



UNIVERSIDADE LA SALLE – UNILASALLE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MAIARA ESCOUTO BATISTA

**A LEITURA ENTRE JOVENS ADOLESCENTES EM DIÁLOGO COM AS
CULTURAS JUVENIS DIGITAIS**

CANOAS, 2023

MAIARA ESCOUTO BATISTA

**A LEITURA ENTRE JOVENS ADOLESCENTES EM DIÁLOGO COM AS
CULTURAS JUVENIS DIGITAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – Unilasalle, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto

CANOAS, 2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B333L Batista, Maiara Escouto.
A leitura entre jovens adolescentes em diálogo com as culturas juvenis digitais [manuscrito] / Maiara Escouto Batista – 2023.
105 f.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2023.

“Orientação: Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto”.

1. Leitura. 2. Formação do leitor. 3. Jovens adolescentes. 4. Culturas juvenis digitais. 5. Professores I. Ratto, Cleber Gibbon. II. Título.

CDU: **37:004**

MAIARA ESCOUTO BATISTA

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de mestra, pelo Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade La Salle.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Luciana Backes
Universidade La Salle, Canoas/RS

Profa. Dra. Edilaine Vieira Lopes
Instituto Federal Sul-Riograndense (IFSUL)

Profa. Dra. Lucia Regina Lucas da Rosa
Universidade La Salle, Canoas/RS

Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto
Orientador e Presidente da Banca - Universidade La Salle, Canoas/RS

Área de Concentração: Educação
Curso: Mestrado em Educação

Canoas, 28 de fevereiro de 2023.

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

- primeiramente, à minha família por me ensinar a lutar por meus objetivos, independente das dificuldades encontradas ao longo do caminho, assim como por todo o incentivo e esforço depreendidos para que eu sempre estudasse e me tornasse uma leitora;
- com muito carinho, às mulheres e amigas incríveis que seguraram a minha mão em um momento muito difícil e que coincidiu com o período de desenvolvimento desta pesquisa: Betânia, Caren e Poliana
- ao meu grande amigo Professor Me. Jaderson Oliveira da Silva por sua infinita leveza de ser, pela paciência incomparável, ideias compartilhadas e inúmeras leituras dos meus textos;
- ao Professor Dr. Cleber Gibbon Ratto por aceitar me orientar ao longo desta intensa caminhada, por acreditar em meu potencial (mesmo quando eu duvidei) e, principalmente, por todas as descobertas que me ajudou a realizar;
- com saudades e doces lembranças, aos ótimos professores que cruzaram meu caminho e marcaram a minha vida;
- às amigas e colegas Andreza e Elisângela por todos os desabafos, angústias, risadas e conquistas que compartilhamos ao longo dos últimos dois anos;
- e, com todo amor que há nesta vida, aos meus alunos. Eles são a minha melhor escolha e uma das únicas certezas que carrego!

*“Palavras são, na minha nada humilde opinião,
nossa inesgotável fonte de magia. Capazes de
formar grandes sofrimentos e também de
remediá-los”.*

Alvo Percival Wulfric Brian Dumbledore
(Personagem da Saga Harry Potter)

RESUMO

Esta dissertação de mestrado, inserida na linha de pesquisa Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle (PPGEDU/UNILASALLE) dedica-se às práticas e interesses de leitura dos jovens adolescentes, estudantes do último ano do Ensino Fundamental; às culturas juvenis digitais; e às implicações das práticas educativas voltadas à formação do leitor. A investigação se estrutura a partir do seguinte problema de pesquisa: como as culturas juvenis digitais vêm interferindo sobre a formação do leitor e as práticas de leitura entre jovens adolescentes no contexto escolar? O objetivo geral da pesquisa consiste em compreender como a formação do leitor e as práticas de leitura entre jovens adolescentes no contexto escolar sofrem interferências das culturas juvenis digitais e, para tanto, buscou-se: a) identificar como ocorrem as práticas de leitura de jovens adolescentes, no último ano do Ensino Fundamental; b) inventariar os temas de interesse dos jovens adolescentes no que diz respeito à leitura; c) analisar a interferência das culturas juvenis digitais nas práticas de leitura; e d) discutir as implicações das práticas educativas voltadas à formação do leitor. A presente investigação possui caráter empírico e foi desenvolvida, tendo como base epistemológica a própria prática da pesquisadora, enquanto professora de Língua Portuguesa, junto a estudantes do último ano do Ensino Fundamental. A produção do material de análise ocorreu por meio de observação-participante e da tomada de notas de campo, enquanto a análise do material foi realizada a partir de uma perspectiva hermenêutica.

Palavras-chave: Leitura. Formação do leitor. Jovens adolescentes. Culturas juvenis digitais. Professores.

ABSTRACT

This Master's Thesis, inserted in the Culture, Languages and Technologies in the Education research, pertaining to the Post Graduation in Education Program of the La Salle University (PGEP/LASALLEUNI) is devoted to reading practices and interests of young teenagers, students in the last year of elementary school, to digital youth cultures; and to educational practices implications directed to the reader formation. The investigation is structured based on the following research problem: How have the digital youth cultures been interfering in the reader formation and in the reading practices among young teenagers in the school context? The overall aim of the research is to comprehend how the reader formation and the reading practices among young teenagers in the school context suffer interferences from the digital youth cultures and, therefore, the aim was to: a) identify how the reading practices of young teenagers occur, in the last year of elementary school; b) inventory the topics of young teenagers interest regarding reading; c) analyze the interference of the digital youth cultures in the reading practices; and d) discuss the implications of the educational practices dedicated to the reader formation. The current investigation has an empirical approach and was developed, having as epistemological base the researcher's own practice, as Portuguese teacher, with the students of the last year of elementary school. The production of the analysis material was done through participant observation and the taking of field notes, while the analysis of the material was done from a hermeneutic perspective.

Keywords: Reading. Reader formation. Young teenagers. Digital youth cultures. Teachers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Percurso metodológico.....	37
Figura 2 – Post Instagram - Carrossel	84
Figura 3 – Pontos positivos relacionados ao hábito de ler	86
Figura 4 – Livros indicados pelos alunos	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro de referências.....	23
---------------------------------------	----

LISTA DE ABREVIACOES

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
EJA	Educação de Jovens e Adultos
OMS	Organização Mundial da Sade
PNJ	Plano Nacional de juventude
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Justificativa	15
1.2 Problema de pesquisa.....	20
1.3 Objetivo geral.....	20
1.4 Objetivos específicos.....	20
2 PERCURSO METODOLÓGICO.....	22
2.1 Estudos aproximados	22
2.2 Estratégia metodológica	33
3 A CONSTRUÇÃO DOS ENSAIOS: EXPLORAÇÃO E ANÁLISE DO MATERIAL	42
3.1 Eu, leitora: um ensaio sobre a minha trajetória enquanto leitora	42
3.2 Um ensaio sobre o processo de formação do leitor: Mas afinal, onde nasce um leitor?	52
3.3 AdoLERscência: as relações entre adolescência, leitura e o ambiente escolar	63
3.4 Perdidos nas páginas	77
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS.....	97

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado está inserida na linha de pesquisa Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação, pertencente ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade La Salle (PPGEDU/UNILASALLE). A partir dela, pretendeu-se investigar e refletir sobre as relações existentes entre as seguintes temáticas: práticas e interesses de leitura dos jovens-adolescentes; culturas juvenis digitais; e interferências das metodologias adotadas em sala de aula, no que diz respeito ao processo de formação do leitor.

Quanto às práticas e interesses de leitura, nos referimos aqui à leitura crítica e reflexiva. Ou seja, quando ela é realizada de forma a compreender, de fato, o que está sendo lido, possibilitando a avaliação do posicionamento do autor e, além disso, permitindo que sejam emitidas considerações sobre a obra. Para Freire (2003), a leitura significa ler a realidade de forma crítica e enfrentar as mudanças de um mundo cheio de desigualdades.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), a juventude é uma categoria sociológica que representa um momento de preparação dos indivíduos para assumirem o papel de adulto na sociedade e abrange o período dos 15 aos 24 anos de idade. No Brasil, a atual Política Nacional de Juventude (PNJ), considera jovem todo cidadão ou cidadã da faixa etária entre os 15 e os 29 anos. A Política Nacional de Juventude organiza essa faixa etária em três grupos: jovens da faixa etária de 15 a 17 anos, denominados jovens adolescentes; jovens de 18 a 24 anos, como jovens jovens; e jovens da faixa dos 25 a 29 anos, como jovens adultos. A partir das definições apontadas anteriormente, considerou-se na presente dissertação, os jovens adolescentes, estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2007).

Quanto aos meios digitais, Peixoto (2009) apresenta a ideia de que são dispositivos sócio técnicos que possibilitam a comunicação interpessoal, envolvendo uma pluralidade de ambientes, de práticas e de equipamentos que permitem formas de comunicação mediada por dispositivos digitais. Ainda de acordo com a autora, considerando a existência de certa diversidade no uso das TIC (Tecnologias da Informação e da Comunicação) pelos jovens, há alguns “aspectos característicos das culturas juvenis digitais: (a) o uso baseado na comunicação e na troca; (b) a pluralidade de usos e (c) a flexibilidade e interatividade” (PEIXOTO, 2009, p.03).

Tal noção de dispositivos sócio técnicos faz ultrapassar a noção ainda corrente de que as tecnologias digitais seriam apenas “ferramentas” a serviço de propósitos educacionais. Longe de serem apenas ferramentas ou recursos, as tecnologias de modo geral, e as tecnologias digitais em particular, constituem linguagens próprias, responsáveis por construções semióticas

particulares e, sem do assim, implicadas diretamente na construção das subjetividades. Desse modo, pensar a articulação entre tecnologias digitais, jovens adolescentes e práticas de leitura é, também, pensar na própria produção cultural e nos processos de subjetivação juvenis.

Retornando à leitura, pode-se afirmar que é um dos pilares de transformação de nossa sociedade, pois a partir dela, formam-se sujeitos críticos e reflexivos, capazes de compreender e interpretar, não apenas os diferentes gêneros textuais existentes, como também o mundo que os cerca. Contudo, é possível verificarmos que, após o surgimento da internet e o consequente advento das redes sociais digitais, os hábitos de leitura da população vêm apresentando significativas transformações. Tal fator se acentua ainda mais quando voltamos o nosso olhar aos jovens adolescentes que, em grande parte, já nasceram imersos na cultura tecnológica digital.

Sendo assim, o trabalho com a leitura nas escolas tem se configurado em um desafio cada vez maior aos professores. Torna-se urgente e necessário que eles estejam, constantemente, buscando meios de fazer com que as atividades propostas referentes às leituras realizadas sejam significativas e interessantes aos jovens adolescentes e que, além disso, promovam um diálogo com o mundo tecnológico digital (no qual uma parcela expressiva dos alunos está imersa).

Considerando as questões apontadas anteriormente, a dissertação estruturou-se a partir do seguinte problema de pesquisa: como as culturas juvenis digitais vêm interferindo sobre a formação do leitor e as práticas de leitura entre jovens adolescentes no contexto escolar? Os objetivos específicos para a exploração de tal questionamento são: a) identificar como ocorrem as práticas de leitura de jovens adolescentes, no último ano do Ensino Fundamental; b) inventariar os temas de interesse dos jovens adolescentes no que diz respeito à leitura; c) analisar a interferência das culturas juvenis digitais nas práticas de leitura; e d) discutir as implicações das práticas educativas voltadas à formação do leitor.

A investigação teve caráter empírico e foi desenvolvida tendo como base epistemológica a própria prática da pesquisadora, enquanto professora de Língua Portuguesa, junto a jovens estudantes do último ano do Ensino Fundamental. Como referencial atinente à epistemologia da própria prática, utilizamos Maurice Tardif (2002). O autor em questão observa que tal atividade profissional está relacionada com diversos e diferentes elementos, técnicas e saberes que acontecem em uma sala de aula e que “a questão dos saberes dos professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão, de maneira mais específica” (TARDIF, 2002, p.10).

A produção do material para as análises ocorreu por meio da observação-participante e da tomada de notas de campo, enquanto a apreciação do material foi realizada a partir de uma perspectiva hermenêutica, preocupando-se com a interpretação das experiências docentes vivenciadas. A fundamentação desse processo transcorreu a partir de Hermann (2003). Segundo tal autora, a hermenêutica “quer fazer valer o fenômeno da compreensão diante da pretensão de universalidade da metodologia científica (HERMANN, 2003, p.16)

O resultado do estudo, por sua vez, realizou-se a partir da elaboração de um texto em formato de ensaios. Pensamos sobre esse gênero textual, através dos pressupostos teóricos de Larrosa (2004) que expõe que o ensaio se torna ensaio a partir do momento em que se coloca à prova a subjetividade nele proposta. Com isso foi possível dar voz à experiência de pesquisa da própria prática, colocando em movimento a reflexão e a escrita, numa dinâmica indissociável, na qual viver-pensar-escrever-viver-pensar-escrever formam uma série contínua de onde emerge um modo de saber, tanto de saber sobre o mundo quanto sobre si mesmo.

É importante destacar que o texto está organizado em quatro ensaios distintos e que contemplam aspectos centrais referentes à presente pesquisa. O primeiro texto foi intitulado como “Eu, leitora: um ensaio sobre a minha trajetória enquanto leitura” e fala sobre as experiências marcantes que vivenciei (em casa, na escola e na vida, como um todo) e que fizeram com que eu desenvolvesse o gosto pela leitura. Posteriormente, temos “Um ensaio sobre o processo de formação do leitor: Mas afinal, onde nasce um leitor?” e que apresenta reflexões, amparadas em referenciais teóricos, relacionadas ao processo de formação do leitor. O terceiro ensaio tem como título “AdoLERscência: as relações entre adolescência, leitura e o ambiente escolar”, onde há uma discussão sobre as formas como a leitura é trabalhada junto aos jovens adolescentes, no ambiente escolar e sobre como eles são motivados ao hábito da leitura. Por fim, o ensaio “Perdidos nas páginas” apresenta uma prática pedagógica que desenvolvi junto aos meus alunos, jovens adolescentes, estudantes do 9º ano Ensino Fundamental e que foi utilizada para amparar grande parte das reflexões referentes ao meu fazer docente.

A dissertação foi organizada da seguinte forma: capítulo um, Introdução; capítulo dois, Metodologia; capítulo três, A construção dos ensaios: exploração e análise do material; e capítulo quatro: Considerações finais.

1.1 Justificativa

A escolha da temática investigativa da presente pesquisa está relacionada à minha trajetória de vida e foi motivada, especialmente, pela satisfação que encontro no ato de ler e pela convicção que tenho de que a leitura é um dos principais meios de transformação social. De acordo com Goldenberg (2004, p. 79), “a escolha de um assunto não surge espontaneamente, mas decorre de interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. Essa escolha é fruto de determinada inserção do pesquisador na sociedade”.

A partir da leitura, nos tornamos sujeitos capazes de compreender, refletir e questionar sobre os problemas e injustiças que permeiam nossa sociedade, o que é algo fundamental no momento em que vivemos.

Ler, segundo Freire, não é caminhar sobre as letras, mas interpretar o mundo e poder lançar sua palavra sobre ele, interferir no mundo pela ação. Ler é tomar consciência. A leitura é antes de tudo uma interpretação do mundo em que se vive. Mas não só ler. É também representá-lo pela linguagem escrita. Falar sobre ele, interpretá-lo, escrevê-lo. Ler e escrever, dentro desta perspectiva, é também libertar-se. Leitura e escrita como prática de liberdade. (ALMEIDA, 2009, p.26).

Além disso, considero imprescindível, enquanto docente, que nós, profissionais da educação (especialmente, os alfabetizadores e atuantes na área de Língua Portuguesa), estejamos repensando o trabalho com a leitura realizado junto aos estudantes. “A insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita” (FREIRE, 1981, p. 12). Ou seja, mais do que nos preocuparmos com o número de textos e livros sugeridos aos alunos, devemos buscar fazer com que eles compreendam as leituras realizadas e que consigam estabelecer conexões entre os conteúdos das mesmas e a sua própria realidade ou subjetividade.

Decidi, ainda no Ensino Fundamental, que queria ser educadora e tal vontade perdurou ao longo de todos os anos seguintes. Meu objetivo sempre foi atuar junto aos adolescentes e pré-adolescentes, na área de Língua Portuguesa.

Cursei o Ensino Médio Normal na Escola Técnica Estadual 31 de janeiro, localizada na cidade de Campo Bom – RS. Iniciei a formação Superior no ano de 2007, tornando-me aluna da Universidade Feevale, no curso de Licenciatura em Letras: Habilitação em Português, Espanhol e suas respectivas literaturas.

De forma simultânea à graduação em Letras, realizei a minha inscrição junto à Prefeitura Municipal de Campo Bom para trabalhar como estagiária com a disciplina de Língua Portuguesa e, felizmente, fui selecionada. Atuei durante dois anos na área escolhida por mim

(Língua Portuguesa), com turmas de sexto ao nono ano. Tal experiência foi bastante enriquecedora, proporcionando-me um aprendizado imensurável e fazendo com que eu tivesse ainda mais certeza de minha escolha.

Em 2013, concluí a graduação e, no ano seguinte (2014), ingressei no curso de especialização em Metodologia de ensino da Língua Portuguesa e Estrangeira, modalidade semipresencial, pela UNINTER – Centro Universitário Internacional. Essa especialização foi concluída no ano de 2016.

Meu curso de graduação não exigiu a elaboração de um trabalho de conclusão único, mas sim, quatro relatórios de estágio, sendo eles: Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, Língua Espanhola para o Ensino Fundamental, Língua Portuguesa para o Ensino Médio e Língua Espanhola para o Ensino Médio. De maneira distinta à graduação, no curso de especialização, foi solicitado um trabalho único de conclusão, que deveria ter como base as teorias de aprendizagem abordadas nas disciplinas. Sempre considerei a leitura como um ponto fundamental para melhor desenvolvimento das aulas de Língua Portuguesa e, por esse motivo, optei por elaborar um artigo intitulado “O processo de formação do leitor”, realizando uma abordagem sobre a leitura e sua utilização como estratégia de ensino, comunicação e atualização junto à sociedade.

Após a conclusão da graduação, prestei concurso público para o cargo de professora de Língua Portuguesa em algumas das redes municipais de ensino da Região Metropolitana. Além da prestação dos concursos, no ano de 2014, me inscrevi novamente para trabalhar na Rede Pública Municipal de Campo Bom como contratada, fui selecionada e permaneci ao longo dos três anos seguintes. A partir das vivências em sala de aula, tive a oportunidade de perceber que os jovens adolescentes, desde aquela época, vinham demonstrando pouco interesse pela leitura e, cada vez mais, disposição para a utilização de tecnologias digitais, sobretudo por meio dos dispositivos móveis.

Em 2017, tomei posse no cargo de Professora de Língua Portuguesa - Anos Finais do Ensino Fundamental, na Rede Pública Municipal de Sapucaia do Sul. No ano de 2018, fui chamada também em outros concursos de municípios da região, como Campo Bom, Estância Velha e Sapiranga. Optei por permanecer trabalhando em Sapucaia do Sul e, concomitantemente, ingressar no município de Sapiranga. De tal forma, atualmente, trabalho 42 horas semanais, sendo 20 horas em Sapucaia do Sul e 22 horas em Sapiranga.

No mês de abril do ano de 2020, fui contemplada com uma bolsa, oportunizada pela Prefeitura Municipal de Sapucaia do Sul, juntamente com a Universidade La Salle. Desse modo, iniciei a minha segunda especialização, intitulada “Educação Básica na Contemporaneidade:

Práticas e Desafios”. O curso em questão me proporcionou diversos e novos aprendizados e reflexões, especialmente, no que diz respeito às minhas práticas pedagógicas.

Ao longo dos aproximados doze anos de experiência como professora na área de Língua Portuguesa, atuei com turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e EJA (Educação de Jovens e Adultos). Além das vivências práticas, busquei participar de qualificações teórico-metodológicas com temas relacionados à educação, especialmente, aqueles referentes à leitura e ao ensino da Língua Portuguesa. Dentre essas qualificações estão: seminários, cursos de formação, práticas pedagógicas e avaliação do ensino e da aprendizagem.

No decorrer do meu processo de formação acadêmica e dos anos de prática docente aqui resumidos, obtive um amplo leque de experiências e, conseqüentemente, questionamentos acerca do ambiente escolar e dos métodos de ensino-aprendizagem utilizados. Uma das minhas principais indagações relaciona-se aos porquês de muitos estudantes, ao chegarem nos anos finais do Ensino Fundamental, perderem o interesse pela leitura e, além disso, cada vez mais se manterem conectados às mídias digitais com grande interesse.

Ler é atribuir sentido ao texto, relacionando-o com o contexto e com as experiências prévias do leitor. Para Kleiman (1995), a leitura é um processo em que se evidencia através da interação entre os diversos níveis de conhecimento do leitor: o conhecimento linguístico; o conhecimento textual e o conhecimento de mundo. Dessa forma, o ato de ler caracteriza-se por um processo interativo, onde está inserida a ideia de que é preciso dar sentido ao texto, relacionando-o com o contexto e as experiências prévias do sujeito leitor.

Para que a leitura seja eficaz na atribuição de sentido aos textos, inicialmente, é necessário compreender que ela é uma prática social que acontece em diferentes espaços, com características específicas. Cada tipo de texto, extraído de cada diferente fonte, deve ser lido em um momento distinto, quando seja criado um plano de fundo, que faça o leitor navegar por aquela leitura. É essencial que a leitura realizada dialogue, de alguma forma, com o mundo do sujeito leitor ou que permita a ele a criação de novas realidades, pois apenas dessa maneira, ela será significativa, prazerosa e satisfatória.

Do mundo da leitura a leitura do mundo, o trajeto se cumpre sempre, refazendo-se, inclusive, por um vice-versa que transforma a leitura em prática circular e infinita. Como fonte de prazer e de sabedoria, a leitura não esgota seu poder de sedução nos estreitos círculos da escola. (LAJOLO, 2006, p.7).

Em uma missa da igreja católica, por exemplo, costumam circular os textos religiosos que constam na Bíblia, de missais e folhetos que orientam a participação no ritual. Nessas ocasiões, lê-se supostamente para obter ensinamentos – já que os textos a serem lidos foram

selecionados especificamente com tal finalidade. Por outro lado, quando se está em casa e se toma um romance para ler por entretenimento, a leitura será sempre extensiva, ainda que realizada parte a parte.

As práticas de leitura se modificaram ao longo da história e os leitores passaram a ter a possibilidade de ler mais textos, partindo de uma leitura intensiva para uma leitura extensiva. Isto significa que, “os leitores tradicionais tinham acesso a um conjunto de livros fechados e limitados, os quais eram lidos e relidos, memorizados e recitados, possuídos e transmitidos de uma geração para outra” (CHARTIER, 1999, p.25). A partir dessa transformação, começaram a ter uma relação com a leitura “mais irreverente e desprezada” (p.25)

Ao se participar de uma leitura dramática, sabe-se que uma peça de teatro será lida em voz alta e interpretada por atores. A finalidade colocada para a leitura é interpretar dramaticamente o texto; para os que assistem, é apreciar a leitura que está sendo realizada pelos atores. Nessa situação, os textos serão sempre peças de teatro.

Em algumas sociedades, leitura e escrita eram privilégio de sacerdotes ou de governantes. Nas sociedades ocidentais – entre elas a nossa – embora tivessem nascido e se fortalecido na esteira da administração governamental e da catequese cristã, escrita e leitura muito cedo ganharam usos cotidianos. Assim, além de repartições de governo, altares e púlpitos de igrejas, ambientes domésticos como salas de costura e varandas de fazendas, ao lado de pátios de hospedarias, pousos de tropeiro e feiras livres transformaram-se em cenários de leitura. Nesses espaços ora públicos ora privados, mas sempre coletivos, se liam e se ouviam ler textos muito diferentes daqueles que interessavam diretamente ao governo e à Igreja. Nesses espaços lia-se ficção (novelas, crônicas e romances) e ouvia-se poesia. (LAJOLO, 1982, p.85).

Assim como coexistem diferentes práticas sociais em uma mesma sociedade, em um único momento histórico, diferentes sociedades também estabeleceram diversos usos para a leitura ao longo de sua história.

A leitura como prática social pode levar o leitor a resolver um problema prático, responder a um objetivo concreto ou a uma necessidade pessoal. Considerar a leitura como prática social pressupõe refletir sobre todos os tipos de relação que o sujeito leitor estabelece com o mundo a sua volta, é pensar em um indivíduo capaz de utilizar a leitura como fonte de informação e disseminação da cultura.

Segundo Freire (2003), a leitura do mundo precede a leitura da palavra, linguagem e realidade se prendem dinamicamente e a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Dessa forma, podemos afirmar que, para que o sujeito leitor possa fazer uso social da leitura, não basta apenas que seja alfabetizado. Ele precisa também ser letrado, respondendo adequadamente às demandas sociais do mundo que o cerca.

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2009, p.39-40).

Kleiman (2004) possui a mesma opinião exposta na citação acima, defendendo a ideia de que o sujeito pode ser letrado sem ser alfabetizado, por exemplo. Para a autora, letramento é “um conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2004, p.18-19).

Sobre a leitura como prática social, Lajolo (2000, p.7) afirma que: “se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida”. Apesar de já ter se tornado evidente a importância da leitura como prática social, ainda é comum observarmos crianças e adolescentes que frequentam classes regulares de escolas públicas e privadas afirmarem não gostar de ler. Esse fato torna-se ainda mais notório na medida em que procuramos realizar uma análise referente ao ensino da leitura no Brasil.

A respeito do processo de formação de leitores, relacionado à leitura como prática social, Zilberman (2006, p.12) diz que: “[...] formar leitores significa preparar sujeitos para o exercício consciente da cidadania, a convivência saudável consigo mesmo e com os outros, a experiência lúdica com o imaginário”.

Ainda no que diz respeito à formação do leitor, para Zilberman e Silva (2008, p.25), “a leitura deve vir na frente como um carro chefe”, de modo a despertar “o desejo de reconstruir, de recriar, [...] o real inusitado informado pelo escritor”, logo, o conhecimento brota da interação leitor/texto literário.

A leitura é um dos pilares da educação e necessita de diferentes motivações para sua prática e elas estão vinculadas a condições super e infra estruturais de uma sociedade. Quanto à essa questão, Lopes e Ratto (2018) refletem que:

A leitura atenta, orientada em aula, parece ser um bom recurso para alertar contra os perigos e consequências da crise ecológica gerada pelo modo capitalista de produção e/ou o texto que melhor aporte e analise propostas de soluções anticapitalistas. Parece permitir o reconhecimento e a difusão do pensamento crítico sobre as problemáticas e desafios do mundo contemporâneo a partir das perspectivas de amplo sentido anticolonialista, anti-imperialista e emancipatório. Assim, Ler ainda representa o ato de Ensaiar, para Pensar Contra a Corrente, thinking out the box... Como uma alternativa ao silenciamento e à marginalização que afetam o pensamento emancipatório nos circuitos da reprodução hegemônica e da dominação social e intelectual, visando a contribuir para o desenvolvimento de ideias, análises e propostas ativas na área da cultura. (LOPES; RATTO, 2018, p.31-32).

A escola, instituição encarregada pela formação educacional das novas gerações, exerce um papel de máxima importância no processo de preparação e formação de leitores. Dessa

forma, pode-se afirmar que um ensino de qualidade e que atenda a critérios de excelência forma, consequentemente, bons leitores, com maturidade e competência para conhecer e caminhar livremente pelo mundo da leitura.

1.2 Problema de pesquisa

Segundo Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p.50), “o problema é a mola propulsora de todo o trabalho de pesquisa”. Portanto, é possível compreender que ele é a parte principal, aquela que fará com que a pesquisa tenha continuidade e torne-se promissora.

Marconi e Lakatos (2003, p.159) explicam que “é uma dificuldade, teórica ou prática, no conhecimento de alguma coisa de real importância, para a qual se deve encontrar uma solução”.

Considerando os pressupostos teóricos apontados anteriormente e a relevância do *problema* para o desenvolvimento pesquisa, o definimos da seguinte forma: como as culturas juvenis digitais vêm interferindo sobre a formação do leitor e as práticas de leitura entre jovens adolescentes no contexto escolar?

1.3 Objetivo geral

No que se refere aos objetivos de uma investigação, Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p.52) afirmam que: “A definição dos objetivos determina o que o pesquisador quer atingir com a realização do trabalho de pesquisa”. Além disso, segundo Deslandes (2002, p.42), nos objetivos: “Buscamos responder ao que é pretendido com a pesquisa, que metas almejamos alcançar ao término da investigação. É fundamental que estes objetivos sejam possíveis de serem atingidos”.

A partir de tais perspectivas, como *objetivo geral* desse estudo pretendeu-se compreender como a formação do leitor e as práticas de leitura entre jovens adolescentes no contexto escolar sofrem interferências das culturas juvenis digitais.

1.4 Objetivos específicos

Quanto aos *objetivos específicos*, destacamos:

- a) Identificar como ocorrem as práticas de leitura de jovens adolescentes, no último ano do Ensino Fundamental;

- b) Inventariar temas de interesse dos jovens estudantes no que diz respeito à leitura;
- c) Analisar a interferência das culturas juvenis digitais nas práticas de leitura;
- d) Discutir as implicações das práticas educativas voltadas à formação do jovem leitor.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

2.1 Estudos aproximados

Com a intenção de justificar a relevância acadêmico-científica da problemática investigativa proposta na presente pesquisa, bem como a sua originalidade e ineditismo, realizamos um mapeamento acerca de dissertações e teses produzidas em Programas de Pós-graduação no Brasil, no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A seleção dos descritores para a realização de tal procedimento considerou, especialmente, a problemática e os objetivos (geral e específicos) dessa investigação. Sendo assim, a busca ocorreu a partir dos seguintes termos: “formação do leitor”, “práticas de leitura” e “culturas juvenis digitais”.

As áreas de conhecimento selecionadas para a pesquisa foram “educação” e “letras”, pois ambas estão diretamente relacionadas à temática investigativa aqui proposta. Além disso, associam-se à formação acadêmica e à experiência profissional da pesquisadora.

O período temporal referente ao mapeamento contemplou os anos de 2011 até 2021. A opção por tal intervalo deve-se ao fato de que buscamos atingir os objetivos propostos a partir de reflexões que levassem em consideração, principalmente, o contexto educacional contemporâneo referente às culturas juvenis digitais e às práticas de leitura dos jovens adolescentes. Além disso, queremos refletir sobre as transformações que as juventudes vêm apresentando quanto aos seus hábitos de leitura (ou a inexistência deles) ao longo da última década.

Dessa forma, foram localizadas 3.158 dissertações e 1.112 teses e as publicações mais recentes datam do ano de 2019. O número de trabalhos identificados na pesquisa foi bastante expressivo e, por tal motivo, é fundamental destacar que o operador busca a existência dos descritores em qualquer parte do trabalho. Sendo assim, encontramos diversas pesquisas que, realmente, não vão ao encontro da temática investigativa aqui desenvolvida.

Foram efetuadas as leituras de todos os títulos localizados e, em diversos casos, também do resumo, com o objetivo de verificar a relevância de tais pesquisas para a nossa investigação. Após esse minucioso refinamento dos resultados, obteve-se o total de 16 pesquisas. No quadro a seguir, encontra-se a relação referente aos trabalhos que puderam, de alguma forma, contribuir para a presente investigação.

Quadro 1 – Quadro de referências

(continua)

Autor	Título/Área/Instituição	Nível	Ano
SILVA, RAPHAELLE NASCIMENTO.	Nas redes do romance: a literatura na era digital e a formação do leitor literário. Educação. Universidade Federal da Bahia.	M	2015
LEONARDO, ESTELA DA SILVA	Literatura e tecnologia na sala de aula: um diálogo mediado pelo professor na formação do leitor de textos literários. Letras. Universidade Federal de Viçosa.	M	2017
SILVA, LUIZA TROPIA	A formação do leitor literário: um estudo de caso com os leitores de Harry Potter. Educação. Universidade Federal de Minas Gerais.	M	2013
DALMÉDICO, DANIELE	Entre textos literários, não literários e vídeos: a formação do jovem leitor. Letras. Fundação Universidade de Passo Fundo.	M	2017
OLIVEIRA, KELLY DA SILVA	Culturas juvenis no Ensino Médio: ressignificando a prática escolar. Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.	M	2017
SOUZA, DANIELLE MEDEIROS DE	As contribuições do computador para a formação do leitor literário: uma chave para o ensino da literatura na escola. Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.	D	2013
BORBOREMA, FERNANDA CRISTINA AGRA	Concepções de leitura: implicações na ação docente para a formação do sujeito-leitor (professor/aluno). Formação de professores. Universidade Estadual da Paraíba.	MP	2014
BLAAS, MARTINA CAMACHO	Leitura digital: um contexto diferente, uma postura diferente. Letras. Universidade Católica de Pelotas.	M	2013
SILVA, JANETE SANTOS	Prática leitora docente: contribuição para a formação do leitor crítico e autônomo. Educação. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.	M	2019
FERREIRA, FATIMA IVONE DE OLIVEIRA	Juventude e redes sociais online: culturas mediadoras no contexto da escola básica. Educação. Universidade Estácio de Sá.	D	2013
MERLI, ANA CLÁUDIA DE OLIVEIRA GUIZELINE	Hipertexto, ciberespaço e internet: a confluência entre leitura e tecnologia. Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná.	M	2016
RUBIM, ROSSANNA DOS SANTOS SANTANA	Literatura e educação – entre livros, leituras e leitores. Letras. Universidade Federal do Espírito Santo.	M	2016
NIEBIELSKI, DILEUZA.	Leitura e ciberespaço: uma nova arquitetura de escrita e de sentidos. Letras. Universidade Estadual do Oeste do Paraná.	M	2014
OLIVEIRA, GABRIELA RODELLA DE	As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências. Educação. Universidade de São Paulo.	D	2013

Quadro 1 – Quadro de referências

(conclusão)			
Autor	Título/Área/Instituição	Nível	Ano
SANTOS, GENIANA DOS	“O meu aluno não lê”: sentidos de crise nas políticas curriculares para a formação em leitura. Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro	D	2017
TEXEIRA, MARCELO VOTTO	Práticas de leitura no livro eletrônico. Educação. Universidade de Caxias do Sul.	M	2016

Fonte: Autoria própria (2021).

Na dissertação intitulada como “Nas redes do romance: a literatura na era digital e a formação do leitor literário”, Silva (2015) buscou compreender de que formas o uso das tecnologias móveis nas práticas de leitura do gênero romance podem implicar na formação do leitor na perspectiva do letramento digital e literário. Quanto aos seus objetivos, ela esclarece o seguinte:

Nesse sentido, procuramos investigar vários aspectos pertencentes a essa questão maior tais como, a maneira como os sujeitos participantes estabeleciam relações entre a conexão em rede, as tecnologias digitais móveis e a leitura literária em suas práticas cotidianas. Também nos interessava conhecer as repercussões que os usos das tecnologias digitais móveis promoviam nas práticas de leitura literária dos sujeitos, bem como identificar e analisar os indícios de letramento literário e digital, percebidos nelas quando realizadas a partir desses suportes. (SILVA, 2015, p.141).

Entre os principais resultados alcançados na pesquisa, a autora destaca que os participantes (11 estudantes de uma turma de 3º ano do Ensino Médio) estabeleciam com suas práticas de leitura literária em dispositivos digitais as mesmas relações limitadas e comuns que tinham com os suportes impressos. Isso se deve, entre outros fatores, à baixa estabilidade da internet a qual os jovens tinham acesso, o que fazia com que o processo demandasse mais tempo do que era esperado ou desejado por eles.

A pesquisa destaca também o baixo nível de letramento digital e literário dos alunos. Segundo Silva (2015, p.8), isso não se deve à “impossibilidade de potencialização por parte dessas tecnologias, mas, dentre outros fatores, devido ao apego excessivo à cultura do impresso e à ausência de uma postura leitora hipertextual”.

Leonardo (2017, p.7) propôs uma temática investigativa que possui bastante relação com a nossa e intitulou a dissertação como “Literatura e Tecnologia na sala de aula: um diálogo mediado pelo professor na formação do leitor de textos literários”. Ela resume a pesquisa de forma bastante objetiva e clara, dizendo que o “trabalho versa sobre o ensino de Literatura na perspectiva da formação do leitor de textos literários relacionando a prática da leitura com o contexto digital e as tecnologias como instrumentos pedagógicos”.

Um ponto relevante a ser destacado referente à dissertação em questão deve-se ao fato de que a pesquisadora realizou uma investigação de cunho qualitativo, por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas junto a estudantes e também a professores de Língua Portuguesa e Literatura. Ressaltamos a importância de tal questão a partir de um de nossos objetivos específicos: discutir as implicações das práticas educativas voltadas à formação do jovem leitor. Ou seja, é fundamental compreendermos também de que maneiras as escolhas metodológicas docentes impactam no interesse que jovens adolescentes têm quanto à leitura.

No que diz respeito às conclusões obtidas a partir de tal trabalho, Leonardo (2017) ressalta que:

Concluimos que, na educação, os dois lados – professor e aluno – ainda estão em um caminho de transição e desenvolvimento com impasses e desafios, no que diz respeito ao ensino de Literatura sob a perspectiva da formação do leitor de textos literários e da relação entre esse ensino e o das novas ferramentas digitais e tecnológicas. Desse modo, é preciso fortalecer o uso das tecnologias nas práticas pedagógicas para garantir o amplo acesso à Literatura e formar alunos/leitores mais envolvidos com a arte. (LEONARDO, 2017, p. 9).

Silva (2013), por sua vez, apresenta em sua pesquisa uma proposta bastante interessante, tendo como objeto a leitura literária e a formação de leitores a partir da série *Harry Potter* e suas implicações nos hábitos de leitura de crianças de jovens. Destacamos a relevância desse trabalho em relação à nossa pesquisa, pois constatamos que a formação do leitor e o incentivo à leitura de jovens adolescentes são processos que obtêm maior êxito a partir do momento em que as temáticas sugeridas são interessantes para os sujeitos envolvidos. Evidenciamos tal questão por meio de um dos objetivos específicos alcançados: inventariar temas de interesse dos jovens estudantes no que diz respeito à leitura.

De acordo com Silva (2013, p.8), “A pesquisa permitiu identificar que os livros da série representam um marco na vida dos pesquisados, em alguns casos, decisivo para a sua formação literária”. Ela ressalta ainda que, para determinados sujeitos do estudo, os livros que deram origem à série foram os primeiros livros extensos que leram. De tal maneira, torna-se ainda mais evidente a importância de que os professores que objetivam a formação de sujeitos leitores estejam sugerindo temáticas que dialoguem com o mundo dos alunos e que sejam do seu interesse.

O trabalho desenvolvido por Dalmédico (2017) foi intitulado como “Entre textos literários, não literários e vídeos: a formação do jovem leitor” e, assim como a pesquisa de Silva (2013), demonstra a preocupação da autora para com as preferências e necessidades de leitura dos jovens. O estudo possui como temática “a formação leitora dos jovens pela circulação entre vídeos, textos literários e não literários, em especial, pela produção de *youtubers*”.

A investigação em questão possui natureza qualitativa, assumindo características de um estudo de caso, que ocorreu a partir de aplicação de um questionário junto a alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. A pesquisadora também descreve seu trabalho como uma pesquisa-ação, pois há a sua interferência, em momentos específicos, a partir da implementação de práticas leitoras hipermídias. Quanto aos resultados, ela destaca que:

Ao final do estudo, evidencia-se que a formação de leitores precisa abarcar as diversas linguagens e suportes – do impresso ao digital – de modo a proporcionar o desenvolvimento de um leitor que possui diferentes perfis cognitivos. Soma-se a essa necessidade, a urgência da valorização, pela escola, da leitura feita por vontade própria dos alunos e a implementação de práticas leitoras atrativas, que partam de leituras que constituem o horizonte de expectativas dos alunos e os aproximam de textos artísticos literários que, além de conferirem uma ampliação intelectual, ampliam a imaginação, a sensibilidade e o senso crítico dos estudantes. (DALMÉDICO, 2017, p.6).

De maneira distinta às pesquisas resumidas acima, que tinham como foco questões referentes à leitura, Oliveira (2017, p.7) elaborou seu trabalho com o objetivo principal de verificar quais as manifestações das culturas juvenis de adolescentes de uma sala de Ensino Médio. Outra finalidade da investigação, de acordo com a pesquisadora, é “analisar de que forma a disciplina de Língua Portuguesa pode realizar um diálogo integrativo com as culturas juvenis sem negligenciar os conteúdos escolares”.

O estudo em questão possui natureza qualitativa, desenvolvido a partir da utilização da pesquisa intervenção. Os instrumentos adotados para a coleta de dados foram a observação participante, os registros em diário de campo, a aplicação de formulários e a de entrevistas reflexivas.

Mais uma vez, assim como nas demais pesquisas sintetizadas anteriormente, vemos em Oliveira (2017), a consciência acerca da importância em estabelecer vínculos entre os conteúdos programáticos trabalhados no ambiente escolar e o mundo de nossos alunos. Tal ponto pode ser comprovado a partir do seguinte fragmento:

Os resultados apontaram que, mesmo com todas as exigências e dificuldades existentes, foi possível fazer o diálogo integrativo entre as culturas juvenis e o ensino de Língua Portuguesa, garantindo que os conteúdos elencados no Currículo Oficial fossem trabalhados. Para que isto fosse possível, foi necessário compreender os jovens alunos com suas culturas, crenças, valores, anseios e desejos, como também conhecer suas formas de pensar e agir, além do espaço e tempo da sala de aula. (OLIVEIRA, 2017, p.8).

O trabalho de Souza (2013) tem como finalidade investigar as contribuições do computador para o ensino da literatura na escola. A tese defendida pela autora é a seguinte: “o computador, por meio de suas multimídias integradas, pode trazer significativas contribuições

para a formação do leitor de literatura no espaço escolar”. Apesar da temática estar bastante relacionada à nossa pesquisa, cabe salientar que os sujeitos do estudo de Souza (2013) foram alunos de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, enquanto o nosso interesse investigativo girou em torno dos jovens adolescentes, estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental.

A tese mencionada acima é comprovada por Souza (2013) a partir da utilização dos seguintes instrumentos metodológicos: análise documental, a entrevista, o diário de campo, a construção de um portfólio, a gravação em áudio e em vídeo das sessões de leitura e o registro em *blog*. Foram realizadas, segundo ela, oito aulas de leitura e literatura em diferentes suportes e gêneros, bem como, a partir da leitura eletrônica e do livro impresso.

A pesquisadora destaca a importância do computador e dos recursos oferecidos por ele como objeto de ensino e de mediação para o encontro prazeroso para com o texto literário. Ou seja, como educadores, devemos buscar meios que façam das tecnologias nossas aliadas no processo de ensino-aprendizagem, principalmente, quando diz respeito ao trabalho com a leitura.

A dissertação “Concepções de leitura: implicações na ação docente para a formação do sujeito-leitor (professor/aluno)” tem, de acordo com Borborema (2014, p.8), “como objetivo, a compreensão, reflexão e reavaliação do docente para com o seu fazer pedagógico, nas aulas que envolvem a leitura”. Assim como em nossa investigação, a autora defende a ideia de que a leitura vai além da decodificação das palavras. No entanto, ela acredita também que, infelizmente, esse modo de conceber a leitura ainda se faz bastante presente nas salas de aula e que cabe ao professor repensar acerca de suas práticas pedagógicas para, realmente, formar leitores proficientes.

A pesquisa em questão apresenta natureza qualitativa e foi desenvolvida a partir da análise da prática de leitura de uma professora do segundo ano, do Ensino Fundamental, de uma Escola Municipal, localizada na zona leste da cidade de Campina Grande – PB. Borborema (2014, p.8) destaca ainda que “Nesse sentido, a pesquisa que responde por esses dados é considerada como uma pesquisa-ação que prevê a inserção da intervenção didática no campo de estudo em questão”.

Mais uma vez é possível perceber que o tema é bastante relevante quando relacionado à nossa investigação, entretanto cabe ressaltar que tivemos como objetivo principal “compreender como a formação do leitor e as práticas de leitura entre jovens adolescentes no contexto escolar sofrem interferências das culturas juvenis digitais”. Ou seja, foi importante analisarmos (mesmo que brevemente) e refletirmos sobre as implicações das práticas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas demos atenção maior ao trabalho

desenvolvido juntos aos jovens adolescentes, estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

Blaas (2013) desenvolveu sua dissertação motivada pelo fato de acreditar que a leitura digital pode oferecer benefícios ao leitor. Entre tais vantagens, a autora destaca a portabilidade e a agilidade. O objetivo do estudo é definido por ela com a intenção de identificar as mudanças na postura do leitor diante de tal contexto.

Segundo Blaas, “os resultados mostraram que os objetivos do leitor do texto em tela são diferentes do leitor que usa o texto impresso. Além disso, que a leitura digital implica o domínio da hipertextualidade, incluindo o uso adequado de links, imagens e vídeos.” (BLAAS, 2013, p.6). Fez-se importante pensarmos acerca de tal conclusão, tendo em vista que também buscamos compreender as diferentes formas de leitura existentes na contemporaneidade, além de pensar sobre novas possibilidades para o trabalho com a leitura no ambiente escolar.

No trabalho de Silva (2019), denominado como “Prática leitora docente: contribuição para a formação do leitor crítico e autônomo”, assim como em Borborema (2014), é possível notarmos a preocupação para com as implicações das práticas docentes em relação à formação do sujeito leitor. Por outro lado, um ponto bastante curioso diz respeito ao fato de que tal pesquisa aborda as contribuições das práticas leitoras de docentes de Língua Portuguesa, Matemática e História do 9º ano para a formação do leitor crítico e autônomo. É comum, conforme verificado na síntese referente às outras investigações aqui citadas, que ao se falar sobre leitura, sejam debatidas apenas as práticas dos professores de Língua Portuguesa e, por vezes, dos alfabetizadores.

Quanto ao problema, Silva (2019, p.7) destaca que a pesquisa foi impulsionada pela seguinte questão: “Quais as possíveis contribuições da prática leitora de docentes do 9º ano do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa, História e Matemática para a formação de leitores críticos e autônomos de uma escola pública municipal de Itapetinga-BA?”. No que diz respeito às conclusões, ela pontua que a prática leitora dos professores colabora para a formação de leitores críticos e autônomos, mas que a leitura ainda é trabalhada em sala de aula de forma que favoreça o alcance desse objetivo, conforme é possível comprovar a seguir:

A prática leitora docente, de certa forma, contribui para a formação de leitores críticos e autônomos, de modo que buscam, nessa criticidade e autonomia, a interdisciplinaridade e, conseqüentemente, produzir discentes leitores, espelhados na prática leitora dos docentes leitores. Todavia, percebemos que a leitura é trabalhada pelos docentes de maneira utilitarista, ao aplicarem atividades vinculadas aos conteúdos antecipadamente programados. Isto se justifica pelo fato de o livro didático surgir como o único apoio pedagógico para o trabalho realizado em sala de aula. Já em relação aos cursos de formação continuada, foi sinalizada a necessidade de reformulações, no sentido de mudar o modelo formativo que prima por teorias

descontextualizadas, de modo que possam contemplar os anseios cotidianos dos professores e levá-los a refletir sobre a sua prática, para gerar mudanças significativas na docência. (SILVA, 2019, p.7).

Ferreira (2013) discute, em sua tese, o uso intensivo das tecnologias da informação e comunicação (TIC) e das redes sociais on-line. Os sujeitos do estudo são estudantes do Ensino Médio de uma escola pública do Rio de Janeiro.

Segundo Ferreira (2013), a investigação buscou “compreender como a centralidade dos relacionamentos digitais e as vivências juvenis no ciberespaço alteram sua socialidade e leitura de mundo, aí se incluindo a cultura escolar”. Além disso, a pesquisadora procurou entender o uso das redes sociais on-line por parte dos jovens, considerando questões que ultrapassam o simples acesso, como por exemplo: valores, conceitos, crenças e sistemas de poder. Quanto aos resultados, ela destaca que:

Os resultados indicam que a ambiguidade do imaginário da cibercultura está presente na reflexão desses jovens, levando-os a oscilar entre a sedução / deslumbramento em relação às TIC e o medo do vício, da distração e da incredibilidade das fontes de consulta. A vivência do jovem no ciberespaço conflita com a organização curricular fragmentada em disciplinas; eles, no entanto, reafirmam a relevância da escola. (FERREIRA, 2013, p.7).

Outro ponto bastante relevante que cabe ser mencionado quanto à tese em questão, diz respeito ao fato de que Ferreira (2013) destaca, em suas conclusões, a importância de que nós, educadores, estejamos compreendendo o lugar das redes sociais on-line na vida dos estudantes. De tal forma, poderemos utilizá-las a favor do processo de ensino-aprendizagem, percebendo as possibilidades de intervenção pedagógica.

Em sua investigação, Merli (2016, p.7) menciona que “O emprego das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC nos processos escolares de ensino e aprendizagem é uma tendência que vem sendo discutida e adotada recentemente no Brasil”. A autora destaca também que a educação não pode relutar em integrar o ensino da leitura à tecnologia, em função da existência de uma cultura letrada em conjunto com a popularização de aparelhos tecnológicos capazes de conectarem seus usuários a textos.

O objetivo geral da pesquisa mencionada no parágrafo anterior foi analisar nas pesquisas acadêmicas, em que o objeto de discussão seja leitura e tecnologia, o diálogo entre o referencial teórico adotado por elas e esse objeto. No que diz respeito às considerações finais, a autora destaca que: “permitem indicar que a relação entre leitura e tecnologia é estabelecida tendo como elementos principais a internet, o ciberespaço e o hipertexto com destaque para este último elemento” (MERLI, 2016, p.7).

A dissertação de Rubim (2016) foi intitulada como “Literatura e educação – entre livros, leituras e leitores” e teve como principal objetivo, de acordo com a autora, “identificar e analisar práticas e representações de leitura literária de determinado grupo de alunos”. Além disso, a pesquisa em questão buscou compreender qual era o perfil de tais leitores, coletando suas impressões perante as leituras realizadas e às tecnologias de informação e comunicação contemporâneas.

A coleta de dados referente à pesquisa de Rubim (2016) ocorreu por meio da pesquisa documental e de campo, com a aplicação de um questionário e condução de um grupo focal junto aos alunos, configurando a investigação como um estudo de caso. No que diz respeito aos resultados, a autora destaca que:

A análise dos dados contribuiu para a identificação de práticas de leituras de um público predominantemente jovem, cujas preferências literárias vão ao encontro dos gostos atuais de uma sociedade globalizada e integrada em rede, que se apropria de suportes textuais em diferentes formatos, mas os selecionam considerando também os gêneros textuais, tendo demonstrado que as representações de literatura estão fortemente relacionadas com o suporte impresso. Ao concluir, esta pesquisa evidencia uma comunidade de sujeitos com práticas híbridas de leitura. (RUBIM, 2016, p.10).

Texeira (2016) desenvolveu uma dissertação intitulada como “Práticas de leitura no livro eletrônico”, constituída como uma pesquisa bibliográfica e realizando a análise de dados a partir da análise textual discursiva. A intenção central do pesquisador foi responder ao seguinte questionamento: como se constituem as práticas de leitura no livro eletrônico?

Como já comentado em relação a outras pesquisas selecionadas, o trabalho de Texeira nos auxilia na compreensão acerca dos novos formatos de prática de leitura presentes na contemporaneidade. Além disso, nos permite repensarmos sobre como podemos nos reinventar no que diz respeito às propostas de leitura sugeridas aos jovens adolescentes. Portanto, é importante citarmos os resultados destacados pelo pesquisador:

Os resultados da análise indicam que as práticas de leitura no livro eletrônico se constituem a partir do Propósito de leitura, ao qual pode ser para estudo ou lazer. Quanto à Interatividade do leitor com o livro eletrônico pode ser realizada através da conectividade, ferramentas e hiper mídias disponíveis. Por fim, a Sustentabilidade econômica e ambiental mostrou-se importante para a adoção do livro eletrônico na sociedade. Evidencia-se também como os problemas existentes nos atuais dispositivos e formatos de leitura de livros eletrônicos estão prejudicando a interatividade do leitor e consequentemente as práticas de leitura. (TEXEIRA, 2016, p.7).

Foi possível verificar que a pesquisa de Rubim (2016) dialoga com alguns dos objetivos da presente investigação, como por exemplo: inventariar temas de interesse dos jovens estudantes no que diz respeito à leitura e analisar a interferência das culturas juvenis digitais

nas práticas de leitura. De tal forma, ela se fez bastante relevante e de expressiva contribuição para o desenvolvimento de nosso trabalho.

Niebielski (2014) desenvolveu sua pesquisa, tendo como foco principal as novas modalidades de práticas sociais de leitura e escrita. Além disso, sua investigação teve como objetivo compreender as possibilidades de leitura e escrita que surgem a partir das TICs, os novos suportes de comunicação e os ambientes virtuais de aprendizagem.

Um ponto bastante interessante a ser destacado quanto à dissertação em questão é que ela também pesquisou em que sentido os blogs criados nas escolas com a intenção de despertar o gosto dos estudantes pela leitura estão conseguindo atingir o objetivo de formar leitores, realmente proficientes e críticos. Segundo Niebielski (2014, p.9), “o estudo parte do pressuposto que é desejável promover na escola as experiências linguagem mediadas pelas mídias digitais que os alunos já vivenciam em seu cotidiano”.

Os resultados da pesquisa desenvolvida por Niebielski mostram que é relevante utilizar o blog como uma ferramenta pedagógica. Ela destaca essa questão, pois o blog (bem como outros recursos tecnológicos) é algo motivador aos alunos e, por vezes, resulta em produções complexas e criativas.

Oliveira (2013) intitulou a sua tese como “As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências” e, a partir do desenvolvimento da mesma, buscou descrever, analisar e interpretar as práticas de leitura literária de adolescentes que frequentam a escola. Tal temática dialoga, de forma direta, com nossa pesquisa, que teve como um de seus objetivos identificar como ocorrem as práticas de leitura de jovens adolescentes, no último ano do Ensino Fundamental.

A investigadora optou por uma pesquisa de caráter exploratório e os sujeitos do estudo de Oliveira foram alunos do primeiro ano do Ensino Médio de quatro escolas paulistas. Portanto, é possível presumir que possuem idades próximos aos jovens adolescentes que tivemos como foco dessa investigação. A coleta de dados ocorreu por meio da articulação entre questionários com perguntas fechadas e abertas, respondidas por 289 alunos e entrevistas realizadas com um total de 63 estudantes. No que diz respeito à análise dos dados, ela destaca:

- 1) o forte apelo da cultura de massa presente nas práticas de leitura literária de *best-sellers* que os adolescentes de todos os estratos sociais escolhem fazer por conta própria; 2) a tensão existente entre os estudantes e a leitura dos livros requisitados pela escola causada pela obrigatoriedade, pelas dificuldades encontradas de ordem linguística ou de compreensão e pelos prazos e avaliações implicados nessas leituras; 3) a desconsideração, por parte dos agentes escolares, das leituras que os alunos praticam espontaneamente; 4) a demanda por uma mediação adequada para a leitura dos livros indicados pela escola por parte dos alunos; 5) a influência do nível socioeconômico e de formação das famílias de origem dos estudantes no que tange aos espaços e tempos

disponíveis para a prática da leitura e o acesso tanto no que se refere ao objeto livro de modo geral, como à literatura considerada legítima dentro do campo literário. (OLIVEIRA, 2013, p.13).

Em sua tese, Santos (2017) tematiza as políticas curriculares associadas à leitura, defendendo que a crise da leitura denuncia as questões que precisam ser combatidas pelas políticas de formação de leitores. De acordo com a autora, a pesquisa foi desenvolvida tendo como base de inscrição teses que focalizavam leitura e Educação Básica.

A pesquisadora parte da hipótese “de que algumas comunidades que enunciam sobre a leitura, mesmo demandando da *democracia por leitura*, projetam políticas de leitura reguladoras e prescritivas, uma vez que operam mediante identidades essencializadas (SANTOS, 2017, p.9). No que diz respeito aos resultados, ela identifica:

Essencializações e estereótipos ao leitor, crivados pela perspectiva desenvolvimentista, cognitiva e/ou sociologia; a partir de um contexto de hibridização. Outrossim, destaco que as políticas de leitura acenam para um caráter fantasmático em que a crise de leitura ora ameaça ora mobiliza a política de formação de estudantes leitores. (SANTOS, 2017, p.9).

É importante ressaltar também que a autora buscou desestabilizar a retórica de que a leitura seja uma simplificação da aprendizagem. Ela defendeu tal posicionamento a partir do argumento de que, nesse contexto, a leitura é trabalhada dentro de um determinado repertório literário, não ampliando as possibilidades para formação do sujeito leitor e, conseqüentemente, reduzindo suas opções no que diz respeito a despertar o interesse dos estudantes quanto ao ato de ler.

A partir do mapeamento realizado, foi possível constatar que as investigações centradas nas práticas de leitura dos jovens adolescentes, na interferência das culturas juvenis digitais e no processo de formação do leitor estão reduzidas nos últimos anos. Outro ponto a ser considerado e que confirma a colocação anterior é que a maior parte das pesquisas localizadas com os descritores informados foram desenvolvidas até o ano de 2019. Além disso, elas não relacionam, de forma simultânea, os três eixos norteadores desta investigação: culturas juvenis digitais, formação do leitor e práticas de leitura entre jovens adolescentes no contexto escolar.

Os fatores apontados anteriormente são relevantes e devem ser observados quando se apresenta uma proposta de investigação, pois conforme Gil (2002, p. 17), “a pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema”. Sendo assim, acreditamos que esta dissertação [pode](#)

ser uma boa contribuição para as investigações futuras, realizadas em áreas que relacionem as práticas de leitura dos jovens adolescentes.

2.2 Estratégia metodológica

A análise do material referente à presente pesquisa foi realizada em uma perspectiva hermenêutica. Tendo em vista o caráter qualitativo da investigação, a abordagem interpretativa selecionada nos auxiliou na compreensão dos materiais produzidos. Além disso, permitiu que pudéssemos aprender e dialogar com as informações obtidas a partir dos instrumentos de produção de material previamente selecionados.

A hermenêutica relaciona-se com o tema proposto no presente estudo, tendo em vista que a leitura é o nosso principal instrumento para a compreensão do mundo. No que diz respeito à hermenêutica, Hermann (2003, p.14) diz que:

Nietzsche traz para o debate a ideia de ir além dos fenômenos daquilo que é manifesto para apontar as infinitas possibilidades de interpretação. A partir dessa dúvida, não é pretensão da hermenêutica questionar o estatuto da cientificidade da própria ciência, mas se voltar para o processo de instauração de sentido, que surge do nosso relacionamento com o mundo.

De tal forma, cabe também ressaltarmos que toda e qualquer atividade interpretativa é hermenêutica, uma vez que ela é uma técnica utilizada para compreender um texto ou discurso (em seus variados gêneros). Entretanto, para que fosse possível desenvolver o percurso investigativo, refletimos e tivemos como base a epistemologia da própria prática, mais especificamente, a epistemologia da prática docente.

Schön (1983) propôs uma nova epistemologia da prática, a partir da publicação de *The Reflective Practitioner*. Seu objetivo principal foi promover uma maior compreensão acerca do conhecimento e das experiências profissionais do indivíduo, considerando, especialmente, a análise e a reflexão sobre suas ações, isto é, “[...] o pensar o que fazem enquanto fazem” (SCHÖN, 2000, p.8).

A abordagem do autor parte do ponto de vista de que as escolas técnicas de formação profissional e as universidades valorizam o conhecimento sistemático e científico, não proporcionando espaço para que seja realizada uma reflexão-na-ação. De acordo com ele, “[...] a epistemologia da prática predominante nas faculdades, ameaça a competência profissional, na forma de aplicação do conhecimento privilegiado a problemas instrumentais da prática” (SCHÖN, 2000, p.7).

Schön redefine a forma de conceber o problema, defendendo a ideia de que tal processo deve ocorrer a partir das situações profissionais apresentadas. Posteriormente, a busca por sua resolução se desenvolverá por meio de teorias e técnicas já conhecidas. No que se refere a essa argumentação, ele diz que:

A questão do relacionamento entre competência profissional e conhecimento profissional precisa ser virada de cabeça para baixo. Não deveríamos começar perguntando de que forma podemos fazer melhor uso do conhecimento oriundo da pesquisa, e sim o que podemos aprender a partir de um exame cuidadoso do talento artístico, ou seja, a competência através da qual os profissionais realmente dão conta de zonas indeterminadas da prática – ainda que essa competência possa estar relacionada à racionalidade técnica. (SCHÖN, 2000, p.22).

A presente investigação tem como foco a reflexão acerca da prática de professores. Portanto, abordamos o trabalho docente (bem como a pedagogia e o ensino), a partir de Tardif (2002), que observa que tal atividade profissional está relacionada com diversos e diferentes elementos, técnicas e saberes que acontecem em uma sala de aula.

Segundo Tardif (2000, p.10), a epistemologia da prática profissional é definida como “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. Tais conhecimentos possuem origens variadas, como por exemplo: cultura pessoal, história de vida e experiência profissional.

Sendo assim, a epistemologia da própria prática tem como inquietação compreender e conhecer a natureza desses saberes, estabelecendo suas relações com as atividades desenvolvidas pelos profissionais.

No que diz respeito ao trabalho docente, é possível afirmarmos que ele ocorre a partir de uma relação objetiva do educador, que visa o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem por meio da utilização de técnicas e métodos pedagógicos. Contudo, nem sempre o professor tem autonomia para definir a forma como conduzirá o seu trabalho, seja devido às regras estabelecidas pelo sistema de ensino onde atua ou à burocracia escolar.

Tardif (2002) procura responder algumas questões que se relacionam à trajetória acadêmica vinculada à preparação docente e que contribuem para pensarmos sobre a formação de professores, bem como a respeito de nossa própria prática enquanto educadores:

Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor? Noutras palavras, quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas? Qual é a natureza desses saberes? [...] encontramos nas disciplinas universitárias e nos currículos escolares? [...] são adquiridos através de uma longa experiência de trabalho? [...] Como a formação dos professores, seja na universidade ou noutras instituições, pode levar em consideração e até integrar os saberes dos professores de profissão na formação de seus futuros pares? (TARDIF, 2002, p.9).

Considerando os referenciais apontados anteriormente, referentes à epistemologia da própria prática e a importância de que nós, educadores, estejamos refletindo e repensando sobre as nossas ações enquanto profissionais atuantes em sala de aula, classificamos essa investigação como uma pesquisa-participante. Esse tipo de pesquisa “caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas. Há autores que empregam as duas expressões como sinônimas” (GIL, 2002, p.55).

Ainda de acordo com Gil (2002, p.56), “a pesquisa participante mostra-se bastante comprometida com a minimização da relação entre dirigentes e dirigidos e por essa razão tem-se voltado sobretudo para a investigação junto a grupos desfavorecidos”. Cabe ressaltar também que uma das principais características da pesquisa-participante diz respeito ao envolvimento e à identificação do pesquisador para com os sujeitos do estudo.

De tal forma, a investigação foi desenvolvida considerando, especialmente, as experiências e a atuação profissional da pesquisadora enquanto professora da disciplina de Língua Portuguesa, junto aos jovens adolescentes, estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. O foco dessa pesquisa está voltado às práticas educativas referentes à formação do jovem leitor; à identificação de como ocorrem as práticas de leitura realizadas por parte dos jovens adolescentes; à verificação dos temas de interesse dos estudantes quanto à leitura; e à análise da interferência das culturas juvenis digitais nas práticas de leitura.

As estratégias definidas para a produção do material de análise foram a observação-participante e as notas de campo. Como já mencionado anteriormente, a pesquisa foi desenvolvida a partir das vivências profissionais da pesquisadora enquanto professora de Língua Portuguesa. Dessa forma, as observações realizaram-se no cotidiano escolar, considerando as ações dos alunos e as da própria docente diante das situações experimentadas.

Segundo Gil (2002, p.100), “a observação constitui elemento fundamental para a pesquisa. Desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados [...]”. No que se refere, especificamente, à observação participante, o mesmo autor nos diz que

A observação participante, ou observação ativa, consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo. (GIL, 2002, p.103).

A partir das observações foram tomadas também notas de campo. Tais anotações contemplaram circunstâncias consideradas relevantes para o desenvolvimento da investigação

e sobre as quais notou-se a necessidade de captação dos detalhes apresentados em momentos específicos do cotidiano escolar referente às aulas de Língua Portuguesa e às atividades desenvolvidas. As notas de campo produzem dois tipos de materiais: “O primeiro é descritivo, em que a preocupação é captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as ideias e preocupações” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.152).

O método e estilo escolhidos para a produção teórica da presente pesquisa foi o ensaio, pois ele consiste em um gênero textual de grande importância na contemporaneidade. A partir de sua produção escrita, é permitido ao ensaísta levar em consideração suas próprias percepções e concepções de mundo, argumentando e expondo suas opiniões.

De acordo com Larrosa, o texto se torna ensaio a partir do momento em que se coloca à prova a subjetividade nele proposta. Além disso, o autor destaca quanto ao gênero ensaio que: “Sua vontade de verdade o habilita como filosófico, e a sua vontade de estilo, como literário” (LARROSA, 2004, p.40).

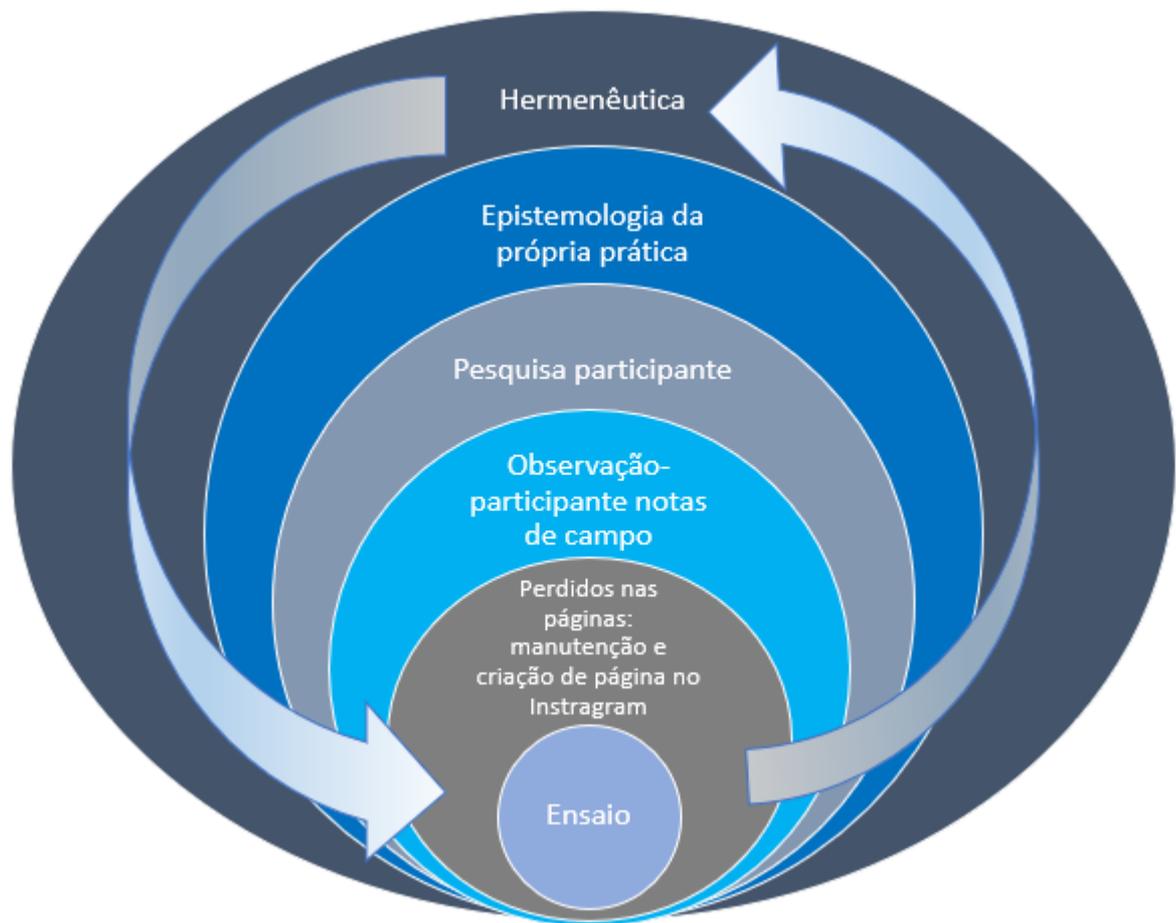
Ao escrever um ensaio, o autor examina e liberta a subjetividade de suas experiências, exprimindo para o texto o que há de mais singular em seu olhar atento e crítico.

Essai, conhecido em francês desde o século XII, provem do baixo latim *exagium*, a balança; ensaiar deriva de *exagiare*, que significa pesar. Nas proximidades desse termo se encontra *examen*: agulha, lingueta do fiel da balança, e, por extensão, exame ponderado, controle. Mas um outro sentido de “exame” designa o enxame de abelhas, a revoada de pássaros. A etimologia comum seria o verbo *exigo*, forçar para fora, expulsar, e daí exigir. Quantas tentações, se o sentido nuclear das palavras atuais devesse resultar do que elas significaram num passado longínquo! O ensaio seria a pesagem exigente, o exame atento, mas também o enxame verbal cujo impulso se libera. (STAROBINSKI, 2012, p.13-14).

Portanto, realizou-se a partir de uma análise da própria prática docente da pesquisadora, desenvolvida por meio dos instrumentos de produção de material de análise acima resumidos e após a interpretação dos mesmos sob a ótica de uma perspectiva hermenêutica, a elaboração de um ensaio crítico e teórico. O gênero textual escolhido proporcionou à investigadora que aqui vos escreve a sensação de liberdade de que poderia, diariamente, experienciar e reavaliar seus conceitos.

O percurso metodológico descrito anteriormente pode ser sintetizado a partir do diagrama a seguir:

Figura 1 – Percurso metodológico



Fonte: Autoria própria (2022).

Conforme descrito precedentemente, o diagrama acima sintetiza o percurso metodológico realizado na presente investigação. Novamente, cabe destacar que a análise do material referente à pesquisa desenvolvida ocorreu a partir de uma perspectiva hermenêutica, preocupando-se, especialmente, com a interpretação das experiências vivenciadas pela investigadora enquanto professora de Língua Portuguesa (epistemologia da própria prática). De tal forma, a investigação em questão pode ser caracterizada como uma pesquisa-participante, que teve como meios de produção para o material de análise a observação participante e a tomada de notas de campo. Por fim, a partir de um olhar atento e crítico foi desenvolvida a produção teórica que consiste em um ensaio.

Os participantes da pesquisa foram 55 alunos estudantes das duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental nas quais a pesquisadora atua como professora de Língua Portuguesa. Eles constituem o corpo discente de uma escola pertencente à rede pública municipal de uma cidade

localizada na Região Metropolitana de Porto Alegre - RS. Os estudantes que participaram da investigação totalizam 31 meninas e 24 meninos e possuem idade entre 15 e 17 anos.

A escolha de tais turmas deve-se, especialmente, à faixa etária dos alunos que as compõem, pois desde o princípio, o objetivo da investigação aqui desenvolvida foi: compreender como a formação do leitor e as práticas de leitura entre jovens adolescentes no contexto escolar sofrem interferências das culturas juvenis digitais. Além disso, cabe ressaltar que, normalmente, no 9º ano do Ensino Fundamental, os estudantes já vivenciaram inúmeras e diferentes experiências relacionadas ao trabalho com a leitura em sala de aula e também costumam ter menos restrições (em relação aos estudantes das etapas anteriores de ensino) por parte dos pais quanto ao uso de aparelhos digitais (como telefones celulares) e das redes sociais on-line.

A principal prática pedagógica analisada aqui consistiu na criação e na manutenção de uma página no *Instagram*¹ voltada à leitura. De tal modo, a página foi utilizada do ponto de vista pedagógico, mas também como material da pesquisa.

O uso de redes sociais on-line e dispositivos tecnológicos digitais (como smartphones) é uma realidade constante e quase universal entre os adolescentes dessa faixa etária. Blogues e páginas pessoais são criadas e utilizadas com as mais diversas finalidades. Pouco usadas do ponto de vista pedagógico, as tecnologias digitais possuem um potencial importante a ser explorado. Em relação à leitura, já existiam blogues juvenis dedicados à resenha e comentários de livros. Entretanto, partindo do ponto do meu ponto de vista, enquanto pesquisadora, esse tipo de estratégia poderia ser melhor explorado pedagogicamente, para promover o interesse e a prática da leitura.

Os alunos participantes da investigação retiravam livros na biblioteca escolar quinzenalmente, com liberdade para realizar a escolha das obras. Além disso, eram oportunizados momentos específicos para a leitura durante as aulas de Língua Portuguesa. De tal forma, a página do Instagram (escolhido por ser popular entre os jovens e permitir a postagem de vídeos e fotos) foi lançada como plataforma principal de um projeto pedagógico voltado à leitura entre adolescentes, alunos do nono ano do Ensino Fundamental. Todos os estudantes das turmas foram envolvidos na prática de alguma forma e, praticamente todos eles, tornaram-se seguidores da página (restrita aos estudantes das turmas e à professora/pesquisadora). O projeto que deu margem à pesquisa fez parte das atividades

¹ O Instagram é uma rede social on-line que pode ser acessada pelo celular ou computador e que possibilita o compartilhamento de imagens e vídeos. Nessa rede, também é possível seguir usuários, bem como curtir, comentar e compartilhar publicações.

curriculares, estando a professora/pesquisadora engajada com os estudantes desde o começo do ano e sendo a titular do componente curricular. Em se tratando de atividades pedagógicas curriculares desenvolvidas pela própria professora no âmbito do ensino regular, e tendo como foco o exame da própria prática pedagógica (epistemologia da prática), a pesquisa de caráter participante dispensou a submissão aos protocolos de Comitê de Ética institucionalizado. Apesar disso, foram tomados os cuidados necessários para preservação das identidades dos estudantes e da própria escola, conforme as recomendações e práticas de pesquisa consagradas na área, além das normas do Regimento Escolar.

Enquanto estratégia pedagógica, a página manteve-se privada desde a sua origem e foi usada para promover o debate, a curiosidade, o interesse e a motivação pela prática da leitura entre os estudantes das turmas envolvidas. O objetivo central, neste aspecto pedagógico, foi o de estimular os alunos a ler, mediante o desafio de publicar suas resenhas e interagir com os colegas a respeito das leituras realizadas, bem como sobre as suas experiências e preferências referentes à leitura.

Para dar conta de todos os objetivos pedagógicos e daqueles elegidos nesta pesquisa, a prática foi estruturada em cinco etapas principais: 1) apresentação da proposta para os estudantes e seleção do grupo de apoio (alunos que auxiliaram com a elaboração e com sugestões dos conteúdos para as publicações); 2) publicação de imagens, enquetes e entrevistas sondando as preferências, hábitos e motivações de leitura dos jovens adolescentes em questão; 3) escolha de títulos, entre obras selecionadas e indicadas por alunos através da etapa dois; 4) gravação e publicação de resenhas pelos estudantes ou grupos de estudantes, com a subsequente interação espontânea a partir dos comentários de outros alunos participantes do projeto e com acesso à página; 5) conversa com os alunos para sondar os resultados da prática.

Enquanto projeto que objetivou promover a leitura por meio do uso de uma plataforma digital, a prática buscou a aproximação da atividade de leitura ao universo das culturas digitais juvenis. Uma premissa presente aqui foi a de que o jovem deve aprender a ler, quer dizer, desenvolver o hábito da leitura, de uma forma espontânea e por sua própria motivação. É relevante ressaltar que nem todos os estudantes possuem a mesma motivação e o mesmo desenvolvimento da prática da leitura. A atividade incluiu a todos, porém, cada um de acordo com seus limites e possibilidades. Por isso, a primeira etapa foi deixar clara a proposta para os estudantes e, posteriormente, montar um grupo de alunos voluntários, que deram apoio à manutenção e à atividade da plataforma, colaborando na operacionalização e realização de postagens.

Na etapa dois, em colaboração com o grupo de voluntários, foram publicadas uma série de postagens, todas vinculadas às questões desdobradas dos objetivos A, B e C da presente investigação: (a) Identificar como ocorrem as práticas de leitura de jovens-adolescentes, no último ano do Ensino Fundamental; b) Inventariar temas de interesse dos jovens estudantes no que diz respeito à leitura; e c) Analisar a interferência das culturas juvenis digitais nas práticas de leitura).

Essas postagens foram de três tipos: 1) vídeos de entrevistas (*Reels*) e resenhas; 2) enquetes (*stories*) e 3) postagem de imagens (e *stories*) com os resultados das enquetes. Além disso, foram organizadas, com a colaboração dos voluntários, entrevistas com estudantes das turmas, gravadas, editadas e publicadas na página. As questões que constituíram as entrevistas norteiam os objetivos mencionados anteriormente: a) O que você gosta de ler?; b) Em que tipo de mídia: apenas livro físico ou formatos digitais?; c) Quais gêneros?; d) Com qual frequência você costuma ler?; e) O que o motiva a ler?; f) Como a internet e as redes influenciam seus hábitos e preferências de leitura?.

Infelizmente (mas não surpreendentemente), nem todos os estudantes aceitaram ter suas entrevistas publicadas (mesmo a página sendo privada), mas ainda assim, esta etapa, conduzida com a colaboração dos alunos, produziu um material de sondagem sobre as preferências de leitura dos alunos, além de servir para impulsionar o engajamento de todos ao projeto. Após o final das entrevistas, os dados das enquetes também forneceram informações sobre as preferências, motivações e hábitos de leitura dos estudantes.

Na terceira etapa, a partir dos resultados da fase descrita anteriormente, gêneros, estilos e títulos foram levantados e propostos para serem escolhidos pelos estudantes. Cada um deles (ou grupo) escolheu um livro, sobre o qual foi produzida uma resenha, gravada em um vídeo para ser postado na plataforma, o que consistiu na quarta etapa. A página envolveu todos os estudantes, das duas turmas e, desde o princípio, esperou-se que ocorresse uma interação espontânea e que estimulasse a curiosidade e interesse por diferentes títulos (apresentados por outros jovens adolescentes).

Na quinta etapa, próximo ao final do trimestre, foram organizadas novas enquetes para sondar a percepção dos estudantes sobre os resultados da atividade em relação à prática da leitura.

Após todas as etapas resumidas anteriormente, nos encontramos em condições de discorrer sobre o objetivo D desta dissertação: Discutir as implicações das práticas educativas voltadas à formação do jovem leitor. Nossa meta foi compreender até que ponto e, em que medida, fomos capazes de desenvolver novas e efetivas possibilidades pedagógicas a partir de

meios digitais, concebidos como estratégias para a promoção da leitura e da formação de jovens leitores.

A produção dos ensaios, que seguem apresentados, foi atravessada pela experiência vivida cotidianamente e registrada de modo sistemático nas notas de campo. O trabalho reflexivo pressuposto pela epistemologia da prática envolveu o exame das experiências vividas, tendo no exercício da escrita dos ensaios o próprio campo de produção do conhecimento. Nesse sentido, aquilo que – no projeto – constituía o “marco teórico de referência”, aparece agora de modo “orgânico” incorporado às reflexões produzidas e dialoga com a produção decorrente da própria investigação.

Esse esforço responde ao intuito de não dicotomizar teoria *versus* prática, procurando garantir, tanto quanto possível, uma indissociabilidade teórico-vivencial-reflexiva do trabalho analítico, como pressupõe a base epistemológica que orientou a pesquisa. Para a hermenêutica, a construção de um horizonte de compreensão pressupõe um diálogo infinito entre a experiência do encontro vivo dos falantes e a tarefa de interpretação a partir dos diálogos travados. Nessa mesma direção, a epistemologia da prática pressupõe um trabalho dialógico constante entre o que se vive, o que se estuda, o que se reflete a partir disso e aquilo que é possível narrar.

3 A CONSTRUÇÃO DOS ENSAIOS: EXPLORAÇÃO E ANÁLISE DO MATERIAL

Os ensaios apresentados a seguir dão corpo à experiência da pesquisa participante, vivida por mim como experimentação pedagógica cotidiana, no esforço por produzir conhecimento com e a partir da prática. Do ponto de vista pedagógico, a pesquisa se posiciona como experimentação viva da prática escolar, decorrente do encontro com os jovens adolescentes situados em contexto, na cena cotidiana de seus encontros, falas, amizades, conflitos, brincadeiras, afetos, fantasias... enfim, na cena aquecida do “chão de escola”.

Enquanto ação política, a pesquisa se afirma como valorização dos saberes da prática, defendendo que o professor precisa ser protagonista crítico-reflexivo de sua própria ação, ultrapassando a condição de mero reprodutor de teorias, metodologias ou programas. Trata-se de posicionar o professor na cena concreta da escola como produtor de saberes, capaz de fazer de sua experiência cotidiana o campo vivo da criação e recriação conceitual.

Já como gesto ético-estético, a pesquisa busca dar a ver um modo singular de me constituir professora, tendo a história pessoal, de formação e de trabalho como vetores indissociáveis da criação de um estilo próprio, um modo de vir-a-ser, que afirma a docência enquanto gesto de humanização dos outros e de si mesmo, sempre além das pretensões tecnicistas de formar um mero operador de técnicas, ferramentas ou recursos.

É nesse sentido que o ensaio se apresentou como a forma mais potente para tentar registrar, simultaneamente, com leveza e rigor, as marcas de uma experiência pedagógica vivida no calor do aqui-e- agora escolar, em última análise sempre resistente à tradução acadêmica, justamente porque vivida com as nuances afetivas do que (quase) nunca cabe nas palavras. Quiçá na poesia, mas...

3.1 Eu, leitora: um ensaio sobre a minha trajetória enquanto leitora

Uma de minhas recentes leituras fez com que eu sentisse vontade de iniciar a discussão aqui proposta com uma citação de José Saramago² e assim farei: “*Não temos outra coisa [que palavras]. Somos as palavras que usamos.*”

Aprecio (e muito) as obras desse maravilhoso escritor português. Contudo, não posso deixar de dar os devidos créditos ao livro que inspirou o uso da frase citada anteriormente: “Somos as palavras que usamos”, de autoria de uma mulher com uma trajetória, no mínimo,

² Escritor português que ganhou o Prêmio Nobel de Literatura, no ano de 1998. Sua obra mais conhecida é “Ensaio sobre a cegueira”, de 1995.

admirável: Manuela D'Ávila³. Assim como fiz aqui, ela inicia o seu texto com a frase de José Saramago e, além disso, apresenta uma importante discussão sobre o poder que as palavras que utilizamos possuem.

Compreendo que somos aquilo o que expressamos por meio de nossa linguagem e temos aquilo o que conseguimos captar a partir da linguagem utilizada pelo outro. Todas as expressões empregadas por nós têm grande importância e são capazes de motivar, emocionar, decepcionar ou afastar, por exemplo. Parece simples, não é mesmo? Mas de onde vêm as palavras que usamos?

Muito do que expressamos a partir da linguagem (verbal, escrita ou corporal) é uma reprodução do que vivenciamos nos meios sociais nos quais estamos inseridos. A sociolinguística⁴ denomina esses locais como “comunidades de fala”.

No que diz respeito à definição de comunidade de fala, Labov (1972) afirma que:

a comunidade de fala não é definida por nenhum acordo/contrato no uso de elementos de língua, mas pela participação em um jogo de normas compartilhadas; tais normas podem ser observadas em tipos claros de comportamentos avaliativos e pela uniformidade de modelos abstratos dos padrões da variação que são invariáveis em relação aos níveis particulares de uso. (LABOV, 1972, p.120-121).

Ressalto aqui a minha convicção de que “as palavras que usamos” também são, em grande parte, o resultado de nossas experiências literárias (em muitas situações, igualmente influenciadas pelo meio no qual estamos inseridos). Enquanto professora de Língua Portuguesa, por diversas vezes, me deparei com “caretas” dos alunos ao ouvirem as famosas frases: “A leitura estimula a criatividade”; “A leitura enriquece o vocabulário”; e “A leitura amplia o conhecimento.” É possível que até você tenha revirado os olhos e pensando algo, como: “Claro que eles fazem caretas, pois são apenas clichês.” Mas, dessa vez, vamos discordar!

Para tanto, vejo como necessário destacar que toda e qualquer opinião que emitimos, entre outros fatores, está ligada à nossa subjetividade. Aqui, falo sobre a Maiara leitora (“Eu, leitora”). Sendo assim, defenderei a última colocação realizada no parágrafo acima, a partir de minhas vivências literárias e do quanto elas contribuíram para com a minha formação enquanto cidadã, professora e pesquisadora.

Felizmente, o meu contato com os livros iniciou ainda antes de que eu começasse a frequentar a escola ou soubesse reconhecer as letras do alfabeto. Não sou capaz de informar a

³ Manuela Pinto Vieira d'Ávila é uma jornalista e política brasileira. Filiada ao Partido Comunista do Brasil, foi deputada federal pelo Rio Grande do Sul entre 2007 e 2015, deputada estadual de 2015 a 2019 e candidata a vice-presidente da República na eleição de 2018.

⁴ A sociolinguística é uma área que estuda a língua em uso real, levando em consideração as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística.

idade de maneira precisa, mas lembro que, com aproximadamente três anos, recebi de presente de minha mãe uma coleção de livros, contendo alguns clássicos contos de fadas, como: A Bela Adormecida, A Branca de Neve e os Sete Anões, e A Cinderela. O meu encantamento foi instantâneo! Pedia, repetidamente, para que os adultos da família lessem aquelas histórias para mim e, além disso, ficava “hipnotizada” pelas ilustrações daquelas lindas princesas.

Pouco tempo após o fato relatado anteriormente, surgiu a minha curiosidade quanto às letras. Eu olhava para as palavras contidas nos livros e queria saber quais os nomes de cada um dos símbolos que as formavam. Por sorte, cresci cercada de pessoas que tinham paciência e disposição para dedicar parte do seu tempo a responder aos meus questionamentos e me apresentar ao mundo da leitura e da escrita. Além disso, tanto a minha mãe quanto a minha tia (que morava no mesmo pátio) eram professoras da Educação Infantil e, frequentemente, traziam sugestões de tarefas relacionadas à etapa inicial da alfabetização para que eu fizesse em casa.

De tal forma, não há dúvidas quanto à importância do papel de minha família para que eu me tornasse uma leitora. É possível pensarmos essa afirmação a partir de Vygotsky (2000), que nos diz que:

O estímulo à leitura deve ocorrer não somente na sala de aula, como também no contexto familiar, uma vez que a família é a base para a formação do ser humano. A criança aprende e se desenvolve com o meio em que está inserido, caso não haja interesse pelos pais, os filhos também terão dificuldades em despertar interesse pelos livros (VYGOTSKY, 2000, p.58).

Quando ingressei na pré-escola, aos seis anos de idade, reconhecia as letras do alfabeto, distinguindo-as entre vogais e consoantes. Além disso, sabia ler e escrever algumas palavras, como o meu próprio nome.

Lembro, com carinho, da minha primeira professora. Ela se chamava Célia, era atenciosa e bastante dedicada à profissão. Entre os inúmeros momentos vivenciados na pré-escola, certamente, os que mais me marcaram dizem respeito às histórias contadas pela professora, com sua voz doce, mas repleta de variações que acompanhavam os diferentes momentos de cada narração. Graças ao seu bom trabalho, evoluí consideravelmente ao longo daquele ano letivo no que diz respeito à alfabetização e fui para a primeira série (atual segundo ano) ainda mais interessada pela leitura e pela escrita.

Devido ao fato de ser filha única, depois de alfabetizada, as minhas principais companhias passaram a ser as personagens dos livros que lia. Além disso, eu adorava recortar fotos de pessoas que apareciam nas revistas, colar em cadernos e criar dados fictícios para as mesmas. Passava horas elaborando histórias e conversando com os meus novos amigos.

Aos nove anos de idade, encontrei na mesa de cabeceira de minha tia um livro intitulado “O Pequeno Príncipe”, escrito por Antoine de Saint-Exupéry. Eu ainda não sabia pronunciar o nome do autor, mas o título e as ilustrações despertaram a minha curiosidade e, imediatamente, comecei a ler. Acredito que esse tenha sido um dos contatos mais marcantes que tive com a leitura até hoje, pois mesmo sendo bastante jovem, refleti muito para tentar compreender a história e fiz diversas pesquisas sobre as palavras que ainda não pertenciam ao meu vocabulário.

Posteriormente, voltei a ler essa obra algumas vezes e a viajar com o Pequeno Príncipe por seu asteroide e ao encontro da pequena Maiara que, desde bastante cedo, aprendeu que “*O essencial é invisível aos olhos*”. Ou seja, a verdadeira importância de algo não pode ser captada a partir de uma visão superficial, mas sim, com base no que os afetos nos falam.

Retornando às minhas vivências marcantes relacionadas à leitura, ao longo do Ensino Fundamental, considero bastante válido reservar um espaço aqui para falar a respeito da professora Kátia. Ela atuou junto às minhas turmas quando cursei a terceira e a quarta série e, certamente, foi uma das melhores docentes que cruzaram o meu caminho. Recordo, perfeitamente, de sua bela caligrafia, do tom de voz, dos cabelos ruivos, das vestes elegantes e, especialmente, do quanto tornava as aulas interessantes a partir das discussões propostas referentes às leituras efetuadas em sala de aula. Note-se que o universo da leitura vai sendo composto a partir de uma riqueza semiótica particular, onde o afeto (enquanto *afecto*, força que impacta o corpo por meio dos sentidos) faz uma composição complexa, que ultrapassa em muito a relação exclusiva com o livro propriamente dito ou com a “tarefa” de ocupar-se dele.

Lembro-me de que, nesse período, trabalhávamos muito com a leitura e com a interpretação textual. Contudo, o mais relevante, é que nenhuma das habilidades mencionadas era estimulada apenas a partir de meras leituras mecânicas ou da resolução de questões com respostas previamente estipuladas pela professora. Fosse fantasia ou realidade, todos os textos eram discutidos, pensados e repensados, de forma a promover a reflexão dos alunos enquanto sujeitos e estabelecer sentidos diante de nossas subjetividades. Foram, de fato, aulas que me afetaram e proporcionaram experiências marcantes, tendo em vista que: “É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (BONDÍA, 2002, p.21).

Além dos pontos citados anteriormente, a professora Kátia elogiava, com frequência, a minha caligrafia e os textos que eu produzia. Isso me deixava radiante! Sendo assim, aos 11 anos de idade, iniciei o próximo ano letivo convicta de que, algum dia, gostaria de ser professora. De forma ainda mais específica: professora de Língua Portuguesa!

Recordo também, de maneira bastante clara, que nos anos finais do Ensino Fundamental, a minha professora de Língua Portuguesa, chamada Tatiana, costumava organizar as aulas a partir da leitura de crônicas ou de letras de músicas. De forma que pode ser vista como exitosa, ela selecionava textos com temas de relevância social ou que, de algum modo, possuísem relação com o momento que nós (alunos) estávamos vivendo. As temáticas variavam, desde questões reais vinculadas à sociedade até a abordagem dos sentimentos e conflitos enfrentados pelos adolescentes.

Um exemplo interessante dessas memórias remete ao momento em que fui apresentada à crônica “Caderno novo”, de autoria do renomado escritor gaúcho Luis Fernando Veríssimo. O texto em questão tem como ponto de partida uma discussão entre amigos acerca das “melhores sensações do mundo”, que resulta em uma resposta comum a todos: “Caderno novo”. A partir de tal situação, a narrativa se desenvolve de forma sucinta, mas sinestésica e que realiza um apelo sensorial que nos leva à rememoração da forma como nos sentimos ao vivenciar a experiência de abrir um caderno novo, nos primeiros dias de aula. Na parte final, o texto ainda nos proporciona uma divertida e realista reflexão sobre o quanto a empolgação e o cuidado para com o caderno novo perduram apenas até a quarta ou quinta página.

“O texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer das nossas aulas” (LAJOLO, 2000, p.12). Portanto, o que torna a experiência relatada anteriormente ainda mais relevante, bem como o trabalho de minha antiga professora bem-sucedido, é o fato de a crônica “Caderno novo” ter sido trabalhada com a turma ao longo das primeiras aulas daquele ano letivo. Dessa forma, foi proporcionado um diálogo entre o texto lido e o mundo dos sujeitos leitores, pois estávamos vivenciando exatamente a experiência de abrir um caderno novo, no início de um novo ciclo escolar. Além disso, como consequência à leitura realizada, pensamos e debatemos sobre questões organizacionais e a forma como manteríamos nossos cadernos até suas páginas finais.

Assim como as atividades realizadas em sala de aula, ao longo do Ensino Fundamental, destaco também a importância que a visita à biblioteca e a retirada semanal ou quinzenal de livros teve nesse período de minha vida. Nas duas escolas em que estudei inicialmente, pertencentes à rede pública municipal de Campo Bom, os alunos tinham acesso gratuito ao acervo de livros. Nós os levávamos para casa a fim de realizar a leitura, mas tínhamos que nos responsabilizar em manter o seu estado de conservação e havia um prazo estipulado para a devolução.

Outro ponto a ser ressaltado é que, normalmente, os professores de Língua Portuguesa proporcionavam tempo, em sala de aula, para que nós lêssemos os livros escolhidos na

biblioteca escolar. Eu, assim como quase todos os meus colegas, gostava muito desses momentos e aproveitava para ler o máximo que pudesse! Quando eu gostava de um determinado livro e a sua leitura era finalizada na escola, o levava para casa e fazia questão de reler.

Sinto necessidade, neste instante, de interromper brevemente o relato de minhas memórias enquanto leitora e observar que nunca compreendi por qual motivo a leitura no ambiente escolar era realizada apenas nas aulas de Língua Portuguesa. Mesmo agora, enquanto professora, vejo que essa questão não mudou muito e que o ato de ler, muitas vezes, acaba não sendo tratado com a devida importância nas instituições de ensino. Para Zilberman (2009, p.18), “o exercício da leitura é o ponto de partida para a aproximação à literatura. A escola dificilmente o promoveu, a não ser quando condicionado a outras tarefas, a maior parte de ordem pragmática”.

Realizada a observação anterior, retorno às minhas recordações, falando sobre os gibis da Turma da Mônica, de Maurício de Sousa. Eles sempre se fizeram presentes na minha lista de leituras preferidas e contribuíram para que eu compreendesse a importância da amizade e do trabalho em equipe. Penso ainda que o meu gosto pela cor amarela seja influência da personagem bem humorada e comilona, chamada Magali.

Também ao longo da infância, houve um período em que li diversos livros da escritora Ruth Rocha, como por exemplo: “Marcelo, marmelo, martelo”, “Como se fosse dinheiro” e “A primavera da lagarta”. Essas histórias faziam com que eu viajasse pela minha imaginação infantil e com que já começasse a pensar a respeito de valores importantes, como a honestidade.

Na adolescência, passei a experimentar gêneros literários e autores diversos. Tenho a impressão de que estava tentando me encontrar enquanto sujeito e também enquanto leitora. Houve um período em que, por algum motivo (realmente, não recordo qual), li vários livros do escritor Paulo Coelho. Tive também a fase de encantamento exclusivo pelos poemas de Vinicius de Moraes⁵ (encanto que perdura até os dias atuais).

Ainda em tal estágio da vida, conheci algumas obras do romancista Machado de Assis e, desde então, tenho o que podemos chamar de livro preferido: “Helena”. O romance mencionado situa-se temporalmente no final da década de 50, do século XIX, no período romântico e narra a história de amor proibido entre os supostos irmãos Helena e Estácio. O tema abordado era bastante polêmico para a época de publicação, 1876. Além disso, vale ressaltar que o referido romance já começa a apresentar características do realismo, pois faz

⁵ Além de poeta, foi jornalista, crítico de cinema, diplomata e um dos mais famosos nomes da Música Popular Brasileira (MPB).

críticas à divisão da sociedade daquela época e questiona o papel da mulher, a partir de uma protagonista bastante consciente acerca de sua posição social e com um pensamento à frente do seu tempo.

Pouco tempo depois de começar a ler clássicos da Literatura Brasileira, como o que foi citado anteriormente, passei a me interessar, de forma especial, pelas crônicas de alguns escritores gaúchos. Entre eles, destaco Martha Medeiros, que segue entre as minhas leituras frequentes e preferidas. Admiro bastante a facilidade com que ela dialoga com seus leitores ao longo dos textos, bem como a lucidez e a sensibilidade que demonstra diante do cotidiano. Já li quase todos os seus livros e, frequentemente, utilizo suas crônicas para trabalhar junto aos meus alunos.

Uma das últimas obras de Martha Medeiros que trabalhei com meus alunos, estudantes do último ano do Ensino Fundamental, chama-se “Posto, logo existo”. O título da crônica é uma referência à famosa frase “Penso, logo existo”, do filósofo francês René Descartes e que resume o seu pensamento filosófico. Para ele, tudo começa com a dúvida e a não aceitação de nenhuma verdade absoluta. Sendo assim, Descartes não pode negar que a dúvida existe e, por tal motivo, assume que a primeira afirmação considerada verdadeira é “Penso, logo existo”. Nesse texto, a autora reflete sobre a exposição excessiva proporcionada pelas postagens nas redes sociais e defende a ideia de que, atualmente, as pessoas estão mais preocupadas em existir para os outros do que, de fato, viver a sua própria vida

A leitura e a discussão a respeito da crônica de Martha Medeiros proporcionaram um debate interessante e dotado de elementos permeados por uma análise pessoal, realizada por parte de diversos estudantes. Surgiram relatos variados, mas houve um que apareceu repetidas vezes e sempre de forma bastante semelhante: após passeios realizados junto à família ou amigos, os jovens afirmaram não lembrar de uma situação marcante ou de um determinado ponto turístico, por exemplo. Em todos os casos, eles afirmaram ter dedicado grande parte do seu tempo à postagem de fotos nas redes sociais on-line.

Retornando ao papel da leitora em minha vida e aos resultados positivos proporcionados por ela, considero interessante dizer que, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até a Pós-graduação, venho recebendo alguns elogios quanto à forma como escrevo. Por vezes, a insegurança faz com que eu questione se, de fato, eles são sinceros ou, simplesmente, formas de me motivar a prosseguir elaborando produções escritas, como essa que você está lendo. Contudo, acredito que todo possível resultado positivo dos textos que escrevo advenha das minhas vivências enquanto leitora.

Além disso, percebo que à medida com que realizo novas leituras, faço também descobertas, formulo e revejo opiniões. Alguns assuntos que me interessam atualmente, sem dúvidas, foram estimulados por discussões apresentadas em livros e textos que já cruzaram o meu caminho.

O livro “Futebol ao Sol e à Sombra”, do escritor e jornalista uruguaio Eduardo Galeano⁶, fez com que a gremista e admiradora de futebol que aqui vos escreve conhecesse um pouco mais sobre a história desse esporte que é capaz de mover nações. Na obra em questão, o autor apresenta em seus textos descrições referentes aos primórdios do futebol, ressaltando que era, inicialmente, um esporte voltado à elite da sociedade. Ele também faz críticas à transformação do futebol que, ao longo dos anos, passou a ser visto mais como um meio de obtenção de lucro do que como uma paixão.

Como também não pensarmos em tecer feminismo, a partir do conto “A moça tecelã”, de Marina Colasanti⁷? No texto, que me foi apresentado ainda nos anos finais do Ensino Fundamental, nos encontramos com uma protagonista que passa a ser explorada pelo marido, com quem tanto havia sonhado. Felizmente, depois de ter a sua liberdade e subjetividade privadas pelo patriarcado, ela consegue reverter a dominação imposta pelo esposo.

Acredito que, entre outros fatores, a leitura mencionada no parágrafo anterior contribuiu para que eu passasse a me interessar por discussões relacionadas ao feminismo e que procurasse, posteriormente, novas informações e leituras a respeito do assunto. Em meio a tais leituras, destaco “O segundo sexo”, de Simone de Beauvoir⁸ e “O feminismo é para todo mundo”, de bell hooks⁹.

Em “A hora da estrela”, Clarice Lispector¹⁰, por sua vez, me proporcionou muita reflexão e emoção com Macabéa, jovem alagoana de 19 anos, residente no Rio de Janeiro. A narrativa permite pensarmos acerca da condição humana, motivados pelas péssimas circunstâncias em que vive a protagonista. A pobreza e a marginalização das classes oprimidas são temas abordados de forma bastante clara na história e que também me fizeram ainda mais interessada em tentar compreender tais questões.

⁶ Eduardo Hughes Galeano nasceu na capital do Uruguai, Montevidéu, no dia 03 de setembro de 1940. Foi jornalista e escritor, sendo autor de mais de 40 livros, que já foram traduzidos em diversos idiomas.

⁷ Marina Colasanti é uma escritora, contista, jornalista, tradutora e artista plástica ítalo-brasileira nascida na então colônia italiana da Eritreia. A autora publicou mais de 70 obras para crianças e adultos.

⁸ Simone Lucie-Ernestine-Marie Bertrand de Beauvoir, mais conhecida como Simone de Beauvoir, foi uma escritora, intelectual, filósofa existencialista, ativista política, feminista e teórica social francesa.

⁹ Gloria Jean Watkins, mais conhecida pelo pseudônimo bell hooks, foi uma autora, professora, teórica feminista, artista e ativista antirracista estadunidense.

¹⁰ Clarice Lispector foi uma escritora e jornalista brasileira nascida na Ucrânia. Autora de romances, contos, e ensaios, é considerada uma das escritoras brasileiras mais importantes do século XX.

Quando reflito a respeito da minha trajetória enquanto leitora, percebo que ela seguirá evoluindo junto comigo, tendo fim apenas no momento de meu último suspiro e que permanecerá influenciando, diretamente, em meus fazeres pedagógicos, uma vez que [...] “o saber dos professores parece estar assentado em transações constantes entre o que eles são (incluindo emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc.) e o que fazem”. (TARDIF, 2002, p.16).

A nossa existência é constituída por instantes e, muitos dos meus, são compostos por leituras. Ao final deste texto, provavelmente, não serei (ou estarei) a Maiara que escreve o presente parágrafo e é possível que você também não seja mais o mesmo, caso decida embarcar comigo até as últimas palavras.

Seremos nós (você e eu) mais reflexivos, sonolentos, entusiasmados, entediados ou preocupados? Honestamente, não sei! O que sei (ou acredito saber, no presente momento) é que não "seremos", mas "estaremos". O verbo "estar" é transitório! Enquanto o verbo "ser", por sua vez, é permanente! Em determinadas circunstâncias, quisera eu também o "ser". De tal forma, estou em constante transformação e cada leitura que faço resulta em um novo vir-a-ser.

Infelizmente, por vezes, o excesso de demandas relacionadas ao meu cotidiano profissional enquanto professora de Língua Portuguesa, atuante junto aos anos finais do Ensino Fundamental, não permite que eu efetue periodicamente todas as leituras que gostaria. Em contrapartida, não tenho como objetivo aqui dar destaque ao que não ocorreu, mas sim, às leituras que realizei e ao que elas fizeram de mim.

Ao pensar sobre todas as questões apontadas nos parágrafos anteriores, conseqüentemente e de forma espontânea, começo a examinar também a minha própria prática docente. Em grande medida, acredito que ela seja resultado das vivências que experimentei até cada determinada circunstância. O fato de considerar a leitura como um pilar essencial na Educação não resulta somente de estudos e publicações realizados anteriormente acerca de tal temática, mas também do quanto a leitura sempre esteve presente em minha trajetória e foi importante para mim, desde a infância, formando e transformando a pessoa e, por conseguinte, a professora que sou. De mesmo modo, aquilo o que sei e desenvolvo em sala de aula, como Professora de Língua Portuguesa, também advém do que outrora vivenciei ao longo da profissão.

[...] o saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, que ele não é somente utilizado como um meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho. Trata-se, portanto, de um trabalho multidimensional que incorpora elementos relativos à identidade pessoal e profissional do professor, à sua situação

socioprofissional, ao seu trabalho diário na escola e na sala de aula. (TARDIF, 2002, p.17).

Constantemente, busco possibilidades que possam tornar as experiências de leitura marcantes, de forma positiva, para os meus alunos. Faço isso motivada, especialmente, pelas boas memórias que carrego comigo e que foram resumidas, de maneira breve, acima. Com base nas lembranças em questão, acredito que a leitura seja capaz de oportunizar novas e infinitas alternativas aos jovens adolescentes. A partir dos livros, eles podem ser, mesmo que momentaneamente, grandes heróis ou nomes marcantes da nossa história. É possível também, entre inúmeras outras coisas, que compreendam melhor questões vinculadas ao mundo que os cerca e, mais do que isso, que formem opiniões sobre temáticas específicas e tenham argumentos consistentes para defendê-las (algo que se faz cada vez mais urgente e necessário em nossa sociedade).

Ainda assim, preciso admitir que a procura por formas “atrativas” para trabalho com a leitura em sala de aula não é uma tarefa simples e, tampouco, acredito que possa, em algum momento, ser finalizada. Mesmo que você, enquanto professor, supostamente atue junto a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental ao longo de toda a sua carreira, não penso que seja possível utilizar ano após ano, exatamente, os mesmos textos e livros, sugerindo atividades iguais. Por quê? Porque Lulu Santos¹¹ tem razão e “tudo muda o tempo todo no mundo”. Não podemos nos acomodar! Os meios de comunicação evoluíram, o desmatamento aumentou e a Seleção Brasileira não venceu a Copa do Mundo, ao contrário do que aconteceu há pouco mais de 20 anos (2002). O que quero dizer com tudo isso é que aquilo o que propomos em sala de aula requer uma avaliação crítica e que proporcione mudanças que venham a ser consideradas necessárias, de acordo com os diferentes momentos vividos pela sociedade e os dilemas enfrentados por cada grupo de jovens adolescentes.

Por favor, não pense que estou propondo que nunca, em hipótese alguma, estejamos repetindo práticas pedagógicas referentes à leitura que já tenham sido utilizadas em anos letivos anteriores. Ou então, que cada determinado texto possa ser trabalhado em uma única ocasião. O que deu certo pode ser repetido, com certeza! Mas, para isso, é importante que saibamos analisar se, em alguma medida, será uma experiência significativa para aqueles novos alunos que estão conosco em sala de aula. Precisamos compreender, enquanto docentes, que os nossos saberes estão também em constante construção e que são aprimorados a partir de situações experimentadas no cotidiano escolar.

¹¹ Luiz Maurício Pragana dos Santos, mais conhecido como Lulu Santos, é um cantor, compositor, produtor musical e guitarrista brasileiro.

[...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática”. (TARDIF, 2002, p.14).

As colocações que acabei de realizar quanto à maneira como nós, professores, desenvolvemos as tarefas relacionadas à leitura, reforçam o meu entendimento de que, antes de mais nada, devemos manter em nós mesmos o gosto pelos livros. Afinal, é possível incentivarmos alguém a realizar ações que não apreciamos? Acredito que não! E caso você discorde, estou curiosa e disposta a ouvir a sua opinião, desde que ela seja apresentada por meio de bons argumentos.

Posso afirmar, de maneira sincera, que muitos dos meus momentos de satisfação pessoal são construídos a partir do ato de ler. É claro que não tenho a sorte de me deparar apenas com leituras que me agradem, mas sigo experimentando, conhecendo novas realidades, revendo opiniões e redescobrimo quem sou enquanto leitora (ou quem “estou” em cada diferente momento).

Vejo agora que, realmente, não é fácil falarmos a respeito de nós mesmos quando fazemos isso de forma consciente. Em contrapartida, penso que talvez eu já tenha falado demais e esteja me prolongando por aqui. Inclusive, torço para que você não esteja entediado!

O fato é que não consigo resumir, em poucas palavras, a minha trajetória enquanto leitora. Destaquei, anteriormente, algumas experiências marcantes, mas quantas outras também não contribuíram para que eu estivesse aqui, pesquisando, lendo e escrevendo? Tudo o que posso afirmar quanto à tal questão é que se eu nunca tivesse me tornado a leitora que sou, não teria vocabulário, criatividade ou conteúdo para desenvolver essas páginas. No início do capítulo, disse que somos as palavras que usamos. Em meu caso, grande parte de tais palavras, vieram dos livros que já li!

3.2 Um ensaio sobre o processo de formação do leitor: Mas afinal, onde nasce um leitor?

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim que aprendem a identificar as letras do alfabeto, os alunos se sentem entusiasmados e buscam fervorosamente conseguir ler os seus primeiros livros. Mas, infelizmente, percebo que tamanho entusiasmo pela leitura não tem se prolongado durante as etapas seguintes da vida de muitos estudantes. Atualmente, em grande parte dos casos, de forma prévia à conclusão do Ensino Fundamental, eles perdem o interesse pela leitura (antes mesmo de se tornarem leitores maduros e proficientes) e esse fato ocorre,

possivelmente, porque os textos e livros não lhes foram apresentados e trabalhados de forma correta, atraente e significativa, despertando e mantendo a sua motivação.

Com o passar dos anos, torna-se cada vez mais desafiador ao professor elaborar métodos de trabalho que incentivem a leitura, principalmente, no que diz respeito ao uso do livro físico. Tal afirmação é realizada com base no avanço tecnológico digital e no crescimento da utilização das redes sociais online por grande parte dos jovens (cada vez mais cedo). Cabe então, ao docente, a busca incessante pela inovação, visando acompanhar aquilo que pertence ao mundo do aluno e que pode ser importante para o seu crescimento como membro de uma sociedade dominada por inovações tecnológicas constantes.

A escola “vê reduzir-se sua influência: primeiro a mídia de massas e, recentemente, a comunicação digital e eletrônica multiplicaram os espaços e circuitos de acesso aos saberes e à formação cultural” (CANCLINI, 2009, p. 23).

Sendo assim, discutiremos aqui, questões referentes à formação do leitor, visando compreender e refletir sobre como ela ocorre ao longo do Ensino Fundamental e qual é o papel da família diante de tal processo. Além disso, dentro do possível, buscaremos pensar acerca das práticas pedagógicas adotadas pelos professores ao longo desse período e sobre o quanto elas impactam na manutenção do interesse pela leitura por parte dos estudantes. Para tanto, torna-se necessário também debatermos sobre o que é, de fato, a leitura.

Em grande parte, os estudos referentes à leitura estão vinculados ao desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, à aquisição da língua materna. Dessa forma, consideraremos aqui, especialmente, os pressupostos de Bakhtin e Vygotsky que contribuem para pensar a leitura e a linguagem como práticas sociais e elementos fundamentais na constituição dos indivíduos como sujeitos de uma sociedade.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas [...] mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p.125).

Antes de ser vista e considerada a partir de suas regras e formalidades, a linguagem verbal tem como função principal a promoção da comunicação e da interação entre os sujeitos. No que se refere à essa questão, Bakhtin (2000, p. 106) diz que: “Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, esse pode ser substituído pelo representante médio do grupo social a qual pertence o locutor”.

Tal processo comunicativo pode ser realizado, principalmente, por meio da fala ou da escrita e, uma vez que ocorra a compreensão da mensagem transmitida, ele será considerado exitoso. Caso não aconteça a compreensão do que foi emitido, é possível afirmar que o processo comunicativo não foi realizado com sucesso, pois não transmitiu a mensagem intencionada. De acordo com (BAKHTIN, 2000, p.35), “a relação com o sentido é sempre dialógica. O ato de compreensão já é dialógico”.

Bakhtin constrói sua teoria linguística, antes de tudo, concebendo a linguagem em sua natureza essencialmente social. Desde esse ponto de partida, o caráter dialógico da linguagem (ou o “dialogismo”) é uma noção que perpassa todo o pensamento de Bakhtin. Com efeito, por meio deste conceito, o filólogo russo enfatiza o aspecto da *historicidade* do discurso, isto é, a ideia de que os enunciados (falados ou escritos) não são entidades isoladas, senão que estão relacionados sempre a outros enunciados. De tal modo, todo enunciado carrega em si certo direcionamento ao outro ou, nas palavras do autor “ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é uma particularidade constitutiva do enunciado” (BAKHTIN, 1999, p.325).

A partir dessa característica da linguagem e, mais especificamente, do enunciado, entra em jogo a ideia da responsividade aos enunciados por parte do sujeito, ou seja: todo enunciado terá como consequência, por parte daquele que o recebe (lendo ou ouvindo), uma determinada *resposta*, contendo em si uma *valoração* (ou juízo de valor). Assim, por exemplo, sempre que ouvimos ou lemos algo, não somos sujeitos passivos que simplesmente assimilam o discurso, senão que, expressamente ou não, somos responsivos ao que é recebido, isto é, nos posicionamos em relação ao enunciado, concordando ou discordando, modificando ou adaptando, enfim, reagindo de tal maneira que não permanecemos “neutros” em relação ao que acabamos de ler ou ouvir. Todo discurso, por isso, sempre vai ao encontro de outro discurso, com o qual interage: o traço dialógico é uma característica constitutiva da linguagem¹². Nas palavras de Bakhtin:

¹² Conectada à concepção dialógica e responsiva da linguagem e do discurso, está a concepção ética de Bakhtin. Muito antes de ser reconhecido como teórico da linguagem, Bakhtin já se posicionava como filósofo, cuja preocupação inicial é elaborar uma ética, entendida como filosofia primeira, isto é, como a base de toda construção filosófica ulterior. Em “Para uma Filosofia do ato Responsável” (obra inacabada e fragmentada), o pensador russo recusa as abordagens universalistas e abstratas da ação, colocando a ênfase na ideia da singularidade radical de todo ato individual. Em outras palavras, para qualquer indivíduo, cada ato singular jamais pode ser repetido e, portanto, traz em si sua responsabilização inerente. A este aspecto, Bakhtin denomina o “não álibi”, isto é, o ato individual não pode delegar sua responsabilidade a quaisquer elementos externos ou abstratos. Ao invés disso, os atos individuais e singulares sempre encontram outros indivíduos, o que implica que sempre vai ao encontro da alteridade, tal como (conforme vimos recém) acontece com os próprios enunciados. Para uma compreensão mais detalhada sobre as relações entre ética e linguística em Bakhtin, recomendamos o trabalho “O princípio ético como fundamento do dialogismo em Mikhail Bakhtin. The ethical principle as the foundation of dialogism in Mikhail Bakhtin Tatiana Bubnova - Tradução: Maria Inês Batista Campos e Nathália Rodrihero Salinas Polachini.”

“Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p.88).

No que concerte aos objetivos do presente trabalho, a partir do que acabamos de considerar em relação ao dialogismo da linguagem, podemos compreender agora que toda a leitura gera uma reação ou valoração por parte daquele que entra em contato com o discurso recebido pelo texto. É fácil, portanto, inferir que o processo de formação de um jovem leitor, se queremos que efetivamente aconteça, não deve desconsiderar este traço dialógico, pois, na medida em que o leitor em formação entra em contato com textos que nele despertam reações positivas, é provável que a leitura seja propícia a se consolidar como hábito. Por outro lado, todas as reações ou juízos de valor negativos que venham do jovem adolescente a partir de leituras impostas pelo professor e, geralmente, desmotivadoras, apenas servirão para afastá-lo ainda mais da atividade e do hábito de ler.

No que diz respeito à leitura, é possível afirmar também que o sentido do texto não se esgota. Mesmo quando pensamos em uma obra específica, cada leitura realizada é única, apresentando particularidades que variam de acordo com as circunstâncias na qual o sujeito leitor está implicado. O ato de ler não é uma atividade passiva e a compreensão consiste em uma prática ativa que promove o diálogo com o enunciado.

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (BAKHTIN, 2014, p.137).

Segundo Vygotsky (1994), antes mesmo de controlar o próprio comportamento, a criança passa a controlar o ambiente no qual está inserida por meio da utilização da fala. Ele constatou, a partir de seus estudos, que a fala da criança é tão importante quanto suas ações no que diz respeito a atingir um objetivo. As funções “cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais” (VYGOTSKY, 1994, p.31).

No que diz respeito a esse fator, a interlocução verbal relaciona-se também à leitura de textos e livros. Reforçando a ideia já exposta anteriormente de que, para que exista a comunicação entre o autor e o leitor, é fundamental que haja o entendimento do que foi escrito. Sendo assim, o contexto em que cada leitura é realizada faz toda a diferença no processo e intensifica a concepção de que é fundamental que as propostas de trabalho com a leitura que

apresentamos aos alunos, enquanto professores, tenham relação com o mundo do sujeito leitor ou então, com a sua subjetividade, pois esse elemento facilitará a compreensão e promoverá a aproximação entre o texto e o estudante, proporcionando sentido ao processo.

A linguagem verbal não é vista primordialmente como sistema formal, mas como atividade, como um conjunto de práticas socioculturais – que têm formatos relativamente estáveis (concretizam-se em diferentes gêneros do discurso) e estão atravessadas por diferentes posições avaliativas (concretizam diferentes vozes sociais). (FARACO, 2009, p.120).

No início do ano letivo de 2022, realizei junto aos meus alunos, estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, uma discussão acerca da crônica: “Porta de Colégio”, de autoria do escritor Affonso Romano de Sant’Anna¹³. Talvez você esteja se perguntando o porquê de eu estar mencionando o trabalho com essa obra. Então, informo que é, justamente, porque considerei uma proposta de leitura bastante exitosa e que despertou o interesse dos jovens envolvidos. Com base no que foi apontado nos parágrafos anteriores de minha escrita, acredito que o sucesso de tal atividade de leitura se deva ao fato de que os sujeitos leitores se viram implicados em uma realidade semelhante a apresentada na narrativa.

No texto em questão, o autor apresenta uma reflexão muito interessante sobre o período da adolescência e as transformações que ele proporciona até a passagem dos sujeitos para a vida adulta, traçando um paralelo entre a porta do colégio e a porta da vida que, para ele, trata-se da maturidade e das mudanças que ocorrem ao longo da juventude. Além disso, ele transmite uma importante mensagem ao leitor, sugerindo que é importante que a realização das escolhas seja feita da forma mais calma possível e enfatizando a ideia de que cada um encontrará possibilidades que poderão modificar o seu destino.

A leitura da crônica “Porta de colégio”, seguida pelo trabalho com a sua interpretação, proporcionou uma discussão intensa e proveitosa ao longo da aula. Diversos estudantes se mostraram pensativos quanto às possibilidades e responsabilidades que viriam a enfrentar ao longo dos próximos anos, enquanto outros verbalizaram as suas inquietações sobre tais questões e comentaram a respeito de seus planos e sonhos para o futuro.

Saber ler vai muito além de decodificar símbolos escritos. Não basta saber responder questões sobre um texto, como frequentemente acontece nas escolas. Saber ler significa utilizar e compreender textos, além de ser capaz de refletir sobre eles, conseguindo a partir de então, alcançar objetivos pessoais, desenvolvendo seu potencial e, conseqüentemente, participando de

¹³ Poeta, jornalista, crítico e professor de literatura. Nos anos 1960 participou ativamente de diversos movimentos de renovação da nossa poesia e, durante a ditadura militar, publicou, nos principais jornais brasileiros, corajosos poemas, reativando a relação do poeta com a vida social e política do país.

forma plena da sociedade em que vive. De tal maneira, a importância de que o professor conheça e proporcione aos alunos múltiplas possibilidades de leitura se torna ainda maior, pois somente assim seremos capazes de desenvolver um trabalho que colabore para com a formação de verdadeiros leitores, que compreendam, utilizem e reflitam sobre os textos, conforme citado anteriormente.

Sobre a formação de leitores, Gurgel (1999, p.210) afirma que: “Através da leitura, portanto, reconhecemo-nos parte da humanidade e não seres isolados, somos capazes de tecer a própria individualidade a partir do e com o outro”. A leitura, conforme colocação realizada anteriormente, faz parte do processo comunicacional e estabelece um diálogo entre o autor e o leitor, permitindo que novas realidades sejam descobertas.

Saraiva (2006) fala que o enfoque na formação de novos leitores nos permite concluir que a escola utiliza argumentos que se contrapõem no que diz respeito a essa finalidade. Tal questão torna-se ainda mais evidente quando se trata de textos literários.

O posicionamento contraditório desvela-se, sobretudo, quando a ênfase recai sobre a leitura de textos literários, evidenciando-se a lacuna entre os discursos que circulam no âmbito social, os objetivos dos cursos de formação de professores, as propostas político-pedagógicas das próprias escolas e as atividades cotidianas ministradas pelos docentes. (SARAIVA, 2006, p.27).

Para que os professores possam formar leitores de qualidade, sabemos, por exemplo, que as bibliotecas se tornam lugares imprescindíveis. Entretanto, a infraestrutura ou até mesmo a criação desses espaços, frequentemente, não são priorizadas pelos governantes e essa responsabilidade fica a cargo das escolas que, diversas vezes, não possuem a verba necessária para custear tal investimento. Em muitas instituições de ensino de nosso país, vemos os locais onde deveriam estar situadas as bibliotecas servindo como depósitos e com um espaço mínimo dedicado à exposição de livros. Em entrevista concedida a Nascimento (2003, p.52), Marisa Lajolo destaca que “a relação entre literatura infantil, literatura juvenil e escola vem desde o nascimento desses gêneros e está cada vez mais entrelaçada”.

Em alguns casos, existe apenas a preocupação de que o aluno tenha acesso a algum livro qualquer, independente do assunto ou condição em que se encontra e que o leve para casa e traga alguns dias depois. Em tais situações, não há o cuidado de que a leitura seja significativa para o estudante e, uma vez que isso não ocorra, ele, conseqüentemente, não desenvolverá o interesse pela leitura.

Acredito que seja fundamental, sempre que possível, a participação ativa dos professores na seleção dos livros que são disponibilizados aos alunos na biblioteca escolar. E por que não buscar ouvir e envolver também os próprios estudantes, no momento de escolher

esse material? A partir das experiências vivenciadas por mim enquanto docente, percebo que as atividades e projetos escolares que abrem espaço para sugestões dos educandos costumam obter resultados mais positivos.

É importante que o professor escolha material que seja significativo para o aluno, pois só assim desenvolverá o seu interesse em ler textos diferenciados do seu cotidiano. É importante uma aula prazerosa para prática de leitura, em um ambiente onde haja diversidade de texto, deixando o aluno à vontade para fazer sua escolha para a leitura. (BORGES, 2013, p.10).

A discussão apresentada anteriormente me trouxe à memória que, há alguns anos, trabalhei em uma escola na qual a professora responsável pela biblioteca escolar selecionava uma quantidade específica de livros e realizava a exposição dos mesmos sobre uma mesa para que os alunos fizessem a escolha entre os títulos que ali estavam. Ou seja, mesmo diante de estantes cheias de possibilidades interessantes, os estudantes podiam optar apenas por algo que estivesse entre aquelas limitadas alternativas. Sendo que, em diversas circunstâncias, eles tinham uma leitura de seu interesse em mente e que estava disponível no acervo da escola.

Obviamente, fiquei insatisfeita com a situação e procurei modificá-la o quanto antes. Conversei com a professora responsável pela biblioteca e também com a coordenação escolar, explicando o meu ponto de vista, com base, especialmente, na ideia de que a leitura deveria ser significativa aos alunos. Felizmente, não encontrei grandes restrições e, depois disso, os estudantes passaram a ter a possibilidade de selecionar os livros que estavam dispostos nas estantes, desde que fossem adequados a sua faixa etária.

O que deve ser observado com maior atenção quanto à história resumida ao longo dos dois parágrafos anteriores é que o procedimento para a retirada de livros por parte dos alunos era desenvolvido há anos da mesma maneira. Logo, podemos concluir que os demais docentes atuantes na escola, provavelmente, nunca tinham tentado modificá-lo. Fico ainda mais preocupada com a possibilidade de que eles nem ao menos tenham se dado conta do quanto essa pequena alteração poderia proporcionar resultados positivos no que diz respeito a incentivar os alunos ao hábito da leitura (o que, realmente, ocorreu).

Considero pertinente também relatar aqui que, recentemente, quando regressei a uma das escolas em que trabalho (após um longo período de suspensão das aulas presenciais gerado pela pandemia de Covid -19), meus colegas e eu nos deparamos com a biblioteca escolar alagada devido a problemas no telhado e às chuvas que haviam ocorrido nos dias anteriores ao retorno. Por tal motivo, inúmeros livros foram bastante danificados e precisaram ser descartados. O ponto principal a ser ressaltado nessa história é que a necessidade de conserto já havia sido exposta anteriormente à administração municipal por parte da direção escolar.

Após o ocorrido, a manutenção do telhado foi providenciada e, felizmente, não enfrentamos mais situações assim.

Destaco que, ao longo dos meus anos de experiência como professora de Língua Portuguesa, atuando em escolas públicas que contemplam o Ensino Fundamental, percebi, em inúmeras situações, que a preocupação referente à leitura dos livros que os alunos retiravam na biblioteca estava longe de pertencer à lista de prioridades das equipes diretivas ou pedagógicas e, em alguns casos, até mesmo dos professores. Foram diversas as vezes em que escutei colegas, também atuantes na área de Língua Portuguesa ou Literatura, dizerem que não se envolveriam na seleção dos livros disponibilizados pelo profissional da biblioteca, pois os alunos “não iriam ler, mesmo”.

Honestamente, compreendo que alguns docentes pensem da forma mencionada, pois muitos alunos realmente não demonstram entusiasmo voluntário pelo hábito da leitura. O que não entendo (ou não aceito) é que profissionais atuantes na Educação desistam de seu compromisso ético e político! A leitura facilita todo e qualquer processo de ensino-aprendizagem que possa ser desenvolvido no ambiente escolar. Portanto, como educadores, temos o dever de nos preocupar com a formação de leitores que, realmente, vejam sentido no ato de ler e que façam dessa habilidade um meio de comunicação junto à sociedade em que estão inseridos.

Magda Soares, em entrevista concedida a Bruno de Pierro (PIERRO, 2015, p.4), disse: “A arma social de luta mais poderosa é o domínio da linguagem. É através dela que as classes dominantes dominam.” De tal forma, ela reforça a ideia de que o sujeito encontre na alfabetização e, conseqüentemente, na leitura, também um instrumento de inserção social e de luta por seus próprios direitos.

É importante destacar que, encontrar culpados para que os jovens adolescentes percam o gosto pela leitura, não está entre os meus objetivos. Entretanto pretendo discutir as implicações das práticas educativas voltadas à formação do jovem leitor. Por quê? Para que possamos (re)pensar nossas propostas pedagógicas referentes à leitura e, a partir de então, nos preocuparmos de forma ainda mais incisiva com os leitores que formaremos, com o uso social que os mesmos farão da leitura e com o quanto ela poderá contribuir em sua formação enquanto sujeitos.

Para tanto, se faz necessário um trabalho contínuo, que deve ter início nas etapas da alfabetização e que se estenda à adolescência dos alunos. Torna-se imprescindível, conforme é possível comprovar a partir de pressupostos teóricos citados anteriormente, que tão logo a criança reconheça e estabeleça relação entre as letras e símbolos, ela possa relacioná-los a

elementos de sua vida, dotando o processo de alfabetização de sentido e promovendo o diálogo entre a leitura e o mundo, seja ele o real ou o seu imaginário infantil. Como diz Freire (2003, p.58), “o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”.

Um dos grandes desafios que enfrentamos, diariamente, no trabalho com leitura em sala de aula está vinculado ao domínio que as tecnologias digitais vêm, cada vez mais, exercendo sobre a sociedade contemporânea. Desde muito cedo, as crianças já estão adaptadas às telas de televisão, computadores e celulares, bem como aos estímulos visuais que eles proporcionam. Sendo assim, o interesse pelo livro físico, muitas vezes, acaba diminuindo consideravelmente. Mas será que não podemos, enquanto educadores, promover atividades que façam das tecnologias digitais aliadas quanto ao desenvolvimento do hábito da leitura?

Tenho observado ainda, ao longo dos meus anos de experiência em sala de aula, que nós, professores, bem como a maioria das pessoas que já se encontram na fase adulta, muitas vezes, pensamos que as crianças e jovens possuem amplo domínio das tecnologias digitais. Contudo, a minha atenção tem se direcionado para o fato de estarmos equivocados quanto à essa questão. É possível notar que muitos jovens adolescentes, por exemplo, sabem e conhecem, cada vez mais, sobre tecnologias apontadas para o entretenimento, como mídias sociais e games. Por outro lado, ainda apresentam diversas dúvidas e dificuldades quanto à utilização de tecnologias voltadas para o âmbito profissional e acadêmico, mesmo ferramentas simples como o pacote básico do *Office* da *Microsoft* para produção de textos, elaboração de planilhas e apresentação de indicadores e resultados.

A coordenação motora e a mecânica social são estimuladas por essa forma de consumo tecnológico entre os jovens. Todavia, o uso prático de ferramentas digitais para o sucesso do indivíduo em sua carreira, muitas vezes, não é desenvolvido. Ou seja, ainda há muito o que evoluir quando falamos sobre literacia digital, que consiste, resumidamente, na “alfabetização digital” e trata-se da capacidade do indivíduo utilizar os dispositivos tecnológicos de modo eficaz. O termo literacia vem da literatura anglo-saxônica (*literacy*) e diz respeito ao “conjunto das habilidades da leitura e da escrita (identificação das palavras escritas, conhecimento da ortografia das palavras, aplicação aos textos dos processos linguísticos e cognitivos de compreensão)” (MORAIS, 2013, p.4).

De acordo com Resnick (2020), “é necessário oportunizar a fluência tecnológica, inserindo nas escolas multiplicidades de textos, ideias e interações com a tecnologia”. Sendo assim, é possível que grande parte da responsabilidade sobre essa questão seja direcionada, por uma parcela expressiva da população brasileira, à educação e aos profissionais que nela atuam.

De tal maneira, torna-se importante refletirmos sobre os processos de ensino-aprendizagem propostos atualmente. No que se refere a essa questão, Backes e Schlemmer (2013) apontam:

Assim, pensar a Educação na contemporaneidade implica considerar que os processos de ensinar e de aprender ocorrem na coexistência entre os espaços geográficos e os espaços digitais virtuais e, em compreender que as rápidas mudanças se dão dialeticamente entre educação e TD, pois ao mesmo tempo que as TD provocam transformações no contexto da educação, elas provocam a criação de novas TD. (BACKES; SCHLEMMER, 2013, p.246).

Dessa forma, é válido pensarmos sobre a seguinte questão: será que os sistemas de ensino público de nosso país têm acompanhado os avanços tecnológicos que a sociedade vem vivenciando? Para obtermos uma resposta a esse questionamento, basta entrarmos nas escolas públicas e atentarmos aos recursos disponíveis para uso de professores e alunos. Infelizmente, as salas reservadas para serem utilizadas como laboratórios de informática, em diversos casos, tornam-se depósitos de materiais.

Computadores, teclados e monitores, assim como outros equipamentos, carecem de manutenção e, essa manutenção, por sua vez, necessita de investimentos financeiros. Infelizmente, em muitos casos, os governantes parecem não encarar a educação como prioridade e deixam de dar a devida atenção para questões voltadas ao bom funcionamento dos recursos tecnológicos disponíveis nas escolas. Além disso, cabe ressaltar que há ainda as instituições de ensino que nem ao menos possuem esses equipamentos à disposição, independente do estado de funcionamento.

Em grande parte das escolas públicas de nosso país, não há nem ao menos um aparelho adequado para que nós, professores, possamos projetar apresentações elaborados no *Power Point* aos alunos. A partir de tais situações, as nossas possibilidades de buscar alternativas ao ensino tradicional vão se diluindo.

Apesar da gama de recursos tecnológicos que o mercado pode proporcionar, o que há nas escolas em algumas situações são equipamentos obsoletos, que não condizem com a realidade do próprio aluno, entretanto, o foco são as mídias que realmente podem interferir e contribuir de forma significativa no processo educacional escolar, como: Computadores, máquina fotográfica, aparelhos de DVD, caixa de som, data show, televisão e principalmente o acesso à internet, são os recursos básicos que deveriam ser encontrados nas escolas públicas. (SILVA; VIEIRA, 2016, p.17).

Quando pensamos, de maneira específica, sobre a leitura e as tecnologias digitais, Santaella (2004) observou que usuários de hipermídia utilizam habilidades distintas daquele que lê um texto impresso, que são distintas daquelas empregadas quando recebem imagens, como no cinema ou na televisão. Sendo assim, torna-se fundamental que o professor oriente os

estudantes para que eles possam utilizar as diferentes tecnologias digitais, de forma a desenvolver a sua aprendizagem.

Por outro lado, cabe também destacar aqui que a mediação da família é de grande importância quando pensamos na formação de leitores. Crescer em contato com obras literárias (seja por meio de músicas, filmes, poemas ou peças teatrais) enriquece, de forma expressiva, o imaginário infantil e auxilia no desenvolvimento da linguagem. No que diz respeito a esse fator, Vygotsky (1994) diz que:

os casos de crianças que temos estudado nos permitem dizer com mais precisão que os fatores essenciais que explicam a influência do meio sobre o desenvolvimento psicológico das crianças e sobre o desenvolvimento de sua personalidade consciente são suas experiências emocionais. (VYGOTSKY, 1994, p.339).

Mais um ponto relevante ao pensarmos na formação de leitores é a convivência das crianças com adultos que mantenham vivo o gosto pelo hábito de ler, pois mesmo de forma indireta, ela pode influenciar a relação que os pequenos sujeitos mantêm e desenvolverão com a leitura. Vygotsky (1994) ressalta que, por meio da imitação, as crianças podem realizar tarefas que estão além de suas habilidades momentâneas, de modo que imitar configura-se como parte importante do processo de desenvolvimento do sujeito.

Além disso, é indiscutível que os *smarthphones* e *tablets*, por exemplo, estão cada vez mais presentes na vida de grande parte da população e são utilizados por muitos pais como facilitadores no momento em que o choro vem à tona. Mas que tal, antes de apresentá-los ao seu filho, tentar selecionar livros que despertem o interesse da criança? Ou então, pensar em formas de uso educativo para tais equipamentos? A sociedade agradece!

A educação (recebida na família, na escola, e na sociedade de um modo geral) cumpre um papel primordial na constituição dos sujeitos. A atitude dos pais e suas práticas de criação e educação são aspectos que interferem no desenvolvimento individual e, influenciam o comportamento da criança na escola. (VYGOTSKY, 2000, p.87).

A responsabilidade da família, no entanto, não isenta a das instituições de ensino e a nossa, enquanto professores, quanto ao processo de formação do leitor. De mesma forma, é correto afirmar que o comprometimento das instituições de ensino e dos professores também não elimina a necessidade de cooperação e de incentivo familiar. Acredito (mesmo que de forma possivelmente utópica) que formaremos mais sujeitos que, realmente, possam ser considerados leitores, quando houver um real comprometimento de todos os envolvidos e responsáveis pelo desenvolvimento das crianças.

3.3 AdoLERscência: as relações entre adolescência, leitura e o ambiente escolar

Quando pensamos e discutimos sobre leitura, o processo de formação do leitor é de grande relevância. Entretanto, existe outro momento delicado e de extrema importância no que diz respeito à leitura. Na adolescência, muitos alunos perdem, gradativamente, o interesse pelos livros e isso se deve em grande parte, à maneira como recebem (ou não) o incentivo referente a esse hábito, fora e, principalmente, dentro da escola, que ocupa papel fundamental em tal processo.

Sendo assim, apresentarei aqui, primeiramente, uma abordagem sobre as formas como a leitura é pensada e trabalhada pelos professores, no ambiente escolar, junto aos jovens adolescentes. Posteriormente, buscarei refletir sobre o que é a literatura e como é possível motivar os estudantes às práticas da leitura. Para tanto, serão abordados também aspectos referentes ao papel social da leitura na construção dos sujeitos.

Para Silva (1999), refletir sobre o processo de formação de leitores e incentivo à leitura implica pensá-la como uma atividade que tem a ver com a subjetividade do leitor e não somente com aquilo que sabe, mas também com aquilo que ele é. Schneider e Barbosa (2007) dizem o seguinte sobre essa questão: “Vale citar também o quanto é importante o trabalho com textos que respondam a exigências das situações privadas de interlocução. Em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania.” (SCHNEIDER; BARBOSA, 2007, p.104)

De tal maneira, pode-se dizer que, para existir interesse pela leitura por parte dos jovens adolescentes, é preciso que ela se mostre de forma atraente, que tenha relação com o mundo e com as experiências desses sujeitos. Ou então, vendo-a como prática social, que seja apresentada como algo relacionado aos seus interesses, de acordo com cada momento e ambiente. Em diversos casos, outro fator importante é que a leitura seja vista pelo jovem adolescente como uma possibilidade para a criação de novas realidades, que permitam a ele a viagem ao encontro de seus sonhos e de seu lugar no mundo, ou ainda, apenas uma fuga momentânea dos problemas enfrentados no cotidiano.

Inicialmente, é importante ressaltar que os métodos de ensino e trabalho com a leitura utilizados em sala de aula, muitas vezes, não permitem ao aluno estabelecer uma relação entre leitura e mundo e, dessa forma, tornam-se desinteressantes aos olhos dos estudantes. Em diversas situações, os textos (de variados gêneros) são selecionados pelos professores unicamente com o objetivo de trabalhar a decodificação de símbolos (letras e sinais de pontuação), ou então, de desenvolver o conhecimento referente a conteúdos gramaticais

específicos. Sendo assim, a razão principal do ato de ler acaba não ocorrendo no ambiente escolar.

[...] lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela. (LAJOLO, 2000, p.7).

Enquanto professora de Língua Portuguesa, atuando junto aos jovens-adolescentes estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, procuro sugerir leituras que, de alguma forma, estejam vinculadas à realidade dos meus alunos, que dialoguem com o mundo em que eles vivem ou que possibilitem a elaboração de um novo contexto imaginário e necessário para o momento em questão. Essa não é uma tarefa fácil e, para tanto, torna-se imprescindível um olhar atento, buscando a identificação de temáticas que sejam atrativas ou que estejam em debate em cada determinado período.

Freire (1981), em “A importância do ato de ler”, relata quanto à sua experiência como professor de Língua Portuguesa, que seus alunos não eram induzidos à memorização mecânica de conteúdos específicos e que, tampouco, tais temáticas eram trabalhadas de formas fragmentadas e descontextualizadas. As propostas pedagógicas desenvolvidas visavam despertar a curiosidade dos estudantes e abordavam as questões gramaticais dentro do corpo de textos. Ele reforça essa ideia afirmando que: “A memorização mecânica de descrição do elo não se constitui em conhecimento do objeto” (FREIRE, 1981, p.12).

Levando em consideração as afirmações realizadas anteriormente, as escolas e, principalmente, os professores da atualidade, devem buscar desenvolver leitores por meio de métodos diferenciados de ensino, que estejam ligados à realidade, aos interesses e às subjetividades dos alunos.

Em alguns casos, que podem ser considerados bastante prejudiciais no que se refere ao estímulo à leitura, não existe um momento para que os jovens leiam em sala de aula. Isso ocorre, normalmente, porque os professores de Língua Portuguesa precisam desenvolver conteúdos previamente estabelecidos pela BNCC (Base Nacional Curricular Comum) e/ou pelos planos de ensino das redes onde atuam e que costumam estar ligados, prioritariamente, às questões gramaticais.

De tal maneira, muitas vezes, os docentes não conseguem ou não sabem como interligar essas duas temáticas.

O que há, então, para o professor, é um *script* de autoria alheia, para cuja composição ele não foi chamado: leitura jogralizada, testes de múltipla escolha, perguntas abertas ou semiabertas, reescritura de textos, resumos comentados são alguns dos números

mais atuais do espetáculo que, ao longo do território nacional, mestres, menos ou mais treinados, estrelam para plateias às vezes desatentas, às vezes rebeldes, quase sempre desinteressadas, sobrando a seção de queixas e reclamações para congressos, seminários, cursos de atualização e congêneres, ou então pesquisas como a que aqui está sendo comentada. (LAJOLO, 2000, p.13-14).

Ainda pior do que não saber formar leitores e não conseguir incentivar a leitura na adolescência é a falta de tempo que muitos professores reservam para atividades relacionadas à leitura. Antunes (2003) publicou as respostas dos alunos para uma pesquisa sobre a frequência com que a leitura era realizada em sala de aula, juntamente com a justificativa de cada uma e, entre elas, a que mais me chamou atenção foi a seguinte: “Nunca, porque a professora achava que perderia muito tempo de aula”.

Nem precisa muito esforço para perceber em que “a leitura atrapalha”, ou qual “a matéria” que precisava “ir pra frente”. Na verdade, a compreensão deturpada que se tem da gramática da língua e de seu estudo tem funcionado como um imenso entrave à ampliação da competência dos alunos para a fala, a escuta, a escrita e principalmente, a leitura de textos adequados e relevantes. (ANTUNES, 2003, p.30).

Antunes (2003) reforça também a ideia já apresentada anteriormente de que, no que se relaciona ao ensino da leitura, encontramos em sala de aula, uma atividade centrada nas habilidades de decodificação da escrita. A autora diz ainda que “quase sempre nestas circunstâncias, não há leitura, porque não há ‘encontro’ com ninguém do outro lado do texto” (ANTUNES, 2003, p.27). Ou seja, nesses casos, o trabalho desenvolvido pelos professores não visa a compreensão do texto lido e não há a preocupação sobre o sentido que ele apresenta para o aluno envolvido no ato da leitura.

Em contrapartida, a BNCC (homologada pelo MEC no ano de 2017) tem como objetivo o incentivo à formação de um cidadão com senso crítico desenvolvido e compreensão das problemáticas que permeiam a nossa sociedade. Quanto a essa questão, Sousa e Castellanos (2021) expõem o seguinte:

De acordo com a BNCC, a formação do leitor deve contribuir para sua participação em práticas sociais da cultura letrada, que, em sua diversidade, permitirão ao aluno apropriar-se progressivamente de diversos gêneros textuais/ discursivos e estabelecer relações com outros, mas sempre consciente dos sentidos que produz. (SOUSA; CASTELLANOS, 2021, p.10).

Outro fator que impacta, negativamente, na elaboração de atividades e projetos com a leitura que possam ser considerados interessantes sob a perspectiva dos jovens adolescentes é o excesso de trabalho enfrentado pelos professores da educação básica em nosso país. Poucos de nós, docentes, temos a possibilidade de manter as despesas básicas de uma família com o que recebemos trabalhando 20 horas semanais em uma escola. Dessa forma, somos induzidos

pelo sistema capitalista ao aumento de nossa carga horária para 40 horas semanais e, em muitos casos, para até 60 horas por semana.

Talvez você (leitor) esteja pensando, neste exato momento, que é bastante comum que um trabalhador, em nosso país, tenha uma carga laboral de 40 horas semanais e eu, realmente, sei que isso é um fato. O que difere a situação do professor brasileiro das demais áreas de atuação profissional (ou da maioria delas) é a quantidade de trabalho que precisa ser pensada, organizada e planejada nos momentos em que não estamos na(s) escola(s). Além da preocupação para com a elaboração de boas aulas, nos encontramos, constantemente, naufragando em um mar de burocracias. Entre o preenchimento de planilhas que se multiplicam rapidamente e a participação em reuniões que pouco agregam ao processo de ensino-aprendizagem, muitas vezes, falhamos diante de nosso papel principal como educadores para “dar conta” das exigências burocráticas.

A pandemia de Covid-19, desde o princípio, foi encarada e conduzida de forma inconsequente e desorganizada pelas autoridades máximas de nosso país. Especialmente, por esse motivo, ela perdurou por um tempo maior do que poderíamos imaginar e refletiu em mudanças constantes no que diz respeito às formas de organização e condução do trabalho em diversos setores da sociedade, entre eles, na educação. Isso resultou em um número ainda maior de demandas a serem cumpridas pelos professores: elaboração de atividades para os alunos que retornaram ao sistema presencial de ensino, tarefas para aqueles que permaneceram estudando de forma remota, esclarecimentos de dúvidas em sala de aula e pelos meios digitais de comunicação, além no preenchimento de novas e inúmeras documentações. Quanto ao papel do professor durante a pandemia de Covid-19, Marques (2021) ressalta:

[...] ressalta-se o papel e o valor do professor na mediação diante do processo de virtualização de emergência como agente transformador e humanizador para que a apropriação dos conhecimentos ocorra de forma equânime, igualitária e eficaz, visto que os desafios num momento de transição do ensino presencial para o virtual são ainda maiores. Com isso, é preciso ainda, desmitificar a falsa ideia que o professor em trabalho remoto está alheio ao processo, pelo contrário está em plena atividade no exercício de sua profissão, e isso requer uma nova postura de reconhecimento e valorização em relação a sociedade que busca constantemente desqualificar o seu trabalho que tem a premissa e fundamentação para a construção crítica, analítica e científica destes conhecimentos, socializando-os de maneira segura, verídica e autêntica entre os sujeitos envolvidos no processo de aquisição e transmissão de informações. (MARQUES, 2021, p.10).

É possível que a esta altura você esteja se perguntando: “Mas qual é a relação existente entre as últimas colocações realizadas e o problema da presente pesquisa (Como as culturas juvenis digitais vem interferindo sobre a formação do leitor e as práticas de leitura entre jovens adolescentes no contexto escolar?)?” Eis aqui a resposta: Professores sobrecarregados não têm

tempo para o aperfeiçoamento e para reflexão acerca de suas práticas pedagógicas. Tampouco, pensam em como elas formarão sujeitos mais ou menos proficientes e interessados pela leitura. Não há a intenção de isentar de responsabilidade aqueles que, assim como eu, estão em sala de aula com os jovens adolescentes, mas é importante pensarmos, mesmo que brevemente, sobre as condições laborais oferecidas aos profissionais da educação.

Retornando ao trabalho desenvolvido com a leitura nas instituições de ensino, de forma não mais efetiva ao que já foi apontado até então, muitas vezes há nos currículos escolares a existência de uma disciplina específica denominada “Literatura” e que, normalmente, realiza atividades com o objetivo de fazer com que o estudante memorize o nome de períodos literários, datas e autores. Dessa maneira, o trabalho efetuado em sala de aula, com frequência, não contempla obras, mas apenas teorias descontextualizadas de sentido aos estudantes e que não vão ao encontro do que eles gostam (ou gostariam) de ler. Quando muito, são propostos títulos literários que visam o alcance dos resultados esperados.

Se a escola patrocinar leituras que atendam apenas à imaginação e ao gosto, rompe o pacto educacional; se evitá-las, torna-se detestável, sem impedir que as leituras prediletas continuem a proliferar, na clandestinidade ou não. A escola, num caso, torna-se incompetente; no outro impopular. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p.231).

Considerando as reflexões e pressupostos teóricos mencionados anteriormente, torna-se inevitável pensarmos também sobre o que é literatura e quais os tipos de leitura devem ser propostos aos jovens adolescentes no contexto escolar. A literatura consiste apenas em obras de autores brasileiros, clássicos e renomados, como Machado de Assis, Jorge Amado e Guimarães Rosa, por exemplo? Será válido que nós, professores, estejamos impondo leituras de livros específicos aos estudantes? O jovem adolescente que não lê tais livros não é um leitor? Quais os textos devem ser selecionados para o trabalho com a leitura em sala de aula?

Enfim, são inúmeras as dúvidas que circundam a mente dos professores que, assim como eu, preocupam-se com a formação do leitor e com a leitura dos jovens adolescentes no contexto escolar. Honestamente, é bastante difícil encontrarmos respostas para todas elas e uma vez que, inicialmente, as tivermos identificado, é provável que tenhamos de repensá-las e isso persistirá em uma corrente infundável. Essas inquietações seguirão vivas por tanto tempo o quanto existirem educadores que pensem, de fato, em acompanhar as mudanças da sociedade e os impactos que elas geram sobre os processos de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, na maneira como os jovens leem.

Mas pensemos, afinal, o que é literatura? De acordo com Lajolo (1982, p.25) “Não existe *uma* resposta correta, porque cada tempo, cada grupo social tem sua resposta, sua definição

para literatura”. Partindo desse ponto e de outros já destacados, torna-se possível dizer que não há uma única definição para a literatura. Primeiramente, porque para que o processo de leitura seja exitoso, há de existir um diálogo entre o sujeito (leitor) e o objeto (texto lido). Para tanto, de alguma forma, a obra e o mundo desse leitor precisam ter conexões.

Outro fator que contribui para uma não definição precisa acerca da literatura são as mudanças e avanços da sociedade, especialmente, aqueles decorrentes da tecnologia. É inevitável que a literatura contemporânea seja diferente daquela que, há mais de cem anos, deu origem, por exemplo, ao clássico *Dom Casmurro*, de Machado de Assis. Teriam os jovens adolescentes da atualidade, frutos de uma geração imediatista, pré-disposição à tamanha riqueza de detalhes na descrição de ambientes e personagens? Não seria mais fácil e rápido utilizar o *Google* e obter um resumo da obra, bem como participar de “tribunais” online e concluir, rapidamente (e sem evidências) se Capitu¹⁴ traiu ou não traiu Bentinho¹⁵?

Não se pode dizer que literatura é aquilo que cada um considera literatura? Por que não incluir no conceito de literatura as linhas que cada um rabisca em momentos especiais, como o poema que seu amigo fez para a namorada, mandou para ela e não mostrou para mais ninguém? Por que não chamar de literatura a história de bruxas e bichos que de noite, à hora de dormir, sua mãe inventava para você e seus irmãos? Por que não seriam literatura os poemas que a jovem poeta escreve no computador, põe na internet e convida os internautas a lerem? (LAJOLO, 2001, p.12).

A discussão apresentada até o presente momento me trouxe à memória a lembrança de quando, no primeiro ano do Ensino Médio, aos 15 anos de idade, li “Grande sertão veredas”, de autoria de João Guimarães Rosa, pela primeira vez e, definitivamente, não gostei. Lembro, com clareza, de que na época, não houve um trabalho introdutório ao contexto da obra ou referente ao autor.

Com a justificativa de se tratar de um dos mais significativos textos da literatura brasileira, a leitura apenas foi imposta à turma como pré-requisito para a realização de um trabalho, que consistiu em responder a um questionário composto por perguntas previamente elaboradas pela professora. Felizmente, esse acontecimento não fez com que eu desistisse de ler novamente esse clássico (como deve ter ocorrido com a maioria de meus ex-colegas do Ensino Médio).

As práticas desmotivadoras, perversas até, pelas consequências nefastas que trazem, provêm, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem. Elas são práticas sustentadas por um entendimento limitado

¹⁴ Personagem do livro “*Dom Casmurro*”, obra do escritor brasileiro Machado de Assis. Ao longo da história, torna-se o grande amor de Bentinho.

¹⁵ Personagem principal e narrador do livro “*Dom Casmurro*”.

e incoerente do que seja ensinar português, entendimento este tradicionalmente legitimado tanto dentro como fora da escola. (KLEIMAN, 2002, p.16).

De forma alguma, há aqui a intenção de invalidar o trabalho com as obras clássicas da literatura em sala de aula junto aos jovens adolescentes. Sendo assim, torna-se fundamental destacar que “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (CALVINO, 2018, p.11). Ou seja, a cada nova leitura realizada de um clássico pode apreender-se outras significações, reflexões e aprendizados. Entretanto, até mesmo eles, precisam dialogar com o mundo e a subjetividade do sujeito leitor que, nesse estudo, é o jovem adolescente no contexto escolar.

O clássico não necessariamente nos ensina algo que não sabíamos; às vezes descobríamos nele algo que sempre soubéramos (ou acreditávamos saber), mas desconhecíamos que ele o dissera primeiro (ou que de algum modo se liga a ele de maneira particular). (CALVINO, 2018, p.12).

O que, de fato, pretendo, é discutir as implicações das práticas educativas referentes ao trabalho com a leitura em sala de aula (como um todo). A partir de tal objetivo, considero importante revelar que eu, por algumas vezes, nos primeiros anos de atuação como docente na área de Língua Portuguesa, sugeri aos meus alunos leituras de obras literárias específicas e que, honestamente, não estavam dotadas de significação à realidade em que os mesmos se encontravam e, tampouco, caminhavam ao encontro de suas subjetividades ou dos interesses literários já existentes. Essas propostas não eram elaboradas a partir de um processo de análise e reflexão sobre o significado que os livros teriam para aqueles jovens. Elas tinham, unicamente, o objetivo (normalmente, não atingido) de que eles estivessem lendo e, assim, ampliando o vocabulário e desenvolvendo a habilidade da escrita.

De certa maneira, me sinto reconfortada por conseguir, atualmente, fazer uma análise crítica acerca de minhas próprias práticas profissionais (sejam elas presentes ou passadas), aprender a partir daqueles atos que considero como falhos e oportunizar um momento de reflexão àqueles que estão ingressando na carreira como professores, bem como aos que estão sempre dispostos à desconstrução e à reconstrução que a profissão exige.

“Aprender a partir de erros passados” pode ser visto por muitos como apenas mais uma frase clichê advinda do senso comum. Entretanto, é inquestionável que uma autoavaliação crítica dos professores sobre sua forma de trabalho se faça necessária ao longo de todo e qualquer processo de ensino-aprendizagem. Ainda no que se refere à compreensão dessas experiências profissionais passadas, é importante atentarmos a Lajolo (2005, p.6), que diz:

O que fazemos na classe com nossos alunos tem muito que ver com o que fizeram conosco quando fomos alunos. Para o bem e para o mal, a história de leitura de cada

um de nós — educadores de hoje — se faz presente nas atividades de leitura que desenvolvemos nas classes.

Dessa forma, atualmente, apresento constante e expressiva inquietação no que diz respeito a pensar sobre métodos, atividades e sugestões de leitura que sejam significativas aos meus alunos e que os mantenham motivados quanto ao hábito de ler. Tenho a convicção de que todos eles gostam de ler, porém alguns apenas ainda não descobriram (ou esqueceram) isso, pois além de outros fatores, não encontraram uma temática que seja do seu interesse. Zilberman (2004, p.47) nos diz que “um bom livro é aquele que agrada, não importando se foi escrito para crianças ou adultos, homens ou mulheres, brasileiros ou estrangeiros”.

Felizmente, recebi ao longo de minha infância e adolescência bons estímulos relativos às práticas de leitura. Acredito que não seria possível estar aqui, dissertando sobre um tema de tamanha relevância para a educação se isso não tivesse ocorrido.

“Um texto existe apenas na medida em que se constitui ponto de encontro entre dois sujeitos: o que escreve e o que lê; escritor e leitor” (LAJOLO, 1993, p.52). Portanto, é possível afirmar que o trabalho com textos que não estejam, de alguma forma, vinculados ao mundo dos leitores contém pouca ou nenhuma significação e, de modo algum, torna-se relevante no que diz respeito à manutenção do hábito de ler por grande parte jovens adolescentes, tampouco ao incentivo da leitura junto aos mesmos.

É comum ouvirmos, nas escolas ou em grupos de debate e formação de professores, frases como: “Os meus alunos não gostam de ler” e “Os adolescentes não têm o hábito da leitura”. Mas será que elas estão, de fato, certas? É, realmente, possível que alguém alfabetizado não realize nenhum tipo de leitura, na contemporaneidade? É difícil responder, precisamente, a essas questões. Contudo, acredito e torço, com base nas minhas experiências pessoais e profissionais, que a resposta para ambas seja “NÃO”.

Como já mencionado anteriormente, penso que aqueles que dizem não gostar de ler, apenas ainda não descobriram um tema ou estilo de leitura que seja de seu interesse. Acredito também, por exemplo, que a maioria de vocês goste de assistir filmes. Estou certa? Acho que sim! Mas será que apreciam todos os tipos de filme, da mesma maneira? Assistir a um romance clássico como o “Titanic” lhe causa o mesmo efeito que ver uma das sangrentas e criativas obras de Quentin Tarantino¹⁶? Mais uma vez, imagino que a resposta seja “NÃO”. O mesmo se aplica aos livros e às leituras, de modo geral.

¹⁶ Diretor de cinema, roteirista, produtor, ator, diretor de fotografia e crítico de cinema americano.

Existem diferentes tipos textuais, subdivididos em diversos gêneros e que abordam as mais variadas temáticas. Portanto, se você gostou de tudo o que leu até hoje, considere-se um sujeito de sorte.

O objetivo principal das colocações realizadas nos últimos parágrafos é que ampliemos nossa visão e expectativas quanto à leitura dos jovens adolescentes. É possível formarmos leitores autônomos, proficientes e interessados pela leitura e que, além disso, sejam capazes de utilizá-la como uma tecnologia que auxiliará na construção de uma sociedade melhor informada e mais questionadora quanto aos problemas que a cercam. Entretanto precisamos, primeiramente, buscar formas de fazer com que esses jovens sejam cativados pelo hábito da leitura.

Como professora de Língua Portuguesa, venho procurando trabalhar, junto aos meus alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, com textos que dialoguem com o seu mundo, seus sonhos e imaginação ou com questões sociais que sejam atuais e que, de alguma forma, lhes interessem. Para tanto, entre os gêneros textuais que mais utilizo estão crônicas, canções, charges e tirinhas.

As crônicas, por exemplo, podem ser encontradas em suportes textuais variados, como jornais, revistas e internet. Contudo, costumo levar cópias impressas desses textos para leitura e discussão em sala de aula, pois não recebemos jornais ou revistas periodicamente nas escolas onde atuo e nem sempre temos internet disponível para acesso aos alunos (ambas as questões poderiam gerar novas e amplas discussões, mas tentarei não perder o foco, no momento).

Acredito que, antes de sugerir livros, seja bastante oportuno despertar o entusiasmo pela leitura por meio de discussões a partir de textos menores, em sala de aula.

[...] em termos sociais amplos, o sujeito necessariamente se educa ao fruir ou experimentar textos literários diversos. [...], pois nem todo ensino – principalmente o de cunho formal, escolarizado – facilita a fruição pelo aluno-leitor, de aspectos educativos que podem emanar ou resultar da leitura de textos literários. (ZILBERMAN; SILVA, 2008, p.55).

Sendo assim, comentarei brevemente sobre algumas experiências exitosas que tive quanto à forma de trabalho resumida acima. Para tanto, é importante destacar que os textos utilizados foram selecionados considerando, especialmente, o perfil dos meus alunos e o contexto social no qual eles estavam inseridos em cada determinada circunstância. Além disso, destaco novamente que considero a seleção de textos para trabalho junto aos jovens adolescentes uma tarefa complexa, pois exige que nós estejamos, constantemente, buscando ouvir e compreender os sujeitos que estão conosco em sala de aula.

Recentemente, optei por trabalhar em uma das aulas com a crônica “Eu sei, mas não devia”, de autoria de Marina Colasanti. Esse é, certamente, um dos meus textos preferidos e, além disso, apesar de datar de 1972, nos proporciona reflexões sobre males bastante atuais de nossa sociedade. Entre eles, destaca-se o fato de nos acostumarmos com acontecimentos cotidianos que nos causam desconforto ou sofrimento e em relação aos quais, simplesmente, não fazemos nada efetivo para mudar, como por exemplo: não aproveitarmos nosso tempo com algo que nos traga satisfação pessoal; vemos a destruição do meio ambiente sendo causada por nossas próprias mãos; e o constante aumento dos índices de violência.

A leitura do texto resumido acima gerou bastante inquietação e consequente participação por parte dos alunos. Foi possível perceber que eles conseguiram identificar, dentro de seu contexto social, as questões abordadas na crônica e muitos emitiram comentários sobre fragmentos específicos com os quais concordavam, explicando também os porquês. Contudo, o fato mais marcante e satisfatório dessa aula foi que uma das alunas (que até então dizia não gostar de ler) se dirigiu à biblioteca escolar com o objetivo de procurar outras obras da escritora Marina Colasanti para realizar a leitura.

Outro momento referente às minhas vivências pedagógicas que considero interessante compartilhar foi quando propus a leitura da crônica “Conto de fadas para mulheres modernas”. Esse texto é de autoria do gaúcho Luís Fernando Veríssimo e aborda, de forma que pode ser considerada bem-humorada, um tema bastante relevante e que, infelizmente, ainda precisa ser discutido e repensado em nossa sociedade, que é o machismo.

Nessa narrativa, a mocinha da história contraria as expectativas geradas pelos contos de fadas tradicionais e, ao invés de beijar a rã, a devora com um “delicioso molho à sauté”. Por que ela agiu dessa forma? Porque a rã (que se dizia príncipe), em seu discurso para pedir o beijo, ofereceu uma vida baseada na realização de tarefas domésticas, viver junto à sogra e cuidar com os filhos que viriam a ter.

Os estudantes apresentaram diferentes pontos de vista sobre a leitura realizada, havendo concordâncias e discordâncias em relação à decisão da princesa. Contudo, houve entusiasmo expressivo por parte deles em relação à realização do debate e das tarefas propostas. Além disso, alguns (especialmente, as meninas) reconheceram oralmente a importância dessa temática e pediram que ela fosse abordada em outras oportunidades.

“A compreensão é um processo altamente subjetivo, pois cada leitor traz à tarefa sua carga experiencial que determinará uma leitura para cada leitor num mesmo momento e uma leitura diferente para o mesmo leitor em momentos diversos” (KLEIMAN, 1996, p.151). É possível que, por esse motivo, o texto “Conto de fadas para mulheres modernas” tenha

despertado diferentes opiniões por parte dos alunos, parecendo fazer mais sentido para aqueles que já vivenciaram e/ou perceberam situações de demonstração de machismo no cotidiano. Rouxel (2012, p.276) também defende essa proposta como uma nova perspectiva no trabalho com literatura na escola: “Leitura autônoma e pessoal, ela autoriza o fenômeno de identificação e convida a uma apropriação singular das obras. Favorecendo outra relação com o texto, significa um desejo de levar em conta os leitores reais”.

Além do exposto anteriormente, cabe ressaltar que o momento que vivemos caracteriza-se, especialmente, pelo acesso ilimitado a todos os tipos de conteúdo. A sociedade deste período, como afirma Castells (2010), recebe vários tipos de informações, culturas e modos de vida graças à exponencial expansão das tecnologias de informação e comunicação. Ainda de acordo com o sociólogo espanhol citado anteriormente, “As redes interativas de computadores estão crescendo exponencialmente, criando novas formas e canais de comunicação, moldando a vida e, ao mesmo tempo sendo moldadas, por ela” (CASTELLS, 2006, p.40). Soares (2002) também contribui com essa ideia:

“(…) a tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento. (...) a hipótese é de que essas mudanças tenham consequências sociais, cognitivas e discursivas, e estejam, assim, configurando um letramento digital, isto é, um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel.” (SOARES, 2002, p.151).

O perfil e o modo de vida de grande parte dos jovens também vêm sofrendo mudanças resultantes das evoluções tecnológicas e da ampliação referente às possibilidades de acesso e comunicação pela internet, mais especificamente, por meio das redes sociais digitais. De acordo com Backes (2015, p.437), “No viver cotidiano, compartilhado com o outro, é configurado por meio de espaços geograficamente localizados em coexistência com os espaços de natureza digital virtual, sendo estes consideravelmente ampliados na perspectiva do hibridismo tecnológico digital.”

Os fatores mencionados anteriormente refletem, conseqüentemente, novas formas de pensarmos sobre as gerações existentes na contemporaneidade, bem como, de denominá-las, conforme abordam Feixa e Leccardi a seguir:

A partir de meados dos anos 1990, com a emergência da sociedade em rede, surge uma nova teoria em torno da noção de “sobreposição geracional”. Isto corresponde à situação em que os jovens são mais habilidosos do que as gerações anteriores em um centro de inovação para a sociedade: a tecnologia digital. (TAPSCOTT, 1998; CHISHOLM, 2005 *apud* FEIXA; LECCARDI, 2010, p.186).

É possível refletirmos sobre tais transformações a partir de definições sobre as diferentes gerações, também pensadas por Carles Feixa e expostas por ele e Weissböck, no fragmento a seguir:

a) Geração X versus Geração @. Se a última geração do século XX foi batizada de “geração X” (marcada pelas incertezas e paradoxos das crises ideológicas e fim da história) pelo escritor norte-americano Douglas Coupland (1993), que pretendia identificar os aspectos centrais e a ambiguidade ideológica do pós-1968, Feixa (2000) batizou os jovens que vivem hoje neste território, a primeira geração do século XXI, como a Geração @. É evidente que as gerações não são estruturas compactas, são apenas referentes simbólicos que identificam vagamente os agentes socializados em um mesmo período histórico. Desta perspectiva, o termo “Geração @” pretende expressar três tendências do processo de mudança: em primeiro lugar o acesso universal – mesmo que não seja geral – às novas tecnologias da informação e da comunicação; em segundo lugar a dissolução das fronteiras tradicionais entre os sexos e os gêneros; e em terceiro lugar o processo de globalização cultural que acarreta, necessariamente, em novas formas de exclusão social, em escala planetária. (FEIXA, WEISSBÖCK, 2019, p.7).

No que diz respeito ao comportamento dos jovens adolescentes, o pesquisador português José Machado Pais nos diz que, atualmente, “os jovens querem, sobretudo, viver a cidadania” (PAIS, 2019, p.311). Portanto, para ele, os jovens adolescentes se sentem na condição de cidadãos pertencentes à sociedade onde estão inseridos quando percebem que a sua “voz” é escutada e que as suas causas estão representadas.

Para justificar tal pensamento, Pais cita algumas manifestações sociais juvenis, como, por exemplo, o “movimento dos jovens indignados, especialmente nos atos que se realizaram na Puerta de Sol, em Madrid e no Rossio, em Lisboa”. Para ele, esses movimentos surgem como “formas coletivas de manifestação social que permitem a afirmação de subjetividades socio centradas” (PAIS, 2019, p.311).

Também de acordo com José Machado Pais, um dos principais espaços sociais em que os jovens têm seu protagonismo reconhecido, na atualidade, é o meio virtual das novas mídias digitais. Elas permitem com que os jovens adolescentes de diferentes lugares do mundo estejam “conectados”, troquem informações e articulem ideias (inclusive, organizando manifestos). Além disso, as recentes tecnologias digitais da comunicação estão democratizando o acesso ao conhecimento e ampliando as possibilidades de inclusão digital.

Os jovens de diferentes latitudes sociais mobilizam-se nas redes sociais, interconectam-se, tecem tramas de cumplicidade. Por outro lado, as novas tecnologias de comunicação estão a provocar um câmbio educativo quer a nível das metodologias de ensino que a nível de sua própria expansão, ao anunciarem uma maior democratização de acesso ao conhecimento. (PAIS, 2019, p.313).

A partir de questões como as que foram abordadas nos últimos parágrafos, prosseguimos com a discussão sobre o uso que os jovens adolescentes fazem das redes sociais online (que,

normalmente, acabam sendo mais atrativas do que a leitura de livros e textos físicos). Assim como tendemos a pensar e dizer que eles não aprendem por meio dessas linguagens tecnológicas, também estamos constantemente inclinados a acreditar que o processo de leitura não ocorre nos ambientes virtuais. Entretanto, Néstor García Canclini nos apresenta a ideia de que ler, atualmente, não consiste apenas em entender palavras e frases.

É também saber usar ícones de navegação, barras de espaços, abas, menus, hiperlinks, funções de busca de texto, imagens e músicas, mapas de sites. O texto eletrônico é um hipertexto. A interação pode ser com um ambiente autoral, ou seja, um conteúdo determinado por uma empresa, uma instituição ou um indivíduo somente para obter informação ou comprar algo, e também pode consistir em interagir, modificando o conteúdo, comunicando algo que não foi pré-determinado, como acontece em e-mails, blogs ou fóruns. O leitor chega a ser autor, o consumidor produz. Já sabemos que quando se avalia esse sentido amplo das competências leitoras, são os jovens, adolescentes e, inclusive, as crianças que obtêm os melhores resultados. (CANCLINI, 2014, p.172).

No que se refere aos recursos tecnológicos disponíveis nas instituições de ensino, há outro ponto que considero relevante destacar e que se relaciona de forma ainda mais direta com a problemática do presente estudo. Qual é ela? A impossibilidade de ofertarmos aos alunos cópias coloridas dos materiais selecionados para trabalho durante as aulas. É possível que você considere esse fator irrelevante no que diz respeito a pensarmos sobre as culturas juvenis digitais, a formação do leitor e quanto às práticas de leitura entre jovens adolescentes no contexto escolar, ou, então, que nunca tenha pensado a respeito dele. Por isso, pedirei que reflita, por um instante, sobre os questionamentos a seguir e que tente respondê-los mentalmente: As redes sociais online seriam igualmente atrativas sem a utilização de cores e imagens? A capa de um livro pode, de fato, influenciar na decisão referente ao ato de ler (considerando um contexto em que o sujeito-leitor ainda não conheça o autor ou a temática da obra)?

As minhas respostas pessoais para as perguntas acima são, respectivamente, “NÃO” e “SIM”. De tal forma, acredito que, quando selecionados textos e adicionamos a eles imagens coloridas relacionadas à temática abordada, estamos visando despertar a atenção e desenvolver o interesse do aluno para aquela leitura. O mesmo pode ser dito do trabalho com gêneros textuais e discursivos que fazem uso da linguagem não verbal, como tirinhas, charges e cartuns, por exemplo.

Percebo, como professora de Língua Portuguesa, que a utilização de cópias impressas em preto e branco não se torna tão atrativa aos olhos dos estudantes quanto o uso de imagens coloridas. Considero importante destacar que essa afirmação, em minha opinião, pode ser considerada tendo em vista não apenas os jovens adolescentes, mas também as crianças e,

inclusive, os adultos. Afinal de contas, são poucas as pessoas que não se deixam encantar por belas e coloridas imagens, não é mesmo?

Não acredito, de forma alguma, que apenas bons recursos tecnológicos serão fatores predominantes no que diz respeito a um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, ou, então, que se tornem suficientes para incentivar os jovens adolescentes ao hábito e gosto pela leitura. As práticas pedagógicas adotadas pelos professores continuarão sempre decisivas diante de tais percursos. Contudo, a conciliação desses elementos pode se tornar um caminho exitoso para o alcance dos objetivos destacados anteriormente.

Mesmo diante de condições que ainda podem ser consideradas precárias quando relacionadas aos recursos tecnológicos disponíveis nas escolas, verificarmos que, ao longo dos últimos anos, a atenção referente a essa questão se intensificou. Por outro lado, continuamos não encontrando profissionais devidamente preparados para acompanhar os avanços tecnológicos e para utilizá-los em favor do processo de ensino-aprendizagem.

Desde a primeira versão deste texto, há dez anos (FEIXA; LECCARDI, 2010), a transição para uma escola digital se intensificou, mas se concentrou principalmente na introdução de recursos tecnológicos – como laptops, tablets ou celulares – mais do que na transformação das formas de ensino e aprendizagem. (FEIXA, 2021, p.13).

É fundamental e urgente compreendermos que, na atualidade, a leitura não está mais ligada apenas ao seu sentido tradicional, sendo vinculada a suportes impressos, como livros, por exemplo. É importante considerarmos as leituras que são realizadas pelos jovens no ambiente digital, por meio de sites, redes sociais ou blogues, por exemplo.

A partir de minha vivência docente, percebo em muitos jovens adolescentes, cada vez mais, a necessidade de se expressar e de compartilhar suas ideias e opiniões com outras pessoas. Infelizmente, diversas vezes, eles não encontram em casa ou na escola espaço para fazer isso. Tal fato ocorre porque muitos de nós (adultos) ainda alimentamos a ideia de supremacia advinda da faixa etária, na qual uma pessoa mais nova não tem a “permissão” para nos questionar ou nos tomar a palavra.

De forma contraditória ao exposto anteriormente, vários pais demonstram insatisfação e não compreendem os porquês de seus filhos adolescentes passarem tanto tempo “trancados no quarto” ou conectados a dispositivos eletrônicos. No que diz respeito ao exposto, Carles Feixa coloca que:

alguns adolescentes refugiam-se no próprio quarto, como prelúdio ou preparação para a árdua tarefa de enfrentar o mundo, o que a transição para uma sociedade digital facilita, ao poder obter desde o espaço íntimo tudo o que é necessário para viver (da comida em domicílio ao cibersexo). (FEIXA, 2021, p.9).

Frases como “Ele/a não larga o telefone nem para comer” ou “Você não conversa mais com a gente” são frequentemente emitidas pelos familiares dos adolescentes. Mas será que eles estão, de fato, dispostos a escutar o que os jovens têm a dizer?

Situações semelhantes às que ocorrem nas casas dos jovens também acontecem nas salas de aula, pois alguns docentes ainda possuem a convicção de que disciplina e respeito são valores demonstrados a partir do silêncio e de uma suposta atenção por parte dos alunos e, devido a isso, não proporcionam espaços para a participação ativa dos estudantes e para a troca de saberes. Essa colocação vai ao encontro de uma experiência recente que vivenciei em sala de aula, quando uma de minhas alunas me disse a seguinte frase: “*Sora*, sabe por que eu gosto das aulas de Português? Porque você nos deixa falar”.

Acredito que um dos nossos maiores desafios como professores de Língua Portuguesa e Literatura é utilizar os avanços tecnológicos digitais, como as redes sociais online, em favor da educação e não mais como “inimigos” do processo de ensino-aprendizagem.

Os espaços multidimensionais, que as redes fizeram emergir, têm um impacto significativo na aquisição personalizada e customizada do conhecimento. A absorção em si do conhecimento é individual e específica. Mas, para que isso se dê, há a dependência do contexto, da experiência e da história de cada um. (SANTAELLA, 2013, p.14).

É fundamental também que estejamos provendo meios que mantenham os alunos interessados pelo hábito da leitura ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental, bem como durante o Ensino Médio, tornando-os leitores proficientes, capazes de compreender, refletir e questionar acerca das questões sociais que os cercam. Outro ponto crucial é fazer da leitura um elemento indispensável para a construção de saberes relacionados as diversas áreas do conhecimento.

As atividades direcionadas ao desenvolvimento da leitura dos jovens adolescentes podem transcender as paredes das instituições de ensino. Sabemos da imensa capacidade que muitos deles têm de se organizar e de mostrar suas ideias a partir da utilização das mídias digitais e das redes sociais. Portanto, é provável que já tenha passado da hora de fazermos uso disso em benefício da leitura e, conseqüentemente, da educação como um todo.

3.4 Perdidos nas páginas

O surgimento e a polarização da internet, na década de 1990, trouxeram mudanças significativas quanto à forma como os textos e livros são lidos. Atualmente, é bastante comum encontrarmos pessoas realizando leituras por meio de dispositivos eletrônicos, como celulares,

tablets, kindles e notebooks, por exemplo. De acordo com Cunha (2015), a internet é um canal que permite ao leitor; criar, recriar, adaptar e transformar textos.

O consumo de leituras em formatos digitais, a partir de *e-books* e audiolivros, por exemplo, vem aumentando de forma significativa. Além disso, torna-se cada vez mais comum vermos a publicação e a leitura de textos sobre temas diversos, nas páginas das redes sociais online. Eles podem ser divulgados facilmente em tais ambientes, seja por autores consagrados, aspirantes a escritores ou a “especialistas sobre a vida” (acho que pertenço ao segundo grupo!).

Perante a essas mudanças, as mídias digitais, muitas vezes, são consideradas pelos professores como “vilãs” no processo de ensino-aprendizagem e responsáveis por fazer com que os alunos percam o gosto e o interesse pela leitura. Entretanto, segundo Castells (2003), a internet é mais do que uma tecnologia, é um meio de comunicação, de interação e de organização social. De tal maneira, é possível dizer que a internet e os adventos tecnológicos digitais podem e devem ser reconhecidos e utilizados como linguagens nas aulas, principalmente, em atividades que visem o incentivo à leitura. O processo de formação de leitores pode ocorrer por meio de uma prática diferenciada, tendo como objetivo despertar nos alunos o gosto pela leitura e mostrando a eles a importância dela como fonte de informação e comunicação junto à sociedade.

Devido a isso, criar um diálogo entre a literatura e as mídias digitais pode ser considerado um caminho promissor, tendo em vista que vivemos em um momento no qual somos todos, constantemente, atraídos pelos rápidos avanços tecnológicos. Além de tal fator, Feixa e Weissböck destacam que: “As gerações nascidas pós anos 1980 são formadas por adolescentes nascidos em um contexto de grandes influências tecnológicas e capazes de utilizar melhor a Internet que os adultos” (FEIXA; WEISSBÖCK, 2019, p.10). O autor nos diz ainda que:

Não é apenas a faixa etária com maior acesso a computadores e a Internet, nem a que mais vive rodeada de bytes, chats, e-mails e webs, mas o essencial é o impacto cultural destas novas tecnologias: desde o momento que se “entenderam por gente”, estão rodeados por aparelhos eletrônicos (de videogames a relógios digitais) que configuraram suas visões de vida e de mundo. (FEIXA; WEISSBÖCK, 2019, p.11),

De tal forma, torna-se necessário também que saibamos como fazer uso das diferentes possibilidades que as tecnologias digitais nos proporcionam referente às maneiras de ser leitor. Não é mais viável que, como educadores, estejamos admitindo como válidas e efetivas somente as práticas de leitura realizadas por meio dos dispositivos impressos (livros, revistas e jornais, por exemplo). Considerando que você, assim como eu, não é um professor que se contenta com uma realidade na qual os seus alunos, jovens adolescentes, não manifestam nenhuma motivação

pela leitura, precisamos nos reinventar e abandonar convicções tão ultrapassadas quanto aquele já amarelado caderno de planejamento que muitos insistem em reutilizar ano após ano (Você faz uso de um desses? Então, por favor, reflita sobre isso também).

Hoje, observo que estamos diante de múltiplas textualidades, maneiras de ser leitor e de ler coexistindo em distintos espaços que a humanidade transita. A internet acoplada ao computador vem se constituindo num dos ambientes no qual a tríade leitor-leitura-texto está a cada dia que passa sendo redelineada e ressignificada, requerendo de nós, professores e pesquisadores, um olhar aguçado para compreendermos os diversos meandros e matizes dessa relação. (FERNANDEZ, 2009, p.11).

Em diversas situações, afirmamos que os alunos passam muito tempo conectados às redes sociais online e que, dessa forma, não estão, realmente, adquirindo conhecimentos. Esse tipo de questão torna-se ainda mais constante quando eles atingem a adolescência. Entretanto, é importante que repensemos esse cogito, pois os jovens em questão, na maior parte das situações, estão sim aprendendo algo, uma vez que as ideias apresentadas nas redes são previamente sistematizadas por indivíduos ou organizações. A questão a ser discutida, nesses casos, é: “O que os jovens adolescentes estão aprendendo a partir do uso das redes sociais online?”

Para Castells (2006), o conhecimento é “um conjunto de declarações organizadas sobre fatos e ideias, apresentando um julgamento ponderado ou resultado experiencial que é transmitido a outros por intermédio de algum meio de comunicação” (CASTELLS, 2006, p.416). Logo, um de nossos papéis como educadores não é mais refletir SE os jovens estão adquirindo conhecimentos por meio das redes sociais online, mas sim compreender e conhecer O QUÊ e COMO eles estão aprendendo, além de buscar formas de mediação para esse processo.

Ainda segundo Castells (2013), os grupos informais presentes nas redes sociais tornam a aprendizagem mais sólida. O uso das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) não deve ser separado da utilização das redes sociais online, pois é em tais ambientes que grande parte dos jovens se consolidam enquanto cidadãos. As TIC possibilitam “experiências variadas e diversificadas, trazendo os saberes/conhecimentos que os alunos têm sobre o assunto, o que permite a geração de novos valores e aprendizagens”. (UFMT, PPGE, 2013, p. 4 *apud* GUIMARÃES; ALONSO, 2017, p.16).

Penso que antes de falarmos, detalhadamente, sobre a prática desenvolvida, faz-se necessário, depois de tanta discussão, reforçar e lembrar alguns pontos, como o objetivo principal dessa investigação, que é: compreender como as culturas juvenis digitais vêm interferindo sobre a formação do leitor e as práticas de leitura entre jovens adolescentes no contexto escolar.

Sendo assim, apresentarei a seguir a prática proposta, que, além de ser uma atividade pedagógica, também cumpre (conforme detalhado nas estratégias metodológicas) os objetivos específicos da pesquisa: a) identificar como ocorrem as práticas de leitura de jovens adolescentes, no último ano do Ensino Fundamental; b) inventariar os temas de interesse dos jovens adolescentes no que diz respeito à leitura; c) analisar a interferência das culturas juvenis digitais nas práticas de leitura; e d) discutir as implicações das práticas educativas voltadas à formação do leitor.

A ideia em questão foi pensada com base no artigo “Cyberespaço, etnografia virtual e educação: a compreensão de outros e novos espaços de pesquisa”, de Maristela Abadia Guimarães e Kátia Morosov Alonso (GUIMARÃES; ALONSO, 2017), que mostram que podemos usar o ambiente virtual como campo de pesquisa para investigar a indagação que nos interessa: Como as culturas juvenis digitais vêm interferindo sobre a formação do leitor e as práticas de leitura entre jovens adolescentes no contexto escolar?

O texto mencionado anteriormente fala sobre a tese, defendida em 2017, *O que (re)velam as manifestações de brasileiros sobre haitianos nas mídias e redes sociais digitais*, que pesquisou as condições de existência dos haitianos no Brasil sob o olhar dos brasileiros. Os dados foram coletados a partir de manifestações de brasileiros nos portais de notícias G1, Folha de São Paulo e UOL e nas redes sociais Facebook e Twitter, com foco no racismo.

Fundamentando-se nas reflexões e nos pressupostos teóricos apontados anteriormente, surgiu a ideia de desenvolver junto aos meus alunos, estudantes de duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, a criação e a manutenção de uma página no Instagram voltada à leitura. Grande parte das análises realizadas até aqui levou em consideração os saberes construídos pelos jovens adolescentes na rede social mencionada, no âmbito da nossa experimentação pedagógica. Contudo, a pesquisa foi desenvolvida também no espaço físico da sala de aula (nos momentos de leitura, atividades e discussões sobre as mesmas), avaliando e refletindo sobre as colocações dos estudantes e a minha própria prática enquanto docente.

Mas então, você quer saber mais especificamente o que ocorreu, de fato, na prática desenvolvida? Acredito que sim! Portanto, vamos lá...

A partir do início do segundo semestre de 2022, consegui promover uma alteração na forma de acesso que os meus alunos, participantes dessa investigação, possuíam à biblioteca escolar. Anteriormente, apenas aqueles estudantes que efetuavam um cadastro pago tinham a possibilidade de retirar livros para ler e levá-los para casa, o que tornava a leitura restrita apenas a uma pequena parcela dos jovens adolescentes. A mudança foi realizada após uma conversa

com a equipe diretiva e passou a permitir com que todos eles pudessem realizar retiradas de livros, de forma quinzenal.

O ideal é que, futuramente, tal alteração seja aplicada aos demais alunos da escola, a fim de oportunizar a eles, de forma igualitária, o acesso ao acervo de livros. Entretanto, nesse primeiro momento, me responsabilizei por acompanhar e organizar as visitas à biblioteca, bem como, auxiliar para que os livros fossem devolvidos nas datas estipuladas e mantivessem o seu estado de conservação.

Dado o primeiro passo, passei a disponibilizar momentos nas aulas de Língua Portuguesa para que todos pudessem se dedicar a alguma leitura (inclusive, eu). Além disso, oportunizava espaço para que, de forma voluntária, os estudantes comentassem sobre as leituras que haviam realizado recentemente. Aos poucos, percebi que a participação aumentou e que passaram a surgir, inclusive, sugestões de temáticas para serem trabalhadas nos textos explorados em outras ocasiões da aula.

Depois de notar uma evolução considerável referente ao interesse dos alunos pelo hábito da leitura, decidi apresentar a eles a proposta da principal prática pedagógica analisada aqui: a criação e a manutenção de uma página no *Instagram* voltada à leitura. É fundamental destacar que, inicialmente, realizei a exposição da ideia de maneira avaliativa, a fim de verificar a aceitação e a opinião dos estudantes quanto à mesma.

Em ambas as turmas, os alunos se mostraram muito interessados quanto ao desenvolvimento da atividade sugerida e não houve nenhuma manifestação contrária. Confesso que o momento em questão me deixou um tanto o quanto surpresa, pois esperava que alguns, por serem mais tímidos, talvez não gostassem da ideia de fazer colocações diante dos outros colegas (mesmo virtualmente). Além disso, fiquei bastante contente e, finalmente, otimista quanto ao desenvolvendo do projeto de estímulo à leitura junto aos meus alunos (consequentemente, também da pesquisa aqui relatada).

Após a apresentação da ideia e posterior aceitação por parte dos alunos, elaborei e encaminhei bilhetes aos responsáveis, solicitando a autorização para algum possível uso da imagem em publicações referentes ao projeto, conforme o Regimento Escolar. Além disso, realizei um levantamento para verificar quantos já tinham conta no *Instagram* e quais eram os seus respectivos nomes de usuário. Como eu já podia imaginar, tendo em vista conversas anteriores junto aos estudantes, quase todos já estavam cadastrados na rede social online selecionada.

Suponho que você possa estar se perguntando: “Mas e os alunos que não tinham a conta no *Instagram* ou acesso à internet?” Bom, sabendo que essas dificuldades poderiam ser

encontradas ao longo do caminho, pensei em algumas alternativas para que todos tivessem a oportunidade de participar. Quais foram? Agendamento de horários semanais no laboratório de informática da escola; criação de novas contas no *Instagram*; e possível formação de grupos para interação na página.

Outro momento marcante referente à etapa inicial da prática pedagógica analisada aqui consistiu na criação do que chamei de “grupo de apoio”. Ele foi formado por três estudantes voluntários que deram suporte à manutenção e à atividade da plataforma, sendo eles, duas meninas e um menino (não sei se teria sobrevivido sem eles!). Para facilitar a nossa comunicação e a troca de ideias, esses mesmos alunos sugeriram a elaboração de um grupo no WhatsApp. Enquanto escrevia esse parágrafo, fiquei lembrando e tentando, por algum tempo, encontrar palavras para descrever o quanto fiquei contente e orgulhosa ao vê-los manifestando, de forma entusiasmada, a vontade de contribuir ativamente com o projeto (não consegui).

Em termos sociais, a juventude contemporânea faz, segundo José Machado Pais, com que ecoem as vozes de distintas gerações. No que diz respeito à “condição social juvenil”, ele apresenta a ideia de que ela é definida a partir da identificação do sujeito (jovem) com algo que o faça “sentir-se parte do todo”, como por exemplo: valores socioculturais e circunstâncias históricas, políticas ou econômicas.

Mesmo em meio a grupos de pessoas, os jovens adolescentes, em muitos casos, se sentem sozinhos e possuem a necessidade de ter voz ativa em nossa sociedade. Por isso, as redes sociais em geral, e as redes sociais online em particular, tornam-se ainda mais atrativas para eles. No ambiente virtual, quase todos têm a oportunidade de expor seu ponto de vista e argumentar. Portanto, acredito que tais fatores tenham motivado ainda mais os alunos, especialmente aqueles que se voluntariaram para compor o grupo de apoio.

Contudo, antes de prosseguir com a criação da página no *Instagram*, foi necessário também escolhermos um nome para ela. Como a ideia, desde o princípio, visava promover a participação ativa de todos os alunos das duas turmas, pedi a eles que pensassem em sugestões para que, posteriormente, realizássemos uma votação e elegêssemos o título de nossa página (momento muito oportuno, aliás, para reforçar a importância da democracia e suas consequências!).

O engajamento e o entusiasmo dos jovens adolescentes foram muito expressivos e eles, novamente, me surpreenderam de maneira positiva. Reforço aqui a minha admiração porque, realmente, antes de apresentar a proposta, eu estava insegura quanto à participação dos alunos e um tanto o quanto hesitante a respeito de dar andamento à minha ideia inicial. Hoje, confesso com um misto de vergonha e satisfação, que os havia subestimado.

Sim, eu imagino que você ainda queira saber quais foram as sugestões propostas pelos alunos para intitular a página. Fique tranquilo, pois não esqueci! Porém achei pertinente aproveitar o parágrafo anterior para falar e pensar um pouquinho sobre os meus afetos e, conseqüentemente, sobre a minha própria prática enquanto docente. Esses são dois fatores que caminham juntos no meu caso, e, espero sinceramente, que no seu também! Mas por ora, chega! Vamos aos nomes...

Diversas foram as sugestões apresentadas pelos estudantes. Então, citarei aqui as que repercutiram de forma mais expressiva nas turmas e que foram selecionadas previamente para a votação final: “Mundo dos livros”, “A magia da leitura”, “Clube da leitura”, “Páginas mágicas” e, por último, mas não menos importante: “Perdidos nas páginas”. Considerando o nome desse ensaio (caso não lembre, volte um pouquinho), acredito que você já saiba qual foi a opção mais votada. Procurei não influenciar na decisão, mas confesso que fiquei bastante satisfeita com o resultado. Perdidos nas páginas, todos nós!

Logo após a escolha do nome, descrita acima, fui surpreendida por uma das componentes do grupo de apoio. De forma voluntária, ela criou uma imagem para colocarmos no perfil da página. Particularmente, gostei bastante! Porém, nessa situação, a minha opinião estava longe de ser a mais relevante. Sendo assim, mostrei também aos demais alunos (das duas turmas) e eles aprovaram sem realizar grandes questionamentos. É importante informar que dei a possibilidade de que trouxessem outras sugestões, pois confesso que gostaria que tivesse ocorrido maior entusiasmo e participação nesse momento, mas não consegui. Nem tudo são flores, não é mesmo? Ainda assim, não desanimei!

A etapa seguinte consistiu, finalmente, na criação da página no *Instagram*! Os três jovens participantes do grupo de apoio ficaram responsáveis por criar o perfil e começar a seguir os colegas, tendo como base a lista com os nomes dos usuários elaborada previamente por mim. A partir disso, a combinação era de que eles correspondessem, seguindo o perfil “Perdidos nas páginas”, o que ocorreu sem imprevistos.

O conteúdo referente à primeira publicação foi elaborado também pelos alunos do grupo de apoio, a partir de uma solicitação que efetuei: pedi que montassem um material para apresentação da página, contendo um resumo da ideia geral e dos objetivos do projeto, com base na compreensão deles sobre o que já havíamos conversado a respeito do assunto até aquele momento. Foram elaboradas as quatro imagens abaixo que, após a minha revisão, tiveram a postagem realizada no formato definido pela rede social online em questão como “carrossel”.¹⁷

¹⁷ O post carrossel no *Instagram* é aquele que funciona como uma espécie de álbum, no qual é possível inserir até

Esse processo, por opção dos estudantes, foi discutido e executado de forma remota, fora do horário de aula e tendo como ferramenta de comunicação o *WhatsApp*.

Figura 2 – Post Instagram - Carrossel



Fonte: Alunos do Grupo de Apoio (2022).

A interação dos jovens adolescentes estudantes das duas turmas em relação à publicação acima foi bastante expressiva. Muitos deles curtiram¹⁸ e comentaram¹⁹, mostrando satisfação em participar do projeto. Entre os comentários realizados, destaco o seguinte: “*Que este projeto incentive muitas pessoas a lerem mais. Espero que conheçam as maravilhas do mundo literário*”. Percebo, nas palavras transcritas acima, um real entusiasmo em incentivar outros colegas a se tornarem leitores. Além disso, nota-se que, pelo uso da palavra “maravilhas”, que

10 itens no mesmo post, bastando arrastar para o lado pra ver as imagens ou vídeos da sequência.

¹⁸ A expressão “curtir”, nas redes sociais, significa demonstrar uma reação positiva, dando a entender que aprovou a publicação em questão. No caso do Instagram, tal reação é demonstrada por meio de um símbolo de coração.

¹⁹ “Comentar”, no Instagram, consiste em escrever algo referente à publicação.

a estudante em questão traz consigo o gosto pela leitura. O clima colaborativo e de cooperação entre os jovens adolescentes se destacou como fator relevante, contrariando a perspectiva do senso comum pedagógico segundo a qual “eles não gostam de nada”.

Aliás, entre as reflexões mais recorrentes nas notas de campo, encontram-se aquelas que dizem respeito à minha surpresa com o engajamento e entusiasmo dos jovens adolescentes com as atividades propostas. Diferentemente das opiniões correntes sobre a falta de disposição e a apatia dos jovens em relação à leitura, pude presenciar os efeitos de uma proposta que parte efetivamente de seus interesses e de suas linguagens. Os jovens adolescentes, sim, se interessam por leitura e se engajam nas propostas de trabalho coletivo e cooperativo, sobretudo se forem escutados como sujeitos de palavra e de desejo.

Após a primeira publicação, voltei a conversar com os alunos, em sala de aula, sobre o projeto. O meu objetivo principal, nessa ocasião, foi o de verificar a motivação deles quanto à interação na página, bem como, obter sugestões para futuras publicações. Em ambas as turmas, fiquei bastante satisfeita com as discussões e recebi várias ideias para a criação de novos conteúdos a serem compartilhados no perfil “Perdidos nas páginas”, entre as quais estavam: falar sobre os benefícios da leitura, apresentar livros a partir de sugestões dos próprios alunos e explicar os diferentes gêneros literários.

De tal forma, defini que a postagem seguinte estaria relacionada aos principais “benefícios” da leitura. Para tanto, levei a turma referente ao turno da manhã ao laboratório de informática e pedi que fizessem uma pesquisa sobre essa questão. Posteriormente, em sala de aula, realizamos um levantamento dos pontos positivos relacionados ao hábito de ler e que foram considerados relevantes pelos alunos. Penso que seja importante explicar que a atividade relatada foi desenvolvida pelos jovens estudantes do turno da manhã, pois achei interessante alternar a turma responsável pelo desenvolvimento dos conteúdos de cada publicação. A confecção da arte para a publicação, após a coleta dos dados, novamente ficou a cargo dos estudantes do grupo de apoio, que executaram a tarefa com perfeição. Quer ver? Então, pode analisar a seguir:

Figura 3 – Pontos positivos relacionados ao hábito de ler



Fonte: Alunos do Grupo de Apoio (2022).

Por mais que a prática pedagógica relatada aqui pareça tão interessante e enriquecera para você o quanto é para mim, acredito que descrever detalhadamente o processo referente a cada uma das publicações realizadas na página pode tornar a continuação da leitura do meu texto cansativo (bem como a escrita, confesso). Sendo assim, dentro do possível, tentarei resumir a partir de agora e relatar de maneira minuciosa apenas as experiências que considero mais significativas pertinentes ao desenvolvimento dessa experimentação.

De tal maneira, falarei agora sobre duas publicações que foram realizadas utilizando como recurso o *story*²⁰ do *Instagram*. A primeira delas possuía a seguinte pergunta: “Você gosta de ler?”. A segunda, por sua vez, pedia que aqueles que responderam “NÃO” ao questionamento anterior justificassem a sua resposta (típico das professoras de Língua Portuguesa, eu sei!). Não tenho como objetivo realizar uma análise de caráter quantitativo referente às respostas dos jovens adolescentes e, por esse motivo, prosseguirei comentando sobre as razões que levaram um total expressivo de 25% dos estudantes respondentes a afirmarem não gostar de ler. Entre as explicações mais apresentadas estavam “Ler dá sono” e, disparadamente, “Porque acho entediante.”

A partir das respostas expostas no parágrafo anterior (especialmente, a segunda), novamente, passei a refletir sobre as minhas próprias práticas docentes e a respeito do papel da escola no que diz respeito a promover atividades que ajudem a manter os jovens adolescentes

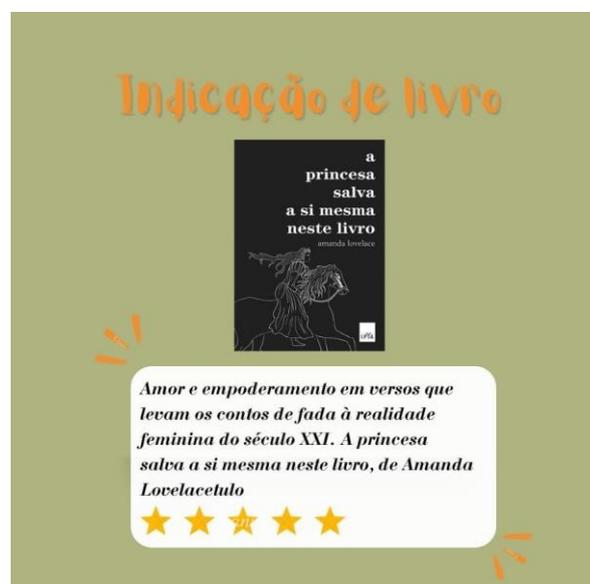
²⁰ Recurso disponível no *Instagram* para o compartilhamento, de forma rápida e fácil, de determinados momentos. Ele permite uso de fotos, músicas, enquetes e figurinhas. Além disso, pode ser visualizado por um período de até 24 horas.

motivados quanto ao hábito da leitura. Marisa Lajolo enfatiza a importância das instituições de ensino em tal processo e afirma “que os alunos precisam viver as experiências necessárias para, ao longo da vida, poderem recorrer aos livros e à leitura como fonte de informações, como instrumento de aprendizagem e como forma de lazer.” (2005, p.12).

Outro tipo de publicação que proporcionou resultados bastante significativos para serem discutidos aqui diz respeito aos *stories* que foram divulgados, em mais de uma ocasião, pedindo aos alunos que fizessem indicações de livros para que os colegas pudessem ler futuramente. A participação dos estudantes foi expressiva e diversos títulos foram sugeridos, como: “O diário de um banana”, de autoria do escritor e cartunista norte-americano Jeff Kinney; “O diário de Anne Frank”, conhecido mundialmente por retratar momentos vivenciados por um grupo de judeus confinados em um esconderijo durante parte da Segunda Guerra Mundial; e “A princesa salva a si mesma neste livro”, escrito por Amanda Lovelaci e que trata sobre amor e empoderamento, refletindo sobre a realidade feminina do século XXI.

A partir dos títulos sugeridos, foram realizadas publicações no *feed*²¹ do perfil no *Instagram*. Elas continham um breve resumo (também enviado pelo estudante responsável pela sugestão) e uma imagem do livro ao qual se referia. A repercussão positiva referente a tais postagens foi, facilmente, percebida por mim em sala de aula, pois os alunos começaram a perguntar se aqueles livros estavam disponíveis na biblioteca escolar, ou então, se eu sabia dizer onde poderiam encontrá-los.

Figura 4 – Livros indicados pelos alunos



²¹ Local que reúne todas as publicações do perfil e serve como uma espécie de resumo do conteúdo produzido.



Fonte: Alunos do Grupo de Apoio (2022).

A questão relatada se torna ainda mais relevante porque alguns jovens que não costumavam demonstrar interesse pela leitura se mostraram dispostos e motivados a ler algo sugerido por seus colegas, o que pode ser compreendido com Canclini a seguir:

Os estudos sobre consumo mostram há décadas que, mesmo quando compramos sozinhos, participamos de tendências sociais, seguimos modas, recomendações, pensamos como vão nos ver com essa roupa ou com quem jantaremos certos alimentos. Entretanto, a concepção individualista do consumo persiste ao analisar o ato de ler. Muitos contrapõem o olhar familiar diante da televisão ou a ida em grupo ao cinema à leitura solitária. Cultura de massa versus cultura pessoal. Mas quando investigamos por que alguém está lendo tal romance ou ensaio, aparecem como resposta as sugestões de amigos ou críticos, as lições de casa, o que nos disseram que temos que saber. (CANCLINI, 2014, p.172).

Os estudantes do grupo de apoio ficaram encarregados de realizar e gravar entrevistas com aqueles colegas que se mostrassem disponíveis, a fim de verificar as suas preferências, hábitos e motivações de leitura. As perguntas foram formuladas de forma conjunta, contando com a minha colaboração e a dos três jovens componentes da equipe. Os questionamentos realizados foram os seguintes: a) O que você gosta de ler?; b) Em que tipo de mídia: apenas livro físico ou formatos digitais?; c) Quais gêneros?; d) Com qual frequência você costuma ler?; e) O que o motiva a ler?; f) Como a internet e as redes influenciam seus hábitos e preferências de leitura? As indagações apontadas anteriormente foram realizadas também em formato de enquete, no *Instagram*, para aqueles alunos que não se sentiram confortáveis em gravar a entrevista.

Praticamente todos os estudantes informaram preferir a leitura de romances ou histórias em quadrinhos e os títulos mais citados foram “O diário de um banana” (novamente), Percy Jackson e Harry Potter. Quanto ao tipo de mídia, a resposta foi unânime e acredito que possa ser surpreendente para você, assim como foi para mim: por mais que tenhamos avanços tecnológicos que possibilitam o uso de novos recursos digitais, a preferência ainda são os livros físicos! Uma das alunas justificou essa resposta com uma afirmação que me deixou encantada: “Eu gosto de ter a emoção de pegar o livro na palma da minha mão e sentir cada detalhe.”

Por outro lado, foi possível perceber a partir das respostas que, muitas vezes, o acesso ao livro digital torna-se mais viável aos jovens adolescentes, especialmente, devido aos preços mais acessíveis. Outro ponto relevante destacado é a importância da internet no que diz respeito à obtenção de opiniões referentes às obras que serão lidas e à troca de ideias quanto às mesmas. Sobre a frequência com que as leituras são realizadas e a motivação encontrada para ler, as respostas foram variadas. Mas fiquei muito contente ao ver que alguns afirmaram estar lendo mais depois que iniciamos a retirada de livros de forma quinzenal e as interações sistemáticas no perfil do *Instagram*.

Os alunos das duas turmas envolvidas também foram desafiados a gravar pequenos vídeos, contendo breves resenhas sobre algum livro lido ao longo do trimestre. Oportunizei espaço e dei todo o suporte possível, durante as aulas de Língua Portuguesa, para que as gravações fossem realizadas, bem como para que pudessem utilizar os diferentes ambientes da escola. Alguns deles propuseram a realização da tarefa em pequenos grupos e eu concordei, considerando que já haviam lido algum título em comum e, além disso, que o desenvolvimento da atividade seria facilitado de tal forma e que o processo seria enriquecido pela troca de saberes e opiniões.

Acompanhando os estudantes ao longo dessa etapa, percebi que, de modo geral, eles estavam se divertindo enquanto produziam os vídeos. Isso é, certamente, bastante satisfatório para mim enquanto educadora e, como consequência, proporcionou bons resultados à atividade proposta. Acredito que a adoção de tal prática pode ser considerada diversificada diante das formas de trabalho com a leitura que costumam, muitas vezes, ser desenvolvidas (inclusive, por mim) na escola. Além disso, ela contribuiu para despertar o prazer pela leitura e formar leitores mais críticos e criativos. Segundo Zilbermann (1988), nós devemos, enquanto professores:

Adotar uma metodologia de ensino da literatura que não se fundamente no endosso submisso da tradição, da repetência mecânica e sem critérios de conceitos desgastados, mas que deflagre o gosto e o prazer da leitura de textos, e possibilite uma postura crítica perante o lido e perante o mundo que esse traduz. (ZILBERMANN, 1988, p.44).

Alguns alunos, alegando timidez, pediram que os seus vídeos não fossem divulgados. Em contrapartida, houve aqueles que fizeram questão de ter o seu material disponibilizado aos demais colegas por meio do perfil “Perdidos nas páginas”. Entretanto, praticamente todos pediram para que, ao final do ano letivo, os vídeos fossem removidos da rede social. Mas o que, realmente, interessa aqui é que, novamente, percebi boa parte dos estudantes entusiasmados para ler e conhecer os livros apresentados pelos outros jovens ao longo dos vídeos.

Com a aproximação do término do ano letivo, propus rodas de conversa junto às duas turmas envolvidas na prática relatada, a fim de sondar os resultados alcançados. Além disso, busquei realizar uma autoavaliação referente às minhas ações enquanto professora de Língua Portuguesa determinada a motivar cada vez mais jovens adolescentes a se tornarem leitores.

Foram momentos de grande relevância, pois os alunos tiveram a oportunidade de fazer colocações e de serem, realmente, escutados (tanto por mim quanto por seus colegas). Praticamente todos os estudantes disseram ter gostado das experiências relacionadas à página no *Instagram* e às leituras realizadas ao longo do semestre. Alguns falaram que passaram a ler com maior frequência porque gostariam de ter contribuições “mais interessantes” para fazer. Houve aqueles que reforçaram a importância de receber indicações de livros por parte de pessoas que costumam compartilhar de interesses por temas semelhantes. Além disso, ouvi também falas dotadas de entusiasmo por parte dos jovens adolescentes que já carregavam consigo o hábito e o gosto pela leitura.

No que se refere à minha própria prática docente, destaco que refleti, assim como aprendi muito junto aos meus jovens alunos. É importante ressaltar que os saberes, de acordo com Tardif (2002), têm um sentido amplo que engloba conhecimentos, competências, habilidades e atitudes. Portanto, digo a você que me acompanhou até aqui, que hoje conheço um pouco melhor os hábitos e preferências de leitura dos jovens adolescentes (Algum dia poderei afirmar que os conheço totalmente? Acho difícil), assim como também reconheço, ainda mais, o imenso potencial que eles podem demonstrar quando se vêm realmente escutados, motivados e agentes no processo de ensino-aprendizagem. Enfim, acredito que após a experiência aqui relatada, o medo de acolher o novo (das tecnologias digitais, mas também de outros modos de relação com os jovens!) no ambiente escolar passe a caminhar junto comigo de forma menos frequente.

Arriscaria dizer que a *coragem* dos professores em abrir efetivamente canais de escuta e comunicação com as culturas juvenis digitais, e com os jovens adolescentes, é condição fundamental para a emergência de práticas que façam sentido no cotidiano escolar. Dialogismo

como condição primeira da circulação da palavra e do trabalho reflexivo que é, sempre e antes de tudo, coletivo!

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente, confesso que o processo de produção escrita deste trabalho consistiu em um grande desafio pessoal. Digo isso porque, desde o princípio, tive como propósito evitar o excesso de formalismo e priorizar o relato de minhas próprias experiências enquanto professora de Língua Portuguesa, além de realizar uma análise crítica e reflexiva sobre a forma como a leitura é trabalhada junto aos jovens adolescentes, no ambiente escolar. Para tanto, foi necessário pensar e avaliar também as práticas docentes desenvolvidas por mim.

Considero, sem dúvida alguma, a relevância das citações de livros e pesquisas sobre a temática investigativa aqui proposta e sei que ainda se fazem muito presentes nas pesquisas em Educação, de forma geral. Por outro lado, penso que talvez elas tenham aparecido mais ao longo do meu texto do que eu havia planejado inicialmente, pois ele está formulado a partir da construção de quatro ensaios e, de tal maneira, tem como prioridade a minha subjetividade enquanto autora. Ainda assim, ressalto que as citações se fizeram necessárias e foram utilizadas com o objetivo de ampliar e amparar as reflexões e a construção do conhecimento, dialogando com as ideias apresentadas ao longo no texto.

Reconheço também a minha dificuldade em elaborar algo que seja intitulado como “considerações finais”. Realizo tal afirmação, pois acredito que os objetivos (geral ou específicos) propostos nesta investigação possam ser atendidos apenas de forma momentânea, tendo em vista que são constantes as mudanças em nossa sociedade, incluindo aquelas vinculadas aos avanços tecnológicos, ao comportamento dos jovens adolescentes e à educação (ainda que em passos mais lentos!).

De qualquer forma, fiz o melhor possível para apresentar aqui os resultados alcançados com esta pesquisa, bem como para expor uma análise final acerca do processo que me levou a tais (provisórias) respostas. É possível que, a partir de agora, uma linguagem mais formal se faça presente e necessária. Então, peço que não estranhe e siga me acompanhando, pois estamos quase no fim.

O problema da pesquisa consistia em compreender *como as culturas juvenis digitais vêm interferindo sobre a formação do leitor e as práticas de leitura entre jovens adolescentes no contexto escolar?* Mesmo se tratando de uma questão complexa e que, como mencionado antes, pode sofrer alterações em sua resposta (variáveis de acordo com as mudanças na estrutura de nossa sociedade), consegui desenvolver boas e interessantes problematizações em torno dela e, de tal forma, contribuir para a ampliação do debate sobre a leitura entre jovens adolescentes em diálogo com as culturas juvenis digitais.

Quanto ao objetivo geral, destaco que ele foi alcançado, tendo que vista que era entender *como a formação do leitor e as práticas de leitura entre jovens adolescentes no contexto escolar sofrem interferências das culturas juvenis digitais*. Para que fosse possível atendê-lo, busquei ao longo de minha dissertação, tratá-lo a partir de dois aspectos centrais: 1) O que tem disso feito até então? e 2) O que eu posso fazer?

No primeiro passo, elaborei uma espécie de diagnóstico referente à situação. Ou seja, busquei analisar como as culturas juvenis digitais vêm sendo (ou não) consideradas pedagogicamente e, especificamente, em relação ao problema da leitura. Na segunda etapa, dado o diagnóstico, tratei de procurar mostrar uma possibilidade para incorporarmos pedagogicamente os dispositivos digitais no processo de formação do jovem leitor.

A partir das reflexões apresentadas em meus três primeiros ensaios (elaboradas a partir de uma análise crítica acerca de minha própria prática docente e das experiências que tive ao longo de meu processo de formação como leitora) percebi que, atualmente, as culturas digitais juvenis não são inseridas, normalmente, em um contexto pedagógico e são contrastantes em relação às tradicionais e desmotivadoras práticas para a promoção da leitura, geralmente, utilizadas por muitos professores. O cenário em questão é, muitas vezes, desestimulante aos jovens adolescentes no que diz respeito a incentivar o interesse pela leitura, pois a escola faz uso de práticas predominantemente tradicionais, enquanto muitos deles se encontram cada vez mais motivados à utilização do celular e das redes sociais online, por exemplo.

Após analisar o processo de formação do leitor e as relações existentes entre a leitura na adolescência e a escola, constatei certa negligência por parte dos profissionais ligados à educação em utilizar e incorporar as culturas juvenis digitais ao âmbito escolar e nas práticas pedagógicas desenvolvidas. Portanto, em meu último ensaio, discuti a experimentação pedagógica que realizei junto aos meus alunos, estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, para avaliar a relevância dos dispositivos tecnológicos digitais no desenvolvimento e hábitos de leitura.

Sendo assim, a partir das discussões realizadas, de quais maneiras podemos perceber que as culturas juvenis digitais vêm interferindo sobre a formação do leitor e as práticas de leitura entre jovens adolescentes no contexto escolar? Infelizmente, em grande parte, elas não têm sido consideradas em seu potencial pedagógico, sendo tomadas, muitas vezes, de modo preconceituoso, como entraves ao desenvolvimento das práticas pedagógicas e da relação com os jovens adolescentes.

É possível, sim, que os dispositivos digitais sejam utilizados para promover e estimular a leitura entre jovens adolescentes, pois eles costumam pertencer à sua cultura e fazer sentido

para eles. Tal sentido é, muitas vezes, ignorado pelo cenário atual e pela maioria das práticas pedagógicas tradicionais que, não apenas negligenciam, mas reprimem o uso de tecnologias digitais em sala de aula.

Agora, creio que seja fundamental discorrer sobre a forma como os objetivos específicos, que levaram à exploração de meu problema de pesquisa, foram cumpridos.

No que se refere a identificar como ocorrem as práticas de leitura de jovens adolescentes, no último ano do Ensino Fundamental, destaco que as informações sobre essa questão estão expostas no ensaio “Perdidos nas páginas” e foram construídas, principalmente, a partir da criação e a da manutenção de uma página no *Instagram* voltada à leitura. A partir dessa atividade, foram realizadas entrevistas junto aos jovens adolescentes e também propostas enquetes virtuais.

Considerando as respostas dos estudantes para as perguntas contidas nas enquetes e entrevistas, além dos diversos momentos de diálogo que tive com eles em sala de aula, é possível afirmar que a preferência, na maior parte dos casos, ainda é pelos livros físicos em detrimento das formas de leitura em suporte digital. Em contrapartida, ficou evidente a importância da internet (especialmente, das redes sociais online) no que diz respeito à obtenção de opiniões referentes às obras que serão lidas e à troca de ideias quanto às mesmas.

Sobre os temas de interesse dos jovens estudantes no que diz respeito à leitura, percebi que eles são diversos e que, atualmente, é expressivo o gosto pelas histórias em quadrinhos. Mas, de maneira ainda mais notória, pelas narrativas que possuem como protagonistas personagens adolescentes ou pré-adolescentes, como os livros que compõem as seguintes coleções: Diário de um Banana, Percy Jackson e Harry Potter.

Com base na prática pedagógica relatada no último ensaio e nas reflexões apontadas ao longo dos três textos iniciais, compreendo que as preferências apontadas anteriormente decorram, especialmente, da representatividade que os jovens adolescentes encontram a partir de tais protagonistas. Além disso, eles descobrem nas histórias dos personagens fictícios, inúmeras possibilidades que dizem respeito à criação de novas realidades, aos conflitos emocionais que enfrentam e à elaboração de sua subjetividade.

A análise da interferência das culturas juvenis digitais nas práticas de leitura consistiu no terceiro objetivo específico de minha pesquisa e também se desenvolveu de forma mais efetiva ao longo da prática relatada em meu quarto ensaio. A partir de comentários realizados pelos jovens adolescentes implicados na pesquisa, bem como de respostas a entrevistas e enquetes, foi possível constatar que eles levam bastante em consideração tendências apontadas pelas redes sociais online e isso diz respeito também aos livros que elegerão. Opiniões emitidas

a partir de comentários no *Instagram*, por exemplo, podem levar à leitura (ou não) de uma determinada obra.

Com a criação e a manutenção do perfil “Perdidos nas páginas”, por exemplo, alguns de meus alunos afirmaram ter tomado a decisão de ler algum título específico e que, até então, ainda não era conhecido. Eles se depararam com as opiniões emitidas por seus colegas ou assistiram às resenhas gravadas e, após esses momentos, tiveram a curiosidade e o interesse despertados.

Discutir as implicações das práticas educativas voltadas à formação do jovem leitor foi elencado, no início da presente pesquisa, como último objetivo específico. Porém, essa ordenação deve ser considerada apenas para fins de organização textual, pois todos os objetivos foram igualmente relevantes e contribuíram de maneira significativa para a compreensão e discussão acerca da temática investigativa aqui proposta.

Ao longo dos quatro ensaios que escrevi, falei sobre a forma como as atividades relacionadas à leitura desenvolvidas pelos professores no ambiente escolar interferem na formação do jovem leitor. Primeiramente, apresentei doces memórias de tarefas propostas pelas professoras que cruzaram o meu caminho e contribuíram significativamente para que eu desenvolvesse meu gosto pela leitura.

Em um segundo momento, realizei uma discussão sobre o processo de formação do leitor, visando compreender e refletir sobre como ele ocorre ao longo do Ensino Fundamental. A partir de então, pude constatar que o processo de formação do leitor deve ser significativo aos sujeitos envolvidos, indo além da decodificação de símbolos e oportunizando a eles a possibilidade de comunicação junto ao mundo, seja ele o real ou o imaginário infantil, como mencionado ao longo do texto.

Em “AdoLERscência e a escola” desenvolvi uma reflexão sobre a importância de que os professores busquem desenvolver leitores por meio de métodos diferenciados de ensino, que estejam ligados à realidade, aos interesses e às subjetividades dos alunos. De tal forma, consequentemente, (re)pensei e comentei também a respeito de minhas próprias práticas docentes e do quanto elas são (ou não) significativas no que diz respeito a manter os meus alunos motivados ao hábito da leitura.

Por fim, a prática pedagógica desenvolvida junto aos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental (abordada em meu ensaio final) resultou em uma análise constante referente ao meu fazer docente. A partir de tal tarefa pude perceber, de forma ainda mais evidente, que preciso sempre buscar me reinventar enquanto professora e que os dispositivos tecnológicos

disponíveis na atualidade, bem como as redes sociais online, podem e devem ser aliados do estímulo à leitura.

A presença das culturais juvenis digitais na cena escolar tende a reproduzir as formas estereotipadas com as quais os próprios jovens costumam ser representados: ora como “problema” para o presente, ora como “salvação” para o futuro. Ocorre que nem os jovens nem as culturas digitais juvenis podem ser reduzidos a tais clichês. Não são problema nem salvação em si mesmos. Trata-se, isso sim, de oferecermos mediações pedagógicas consistentes, capazes de abrir o diálogo intercultural entre a escola (pensada hegemonicamente pela ótica dos adultos) e as juventudes, dando lugar à produção cooperativa e coletiva de novos saberes. Jovens adolescentes e suas culturas digitais são oportunidades (dialógicas) para recriação das nossas pedagogias!

Ainda há muito o que ser investigado e compreendido quando pensamos nas questões que foram discutidas ao longo dos textos que escrevi. Portanto, conto com a sua ajuda, caro leitor, para que possamos formar cada vez mais pessoas que, realmente, sejam capazes de fazer uso da leitura como um meio de interação, compreensão social e abertura à alteridade, ampliando o horizonte de nossa humanização, objetivo maior de qualquer projeto educacional que se preze.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Fernando José de. **Folha Explica Paulo Freire**. São Paulo: Editora Publifolha, 2009.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: Encontro e Interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BACKES, Luciana: O hibridismo tecnológico digital na configuração do espaço digital virtual de convivência: formação do educador. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 40, n. 3, p. 435-456, 2015. DOI 10.5216/ia.v40i3.35419. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/35419>. Acesso em: 12 fev. 2021.
- BACKES; Luciana; SCHLEMMER Elaine. Práticas Pedagógicas na perspectiva do hibridismo tecnológico digital. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 243-266, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/7976/7730>. Acesso em: 28 abr. 2022.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi, Vieira; Prefácio de Roman Jakobson; Apresentação de Marina Yaguello. 16. ed. São Paulo, SP: Hucitec, 2014. 203 p. (Linguagem e Cultura; 3).
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BLAAS, Martina Camacho. **Leitura digital**: um contexto diferente, uma postura diferente. 2013. 117 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, 2013. Disponível em: <http://tede.ucpel.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/295/1/martina.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução Maria J. Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo M. Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. [S. l.]: n. 19, p. 20-169, Jan/Fev/Mar/Abr 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2022.
- BORBOREMA, Fernanda Cristina Agra. **Concepções de leitura**: implicações na ação docente para a formação do sujeito leitor (professor/aluno). 2014. 123 f. Dissertação (Mestrado em Formação de professores) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014. Disponível em: <http://pos-graduacao.uepb.edu.br/ppgfp/download/turma2012/FERNANDA-CRISTINA-AGRA->

BORBOREMA-Concepcoes-de-Leitura-Implicacoes-na-Acao-Docente-para-a-Formacao-do-Sujeito-Leitor-ProfessorAluno.pdf. Acesso em: 01 jun. 2021.

BORGES, R. M. R. Sobre pensamentos, ações e mediações midiáticas. *In*: BORGES, R. M. R. **Pensamentos dispersos, hegemonias concentradoras**: discursos jornalísticos e movimentos de territorialização no Cerrado. 2013. 420 p. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013. p. 72-104.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde do Adolescente e do Jovem. **Marco legal**: saúde, um direito de adolescentes. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2007. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/07_0400_M.pdf. Acesso em: 01 dez. 2022.

CALVINO, Italo. **Por que ler os Clássicos?** Tradução de Nilson Moulin. 1. ed. 6. reimpr. São Paulo: Companhia de Bolso, 2018.

CANCLINI, Néstor Garcia. Quanto ou como se lê? Refazer as perguntas. **Revista Observatório Itaú Cultural**, São Paulo, n. 17, ago./dez. 2014. Disponível em: https://d3nv1jy4u7zmsc.cloudfront.net/wp-content/uploads/2014/07/OBS17_BOOK-PDF-final.pdf. Acesso em: 24 fev. 2022.

CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectados**: mapas da interculturalidade. Tradução Luiz Sérgio Henriques, 3. ed. Rio de Janeiro: editora UFRJ, 2009.

CASTELLS, Manuel. **Internet e Sociedade em Rede**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**: A era da informação: economia, sociedade e cultura. v. 1, 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Tradução [de] Roneide Venâncio Majer. 7. ed. rev. e ampl. v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança**: movimentos sociais na era da internet. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CHARTIER, Roger. As revoluções da leitura no Ocidente. *In*: ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado das letras/ ALB/ FAPESP, 1999.

CUNHA, Sílvia Helena Muniz da. **Práticas de leitura na cultura digital**: pensando o aprendizado da leitura no ensino superior. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Letras, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2015. Disponível em: http://online.unisc.br/btd/detalhe.php?cod_empresa=87&cod_acervo=153987. Acesso em: 26 set. 2021.

DALMÉDICO, Daniele. **Entre textos literários, não literários e vídeos**: a formação do jovem leitor. 2017. 212 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2017. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/1193>. Acesso em: 30 maio 2021.

DESLANDES, Sueli Ferreira. A construção do projeto de pesquisa. *In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 31-50.*

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FEIXA, Carles. Uma geração viral? Adolescência e confinamento. **Revista TOMO**, Universidade Federal de Sergipe. n. 38, 2021. DOI 10.21669/tomo.vi38.14698. Disponível em: <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/346/3461827002/html/>. Acesso em: 24 mar. 2022.

FEIXA, Carles; LECCARDI, Carmem. O conceito de geração nas teorias sobre juventude. **Revista Sociedade e Estado-UNB**, Brasília, v. 25, n. 2, p. 185-204, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/QLxWgzvYgW4bKzK3YWmbGjj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 mar. 2022.

FEIXA, Carles; WEISSBÖCK, Lara Pires. **Da geração @ a geração Blockchain: a juventude na era postdigital**. 2019. Disponível em: <https://1library.org/document/zx9678dz-da-a-geracao-blockchain-juventude-na-era-postdigital.html>. Acesso em: 24 mar. 2022.

FERNANDEZ, M. A. Percursos e estilos de leitura – navegação nas redes digitais. *In: Congresso de Leitura do Brasil. 17., 2009, Campinas. **Anais do 17.** COLE, Campinas, SP, ALB, 2009. Disponível em: http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem16/COLE_3534.pdf. Acesso em: 26 set. 2011.*

FERREIRA, Fatima Ivone de Oliveira. **Juventude e redes sociais online: culturas mediadoras no contexto da escola básica**. 2013. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: https://portal.estacio.br/media/3733183/2013-fatima-ivone-de-oliveira-ferreira_final.pdf. Acesso em: 01 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler** – Em três artigos que quase se completam. 42. ed. São Paulo, SP: Parma, 1981.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de Ler** – Em três artigos que se completam. 44 ed. São Paulo: Cortez, 2003

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2004.

GUIMARÃES, M. A.; ALONSO, K. M. Ciberespaço, etnografia virtual e educação: a compreensão de outros e novos espaços de pesquisa. **Interfaces Científicas - Educação**, Aracaju, v. 6, n. 1, p. 13–22, 2017. DOI 10.17564/2316-3828.2017v6n1p13-22. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/4379>. Acesso em: 12 ago. 2022.

GURGEL, Maria Cristina Lírio. **Leitura: representações e ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

- HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2003.
- KAUARK, Fabiana da Silva; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa** – um guia prático. Itabuna: BA: Via Litterarum, 2010.
- KLEIMAN, Angela. **Leitura, ensino e pesquisa**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.
- KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática 10**. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento**. 1. ed. 1995, 7 ed. 2004. Campinas: Mercado de Letras,
- LABOV, W. **Sociolinguistic Patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- LAJOLO, Marisa. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto. 1993.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2000.
- LAJOLO, Marisa. **Literatura: Leitores & Leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.
- LAJOLO, Marisa. **Meus alunos não gostam de ler... o que eu faço? Linguagem e letramento em foco**. Brasília: Campinas/Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.
- LAJOLO, Marisa. **Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo**. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1999.
- LARROSA, J. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 27-44, 2004.
- LEONARDO, Estela da Silva. **Literatura e tecnologia na sala de aula: um diálogo mediado pelo professor na formação do leitor de textos literários**. 2017. 112 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2017. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/handle/123456789/11704>. Acesso em: 01 jun. 2021.
- LOPES, Edilaine Vieira; RATTO, Cleber Gibbon. Leituras outras: um ensaio para (re)pensar a escrita e a leitura à luz de Roland Barthes. **Conhecimento Online**, Novo Hamburgo: Universidade Feevale, v. 1, p. 27-38, jan./jun. 2018, Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/download/1321/2084/4395>. Acesso em: 30 abr. 2022.
- MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação dos dados**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, Romualdo. O professor em trabalho remoto no contexto da pandemia Covid-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, ano III, v. 6, n. 16, Boa Vista, 2021 Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/271/246>. Acesso em: 29 abr. 2022.

MERLI, Ana Cláudia de Oliveira Guizelini. **Hipertexto, Ciberespaço e Internet: a confluência entre literatura e tecnologia**. 2016. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2016. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3410/5/Ana_Merli2016.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

MORAIS, J. **Criar leitores: para professores e educadores**. São Paulo: Manole, 2013.

NASCIMENTO, I. A leitura como moeda de trânsito social: Entrevista com Marisa Lajolo. *In: Políticas e práticas de leitura no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa, 2003. p. 46-57.

NIEBIELSKI, Dileuza. **Leitura e Ciberespaço: uma nova arquitetura de escrita e de sentidos**. 2014. 109 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/2410>. Acesso em: 31 maio 2021.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. **As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências**. 2013. 377 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo - FEUSP, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-31012014-121057/pt-br.php>. Acesso em: 30 maio 2021.

OLIVEIRA, Kelly da Silva. **Culturas juvenis no ensino médio: ressignificando a prática escolar**. 2017. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/152194>. Acesso em: 30 maio 2021.

PAIS, José Machado. Como cartografar a condição e o futuro dos jovens? Entrevista com José Machado Pais. [Entrevista cedida a] Rosane Castilho. **Juventude e Educação na América Latina**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2019. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/site/juventude-e-educacao-na-america-latina/>. Acesso em: 19 mar. 2022.

PEIXOTO, Joana. **As práticas digitais juvenis e as práticas educativas com o uso das TIC**. III EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, 2009. Disponível em: http://cepedgoias.com.br/edipe/IIIedipe/pdfs/2_trabalhos/gt09_didatica_praticas_ensino_estagio/trab_gt09_as_praticas_digitais_juvenis.pdf. Acesso em: 12 nov. 2022.

PIERRO, Bruno de. Magda Becker Soares: O poder da linguagem. Entrevista. **Pesquisa Fapesp**, edição 233, jul. 2015, p. 24 a 29. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/magda-becker-soares-o-poder-da-linguagem/> Acesso: 09 jan. 2023.

RESNICK, Mitchel. **Jardim de Infância para a vida toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos**. Porto Alegre: Penso, 2020.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Tradução de Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 272-283, jan./abr. 2012.

RUBIM, Rossanna dos Santos Santana. **Literatura e Educação** - entre livros, leituras e leitores. 2016. 215 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, Vitória, 2015. Disponível em:
https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/3320/1/tese_9584 DISSERTA%C3%87%C3%83O%20FINAL%20ROSSANNA%20DOS%20SANTOS%20SANTANA%20RUBIM%20PPGL%20overs%C3%A3o%20depositada.pdf. Acesso em: 01 jun. 2021.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua**: Repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, Geniana dos. **“O meu aluno não lê”**: sentidos de crise nas políticas curriculares para a formação em leitura. 2017. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em:
<https://oatd.org/oatd/record?record=oai%5C%3Awww.bdttd.uerj.br%5C%3A7995>. Acesso em: 31 maio 2021.

SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernanni. **Literatura na escola** – propostas para o Ensino Fundamental. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

SCHNEIDER, Simone Daise; BARBOSA, Valéria Koch. **Linguagem, sociedade e interação**: reflexões teórico-práticas. Novo Hamburgo: Feevale, 2007.

SCHÖN, Donald A. **The Reflective Practitioner**: How professionals think in action. London: Temple Smith, 1983.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **A formação do Leitor**: Pontos de vista. Rio de Janeiro, RJ: Argus, 1999.

SILVA, Glaucilene Vidal da; VIEIRA, Merilene de Almeida. **Desafios na utilização de recursos tecnológicos nas escolas públicas de ensino fundamental**. 2016, 43 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Computação) – Universidade Federal Rural da Amazônia, São Miguel do Guamá, PA, 2016. Disponível em:
<http://www.bdta.ufra.edu.br/jspui/bitstream/123456789/724/1/Desafios%20na%20utiliza%C3%A7%C3%A3o%20de%20recursos%20tecnol%C3%B3gicos%20nas%20escolas%20p%C3%BAblicas%20de%20ensino%20fundamental.pdf>. Acesso em: 01 maio 2022.

SILVA, Janete Santos. **Prática leitora docente**: possíveis contribuições para a formação do aluno-leitor. 2019. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019. Disponível em:
<http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2020/05/JANETE-SANTOS-SILVA.pdf>. Acesso em: 31 maio 2021.

SILVA, Luiza Tropa. **A formação do leitor literário**: um estudo de caso com leitores de Harry Potter. 2013. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-9QUGPQ>. Acesso em: 31 maio 2021.

SILVA, Raphaelle Nascimento. **Nas redes do romance**: a literatura na era digital e a formação do leitor literário. 2015. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia – FAGED, Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18314/1/Nas%20redes%20do%20romance%20-%20a%20literatura%20na%20era%20digital%20e%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20do%20leitor%20liter%C3%A1rio.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2021.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.** Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 128p.

SOUSA, Andréia Vez Cunha; CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. O ensino da leitura e a nova BNCC: as implicações na formação de leitores. **Brazilian Journal of Development**. [S. l.]: v. 7, n. 6, p. 64729-64741, 2021. DOI 10.34117/bjdv7n6-718. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/32146>. Acesso em: 30 de abr. 2022.

SOUZA, Danielle Medeiros de. **As Contribuições do Computador para a formação do leitor literário**: uma chave para o ensino de literatura na escola. 2013. 411 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Natal, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/27562/1/Contribuicoes_Computador_Escola_2014_Souza.pdf. Acesso em: 30 maio 2021.

STAROBINSKI, Jean. É possível definir o ensaio? **Remate de Males**, Campinas, SP, v. 31, n. 1-2, p. 13-24, jan./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8636219>. Acesso em: 30 abr. 2022.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002,

TEXEIRA, Marcelo Votto. **Práticas de leitura no livro eletrônico**. 2016. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/27562/1/Contribuicoes_Computador_Escola_2014_Souza.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 20 mar. 2022.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. 3. ed. São Paulo. Martins Fontes: 2000.

VYGOTSKY, Lev S. **The Problem of the Environment**. Em Veer, R.van der, & Valsiner, J. (Orgs.), *The Vygotsky Reader*. Oxford: Blackwell, 1994. (Original Publicado em 1935).

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da. **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto**. São Paulo: Global; Campinas, SP: ALB: Associação de leitura do Brasil, 2008.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura na escola: propostas para o Ensino Fundamental**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, Universidade Federal do Rio de Janeiro, n. 14, 2009. Disponível em: <https://www.studocu.com/pt-br/document/universidade-federal-do-rio-de-janeiro/lingua-portuguesa-i/o-papel-da-literatura-na-escola-regina-zilberman/34483329>. Acesso: 02 jan. 2023.