

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PEDAGOGIA

Laura Cotta Esmério Barbosa

LEITURA COMO EXPERIÊNCIA: como os sujeitos se relacionam e vivenciam a
leitura

Juiz de Fora
2025

Laura Cotta Esmério Barbosa

LEITURA COMO EXPERIÊNCIA: como os sujeitos se relacionam e vivenciam a
leitura

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito para obtenção
de título de licenciado e bacharel em
Pedagogia pela Universidade Federal de
Juiz de
Fora

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Yara Cristina
Alvim

Juiz de Fora

2025

“Há quem leve a vida inteira a ler sem nunca ter conseguido ir mais além da leitura, ficam pegados à página, não percebem que as palavras são apenas pedras postas a atravessar a corrente de um rio, se estão ali é para que possamos chegar à outra margem, a outra margem é que importa. (...) A não ser, quê, a não ser que esses tais rios não tenham duas margens, mas muitas, que cada pessoa que lê seja, ela, a sua própria margem, e que seja sua, e apenas sua, a margem a que terá de chegar.”

(José Saramago)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar a leitura como uma experiência singular e subjetiva, explorando as múltiplas formas pelas quais os indivíduos se relacionam com os textos e constroem sua identidade leitora ao longo da vida. Para isso, busca-se compreender os fatores que influenciam o processo de formação do leitor, considerando aspectos como o ambiente familiar, o incentivo à leitura, o papel da escola e as experiências individuais que contribuem para o desenvolvimento do hábito e do prazer de ler. Além disso, analisa-se de que maneira a prática da leitura possibilita a vivência de experiências significativas, indo além de um mero exercício de decodificação de palavras, tornando-se um elemento essencial para a construção do pensamento crítico, da imaginação e do repertório cultural dos sujeitos. Portanto, para a realização da pesquisa, foi adotada uma abordagem qualitativa, combinando a pesquisa bibliográfica com a análise de entrevistas realizadas com cinco leitoras de diferentes faixas etárias. Essa estratégia permitiu uma compreensão mais aprofundada sobre como as experiências leitoras variam de acordo com cada indivíduo, possibilitando identificar padrões e particularidades no modo como a leitura é incorporada ao cotidiano e percebida como uma atividade prazerosa ou, em alguns casos, como uma obrigação imposta. Os resultados da investigação evidenciam que a leitura pode ser uma fonte significativa de prazer, reflexão e construção de identidade, permitindo que os leitores se enxerguem nos textos e ampliem sua percepção de mundo. No entanto, também foi possível observar que, embora a escola desempenhe um papel fundamental como instituição mediadora da leitura, muitas vezes a forma como a leitura é trabalhada no ambiente escolar não favorece a construção de uma relação entre estudantes e experiências leitoras. Em grande parte das instituições de ensino, a leitura é tratada apenas como um requisito obrigatório para a realização de avaliações, o que pode afastar os estudantes e dificultar a formação de leitores da experiência.

Palavras-chave: leitura, formação leitora, experiência de leitura, leitor da experiência, família, escola.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	3
1. O PAPEL DA FAMÍLIA, DA ESCOLA E DAS EXPERIÊNCIAS DE LEITURA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR	6
2. O LEITOR DA EXPERIÊNCIA E VIVÊNCIAS COM TEXTOS DE PRAZER E TEXTOS DE FRUIÇÃO	12
3. RELATOS E VIVÊNCIAS: AS EXPERIÊNCIAS LEITORAS A PARTIR DO PONTO DE VISTA DE DIFERENTES LEITORAS	17
3.1 O lugar das instituições nas experiências de leitura: família, escola e universidade como mediadores da leitura	18
3.2 De que forma a relação entre escola/universidade e experiências de leitura é entendida: a percepção do papel dessas instituições no processo de formação leitora	21
3.3 “Sempre tenho um livro comigo, sempre tem uma história que estou no processo”: Como as experiências leitoras permeiam a vida dos leitores da experiência	24
CONCLUSÃO	29
REFERÊNCIAS	31

INTRODUÇÃO

A leitura é uma prática fundamental que ultrapassa os limites da vida escolar, uma vez que influencia na maneira como as pessoas compreendem o mundo e a realidade, como constroem conhecimentos e como formam e desenvolvem suas identidades. Mais do que uma habilidade utilizada constantemente na vida escolar e acadêmica dos sujeitos, a leitura também se apresenta como uma experiência subjetiva e singular, a qual permite que o leitor entre em contato com diferentes realidades, amplie sua visão de mundo e desenvolva pensamento crítico.

Compreende-se, então, que a relação que os sujeitos estabelecem com a leitura depende da maneira como, em seus processos de formação leitora, se deparam com ela. Desse modo, a forma como a leitura é trabalhada na escola pode impactar diretamente nessa relação, já que, quando reduzida a uma mera obrigação, a leitura pode perder seu significado e seu potencial de fascínio e reflexão. Contudo, se incentivada de maneira significativa, respeitando os interesses, as opiniões e as vivências de cada leitor, a leitura torna-se uma prática de caráter transformador, capaz de atravessar as pessoas pelas experiências expressivas que constroem por meio da leitura, as quais as acompanham ao longo da vida e se entrelaçam com suas vivências pessoais.

A pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, realizada em 2024 pelo Instituto Pró-Livro (IPL), busca conhecer o comportamento leitor dos brasileiros, desde os cinco anos de idade, analisando a intensidade, forma, limitações, motivação e condições de acesso ao livro pela população, a fim de contribuir com políticas públicas da área e expandir o público leitor do país. Assim, a pesquisa aponta que, no recorte por faixa etária, a leitura motivada pelo prazer diminui quanto maior a idade dos indivíduos. De acordo com os dados, entre as crianças de 5 a 10 anos, 38% delas leem por esse motivo e, entre a adolescência até os 24 anos, 31% a 34% das pessoas leem por prazer. Diante dessas informações, compreende-se que o declínio da leitura por prazer pode estar associado a fatores como o aumento das responsabilidades escolares, acadêmicas e profissionais, assim como a influência de novas formas de entretenimento, como as plataformas digitais de mídia.

Além desses dados, a pesquisa apresenta informações sobre lugares em que as pessoas costumam ler livros. Segundo os dados, 85% dos participantes afirmam

ler em casa, enquanto 19% leem em sala de aula e 14% em bibliotecas, números que, comparados aos das pesquisas dos anos anteriores, se mostram inferiores, uma vez que em 2007, 35% dos participantes liam na sala de aula, em 2011, 33% e em 2015, 25%. Nesse sentido, fica evidente que a pesquisa revela uma mudança significativa nos hábitos de leitura dos brasileiros, já que enquanto a maioria das pessoas ainda lê em casa (85%), a leitura em salas de aula e bibliotecas tem diminuído ao longo dos anos. Portanto, pode-se interpretar que os estudantes estão lendo cada vez menos nos ambientes educacionais, seja na escola ou na universidade. A queda do número de leitura em sala de aula, de 35% em 2007 para apenas 19% em 2024, sugere uma possível redução do incentivo à leitura nesses espaços, o que pode estar relacionado a maneira como a leitura é abordada na escola, a mudanças no modelo educacional, ao uso de tecnologias digitais ou à priorização de outras atividades.

Logo, essas informações são de suma importância para refletir sobre de que maneira as experiências leitoras estão presentes na vida das pessoas e onde elas acontecem. Por esse motivo, o presente trabalho tem como primeiro objetivo apontar quais são os fatores presentes no processo de formação do leitor. Já o segundo objetivo é compreender de que forma a prática da leitura se apresenta como experiência para os leitores.

O tema “leitura como experiência” surgiu a partir da relação que os estudantes constroem com a leitura, principalmente no campo educacional, como na escola e na universidade, visto que a maior parte das leituras realizadas por estudantes são implementadas obrigatoriamente. Nesse sentido, busca-se compreender de que forma a leitura é abordada na escola e de que maneira as pessoas se relacionam com ela.

Além disso, por ser um assunto de interesse pessoal, busquei relacionar experiências particulares com a leitura, visto que durante a vida escolar, os estudantes se deparam, principalmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, com extensas listas de leituras a serem realizadas, à exemplo de Machado de Assis, Lima Barreto, Rubem Fonseca, Carlos Drummond de Andrade, Clarice Lispector... Esses escritores são alguns, dos muitos, que os alunos precisam ler para realizar provas escolares e para prestar vestibulares. Esses autores foram citados, em específico, pois apresentaram-se de diferentes formas em minhas experiências leitoras, que me permitiu estabelecer diferentes relações com cada um deles, em momentos diferentes da minha vida.

No processo de pesquisa deste trabalho, foi possível perceber que as experiências, mas principalmente, as experiências leitoras estão cada vez menos presentes na vida das pessoas, visto que, nos dias atuais, a sociedade busca por imediatismo, rapidez e objetividade, adjetivos que se chocam com o ato de leitura, visto que o hábito de ler exige dedicação, paciência, tempo, atenção e concentração.

A pesquisa “Relatos da Leitura no Brasil” aponta que o país perdeu quase 7 milhões de leitores em quatro anos e que a proporção de não-leitores é maior do que a de leitores na população brasileira, tais informações explicitam a relevância de discussão do tema, uma vez que a leitura é parte primordial, não só na vida educacional, mas como em toda a vivência dos sujeitos.

A partir dos pontos considerados, como o processo de formação leitora e as experiências das leitoras, e das informações da pesquisa “Relatos da Leitura no Brasil” que foram apresentadas, uma questão se tornou essencial para o desenvolvimento desta pesquisa: como as experiências leitoras se apresentam na vida de cada indivíduo e qual é o papel da família e da escola para que essas vivências sejam possíveis?

Para discorrer sobre o tema, foram realizadas pesquisas bibliográficas e entrevistas, que possibilitaram um melhor entendimento sobre o assunto. Assim, o texto foi organizado em três capítulos, tendo o último capítulo três seções de análise das entrevistas realizadas. O primeiro capítulo, que versa sobre a formação leitora, conta com os estudos de Vera Teixeira de Aguiar (2011), Botini e Farago (2014), Maria Thereza Fraga Rocco (2013), María Teresa Andruetto (2012), Paulo Freire (2001), Magda Soares (2001). Já o segundo capítulo, que discorre sobre a experiência leitora, utiliza obras de Jorge Larrosa (2002) e Roland Barthes (1996).

1 O PAPEL DA FAMÍLIA, DA ESCOLA E DAS EXPERIÊNCIAS DE LEITURA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR

A formação de leitores é um aspecto fundamental no desenvolvimento cultural e educacional de um sujeito. Os estudos dedicados ao tema da formação do leitor

apontam que esse processo é construído através do incentivo familiar e escolar à leitura, visto que, é na família que acontecem os primeiros contatos, não só com o mundo, mas com a palavra e com a linguagem, e é na escola onde, na maioria das vezes, um sujeito é alfabetizado, aprende a ler e a escrever. Contudo, para além do papel dessas instâncias na formação de um leitor, existem outras diversas e múltiplas experiências as quais fazem parte da construção desse processo e que não necessariamente estão ligadas à família e à escola. À exemplo disso, um indivíduo pode construir-se leitor por meio da leitura de um livro que, por acaso pegou em uma biblioteca, através de um clube de leitura o qual participa ou até mesmo por ter visto um vídeo na internet sobre algum livro que lhe interessou. Esses exemplos são algumas possíveis situações nas quais diferentes experiências com o texto podem ser geradas e vivenciadas, podendo elas ser positivas ou negativas, mas que são capazes de delinear a relação entre o sujeito e o ato de ler.

Antes de discorrer sobre as experiências de leitura na formação de um leitor, serão evidenciados alguns fatores sobre o papel da família e da escola nesse processo. Em primeiro lugar, ao considerar o fator “família”, é possível recuperar o pensamento de “leitura de mundo”, defendido pelo educador Paulo Freire, pois, para ele, a leitura do mundo precede a leitura da palavra, uma vez que, antes de passar pelo processo de alfabetização e letramento que é realizado pela escola, o qual possibilita que o sujeito desvende o código escrito, ele entra em contato com o mundo ao seu redor, ou seja, ele precisa ler o mundo para que compreenda e interprete a realidade em que vive. Em outras palavras, antes que haja experiência de leitura com o texto escrito, é preciso que o indivíduo vivencie experiências de leitura do mundo, as quais auxiliam na criação de bagagens que podem ser significativas na compreensão e interpretação do contexto social, cultural e político em que vive. Essa leitura de mundo contribui para a formação de leitores capazes de questionar, analisar e transformar, não só a sua sociedade, como também suas próprias relações com a leitura.

Assim, ao compreender que os primeiros contatos com a linguagem acontecem no meio familiar, tem-se que é nesse ambiente que o sujeito constroi suas primeiras experiências de leitura, as quais, inicialmente, na maioria das vezes, são mediadas pelos familiares. Ou seja, para que um leitor seja formado, é de extrema importância que ele receba incentivos para tal, e, antes da escola, é esse o lugar da família. De acordo com Vera Teixeira de Aguiar (2011), no artigo “A formação do leitor”:

Se as primeiras experiências com a linguagem dão origem a esse processo, então os exemplos dos pais, dos irmãos mais velhos e de todos aqueles que convivem com os pequenos representam modelos a serem imitados. No entanto, muitas vezes, o ambiente familiar carece de material escrito, os adultos são analfabetos, mas o incentivo à leitura está presente, valorizando-a. As pessoas que não tiveram oportunidades de ingressar no mundo letrado depositam em seus filhos a esperança da vitória na luta com a escrita. (p.110)

Nessa passagem, a autora destaca que o incentivo à leitura não está presente apenas em famílias nas quais o hábito é cultuado, mas também em famílias que entendem a importância da leitura e depositam nos jovens os estímulos necessários para que se tornem leitores. Além disso, Aguiar (2011) destaca que “viver rodeado de material escrito não garante o nascimento do leitor” (p.110), ou seja, é preciso que, para além disso, o exemplo de outros leitores e o compartilhamento de experiências aproximem esses novos leitores da literatura.

Em complemento à ideia de Aguiar (2011), Botini e Farago (2014, p. 50) discutem que “a leitura, quando iniciada no ambiente familiar, pode fazer com que o leitor tenha mais facilidade em compreender textos, havendo uma compreensão de mundo melhor”. Ademais, as autoras destacam que a leitura pode-se fazer presente por meio de diferentes maneiras dentro do âmbito familiar e, como discorrido anteriormente, caso a criança cresça em um ambiente rodeado pela escrita e onde a leitura é privilegiada, há maiores chances de que o gosto pela leitura se inicie e que a formação do leitor seja beneficiada.

Em consonância com o âmbito familiar, a esfera escolar apresenta um papel necessário no processo da formação leitora. É na escola que a criança e o adolescente passam a maior parte de seu tempo e é indubitável que a leitura e a escrita os rodeiam nesse espaço. É também na escola que inicia-se o processo de alfabetização e letramento, quando as crianças aprendem a ler e escrever, duas ações indissociáveis e que são de natureza puramente humana.

Entende-se, portanto, que ao ser alfabetizada, a criança está em constante contato com o texto e começa a decifrar o código escrito. Nesse período, denominado de “leitura compreensiva”, por Aguiar (2011), a criança se interessa por histórias curtas e rimas, as quais estão inseridas em livros com muitas imagens e pouco texto escrito. O interesse por histórias longas que estimulam a criatividade, a fantasia e o raciocínio, não fica de fora, porém, essas experiências de leituras são mediadas por adultos, que na escola se personifica no professor.

De acordo com Aguiar (2011), posterior ao período de leitura compreensiva, encontram-se os períodos de “leitura interpretativa” e de “iniciação à leitura crítica”, os quais correspondem, respectivamente, aos anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental. Segundo a autora, na primeira etapa os alunos ainda têm um interesse por histórias que apresentam elementos fantásticos, os quais os ajudam a compreender suas realidades e vivências. Já na segunda etapa, os estudantes, além de interpretar, começam a se ater criticamente ao texto. Nesse momento eles se interessam também por livros de aventura, os quais apresentam problemas a serem resolvidos por grupos de jovens, a exemplo do livro “Maze Runner”, escrito por James Dashner. Por meio dessas leituras, os estudantes têm a necessidade de questionar a realidade e expandir suas dimensões sociais.

Após as etapas encontradas no Ensino Fundamental, os alunos situam-se no período de “leitura crítica”, o qual Aguiar (2011) compreende estar contemplado no último ano do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Conforme a autora, é nesse momento que “o aluno elabora seus juízos de valor e desenvolve a percepção dos conteúdos estéticos” (p.113) e seu maior interesse são livros que trazem questões sociais e psicológicas.

Tendo em vista as fases de leitura apresentadas de acordo com cada segmento escolar, é importante compreender que elas não apresentam limites fixos, visto que os estímulos, os interesses e as experiências de leitura de cada um são singulares. Para além disso, percebe-se a escola como um espaço promotor da leitura, contudo essa promoção nem sempre é efetivada, posto que, em contraponto com o interesse, há o desinteresse pela leitura.

O atual formato de educação, exige, na maioria das vezes, que o desempenho dos alunos seja avaliado por meio de testes e provas. A partir de um certo momento da vida escolar de um estudante, em especial nos anos finais do Ensino Fundamental em diante, a literatura é posta como um requisito para a realização de avaliações, ou seja, a leitura de certos livros é indicada para que os jovens respondam perguntas e é nesse momento que o desinteresse surge, uma vez que a fruição é inviabilizada, já que ler tornou-se obrigatório. De acordo com Maria Thereza Fraga Rocco (2013):

A escola, sem dúvida, trabalha com muitas das interfaces. Há o ler que prioritariamente se detém na busca de informação. Há o ler cuja natureza é puramente funcional. E há o ler do produto ficcional- que deveria ser fonte de grande prazer para os estudantes, mas que, ao contrário, acaba por se constituir em desagradável exercício de coerção, momento em que melhor se evidenciam o autoritarismo e a extemporaneidade que vêm marcando boa

parte de nosso sistema escolar. E é nesse mesmo momento que se anulam as possibilidades de fruição da leitura. (p.41)

Dessa maneira, discute-se sobre a didatização e pedagogização da leitura, que se faz presente na obrigatoriedade dessa atividade para a realização de avaliações e na seleção de textos que, normalmente, não são cativantes para os alunos. É nessa ideia que Rocco (2013) discute que:

A criança, o jovem que estuda - e também o adulto -, todos gostam, sim, de ler e lêem razoavelmente. Mas, salvo exceções, não suportam ler na escola, já que os textos que lhes são propostos quase nunca despertam, mesmo sendo textos considerados clássicos, o necessário prazer que deve presidir toda a atividade do leitor. Lêem mais por exigência de uma avaliação, muitas vezes draconiana; lêem para poderem responder às questões pouco interessantes e unidirecionais dos livros didáticos e cujas respostas são exigidas e avaliadas pelo professor. Quase nunca a leitura vem ligada à satisfação. Quase nunca a leitura ocorre em um espaço socializado e aberto. (p. 42)

Além da leitura obrigatória, outro fator que a torna didatizada é a seleção de livros pelo currículo escolar, conforme María Teresa Andruetto (2012) aponta em um dos ensaios do livro “Por uma literatura sem adjetivos”. Para a autora, “é muito tentador, para a escola, ter prontos certos conteúdos do currículo - neste caso, a educação em valores” (p.115). Assim, entende-se que os livros escolhidos para circularem na escola parecem, quase sempre, ter o objetivo de ensinar algo ao leitor, um valor absoluto, “unívoco”, qualidade que se apresenta como a mesma para todos. Essa educação em valores não permite a singularidade subjetiva das experiências de leitura, uma vez que, no ambiente escolar, a leitura é posta como única, como a mesma para todos os estudantes, a qual deve contemplar o que é exigido, o correto, para o questionário da prova.

Outro ponto a ser destacado é o tipo de leitura realizada no ambiente escolar. Em virtude da realização de avaliações, questão levantada anteriormente, a leitura realizada pelos alunos se caracteriza por ser mecanizada, já que o objetivo é a memorização de pontos importantes do texto. De acordo com Paulo Freire (2001)

A memorização mecânica da descrição do elo não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso, é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala. (p.12)

Porém, os pontos destacados anteriormente dão a entender que na escola há apenas momentos nos quais a leitura é didatizada, o que, aqui, quer se negar, uma vez que existem também momentos de leitura de prazer e fruição. Primeiramente,

deve-se compreender que, se a leitura tem seu espaço na instituição escolar, ela, conseqüentemente, é “escolarizada” - entende-se esse termo como aspecto natural de algo que está no campo escolar. A educadora e linguista Magda Soares (2001), aponta, no artigo “A escolarização da literatura infantil e juvenil”, que é inevitável que a literatura, na escola, seja escolarizada, uma vez que “não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes” (p.20). Em outras palavras, entende-se que, a partir do momento em que um saber se transforma em “saber escolar” ele há de ser “escolarizado”, porém é necessário que esse processo aconteça de forma adequada, como indica Soares. De acordo com a autora:

(...) o que se pode criticar, o que se deve negar *não é* a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (2001, p.22)

Assim, segundo Soares (2001), a escolarização adequada da literatura seria aquela que “conduz mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar” (p.25). Portanto, entende-se que, o que foi discutido anteriormente sobre didatização da literatura, nos conceitos de Magda Soares, se caracteriza como uma “escolarização inadequada”, a qual é prejudicial, que se afasta das práticas sociais e “desenvolve resistência ou aversão à leitura” (p.25).

Considerando que a formação do leitor se faz também na escola, a escolarização adequada da leitura ocupa um importante espaço nesse processo, uma vez que é preciso criar uma aproximação dos estudantes com o livro, despertando neles a curiosidade e o interesse pela leitura. Em consonância com Vera Teixeira de Aguiar (2001), no artigo “Leitura Literária e Escola”, essa aproximação deve ser feita “com oferta livre de tipos de textos de diferentes linguagens, de atividades de leitura individual e coletiva” (p.252), assim devem ser oferecidas oportunidades de frequentar bibliotecas públicas, livrarias e até mesmo, segundo a autora, encontros com escritores. Por isso é relevante que as bibliotecas escolares, além de espaços físicos, garantam seu lugar como um espaço cultural, no qual transitam leitores em constante formação, sejam eles estudantes, funcionários ou professores. Para isso, a elaboração de projetos que mobilizem os alunos é de extrema importância, pois para que a literatura ganhe vida é preciso que exista uma relação entre texto e leitor. Nesse

sentido, projetos de teatro, contação de histórias e a exposição contínua a diferentes formatos de textos são significativos na construção de múltiplas experiências leitoras.

A partir do exposto no início da presente discussão, para além do papel da escola e da família na formação do leitor, há outro fator de igual significância nesse processo, o qual é representado pelas experiências de leitura. Pode-se considerar que essas experiências de leitura são múltiplas e distintas, uma vez que é possível caracterizá-las como diferentes formas e contextos nos quais uma pessoa entra em contato com a leitura ao longo da vida.

Logo, como discutido posteriormente, a leitura não é algo que se desenvolve apenas em um único ambiente ou de uma única maneira, mas é influenciada por várias vivências ao longo do tempo. Assim, destaca-se, mais uma vez, que as leituras são singulares, já que são únicas, tanto no sentido de se apresentarem de formas distintas à diferentes pessoas, mas também no sentido de se apresentarem de maneiras distintas e em momentos diferentes, ao mesmo sujeito, que não é concretamente igual, visto que um leitor está em constante formação e transformação e que um texto nunca é lido novamente do mesmo modo em que foi lido da primeira vez. Levando em consideração que um leitor está em constante formação, entende-se que cada texto lido se materializa como um tijolo nessa construção e, para além disso, cada um desses textos lidos fazem parte de uma experiência única e transformadora para os sujeitos.

2 O LEITOR DA EXPERIÊNCIA E VIVÊNCIAS COM TEXTOS DE PRAZER E TEXTOS DE FRUIÇÃO

No artigo “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”, publicado em 2002, Jorge Larrosa busca discutir o conceito de “experiência” e o relaciona com o poder de sentido das palavras. Primeiramente, o autor acredita que é preciso pensar a educação por meio do par “experiência/sentido” e que, nessa relação, são as palavras que produzem sentido. Para ele, as palavras possuem poder e força e que nós fazemos coisas com as palavras e elas fazem coisas conosco. À vista disso, Larrosa argumenta que pensar é dar sentido ao que somos e ao que nos acontece - ressalta-se que, aqui, o “sentido” pode ser também um “sem-sentido”. Dessa maneira, é possível considerar, então, que as palavras delineiam o sentido, dão sentido às coisas que nos acontece, dão sentido, ou um não-sentido, às experiências.

Conforme Jorge Larrosa, “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (2002, p.21). Assim, compreende-se que a experiência possui um caráter singular, é algo que acontece diferentemente para cada sujeito, é algo que toca seu “eu”, o íntimo de seu ser. Considerando essa ideia de experiência, o autor ressalta que a cada dia se passam muitas coisas, mas que quase nada nos passa, ou seja, os indivíduos quase não vivenciam experiências. Assim sendo, nos dias atuais, marcados pela modernidade líquida repleta de relações frágeis e maleáveis, como descreve Bauman, existem alguns fatores que impossibilitam as experiências.

Primeiramente, como aponta Larrosa, as experiências são impossibilitadas pelo excesso de informação, essa caracterizada como uma “anti experiência”. Nesse contexto, a obsessão pela informação e pelo saber, no sentido de “estar informado” faz com que nada nos aconteça. Em segundo lugar, o excesso de opinião também faz com que as experiências sejam cada vez mais raras, visto que há a necessidade de que o sujeito seja capaz de opinar sobre todas as informações as quais é exposto. Nesse sentido, a associação da informação e da opinião cria um par que denomina o conceito de periodismo, segundo Walter Benjamin, e que, na concepção de Larrosa, destrói a experiência.

Outro fator, apontado por Larrosa, que torna a experiência rara é a falta de tempo, uma vez que, atualmente, tudo se passa muito depressa e somos constantemente bombardeados por estímulos que nos chocam e são rapidamente

substituídos por outros estímulos. Nessa perspectiva, a velocidade a qual as coisas acontecem, a falta de silêncio e memória não possibilitam que algo nos aconteça. O sujeito moderno está sempre informado e repleto de opiniões e, também por ser consumidor voraz de novos estímulos e informações, está sempre insatisfeito, buscando por mais. A esse indivíduo do estímulo, da vivência pontual e líquida, tudo o atravessa, tudo o agita, tudo o choca, porém nada o acontece.

Tendo em vista que o excesso de informação, o excesso de opinião e a falta de tempo fazem com que as experiências sejam escassas, Larrosa argumenta que os aparatos educacionais funcionam para que seja cada vez mais impossível que alguma coisa nos aconteça, principalmente devido à velocidade, já que gradativamente estamos mais tempo na escola, contudo gradativamente temos menos tempo. E essa velocidade que assola a modernidade, torna o sujeito obcecado em seguir o curso acelerado do tempo e, por essa razão, encontra-se sem tempo. Dessa forma, entende-se que a escola está se acomodando a esses moldes e organiza o currículo em pacotes numerosos que são cada vez mais curtos, o que nos acelera e faz com que nada nos aconteça.

Sendo assim, compreende-se que, na escola, ao invés da experiência, estão presentes a informação e o excesso dela, ou seja, deseja-se que os sujeitos saibam progressivamente mais informações e que tenham opiniões próprias sobre elas, o que, de acordo com Larrosa e como discorrido anteriormente, impossibilita que a experiência aconteça. Assim, ao solicitar que os estudantes dominem informações sobre os textos, a experiência de leitura é inviabilizada e, deve ser por essa razão que se tornou cada vez mais rara nas escolas, o que não quer dizer que seja inexistente.

Ao partir da ideia de Larrosa de que a experiência é aquilo que nos acontece, aquilo que nos toca, entende-se que, no contexto escolar, ao responder perguntas, em uma prova, sobre a história de um livro, há o desejo de que o estudante esteja informado sobre o texto e, ao ler com a finalidade de armazenar essas informações, com o intuito de memorizá-las, é impossível que o sujeito tenha uma experiência leitora com aquele texto, não há espaço para que as palavras construam sentidos e que esses sentidos passem por ele, os toque. Em suma, compreende-se que, ao buscar avaliar se o aluno possui informações sobre o texto lido, a escola impossibilita a experiência.

Contudo, mesmo dentro dos moldes “informação”, “opinião”, “falta de tempo” e “velocidade”, há momentos nos quais indivíduos são capazes de tangenciar o ciclo

desse caminho e construir sentidos que os fazem ter experiências de leitura. Levando em conta a escolarização adequada da literatura, mencionada anteriormente, é de se esperar que as experiências aconteçam, mas quando a literatura é escolarizada, a experiência se torna cada vez mais rara, porém não impossíveis. Um sujeito pode se formar leitor pelas experiências vivenciadas na escola, seja por um texto lido pela professora e que o tocou durante a aula, ou que tocou seu íntimo e fez sentido algum tempo depois, seja por um livro escolhido por acaso na biblioteca.

Diferentemente da maioria dos sujeitos que estão na escola atualmente, são esses os sujeitos da informação e da opinião, o sujeito da experiência se caracteriza, conforme aponta Larrosa, “como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (2002, p.24). Assim é também o leitor da experiência, que, em constante formação, é tocado por textos que o passa, afetado pelas palavras que constroem algum sentido sobre ele, que, resgatando Barthes, o coloca à deriva.

Portanto, o leitor da experiência é constituído e repleto de vivências e atravessamentos que o aconteceram e o acontecem a cada leitura. É relevante destacar, mais uma vez, que as experiências leitoras são singulares e que podem ser positivas ou até mesmo negativas. Essas experiências se constituem em toda relação de um indivíduo com o texto e gera nele diferentes sentimentos, o interrompe. Mesmo que, na maioria das vezes, na escola a relação com o texto seja posta como única, há momentos em que essa relação foge do roteiro, ou seja, não é possível determinar quando um sujeito da experiência vai surgir. Dessa maneira, para que esse movimento seja possível e cada vez mais natural, para que não seja apenas uma “fuga do roteiro”, é preciso que a literatura na escola se constitua, cada vez mais, em um lugar de formação de leitores autônomos e criativos.

Ao compreender que leitores são também sujeitos da experiência, é relevante destacar uma particularidade que o caracteriza: a abertura ao inesperado. Quando um leitor propõe-se a ler um texto, ele está embarcando em uma “viagem” que não sabe o caminho, tampouco o destino, já que ele não consegue ter certeza de como essa leitura será realizada e de qual maneira ela irá atravessá-lo. Então, assim como o sujeito da experiência, o sujeito leitor é aquele que se permite ser afetado pelo que vive, sem controlar ou prever totalmente os resultados, ou seja, ele encontra-se aberto

ao imprevisto e ao novo, e tem a consciência de que nem tudo pode ser compreendido ou dominado de imediato.

É desse lugar que surgem as relações com o “texto de prazer” ou com o “texto de fruição”. De acordo com Roland Barthes (1973), o texto de prazer é “aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura” (1973, p.21-22). Nesse sentido, entende-se que o texto de prazer passa por uma experiência de leitura mais fluida, a qual segue normas estabelecidas e proporciona uma vivência prazerosa ao leitor, sem que ele precise ser desafiado intensamente. Já, segundo o autor, o texto de fruição seria

aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (...) faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem (BARTHES, 1973, p.22).

Em outras palavras, o texto de fruição é aquele que vai além do prazer convencional, que desafia e até mesmo desconcerta o leitor, uma vez que provoca nele uma ruptura e o tira de sua posição confortável e confronta-o com algo novo, estranho ou difícil de interpretar. Sendo assim, as relações estabelecidas do leitor com o texto, capazes de criar uma nova experiência, podem partir tanto de uma leitura de prazer quanto de uma leitura de fruição, mesmo que a primeira considere textos que são confortáveis à leitura, pois ao iniciar sua “jornada” o leitor não é capaz de prever como aquilo lhe atravessará, ou seja, mesmo sendo um texto prazeroso, o qual não o desafia intensamente, a relação com ele continua sendo inesperada. Então, uma vez que o texto de prazer é inesperado, assim é também o texto de fruição, visto que ele se caracteriza por colocar seu leitor em uma fenda que causa ruptura, causando-lhe um sentimento de desconforto que o coloca à deriva.

Pode-se dizer, portanto, que o processo de formação de um leitor está em constante construção através de experiências de leitura que se dão pela relação do leitor com textos de prazer e textos de fruição. Inicialmente, pensando em um indivíduo que acabou de passar pelo processo de alfabetização e está começando a criar a sua relação individual com o texto escrito, é possível inferir que, nesse momento, ele terá um maior contato com textos de prazer, os quais seguem convenções literárias já estabelecidas e são, em sua maioria, claros. Dessa maneira, os textos de prazer desempenham um papel fundamental na formação leitora, dado que eles motivam e criam um envolvimento inicial do leitor com o texto, sendo claros de compreender e ajudando a consolidar o hábito de leitura, assim, há a possibilidade de que o leitor

tenha uma experiência fluida e satisfatória. Além disso, os textos de prazer possibilitam que o sujeito desenvolva um repertório literário, o que o torna capaz de se familiarizar com as convenções narrativas e de consolidar habilidades de decodificação e interpretação.

Conforme o leitor vai vivenciando experimentações com o texto, ele aumenta seu repertório, e à medida em que amadurece, ele consegue começar a explorar, além dos textos de prazer, os textos de fruição, que como definido por Barthes, são aqueles que rompem com as bases históricas, culturais e psicológicas do leitor e o desafia, pondo seus gostos, seus valores e suas lembranças em inconsistência. Nesse sentido, é relevante destacar que as experiências de fruição e prazer podem se interceptar ao longo da vida de um leitor, visto que leituras diversas são realizadas e que, resgatando Larrosa, experiências são singulares, ou seja, pode ser que o leitor leia o mesmo texto mais de uma vez e, em uma das leituras, ele vivencie o “texto da fruição”, ou até mesmo não o vivencie.

Contudo, para que experiências com o texto de fruição sejam possíveis, é preciso que o leitor tenha livre acesso a diferentes tipos e formatos de textos e que espaços e tempo adequados para a prática leitora sejam proporcionados. Além disso, é fundamental que o leitor da experiência tenha a liberdade de selecionar suas leituras e que também seja incentivado a praticar o hábito, sendo mediado quando necessário. Outro ponto a ser destacado é o desenvolvimento das habilidades de leitura, uma vez que, na maioria das vezes, quanto mais fluente o leitor é, mais possibilidades de vivenciar uma leitura rica ele tem. Levando isso em consideração, é importante pensar, então, nas experiências com a leitura de fruição, ou seja, onde e como o leitor a vivencia.

Dessa maneira, entende-se que a partir do momento em que no processo de formação de um leitor há experiências com textos de prazer e fruição, a leitura vai se tornando um processo contínuo, se para isso houver incentivos. Tendo em vista a ideia da leitura como processo ininterrupto, é possível considerar que ela não é estática, uma vez que o sujeito pode e deve transitar entre experiências de prazer ou de fruição ao longo de sua vida, o que é interessante pois torna-o um leitor amplo, capaz de contemplar tanto o conforto das narrativas de prazer quanto a fenda e a profundidade dos textos de fruição. Portanto, compreende-se que cada experiência de leitura contribui de uma maneira singular para o desenvolvimento do leitor, que se enriquece por meio dessas experiências.

3 RELATOS E VIVÊNCIAS: AS EXPERIÊNCIAS LEITORAS A PARTIR DO PONTO DE VISTA DE DIFERENTES LEITORAS

Como exposto nas seções anteriores, fica evidente que o presente trabalho busca discorrer sobre a formação de leitores e sobre as experiências leitoras que circundam suas vidas. A fim de investigar um pouco mais sobre o assunto, cinco entrevistas foram realizadas com leitoras de diferentes faixas etárias, que foram escolhidas, pois, de alguma forma, possuem uma relação com a leitura.

Em razão de não revelar a identidade das pessoas entrevistadas, foi solicitado que elas escolhessem o nome de alguma personagem ou escritora de quem gostassem, para serem identificadas neste trabalho. As participantes em questão, todas mulheres, foram: **Katniss (29 anos)**, **Beatrice (13 anos)**, **Carla (26 anos)**, **Colleen (29 anos)** e **Karen (14 anos)**.¹ Vale ressaltar que os diálogos foram realizados individualmente com cada participante.

À vista disso, essas entrevistas buscam analisar o papel da família, da escola e da universidade, e, além de observar o papel do professor nas experiências leitoras e na formação de um leitor. Dessa maneira, as respostas dessa pesquisa são de extrema relevância para o presente trabalho, uma vez que auxiliam a compreensão dos papéis das instituições que formam o leitor e, da mesma forma, busca vislumbrar as experiências leitoras e seus marcos na vida de cada participante.

Levando isso em consideração, as entrevistas foram analisadas a partir de três pontos significativos, que foram escolhidos e separados por meio das semelhanças entre as perguntas feitas às participantes e através das respostas obtidas. A análise, na primeira seção, diz respeito às instituições mediadoras da leitura, as quais foram abordadas, anteriormente, no primeiro capítulo “O papel da família, da escola e das experiências de leitura no processo de formação do leitor”. Portanto, inicialmente nessa seção, serão destacadas como se dão as relações das leitoras participantes com as instituições mediadoras da leitura e como elas se relacionam com as experiências leitoras.

¹ Katniss Everdeen, personagem principal da trilogia “Jogos Vorazes”, escrita por Suzanne Collins. Beatrice Prior, personagem principal da trilogia “Divergente”, escrita por Veronica Roth. Carla Madeira, autora brasileira conhecida pelas obras “Tudo é Rio”, “Véspera” e “A Natureza da Mordida”. Colleen Hoover, autora de romances estadunidense, conhecida pelo livro “É Assim que Acaba”. Karen McManus, autora estadunidense conhecida pela série “Um de Nós Está Mentindo”.

A partir disso, o segundo ponto a ser observado, por meio das entrevistas, abordará as experiências leitoras na escola e na universidade, buscando destacar como as participantes percebem essas relações. Por fim, o terceiro ponto analisado considera as experiências individuais de leitura e investiga de que forma a conexão dessas participantes leitoras com suas vivências as colocam em condições para uma leitura de fruição e desejo.

3.1 O lugar das instituições nas experiências de leitura: família, escola e universidade como mediadores da leitura

Resgatando o primeiro capítulo deste trabalho, essa seção irá discorrer acerca do papel da família, da escola e da universidade na formação e nas experiências leitoras das entrevistadas. Logo no princípio das conversas foi indagado sobre como se deu a relação de cada uma delas com a leitura. Em duas respostas, Katniss e Carla afirmaram que suas relações com a leitura tiveram influência de suas famílias. Katniss mencionou que sempre teve muita influência dos pais e das tias, que sempre a incentivaram e até a presentearam com livros.

Semelhante a esse depoimento, Carla respondeu que, antes mesmo de saber ler, pedia para que seus pais lessem as histórias dos livros que ela tinha, o que, mais tarde, quando já sabia ler, fez com que ela continuasse lendo esses livros, mesmo já tendo as histórias decoradas. Porém, a participante revelou que perdeu o contato com a leitura na adolescência e que lia “nada que não fosse estritamente obrigatório para alguma aula na escola”, onde ela não tinha muitas leituras obrigatórias. Diante desse relato, Carla conta que sua relação “mais íntima” com a leitura começou durante a pandemia do coronavírus, em 2020, quando ela quis voltar com o hábito de ler. Desse modo, ela diz que estabeleceu uma meta de ler um livro por mês e que ficou empolgada com o fato de estar lendo por prazer, assim, Carla relatou que, desde então, é uma leitora assídua e compartilhou: “sempre tenho um livro comigo, sempre tem uma história que estou no processo.”

Em contrapartida à Katniss e Carla, em seu depoimento, Colleen compartilhou que não teve incentivo à leitura em casa, uma vez que seus pais liam pouco. Diante desse fato, ela disse que sente falta de ter tido um incentivo familiar para que ela

criasse relações com a leitura. Além disso, a participante compartilhou que começou a ler recentemente porque queria encontrar uma atividade que preenchesse seu tempo, enquanto estava dentro do ônibus, se deslocando para o trabalho. Portanto, Colleen aponta que sua relação com a leitura é muito atual, visto que não teve incentivo familiar e tampouco incentivo por parte da escola e da universidade.

As outras duas entrevistadas, Beatrice e Karen, assim como Colleen, não mencionaram que a família e a escola foram mediadoras em suas experiências leitoras. Beatrice disse que não gostava de ler, até o momento em que começou a ler um livro. De acordo com ela, acredita ter demorado um ano para engatar na leitura e gostar da história. Essa experiência foi “a que deu gás” para que ela continuasse buscando outros livros dos quais gostasse, até que “pegou emprestado o livro ‘Percy Jackson`²”, em um espaço educacional onde faz aulas de reforço. Depois dessa experiência, Beatrice afirma não ter parado de ler.

Da mesma maneira que Beatrice, Karen disse que não possuía o hábito da leitura e que lia apenas os livros que a escola indicava, pois, em suas palavras, “se não lesse eles, ia tirar zero na prova”. Porém, Karen compartilhou que teve um interesse pela leitura de repente, o qual ela afirma não saber de onde surgiu. A partir desse momento, começou a ler e criou gosto pela leitura. Afirma, ainda, que, depois de um tempo, se distanciou de suas experiências leitoras e lia apenas os livros solicitados pela escola. Além disso, Karen relatou que tinham alguns livros que ela “nem chegava a ler” e, para fazer as provas, utilizava um aplicativo de inteligência artificial para fazer um resumo sobre a história do livro. Karen disse que revelou isso à sua professora particular, que por acaso é Katniss, que teria ficado “indignada” e incentivou que ela voltasse a ler. Assim como Beatrice, Karen pegou um livro emprestado no mesmo espaço educacional de aulas de reforço e disse que, desde então, está lendo mais livros.

Além da família e da escola como mediadores do processo de leitura, nas perguntas às entrevistadas considerou-se também a universidade como uma instituição mediadora nesse processo. Nesse sentido, Katniss, Carla e Colleen, as participantes que já frequentaram a universidade, relataram sobre suas experiências com a leitura nesse espaço.

² **RIORDAN, Rick.** *O ladrão de raios*. Tradução de Raquel Zampil. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2008.

Primeiramente, Katniss relata que, de certa maneira, a universidade foi mediadora em sua experiência de leitura, uma vez que cursou Pedagogia e escolheu estudar disciplinas, principalmente eletivas, que estivessem ligadas à literatura, assim, ela acredita que a universidade teve um papel muito importante em seu desenvolvimento. Enquanto à relação com a leitura na universidade, Katniss reconhece que era a mesma relação com a leitura que tinha na escola, considerando que a maioria das leituras na universidade também são obrigatórias, porém, como ela tinha interesse nos assuntos abordados, ela lia “menos por obrigação e mais por interesse, o que facilitou muito o processo”.

Em consonância com Katniss, Carla, formada em Pedagogia, também relata que a universidade foi mediadora em seu processo de leitura, visto que ela se esforçava em ler e estudar as leituras acadêmicas e, além disso, participou de algumas disciplinas específicas, nas quais as professoras levavam livros para a realização de uma “leitura deleite”. Carla relatou que realmente tentava ler os artigos acadêmicos, já que considerava ser uma forma de adquirir conhecimento. Além disso, a participante compartilhou que essa relação com a leitura foi tranquila, já que sabia que seus professores a auxiliariam caso tivesse alguma dúvida sobre os textos lidos.

Por outro lado, ao responder às questões que diziam respeito às experiências leitoras na universidade, Colleen afirma que, assim como a escola, a universidade não incentiva a leitura e que, pelo fato de ser graduada em Engenharia Civil, quase não tinha nenhuma leitura no curso superior. A participante acrescentou que apenas teve contato com uma maior quantidade de leituras acadêmicas quando cursou Design de Interiores e ficou mais interessada sobre os assuntos estudados.

Diante dessas respostas, é possível ter uma ideia do lugar da família, da escola e da universidade como mediadoras no processo de formação leitora, e como cenário das experiências leitoras. Em primeiro lugar, percebe-se que, na visão das participantes Katniss e Carla, o incentivo familiar foi uma peça chave para que elas iniciassem seus processos de formação leitora, diferentemente de Colleen que afirma ter sentido falta desse incentivo, o que, de certa forma, dificultou seu processo de formação como leitora.

Podemos compreender, ainda, que a leitura na escola se encontra em um lugar de obrigatoriedade, onde os estudantes realizam, e quando realizam, as leituras sugeridas para que sejam capazes de responder às questões em uma avaliação. Essa apuração vai ao encontro com os argumentos apresentados no primeiro capítulo desta

pesquisa, quando se discutiu sobre a “escolarização inadequada da literatura”, a qual, de acordo com Magda Soares (2001), afasta os estudantes da leitura, fazendo que, em alguns casos, os estudantes criem um sentimento de resistência, e de compreensão da leitura como experiência “chata” e desinteressante. Nesse sentido, é relevante pensar sobre como a leitura é abordada nas escolas, além de compreender o motivo de ler livros para avaliações, o que, muitas vezes, impossibilita que os estudantes possam ter experiências leitoras que viabilizem relações com a leitura de prazer. Ou seja, deseja-se entender a razão de a leitura na escola não poder ser apenas para o prazer, uma vez que seria uma experiência capaz de proporcionar diversas sensações ao leitor, e não avaliar apenas seus conhecimentos sobre a informação.

3.2 De que forma a relação entre escola/universidade e experiências de leitura é entendida: a percepção do papel dessas instituições no processo de formação leitora

Após discorrerem sobre o lugar da família, da escola e da universidade nas experiências de leitura, as participantes compartilharam suas percepções acerca do modo como estas instituições estão presentes no processo da formação leitora. Assim sendo, foi solicitado que elas descrevessem “a leitura na escola” e, de certa maneira, algumas das respostas obtidas foram similares.

Primeiramente, Katniss descreve a leitura na escola como “algo maçante e desinteressante, a não ser que a escola tenha um bom projeto de desenvolvimento de leitura, de escolha de livros”. Além disso, ela entende que a leitura na escola é posta como obrigatória, o que descreve como “uma chatice” e acredita que a leitura na escola é aplicada de maneira errada, por essa razão e pela “falta de sentimento com a leitura”. Katniss afirma que a instituição forma poucos leitores.

Já Carla, ao fazer essa descrição, considerou sua experiência pessoal com a leitura na escola, e respondeu que é “uma obrigatoriedade tranquila de se cumprir”. Quando questionada se a escola forma leitores, Carla acredita que “a escola consegue potencializar a formação de leitores”, mas que não é o único elemento dessa formação, visto que reconhece a necessidade de alguma outra influência para que os

sujeitos se tornem leitores. Além disso, a entrevistada pontua que a instituição contribui na formação de leitores “práticos”, que não leem por prazer, mas sim para alcançar algum objetivo, como por exemplo, aprovação no vestibular.

Quando questionadas sobre como descreveriam a leitura na escola, as participantes adolescentes, Beatrice e Karen, apresentam similaridades em suas respostas. Beatrice respondeu que não considera a leitura “chata de um todo”, pois tem dias em que ela e seus colegas fazem uma leitura compartilhada, o que os engaja no processo e os estimula a discutir informações sobre os livros lidos.

Em consonância com Beatrice, Karen disse que “a única vantagem que tem da leitura na escola é quando chega junho, no inverno, e todos sentam em uma rodinha no sol para ler”, mesmo considerando que os livros escolhidos pela escola são, na maioria das vezes, desinteressantes. Perante esses relatos, percebe-se que, para essas participantes, a leitura na escola se dá em um espaço de união, onde os colegas de classe se juntam para compartilhar um momento de leitura e discutir sobre o que estão lendo, mesmo que os textos selecionados não os agradem todas as vezes.

Ao serem indagadas se acreditam que a escola forma leitores, Beatrice responde que “sim” e Karen responde que “não” e acrescenta que se dependesse de ler com base nos livros escolhidos pela escola, ela nunca pegaria um livro para ler. Porém, quando solicitado que dissessem sobre que tipo de leitor a escola forma, as duas respondem que são leitores que leem por obrigação, que leem para aprender algo que está dentro da matéria e não por interesse próprio.

Diante dessas respostas, é possível refletir sobre o papel da escola na formação leitora dos estudantes. Compreende-se, então, que a escola se apresenta como uma instituição importante e necessária nesse processo, mas que não deveria ser o único elemento que participa dele, uma vez que outros estímulos e outras influências são fundamentais para que os sujeitos se tornem leitores. Ademais, constata-se que a percepção de leitura na instituição poderia ser definida pelas palavras “obrigatória” e “desinteressante”, dado que as entrevistadas mencionaram sobre a obrigatoriedade de leituras para a realização de avaliações e acerca da seleção de livros a serem lidos, os quais, em sua maioria, não cativam os estudantes. Esse segundo ponto acaba por retomar, mais uma vez, o que Magda Soares (2001) denomina de “escolarização inadequada da literatura”.

Assim como na subseção anterior, aqui considerou-se a universidade como instituição mediadora da leitura. Dessa forma, Katniss, Carla e Colleen, as

participantes já graduadas em curso superior, compartilharam suas percepções acerca da relação entre universidade e experiências de leitura.

Ao serem questionadas sobre como a relação com a leitura pode refletir na formação acadêmica dos sujeitos e como isso interfere nas leituras científicas, Katniss e Carla deram respostas interessantes. Em primeiro lugar, Katniss afirma que ter o hábito de ler facilita o processo, tornando-o mais tranquilo, diferentemente do que aconteceria com uma pessoa que não tem experiências de leitura, já que o processo de leitura na universidade é cansativo. De forma singular, Carla responde que, em seu caso, a relação com a leitura interferiu na vida acadêmica quando ela começou a ler livros por prazer, os quais traziam reflexões que ela conseguia unir com situações acadêmicas.

Por fim, quando questionadas sobre que tipo de leitores a universidade forma, Katniss e Carla respondem de forma similar que a universidade forma leitores de textos instrumentais, que buscam, no geral, algo prático. Nesse sentido, Katniss pontua que, “a não ser que você se interesse, que queira se formar leitor dentro de uma área diferente, você vai ser o básico, que muitas vezes é o instrumental.” Além disso, Carla destaca que quem gosta de ler, continuará gostando de ler, ou seja, não vai começar a gostar de ler porque passou pela universidade. Em adição a essa resposta, Carla diz que uma maneira de formar novos leitores na universidade seria unir a ficção com o tema desenvolvido na disciplina, algo que poucos professores fazem e que levaria os alunos da universidade, mesmo sendo já jovens-adultos e adultos, a tornarem-se leitores.

Diferentemente de Katniss e Carla, que cursaram Pedagogia, Colleen, que estudou Engenharia Civil e Design de Interiores, ao ser questionada sobre que tipo de leitores a universidade forma, disse que, pensando em seu caso, a universidade não forma leitores e, semelhantemente à Carla, destacou que “os leitores na universidade já eram leitores antes de estar nela”. Ao discorrer sobre de que maneira a relação com a leitura pode refletir na formação acadêmica dos sujeitos, Colleen reconhece que a leitura traz impactos positivos para essa etapa educacional, uma vez que, em sua opinião, a leitura torna as pessoas mais criativas, concentradas e focadas.

Diante do exposto, tem-se que as participantes reconhecem a importância da leitura para a formação acadêmica dos sujeitos, uma vez que alegam que o processo facilita os estudos na universidade, além de transformar o senso crítico do leitor,

fazendo com que ele seja capaz de fazer diferentes reflexões, além de, como sugeriu Carla, conseguir relacionar as leituras de ficção com as leituras acadêmicas.

3.3 “Sempre tenho um livro comigo, sempre tem uma história que estou no processo”: Como as experiências leitoras permeiam a vida dos leitores da experiência

No primeiro capítulo deste trabalho, considerou-se que as experiências leitoras constituídas além da escola e da família também são mediadoras no processo de formação leitora. Sendo assim, durante as entrevistas, as participantes tiveram oportunidade para que pudessem expressar suas relações com a leitura, como elas surgiram, o que elas gostam de ler e de que forma a leitura marcou a vida de cada uma.

Em vista disso, a primeira pergunta questiona às entrevistadas se houve alguma leitura que as marcou. Logo, Katniss disse que a leitura do livro “O Lado Bom da Vida”, de Matthew Quick³, a marcou, pois, após lê-lo, ela o indicou a várias pessoas, inclusive à sua professora de ballet, que gostou bastante e, junto com Katniss, montou um projeto baseado na história do livro. Então, para ela isso foi marcante por conseguir unir dois mundos que fazem parte de sua vida: a leitura e a dança. Além desse livro, Katniss mencionou que “O Conto da Ilha Desconhecida”, de José Saramago, foi marcante por conta da mensagem que transmite. Já Beatrice respondeu que “Percy Jackson”, de Rick Riordan, foi uma leitura marcante porque ela nunca havia lido algo que a envolvesse tanto e contou que se sentiu dentro da história.

Ao falar sobre leituras marcantes, Carla mencionou “Uma Vida Pequena”, de Hanya Yanagihara⁴, e contou um pouco sobre como foi essa experiência leitora. A participante disse que esse livro tem muitas páginas e que, por esse motivo, traçou uma meta para que conseguisse lê-lo, como ler 100 páginas por dia. Carla contou, então, que conseguiu cumprir a meta e terminou o livro em 9 dias, uma vez que a história “tomou conta” dela. Ela compartilha que terminou o livro “desolada, chorando”

³ QUICK, Matthew. *O lado bom da vida*. Tradução de Alexandre Raposo. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

⁴ YANAGIHARA, Hanya. *Uma vida pequena*. Tradução de Ana Guadalupe. São Paulo: Intrínseca, 2018.

e que leu as últimas quarenta páginas com lágrimas nos olhos. Para a entrevistada, essa leitura foi marcante porque a história “abriu novos pensamentos sobre como lidar com o ser humano, como tratar um ser humano, como entender que o outro é uma pessoa que está passando por situações que você não sabe quais são”. Carla também menciona outra leitura marcante, “Flores para Algernon”, de Daniel Keyes⁵. Ela conta que esses dois livros a impactaram muito, pois carregavam mensagens semelhantes, dando ênfase à empatia e em como é relevante entender que pessoas são pessoas, e não animais.

Ao responder essa pergunta, Colleen disse que não houve nenhuma leitura em especial que a marcou. Já Karen, primeiramente, comentou que não se lembra muito de suas leituras, porém uma experiência marcante foi ler durante as aulas de Português. A participante disse que não tem um livro favorito e que gosta de muitos livros, porém citou que gosta bastante de “Boa Garota Nunca Mais”, de Holly Jackson⁶, o terceiro livro de uma série de suspense adolescente.

Após compartilharem sobre leituras que as marcaram, as participantes foram indagadas sobre quais sensações a leitura as provoca. Katniss disse que na maioria das vezes a leitura provoca sensações boas, mas que também sente revolta por saber que “as pessoas não têm acesso aos livros da maneira que deveriam ter e não leem o que deveriam ler”. Nesse sentido, percebe-se que a relação entre Katniss e a leitura provoca boas sensações, talvez por acreditar que experiências leitoras são significantes, e a revolta, pelo fato de muitas pessoas não terem acesso aos livros surge porque essas experiências estão sendo, de certa maneira, negadas.

As sensações que a leitura provoca em Beatrice vêm de um lugar de relação entre a leitora e o texto lido. A participante respondeu que às vezes sente raiva dos personagens e que às vezes se identifica com eles, o que gera a sensação de fazer parte da história. Carla afirma que “a leitura me provoca um milhão de sensações”. Para ela, a leitura provoca: tristeza, alegria, reflexão, pensamento crítico, imaginação, mas principalmente a reflexão, porque o tipo de livros que prefere ler apresenta uma carga dramática na história o que, segundo ela, faz com que o leitor aprenda alguma coisa com aquilo, mesmo que a história seja de ficção.

⁵ **KEYES, Daniel.** *Flores para Algernon*. Tradução de Luisa Geisler. São Paulo: Aleph, 2018.

⁶ **JACKSON, Holly.** *Boa garota, nunca mais*. Tradução de Alexandre Boide. São Paulo: Intrínseca, 2022.

Colleen respondeu que as sensações provocadas pela leitura dependem do livro que está lendo, mas que, no geral, ela sente curiosidade porque cria expectativas para saber o que vai acontecer na história. Diante dessa pergunta, Karen disse que o que sente depende do dia, pois tem dia que se considera “inteligente” por estar lendo e tem dia que não tem vontade de ler. Contudo, após ser questionada, em uma intervenção, sobre o que sente quando está lendo, Karen deu risadas e perguntou: era para sentir alguma coisa? Ela disse que a leitura não a provoca muitas sensações e que a única que se lembra de ter sentido foi “pena”, quando leu o livro “A Culpa é das Estrelas”, de John Green⁷, porque a personagem principal foi diagnosticada com câncer.

Após dialogar sobre leituras e sensações, foi questionado às participantes o que elas gostam de ler. Katniss respondeu que lê “qualquer coisa”, principalmente ficção, mas que no momento está afeiçoando-se mais às obras de autores brasileiros contemporâneos e que, no geral, gosta muito de ler suspense e terror, pois considera ser o que lê com mais facilidade. Assim como Katniss, Colleen disse que gosta de ler mistério e suspense, pois acha bem interessante e gosta também de romances. Beatrice também compartilhou gostar de ler romances e, também, fantasias. Em contrapartida, Karen disse que gosta de “qualquer coisa, menos romance”, pois ela não tem paciência para histórias desse gênero.

Diferentemente das outras participantes e em complemento às respostas anteriores, Carla disse que gosta de livros que apresentam alguma reflexão e, apesar de também fazer leituras leves, ela prefere livros densos que a coloquem para pensar e chorar, que a fazem ter sensações, que mesmo que não se encaixem em sua vida, ajudam-na “exercitar constantemente a empatia com o outro”, colocam-na para refletir: “eu não passo por isso, mas o outro passa”.

Além disso, as entrevistadas foram questionadas com a seguinte pergunta: para que serve a leitura? Primeiramente, Katniss falou que acredita depender do tipo de leitura que está sendo feita, mas entende que, se for uma “leitura deleite”, uma leitura por prazer, ela pode servir para o leitor escapar da realidade que está, à qual nem sempre é a melhor e nem sempre é a que gostaria de estar. De forma semelhante, Beatrice disse que, para ela, dentro da leitura é possível entrar em “vários

⁷ GREEN, John. *A culpa é das estrelas*. Tradução de Eric Novello. São Paulo: Intrínseca, 2012.

mundos diferentes”, o que faz com que a leitura proporcione viver “outras vidas, a vida do personagem”, além de estar imerso na leitura.

Na visão de Carla, a leitura serve como uma reflexão, mas também como um momento de prazer, mesmo que, na maioria das vezes, segundo ela, leia livros que a fazem sofrer. A participante compartilha que “é um sofrimento interessante de se ter” porque ela não precisa presenciar o que está lendo para saber que aquilo existe, então, para Carla, assim como para Katniss e Beatrice, a leitura possibilita viver as histórias das personagens, ajudando-a a compreender que as pessoas são diferentes e possuem vivências únicas.

Similarmente à Carla, que acredita na leitura como uma reflexão sobre as vidas, Colleen enxerga a leitura como uma ferramenta que desenvolve a criticidade, que faz com que os leitores “pensem fora da caixinha”, além de, como mencionado pelas outras entrevistadas, “teletransportar” o leitor para um novo mundo. Resgatando a resposta em que Colleen diz que a leitura desperta criatividade, nesse momento ela também diz que a leitura auxilia a trabalhar o imaginário, permitindo que as pessoas usem suas imaginações e imaginem os personagens e os cenários das histórias. A esta pergunta, Karen respondeu que acredita “que a leitura pode ter diversos significados dependendo do ponto de vista da pessoa”, pois sendo um escritor a leitura se apresenta como uma forma de expressão e sendo um leitor, a leitura é uma forma de passar o tempo fazendo algo que te faz bem.

Ao analisar as respostas das participantes, compreende-se que a leitura desempenha um papel significativo e multifacetado na vida de cada uma. As obras mencionadas como marcantes evidenciam diferentes formas de envolvimento emocional e intelectual, mostrando que a experiência leitora é subjetiva e profundamente conectada às vivências individuais. Enquanto algumas entrevistadas destacaram livros que provocaram reflexões e mudanças de perspectiva, outras enfatizaram o prazer da imersão nas narrativas e a conexão com os personagens e com as histórias.

No que diz respeito às sensações despertadas pela leitura, percebe-se distintas respostas, as quais variam desde sentimento de revolta e tristeza até o encantamento e a curiosidade. Portanto, esse aspecto reforça a capacidade da leitura de provocar reflexão e promover o desenvolvimento da empatia, como foi bastante destacado, principalmente por Carla. Ademais, a variedade de gêneros preferidos reflete a multiplicidade de interesses e perspectivas dentro do grupo entrevistado,

demonstrando que a formação leitora é influenciada não apenas pelo conteúdo dos livros, mas também pela relação pessoal que cada leitor estabelece com a obra.

Outro ponto relevante é a função que a leitura desempenha na vida das participantes. A maioria delas reconhece a leitura como uma forma de viajar para diversos lugares, além de considerar que auxilia no aprendizado e na reflexão. Além disso, algumas entrevistadas percebem a leitura como uma ferramenta de desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade, enquanto outras a veem como fonte de entretenimento e lazer. Sendo assim, essas diferentes percepções reforçam a ideia de que a leitura é uma experiência singular e única, como discutido no segundo capítulo deste trabalho, o qual discorre, através da perspectiva de Jorge Larrosa (2002), a ideia da experiência como algo único e passageiro, que nos acontece e nos toca, fazendo com que o íntimo de cada um seja afetado.

Diante das respostas analisadas, é possível concluir que a leitura exerce um papel central na formação leitora e no desenvolvimento pessoal das entrevistadas. O contato com os livros vai além do simples ato de ler, tornando-se um meio de expressão, reflexão e conexão com o mundo. A diversidade de experiências apresentadas evidencia que a leitura não apenas influencia a maneira como cada pessoa percebe a realidade, mas também contribui para a ampliação do repertório cultural e emocional de cada leitora.

Além disso, a leitura se mostra como um instrumento poderoso de desenvolvimento pessoal e do pensamento crítico, permitindo que as participantes vivenciem diferentes perspectivas e compreendam melhor as emoções humanas e a realidade que as cercam. A pluralidade de gêneros e autores mencionados demonstra a riqueza do universo literário e a importância de estimular a diversidade de leituras ao longo da vida. Assim, é possível reafirmar que a formação leitora não se limita ao espaço escolar ou familiar, mas também é influenciada pelas experiências individuais e pelas conexões estabelecidas com as leituras e com outras pessoas que compartilham do gosto pela leitura.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo identificar os principais fatores que influenciam o processo de formação do leitor e compreender de que maneira a prática da leitura se configura como uma experiência singular para cada indivíduo. Para isso, além da pesquisa bibliográfica, foram analisadas entrevistas que forneceram relatos sobre as diferentes formas de contato com a leitura, evidenciando como o ambiente familiar, a escola e as vivências pessoais impactam a construção do hábito e da relação leitora.

Nesse sentido, ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, foi possível compreender que a formação do leitor se apresenta como um processo complexo e singular, fundamental na vida dos sujeitos e permeado por uma série de fatores interligados. O ambiente familiar desempenha um papel essencial ao proporcionar os primeiros contatos com a leitura, sendo capaz de criar estímulos que podem despertar o interesse pelo universo da leitura. A escola, por sua vez, tem a responsabilidade de consolidar e ampliar essa relação, oferecendo acesso a diferentes gêneros textuais e incentivando a leitura crítica e reflexiva. Além disso, as experiências individuais que cada leitor constrói, marcadas por suas vivências, emoções e interesses pessoais, também exercem grande influência na maneira como a leitura é percebida e incorporada à sua trajetória. Dessa forma, torna-se evidente que a construção do hábito e do gosto pela leitura não segue um único caminho, mas sim um percurso subjetivo que varia conforme as interações e contextos que envolvem cada indivíduo. Levando isso em consideração, os relatos das participantes entrevistadas evidenciaram que a leitura é mais do que uma exigência acadêmica, uma vez que assume um papel fundamental na construção do pensamento crítico, na ampliação do repertório cultural e no desenvolvimento da identidade de cada sujeito.

Além disso, foi possível perceber, a partir dos diálogos com as participantes, que a maioria das experiências leitoras acontecem fora do contexto escolar e que partem de uma vontade própria das leitoras de estabelecerem uma relação com a leitura. Isso, portanto, revela que a maneira como a literatura é trabalhada no ambiente escolar pode impactar significativamente essa relação. Enquanto algumas experiências escolares incentivam o prazer e o hábito da leitura, outras acabam por reduzi-la a uma obrigação, afastando os alunos do universo literário. Esse último ponto foi discorrido também nas entrevistas, uma vez que as participantes afirmaram que a

leitura na escola parte de um lugar de obrigação e se apresenta apenas como ferramenta de avaliação.

Diante disso, ressalta-se a importância de práticas pedagógicas que promovam um contato mais significativo e prazeroso com os textos literários, respeitando os interesses e as vivências de cada leitor. Para além disso, o papel do professor é fundamental, pois ele atua como mediador no processo de formação leitora, incentivando o desenvolvimento do gosto pela leitura e proporcionando experiências literárias que vão além da mera decodificação do texto. Ao adotar estratégias que despertem a curiosidade e estimulem a reflexão, o professor pode transformar a leitura em uma atividade envolvente e significativa, ampliando o repertório cultural dos alunos e incentivando uma relação mais autônoma e crítica com a leitura, dessa maneira, abrindo espaço para que experiências com os textos de prazer e os textos de fruição sejam possíveis.

A valorização da leitura como uma experiência sensível e transformadora pode contribuir para a formação de leitores críticos e autônomos, capazes de transitar entre diferentes textos e contextos ao longo da vida. Ademais, reforça-se a necessidade de um olhar mais atento sobre o papel da escola nesse processo, buscando estratégias que tornem a leitura mais acessível e envolvente para os estudantes, fazendo com que eles sejam capazes de vivenciar experiências de leitura também no espaço escolar e não só fora dele.

Dessa forma, espera-se que este estudo contribua para reflexões sobre a importância da leitura na formação dos indivíduos e inspire novas abordagens que valorizem a experiência leitora em sua essência, destacando o papel da família, da escola, do professor e das próprias experiências leitoras como agentes essenciais na construção de um ambiente de leitura estimulante e enriquecedor.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. “A formação do leitor”. *Caderno de formação: formação de professores didática geral*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 104-116, v. 11.

_____. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, Aracy Martins; BRANDÃO, Heliana M.B., MACHADO, Maria Zélia V. (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ANDRUETTO, María Teresa. *Por uma literatura sem adjetivos*. 1 ed. São Paulo: Pulo do Gato, 2021.

BARTHES, Roland. *O Prazer do Texto*. 4 ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1996.

_____. *Lição*. 1 ed. Lisboa: Edições 70, 2007.

BONDÍA, Jorge Larrosa. “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”. *Revista Brasileira de Educação*. [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478.

BOTINI, Gleise Aparecida Lenhaverde; FARAGO, Alessandra Corrêa. “Formação do leitor: papel da família e da escola”. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, Bebedouro-SP, 1 (1): 44-57, 2014.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 42.ed. São Paulo: Cortez, 2001. 87 p.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. Retratos da Leitura no Brasil: 6ª edição. Brasília, DF: Instituto Pró-Livro, 2024. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Apresentac%CC%A7a%CC%83o_Retratos_da_Leitura_2024_13-11_SITE.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2025.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. “A importância da leitura na sociedade contemporânea e o papel da escola nesse contexto”. *Ideias*, n. 13, p. 37-42, 1992.

SARAMAGO, José. *A Caverna*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SOARES, Magda B. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Martins; BRANDÃO, Heliana M.B., MACHADO, Maria Zélia V. (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.