelo intermédio da oralidade; também subdivide a leitura direta em integral e seletiva, sendo aquela aprofundada e analítica, enquanto esta de busca, de rastreamento da informação. Além disso, afirma que cada um desses tipos de leitura será selecionado pelo leitor “adulto”, como o próprio autor define, a partir dos objetivos de leitura.

Já Solé (1998) assegura que as habilidades de decodificação e as estratégias de compreensão são elementos indispensáveis para a realização da leitura, pois será a partir desses elementos que o leitor realizará um processo constante de criação e verificação de hipóteses sobre o texto. Em síntese, ambos os autores trabalham em maior ou menor grau com estratégias, as quais serão desenvolvidas de acordo com a maturidade do leitor.

Considerando ainda a leitura como um processo individual, Neis (1982) propõe uma distinção entre tipos de leitura, iniciando os questionamentos sobre a competência textual e competência de leitura. Outros pontos de vista são agregados a esses elementos, primeiramente por Trevisan (1992), que se debruça sobre as questões relativas ao conhecimento prévio do leitor e a relação com a compreensão textual; e, em seguida, por Scaramucci (1995), que discute os modelos ascendente, descendente e interativo de leitura. Solé (1998), por sua vez, aprofunda os estudos sobre as estratégias de leitura adotadas por leitores proficientes, além de considerar o conhecimento prévio como elemento imprescindível para a compreensão e interpretação em leitura.

Na mesma seara, Leffa (1999) e Marcuschi (2004) contribuem com estudos relativos à leitura enquanto processo de interação social, considerando a influência do conhecimento de mundo na compreensão em leitura. Ainda, Olmi e Perkoski (2005) debruçam-se sobre os processos cognitivos atinentes à leitura, compreendendo-os não como atividades com fins em si mesmas, mas que se estendem ao universo do leitor, promovendo reflexão e propostas de intervenção social.

Ao finalizar esse primeiro nível de entendimento do conceito, pode-se afirmar que, enquanto processo neurofisiológico, a leitura é descrita como uma atividade de antecipação, de estruturação e de interpretação. Já como processo cognitivo, ela depende de um saber mínimo que o leitor deve possuir se quiser prosseguir-la, conforme aponta Jouve (2002), em consonância com Olmi e Perkoski (2005), Solé (1998), Scaramucci (1995), Trevisan (1992) e Neis (1982). Desse modo, entende-se a leitura, inicialmente, como um processo individual, cognitivo e psicológico, porém os próprios pesquisadores do campo apontam para as demais camadas que a leitura contempla. Assim, é imprescindível destacar alguns estudiosos que aprofundam as demais nuances.

Quando o leitor consegue não apenas compreender as ideias centrais propostas pelo texto, mas, principalmente, percebê-lo como uma forma de entendimento da realidade, conquista uma das camadas mais amplas do processo de leitura. Nesse sentido, o texto se torna um aliado do leitor, porque permite o desenvolvimento do senso crítico e da autonomia, pois capacita o leitor a “ler” a realidade na qual está inserido e transformá-la, não tomando como “bom” e “certo” tudo o que lhe é proposto. Tendo o texto como um parceiro, o leitor torna-se um cidadão atuante e liberto, de acordo com Freire (2005). No caso da leitura de literatura, as possibilidades de interpretação são ainda mais amplas – quando comparadas às possibilidades que textos objetivos proporcionam –, visto que a matéria-prima da literatura são as questões humanas, os questionamentos sobre o ser e a condição

de estar em um determinado lugar e tempo, permitindo que o leitor construa tantas relações quantas for capaz e se compreenda como um sujeito histórico.

Dentro dessa perspectiva, surgem estudos de autores como Foucault (1994), o qual sentencia que o ato de ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo. Para ele, a leitura não passa pela decodificação dos signos, ela já nasce com outra natureza, com outro objetivo: o de refletir sobre o mundo para poder agir e interagir com ele. Desse modo, o professor francês privilegia o viés interpretativo da leitura, a partir do qual o leitor tem plenas condições de interagir com o texto, sendo modificado por ele, e, assim, transformar suas percepções da realidade (Foucault, 1994).

Também Chartier (2001a, p. 107) percebe a leitura através desse prisma, afirmando que ler é “constituir e não reconstituir um sentido”. Ler, para o autor, é dar um sentido global ao texto, é reunir diferentes elementos intra e extratextuais, é fazer relações entre o que se lê e o que se vive. Chartier (2001a) consolida esse posicionamento ao apontar para a proximidade entre a leitura e as demais atividades realizadas pelo leitor e o modo como a leitura possibilita modificar algumas dessas práticas.

Ainda, de acordo com Rösing e Silva (2001), compreender a leitura como uma prática social significa percebê-la como uma forma de aprimoramento do ser humano, nas relações e ações sociais. Também como uma forma de desvelar a realidade, de compreender suas relações, seus percalços, sua complexidade, criticando-a e transformando-a. À vista disso, ler é transformar e transformar-se enquanto ser humano.

Compartilhando esse posicionamento, porém inserindo um tom político às práticas de leitura, Silva (1997) compreende a leitura como um ato libertador e argumenta que uma sociedade que consegue expor seus anseios e reivindicar seus direitos é menos influenciável. Entretanto, segundo ele, esse tipo de sociedade

livre, porque leitora, nunca interessou aos governantes, os quais preferem escolher e tomar as decisões pelo povo, inclusive aquelas que possam vir a não privilegiar a leitura como uma atividade relevante.

Uma vez que esta tese se propõe a discutir práticas de leitura literária de professores, é inquestionável a menção a Paulo Freire (2005, p. 20), especialmente para lembrar que o autor sintetiza as concepções expostas ao afirmar que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. Para o educador, a leitura é entendida como uma forma não apenas de compreensão do mundo, mas também de transformação, de reescrita da realidade, através de práticas conscientes. Entretanto, sua perspectiva permite que se avance em direção à compreensão do contexto do leitor, do “universo ao seu redor”, e por isso sua ótica é imprescindível para este estudo.

No sentido de amalgamar as definições discutidas, Terra (2014, p. 7) insiste que “a leitura é prática social de construção de sentidos decorrente de um processo interativo entre autor e leitor, mediado pelo texto”, e afirma que “ler é uma atividade multifacetada, o que significa que as estratégias usadas na leitura não são as mesmas para todo tipo de texto: não se lê uma receita culinária da mesma forma que um romance” (Terra, 2014, p. 8). A partir dessa percepção, é válido destacar que a linguagem que compõe os textos literários apresenta características distintas, em comparação a outros tipos de texto.

Compreende-se, também, que a leitura de textos literários demanda do leitor a ativação de estratégias específicas para que o processo de leitura não se resuma à decodificação ou à mera compreensão do enredo. Esse tipo de texto se constitui por um grau de incompletude ainda maior do que daqueles informativos, exigindo certo esforço cognitivo do leitor para preencher os vazios textuais (Terra, 2014). Por fim, é preciso pensar a leitura de textos literários como uma prática marcada não somente pela compreensão do texto, mas especialmente pela busca do prazer

estético, que é experienciado concomitantemente ao momento da realização da leitura (Terra, 2014).

Contudo, há pelo menos dois aspectos que também são constituintes do processo de leitura: o afetivo e o simbólico. Por afeto na leitura, compartilha-se com Jouve (2002, p. 19) a ideia de que há certa vulnerabilidade afetiva no leitor, ou seja, “o charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita”. Esses elementos podem ser constatados através da identificação com personagens, com o próprio narrador, com o modo de narrar, entre outras tantas possibilidades. Porém, o que não se pode fazer é “querer expulsar a identificação – e consequentemente o emocional – da experiência” de leitura. Conforme o professor francês, “mais do que um modo de leitura peculiar, parece que o engajamento afetivo é de fato um componente essencial na leitura em geral” (Jouve, 2002, p. 21)

Já o aspecto simbólico refere-se à interpretação, ao sentido que se compreende da leitura, o qual se encaixa no contexto cultural de cada leitor. Segundo Jouve (2002, p. 22), “toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época”. Ainda, a dimensão simbólica da leitura se estabelece ao agir no imaginário<sup>9</sup> coletivo, aceitando-o ou refutando-o. Em outras palavras, o sentido do texto encontra referência no imaginário de cada leitor, entretanto, outros indivíduos dividem a mesma formação, os mesmos parâmetros, por pertencerem ao

<sup>9</sup> O sentido de “imaginário” utilizado neste texto seguirá as orientações de Gilbert Durand (2001, p. 93-94), as quais contemplam conceitos como “inconsciente específico”, “imagens simbólicas”, “jogo social”, “papéis desempenhados”, entre outras: “se desenharmos um círculo para representar o conjunto imaginário cobrindo uma determinada época de uma sociedade, podemos dividi-lo em duas ‘fatias’ na horizontal, as quais corresponde, de baixo para cima, às três instâncias freudianas e que aqui serão aplicadas metaforicamente a uma sociedade [...]. As estruturas destas imagens, conquanto embaçadas, nem por isso são menos precisas [...]. Esse ‘inconsciente específico’ forma-se quase no estado de origem [...] das imagens simbólicas sustentadas pelo meio ambiente, especialmente pelos papéis, as máscaras, desempenhados no jogo social, e constituem a segunda ‘fatia’ horizontal do nosso diagrama, correspondendo, metaforicamente, ao ‘ego’ freudiano. É a zona das estratificações sociais onde são modelados os diversos papéis conforme as classes, castas, faixas etárias, sexos e graus de parentesco ou em papéis valorizados e papéis marginalizados”. O processo da leitura agiria indiretamente, portanto, em relação ao imaginário, porque precisa da obra e do leitor para confirmar ou questionar.

mesmo grupo ou sociedade (Jouve, 2002), fato que pode proporcionar interpretações semelhantes em cada época e lugar.

Na tentativa de consolidar o modo como se compreende a leitura, e buscando também encerrar mais um nível de compreensão do conceito, foram retomados prismas distintos, desde aqueles que consideram os processos iniciais de leitura, passando pela compreensão e interpretação textual, sem esquecer das possibilidades de questionamento e de ampliação do senso crítico promovido pelo contato entre o leitor e os textos das mais variadas categorias.

Portanto, nesta tese, entende-se leitura como um processo gradativo que ocorre, em sua fase inicial, pela decodificação de signos, para depois, juntamente com o conhecimento prévio do leitor, resulta a compreensão do texto, considerando suas peculiaridades textuais e linguísticas e suas demandas cognitivas (análise, síntese, comparação etc.). Segue-se, na sequência, para a etapa de interpretação do texto, na qual entram em jogo contextos de produção e de recepção, por exemplo. Por fim, ocorre a interação entre texto-leitor-realidade, momento em que o leitor tem a oportunidade de refletir, questionar e, eventualmente, buscar a transformação de seu entendimento do mundo, bem como a alteração de seu contexto social e cultural. Ou seja, a leitura é um processo que se constitui num caminho de aprimoramento de cada indivíduo, em um ir e vir reflexivo, provocativo e transformador, como também é um modo de desenvolvimento de suas relações com o(s) grupo(s) social(is) em que se insere, suas ações e práticas sociais, desvendando e buscando compreender os entrelaçamentos e a complexidade da sociedade, criticando-a e transformando-a.

## 1.2 Experiência de leitura literária

As discussões sobre leitura literária<sup>10</sup> são tão antigas quanto a cultura ocidental, e isso se comprova na medida em que Platão (428-327 a.C.) alegava que o texto escrito não conduziria à sabedoria, visto que o conhecimento das coisas seria transmitido por sinais exteriores a ela (os signos). Conforme assegura Terra (2014), as afirmações de Platão indicam uma crítica ao modelo cultural vigente à época, o qual era marcado pela passagem da cultura oral para uma cultura escrita. Ainda, Platão tecia críticas aos poetas e à poesia quando sustentava que essa arte afastaria os homens da verdade, do verdadeiro conhecimento (Terra, 2014). Para contrapor-se às reflexões platônicas, Aristóteles, seu discípulo mais conhecido, contribuiu de forma assertiva para a construção de conceitos na área das Linguagens e, em especial, na Literatura, revendo concepções, como verossimilhança e mimese, além de apresentar uma classificação dos gêneros literários até hoje respeitada (Terra, 2014).

Entretanto, apesar de desde muito cedo pensadores terem dedicado sua reflexão às questões da leitura, conforme aponta Hébrard (1990, p. 65), “não existiu, nem existe hoje [...] um campo de estudos cujo objeto específico fosse a leitura”. Ainda, o autor aponta para a noção de que ler estaria no mesmo nível de outros saberes elementares, tais como escrever e contar, os quais dariam acesso a outros conteúdos. Dessa forma, a leitura figura como saber indispensável para acessar os objetos estudados pelas demais disciplinas. Para Hébrard (1990, p. 69), a partir do século XVIII, a escola tornou-se o local em que se ensinam os primeiros saberes. Progressivamente, a instituição escolar ganhou status de espaço legitimador de saberes. Até a Revolução Francesa, “aprendia-se a ler, antes de aprender a escrever, depois a desenhar os números”, e poucos continuavam para além das aulas de leitura,

---

<sup>10</sup> É importante alinhar, desde o início, que a leitura literária tomada nesta tese corresponde à literatura em prosa, muitas vezes concretizada em gêneros como conto, novela ou romance.

conforme registra Hébrard (1999, p. 37). Depois da Revolução na França, então, houve um processo de difusão da escolarização, estimulada também pela Igreja Católica, a qual impulsionou as escolas paroquiais e as demais instituições laicas de forma que seria impossível reconstruir a história da cultura escrita sem adentrar nas modalidades de escolarização (Hébrard, 1999).

Nesse processo, a difusão da leitura consolidou-se a partir da necessidade de adequação da tradição cristã oral para a possibilidade de acesso à religião, tomando o livro como o suporte que permitiria a manifestação mais concreta e a leitura como a forma privilegiada de apropriação religiosa, assim ensina Hébrard (1990). Chartier (1991) salienta que a leitura religiosa também foi marcada por interrupções, uma vez que o acesso à Bíblia nem sempre foi totalmente permitido, tendo como balizadores tanto o catecismo como o cerceamento das figuras religiosas (pároco, padre, freiras, ministros etc.). Esse modelo privilegiava a leitura campesina, patriarcal e bíblica, realizada na vigília pelo pai que lê em voz alta para a família reunida. Em tal representação da existência campesina, a leitura comunitária representava um mundo em que o livro é venerado e a figura da autoridade respeitada. O contraponto corresponderia a uma leitura urbana, negligente e desenvolta, o que seria motivo de denúncia à época. Ou seja, uma leitura perigosa, especialmente para a ordem política, “como um ‘narcótico’ que desviaria das verdadeiras Luzes ou como uma perturbação da imaginação e dos sentidos, o ‘furor de ler’ atingiria todos os observadores contemporâneos” (Cavallo; Chartier, 2004, p. 35). Nesse contexto, o modelo de leitura descrito como ameaçador ou insolente viria a desenvolver uma função primordial no afastamento entre súditos e corte, entre cristãos e igrejas, não somente na França, mas por todo o continente europeu.

Também no século XVIII, houve a disseminação de ideias dúbias e contraditórias sobre a prática da leitura, do tipo “ler pouco e fazer exercícios”, já que “os livros divulgavam ideias falsas fazendo-as parecer verdadeiras, estimulando demasiadamente a

imaginação, combatiam o pudor e a honestidade” (Abreu, 1999, p. 11). Além de tais ideias, alguns autores reiteravam o perigo da leitura, inclusive para a saúde das pessoas, desde o esgotamento dos nervos até inconvenientes físicos e morais, ensina Abreu (1999). Também nesse século, houve o que Chartier (1991) chama de “privatização da prática da leitura”, configurando-se como a primeira revolução da leitura, ou seja, instituiu-se uma nova modalidade, a leitura silenciosa, na intimidade, prática que não era comum até então, já que se lia em voz alta, para os demais ou para si, como forma de trabalho ou de lazer (Chartier, 1991). A segunda revolução da leitura, ainda no século XVIII, seria marcada pelo crescimento exponencial da produção de livros e da organização de bibliotecas, especialmente em países como a Alemanha, a Inglaterra, a França e a Suíça (Chartier, 1999).

Essas novas possibilidades ampliaram os empréstimos de livros, configurando sociedades de leitura ou clubes do livro. Desse modo, o leitor poderia ler sem ter a necessidade de adquirir o livro, apenas tomando-o emprestado. Por exemplo, o romance, enquanto gênero, foi lido e relido, especialmente por leitoras mulheres, as quais “eram incapazes de controlar suas emoções e suas lágrimas e, com frequência, tomavam de suas penas para expressar seus próprios sentimentos ou para escrever ao autor como diretor de consciência e guia de suas vidas” (Chartier, 1999, p. 25). Percebe-se, por esse viés, que a leitura nem sempre conservou o mesmo valor e as mesmas formas, sendo transformada conforme as demandas dos tempos e dos contextos dos leitores

Segundo Chartier (1999), o século XIX abrigou uma nova revolução da leitura, a qual constituiu em atingir um público significativamente maior, em virtude do aumento gradativo da alfabetização em diferentes regiões da Europa. Assim, crianças, mulheres e trabalhadores foram introduzidos à cultura impressa, ao mesmo tempo em que a industrialização oferecia novos materiais e modelos para leitura (Chartier, 1999). Nesse momento, a função da leitura alterou-se substancialmente, visto que cumpria

um papel fundamental na disseminação da alfabetização para o maior número possível de pessoas e, ainda com a colaboração da Igreja Católica, procurava unir a formação religiosa não somente aos rituais litúrgicos, mas a uma alfabetização acessível à grande maioria (Hébrard, 1990).

Já na Europa Pré-Industrial do século XIX, entendia-se que a leitura literária era considerada uma atividade ociosa, própria das camadas privilegiadas. A partir da industrialização, e com a paulatina formação de uma burguesia, a leitura tomou contornos de símbolo de ascensão social, e, desse modo, ser analfabeto significava ser um fracassado socialmente (Terra, 2014). Conformou-se, aos poucos, a figura de um sujeito moderno e leitor, sendo a leitura uma necessidade objetiva implicada por muitas convenções sociais, que impedia o sujeito analfabeto de participar de tais práticas. Assim, de acordo com Britto (2015), ser leitor seria uma condição que garantiria certo trânsito social, oferecendo ao sujeito mais possibilidades de produção, de consumo e de participação nas esferas sociais e culturais. Dito de outro modo por Yunes (2002), a leitura e a escrita são produções humanas, promovidas pela história social, as quais se transformaram em práticas valorizadas de transmissão cultural. Desde a consolidação da ideia de homem moderno até hoje, ser analfabeto é, socialmente, uma falha grave, tanto que a “instituição pública, responsável pelo patrimônio cultural preservado, está assentada sobre o ler e o escrever e a educação formal ou informal consideram a importância de recolher e registrar o vivido, formatando-o com narrativas ou relatos” (Yunes, 2002, p. 35-36).

A partir dessas transformações, a leitura passou a estar envolta em um aspecto didatizante, ou seja, entendia-se que era preciso ler para informar-se e para formar-se, tendo em vista os recursos das primeiras aprendizagens; e a leitura de prazer deveria instruir e distrair, simultaneamente muito e bem, depressa e devagar, como constatam Chartier e Hébrard (1995, p. 589). O século XIX marcaria ainda o início das práticas de leitura

nomeadas como “era da sociologia das diferenças”, havendo a diversificação de suportes, de modalidades e de leitores, ocasionando também uma nova configuração no valor da leitura, conforme Chartier (1999).

No século XX, a leitura foi revestida de uma aura boa, entendida como uma prática que tornaria os sujeitos mais cultos, mais críticos, mais cidadãos, mais verdadeiros, consolidando a ideia de que seria um processo indispensável e definitivamente um gesto positivo (Abreu, 1999), compreensão que se sabe parcial ou relativa sobre as atividades de leitura. Havia uma necessidade de referendar a leitura como uma prática extremamente importante e necessária, diferentemente de outros momentos da história nos quais era privativa e excludente, ou seja, acessível apenas a algumas funções ou classes sociais específicas, tanto que alguns materiais eram proibidos para determinados membros sociais<sup>11</sup>.

É imprescindível ressaltar que a leitura literária não serve para salvar os homens do mundo e muito menos de si mesmos. Ou seja, nem o mais exímio leitor fará fortuna, ou viverá sem intempéries, ou ainda desfrutará apenas dos prazeres da vida, se viver encerrado nos livros. Conquanto, especialmente no texto literário, há uma “potência de encontrar palavras e narrativas para nomear, dizer e elaborar o passado, o presente e a promessa do futuro, para que nada, nem mesmo o pior dos horrores ou a maior das solidões [...] possa escapar à história” (Britto, 2015, p. 8). O autor pondera que a leitura literária promove a reflexão, o ler e o pensar para ser, o inventar para viver, o ler para inventar,

---

<sup>11</sup> Por exemplo, durante os séculos finais da Idade Média na Europa, entre o século XII e o XV, a leitura estava totalmente reservada aos religiosos em seus monastérios, tornando o livro um objeto inacessível à população geral (Cavallo; Chartier, 2004). Um outro exemplo, ligeiramente mais recente, corresponderia ao tipo de leitura socialmente aceito para mulheres da Idade Moderna na Europa, correspondendo aos séculos XVII e XVIII, tempos em que esse público deveria ter acesso a livretos religiosos para orações ou, no máximo, a pequenos romances, mas nada que possibilitasse reflexões profundas ou articulasse discussões sobre problemas sociais ou teóricos, por exemplo. Diferentemente dos homens da mesma época, para os quais estavam acessíveis grandes obras, tratados científicos, teorias matemáticas, físicas ou biológicas, para mencionar alguns dos temas de suas leituras e estudos (vide as ilustrações bem como o texto da professora Elizabeth Long, de 1993).

em um movimento ininterrupto, estimulando e incomodando a si mesmo e ao seu entorno (Britto, 2015). Logo, salienta que, além de ser uma ação intelectual metacognitiva, a leitura literária é uma possibilidade para realizar outras tarefas, tais como: a compreensão do mundo; a intervenção na ordem social; a produção de conhecimentos; e a realização de autoconhecimento (Britto, 2015). Mesmo que se possa realizar essas ações sem a leitura, por meio dela essas atuações ganham contornos diferenciados, especiais, visto que uma significativa parte do que se compreende como produção da humanidade está registrada por escrito e se realizou na e pela escrita, e, desse modo, o acesso a essa produção exige uma leitura desenvolvida e articulada, conforme discute Britto (2015).

Nessa dimensão, a leitura se apresenta como um valor que não se origina nela, muito menos no leitor, porém articula-se com o conjunto de valores e de saberes postos socialmente. Complementarmente, Britto (2015, p. 72) afirma que ler pode ser uma tarefa exigente, até mesmo difícil e incômoda, no entanto, “o prazer da leitura deve vir do desenvolvimento da consciência e da capacidade de estudar, de pensar o mundo sistematicamente, de fantasiar e fabular sem simplesmente consumir a fantasia industrial”.

Por conseguinte, ao adentrar na experiência de leitura literária, cogita-se que tal experiência estética, por força da arte, promove processos psíquicos variados, funcionando como mediadora de relações. Nesse sentido, Petit (2019, p. 66) salienta que o que há de insubstituível na experiência de leitura literária é o fato de provocar um pensamento vivo, “de atrair ideias, sugerir comparações insólitas, inspirar, despertar”. E, assim como Britto (2015), Petit (2019) destaca a questão do valor da leitura, observando que o que o compõe são os momentos em que as palavras surgem, quando os elos são criados. Segundo ela, escritores geralmente são grandes leitores antes de começarem a escrever e sábios

desfrutam da poesia e dos romances a fim de reativar sua habilidade inventiva, na busca incessante de conexões inesperadas.

Trata-se de todo um pensamento aberto para o exterior, e talvez seja por isso que olhamos ao longe quando erguemos os olhos de um livro. [...] Pensamos fora de nós, em um “longe” para o qual a leitura nos transportou. Não fizemos mais do que passar pelo livro que nos lançou em uma outra cena (Petit, 2019, p. 66).

Para além, Eco (1991) discute que cada obra de arte é substancialmente aberta a uma possibilidade virtualmente infinita de leituras, e cada uma delas promove a revitalização da obra a partir de dada perspectiva, gosto ou compreensão pessoal. Ainda, especialmente ao mencionar a leitura de obras literárias, Eco (1991) postula que tal leitura exige um exercício de fidelidade e de respeito, dentro das possibilidades de interpretação. Salienta que tais obras convidam à liberdade de compreensões justamente por proporem um discurso composto por muitos planos de leitura, fazendo com que o leitor se defronte com a ambiguidade da linguagem e da vida (Eco, 2001).

Imprescindível é debater o fato de que a experiência da leitura literária, com suas provocações, inquietações e manifestações distintas da parte do leitor, não ocorre a cada vez que um livro é lido, apesar de talvez ser essa busca ardorosa o que motiva os leitores a continuarem lendo. Essa experiência pode não acontecer por diferentes razões: pela falta de conexão entre a temática da obra e o leitor; por dificuldades textuais ou linguísticas do próprio leitor; pela ausência de conhecimento prévio sobre o assunto do texto; por questões cognitivas do leitor (desatenção, desinteresse, outras preocupações de ordem cotidiana); entre outras tantas situações que podem dificultar a concretização da experiência de leitura. Muito embora esses momentos de revelação sejam extremamente fugazes, nos quais o mundo parece diverso e vivo; em que se encontra um lugar de acolhimento, de morada; quando se vê o que não se via. Enfim, há, com frequência, uma expectativa

frustrada de encontrar na leitura um entendimento maior, fundador, essencial do mundo, da vida, de nós mesmos (Petit, 2019).

A experiência da leitura literária permite ao leitor decifrar sua própria existência. Entretanto, como trata Petit (2009), é o texto que revela o leitor, é a obra que sabe muito sobre seu leitor, no sentido de que as palavras constituem o leitor, e as narrativas literárias permitem ao leitor construir a sua própria narrativa. É comum a textos literários tocar o mais profundo da experiência humana, e obras desse calibre costumam impactar cada um de seus leitores a cada leitura. Assim, na dimensão da experiência da leitura literária, em que a leitura “trabalha” o leitor, elabora-se um espaço interior, íntimo. Tal espaço não é uma simples ilusão ou válvula de escape, mesmo que possa vir a ser. Sobretudo, é uma fuga para um espaço em que não há dependência de outros e que permite uma nova percepção do entorno, justamente por explorar as contradições e as ambivalências das quais o ser humano é feito, parafraseando Petit (2009). Ainda, esse espaço não se reduz a uma fuga da realidade, visto que pode ser também um momento de redescobri-la, de repensá-la. A experiência de leitura literária, nesse sentido, é compreendida como um movimento, uma passagem, um lugar de estar no mundo, por isso não é ilusão ou válvula de escape. Mesmo no momento em que o leitor se debruça sobre um texto ficcional, uma narrativa ou uma história completamente inventada, até aí existe um trabalho – mental, emocional, corporal – que não se restringe à ilusão, à fuga da realidade.

Provavelmente tendo influenciado o raciocínio de Michèle Petit, Larrosa (2002) constata que a leitura afeta o leitor por ser compreendida “como uma atividade misteriosa que se relaciona com o que faz do ser humano o que ele é”. A experiência de leitura literária acontece num espaço e tempo distintos da realidade, a qual é entendida como o mundo sensato e diurno do trabalho e da vida social. A experiência literária ocorreria no ócio, no instante que precede o sonho ou no universo da imaginação.

Nesse viés, Larrosa (2002) pretende pensar a experiência de leitura literária como formação e busca conectar essa prática à subjetividade do leitor. Desse modo, compreende a leitura como algo que, como o autor sugere, forma, de-forma ou trans-forma o ser humano. Isto é, como um elemento constituinte do ser, não sendo simplesmente um passatempo, um modo de evasão ou escape, muito menos uma forma de acumular conhecimento.

A fim de que a leitura resulte em formação, é necessário construir uma relação íntima entre o texto e a subjetividade e, assim, entendê-la como experiência, percebida não como o que acontece – o fato de passar os olhos sobre o texto –, mas sim como o que ocorre ao leitor e o que o leitor faz com o que lê. Por outro lado, cogitar a formação como leitura implica reconhecê-la como uma forma de produção de sentido. Por esse aspecto, qualquer elemento da realidade poderia ser considerado texto, algo que demande atenção e compreensão, numa condição especial, não de apropriação, mas de entendimento. Podem ser exemplos de textos aos quais sentidos são atribuídos: os livros, as pessoas, os objetos, as obras de arte, enfim a própria natureza. Conforme constata Larrosa (2002, p. 132), “quem não é capaz de se colocar nesse lugar de escuta, interrompeu seu potencial de formação e de transformação”.

Antonio Candido (2004) colabora nesta discussão ao discorrer sobre o direito à literatura. Para esclarecer, apesar de o autor desenvolver seus argumentos sobre a literatura, entende-se aqui que é a leitura literária que se transforma em instrumento de transformação. Desse modo, o autor discute a ideia de que

[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (Candido, 2004, p. 175).

Por isso a literatura é indispensável, seja como forma de questionar ou confirmar o status quo – a que o cânone sugere –, seja como modo de reivindicar novas perspectivas – a que é oriunda dos movimentos e modos populares de expressão, ou mesmo de novas formas de produções literárias mais elitizadas. Então, se a leitura do texto literário é uma ferramenta poderosa para a constituição do sujeito, apesar de o crítico literário não ter se debruçado sobre questões atinentes à formação docente, é possível inferir que também o é para a formação do professor-leitor. Quando Candido (2004) reflete sobre o direito à literatura, classifica-o como uma das necessidades básicas do ser humano. Assim, a literatura aparece claramente como uma forma de manifestação universal, sendo bastante improvável que algum povo ou indivíduo possa viver sem alguma espécie de fabulação, mesmo que seja durante um sonho. Para compreender melhor essa constatação, balizada novamente por Candido (2004), grosso modo, a literatura pode englobar qualquer criação de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis sociais, em qualquer cultura, passado pelo folclore, pela lenda, até as formas mais complexas de elaboração escrita de distintas civilizações.

Ainda a respeito das funções da literatura, uma delas seria a de expor o leitor a uma experiência, mesmo que esta não seja totalmente inofensiva, ou seja, a leitura da literatura pode ser entendida como uma aventura que poderia gerar problemas psíquicos, emocionais ou morais, assim como ocorre com a própria vida. Isso quer dizer que a literatura teria uma função de forjar a personalidade do leitor. Nas mãos de quem lê, o livro pode ser fator de perturbação ou de risco, não pura e simplesmente porque promove a reflexão e eleva e edifica o indivíduo, mas principalmente porque a leitura do texto literário encerra em si os processos que confirmam no ser humano o que há de mais humanizador: o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza,

a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor etc. (Candido, 2004).

Um outro aspecto imprescindível para essa discussão é o fato de o texto literário não ser composto apenas por esse nível de conhecimento latente, já que há na literatura níveis de conhecimento intencional, planejados pelo autor e conscientemente assimilados pelo leitor, como, por exemplo, questões ideológicas, propaganda política, discussões de papéis sociais etc. Nesses casos, a leitura literária colabora com o leitor no sentido de dar a conhecer uma determinada realidade política, cultural ou simplesmente humanitária. Como aponta Antonio Candido (2004), além dessa literatura dita como engajada, há aqueles textos classificados como literatura universal, os quais, excetuando sua qualidade de escrita, abordam temáticas atinentes a todo e qualquer ser humano, ultrapassando barreiras de estratificação social, colaborando para o trânsito social e comprovando que todos são capazes de apreciar boa literatura. Em suma, a luta pelos direitos humanos contempla também o acesso aos diversos níveis culturais. Qualquer distinção entre cultura popular e erudita não deve justificar nem deve manter tal separação. Pelo contrário, a fruição da arte e da literatura deve ser estimulada e promovida em todas as modalidades e em distintos níveis, atendendo a um direito inalienável do sujeito leitor, como já discutia Candido (2004).

Finalmente, a experiência de leitura literária implica um trabalho interno do leitor, e, como Larrosa (2002) insiste, é o leitor que vive esse experimento, não o fato de ter lido, mas o que a leitura o instigou a realizar, mesmo que sejam ações íntimas, talvez até imperceptíveis se não observadas com cuidado e a longo prazo. Logo, é fundamental que se estude a relação entre a leitura literária e os leitores, a fim de objetivar o tanto quanto possível essas experiências.

## 1.3 Leitura literária e leitores

Conforme discutido nas primeiras partes deste capítulo, o campo de estudo da leitura e, especificamente, da leitura literária é, sem dúvida, extremamente vasto. Entretanto, poucos são os autores que se detêm ao estudo do leitor “real”, “aquele que possui um corpo e lê com ele”, como define Picard (1989, p. 133). Também Eco (1991) procurava o leitor empírico, visto que, segundo ele, o leitor endereçado em cada texto é sempre um leitor ideal, fictício.

Interessa a esta tese pensar o leitor como Eco (1991), Picard (1989), Yunes (2002), Colomer (2007), Petit (2009), Britto (2015) e Manguel (2017) sugerem, ou seja, uma pessoa inteira que reage às solicitações psicológicas e à influência ideológica do texto. Ao definir o leitor real como um sujeito biopsicológico, abre-se a possibilidade de analisar a experiência de leitura de forma mais precisa, buscando em situações concretas as possíveis reações dos leitores ao texto, as reverberações de leitura e as consequências da própria leitura.

Ainda, é possível afirmar que a ação de se tornar um leitor envolve uma forma de posicionamento em relação ao texto e às práticas de leitura literárias, e tal relação é parte constitutiva da história pessoal de cada sujeito. Isto é, a relação do leitor com o texto e com suas experiências de leitura literárias estão intimamente atreladas às convenções sociais e culturais que permeiam a leitura. Portanto, retomando Britto (2015, p. 43), o leitor autônomo não é apenas quem lê de acordo com seus impulsos ou interesses, exatamente porque esses desejos e opções podem resultar da ação de fatores exógenos, como questões culturais e sociais. O leitor autônomo seria aquele que dispõe de artifícios para conhecer e controlar tais fatores.

Já uma pedagogia da experiência de leitura literária implicará pensar no desenvolvimento da autonomia do leitor, uma vez que é necessário compreender sua limitação, investindo na ampliação de suas vivências literárias por meio da experiência

contínua (Britto, 2015). O autor toca ainda em três questões relevantes, quando focaliza a formação do leitor, as quais são tidas como mal esclarecidas ou pouco comentadas. Por exemplo, a primeira ideia é a de que nem todos que sabem ler são leitores, ou seja, saber ler em silêncio ou enunciar em voz alta não são características que definem um leitor. A segunda é a de que existiria um agente formador, um suposto leitor “superior”, que saberia exatamente como formar novos leitores, ignorando, por exemplo, o percurso individual de leituras, as múltiplas possibilidades de se descobrir uma obra etc. Por fim, a terceira, subentendida na cantilena da formação de leitores, é a sugestão de que ser leitor é necessariamente uma escolha positiva; de outro modo, como justificar o empenho gigantesco de diferentes frentes e instituições no incentivo dessa prática?

A partir de pequenas falácias como essas, criam-se ideias salvacionistas e míticas sobre o leitor, sem incorporar os grandes questionamentos culturais, políticos ou sociais, entre outros, por isso não se avança para além de afirmações metafóricas de que ler é cultura, instrução, descoberta, viagem. Mas, afinal, o que ou quem é o leitor real?

Antes de adentrar nas características do leitor “de carne e osso”, reitera-se a importância de compreender pelo menos três tipos de leitores, aos quais Alberto Manguel (2017) nomeia como o viajante, a torre e a traça. Como já mencionado no início do capítulo, tais metáforas colaboram na compreensão não simplesmente sobre o tipo de leitor que se discute, mas na perspectiva que a leitura assume para cada perfil.

Segundo Manguel (2017), compreender a leitura como viagem e, por consequência, o livro como estrada a percorrer implica a compreensão do leitor como um explorador, um desbravador do mundo. Como exemplos de textos literários que lidam com essa perspectiva, o autor menciona trechos do Velho testamento e da Divina comédia. Já a metáfora da torre tem sua base na ideia do leitor que se refugia do mundo conturbado e

em desordem e como objetivo compreender mais e melhor esse entorno através dos livros e da leitura. Entre as menções literárias está Hamlet. Por fim, a parte em que o leitor é compreendido como um devorador de livros e que, por conseguinte, acaba sendo devorado por eles corresponde ao leitor enquanto traça. Tal perfil reflete o indivíduo que, por conta de suas leituras, afasta-se tanto da realidade que cria um universo próprio e, muitas vezes, fantasioso. A título de exemplo literário desse leitor, Manguel (2017) cita *Dom Quixote de la Mancha*.

Transpondo tais perfis metafóricos de leitores, seria possível criar analogias com conjuntos reais de leitores, os quais compreendem a leitura como uma experiência de viagem, de alienação ou de invenção. Para os leitores que se identificam com a leitura enquanto viagem e o livro enquanto espaço a ser explorado, a experiência literária deixará resquícios, marcas, lembranças e ensinamentos que poderão reverberar em sua “vida real”, isto é, quando o leitor retornar de sua aventura, ao fechar o livro. Aos leitores propensos a identificar a leitura como forma de alienação do mundo e o livro como espaço de isolamento e de erudição, a experiência literária promoverá o afastamento entre o leitor e o cotidiano, aprofundando as diferenças entre tais elementos. O leitor enclausurado prescinde do mundo, uma vez que tem os livros. Por último, considerando os leitores que compreendem a leitura como forma de consumir os livros e o livro enquanto alimento da imaginação, a experiência literária provocará distúrbios importantes, borrando os limites entre realidade e ficção, entre leitor e escritor, entre ler e viver. Para tais leitores, é bastante comum criar laços afetivos com personagens e, por isso, ser chamado de “louco dos livros”, pela proximidade com a ficção ou mesmo pelo acúmulo de livros e de leituras. Por conseguinte, compondo cada um desses grupos de leitores, há o leitor real, aquele que, de fato, concretiza a ação de ler, tendo nessa tarefa objetivos e justificativas distintos para cada texto e cada momento.

Segundo Britto (2015), o leitor seria o sujeito com o hábito gratuito de ler, frequentemente ligado à curiosidade intelectual e cultural ou a um entretenimento que envolva reflexão. Seria, portanto, um movimento ou uma prática individual. Nota-se aqui uma relação com os perfis traçados por Manguel (2017), visto que há uma busca pela erudição, mas, ao mesmo tempo, pelo entretenimento ou pela reflexão. Assim, Britto (2015) tenta abarcar os três tipos de leitores em uma única definição.

Enquanto isso, Michèle Petit (2009) acrescenta um elemento crucial sobre o leitor: sua não passividade<sup>12</sup>. Para ela, o leitor opera uma tarefa ativa, produtiva, alterando o sentido do texto, distorcendo, reempregando, induzindo variantes etc. Entretanto, o leitor também é transformado assim que se depara com algo inesperado, sem ter ideia de aonde isso poderá conduzi-lo. Ainda, Petit (2009) afirma que o leitor que se permite ser trabalhado pelo texto constitui uma ligação que resiste a interrupções, devaneios e fantasias. Afinal, sua leitura é uma mescla, uma mistura entre sua atividade criativa e inventiva e a atividade de criação e invenção do autor. Por isso, ambos colaboram para a construção do outro: o leitor modifica o texto do escritor, bem como o escritor modifica o leitor através do texto.

Há, entretanto, outras questões a serem consideradas, que orbitam o conceito de leitor, tais como: a leitura solitária, a solidária e os círculos de leitura. Eliana Yunes (2002) discute tais questões e explica que, além de pensar o leitor, é preciso pensar o modo como ele lê. Num primeiro momento, a leitura solitária é aquela feita sem o contato com outros leitores, buscando dialogar com o texto e estando só, com sua própria e única presença. Sabe-se, entretanto, que não se vai só a um encontro, mas com todas as memórias e experiências acumuladas ao longo de outras

---

<sup>12</sup> Ao optar pela expressão *não passividade*, Petit (2009) procura justamente distinguir e contrapor a ideia que por muito tempo acompanhou a leitura, qual seja a de que ler é uma tarefa passiva, e, portanto, o leitor seria esse *container* ou recipiente da leitura, entendimento que não se sustenta atualmente, haja vista a relação de interatividade existente nas práticas de leitura.

leituras, de outras vivências, conforme alerta a autora (Yunes, 2002). Desse modo, a noção de que o leitor compreende suas leituras e, por consequência, o mundo a partir de sua bagagem, de suas experiências de vida, de seu repertório social e cultural, aos poucos consolida a ideia de que o conhecimento e o sentido, do texto ou do mundo, não são possíveis fora da linguagem. Por isso, o valor das comunidades interpretativas se torna crucial para que os indivíduos se construam ética e esteticamente entre sujeitos (Yunes, 2002).

Em vista disso, a leitura solidária seria aquela em que o texto é compartilhado, especialmente por meio da oralidade, e, segundo salienta a autora, tais formas de ler ocorrem “ao pé da cama ou em torno do fogo, ou depois de um filme na mesa de um bar, quando uma cumplicidade implícita aproxima vozes, imaginários, apreensões, dúvidas e perguntas” (Yunes, 2002, p. 37). Daí para os círculos de leitura é questão de buscar a interatividade. Em outras palavras, os círculos de leitura pretendem promover a recepção do texto, não apenas refluindo a interioridade emotiva do leitor solitário, mas ampliando tal interpretação entre os diversos leitores, concomitantemente, e, por consequência, colaborando na constituição dos sujeitos (Yunes, 2002).

Isso posto, é importante discutir a ideia de leitor competente, não somente porque esta tese procura delinear um perfil de professor-leitor, como também por ser esta uma outra dimensão no que tange ao entendimento do que é ser leitor, especialmente ser leitor de literatura. Tomando como base Teresa Colomer (2007), o leitor competente conta com algumas capacidades específicas, bem como com alguns conhecimentos determinados que possibilitam a interpretação de textos em meio a uma cultura característica. Tais competências e conhecimentos devem permitir que o leitor incursione por debates relativos à cultura, confrontando as ideias e os valores que a configuram. Ou seja, trata-se de desenvolver condições de interpretação que permitam tanto uma “socialização mais rica e lúcida dos indivíduos como a

experimentação de um prazer literário que se constrói ao longo do processo” (Colomer, 2007, p. 29), podendo ser denominado leitura literária.

Sem sombra de dúvida, o texto literário é um dos instrumentos que mais demanda a colaboração do leitor, visto que é organizado deliberadamente de forma a se construir por elipses, vazios e ambiguidades. Segundo Colomer (2007), aprender a ler literatura oferece a chance de sensibilizar os indícios da linguagem, de converter-se em um leitor que não permanece na dependência do discurso do outro, ou ainda em um leitor que é capaz de analisar e julgar por conta e risco. Afirma, ainda, que o progresso do leitor se dá a partir da compreensão dos elementos internos do texto, em direção a uma leitura mais interpretativa que lança mão da capacidade de relacionar, refletir e contrapor a fim de suscitar significados (Colomer, 2007).

Conforme aponta a autora, sua experiência com alunos que se graduam professores revela que eles estão habituados a abdicar de suas interpretações das obras em detrimento dos critérios educativos e literários aprendidos como adequados para avaliar os textos lidos. Isso faz com que esse processo de relacionar a experiência literária de leitura ao gosto e ao desenvolvimento também pessoal – e não simplesmente profissional ou técnico – atenua a distância objetiva entre o leitor e a leitura. Essa relação aparecerá e influenciará outros leitores em seguida, quando esses profissionais estiverem trabalhando diretamente com seus alunos e a proximidade entre professor e leitura for artificial e/ou forçada. Portanto, é imperativo que se compreenda que ao “compartilhar a leitura é necessário socializá-la”, estabelecendo um “caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e a avalia” (Colomer, 2007, p. 147).

Embora definir um conceito de leitor já não seja das tarefas mais simples, ir além e delinear um conceito de professor-leitor torna-se ainda mais complexo. Pode até parecer óbvio, num

primeiro momento, que um professor tenha proximidade com a leitura, porém daí a considerá-lo um leitor e, ainda, um leitor de literatura da língua que ensina constitui-se de fato em um desafio. Supondo-se o melhor dos cenários, incluindo o de que o professor de língua inglesa é um leitor de literatura, tanto em língua portuguesa quanto em língua inglesa, há também a questão da competência, como discutido por Colomer (2007). Tal aspecto não se restringe ao saber ler, mas contempla todo o circuito da atividade de leitura: ler, compreender, interpretar e deixar-se trabalhar pelo texto. Compartilhar, discutir e reconstruir o texto, interagindo com outros leitores, também são aspectos da atividade de leitura que compõem o emaranhado circuito da experiência de leitura literária.

Retomando a constituição do professor enquanto leitor, é imprescindível cotejar três grandes componentes: o tempo, a dedicação e o propósito. É necessário tanto o tempo para ler, compreendido como o fato de criar espaços na rotina para inserir tal prática, quanto o tempo de leitura, ou seja, ser um leitor experiente, alguém que se sente à vontade com textos de diferentes gêneros, origens ou profundidade, justamente por já ter experienciado obras distintas. Também a dedicação é crucial, entendida como uma forma de afeto com o texto, uma preocupação genuína de querer chegar-se à obra. Para tanto, é preciso desenvolver outras habilidades e construir outros conhecimentos anteriores para acerrar-se do texto, poder acompanhá-lo e saciar-se dele. Exemplos de habilidades e conhecimentos prévios são a língua na qual se lê/ensina, suas nuances e particularidades, ou, ainda, a própria linguagem literária, com seus elementos e particularidades. Por fim, é imprescindível ter propósito, ou seja, querer ser um professor-leitor. E, nesse sentido, querer ser um professor-leitor de literatura implica a busca incessante da repetição daquela experiência de leitura literária que suscitou todo esse desejo e permite que se siga à procura.

O capítulo a seguir focaliza a discussão sobre leitura enquanto prática social, bem como sobre os livros e os leitores em relação às Teorias da Recepção, aos conceitos atinentes à Indústria Cultural e, finalmente, à Sociologia da Leitura. Além disso, apresentam-se dois conceitos imprescindíveis para a elaboração desta tese, quais sejam, a experiência e a performance, tendo como suporte teórico a Antropologia da Leitura.

# 2

## Leitura literária e intersecções

*Admite-se comumente que ler é decodificar: letras, palavras, sentidos e estruturas, e isso é incontestável; mas acumulando as decodificações, já que a leitura é, de direito, infinita, tirando a trava do sentido, pondo a leitura em roda livre (o que é sua vocação estrutural), o leitor é tomado por uma intervenção dialética: finalmente ele não decodifica, ele sobrecodifica; não decifra, produz, amontoa linguagens, deixa-se infinita e incansavelmente atravessar por elas: ele é essa travessia.*

Roland Barthes

*De los diversos instrumentos del hombre, el más asombroso es, sin duda, el libro. Los demás son extensiones de su cuerpo. El microscopio, el telescopio, son extensiones de su vista; el teléfono, de la voz; luego tenemos el arado y la espada, extensiones de su brazo. Pero el libro es otra cosa: es una extensión de la memoria y de la imaginación.*

Jorge Luis Borges

Até aqui discutiu-se como a leitura passou por distintas transformações, considerando diferentes contextos sociais e históricos, sem contar com questões voltadas para o suporte da leitura (rolo, livro, monitor), ou mesmo nos modos de ler (em voz alta, em silêncio; de modo intensivo ou extensivo), ou ainda dos leitores (introduzindo novas categorias em cada momento histórico). Tais modificações também colaboraram para alterar o valor que a leitura conquistou ao longo da história: de prática restrita aos monastérios a uma prática escolar e amplamente difundida, por exemplo. Em alguns momentos, a leitura de de-

terminados livros era censurada e, em outros, tornou-se uma prática benéfica, um bem incondicional.

Nesse sentido, a leitura foi abordada por seu viés histórico e seu valor social, acomodando conceitos que possibilitassem adentrar na discussão sobre a relação próxima e íntima do texto com o leitor, desde o que o impele a aproximar-se do texto até o momento em que ele analisa a obra, não somente como modo de interpretar o mundo, mas como prática sociocultural. Ainda, o capítulo anterior buscou reunir concepções sobre leitura, sob um ponto de vista mais generalista. A partir desse momento, o texto procura discutir uma forma mais específica da leitura: a leitura literária. Ou seja, é objetivo deste capítulo aprofundar elementos que circundam o livro enquanto objeto, a leitura enquanto prática e os leitores enquanto sujeitos pelos argumentos oriundos de áreas distintas, porém complementares e imprescindíveis para a discussão que se quer propor.

Convém apontar que a experiência de leitura literária pode estar vinculada ao despertar da curiosidade, do encantamento e do prazer. A literatura enquanto espetáculo sucede da satisfação em desvendá-la e só é ativada a partir da identificação com o texto e com o desejo de ser leitor. Conforme afirma Zumthor (2000, p. 21), “o autor, sujeito produtor do texto, cai sob o fogo cruzado dos projetores; o leitor, a quem não se nega a qualidade de sujeito da recepção, fica na penumbra”. Portanto, pretende-se, nesta seção, projetar o papel do leitor que, pela tradição dos estudos literários e sobre leitura, esteve mais à margem das investigações em comparação ao texto, aos processos de leitura e, até mesmo, aos autores.

Logo, este capítulo preocupa-se em apresentar e discutir as relações que a leitura literária, enquanto prática social, os livros e os leitores estabelecem com outras áreas do conhecimento, tais como as Teorias da Recepção, a Indústria Cultural e a Sociologia da Leitura. Adentrando a Antropologia, são de extrema valia as discussões sobre experiência e performance, no intuito de ampliar a compreensão das práticas de leitura.

## 2.1 Leitura literária e estética da recepção

Antes da Estética da Recepção, a Hermenêutica servia como método de interpretação de textos literários, destacando o texto como o grande protagonista da relação: texto-leitura-leitor. A seu turno, a Fenomenologia pendeu para o processo, o encontro, a leitura *per se*, enquanto ator fundamental nessa tríade, argumentando a partir da ideia de que tudo acontece entre o texto e o leitor. Para complementar as linhas de interpretação literárias, o Marxismo emprestou à literatura a noção de divisão social. A leitura marxista dos textos literários, em sua forma mais simplista, primava pela relação de espelhamento entre a sociedade e a obra, enfatizando as lutas de classe, as questões econômicas, e reduzindo o papel da literatura a um retrato fiel da sociedade de cada época. Como contraponto, o Positivismo tentou impregnar a biografia do autor na obra, cuja interferência do contexto sociocultural e econômico não tinha relevância nem possibilitaria estabelecer relações entre aspectos diferentes: tudo é o que é. Assim, as Teorias da Recepção deram espaço para pensar um ingrediente indispensável para que a leitura fosse concretizada: o leitor. Há, nesse ponto, um redimensionamento de conceitos, contemplando, além do leitor, o texto e o autor, nessa ordem.

As teorias que focalizam o aspecto recepcional ressignificam o papel do leitor, transformando a leitura em uma forma de desvendamento do texto literário. Muitos autores estudam esse enfoque, e o que há em comum entre eles é o ponto a partir do qual analisam o texto literário. Entretanto, apesar de partirem da recepção do texto, dependendo da abordagem, criam-se vertentes diferentes dentro dessa corrente chamada Teoria da Recepção.

Por exemplo, Jauss (1979) aparece como um dos autores mais relevantes entre os que privilegiam o leitor e a leitura nos estudos literários. Ele reivindica que se considere como princípio historiográfico o modo como um texto foi lido e avaliado por diferentes públicos na história, contemplando uma percepção do

caráter artístico de um texto em razão do efeito que gera em quem o lê. As ideias de Jauss são conhecidas sob o cunho de Estética da Recepção.

Ilustra uma segunda linha da teoria recepcional, *Reader-Response Criticism*, notadamente americana, composta, entre outros estudiosos, por Stanley Fish (1980) e por seu correspondente alemão, Wolfgang Iser (1999), os quais procuram dar conta dos efeitos que os textos desencadeiam em seu leitor. Segundo essa vertente, o texto somente ganha existência no momento da leitura e os “efeitos” dessa leitura são cruciais para que se compreenda seu sentido.

Para fins deste estudo, será privilegiada a perspectiva da Estética da Recepção, com base em Jauss (1979, 1994) e Iser (1980, 1999), para a qual uma obra é passível de interpretações diversas, porque é lida por públicos diferentes. A partir dessa concepção teórica, observa-se um aspecto distinto para sugerir um novo foco na literatura: a recepção do público. Entretanto, há espaço para algumas ressalvas, visto que o leitor proposto por Jauss (1979) não é nem virtual, nem empírico ou histórico. É um leitor ideal, específico e refinado, pois conhece todo o sistema de referências, intertextualidade e critérios de valor estético. Assim, a Estética da Recepção marginaliza a grande parcela de leitores empíricos ou históricos, elegendo apenas o conjunto daqueles que compartilham o mesmo horizonte de expectativa, ou seja, referências, compreensões e interpretações similares. Vale lembrar que “o horizonte de expectativa é definido por Jauss por normas essencialmente estéticas: o conhecimento que o público tem a respeito do gênero a que a obra pertence, a experiência literária herdada de leituras anteriores [...] e a distinção vigente entre linguagem poética e linguagem prática” (Jouve, 2002, p. 128).

Como interface às considerações de Jauss, Iser (1980) salienta que o trabalho literário ganha existência na convergência entre texto e leitor, a qual permanece no âmbito virtual, como em um lugar de encontro, uma vez que não se identifica com

nenhum deles isoladamente. Ainda segundo Iser (1980), fazendo referências tanto à Fenomenologia quanto à Gestalt, os diferentes leitores serão afetados de modos distintos pelo mesmo texto, fato que evidencia o nível no qual o texto literário transforma a leitura em um processo criativo, infinitamente superior à simples percepção do que está escrito.

É essencial reiterar a ideia de que a leitura literária é uma construção ininterrupta de ilusões, apesar de não afastar o leitor da realidade. Pelo contrário, o induz a conhecê-la, a questioná-la e a refletir sobre ela. A formação de ilusões durante a leitura permite que o mundo não familiar do texto se torne conhecido aos poucos, através da construção de inferências, da criação de hipóteses e do estabelecimento de relações (Iser, 1980).

Além disso, a memória e a percepção estão essencialmente envolvidas no processo de leitura. Isso explica as razões pelas quais o leitor se sente frequentemente envolvido em eventos narrados – que são reais apenas em sua mente. Ou seja, a mente humana tende a mesclar o que foi vivido ou lido, e essas memórias ficarão registradas no mesmo local. Assim, o leitor é encorajado a revelar-se a fim de experimentar uma realidade que não é a sua. É somente ao deixar para trás o conhecido que o leitor conseguirá se entregar à aventura que o texto literário lhe oferece. É o que comumente se entende por “deixar-se levar pela história”.

É importante ressaltar, ainda, que a Teoria do Efeito Estético que Iser (1999) desenvolve, na tentativa de compreender o ato da leitura, permite entender como, na interação com o texto literário, o leitor empírico cumpre a função disposta pelo leitor implícito e vivencia a experiência estética, preenchendo as lacunas existentes no texto e construindo significados a partir de seu horizonte de expectativa. Não obstante, é interessante observar que, para construir suas teorias, Iser (1999) debruça-se sobre um *corpus* primordialmente clássico, contemplando obras de autores como William Shakespeare, Laurence Sterne, William Faulkner, Samuel Beckett, entre outros. Cabe lembrar que, apesar de valo-

rizar o texto, o esforço de Iser (1999) sempre teve como focos a apreciação da leitura, enquanto prática de interação, e o leitor, como a instância ativa na comunicação com o texto.

Nessa perspectiva, o autor aponta para o efeito que o texto gera no leitor empírico, a partir das brechas de sentido por ele preenchidas, como sendo o foco desse processo. À vista disso, o texto guia a atividade de leitura, e esta une o processamento do texto ao efeito sobre o leitor. Sendo nomeada como interação, é pouco explorada – em comparação a seus integrantes, texto e leitor – devido à complexidade de alcançar sua realização, em termos práticos.

Iser (1999) considera que a obra literária possui dois polos: o artístico, texto elaborado pelo autor; e o estético, concretização do texto através do ato de ler do leitor empírico. Entretanto, como o processo de concretização do texto está vinculado às condições do leitor, o texto literário realiza-se na convergência do texto com o leitor, ou seja, ao invés de definir o que significa determinado texto, explora-se o que acontece com o leitor no ato da leitura. Ainda segundo o autor, a interpretação realça a evidência do potencial de sentidos e efeitos atualizados no texto literário.

Entre as demais contribuições dessa corrente reside também o enfoque ao leitor hipotético, seccionado em leitor contemporâneo e leitor ideal. Enquanto o primeiro é o leitor do passado, concretizando a história da recepção (de que formas aquele texto foi recebido em outras épocas), o segundo é o leitor que preenche as lacunas textuais, que se reveste de diferentes inclinações, dependendo do tipo de leitura que se faz de determinado texto (Iser, 1999). Há também uma distinção importante que gira em torno da ficção do leitor, distinguindo-o do papel do leitor. A ficção do leitor remete ao público-alvo para quem o escritor acreditava estar escrevendo, enquanto o papel do leitor se direciona à interação, à relação texto-leitor per se. Ambas as definições se encontram na estrutura textual, porém não se referem ao leitor individual (ou empírico), assim como o conceito de leitor implícito, o qual

o autor apresenta de forma a superar os demais conceitos discutidos por outros pesquisadores.

No intuito de clarificar tal definição, talvez a mais relevante da teoria e certamente essencial para este estudo, compreende-se o leitor implícito como aquele que

[...] não tem existência real; pois ele materializa o conjunto das preorientações que um texto ficcional oferece, como condições de recepção, a seus leitores possíveis. Em consequência, o leitor implícito não se funda em um substrato empírico, mas sim na estrutura do texto. [...] A concepção de leitor implícito designa então uma estrutura de texto que antecipa a presença do receptor [...]. Desse modo, a concepção de leitor implícito enfatiza as estruturas de efeitos do texto, cujos atos de apreensão relacionam o receptor a ele (Iser, 1999, p. 73).

A partir dessa compreensão, entende-se que os textos determinam funções aos leitores, considerando a estrutura textual e a estrutura do ato da leitura, a fim de configurar o leitor implícito. Ou seja, o cerne da questão ainda se encontra vinculado ao texto. Assim, apesar de incorporar inovações ao conceito, o foco, no caso da literatura, permanece na obra. Além disso, o horizonte de sentido não é a reprodução do real, ao contrário, o sentido *prima* pela imaginação do leitor, em especial no preenchimento das lacunas do texto. Nessa perspectiva, o entendimento do conceito de leitor implícito passa pela tensão que se estabelece no leitor ao assumir tal papel, o qual se concretiza através da concepção das distintas atualizações históricas e individuais do texto (Iser, 1999). Desse modo, configura-se como um processo transcendental de transferência, visto que as estruturas textuais se traduzem nas experiências do leitor no ato da leitura.

No intuito de melhor compreender e de ilustrar esse viés teórico, buscou-se alguma análise que pretendesse aplicar a teoria recepcional. Essa tentativa ocorre, por exemplo, no artigo “O Leitor e a Estética da Recepção: uma proposta de análise de ‘Circuito Fechado’, de Ricardo Ramos” (Oliveira; Castrillon-Mendes, 2015),

em que se propõe a relação entre autor, texto e público-leitor, destacando este último como elemento ativo no processo, além de fundamental na completude do texto, na medida em que os vazios do texto são preenchidos pelo leitor. Entretanto, apesar da excelente análise produzida, com aproximações entre a Estética da Recepção, o Estruturalismo e o Marxismo, ainda se privilegia o texto, o qual apresenta sentidos a serem descobertos pelo leitor, como aquele que prioriza uma leitura com base nos valores do autor, ou como simples ponto de encontro entre autor e leitor. O que ainda permanece é a relativa liberdade de ler aquilo que estava previsto no texto. Através de exemplos como o apresentado, ilustra-se a noção de que a Estética da Recepção não consegue alcançar o leitor empírico, uma vez que compreende o texto como balizador das leituras realizadas.

Portanto, na tentativa de verificar como ocorrem as práticas de leitura literária de professores de língua inglesa, considera-se primordial organizar a ideia de leitor empírico e histórico, entendido como aquele que tem um determinado percurso de leituras, um arranjo intertextual de referências e experiências de compreensões e interpretações de alguns textos. Em outras palavras, a leitura concreta do leitor real, como ensaia Picard (1986, 1989).

Assim, questionam-se as limitações da teoria revisada e propõe-se, através desta tese, a ampliação desse prisma teórico, sem desmerecer as contribuições que a Estética da Recepção trouxe para os estudos literários, além de sua relevância para compor novas configurações no que tange às compreensões de leitor, leitura e práticas de leituras. Textos como o artigo “Da Estética da Recepção à Recepção Estética”, de Patrícia T. Nakagome (2014), corroboram essa visão e demonstram como é possível partir dessa teoria e aproximá-la ao leitor empírico, ora por meio de recursos disponíveis que permitem o contato com o leitor, ora por meio de ambientes virtuais, preenchimento de questionários ou entrevistas.

Isso posto, para além da perspectiva teórica sobre a recepção da leitura literária, é eminente que se discutam aspectos políticos, econômicos e sociais, como o conceito de Indústria Cultural e de Cultura de Massas, pensados pela Escola de Frankfurt, na Alemanha, no início do século XX.

## 2.2 Leitura literária e Indústria Cultural

Para discutir o conceito de Indústria Cultural, é imprescindível que se contextualize a época em que foi cunhado, ou seja, o período entre guerras no século XX. Ainda, na sequência do texto, serão feitas tentativas de aproximar esse conceito e o de leitura, a fim de compreender outras relações que podem ser estabelecidas, pensando o leitor, como um consumidor, e os livros e as práticas de leitura, enquanto produtos culturais.

Durante as décadas de 1930 e 1940, o capitalismo já havia produzido para além da própria indústria, invadindo espaços, como as artes e o entretenimento, e transformando-os em mercadorias a serem consumidas como tantos outros bens produzidos. Em 1940, no auge do governo de Hitler, se estabeleceu, na Alemanha, a Escola de Frankfurt, a qual tinha como preocupações os questionamentos interdisciplinares voltados aos estudos nas áreas da Filosofia, Sociologia, Economia e Psicologia. Herbert Marcuse, Erich Fromm, Walter Benjamin, Theodor Adorno e Max Horkheimer foram os principais expoentes desse grupo. Focados em questões relativas à Indústria Cultural, os estudos dos dois últimos pensadores ganharam contornos expressivos.

Um dos estudos mais relevantes da Escola de Frankfurt, elaborado por Theodor Adorno e Max Horkheimer, em 1947, e intitulado *Dialética do Iluminismo* ou *Dialética do Esclarecimento*, denuncia as estruturas ideológicas da dominação política, a corrida armamentista e o desenvolvimento da indústria bélica, bem como os conflitos armados e as injustiças sociais enquanto consequências do modo de produção capitalista. Esses problemas podem também ser compreendidos como resultado da “crise da

razão” e do despertar científico do Iluminismo, período histórico que inaugurou a modernidade, colocando a ciência e a razão como elementos potencializadores do progresso social e do desenvolvimento técnico e científico.

Adorno e Horkheimer não negam o projeto da modernidade, que fundamenta suas bases no princípio do progresso científico, mas cogitam que tanto a racionalidade como a ciência se transformaram em instrumentos de dominação política, social e econômica. Além disso, no mundo moderno, o avanço da ciência e da técnica tornou-se um processo permanente, representando o domínio do homem sobre a natureza. Porém, desvirtuou-se por completo ao ser utilizado para ampliar a dominação do homem sobre o próprio homem (Adorno; Horkheimer, 1986).

Dos autores mencionados, um dos textos de maior relevância intitula-se Indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas, publicado em 1947, e vincula questões econômicas das análises marxistas a demais áreas do conhecimento, de domínio de ambos os críticos, como a Filosofia, a Psicologia e a Sociologia, oferecendo uma nova perspectiva sobre as questões culturais da época. Segundo os autores, a indústria produz cultura, transformando-a em uma mercadoria e tendo como único fim a obtenção de lucro. Dessa forma, a cultura submete-se à lógica capitalista. É, sem dúvida, um feito grandioso (e perigoso) do capitalismo, já que passa a colonizar as vontades do indivíduo.

O contexto sócio-histórico em que viveram Theodor Adorno e Max Horkheimer favoreceu a reflexão sobre a concepção de Indústria Cultural, uma vez que o desenvolvimento científico e tecnológico da sociedade capitalista da época organizava-se de modo bastante elaborado. O conceito cunhado pelos críticos alemães (Adorno; Horkheimer, 1986) sustenta que a Indústria Cultural designa a produção degenerada dos bens culturais. Ou seja, a grande função da indústria é a produção de bens e mercadorias, estando inclusos os bens sociais, no intuito de obter lucro,

de acumular e de expropriar riquezas. Sendo assim, uma das consequências da Indústria Cultural seria transformar qualquer bem em mercadoria. Por exemplo, à época da sistematização desse conceito, o cinema e o rádio já haviam se disseminado socialmente e, muito provavelmente, serviam de evidências para sustentar os argumentos e as teses de Adorno em torno dessa definição que ecoa até os dias atuais. Afinal, aspectos culturais como o cinema, o rádio, o teatro e a música estariam sendo massificados pela produção capitalista, ganhando relevância pelo volume produzido e não mais pela qualidade estética.

A partir dos trabalhos de Adorno, é possível compreender que a Indústria Cultural pode ser caracterizada por alguns elementos, os quais repercutem em escolhas atuais relativas às artes, ao entretenimento e a todos os aspectos culturais que permeiam a sociedade contemporânea. Para compreender melhor esse conceito, é necessário considerar que cada indivíduo é um consumidor em potencial e, ao mesmo tempo, é um produto a ser consumido. Na sociedade capitalista, o mercado é o balizador tanto do que é válido, de quanto vale, como também do que deve ou não ser vendido. Tudo gira em torno da produção de capital, não apenas as mercadorias, mas também a própria produção cultural. Para isso, é imprescindível que se atraia o maior número de consumidores possível, através da ilusão da diversidade, concretizada nos diferentes produtos culturais que devem seguir os mesmos padrões. Nesse sentido, os bens culturais são essencialmente idênticos, variando apenas o público-alvo.

Entre as características da Indústria Cultural, segundo Adorno e Horkheimer (1986), pode-se mencionar primeiramente a Razão Instrumental, a qual explica que a racionalidade e o avanço tecnológico e científico são simplesmente instrumentos produtivos com o intuito de alcançar o lucro. Em outras palavras, a produção dos bens de consumo não visa ao bem-estar social, mas sim ao acúmulo de riquezas e à possibilidade de continuar produzindo mais e mais bens, numa esteira sem fim. Conforme

os autores, a segunda característica é a Padronização dos Bens Culturais, ou seja, ao invés de primar pela diversidade cultural, prestigiando as diferenças e as cores locais, os bens culturais devem buscar o mesmo objetivo, o mesmo modelo, a mesma lógica.

Muito proximamente a esse aspecto surge o terceiro ponto, que, por sua vez, pretende expandir o núcleo de consumo a todas as classes sociais, apagando suas diferenças e provocando a massificação de culturas (Adorno; Horkheimer, 1986). Pode-se ilustrar tal atributo através da simplificação dos elementos estéticos, ou soluções de linguagem, a fim de contemplar o maior número de consumidores. A última característica da Indústria Cultural, segundo esses críticos, é a relação entre cultura e entretenimento, entendendo que a função da cultura é a diversão, a fruição. Isso também se reflete, por exemplo, na grande audiência de programas de televisão de baixa qualidade, nos filmes hollywoodianos com roteiros engessados e nada surpreendentes e, atualmente, no número significativo de seguidores de canais de futilidades em plataformas de vídeos na internet.

Apesar de ser um texto datado, o artigo “Indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas” ainda provoca inquietações e questionamentos nos dias de hoje, assumindo um papel de protagonismo no que tange a discussões sobre a cultura de massas. Por exemplo, faz parte desse conceito prescindir o consumidor ou o telespectador da reflexão, da inquietação ou do estranhamento – particularidades que seriam atinentes às artes, de modo geral. Consonantemente, o produto cultural substituiria a imaginação do consumidor, por trabalhar com fórmulas prontas e esperadas, causando sensações desejadas e, assim, gerando prazer e satisfazendo a grande massa. Além disso, pressupõe-se que a reflexão seja nociva e deve ser evitada, corroborando, desse modo, a ideia da repetição dos roteiros, dos enredos e das construções musicais, como um platô de contentamento e não questionamento.

Segundo Theodor Adorno (2010, p. 43),

[...] a ordem econômica e, seguindo seu modelo, em grande parte também a organização econômica, continuam obrigando a maioria das pessoas a depender de situações dadas em relação às quais são impotentes, bem como a se manter numa situação de não-emancipação. Se as pessoas querem viver, nada lhes resta senão se adaptar à situação existente, se conformar; precisam abrir mão daquela subjetividade autônoma a que remete a ideia de democracia; conseguem sobreviver apenas na medida em que abdicam seu próprio eu. Desvendar as teias do deslumbramento implicaria um doloroso esforço de conhecimento que é travado pela própria situação de vida, com destaque para a indústria cultural intumescida como totalidade. A necessidade de uma tal adaptação, da identificação com o existente, com o dado, com o poder enquanto tal, gera o potencial totalitário.

Esse trecho endossa a discussão que se propunha até então e estende-se a todas as dimensões da cultura, modulando certa ordem pragmática, nomeada Indústria Cultural, a qual o próprio filósofo define também como “cultura totalmente convertida em mercadoria, no plano da totalização da estrutura da mercadoria na formação social, inclusive no plano das próprias necessidades sensíveis a que correspondem os valores de uso dos bens na sociedade de consumo” (Adorno, 2010, p. 23).

Não menos importante é ponderar como a ordem econômica continua agindo para que a maioria das pessoas se mantenha dependente de situações dadas, ou seja, o modelo de mercado, em relação às quais são impotentes, bem como se mantenha numa situação de não emancipação, dando continuidade ao status quo. A necessidade de adaptação do sujeito com o grupo, da identificação com o cenário existente, com a situação posta, com o poder enquanto tal, gera o potencial totalitário, modo pelo qual a Indústria Cultural compreende as relações de mercado, conforme afirma Adorno (2010). Principalmente em relação à arte, mas estendendo às demais dimensões culturais, a ordem pragmática

conforma-se exatamente ao que o crítico e filósofo definiu como Indústria Cultural.

A partir dessas diretrizes, qualquer produto ou manifestação cultural que se organiza de outra forma que não essa seria excluído ou marginalizado, visto que vai contra a lógica capitalista, na qual o consumidor trabalha em torno de 44 horas semanais<sup>13</sup> (na maioria das profissões) e, no tempo livre, precisa fugir da realidade, relaxar, não fazer esforço de compreensão, pressupondo-se que a vida desse consumidor tende a ser monótona, opressiva e estressante em função do excesso de trabalho exigido pelo sistema. Adorno e Horkheimer (1986) entendem que essa fuga da realidade funciona muito mais como resignação e aceitação de uma vida sem perspectivas e que o pensar e o questionar não resolverão problema algum, nem mesmo farão com que a situação se modifique.

Também é intenção da Indústria Cultural que o sujeito perca sua individualidade e transforme-se em uma grande massa. Logo, aqueles que se atreverem a seguir por outro caminho correm o risco de serem discriminados. Esse conceito é extremamente reacionário, uma vez que não tem pretensão alguma de modificar o status quo. Adorno e Horkheimer são bastante pessimistas e não enxergam saída para essa situação. Para eles, as grandes obras de arte causam desconforto, abalam as certezas, apresentam alternativas que muitas vezes podem ser perigosas. Em outras palavras, a arte deve vir vinculada à liberdade – elemento crucial que teria sido extinto a partir do viés da Indústria Cultural.

Arelada ao conceito de liberdade está a ideia de autenticidade, também discutida por um dos membros da Escola de Frankfurt, Walter Benjamin. Segundo o crítico cultural, a obra de arte sempre foi, em sua essência, reproduzível. Isto é, o que foi feito pelo homem, por outros homens, poderia ser copiado.

---

<sup>13</sup> Conforme a Constituição Federal, “a duração do trabalho normal não superior a oito horas diárias e quarenta e quatro semanais, facultada a compensação de horários e a redução da jornada, mediante acordo ou convenção coletiva de trabalho” (Brasil, 1988, art. 7º, inciso XIII).

Inicialmente, tal reprodução era praticada por aprendizes e discípulos, a título de exercício, em seguida, por mestres, com o intuito de divulgar as obras, e, por fim, por terceiros, especialmente interessados no lucro.

Em um de seus textos mais difundidos, Benjamin (2002) afirma que há sempre um elemento crucial ausente quando da reprodução de uma obra, o qual seria o aqui e o agora da obra de arte original, ou seja, sua essência única, no lugar em que ela se encontra. A partir do lugar e do tempo, desdobra-se a história daquela obra, compreendendo as transformações sofridas, as relações de propriedade em que ela ingressou, bem como as diferentes interpretações que ela encerra. Em outras palavras, o momento e o espaço constituem a autenticidade da obra, enraizando, a partir dela, uma tradição que a identifica, a caracteriza e a distingue como sendo única e original.

Acoplada ao conceito de autenticidade, Benjamin (2002) explora a noção de aura. Em outras palavras, na era da reprodutibilidade técnica, o que se atrofia de uma obra de arte é a sua aura. Posto que, na medida em que a indústria multiplica determinada obra, reproduzindo a técnica, substitui a existência única por uma existência serial, resultando no estremecimento da tradição e na banalização da arte. Ao mesmo tempo em que a arte se torna mais acessível, a obra de arte multiplicada deixa de impressionar, de chocar, de questionar ou mesmo de salientar um espaço, um tempo, uma sociedade.

Dessa maneira, aproximam-se as inquietações de Walter Benjamin ao percurso deste estudo, tendo em vista que o autor analisa a utilização de estruturas, construções, “fórmulas de

sucesso”<sup>14</sup>, tanto para a criação de textos literários como para a divulgação ou venda deles. Nessa esfera, além de eliminar a aura da obra de arte, isto é, a originalidade – seja linguística, narrativa ou temática de determinado livro –, ignoram-se, também, o tempo e o espaço, ou melhor, a autenticidade da obra literária. Para ilustrar, é possível pensar que, ao seguir um molde para produzir best-sellers, desconsidera-se tanto a autenticidade como a aura do texto literário, perdendo em termos de impressão, choque, questionamento ou inquietação, em comparação a uma obra literária que mantém sua originalidade por preservar justamente tais aspectos.

Portanto, o questionamento que fica sem resposta é: como fazer e contemplar a arte em um contexto no qual o mercado manipula a cena artística e cultural? Transpondo as reflexões motivadas pela Indústria Cultural e pela Cultura de Massas para a questão em debate neste texto, os livros, os leitores e as práticas de leitura literária, são visíveis algumas relações.

Uma das perspectivas seria a de pensar que o livro poderia ser ofuscado pelos demais produtos culturais oferecidos à população. A partir da influência da Indústria Cultural, consolidou-se uma diversidade de gêneros de entretenimento, como, entre outros, o cinema, a música, a televisão e o rádio. Alguns deles já existiam antes, mas com representatividade muito menos significativa e, principalmente, com alcance limitado em termos de audiência. Todos esses artefatos culturais – pela lógica capitalista – precisariam oferecer entretenimento fácil, sem aborrecer ou questionar, o que foi ganhando consumidores. Desse modo, o livro e a leitura figurariam em segundo plano, já que demandam concentração, inquietação e maior foco, em comparação ao cinema das fórmulas

<sup>14</sup> Vide reportagens e depoimentos, disponíveis em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/bienal-do-livro/2013/noticia/2013/08/nicholas-sparks-descreve-formula-de-best-seller-e-indica-paulo-coelho.html> (Muraro, 2013); [https://istoe.com.br/343741\\_A+FORMULA+DO+BEST+SELLER/](https://istoe.com.br/343741_A+FORMULA+DO+BEST+SELLER/) (Bessel, 2016); <http://www.shereland.com/blog/livros/rodape/formula-para-escrever-um-bestseller> (Infográfico, 2015); <https://www.projeto-draft.com/como-se-tornar-um-best-seller-no-brasil-segundo-autores-desconhecidos-que-estouraram/> (Gentil, 2018). Acesso em: 01 fev. 2020.

prontas, feito para as massas, por exemplo. Consequentemente, para esse público, seria mais prazeroso e acessível assistir à versão cinematográfica de alguns clássicos ao invés de compreendê-los a partir da leitura do livro<sup>15</sup>.

O segundo cruzamento promovido se dá entre Cultura de Massas e leitura literária, o qual permite um raciocínio inverso ao argumento anterior e relaciona as grandes vendagens, os chamados *best-sellers*, ou seja, o livro como um produto de grande tiragem, independente da qualidade literária. Com a massificação cultural, a produção de livros teria angariado força, o que renovaria e expandiria o número de leitores.

Entretanto, pelo viés da Indústria Cultural, esse acesso confirma que o livro também seria um produto, uma mercadoria, com a finalidade econômica de gerar lucro. Como exemplos de autores com vendagens expressivas, durante o final do século XX e o início do XIX, poderiam ser citados Paulo Coelho<sup>16</sup> e Dan Brown<sup>17</sup>, ambos com traduções em diferentes línguas e com mercados abrangentes, sendo que algumas de suas obras também ganharam versões para o cinema. Suas histórias seguem certa estrutura definida, esperada e compreendida pelo público, possibilitando atingir mais leitores, produzindo novos títulos e vendendo mais exemplares.

Por esse viés, ampliou-se não só a publicação de exemplares, mas em alguns casos a produção de escritores, os quais criam

<sup>15</sup> Reitera-se que o cinema é mais acessível e simples do que o livro, quando produzido para as massas, em um molde feito para vender. É clara a ideia de que há produções de alta qualidade e complexidade cinematográfica. O mesmo raciocínio pode ser aplicado à literatura.

<sup>16</sup> É autor do livro *O Alquimista*, livro brasileiro mais vendido de todos os tempos, há mais de quatrocentas semanas na lista de *best-sellers* do *New York Times*. Grande fenômeno literário internacional, tem sua obra publicada em mais de 170 países e traduzida para 81 idiomas. Seus livros já venderam mais de 210 milhões de exemplares. Desde 2002, é membro da Academia Brasileira de Letras (Grupo Companhia das Letras, 2020).

<sup>17</sup> É autor de vários romances *best-sellers*, incluindo *O Código Da Vinci*, que se tornou um dos romances mais vendidos de todos os tempos, além de ser objeto de debate intelectual entre leitores e estudiosos. Os romances de Brown estão publicados em 56 idiomas em todo o mundo, com mais de 200 milhões de cópias impressas (Brown, 2020).

obras, geralmente, encomendadas e formatadas a partir de critérios de aceitação do público e de vendas. É importante discutir tal questão, especialmente pela ciência de que a relação sucesso em vendas versus qualidade literária é bastante relativa, sendo possível nomear grandes clássicos da literatura com números de vendas expressivos, bem como grandes obras pouco conhecidas e menos ainda vendidas. O contrário também é verdadeiro: livros de insuficiente qualidade literária ora podem vender poucos exemplares, ora podem cair no gosto do público. Certamente, são elementos outros os que contribuem para a composição desse cenário, porém a Indústria Cultural sinaliza como o capitalismo utiliza-se desse contexto para se beneficiar economicamente.

Como última abordagem, pode-se pensar as práticas de leitura literária como um produto cultural. É inegável a existência de um mercado editorial e um consumo considerável do livro enquanto artefato. Assim como existe também um entorno sociocultural envolvendo desde a produção, a distribuição, a crítica etc. de cada livro lançado, fomentando o mercado e fidelizando leitores. Em contrapartida aos lançamentos e às revelações, residem os clássicos literários. A obra literária clássica permite-se renovar a partir de cada leitura, convidando o leitor a retornar ao texto, em diferentes momentos da vida, oferecendo compreensões complementares. Pensando pela lógica capitalista, o livro clássico seria uma forma de o consumidor gastar menos, já que é possível reler o mesmo livro em momentos distintos e traçar novas relações, sem ter de comprar um novo exemplar.

Em relação à aquisição de livros, Robert Darnton (1996) contribui para a discussão, considerando a compra de um livro um indicador de gostos e valores de um público leitor específico. O historiador estadunidense entende que tal escolha está carregada de significados. Para ele, adquirir um livro configura-se um processo pessoal de seleção, tendo por base o percurso de leitura daquele leitor, além de critérios culturais, econômicos e sociais.

Ainda, propor relações entre o conceito de Indústria Cultural e o livro, a leitura e os leitores, permite que se refresquem alguns espaços teóricos e pragmáticos atinentes ao tema. Ao refletir sobre os campos teóricos que essas relações cotejam, pondera-se sobre o que seria um clássico, por exemplo. Seria um clássico também aquele livro com uma vendagem gigantesca – cerca de 110 a 130 milhões de cópias (Leite, 2015) –, como *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, de J. K. Rowling, o qual figura em sexto lugar na mesma lista que *Dom Quixote de La Mancha*, de Miguel de Cervantes, lidera? Ou um clássico é uma obra que independe do número de leitores que atinge, por que ele possui características que ignoram ou que vão além de questões mercadológicas?

Conforme Ítalo Calvino (2007), são variados os critérios que podem ser utilizados para definir um clássico literário. Entre eles, seria interessante pensar que “os clássicos são aqueles livros dos quais, em geral, se ouve dizer: ‘Estou relendo...’ e nunca ‘Estou lendo...’” (Calvino, 2007, p. 9). Ou seja, um clássico promove a reincidência na leitura, convida o leitor a retomar a obra, ecoando em outro critério de Calvino (2007, p. 11): “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer”, compreendendo-se, assim, a razão de haver sempre uma relação de surpresa a cada (re)leitura. Ainda conforme o escritor italiano, “um clássico é um livro que vem antes de outros clássicos; mas quem leu antes os outros e depois lê aquele reconhece logo o seu lugar na genealogia” (Calvino, 2007, p. 14).

Nesse sentido, Calvino (2007) afirma que o rendimento máximo da leitura de clássicos ocorre para o leitor que a alterna com a leitura de textos mais atuais, equilibrando ambas. Em síntese, mesmo que não apresentados aqui todos os critérios listados pelo autor, é coerente argumentar que as categorias que contribuem para a definição do conceito de clássico pendem para questões subjetivas mais do que para elementos mercadológicos ou econômicos.

Contudo, a criatividade das pessoas, bem como a necessidade de gerar riqueza – também imposta pelo capitalismo –, pode partir de um elemento que a princípio não traria lucros. Por exemplo, há algum tempo, através de plataformas virtuais, criou-se uma categoria de influenciadores digitais: os *booktubers*<sup>18</sup>, os quais são leitores que se aproveitam do livro e da leitura enquanto produtos culturais para formar parcerias com plataformas ou serviços presenciais e virtuais. Os *booktubers* apresentam livros, fazem resenhas, discutem e comparam obras, sejam elas clássicas ou contemporâneas, e, ao indicar o livro, recebem um percentual na compra efetivada<sup>19</sup>. O que esse exemplo ilustra é o domínio que a Indústria Cultural consolidou em torno de artefatos culturais, no caso das práticas de leitura, criando possibilidades de geração de lucro até mesmo sobre um bem cultural – a obra literária clássica –, que por muitos seria tida como um objeto sem fins lucrativos, ou melhor, que não geraria riqueza financeira para o autor na venda de exemplares, visto que muitas dessas obras clássicas já estariam em domínio público. Para complementar, e também antecipar questões da Sociologia da Leitura, Goldin (2012, p. 122) enfatiza que “na economia do livro, não há uma relação direta entre compras e capacidade econômica; o preço que a pessoa está disposta a pagar por um livro depende do valor que dê à leitura e aos livros em sua vida”. Em outras palavras, o mercado pode influenciar na decisão do leitor, mas é ele que escolhe seu percurso de leitura e, a partir disso, compõe seu perfil enquanto leitor.

<sup>18</sup> Alguns canais no YouTube, como os de Isabela Lubrano (Ler Antes de Morrer, disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCTubbc8ei3JfOBbicSJYPfQ>), de Tatiana Feltrin (TLT, disponível em: <https://www.youtube.com/user/tatianagfeltrin>), para citar apenas alguns que já atingiram, pelo menos, 300 mil inscritos, em janeiro de 2020, ou de Mel Ferraz (Literature-se, disponível em: <https://www.youtube.com/user/croissantparisiense/videos>), com, aproximadamente, 150 mil inscritos, no mesmo período citado.

<sup>19</sup> É de praxe que os *booktubers* indiquem *links* da Amazon ou de outras distribuidoras de livros ao final de seus vídeos, e é por meio dessas indicações que eles transformam a leitura (também de clássicos) em rendimentos, visto que, ao efetivar a compra, o leitor/consumidor de conteúdo/cliente repassa ao *booktuber* um percentual sobre a compra. Essas informações estão disponíveis nos canais mencionados, que podem ser acessados pelos sites apresentados.

Desse modo, parece ficar estabelecida a influência dos conceitos discutidos por Adorno e Horkheimer, inclusive nas plataformas atuais de comunicação. Entretanto, torna-se imprescindível contextualizar os escritos da Escola de Frankfurt, no sentido de relativizar a aplicabilidade de alguns dos conceitos discutidos em tempos atuais. O cenário sociocultural vivido atualmente apresenta configurações distintas daquelas que compunham o ambiente e as influências de Adorno, Benjamim e Horkheimer. Justamente por tais questões, a relação da Indústria Cultural e a leitura literária atinge certa limitação que clama pelo auxílio de outra linha de estudo: a Sociologia da Leitura. Assim, depois de discutir os conceitos de Indústria Cultural e de Cultura de Massas e relacioná-los a questões atinentes ao livro, à leitura e aos leitores, torna-se complementar observar esses elementos pelo viés dessa corrente teórica apresentada na sequência.

### 2.3 Leitura literária e Sociologia da Leitura

A cronologia da literatura, enquanto prática de leitura, está fortemente relacionada à história dos leitores, pois todo fato literário envolve uma conexão intrínseca entre escritores, livros e leitores. Tais elementos fazem parte de um conjunto de trocas que compreende um sistema bastante complexo, abrangendo diferentes áreas: produção, distribuição e consumo da obra literária. Dito de outra forma, a Sociologia da Leitura preocupa-se em compreender como se articulam as relações sociais estabelecidas a partir da tríade interativa do sistema literário: obra, escritor e leitor, enfatizando o leitor como componente determinante do sistema; seguido do livro, objeto de seu interesse. No entanto, antes de adentrar esse cenário, é de grande valia que se apresentem algumas digressões que a disciplina permite.

Para iniciar, Mário Vargas Llosa (2005, p. 377) propõe que “a literatura é uma atividade prescindível, um entretenimento [...] um adorno que pode se permitir quem dispõe de muito tempo para recreação”. Ou seja, torna-se leitor aquele que despende tempo

para sê-lo. Apesar de insistir na “inutilidade da literatura”, o escritor lamenta por aqueles indivíduos que não leem, ao afirmar que “não somente não sabem o prazer que perdem, mas, de uma perspectiva menos hedonista, porque estou convencido de que uma sociedade sem literatura [...] está condenada a se barbarizar espiritualmente e a comprometer sua liberdade” (Vargas Llosa, 2005, p. 378). Por esse prisma, compreende-se que Vargas Llosa relaciona as práticas de leitura literárias – entre outros aspectos imprescindíveis – à constituição dos indivíduos e, por isso, das sociedades, convencido de que uma sociedade sofrerá consequências importantes, caso prescinda dos livros e da leitura.

O autor complementa seu raciocínio quando argumenta que “graças à literatura, entende-se e vive-se melhor a vida, e entender a vida melhor significa vivê-la e compartilhá-la com os outros” (Vargas Llosa, 2005, p. 381). Ainda, Vargas Llosa (2005, p. 387) persiste na relevância da literatura para os povos, apresentando mais um motivo para que haja espaço para a leitura de obras literárias: “outra razão para dar à literatura um lugar importante na vida das nações é que, sem ela, o espírito crítico [...] sofreria uma perda irremediável”, visto que, segundo ele, “toda boa literatura é um questionamento radical do mundo em que vivemos”.

Outrossim, a literatura pode contribuir amplamente no aprimoramento de seus leitores, enquanto seres sociais e, principalmente, seres humanos. Contudo, reitera-se que ela não tem a função de “salvar” seus leitores. A literatura *per se* não cumpre tal papel. Momentaneamente, ela pode acalmar as inquietações; também pode contribuir para que cada indivíduo aprimore suas capacidades, sejam elas linguísticas, cognitivas, afetivas, enfim, de qualquer outra natureza, mas será sempre a relação construída na leitura que poderá proporcionar tais resultados, e não a obra em si.

Em consonância, Escarpit (1969, p. 21) sugere que a literatura se compõe a partir da aptidão para a gratuidade, ou seja, através de uma caracterização não utilitária da linguagem literária, visto

que “[...] é literatura toda obra que não é um instrumento, mas um fim em si. É literatura toda leitura não-funcional, [...] a que satisfaz uma necessidade cultural não-utilitária”. Isso posto, torna-se pertinente apresentar a discussão que o autor propõe em relação às questões sociológicas e históricas da literatura e, por consequência, da leitura literária. Segundo ele, a obra literária é indissociável à leitura, na medida em que define a literatura como ato de comunicação. Também é do interesse de Escarpit considerar a conexão autor-público, complementando a tríade essencial da Sociologia da Leitura.

Para aprofundar a discussão, Candido (1976) considera que a Sociologia deve ser tomada como uma disciplina auxiliar nas discussões da literatura, verificando alguns aspectos que circunscrevem os elementos da área, não sendo utilizada para esclarecer fenômenos literários ou artísticos. Há, segundo Candido, duas grandes tendências da Sociologia da Leitura: a primeira procura estudar de que maneira a arte é a expressão da sociedade; já a segunda busca compreender em que medida a arte se apropria dos problemas sociais. Para o crítico literário, tanto uma como a outra são profícuas em confirmar que a arte é social, em ambos os sentidos. O que delimitaria a direção seria a ação de fatores contextuais, os quais aparecem na obra em diferentes níveis de compreensão, e o efeito prático sobre os leitores, modificando atitudes e percepções do mundo ou reiterando seus valores sociais (Candido, 1976).

Antonio Candido (2004, p. 179) ensina que “as produções literárias, de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano”, enriquecendo a percepção e a visão do mundo do leitor. Nesse mesmo espectro, posiciona-se de maneira semelhante a Vargas Llosa (2005), afirmando que “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (Candido, 2004, p. 175). Em outras palavras, existe uma força oriunda do texto literário que possibilita a promoção

de determinados movimentos. Não obstante, é na interação entre autor, texto e leitor que essas possibilidades ganham forma.

Ainda, Candido (2004, p. 191) discute o direito à literatura, pontuando em que medida a diferenciação entre cultura popular e cultura erudita não pode justificar a separação em esferas distintas dos indivíduos fruidores desses artefatos. Para ele, uma sociedade igualitária pressupõe o respeito dos direitos humanos e o gozo de todos os tipos de textos literários por todo e qualquer leitor, sendo esse um direito inalienável. Tanto Escarpit (1969) quanto Candido (2004) e Vargas Llosa (2005) discorrem sobre os caminhos que os livros e a leitura podem percorrer, primeiramente com e no leitor, mas especialmente na relação das práticas de leitura literária e a sociedade.

Retornando ao cenário da disciplina, Aguiar (1996) enfatiza que o campo de atuação da Sociologia da Leitura tem foco no público como elemento essencial no processo literário, considerando que a mudança de posicionamento dos leitores em relação às obras altera o curso de sua produção. Assim, pesquisar as preferências dos leitores, tendo por base os “diferentes segmentos sociais que interferem na formação do gosto e servem de mediadores de leitura”, bem como as condições particulares do público, considerando “seu lugar social, cultural, etário, sexual, profissional etc.” (Aguiar, 1996, p. 23), é um processo que compõe esse campo de estudo. Ou seja, a preocupação da área concentra-se no trânsito das obras na sociedade, independentemente do valor estético das leituras. Assim, desde seu início, volta-se para a formação do público leitor e pondera as preferências de leitura, levando em conta as contingências vividas e os fatores sociais que influenciam na quantidade e na qualidade do consumo das obras. Dito de outra maneira, considera-se como leitura literária tanto uma obra reconhecida pelo cânone quanto um *best-seller* da atualidade. Acerca disso, Escarpit (1974, p. 32) sentencia que

[...] o valor imediato da comunicação, que permite a cada indivíduo de um grupo social encontrar na leitura o ali-

mento de um diálogo entre sua liberdade, por um lado, e a representação de um aspecto da situação histórica contemplado através da consciência do escritor, do outro, pode também ser fonte de valor. Porém não é certo que esse valor seja compatível com o que nossa cultura é capaz de pensar como literatura.

A Sociologia da Leitura limita-se a oferecer uma possível compreensão do processo literário no cotidiano dos leitores, passando pelos estágios vinculados à produção, à distribuição e à venda da obra literária. Entretanto, segundo Zilberman (2001), para perceber as interligações desse sistema, é necessário compreender que o livro – enquanto objeto de atenção do leitor – é visto como um produto comercializável, com necessidade de uma estrutura mercadológica própria, da qual fazem parte a distribuição, a circulação e todas as leis de mercado que fomentam a sociedade capitalista.

Como contraponto, tornam-se indispensáveis as contribuições de Bourdieu (1982), ao afirmar que o poder econômico não é suficiente para que o indivíduo tenha acesso ao capital cultural, já que são requisitadas habilidades que possibilitem a interlocução e o entendimento da arte. Essas habilidades são desenvolvidas tanto no meio familiar como no escolar, na medida em que se possibilita o contato dos sujeitos com os critérios determinantes para a análise das obras de arte. Conforme sustenta o sociólogo francês,

[...] a obra de arte considerada enquanto bem simbólico (e não em sua qualidade de bem econômico, o que ela também é) só existe enquanto tal para aquele que detém os meios para que dela se aproprie pela decifração, ou seja, para o detentor do código historicamente constituído e socialmente reconhecido como a condição da apropriação simbólica das obras de arte oferecidas a uma dada sociedade em um dado momento do tempo (Bourdieu, 1982, p. 283).

Em relação às trocas sociais, entre as quais figura a Literatura, Pierre Bourdieu (1996) expõe uma análise que se

orienta pelas relações entre o campo literário e os campos político e econômico, por exemplo. Essa relação permite que se compreenda que o consumo do texto literário dependerá do acesso material e das relações de poder estabelecidas dentro do campo literário, e este, entre outros pontos, categorizará o que é literário e o que não é. Assim, a formação do leitor estará sob o efeito do debate entre os diversos campos de poder, os quais permitirão ou não a concretização do processo de apropriação da obra literária. Desse modo, são justificáveis as dificuldades que alguns leitores possam vir a ter na leitura, na compreensão ou, antes disso, no contato com uma obra literária.

Ainda, é imprescindível que, para uma obra ser acolhida por uma editora, o escritor adeque-se às leis do mercado editorial, incluindo o entendimento de que a probabilidade de aceitação no mercado é o grande critério para a publicação de um texto. Destarte, o livro, tido como mercadoria, transforma a leitura em consumo e, por vezes, atrela a aquisição de determinada obra literária a certo *status*, ou seja, transforma essa transação comercial em um símbolo de riqueza cultural.

Nesse ponto, a Sociologia da Leitura conversa com a Indústria Cultural, na medida em que considera como fato relevante a expansão dos meios de comunicação de massa para a disseminação da leitura, inscrevendo-a em um consumo cultural. Colaboram com a discussão as percepções de Zilberman (2001, p. 4), quando sustenta que uma “história da leitura faz parte [...] da história da sociedade capitalista [...]”. Inclui a história dos livros e das publicações, recorre à história da literatura [...]. Mas vai mais adiante, porque indica para os próprios leitores como eles pensaram”, não apenas como membros da sociedade, mas também como consumidores de obras escritas. Portanto, discutir sobre a função do artista na sociedade, sobre como a obra age na comunidade e propõe valores aos leitores, sobre como o público-leitor se configura, é de fundamental relevância para compreender as conexões entre a literatura e a sociedade, bem como desta com a literatura,

visto que há um escritor que tenta identificar as preocupações e os valores de sua época, reverberando-os em sua criação ou permitindo que o texto exale tais referências.

Como consequência da consolidação de um mercado literário, diferentes teóricos investigam aspectos que compõem esse universo. Entre outros autores que pesquisam a área, é mister retomar algumas das ideias de Chartier (2001b), cujas definições e interpretações têm por fim verificar as condições plausíveis para uma história das práticas de leitura. Para o autor, não há texto sem leitor, pois sem este não há significação nem eficácia daquele. Chartier (2001b, p. 23) compreende a leitura de forma bidimensional: primeiramente em uma dimensão individual, na qual existe uma interação dinâmica, um esforço de interpretação do leitor para com o texto. De acordo com o teórico, instaura-se uma distância entre o texto e a leitura que, em sua inventividade e criatividade, nunca está totalmente submetida à obra. Uma segunda dimensão é coletiva, caracterizada pelo dialogismo entre os “sinais textuais” de cada obra e o “horizonte de expectativa” partilhado por aquela sociedade que enquadra sua recepção. As significações do texto dependem de critérios de classificação e de categorização que se vinculam a públicos distintos, sucessivos ou contemporâneos à obra.

Chartier (2001b) toma como objeto de estudo o leitor, compreendendo-o como sujeito histórico, como aquele que experiencia sensações e emoções, transformando-se e adaptando-se conforme as mudanças sociais e tecnológicas. Ainda segundo Chartier (2001b), o sujeito-leitor é transpassado por inúmeras condicionantes, tendo a última palavra – não por ser a definitiva, mas por não ter tido uma oportunidade anterior – como a reverberação da sociedade que o faz falar. Assim, o leitor é sujeito porque está submetido a um contexto, a um discurso de que se torna somente o “hóspede privilegiado” (Zilberman, 2001, p. 88).

Para complementar a discussão, Daniel Goldin (2012, p. 121-122) salienta que “a relação com os livros não começa com

a leitura, e os livros não servem somente para ler”. São objetos de valor afetivo, eles têm cheiro e peso, têm textura e tamanhos distintos, elementos que permitem associações a vozes, a pessoas e a situações, enfim, constroem memórias. Goldin (2012, p. 121-122) assinala que “os livros também são lidos e adquirem valor por suscitarem” diferentes apropriações, conferindo-lhes “valor aos olhos do público”.

Acrescentando às considerações de Chartier (2001b), Arnold Hauser (1977) e Zilberman (2001) afirmam que, independentemente da constituição, toda obra de arte – no caso, o texto literário – passa por diferentes olhares antes de ser oferecida ao consumidor/leitor. Segundo o sociólogo húngaro, a sensibilidade e a capacidade de agregação bem como o gosto e o juízo estético dos leitores são influenciados por uma esteira de profissionais, tais como intérpretes, críticos, professores e demais escritores, antes de essas obras serem qualificadas como mais ou menos obrigatórias, de receberem o aval da academia ou de serem rotuladas problemáticas.

A partir das contribuições teóricas apresentadas, é possível tecer conexões mais explícitas entre a Sociologia da Leitura e o estudo que se propõe nesta tese. Quando da delimitação do público a ser investigado, ou seja, os professores de língua inglesa, considerou-se um rol específico de leitores, tendo como baliza teórica as contribuições de Chartier (2001b), ao descrever o leitor como um sujeito histórico e, principalmente, afetado pelas mais distintas condições (sociais, culturais, econômicas, históricas etc.). Também por esse motivo, configurando-se como um sujeito de pesquisa profícuo em termos de possibilidades de análises, como de delineamento do perfil dos professores-leitores.

Ao colocar em pauta as atividades de leitura literária dos professores de língua inglesa, ou melhor, ao restringir o foco do estudo a um grupo específico de leitores, tem-se como primeira premissa que esse grupo efetivamente exerce práticas de leitura, independentemente da qualidade estética. E aqui novamente a

Sociologia da Leitura colabora para o entendimento, já que para ela a interpretação e o valor artístico de uma obra não estão em jogo, mas sim a execução da atividade de leitura. Em outras palavras, talvez esse grupo de professores não leia os clássicos da literatura britânica, no entanto eles leem outras tantas obras com valor subjetivo<sup>20</sup> – que pertence ao íntimo do sujeito – igual ou superior aos cânones da língua inglesa, os quais, aos olhos dos críticos – por exemplo Vargas Llosa (2005) – são tidos como “a boa literatura”.

A segunda premissa, como postula Roger Chartier (2001b), teria relação com a compreensão da leitura de modo bidimensional. Conforme o historiador francês, na primeira dimensão de leitura cria-se uma distância inventiva e criativa que raramente está submissa às premissas da obra. Sendo assim, o leitor histórico produziria, a partir dessa leitura, sentidos comuns e sentidos distintos de seus pares. E aqui encontra eco a segunda dimensão de leitura, também delineada pelo teórico, na qual os sentidos comuns, ou seja, compartilhados pelo grupo, estariam no “horizonte de expectativa” daquela comunidade de leitores. Tais sentidos seriam motivados pelas pistas textuais que dialogam com o contexto sociocultural e histórico daquele grupo definido de leitores. Enquanto isso, individualmente, o leitor poderia produzir sentidos distintos de seus pares, em virtude de suas experiências vivenciadas, de suas emoções em relação à obra, enfim, em função de sua própria personalidade (Chartier, 2001b).

Em síntese, Chartier (1998) argumenta que cada leitor dará um sentido relativamente singular ao texto de que se apropria, seguindo suas experiências individuais ou sociais. Ainda, o pesquisador francês assegura que um bom leitor literário é – para além de um consumidor ávido – aquele que sabe evitar alguns livros. Para que isso se consolide, é fundamental um percurso mínimo de leituras literárias, a fim de compor um repertório

---

<sup>20</sup> Valor subjetivo no sentido de ser individual, relativo ao sujeito ou próprio de cada pessoa, conforme o Dicionário Michaelis *Online*.

de referências e critérios pessoais que independam de opiniões externas, do cânone ou de alguma leitura prévia específica, por exemplo.

Desse modo, ao relacionar o livro, as suas possibilidades de sentido e, principalmente, o leitor e o contexto sociocultural no qual esse indivíduo está inserido, adentra-se em outro domínio: o das práticas de leitura compreendidas por um viés antropológico.

## 2.4 Leitura literária e Antropologia da Leitura

A linguagem é elemento constituinte do ser humano. Em diferentes grupos sociais e em períodos históricos distintos, é possível encontrar gestos que carregam significados ou elementos que possibilitaram o entendimento por meio de símbolos. Também, é atinente ao ser humano a construção de memórias por meio de relatos, histórias e narrativas. Além disso, é enquanto ser de linguagem que ele se permite lançar-se na aventura de ser. Tais pressupostos oferecem à Filosofia da Linguagem, à Linguística e à Psicanálise material riquíssimo para compreender esse ser complexo. Deste ponto em diante, ao analisar e interpretar práticas, ritos e experiências, busca-se suporte na Antropologia a fim de compreender as relações sociais e culturais.

Segundo Maryl (2012), a abordagem da Antropologia difere de outros campos das ciências humanas, como a Psicologia e a Sociologia, no que se refere ao estudo das práticas de leitura. Por exemplo, a Psicologia concentra-se no processo individual da leitura e busca certos aspectos cognitivos universais, descartando o indivíduo de seu ambiente sociocultural. Por outro lado, a Sociologia enfatiza os atributos dos componentes dos grupos sociais específicos, sem cogitar os contextos cotidianos desses grupos ou dos sujeitos que os formam. Em contrapartida, a Antropologia procura preencher algumas lacunas remanescentes das disciplinas anteriores, na medida em que salienta a interpretação e a utilização dos textos pelos sujeitos e acentua o contexto social e situacional de leitura.

Assim, pode-se definir a Antropologia da Leitura, a partir de Markowski (2012), como uma disciplina que, entre as esferas de atividades humanas, escolhe a literatura para investigar. Seu principal objetivo é capturar a essência do humano através da análise de suas criações literárias. O autor afirma que o ser humano “utiliza a literatura como uma ferramenta para compreender o mundo e para se compreender. Tanto a leitura quanto a escrita auxiliariam o sujeito a resolver diferentes problemas atinentes a ele mesmo e ao mundo que o cerca” (Markowski, 2012, p. 88).

A aproximação entre leitura literária e Antropologia tem como motivação o giro etnográfico que se inicia nos anos 1970, por meio do estudo da recepção das novas mídias, especialmente a televisão, servindo como referência o Centro de Estudos Culturais Contemporâneos da Universidade de Birmingham<sup>21</sup>, na Inglaterra. Na década seguinte, ocorrem as primeiras tentativas de aplicação do método etnográfico em relação às práticas de leitura, analisando o “uso” do texto e privilegiando o comportamento do leitor em seu contexto cotidiano. Tal guinada etnográfica modificou o conceito de “audiência”, marcando a quebra da imagem do “consumidor passivo” (Maryl, 2012, aspas do autor) e possibilitando a ampliação dos estudos sobre leitura literária.

Essa perspectiva aproxima o campo de estudos etnográficos sobre leitura às orientações da Estética da Recepção, que também volta seu olhar para o leitor enquanto elemento ativo na tríade leitor-texto-autor. A diferença entre as duas abordagens reside no fato de os estudos culturais, propostos no início da década de 1970, complementarem os níveis de debate da Estética da Recepção considerando outros elementos como, por exemplo, a função da leitura literária para um grupo específico, a rotina de leitura, o compartilhamento das leituras, entre outros aspectos que vão além da tríade já mencionada.

---

<sup>21</sup> Para mais informações, acessar o site institucional da Universidade de Birmingham: <https://www.birmingham.ac.uk/schools/historycultures/departments/history/research/projects/cccs/index.aspx>.

O primeiro grande estudo etnográfico dessa ordem foi realizado por Janice Radway (*Reading the Romance*, 1984), tendo como enfoque as leitoras de romance. A autora enfatiza que não há como compreender o papel do romance na vida das mulheres se a análise for apenas textual. Também critica a forma passiva como, em geral, os leitores eram apresentados nos estudos anteriores, contrastando com a percepção da leitura literária como um processo ativo. Radway (1984) salienta que a compreensão é um processo realmente de produção de sentido, no qual o leitor efetivamente atribui significação ao texto, baseado em seus códigos culturais previamente aprendidos. Em síntese, a abordagem antropológica leva em conta a base social do indivíduo, mas, ao mesmo tempo, não desmerece os aspectos individuais da biografia do leitor.

Nessa mesma linha, outros pesquisadores também trabalham com a ideia de que a leitura literária não pode ser estudada distanciando o leitor de seu grupo sociocultural. Como exemplo, pode-se citar a discussão proposta pela socióloga Elizabeth Long (1993), quando reitera que o conceito de “leitor solitário”, entendido como aquele indivíduo desconectado de seu ambiente sociocultural, é uma grande ficção. Segundo Long (1993), a leitura está vinculada ao cenário social do leitor e isso se comprova, por exemplo, pela leitura de livros recomendada por pares, amigos ou familiares a fim de, posteriormente, compartilhar ideias, comentários e opiniões sobre o texto lido, ou, ainda, pela prática da não leitura, a qual também se relaciona ao entorno sociocultural.

A autora continua sua argumentação, afirmando que a leitura cotidiana não se resume a compreender uma mensagem, mas procura incorporar o texto lido à teia de relações sociais do leitor. Ademais, Long (1993) observa que a leitura coletiva, e, portanto, na relação com outras pessoas, pressupõe uma interpretação coletiva do texto, enquanto o livro se torna apenas um pretexto para a conversa com o “outro autoral” e os demais membros da discussão. Também afirma que a literatura é um catalisador de

transformações culturais e sociais, criando um modelo bastante distinto da ideia tradicional de transmissor-receptor. Desse modo, reafirma o aspecto coletivo da leitura a partir de uma posição crítica sobre o texto assumida pelo grupo. Como constata Long (1993), a análise de grupos de leitura permite ao pesquisador criar uma imagem nova e complexa, também em termos de gênero, sobre as mudanças culturais da contemporaneidade, fato que não é constatável mediante análise das práticas de leitura do leitor solitário.

Com a proposta de leitura coletiva, Long (1993) aproxima-se da definição de Fish (1980) de “comunidade interpretativa”, enfatizando as práticas de leitura como atividades sociais (e não solitárias), manifestadas no espaço virtual de interações. À vista disso, essas práticas ganham um significado particular, culturalmente construído, por meio do qual se pode identificar o lugar social da literatura. Os autores acordam também na questão da interpretação textual, a qual sofre interferência de elementos culturais, compreendendo a cultura como um sistema estruturador de significados (Geertz, 1989). A própria interação entre texto e leitor obedece a regras orquestradas pelos meios sociais e culturais do sujeito. Como aponta o antropólogo americano Clifford Geertz (1989), a cultura pode ser compreendida como uma matriz de significações, então, na interpretação do texto, é necessário levar em conta os princípios que regem as práticas de leitura literária em grupos específicos.

Nessa direção, o exercício hermenêutico não se restringe aos signos textuais, mas contempla também os signos sociais e culturais que estruturam a compreensão dos textos. Logo, este estudo privilegia a análise cultural da leitura literária, organicamente inserida nas práticas dos professores de língua inglesa, que compartilham regras, estratégias e referências culturais, as quais delineiam suavemente um certo consenso na compreensão e interpretação de determinada obra. Nesse sentido, conforme Fish (1980), a comunidade interpretativa promove a construção de

certa estabilidade significativa, permitindo a comunicabilidade, o intercâmbio e a coincidência de interpretações.

Em consonância, Eric Livingston (1995) observa que as práticas de leitura mantêm a comunidade crítica unida e fazem da leitura literária uma experiência ligada ao momento presente. De acordo com o sociólogo americano, uma Antropologia da Leitura inicia limpando a conversa sobre leitura com o intuito de examinar as práticas em si mesmas. A viabilidade do estudo antropológico está em restituir para a leitura literária sua concretude enquanto atividade real – como constituinte das práticas culturais inspecionáveis de um grupo social (Livingston, 1995). Uma vez compreendida a cultura como forma de manifestações humanas que comportam significados, a leitura, enquanto ação, é um significante a ser interpretado. Em outras palavras, além da leitura do texto, é imprescindível que se leia o próprio ato de ler e interpretar como prática que reúne e identifica os membros de uma sociedade.

Vista pelo viés antropológico, a leitura literária, entendida como produção cultural, torna-se uma forma de acessar as características de uma das atividades culturais primordiais no sentido de compreender o ser humano e sua situação no mundo, enquanto membro de um grupo social. Se a cultura retém o status de categoria privilegiada para o entendimento do ser humano, então o trabalho de leitura assume uma função essencial, especialmente por possibilitar o conhecimento das regras sociais envolvidas na construção de sentidos, as quais tendem a ser reveladoras de valores e comportamentos de diferentes comunidades de leitores face ao texto literário, de acordo com Maryl (2012). Esse posicionamento demanda que os conceitos de leitura e de literatura sejam esquecidos, a fim de permitir o melhor entendimento possível do que os leitores fazem efetivamente com o que leem, que comportamento apresentam diante do texto e o que essa leitura retrata sobre a posição desses leitores no mundo.

Para além, Maciej Maryl (2012) salienta que a Antropologia da Leitura Literária se preocupa com uma ampla gama de ideias do senso comum: o que os leitores fazem com o que leem, se há utilidade para a leitura de textos literários, que tipo de influência a leitura exerce na vida cotidiana ou na posição social do leitor, entre outros questionamentos. Muitas vezes, o senso comum desafia a ciência, gerando novos estudos e, em muitos casos, provocando o aprimoramento das questões e de seus resultados. Nesse sentido, estudar o leitor empírico (histórico) pode ser útil para a ciência de, pelo menos, duas formas distintas. Num primeiro plano, por ampliar o escopo da compreensão de cultura e dos comportamentos humanos. Num segundo plano, por abrir um outro capítulo de reflexão sobre as práticas de leitura, fornecendo informações sobre o que os leitores valorizam, o que classificam como bom e de que formas a leitura literária pode fomentar transformações culturais.

É também papel da Antropologia da Leitura questionar sobre o conhecimento adquirido durante essa atividade. De acordo com Maryl (2012), tanto esse conhecimento pode enriquecer o referencial do leitor como o quadro de referências do leitor pode influenciar a forma de ler, direcionando o entendimento do leitor. Em relação a isso, a leitura literária contempla duas funções importantes: na primeira, o leitor adiciona aos seus referenciais os eventos do universo desconhecido apresentado pelo texto através das habilidades cognitivas atinentes à leitura. Já na segunda função, uma narrativa que exponha, por exemplo, uma situação familiar permite ao leitor resolver certos problemas e comparar as ações dos personagens com as suas próprias. Conforme assegura Maryl (2012), a leitura também tende a estar vinculada às emoções, ou seja, os leitores podem desejar reconhecer-se em determinada situação em que as receitas para seus problemas consigam ser aplicadas. Além disso, pondera-se o uso da literatura como fonte de modelos de comportamento,

especialmente para situações nunca enfrentadas pelo leitor em sua vida cotidiana.

Complementando a discussão, Michèle Petit (2013) reitera que a leitura contribui no processo de construção do imaginário ao promover o sonho e o deslumbramento de novas possibilidades e decifrar a experiência enquanto leitor, como sujeito histórico e social. Segundo Petit (2013, p. 31), “a leitura pode ajudar as pessoas a se construírem, a se descobrirem, a se tornarem um pouco mais autoras de sua vida, sujeitos de seu destino, mesmo quando se encontram em contextos sociais desfavorecidos”.

Isso posto, a autora incorpora à discussão o tópico do déficit de leitura e argumenta que, mesmo lendo pouco, quando a pessoa tem a chance de ler, a leitura fará sentido e, muitas vezes, contribuirá positivamente para a experiência de vida daquele leitor. Também sinaliza que a leitura “continua sendo uma experiência insubstituível, em que o íntimo e o compartilhado estão ligados de modo indissolúvel, e de que o desejo de saber, a exigência poética, a necessidade de relatos e a necessidade de simbolizar nossa experiência constituem a especificidade humana” (Petit, 2013, p. 32).

Outro ponto relevante aventado pela antropóloga francesa é o questionamento sobre como fazer para que uma pessoa se torne um leitor. Ela aponta os elementos socioculturais como grandes obstáculos a serem enfrentados, por exemplo: dificuldades econômicas, formação escolar precária, pouco ou nenhum incentivo à leitura pela família, preferência por atividades coletivas, dúvidas sobre a valia da leitura e dificuldade de acessar o estilo ou a linguagem utilizada. Todos esses aspectos podem “somar-se para dissuadir alguém a ler” (Petit, 2013, p. 34). Ademais, reforça a não existência de uma única fórmula para converter as pessoas para a atividade da leitura, visto que também não deve ser possível que todos se tornem leitores. Michèle Petit (2013, p. 43) argumenta que existe uma relação da leitura com a estrutura psíquica de cada pessoa, “um espaço criado que pode ser o próprio lugar da

elaboração ou da reconquista de uma posição de sujeito”. Ainda, a antropóloga afirma que “os leitores são ativos, desenvolvem toda uma atividade psíquica, se apropriam do que leem, interpretam o texto, e deslizam entre as linhas seus desejos, suas fantasias, suas angústias” (Petit, 2013, p. 43-44).

Na tentativa de aproximar as discussões apresentadas ao recorte desta tese, é imperativo que sejam traçadas algumas considerações pontuais. A primeira delas vincula-se à insistência das pesquisas sobre a leitura do livro impresso, a qual esbarra no pressuposto de que as práticas de escrita e de leitura de livros estão atreladas a um período relativamente curto da história, correspondendo ao século XVIII em diante (Manguel, 1997).

Apesar de este estudo também se propor a verificar a leitura de livros e, mais especificamente, a leitura literária, o objetivo primordial é compreender, aprofundada e detalhadamente, a relação das práticas de leitura literária do grupo de professores de inglês a ser sondado – ampliando a análise para muito além do objeto (livro). Nessas práticas, estão incluídas atividades como o compartilhamento das narrativas, a indicação de leituras, os gêneros preferidos e a relação de outras ferramentas, como aplicativos, redes sociais ou diário de leituras para registrar a experiência, entre outras. Também serão privilegiadas as informações que relatarem os movimentos, os rituais, as reações corpóreas motivadas pelo ato de ler, extrapolando os limites do texto, da interpretação, e focando no leitor e suas experiências.

Outro tópico importante é cogitar o entendimento da leitura literária como uma atividade coletiva, que somente na modernidade assume o status de prática solitária. Em diferentes sociedades, da Antiguidade Clássica à Idade Média (Cavallo; Chartier, 2004), a leitura era uma tarefa delegada ou permitida a poucos. Todavia, antes da leitura de textos em voz alta, a contação de histórias sobre os antepassados e a criação de mitos e lendas eram práticas corriqueiras. Tais momentos colaboraram para a

interação entre os ouvintes, na troca de expectativas e percepções sobre o texto criado ou lido.

Especialmente a partir do Iluminismo (séculos XVII e XVIII), reforçado na sequência pela Revolução Industrial (século XVIII) e pelo Romantismo (séculos XVIII e XIX), o conceito de leitor solitário, silencioso e isolado consolidou-se (Manguel, 1997; Cavallo; Chartier, 2004). Sabendo disso, é possível relativizar a importância e, por muitas vezes, a “adulação” da leitura literária como uma atividade de “salvação do sujeito”. Em outras palavras, na medida em que se tem ciência de que o hábito do leitor solitário de ler livros é uma atividade relativamente recente na história das sociedades, fica claro que as pessoas utilizaram outros meios, que não a leitura de livros, para disseminar o conhecimento e as artes através das comunidades e das gerações.

Atinente à ideia de prover o sujeito de boas referências, de instruí-lo para “o bem” e “o belo”, estabelece-se, por vias alemãs, o conceito de formação cultural ou *bildung*, o qual se refere à educação que tem por meta a completude do indivíduo. Sua origem está datada entre o final do século XVIII e o início do XIX, vinculado aos valores iluministas de universalidade, ao idealismo filosófico e pedagógico, à literatura alemã, ao neo-humanismo e ao romantismo, conforme aponta Nicolau (2016). Tendo a concepção de *bildung* como ponto de partida, desenvolveram-se correntes estéticas e literárias que buscavam classificar, rotular e separar os “bons textos” dos demais.

Essa abordagem contribuiu para que, até a atualidade, existam parâmetros de classificação das obras literárias, por exemplo, cânone ocidental, literatura marginal, entre outras categorias. Esse fato pode influenciar negativamente a formação de leitores, já que tende a corroborar a sedimentação de barreiras e obstáculos para acessar as obras, justamente por enchê-las de preconceitos e rótulos, os quais muitas vezes são infundados. Por exemplo, quando se descreve um livro como “de linguagem difícil”, ou “este não é para qualquer leitor”, “é muito antigo”, “esse

autor escreve de forma complexa”, “é um livro para quem já leu isso ou aquilo”, ao invés de aproximar o leitor daquela obra, as chances de afastá-lo são potencializadas. Essa descrição restritiva ou elitista pode ser apenas a impressão daquele que acabou de ler, não necessariamente uma avaliação compartilhada pela maioria dos leitores daquela obra.

A partir desses olhares distintos, é possível afirmar que a Antropologia da Leitura contribui grandemente para a compreensão de inúmeros aspectos que, verbi gratia, a Sociologia da Leitura, a Indústria Cultural ou mesmo a Estética da Recepção não conseguem alcançar. Para ilustrar, tomam-se como exemplo alguns tópicos a serem inquiridos durante a pesquisa. Alguns dos questionamentos atentam para: o idioma da obra a ser lida; a seleção de critérios próprios para a eleição do livro a ser lido; a sensação ou sentimento de obrigatoriedade em ler por ser professor; a percepção de ser ou não um leitor; entre outros tópicos que ainda não encontram eco nas disciplinas e nos conceitos atinentes às práticas de leitura. Assim, dentro do campo da Antropologia, busca-se o auxílio de dois conceitos relevantes para os estudos da leitura literária e suas práticas: a experiência e a performance.

## 2.5 Leitura literária e experiência performática

O estudo que pretende discutir práticas de leitura literária e, especialmente, um grupo específico de leitores deve discorrer sobre os modos de utilização, de compreensão e de apropriação dos textos. Dessa forma, é imperativo considerar, por um lado, como afirma Paul Ricoeur (1985), o “mundo do texto” como sendo um universo de objetos, formas e ritos, cujas convenções e disposições servem de suporte e contribuem para a construção de sentido. E, por outro lado, é parte essencial da pesquisa compreender o “mundo do leitor” (Ricoeur, 1985), o qual é constituído por “comunidades interpretativas”, às quais pertencem os leitores individuais, nas palavras de Stanley Fish (1980). Cada leitor,

membro dessas comunidades, comunga de um conjunto semelhante de competências, usos, códigos e interesses em relação ao livro e à leitura, e esse conjunto de elementos contribui para a interpretação, a valoração e a identificação dos leitores com determinados livros – em detrimento de outras obras.

Para complementar o que Ricoeur (1985) chama de “mundo do leitor”, Cavallo e Chartier (2004) postulam que a história da leitura, apesar de inúmeras transformações, conservou o mesmo instrumento: o texto e sua interpretação. Diferentes sociedades leram de modos distintos e por motivos e interesses diversos, entretanto continuaram a ler: do pergaminho grego à tela eletrônica, passando pelo códice e pelo livro impresso, traduzindo fatos, ideias e afetos em texto escrito a fim de preservar a memória daquele povo e, também, de comunicar seus feitos. Como sugerem os autores, a materialidade do livro tem sido o suporte que permitiu os diversos usos e práticas de leitura ao longo do tempo. Em suma, a história da leitura acompanha a evolução das sociedades, desde a Grécia Antiga até os dias atuais (Cavallo; Chartier, 2004).

Ainda, dentro do universo do leitor, cabe pensar as motivações literárias contempladas, as quais respeitam a gratuidade da obra, não fazendo da leitura um meio, mas um fim (Escarpit, 1969). A leitura concebida dessa forma pressupõe a solidão, o isolamento, mas, concomitantemente, demanda o compartilhamento. Escarpit (1969) explora essa última dimensão ao argumentar que a leitura de um livro, enquanto criação original, com o intuito de satisfazer uma necessidade estética, supõe que alguém acesse o outro; em outras palavras, que saia de si mesmo, encontrando com outro ou encontrando-se no texto. Entretanto, é inegável a existência de uma dimensão da leitura literária que é, necessariamente, solitária. Afinal, o leitor, enquanto lê, normalmente não fala nem atua com seus pares; quando é possível, separa-se física e/ou mentalmente de seus semelhantes, isola-se do mundo que o cerca, a fim de interagir, comprometida e total-

mente, com o texto. Segundo o autor, a leitura não deixa margem para a liberdade dos sentidos e absorve completamente a consciência, transformando o leitor em um ser impotente (Escarpit, 1969). Ou seja, em termos físicos, a leitura seria uma atividade não racional, por permitir e despertar, muitas vezes, sensações no corpo do leitor.

A respeito da condição em que se encontra o leitor durante a atividade de leitura literária, Chartier (2001a, p. 16) reitera as proposições apresentadas ao afirmar que “a leitura não é somente uma operação abstrata de intelecto; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros”; melhor dito, a leitura também é uma experiência do corpo. Assim, é por esse prisma que se tentará caracterizar a leitura literária dos professores de inglês. Para tanto, o conceito de experiência precisa ser esclarecido.

Há uma tendência na Antropologia em considerar o estudo da experiência em situações e atividades sociais distintas. Por exemplo, Dilthey (1976) antecipa que é importante notar a distinção entre uma experiência e a experiência. Enquanto a primeira é percebida pela consciência, sendo uma experiência individual, desprendida da temporalidade cronológica, a segunda é uma articulação intersubjetiva da experiência, composta por um início e um fim, que se transforma em uma expressão linguística. Outra distinção relevante, discutida por Bruner (1986), contempla três aspectos: a realidade, a experiência e as expressões<sup>22</sup>.

Complementarmente, Larrosa (2019, p. 10) destaca que “a experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar [...]; é algo que acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que faz pensar, algo que faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão”. De modo explicativo, o autor

<sup>22</sup> Sendo respectivamente equivalentes: à vida e seu entorno; à vida como é vivenciada; e à vida como é contada. Transpondo ligeiramente esses aspectos às questões de leitura, é possível esboçar que a realidade equivaleria ao livro (objeto), a experiência seria a atividade de leitura (ato de ler), e as expressões seriam análogas às recomendações, aos comentários, enfim, ao compartilhamento, através da linguagem, sobre o livro lido (reverberações de leitura).

tenta delimitar o conceito situando a experiência como algo que se passa, que acontece, que toca o sujeito que a vivencia. Ainda, afirma que a possibilidade de que alguma coisa ocorra, no caso da leitura literária, ao leitor demanda um gesto de interrupção, ou seja, requer parar para pensar, olhar e escutar; sentir mais demoradamente, atentar-se aos detalhes, suspendendo o automatismo da ação, o juízo ou a opinião. A experiência demanda que se abra os olhos e os ouvidos, que se cultive a arte do encontro, que se tenha paciência e que se dê tempo e espaço (Larrosa, 2019).

O autor espanhol contempla também o grande elemento da experiência: o sujeito. Para ele tal sujeito está “ex-posto” à experiência. Segundo Larrosa (2019, p. 26):

[...] o importante não é nem a “posição” [...], nem a “oposição” [...], nem a “imposição” [...], nem a “proposição” [...], mas a “ex-posição” [...] com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada lhe toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre.

Nesse sentido, atenta-se para um sujeito que se permite vivenciar a experiência, sem amarras, aberto, receptivo. Indo além, pode ser que tal sujeito – no caso deste texto, o leitor – sofra, padeça, sinta-se submetido, subjugado ao texto, ou quem sabe passivo, paciente, apaixonado. Larrosa (2019) discute tais relações, distinguindo os sentidos que a palavra paixão pode tomar, entre eles sua proximidade com o sofrimento, com a fraternidade, com o desejo, com a morte, por fim. Entretanto,

[...] definir o sujeito da experiência como sujeito passional não significa pensá-lo como incapaz de conhecimento, de compromisso ou ação. A experiência funda também uma ordem epistemológica e uma ordem ética. O sujeito passional tem também sua própria força, e essa força se expressa produtivamente em forma de saber e em forma de *práxis* (Larrosa, 2019, p. 30).

Portanto, o sujeito da experiência de leitura literária é o leitor que se permite expor-se ao texto e transformar-se com o texto. Esse leitor pode construir novos sentidos, repensar suas relações com a obra, consigo e com a realidade, e, especialmente, o leitor que é sujeito da experiência de leitura literária pode ser afetado pelo texto de tal modo que venha a colocar em prática as reverberações de tal experiência, que podem ser manifestas em forma de performance, justamente por também constituírem a experiência de leitura.

No intuito de delimitar o conceito, traz-se à discussão as contribuições de Turner e Bruner (1986) e de Larrosa (2019), os quais trabalham com a experiência como sendo a suspensão das relações cotidianas ou a interrupção de papéis para a imersão temporária em um outro contexto ou situação. Ao final dessa vivência, pode haver um recomeço, uma ruptura com o entendimento anterior, que poderá impulsionar o sujeito a construir um sentido novo para seu contexto cotidiano e familiar. Segundo Turner e Bruner (1986, p. 39) e Larrosa (2019), ao experienciar essa situação passa-se por um processo de ritual, o qual objetiva transformar algo que é estranho em conhecido, modificando também aquilo que já lhe é previamente familiar.

Estando delimitado o conceito de experiência, é plausível uma aproximação dele com as práticas de leitura literária – foco desta tese. Na tentativa de traduzir aqueles elementos conceituais para esse recorte, compreende-se a atividade de leitura literária como uma experiência durante a qual as relações e tarefas cotidianas ficam suspensas, visto que a consciência do leitor está comprometida com o texto. Ao mesmo tempo, o sujeito que lê sente o estranhamento de adentrar em uma vivência que não é sua, mas que pode enriquecer, modificar, acomodar ou questionar seu cotidiano, o qual se encontra, no momento da leitura literária, temporariamente pendente. Ao término da leitura (seja ao final da página, do capítulo ou do livro), há a possibilidade de

que o leitor ressignifique seu contexto, suas relações e suas compreensões do mundo.

Para consolidar esse conceito, buscou-se também em van Gennepe (2011), antropólogo franco-húngaro que estudou profundamente os ritos de passagem, as três fases que os compõem – e aqui serão aplicadas à experiência: separação ou ruptura; margem ou liminar; e reagregação ou reincorporação. A primeira fase constitui o momento em que o sujeito abandona seu cotidiano e adentra uma etapa de isolamento do grupo, de desconhecimento ou até mesmo de excitação. Ou seja, o leitor está prestes a abrir seu livro e dedicar alguns momentos para a atividade de leitura. Procura, então, um lugar (físico) ou um estado de quietude (mental) para dedicar-se à tarefa. Na segunda fase, o sujeito mergulha em uma história, uma vivência, um contexto deslocado de seu universo, como se fosse um microcosmo. Em outras palavras, o leitor suspende sua própria narrativa para adentrar na narrativa de um outrem desconhecido, inusitado e com quem pode ou não travar identificação. Na última fase, ocorre o retorno do sujeito ao seu cotidiano, o que lhe obriga ao encontro consigo mesmo. Assim, o leitor retorna para seu universo, para sua história, podendo carregar consigo uma nova perspectiva sobre seu próprio mundo, a partir da experiência de leitura literária.

Utilizando as fases propostas, é possível relacioná-las às práticas de leitura literária, como demonstra a Figura 1:

Figura 1 – Leitura literária enquanto experiência.



Fonte: Elaborada pela autora, tendo como base van Gennepe (2011).

Essa representação permite que se compreenda a leitura literária enquanto experiência transformadora, única, muitas vezes inesquecível, tal como ocorre em alguns rituais sociais (por exemplo, formaturas, casamentos etc.), como em outras vivências (por exemplo, uma viagem, um retiro espiritual etc.). No entanto, há diferenças entre os ritos de passagem estudados pelo antropólogo van Gennep (2011) e a proposta que se atreve a fazer nesta tese, no sentido de que, ao passo que os ritos de passagem (Van Gennep, 2011) e a ritualização (Schechner, 2020) englobam uma gama ampla de fenômenos performáticos, o entendimento que se tem de rito de passagem, nesta tese, situa-se no âmbito restrito das experiências performáticas de leitura literária.

A fim de clarificar o desenvolvimento e a compreensão desse conceito, são apresentadas as nomenclaturas equivalentes para cada fase e suas respectivas explicações.

Primícias da leitura literária: a leitura inicia antes mesmo de o leitor abrir o livro. Começa quando ele escolhe o que vai ler, onde e por quanto tempo, se será uma leitura individual e silenciosa, ou se será acompanhada por outros leitores. Neste prelúdio, o leitor pode sentir-se envolto por ansiedade, por expectativas, por memórias de outras leituras, por comentários ou indicações de outros leitores, ou mesmo por lembranças de outras obras lidas anteriormente.

Experiência da leitura literária: durante a leitura, o leitor é acolhido pelo universo da narrativa, vivenciando emoções, travando relações, criando identificações que podem ser confrontadas a qualquer tempo com as expectativas da fase anterior. Quando finaliza o momento de leitura, o leitor é forçado a encontrar-se consigo mesmo, e é convocado a retornar para seu papel anterior, podendo ter havido uma resignificação de sua condição a partir dessa experiência.

Reverberações da leitura literária: quando o leitor retorna à sua vida cotidiana, a experiência de leitura é capaz de permanecer

por mais algum período em sua consciência. Provavelmente, essa leitura será expressa pela resenha (oral ou escrita) para seus pares (familiares, amigos, colegas); será divulgada através de redes sociais, por fotos, pequenos textos, breves vídeos; será compartilhada em aplicativos de leitura, transformando-se em números, avaliações e comentários; será descrita em algum diário de leitura, a título de registro; tomará a forma de uma lembrança na memória do leitor; ainda (e mais importante) terá repercussão na história do próprio leitor ou em seu ambiente de convivência.

Assim sendo, a experiência de leitura literária, a partir desse viés antropológico, pode ser descrita como um momento em que o leitor: (I) prepara-se para a atividade de leitura, (II) vivencia a leitura e (III) pode ressignificar alguns aspectos de seu cotidiano, de suas relações sociais e com o mundo.

A Antropologia da Experiência volta sua atenção às vivências e às suas expressões, em seu sentido literal. A vantagem de colaborar com os estudos sobre práticas culturais – no caso, com as práticas de leitura literária dos professores de inglês –, pelas expressões dos sujeitos dessa comunidade de leitores, dá-se em razão de que os critérios de análises podem ser estabelecidos pelo grupo em estudo, a partir de suas expressões, não pelo pesquisador como alguém alienado aos sujeitos, reiterando o viés indutivo deste estudo. Assim, os critérios e as categorias devem surgir dos dados coletados, sem haver uma imposição de classificações ou definições delimitadas por um dado quadro teórico. As expressões dos sujeitos correspondem às articulações, formulações e representações de suas próprias experiências. Conforme Bruner (1986), as expressões não são apenas declarações que ocorreriam naturalmente, são também atividades altamente relevantes, afinal é quando as pressuposições do grupo social estão mais expostas, quando os valores cruciais são expressos e quando o imaginário está mais aparente.

A partir das expressões, e somente através delas, consegue-se acessar a experiência. Por isso, esse conceito atrela-se fortemente

à definição de performance, visto que é por meio dela que se torna possível “reviver, recriar, recontar, reconstruir e remodelar a cultura”, segundo pontua Bruner (1986, p. 11). Em outras palavras, a performance não libera um sentido preexistente, que estava latente; muito antes, constitui a própria experiência. Geertz (1989) complementa que os seres humanos não são capazes de viver a vida de outrem; entretanto, ao atentar para as palavras, para as imagens, para as ações, é possível compreender o que o outro compartilha sobre suas experiências.

Permeado pelos estudos de van Gennepe (2011) e Bruner (1986), consolidam-se as considerações de Richard Schechner (2020), teórico da performance na contemporaneidade, o qual sintetiza a performance como um vasto espectro de ações contemplando desde a atuação em um palco, os jogos e os esportes, os entretenimentos populares, até os rituais que compõem as artes cênicas, os atores profissionais, as personas políticas, a mídia e a constituição de raça, gênero e identidade no cotidiano. Schechner (2020) considera ainda que a performance acontece tanto ao fazer como ao mostrar o que se faz e, quanto mais claramente o indivíduo é capaz de mostrar o que está fazendo, mais obviamente a performance está acontecendo.

É interessante apresentar uma das conceituações de performance, concebida em termos gráficos por Schechner (1988). Optou-se por considerar o espectro de performance ilustrado por um leque (ao invés de seguir o gráfico em forma de rede), visto que o primeiro se aproxima mais tanto dos estudos de van Gennepe (2011) como das ideias de Zumthor (2000), que serão em breve adicionadas neste texto. Para o professor Richard Schechner (1988), o leque que representa todas as possibilidades de performance englobaria os ritos e as cerimônias, o xamanismo, a erupção e a resolução de crises, a performance no dia a dia, nos esportes e no entretenimento, o teatro e o processo de construção artística e, por fim, a ritualização.

Figura 2 – Conceituação de performance como leque.



Fonte: Schechner (1988) e versão para o português pela autora desta tese.

Para este estudo, define-se a experiência de leitura literária como performance pelo entendimento dos ritos de passagem – como explorado anteriormente a partir das considerações de van Gennep (2011). Conforme ensina Schechner (2020), os rituais são performances por si mesmos e têm a força de conduzir os sujeitos que os performam a outra realidade, a transformá-los em alguém novo. Entretanto, é válido esclarecer que a experiência performática de leitura literária, pelas vias de Richard Schechner (1988), se aproxima da ritualização, ou ainda da performance no cotidiano, mais do que dos ritos e das cerimônias, no sentido de ser uma experiência frequente e ordinária – em oposição aos ritos e às cerimônias que envolvem questões atinentes ao sagrado, ao religioso ou ao místico, à ascensão social ou à transição de papéis sociais ou profissionais.

Nesse sentido, os ritos de passagem deixam marcas indeléveis em seus protagonistas, modificando não somente seus status sociocultural, mas também sua percepção de seu contexto. É possível compreender as experiências literárias a partir desse

viés, no entanto é necessário demarcar as diferenças de gradações ou de intensidades em relação aos diferentes ritos e ritualizações.

Adentrando um pouco mais nas questões de performance, tendo o sujeito e seu corpo como foco, é importante discutir o corpo vivo, neste caso, o do leitor lendo, operando a ação de ler. Zumthor (2000, p. 27) questiona “o funcionamento, as modalidades e o efeito”, em nível individual, das reações corpóreas e das percepções dos sentidos. Para o crítico literário, o corpo é quem reage, a partir do contato com os textos. O corpo vibra no leitor, ou seja, é o peso sentido na experiência que o leitor faz dos textos, por exemplo, na contração e no relaxamento dos músculos, nas sensações de vazio e de pleno, nos sentimentos de ameaça ou de segurança, de alegria ou de pena, entre outros provenientes de uma representação de si próprio<sup>23</sup>.

Por essa perspectiva, a leitura afasta-se dos processos de decodificação e informação e passa a agregar elementos que proporcionam o prazer do texto, “o qual emana de um laço pessoal estabelecido entre o leitor que lê e o texto como tal” (Zumthor, 2000, p. 24). Analisando a leitura por esse viés, é importante registrar brevemente o percurso do conceito. Segundo Zumthor (2000), a palavra performance é de origem inglesa e, nas décadas de 1930 e 1940, espalhou-se pelos Estados Unidos como vocábulo da dramaturgia e, em seguida, compôs também os estudos da comunicação oral. No início dos anos 1950, a Linguística a empregou para nomear toda operação pragmática ou generativa. Já Zumthor a relaciona com práticas culturais, a partir da compreensão de performance de Dell Hymes<sup>24</sup>.

---

<sup>23</sup> Durante a leitura, as reações do leitor, também constituintes da performance, podem denunciar como a experiência de ler um texto em específico o afeta, seja rindo, chorando, xingando ou elogiando uma personagem, irritando-se com o texto ou saboreando a forma de escrita etc. Desse modo, compreende-se que essa performance é também uma representação do que ele vivencia no papel de leitor.

<sup>24</sup> Conforme aponta Zumthor (2000), a definição mais explícita à qual teve acesso é oriunda do sociolinguista e etnógrafo da linguagem Dell Hymes, a partir do texto *Breakthrough into Performance*, o qual compõe um de seus *Cadernos de Trabalho do Centro de Semiótica* organizados pela Universidade de Urbino, por volta de 1973.

De acordo com Paul Zumthor (2000, p. 31), a performance implica um saber-ser, ou seja, conhecer uma conduta e fazer-se presente, comportando orientações “espaço-temporais e fisiopsíquicas concretas”. Conforme o intelectual suíço, são quatro os principais traços da performance:

- I. A performance é reconhecimento. A performance realiza, concretiza, faz passar algo que eu reconheço, da virtualidade à atualidade [...];
- II. A performance se situa num contexto ao mesmo tempo cultural e situacional: nesse contexto ela aparece como uma ‘emergência’, um fenômeno que sai desse contexto ao mesmo tempo em que nele encontra lugar [...];
- III. A performance é uma conduta na qual o sujeito assume aberta e funcionalmente a responsabilidade [...];
- IV. A performance, de qualquer jeito, modifica o conhecimento. Ela não é simplesmente um meio de comunicação: comunicando, ela o marca (Zumthor, 2000, p. 31-32).

Com base nesses princípios, Zumthor (2000, p. 32) os inverte e os aplica aos hábitos receptivos – dessa forma, contempla as práticas de leitura literária. Isto é, a leitura possui uma reiterabilidade própria, não apenas pela repetição de uma ação visual, mas pelo conjunto de disposições fisiológicas, psíquicas, e por demandas do ambiente, vinculadas de forma única para cada indivíduo, não a um ler abstrato e genérico, mas à leitura de um determinado gênero (por exemplo, a leitura de um jornal, de um romance, de um poema etc.). Em outras palavras, o leitor dispõe-se a ler de modos distintos em função de aspectos diferentes, por exemplo, o gênero a ser lido, o objetivo de leitura, as exigências do ambiente, entre outros elementos.

Para essa construção teórica, o autor parte da observação de situações de oralidade, ou melhor, da manifestação da voz poética. Assim, conclui que a performance é “o único modo vivo de comunicação poética” e um “fenômeno heterogêneo, do qual é impossível dar uma definição geral simples” (Zumthor, 2000, p. 34). Mais importante do que entender a performance na oralidade é entender sua relação com a leitura literária, a qual parece ter

não uma ruptura ou corte, mas uma “adaptação progressiva, ao longo de uma cadeia contínua de situações culturais a oferecerem um número elevado de recombinações dos mesmos elementos de base” (Zumthor, 2000, p. 34). Segundo o teórico, “o que na performance oral pura é realidade experimentada, é, na leitura, da ordem do desejo” (Zumthor, 2000, p. 34). Em ambos os casos há uma forte implicação corporal, com manifestações físicas (ou de superfície) de ordem distintas, apesar de haver um pequeno número de traços similares, sendo alguns deles o prazer que o texto pode gerar no leitor, a individualidade da experiência e suas manifestações únicas, a emergência – no sentido de aparecimento, eclosão –, a reiterabilidade e o ritual.

Reforça Zumthor (2000, p. 52) que a leitura literária é produtiva e gera prazer. No entanto, para que isso seja verificado, é preciso reintegrar a ideia de percepção sensorial pela qual o leitor encontra a obra de uma forma especialmente pessoal. Para além, afirma que

[...] o texto vibra; o leitor o estabiliza, integrando-o àquilo que é ele próprio. Então é ele que vibra, de corpo e alma. Não há algo que a linguagem tenha criado nem estrutura nem sistema completamente fechados; e as lacunas e os brancos que aí necessariamente subsistem constituem um espaço de liberdade: ilusório pelo fato de que só pode ser ocupado por um instante, por mim, por você, leitores nômades por vocação. Também assim, a ilusão é própria da arte. A fixação, o preenchimento, o gozo da liberdade se produzem na nudez de um face a face. Diante desse texto, no qual o sujeito está presente, mesmo quando indiscernível: nele ressoa uma palavra pronunciada, imprecisa, obscurecida talvez pela dúvida que carrega em si, nós perturbados, procuramos lhe encontrar um sentido. Mas esse sentido só terá uma existência transitória, ficcional. Amanhã, retomando o mesmo texto, eu o acharei um outro (Zumthor, 2000, p. 53-54).

Paul Zumthor continua o texto assegurando que a leitura literária se configura como diálogo entre o corpo do leitor e a materialidade de objeto, entendida como o texto, e assim se daria

o prazer do texto, por meio dessa relação dialógica, em que as vezes se misturam. Ao ato de ler, agrega-se um desejo de reatar a unidade da performance: a postura, o ritmo respiratório, a imaginação. Esse esforço de procurar por tal unidade condiz com a busca pelo prazer do texto, conforme discorre o autor suíço (Zumthor, 2000).

Logo, a leitura solitária e simplesmente visual possivelmente define o nível mínimo de performance: a presença do leitor é posta entre parênteses, “mas subsiste uma presença invisível, que é a manifestação de um outro, muito forte para que minha adesão a essa voz, a mim assim dirigida por intermédio do escrito, comprometa o conjunto de minhas energias corporais” (Zumthor, 2000, p. 69). Por fim, a leitura literária transforma-se em escuta, na medida em que o leitor ouve a voz do texto, refazendo em corpo e em espírito o itinerário planejado pelo escritor, indo, assim, ao encontro do prazer do texto.

Percebendo a complexidade e as nuances da performance, compreende-se a necessidade de agregar esse conceito à ideia previamente discutida de experiência, construindo, assim, a expressão experiência performática de leitura e concentrando nesse conceito o entendimento de que a leitura literária é uma vivência que o leitor experiencia e que o transforma, se ele se permitir tanto. Essa experiência é incorporada pelo leitor e, na medida em que seu corpo está envolvido, cognitiva e fisiologicamente, pelo prazer do texto, há performance.

Neste ponto, suspende-se a discussão das questões teóricas para introduzir o próximo capítulo, que apresenta, organiza e descreve os dados coletados a partir do questionário aplicado aos professores de língua inglesa. Na sequência do texto os elementos teóricos serão retomados no intuito de analisar os dados produzidos, tanto a partir do questionário como a partir das entrevistas com os professores de língua inglesa.

# 3

## Leituras literárias de professores de língua inglesa

*Que otros se jacten de las páginas  
que han escrito;  
a mí me enorgullecen las que he  
leído.*

*Jorge Luis Borges*

*Há só cada um de nós, como uma  
cave.  
Há só uma janela fechada, e todo  
mundo lá fora:  
e um sonho do que se poderia ver se  
a janela se abrisse  
que nunca é o que se vê quando se  
abre a janela.*

*Fernando Pessoa*

Este capítulo procura contemplar os dados coletados sobre as práticas de leitura literária do grupo pesquisado, propondo a descrição bem como uma análise preliminar dos resultados da pesquisa quantitativa, no caso, os dados do questionário. Ainda, alguns desdobramentos dos resultados foram selecionados a fim de discutir as práticas de leitura literária dos professores de língua inglesa, no intuito de compor o perfil desse grupo de professores enquanto leitores. Para corroborar algumas das informações coletadas, autores como Eco (1991), Larrosa (2002), Petit (2009), Goldin (2012) e Britto (2015) são retomados durante o exame dos dados, discutindo ideias como a relação entre pais e filhos leitores, o compartilhamento e as reverberações de leitura, a experiência de leitura literária, a interpretação das obras e, ainda, o valor do livro enquanto objeto cultural e simbólico.

Uma ligeira intuição oriunda a partir do contato com professores de inglês, por meio de conversas, postagens em redes sociais e demonstração de interesse por algumas obras literárias em comum, apontava para certa incongruência entre o que é senso comum (o professor lê pouco) e o que poderia estar ocorrendo em termos de práticas de leitura dos professores de língua inglesa. A partir de tal contradição, buscou-se construir os dados desta tese e os resultados revelam evidências de que os professores realmente leem. O que e como leem e o que fazem com essas leituras literárias está discutido na sequência.

Conforme já mencionado, a problematização da leitura literária interessa a diferentes áreas e a inúmeros pesquisadores e professores. Todavia, adotar uma perspectiva que contemple as práticas de leitura literária de um grupo profissional específico implica o descontentamento com o que se conhece até então. Ou seja, uma das justificativas para este estudo está em diminuir a distância entre as práticas efetivamente realizadas pelo professor-leitor, seja em língua inglesa ou portuguesa, e as pesquisas existentes sobre essas práticas, uma vez que essas investigações são praticamente nulas (quando consideradas como objeto de estudo as leituras literárias do professor de língua inglesa).

Tal constatação é corroborada pelos estudos, pesquisas e trabalhos acadêmicos que exploram as práticas leitoras de professores, como um grupo único e homogêneo, apresentados ainda na introdução deste texto. Entretanto, o que essas pesquisas evidenciam é exatamente a lacuna de conhecimento sobre o professor de inglês e suas leituras, em especial, em língua inglesa.

### 3.1 Práticas de leitura literária dos professores de língua inglesa

É imperativo registrar que a amostra deste estudo (55 professores de inglês) representa, sem dúvida, somente um recorte dos profissionais da região. Contudo, a validade desta pesquisa não se encerra no âmbito regional, visto que consegue aventar in-

formações relevantes para toda a classe dos professores de inglês, independentemente de sua localização geográfica. Ainda, por não estar essencialmente vinculado à região, poderia ser replicado para outra amostra, sem prejuízos na produção dos dados, sendo possível a complementação desse panorama por estudos posteriores.

A fim de averiguar essas informações, foi utilizado um questionário online, elaborado na plataforma Survey Monkey<sup>25</sup> e enviado a 80 professores de língua inglesa que atuam em Caxias do Sul e em outros municípios da região da Serra Gaúcha. Além desse critério geográfico, os sujeitos de pesquisa deveriam atender à condição de estar atuando como professores de inglês em pelo menos uma das redes de ensino (pública ou privada, regular ou curso de idiomas). Também, como forma de definir ainda mais o grupo em estudo, optou-se por validar os questionários de professores com formação em Letras ou Letras – Inglês, em qualquer modalidade (presencial ou a distância, independentemente do ano de formação). Desse modo, a pesquisa elegeu como sujeitos de pesquisa os professores de língua inglesa, leitores em ambas as línguas (inglês e português) que pudessem reverberar a importância dessas práticas em contextos profissionais e pessoais.

A elaboração do questionário iniciou-se em 27 de abril de 2020 e foi finalizada em 17 de maio de 2020, na plataforma Survey Monkey. No dia 20 de maio foi enviado para os contatos, e até o dia 12 de junho de 2020 foram recebidas respostas, sendo também a data de fechamento do questionário online. O maior volume de dados foi recebido durante os dias 20 e 21 de maio de 2020. Por fim, o próprio programa compilou os dados, conforme recebidos pelo software, bem como elaborou as representações gráficas apresentadas na sequência.

Dos 80 contatos realizados, 55 questionários foram respondidos, configurando mais do que o dobro do retorno esperado (no

---

<sup>25</sup> Plataforma de organização, análise e hospedagem de questionários. Disponível em: [www.surveymonkey.com](http://www.surveymonkey.com).

projeto de tese, almejava-se em torno de 25 respondentes). Como critério de alcance dos sujeitos, foram utilizados os contatos com duas entidades que agregam professores de língua inglesa<sup>26</sup>: 4ª Coordenadoria Regional de Educação – Caxias do Sul, buscando contemplar especialmente professores da rede pública de ensino; e BRAZ-TESOL Chapter RS, no intuito de alcançar também os professores da rede privada de ensino de língua inglesa.

Para tanto, as questões propostas no questionário foram compostas a partir do referencial teórico apresentado nos capítulos anteriores. Assim, perguntas como as exibidas a seguir compuseram o escopo da investigação. Por exemplo:

- a. Qual é a sua formação acadêmica?
- b. Em que tipo de instituição de ensino você trabalha?
- c. Qual é a sua experiência no ensino de língua inglesa?
- d. Qual é o seu nível de proficiência na língua inglesa?
- e. Seus pais ou responsáveis eram/são leitores?
- f. Você se considera um leitor/uma leitora? Explique.
- g. Você compartilha leituras com seus colegas de escola/instituição de ensino? De que maneira?
- h. Você incentiva seus alunos a ler em língua inglesa?
- i. A instituição na qual você trabalha incentiva a leitura extracurricular? De que maneiras?
- j. Quais são seus critérios para selecionar livros para leitura?
- k. Suas leituras eletivas interferem em sua prática docente? De que modo?

Os aspectos abordados nessas perguntas não somente indagam sobre a leitura de livros literários, mas tentam compreender de modo mais aprofundado, primeiramente, a percepção daquele leitor enquanto professor-leitor, por isso alguns dos

---

<sup>26</sup> O contato foi realizado por e-mail, nos dias 18 de maio de 2020, com o BRAZ-TESOL, e 27 de maio de 2020, com a 4ª CRE, tendo sido enviado o *link* para o questionário no corpo do texto e solicitado que fosse replicado aos participantes das associações.

questionamentos são em relação à formação acadêmica, à experiência docente, ao local de trabalho, entre outros.

Em seguida, é cotejada a diversidade de práticas leitoras do grupo em investigação, as quais incluem atividades como o compartilhamento das narrativas, a indicação de leituras (seja com colegas professores, com alunos ou mesmo com outros leitores fora do âmbito escolar/profissional), os gêneros e os suportes preferidos, a utilização de outras ferramentas, como aplicativos, redes sociais ou diário de leituras para registrar a experiência, entre outras.

Na sequência, são apresentadas todas as perguntas do questionário, com gráficos ilustrativos, no intuito de facilitar a compreensão da análise dos dados. Dessa forma, optou-se por não apenas descrever o instrumento e os resultados mais objetivos, mas também propor algumas breves análises e relações entre os dados, bem como o entrelaçamento entre os resultados e a base teórica. Após essa apreciação inicial, a seção seguinte intenta traçar o perfil do professor-leitor a partir de uma interpretação mais apurada dos dados do questionário.

O questionário contempla 22 perguntas, sendo que a primeira questão procura confirmar a participação dos sujeitos na pesquisa, enquanto a última demanda que aqueles com interesse em participar da entrevista deixem o seu e-mail para contato.

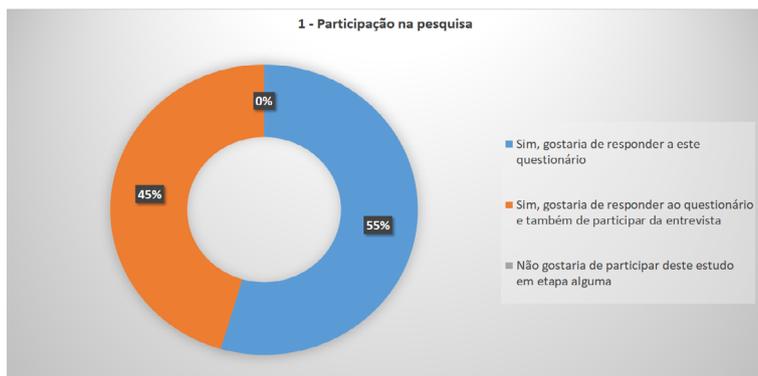
### Pergunta 01 – Caput:

Prezado/a professor/a: você está sendo convidado/a a participar da pesquisa *Práticas de leitura literária de professores de língua inglesa*, que tem por objetivo analisar as práticas de leitura literária de professores de língua inglesa no intuito de compreendê-las como experiências performáticas. Você não terá despesa alguma e não há compensação financeira relacionada à sua participação na pesquisa. Entretanto, está assegurada a garantia do sigilo das suas informações. Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, poderá entrar em contato com a pesquisadora, Profa. Ma. Samira

Dall Agnol (e-mail: sa\*\*\*\*\*@yahoo.com.br; fone: (54) 9 9\*\*\*-\*\*\*6). Sua participação é importante e voluntária e propiciará informações essenciais para traçar o perfil do professor-leitor de língua inglesa.

Para prosseguir no questionário, de forma voluntária, escolha a opção *Sim, gostaria de responder a este questionário*. A última etapa da pesquisa corresponde a uma entrevista (*online*) a ser agendada com a pesquisadora. Caso seja de seu interesse participar também dessa etapa, escolha a opção *Sim, gostaria de responder ao questionário e também de participar da entrevista*. Se realmente não for de seu interesse colaborar nesta investigação, escolha a opção *Não gostaria de participar deste estudo em etapa alguma*.

Gráfico 1 – Pergunta 01 – Participação na pesquisa.



Fonte: Questionário elaborado pela autora na plataforma Survey Monkey (2020).

De acordo com o Gráfico 1, além dos 25 (55%) sujeitos que se colocaram à disposição para a segunda etapa do estudo, ainda na pergunta 01, ao final do questionário, outros oito também deixaram seus contatos. Esse fato pode ser compreendido como um sinal de relevância do estudo para a maioria dos professores pesquisados. Também se pode pensar que a leitura é uma prática importante para eles, seja por motivos pessoais ou profissionais e, por isso, cooperar com uma investigação sobre esse tema é de

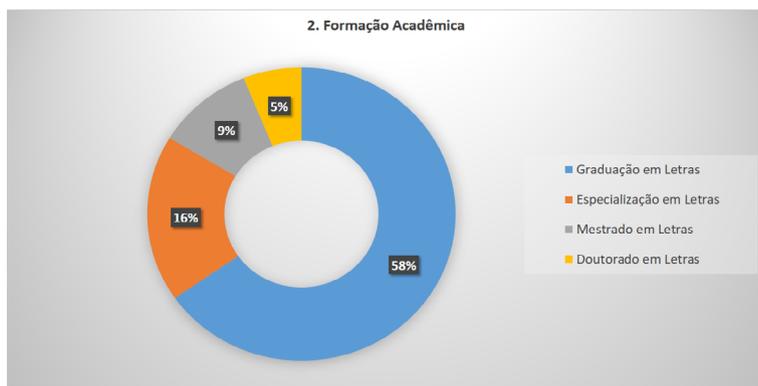
interesse de 33 dos 55 sujeitos pesquisados. Seria demais inferir que quem não gostaria de participar da entrevista poderia ser um não leitor, pouco interessado em responder ou que se percebe como alguém que teria pouco a contribuir?

A pergunta 02 contempla a formação acadêmica dos sujeitos. Como alternativas, foram oferecidas: Graduação em Letras; Especialização em Letras; Mestrado em Letras; Doutorado em Letras.

### Pergunta 02 – Caput:

Qual é a sua formação acadêmica de maior nível em Letras?  
Assinale apenas uma opção.

Gráfico 2 – Pergunta 02 – Formação acadêmica.



Fonte: Questionário elaborado pela autora na plataforma Survey Monkey (2020).

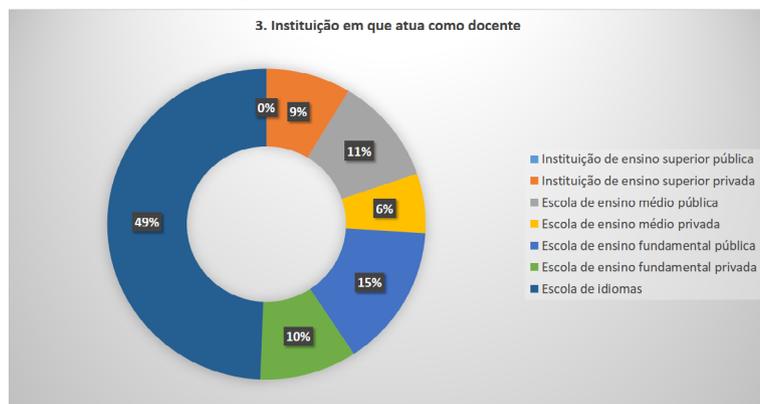
A partir dessas opções, conforme observado no Gráfico 2, 58% dos professores assinalaram ser a Graduação em Letras a formação de maior preponderância. Entretanto, 16% dos profissionais apontam ter cursado alguma Especialização em Letras, bem como 9% seguiram em Mestrados em Letras. Pelo menos 5% dos professores pesquisados finalizaram seus estudos de Doutorado em Letras.

Já a pergunta 03 questiona o tipo de instituição de ensino em que os sujeitos pesquisados atuam enquanto docentes. Nessa questão os professores poderiam combinar respostas, já que é bastante comum que trabalhem em mais do que uma escola. Desse modo, percebe-se que as escolas de idiomas são, com grande vantagem, o local de trabalho da maioria desses professores.

### Pergunta 03 – Caput:

Em que tipo de instituição de ensino você trabalha? Assinale quantas forem necessárias.

Gráfico 3 – Pergunta 03 – Instituição em que atua como docente.



Fonte: Questionário elaborado pela autora na plataforma Survey Monkey (2020).

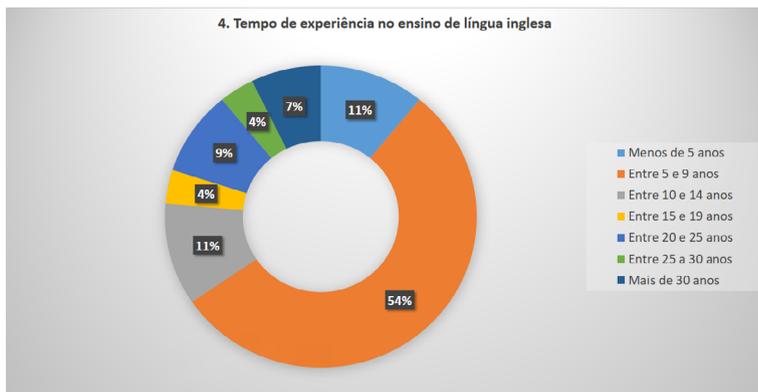
Em média, como demonstrado no Gráfico 3, as escolas de idiomas são as instituições de ensino que mais concentram professores de língua inglesa, lembrando que é bastante comum que um professor atue em mais do que uma esfera de ensino. Portanto, muitos desses professores de inglês que trabalham em escolas especializadas em línguas também lecionam em escolas de ensino fundamental, médio ou até mesmo no ensino superior.

Na sequência, a pergunta 04 interpela os sujeitos no que tange à experiência enquanto docente de língua inglesa. A questão exigia somente uma resposta.

## Pergunta 04 – Caput:

Qual é a sua experiência no ensino de língua inglesa?  
Assinale somente uma opção.

Gráfico 4 – Pergunta 04 – Tempo de experiência no ensino de língua inglesa.



Fonte: Questionário elaborado pela autora na plataforma Survey Monkey (2020).

Para a questão, os professores poderiam escolher períodos determinados por anos de experiência docente. Desse modo, conforme o Gráfico 4, em primeiro lugar, despontam os docentes com experiência entre 5 e 9 anos de prática, somando 54% da amostra. Em segundo lugar, empatados, estão os períodos de menos de 5 anos e entre 10 e 14 anos (11% cada). Em terceiro, situa-se o período entre 20 e 25 anos, totalizando 9% dos sujeitos pesquisados. Sendo assim, tais respostas apontam para um perfil de professores ainda em seu período profissional inicial, em termos de tempo de docência, comparando, por exemplo, com o tempo regular de carreira de um professor – entre 25 e 30 anos (Brasil, 2018).

Já a questão 05 investiga o nível de proficiência desses professores, tendo como parâmetros o Quadro Comum Europeu de Referência (CEFR)<sup>27</sup>, por isso as alternativas descrevem mini-

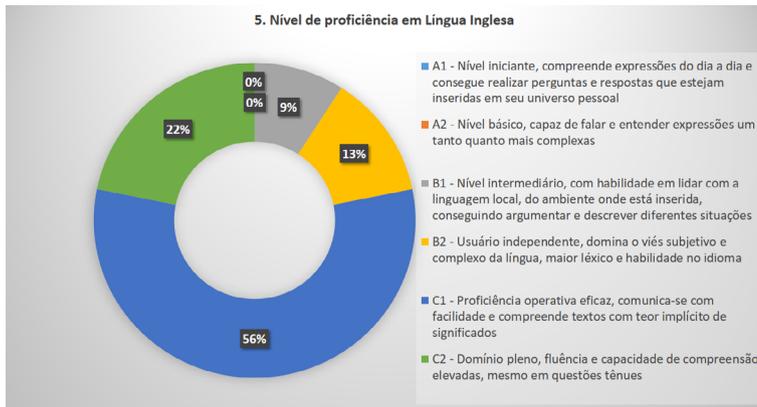
<sup>27</sup> Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>. Acesso: 11 jan. 2021. Classificação utilizada internacionalmente para o ensino e a avaliação de línguas estrangeiras.

mamente cada nível. Essa questão também exigia somente uma resposta dos participantes.

### Pergunta 05 – Caput:

Como você avalia seu nível de proficiência (síntese dos níveis tendo como base o Quadro Comum Europeu de Referência)? Assinale somente uma opção.

Gráfico 5 – Pergunta 05 – Nível de proficiência.



Fonte: Questionário elaborado pela autora na plataforma Survey Monkey (2020).

Como apresentado no Gráfico 5, nenhum professor avalia seu nível de inglês como básico A1 ou A2. As respostas dos professores espalharam-se nos demais níveis. Praticamente um décimo (9%) dos professores avaliou sua proficiência como B1, nível em que o usuário lida com a linguagem local, do ambiente em que está inserido, conseguindo argumentar e descrever situações distintas. No nível B2, em que o usuário é considerado independente por dominar o viés subjetivo e complexo da língua e por utilizar um corpus linguístico mais amplo, as respostas somaram um pouco mais de um décimo (13%).

Por fim, a maior concentração de respostas ocorreu no nível C1, no qual o usuário atinge uma proficiência operativa eficaz, comunicando-se com facilidade e compreendendo textos com

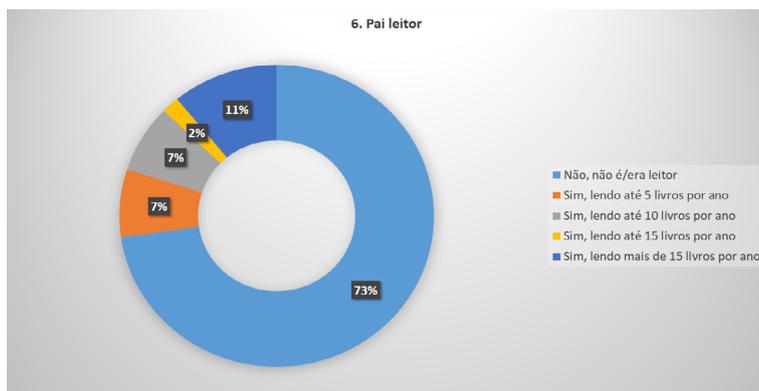
teor implícito de significados. O total de sujeitos a optarem por essa categoria somou 56%, configurando-se como a resposta mais significativa para a questão. O nível C2, em que se considera o domínio pleno, a fluência e a capacidade de compreensão elevadas, mesmo em questões tênues, foi eleito por 22%, estabelecendo-se como a segunda resposta mais relevante. Revisitando a descrição de ambas as categorias, percebe-se que cotejam a leitura de implícitos, a compreensão elevada e a interpretação de questões tênues, estando em consonância às práticas de leitura a serem descritas pelos dados subsequentes.

As questões 06, 07 e 08 tentam sondar a relação entre pais/mães e/ou responsáveis e sujeitos respondentes leitores de livros literários. Na sexta questão, o foco está na figura do pai ou responsável.

### Pergunta 06 – Caput:

Seu pai ou responsável é/era leitor de literatura? Assinale somente uma opção.

Gráfico 6 – Pergunta 06 – Pai leitor.



Fonte: Questionário elaborado pela autora na plataforma Survey Monkey (2020).

Por meio do Gráfico 6, os resultados indicam que 73% dos sujeitos assinalaram que o pai/responsável não é/era leitor de literatura. Como segunda opção, com 11% das respostas, os sujeitos

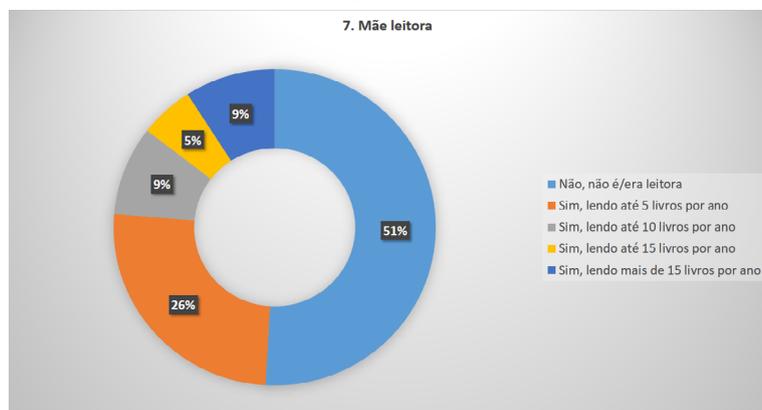
pesquisados selecionaram que seu pai/responsável é/era leitor de literatura, lendo mais de 15 livros por ano, a título de comparação também com os dados que são apresentados nos próximos gráficos.

Na sétima questão, os respondentes deveriam descrever o perfil de leitora de sua mãe ou responsável.

### Pergunta 07 – Caput:

Sua mãe ou responsável é/era leitora de literatura? Assinale somente uma opção.

Gráfico 7 – Pergunta 07 – Mãe leitora.



Fonte: Questionário elaborado pela autora na plataforma Survey Monkey (2020).

Os números apontam, de acordo com o Gráfico 7, que 51% dos professores pesquisados elegeram a alternativa que a mãe/responsável não é/era leitora de literatura. Já como segunda opção, com 26% das respostas, os sujeitos assinalaram que sua mãe/responsável é/era leitora de literatura, lendo até cinco livros por ano.

A comparação se completa com os dados sobre pais e mães, visto que 73% dos pais são descritos como não leitores, enquanto 51% das mães são apresentadas como não leitoras. As segundas alternativas escolhidas também podem ser aproximadas, tendo

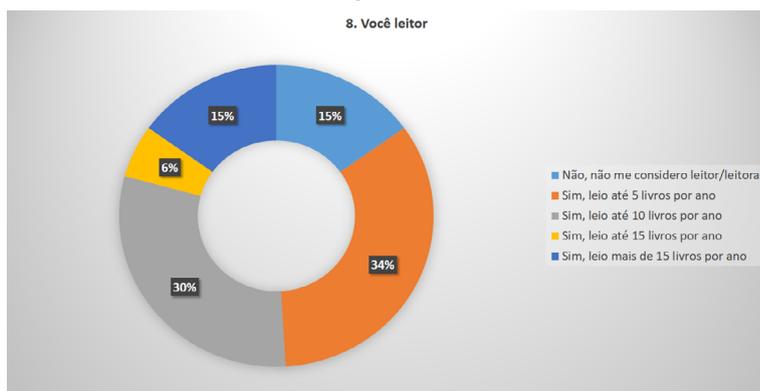
em vista que apenas 11% dos pais são leitores vorazes, acessando mais de 15 obras por ano. Em contrapartida, 26% das mães são descritas como leitoras, lendo até cinco livros por ano. Ou seja, as mães são mais leitoras em percentuais, apesar de lerem menos livros, enquanto os pais são percentualmente menos leitores e, quando o são, leem muito.

Por fim, a oitava questão apresenta a descrição do próprio grupo pesquisado, revelando se a amostra se considera leitora ou não.

### Pergunta 08 – Caput:

Você se considera um leitor/uma leitora de literatura?  
Assinale somente uma opção.

Gráfico 8 – Pergunta 08 – Você leitor.



Fonte: Questionário elaborado pela autora na plataforma Survey Monkey (2020).

Em relação às perguntas anteriores, essa última harmoniza os percentuais, como se observa no Gráfico 8, na medida em que a concentração ocorre nas categorias intermediárias: Sim, leio até 5 livros por ano (34%) e Sim, leio até 10 livros por ano (30%). Portanto, quando questionados se consideravam-se leitores de literatura, a grande maioria dos professores indicou que sim, lendo entre 5 e 10 livros anualmente. Ainda, outros 15% dos sujeitos declaram ser leitores de literatura, acessando mais de 15 livros

por ano e, por fim, 6% assinalaram a alternativa Sim, leio até 15 livros por ano. Assim, se somadas, as categorias alcançam 85% da amostra pesquisada, acenando para a existência de práticas leitoras entre os professores de língua inglesa, contrapondo-se aos percentuais declarados sobre seus pais/responsáveis. Apesar dessa constatação, há ainda 15% da amostra que não se descreve como leitora de literatura, apresentando como justificativa, por exemplo: “só leio literatura técnica em inglês (não mais romances)” e “não ando lendo muito literatura ultimamente. Menos de cinco livros por ano. Já li mais!”.

As três questões sobre ser ou não leitor inauguram no questionário a investigação sobre as práticas de leitura desses docentes. A primeira relação que se coloca é justamente a do exemplo. Seria possível alguém se constituir leitor quando oriundo de um contexto de dificuldades ou, no mínimo, de uma família de não leitores? Constata Petit (2013, p. 14):

Como fazer para que uma pessoa se torne um leitor ou uma leitora, apesar de tantos obstáculos? [...] Quando se vem de um meio pobre, mesmo com uma formação escolar, os obstáculos podem ser numerosos: poucos livros em casa, ou nenhum, a ideia de que aquilo não é para ele, uma preferência por atividades coletivas e não por esses ‘prazeres egoístas’, dúvidas sobre a ‘utilidade’ da leitura, um acesso difícil à língua narrativa: tudo isso pode somar-se para dissuadir alguém a ler. E, caso se trate de um menino, ainda há os colegas que ridicularizam quem se dedica a essa atividade “afeminada” e “burguesa”, associada por eles aos trabalhos escolares.

Na verdade, são inúmeros os exemplos que comprovam ser possível, mesmo que seja por revolta, indignação ou amor ao desconhecido. E, apesar do desenho um tanto quanto cruel do cenário de formação de leitores no Brasil, é sempre possível contradizer a regra. Essa oposição se consolida a partir dos dados desta pesquisa, visto que mesmo tendo 73% de pais e 51% de mães

não leitores, 85% dos professores investigados se declaram leitores de livros literários.

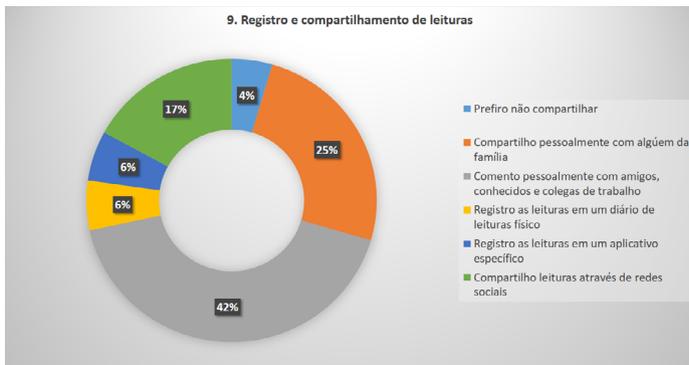
Os percentuais confirmam os argumentos de Petit (2013), quando afirma que os determinismos sociais não são absolutos. Como existem famílias em que o gosto pela leitura é cultivado entre as gerações, há aquelas em que essas práticas não ganham vulto, independentemente do poder aquisitivo ou mesmo da escolaridade (Petit, 2013). Em outras palavras, mesmo com pais não leitores, a grande maioria dos respondentes considera-se leitor. Isso quer dizer que, para além do meio, o desejo individual, as referências que vêm de fora do ambiente familiar, o grupo de convívio e a própria profissão são fatores que possivelmente colaboram para o desenvolvimento e o fortalecimento das práticas de leitura entre os professores pesquisados.

Retomando os dados, a pergunta 09 também se volta às práticas de leitura. Assim, os sujeitos pesquisados precisaram escolher, entre as alternativas, o que fazem com as leituras realizadas, assinalando quantas alternativas fossem relevantes a eles.

### Pergunta 09 – Caput:

O que você faz com as leituras literárias realizadas? Assinale quantas forem pertinentes.

Gráfico 9 – Pergunta 09 – Registro e compartilhamento de leituras.



Fonte: Questionário elaborado pela autora na plataforma Survey Monkey (2020).

Na compilação dos dados, a ação que os sujeitos mais selecionaram foi Comentário pessoalmente com amigos, conhecidos e colegas de trabalho (42%), seguida pela opção Compartilho pessoalmente com alguém da família (25%) e, por fim, Compartilho leituras através de redes sociais (17%). Uma vez mais, os dados corroboram a ideia de que existem práticas de leitura sendo realizadas e, além das leituras, há reverberações das leituras por parte dos professores inquiridos. O Gráfico 9 permite que as demais categorias também sejam visualizadas.

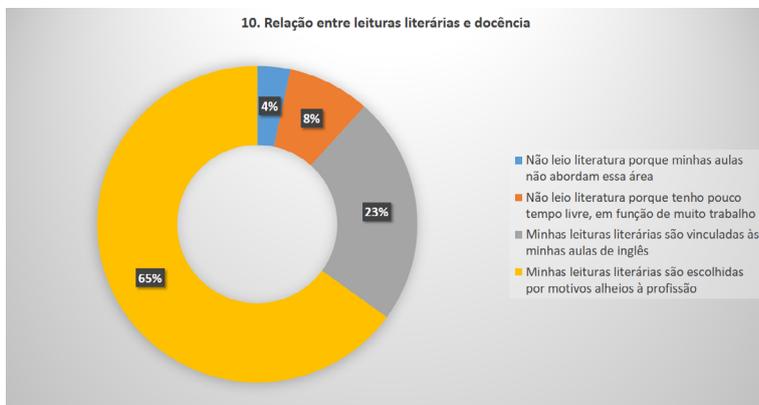
Petit (2009) explica que cada pessoa pode experimentar um sentimento de pertença, de associação, seja à humanidade, ao seu tempo, aos antepassados, ao lugar em que está ou a outro espaço, isso tudo ao compartilhar uma leitura. Além disso, afirma que o fato de ler permite que o leitor se abra para o outro, constituindo não somente uma forma de sociabilidade ou de diálogo em torno do texto, mas especialmente por experimentar, em um livro, tanto sua verdade mais íntima como sua humanidade compartilhada, transformando a relação com o outro. Sendo assim, segundo Petit (2009, p. 43), “ler não isola do mundo. Ler introduz no mundo de forma diferente. O mais íntimo pode alcançar neste ato o mais universal”.

Na sequência, a questão 10 contempla a relação entre as leituras literárias realizadas pelos sujeitos pesquisados e o fato de serem professores de língua inglesa.

### Pergunta 10 – Caput:

Como você descreve a relação entre suas leituras literárias e o fato de você ser professor(a) de língua inglesa? Assinale a(s) alternativa(s) que achar relevante(s).

Gráfico 10 – Pergunta 10 – Relação entre leituras literárias e docência.



Fonte: Questionário elaborado pela autora na plataforma Survey Monkey (2020).

A opção prevalente, conforme o Gráfico 10, Minhas leituras literárias são escolhidas por motivos alheios à profissão somou 65% das respostas e denota que há outros motivos que levam os professores a ler, desvinculados das questões profissionais. Entre as demais opções de resposta, estavam: Minhas leituras literárias são vinculadas às minhas aulas de inglês (23%); Não leio literatura porque tenho pouco tempo livre, em função de muito trabalho (8%); e Não leio literatura porque minhas aulas não abordam essa área (4%).

Eco (2001) elenca possíveis razões para fazer a leitura de textos literários. Mesmo não tendo especificado o tipo de leitor, ele salienta que há elementos que promovem a reflexão sobre essa relação entre professores e leitores. Ainda, afirma que a leitura de textos literários envolve um exercício de fidelidade e de respeito dentro da liberdade de interpretação. Atualmente, há certa hereisia crítica, segundo a qual se pode fazer qualquer coisa com um livro de literatura. De acordo com o autor, as obras literárias convidam à liberdade de interpretação, porque propõem um discurso com muitos planos, deflagrando a ambiguidade da linguagem e da vida (Eco, 2001).

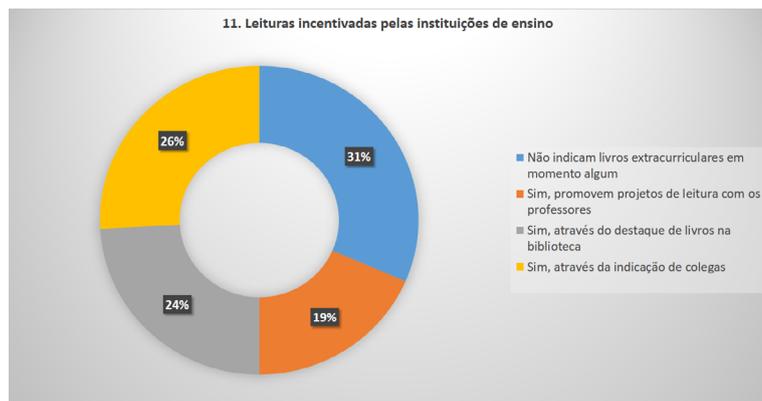
A partir desse viés, pode-se pensar nos professores que entendem que a literatura “não serve” para suas aulas, pois não ministram conteúdos literários em suas aulas de inglês. E, assim, vê-se uma gama de possibilidades escorrendo pelas mãos, já que, conforme salienta Eco (2001), há muitos planos a serem explorados, e não necessariamente os mais pragmáticos. Também há outra parte da amostra de professores que afirma que suas leituras são eleitas por motivos alheios à sua profissão. E, mais uma vez, entra-se em conflito com a postura de Umberto Eco (2001), que sugere que a literatura permite que se faça um exercício interpretativo, de respeito ao texto e, ao mesmo tempo, de amplitude dos horizontes de leitura.

A seu turno, a pergunta número 11 coteja o incentivo à leitura oriundo das instituições de ensino nas quais os professores trabalham.

### Pergunta 11 – Caput:

A(s) escola(s) ou instituição(ões) de ensino na(s) qual(is) trabalha incentiva(m) a leitura extracurricular? De que maneira(s)? Selecione a de maior relevância.

Gráfico 11 – Pergunta 11 – Leituras incentivadas pelas instituições de ensino.



Fonte: Questionário elaborado pela autora na plataforma Survey Monkey (2020).

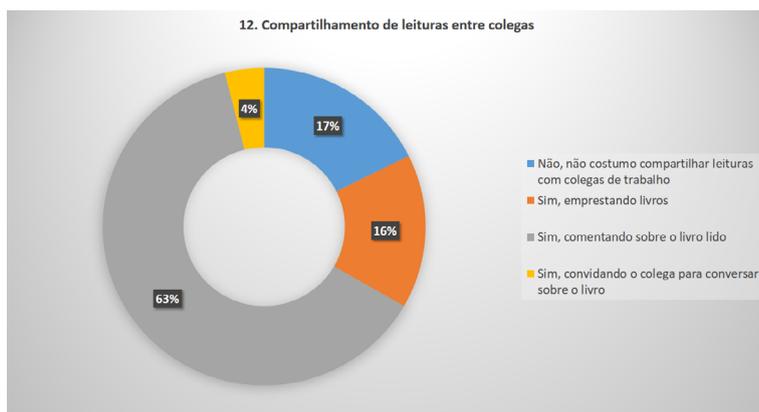
As respostas foram relativamente homogêneas em percentuais, conforme se observa no Gráfico 11. Entretanto, em destaque estão: Não indicam livros extracurriculares em momento algum (31%) e Sim, através da indicação de colegas (26%). Ou seja, as escolas não incentivam a leitura literária focada diretamente nos professores. Ainda, há escolas que destacam livros na biblioteca (26%) e, por fim, instituições que promovem projetos de leitura com os professores (19%). No entanto, a questão não possibilitou esclarecer se esses projetos eram para que os professores lessem ou, talvez, para que eles somente colaborassem incentivando a leitura dos estudantes.

Na questão número 12, focaliza-se o compartilhamento de leituras como aspecto crucial das práticas de leitura.

### Pergunta 12 – Caput:

Você compartilha leituras com seus colegas de escola/instituição de ensino? De que maneira(s)? Selecione a de maior relevância.

Gráfico 12 – Pergunta 12 – Compartilhamento de leituras entre colegas.



Fonte: Questionário elaborado pela autora na plataforma Survey Monkey (2020).

Segundo demonstrado no Gráfico 12, os professores, de forma massiva, escolheram a alternativa mais genérica: Sim,

comentando sobre o livro (63%). Ainda, a prática de emprestar os livros (16%) como forma de indicação é a segunda opção, de acordo com o grupo pesquisado. A última opção, a qual sugere que se convide o colega para conversar sobre o livro lido (4%), denota que essa prática realmente não tem muita força entre os professores.

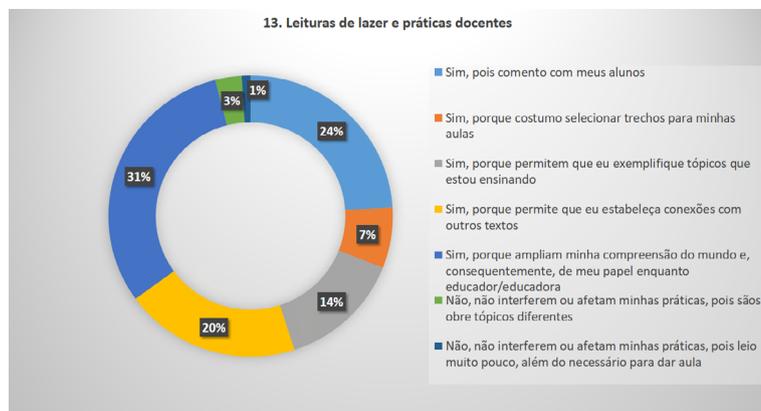
Nota-se que o fato de simplesmente fazer comentários sobre a leitura realizada, os quais podem ser bastante genéricos, revela o modo não protocolar ou mais informal das relações entre leituras e leitores. Isso também significa que os sujeitos pesquisados se sentem livres para exercerem seus direitos enquanto leitores, ou seja, ler, comentar brevemente, registrar para si, compartilhar seus registros ou simplesmente deixar que a leitura exerça a função de provocar reflexão, fruição, prazer em si e para si.

Já a questão 13 aborda a relação das leituras de lazer e a prática docente.

### Pergunta 13 – Caput:

Suas leituras eletivas (de lazer), de alguma forma, interferem em/afetam sua prática docente? Como? Selecione as que melhor se encaixam.

Gráfico 13 – Pergunta 13 – Leituras de lazer e práticas docentes.



Fonte: Questionário elaborado pela autora na plataforma Survey Monkey (2020).

Conforme apontado no Gráfico 13, entre as opções mais requisitadas estão: Sim, porque ampliam minha compreensão do mundo e, conseqüentemente, de meu papel enquanto educador/educadora, eleita em 31% das respostas, e Sim, pois comento com meus alunos, em 24% dos casos. Ainda, com recorrência significativa aparecem: Sim, porque permitem que eu estabeleça conexões com outros textos (20%) e Sim, porque permitem que eu exemplifique tópicos que estou ensinando (14%). Essa questão apresenta grande relevância, pois reverbera práticas de leitura do professor em sua experiência docente, ou seja, entram em cena tanto o leitor, com suas escolhas pessoais para a leitura, como o professor, com sua função de promotor do conhecimento.

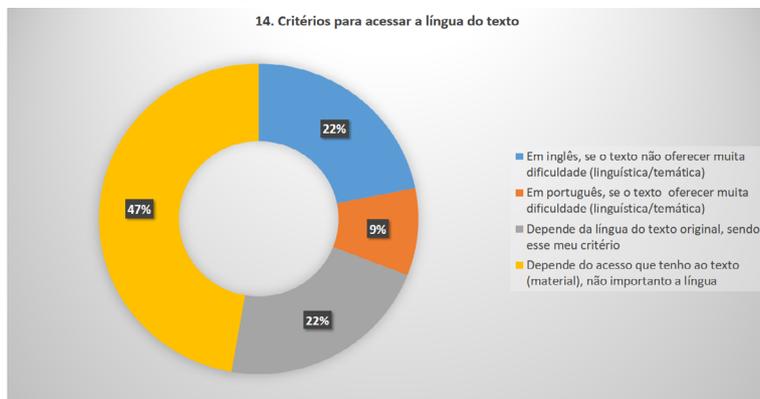
As próximas perguntas, da questão 14 à 18, relacionam-se às preferências do idioma para a leitura literária, como também à última obra lida, tanto em português como em inglês, e ao momento em que essas leituras ocorreram.

Na questão 14, os sujeitos precisavam selecionar uma das opções, considerando qual dos dois idiomas seria o preferido para ler literatura. Desse modo, quase metade dos professores selecionou a alternativa que descreve o acesso ao material de leitura, independentemente da língua.

#### Pergunta 14 – Caput:

Você prefere ler literatura em inglês ou em português?  
Assinale somente uma opção.

Gráfico 14 – Pergunta 14 – Critérios para acessar a língua do texto.



Fonte: Questionário elaborado pela autora na plataforma Survey Monkey (2020).

Assim, de acordo com o Gráfico 14, a opção mais requisitada, Depende do acesso que tenho ao texto (material), não importando a língua, representa 47% das escolhas dos sujeitos, possibilitando inferir que existe uma paridade entre a fluência de leitura em ambas as línguas (português e inglês). Ainda, é possível cogitar que o acesso ao material é o fator que define a leitura nesta ou naquela língua, independentemente da fluência ou da preferência por um ou outro idioma. Tal inferência pode ser corroborada pelas duas alternativas empatadas em segundo lugar: Em inglês, se o texto não oferecer muita dificuldade (linguística/temática/outra) (22%) e Depende da língua do texto original, sendo esse meu critério (22%). Por fim, auxiliando também no entendimento de que o idioma não é um obstáculo para a leitura literária, está a opção com menor percentual: Em português, se o texto oferecer muita dificuldade (linguística/temática/outra) (9%). Sobre o grupo de professores pesquisados, pode-se afirmar, portanto, que ler literatura em língua inglesa é uma possibilidade e uma realidade, conforme apontam os números.

A pergunta número 15 refere-se ao último livro lido em português. Como a questão é aberta, foram citados, praticamente,

um título ou autor por sujeito pesquisado. Portanto, optou-se por classificar as obras em Língua Original Português, Língua Original Inglês e Outra Língua Original<sup>28</sup>, a fim de apresentar as respostas de modo sistematizado, descritas no Quadro 1.

### Pergunta 15 – Caput:

Qual foi o último livro literário que você leu em português?  
Escreva o título e/ou o autor.

Quadro 1 – Pergunta 15 – Último livro literário lido em português.

15. Último livro literário lido em português

Língua Original Português	Língua Original Inglês	Outra Língua Original	Não lembra	Não respondeu	Total de respostas
27,3% (15 sujeitos)	43,6% (24 sujeitos)	25,5% (14 sujeitos)	1,8% (1 sujeito)	1,8% (1 sujeito)	55
Exemplos:	Exemplos:	Exemplos:			
A Hora da Estrela; A Moreninha; Capitães da Areia; Essa Gente; Memórias Póstumas de Brás Cubas;	A Vidente; Assassinato no Expresso do Oriente; O Colecionador; Orgulho e Preconceito; Os Testamentos;	Anna Karenina; Cem Anos de Solidão; O Nome da Rosa; O Planalto e a Estepe; O Tempo entre Costuras;			

Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados coletados pelo questionário (2020).

A apresentação desses dados foi organizada manualmente de modo diverso das demais (a não ser a questão 17), uma vez que para cada sujeito pesquisado houve uma resposta distinta. Então, utilizando como critérios a língua do texto original, optou-se por separar os dados em três categorias: Língua Original Português, Língua Original Inglês e Outra Língua Original (nem português, nem inglês). Fez-se o recorte pelo viés da língua, visto que a pergunta aponta para esse aspecto. Foram selecionados, aleatoriamente, exemplos para cada categoria, no intuito de representar as obras indicadas pelos professores entrevistados como sendo suas leituras recentes. Dessa forma, é possível compreender um pouco melhor a grande variedade de títulos acessados pelo grupo em

<sup>28</sup> Para construir o Quadro 1, foi utilizado o Google como buscador, a fim de confirmar a língua original dos títulos mencionados pelos participantes.

estudo. Algumas das obras foram mencionadas mais frequentemente, no entanto a esmagadora maioria foi citada apenas uma vez. Isso também ajuda a pensar as diferentes experiências leitoras que cada um desses professores-leitores vivenciou no contato com esses textos.

Como obras originalmente escritas em português mais mencionadas pelos sujeitos, aparecem: *A hora da estrela*, de Clarice Lispector; *Dom Casmurro* e *Memórias póstumas* de Brás Cubas, de Machado de Assis. Como títulos escritos originalmente em inglês, aparecem: *Orgulho e preconceito*, de Jane Austen; *A revolução dos bichos*, de George Orwell; *Querido John* e *No seu olhar*, de Nicholas Sparks. Novamente, o que sobressai é a variedade, a gama de autores, alguns contemporâneos, outros clássicos, denotando a força da decisão do leitor em selecionar suas obras e, conseqüentemente, traçando seu percurso único de leitura.

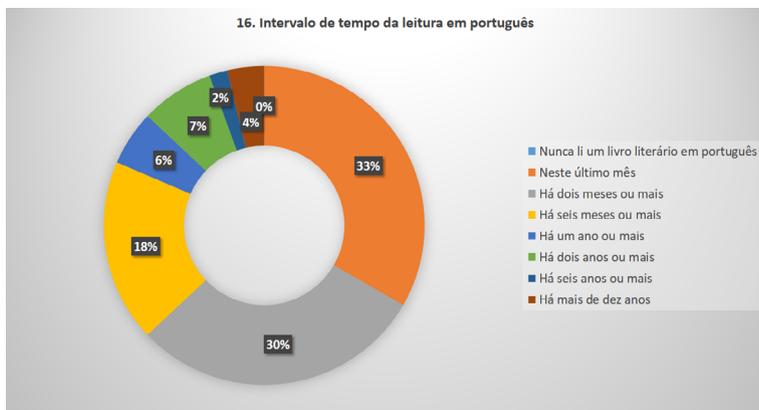
É importante mencionar que, mesmo fazendo a leitura em português, os sujeitos pesquisados preferem buscar títulos escritos originalmente em inglês. Desse modo, os professores estão, mesmo que por uma via indireta – a tradução –, acessando obras relativas à língua ministrada.

Dando prosseguimento, a questão 16 focaliza há quanto tempo foi realizada a leitura de literatura em língua portuguesa. Nessa questão, os sujeitos poderiam escolher somente uma opção e as respostas estão demonstradas por meio do Gráfico 15.

### Pergunta 16 – Caput:

Há quanto tempo você terminou a leitura indicada na questão anterior? Assinale somente uma alternativa.

Gráfico 15 - Pergunta 16 - Intervalo de tempo (leitura em português).



Fonte: Questionário elaborado pela autora na plataforma Survey Monkey (2020).

Há nas respostas alguns elementos importantes a serem delineados. Por exemplo, os dois maiores percentuais revelam que os sujeitos realizaram essas leituras no último mês (33%) e há dois meses ou mais (30%), correspondendo aos meses de março, abril e maio de 2020, considerando as datas de coleta dos dados.

Ainda, os números relacionados às duas opções colocam essa amostra praticamente na mesma frequência de leitura apontada pelos Retratos de leitura no Brasil (IPL, 2016), o qual aponta que o brasileiro lê, em média, de dois a três livros por ano, assim como a frequência do estudo mais recente (IPL, 2020), em que a média de leitura dos brasileiros situa-se entre 2,04 livros (lidos inteiros) e 3,0 livros (lidos em parte), somando uma média de 5,04 livros (independentemente do montante lido) anualmente. Quando questionados sobre a leitura de literatura, a média geral dos brasileiros cai para 1,45 livro inteiro ao ano. Tais dados reiteram que esse grupo de professores se desassemelha dos leitores brasileiros em geral. O professor é um leitor diferenciado, por seu conhecimento técnico da língua, sem adentrar na sua função enquanto possível mediador de leituras, seja em que língua for.

Nesse sentido, sua média de leitura destoa substancialmente daquela de um leitor comum, como esta pesquisa apresenta.

Se somados os demais percentuais, é possível verificar que mais de um terço da amostra (37%) leu seu último livro literário em português no ínterim de há mais de seis meses chegando até há mais de dez anos. Tais constatações levam a refletir como as práticas de leitura literária ainda podem e devem ser estimuladas, bem como há leitores a serem conquistados entre os professores. Entretanto, há uma boa parcela desse grupo realizando leituras, como descrito logo a seguir do Gráfico 15, entrando em contato com obras literárias, sejam elas escritas em português ou em inglês, como também se comprova na sequência das análises.

Dando continuidade, a pergunta número 17 contempla o mesmo tópico da questão 15, considerando, agora, o último título lido em inglês, e, por ser aberta, optou-se por utilizar a classificação proposta anteriormente, no intuito de sistematizar as análises.

### Pergunta 17 – Caput:

Qual foi o último livro literário que você leu em inglês?  
Escreva o título e/ou o autor.

Quadro 2 – Pergunta 17 – Último livro literário lido em inglês.

17. Último livro literário lido em inglês

Língua Original Inglês	Outra Língua Original	Não lembra	Não respondeu	Total de respostas
80% (44 sujeitos)	11% (6 sujeitos)	3,6% (2 sujeitos)	5,4% (3 sujeitos)	55
Exemplos:	Exemplos:			
1984; Hamlet; Love & Gelatto; Tell me your Dreams; The Old Man and The Sea;	Never Let me Go; Police; The Girl with the Dragon Tattoo; The Little Prince; We;			

Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados coletados pelo questionário (2020).

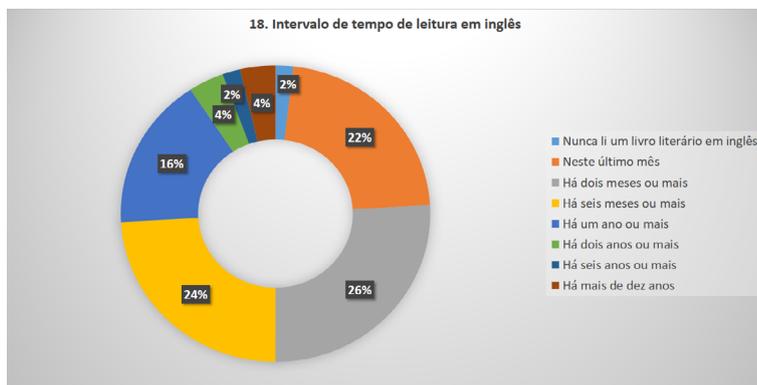
Para a pergunta 17, organizou-se o Quadro 2, de forma manual, com o propósito de sintetizar as respostas bastante variadas dos respondentes. Novamente, fez-se uma escolha aleatória dos exemplos, tentando representar alguns dos textos lidos em inglês. Como apresentado, entre os respondentes, 80% prefere ler textos que sejam originalmente escritos em língua inglesa. Muitos mencionam clássicos da literatura, apesar de haver inúmeros exemplos de títulos mais contemporâneos. Ainda, pelo menos 11% dos demais livros lidos são traduções de outras línguas para o inglês. Assim, verifica-se também como a língua pode contribuir na acessibilidade de outras obras que, por estarem escritas em línguas menos abrangentes em termos de leitores, não teriam o alcance que a tradução lhes confere.

Já a questão 18 dialoga com a 16, visto que também contempla o intervalo de tempo da última leitura literária realizada, mas, nesse caso, em língua inglesa.

### Pergunta 18 – Caput:

Há quanto tempo você terminou a leitura indicada na questão anterior? Assinale somente uma alternativa.

Gráfico 16 – Pergunta 18 – Intervalo de tempo (leitura em inglês).



Fonte: Questionário elaborado pela autora na plataforma Survey Monkey (2020).

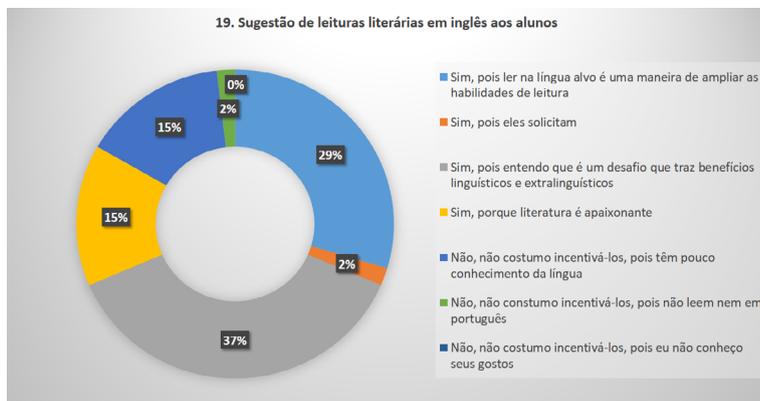
Diferentemente da questão 16, que concentrava os percentuais em basicamente duas opções, as respostas que se apresentam para a pergunta 18 estão mais dispersas no Gráfico 16, indicando, por exemplo, que ainda há professores que nunca leram um livro literário em inglês (2%), como também há aqueles que leram literatura em inglês há mais de dez anos (4%). Apesar desses extremos, as opções que acumulam mais respostas foram há dois meses ou mais (26%), há seis meses ou mais (24%) e neste último mês (22%). Vale reiterar que as expressões temporais oferecidas nas opções têm como referência os meses de março, abril e maio de 2020, considerando as datas de coleta dos dados. Novamente, os dados levam a pensar que, apesar de existirem práticas de leitura também em língua inglesa, elas não são massivas e constantes, aproximando-se do perfil de leitura do brasileiro apresentado pelos estudos Retratos de Leitura do Brasil (IPL, 2016, 2020). Portanto, como é confirmado pelos percentuais produzidos, um professor de inglês leria de dois a três livros em língua inglesa por ano, em média. E, somadas a essa média, estariam ainda as obras lidas em português, as quais adicionariam pelo menos quatro a cinco títulos por ano para cada professor-leitor, reiterando a peculiaridade desse grupo de professores-leitores.

As três últimas questões abordam outras práticas de leitura, as quais contemplam a sugestão de leituras em língua inglesa aos alunos, os critérios de seleção de livros literários e, por fim, o suporte de leitura preferido. Portanto, na pergunta 19 os sujeitos precisavam eleger uma das alternativas, considerando suas sugestões de leituras literárias em língua inglesa aos seus estudantes.

### Pergunta 19 – Caput:

Você sugere leituras literárias aos seus alunos em língua inglesa? Selecione a de maior relevância.

Gráfico 17 – Pergunta 19 – Sugestão de leituras literárias em inglês aos alunos+



Fonte: Questionário elaborado pela autora na plataforma Survey Monkey (2020).

Como alternativas preferidas, conforme Gráfico 17, surgiram: Sim, pois entendo que é um desafio que traz benefícios linguísticos e extralinguísticos (37%) e Sim, pois ler na língua-alvo é uma maneira de ampliar as habilidades de leitura (29%). Em contrapartida, há também aqueles sujeitos que relatam a não sugestão de leituras literárias, e os motivos seriam Não, não costumo incentivá-los, pois têm pouco conhecimento da língua (15%) e Não, não costumo incentivá-los, pois não leem nem em português (2%). Felizmente, o percentual de professores que procura sugerir ou, pelo menos, apresentar a possibilidade de se ler na língua que o estudante está aprendendo é inegavelmente superior, somando mais de 80% dos resultados.

Na tentativa de compreender um pouco mais esses números, pode-se lançar mão da ideia da falta de conhecimento literário ou mesmo de experiência do professor na leitura literária em língua inglesa, aspecto corroborado pelos dados da questão anterior. Outras hipóteses podem ser cogitadas, tais como o nível incipiente de conhecimento linguístico dos alunos ou o total desinteresse pelas práticas leitoras. Entretanto, existe um movimento – mesmo que seja parco ou ainda tímido – de professores

de língua inglesa indicarem, sugerirem ou até mesmo lerem em aula pequenos trechos de obras, no intuito de envolver os estudantes também na leitura em língua estrangeira.

Já a questão número 20 contempla os critérios de seleção de livros literários para a leitura. Para essa questão, os professores deveriam escolher pelo menos três critérios, numerando-os de 1 a 3, de acordo com o Gráfico 18.

### Pergunta 20 – Caput:

Que critérios você observa para selecionar livros para leitura? Escolha até 3, por ordem de relevância (1 muito, 2 bastante, 3 menos relevante). Utilize as flechas (para cima e para baixo) para selecionar o número desejado em cada opção. Para as alternativas não selecionadas, escolha o (zero).

Gráfico 18 – Pergunta 20 – Critério para seleção de leituras literárias.



Fonte: Questionário elaborado pela autora na plataforma Survey Monkey (2020).

Para essa pergunta, os professores selecionaram três principais critérios de eleição, quando da escolha de um livro literário. Os critérios mais citados foram: livros indicados por professores de cursos de atualização/Pós-Graduação (17%); livros de outros gêneros (14%); depois, empatadas, as alternativas livros mais vendidos ou sugeridos em sites (13%), livros clássicos (13%) e livros literários em língua inglesa (13%).

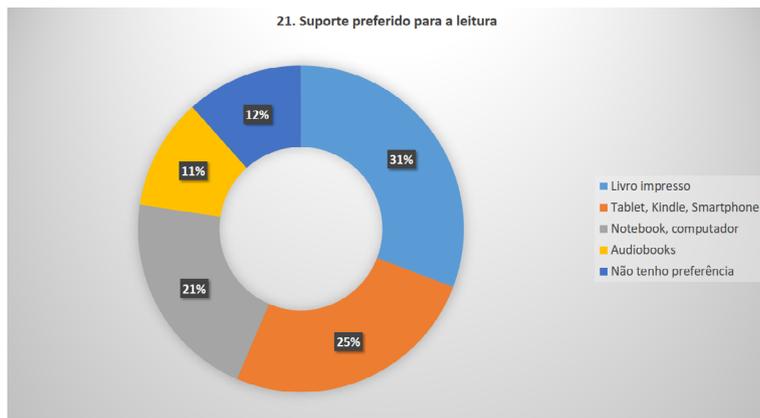
Uma leitura preliminar desses dados revela a busca pela referência ou pelo espelhamento com profissionais da área, considerando o primeiro critério eleito. Ainda, o interesse por outros gêneros reitera a ideia de que os professores preferem ler textos que não estejam diretamente vinculados às suas práticas docentes. Entretanto, na sequência, os dados apontam para uma ligeira preferência pelos clássicos e pela literatura inglesa, corroborando os resultados da questão 10, em que muitos professores leem também em função de sua profissão, em 23% dos casos.

Posto isso, na questão 21 os sujeitos precisavam indicar seus suportes de leitura prediletos. Os dados recolhidos são apresentados no Gráfico 19.

### Pergunta 21 – Caput:

Há preferência por algum suporte? Qual(is)? Escolha até 3, por ordem de relevância (1 muito, 2 bastante, 3 menos relevante). Utilize as flechas (para cima e para baixo) para selecionar o número desejado em cada opção. Para as alternativas não selecionadas, escolha o (zero).

Gráfico 19 – Pergunta 21 – Suporte preferido para a leitura.



Fonte: Questionário elaborado pela autora na plataforma Survey Monkey (2020).

Considerando as opções de resposta, os professores pesquisados demonstram, num primeiro olhar, que o livro impresso ainda é o suporte favorito para a realização de suas leituras literárias, atingindo 31% da preferência. Em segundo lugar, apareceram tablet, Kindle e smartphone, alcançando 25% das citações dos sujeitos. Como terceiros suportes mais utilizados, foram selecionados notebook e computador, somando 21% das menções. Entretanto, se somadas as opções digitais ou virtuais, vê-se que elas, juntas, superam o percentual de leitores que ainda preferem o livro impresso.

O livro físico, contudo, como mencionado nas entrevistas a serem discutidas na sequência desta tese, encerra um valor especial, algo que o texto em formatos digitais ainda não conquistou, segundo o depoimento dos participantes. Portanto, vem ao encontro do que Goldin (2012) sugere sobre a relação com o objeto livro não começar com a leitura, visto que não serve somente para ler. São objetos imbuídos de valores afetivos, com cheiro, peso e texturas, e podem ser associados a vozes e pessoas. Entretanto, também são lidos e adquirem valor pelas reações que suscitam, sendo esse ponto o que lhes confere valor aos olhos dos leitores.

Ainda segundo o autor, “na economia do livro não há relação direta entre compras e capacidade econômica; o preço que a pessoa está disposta a pagar por um livro depende do valor que dê à leitura e aos livros em sua vida” (Goldin, 2012, p. 122). Apesar disso, é imprescindível comparar a visão idealista do autor com uma visão um pouco mais realista, a qual restringe a aquisição de livros, tendo em vista o salário médio da classe pesquisada<sup>29</sup>. Portanto, nem sempre está acessível ao professor de língua inglesa adquirir o exemplar desejado. Mesmo que o livro virtual seja mais em conta, os suportes eletrônicos para e-books, como também o livro físico, em alguns casos, podem estar além do poder aquisitivo dessa classe, especialmente em função da remun-

<sup>29</sup> Valores e percentuais disponíveis em: <http://www.famurs.com.br/noticias/reajuste-do-piso-do-magisterio-preocupa-municipios/> e <http://portal.mec.gov.br/componet/tags/tag/piso-salarial>. Acesso em: 11 jan. 2021.

neração defasada da grande parte dos docentes. A seção a seguir retoma os dados apresentados no intuito de construir o perfil de leitura do professor de inglês, tomando como base os principais resultados dessa etapa de análise dos resultados.

### 3.2 Perfil do professor-leitor de língua inglesa: a leitura e os leitores

Esta seção propõe-se a sintetizar o perfil de leitura literária do professor de língua inglesa, tendo como base os dados apresentados e brevemente discutidos anteriormente. O intuito é retomar os principais resultados coletados pelo questionário aplicado de forma a elaborar um perfil do professor-leitor do grupo em questão, bem como entremear esses apontamentos com as discussões propostas ainda no Capítulo 1, as quais tentam desdobrar e debater as práticas leitoras, por meio de seus elementos essenciais: os leitores, os livros e a leitura.

Inicialmente, existe um entendimento neste texto de que o professor – enquanto formador de outros leitores –, em algum momento de sua caminhada docente, deverá fazer a opção de ser leitor, vivenciando a leitura com seus estudantes como um instrumento cultural bastante complexo, o qual mediará conhecimentos e práticas. Silva (1985, p. 10) é contumaz ao apresentar a ideia de que “não é possível pensar a formação de professores sob o jugo de uma crise da leitura, pois se pensa que o professor é um disseminador de leitura nas escolas e não um mero intermediário entre seu destinatário e um saber neutro”. É válido afirmar que ser leitor é uma das facetas do ser professor, visto que é através da leitura que muito do conhecimento construído é acessado pelo docente.

Em outras palavras, a leitura é uma ferramenta profícua a ser utilizada em sala de aula, no sentido de promover a descoberta, o diálogo, o estudo, a experiência – seja uma leitura literária ou não. Ainda, a leitura deve ser exercitada de modo a buscar momentos e espaços em que os alunos leiam de modo significativo, isto é,

para além da decifração da língua, atribuindo sentidos, como um sujeito histórico que, por meio dos livros e da leitura, promove transformações em si mesmo e no mundo ao seu entorno.

Entretanto, antes de chegar-se ao livro, o professor deverá empregar estratégias de leitura, bem como manipular textos a partir de abordagens distintas, desenvolvendo competências mais ou menos apuradas, dependendo do grau de maturidade de cada leitor. Cada um desses aspectos já foi aprofundado por pesquisadores como Kleiman (1995), Leffa (1996), Neis (1982) e Solé (1998), para recordar alguns dos autores previamente apresentados. Ainda, retoma-se o entendimento de que a leitura, num primeiro momento, é um processo individual, cognitivo e psicológico, composto por elementos de antecipação, estruturação e interpretação, compreendido desse modo especialmente por Trevisan (2002), Scaramucci (1995), Jouve (2002) e Olmi e Perkoski (2005).

Portanto, esse jogo de desvelamento do código linguístico, das estruturas macro e microtextuais e das questões de tipologia e gênero de textos são etapas cruciais para a construção do sujeito leitor e, por consequência, do professor-leitor. No caso dos professores de língua inglesa, há, antes disso, um saber mínimo anterior, ou seja, a familiaridade com a língua, identificada pelo percurso acadêmico dos entrevistados e pela declaração de seu nível de proficiência no questionário, sendo possível averiguar um nível confortável de fluência na língua inglesa, como código linguístico a ser utilizado para ler literatura, além das leituras literárias em língua materna.

Encaminhados tais apontamentos, retomam-se as questões mais relevantes do questionário. O primeiro tópico relaciona-se diretamente com o conhecimento da língua inglesa, visto que focaliza a formação dos professores de inglês e, como já apresentado, 58% desses professores têm como maior grau de instrução a Graduação em Letras. Em relação à proficiência linguística, o maior percentual (56%) recai sobre a alternativa C1 – Proficiência

operativa eficaz, comunica-se com facilidade e compreende textos com teor implícito de significados. Já a segunda alternativa escolhida é C2 – Domínio pleno, fluência e capacidade de compreensão elevadas, mesmo em questões tênues (22%). A somatória dos percentuais dessas alternativas alcança praticamente 80% da amostra pesquisada e assegura certa qualidade, pelo menos no que tange ao conhecimento da língua inglesa. A partir desses dados, confirma-se familiaridade e certo grau de confiança na utilização da língua, conferindo a esses professores um saber mínimo anterior ao texto literário, possibilitando que esse grupo se constitua como professores-leitores. De modo inverso, o desconhecimento ou mesmo certa limitação linguística poderia servir de impedimento para que um professor de língua inglesa não se estabelecesse como leitor de literatura inglesa.

Um dado derivado da mesma questão aponta que praticamente 60% dos profissionais interrogados ainda não avançaram em seus estudos, fato relacionado ao questionamento subsequente, que destaca o tempo de experiência docente desses professores. Como resposta majoritária, obteve-se a alternativa entre 5 e 9 anos de atuação (54%), e, se somada à alternativa menos de 5 anos de docência (11%), percebe-se que os respondentes compõem um grupo jovem de professores.

Tendo como ponto de partida esses subsídios, é possível levantar pelo menos uma hipótese, qual seja: uma vez que o grupo é bastante jovem, os professores ainda não têm tempo (entendido aqui como experiência de vida) para serem leitores profícuos, vorazes, que leem textos de alta complexidade, também em língua inglesa, exatamente por estarem construindo outros alicerces necessários para estabelecerem-se como tal. Em outras palavras, e repassando novamente elementos já discutidos, é preciso tempo para ser leitor, e, além do tempo, são elementos indispensáveis a dedicação e o propósito. É necessário tempo para dedicar-se cotidianamente à leitura e experiência com o texto, com a variedade textual que a literatura apresenta. Ainda, é crucial a dedicação,

no sentido de criar laços afetivos com o texto e a leitura. Dedicar-se a ser um professor-leitor de língua inglesa significa amparar-se na familiaridade com a língua, na formação acadêmica, bem como no tempo de experiência docente e de maturidade enquanto sujeito para estabelecer o encontro com o texto. Finalmente, é indiscutível o propósito, o desejo em ser um professor-leitor. Em outras palavras, ser um professor-leitor de literatura implica a busca incansável da repetição da mesma experiência de leitura que incitou o sujeito a tornar-se um leitor, de acordo com a discussão de experiência de leitura de Petit (2019).

Outra questão importante é o local de atuação desses docentes, e, pelos resultados, observa-se que a vasta maioria (49%) atua como professor de língua inglesa em Escolas de Idiomas, alternando ou não com outro local de trabalho, podendo ser escolas de nível fundamental, médio ou de ensino superior. O fato de as escolas de idiomas absorverem profissionais com Graduação em Letras aponta, por um lado, para a preocupação dessas instituições com a qualidade no ensino, estando implicada nessa afirmação a ideia de que as Licenciaturas em Letras estão preparando profissionais a contento. Por outro lado, é possível cogitar que a busca de melhores condições de trabalho, sejam elas econômicas, de contingente de estudantes ou outras, encaminhe os docentes para esse nicho do mercado. Para dialogar com esse dado, é válido retomar o que Britto (2015) oferece como entendimento de um sujeito moderno e leitor. Segundo o autor, a leitura seria uma necessidade objetiva que estaria implicada em diferentes convenções sociais, garantindo ao leitor certo trânsito social, maiores possibilidades de produção, de consumo e de engajamento nos círculos sociais e culturais. A proposição que se tenta articular aqui é a de que, ao escolher ser um professor-leitor, o docente de língua inglesa abriria para si novas oportunidades de trabalho, diversificaria suas possibilidades profissionais e ampliaria suas capacidades de capital econômico. Assim como o inverso também parece ser uma hipótese plausível. Ou seja, sendo melhor remunerado

pelo seu trabalho, o docente teria mais facilidade de acumular recursos financeiros, diversificaria suas qualidades e habilidades profissionais e ampliaria suas possibilidades de atuação, visto que lê mais e melhor.

É interessante também retomar algumas das ideias de Yunes (2002), quando afirma que, desde que a ideia de homem moderno se consolidou até os dias atuais, não ser capaz de ler, ou seja, ser analfabeto é, socialmente, uma falha grave. Dito de outra forma, a leitura e a escrita são construções humanas, promovidas pela história social, as quais são entendidas como práticas valorizadas de transmissão cultural. Transpondo isso para o perfil do professor-leitor de língua inglesa, ser capaz de ler, especialmente literatura, na língua que é objeto de ensino, capacita o docente a alcançar novos voos, a interagir em outros âmbitos, visto que, conforme postula Britto (2015), o texto literário é uma fonte potente de palavras, de narrativas que nomeiam, dizem e elaboram o passado, o presente e o futuro, para que nada escape à história, seja o pior dos horrores ou a maior das solidões.

Nesse sentido, Britto (2015) pondera que a leitura de literatura promove a reflexão, a invenção, o movimento, o que estimula a realização de tarefas instigantes, como: a tentativa de compreender o mundo ou, pelo menos, os contextos diversos da história; a possibilidade de intervir na ordem social, promovendo reflexões e discussões; o intento de produzir novos conhecimentos e autocohecer-se. Ainda, mesmo que seja possível concretizar tais tarefas sem o intermédio da leitura, por meio dela essas ações ganham contornos diferenciados, já que uma significativa parte do que se compreende como produção da humanidade está escrita – e parte considerável dessa produção está em língua inglesa<sup>30</sup> –, e, desse modo, acessar tal produção demanda uma leitura desenvolva e articulada.

---

<sup>30</sup> Vide o gráfico: [https://w3techs.com/technologies/overview/content\\_language](https://w3techs.com/technologies/overview/content_language). Acesso em: 02 jan. 2021.

Nessa perspectiva, o fato de a grande maioria desses professores ser capaz de acessar um texto em língua inglesa sem grandes dificuldades amplia as possibilidades de haver práticas de leitura literária nessa língua. Sendo assim, é válido retomar os dados da questão que explora os critérios de escolha da língua em que os professores realizam a leitura do texto. Segundo os dados coletados, praticamente metade dos docentes escolhe suas leituras literárias independentemente da língua, visto que a escolha da obra depende do acesso que têm ao texto, não importando a língua (47%).

Parece primordial neste ponto recapitular três percepções que se complementam e que auxiliam a interpretar esses dados numéricos. A primeira delas é de Michèle Petit (2019), quando afirma que, ao ler, o sujeito pensa fora de si, em um “longe” para o qual a leitura o transportou. Em um sentido metafórico, o “longe” estaria vinculado a uma outra cena que não aquela do presente, em que o leitor se encontra, mas à vivência narrada na obra. Já em um sentido mais literal, e englobando o fato de um percentual considerável de professores afirmar ler literatura em língua inglesa, o “longe” indicaria para além das fronteiras nacionais, para outro espaço registrado em outro idioma, composto por outros arranjos linguísticos e outras formas de pensar o mundo que não as suas. Essa ideia é pertinente na medida em que incita o olhar para a alteridade, para o diferente, para o não familiar, configurando-se como uma consequência irreversível no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

O segundo viés é proposto por Umberto Eco (1991), quando assegura que cada obra de arte – e, por conseguinte, o texto literário – é aberta a possibilidades virtualmente infinitas de leituras, sendo que a cada leitura o texto é revitalizado a partir da perspectiva, do gosto ou da compreensão pessoal do leitor. Transpondo tal constatação à leitura em língua estrangeira, é fato que o professor-leitor acessará o texto em inglês a partir de sua própria vivência, com suas idiossincrasias, ilustrando o texto

literário com suas próprias cores. Ou seja, mesmo que seja um leitor proficiente em língua inglesa, será sempre um sujeito lendo em língua estrangeira, com todas as consequências positivas e negativas que isso implica.

A terceira percepção contempla a discussão de Yunes (2002), ao reiterar que o leitor lê envolto de suas memórias e experiências acumuladas ao longo de outras leituras e vivências. Em suma, a ideia de que o leitor interpreta suas leituras a partir de seu repertório social e cultural reforça as duas definições anteriores.

De modo complementar, é relevante salientar o fato de os professores não lerem ainda mais em inglês em função do acesso, referindo-se às questões financeiras, visto que o investimento é maior ao adquirir uma obra original em inglês do que aguardar sua tradução para o português. Atualmente, com as opções em formato digital, o acesso aos textos originais tornou-se um pouco mais fácil. No entanto, os suportes para a leitura ainda são bastante dispendiosos. Assim, quando os professores afirmam ler na versão à qual têm acesso, independentemente da língua, compreende-se que eles se referem também à questão econômica, e, caso o original esteja além das condições financeiras do leitor, o texto em português deve servir.

Contrária, portanto, à ideia de Goldin (2012) de que na economia do livro não existe correlação entre a aquisição de um livro e a capacidade econômica do leitor – já que o preço que ele está disposto a pagar varia conforme o valor que confere aos livros e à leitura em sua vida –, encontra-se o dado real: o piso salarial dos professores. A partir dessa remuneração compreende-se também que o acesso ao livro original fica dificultado, muito embora o que Goldin (2012) afirma encontre eco em algumas situações, especialmente naquelas em que os docentes atingiram uma estabilidade econômica confortável. Ou talvez tenham alcançado tal equilíbrio financeiro também por terem lido mais? A constatação suscita o questionamento!

Na sequência, a pergunta proposta demanda a periodicidade de leitura em inglês, e, como principais resultados para essa questão, observam-se as alternativas: há dois meses ou mais (26%), há seis meses ou mais (24%) e neste último mês (22%). Em contraste, vale mencionar os resultados da pergunta que investiga a periodicidade da leitura literária em língua portuguesa. Pelos resultados encontrados, parece haver maior frequência de leitura na língua materna, já que ter lido um livro em português no último mês compõe o percentual mais elevado (33%), seguido da categoria há dois meses ou mais (30%). Tais números colaboram para o entendimento de, pelo menos, duas proposições: a primeira, de que há práticas de leitura sendo realizadas por esse grupo de professores, e a segunda, de que, apesar de ainda lerem menos em inglês do que em português, o grupo pesquisado lê na língua que ensina.

Na tentativa de compreender melhor tais percentuais, é válido trazer de volta ao debate Petit (2019), já que a antropóloga francesa afirma que não é sempre que a experiência de leitura literária – com suas provocações, inquietações e distintas manifestações do leitor – acontece, mesmo que seja essa procura incessante o que move os leitores a continuarem buscando tal satisfação. E isso se explica na medida em que a autora apresenta possíveis razões para tanto, como as que seguem: ausência de conexão entre tema e leitor; falta de conhecimento prévio sobre o assunto; questões cognitivas, linguísticas ou textuais do leitor; desatenção, desinteresse ou outras preocupações de ordem cotidiana que estejam desfocando o leitor do texto. O que se intenta ilustrar com isso é que, ao ler o texto em inglês, o professor-leitor tem maiores probabilidades de enfrentar alguns desses desafios, dificultando a realização da leitura. Mesmo assim, vale reiterar que é expressivo o percentual de livros lidos em língua inglesa pelo grupo pesquisado, revelando que existe uma conexão ampla e consistente, configurada pelo conhecimento da língua inglesa e relacionando o professor-leitor de inglês com os elementos socio-culturais envoltos por e nessa língua.

Como dados comprobatórios dessas conjecturas, a questão que interroga diretamente se o professor se considera leitor de literatura aponta que a grande maioria do grupo pesquisado (85%) se considera leitor, seja lendo 5 ou mais de 15 livros anualmente. Em suma, o fato de declararem-se leitores condiz com as experiências de leitura manifestadas. Para compreender tais números, retome-se Britto (2015). Segundo ele, o leitor é um sujeito que pratica a atividade de leitura de forma gratuita, frequentemente vinculada à curiosidade intelectual e cultural ou mesmo a um entretenimento que envolva a reflexão. Já Michèle Petit (2009) complementa o entendimento de leitor ao reiterar sua não passividade. Para ela, o leitor opera uma tarefa ativa, produtiva, modificando o sentido do texto. Entretanto, a autora salienta também que o leitor é transformado, assim que se depara com algo inesperado, sem ter ideia de aonde isso poderá conduzi-lo. Ambos os pesquisadores contribuem para o entendimento de que o professor-leitor é um sujeito engajado intelectual e culturalmente, inclinado à reflexão e propenso à não passividade, para seguir o conceito de Petit (2009), no que tange às questões de leitura. Desse modo, surge o questionamento: seriam tais características atinentes apenas à classificação “leitor” ou elas extrapolariam outras facetas do “professor” ou, ainda, do “professor de língua inglesa”?

Como uma camada extra de compreensão desses dados, torna-se relevante revisitar a ideia de leitor competente (Colomer, 2007), por tratar-se de um grupo de professores de língua inglesa e, especialmente, por serem leitores de literatura, seja em língua materna ou estrangeira. Teresa Colomer (2007) conduz sua definição de leitor competente como sendo aquele que conta com capacidades específicas e conhecimentos determinados que possibilitam a interpretação de textos em meio a uma cultura característica, permeada por uma língua específica. Tais competências e conhecimentos devem permitir que o leitor incursione por debates relativos à cultura, confrontando as ideias e os va-

lores que a configuram e, desse modo e neste caso em estudo, constituindo o que se compreende como leitura literária também em língua estrangeira.

Apropriando-se novamente das contribuições de Colomer (2007), ao ler literatura, o leitor tem a oportunidade de sensibilizar-se com indícios da linguagem, de converter-se em um professor (no caso do grupo em análise) que não se prende ao discurso alheio, ou ainda em um professor-leitor que analisa e julga a partir de seu posicionamento e conhecimento do mundo e de suas próprias experiências leitoras. A autora reitera que o progresso do leitor ocorre pela compreensão de elementos textuais internos, voltando-se para uma leitura mais interpretativa que demanda habilidades de relação, reflexão e contraposição, no intuito de suscitar significados (Colomer, 2007). Nesse sentido, o professor-leitor estaria apto não apenas a construir seu próprio percurso de leitura, mas, em função do desenvolvimento das distintas habilidades cognitivas mencionadas, a colaborar para a consolidação das práticas de leitura de seus próprios estudantes, trabalhando como um leitor experiente, ou seja, um mediador de leitura.

Além dessa questão, pode-se aproximar também os resultados obtidos ao averiguar o registro e o compartilhamento das leituras. Pelos percentuais, é razoável afirmar que é mais comum ao grupo pesquisado comentar suas leituras com pessoas próximas, como amigos e colegas de trabalho (42%) ou familiares (25%), seguidos por um percentual menor pela alternativa que menciona o uso das redes sociais para compartilhar leituras (17%). Já em relação ao registro das leituras, tanto a alternativa sobre manter um diário de leituras físico como a que menciona registrá-las em algum aplicativo específico não tiveram grande expressividade numérica (somando 6% cada). Mais uma vez, a soma desses percentuais (84%) atinge praticamente o mesmo número daqueles professores que se declaram leitores. Portanto, mantém-se a coerência nos dados, fato que contribui para a

consolidação da proposição de que, além de a atividade leitora ser realizada, há também outras práticas que orbitam a leitura sendo consolidadas.

É imprescindível rerepresentar as constatações de Colomer (2007, p. 147) em relação ao compartilhamento de leituras, uma vez que ao “compartilhar a leitura é necessário socializá-la”, estabelecendo um “caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e a avalia”. Partindo da ideia de comunidade cultural e, quem sabe, comunidade interpretativa – como querem Fish (1980) e Long (1993) –, o fato de compartilhar textos, impressões de leitura, sugestões de livros e autores em um grupo com características semelhantes contribui para a solidificação e a validação tanto do grupo como das práticas de leitura. Para compor tal cenário, é imprescindível lembrar que, ao constituir-se como um professor-leitor, todo o circuito de leitura deve ser contemplado: ler, compreender, interpretar e deixar-se trabalhar pelo texto. Ainda, compartilhar, discutir e reconstruir o texto, interagindo com demais leitores, configuram atividades próprias da experiência de leitura literária.

Nesse sentido, o grupo em questão foi interpelado sobre o compartilhamento de leituras literárias entre colegas, e os resultados apontam para uma considerável atividade de trocas. Os percentuais revelam que, entre colegas, comenta-se sobre o livro lido (63%) e emprestam-se livros (16%). Novamente, tais práticas corroboram a proposição de que existem práticas de leitura realizadas pelos professores de língua inglesa. Não obstante, confirmam também que esse grupo de professores-leitores destina tempo, dedicação e propósito para as práticas de leitura literária.

Outras relações foram experimentadas no questionário, tais como a indicação de leituras pelas instituições de ensino, a relação da leitura com a disciplina ministrada e a possível interferência de leituras eletivas na prática docente. Os dados denotam, por exemplo, que o grupo pesquisado não relaciona suas práticas

de leitura literária com a docência, afirmando que suas escolhas de leitura são realizadas por motivos alheios à profissão (65%). Nesse aspecto, Larrosa (2002) é imperativo ao afirmar que a experiência de leitura literária acontece num espaço e tempo distintos da realidade, a qual é entendida como o mundo sensato e diurno do trabalho e da vida social. A experiência literária ocorreria no ócio, no instante que precede o sonho ou no universo da imaginação, no sentido da elaboração imaginativa, da criatividade. Esse percentual elevado, em comparação às demais categorias, indica que o fato de lerem obras desvinculadas das atividades laborais poderia ser um momento de deleite e descanso. Mesmo que os docentes venham a reorganizar ou compartilhar esse conhecimento em suas aulas, se eles compreendem que há prazer nessa leitura, não perceberão a leitura de tais textos como parte de sua jornada de trabalho.

Parece haver, num primeiro momento, certa incoerência em comparar os resultados da alternativa que denota que as leituras são eleitas por outros motivos, que não os profissionais, por exemplo, com as respostas sobre o modo que as leituras de lazer afetam a prática docente. Entretanto, pode haver, nesse ponto, uma questão para além dos limites disciplinares ou escolares, visto que não estão previamente estabelecidas as relações, as conexões, enfim, as leituras que cada leitor fará de um ou de outro texto. Portanto, mesmo ao eleger uma obra fora do âmbito da língua inglesa, e mesmo que não tenha como objetivo fazer uma leitura nessa direção, há grandes chances de o professor-leitor construir conexões entre o texto que lê e sua prática docente, em função de suas experiências e de seus conhecimentos prévios, bem como pelo modo como organiza a construção de seu próprio conhecimento do mundo.

Apesar disso, há ainda um grupo significativo que revela haver vínculo entre a disciplina e suas preferências de leitura literária (23%). Tais percentuais reafirmam as constatações de Petit (2009), ao salientar que é típico dos textos literários tocar

o mais profundo da experiência humana, impactando os leitores a cada nova leitura. Dessa forma, a leitura “trabalha” o leitor, criando um espaço íntimo, interior, subjetivo, o qual promove novas percepções do entorno, explorando as contradições e ambivalências as quais constituem o ser humano (Petit, 2009). Em outras palavras, toda e qualquer leitura pode colaborar para a construção do sujeito, independentemente do gênero, do estilo ou da profundidade do texto. Assim, mesmo que não haja uma relação linear entre as escolhas literárias presentes no grupo de professores e sua atuação docente, há sempre a possibilidade de o texto afetar o leitor e, conseqüentemente, sua ação educadora.

Quando questionados sobre a interferência de suas leituras em sua prática docente, os professores afirmam que suas leituras ampliam a compreensão do mundo, bem como seu papel de docente (31%). Também procuram comentar com os alunos sobre suas leituras eletivas (24%) e, por fim, apontam que suas leituras eletivas proporcionam o estabelecimento de relações com outros textos (20%). Nesse viés, Larrosa (2002) discute a experiência de leitura literária como formação e busca conectar essa prática à subjetividade do leitor, compreendendo a leitura como algo que forma, de-forma ou trans-forma o sujeito-leitor, isto é, como um elemento constituinte do ser, não sendo simplesmente um passatempo, um modo de evasão ou escape, muito menos uma forma de acumular conhecimento. A leitura pode até ser somente uma distração, um escape ou uma fonte de informação. Como já discutido, vai muito além disso.

De um lado, para que a leitura resulte em formação, é imperativo que se estabeleçam vínculos estreitos entre o texto e a subjetividade do leitor, entendendo a leitura como experiência, não como a ação de passar os olhos sobre o texto, mas como o que ocorre ao leitor e o que o leitor faz com o que lê. Por outro lado, cogitar a formação como leitura implica entendê-la como uma forma de produção de sentido, algo que demanda atenção e compreensão, numa condição especial, não de apropriação, mas

de entendimento. Conforme constata Larrosa (2002), quem não é capaz de se colocar nesse lugar de escuta interrompeu seu potencial de formação e de transformação.

Como último tópico a ser comentado, o fato de as instituições não promoverem práticas de leitura de forma ativa, prolongada e notória fica claro a partir dos resultados coletados. Os professores apontam que as escolas em que trabalham não costumam indicar livros extracurriculares (31%) e que, se há, indicações acontecem entre os próprios colegas (26%), como já apontado anteriormente quando interpelados sobre compartilhamento de leitura entre os pares. Ainda, há algum trabalho nesse sentido nas bibliotecas escolares, as quais procuram destacar livros (24%) que servem de sugestão também aos professores. Percebe-se, a partir desses resultados, que existe um universo a ser explorado em termos de incentivo à leitura, de práticas de leitura individual ou mesmo por meio de clubes ou círculos de leitura dentro das instituições de ensino, tendo como foco os docentes e seus percursos de leituras literárias.

A respeito dessas constatações, surge o questionamento sobre o real interesse das instituições em promover a qualificação dos seus docentes. Como base para essa dúvida, Candido (2004) convida à ponderação, ao afirmar que, nas mãos de quem lê, o livro pode ser um elemento perturbador, não somente porque promove a reflexão, eleva e edifica o indivíduo, mas especialmente porque a leitura do texto literário encerra em si os processos que confirmam no ser humano o que há de mais humanizador: o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor, entre outros níveis de desenvolvimento social, cognitivo e emocional.

Retomando o objetivo essencial desta seção, tendo como base os dados apresentados e discutidos até agora, sintetiza-se, a partir das seguintes características, o perfil do profissional em análise:

o professor-leitor de língua inglesa é licenciado em Letras, com menos de 10 anos de experiência docente. Ministra aulas de inglês em escolas de idiomas e apresenta proficiência em nível C1, conforme o Quadro Comum Europeu de Referência. É leitor de textos literários, tanto em língua inglesa como em portuguesa, acessando tais materiais independentemente do idioma, mas de acordo com as possibilidades de acesso. Leu seu último livro literário em português no último mês, enquanto seu último livro literário em inglês foi lido há dois meses ou mais. Considera-se um leitor, visto que lê, pelo menos, cinco livros por ano<sup>31</sup>. Ainda, cultiva práticas de leitura comentando sobre os livros lidos com seus amigos e colegas de trabalho<sup>32</sup>. Seleciona suas leituras por outros motivos que não os profissionais, mas, apesar disso, suas leituras eletivas ampliam seu entendimento do mundo e da sua profissão. Por fim, os espaços profissionais em que atuam não indicam livros extracurriculares, apesar de ocorrerem trocas e indicações entre colegas.

Com isso, depois de tentar entrelaçar os diversos elementos atinentes às práticas de leitura do grupo pesquisado e algumas das definições mais pertinentes para este estudo, em termos de experiência de leitura literária, intenta-se articular as características que compuseram o perfil do professor-leitor de língua inglesa com as teorias da leitura, estando elas ligadas à Estética da Recepção, à Indústria Cultural ou mesmo à Sociologia da Leitura.

---

<sup>31</sup> A título de comparação: o estudo *Retratos de Leitura do Brasil* (2020) contabilizou, entre leitores em geral, 2,5 livros inteiros e 1,45 livro inteiro de literatura lidos por ano. Tais dados reforçam o perfil diferenciado desse grupo de professores.

<sup>32</sup> É interessante comparar com outra questão do estudo nacional (IPL, 2020), a qual investiga sobre as pessoas que influenciaram seu gosto pela leitura. Como resposta, a figura do professor foi a alternativa mais apontada, reforçando o papel relevante do professor-leitor e sua relação com seus estudantes-leitores.

# 4

## O professor-leitor de língua inglesa: a Estética da Recepção, a Indústria Cultural e a Sociologia da Leitura

*El verbo leer, como el verbo amar y el verbo soñar, no soporta 'el modo imperativo'.*

*Yo siempre les aconsejé a mis estudiantes que si un libro los aburre lo dejen;*

*que no lo lean porque es famoso, que no lean un libro porque es moderno,*

*que no lean un libro porque es antiguo.*

*La lectura debe ser una de las formas de la felicidad y no se puede obligar a nadie a ser feliz.*

*Jorge Luis Borges*

*When I look back, I am so impressed again with the life-giving power of literature.*

*If I were a young person today, trying to gain a sense of myself in the world,*

*I would do that again by reading, just as I did when I was young.*

*Maya Angelou*

Qualquer grupo de leitores está completamente conectado a, se não submerso em, contextos históricos, socioculturais e econômicos, os quais os perfilam e os influenciam, contribuindo para suas escolhas literárias, seus modos de ler e suas práticas de leitura. Não seria diferente com o grupo de professores-leitores de língua inglesa, os quais são o foco desta análise. Sendo assim,

entende-se como primordial retomar subsídios teóricos que possam auxiliar a compreender os contextos atinentes ao grupo em estudo. Assim, conjugam-se as informações coletadas pelo questionário às discussões teóricas apresentadas que envolvem elementos da Estética da Recepção, da Indústria Cultural e da Sociologia da Leitura.

Para tanto, Iser (1980) contribui imensamente, partindo do princípio de que a leitura literária ganha existência na interação texto-leitor, sendo tal intercâmbio um lugar virtual de encontro e tendo presente a ideia de que diferentes leitores serão afetados de maneiras distintas pela mesma obra. Ainda, tal fato deixa evidente como a leitura é um processo criativo infinitamente maior e mais amplo do que a mera decodificação do texto escrito.

Por outro viés, Adorno (2010) colabora para a compreensão dos contextos relativos à economia e à cultura. Nesse sentido, o crítico cultural propõe a percepção de que cada indivíduo é, ao mesmo tempo, tanto um consumidor em potencial como um produto a ser consumido. Por esse viés, o mercado é o balizador, definindo o que é válido, o quanto vale, e decidindo as diretrizes da produção cultural. Ainda, pela perspectiva da Indústria Cultural, qualquer produção e recepção artística, e aqui inclui-se a leitura de obras literárias, como modo de consumo e recepção do texto, atende uma demanda socioeconômica de proporcionar um ponto de escape, de alívio ao sujeito de sua rotina maçante de trabalho. Essa fuga da realidade, a partir de obras “consumíveis”, estaria vinculada a uma postura de resignação a uma existência sem perspectivas, da qual não é possível eximir-se.

Em contrapartida, a Sociologia da Leitura pretende acolher o leitor e suas práticas leitoras, entendendo as suas relações com o livro, com os demais leitores, e a dinâmica do campo literário. Sendo assim, Chartier (2001b) contribui de modo intensivo para a compreensão de que o valor artístico das obras lidas pelo grupo pesquisado não está em questão e de que cada leitor fará uma interpretação distinta do texto, podendo compartilhar compre-

ensões e sentidos com seus pares. Por fim, o autor argumenta que o bom leitor de literatura é aquele que também sabe evitar alguns textos, por meio da consolidação de seu próprio percurso de leituras. Tal repertório possibilita a organização de referências e critérios alheios a opiniões externas, do cânone ou mesmo de alguma leitura previamente realizada.

## 4.1 Perfil do professor-leitor e Estética da Recepção

Ao aproximar os dados coletados pelo questionário das definições e concepções que a Estética da Recepção oferece, busca-se compreender sobre qual leitor se discute, na medida em que reúne características, e suas escolhas de leitura e seu modo de ler também exibem peculiaridades<sup>33</sup>. Diferentemente da proposta inicial das teorias da Estética da Recepção e do Efeito Estético, em que um leitor ideal e hipotético acompanharia o texto, nesta tese busca-se definir as práticas de leitura de um grupo específico e real de leitores: os professores de língua inglesa. A partir dessa aproximação entre teoria e dados de pesquisa, as análises ganham novos contornos e auxiliam a compreender ainda mais não somente a atividade de leitura, mas especialmente o perfil dos professores-leitores de inglês.

Antes de adentrar nos dados propriamente ditos, é relevante retornar à tentativa de Iser (1999) de compreender a leitura como uma interação entre leitor e texto. Nesse encontro, o leitor histórico ou empírico<sup>34</sup> executa a função prevista para o leitor implícito

---

<sup>33</sup> Algumas dessas propriedades são discutidas na sequência desta seção, entretanto outras, como o modo de ler e as formas como esse leitor é afetado pela leitura de textos literários, fazem parte do capítulo seguinte, no qual são abordadas questões próprias da experiência de leitura literária.

<sup>34</sup> Entendido como aquele que tem um determinado percurso de leituras, um arranjo intertextual de referências e experiências de interpretações de algumas obras literárias, como sintetiza Picard (1986, 1989).

ou ideal<sup>35</sup>, vivenciando a experiência estética de leitura, sendo afetado e, ao mesmo tempo, transformando o texto. Tal vivência ocorre a partir do preenchimento das lacunas de sentido existentes no texto e da construção de significados, tendo como base o horizonte de expectativa do próprio leitor. Wolfgang Iser (1999) salienta uma vez mais que, apesar de sempre ter valorizado o texto, seus esforços são direcionados a dois aspectos: a apreciação da leitura, enquanto prática de interação; e a consideração com o leitor, como a instância ativa na comunicação com o texto. Busca-se averiguar ambos os aspectos delineados pelo autor, entretanto a perspectiva desta tese focaliza a realização da leitura e a concreitude do leitor. Isso posto, destacam-se as questões que fornecem traços para delinear o perfil do professor-leitor de língua inglesa, as quais informam sobre a formação acadêmica, a instituição de ensino em que o docente atua, o tempo de experiência na docência da língua inglesa bem como o nível de proficiência.

O primeiro questionamento a ser debatido gira em torno do mais alto nível de formação do grupo de profissionais pesquisado. Como visto, 58% dos professores afirmam ser a Graduação em Letras seu maior nível de formação acadêmica. As demais opções dividem-se nos seguintes percentuais: Especialização em Letras, 16%; Mestrado em Letras, 9%; e Doutorado em Letras, 5%. Em relação ao perfil do leitor histórico ou empírico, o que esses dados podem sugerir é que tais profissionais, por vias acadêmicas, podem ainda não ter acessado uma variedade muito significativa de títulos, gêneros, autores e obras, optando por seguir um roteiro próprio, ou até mesmo randômico na seleção de suas leituras, compreensão que indica a força da decisão dos leitores sobre suas leituras, independentemente de influências puramente acadê-

---

<sup>35</sup> Compreendido como aquele que não tem existência real, uma vez que “materializa o conjunto das preorientações que um texto ficcional oferece [...] Em consequência, o leitor implícito não se funda em um substrato empírico, mas sim na estrutura do texto. [...] A concepção de leitor implícito designa então uma estrutura de texto que antecipa a presença do receptor [...]”. Desse modo, a concepção de leitor implícito enfatiza as estruturas de efeitos do texto, cujos atos de apreensão relacionam o receptor a ele” (Iser, 1999, p. 73).

micas. Assim, essa percepção corrobora a concepção de Picard (1986, 1989) do que vem a ser o leitor empírico, ou seja, aquele que constitui seu próprio percurso de leituras, referências e interpretações literárias, elegendo seus próprios critérios de seleção, sendo que tais parâmetros nem sempre são explícitos ou mesmo objetivos para o leitor.

Entretanto, é imperativo salientar que um leitor não se forma somente por indicações acadêmicas, mas é também um fato haver mais probabilidade de encontrar leitores com maior experiência de leitura em meio a docentes com níveis mais altos de formação universitária, como mestres e doutores. Sem dúvida, os participantes com Graduação em Letras são professores-leitores, porém bastante jovens – como se confirma pelo curto tempo de experiência docente do grupo –, em vias de abandonar sua inexperiência e imaturidade leitora para buscar o amadurecimento e a familiaridade com as leituras literárias.

Na urgência de compreender melhor como se constitui o professor-leitor, é importante reiterar a ideia de que a leitura é uma construção ininterrupta de ilusões, apesar de não afastar o leitor da realidade. Pelo contrário, o induz a conhecê-la, a questioná-la e a refletir sobre ela. Nesse sentido, quanto mais contato com textos literários, maiores as chances de o leitor ter um aparato linguístico e cultural mais propício para a realização de leituras literárias e mais acostumado estará o leitor a criar e utilizar recursos e dispositivos cognitivos e emocionais para realizar a leitura. Já postulava Iser (1980) que a formação de ilusões durante a leitura permite que o mundo não familiar do texto se torne conhecido aos poucos, através da construção de inferências, da criação de hipóteses e do estabelecimento de relações. Uma vez mais, quanto mais um professor avança em seus estudos, maiores são as oportunidades de adentrar o universo das obras literárias, seja por razões de estudos e de análises, pelo deleite estético ou pela leitura enquanto escape ou, ainda, prática cultural.

O segundo aspecto que pode revelar um pouco mais sobre o perfil do professor-leitor aponta para a instituição de ensino na qual o docente atua. Para tal questionamento, as respostas foram (exclusiva ou concomitantemente a outros espaços escolares): 49% dos professores ministram aulas de inglês em cursos de idiomas; 15% dos docentes trabalham em escolas de Ensino Fundamental pública; 11% em escolas de Ensino Médio pública; 10% atuam em escolas de Ensino Fundamental privada; 9% ministram aulas em instituições de Ensino Superior privada; e 6% trabalham em escolas de Ensino Médio privada. Ao esclarecer os espaços em que os docentes atuam, torna-se possível cogitar as exigências da prática do magistério e as interações com os diferentes estudantes.

Relacionar tais percentuais com um possível perfil de leitor real oferece algumas hipóteses. A primeira delas orbita a ideia de que a leitura de literatura não é algo que traga efeitos imediatos, resultados práticos, visto que demanda tempo e dedicação. Nesse sentido, o trabalho dos docentes de inglês em escolas de idioma frequentemente vem vinculado à demanda de resultados rápidos e pontuais, no que tange ao uso pragmático da língua, fato que poderia afastar os professores, bem como seus estudantes, das obras literárias.

Afortunadamente, em alguns espaços diferenciados o ensino de inglês estará acompanhado do incentivo e da prática efetiva de leitura literária. Entretanto, o que se percebe, na maioria dos cursos de idiomas, é a existência de um ritmo imediatista, com foco na utilidade, que resulte no desenvolvimento das habilidades orais de comunicação, ignorando o modo como as habilidades comunicativas estão atreladas entre si e a forma como a leitura de textos literários poderia subsidiar o aprimoramento amplo e rico da língua em questão. A constatação de que os cursos de idiomas pouco promovem a leitura literária ganha mais fôlego quando aproximada dos resultados coletados pela pergunta sobre as leituras incentivadas pela instituição de ensino na qual

os professores atuam. Para recordar, 31% das escolas em que os docentes questionados trabalham não fazem movimento algum no sentido de induzir ou prestigiar as práticas de leitura entre os docentes. Logo, o mesmo comportamento tende a ser replicado pelos estudantes desses estabelecimentos de ensino.

Outra hipótese relaciona a qualidade no desenvolvimento das habilidades comunicativas em língua inglesa aos níveis de Ensino Fundamental e Médio. Mesmo que haja escolas que demandem mais conhecimentos de seus docentes, é fato que o nível de proficiência dos estudantes é bastante baixo<sup>36</sup>, dificultando a inserção da literatura como forma de aprimorar questões linguísticas, aprofundar elementos culturais ou, ainda, criar e fortalecer vínculos sociais. Uma vez que os estudantes não apresentam as condições minimamente necessárias para realizar leituras literárias em língua inglesa, menos motivados e estimulados estarão os professores, tanto para indicarem títulos aos discentes como para buscarem mais obras literárias para seu próprio conhecimento, desenvolvimento e deleite.

Uma última conjectura envolve os docentes do Ensino Superior. Como todos os participantes que ministram aulas nesse nível são da área de Letras, é interessante pensar sobre suas escolhas profissionais, no sentido de que elas podem tê-los conduzido e motivado a ler mais literatura do que os demais professores. Entretanto, o contrário também se estabelece: alguns entrevistados confessam que a leitura os levou às Letras. Como formadores de professores, os docentes do Ensino Superior dos cursos de Letras representam um modelo de leitor, ou modelos de leitores. Haverá aquele professor universitário que lê ou relê por obrigação as obras literárias, já que precisou assumir um curso às pressas ou

<sup>36</sup> Constatou-se que o nível de proficiência dos estudantes de Ensino Fundamental e Médio tem muito a ser aprimorado a partir das supervisões de estágio dos acadêmicos de Letras - Inglês da UCS, especialmente durante o período entre 2015 e 2021, no qual tive a oportunidade de supervisionar os quatro níveis de estágio do curso, em semestres distintos. Essa constatação também é observada a partir de um estudo comparativo descrito no estudo: *Ensino da língua inglesa na educação básica do Brasil e do Chile*, disponível no link: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/9331>.

uma disciplina reformulada ou inédita. Haverá aquele que não lê mais determinado autor ou gênero, porque sua pesquisa esgotou as possibilidades de leitura e fez com que o interesse pelo texto se esvaísse. Haverá ainda aquele professor-leitor que, antes de iniciar seus estudos, já leu muitas obras em inglês, visto que sua fluência e/ou seu contexto sociocultural e econômico permitiam. Ou, ainda, aquele professor que lê teoria em demasia e, ao chegar no momento da leitura por fruição, prefere outra área que não as Letras<sup>37</sup>.

Dessa forma, Iser (1999) colabora para o entendimento desse aspecto, afirmando que, como o processo de concretização do texto está vinculado às condições do leitor, o texto literário realiza-se na convergência do texto com o leitor, ou seja, ao invés de definir o que significa determinado texto, explora-se o que acontece com o leitor no ato da leitura. Em outros termos, o que o leitor faz com o que lê e como aquele texto afeta o leitor são os intentos que realmente interessam. Esses dois movimentos colaboram para o entendimento da interação texto-leitor, bem como para a composição do percurso de leituras de cada um. Assim também se reitera a relevância de se analisarem as experiências performáticas de leitura desse grupo de professores-leitores, tendo como uma das consequências dessa investigação a compreensão dos subsídios concretos que afetam os leitores e suas leituras, bem como as relações das leituras e dos contextos socioculturais e históricos desse perfil de profissionais.

O terceiro aspecto a ser debatido gira em torno da experiência na docência em língua inglesa e a relação desses resultados na construção do perfil do professor-leitor. Conforme já descrito no capítulo anterior, tal questão revela que o grupo inquirido é relativamente iniciante, tendo, em sua maioria (54%), entre 5 e 9 anos de prática docente. As duas categorias seguintes, que somam 22%, descrevem os docentes com menos de 5 anos de

---

<sup>37</sup> Tais exemplos reaparecem no Capítulo 5, analisados pelo viés da experiência de leitura literária.

experiência prática (11%) e entre 10 e 14 anos de docência (11%). Além de revelar que o grupo é bastante jovem, esses dados colaboram na composição de um perfil de professor-leitor que ainda está desenvolvendo suas habilidades docentes iniciais, bem como tendo contato com algumas leituras literárias. Como em outras tantas situações na área das Letras, para toda regra há exceções, então não seria surpreendente se, entre um conjunto de docentes, as características elencadas não fossem completamente contempladas. Ou seja, é possível que, mesmo sendo um grupo jovem, já se configure como uma comunidade de leitores experientes. Entretanto, os dados fazem crer que muitos desses professores estão iniciando a composição de seu repertório profissional e – por que não dizer? – de leituras literárias.

À luz de Britto (2015), as colocações propostas ganham maior ênfase. O autor afirma que

[...] será mais criativo o leitor que mais conhecer e [...] jovens leitores têm sua criatividade conformada àquilo que já experimentaram e conheceram na vida. É certo que um leitor muito instruído pode afogar-se no conhecimento e, preso a comportamentos intelectuais e sociais rigidamente determinados, não ser capaz de criar. É certo também que um leitor com pouca leitura e muita experiência de mundo pode superar as dificuldades que o texto lhe apresenta e articulando suas vivências indagar o texto de forma criativa. Mas não se pode disso concluir que a criatividade nasce espontaneamente e que ser criativo é simplesmente buscar um modo diferente de ver (Britto, 2015, p. 47).

Assim, o professor-leitor com um breve percurso enquanto docente lerá seus textos literários a partir de seus apontamentos: vinculados às teorias recentemente exploradas durante sua Graduação; atrelados às leituras alheias ou às discussões sobre o texto com as quais esse leitor teve contato por meio de professores, colegas, redes sociais, resenhas etc.; ligados a uma interpretação individual, peculiar, até exótica, amalgamados às vivências desse professor-leitor enquanto sujeito histórico e leitor empírico.

Nesse sentido, Wolfgang Iser (1999) constata que a obra literária apresenta dois polos: o artístico, criação do texto pelo autor; e o estético, concretização do texto com a leitura realizada pelo leitor empírico.

Por fim, pode-se relacionar um último aspecto, qual seja o nível de proficiência dos professores respondentes, os quais apontam, em um percentual significativo (56%), terem uma proficiência eficaz, comunicando-se com facilidade e compreendendo textos com teor implícito de significados<sup>38</sup>. Considerando que quanto mais o leitor conhece e está familiarizado com a língua inglesa mais facilmente será seu trânsito pelo texto literário, a proficiência se torna um fator crucial no estabelecimento do horizonte de expectativa do professor-leitor, já que interfere diretamente na compreensão textual. Conforme apontam os resultados, o grupo pesquisado sente-se, em sua maioria, bastante confortável ao ler textos em inglês, reforçando novamente as possibilidades e intenções de ocorrerem práticas de leitura em língua inglesa por esse grupo de professores-leitores.

Assim, tendo condições de ler textos literários em inglês com confiança, o professor-leitor se permite compor camadas distintas de conhecimento e de habilidades, sejam elas linguísticas ou culturais. E, a partir dessa composição, o docente tem condições de oferecer a seus alunos mais formas de conhecerem e compreenderem a língua inglesa, de adentrarem e interpretarem um texto literário e, por fim, de reconhecerem-se e comporem-se como sujeitos históricos que compreendem e interagem com suas realidades e as modificam.

Para finalizar, é imprescindível tocar nas questões da interação e do leitor, elementos bastante caros a Iser (1999). Como já exposto, o autor prioriza ambos os aspectos, na tentativa de compreender mais e melhor a Estética da Recepção e o Efeito Estético,

---

<sup>38</sup> Na escala do Quadro Comum Europeu de Referência, essa descrição corresponde ao nível C1, estando próximo ao nível máximo, termos de classificação, no gradiente de A1, A2, B1, B2, C1 a C2.

sejam eles: a leitura, enquanto prática de interação; e o leitor, enquanto instância ativa na comunicação com o texto (Iser, 1999). Partindo desses dois alicerces, a leitura de uma obra literária terá variações, visto que elas configurarão leituras distintas da mesma obra, não apenas em relação a leitores diferentes, mas também ao mesmo leitor em momentos diversos. E aqui se encaixam tanto a memória quanto a percepção como fatores essenciais no processo de leitura, explicando as razões pelas quais o leitor consegue se sentir envolvido nos eventos narrados, imaginando contextos, criando espaços, participando da narrativa etc.

Desse modo, nesse invólucro estão interagindo: a experiência (seja de vida, no caso do sujeito histórico; seja de leituras, no que diz respeito ao leitor empírico; seja como docente, como é o professor-leitor); a fluência na língua inglesa (esteja ela satisfatoriamente desenvolvida ou em processo de desenvolvimento); e a formação acadêmica (tendo servido como baliza para a construção de um percurso literário), no intuito de encorajar-se a experimentar, em cada obra literária, uma realidade que não é a sua, deixando para trás o conhecido e adentrando na aventura que o texto literário oferece.

A seção que segue intenta relacionar tópicos da Indústria Cultural a resultados apontados no questionário e circunscritos a esse campo de entendimento teórico, buscando compreender e aprofundar os dados produzidos por uma perspectiva complementar às teorias da Estética da Recepção.

## 4.2 Perfil do professor-leitor e Indústria Cultural

É válido recordar que, a partir da óptica de Adorno (2010), a Indústria Cultural é caracterizada por elementos que repercutem nas escolhas atuais atinentes às artes, ao entretenimento e aos demais aspectos culturais que perpassam a sociedade contemporânea. Ainda, a necessidade de adaptação do sujeito com o grupo gera o potencial totalitário, *modus operandi* da Indústria

Cultural para compreender e forjar as relações de mercado. Com igual relevância, a discussão sobre como a ordem econômica continua agindo para que as pessoas se mantenham vinculadas ao modelo de mercado, percam sua individualidade, transformem-se em uma grande massa e estejam atreladas a uma situação de não emancipação, perpetuando o status quo, ainda tem espaço e reconhecimento (Adorno, 2010).

Na medida em que a indústria multiplica as obras de arte, ou seja, substitui a existência única por uma serial, isso tende a abalar a tradição estética e incorre no risco de banalizar a arte. Ao mesmo tempo em que a arte – e, no caso deste estudo, a literatura – está mais acessível, a multiplicação serial da obra deixa de impressionar, de estremecer, de questionar o sujeito, ou mesmo de identificar um espaço, um momento ou um grupo social. Portanto, está lançado o debate: como é possível fazer e acessar a literatura em um contexto no qual o mercado manipula a cena artística e cultural? Ainda, estaria a Indústria Cultural minimizando a função da literatura de provocar reflexão e romper conceitos e paradigmas? E concomitantemente, estaria maximizando a função literária de fruição e entretenimento? Essas reflexões colaboram na contextualização do ambiente de discussão dos dados e vão além, introduzindo o tom da exegese proposta nesta seção.

Dos questionamentos elencados no instrumento de pesquisa, alguns deles cotejam relações com elementos vinculados à Indústria Cultural, como a relação das leituras de lazer e prática docente, os títulos selecionados como leituras de lazer, entre outros. Como já destacado anteriormente, entre distintas relações possíveis, percebe-se que a Indústria Cultural produz formas de cultura, transformando-as em produto para atrair o maior número de consumidores, tendo como fim único e prático ganhos financeiros (Adorno; Horkheimer, 1986).

Nesse sentido, o produto cultural ocuparia o lugar da imaginação do consumidor, na medida em que trabalha com fórmulas

prontas, esperadas, atendendo às expectativas, e, assim, geraria prazer e satisfação às massas. Por esse prisma, pressupõe-se que refletir seria uma atividade perigosa, nociva, a ser evitada, confortando o consumidor em um platô de contentamento e de não questionamento (Adorno, 2010). Assim, pode-se aproximar a relação de contraposição de best-seller e clássico da literatura, no intuito de ilustrar os argumentos previamente apresentados. A existência de uma economia do livro é incontestável, vide todo o entorno mercadológico envolto nesse meio: produção, lançamento, crítica, venda etc., seja a obra clássica ou contemporânea. O que se pode frisar como traço mais relevante comum aos títulos clássicos é o fato de que a obra literária clássica permite, com maior reincidência do que um texto dito como best-seller, reinventar-se ou ressignificar-se a partir de cada leitura, oferecendo compreensões distintas e interpretações complementares em tempos diversos e para leitores diferentes.

Isso posto, constata-se que a apresentação dos dados atinentes ao último título literário lido em português parece permitir correlações com elementos próximos à Indústria Cultural, especificamente ao explorar as definições de best-seller e de clássico literário. Algumas obras foram mencionadas mais frequentemente, no entanto a esmagadora maioria foi citada apenas uma vez. Isso também ajuda a pensar as diferentes experiências leitoras que cada um desses professores-leitores vivenciou no contato com esses textos, bem como a variedade de influências, de referências e de bibliografia disponíveis a esse grupo de professores-leitores. Torna-se imprescindível recorrer a Antonio Candido (2004) neste ponto, visto que o autor discute o direito à literatura e pontua que a diferença entre cultura popular e cultura erudita não serve para justificar quem deve ou não ler o quê. Segundo Candido (2004), uma sociedade que se pretende igualitária não pode prescindir do respeito aos direitos humanos, entre eles o direito à fruição de todos os tipos de textos literários por todo e qualquer leitor, sendo um direito inalienável (Candido, 2004).

Para ilustrar tal percepção, as obras mais mencionadas pelos sujeitos pesquisados, sejam elas originalmente escritas em português ou em inglês, são: *A hora da estrela*, de Clarice Lispector; *A Moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo; *Capitães da Areia*, de Jorge Amado; *Essa Gente*, de Chico Buarque; *Dom Casmurro* e *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis; 1984, de George Orwell; *Hamlet*, de Shakespeare; *Love & Gelatto*, de Jenna Evans Welch; *Tell me your dreams*, de Sydney Sheldon; *The old man and the sea*, de Ernest Hemingway.

Dos títulos mencionados, foram publicadas entre o final da década de 1990 e os dias atuais as obras: *Essa Gente*, de Chico Buarque (2019); *Love & Gelatto*, de Jenna Evans Welch (2016); e *Tell me your dreams*, de Sydney Sheldon (1998). Os demais, sem dúvida, seriam listados como clássicos da literatura brasileira ou de língua inglesa, porém, ao mesmo tempo, são títulos de grandes tiragens, não somente por terem sido escritos por autores renomados, mas especialmente por serem obras conhecidas, especialmente nos meios escolares e acadêmicos e, além disso, são obras mais antigas, em termos de datas de publicação, o que contribui para a elaboração de novas edições, edições de luxo, edições de bolso etc., aproximando-as das mais vendidas. Dito de outra forma, tais títulos têm saída no mercado editorial pelo percurso cultural trilhado, por serem reconhecidas como obras que marcaram uma geração, uma época, ou mesmo o trabalho de um autor. São sempre vendidas, em qualquer tempo, o que as difere dos best-sellers, que normalmente atingem o ápice de vendas em um período restrito e, logo depois, seguem esquecidos ou mesmo ofuscados por novos títulos.

Algo semelhante ocorre com os textos escritos originalmente em inglês, no sentido de serem, ao mesmo tempo, grandes clássicos da literatura em língua inglesa e/ou obras de grande vendagem, quais sejam: *Orgulho e preconceito*, de Jane Austen; *Assassinato no Expresso do Oriente*, de Agatha Christie; *A revolução dos bichos*, de George Orwell; *Querido John* e *No*

seu olhar, de Nicholas Sparks. Novamente, o que sobressai é a variedade, a gama de autores, alguns contemporâneos, outros clássicos, denotando a força da decisão do leitor em selecionar as obras e, conseqüentemente, traçar seu percurso único de leitura. É relevante mencionar que, mesmo fazendo a leitura em português, os sujeitos pesquisados preferem buscar títulos escritos originalmente em inglês (em comparação com obras escritas originalmente em outras línguas). Desse modo, os professores estão, mesmo que por meio da tradução, acessando obras escritas inicialmente em língua inglesa que envolvem contextos, situações e práticas culturais focadas em países anglófonos. Como já constatava Zilberman (2001, p. 88), o leitor é sujeito porque está submetido a um contexto, a um discurso de que se torna somente o “hóspede privilegiado”. Por esse aspecto, o fato de serem professores de inglês os aproxima de autores e de títulos oriundos da língua-alvo. Ainda, a razão de lerem tais obras na versão original ou em uma tradução tem mais relação com as possibilidades de acesso ao texto do que com questões linguísticas, como será explanado em seguida.

Outros livros também foram listados como lidos recentemente, tais como *Anna Karenina*, de Liev Tolstói; *Cem anos de solidão*, de Gabriel García Márquez; *O nome da Rosa*, de Umberto Eco; *O planalto e a estepe*, de Pepetela; e *O tempo entre costuras*, de María Dueñas. O que há em comum nessa última listagem é que são obras escritas em outra língua, primariamente, para depois serem traduzidas, tanto para o inglês como para o português. Entretanto, também se configuram como textos bastante conhecidos no universo das Letras, em outras palavras, clássicos da literatura ocidental, principalmente os quatro primeiros. Tal mescla de leituras, conforme reflete Calvino (2007), oportuniza o rendimento máximo que um leitor pode ter de obras clássicas, justamente porque alternadas com leituras mais atuais e/ou de densidade temática ou mesmo estética distintas.

Como previamente apresentado, a Indústria Cultural pretende pensar as práticas de leitura como produtos culturais. Sendo assim, incluir os títulos mencionados em um rol de leituras obrigatórias aos profissionais de Letras colaboraria para transformar tais obras em simples objetos consumíveis. Presumindo que os professores-leitores tenham maior aptidão para a leitura literária, os textos nomeados parecem bastante previsíveis para um grupo de professores-leitores, cabendo aqui uma indagação: esse grupo em estudo lê clássicos porque realmente pretende vivenciar a experiência de leitura literária ou porque gostaria de pertencer, pelo status que isso hipoteticamente poderia sugerir, ao grupo de professores leitores de obras literárias clássicas? Por trás de tal problema residem elementos tanto da Antropologia da Leitura, na medida em que se preocupa com a experiência individual, como da Sociologia da Leitura, para a qual o grupo de leitores e a circulação do objeto-livro importam. Talvez as reflexões estabelecidas na sequência possam oferecer subsídios para tal discussão.

Nesse sentido, outro aspecto possível de ser averiguado focaliza a relação entre leituras literárias e docência. Conforme apontam os dados, 65% dos respondentes optaram pela alternativa *Minhas leituras literárias são escolhidas por motivos alheios à profissão*, denotando existir outros motivos que levam os professores a ler, desvinculados das questões profissionais. Entre as demais opções de resposta, estavam: *Minhas leituras literárias são vinculadas às minhas aulas de inglês* (23%); *Não leio literatura porque tenho pouco tempo livre, em função de muito trabalho* (8%); e *Não leio literatura porque minhas aulas não abordam essa área* (4%). Aproximada a essa questão, está também a pergunta que busca relacionar a interferência das leituras eletivas ou de lazer e as práticas docentes. Para essa indagação, os professores escolheram como principais respostas: *Sim, porque ampliam minha compreensão do mundo e, conseqüentemente, de meu papel enquanto educador(a)* (31%); *Sim, pois comento com meus*

alunos (24%); e, Sim, porque permite que eu estabeleça conexões com outros textos (20%).

Conforme o entendimento do viés da Indústria Cultural, o livro seria ofuscado por outros tantos produtos culturais disseminados entre a grande massa de consumidores, tais como o cinema, a música, a televisão e o rádio, criados pura e simplesmente com a intenção de entreter<sup>39</sup>. Sem aludir às demais possibilidades contemporâneas: jogos online, aplicativos de streaming (vídeo, áudio, filmes, séries etc.), para citar apenas os mais recorrentes. Tais produtos deveriam oferecer entretenimento fácil, sem aborrecer ou provocar reflexão, o que foi ampliando o seu público-alvo. Dessa feita, a obra literária figuraria em segundo plano, uma vez que demandaria maior concentração, aquietação e foco, em comparação com os objetos culturais produzidos para simplesmente entreter e relaxar. Entretanto, para o grupo em análise, o livro não perdeu sua relevância, seja como um produto cultural, como uma fonte de reflexão e de aprimoramento intelectual e emocional ou, ainda, como um objeto que aproxima e caracteriza determinado grupo, visto que são, sem dúvida, leitores de obras literárias. Tais ponderações auxiliam a compreender um pouco os números, na medida em que se pensa o livro como um produto cultural, criado para entreter.

Assim, a leitura literária se confirmaria como a busca de um escape, algo alheio à profissão, como bem indicaram os professores, quando questionados sobre as escolhas literárias. Em contrapartida, ainda estabelecem relações entre as leituras eletivas e suas práticas docentes, enquanto as obras lidas promovem maior compreensão dos contextos e dos papéis sociais exercidos pelos professores-leitores. Além disso, utilizam as reflexões produzidas a partir da leitura dos textos como ferramentas para

---

<sup>39</sup> É imprescindível reiterar o entendimento de que há grande distinção entre obras do mesmo grupo de produtos culturais, a tomar como exemplo o cinema ou mesmo a música. Sendo assim, fica nítido neste texto que a crítica recai sobre os produtos culturais com baixa ou mínima qualidade estética, os quais foram produzidos e são comercializados com o objetivo único de entretenimento raso e fruição simplória.

indicar ou comentar as obras para seus estudantes e promovem novas conexões com outros textos, bem como para manter contato com a língua inglesa a partir da leitura literária em inglês.

Em síntese, pelo viés da Indústria Cultural, os professores-leitores investigados tenderiam a mesclar títulos variados – de best-sellers a grandes obras atemporais da literatura –, talvez na ciência de que o contraste entre leituras com potências distintas poderia revelar mais claramente os pontos relevantes de cada um dos textos. Talvez, ainda, irrefletidamente, estariam inclinados a sortir obras distintas como sendo correspondentes, sem levar em conta o quanto cada uma pode promover, seja em termos conceitualmente reflexivos e esteticamente provocativos, seja de modo a proporcionar mero entretenimento e simples fruição.

### 4.3 Perfil do professor-leitor e sociologia da leitura

Ao aproximar alguns dos questionamentos às discussões propostas pela Sociologia da Leitura, pretende-se identificar e entender as relações dos leitores em análise e suas práticas de leitura literária. Como visto, é possível tecer algumas considerações estritamente a partir dos resultados produzidos e compilados, como, por exemplo, entender que o grupo se define como leitor; que suas mães leem mais do que seus pais, proporcionalmente; que as instituições de ensino não costumam promover espaços ou movimentos coletivos de leitura e assim por diante. Assim, pelo viés da Sociologia da Leitura, busca-se aprofundar a análise desses dados, compreendendo-os por uma perspectiva teórica, não apenas empírica.

Dando início à discussão proposta, vale retomar os resultados das perguntas que indicariam se o respondente e seus pais são leitores e, ao mesmo tempo, qual é a média de livros lidos por cada um anualmente. Assim, tendo em vista que apenas 15% dos participantes responderam Não, não me considero leitor, a vasta maioria, 85% da amostra, distribuiu-se nas seguintes categorias:

Sim, leio até 5 livros por ano (34%); Sim, leio até 10 livros por ano (30%); Sim, leio até 15 livros por ano (6%); e Sim, leio mais de 15 livros por ano (15%). Em contrapartida, 73% dos respondentes afirmaram que o pai/responsável não é/era leitor. Entretanto, como percentual positivo mais relevante, 11% afirma que o pai/responsável lia/lê mais de 15 livros por ano. Já em relação à mãe/responsável, 51% da amostra apontou que não é/era leitora, e, como percentual afirmativo mais saliente, 26% afirmou que a mãe/responsável lia/lê até 5 livros por ano.

Entre os autores que colaboram no entendimento desse conceito, Chartier (2001b) compreende que ser leitor é ser um sujeito histórico, como aquele que experimenta sensações e emoções, transformando-se e adaptando-se conforme as mudanças sociais e tecnológicas. Pela definição de Chartier (2001b), esses professores seria também um grupo de leitores por declararem-se como tal e confirmarem essa afirmação por meio dos demais dados coletados. Ainda, apesar da parca influência do exemplo doméstico em relação à leitura, esse grupo deixou-se forjar por outras referências, não somente seus progenitores, mas provavelmente seu meio ou contexto sociocultural.

Em contraponto, Vargas Llosa (2005, p. 378) salienta que se torna leitor aquele que despende tempo para lê-lo e afirma ainda que os não leitores “não somente não sabem o prazer que perdem, mas [...] uma sociedade sem literatura [...] está condenada a se barbarizar espiritualmente e a comprometer sua liberdade”. Sendo assim, Vargas Llosa (2005) relaciona as práticas de leitura literária à constituição dos indivíduos e das sociedades, convencido de que uma sociedade sofrerá consequências importantes, caso prescindida dos livros e da leitura. Quicá pudesse ser esse um argumento razoável para modificar ou incentivar os 15% de não leitores do grupo pesquisado.

Para complementar o entendimento do conceito de leitor, Michèle Petit (2009) destaca a não passividade do leitor. Para a autora, o leitor opera uma tarefa ativa, produtiva, alterando o

sentido do texto, distorcendo, reempregando, induzindo variantes etc. No entanto, o leitor também é transformado assim que se depara com algo inesperado, sem ter ideia de aonde isso poderá conduzi-lo. Ainda, Petit (2009) afirma que o leitor que se permite ser trabalhado pelo texto constitui uma ligação que resiste a interrupções, devaneios e fantasias. Afinal, sua leitura é uma mescla entre a sua atividade criativa e inventiva e a atividade de criação e invenção do autor. Por isso, ambos colaboram para a construção do outro: o leitor modifica o texto do escritor, bem como o escritor modifica o leitor através do texto.

Para além disso, a partir do viés da Sociologia da Leitura é possível analisar e compreender o processo literário no cotidiano dos leitores. Entretanto, esse circuito literário inicia muito antes de o livro chegar às mãos que o acolhem ou aos olhos que o leem. Já contemplava esse aspecto Regina Zilberman (2001), ao afirmar que o livro, enquanto objeto de atenção do leitor, é visto como um produto comercializável e que, para tanto, é necessário estabelecer uma estrutura mercadológica que abranja a distribuição, a circulação e todas as leis comerciais atinentes ao mercado editorial.

Dando sequência à discussão, dentro dos critérios para escolher a língua da obra a ser lida, os professores questionados relataram, em 47% dos casos, que leem uma obra a partir do acesso que têm ao material, não importando a língua. Os demais, 22% da amostra, dividem-se em ler o texto em inglês, se não oferecer grandes dificuldades, sejam elas linguísticas ou temáticas; e os outros 22% escolheram a opção depende da língua do texto original, sendo esse o critério privilegiado. Esses percentuais denotam a relevância do mercado literário, da questão econômica envolvida na produção e distribuição de títulos. Em outras palavras, se a obra estiver acessível, seja por seu valor, seja por empréstimo em bibliotecas comunitárias ou públicas, ficará mais fácil para os professores começarem e/ou continuarem a ler em inglês. Ainda, parece importante ressaltar que apenas 9%

dos respondentes ainda prefere ler em português, e isso permite a reflexão de que existe o interesse ou mesmo a intenção de se aproximar da língua inglesa a partir da leitura de obras literárias. Em alguns dos depoimentos coletados nas entrevistas<sup>40</sup>, os professores mencionaram a questão de ter lido alguma obra em português, sendo que o texto originalmente foi escrito em inglês, em função do preço.

Pierre Bourdieu (1982) já se preocupava com tais questões e afirmava que o poder econômico não é suficiente para definir se o indivíduo terá ou não acesso ao capital cultural, uma vez que são requisitadas também outras habilidades que promovam a interlocução e o entendimento da arte, no caso, da literatura. Essas habilidades podem ser desenvolvidas e aprimoradas no meio familiar, no âmbito escolar, em grupos sociais ou culturais que aproximam livros e leitores, por exemplo, familiarizando os sujeitos aos critérios determinantes para a compreensão e a análise das obras. Para Bourdieu (1982), qualquer obra de arte só terá significado para aquele que é capaz de apropriar-se dela, decifrando-a. Tal sujeito precisará conhecer o “código historicamente constituído e socialmente reconhecido como a condição da apropriação simbólica das obras de arte oferecidas a uma dada sociedade em um dado momento do tempo” (Bourdieu, 1982, p. 283).

A partir dessa relação, é possível entender que o consumo da obra literária está vinculado tanto ao acesso ao material como às relações de poder estabelecidas no campo literário, o qual é responsável por caracterizar o que é ou não literário, o lugar da literatura na sociedade, quem deve ler o que etc. Desse modo, a formação do leitor e, neste caso, de professores-leitores está sob o efeito do debate entre distintos campos de poder, justificando, de certo modo, algumas das dificuldades que alguns leitores poderão

---

<sup>40</sup> Pelo menos três entrevistados, analisados no próximo capítulo pela perspectiva da experiência de leitura.

ter na leitura, na compreensão ou, ainda antes disso, no acesso a uma obra literária.

E aqui a Sociologia da Leitura e a Indústria Cultural dialogam, dado que consideram como fato relevante a expansão dos meios de comunicação de massa para a disseminação da leitura, inscrevendo-a em um consumo cultural. Assim, as percepções de Zilberman (2001) são pertinentes porque sustentam que uma história da leitura – e (por que não dizer?) uma sociologia da leitura – se faz a partir da história da sociedade capitalista. Desse modo, pensar e debater as funções da obra de arte na sociedade, seus valores e seu público-alvo é um aspecto fundamental para compreender as conexões entre literatura e sociedade.

Arnold Hauser (1977) e, mais recentemente, Zilberman (2001) afirmam que, independentemente da constituição, toda obra de arte – no caso, o texto literário – passa por diferentes olhares antes de ser oferecida ao consumidor/leitor. Ambos concordam que a sensibilidade e a capacidade de agregação, o gosto e o juízo estético dos leitores podem ser influenciados por uma gama grande de profissionais, tais como críticos, professores, intérpretes e outros escritores, antes de quaisquer obras literárias serem qualificadas como necessárias ou obrigatórias, de receberem o aceite da academia ou de serem qualificadas como problemáticas.

Ainda dentro dessa intersecção, é possível analisar os critérios utilizados pelos professores interpelados para selecionar as leituras literárias. Ao mesmo tempo em que os percentuais são bastante próximos, são diversos os motivos que os professores-leitores levam em conta no momento de escolher seus textos literários. Por ordem decrescente: 17% livros indicados por professores de cursos de atualização/Pós-Graduação etc.; 14% livros de outros gêneros (biografias, teóricos, técnicos etc.); 13% livros mais vendidos ou sugeridos por sites que visito; 13% livros clássicos e 13% livros em literatura inglesa (traduções). O fato de o maior percentual indicar para os professores de cursos de atualização como fontes ou referências para a recomendação

de leituras corrobora a ideia de que existe uma hierarquia e um respeito profissional, no sentido de observar e seguir as indicações e orientações de outros professores com maior experiência ou familiaridade com textos literários. Surpreende também que os professores tenham interesse na leitura de outros gêneros além do literário; no entanto, a soma dos percentuais que indicam a leitura de clássicos e de literatura inglesa sobrepõe-se à alternativa anterior.

Além disso, pode-se cogitar que o fato de esse grupo pesquisado ser realmente jovem e buscar referências literárias com um grupo de profissionais mais experiente denota, além de identificação do docente mais experiente como um leitor-referência ou um curador de leituras e obras, curiosidade e interesse pela leitura literária. Como menciona Britto (2015), enquanto um leitor mais instruído tende a privilegiar determinadas interpretações e certos comportamentos intelectuais e sociais, um leitor mais jovem tenderá a ser mais criativo, visto que ainda está experimentando e conhecendo as práticas de leitura, as nuances profissionais e, claro, a própria experiência de vida.

Na sequência, há também a questão do suporte favorito para a leitura de obras literárias. O livro impresso ainda é o formato mais requisitado pelo grupo entrevistado, conforme sustentam os percentuais: 31% preferem o livro físico, 25% optaram por tablet, kindle ou smartphone e 21% preferem ler no notebook ou no computador. No intuito de compreender melhor esses números, Goldin (2012) aponta que a relação entre leitores e livros não inicia com a leitura propriamente dita, bem como os livros não servem apenas para ler, já que são objetos de valor afetivo, com cheiro e peso, textura e tamanhos diferentes, permitindo a associação a vozes, pessoas e situações as quais compõem memórias de leitura. Para Goldin (2012), os livros adquirem valor pela própria leitura, por provocarem diferentes apropriações pelo público. Sendo assim, poder manusear, cheirar, folhear um livro impresso, fotografá-lo, marcar o texto, escrever ou desenhar em

suas margens ou mesmo colocá-lo na estante ou utilizá-lo como motivo para decoração são também funções afetivas que o objeto físico possibilita com maior propriedade do que os formatos digitais.

Além do apego ao livro enquanto objeto de afeto literário, há também o fato de registrar e compartilhar as leituras realizadas. Nesse sentido, a amostra de professores apontou que 42% comenta suas experiências literárias com amigos e colegas de trabalho, de forma presencial, 25% com alguém da família, e 17% compartilha suas leituras por meio das redes sociais. Petit (2013) auxilia na compreensão dos dados, justamente por afirmar que muitos leitores ressaltam como a leitura havia sido a forma que usaram para se permitirem a interação, se disporem aos outros, ampliarem e diversificarem seus horizontes e, desse modo, reforçarem a relevância do compartilhamento das leituras, seja com os pares, com os familiares, com os amigos ou com os alunos, de modo presencial ou virtual.

Retomando Colomer (2007), a experiência da autora com alunos que se graduam professores revela que estão acostumados a abandonar suas interpretações das obras em favor dos critérios literários entendidos como adequados para avaliar os textos lidos. E esse processo de relacionar a experiência de leitura literária a uma leitura uníssona, confirmada e balizada pelo campo literário, em detrimento do gosto e do desenvolvimento pessoal, colabora para manter e ampliar certa distância objetiva entre o leitor e a leitura. Colomer (2007) reitera que essa relação poderá aparecer e influenciar novos leitores, no momento em que esses profissionais estiverem atuando como docentes. Sendo assim, é imprescindível que se compreenda que ao “compartilhar a leitura é necessário socializá-la”, estabelecendo um “caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e a avalia” (Colomer, 2007, p. 147). Portanto, o fato de os professores preferirem compartilhar com seus colegas de trabalho pode suscitar algumas hipóteses, como,

por exemplo, o desejo de serem reconhecidos como leitores por seus pares ou, ainda, a consolidação de escolhas literárias individuais, seja de textos mais clássicos ou mais contemporâneos, mostrando autonomia em relação ao grupo e independência na seleção de leituras.

Para complementar essa questão, os professores foram questionados também sobre as formas de compartilhamento das leituras com o grupo de colegas, e as respostas foram as seguintes: 63% comentam sobre o livro lido, 17% não costumam compartilhar leituras com colegas de trabalho e 16% emprestam livros. Ou seja, existe efervescência de práticas literárias nos ambientes escolares e nas instituições de ensino, mesmo que sejam sutis e localizadas. Entretanto, como mostram os percentuais, praticamente 80% dos entrevistados promovem algum tipo de troca ou de interação a partir do livro, mesmo que de forma individualizada, em contraponto, como visto, a um possível incentivo institucional que, em geral, não acontece.

No instante em que o professor-leitor decide comentar com seus pares as leituras que tem realizado, abrem-se novas possibilidades de interlocução com o texto e consigo enquanto leitor-ativo, o que remete novamente à ideia de Petit (2009) da não passividade do leitor. Embora a leitura de uma obra literária seja, em um primeiro momento, uma prática solitária, sabe-se que cada leitor visita o texto envolto de suas memórias, de suas experiências prévias de leitura, bem como de outras vivências, aspecto já apontados por Yunes (2002). Ou seja, nem mesmo durante sua experiência individual de leitura o leitor está só. Dessa feita, a noção de que o texto é compreendido a partir da perspectiva do leitor, considerando dentro dela seu repertório social, sua bagagem cultural, suas experiências de vida, e que essa compreensão consolida a ideia de que ser capaz de compartilhar e discutir textos e obras literárias com os demais fortalece o valor das comunidades interpretativas e possibilita que os leitores

se constituam ética e esteticamente entre seus pares, conforme ensina Yunes (2002).

Um outro ponto que diz respeito à Sociologia da Leitura leva em consideração o questionamento sobre as leituras incentivadas pelas instituições de ensino nas quais os docentes atuam. Como resposta majoritária, os professores apontaram que 31% das escolas em que trabalham não indicam livros extracurriculares para serem lidos. Em contraparte, há movimentos de incentivos mais localizados, como indicados pelos respondentes: 26% são incentivados a ler pela indicação dos colegas; 24% são aproximados dos livros a partir dos destaques da biblioteca escolar; e, por fim, 19% das escolas promovem projetos de leitura com os professores.

Como uma possível interpretação desses dados, pode-se afirmar que, em geral, não há interesse ou atitude das instituições escolares na direção de aproximar os livros dos professores. No entanto, é de senso comum a cobrança e a demanda intensa para que os estudantes leiam. Entre os colegas ainda ocorrem algumas trocas, e em alguns ambientes atividades mais efetivas e conscientes de incentivo à leitura dos professores são promovidas. Infelizmente, uma vez mais, surge um embate: como incentivar os alunos a ler se antes os professores não são estimulados a tal prática?

Na tentativa de problematizar a questão, Petit (2019) salienta o valor da leitura, visto que o que compõe este são os momentos em que as palavras surgem, em que os elos são criados, e, segundo a antropóloga, é por isso que escritores geralmente são grandes leitores antes de começarem a escrever e que sábios desfrutam da poesia e dos romances a fim de reativar sua habilidade inventiva, na busca incessante por conexões inesperadas. Se a constituição de professores-leitores fosse uma prática cultural valorada nas instituições de ensino, os professores estariam mais familiarizados com a leitura literária e teriam mais condições de mediar processos de leitura no intuito de promover experiências reais de leitura literária, as quais atrairiam ideias, sugeririam compa-

rações inusitadas, inspirariam e despertariam para essa prática não somente adultos, mas jovens e crianças. Para complementar essa discussão, são pertinentes as constatações de Britto (2015), ao afirmar que o hábito da leitura não é nem bom nem mau em si. Entretanto, é imprescindível indagar sobre os modos como o ler se realiza, que olhar existe sobre o objeto livro e/ou a prática de leitura, bem como as relações que se estabelecem em função dela.

Apesar de todas as adversidades que o professor de língua inglesa pode vir a enfrentar, como, por exemplo, a falta de suporte da própria instituição em que trabalha, ainda existem alguns docentes que buscam, mesmo que por própria conta, o alento, a instrução, a reflexão e a fruição na literatura. Desse modo, é válido recordar os dados que descrevem o intervalo entre leituras do grupo em questão. Quando interrogados sobre há quanto tempo haviam finalizado a última leitura em língua portuguesa, as três principais respostas foram: 33% neste último mês; 30% há dois meses ou mais; e 18% há seis meses ou mais. É válido ressaltar que nenhum professor selecionou a opção Nunca li um livro literário em português, o que parece no mínimo significativo, não somente por terem lido pelo menos um livro durante sua vida, mas também porque, mesmo que por um percentual mínimo, essa resposta foi contemplada em língua inglesa. O mesmo questionamento foi proposto com foco em leituras literárias em língua inglesa. Dessa forma, os respondentes optaram por: 26% há dois meses ou mais; 24% há seis meses ou mais; e 22% neste último mês. A título de comparação, 2% assinalaram que nunca leram um livro literário em inglês. Esses percentuais encorajam a afirmar que há discrepância entre leituras em português e em inglês e que os docentes ainda leem mais em sua língua materna, apesar de terem afirmado preferirem obras literárias em inglês. Tais constatações retratam um circuito literário complexo, porque instável ou irregular. Isso quer dizer que há ainda muito a ser desenvolvido e implementado em termos de incentivo, de

acesso e de atribuição de valor cultural ao livro e à leitura literária em relação ao grupo de professores de língua inglesa.

Por último, porém não sem sua relevância, está o questionamento sobre a sugestão de leituras literárias em inglês aos alunos. Como apontam os resultados do questionário, 37% procuram indicar, pois entendem que a leitura em inglês é um desafio e, como tal, acarreta benefícios linguísticos e extralinguísticos. Outros 29% também sugerem leituras literárias em inglês, visto que ler na língua-alvo é uma forma de ampliar e aprofundar as habilidades de leitura. Ainda, 15% optaram pela alternativa que descreve a literatura como apaixonante. Como contraponto, 15% não costumam incentivar a leitura em língua inglesa, porque os estudantes têm pouco conhecimento da língua. O que chama a atenção, além de percentuais tão significativos em prol da leitura literária em língua inglesa, é que os mesmos 15% que não incentivam seus alunos coincidem com o percentual de não leitores. Assim, é possível cogitar, de modo um pouco mais arriscado, que os professores poderiam estar pensando muito mais em si do que nos seus estudantes ao responder a esse questionamento. Por outro viés, os dados, sendo correspondentes (o percentual de não leitores igual ao percentual de professores que não indicam leituras em inglês), revelariam uma parcela da realidade educacional da região e, por amostragem, quem sabe, do país como um todo, qual seja a de docentes e discentes não leitores de textos literários em inglês.

No sentido de compreender a leitura literária em língua inglesa, lança-se mão de uma das funções da literatura, proposta por Antonio Candido (2004), a qual promoveria a exposição do leitor a uma experiência não totalmente inofensiva, mas muito mais como uma aventura que, inclusive, poderia gerar problemas psíquicos, emocionais ou morais, assim como a própria vida. Isso não seria motivo para afastar a leitura, seja dos professores, seja dos estudantes. Pelo contrário, a literatura teria uma função de forjar a personalidade do leitor. Nas mãos de quem lê, o livro

pode ser fator de perturbação ou de risco, não somente porque promove a reflexão, eleva e edifica o indivíduo, mas especialmente porque a leitura do texto literário encerra em si os processos que confirmam no ser humano o que há de mais humanizador: o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor etc. (Candido, 2004). É preciso reiterar que, justamente por este estudo estar alinhado às proposições de Antonio Candido (2004), por exemplo, à ideia de que a literatura poderia exercer a função de modular ou de modelar o leitor, nesta tese a leitura desvincula-se de uma visão salvacionista. Assume-se, assim, uma postura hipotética, condicional, de possibilidade, muito mais do que de certeza ou de convicção de que a leitura realmente ressaltaria, sempre e em todas as experiências, o que há de melhor nas pessoas e nas sociedades. Como uma de suas funções, a literatura pode humanizar o leitor, desde que este se disponha a tanto.

Compreende-se, finalmente, que a leitura de textos literários demanda do leitor a ativação de estratégias específicas para que o processo de leitura não se resuma à decodificação ou à mera compreensão do enredo (Terra, 2014). Sem dúvida, é preciso pensar a leitura de textos literários como uma prática marcada não somente pela compreensão do texto, mas especialmente pela busca do prazer estético, que é experienciado concomitantemente ao momento da realização da leitura (Terra, 2014).

Concluindo as reflexões deste capítulo, bem como abrindo caminho para as discussões propostas no próximo, neste estudo a leitura vem sendo compreendida como uma prática vinculada ao cenário sociocultural, bem como uma atividade incorporada à teia de relações sociais do leitor. Assim, ler literatura envolve a busca de um prazer estético, como também intenta assegurar a construção de memórias e o compartilhamento de narrativas – elementos atinentes aos leitores, bem como a todos os seres humanos.

# 5

## Práticas de leitura literária como experiência performática

*I declare after all there is no enjoyment like reading!  
How much sooner one tires of anything than of a book!  
When I have a house of my own, I shall be miserable if I have not an excellent library.*

*Jane Austen*

Você lê e sofre.  
Você lê e ri.  
Você lê e engasga.  
Você lê e tem arrepios.  
Você lê,  
e a sua vida vai se misturando no que está sendo lido.

Caio Fernando Abreu

O último capítulo deste estudo tem como intuito apresentar e analisar os dados produzidos a partir das entrevistas e esboçar relações com aspectos específicos da Antropologia da Leitura, especialmente discussões que possam ser compreendidas pelas definições de experiência de leitura e de performance em leitura. Uma das compreensões iniciais toma por base as diretrizes de Livingston (1995), as quais apontam para as práticas de leitura como formas de manter uma comunidade crítica unida, fazendo dessa experiência um momento vinculado ao presente, ou seja, compreendendo, interpretando e relacionando leituras e textos ao contexto sociocultural atual ou, pelo menos, ao contexto que seja pertinente ao grupo de leitores em estudo neste texto.

Eric Livingston (1995) lembra também que os estudos antropológicos sobre leitura procuram restituir a concretude dessa atividade enquanto uma prática real, como uma prática cultural

constituente de determinado grupo social. Esse é o caso do grupo em debate, uma vez que todos os entrevistados, ainda ao responderem ao questionário, manifestaram sua identificação com a qualificação de ser leitor, e a partir dessa característica tornou-se possível delinear o perfil da comunidade de leitores.

O fato de o grupo de professores-leitores de língua inglesa compreender-se como leitor permite que se analise a leitura como uma ação, uma prática cultural a ser interpretada. Para esta tese, a leitura do próprio ato de ler instiga a mesma curiosidade e apresenta a mesma relevância que a compreensão da obra, do texto em si, incita e apresenta para cada leitor. Isso se dá na medida em que a leitura, enquanto atividade real, constitui uma prática cultural e, como tal, reúne e identifica os membros de uma comunidade, no caso a de professores de língua inglesa.

Como se percebe ao longo da análise proposta, a Antropologia da Leitura Literária foca seu olhar para alguns elementos ditos do senso comum, como o que cada leitor faz com o que lê, que objetivos tem ao ler textos literários, o que valoriza como bom e válido, quais são as formas de ler e que movimentos a leitura provoca o corpo a realizar, entre tantos outros questionamentos que podem colaborar para a compreensão das práticas de leitura desse grupo em especial, e quiçá possibilitará reflexões sobre as práticas culturais de outras comunidades de leitores em estudos futuros.

## 5.1 Experiência de leitura literária dos professores de língua inglesa

Conforme explicitado ainda na introdução deste estudo, propôs-se a análise qualitativa dos dados, a partir de uma entrevista semiestruturada. Para tanto, foram eleitos dez sujeitos respondentes do questionário, seguindo como critério de seleção os que:

1. gostariam de participar da entrevista (tendo assinalado a opção Sim, gostaria de responder ao questionário como também participar da entrevista);
2. deixaram seu e-mail de contato para marcar a entrevista;
3. têm mais de 5 e menos de 30 anos de experiência docente;
4. responderam que se consideram leitores; e, por fim,
5. têm graduação na área de Letras.

As entrevistas foram realizadas de modo online síncrono, através da plataforma Zoom Meeting<sup>41</sup>, a qual permitiu que fossem gravados vídeos (arquivos.mp4) e áudios (arquivos.mp3) como forma de registro desses dados, com a autorização de cada participante. Cada uma das entrevistas foi previamente agendada por e-mail e durou, em média, 49 minutos. Elas ocorreram no período de 17 de julho a 3 de agosto de 2020 e foram totalmente executadas, sem cancelamentos ou ausências. Para os objetivos desta tese e no intuito de preservar a identidade dos participantes, os respondentes foram codificados através das letras iniciais do nome e sobrenome e do número de letras no primeiro nome. A título de exemplo: Claudia Alfredo Peres (CAP7), conforme aprovado pelo Comitê de Ética, no Parecer no 3.945.360.

No intuito de focalizar nos dados mais relevantes e para que a análise não se tornasse cansativa, optou-se por selecionar algumas respostas para cada uma das perguntas propostas, cotejando as mais significativas e, eventualmente, as que representam a maioria dos casos (quando houve respostas repetidas ou próximas). Entretanto, como as demais respostas também poderiam suscitar interesse aos leitores deste texto, decidiu-se por apresentá-las em notas de rodapé, seguindo cada pergunta analisada.

Antes de iniciar a apresentação e a discussão desses dados, é imprescindível registrar o modo amistoso e prazeroso como cada um dos sujeitos recebeu o convite para a entrevista e reagiu a cada

---

<sup>41</sup> Plataforma que oferece serviços de videoconferências online. Disponível em: <https://zoom.us/pt-pt/meetings.html>.

questionamento. Alguns deles voltaram no tempo, rememorando vivências infantis, seus primeiros contatos com os livros, suas primeiras aventuras literárias, revisitando memórias de livros e autores favoritos, além de terem refletido sobre as próprias rotinas de leitura. Outros lembraram de suas experiências durante a graduação, suas inseguranças, seus julgamentos ou mesmo suas vitórias, por exemplo, ao ler o primeiro livro em língua inglesa.

Ainda, os critérios de corte da amostra para definir os sujeitos que participariam da entrevista permitem que se cogite sobre o professor a ser entrevistado. O perfil desse docente já é diferenciado por atender a tais critérios. A ver: é um profissional que se considera leitor e visualiza na leitura possibilidades em diferentes níveis. Também se constata que, ao dedicar um tempo e se dispor a participar de um estudo voltado para as práticas de leitura, esse professor confirma seu interesse e seu apreço pela leitura literária. A partir das entrevistas, é bastante nítido que circunda a leitura uma aura positiva, bonita, feliz. Um sentimento de conquista, orgulho e evolução é comum a esses leitores. Assim, conversar sobre leituras e livros com leitores tão apaixonados foi deveras uma experiência incrível e inesquecível. Além do mais, na tentativa de preservar essa espontaneidade ao falar sobre os tópicos, optou-se por representar na escrita o modo como cada participante se manifestou, sem correções ou ajustes linguísticos.

Tendo como finalidade levantar informações que pudessem ser relacionadas ao universo de leituras literárias bem como às experiências performáticas de leitura literária dos entrevistados, foram contempladas questões que conseguissem relatar os movimentos, os rituais, as relações entre o corpo do leitor e o texto, motivadas pelo ato de ler, priorizando o leitor, o texto, a leitura bem como o seu entorno literário: sua relação com o livro enquanto objeto, suas aspirações, indicações e reverberações de leituras. Como exemplos de perguntas, pode-se citar: Você tem livros em casa? Quais são seus livros literários favoritos? Há algum título compondo sua lista de espera? Você já leu escondido?

A respeito da condição em que se encontra o leitor durante a atividade de leitura, como já explicitado por Chartier (2001a), a leitura é também uma experiência do corpo. Assim, é também por esse prisma que se tentou caracterizar a leitura dos professores de inglês, cotejando perguntas como: Você segue algum ritual/protocolo/rotina ao se preparar para ler? Você já percebeu como seu corpo reage a determinadas cenas, trechos, leituras? Consegue descrever alguma situação (em que você riu, chorou, franziu a testa, falou etc.)?

Mais um aspecto importante nessa perspectiva antropológica é compreender a leitura como uma atividade coletiva, que somente na modernidade assumiu o status de prática solitária. A título de ilustração dessa questão, é válido lembrar que, em diferentes períodos históricos, da Antiguidade Clássica à Idade Média (Cavallo; Chartier, 2004), a leitura era uma tarefa delegada ou permitida a poucos. Antes de serem lidos em voz alta, os textos foram precedidos pela contação de histórias sobre os antepassados e pela criação e reprodução oral de lendas. Tais momentos colaboraram para a interação entre os ouvintes, na troca de expectativas e de percepções sobre o texto criado ou lido. Dito isso, perguntas como as seguintes vão ao encontro dessas reflexões e buscam nos dados a confirmação dessas práticas: Você participa/participou de algum clube ou círculo de leitura? Quais? A leitura é essencial para a compreensão do mundo e da sociedade? A leitura pode modificar as pessoas? De que forma?

Além disso, algumas perguntas atentam para os livros que não conseguiu finalizar ou que, mesmo tendo lido, não tenha gostado, o idioma da obra a ser lida, entre outros aspectos que denotam a relação dos leitores com os livros. Nesse sentido, faz-se pertinente a ponderação de Britto (2015, p. 42) quando afirma que “a leitura resultante da ‘livre escolha’ pode estar condicionada ou constrangida por muitos fatores limitantes sem que aquele que a faça tenha consciência disso. Os gostos, as predileções são a expressão de experiências diversas e da incorporação, muitas vezes

inconsciente, de valores e padrões alheios”. Portanto, é crucial apresentar, analisar e debater os dados produzidos, no intuito de criar novos entendimentos sobre a experiência de leitura literária dos professores de língua inglesa.

Para seguir a ordem das perguntas lançadas aos entrevistados, esta análise inicia com a questão 01, que buscou averiguar: Quais são os seus livros literários favoritos? Liste de 3 a 5. Explique a(s) razão(ões) de tê-los escolhido. A partir desse questionamento, as respostas coletadas foram bastante variadas, entre elas, Harry Potter, Machado de Assis, Stephen King e Ernest Hemingway foram obras ou autores recorrentes. A título de elucidação, seguem alguns dos depoimentos:

*Harry Potter!* Por ser divertido, me identifiquei com a jornada do herói, ainda mais na primeira leitura, nos meus 14 anos. *O tempo e o vento* foi onde me apaixonei pela narrativa do Érico; o meu pai que nunca foi leitor começou a ler com *O tempo e o vento*. *David Copperfield* eu li em uma semana, eu li ele nas férias... Eu fiquei tão preocupada com aquele personagem. *Jane Eyre* acho que depois que a gente analisa meio que perde a graça, para mencionar alguns (DS7).

Eu acho que eu vou pela minha memória afetiva mesmo... quando eu comecei a ler ainda adolescente foi *Harry Potter* em Inglês, é o que mais me identifiquei, eu comecei a ler ele com 13 e com 14 e eu li ele em inglês. Os livros que eu gosto muito eu leio nas línguas que eu conheço: português, inglês, espanhol e italiano. É... eu sou um clichê! Na minha época, eles iam do livro pro filme. A minha mãe não me dava dinheiro pra comprar livro (SD6).

Eu sou filha da Era *Harry Potter*, tenho uma versão de colecionador (GL8).

Eu gosto muito de *Poe*, gosto das coletâneas no geral, mas gosto muito do *Black Cat*. Os poemas de *Poe* também, mas sou mais do conto. Eu gosto de *Jane Austen*, de *Pride and Prejudice*. Eu gosto muito de *Shakespeare*, em especial as comédias – elas mostram muito mais o ser humano, a que eu mais gosto é *Much ado about nothing*. Eu gosto muito, muito de *George Orwell*, com *Animal Farm*, 1984. E daí na mesma linha assim, *Huxley* também. Também gosto de *Hemingway*, em especial *O velho e o mar*. Eu acho um conto muito refinado, humano. *For whom the bell*

tolls, também gostei. *Tolkien*... na verdade quase tudo de *Tolkien* eu já li. Ler os clássicos demanda um pouco mais de esforço, por mais que a gente tenha desenvolvido... eu ainda acho que tenho bastante dificuldade... não me vejo como uma leitora muito desenvolvida cognitivamente (SBF7).

Eu gosto do Ernest Hemingway – *Farewell to arms*, me marcou bastante em língua estrangeira. Samuel Beckett – *Waiting for Godot*, mas esse eu li em português. A *Montanha Mágica*, do Thomas Mann. Eduardo Galeano, eu gosto do estilo que ele coloca as coisas (MCC5).<sup>42</sup>

Como aporte teórico que pode contribuir para compreender as escolhas e as relações estabelecidas entre esses leitores e suas eleições literárias, é pertinente retomar Maryl (2012), ao afirmar que a leitura tende a estabelecer um vínculo com as emoções dos leitores, fazendo com que se reconheçam em determinadas situações e se comparem a certas personagens. Maryl (2012) pondera ainda que a leitura literária pode atuar como uma fonte de modelos de comportamentos, em especial para circunstâncias nunca antes vivenciadas pelo leitor. Além disso, outra função exercida pela leitura de textos literários contempla a possibilidade de o leitor adicionar aos seus referenciais os eventos do universo desconhecido apresentados na obra e trabalhados a partir de suas

---

<sup>42</sup> As demais respostas para cada pergunta seguem em formato de nota, a fim de explicitar os depoimentos de todos os entrevistados.

QUESTÃO 01 – demais respostas:

“Coletâneas de contos de fadas é uma coisa que eu gosto muito, provavelmente porque cresci com os meus pais contando pra mim. Coletâneas de horror, contos de fada, de sobrenatural, eu sempre gosto de ler. Depois comecei a ler o romance e *Drácula* é um dos meus favoritos, *O conto da Aia* e a *Margaret Atwood*. *Stephen King* eu gosto muito. Eu gosto muito de mitologia, é uma coisa que eu leio bastante” (DH7).

“*Zafón*, *Patrick Rothfuss*, *Machado de Assis*, li *Memórias Póstumas de Brás Cubas* quando era adolescente” (GAD8).

“Me senti muito estimulada a retomar *Machado de Assis*. Eu gosto de tudo, eu leio muito! Eu, pra mim, livro eu gosto de ler no papel! Na minha família, todo mundo lê!” (CS7).

“Eu tenho autores de que eu gosto muito, por exemplo, do *Dan Brown*, da *Agatha Christie* e do *Stephen King*. Eu até leio um pouco os clássicos, mas, por conviver bastante com adolescentes, prefiro ler livros mais contemporâneos. Acho a literatura do *King* muito bacana” (JB7).

“Toda a coleção do *Percy Jackson*, *A guerra dos mundos*, *Frankenstein*, *A coleção do tigre*, *A letra escarlate*” (IB4).

próprias habilidades cognitivas da leitura. É interessante pensar também que, além de enriquecer seu repertório, o quadro de referências do leitor tende a influenciar o modo de ler determinado texto.

Complementando a discussão, Michèle Petit (2013) reforça a ideia de que a leitura de textos literários colabora na elaboração do imaginário de cada sujeito, na medida em que promove o sonho e o deslumbramento de novas possibilidades e, para além disso, segundo a autora, a leitura contribui para que as pessoas se constituam, se descubram e se tornem um pouco mais autoras de suas vidas, sujeitos de seus destinos, em qualquer contexto social que se encontrem (Petit, 2013).

Além de compartilhar títulos ou autores, o grupo pesquisado também foi questionado, em uma segunda pergunta, sobre quais livros teria lido em língua inglesa e se haveria alguma razão para essa escolha. A questão 02 foi proposta nestes termos: Qual(is) dele(s) você leu em inglês? Alguma razão para isso? Explique. Como exemplos de respostas, obteve-se:

Sempre que eu posso, leio no original [...], porque me parece que falta alguma coisa na versão em português (DS7).

Esse meu favorito eu li em inglês e em português, nas duas línguas. Como tem toda essa questão da linguagem, das *slangs*, então eu fui ler ele em inglês também (GL8).

Eu leio como cair na minha mão. Eu prefiro ler no original. A tradução vem a serviço daquelas pessoas que não dominam o idioma. Depois do livro de entrada em inglês a gente ganha confiança para ler outros! (CS7).

Eu acabo lendo mais em português, porque sou mais do livro físico e é mais fácil de acessar o livro físico em português. O último livro que li em inglês foi do *Sydney Sheldon*, *Conte-me seus sonhos*. Os mais contemporâneos são mais fáceis de ler (JB7).

A leitura tem que ser prazerosa. Se demandar muita complexidade para entender, prefiro ir pela língua materna. A leitura da literatura tem que ser tesão (MCC5).<sup>43</sup>

Como visto, as razões que levam os leitores à língua-alvo ou à língua materna são distintas. Ler deve ser sinônimo de prazer, por isso a língua não pode ser um obstáculo e a escolha de ler uma obra na língua-alvo precisa vir amparada pelo desejo de conhecer mais e melhor, com mais detalhes e deleite o texto favorito ou selecionado para ser lido. Nesse sentido, essa compreensão aproxima-se das constatações de Zumthor (2000, p. 52), ao propor que “não há algo que a linguagem tenha criado nem estrutura nem sistema completamente fechados; e as lacunas e os brancos que aí necessariamente subsistem são espaços de liberdade”. Depreende-se dessa constatação que a leitura do texto literário se utiliza da língua para atingir outros estágios da experiência leitora, apesar de ser um intermediário de enorme potencial, por exemplo, em relação à questão estética do texto.

A próxima pergunta complementa a discussão, visto que interroga sobre a leitura em português e em inglês (independentemente da ordem) da mesma obra literária. As respostas sintetizam a ideia de poder compreender mais e melhor o texto, bem como desfrutar das diferenças linguísticas, das escolhas lexicais e estruturais de cada versão. A questão 03 foi proposta desta forma: Qual(is) livro(s) você leu em ambas as línguas? Alguma razão para isso? Explique. Como resposta, vide os depoimentos:

---

<sup>43</sup> QUESTÃO 02 - demais respostas:

“Os livros de que gosto muito leio nas línguas que conheço: português, inglês, espanhol e italiano” (SD6).

“Contos eu já li vários em inglês. Ah, eu não citei Shakespeare, mas eu li ele em inglês. Stephen King também já li em inglês” (DH7).

“Quando consigo ler, quando acho alguma coisa em inglês, tento comprar e ler em inglês, mas desses meus favoritos não li nenhum em inglês. Estou lendo o *Don Quixote* em inglês agora” (GAD8).

“*Pride and Prejudice*, *Animal Farm*, 1084, *For whom the bell tolls*, *Much ado about nothing*, todos esses li em inglês” (SBF7).

“*Frankenstein* e *A letra escarlate* li em inglês. Li pelas disciplinas da Graduação. Já queria ter lido o *Frankenstein* antes da Graduação” (IB4).

*O retrato de Dorian Gray, O morro dos ventos uivantes e o Hobbit*. Eu acho legal, principalmente quando a gente percebe a diferença... as palavras escolhidas pelo autor... por mais que o trabalho de tradução seja bom. Li também *Harry Potter* nas duas línguas (GAD8).

*Conte-me seus sonhos* li nas duas línguas, e li *A megera domada e Romeu e Julieta* nos dois idiomas. *O Retrato de Dorian Gray* comecei em português, mas não terminei (JB7).

*Shakespeare* li nas duas, porque é uma leitura complicada. Não dá pra fazer só uma leitura. *Harry Potter* também já li em inglês e em português (SBF7).

*Frankenstein*, em função de disciplinas e para poder compreender melhor o texto (IB4).

Li Ninguém escreve ao coronel, acabei lendo em espanhol e em inglês (MCC5).<sup>44</sup>

As escolhas linguísticas realizadas pelo leitor em cada leitura vinculam-se a questões que vão além do conhecimento ou da apropriação de determinada língua. Ter fluência em inglês propicia ao leitor a possibilidade de escolha, sem dúvida. Entretanto, como salienta Yunes (2002), um leitor se aproxima de um texto com todas as memórias e experiências acumuladas ao longo de outras leituras, de outras vivências. Assim, fica evidente que os leitores entrevistados compreendem o mundo a partir de sua bagagem, de suas experiências, de seu repertório sociocultural e, principalmente, do trânsito em cada língua e entre elas. Isso leva também ao entendimento, conforme ensina Eliana Yunes (2002), de que o conhecimento e o sentido, do texto ou do mundo, não são possíveis fora da linguagem. E essa compreensão acaba de ser corroborada pelos depoimentos apresentados, nos quais os professores entrevistados revelam ter lido o mesmo texto em ambas as línguas “para compreender melhor o texto” ou “por ser

<sup>44</sup> QUESTÃO 03 – demais respostas:

“Foram vários, não lembro” (DS7).

“Não sei dizer, talvez algum clássico” (SD6).

“*Harry Potter*” (GL8).

“Provavelmente alguns clássicos durante a Graduação e a coleção do *Harry Potter*” (DH7).

“Não tenho esse costume” (CS7).

uma leitura complicada”. Ou seja, a segunda leitura colaborou na constituição do sentido da primeira, permitindo novas compreensões ou melhores interpretações.

Depois de debater sobre a língua na qual o texto foi lido, buscaram-se informações sobre os modos de ler desses professores-leitores. Portanto, os entrevistados responderam à questão 04, que foi apresentada desta forma: Você segue algum ritual/protocolo/rotina para ler? Em outras palavras, como você lê literatura? As respostas mais pertinentes foram:

Depende, depende muito... No domingo tenho a rede, daí deito lá fora e esqueço. Mas, se eu estiver a fim, aí, no fim da noite, uma tacinha de vinho combina com o livro (DS7).

Tem que ter o gatinho! O gatinho faz parte! Eu gosto sempre de ler em um lugar confortável! Com almofadas, para ficar meio sentada, meio deitada. Ou na rede, no jardim. E geralmente de tarde ou de noite (DS6).

Agora no inverno, é aqui na lareira, tem sofá, tem luz... ou na casa dos meus pais, na cadeira, embaixo das árvores... na praia, na cama também eu gosto de ler. Todo mundo tem esse cantinho da leitura! (CS7).

É muito distinto. Se eu for pensar agora, mudou da maneira que eu lia quando era adolescente, agora eu acho que prefiro estar na minha cama, com uma xícara de chá, uma luzinha mais baixa, de pijamas, quietinho no meu canto... até mesmo durante a Graduação eu lia no ônibus, em qualquer lugar... agora tento me concentrar um pouco mais (IB4).

Normalmente gosto de ler antes de dormir, já se ajeita um pouquinho, já fica numa posição confortável. Se for verão, se esticar embaixo do guarda-sol, então associa o conforto do ambiente com o prazer da leitura. Uma luzinha de canto no quarto também ajuda (MCC5).<sup>45</sup>

As descrições das rotinas de leitura dos professores abordados ilustram de forma bastante satisfatória as tentativas de captura teórica de diferentes autores. Por exemplo, Larrosa (2003) insiste que a experiência – e aqui estende-se para a experiência de leitura literária – requer um gesto de interrupção. O

autor contribui ainda mais com o entendimento da experiência de leitura literária como um ritual no momento em que explicita a necessidade que essa dinâmica implica. Segundo ele, a experiência do leitor

[...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2019, p. 25).

Trocando em miúdos: na medida em que cada um dos leitores entrevistados revela que se “prepara” para ler, que se arruma “na cama”, “na rede”, “embaixo do guarda-sol”, ou quando combina “um vinho” ou “um chazinho” com o livro, ele está interrompendo uma vivência rotineira, ordinária, para permitir-se adentrar em uma experiência específica, de leitura, não de qualquer texto, mas uma experiência de leitura literária.

O próximo questionamento possibilitou que os entrevistados discorressem sobre os desdobramentos, as reverberações de suas leituras literárias. Nesse intuito, a questão 05 foi organizada

<sup>45</sup> QUESTÃO 04 – demais respostas:

“São aqueles momentos em que percebo que tá tudo certo ao redor de mim, que quando eu deitar na minha cama pra ler eu vou poder focar e ficar o tempo que eu quiser. Geralmente nos finais de semana, mas eu gosto de ler nas manhãs e tardes” (GL8).

“Eu leio em qualquer lugar, tanto que tenho essa opção de ter um livro menor para ler no consultório, no ônibus. Mas gosto muito de fazer uma coisa, chegando de noite, fazer um chazinho e ler no sofá com uma luzinha, uma cobertinha, eu gosto muito” (DH8).

“Não, eu leio *anywhere*: leio em qualquer momento e em qualquer lugar! No churrasco! Mas leio antes de dormir, se não, não tenho nada disso não. No ônibus, qualquer lugar” (GAD8).

“Eu tenho preferências... gosto de, no verão, ler no sol, pegando um solzinho. Gosto também de ler antes de dormir, em virtude da vida agitada que a gente leva, ler antes de dormir ajuda a relaxar. Preciso tirar um momento para isso, não posso fazer outra coisa junto” (JB7).

“Uma vez eu até tinha... antes de ter filho. Eu gostava muito de ler no sofá, no sofá da sala. Mas hoje não tem muito isso, leio onde dá! Quando consigo, quando sobra um tempo, quando minha filha dorme” (SBF7).

desta forma: O que você faz com as leituras literárias realizadas? Você compartilha? Você registra? Nomeie os aplicativos, o tipo de organização, suas preferências ao registrar e ao compartilhar leituras. Para essa pergunta, as principais respostas foram:

Vou anotando num papelzinho ali pra eu voltar e lembrar se eu já li. Tenho muitos amigos leitores que leem muito e a gente comenta muito. E o próprio grupo do Mestrado é muito empolgado com o que lê, e a gente se manda mensagem, nem que seja às três da manhã (DS7).

A princípio eu não tenho nada, mas este ano fiz uma lista dos livros que quero ler e tô riscando os que já li. Eu já compartilhei algumas coisas nas redes sociais... quando acho um trecho marcante [...], alguma coisa do feminismo, algo relacionado com o mesmo assunto que eu discutia com os alunos em aula (SD6).

Eu não tinha esse costume, mas às vezes no próprio livro faço anotações de vocabulário. Quando eu era adolescente, tinha, sim, um diário de leituras, bem bonitinho. E com o tempo fui só anotando no glossário e sublinhando os trechos nos livros. Eu participo do Skoob, em que anoto os livros que já li, que quero ler (GL8).

Eu uso só o Skoob. Pensei em fazer até um diário, na verdade comecei a fazer isso, mas daí me atrapalhei, porque eu não sabia o que eu ia fazer com tudo o que eu já tinha lido. Uma vez pensei em fazer um canal no YouTube, mas daí eu não sei... não sei usar bem essas coisas. No Skoob, coloco lá o que já tenho, o que quero comprar, o que já li (DH7).

Eu compartilho bastante, nesse meio a gente conhece outras pessoas que também gostam de ler, então a gente conversa sobre livros e leituras nas jantas, no barzinho... parece super boring isso, mas pra gente era a coisa mais divertida do mundo! Com a minha mãe converso bastante, porque foi por causa dela que comecei a ler bastante. Mãe, tia, dinda, prima mais nova, prima mais velha, minhas amigas. Mesmo essas amigas que não leem, elas já leram alguma coisa. Já li coisas do tipo pra eu poder conversar com ela, e ela já leu Game of Thrones pra conversar comigo. Mas tem gente que critica, que acha fake, no próprio Instagram, tem quem diga que é fake ficar postando. Registro no Skoob, daí a

gente consegue colocar nota da leitura. E eu esqueceria se eu não fizesse esse registro. Num caderno registro só os que eu queria ler, pra ver se eu conseguia parar de comprar! No Skoob dá pra checar o quanto a gente lê num ano, por exemplo, ano passado li muito menos do que eu imaginava que leria. Neste ano, já tenho lido bem mais (GAD8).<sup>46</sup>

Apesar de ser válida a abordagem em que se considera a leitura uma atividade solitária, visto que essa atividade absorve completamente a consciência, configurando o leitor como um ser impotente, conforme aponta Escarpit (1969), é válido lembrar que somente na modernidade a leitura assumiu o status de prática solitária, compondo, antes desse período, uma experiência coletiva, de compartilhamento, de trocas. Ler significava estar em contato com mais pessoas a partir de um texto. Mesmo que tenham sido significativas as mudanças socioculturais desde a modernidade, ainda é importante para o leitor contemporâneo ser capaz de compartilhar com outros leitores ou simplesmente de registrar suas leituras, no intuito de encontrar-se, em um futuro próximo, com o leitor que ele foi no passado.

Em complemento à questão anterior, os professores-leitores foram indagados sobre as possíveis reações de seus corpos em

<sup>46</sup> QUESTÃO 05 – demais respostas:

“Isso é uma coisa sensacional, algo que eu me arrependo muito de não ter criado o hábito. Eu sei de gente que gosta de anotar, mas acho quase um sacrilégio, uso *post-its!* As redes sociais nesse aspecto incentivam muito a leitura. Tenho escrito diários há muito tempo! E na época que li *Elena Ferrante* essa mulher acabou comigo!” (CS7).

“Eu não costumo escrever em livros literários, inclusive cuido muito para quem empresto por conta disso. E eu não costumo registrar, mas geralmente costumamos compartilhar oralmente, com minha mãe e minha irmã. Não costumo registrar nada por escrito, mas trocamos bastante” (JB7).

“Não. Teve aquelas correntes no Facebook, mas não faço registro. Tem o meu irmão, que tem o Kindle agora e me pede algumas dicas para baixar. Tem a minha mãe que gosta de ler muito, daí a gente conversa e troca umas dicas” (SBF7).

“Por pilhas! Os que quero ler embaixo e os que já li em cima. Converso com as pessoas, com os amigos, às vezes faço alguma postagem, mas nada muito organizado. Mas não tenho um diário de leitura, já vi que tem alguns aplicativos que fazem isso, mas não” (IB4).

“Eu e meu colega de Graduação íamos a Porto Alegre para visitar sebos pelo menos duas vezes por semestre. Gosto de escrever, de registrar no livro. Gosto de ter o livro, ele é meu! Mas registro de aplicativo nunca me passou pela cabeça. Agora, conversar com as pessoas sobre as leituras, sim. Gosto e faço muito” (MCC5).

relação à leitura. A questão 06 foi assim proposta: Como seu corpo reage a determinadas cenas, trechos, leituras? Consegue descrever alguma situação (em que você riu, chorou, franziu a testa, falou etc.)?

Nossa, direto! De dizer assim: não acredito que isso aconteceu! E fechar o livro e ficar assim chocada e não querer acabar o livro pra não perder aquele momento. Já chorei bastante com personagens também... E também já tive aqueles momentos que fiquei tão absorvida pela história que esqueci que eu tava no meu quarto, quem eu sou... porque entrei no livro e esqueci da realidade! (GL8).

Sim, é muito engraçado isso. Lembro alguns contos de terror que li, eu tava em casa, sozinha, lembro porque o livro tava molhado, minha mão tava suando e comecei a ficar apavoradíssima. Tive que parar de ler até alguém chegar em casa. Lembro de ficar indignada muitas vezes... e eu falo, tipo, “quê?”, daí eu volto, “não acredito que ele falou isso!”. Fechei o livro e fiquei olhando... daí eu disse “eu não sei se entendi direito, acho que vou ter que ler tudo de novo” e dei risada também... Não sei se já te contei isso, mas desde pequena eu tive problemas de ansiedade, já tive depressão... enfim, daí li *Absolutamente feliz*, que eu ri muito lendo e indiquei para várias pessoas! Ou, se tem alguém perto, chamo pra ler um pedacinho, escuta, escuta (DH7).

Muito, reajo muito: entro muito na vibe. Acabo me estressando com algumas coisas que os personagens fazem. Eu me emociono bastante lendo, sinto bastante. Morre um personagem e eu sinto bastante. Chorei muito lendo Dostoiévski num continho curto, “A árvore de Natal na casa do Cristo”. Pensei “nossa, como alguém consegue passar toda essa emoção em tão poucas páginas!” Mas fico muito feliz! Fico frustrada, mas não xingo! Eu me envolvo bastante emocionalmente. A gente se apega muito ao livro e aos personagens, e parece que o autor conhece a gente (GAD8).

Tomara que ninguém nunca me filme lendo... Eu converso com os livros! Falo com os livros, reajo! Eu não consigo ficar passiva! Mergulho no livro de um jeito! Em algumas traduções tive que parar porque chorei tanto, tanto! A minha conexão com os livros... Eu me recolho com um livro na mão desde que eu tinha 12, 13 anos... em alguma etapa do processo educacional o pessoal não tá dando conta de mostrar o valor da literatura (CS7).

Acho que sim, nunca parei pra pensar nisso, mas acho que são mais reações faciais, ou alguns sons... ah, também já tive vontade mesmo de jogar um livro pela janela! Nos clássicos, a gente sempre tem reações, a gente sente as lágrimas nos olhos, por exemplo, *Pride and Prejudice*. Ou também ficar pensando ou ficar bravo com o personagem... é que a gente, que gosta de ler – tão bom quanto assistir a um filme –, claro, a gente chora, a gente ri! E não só os clássicos, best sellers também, como Dan Brown... e esses, assim, que são mais best sellers eu procuro ler nas férias! Adoro Agatha Christi! O jeito que ela conta, os detalhes (SBF7).<sup>47</sup>

Com o suporte de Zumthor (2000), todos os depoimentos ilustram traços da performance em leitura. Para o autor, é imprescindível discutir o corpo do leitor lendo, operando a ação de ler. O corpo é quem reage, a partir do contato com as obras, e, a iniciar por esse contato, o corpo vibra no leitor, tendo como reações corpóreas a contração e o relaxamento dos músculos, a sensação de vazio e de ser pleno, os sentimentos de ameaça, de segurança, de alegria ou de pena, entre tantas outras emoções e reações que ocorrem durante a experiência de leitura literária.

Cotejando um outro viés teórico, mais voltado para a reflexão sobre a importância, os objetivos e os diferentes papéis da leitura, apresentou-se a questão 07, a qual foi proposta da seguinte maneira: A leitura literária é essencial para a compreensão do mundo, da sociedade, do semelhante e de si mesmo (a)? Comente. Como principais respostas, obteve-se:

---

<sup>47</sup> QUESTÃO 06 – demais respostas:

“Meu pai me pegou rindo e me perguntou: “Que que foi?”. Acho que todo mundo passa certa raiva com algumas situações” (DS6).

“Sim, seu burro!” (SD6).

“Alguns mais, outros menos, depende de quanto tu te conecta com o livro, mas tem livros que tu participas da história. Pra quem gosta de ler, acho que isso é muito comum” (JB7).

“Não é uma coisa que ocorre muito, mas fico bastante chocado! Daí volto e tento ler de novo pra ver se entendi direito! Eu ficava assim: ‘Meu Deus! Meu Deus!’. Acho que chorar ou ficar muito alegre acho que nunca aconteceu, mas de ficar indignado, sim!” (IB4).

“Faço comentários, xingo: ‘Mas que animal, não é possível! Por isso que a humanidade tá perdida!’ É interativo o negócio!” (MCC5).

Ela acaba sendo essencial, mesmo que a gente não pense na literatura num sentido acadêmico, formal, mas a gente vive de narrativa... já vai contando o que fez. É um animal de língua, é um animal de imaginação. Pra mim, eu não consigo imaginar... a gente faz literatura sem perceber... a gente vai pra terapia e faz literatura! (DS7).

Eu acho que sim, é de experienciar o mundo, a história, o mundo, povos, pessoas, como as pessoas se comportam, mas eu acho que é uma boa forma de conhecer a sociedade. É uma ferramenta pra tudo isso e muito poderosa, inclusive. Não tendo uma visão utilitarista do livro, não, mas sim! Não tem que servir a esse propósito de explicar a sociedade, o mundo, mas dá pra gente digerir dessa forma, pra gente entender tal coisa. O livro não tem que me servir quando eu leio ele, não tem que servir os meus propósitos! (GL8).

Eu acho que serve, sim, pra aumentar a nossa compreensão da gente mesmo, do mundo, das relações, porque a leitura literária eu entendo que é uma representação da realidade. Tanto que, se tu for ler os clássicos, eles vão sempre estar inseridos em uma época, em um contexto histórico, e é importante, sim, ler. Porque acho que dá uma noção pra gente das coisas que aconteceram e acontecem – pelo mesmo motivo de estudar história: para conhecê-las e não as repetir –, e de uma forma mais prazerosa, porque é mais romantizado. A questão de te conhecer também, a literatura proporciona essa identificação, e até quando coloquei lá no meu TCC, é um aprendizado que tu leva de fora pra dentro e de dentro pra fora. E eles auxiliam a gente não só na compreensão, mas no crescimento [...], eu entendo como uma chave pro autoconhecimento e pro teu crescimento (DH7).

Sim! É, sim! Com certeza, não tem como dizer que literatura é escapismo. Eu até vejo certos livros que são. A não ser que o livro seja 100% comercial, a literatura carrega todo esse potencial. Não tem como não afetar nossa visão do mundo. A gente entende a nossa história e muda tudo, muda toda a nossa visão, ela aumenta muito mais... não é só isso aqui que existe (GAD8).

Total, a relação é unívoca. A leitura literária nos dá a dimensão do mundo, nos dá a dimensão das pessoas e seus tipos de personalidades e nos coloca a pensar a respeito de nosso próprio papel diante desses personagens que estão representados ficcio-

nalmente, mas que são todos baseados em traços de pessoas reais. Até acho que existe pouca exploração da leitura literária como um arsenal pra formação dos profissionais, deveria se estimular um pouquinho mais isso. Não tem como separar a importância da leitura literária daquilo que está acontecendo no universo (MCC5).<sup>48</sup>

Nos depoimentos apresentados, é nítida a força que a leitura exerce na construção do professor-leitor. Para esse professores-leitores, a experiência de leitura literária tornou-se um ritual ordinário e extraordinário, formal e informal, individual e social, e tal experiência se retroalimenta na medida em que novos livros são lidos, novas sensações são despertadas, novas reverberações e trocas literárias acontecem. Ou seja, pela reiterabilidade do ato, a leitura se renova como ritual.

---

<sup>48</sup> QUESTÃO 07 - demais respostas:

“Acho que a literatura explica muito como as pessoas pensam. Dependendo de onde é o autor do livro, dá pra perceber como as pessoas daquela cultura pensam. Só que isso também vai de quem tá lendo, que esteja aberto para receber aquela verdade. Pra mim, é importante aprender, interpretar, mudar com aquela leitura” (SD6).

“É uma coisa difícil de explicar, em termos psicanalíticos. Por exemplo, o livro da *Elena Ferrante*, eu não vivi aquelas situações, mas lendo aquelas situações tu coloca tua personalidade em xeque. Ela te obriga a fazer uma construção mental, emocional, cognitiva, essa situação é semelhante a algo que vivi na adolescência. Eu não preciso passar pelos perrengues da Lenu lá no livro, mas tu, passando por meio dela, acaba crescendo, amadurecendo” (CS7).

“Eu acho essencial, porque tu entra em contato com mundos que não entraria de outra forma, mesmo sendo uma leitura realista. Tem reflexões que tu não teria de outra forma. A literatura te leva a reflexões práticas sobre o assunto abordado, no momento que tu te coloca no lugar do personagem tu questiona a tua própria vida. Mas quando lê livros sobre outras culturas tu começa a conhecer a tua própria cultura” (JB7).

“Eu acho que ela é importante, talvez não essencial. As pessoas dizem assim ‘ah... eu não sou um leitor porque não leio livros literários!’ Pode ser um bom leitor e não ler literatura clássica. A leitura literária é uma consequência, começa lendo *best sellers* e vai desenvolvendo tua leitura, vai buscando novos desafios. Busca textos com maior complexidade nos personagens, na linguagem etc. Então, eu não diria essencial, mas eu diria muito importante” (SBF7).

“Eu acho que ela agrega. Tu vai acompanhar a história, o contexto, os personagens. Por exemplo, eu era muito bom em mitologia grega porque tinha lido a coleção *Percy Jackson*. Acho também que tem a questão das palavras, de aprender várias palavras novas, quando a gente lê em inglês. Acho que os livros são bem melhores que a internet. Muitas vezes é no livro que tu vai encontrar essas emoções, para se descobrir, para descobrir sentimentos, reações quando acontece algo. Acho que tem a questão da linguagem, cultural e histórica, e de acompanhar o leitor, de o leitor crescer como pessoa” (IB4).

A compreensão de que cada um dos leitores imprimirá em sua leitura suas próprias digitais leva a debater a próxima questão proposta a cada entrevistado. Como questão 08, foi abordado o seguinte: Você participa de algum clube ou círculo de leitura? Se sim, quais e por quê? Se não, por quê?. E algumas das respostas foram:

Antes do mestrado, eu participava do Leia Mulheres. É muito interessante... uma reunião de pessoas que gostam de livros já é muito interessante, sempre por um ponto de vista feminista, que me levou a estudar essas questões. Maria Valéria Resende, que eu não conhecia que é bem boa e uma leitura bem gostosa. Já pensei em participar de clubes de leitura, mas acabei não entrando, porque escolho minhas leituras aleatoriamente... não sei... acho que prefiro escolher o que ler e não esperar o que me mandam ler. Gosto de um morto ou de um velho! Seja literatura, música, filosofia (DS7).

Eu tô naqueles grupos no Facebook sobre leitura. Aí acho legal, porque o pessoal pergunta sobre o autor, sobre dicas de leitura. No Instagram, sigo perfis de leitura. Outra coisa que eu queria era participar daqueles clubes de leitura, tipo a TAG. Eu sempre quis participar desses círculos de leitura, mas não consegui ainda. Eu sempre achei muito legal (DH7).

Acho esses clubes muito bons, porque eles trabalham como curadores, indicando. Mas como sou cheia das opiniões, e tenho várias fontes de referências, daí não vi necessidade de entrar (CS7).

Já participei de grupos de leitura na época de escola, mas hoje acabo lendo o que tô mais a fim de ler, o que o meu humor me dita... tem horas que quero ler um clássico, tem horas que quero ler algo pra não pensar, só por entretenimento mesmo (JB7).

Enquanto eu era jovem adulta, tinha algo bem popular que era o círculo do livro. Acho que A Montanha Mágica veio dessa época aí. A gente escolhia, comprava e vinha pelo correio. Eles sempre faziam uma capa diferenciada, bem caprichada. Aplicativos que me remetem à tela eu não consigo ler, não (MCC5).<sup>49</sup>

Auxilia na compreensão dessas experiências de leitura a retomada de algumas definições de Chartier (2001b), visto que o

autor secciona a leitura em duas camadas: a primeira, individual, daria conta da interação, da interpretação do texto pelo leitor; enquanto a segunda, coletiva, contemplaria o dialogismo entre os sinais do texto e o horizonte de expectativa partilhado por aquela comunidade de leitores. Transpondo esse entendimento aos dados elencados, percebe-se que o grupo de professores-leitores ainda prefere vivenciar a experiência de leitura literária fazendo suas próprias escolhas, traçando um percurso de leituras individual.

Outro viés sobre suas experiências de leitura foi proposto aos participantes ao serem questionados sobre possíveis obstáculos para ler literatura em inglês. A questão 09 foi assim descrita: É um desafio ler literatura inglesa em inglês? Comente. Algumas das respostas foram:

O vocabulário sempre é um desafio, mas, dependendo do estilo de literatura que leio, tenho mais facilidade ou não. Percebo que quanto mais leio, melhor fica meu *speaking*. Eu sempre tenho um caderninho junto em que anoto o vocabulário e depois vou no dicionário para saber o que é (SD6).

Tem, sim. Eu até tô fazendo uma pós em tradução e aí tive duas cadeiras de tradução literária. E numa delas a avaliação final foi fazer a tradução de um conto da Virginia Woolf, daí comecei a ler e não achei tão difícil. Mas aquelas descrições que ela faz... Pra ler pra ti até que vai, mas traduzir... acho que tem que ler (em inglês) pra manter... sinto que quando vou ler em inglês eu tenho que pôr um extra de atenção. É impossível ler alguma coisa e não achar vocabulário novo, e tenho que saber o que é! (DH7).

---

<sup>49</sup> QUESTÃO 08 – demais respostas:

“Eu gostaria, mas aqui nunca fiquei sabendo de um. Vejo mais em filmes, séries. Conheço o Clube da Leiturinha, não sabia que tinha outros, para adultos” (SD6).

“Eu não tinha esse costume, mas às vezes no próprio livro faço anotações de vocabulário. Quando eu era adolescente, tinha, sim, um diário de leituras, bem bonitinho, mas com o tempo fui só anotando no glossário e sublinhando os trechos nos livros. Participo do Skoob, em que anoto os livros que já li, que quero ler” (GL8).

“De grupos do Facebook eu participo, sim. Eu gosto! Tem um de literatura clássica de que eu gosto!” (GAD8).

“Não, não participo” (SBF7).

“Participo de grupos de Facebook, especialmente de Percy Jackson. Já entrei em grupo de *WhatsApp*, de *Instagram*, mas nunca fiz de sentar numa rodinha e ler o mesmo livro” (IB4).

Os mais contemporâneos serão mais acessíveis a ler e à questão do vocabulário também, por questões óbvias, como não nativos, a gente vai ter sempre mais dificuldade. Por exemplo, Poe requer mais tempo, mais atenção, o que pode ser mais complicado, um desafio, mas nada que faça desistir do livro (JB7).

Sempre tem! Mesmo que seja um *best-seller*. Sempre tem vocabulário, tem muita coisa que a gente não sabe... tenta adivinhar no contexto, mas vou te confessar que eu não paro pra procurar palavra por palavra... Tem também a questão cultural, por exemplo, Hemingway. Além do desafio linguístico tem também o desafio cultural. Por exemplo, uma pessoa que tá fazendo um curso de Licenciatura em Inglês tem que ler e saber literatura justamente por essa questão cultural (SBF7).

Acho que depende muito. Os livros mais recentes têm umas gírias, e daí nem sempre eu entendo. Outro exemplo é o próprio Frankenstein, que tem palavras mais antigas, que daí complica um pouco. Acho que eu não leio mais pela questão do acesso, porque o preço deles também pesa... (IB4).<sup>50</sup>

Os relatos desses professores-leitores implicam o conceito de leitor competente, de Colomer (2007), já introduzido nesta análise, e uma das competências atinentes ao professor-leitor de língua inglesa seria justamente sua capacidade em ler na língua-alvo, fazendo jus ao que Teresa Colomer (2007) argumenta, ao afirmar que existem alguns conhecimentos determinados ou capacidades específicas que colaborarão para a interpretação de textos em meio a uma determinada cultura.

---

<sup>50</sup> QUESTÃO 09 – demais respostas:

“Não. Leio tranquilamente” (DS7).

“Eu tenho muitas dificuldades com os adjetivos. Na descrição, quando tem aquelas listas de adjetivos, acho difícil. E sim, com relação à época do livro, tive que ler aqueles livros mais clássicos, e aos poucos foi dando aquela facilitada, conforme fui indo pro fim do curso” (GL8).

“Ainda tem alguns desafios, porque o vocabulário mais antigo complica. Encontro algumas palavras que ainda não sei. Mas muitas pessoas desistem de ler em inglês porque querem pesquisar palavra por palavra” (GAD8).

“Não! Ler hoje em inglês problema zero... talvez uma ou outra palavra, mas é raro” (CS7).

“Alguma questão voltada para o vocabulário, mas no fim dá para pegar pelo contexto” (MCC5).

Na esteira de perguntas aos entrevistados, outra questão voltada para o comportamento dos leitores revelou respostas bastante inusitadas. A pergunta proposta foi expressa assim: O que você já leu escondido? Conte como foi. Como respostas principais, destacam-se:

Acho que escondido não. Mas nem sempre eu comentava o que eu estava lendo. Por exemplo, durante a Graduação, o pessoal de Letras tinha certo preconceito literário (SD6). Ali na faculdade, quando a gente tinha cadeiras com o pessoal do Português, eu sentia muito preconceito, porque ler *Stephen King* não é literatura. Porque eles têm aquilo que *Machado de Assis* é literatura, *Quintana* é literatura, mas se disser que lê um *mainstream*... Tinha cadeiras que eu me sentia discriminada, porque adoro ler essa literatura de massa, mas o pessoal do Português tem essa coisa de discriminar. Então eu não comentava os livros que eu lia porque eu tinha vergonha de dizer que eu tava lendo *Stephen King* (GL8).

Quando eu era mais nova, eu tinha um pouco disso. Agora já desconstruí um pouco. Por exemplo, nessas minhas coisas de espiritualidade... eu gosto muito de bruxaria e daí tem umas capas horrorosas e eu, na escola, colocava o livro dentro, pra não mostrar pros outros o que eu estava lendo. Daí uma tia minha me deu alguns daquela coleção *Sabrina*. E daí todo mundo na minha casa ficou me zoando e eu disse que nunca ia ler, mas que livro a gente não põe fora. Mas daí eu lia escondido, de noite, no quarto. Minha mãe ia dar boa noite e eu ficava lendo. Pior que gostei do livro! (DH7).

*Crepúsculo*! Eu não li escondido, mas tinha vergonha de dizer que estava lendo. Na minha cabeça eu tinha vergonha. As pessoas têm medo do que os outros vão dizer, que tu é burro ou que tu lê uma literatura fraca. Uma época eu lia bastante contos de fadas, e às vezes fica parecendo que eu tinha 12, 14 anos (GAD8).

Eu li com vergonha *Crepúsculo*. Eu já tava dando aulas e as minhas alunas todas estavam lendo. Li numa sentada os três! Acho importante, como professora, a gente tem que ler também o que eles estão lendo. *Harry Potter* é maravilhoso! Li tudo! (CS7).<sup>51</sup>

Discutir uma questão como a que foi proposta demanda a retomada de pontos de vista distintos, em termos teóricos. Uma vez

que várias respostas tocaram na questão do preconceito literário, inicia-se a análise relembando as afirmações de Terra (2014, p. 17), para quem

[...] o problema não é tanto o de considerar como não leituras estas leituras selvagens que se ligam a objetos escritos de fraca legitimidade cultural, mas é o de tentar apoiar-se sobre essas práticas incontroladas e disseminadas para conduzir esses leitores, pela escola, mas também sem dúvida por múltiplas outras vias, a encontrar outras leituras. É preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e pensar.

Em outros termos, e tendo como exemplos os depoimentos registrados, percebe-se que ainda existem certas restrições, neste caso, pelos colegas universitários do curso de Letras, em relação à valoração das obras literárias. Ao invés de propor-se um debate sobre os diferentes títulos a serem lidos, os estudantes preferem taxar ou rotular como inferiores ou de menor valor literário as escolhas não consagradas pela academia. Vide os excertos: “quando a gente tinha cadeiras com o pessoal do Português, eu sentia muito preconceito, porque ler Stephen King não é literatura. Porque eles têm aquilo que Machado de Assis é literatura, Quintana é literatura, mas se disser que lê um mainstream...” (GL8); “mas nem sempre eu comentava o que eu estava lendo. Por exemplo, durante a Graduação, o pessoal de Letras tinha certo preconceito literário” (SD6); “gosto muito de bruxaria e daí tem

---

<sup>51</sup> QUESTÃO 10 – demais respostas:

“Não! Como eu era a única leitora na minha casa, ninguém sabia a que se referia o que eu estava lendo. A gente que é da área não pode criar isso. Que coisa chata! Deixa cada um ler o que quiser!” (DS7).

“Confesso que ao reler pela terceira vez *Uma proposta irrecusável* fiquei pensando que na próxima vez eu precisaria ler escondido, pra evitar a avaliação das pessoas” (JB7).

“Não, não lembro... nunca tive uma restrição nesse sentido!” (SBF7).

“Acho que nada!” (IB4).

“Li a enciclopédia escondida! Que surpresa quando descobri como acontecia a gravidez, como eram os órgãos sexuais masculino e feminino. Me pareceu chocante, claro, porque era uma explicação técnica” (MCC5).

umas capas horrorosas e eu, na escola, colocava o livro dentro, pra não mostrar pros outros o que eu estava lendo” (DH7).

Focalizando no aspecto da ação ou da atitude de ler escondido, percebe-se, pelos depoimentos, que essa não é uma prática muito comum a esses leitores. Mesmo assim, alguns exemplos interessantes puderam ser registrados, e essas experiências de leitura confirmam a ideia de Paul Zumthor (2000), que estabelece diferenças entre performance oral e performance na leitura. Toda performance na leitura estabelece-se na ordem do desejo, segundo o autor; já a performance na oralidade consolida-se na experimentação da realidade. E, se ler um texto às escondidas, evitando que outros saibam do que se trata, não é ter o desejo de ler, talvez se tenha que repensar o conceito de desejo. Ainda conforme Zumthor (2000), a leitura é produtiva e gera prazer, mas para que isso seja percebido é necessário reintegrar a percepção sensorial pela qual o leitor encontra a obra de um modo especialmente pessoal. Em outras palavras, ler um texto às escondidas revela que a curiosidade de descobrir o que aquele livro guarda é tão grande que explicita a performance na leitura, já que o corpo, os sentidos e a atenção colaboram para que essa leitura se mantenha em segredo, sendo desfrutada somente por esse leitor “atrevido”.

Na sequência, a questão 11 interroga sobre as coleções, os livros, a biblioteca pessoal desses leitores, e foi apresentada aos entrevistados nos seguintes termos: Você tem livros em casa? Tem uma biblioteca? Por quê? Que valor isso tem para você?. Como respostas, obteve-se:

Eu gostaria de ter aquelas bibliotecas incríveis, de mogno e tal, mas não tenho. Por enquanto, eles estão em estantes, fechados. Então, tenho alguns livros como decoração na sala, no quarto. Acho que só não tem na cozinha! Gosto de ter eles, não gosto de vender ou de doar! Tenho orgulho de dizer que tenho livros em inglês, em italiano... aqueles livros infantis bem fofinhos em outra língua... quando eu tiver a minha escola, vou ter uma biblioteca física bem bonita. O livro físico tem que ter um investimento... R\$

60,00, R\$ 80,00. Comprar um por mês, às vezes tem que pensar! Eu gostaria de ter um vale-cultura! Os professores deveriam receber! Meu amigo que trabalha no banco tem! Os professores deveriam ter também! (SD6).

Por enquanto eles estão aqui no meu quarto, mas eles vão ficar no meu escritório, assim que ficar pronto. Aquela sensação de abrir a página e ir virando e virando e ver aquela leitura acabar. Ver aquele livro acabando, ver as páginas acabando e depois aquele livro ficar ali, para eu voltar nele quando eu quiser. E posso emprestar para uma pessoa e dizer: “Olha, esse livro é maravilhoso!”. Tem livros que eu não empresto! O *A jornada da heroína*, a coleção do *Harry Potter*, a minha coleção de horror e do Stephen King eu empresto, mas é bem seletivo o grupo de pessoas para quem empresto. É parte da nossa profissão, mas também da nossa vida! Foi parte da minha adolescência! (GL8).

Eu tenho. Gosto de comprar os livros. Reservo um valor por mês para comprar livros. Muitas pessoas sabem que gosto, então me dão de presente de aniversário. Minha mãe tem uma biblioteca dela, e desde pequena ela foi comprando alguns pra mim, e hoje tenho alguns livros meus. Gosto do livro físico. Eles têm sim um valor especial pra mim. O *Dom Casmurro*... tenho umas cinco versões diferentes, que fui comprando em sebo. Ou então acabo ganhando as versões diferentes (GAD8).

Tanto eu quanto minha mãe e minha irmã trocamos muita coisa, e cada uma tem a sua biblioteca particular, em torno de 200 a 250 livros cada. Venho de uma família leitora, e isso acho que favorece bastante (JB7).

Se eu pudesse ter uma biblioteca, teria, mas mais pela questão de emprestar meus livros, para que outras pessoas tenham essa experiência com eles. Principalmente os jovens, dos 12 até os 17, 18 anos. Gosto do livro físico! Já tive muitos mais do que hoje, mas fui passando adiante... Dos que mais gostei eu cuidei muito! Todas as vezes que emprestei livros eles voltaram! Gosto de ter os meus livros, porque eles têm um valor sentimental! (IB4).<sup>52</sup>

Daniel Goldin (2012) contribui novamente para a compreensão dos dados atinentes ao livro, visto que o autor sinaliza a relação que os leitores instauram com esse objeto de experiência literária. Segundo ele, os leitores estabelecem com o livro co-

nexões as quais não iniciam na leitura, mas muito antes disso. Independentemente do ambiente no qual o leitor é apresentado ao livro, ou vice-versa, seja em uma biblioteca, em uma livraria, em um site ou na casa de um amigo, é imprescindível que ocorra a introdução daquela obra, implícita ou explicitamente. Como exemplo desse introito, pode-se pensar no leitor segurando o livro nas mãos, analisando a capa e a contracapa, folheando brevemente as primeiras páginas, ou mesmo lendo a última página; ou, ainda, pode-se imaginar um mediador dessa leitura apresentando motivos para que o leitor se deixe levar por aquele texto, para que ele inicie sua jornada naquele livro. Como evidência, reprisa-se um excerto de um dos depoimentos: “aquela sensação de abrir a página e ir virando e virando e ver aquela leitura acabar. Ver aquele livro acabando, ver as páginas acabando e depois aquele livro ficar ali, para eu voltar nele quando eu quiser. E posso emprestar para uma pessoa e dizer: ‘Olha, esse livro é maravilhoso!’” (GL8).

Totalmente conectado ao valor do livro está o objetivo da leitura literária, e a partir desse aspecto os entrevistados responderam à questão 12, que buscava averiguar: *Qual é seu principal objetivo ao ler literatura?*. Como respostas de destaque, estão:

Trabalho com literatura na minha dissertação. Também tenho meu lado leitora que quer ler por fruição, por pra-

---

<sup>52</sup> QUESTÃO 11 – demais respostas:

“Tenho uma preferência pelo livro de papel. É um objeto que tenho bastante carinho, o livro físico, pra mim, é melhor. Pegar livro de alguém emprestado ou emprestar, colocar um *post-it* nele” (DS7).

“Tem livro lá no meu quarto, tem livro na cozinha, na mesa. E aí tenho umquinho aqui, e agora a gente tá entrando no universo de HQ” (DH7).

“Tenho muitos livros em casa!” (CS7).

“Sim, tenho! Mas por causa do Mestrado acostumei a ler em PDF. Li muita coisa de literatura na tela. Gosto do livro físico, e alguns dos meus livros eu nunca vou me livrar deles. Mas tem alguns que li, gostei e empresto sem problema nenhum. E tem outros que li e doe, para que outras pessoas possam ler. O Kindle também é bom pra isso. Às vezes compro o *e-book*, e às vezes tu acha na internet. Mas gosto do livro físico, gosto de comprar” (SBF7).

“Tenho livros em casa, gosto de ter os livros. Agora parece que mudou um pouco isso. Mas há uns 15, 20 anos atrás me parece que os livros circulavam mais. Empresto, mas com certo ciúme. Mas fico meio chateada, porque às vezes esqueço para quem empresto” (MCC5).

zer. Tanto é que eu sempre digo não tenho coragem de analisar os autores de que gosto para não estragar! Se eu me apegar a um escritor, ele não vai para análise (DS7).

Tem. Acho que sempre, desde o início, eu gostava de aprender coisas diferentes. Um dia um professor me falou que a nossa vida é tão curtinha que a gente não tem tempo de viver tudo e de cometer todos os erros possíveis para aprender. E com a literatura a gente consegue ver a experiência do outro, ver outros modos de ver a vida. A gente consegue expandir a nossa experiência da vida. E acho que um dos objetivos é esse (SD6).

Sim, como quero ser professora de Literatura, tem certos livros que acho que eu “tenho que conhecer”. Tenho que ler isso em algum momento da minha vida. Eu também quis, porque antes de estudar Letras eu gostava mais de fantasia. Também, quando leio em inglês, penso que vou aumentar meu vocabulário, para que, quando um aluno fizer uma pergunta para mim, eu possa saber responder. Meu *writing* vai melhorar também (GAD8).

Depende muito. Por exemplo, para as disciplinas de Literatura, tive que reler ou ler! Tinha muita coisa eu não tinha lido! Por exemplo, *The Last of the Mohicans* é um livro muito confuso, muitos personagens. É um livro um pouco difícil de ler, um inglês um pouco complicado. Um outro exemplo é Margaret Atwood, eu nem conhecia, e o objetivo foi ler para conhecer e gostei, achei bem interessante e fui ler outras coisas dela. Eu li Lovecraft e escolhi trabalhar com alguns contos. Fui furungar numa livraria e li porque eu tinha comprado o livro, tive curiosidade de ler, de conhecer. Por exemplo, Stephen King, eu já li muita coisa dele, mas é muito bom! Tem um livro dele que foi transformado em série, *The Tempest*, é muito bom! É um gênero que aprecio! Acho que o objetivo, pra mim, varia muito com o que quero fazer, varia com o momento, com descobrir aquela época, com aquele mundo que tá sendo discutido (SBF7).

A leitura literária é relaxante. Agora vou ler isso aqui, e vou ficar feliz pra ler isso... Não quero resposta pra nada, nem me preocupar em aplicar isso em nada. Como se a gente tivesse na carona do autor! É como se isso desligasse os outros sistemas de alerta que a gente tem! O caminho mais nobre da literatura é que ela transforma o leitor! Depois de ler *A Montanha Mágica* tu já não és mais a mesma pessoa que era antes. E isso é uma riqueza

que ninguém consegue crer, e é por isso que a leitura é muito individual e que é muito perigoso fazer indicações (MCC5).<sup>53</sup>

Como postula Terra (2014), os textos literários contemplam uma linguagem própria, diferenciando-se de outros tipos de texto, e também por isso o objetivo pelo qual se entra em contato com uma obra literária pode ser bastante variado. Alguns leitores preferirão ler para passar o tempo, outros buscarão o contato com a experiência de vida de outras pessoas, de outras personagens. É possível, segundo o autor, ler também por simples prazer, ou, pelo contrário, ler por obrigação, em função de provas ou avaliações. Ler por prazer, para conhecer, para ensinar, para relaxar, para comunicar-se melhor, para descobrir ou explorar, para sair da rotina, para compreender novos mundos, enfim, a lista de possíveis objetivos deve variar conforme o número de leitores bem como de leituras. Nesse sentido, os depoimentos registrados colaboram para a percepção de que há objetivos na leitura literária, os quais costumam ultrapassar as questões linguísticas e textuais para atender outras relações e outros níveis de entendimento, seja da obra, seja do próprio leitor.

Por fim, retomando uma vez mais as afirmações de Terra (2014, p. 10), é imprescindível salientar que “os textos literários

<sup>53</sup> QUESTÃO 12 – demais respostas:

“Além de ser um instrumento pra ampliar a minha comunicação, acho que além disso é sentir a história, essa imersão. Leio porque gosto de sentir a história. Conhecer coisas que eu não conheceria se não lesse. Então acho que é a questão do viver, do vivenciar mesmo” (GL8).

“A leitura de textos literários permite que a gente possa compreender novos mundos, novas culturas, enfim, estar em contato com outras realidades que não seriam possíveis a não ser pelas narrativas, sejam literárias ou de outra forma estética” (DH7).

“Não tenho dúvida de que o principal objetivo ao ler literatura é viajar. É sair da tua rotina, do teu mundinho. É buscar no outro uma complementação do que tu é ou do que tu gostaria de ser” (CS7).

“A leitura é uma forma de compreender o ser humano de ângulos que tu não veria de outra forma. De todos os benefícios que ela tem, esse, pra mim, é o principal!” (JB7).

“Acho que é uma coisa meio natural, mas a minha mãe sempre me incentivou muito a ler. Acho que o livro sempre teve esse significado de que algo seria agregado a mim, ou a própria questão de entretenimento. Quando eu lia mais, eu lia porque gostava das histórias, como elas acabavam... Eu não tinha internet naquele tempo, daí meu entretenimento eram as histórias, os livros, mas também por agregar conhecimento” (IB4).

apresentam um grau de incompletude mais elevado que os informativos, o que exige certo esforço cognitivo do leitor para preencher as lacunas”. Ao apresentar tal constatação, o autor permite que se cogite a habilidade de leitura desse grupo de entrevistados. Em outras palavras, lê literatura aquele que sente preparado e positivamente desafiado pelo texto. E esse é o caso dos professores investigados. Seus objetivos denotam que há interesse, há desejo em adentrar os textos literários, e seus relatos denunciam suas experiências literárias de leitura.

Recuperando questões atinentes às práticas de leitura do grupo entrevistado, a pergunta 13 direciona-se às metas de leitura, sendo expressa da seguinte forma: Há um número de páginas/dia/semana/mês? Ou um número de livros mês/ano que você lê ou que gostaria de ler?. Algumas das respostas foram:

Não tenho planos, tenho fases, vou ler mais o que eu quiser no momento ou o que a vida acadêmica me cobrar (DS7).

Geralmente é meio aleatório, mas, como eu tô nessa fase mais empresarial e que dizem que a gente tem que se organizar melhor e tal, fiz uma lista, mas não cumpri. Acho que funciono mais no aleatório. Acho que essa obrigação de ler um por mês, um por semana, não funciona muito bem pra mim. Geralmente tenho livros pela metade, vou lendo um e depois volto e termino (SD6).

Sabe que eu ainda não fiz esse ano, mas no ano passado eu li cinco livros, não é muito, mas com essa loucura da vida foi o que deu. Mas pretendo, sim! (GL8).

Ah! Normalmente tenho, normalmente uns 20 por ano! Trabalhando e estudando também não dá pra ler tanto. Também tento ler umas 20 páginas por dia, mas também, se não der pra ler, ok (GAD8).

Não! Eu já tive há um tempo atrás, mas no fim vou ler quando dá, e daí a gente transforma a leitura numa obrigação, e ler por obrigação a gente já faz bastante no trabalho... Só com

relação às leituras do trabalho tenho metas e prazos. Meta de leitura de literatura eu não tenho (SBF7).<sup>54</sup>

As respostas em destaque revelam que existe um sentimento um pouco incômodo em relação ao estabelecimento de metas de leitura, especialmente relacionado à obrigatoriedade, elemento que prejudicaria a fruição e o prazer da leitura, como visto nos excertos: “acho que essa obrigação de ler um por mês, um por semana, não funciona muito bem pra mim” (DS7); “também tento ler umas 20 páginas por dia, mas também, se não der pra ler, ok” (GAD8); “e daí a gente transforma a leitura numa obrigação, e ler por obrigação a gente já faz bastante no trabalho” (SBF7). Deve-se, a partir desses dados, ressaltar que não são as metas de leitura que compõem um leitor, sendo elas apenas uma possibilidade. É leitor também quem lê eventualmente, vide índices apontados no estudo Retratos de Leitura no Brasil (2020), no qual se define como leitor aquele que lê partes de uma obra ou um livro completo a cada três meses.

No intuito de discutir os dados por um viés um pouco mais teórico, retomam-se algumas proposições de Vargas Llosa (2005), visto que o autor reitera que a literatura é prescindível, ou seja, é uma atividade que é realizada por quem despende tempo para ser leitor. Portanto, mesmo que o grupo tenha revelado o quanto as metas de leitura são ambíguas, ou não tão produtivas para eles, há leituras sendo realizadas, e isso é o essencial. Para esse grupo, não é tão relevante o fato de ter metas ou métricas de leitura quanto o fato de estar lendo, no seu tempo, com verdadeiro interesse e

<sup>54</sup> QUESTÃO 13 – demais respostas:

“Tenho ciclos. Às vezes tô bem noitada com isso. Acho, assim, que a leitura tem que ser prazerosa, não adianta ler só por ler” (DH7).

“Não! Leio por prazer, mas também pro trabalho! Então tenho a cota de trabalho e tenho a cota de lazer” (CS7).

“Eu não costumo pôr meta, porque tem livros que gosto de ler mais rápido. Vai depender muito do ritmo que o livro vai. Quando faz algum tempo que eu não tô lendo nada, daí já sinto que eu não tô lendo tanto quanto gostaria” (JB7).

“Não tenho metas definidas, mas vou lendo, vou tentando... Por exemplo, esse livro que estou lendo, gostaria de terminar até o mês que vem, mas, se não der, tudo bem!” (IB4).

“Neste momento não! Na semana que vem já vou me dar o luxo de ler um livro que ganhei de uma professora americana” (MCC5).

disposição. Nesse sentido, retoma-se a ideia de que a leitura literária, assim como outras práticas culturais, ganha significados particulares, apesar de ser culturalmente construída. A própria interação entre leitor e obra obedece a regras organizadas pelos meios sociais e culturais do sujeito, como postula Geertz (1989). Em outras palavras, cada leitor estabelece com a experiência de leitura literária um vínculo próprio, primeiro, único, para depois reverberá-lo entre suas práticas sociais e compartilhá-lo com sua “comunidade interpretativa”, retomando Long (1993) e Fish (1980).

As próximas quatro e últimas questões da entrevista levam em consideração referências, indicações, influências e interesses de leitura dos professores entrevistados. Como elas transitam na mesma esfera temática, optou-se por apresentar cada uma delas, com suas respostas, entretanto reunindo a análise teórica sobre os dados ao final da descrição. Sendo assim, a questão 14 buscou averiguar que texto os sujeitos estavam lendo no momento da interpelação, sendo proposta nos termos: O que você está lendo agora?. Algumas das respostas foram:

*Harry Potter e o cálice de fogo*, leio ele mais no final de semana. Marina Colasanti, com *Hora de alimentar serpentes*, e comprei esse da mão dela! (DS7).

*O iluminado* e relendo *A jornada da heroína*. Gosto tanto que vou relendo os capítulos! (GL8).

*Deuses americanos*, mas tô lendo em português mesmo (DH7).

Comecei a ler nessa semana *Dom Quixote*. Ganhei essa versão em inglês, e tô lendo em inglês... Ele é demorado, então a cada 100 páginas vou lendo outras coisas, tipo *History is all you left me*, e ele é bem um romance adolescente, um contraste com o outro. Tô achando bem legal, eu achava que era um livro difícil, mas não (GAD8).

O apanhador no campo de centeio. Tô no comecinho, por enquanto tá meio chato, mas é normal! E o último que li em inglês faz pouco tempo, uns trinta dias, é terror também, “concorrente do Poe”, Lovecraft. É terror, horror. Eu gostaria de estar

lendo mais, mas trabalho, tenho filho pequeno, daí o tempo de leitura fica restrito (SBF7).<sup>55</sup>

Como apontam as respostas, os entrevistados têm referências de leituras literárias bastante distintas, passando por textos contemporâneos e clássicos, nacionais ou internacionais, em seu original ou em uma tradução, reiterando uma vez mais a força da decisão do leitor na criação de seu próprio percurso de leituras. E se não se pode nomear o poder de decisão do leitor, que seja pela imposição de circunstâncias, como, por exemplo, ganhar o livro em inglês e lê-lo nessa tradução ou, ainda, comprar diretamente das mãos do autor etc. Não há regra nem norma que possa encapsular a formação de um leitor de literatura, já que essa é uma experiência intrasferível: somente o sujeito-leitor é quem pode decidir qual título fará parte de seu repertório de leituras. Ou seja, para cada um desses professores sua constituição enquanto leitor será única e individual, podendo coincidir títulos, interpretações ou mesmo a sequência de obras. Entretanto a relação leitor-leitura-livro é uma tríade que apresenta resultados distintos a cada reiteração da experiência.

A questão seguinte tentou averiguar se haveria alguma obra literária que o sujeito entrevistado poderia indicar. Nas palavras propostas, a pergunta 15 foi: Na sua opinião, que livro todos precisam ler?. Como resposta, foram citados:

De literatura, tem que deixar cada um com seu gosto, mas acho que eu daria algo do Érico Veríssimo (DS7).

Difícil isso, né? Eu diria *Dom Casmurro*, mas sei que tem muita gente que leu e não gostou. Então, se fosse pelo meu gosto, eu indicaria Carlos Luiz Zaffón. E ele escreve de um jeito simples, que todo mundo teria condições de ler. O

<sup>55</sup> QUESTÃO 14 – demais respostas:

“Como eu tô mais empreendedora ultimamente, tô lendo mais autoajuda, tô focada nesse estilo, para me ajudar a aprimorar meu lado empreendedora” (SD6).

“*Tetralogia*, de Elena Ferrante” (CS7).

“*Inferno*, de Dante Alighieri” (JB7).

“Coleção do Tigre” (IB4).

“No momento, nada” (MCC5).

problema do Machado é o estigma de que ele é chato. As pessoas eram obrigadas a ler na escola... (GAD8).

Machado! O brasileiro não sabe a riqueza que ele tem. Ele precisou ser publicado em inglês pra que a nossa imprensa voltasse a focar no autor (CS7).

Eu acho que *Frankenstein*, da Mary Shelley. Acho que as melhores partes são quando o monstro sai do laboratório e vai aprender com a família, tentando aprender uma linguagem. Acho que as pessoas veem o monstro como um terror, mas tem muito mais do que isso. Indico esse livro pra todo mundo! Foram muitas emoções, foram várias emoções do início ao fim do livro (IB4).

Tem algumas coisas que a gente não pode desprezar. Não caberiam os clássicos para a juventude, mas acho que é fundamental que todo mundo leia esse pessoal mais moderno, por exemplo, Rubem Fonseca. Essa coisa de indicar o que todos precisam ler é meio ditatorial, porque nem sempre o que casa pra mim vai casar pros demais. Mas que cada um pudesse buscar materiais que lhe dessem prazer e que fizessem que eles se tornassem leitores mais assíduos, para que essa relação de prazer se solidificasse. Se a gente pudesse fazer com que as pessoas lessem mais e descobrissem na leitura a satisfação dessa riqueza que é quando se abre um livro e o mundo se desvela na tua frente. Pra turma de Letras eu acho que sim, que eles têm que ler tudo e mais um pouco, mas o restante do pessoal tem que ler o que eles possam sentir prazer (MCC5).<sup>56</sup>

Uma vez mais, é válido reiterar que não existe um caminho previamente traçado para que se constitua um percurso único de leituras literárias. Entretanto, há algumas expressões, em meio a cada depoimento, que retomam os laços afetivos que estão sempre por trás de uma leitura marcante. A título de exemplo: “foram muitas emoções, foram várias emoções do início ao fim do livro” (IB4), ou, ainda, “mas que cada um pudesse buscar materiais que lhe dessem prazer e que fizessem que eles se tornassem leitores mais assíduos, para que essa relação de prazer se solidificasse. Se a gente pudesse fazer com que as pessoas lessem mais e descobris-

sem na leitura a satisfação dessa riqueza que é quando se abre um livro e o mundo se desvela na tua frente” (MCC5).

A próxima pergunta buscou saber se havia alguma experiência literária não recomendável, alguma obra que marcou negativamente ou que, por algum motivo, não permitiu que a leitura fosse concluída. A questão 16 foi apresentada assim: Aponte um livro lido que você não gostou. Por que não gostou?. E as respostas foram:

*Vulgo Grace*, da Margaret Atwood; *A metamorfose*, do Kafka (DS7).

Abandonei e não quero mais ler, por exemplo, *Ulisses*. E nem tenho vergonha de dizer! (CS7).

*Os Miseráveis*, acabei travando, porque é um livro gigantesco, e que todo mundo gosta, mas eu não gostei, foi Jane Austen, eu li *Orgulho e preconceito*, mas não curti. *A metamorfose*, de Kafka, li, entendo a importância, mas eu não indicaria para entretenimento (JB7).

Não foi tão recente, mais no início do ano li *O senhor das moscas*. Ele é, assim, tipo *The Walking Dead*. E o problema não é o ambiente, mas sim os seres humanos. Eu esperava mais no sentido do desenvolvimento de cada personagem. Muito o que eles fizeram, mas pouco do que eles sentiram, mas, claro, é bem pessoal. É que nem *As vinhas da ira*, dá vontade de atirar o livro pela janela! (SBF7).

Olha, agora vou ter que crucificar um clássico! Poesia é difícil pra mim, não é que eu não gosto, eu gosto, mas eu prefiro a fluidez do texto do que a reflexão que a poesia demanda. Sobre um texto que tive dificuldade, por exemplo, *Iracema*, de José de

<sup>56</sup> QUESTÃO 15 – demais respostas:

“Não sei opinar” (SD6).

“*A jornada da heroína!* Eu falo pra todas as mulheres e homens, mas mais as mulheres! É um livro pra gente se conhecer, se ver no mundo como sociedade!” (GL8).

“Acho que iria por temas para poder indicar algumas opções” (DH7).

“Agatha Christie, E não sobrou nenhum, para poder entender o clima do livro, e *A sutil arte de ligar o foda-se* - nem que seja pra criticar, mas todo mundo deveria ler” (JB7).

“Acho muito difícil apontar uma obra que sirva para qualquer leitor. Vai depender muito das experiências prévias de cada um” (SBF7).

Alencar, não me lembro se terminei. Tenho pena de abandonar o livro, me dá um complexo de culpa! (MCC5).<sup>57</sup>

No caso das rejeições, há também várias menções a clássicos, sejam nacionais ou internacionais, registros que permitem supor como a experiência de leitura de textos literário é extremamente idiossincrática e, ainda mais, vinculada ao tempo e ao mood do leitor. Finalmente, a última questão da entrevista tentou destacar livros que estão à espera da atenção de cada um dos leitores entrevistados. Então, a pergunta 17 foi proposta desta forma: Cite de um a três livros que estão na sua lista de espera?. Como respostas, obteve-se:

Biografia da Fernanda Montenegro; Bell Hooks, teórica feminista; e *Irmã Outsider*, de Audre Lorde (DS7).

Tenho um de literatura nórdica, o próximo da lista, *A guerra do lobo*, de Bernard Cornwell (SD6).

Dependendo o meu mood, leio esse ou aquele. Versão em inglês do Machado (CS7).

Quero reler *Pássaros feridos* e terminar *A divina comédia* (JB7).

---

<sup>57</sup> QUESTÃO 16 – demais respostas:

“A nova Cinderela. É uma versão infanto-juvenil. Fui persuadida pela professora e no fim não gostei, me decepcionei. Eu já tentei reler algum livro e não rolou, não foi o mesmo clima” (SD6).

“Bah... abandonei um livro... *A improvável jornada* de Harold Fry. Acho que eu não tinha maturidade para ler ele, porque eu era adolescente quando li. Adoro *Sex and the City*, mas vou ser sincera, eu não consegui ler o livro. Acho que o livro tem muitas ‘novaiorquices’ que não entendi” (GL8).

“Não teria nada que eu não recomendaria. Lembro disso acontecer na escola, quando a gente era forçada a ler. Lembro de ter lido *O Cortiço* na 6ª série. É um livro que me marcou tanto que não quis mais voltar pra ele. Li de novo na faculdade, entendi melhor e gostei” (DH7).

“Clarice Lispector, quando ela faz aquele fluxo de consciência... Não adianta, não é meu estilo... *Vinte Mil Léguas Submarinas*, gosto muito desse estilo, gosto muito dele. Li 150 páginas e deixei lá. Nesse ano, consegui terminar. Gostei mais hoje, e daí penso que talvez fosse a época” (GAD8).

“Acho que eu nunca terminei. Se eu não gostasse do livro, abandonaria. Acho que foi o livro que mais demorei pra ler foi *Esperança*, o terceiro livro dos Jogos Vorazes. Muito chato, muito cansativo de ler. Umás coisas sem sentido. Ah! As veias abertas da América Latina eu não gostei! Achei bem chato, apesar de ser interessante. Não sei se foi porque ele vem com um pouco de teoria junto, mas achei bem chatinho” (IB4).

Quero reler [...] Lewis Carroll, *Alice in the Wonderland*. Tem outro que faz tempo que quero ler, mas que nunca consegui, que é *O nome da rosa* (SBF7).<sup>58</sup>

Novamente, os títulos foram de uma gama vasta, permitindo a observação de que o interesse, a curiosidade e a sequência de leituras são bastante individuais, mesmo que esse seja um grupo formado por professores, todos docentes de língua inglesa, os quais compartilham uma formação semelhante, atuações profissionais análogas e conhecimento similar da língua – inglesa ou portuguesa. A eleição de títulos vincula-se muito ao estilo de cada sujeito, ao momento vivenciado, às experiências prévias, aos gostos e às motivações além-livros. Dessa forma, a coincidência de gostos e preferências fica mais difícil.

Na tentativa de sintetizar alguns dos entendimentos da análise proposta, percebe-se que há uma geração de professores de língua inglesa influenciada por títulos contemporâneos, entretanto há espaço para a leitura de obras clássicas, seja da literatura brasileira ou da literatura em língua inglesa. Os textos mencionados vinculam-se tanto aos títulos favoritos como àqueles que os professores estão lendo no momento, ou ainda aos textos a serem recomendados como uma leitura indispensável.

Em relação às leituras em inglês, segundo os dados, elas são bem-vindas, mas nem sempre realizadas, pela dificuldade de acesso ao livro original (em inglês). Ainda, alguns títulos foram

<sup>58</sup> QUESTÃO 17 – demais respostas:

“Quero ler *It – a Coisa!* Tô muito na onda do Stephen King. Tentei ler no Kindle, mas não me adaptei. Depois dele tô querendo ler algum livro em inglês, acho que vou ler *Harry Potter*” (GL8).

“Crio uma meta, tenho uma conta no Skoob, daí faço uma meta de leitura pro ano. Só que durante o ano vou adicionando mais, porque tem muitos que já estão comigo há mais tempo. Quando tenho um livro maior pra ler, vou lendo outro menor no meio” (DH7).

“Tenho vários me esperando, muitos, mas nunca fiz uma lista. Vou muito no *feeling*. Se alguém me empresta um livro, demoro muito pra ler, me sinto na obrigação, daí não é tão bom de ler” (GAD8).

“O título me chama a atenção, ou o autor também! Gosto de sebo, gosto de catar livro. Tenho aqui o *Wicked*, o *Pride and Prejudice*, acho que esses tão me esperando, serão os próximos” (IB4).

“Meu próximo livro é aquele que ganhei da professora americana, que agora não me lembro do título” (MCC5).

lidos em ambas as línguas, por motivos acadêmicos ou profissionais, sendo que uma leitura complementou a outra, em termos de compreensão textual ou por questões de fluência na língua inglesa. Também foram apontadas algumas dificuldades ou obstáculos que a leitura em inglês pode apresentar, em especial questões linguísticas, com ênfase no vocabulário, e culturais, com foco nos elementos de época.

No que tange à leitura como uma rotina, as respostas salientaram a variedade de elementos que circundam as práticas de leitura desses professores. No entanto, há pontos convergentes que remontam à ideia de um gesto de ruptura na rotina e abertura para um tempo e um espaço alheios ao tempo e ao espaço do cotidiano. Como complemento ao ato da leitura, o compartilhamento das leituras foi apontado pelos entrevistados como forma de se conectarem a outros leitores, como maneira de ressoarem suas leituras, revivendo o que leram e buscando eco em suas comunidades interpretativas, motivando os demais a também se engajarem no universo dos livros literários. Ainda, envolvendo o corpo nas atividades leitoras, os professores revelaram uma interação muito grande com a narrativa, com os personagens, com os acontecimentos acompanhados através da leitura. Há reações corpóreas como respostas à leitura, tais como: expressões de alegria, choro, choque, vazio, entre outras. O rosto reage, os sentimentos afloram, os livros correm o risco de serem arremessados para longe! Sim, há muito envolvimento emocional, cognitivo e corporal nas práticas de leitura desse grupo de professores-leitores. Proximamente às questões corporais da experiência de leitura, há também o relato dos docentes sobre o que leram ou leem escondido, e o que foi revelado, a partir dos dados, é que o preconceito em relação a determinadas obras perpassa também a leitura literária.

Outro aspecto saliente na análise é a possibilidade que a literatura oferece aos leitores de conhecerem, desvendarem e se envolverem em outras circunstâncias que, em sua vida cotidiana, teriam poucas chances de vivenciar. Ainda, a leitura de obras

literárias permite, segundo os apontamentos dos entrevistados, desenvolver o autoconhecimento, compreender a sociedade, enfim, influenciar a visão do mundo de cada leitor. Como complemento a esse tópico, o grupo analisado revelou o desejo de possuir livros em casa, bem como o orgulho em tê-los à disposição, seja para sua própria leitura, seja para oferecer a outros leitores. Para esses professores, o livro incorpora um valor social e cultural, e é possível cogitar que o objeto-livro sirva de metonímia para, por exemplo, o conhecimento, a sabedoria, a cultura letrada, a erudição, entre outras relações.

À luz da perspectiva proposta pela Antropologia da Leitura e, mais especificamente, pelo conceito de experiência performática de leitura literária, pretende-se, na seção que segue, discutir os dados elencados a partir das entrevistas, no intuito de ilustrar o conceito e delinear elementos atinentes ao perfil de leitura do grupo em análise.

## 5.2 Antropologia da Leitura Literária dos professores de língua inglesa

A linguagem é um elemento atinente à constituição do ser humano. Ela o compõe nos seus aspectos cognitivos, emocionais, sociais e orgânicos. Também possibilita construir memórias e usufruir da imaginação. A leitura literária é um desses modos de relatar, narrar e imaginar, bem como uma forma de criar vínculos, de abrir novos espaços, de construir e reconstruir entendimentos, seja a partir da leitura per se, da conversa com outros leitores, da indicação de obras, da aquisição de livros etc. Enfim, pelo olhar da Antropologia da Leitura, os depoimentos dos professores entrevistados ganham novas nuances, e, por esse viés antropológico, é possível compreender os contornos, os movimentos e a construção do contexto social desse grupo de leitores.

A literatura, segundo a perspectiva de Markowski (2012), pode auxiliar o ser humano a resolver seus próprios problemas,

bem como a compreender e a interagir com o mundo que o cerca. Ao ser observada pela Antropologia da Leitura, também colabora para a compreensão das condições socioculturais de cada indivíduo ou, no caso, de um grupo específico: os professores de língua inglesa; sem desmerecer, entretanto, o percurso literário de cada leitor. Esses apontamentos alicerçam a discussão proposta neste estudo, entretanto são asserções que podem vir a contribuir para o entendimento de práticas leitoras de outros grupos de leitores a serem pesquisados. Não obstante, é pertinente retomar a discussão proposta por Long (1993), por salientar que o conceito de “leitor solitário” não passa de uma grande ficção, visto que a experiência de leitura literária está vinculada ao cenário social do leitor, ou seja, ler livros de literatura é uma atividade que recebe a influência dos pares, dos familiares, dos amigos, enfim, de todos aqueles que convivem com o sujeito leitor e dividem com ele experiências de leitura.

Em contraponto ao conceito mencionado, Elizabeth Long (1993) remete à definição de “comunidade interpretativa”, de Stanley Fish (1980). Essa definição concebe as práticas de leitura como atividades sociais e não práticas culturais solitárias. Assim, tendo como base essa definição, as práticas de leitura literária ganham significados particulares, próprios do grupo em que ocorrem, salientando, desse modo, o lugar social da leitura, dos livros e dos leitores para aquela comunidade. Para complementar a discussão, a leitura literária, tida como uma produção cultural, apresenta-se de maneira a revelar as características de uma das práticas culturais, no sentido de compreender o ser humano e sua situação no mundo, enquanto membro de um grupo social. Maryl (2012) defende que a leitura assume uma função essencial, principalmente porque possibilita o conhecimento das regras sociais envolvidas na construção de sentidos, de juízos de valor, de recomendações de títulos etc. Tais regras denunciam os valores e os comportamentos de cada grupo de leitores em contato com o texto literário. Nesse sentido, para cada grupo de leitores, os con-

ceitos de literatura e de leitura serão distintos e revelam os modos como as relações se estabelecem entre livros, leituras e leitores.

É preciso recordar, uma vez mais, que estudar o leitor empírico colabora para duas frentes de discussão. A primeira, ao permitir que se amplie a compreensão de cultura e das atitudes dos leitores como um dos comportamentos humanos. A segunda, ao possibilitar novas reflexões sobre práticas de leitura, fornecendo dados concretos sobre o que os leitores valorizam, o que selecionam como sendo de qualidade literária e de que formas a leitura fomenta transformações socioculturais. Tais conceitos são trazidos para a discussão no momento em que se pretende refletir sobre os dados que a entrevista elencou, em especial as respostas às questões vinculadas à conduta do leitor em relação ao livro, aos demais leitores e às escolhas de leitura realizadas pelo grupo de professores em análise.

Como ponto de partida para esta parte da análise, foram selecionadas as questões vinculadas às escolhas ou às preferências de títulos ou obras literárias do grupo entrevistado. Para as referidas perguntas<sup>59</sup>, foram várias as menções a clássicos da literatura ocidental, e até nacional, como leituras indispensáveis a qualquer leitor. Assim, é necessário considerar o valor que os títulos mencionados representam para os professores-leitores. Por exemplo, considerando que esse grupo de entrevistados tem em comum a formação em Letras, é bastante provável que haja certo apreço por obras consagradas – como apontam os excertos das questões em foco.

Nesses relatos, além de listar títulos e autores clássicos, provavelmente obras mais familiares aos professores pesquisados do que a outros grupos de leitores, os entrevistados também elencaram livros contemporâneos, reiterando que as definições

---

<sup>59</sup> Todas as questões já foram mencionadas no capítulo anterior. Por isso, em nota de rodapé, apresenta-se cada pergunta a ser discutida, a fim de não tornar o texto demasiadamente repetitivo, quais sejam: QUESTÃO 1: *Quais são seus livros literários favoritos?*; QUESTÃO 14: *O que você está lendo agora?*; QUESTÃO 15: *Que livro todos precisam ler?*; QUESTÃO 17: *Que livros estão em sua lista de espera?*.

tanto de leitura como de literatura estão condicionadas ao grupo social. Além desses conceitos, também os valores, a classificação e a avaliação de títulos estão vinculados ao entendimento que o grupo tem desses critérios. Outro fator que estará envolvido na gênese dos leitores e dos grupos de leitura diz respeito ao percurso de leituras prévio do leitor ou do grupo, conduzindo às discussões do que é válido, bom e aceito para uma ou outra direção: mais ou menos literária, com maior ou menor ênfase nas relações do texto com o cotidiano, mais ou menos teórica, e assim por diante.

Entretanto, alguns textos clássicos também foram citados como livros que não agradaram<sup>60</sup>. Mesmo assim, elas são trazidas à tona pelos leitores, provavelmente pela relevância que tais títulos têm na história da literatura, de um modo geral. É possível pensar que houve um desejo e um esforço ao tentar ler determinados textos, entretanto, por motivos distintos, eles não foram bem aceitos por esses leitores nessa tentativa de leitura. Algumas obras contemporâneas também foram mencionadas como exemplos de textos que deixaram a desejar ou não entraram na lista de favoritos desse grupo de professores-leitores, o que revela, uma vez mais, que cada percurso de leitura é singular, que cada leitor tem seu tempo e que nem todos os livros foram escritos para todos os leitores. Essa última constatação guia a discussão para o campo do alívio, da não obrigatoriedade, da liberdade do leitor, visto que nem todo livro se adéqua a todo leitor – e vice-versa. Assim, é dada aos leitores a possibilidade de decidir quais obras farão parte de seu arcabouço literário.

Sendo assim, pensar que alguns desses professores indicam como títulos de sua preferência, por exemplo, Harry Potter, que se tornou um clássico da contemporaneidade também pela quantidade de leitores e fãs e pelos números exorbitantes de exemplares vendidos – como já apresentado no capítulo 2 desta tese –, ou ainda obras de Ernest Hemingway, Miguel de Cervantes ou Dante Alighieri, leva, primeiramente, ao entendimento de que

---

<sup>60</sup> QUESTÃO 16: *Aponte um livro lido que você não gostou. Por que não gostou?*

existe uma comunidade que recebe, interpreta e se apropria das obras literárias distintas no tempo, na forma e na temática. Esses exemplos corroboram o que Livingston (1995) aponta, ao afirmar que as práticas de leitura mantêm a comunidade crítica unida e conectam a leitura ao momento presente. Nesse viés, Long (1993) e Fish (1980) enfatizam que as práticas de leitura são atividades sociais que se manifestam no espaço das interações e, desse modo, ganham significados particulares, construídos culturalmente, por meio dos quais se pode identificar o lugar social da literatura.

Ou seja, ao lerem textos semelhantes, no sentido de serem obras literárias, esses professores promovem a construção de uma comunidade de leitores, os quais tendem a interagir e trocar impressões de leitura, colaborando mutuamente na constituição de suas identidades, de seus imaginários e de si mesmos enquanto leitores e sujeitos históricos e sociais. Conforme discute Fish (1980), a comunidade interpretativa promove a construção de certa estabilidade significativa, incentivando a comunicabilidade, o intercâmbio e a coincidência de interpretações.

É válido lembrar que é também da alçada da Antropologia da Leitura verificar quais conhecimentos estão em jogo durante a prática de leitura literária. Recapitulando Maryl (2012), tanto o conhecimento envolvido na leitura pode enriquecer o referencial dos leitores como as referências dos leitores pode influenciar a maneira de compreender e de interpretar a obra lida. Ainda segundo Maciej Maryl (2012), a leitura pode estar vinculada às emoções, as quais os leitores reconhecem em algumas situações, e esses sentimentos podem servir para a resolução de algum tipo de conflito na sua vida diária. Entretanto, o autor pondera sobre a utilização da leitura literária como fonte de modelos de comportamento, em especial em contextos nunca antes vivenciados pelos leitores em suas vidas cotidianas. Na mesma linha de discussão, Petit (2013) reitera que a leitura literária contribui na constituição do imaginário dos leitores, provendo o sonho, promovendo o des-

lumbramento de novas possibilidades e decifrando a experiência do leitor enquanto sujeito social e histórico.

Por um caminho complementar, é possível também compreender as respostas na medida em que elas registram o que os leitores valorizam, o que classificam como bom e de que formas a leitura pode fomentar transformações culturais. Os depoimentos revelam que há uma geração de professores de língua inglesa influenciados pela Era Harry Potter, e, estando essa obra no rol dos textos clássicos ou não, será para essa geração uma baliza, um ponto de partida, uma referência para classificar e compreender outros textos. Aqui reside também uma interpretação dos dados que focaliza na individualidade do percurso de leitura literário de cada sujeito-leitor. Seja por sua idade, por sua condição social, por sua formação acadêmica, entre outros tantos aspectos que venham a determinar ou influenciar suas escolhas, não é somente a opinião do grupo que encaminha ou norteia as eleições das obras a serem lidas.

Ao abordar referências, títulos, autores e preferências de leitura, é possível retomar algumas ideias alimentadas pela Indústria Cultural e, ainda mais, pela Sociologia da Leitura, no intuito de compreender por outro viés os dados apresentados. Como visto, os leitores indicaram títulos distintos – apesar de algumas repetições eventuais –, entretanto não se pode negar a existência de um mercado editorial para o qual o livro literário é a grande estrela. Em torno de cada obra estão a produção, o lançamento, a crítica, enfim, todo o campo literário que recebe e acomoda aquele texto, fomentando o mercado e fidelizando os leitores. Darnton (1996) reitera o quão carregada de significados está a aquisição de uma obra literária. Para o autor, ao comprar um livro, o leitor passa por um processo pessoal de seleção, levando em conta suas experiências prévias de leitura, bem como todo seu conhecimento sobre o contexto da obra, do autor, sem contar seu próprio contexto socioeconômico e cultural.

Como contraponto aos lançamentos, resistem os clássicos, os quais permitem uma renovação a cada leitura, convidando o leitor a retornar ao texto em momentos distintos de sua vida ou de seu percurso literário. E, nesse sentido, os depoimentos revelaram como as obras clássicas da literatura permeiam e completam as eleições de leitura dos professores entrevistados.

Como segundo grupo de questões a serem analisadas estão aquelas que investigam as experiências de leitura literária em inglês ou em ambas as línguas: inglês e português<sup>61</sup>. Para esse grupo de professores, ler em inglês é uma opção interessante, especialmente para poder apreciar a construção daquele texto na língua original. Alguns dos entrevistados salientaram que leem em inglês os textos aos quais têm acesso, o que nem sempre é fácil. Outros professores entrevistados ressaltaram a questão do deleite, do prazer que a obra literária precisa provocar, por isso a língua não deve ser um obstáculo. Pelo contrário, a língua é um dos elementos cruciais para que a experiência de leitura literária seja satisfatória. Além disso, tendo como foco os possíveis desafios que ler em uma língua estrangeira pode gerar, os entrevistados alegaram que o vocabulário pode vir a ser um obstáculo, bem como as menções ou contextualizações em termos culturais. Sendo assim, a exposição do leitor, aos poucos, a textos distintos, de construções linguísticas e literárias mais e mais complexas, permitirá que se constitua em um professor-leitor literariamente competente, habilidade que se constrói paulatinamente, com dedicação, persistência e tempo.

Os excertos explicitam que o desafio linguístico está comumente presente, em especial a questão lexical. Por exemplo, os trechos: “o vocabulário sempre é um desafio, mas dependendo do estilo de literatura que leio, tenho mais facilidade ou não” (SD6); “sinto que quando vou ler em inglês eu tenho que pôr um extra de atenção. É impossível ler alguma coisa e não achar vocabulário

<sup>61</sup> QUESTÃO 2: *Quais dos seus livros favoritos você leu em inglês? Alguma razão para isso?*; QUESTÃO 3: *Quais livros você leu em ambas as línguas? Alguma razão para isso?*; QUESTÃO 9: *É um desafio ler literatura inglesa em inglês?*

novo, e tenho que saber o que é!” (DH7); “sempre tem vocabulário, tem muita coisa que a gente não sabe... tenta adivinhar no contexto, mas vou te confessar que eu não paro pra procurar palavra por palavra” (SBF7); “os livros mais recentes têm umas gírias, e daí nem sempre eu entendo. Outro exemplo é o próprio Frankenstein, que tem palavras mais antigas, que daí complica um pouco” (IB4).

Entretanto, além desse aspecto, o desafio cultural também é mencionado, exemplificando o que Teresa Colomer (2007) desenvolve em seu conceito de leitor competente, quando explica que tais competências e conhecimentos devem permitir que o leitor incursione por debates relativos à cultura, confrontando as ideias e os valores que a configuram. Nas palavras de Colomer (2007, p. 29), trata-se de desenvolver condições de interpretação que permitam tanto uma “socialização mais rica e lúcida dos indivíduos como a experimentação de um prazer literário que se constrói ao longo do processo”. A autora afirma, ainda, que o progresso do leitor se dá a partir da compreensão dos elementos internos do texto, em direção a uma leitura mais interpretativa que lança mão da capacidade de relacionar, refletir e contrapor a fim de suscitar significados (Colomer, 2007).

Nesse ponto, torna-se bastante pertinente aproximar o conceito de leitor competente, explorado pela autora, à ideia de professor-leitor, visto que, tanto no questionário como a partir dos dados da entrevista, comprovou-se que existem professores de língua inglesa lendo literatura, seja em inglês ou em português. E essa leitura ilustra uma das competências discutidas por Colomer (2007). Ao retomar essa aproximação, é importante destacar que a prática da experiência de leitura literária não se restringe ao saber ler, seja na língua materna ou na língua-alvo. Essa experiência contempla todo o circuito da atividade de leitura: ler, compreender, interpretar e deixar-se afetar pelo texto. Além disso, compartilhar, discutir e reconstruir a obra, interagindo

com demais leitores, também são aspectos imprescindíveis à atividade de leitura literária.

Buscando compreender um pouco melhor as relações entre língua e leituras literárias, é possível afirmar que as escolhas linguísticas realizadas por esses professores-leitores perpassam as questões de fluência (do inglês, no caso) e vão além. Elas envolvem as memórias e as experiências de leitura prévias realizadas, seja no inglês ou no português, e tais memórias e experiências interferem as escolhas atuais e direcionam as leituras futuras. É imprescindível a familiaridade com a língua em que o texto literário está escrito, a fim de desfrutar também das questões estéticas, mas especialmente no intuito de que a obra faça sentido para aquele leitor. Os professores entrevistados ressaltaram que, ao ler um texto em ambas as línguas, buscaram compreender melhor a obra ou ainda tentaram esclarecer pontos difíceis do texto.

Tais questões que levantam os dados desses professores-leitores sobre suas escolhas linguísticas para a leitura literária reiteram a relevância de o professor de língua inglesa alcançar a competência de leitura literária necessária para vivenciar o prazer do texto literário, por motivos distintos, como desfrutar do prazer da literatura em língua inglesa e ser capaz de sensibilizar, por meio da mediação de leitura, novos leitores em inglês. Caso ainda haja alguma hesitação sobre os motivos que levariam professores e estudantes a lerem literatura em língua inglesa, caberia aqui a explicação sobre a dimensão socioeconômica e cultural que essa língua tem adquirido ao longo dos últimos dois séculos e, ainda mais, nas últimas quatro ou cinco décadas, com a explosão das tecnologias de informação e a influência de países anglófonos em todo o globo, em diferentes aspectos.

Nesse sentido, há textos de grande qualidade literária sendo publicados atualmente, os quais revelam não somente uma representação da sociedade, mas também novas formas de pensar o mundo e constituir o ser humano. Por fim, mas não menos

relevante, a leitura de obras em língua inglesa realizada pelos professores de inglês possibilita que esses professores-leitores experienciem a alteridade nos espectros linguístico e cultural, o que mais esparsamente ocorre na leitura de uma obra na língua materna do leitor. Tal fato tende a colaborar na constituição de sujeitos autônomos, cientes de suas condições e limitações, mas, especialmente, conscientes de seus conhecimentos e de suas interpretações do texto e do contexto, sejam eles literários ou de seu próprio cotidiano.

Vislumbrando o aprofundamento da análise, retoma-se o que Colomer (2007) propõe sobre o leitor competente, sendo essa uma habilidade esperada no professor-leitor. Portanto, segundo a autora, o leitor competente soma algumas capacidades específicas, alguns conhecimentos determinados que promovem a interpretação de textos em meio a uma cultura característica (Colomer, 2007). Esse é realmente o caso dos professores-leitores de língua inglesa, para os quais tais competências e conhecimentos permitem incursionar pelas questões linguísticas, socioculturais e históricas reveladas em cada obra.

Ainda, para alcançar a competência de leitura literária necessária para experimentar o prazer literário, é preciso que se desenvolvam condições de compreensão e interpretação textual construídas ao longo do processo de formação de leitores e, nesse caso em especial, ao longo do processo de formação de professores-leitores. Também, conforme Teresa Colomer (2007), ser capaz de ler literatura oferece a chance de sensibilizar a partir dos indícios da linguagem, de converter-se em um leitor que não permanece na dependência do discurso do outro ou, ainda, em um leitor que é capaz de analisar e julgar por conta e risco. No caso dos professores-leitores, essa conversão em um leitor autônomo é elemento crucial para a construção de pontes com novos leitores, possibilitando o desenvolvimento de habilidades de mediação de leitura.

Na continuação desta análise, a pergunta que revela a participação dos leitores em grupos de leitura ou clubes do livro e quais seriam as razões para isso foi analisada<sup>62</sup>. Como visto nas respostas coletadas, já houve participação dos professores-leitores em clubes ou círculos de leitura diferentes, inclusive em distintos períodos da vida de cada um dos entrevistados. No geral, os relatos apontam para experiências positivas em relação a esses encontros ou a essa proposta de leitura. Entretanto, atualmente, entre o grupo entrevistado, apenas um ou outro leitor interage em grupos de redes sociais, os quais discutem obras literárias, mas nenhum desses professores faz parte de um clube do livro ou de um círculo de leitura, reiterando que esse grupo de leitores prefere decidir por seus próprios critérios as experiências de leitura literária que irá vivenciar. Optando por escolhas individuais, os professores-leitores podem vir a ter dificuldades para compartilhar suas impressões de leitura, assim como podem deixar de ganhar em interpretações e discussões sobre a obra lida. Apesar disso, ler no seu próprio tempo, algo de sua preferência e sem ter a necessidade de interagir é, sem sombra de dúvidas, não só uma opção como também um direito que qualquer leitor tem sobre suas práticas de leitura, as quais devem ser respeitadas.

Para debater essa questão, é interessante retomar o que Yunes (2002) sustenta, ao argumentar que o fato que distingue a leitura solitária da participação em círculos de leitura é simplesmente a busca por interatividade. Para a autora, os círculos de leitura promovem a recepção do texto, não somente refluindo a interioridade emotiva do leitor solitário, mas ampliando tal interpretação entre os diversos leitores, simultaneamente, colaborando, assim, na constituição dos sujeitos (Yunes, 2002). Entretanto, os depoimentos dos entrevistados tendem a preferir a leitura individual, sem tantas trocas, como sugerem os trechos: “já pensei em participar de clubes de leitura, mas acabei não en-

<sup>62</sup> QUESTÃO 8: *Você participa de algum clube ou círculo de leitura? Se sim, quais e por quê? Se não, por quê?*

trando, porque escolho minhas leituras aleatoriamente” (DS7); “acho esses clubes muito bons, porque eles trabalham como curadores, indicando. Mas como sou cheia das opiniões, e tenho várias fontes de referências, daí não vi necessidade de entrar” (CS7); “já participei de grupos de leitura na época de escola, mas hoje acabo lendo o que tô mais a fim de ler, o que o meu humor me dita” (JB7).

Todavia, estão declaradas também nas entrevistas as diversas experiências que esses professores-leitores tiveram em grupos de leitura, clubes do livro, ou comunidades virtuais sobre literatura. E, mesmo que essas atividades não sejam parte da rotina atual desses leitores, as lembranças dessas experiências são positivas, como apontam os excertos: “antes do mestrado, eu participava do Leia Mulheres. É muito interessante... uma reunião de pessoas que gostam de livros já é muito interessante, sempre por um ponto de vista feminista, que me levou a estudar essas questões” (DS7); “tô naqueles grupos no Facebook sobre leitura [...]. No Instagram, sigo perfis de leitura [...]. Eu sempre quis participar desses círculos de leitura, mas não consegui ainda. Eu sempre achei muito legal” (DH7); “enquanto eu era jovem adulta, tinha algo bem popular que era o círculo do livro [...]. Eles sempre faziam uma capa diferenciada, bem caprichada” (MCC5).

Por fim, é imprescindível reiterar a compreensão do leitor como um sujeito histórico, como já discutia Chartier (2001b), entendido como aquele que vivencia sensações e emoções, transformando-se e adaptando-se conforme as mudanças sociais e tecnológicas. Assim, permitir-se experimentar uma obra literária, atualizando a leitura daquele texto ou reinterpretando-o a partir de novos olhares exemplifica a definição de leitor enquanto sujeito histórico. Indo além, pode-se compreender que estar em um grupo, compartilhar impressões, comentar e recomendar leituras podendo ou tendo passado pelos recursos tecnológicos aos quais os leitores têm acesso (redes sociais, aplicativos de leitura etc.) também são práticas de leitura que compõem a figura

do leitor como um sujeito submetido a um contexto. Logo, em ambos os casos, os professores-leitores também se configuram como sujeitos históricos, seja pela leitura individual ou coletiva.

É imperativo salientar que o envolvimento dos professores-leitores em grupos de leitura poderia reforçar as compreensões e interpretações de textos literários, bem como fortalecer as práticas de leitura literária, seja em inglês ou em português, valorizar a figura do leitor e, sem dúvida alguma, solidificar a identidade do professor de língua inglesa como um sujeito leitor, pertencente a uma coletividade e a um contexto histórico e sociocultural. A atuação de professores em círculos de leitura também poderia oferecer aos envolvidos a oportunidade de desenvolverem habilidades e competências de mediação de leitura, as quais seriam bem-vindas se aplicadas em contextos de sala de aula, ou ainda replicadas em grupos de leitura de estudantes, os quais o professor de inglês, leitor de literatura, participante de um clube de leitura, poderia mediar.

Ensina Michèle Petit (2009, p. 43) que

[...] ao compartilhar a leitura [...] cada pessoa pode experimentar um sentimento de pertencer a alguma coisa, a esta humanidade, de nosso tempo ou de tempos passados, daqui ou de outro lugar, da qual pode sentir-se próxima. Se o fato de ler possibilita abrir-se para o outro, não é somente pelas formas de sociabilidade e pelas conversas que se tecem em torno dos livros. É também pelo fato de que ao experimentar, em um texto, tanto sua verdade mais íntima como a humanidade compartilhada, a relação com o próximo se transforma. Ler não isola do mundo. Ler introduz no mundo de forma diferente. O mais íntimo pode alcançar neste ato o mais universal.

Sendo assim, ler em conjunto ou mesmo compartilhar experiências de leitura possibilitaria que os professores-leitores vivenciassem a alteridade de forma mais explícita, entendida aqui como a possibilidade de estar em situações que a vida cotidiana não ofereceria aos leitores, mas que a literatura pode oferecer.

Consideram-se também, como sugere Paul Ricoeur (1985), duas grandes facetas atinentes à questão: o mundo do texto, o qual seria dominado por objetos, formas e ritos, os quais colaboram na construção de sentidos do texto; e o mundo do leitor, composto por grupos de leitores, os quais, por sua vez, se constituem de leitores individuais. Sendo assim, cada um dos leitores e, nesta análise, dos professores-leitores de língua inglesa compartilharia um conjunto de elementos que contribuiriam para a interpretação, a valorização e a identificação dos leitores com determinados títulos em detrimento de outras obras.

No universo do leitor, aponta Escarpit (1969), cabe refletir sobre as motivações literárias de cada sujeito, respeitando a gratuidade da obra, sem fazer da leitura um meio, mas um fim em si mesma. Nesse sentido, a leitura pressupõe a solidão, o isolamento. No entanto, ao mesmo tempo, demanda o compartilhamento. Por esse viés, além de ler literatura, os professores-leitores, ao interagirem em grupos ou círculos de leitura, teriam a oportunidade de conhecer a história da leitura, de discutir as crenças limitantes ou salvacionistas sobre a literatura e de contestar os parâmetros de classificação de determinados textos, promovendo a criticidade e a emancipação.

Ao encerrar esta seção, busca-se retomar e analisar os dados da pergunta atinente à posse de livros pelos leitores entrevistados<sup>63</sup>. Parece importante recordar que diferentes sociedades leram de maneiras e por motivos diversos, entretanto continuaram a ler: seja no pergaminho, no códice, no livro impresso ou na tela eletrônica. Assim, a materialidade do livro tem sido o que possibilitou a consolidação dos usos e das práticas de leitura ao longo do tempo, com propósitos distintos, em comunidades leitoras variadas.

Atualmente, além dos livros impressos, é relativamente comum a oferta de e-books, especialmente nas versões virtuais

---

<sup>63</sup> QUESTÃO 11: *Você tem livros em casa? Tem uma biblioteca? Por quê? Que valor isso tem para você?*

de livrarias e sites de vendas de livros. Essa forma de ler pode facilitar o acesso à leitura, uma vez que os valores de cada exemplar se tornam mais em conta ou, pelo menos, torna-se mais uma opção aos leitores. No entanto, o livro físico está impregnado de um valor cultural diferente do livro virtual, considerando nossa cultura local, nacional e, porventura, ocidental, e ainda é preferível à sua versão eletrônica, conforme apontam os dados.

Pelas respostas obtidas, os entrevistados deixaram explícita a ideia de que comprar e ter livros e, conseqüentemente, compor uma biblioteca particular é uma tarefa que os encanta, transformando-se em uma inspiração, uma motivação ou, ainda, um sonho a ser realizado. Todos os professores investigados revelaram ter, em maior ou menor número, exemplares de livros em suas casas, compartilhando esse acervo com outros membros da família ou não, sendo livros físicos ou virtuais. Alguns professores manifestaram seu orgulho de possuir livros de diferentes línguas, diversos modelos ou destinados a públicos variados. Outros entrevistados disseram ainda que gostam de comprar livros e chegam a reservar um valor mensal para essas aquisições. Há também aqueles professores que justificaram o fato de gostar de seus livros por eles terem um valor sentimental. Os leitores entrevistados mostraram sua preferência pelo livro físico, e esse aspecto pode ser revelador de uma geração de professores que está em transição, em termos de contato com e-books, permanecendo vinculados aos exemplares impressos e justificando essa escolha também por questões de apego sentimental, estéticas e sensoriais.

Para complementar a discussão, Daniel Goldin (2012) salienta que os livros são objetos de valor afetivo, eles têm cheiro e peso, além de textura e tamanhos distintos, elementos que permitem associações a vozes, a pessoas e a situações – enfim, os livros constroem memórias. Nesse sentido, os depoimentos corroboram a percepção do autor, na medida em que revelam o valor que esses leitores imprimem em seus livros. Goldin (2012) afirma ainda que os livros não servem somente para ler, e isso

se comprova a partir do que diferentes entrevistados revelaram, como se percebe nos trechos: “Eu gostaria de ter aquelas bibliotecas incríveis, de mogno e tal, mas não tenho. [...] tenho alguns livros como decoração na sala, no quarto. Acho que só não tem na cozinha! Gosto de ter eles, não gosto de vender ou de doar! Tenho orgulho de dizer que tenho livros em inglês, em italiano... aqueles livros infantis bem fofinhos em outra língua... Quando eu tiver a minha escola, vou ter uma biblioteca física bem bonita” (SD6); “Gosto de comprar os livros. Reservo um valor por mês para comprar livros. Muitas pessoas sabem que gosto, então me dão de presente de aniversário” (GAD8); “Se eu pudesse ter uma biblioteca, teria, mas mais pela questão de emprestar meus livros, para que outras pessoas tenham essa experiência com os livros” (IB4).

Na interpretação desses excertos, fica nítida a impressão de que cada leitor imprime ao livro um valor único, idiossincrático, relativo às suas próprias experiências de vida, de estudo, de leitura. Ter os livros para decorar, para poder retornar a eles quando quiser, para emprestar a outros leitores, enfim, os motivos são distintos, porém é comum o desejo de reverenciar o livro. É também comum o sentimento de orgulho e de alegria sobre o fato ou o sonho de possuir (mais) livros em casa, reiterando, assim, a caracterização deste grupo de professores de língua inglesa como leitores, não simplesmente porque leem, mas também porque primam pelo livro, imaginam novos leitores, criam situações em que o livro e a leitura são o centro das atenções.

Na medida em que esses professores-leitores foram, em suas respostas, consolidando suas relações com os livros, revelando o quão importante esse objeto é para cada um deles, é possível compreender um pouco melhor a composição do perfil de um professor-leitor. Ou seja, é alguém que se importa com esse objeto, alguém que atribui determinado valor ao livro. Auxiliam na compreensão dessa questão os escritos de Michèle Petit (2013, p. 117),

visto que a pesquisadora se refere à leitura como uma atividade que

[...] pode sustentar, consolidar de maneira decisiva um desejo de independência, mas não me parece que possa criá-lo por inteiro. Dedicar-se à leitura pressupõe já certa emancipação, e que a pessoa suporte ficar sozinha, confrontada a si mesma. Mais ainda quando se trata de leitura de obras literárias, que supõe que alguém consinta em se deixar captar, invadir, transportar.

Buscando uma relação da citação com os dados em análise, o grupo revelou seu desejo de ter livros e de como esse objeto é envolto de um valor que o distingue de outros meios de comunicação, de outras tecnologias, de outras formas de interação. Como destacado anteriormente neste capítulo, o livro físico tende a representar ou mesmo vincular determinadas características ao sujeito leitor. Estar em posse de um livro remete a determinadas profissões, entre elas a de professor ou de estudante. Isso revela que a pessoa em posse de um livro tem proximidade com a leitura, com o estudo, com o conhecimento, com a literatura. Todos esses exemplos vinculam-se a um modo de ver o livro e o leitor como possíveis representações ou metáforas de um sujeito que se permite vivenciar interações sociais, mediadas pelo texto escrito.

Revela Petit (2013) que o imaginário coloca o leitor em movimento, o impulsiona a sair do lugar e faz surgir o desejo. A partir desse espaço que o imaginário abre, pode ocorrer de o sujeito sentir-se no direito de transgredir os limites estabelecidos, de ser um pouco mais protagonista de sua própria vida. Michèle Petit adverte, porém, que não serão os livros, as leituras e os grupos de leitura literária que resolverão os problemas do mundo, e que o fato de alguém ser leitor não o torna uma pessoa mais respeitosa, mais democrática, mesmo que a leitura possa ser um fator necessário e propício para a democratização de uma sociedade. Somente esse fato não será suficiente.

Apesar de compreender as limitações das práticas de leitura, em face dos problemas socioculturais e individuais da sociedade,

são salientes todas as possibilidades e as conquistas que tais práticas podem oferecer aos leitores. Entretanto, para poder entender mais profundamente do que se trata, é necessário adentrar nos pormenores da leitura, na relação do leitor com o livro, na experiência de leitura literária e de suas reverberações. Esses aspectos são considerados na seção a seguir.

### 5.3 Experiência performática em leitura literária

A experiência performática de leitura literária se constitui de elementos distintos, entre os quais leitor e obra dão a ignição para esse processo. Desde a seleção do texto até a condição de realizar o ato de ler incorporam tal experiência; também um corpo que lê e um objeto que é lido estão nessa lista de elementos; ainda, emoções, raciocínio, reações e expressões ampliam a dinâmica do processo de leitura literária. Assim, é imprescindível retomar tanto Escarpit (1969), com a ideia de que a leitura é uma atividade não racional, por permitir e despertar sensações no corpo do leitor, como Chartier (2001a), com a proposição de que a leitura pressupõe o engajamento do corpo. Nesse viés, Larrosa (2019) também ressalta questões corpóreas envolvidas na experiência, e, pelo entendimento do autor espanhol, tenta-se compreender mais profundamente a noção de experiência de leitura. Ele reitera que a experiência demanda que se abra os olhos e os ouvidos, que se cultive a arte do encontro, que se tenha paciência e que se dê tempo e espaço para deixar que ela se passe, que ela ocorra. Sendo assim, a análise que se propõe busca compreender a experiência de leitura dos professores de língua inglesa a partir de algumas das respostas às perguntas realizadas durante a entrevista.

Entretanto, pensar e discutir as práticas de leitura como uma experiência, seja de um indivíduo, seja de um grupo, não é propriamente uma abordagem inovadora. Já estudam e transitam por esse campo, com muita propriedade, tanto Roger Chartier (1994, 1998, 1999, 2001a, 2001b), como Michèle Petit (2009, 2013,

2019) e Jorge Larrosa (2002, 2003, 2019), para mencionar apenas alguns dos autores já apresentados.

Ao retomar o conceito que Jorge Larrosa (2019) discute, tem-se como fim aproximá-lo das demais questões teóricas desta seção, bem como aproveitá-lo como um filtro teórico para analisar algumas questões da entrevista. Por isso é válido definir não somente a experiência, mas o sujeito desta ação, o qual se define mais por sua passividade do que por sua atividade, entendendo a experiência como um lugar de passagem, de chegada ou, ainda, do acontecer. Além disso, segundo o autor espanhol, o sujeito da experiência é aquele que se expõe, aquele que permite que lhe passe algo, lhe aconteça, que lhe chegue ou o afete de algum modo. É preciso destacar que a passividade desse sujeito se vincula à ideia de “paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial” (Larrosa, 2019, p. 26).

Larrosa (2019) salienta que a experiência pode ser compreendida como um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova; ou ainda pode ser entendida como um perigo e, por fim, uma travessia, conforme ensinam os radicais latinos (*experiri* – provar; *periri* – perigo) e indo-europeu (*per* – travessia, prova). Há, também, um outro componente fundamental da experiência, qual seja a capacidade de formação ou de transformação do sujeito. Nessa lógica, é experiência aquilo que se passa ou que toca o sujeito e, ao acontecer, forma ou transforma esse sujeito, na medida em que ele se dispõe à própria transformação.

Adequando as orientações teóricas de Larrosa (2019) aos objetivos desta tese, entende-se o leitor como o sujeito da experiência de leitura literária, sendo aquele que se sente aberto e disposto para que a experiência ocorra. Ainda, estão em relação o leitor e o livro, constituindo a experiência de leitura literária como esse encontro que se experimenta, essa travessia ou esse

perigo que se prova. Por fim, tem-se a questão da passividade do leitor nesse espaço do acontecer. A paixão funda uma liberdade dependente, vinculada, fundada numa aceitação de algo que está fora do sujeito – no caso, o livro –, e justamente por isso faz com que o leitor se torne um sujeito passional (Larrosa, 2019).

Entretanto, o que pode ser um tanto inovador é o intento de compreender as experiências de leitura literária enquanto performance. Por esse ângulo, retomam-se as ideias discutidas por Schechner (1988, 2020), quando discorre que a performance pode ser um viés de análise de todas as ações praticadas pelos seres humanos. Quanto mais os sujeitos fazem, praticam e concretizam atos, mais performatizam. Segundo ele, qualquer ação humana pode ser considerada performance. Nesse sentido, a experiência de leitura literária pode ser também entendida como tal, especialmente porque se torna possível observar e descrever os comportamentos, os movimentos, os preparativos, a sequência das ações, os espaços em que ocorre; em outras palavras, todos esses elementos constituem a performance e, no caso em análise, a performance em leitura literária dos professores de língua inglesa.

A fim de possibilitar novas camadas de análise, retoma-se Zumthor (2000), que conjuga, à experiência de leitura, a noção de performance e oferece a perspectiva de que é necessário discutir o corpo do leitor, operando a ação de ler, já que, segundo o crítico literário, o corpo é quem reage, a partir do contato com o texto. O corpo do leitor vibra, reverberando o peso sentido na experiência de leitura, a qual se revela por meio desse corpo que lê: do relaxamento e da contração muscular; das sensações de vazio e pleno; dos sentimentos de segurança ou perigo, de alegria ou tristeza (Zumthor, 2000). Assim, durante a leitura, as reações do leitor constituem a performance em leitura na medida em que revelam o quanto aquela obra o afeta, seja pelo riso ou pelo choro, pelo elogio ou pelo xingamento a uma personagem, seja pela forma como o texto é bem ou mal escrito, entre outras possibilidades.

No desenvolvimento do conceito de performance, Paul Zumthor (2000) aponta entendimentos indispensáveis. Segundo o autor:

[...] *performance* designa um ato de comunicação como tal; refere-se a um momento tomado como presente. [...] Ela atualiza virtualidades mais ou menos numerosas, sentidas com maior ou menor clareza. [...] A performance é então um momento de recepção: momento privilegiado, em que um enunciado é realmente recebido. Quando do enunciado de um discurso utilitário corrente, a recepção se reduz à performance: você pergunta o seu caminho, e lhe respondem que é a primeira rua à direita. Uma das marcas do discurso poético (do “literário”) é, seguramente, por oposição a todos os outros, o forte confronto que ele instaura entre recepção e performance. Oposição tanto mais significativa que a recepção contempla uma duração mais longa (Zumthor, 2000, p. 50-51, grifos do original).

Em outros termos, ao ler uma obra literária, o leitor atualiza as virtualidades concretizando a ação de ler. A marca da performance na leitura literária vincula-se às ações do sujeito e às reações do corpo do leitor a um determinado texto. Logo, afirma Zumthor (2000), a leitura solitária e simplesmente visual possivelmente configura-se como o grau mínimo de performance, já que a presença do leitor é posta em suspensão. Sendo assim, o leitor encontra-se tão absorto no texto que sua presença física fica em segundo plano, em relação à atividade de leitura que está em andamento. Apesar disso, “subsiste uma presença invisível, que é a manifestação do outro, muito forte para que minha adesão a essa voz, a mim assim dirigida por intermédio do escrito, comprometa o conjunto de minhas energias corporais” (Zumthor, 2000, p. 69). Nesse sentido, a leitura transfigura-se em escuta, uma vez que o leitor ouve a voz do texto, refazendo em corpo e em intelecto o itinerário oferecido pelo escritor, indo em busca do prazer do texto.

Portanto, ao dar-se conta da complexidade do conceito de performance, e de como ele pode ser de grande valia para a com-

preensão dos dados, agrega-se a ele outro conceito não menos multifacetado, que é a ideia de experiência, constituindo a expressão experiência performática de leitura literária. Assim, ao conciliar ambos os conceitos, presume-se que a leitura literária é uma vivência que o leitor experiencia e que o transforma, e essa experiência se revela como performance na medida em que o leitor a incorpora, envolvido cognitivamente, emocional e fisiologicamente pelo prazer do texto literário.

Compreendendo essas práticas como experiência performática de leitura literária, busca-se em Schechner (2020) subsídios teóricos que reiteram a validade dessas ações como sendo exemplos de performance. O professor americano ensina que é possível visualizar toda e qualquer experiência cotidiana como uma demonstração de performance. Além disso, nessa orientação, as experiências de leitura congregam todos os elementos atinentes à ritualização, segundo Schechner (2020), ou aos ritos de passagem, conforme van Gennep (2011), quais sejam: a separação ou ruptura; a margem ou limiar; e a reagregação ou reincorporação. Assim, a partir dessa categorização, define-se, neste texto, a leitura literária como experiência performática, a qual compõe-se dos mesmos elementos, entretanto nomeados de forma a refletir a experiência: primícias de leitura literária, ato de leitura literária e reverberações de leitura literária.

Como ponto de partida para esta parte da análise, a primeira pergunta proposta ao grupo abordou os modos de ler desses professores-leitores, demandando possíveis rotinas e pequenos rituais executados como preparação do leitor para realizar a prática de leitura literária<sup>64</sup>. As respostas a esse questionamento possibilitam perceber, num primeiro momento, a existência de uma preparação bastante variada, dependendo do estilo do leitor, da faixa etária, enfim, das preferências e das possibilidades desses leitores frente ao seu objeto de desejo: o livro.

---

<sup>64</sup> QUESTÃO 4: *Você segue algum ritual ou rotina para ler? Como você lê literatura?*

Já numa segunda camada de análise, ficam salientes as percepções teóricas de Petit (2013) e de Larrosa (2019), visto que reiteram a relação entre a preparação para a leitura com uma pausa no cotidiano, um tempo próprio do leitor, uma interrupção na vida diária, uma abertura para um outro tempo e outro espaço, adicionando o processo de render-se ao texto: a leitura. Servem de ilustração os depoimentos que enfatizam lugares específicos, como, por exemplo, o sofá, a cama, a rede e o espaço embaixo do guarda-sol; ou que ressaltam acompanhamentos para a leitura, como uma taça de vinho, um café, um chá; ou, ainda, que mencionam outros elementos que estariam alinhados às práticas de leitura, como uma “luzinha de canto”, a lareira para aquecer, as almofadas, o gatinho, entre outros.

Totalmente conectada ao exame da questão sobre a preparação, os rituais e as rotinas de leitura literária está a ideia de rito de passagem, aprofundada por van Gennepe (2011)<sup>65</sup>, que propõe como primeira fase da experiência o momento em que o sujeito – aqui, nesta tese, entendido como o professor-leitor de língua inglesa – abandona sua rotina e adentra uma etapa de isolamento e até mesmo de excitação para buscar um espaço físico e/ou um estado mental de quietude, no intuito de dedicar-se à experiência de leitura literária. Assim, as descrições dos entrevistados como respostas a essa questão permitem que se sustente que as práticas de leitura literária iniciam antes mesmo da leitura.

Há ainda as contribuições de Petit (2013), ao afirmar que a leitura de obras literárias introduz o leitor a um tempo próprio, distante da agitação cotidiana, em que a fantasia tem livre curso, havendo espaço para a imaginação. Assim, as imagens de leitores

---

<sup>65</sup> É importante fazer uma ressalva de cunho teórico em relação aos estudos mencionados de van Gennepe (2011). Para esta tese, buscou-se uma aproximação entre os ritos de passagem e a experiência de leitura literária, estando ciente de que o conceito trabalhado pelo antropólogo discute diferentes âmbitos dos ritos de passagem, como, por exemplo, questões vinculadas ao sagrado, e que a experiência de leitura literária se apresenta em um outro circuito social. Por isso, também, esta tese munuiu-se de outras referências para compor o entendimento do conceito de experiência, como, por exemplo, as contribuições de Larrosa (2002, 2003, 2019) e Petit (2009, 2013, 2019).

que “no domingo deita na rede e fica lá fora”, “que arruma as almofadas pra ficar meio sentada, meio deitada”, “que ajeita uma luzinha mais baixa, de pijamas, quietinho no seu canto” ou, “se for verão, se estica embaixo do guarda-sol”, permitem que se associe a experiência de leitura literária a momentos de aconchego e prazer.

Conforme postula Michèle Petit (2013), o espaço criado pela leitura não é uma ilusão. É um espaço psíquico que pode ser o lugar tanto da elaboração como da reconquista de uma posição de sujeito. Isso se dá em virtude de os leitores serem ativos, desenvolverem uma efervescência psíquica em torno da leitura, apropriando-se do que leem, interpretando o texto, percorrendo, a partir do texto, as linhas de seus desejos, suas fantasias e suas angústias. A leitura permite que cada leitor elabore um espaço próprio – para utilizar a expressão de Virgínia Woolf, cada leitor quer “um teto todo seu”, mesmo que isso ocorra em contextos em que nenhum espaço pessoal pareça ter sido reservado para o indivíduo.

Portanto, há indícios de performance do leitor antes de operar a ação de ler: um contexto, um entorno, é construído para que aquele leitor possa desfrutar da experiência de leitura de modo pleno, absorto, confortável e inteiramente rendido ao livro e à leitura. Tendo como horizonte as considerações de van Genep (2011) em relação aos ritos e aos rituais, e transpondo tais apontamentos para as questões de leitura, pode-se nomear essa fase como primícias da leitura literária. Essa primeira fase da experiência de leitura diz respeito ao momento em que o leitor está escolhendo o que, como, onde e por quanto tempo irá ler, se essa leitura será individual e silenciosa, ou em voz alta em conjunto com outros leitores, entre outros elementos. Nesse momento, o leitor pode estar envolto por sentimentos como ansiedade e excitação, ou ainda por expectativas e memórias de outras leituras, e tais aspectos compõem o prelúdio da experiência de leitura literária.

Nessa direção, outra contribuição de Paul Zumthor (2000, p. 31) se faz pertinente, qual seja a de reiterar que “a performance se situa num contexto ao mesmo tempo cultural e situacional: nesse contexto ela aparece como uma ‘emergência’, um fenômeno que sai desse contexto ao mesmo tempo em que nele encontra lugar”. Em outras palavras, as práticas de leitura literária são atividades culturais que se constroem em coletivo. Entretanto, é preciso que haja um deslocamento, um afastamento do professor-leitor de seu grupo de convívio para que esse leitor possa vivenciar a experiência de leitura literária e, num segundo momento, retomar a interação com sua comunidade leitora, como mostram as reverberações de leitura, apreciadas na sequência da análise.

O questionamento seguinte focaliza aspectos complementares à pergunta previamente analisada, visto que indaga aos entrevistados como seus corpos reagem à leitura de textos literários<sup>66</sup>. Uma vez mais Zumthor (2000) oferece suporte para compreender os dados produzidos, visto que os depoimentos exemplificam traços de performance em leitura.

Os professores-leitores revelaram que “conversam” com os livros, xingam e discutem com as personagens, se agitam e se emocionam com determinadas situações, e tais reações são verbalizadas, se transformam em riso ou lágrimas, em caretas, em vontade de jogar o livro pela janela. Ou seja, há um transbordamento da leitura por todo o corpo do leitor, o texto passa da virtualidade para a atualidade, constituindo a performance em leitura. Como visto, há uma forte implicação corporal, com manifestações verbais e físicas de ordem distintas, todas relacionadas ao modo como determinada obra toca o leitor, envolvidas com a individualidade da experiência e suas manifestações singulares, reveladas pela emergência, pela eclosão a partir de expressões do corpo do leitor, e, por fim, configuradas pela reiterabilidade e pelo ritual. Por envolver tal gama complexa de elementos, a leitura

---

<sup>66</sup> QUESTÃO 6: *Como seu corpo reage a determinadas cenas, trechos, leituras? Consegue descrever alguma situação?*

literária inclui e vai muito além dos processos de decodificação e de informação, passando a contemplar elementos da experiência performática em leitura literária. Por conseguinte, os leitores são capazes de desfrutar do prazer do texto, estabelecendo um laço pessoal entre “o leitor que lê e o texto como tal”, como observa Paul Zumthor (2000, p. 24).

Como visto, há na performance uma forte implicação corporal, com manifestações físicas, de ordens distintas, todas norteadas, segundo Zumthor (2000), pelo prazer que o texto pode gerar, pela individualidade da experiência, pelo aparecimento ou eclosão de algo ou, finalmente, pela reiterabilidade e pelo ritual. Ainda, segundo Schechner (2020), justamente por ser uma ação realizada por um sujeito e podendo ser descrita, a performance já se caracteriza. No caso da experiência performática em leitura literária, o sujeito é nomeado (o leitor), a ação é nomeada (a leitura) e as reverberações do ato se revelam tanto no corpo do sujeito como em seu repertório cognitivo e emocional.

Paul Zumthor (2000) assegura também que a leitura se compõe como um diálogo entre o corpo do leitor e o texto, enquanto objeto materializado. Por meio dessa relação dialógica, vozes se misturam, desse modo dar-se-ia o prazer do texto, e atinentes a esse deleite estariam a postura, a respiração, a imaginação, configurando-se como elementos da performance. Possivelmente, a leitura solitária e visual revela o nível mínimo de performance. Entretanto, como ensina Zumthor (2000, p. 69), “subsiste uma presença invisível, que é a manifestação de um outro, muito forte para que minha adesão a essa voz, a mim assim dirigida por intermédio do escrito, comprometa o conjunto de minhas energias corporais”.

Para o grupo de entrevistados, a demonstração de reações durante a leitura literária configura parte relativa à experiência. Para exemplificar essas afirmações, seguem alguns recortes a partir dos depoimentos: “Lembro alguns contos de terror que li, eu tava em casa, sozinha, lembro porque o livro tava molhado,

minha mão tava suando e comecei a ficar apavoradíssima” (DH7); “Chorei muito lendo Dostoiévski num continho curto, ‘A árvore de Natal na casa do Cristo” (GAD8); “Em algumas traduções tive que parar porque chorei tanto, tanto! A minha conexão com os livros... Eu me recolho com um livro na mão desde que eu tinha 12, 13 anos” (CS7); “e acho que são mais reações faciais, ou alguns sons... ah, também já tive vontade mesmo de jogar um livro pela janela” (SBF7). A mão suada, o sentimento de pânico, o choro compulsivo, a conexão com o objeto-livro, as reações faciais, os sons produzidos, enfim, são inúmeras as formas de a leitura extrapolar o domo que envolve o corpo do leitor e fazer-se perceber em forma de performance, ou seja, saindo da virtualidade para a atualidade.

Para caracterizar a segunda fase da experiência de leitura literária, tendo por base as orientações de van Genep (2011) e nomeada como ato de leitura literária, é importante salientar que o leitor mergulha em uma narrativa, em uma vivência ou em um contexto alheio, como sendo um universo à parte. Durante essa etapa, ele é acolhido pelo universo da narrativa, vivenciando emoções, travando relações, criando identificações ou rejeições que podem sofrer influências da fase anterior, na qual há ansiedade, expectativa, excitação em relação à leitura. Ao finalizar esse momento, o leitor é forçado a retomar seu próprio mundo, é obrigado a encontrar-se consigo mesmo, podendo ter havido uma transformação de sua condição anterior a partir dessa experiência.

Outra questão proposta aos professores-leitores vem ao encontro das considerações que estão sendo feitas, no que tange à vivência do ato de leitura literária. A pergunta sugerida buscou averiguar se os leitores já teriam experienciado ler às escondidas ou ocultando o texto que estariam lendo<sup>67</sup>. Tal questionamento volta-se para o comportamento dos leitores não somente em relação à obra, mas ao seu entorno, aos demais leitores que por-

---

<sup>67</sup> QUESTÃO 10: *Você já leu escondido? Conte como foi!*

ventura possam ver ou descobrir que esse professor-leitor estaria lendo ou mesmo qual livro estaria sendo lido. As respostas apresentadas foram bastante variadas, revelando que uma ou outra situação pode ter sido um pouco embaraçosa por alguma razão, seja pela vergonha de admitir que estava lendo determinada obra ou porque o livro seria motivo de chacota pela família ou pelos colegas, por exemplo. Nesse ponto, é válido retomar que a performance em leitura se situa na “ordem do desejo”, como ensina Zumthor (2000). Ler um texto às escondidas, não partilhar a leitura que se faz, ocultar a capa do livro que se lê e, apesar disso tudo, continuar lendo é uma evidência da concretização do desejo e, por conseguinte, de uma das possibilidades de performance em leitura.

Entretanto, nessa mesma pergunta e entre os depoimentos dos sujeitos entrevistados, um aspecto chamou a atenção por envolver preconceito literário, em especial dos colegas de universidade desses professores-leitores enquanto eram estudantes do curso de Letras. Esse fator tem forte conexão com a próxima etapa da experiência em leitura literária que dá conta das reverberações de leitura, já que considera as reações da comunidade de leitores. Sem dúvida, o preconceito literário deve ser um tema a ser discutido e desconstruído, principalmente em grupos de leitores com formação em Letras, os quais precisam acolher e entender a relevância de obras distintas para o percurso literário de diferentes leitores. É preciso ler e é imprescindível debater o que se lê de forma inteligente, sem utilizar subterfúgios simplistas para classificar obras ou autores. É preciso deixar que todos leiam, assim como é essencial que se ofereçam textos distintos e se possa mediar a leitura de modo a conectar os leitores e não os afastar do texto literário. Se hoje um professor-leitor de língua inglesa não lê determinada obra, por que não tentar compreender seus motivos e apresentar outras tantas razões para que ela seja lida?

Acrescentando às considerações apresentadas, é válido retomar os posicionamentos de Arnold Hauser (1977), Zilberman

(2001) e Chartier (2001b), uma vez que esses autores sustentam que a sensibilidade, a capacidade de agregação, o gosto e o juízo estético dos leitores são influenciados por uma gama de profissionais, como, por exemplo, professores, críticos, intérpretes, tradutores e outros escritores, antes de essas obras serem qualificadas como mais ou menos obrigatórias, com maior ou menor qualidade literária, ou, ainda, de receberem o aval positivo ou negativo da academia e da comunidade de leitores. Assim, ao considerar esse ponto de vista, os depoimentos apresentados revelam como o juízo estético é influenciado pelo grupo de referência desses leitores, sejam eles os colegas, os familiares, os amigos, enfim, estimulando ou restringindo tanto a leitura como o compartilhamento das experiências de leitura. Por exemplo, o ambiente acadêmico é um espaço privilegiado para desmistificar e, principalmente, compreender o valor literário de cada obra, provocando os estudantes a refletir criticamente sobre textos distintos e em relação.

Nesse sentido, desprezar o gosto literário dos demais leitores não contribui para a construção de práticas literárias e muito menos para a conquista de novos leitores. Pelo contrário: a leitura precisa ser esse espaço-tempo aberto, do possível, da experimentação, da tentativa, tendo como objetivo final a consolidação de boas experiências de leitura literária.

Nessa mesma perspectiva, a leitura deixa de ser simplesmente um processo de decodificação e de informação e agrega elementos que revelam o prazer do texto. Ou seja, se um texto é aceito e bem recebido pela comunidade de leitores, será maior o interesse do leitor em aproximar-se de determinada obra, bem como o deleite ao entrar em contato com ela. Vale reiterar as palavras de Zumthor (2000) quando afirma que os textos literários primam pelo estabelecimento de um laço pessoal entre o leitor que lê e o texto como ele se configura. Se o leitor não se sente confortável em explicitar os laços que o une ao texto, perde-se, assim, um dos grandes elementos do prazer do texto, visto que

a relação texto-leitor-comunidade de leitores vai muito além da decodificação da linguagem.

Entre outros aspectos que as reverberações de leitura literária apresentam, a discussão que segue procura enfatizar o modo como os leitores entrevistados registram, compartilham e se relacionam com as obras lidas<sup>68</sup>. Então, para a pergunta proposta, os professores entrevistados ressaltaram que têm seus modos de registro, sejam eles em papeizinhos soltos, em um arquivo no computador, em aplicativos próprios para anotar as leituras realizadas etc. Um ou outro professor manifestou lamentar não ter criado o hábito de registrar as leituras e ainda algum revelou não tomar nota de suas experiências literárias. Também como desdobramento da questão, os professores-leitores observaram que costumam compartilhar as obras lidas, seja presencialmente ou de forma virtual, nas redes sociais, nos aplicativos de leitura etc.

A partir das expressões dos leitores sobre o modo como cada texto afeta seu percurso de leitura ou mesmo sua experiência de vida é que se torna possível, conforme sugere Bruner (1986, p. 11), “reviver, recriar, recontar, reconstruir e remodelar a cultura”. Segundo o autor, as expressões não são apenas declarações sem um objetivo, são atividades altamente relevantes, visto que correspondem às articulações, formulações e representações da própria existência, neste caso, do professor-leitor. A relevância dessas reverberações de leitura reside especialmente na força de acolhimento ou de rejeição do grupo social com o qual o leitor costuma compartilhar suas leituras, uma vez que tanto os valores do grupo como as crenças e o imaginário do leitor estão explícitos em sua interação.

Nesse viés, a questão proposta buscou recuperar esses movimentos dos leitores, mapeando os caminhos da leitura e dos livros no momento presente. Entendido como formas de

---

<sup>68</sup> QUESTÃO 5: *O que você faz com as leituras literárias realizadas: compartilha, registra de alguma forma?*

reverberar a leitura, o compartilhamento e o registro das leituras literárias contemplam as interações entre leitores. Por exemplo, ao afirmar que “a gente se manda mensagem, nem que seja às três da manhã” (DS7), “já compartilhei algumas coisas nas redes sociais [...] quando acho um trecho marcante” (SD6), “participo do Skoob, em que anoto os livros que já li, que quero ler” (GL8), “compartilho bastante, nesse meio a gente conhece outras pessoas que também gostam de ler, então a gente conversa sobre livros e leituras nas jantãs, no barzinho” (GAD8); enfim, tais leitores estão ressoando suas leituras, revivendo-as a partir das sugestões aos demais, buscando eco em suas comunidades interpretativas e, intencionalmente ou não, incentivando outros sujeitos a também se tornarem leitores.

Ao registrar a terceira fase da experiência de leitura literária, retomando a proposição baseada em van Gennepe (2011) e nomeada como reverberações de leitura literária, percebe-se que este é o momento em que o leitor retorna ao seu cotidiano, mesmo que tal experiência possa permanecer bastante viva em sua consciência por um período relativo ao nível de interação entre texto e leitor. No caso dos professores-leitores, eles revelaram expressar suas percepções de leitura por diferentes meios e formas, e o que se torna ponto em comum é que a experiência de leitura mais significativa para cada leitor tende a ser compartilhada, seja de modo presencial, numa conversa informal, seja de modo virtual, num post, numa resenha, enfim, as realizações das reverberações de leitura se multiplicam pelos meios disponíveis.

Como dito, o que faz o leitor compartilhar sua experiência é o nível de interação e de significação que o contato com aquela obra promoveu. Além de compartilhar suas impressões de leitura, um texto que importa, que afeta o leitor, permanece com ele não simplesmente como mais um título lido, mas como uma maneira de olhar, de compreender e de interagir com seu entorno a partir de um ponto de vista diverso daquele em que ele estava antes dessa experiência. Em outras palavras, ao término da experiência de

leitura literária, pode haver um recomeço, uma ruptura com o entendimento anterior, que poderá estimular o sujeito a compor um sentido distinto para seu contexto cotidiano, suas relações interpessoais e seu entendimento de si mesmo.

Muito proximamente às decorrências apontadas pela questão anterior estão as perguntas subsequentes propostas aos professores-leitores, as quais abordaram o tema da primordialidade da leitura literária enquanto forma de compreender a si mesmo e ao mundo, bem como o objetivo da leitura literária<sup>69</sup>. Como respostas à relevância da leitura literária, no sentido de compreender mais e melhor seu entorno e si mesmos, os professores-leitores trouxeram percepções diversificadas, ressaltaram a relação do ser humano com as formas de narrativa com as quais se desenha e se reinventa a própria condição humana e evidenciaram como o livro pode oferecer visões diferentes das pessoas, dos povos, das sociedades, sem condenar a obra literária a uma subserviência utilitária ou ainda a uma função de escapismo; pelo contrário, a literatura amplia a compreensão do leitor sobre os temas, engajando-o, demandando interação e entrega. Em consonância, a percepção de Mário Vargas Llosa (2005, p. 381) propõe que “graças à literatura entende-se e vive-se melhor a vida, e entender a vida melhor significa vivê-la e compartilhá-la com os outros”, e sustenta ainda que “toda boa literatura é um questionamento radical do mundo em que vivemos”. Os excertos a seguir apontam para a mesma direção: “aumentar a nossa compreensão da gente mesmo, do mundo, das relações, porque a leitura literária eu entendo que é uma representação da realidade” (DH7); “auxiliam a gente não só na compreensão, mas no crescimento [...], eu entendo como uma chave pro autoconhecimento e pro teu crescimento” (DH7); “não tem como não afetar nossa visão do mundo. A gente entende a nossa história e muda tudo, muda toda a nossa visão, ela aumenta muito mais... não é só isso

---

<sup>69</sup> QUESTÃO 7: *A leitura literária é essencial para compreender o mundo, a sociedade, o semelhante e a si mesmo?*; QUESTÃO 12: *Qual é seu principal objetivo ao ler literatura?*

aqui que existe” (GAD8); “não tem como separar a importância da leitura literária daquilo que está acontecendo no universo” (MCC5).

Exemplificadas pelos relatos, as construções teóricas de Petit (2013) promovem reflexões pertinentes ao afirmar que a leitura permanece como uma experiência insubstituível, na qual o íntimo e o compartilhado estão indissolivelmente conectados. Além disso, a autora sustenta ainda que o desejo de saber, a exigência poética, a necessidade de relatar e a urgência em simbolizar nossa existência compõem a especificidade humana. Michèle Petit (2013) enfatiza como a leitura pode auxiliar os sujeitos a se constituírem, a se descobrirem, a se tornarem mais autônomos, mais senhores de suas vidas e de suas histórias, mesmo que estejam em circunstâncias pouco favorecidas ou privilegiadas.

Ainda assim, reitera-se o entendimento de que a literatura não exerce função salvacionista alguma. Ela pode acalmar (ou suscitar!) inquietações e contribuir no aprimoramento de habilidades linguísticas, cognitivas, afetivas ou de qualquer outra natureza, porém será a relação construída na leitura que poderá proporcionar tais conquistas, não um texto ou um livro em particular. Já constatava Candido (2004, p. 175) que “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”. Ou seja, as circunstâncias reais dos leitores enquanto sujeitos sociais continuarão a ser vivenciadas. Não será por causa da literatura que elas simplesmente deixarão de existir. Talvez, em função da experiência de leitura literária, seja factível aos leitores encontrar soluções, perceber novos caminhos, revigorar os ânimos. Portanto, cada leitor poderá produzir sentidos distintos, em virtude de suas próprias experiências de vida, de suas emoções em relação à obra, enfim, em coerência com sua personalidade, sua experiência e seu contexto (Chartier, 2001b).

Na sequência do debate, as respostas à pergunta que focaliza os objetivos de leitura do grupo entrevistado revelam a variedade

de propósitos desses leitores, partindo de questões profissionais, como estudos focados em literatura ou disciplinas ministradas na área, passando pela obrigatoriedade de conhecer determinados títulos tendo em vista a formação profissional e chegando a aspectos menos vinculados aos leitores profissionais (mais envolvidos com a leitura em função da profissão) e, possivelmente, compartilhados com outros leitores, tais como apreciar o gênero lido, ler para relaxar, conhecer e vivenciar situações diferentes, enfim, objetivos que variam de leitor para leitor, de texto para texto e de momentos e influências distintas. Há também menções sobre como a leitura literária colabora na ampliação lexical e na fluência em língua inglesa, no caso das leituras realizadas em inglês, entretanto esses não são os pontos mais salientados. Por isso, confirma-se que a experiência de leitura literária abarca muitos aspectos que ultrapassam as questões linguísticas e textuais e oferece outras possibilidades de relações, interações e entendimentos, seja da obra lida ou mesmo do leitor.

Portanto, os objetivos que movem os leitores na direção de suas leituras devem passar por questões essencialmente humanas, tais como: a curiosidade pelo desconhecido, as questões estéticas, a necessidade de ouvir e de contar as vivências diferentes e únicas, mas sempre humanas. Os depoimentos também mencionam objetivos nessa direção, por exemplo: “com a literatura a gente consegue ver a experiência do outro, ver outros modos de ver a vida. A gente consegue expandir a nossa experiência da vida. E acho que um dos objetivos é esse” (SD6); “O caminho mais nobre da literatura é que ela transforma o leitor! Depois de ler *A Montanha Mágica* tu já não és mais a mesma pessoa que era antes. E isso é uma riqueza que ninguém consegue crer, e é por isso que a leitura é muito individual e que é muito perigoso fazer indicações” (MCC5).

A partir dessa perspectiva, também é plausível afirmar que os objetivos de leitura literária mais frequentemente mencionados pelo grupo entrevistado encaminham-se para o prazer que o

texto pode oferecer, vinculado tanto às questões formais (estéticas e literárias) como aos aspectos de compreensão, interpretação e reverberação da obra. Nesse sentido, reforça-se a compreensão de que lê literatura aquele leitor que se sente instigado pelo texto, e, como visto, é o caso desse grupo de professores-leitores, já que os objetivos expostos denotam interesse pelo texto e desejo pela experiência de leitura literária. Por fim, seus objetivos de leitura revelam a construção de um percurso literário de formação profissional, ou seja, leem obras literárias que acreditam agregar, acrescentar, modificar, ampliar, enfim, obras que os mobilizem enquanto leitores.

Arelados à questão do objetivo de ler literatura estão as metas ou os propósitos práticos da leitura literária<sup>70</sup>. As respostas reiteram um sentimento incômodo em relação às metas de leitura, entendendo que, ao estabelecer limites ou exigências, a leitura não ocorreria com a mesma fruição nem proporcionaria o mesmo prazer. Há professores-leitores que apontaram quantidades de livros por mês ou ano, ou páginas por dia. No entanto, fica evidente na maioria dos depoimentos que, para esse grupo de leitores, as metas de leitura se realizam no fluir das páginas, no interesse por uma obra ou outra, no entendimento de que a leitura literária precisa do seu próprio ritmo e tempo. Nesse sentido, não somente Chartier (2001b) ou Petit (2013) como também Larrosa (2019) e Zumthor (2000) enfatizam o prazer que a leitura literária pode proporcionar e, além disso, destacam, mesmo que de modos distintos, a liberdade que o leitor tem para fazer suas escolhas literárias e realizar suas práticas.

Não é o fato de ler uma obra em mais ou menos tempo que desqualificará o leitor, nem mesmo o fato de eleger objetivos mais ou menos canônicos. Na verdade, essa postura incômoda diante de metas, propósitos e objetivos indica autonomia em torno de suas escolhas e, nesse viés, conecta-se a outro traço primordial

---

<sup>70</sup> QUESTÃO 13: *Há um número de páginas ou um número de livros por determinado período que você gostaria de ler?*

da performance, o qual salienta que “o sujeito assume aberta e funcionalmente a responsabilidade” (Zumthor, 2000, p. 32). Portanto, ser um professor-leitor de língua inglesa corresponde a tomar para si o compromisso de pavimentar seu percurso de leitura literária de modo a libertar-se de preconceitos, a assumir suas próprias escolhas, a permitir que a obra literária o afete, a admitir suas próprias limitações e incômodos literários e, por fim, a compreender que para cada leitor há um tempo e uma leitura particulares.

Concatenando as ideias previamente expostas e encaminhando esta seção para seu final, torna-se pertinente reintegrar a noção de percepção sensorial do leitor com o texto, caracterizada por uma forma única, individual. Afirma Paul Zumthor (2000, p. 53-54) que “o gozo da liberdade se produz na nudez de um face-a-face. Diante desse texto, no qual o sujeito está presente, mesmo quando indiscernível: nele ressoa uma palavra [...] obscurecida talvez pela dúvida que carrega em si”, assim o leitor procura dar um sentido a ela. O autor afirma ainda que na sequência, no dia seguinte, por exemplo, ao retomar a mesma obra, o leitor encontrará uma outra que não mais aquela do dia anterior. Ou seja, nem o texto nem o leitor serão os mesmos depois de já terem se submetido à experiência.

Resumidamente, a experiência performática em leitura literária dos professores de língua inglesa conjuga três grandes momentos. No primeiro deles, primícias da leitura literária, o leitor se afasta dos demais para recolher-se e entregar-se à leitura, bem como busca um espaço físico ou um estado mental que seja propício para tanto – elementos que aparecem descritos nos dados construídos. Em seguida, ocorre o ato da leitura literária, quando o leitor se rende ao texto, entrega-se à história, deleita-se com o texto – os próprios sujeitos relatam e caracterizam essa fase. Por fim, as reverberações da leitura literária compõem a última etapa dessa experiência, sendo constituída pelo desligamento do leitor com o texto e pelo retorno do sujeito ao seu contexto cotidiano,

e, ainda, podem aparecer expressas de inúmeras formas, como visto pelos exemplos analisados.

Como síntese das relações propostas nesta seção, retorna-se ao entendimento teórico lançado no capítulo 2, quando se aventava a possibilidade de estudar as práticas de leitura dos professores de língua inglesa pelo viés da experiência performática em leitura literária. Ao encerrar este ciclo, tanto as construções teóricas como as análises mostraram-se úteis para aprofundar o entendimento dessas práticas e demonstraram ser possível delinear a leitura literária como experiência performática, oferecendo um novo enfoque para observar a questão.

# Conclusão

*O paradoxo da leitura é que o caminho em direção a si mesmo passa pelo livro, mas deve continuar sendo uma passagem.*

*É uma travessia de livros que o bom leitor realiza, sabendo que cada um deles é portador de uma parte dele mesmo e pode lhe abrir um caminho, se tiver a sabedoria de não parar ali.*

*Pierre Bayard*

*In the end, we'll all become stories.*

*Margaret Atwood*

Esta tese pode ser considerada um grande conjunto de notas para um texto que ainda não foi escrito, parafraseando Larrosa (2003). E, se em algum momento este texto chegar a ser escrito, não será outra coisa senão o prelúdio de outro escrito ainda inexistente. Jorge Larrosa (2003) afirma também que cada vez sente mais intensamente que todo texto é um esboço no momento em que é escrito e uma máscara mortuária alguns anos depois, quando não será outra coisa a não ser a figura já sem vida dessa tensão que o estimulava. Desse modo, fica a certeza de que há muito ainda a ser pensado, pesquisado e registrado, apesar dos esforços para saciar as indagações propostas sobre a experiência performática em leitura literária dos professores de língua inglesa.

Como objetivo geral, estabeleceu-se analisar tais práticas no intuito de compreendê-las como experiências performáticas. Tendo os objetivos específicos como etapas da construção deste texto, faz-se necessário relacioná-los neste momento da tese. O primeiro objetivo procurou retomar e discutir alguns dos estudos já realizados sobre práticas e experiências de leitura literária de professores de língua inglesa, tentativa que foi contemplada ainda na introdução deste estudo. Como segundo objetivo, delimitou-se a construção dos dados sobre as experiências de leitura literária

dos professores de língua inglesa, elaboração registrada tanto no capítulo 3, com os dados do questionário, como no 5, com os depoimentos das entrevistas. O terceiro objetivo deu conta de delinear o perfil do professor-leitor de língua inglesa por meio da análise dos dados do questionário, estudo contemplado no capítulo 3 bem como no 4, tendo como referência para as análises as considerações da Estética da Recepção, da Indústria Cultural e da Sociologia da Leitura. Como objetivo seguinte, buscou-se aprofundar o entendimento das práticas de leitura dos professores de língua inglesa a partir dos dados coletados nas entrevistas. Como último objetivo, propôs-se analisar as práticas de leitura literária dos professores pesquisados, com base no conceito de experiência performática de leitura literária, conciliando teorias das áreas de Literatura, Sociologia e Antropologia.

Retoma-se, também, o problema de pesquisa proposto nesta tese, qual seja: como compreender as práticas de leitura literária dos professores de língua inglesa enquanto experiências performáticas? Com vistas à questão proposta, muitas foram as nuances e as particularidades que compõem possíveis soluções para o problema de pesquisa. Uma síntese das análises realizadas é proposta na sequência.

Em termos de organização textual, esta tese constitui-se de cinco capítulos: os dois primeiros apresentam e discutem as bases teóricas, enquanto os três últimos descrevem e analisam os dados produzidos à luz do arranjo teórico proposto.

O primeiro capítulo apresentou, discutiu e definiu os conceitos de leitura enquanto prática individual e prática social, além de debater e concatenar diferentes visões teóricas sobre a experiência de leitura literária, e buscou-se averiguar e delinear o entendimento sobre a leitura literária e seus leitores. Já no segundo capítulo, também teórico, estabeleceram-se relações da leitura, dos livros e dos leitores com as teorias da Estética da Recepção, com as percepções da Indústria Cultural e as compreensões propostas pela Sociologia da Leitura.

No terceiro capítulo, os dados coletados pelo questionário proposto foram o foco da análise, os quais deram conta das práticas de leitura literária dos professores participantes. A partir dos percentuais e das primeiras análises, foi possível constituir o perfil do professor-leitor de língua inglesa, desdobrando e compreendendo as práticas leitoras desse grupo, por meio dos elementos essenciais a essa atividade: os leitores, os livros e a leitura, os quais foram delineados ainda no primeiro capítulo.

O quarto capítulo contribuiu imensamente para o entendimento do perfil do professor-leitor na medida em que aspectos das teorias da Estética da Recepção, da Indústria Cultural e da Sociologia da Leitura foram alinhados às informações coletadas pelo questionário. O grande achado desta seção foi o fato de começar a compreender a leitura e seu entorno, a obra e suas reverberações e a relação dos leitores com os livros e com a leitura.

O quinto e último capítulo desta tese abarcou as práticas de leitura literária dos professores de língua inglesa como experiência performática. Para tanto, nesse capítulo foram apresentados e analisados os dados coletados nas entrevistas, bem como cotejadas as relações com a Antropologia da Leitura e, especialmente, com os conceitos de experiência de leitura e de performance em leitura. Nesta seção da tese, arriscou-se observar os dados à luz dos arranjos teóricos construídos neste mesmo texto, no segundo capítulo, os quais, mesmo que de forma modesta, intentam agregar novos olhares para as práticas de leitura literária.

Primeiramente, havia o entendimento de que o professor, enquanto formador de outros leitores, em algum momento de seu percurso docente, deveria fazer a opção de ser leitor, vivenciando, num primeiro momento, a experiência de ser leitor, para, em seguida, compartilhar a leitura literária com seus estudantes, como sendo um instrumento cultural bastante rico e complexo. E, nesse sentido, os dados foram favoráveis, confirmando a existência de professores-leitores de língua inglesa, configurando uma parcela significativa entre o grupo pesquisado. Sendo assim,

constata-se que ser leitor é uma das facetas do papel do professor, assim como ser um eterno aprendiz, visto que é por meio da leitura que muitos conhecimentos são acessados e construídos pelo docente.

Em seguida, tendo como base os dados apresentados e discutidos, sintetiza-se o perfil do profissional em análise: o professor-leitor de língua inglesa é licenciado em Letras, com menos de 10 anos de experiência docente, ministrando aulas de inglês em escolas de idiomas e declarando sua proficiência na língua inglesa em nível C1, conforme o Quadro Comum Europeu de Referência. É leitor de textos literários, tanto em língua inglesa como em língua portuguesa, acessando tais materiais independentemente da língua, mas de acordo com as possibilidades financeiras de acesso. A mais recente leitura literária realizada em português ocorreu no último mês, enquanto a última leitura literária em inglês foi realizada há dois meses ou mais (tendo por base a data de coleta dos dados). Considera-se um leitor, já que lê, pelo menos, cinco livros por ano. Ainda, cultiva práticas de leitura comentando sobre os livros lidos com seus amigos e colegas de trabalho e seleciona suas leituras por outros motivos que não os profissionais, mas, apesar disso, as leituras eletivas ampliam seu entendimento do mundo e da sua profissão. Por fim, os espaços profissionais em que atua não indicam livros extracurriculares, apesar de ocorrerem trocas e indicações entre colegas.

Depois de delinear o perfil desse profissional, buscou-se o entrelaçamento dos dados aos conceitos apresentados das linhas teóricas da Estética da Recepção, da Indústria Cultural e da Sociologia da Leitura. Portanto, entre algumas das possibilidades de relação, entende-se que é imperativo abordar questões da Estética da Recepção que envolvem a interação e o leitor, elementos bastante caros a Iser (1999). O autor prioriza ambos os aspectos, a leitura, enquanto prática de interação, e o leitor, como a instância ativa na comunicação com o texto (Iser, 1999).

Considerando-os aspectos primordiais nessa relação, pode-se afirmar que a leitura de uma obra literária apresenta variações, visto que elas configuram interpretações distintas da mesma obra, não só em relação a leitores diferentes, mas também em relação ao mesmo leitor em momentos diversos. Nesse contexto interagem a experiência do leitor, a fluência na língua inglesa e a formação acadêmica, encorajando o professor-leitor a experimentar outra realidade, colocando em suspensão seu universo conhecido para adentrar na aventura que o texto literário pode oferecer. Esses elementos atinentes ao professor-leitor colaboram para a construção de um horizonte de expectativa, no sentido de delinear as possibilidades de compreensão e interpretação textual desse grupo de leitores, aspecto discutido pela Estética da Recepção.

Já pelo viés da Indústria Cultural, os professores-leitores tendem a combinar títulos variados, de *best-sellers* a grandes obras atemporais da literatura, provavelmente no intuito de enfatizar os pontos relevantes de cada um dos textos. Alguns textos foram mencionados com maior frequência, entretanto, majoritariamente, as obras foram citadas uma única vez, dado que consolida a ideia da diversidade de experiências literárias que esse grupo de professores-leitores tem. A variedade de autores e títulos também oportuniza o rendimento máximo que um leitor pode ter das obras clássicas, como constata Ítalo Calvino (2007), exatamente pelo fato de serem intercaladas com títulos mais atuais ou de distinta temática ou qualidade estética.

A leitura literária consolida-se também como a busca de um escape, alheio à profissão, como bem indicaram os professores, quando questionados sobre suas escolhas literárias. Em compensação, estabelecem relações entre as leituras eletivas e suas práticas docentes, uma vez que as obras lidas promovem reflexões sobre os contextos e os papéis sociais exercidos pelos professores-leitores. Além disso, utilizam-se das ponderações provocadas pela leitura como maneiras de indicar ou comentar

as obras com seus estudantes, promovem novas conexões com outros textos bem como procuram manter contato com a língua inglesa a partir da leitura literária em inglês. Por fim, para o grupo em análise, o livro manteve sua relevância, enquanto produto cultural, mesmo quando comparado a outras mídias, enquanto fonte de reflexão e aprimoramento intelectual e emocional bem como, por fim, enquanto um artefato que aproxima e compõe determinado grupo, no caso, professores-leitores de língua inglesa.

A partir das contribuições da Sociologia da Leitura, foi possível analisar e compreender o processo literário cotidiano desse grupo de leitores. Assim, o acesso ao livro, a seleção de obras, a frequência de leitura bem como o compartilhamento e a valorização do livro enquanto objeto de valor mais estético ou literário do que propriamente econômico são os aspectos delineados por esse viés. Para esses leitores, a leitura é compreendida como uma prática vinculada ao seu cenário sociocultural, além de uma atividade incorporada à teia de suas relações sociais. E, nesse sentido, o professor-leitor se constitui enquanto sujeito histórico e social, sendo afetado por suas leituras e pelas interpretações de sua comunidade de leitores. Ainda, às práticas de leitura literária são atrelados significados particulares, inerentes ao grupo em que acontecem, reiterando, dessa forma, o espaço e o valor social da leitura, dos livros e dos leitores para aquela comunidade interpretativa. Também é pertinente ressaltar que, ao estudar o leitor empírico, como foi o caso desta investigação, buscou-se colaborar para duas frentes de discussão, quais sejam: permitir a ampliação do que se entende por cultura e como se compreende os comportamentos dos leitores; e, ainda, possibilitar novas reflexões sobre as práticas de leitura, atualizando, sobre o grupo específico investigado, dados como o que os leitores valorizam, o que é literário para eles e de que maneira a leitura fomenta transformações socioculturais.

Para além da construção do perfil de professor-leitor de língua inglesa e da análise teórica dos dados do questionário,

pelas perspectivas complementares da Estética da Recepção, da Indústria Cultural e da Sociologia da Leitura, como forma de aprofundamento da questão, optou-se por produzir e analisar dados a partir da entrevista com alguns dos leitores respondentes do questionário. Assim, foi possível desvendar aspectos próprios da experiência performática de leitura literária. Antes de retomar os resultados, é importante afirmar que os critérios utilizados para compor a amostra dos sujeitos participantes da entrevista permitem que se definam esses docentes como professores-leitores, visto que são profissionais que se classificaram como leitores e revelaram, nas respostas ao questionário, que percebem, na leitura, possibilidades em esferas diferentes. Além disso, o fato de dedicar tempo e dispor-se a participar de uma pesquisa nesse campo denota o seu apreço pela leitura literária, o valor que imprime ao livro e a importância que confere à leitura. Não menos importante é o fato de que conversar sobre leituras e livros com esse grupo de professores-leitores foi uma vivência muito significativa.

No intuito de sistematizar alguns pontos cruciais da análise construída, percebeu-se que existe uma geração de professores-leitores influenciados por títulos contemporâneos, mesmo havendo espaço para a leitura de obras clássicas, seja de literatura brasileira ou mesmo de literatura em língua inglesa. Em relação às leituras em inglês, os dados apontaram que elas teriam ainda mais espaço na rotina dos professores, caso não fosse ainda financeiramente tão difícil o acesso ao livro na língua original. O grupo revelou também que algumas obras foram lidas em ambas as línguas, por razões profissionais ou acadêmicas, e, nesse sentido, uma leitura complementou a outra, em termos de compreensão textual ou de dificuldades com a língua inglesa.

Como complemento, outros professores relataram durante a entrevista que o deleite que a obra literária deve provocar vincula-se diretamente à língua em que o texto está escrito, e, nesse sentido, ler em inglês não pode ser uma barreira para que a

experiência performática de leitura literária seja satisfatória. Para complementar, houve também relatos de que, entre as dificuldades mais corriqueiras, estão os elementos ligados ao léxico, bem como as particularidades culturais. Como recurso para superar tais entraves, sugere-se que o leitor se desafie, aos poucos, e explore textos distintos, elaborados a partir de construções linguísticas e literárias mais e mais complexas, possibilitando, assim, que o professor-leitor construa, com a dedicação, a persistência e o tempo necessários, sua competência literária.

Além do mais, as leituras em língua inglesa estão envoltas por memórias e experiências prévias realizadas, as quais afetam as escolhas atuais e direcionam as opções futuras. Como afirmado anteriormente, é importante que o leitor esteja familiarizado com a língua inglesa a fim de desfrutar dos componentes estéticos e literários, bem como do sentido que o texto adquire para cada leitor. Ambos os aspectos têm o intuito de promover ao leitor uma experiência mais intensa da leitura literária em língua estrangeira e de habilitá-lo a sensibilizar novos leitores por meio da mediação de leitura em inglês. Constatou-se também que a leitura de obras em língua inglesa realizada pelos professores de inglês possibilita que esses professores-leitores experienciem a alteridade no espectro linguístico, o que, com menor frequência, ocorre na leitura de um texto na língua materna do leitor. Tal fato tende a colaborar na constituição de sujeitos autônomos, cientes de suas condições e de suas limitações, mas, especialmente, conscientes de seus conhecimentos e de suas interpretações do texto e do contexto, sejam eles literários ou de seu próprio cotidiano.

Retomando as análises por outro aspecto, percebeu-se que, entre o grupo entrevistado, poucos interagem em grupos de redes sociais, no intuito de discutir obras literárias, e nenhum desses professores faz parte de um círculo de leitura ou clube do livro atualmente, reforçando a ideia de que esse grupo preza por decidir suas leituras tendo por base seus próprios critérios, não necessariamente os da comunidade de leitores. Nesse sentido,

ao optar por leituras literárias mais individualizadas, ou seja, desvinculadas de uma comunidade de leitores, os professores podem sentir dificuldades em compartilhar suas experiências e impressões de leitura, deixando de ganhar em interpretações e discussões, visto que cada leitura atualiza a obra e cada leitor a percebe a partir de um ponto de referência distinto, enriquecendo qualquer debate. Entretanto, ler no seu próprio ritmo ou tempo, sem ter a obrigatoriedade de interagir ou compartilhar suas leituras, é, certamente, não só uma forma de leitura como também um dos direitos de qualquer leitor.

No que tange à leitura como prática corriqueira, as respostas apontaram para a variedade de nuances envolvidas nas práticas de leitura, mas foi de consenso a ideia de que a leitura literária envolve um gesto de ruptura na rotina e abertura de um tempo e um espaço alheios ao cotidiano. Como complemento ao ato de leitura literária, o compartilhamento de experiências de leitura foi descrito como forma de criar conexões com outros leitores, bem como uma maneira de reverberar suas leituras, de reviver o que haviam lido ou mesmo de buscar eco em suas comunidades interpretativas, motivando outros professores a também engajarem-se nesse ambiente das experiências literárias.

Porém, parece importante salientar que, ao envolverem-se em grupos de leitura, os professores-leitores fortaleceriam as práticas de leitura literária, valorizariam a figura do leitor e consolidariam a identidade do professor de língua inglesa como um sujeito-leitor, que se vincula a um contexto histórico e socio-cultural. Além de lerem obras literárias, os professores-leitores, ao integrarem círculos de leitura, conheceriam mais e melhor a história da leitura, discutiriam crenças limitantes ou salvacionistas sobre a literatura e ainda contestariam os parâmetros de classificação de determinadas obras, promovendo a criticidade e a emancipação desses professores-leitores e profissionais da educação. Para complementar, pode-se afirmar que, ao participarem de clubes ou círculos de leitura, estariam desenvolvendo ainda

mais sua competência de leitura e suas habilidades de mediação de leitura, as quais seriam muito bem-vindas quando replicadas em grupos de leitura literária promovidos entre os estudantes, os quais o professor de inglês, leitor de literatura e participante de outras instâncias de leitura e discussões literárias, poderia mediar.

Em outra esfera de questionamentos estão as relações dos leitores com o livro enquanto objeto, e os dados apontaram que o livro físico está impregnado de um valor cultural distinto do livro virtual, sendo aquele preferível a este. Assim, tal preferência pelo livro impresso poderia revelar uma geração de professores que se vincula aos livros físicos e se justifica denunciando seus vínculos afetivos, estéticos e sensoriais atrelados ao objeto. Como síntese dessa questão, compreendeu-se que estar em posse de um livro remonta a determinadas profissões, entre elas a de professor ou a de estudante. Também revela que aquele que está em posse de um exemplar impresso tem proximidade com a leitura, com o conhecimento, com a literatura. Todos esses exemplos conectam-se a um modo de ver o livro e o leitor como possíveis representações ou metáforas de um sujeito que se permite vivenciar outras interações sociais, mediadas pelo texto escrito.

Ao adentrar nas questões voltadas para a experiência performática de leitura literária, foi possível compreender que essa vivência se revela como performance, na medida em que o leitor a incorpora, envolvido cognitivamente, emocional e fisiologicamente pelo prazer do texto literário. Para que essa experiência se configure de modo satisfatório, num primeiro momento, existe uma preparação do leitor para a hora de encontro com o texto. É pertinente retomar a ideia de que as práticas de leitura literária são atividades culturais construídas em coletivo. No entanto, é necessário um deslocamento, um afastamento do leitor de seu grupo de convívio, a fim de que ele possa vivenciar essa experiência e, em seguida, consiga retomar a interação com sua comunidade interpretativa.

Como demonstraram os dados, são variadas as formas de o leitor preparar-se para essa experiência, dependendo do estilo, da faixa etária, das preferências e das possibilidades desse leitor. Ficam salientes nesse ponto as percepções de Petit (2013) e de Larrosa (2019), uma vez que reiteram a relação entre a preparação para a leitura com uma pausa no cotidiano, com um momento próprio do leitor, como uma interrupção na vida diária, uma abertura para um outro tempo e outro espaço. Portanto, há indícios de performance antes de iniciar a leitura propriamente dita, e tais indícios configuram-se como o entorno construído pelo leitor no intuito de desfrutar da experiência de leitura de forma plena e confortável, inteiramente rendido ao livro e à leitura.

Durante a experiência performática de leitura literária pode ocorrer um transbordamento da leitura por todo o corpo do leitor, configurando a passagem da virtualidade para a atualidade do texto, como conceitua Zumthor (2000). Há uma forte implicação corporal, incorrendo em manifestações verbais e físicas, relacionadas ao modo como a obra lida afeta o leitor. Esse corpo que lê contém a individualidade da experiência e, ao mesmo tempo, a revela pelas manifestações singulares que eclodem a partir das expressões corpóreas. Ainda, ao vivenciar a experiência performática de leitura literária, o leitor é acolhido pelo universo da narrativa, reconhecendo emoções, travando relações, criando identificações ou rejeições, as quais podem sofrer influências da fase de preparação para esse encontro, na qual havia ansiedade, expectativa e excitação em relação à leitura. Ao finalizar esse momento, ele retorna ao seu cotidiano e encontra-se consigo mesmo, podendo ter passado por uma transformação de sua condição anterior a partir dessa experiência.

Como última etapa dessa vivência estão as reverberações de leitura, as quais revelam o nível de interação e de significação que o contato com o texto propiciou. Uma obra literária que toca o leitor permanece com ele, não apenas como mais um título lido, mas como uma forma diversa de perceber, compreender e

interagir com seu entorno em comparação com o ponto de vista anterior ao da experiência performática de leitura. Além disso, as reverberações de leitura extrapolam o corpo do leitor, transformando-se em expressões, comentários e compartilhamentos revelados a partir de recursos e plataformas diversos.

Finalmente, os objetivos de leitura literária mencionados pelo grupo em análise voltam-se ao prazer que o texto pode oferecer, vinculado tanto a questões formais (estéticas e literárias) como a aspectos de compreensão, interpretação e reverberação da obra. Nesse sentido, o leitor de literatura é aquele que se sente instigado pelo texto, e, com a análise dos dados, constatou-se que os objetivos expostos denotam interesse pelo texto e desejo pela experiência de leitura literária. Por fim, seus objetivos de leitura revelam a construção de um percurso literário de formação profissional, ou seja, esse grupo lê obras literárias que considera agregar, acrescentar, modificar e ampliar obras que o mobilizem enquanto leitor.

Embora tenham sido variadas e pertinentes as constatações que este estudo revelou, em alguns pontos as decisões tomadas na construção dos objetivos de pesquisa, bem como a incipiente familiaridade com o corpo teórico no momento da elaboração do questionário e da entrevista, não permitiram que se explorasse exhaustivamente as informações coletadas. Para o montante de dados computados, seria necessário expandir o estudo, recortar novos aspectos e traçar relações outras que não as que foram privilegiadas neste momento. Nesse sentido, fica o registro de que ainda há terreno para ser explorado e que o grupo de professores-leitores mereceria novos estudos, em respeito à riqueza e à diversidade de informações registradas.

Ainda, outras questões poderiam ter sido propostas ou ter substituído alguma que foi realizada, especialmente na entrevista. Por exemplo, os professores poderiam ter sido questionados sobre seu papel social enquanto leitores, ou mesmo em que medida o gosto pessoal refletiria nas indicações de obras aos

seus alunos. Como amostra de perguntas sobre esses aspectos, poderiam ter sido construídas: (a) Você se percebe como um leitor influente entre seus pares? Em que medida? (b) Você considera que influencia as escolhas literárias de seus alunos? De que maneira? (c) Você gostaria de ter condições de ler mais? Por quê? Para quê?. Entretanto, há pontos cegos que só são vistos na mudança de posição, ou seja, somente durante a elaboração das análises algumas dessas indagações vieram à tona. Nesse sentido, esses questionamentos e outros tantos podem servir de norte para pesquisas futuras, visto que há muito ainda para se desvendar sobre as experiências performáticas de leitura literária dos professores de língua inglesa.

Por outro lado, se, ao final deste processo, foi possível apontar algumas incongruências ou pequenas falhas, é imperativo que se sinalizem também algumas repercussões ou resultados positivos que os esforços empenhados nesta pesquisa suscitaram. Como desdobramento deste estudo, um projeto de leitura em língua inglesa já vem sendo desenvolvido, desde setembro de 2020, na modalidade online, para professores de inglês da região da Serra Gaúcha. Na medida em que o projeto foi sendo divulgado, outros professores, bem como leitores em língua inglesa, de diferentes partes do Brasil têm solicitado permissão para participar dos encontros.

O projeto de leitura foi nomeado *Reading Between the Lines* e ocorre quinzenalmente, por meio das plataformas WhatsApp (para envio de links e textos) e Zoom Meeting (para as reuniões virtuais), e em cada encontro um conto escrito originalmente em inglês é lido em conjunto, seguido de um debate, também em língua inglesa. A curadoria dos contos é realizada pela autora desta tese, em parceria com a Profa. Ma. Elizabeth Ging, professora participante do programa RELO<sup>71</sup>. Desde o início dos encontros, já foram apresentados contos de autores de distintos países anglófonos – como exemplo, pode-se mencionar, por ordem em que foram discutidos: Eveline, de James Joyce; *A haunted house*, de

Virgínia Woolf; A cup of tea, de Katherine Mansfield; The thing around your neck, de Chimamanda Adichie; A perfect day for bananafish, de Jerome David Salinger; The umbrella man, de Roald Dahl, entre outros.

No grupo de WhatsApp há em torno de 40 participantes, e de 9 a 12 pessoas, em média, comparecem aos encontros virtuais. Em contato com esses professores, alguns deles declararam não se sentirem confiantes o suficiente para lerem e debaterem um texto em língua inglesa; mesmo assim, solicitaram permissão para continuarem no grupo de WhatsApp, a fim de terem acesso aos textos discutidos e, eventualmente, realizarem a leitura deles em outro momento, concessão que foi realizada com vistas à socialização dos contos.

É uma alegria enorme poder compartilhar da experiência de leitura de outros professores promovendo tais encontros, discutindo textos e instigando reflexões. Há muito respeito e acolhimento no grupo, mesmo que nem todos tenham o mesmo background, seja em termos de conhecimento da língua inglesa ou de percurso literário. Existe um sentimento de colaboração e de crescimento mútuo promovido pela experiência de leitura literária conjunta.

Além desse projeto de leitura, a partir do estudo conduzido nesta tese foram criados, nas plataformas virtuais Instagram e YouTube, espaços de divulgação de experiências de leitura de obras literárias. No perfil do Instagram @sobreleituraselivros é possível encontrar as últimas leituras realizadas pela autora desta tese. Essa divulgação ocorre com o intuito de aproximar-me de outros leitores, bem como de instigar novos leitores a explorarem

---

<sup>71</sup> O Escritório Regional de Língua Inglesa (RELO) fortalece a parceria estratégica entre Estados Unidos da América e Brasil, oferecendo a capacitação de profissionais por meio do ensino e da aprendizagem de inglês em todo o país. Situado em Brasília, na embaixada dos Estados Unidos, o RELO no Brasil é um dentre outros 25 escritórios em todo o mundo financiados e coordenados pelo Departamento de Estado dos Estados Unidos - Escritório de Assuntos Educacionais e Culturais - Escritório de Programas de Língua Inglesa. Disponível em: <https://br.usembassy.gov/education-culture/english-teaching-learning/relo/>. Acesso em: 04 maio 2021.

títulos que me despertaram interesse e me afetaram de algum modo. Já no canal Sobre Leituras & Livros, no YouTube, a intenção inicial vinculou-se às questões da pandemia de Covid-19, vivenciada desde o início de 2020. Ou seja, tendo em vista que muitas pessoas não teriam como acessar obras literárias, propus a leitura de contos da literatura brasileira e ocidental em formato de vídeo, no intuito de oferecer uma esperança literária para pessoas próximas e em isolamento. Ambos os projetos são muito caros a mim, e por meio deles consigo interagir com leitores muito diversos, compartilhando experiências e instigando-os a conhecer outros textos. Ainda a partir de tal interação, ampliei significativamente meu repertório literário em termos de obras lidas, de conhecimento de autores e seus contextos e, especialmente, no que tange à influência de determinados livros em suas épocas e períodos subsequentes.

Ao chegar ao fim desta construção sobre o professor-leitor de língua inglesa e sua experiência performática de leitura literária, torna-se importante ressaltar três componentes já mencionados ainda no primeiro capítulo desta tese, quais sejam: o tempo, a dedicação e o propósito. Para ser um professor-leitor, é necessário dedicar tempo cotidianamente para a leitura, e o acúmulo dessas experiências diárias se transformam em vivências literárias que forjam o leitor, possibilitando-lhe acessar com fluidez textos de diferentes gêneros, origens ou profundidades. É imprescindível reportar a dedicação à leitura, entendida como uma forma de afeto com a obra literária, uma preocupação genuína de querer chegar-se ao texto. Para tanto, é preciso desenvolver habilidades e construir conhecimentos anteriores para acercar-se do texto, poder acompanhá-lo e saciar-se dele. São exemplos de habilidades e conhecimentos prévios: a língua na qual se lê, suas nuances e particularidades, ou, ainda, a própria linguagem literária, com seus elementos e peculiaridades. Por fim, é imperativo ter propósito de ser um professor-leitor de literatura, deixar-se tocar pelas obras, contaminar-se com outras interpretações, permitir-se

ler. E isso resulta na busca incessante pela reincidência daquela experiência performática de leitura literária que suscitou o desejo e permite que se siga à procura do prazer do texto literário.

# Referências

- ABREU, Márcia (Org.). Percursos da leitura. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, História e história da leitura*. Campinas: Mercado das Letras/ ALB/FAPESP, 1999.
- ADORNO, Theodor W. O que significa elaborar o passado. In: ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010. p. 29-49.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. Indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986. p. 113-156.
- AGUIAR, Vera Teixeira de. O leitor competente à luz da teoria literária. *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, v. 124, n. 5/6, p. 23-24, jan./ mar. 1996.
- AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. *Literatura - a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- ARAÚJO, Daniela De David. A formação do professor-leitor em língua inglesa. 2005. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2005.
- BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito de leitura*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987. (Coleção Educação em ação).
- BARTHES, Roland. *El susurro del lenguaje: más allá de la palabra y la escritura*. 2. ed. Barcelona: Paidós, 1987.
- BATISTA, Antonio A. G. Os professores são “não-leitores”? In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da (Orgs.). *Leituras do Professor*. Campinas: Mercado de Letras/ Associação de Leitura do Brasil, 1998. p. 23-60. (Coleção Leituras no Brasil).
- BENEVIDES, Araceli Sobreira. *A formação de professores do curso de letras - Aspectos para uma prática reflexiva*. Revista Letra Magna, ano 03, n. 05, p. 1-19, 2006.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. In: LIMA, Luiz Costa. *Teoria da cultura de massa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 215-254.

- BESSEL, Lucas. A fórmula do best-seller. *IstoÉ*, São Paulo, 21 jan. 2016. Disponível em: [https://istoe.com.br/343741\\_A+FORMULA+DO+BEST+SELLER/](https://istoe.com.br/343741_A+FORMULA+DO+BEST+SELLER/). Acesso em: 01 fev. 2020.
- BOMBINI, Gustavo. La lectura como política pública. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n. 46, p. 19-36., enero/abr. 2008.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. A identidade e a representação – Elementos para uma reflexão crítica sobre a ideia de região. In: BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 107-132.
- BOYARIN, Jonathan. *The ethnography of reading*. United States of America, California: University of California Press, 1992.
- BRASIL. Ministério da Economia. Instituto Nacional do Seguro Social. Aposentadoria por tempo de contribuição do professor. *Portal do Governo*, Brasília, DF, 21 set. 2018. Disponível em: <https://www.inss.gov.br/beneficios/aposentadoria-por-tempo-de-contribuicao-do-professor/>. Acesso em: 13 set. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros*. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.
- BRAZ-TESOL Chapter RS. [Site institucional]. *BRAZ-TESOL*, Rio Grande do Sul, 2020. Disponível em: <https://braztesol.org.br/site/view.asp?p=198>. Acesso em: 20 fev. 2020.
- BRITISH COUNCIL – BRASIL. *Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR)*. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>. Acesso: 11 jan. 21.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. *Ao revés do avesso: leitura e formação*. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.
- BROWN, Dan. [The official website of Dan Brown]. *Dan Brown*, [S.l.], [2020]. Disponível em: <https://danbrown.com/>. Acesso em: 03 jan. 2020.
- BRUNER, Edward M. Experience and its expressions. In: TURNER, Victor W.; BRUNER, Edward M. *The anthropology of experience*. United States of America, University of Illinois: Illini Books Edition, 1986. p. 03-30.

- CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2007.
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do leitor. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 24., 1971, São Paulo. Ciência e Cultura. *Anais [...]*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1971. p. 803-809.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*: estudos de teoria e história literária. 5. ed. São Paulo: Nacional, 1976.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004. p. 171-193.
- CARVALHO, Marlene. *A leitura dos futuros professores*: por uma pedagogia da leitura no ensino superior. Teias, Rio de Janeiro, ano 3, n. 5, p. 7-20, jan./jun. 2002.
- CASTAGNINO, Raúl. *Biografía del libro*. Buenos Aires: Editorial Nova, 1961.
- CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Orgs.). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. 2. ed. Colonia del Valle, México: Santillana Ediciones Generales, 2004.
- CERTEAU, Michel de. *La invención de lo cotidiano*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia, 1996.
- CHARTIER, Roger. As práticas da escrita. In: ARIÉS, Phillippe; CHARTIER, Roger (Org.). *História da vida privada 3*: da Renascença ao Século das Luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros*: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XVI e XVIII. Brasília: UnB, 1994.
- CHARTIER, Anne Marie; HÉBRARD, Jean. *Discursos sobre a leitura 1880-1980*. São Paulo: Ática, 1995.
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro*: do leitor ao navegador, conversações com Jean Lebrun. São Paulo: UNESP, 1998.
- CHARTIER, Roger. As revoluções da leitura no Ocidente. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado das Letras/ALB/FAPESP, 1999.
- CHARTIER, Roger. *Cultura escrita, literatura e história*: conversas de Roger Chartier, com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001a.
- CHARTIER, Roger. (Org.). *Práticas de leitura*. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001b.

CLIFFORD, James. *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

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

CONTRERAS, José. O docente como profissional reflexivo. In: CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CORRÊA, Carlos H. A. Entre práticas e representações: notas sobre o encontro com o mundo da leitura na universidade. In: SILVA, Lilian Lopes Martin da; MORAES, Ana Alcídia de (Orgs.). *Entre leitores: alunos, professores*. Campinas: UNICAMP, 2001.

CREMIN, Teresa *et al.* Teachers as readers: building communities of readers. *Literacy*, v. 43, n. 1, p. 11-19, 2009.

DALL'AGNOL, Samira. *A leitura e seu valor social: um estudo sobre as práticas de leitura e condições socioeconômicas e sociais*. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras e Cultura Regional) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2007.

DALVI, Maria Amélia. O perfil de professor que ingressa e que se forma no curso de Letras – Português na Universidade Federal do Espírito Santo. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 14, n. 1, p. 173-193, jun. 2011.

DARNTON, Robert. *O iluminismo como negócio: história da publicação da enciclopédia 1775-1800*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DILTHEY, Wilhelm. *Dilthey: Selected Writings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.

DURAND, Gilbert. *O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem*. 2. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2001.

ECO, Umberto. A poética da obra aberta. In: ECO, Umberto. *Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 1991, p. 54-80.

ECO, Umberto. A literatura contra o efêmero. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 18 fev. 2001. Caderno Mais! Disponível em: <https://biblioteca.folha.com.br/1/02/2001021801.html>. Acesso em: 10 fev. 2020.

ESCARPIT, Robert. *Sociologia da literatura*. Lisboa: Arcádia, 1969.

ESCARPIT, Robert. *Hacia una sociología del hecho literario*. Madrid: Edicusa, 1974.

FAMURS. *Reajuste do piso do magistério preocupa municípios*. Disponível em: <http://www.famurs.com.br/noticias/reajuste-do-piso-do-magisterio-preocupa-municipios/>. Acesso: 11 jan. 2021.

FARIAS, Sandra Alves; BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. O papel da leitura na formação do professor: Concepções, práticas e perspectivas. *Poésis Pedagógica*, Catalão/GO, v. 10, n. 2, p. 32-46, ago./dez. 2012.

FELTRIN, Tatiana. *Ligando livros a pessoas*. [Canal no YouTube]. Disponível em: <https://www.youtube.com/user/tatianagfeltrin>. Acesso em 03 jan. 2020.

FERRAZ, Mel. *Literature-se*. [Canal no YouTube]. Disponível em: <https://www.youtube.com/user/croissantparisiense/videos>. Acesso em 03 jan. 2020.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. *Pesquisa em leitura: um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, de 1980 a 1995*. 1999. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 1999.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; SILVA, Lilian Lopes Martin da. Contribuições para história da leitura no Brasil: elementos de dissertações de mestrado e teses de doutorado. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. p. 135-153.

FISH, Stanley. *Is there a text in this class? – The authority of Interpretive Communities*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1980.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. *Técnicas de redação: o que é preciso saber para bem escrever*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GENTIL, Cristine. Como se tornar um best-seller no Brasil, segundo autores desconhecidos que estouraram. *Projeto Draft*, São Paulo, 17 jan. 2018. Disponível em: <https://www.projeto draft.com/como-se-tornar-um-best-seller-no-brasil-segundo-autores-desconhecidos-que-estouraram/>. Acesso em 01 fev. 2020.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDIN, Daniel Halfon. *Os dias e os livros: divagações sobre a hospitalidade da leitura*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

GRUPO COMPANHIA DAS LETRAS. Paulo Coelho. *Companhia das Letras*, São Paulo, [2020]. Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/autor.php?codigo=04276>. Acesso em 03 jan. 2020.

HAUSER, Arnold. *Sociología del arte*. Barcelona: Labor, 1977. v. 4.

HÉBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. *Teoria e educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 65-110, 1990.

HÉBRARD, Jean. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, História e história da leitura*. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1999.

IALAGOVA, Ana Maria; DURAN, Marília Claret Geraes. Formação de Professores de Inglês no Brasil. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 55-70, jan./abr. 2008.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

INFOGRÁFICO mostra a fórmula para se escrever um best-seller. *Blog Shereland*, [s.l.], 12 ago. 2015. Disponível em: <http://www.shereland.com/blog/livros/rodape/formula-para-escrever-um-bestseller>. Acesso em: 01 fev. 2020.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO (IPL). *Retratos de leitura no Brasil*. 1. ed. São Paulo: Ibope Inteligência, 2001.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO (IPL). *Retratos de leitura no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Ibope Inteligência, 2007.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO (IPL). *Retratos de leitura no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Ibope Inteligência, 2011.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO (IPL). *Retratos de leitura no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Ibope Inteligência, 2016.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO (IPL). *Retratos de leitura no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Ibope Inteligência, 2020.

ISER, Wolfgang. Interação do texto com o leitor. In: JAUSS, Hans Robert. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 64-84.

ISER, Wolfgang. The reading process: a phenomenological approach. In: TOMPKINS, Jane P. *Reader-response criticism: from formalism to post-structuralism*. Baltimore: The John Hopkins University Press, 1980, p.64-84.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Editora 34, 1999. v. 2.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: JAUSS, Hans Robert. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 43-61.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994. (Série Temas).

JOUVE, Vincent. *A leitura*. São Paulo: UNESP, 2002.

KLEIMAN, Angela B. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 3. ed. Campinas: Pontes, 1995.

KLEIMAN, Angela B. O conhecimento prévio da leitura. In: KLEIMAN, Angela B. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 11. ed. Campinas: Pontes, 2008. p. 13-27.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. 2. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LEFFA, Vilson J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra – DC Luzzatto, 1996.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy E. (Orgs.). *O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas: EDUCAT, 1999. p. 13-37.

LEITE, Carlos Willian. Os 10 livros mais vendidos da história. *Revista Bula*. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <https://www.revistabula.com/475-os-10-livros-mais-vendidos-da-historia/>. Acesso em: 16 nov. 2019.

LIVINGSTON, Eric. *An anthropology of reading*. Indiana University Press, 1995.

LONG, Elizabeth. Textual Interpretation as a Collective Action. In: BOYARIN, Jonathan (Org.). *The Ethnography of Reading*. United States of America, California: University of California Press, 1993. p. 180-211.

LUBRANO, Isabela. *Ler antes de morrer*. [Canal no YouTube].

Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCTubbc8ei3JfOBbicSJYPfQ>. Acesso em 03 jan. 2020.

MAGALHÃES, Maria Isabel S.; BORDIN, Stella Maris. O fator cultural na compreensão da leitura. *Letras de hoje*, Porto Alegre, v. 16, n. 4, p. 34-69, dez. 1981.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MANGUEL, Alberto. *O leitor como metáfora: o viajante, a torre e a traça*. Tradução de José Geraldo Couto. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.

MARCUSCHI, Luiz A. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2004. p. 38-57. (Série Fundamentos).

MARKOWSKI, Michal Pawel. Anthropology and Literature. In: MARYL, Maciej. *Anthropology of Literature: Methodological issues*. Teksty Drugie, Special Issue – English Edition. Polônia: Institute of Literary Research Polish Academy of Sciences, Centrum Humanistyki Cyfrowej, 2012. p. 181-201.

MARYL, Maciej. *Anthropology of Literature: Methodological issues*. Teksty Drugie, Special Issue – English Edition. Polônia: Institute of Literary Research Polish Academy of Sciences, Centrum Humanistyki Cyfrowej, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. MEC divulga reajuste do piso salarial de professores da educação básica para 2020. *Portal do MEC*, [2019]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/piso-salarial>. Acesso: 11 jan. 21.

MURARO, Cauê. Nicholas Sparks descreve ‘fórmula de best-seller’ e indica Paulo Coelho. *G1*, São Paulo, 02 set. 2013. Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/bienal-do-livro/2013/noticia/2013/08/nicholas-sparks-descreve-formula-de-best-seller-e-indica-paulo-coelho.html>. Acesso em: 01 fev. 2020.

NAKAGOME, Patrícia Trindade. Da estética da recepção à recepção estética. *REEL – Revista Eletrônica de Estudos Literários*, Vitória, s. 3, ano 10, n. 14, p. 1-12, 2014.

NEIS, Ignácio Antonio. A competência de leitura. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, n. 15, v. 2, p. 43-57, 1982.

NICOLAU, Marcos Fábio Alexandre. Formação, educação e cultura: reflexões sobre o ideal de formação cultural [bildung] na elaboração do sistema educacional alemão. *Conjectura*, Caxias do Sul, v. 21, n. 2, p. 385-405, maio/ago. 2016.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (Org.). *Os professores e sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 109-139.

OLIVEIRA, Jeciane de Paula; CASTRILLON-MENDES, Olga Maria. *O Leitor e a estética da recepção: uma proposta de análise de Circuito Fechado*, de Ricardo Ramos. *Nonada*, Porto Alegre, v. 2, n. 25, p. 79-86, jul./dez. 2015.

OLMI, Alba; PERKOSKI, Norberto (Org.). *Leitura e cognição: uma abordagem transdisciplinar*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e leitura*. 2. ed. Campinas: Editora da Universidade de Campinas, 1988.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes, 1998.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. *Linguagem e práticas culturais*. Caxias do Sul: EDUCS, 2006.

PENIDO, Thais Nogueira. *Um Estudo dos Resumos de Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado: 45 anos de Produção em Leitura no Brasil (1965-2010)*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, Michèle. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. São Paulo: Editora 34, 2013.

PETIT, Michèle. *Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje*. São Paulo: Editora 34, 2019.

PICARD, Michel. *La lecture comme jeu*. Paris: Minuit, 1986.

PICARD, Michel. *Lire le temps*. Paris: Minuit, 1989.

RADWAY, Janice R. *Reading the romance: Women, patriarchy and popular literature*. Chapel Hill: University North Carolina Press, 1984.

RICOEUR, Paul. *Temps et récit*. Paris: Éditions du Seuil, 1985. v. 3.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. 4ª CRE. [Site institucional]. 4ª Coordenadoria Regional de Educação – Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2020. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/cre-04-caxias-do-sul>. Acesso em: 20 fev. 2020.

RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker; SILVA, Ana Carolina Martins da. *Práticas leitoras para uma cibercivilização*. Passo Fundo: UPF Editora, 1999.

RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker; SILVA, Ana Carolina Martins da. *Práticas leitoras para uma cibercivilização II: 500 anos do Brasil – memórias que nossa consciência não escolheu*. Passo Fundo: UPF Editora, 2001.

SANTOS, Antonio Fernando de Araújo dos; WINKELER, Maria Sílvia Bacila. A crise da leitura na formação docente: uma análise das práticas leitoras dos futuros professores. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. *Anais [...]*. Caxias do Sul: UCS/ANPED SUL, 2012. p. 1-7.

SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi. *O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo*. 1995. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

SCHECHNER, Richard. *Essays on performance theory*. 2.ed. Nova Iorque: Routledge, 1988.

SCHECHNER, Richard. *Performance studies: an introduction*. 4. ed. New York: Routledge, 2020.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura e realidade brasileira*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura na escola e na biblioteca*. 3. ed. Campinas: Papirus, 1986.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura e realidade brasileira*. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Conferências sobre leitura: trilogia pedagógica*. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Gislene de Sousa Oliveira. *Estado da Arte da Leitura no Brasil: 2010 a 2015*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão, 2017.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artmed, 1989.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de (Org.) *Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação*. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

SUBJETIVO. In: DICIONÁRIO MICHAELIS ONLINE. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo, Melhoramentos, [2020]. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/subjetivo/>. Acesso em: 09 fev. 2020.

SURVEY MONKEY. 2020. [Software]. Disponível em: [www.surveymonkey.com](http://www.surveymonkey.com). Acesso: 06 set. 2020

TAKAKI, Nara Hiroko. *Leitura na formação de professores de inglês da rede pública: a questão da reprodução de leitura no ensino de inglês*. 2004. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

TERRA, Ernani. *Leitura do texto literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

TREVISAN, Eunice Maria Castegnaro. *Leitura: coerência e conhecimento prévio (uma exemplificação com o frame Carnaval)*. Santa Maria: UFSM, 1992.

TURNER, Victor W.; BRUNER, Edward M. *The anthropology of experience*. United States of America, University of Illinois: Illini Books Edition, 1986.

U.S. EMBASSY & CONSULATES IN BRAZIL. *RELO Brazil*. Disponível em: <https://br.usembassy.gov/education-culture/english-teaching-learning/relo/>. Acesso em: 04 maio 2021.

UNIVERSITY OF BIRMINGHAM. The Birmingham Centre for Contemporary Cultural Studies. *University of Birmingham*. Birmingham, [201-]. Disponível em: <https://www.birmingham.ac.uk/schools/historycultures/departments/history/research/projects/cccs/index.aspx>. Acesso em: 18 jan. 2020.

VAN GENNEP, Arnold. *Os ritos de passagem: estudo sistemático dos ritos de porta e da soleira, da hospitalidade, da adoção, gravidez e parto, nascimento, infância, puberdade, iniciação, coroação, noivado, casamento, funerais, estações, etc.* 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

VARGAS LLOSA, Mario. *A verdade das mentiras*. 2. ed. São Paulo: Arx, 2005.

VIEIRA, Azenaide Abreu Soares. *A formação universitária do professor de língua inglesa e suas implicações na prática docente*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2007.

WEB TECHNOLOGY SURVEYS – W3TECH. *Usage statistics of content language for websites*. Disponível em: [https://w3techs.com/technologies/overview/content\\_language](https://w3techs.com/technologies/overview/content_language). Acesso: 02 jan. 2021.

YUNES, Eliana. *Pensar a leitura: complexidade*. Org. Eliana Yunes. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

ZACARIAS, Iraci Lapietra; PALMA, Rejane Christine de Barros. A importância da leitura para o desempenho escolar, o crescimento intelectual e a emancipação do aluno. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: Artigos 2013*. Curitiba: SEED/PR, 2016. v. 1. (Cadernos PDE). *E-book*. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>. Acesso em 03 nov. 2019.

ZILBERMAN, Regina. *Fim do livro, fim dos leitores?* São Paulo: Senac, 2001.

ZOOM MEETING. 2020. [Software]. Disponível em: <https://zoom.us/pt-pt/meetings.html>. Acesso em: 03 ago 2020.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. São Paulo: EDUC, 2000.



A Universidade de Caxias do Sul é uma Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES), com atuação direta na região nordeste do estado do Rio Grande do Sul. Tem como mantenedora a Fundação Universidade de Caxias do Sul, entidade jurídica de Direito Privado. É afiliada ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas - COMUNG; à Associação Brasileira das Universidades Comunitárias - ABRUC; ao Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB; e ao Fórum das Instituições de Ensino Superior Gaúchas.

Criada em 1967, a UCS é a mais antiga Instituição de Ensino Superior da região e foi construída pelo esforço coletivo da comunidade.

## *Uma história de tradição*

Em meio século de atividades, a UCS marcou a vida de mais de 120 mil pessoas, que contribuem com o seu conhecimento para o progresso da região e do país.

## *A universidade de hoje*

A atuação da Universidade na atualidade também pode ser traduzida em números que ratificam uma trajetória comprometida com o desenvolvimento social.

Localizada na região nordeste do Rio Grande do Sul, a Universidade de Caxias do Sul faz parte da vida de uma região com mais de 1,2 milhão de pessoas.

Com ênfase no ensino de graduação e pós-graduação, a UCS responde pela formação de milhares de profissionais, que têm a possibilidade de aperfeiçoar sua formação nos programas de Pós-Graduação, Especializações, MBAs, Mestrados e Doutorados. Comprometida com excelência acadêmica, a UCS é uma instituição sintonizada com o seu tempo e projetada para além dele.

Como agente de promoção do desenvolvimento a UCS procura fomentar a cultura da inovação científica e tecnológica e do empreendedorismo, articulando as ações entre a academia e a sociedade.

## *A Editora da Universidade de Caxias do Sul*

O papel da EDUCS, por tratar-se de uma editora acadêmica, é o compromisso com a produção e a difusão do conhecimento oriundo da pesquisa, do ensino e da extensão. Nos mais de 1.500 títulos publicados é possível verificar a qualidade do conhecimento produzido e sua relevância para o desenvolvimento regional.



Conheça as possibilidades de formação e aperfeiçoamento vinculadas às áreas de conhecimento desta publicação acessando o QR Code:

