

LEITURA LITERÁRIA E CIÊNCIAS HUMANAS. UM ESTUDO DE CASO SOBRE ESSA “TRAMA LEITORA”¹

LITERARY READING AND THE HUMANITIES. A CASE STUDY OF THIS “READING PLOT”

LECTURA LITERARIA Y HUMANIDADES. UN ESTUDIO DE CASO DE ESTA “TRAMA DE LECTURA”

Pedro Giovannetti Moura²
Carlos Eduardo de Barros Moreira Pires³

Resumo: O presente artigo trata da formação leitora literária de jovens e adolescentes com as lentes voltadas para o seu impacto no desenvolvimento desses alunos na disciplina História. Através de um entrelaçamento entre bibliografia de formação leitora literária e um estudo de caso a partir de entrevistas realizadas com um grupo de estudantes da rede privada do ensino de São Paulo, buscamos esmiuçar correlações possíveis com o aprendizado das disciplinas de Ciências Humanas, primordialmente História. Para tanto, dividimos o texto em três grandes sessões: na primeira, retomamos alguns postulados-chave do debate sobre a formação literária para jovens. Na segunda, analisamos os dados colhidos a partir das entrevistas. Por fim, buscamos estabelecer correlações e aproximações entre a formação literária desses jovens com o aprendizado das Ciências Humanas em ambiente escolar.

Palavras-chave: literatura; ensino de História; ciências humanas.

Abstract: This article deals with the literary reading training of young people focusing on its impact on the development of these students in the History discipline. Through an intertwining between bibliography of literary reading training and a case study from interviews carried out with a group of students from the private school system in São Paulo, we seek to scrutinize possible correlations with the learning of Human Sciences subjects, primarily History. To this end, we divided the text into three sections: in the first, we resumed some key postulates of the debate on literary training for young people. In the second, we analyzed the data collected from the interviews. Finally,

we seek to establish correlations and approximations between the literary training of these young people and the learning of Human Sciences in a school environment.

Keywords: literature; History teaching; human sciences.

Resumen: Este artículo trata de la educación literaria de jóvenes y adolescentes con vistas a su impacto en el desarrollo de estos alumnos en las clases de Historia. A través de un entrecruzamiento de literatura sobre lectura literaria y de un estudio de caso basado en entrevistas con un grupo de alumnos de la enseñanza privada de São Paulo, buscamos analizar las posibles correlaciones con el aprendizaje de las asignaturas de Ciencias Humanas, en especial Historia. Para ello, hemos dividido el texto en tres grandes secciones: en la primera, retomamos algunos postulados clave en el debate sobre la educación literaria de los jóvenes. En el segundo, analizamos los datos recogidos en las entrevistas. Por último, tratamos de establecer correlaciones y aproximaciones entre la educación literaria de estos jóvenes y el aprendizaje de las Humanidades en el ámbito escolar.

Palabras clave: literatura; enseñanza de la Historia; ciencias humanas.

Introdução

Embora diversos trabalhos apontem para a importância da interdisciplinaridade no desenvolvimento dos alunos, como o de Delia Lerner (2002), outros abordem especificamente a formação de leitores literários (Bértolo, 2014; Culler, 1999) e, ainda, alguns tratem do papel da leitura nas disciplinas de História e Geografia (Moço, 2010), há um hiato de produções que busquem associar a formação literária de jovens e seus impactos em outras áreas do saber, em especial com o foco em jovens de 13-14 anos.

Sem a pretensão de esgotar o tema, o presente artigo busca contribuir com as possibilidades de diálogos possíveis entre Literatura e História em sala de aula em um determinado recorte dos anos finais do Ensino Fundamental, segmento muitas vezes esquecido em pesquisas e debates públicos⁴.

Tendo em vista o caráter complexo do ponto de vista biológico, psicológico e social que a formação leitora assume, é notório o papel assumido pela escola nessa empreitada, inclusive ao se conformar enquanto espécie de polo aglutinador de uma verdadeira comunidade leitora, capaz de envolver estudantes, funcionários e pais (Lerner, 2002, p.98). Essa complexidade se justifica, ainda segundo Lerner (2002, p.27-28), por conta da diferenciação que devemos tomar entre “praticantes” da leitura e da escrita e “decifreadores”. Enquanto no primeiro caso temos leitores com capacidade de escolher o texto adequado para buscar a solução de problemas, no segundo caso se enquadrariam àqueles apenas capazes de oralizar um texto selecionado por outro; se o decifrador é dependente da autoridade do outro, o praticante é capaz de “ler nas entrelinhas e de assumir uma posição frente à mantida, explícita ou implicitamente, pelos autores” (Chartier, 2004, p.173)⁵.

A diferenciação proposta por Lerner parece-nos chave para o nosso propósito analítico. O “saber ler” não é uma competência geral que se aplica a tudo. É um processo complexo entre o leitor e o que lê. Isso se acentua ainda mais quando falamos, por exemplo, de História. Aqui a operacionalização da atividade leitora ocorre de forma distinta. O entendimento de um texto dessa área tem muito a ver com o que o leitor já sabe sobre ela e, se ele não possui um marco de conhecimento, a compreensão se torna muito difícil (Moço, 2010).

Essa diferenciação da prática leitora acentua, nessa área, ainda mais a diferença apontada por Lerner entre o “praticante” e o “decifrador”. Por ora, no entanto, salientemos mais essa distinção. Constantino Bértolo nos oferece uma espécie de “arqueologia da formação leitora” de fundamental importância para nosso propósito. Mais do que uma satisfação individual ou restrita a preferências de ordem pessoal, o processo leitor, afirma, se opera sob uma interconexão de quatro principais fatores, que conformam uma verdadeira “trama leitora”.

Argumenta o autor ser capaz de realizar uma eficiente trama leitora quem,

simultaneamente, combina leitura textual competente; uma leitura autobiográfica inquisitiva e sólida; uma leitura metaliterária densa e afinada; e uma leitura política ativa e forte (Bértolo, 2014, p. 62-63). Mais do que um processo que separa quem “gosta” de quem “não gosta”, ou uma sequência de repetições, o tornar-se leitor se opera a partir da congruência de diversos polos que, embora se retroalimentem, possuem especificidades.

Assim que, a formação de um jovem leitor - embora se sujeite a particularismos e acasos -, em linhas gerais, obedece ao desenvolvimento de um conjunto de habilidades que o capacitem a assimilar a complexidade literária. Esta complexidade, por sua vez, nos permite estabelecer algumas aproximações entre essa formação leitora literária e aspectos essenciais na formação histórica de estudantes. Nas sessões subsequentes essas afirmativas serão postas em discussão a partir da análise empírica de uma turma do 8º ano.

Formação leitora e ensino de História: um estudo de caso

Nessa seção, objetivamos explorar possíveis aproximações mediante análise de um estudo de caso de uma turma por meio de entrevistas com a totalidade de seus estudantes e a seleção e análise de algumas produções na área de Ciências Humanas. Antes da apresentação da entrevista e interpretação de seus resultados-chave, convém uma delimitação de natureza metodológica desse tipo de pesquisa.

Em primeiro lugar, situamos aqui o estudo de caso enquanto uma metodologia de pesquisa com profundo e exaustivo estudo de um objeto específico ou, no máximo, de alguns poucos objetos de modo a permitir uma compreensão mais detalhada sobre um determinado fenômeno. Embora com alcance limitado, o estudo de caso se mostra adequado para investigações aprofundadas e detalhadas para estudos que almejem compreender as razões e meios de um objeto de análise em questão (Yin, 1989, p.6). Em outros termos: se o estudo de caso propicia elementos para um exaustivo estudo sobre determinado objeto particular, não é possível, a partir somente dele, extrapolarmos conclusões com pretensões universalizantes. É, dessa forma, imperioso um arcabouço bibliográfico capaz de dialogar com esse estudo para, só assim, dotarmos de maior robustez possíveis conclusões ainda bastante parciais. Como dissemos no início, estudos que correlacionam esses campos nessa faixa etária são ainda raros.

Tendo em vista esse tipo de pesquisa, a escolha por um grupo de alunos particular se explica por duas questões primordiais. Uma primeira é de ordem prática: foi possível acompanhar por um longo período essa turma e desenvolver esse tipo de trabalho com um conjunto de jovens e o grupo de professores e coordenadores. Uma segunda motivação é um recorte previamente já realizado pelos pesquisadores. Na turma em questão há um conjunto de meninas, as alunas 3, 5, 11 e 16, que previamente,

por informações fornecidas pelos profissionais da escola, já se sabia serem leitoras literárias.

A turma em questão – um 8º ano, com faixa etária de 13 a 14 anos – é uma das turmas que compõem uma escola bilíngue na cidade de São Paulo. A escola, situada em um bairro de classe média-alta, atende a um público de elite, tendo em vista que sua mensalidade gira ao redor dos cinco mil reais. Novamente: conforme apontado anteriormente, essa escolha significa uma limitação do alcance de possíveis conclusões generalizantes.

No entanto, o caráter elitista desse objeto de estudo carrega um aspecto interessante, tendo em vista nosso propósito de análise. As despesas médias culturais brasileiras são da ordem de cerca de 8,6% da renda sendo que, desse montante, a despesa com livros físicos (ainda principal canal de leitura literária) ocupa uma ordem de 0,9% dos gastos (Anjos; Passiani; Salom, 2016, p.104). Ora, mais do que uma questão cultural ou de “hábitos brasileiros”, esses dados são mais uma das consequências da gritante desigualdade social que assola o país. Segundo reportagem difundida pelo portal Uol, no ano de 2021, 90% dos brasileiros ganham até R\$3,5mil reais mensais. 70% vivem com cerca de dois salários – R\$1871 (Mota, 2021). Nesse cenário, a opção de um estudo por um segmento de elite da sociedade se manifesta enquanto uma oportunidade de avaliarmos a formação leitora de um grupo com maior capacidade material de adquirir livros impressos, o que, tratando-se do cenário nacional, é uma minoria. Em outros termos: não há, no presente grupo de entrevistados, nenhum estudante que não possua hábito leitor por não ter recursos para comprar livros ou mesmo frequentar bibliotecas⁶.

Por fim, finalizando essa breve introdução metodológica, aponta-se que esse estudo de caso se deu a partir do desenvolvimento de entrevistas junto aos estudantes da turma. (Lozano, 2006, p.16-17) aponta que a consideração do âmbito subjetivo é parte central nesse método de pesquisa, sendo, portanto, necessário, ao realizar entrevistas, proceder com o maior rigor possível. Por extensão, isso significa a escolha de um entrevistado com compatibilidade com o tema, a concordância com a cessão sobre os direitos daquelas informações, a elaboração de um roteiro com um conjunto de perguntas bem delimitado e que, apenas mediante a comparação com outras fontes documentais, podemos produzir interpretações das evidências apresentadas (Alberti, 2013, p.168-190).

Esse rigor, no entanto, não significa um completo apartamento de possíveis influências do entrevistador nas entrevistas. Para evitar ao máximo essa influência, o processo de entrevistas se deu em duplas. O intuito das entrevistas em duplas se justifica para que os estudantes conversassem entre si, de forma que o entrevistador participasse o menos possível, apenas com questionamentos frente às respostas apresentadas.

Na sequência nos debruçamos sobre os dois questionários de pesquisa:

Imagem 1 – Questionário para coordenação de Língua Portuguesa da escola

- 1) Há uma preocupação por parte da disciplina na formação leitora dos seus estudantes? De que forma isso se materializa na prática cotidiana?
- 2) Há uma periodicidade de leitura de livros literários na disciplina? Se sim, qual?
- 3) Quais os livros selecionados para leitura ao longo do EFII?
- 4) Quais os critérios utilizados na escolha dos livros a serem trabalhados com os alunos? E quais os objetivos com a escolha desses livros?
- 5) Quais as metodologias de leitura comumente empregadas? Como é a divisão entre leitura coletiva e individual?
- 6) Essas leituras fazem parte de um mais amplo currículo leitor do estudante? Há uma transversalidade de leituras desde os primeiros anos do EF até os anos finais?
- 7) De que forma visualiza que a leitura desses livros contribui para a formação de estudantes com pensamento crítico?

Fonte: elaboração própria dos autores

Imagem 2 – Questionário para estudantes do 8º ano

- 1) Você se considera uma pessoa que gosta de ler? Se sim, o que?
- 2) Tem lembranças das suas primeiras experiências leitoras? Bibliotecas, salas de aula, sua casa?
- 3) Há algum livro que tenha marcado sua infância?
- 4) Hoje em dia você lê com quais propósitos? E que tipo de livro/textos costuma ler?
- 5) Existe algum “ritual” de leitura seu? Local, horário, cadeira etc.
- 6) A leitura literária em sala de aula te estimula a ler mais? Por que acha isso?
- 7) Que tipos de livro você lê hoje? Tem alguma preferência?
- 8) Você considera que a leitura de livros literários ajuda a ler textos e participar das aulas de História? Por quê?

Fonte: elaboração própria dos autores

O intuito com a aplicação dos dois questionários foi o de estabelecer um diálogo entre o projeto pedagógico formulado pela instituição – e sintetizado na figura da coordenadora de Língua Portuguesa da escola – e a percepção e experiência dos alunos com a leitura literária. Soma-se aos questionários a observação empírica dos docentes sobre o engajamento e empenho desses mesmos alunos na disciplina História. É por meio dessa triangulação que procedemos com a análise das respostas, aventando algumas hipóteses.

A própria escolha da coordenadora de língua portuguesa como entrevistada aponta uma estruturação do currículo leitor bastante comum às escolas, a saber, a quase que responsabilização – em especial a partir do Ensino Fundamental II – de Português enquanto disciplina responsável pela formação leitora. Sobre a compartimentação da leitura literária nas disciplinas de Português retomaremos adiante, por ora apenas salientamos a justificativa para escolha da entrevistada.

Ressalva-se que não visualizamos a escola enquanto espaço único da formação literária, mas, conforme apontado por Colomer, é um espaço privilegiado de análise ao se estruturar enquanto um corpo capaz de garantir uma unidade na formação literária. Argumenta a autora que:

O tipo de conhecimentos, leituras ou intensidades previstas pela escola podem ser distintos, mas qualquer docente deve ter presente que desde a etapa infantil até o final do secundário todos jogam na mesma equipe e que os objetivos perseguidos, inclusive os métodos, apresentam – ou deveriam apresentar – uma grande unidade de ação (Colomer, 2007, p.63).

Partimos, então, do projeto pedagógico leitor. O ponto inicial abordado pela coordenadora de Língua Portuguesa não podia ser diferente: há uma preocupação verbalizada que os alunos da instituição se tornem leitores. E isso, em especial, por três grandes motivações: o entendimento da leitura literária enquanto eixo basilar para a formação de pensamento crítico; o entendimento da importância da leitura literária para a formação de alunos autônomos; e o entendimento da leitura literária enquanto um mecanismo de discutir aspectos socioemocionais dos estudantes.

Para tanto, explica, a Escola desde 2015 passa por um processo de mudança, em que os livros, escolhidos a partir de uma prévia seleção realizada por assessoria contratada, passam a ser selecionados pelo crivo da coordenação de Língua Portuguesa em parceria com os professores da rede. Argumenta que, junto a essa mudança, a instituição tenta optar por livros que valorizem oportunidades pedagógicas, desenvolvimento do letramento e de qualidade literária. Com relação a esse último aspecto, inclusive, explica que o critério da qualidade literária se sobressai a outros que até então vigoravam como, por exemplo, a escolha de livros com letra bastão para educação infantil.

Dessa forma, é pensada uma processualidade na leitura, com o aumento gradativo da quantidade de obras trabalhadas ao longo dos anos – 1º ano com três livros; 2º a 5º quatro; 6º a 9º anos seis livros. Esse número diminui no Ensino Médio devido a demanda gerada pelo currículo IB da escola⁷.

Esse projeto posto em diálogo com a perspectiva dos jovens nos traz algumas questões de grande relevância. Debrucemo-nos sobre as respostas dos jovens

propriamente ditas. Em primeiro lugar, destaca-se que a pesquisa, a partir de suas perguntas, buscou contrapor a autopercepção do “gostar” ou não de literatura da turma com, centralmente, três grandes esferas: suas memórias leitoras, seu hábito leitor e seu repertório de obras. Essa escolha justifica, pois, a simples autodeclaração de “gostar” ou não de ler, somado a sua articulação com as atividades desenvolvidas na disciplina História, não seria suficiente para uma análise mais pormenorizada. Por exemplo: alguns alunos que afirmam “*não gostar de ler*” apresentam, ao fim e ao cabo, boa quantidade de memórias leitoras e repertório amplo. Esses mesmos alunos conseguem participar de atividades de leituras críticas, debates ou produções em História com um bom desempenho.

Dessa forma, a autoidentificação de gostar ou não de ler, embora importante, deve ser relativizada e colocada em perspectiva. Apesar de tratar-se de uma sala com um grupo de meninas leitoras – o que facilita a identificação de outros alunos enquanto leitores –, sabemos o quanto a pressão exercida pelo grupo pode modificar a autoimagem de jovens em um tema escolar.

Sintetizamos essa correlação na tabela 1 (Imagem III). O critério utilizado para definir alunos que gostam ou não de ler foram as respostas dos mesmos a uma questão objetiva; já alunos possuidores de memórias leitoras foram considerados aqueles capazes de se lembrar de livros, espaços, momentos, pessoas que trouxessem lembranças leitoras. Aqui, destaca-se que ocorreram casos de alunos que afirmaram não possuírem memórias, mas que, instigados, listaram casos diversos, o que modificou a resposta de “não” para “sim” na pergunta.

O que nomeamos enquanto ritual leitor nada mais é do que uma tentativa de identificar se os alunos possuem ou não hábito leitor. Explica-se: uma pessoa que lê constantemente, usualmente possui um local, momento do dia, espaço em que prefere ler. E verbaliza essa preferência. Apenas um aluno que afirmou gostar de ler não conseguiu explicar qualquer tipo de “ritual” leitor. Por fim, na última coluna, a partir da resposta sobre gostos leitores e capacidade de dissertar sobre livros lidos recentemente, avaliamos o repertório dos alunos enquanto restrito, médio e amplo.

Imagem 3 – Tabela 1. Sistematização das entrevistas

	Gosta ou não gosta de ler	Memórias leitoras	Possui ritual leitor	Repertório sobre obras
Aluno 1	Não	Não	Não	Restrito
Aluno 2	Sim	Não	Não	Médio
Aluna 3	Sim	Sim	Sim	Amplo
Aluno 4	Não	Não	Não	Restrito
Aluna 5	Sim	Sim	Sim	Amplo
Aluno 6	Não	Não	Não	Restrito

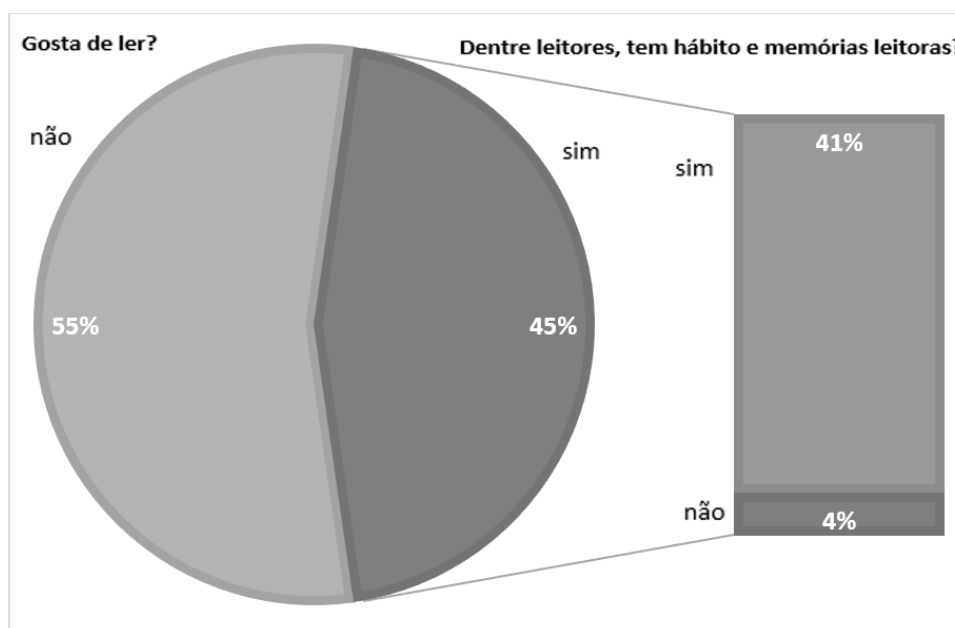


Aluno 7	Não	Não	Não	Restrito
Aluno 8	Não	Não	Não	Restrito
Aluno 9	Não	Sim	Sim	Médio
Aluno 10	Não	Não	Não	Restrito
Aluna 11	Sim	Sim	Sim	Ampla
Aluna 12	Sim	Sim	Sim	Ampla
Aluno 13	Não	Sim	Não	Restrito
Aluno 14	Não	Sim	Sim	Médio
Aluna 15	Sim	Sim	Sim	Ampla
Aluna 16	Sim	Sim	Sim	Ampla
Aluno 17	Não	Sim	Sim	Restrito
Aluna 18	Não	Sim	Sim	Médio
Aluno 19	Sim	Sim	Sim	Ampla
Aluna 20	Sim	Sim	Sim	Ampla
Aluna 21	Não	Sim	Sim	Ampla
Aluno 22	Sim	Sim	Sim	Ampla

Fonte: elaboração própria dos autores

Tomando esse conjunto de 22 entrevistas realizadas e identificados esses enquanto os quatro aspectos elementares, chegamos aos resultados sintetizados no gráfico:

Imagem 4 – Gráfico 1



Fonte: elaboração própria dos autores



Dos 22 estudantes, 12 afirmam que não gostam de ler, ao passo que 10 disseram gostar. Dentro desse universo de dez, apenas um não possui um ritual leitor ou tem memórias bastante vivas da importância da leitura ao longo da sua vida. Adiante analisaremos esse caso de forma mais pormenorizada.

Dos aspectos tratados na entrevista, alguns são centrais. O primeiro deles é que, mesmo em uma sala de aula já previamente selecionada pelo pesquisador – então sabedor da existência de um conjunto de quatro meninas leitoras e que compartilhavam informações sobre o tema entre si e com os professores -, ainda nesse cenário, a maioria dos estudantes afirma não gostar de ler. Em termos percentuais, em uma sala selecionada justamente pelo potencial leitor, 55% afirmam não gostar de ler. Um número elevado, cuja tendência, em outras turmas da mesma escola, seria o de aumentar.

Dentre os alunos que afirmam gostar de ler, nove de dez têm memórias bastante vivas da presença de livros na infância. Sobre essas memórias duas ocupam posições de destaque: os pais e o ambiente escolar. Se, conforme pontuado por Anjos, Passiani e Salom (2016), a ausência de livros físicos é uma questão importante para se pensar nas políticas públicas nacionais, é também curioso como a mera existência e o acesso a livros não significou a formação de crianças interessadas em livros. Embora fosse perene, ao longo das entrevistas, a menção à existência de livros nas casas dos estudantes, jovens que se identificam enquanto leitores pontuam vivamente suas lembranças que relacionam familiares e livros. A leitura antes de dormir ou na cama dos pais é um dos aspectos mais lembrados.

Impossível, aqui, não nos depararmos com a articulação entre desenvolvimento conceitual e o afeto, pontuada por Vigotsky. Se o pensamento tem origem na esfera da motivação – a qual inclui necessidades, inclinações, afeto e emoção -, a compreensão do desenvolvimento do pensamento humano só é possível tendo em vista sua base afetivo-volitiva (La Taille; Oliveira; Dantas, 2019, p. 118).

Já com relação ao ambiente escolar, majoritariamente, foi-se destacado o papel central jogado pela biblioteca escolar. Diversos estudantes pontuam a ida regular a Biblioteca para alugar livros como uma de suas maiores lembranças relacionadas à leitura na infância.

Dentre os estudantes que afirmam gostar de ler e são capazes de destacar memórias de infância relacionadas à leitura de livros literários, todos são capazes de explicitar preferências de como gostam ou não de estar durante o momento da leitura. O questionamento referente ao ritual de leitura dos alunos não buscou criar qualquer tipo de hierarquização entre hábitos “melhores” ou “piores”. Aqui, o que nos interessa é a própria existência dos hábitos: um hábito, uma rotina, só é construída após grande repetição, de forma que não nos surpreende a correlação direta entre ler

mais e detalhar mais como se organiza seu momento de leitura. Ilustremos a partir de uma comparação: a aluna 5, uma jovem que dedica grande parte do seu dia aos livros, afirma que para ler *“tem que ser na minha cama, com o sol se pondo e uma bebida ao lado. Preferencialmente água”*. O excesso de detalhes na descrição contrasta com o exemplo do aluno 10 que, embora não goste de ler, *“consegue ler em qualquer lugar”*. A riqueza ritualística é, ela própria, comprobatória do hábito que, diariamente, é reforçado.

Se, conforme apontado pela tabela, alunos que gostam de ler têm memórias, ritual e mais amplo repertório, um caso parece fugir à regra. O aluno 2 é um aluno que não tem recordações marcantes envolvendo leitura literária, assim como não consegue mostrar um repertório largo de obras ou mesmo detalhar hábitos leitores. No entanto, afirma ser um aluno que gosta de ler. Interessante aqui, ao nosso propósito, uma breve contextualização da entrevista com o aluno. Conforme explicado, as entrevistas foram feitas em duplas que se alternavam em uma sala de aula na qual se encontrava o professor-entrevistador. O aluno 2, segundo da sua dupla a ser entrevistado, iniciou suas respostas no exato momento que entrava uma dupla de meninas que se identificam enquanto leitoras e possuem amplo repertório.

Logo no início de sua entrevista, as meninas intervêm, indagando-o se ele gostava dos livros que elas haviam indicado. Ao que o aluno 2 respondeu afirmativamente. Sequencialmente, os livros que ele aborda como seus preferidos são livros que o grupo de meninas leitoras, que troca experiências literárias entre si, também leram e o indicaram. Ou seja: se, por um lado, temos alunos com hábito leitor já cristalizado desde o início do Ensino Fundamental e, por outro, temos alunos que não gostavam de ler anteriormente e assim continuam hoje, o aluno 2 constitui uma exceção, a saber, um aluno que não gostava de ler, mas que experimenta, nos anos finais do Ensino Fundamental, um gosto pela literatura.

Mais do que um fato curioso, o caso é paradigmático para aventarmos hipóteses da motivação criadora dessa excepcionalidade. E o fato apontado pelo próprio estudante para tanto foi o estímulo e a influência gerada pelo grupo de leitores – ou a “comunidade leitora” – de sua turma. Interessante aqui esmiuçarmos esse aspecto: ao se debruçar sobre a diferença no processo de alfabetização de crianças de comunidades pobres e de classe média, Emilia Ferreiro aponta o ambiente alfabetizador como ponto chave. Permeadas pela cultura escrita – familiares leitores, participação em eventos de leitura, ida a bibliotecas e livrarias, presença de livros na sua casa -, as crianças de classe média, argumenta, chegam à escola, muitas vezes, com hipóteses mais bem elaboradas do que àquelas que não têm acesso a esse ambiente (Ferreiro; Teberosky, 1999, p.8).

Bajour (2012, p. 24-25), reforçando a importância do ambiente e da conformação de uma comunidade de leitores, salienta que a construção de significados com outros sem

precisar concluí-los é condição fundamental para a formação leitora. Os fragmentos de sentido que, individualmente, tomamos a partir da leitura, ao entrar em contato com os fragmentos dos outros podem gerar algo novo, que não conseguiríamos sozinhos.

É daí que autores como Bértolo (2014) e Colomer (2007) apontam que o objetivo da formação de leitores literários não deve ser outro que não a conformação de uma comunidade leitora. Se o aspecto coletivo – influência da família e da biblioteca escolar –, foi apontado enquanto fator determinante para a experimentação leitora na infância desses jovens, é a comunidade de amigos com maior experiência literária que parece ser o elemento capaz de propiciar uma experimentação leitora para os seus colegas.

Muito mais do que a leitura das obras selecionadas pela escola em si – ao menos na visão dos estudantes. Quando indagados sobre a influência das leituras “obrigatórias” – isto é, àquelas apontadas como parte do currículo escolar – na sua experiência leitora, há uma unanimidade de que essas apenas prejudicam o desenvolvimento do gosto pela leitura. Visão essa compartilhada por alunos leitores e não leitores.

Uma possível interpretação dessa percepção, tal qual uma correlação que podemos aventar com as Ciências Humanas – e em especial com a disciplina História – será um dos tópicos que abordaremos na seção seguinte.

Dessa forma, a presente seção buscou abordar alguns dos resultados e possíveis interpretações das entrevistas realizadas. Longe de esgotar o tema da formação leitora – e mesmo as possibilidades abertas pela própria entrevista – o que se buscou foi a apresentação de um panorama possível para interpretar aspectos determinantes para formação leitora de estudantes.

Literatura e História na sala de aula: aproximações possíveis

Assim, não é que as relações entre diferentes níveis de linguagem sejam relevantes apenas na literatura, mas que, na literatura, é mais provável que procuremos e exploremos as relações entre forma e sentido ou tema e gramática e, tentando entender a contribuição que cada elementos traz para o efeito do todo, encontremos integração, harmonia, tensão ou dissonância (Culler, 1999, p. 37).

Um dos objetivos centrais dessa pesquisa era compreender se, e de que forma, a formação leitora literária influencia alunos em outros campos do saber, especialmente na disciplina História. A primeira parte desse propósito pareceu se solucionar logo que as entrevistas foram finalizadas. Há uma correlação direta entre um bom desempenho no curso de História e estudantes que gostam de ler e apresentam amplo repertório de leitura. Mais do que médias finais trimestrais, consideramos alunos com um bom

desempenho no curso de História aqueles em que é observável maior engajamento, maior capacidade de se expressar oralmente e por meio de textos, analisar criticamente situações propostas e participar das aulas em geral com colocações pertinentes.

Voltemos, então, à segunda parte do objetivo: *de que forma* a leitura literária gera essa influência. Sem a pretensão de esgotar o tema, aventamos algumas possibilidades. Iniciemos aqui pela própria resposta dos estudantes sobre a última questão, isto é, se eles próprios enxergam que há uma correlação entre literatura e a disciplina História.

Situamos dois grandes grupos de respostas aqui: parcela significativa aponta que não há relação qualquer. Já outra parcela visualiza essa relação essencialmente em dois pontos: contribuição em ler textos mais rapidamente e o aumento do vocabulário. Uma única aluna – a aluna 18 – afirma que a leitura de alguns mangás contextualizados no Antigo Japão a ajudaram com uma “base” nas aulas sobre estrutura feudal.

Esmiucemos esses dados. Estudantes que não enxergam relação são, via-de-regra, aqueles que afirmam não gostar de ler, que não possuem memórias leitoras, hábito leitor ou amplo repertório. Para esse grupo, portanto, é difícil esperar uma correlação, já que, uma das partes a ser comparada praticamente não faz parte de seu repertório.

Já a maioria dos estudantes que se enxergam enquanto leitores - com memórias, hábito leitor e amplo repertório - identificam uma correlação, mas correlação essa restrita ao desenvolvimento “técnico” de uma leitura mais veloz e da ampliação de repertório de vocabulário, o que os ajuda com a leitura dos mais diferentes textos. Ao nosso entender, esse fato não gera surpresas. Ao retomarmos Bértolo e sua “arqueologia leitora”, temos que a camada mais “superficial” da trama literária é a própria capacidade do leitor em decifrar o texto narrativo enquanto um discurso que encadeia uma sucessão de acontecimentos a partir de códigos linguísticos (Bértolo, 2014, p. 46-47).

Em outros termos: os estudantes dessa faixa etária conseguem, eles próprios, interpretar que, embora diferentes em sua forma e conteúdo, há um elo que interliga os mais diferentes textos, isto é, o fato de explicitarem, mediante códigos linguísticos, algum encadeamento. E a absorção do maior número de códigos – quando pontuamos aqui códigos não falamos exclusivamente de palavras, mas de construções sintáticas, estruturas textuais, elementos narrativos etc. – os capacita a ler outros textos. Uma fala do aluno 14 dois anos antes, quando estava no sexto ano, dá conta desse tipo de correlação. Em um estudo sobre o fenômeno histórico da Guerra do Peloponeso, esse mesmo aluno afirmou, em sala de aula, encontrar uma semelhança com a lenda de Teseu e o Minotauro: uma batalha que se inicia com a vitória de um lado – o Minotauro, na lenda, e Atenas, na guerra -, mas que se finaliza com a vitória do outro lado – Teseu, na lenda, e Esparta, na guerra.

A comparação proposta pelo aluno não traz muitos elos de semelhanças aparentes:

de um lado temos uma batalha fantástica, de outro uma guerra envolvendo exércitos. No entanto, a ideia de uma narrativa que encadeia eventos em uma disputa que termina com um lado vencedor e outro perdedor está presente em ambas. E é esse o tipo de correlação que os alunos verbalizam quando estimulados a responder à pergunta.

Se, para a conformação daquilo que Bértolo trabalha enquanto “trama leitora”, a decodificação seria a camada mais elementar, a mais profunda ou densa camada estaria na interpretação ideológica, o não dito, o entorno “que lhe escapa, mas que, ainda assim e de modo inevitável, se faz presente” (Bértolo, 2014, p.58). Saindo da obra em si, essa camada envolve interpretar para quem o autor escreve; para qual público; em qual espaço; e com qual objetivo o faz. Esse tipo de leitura, quando transposto para a lógica do Ensino de História é impreterível, sobretudo quando pensamos na História problema dos Annales e buscamos uma análise crítica das fontes, atentando, também, para o seu caráter externo (Burke, 1990).

Façamos, aqui, duas ressalvas: em primeiro lugar, tratamos de estudantes de 13, 14 anos. Não é de se esperar, portanto, que na própria resposta da entrevista se explicita qualquer fala próxima das análises de Bértolo. Além disso, tampouco é razoável esperarmos desses mesmos alunos uma crítica de fonte cobrada de um estudante universitário. Dessa forma, apontar para possíveis correlações entre como o componente ideológico da trama literária desses estudantes se articula com seu desempenho na disciplina História apenas é possível a partir de sinais sutis. Um desses possíveis sinais se manifesta em atividades que envolvam a disputa de diferentes grupos sociais em determinados momentos da História.

Explica-se. Dentre as diferenças observáveis entre estudantes leitores literários e não leitores - tomando por base a disciplina História nessa turma em questão - a maior delas se explicitava quando os alunos eram submetidos a atividades que envolviam contraposições críticas de fontes; por exemplo, quando dois grupos sociais com interesses distintos disputavam os rumos políticos de seu país. Melhor ilustrando: quando os alunos eram submetidos a textos que abordavam diferentes posições de grupos sociais – Plebeus e Patrícios - frente à Reforma Agrária em Roma, observamos uma diferença fundamental no desempenho de alunos leitores e não leitores. Os primeiros demonstraram maior desenvoltura e senso crítico na análise das motivações que levavam grupos sociais distintos a se portarem de forma favorável ou contrária à Reforma. É esse mesmo grupo de alunos o mais engajado em participar com comentários críticos, por exemplo, quando se apresentam questões relacionadas a desigualdades latentes em processos sociais.

Debrucemo-nos sobre exemplos concretos. Em determinado momento de uma sequência didática sobre a Idade Média foi solicitado aos alunos a leitura de um trecho de um conhecido historiador:

Mas neste desabrochar da Idade Média Central nem tudo foi um mar

de rosas, como alguns pretendem. A fome era sempre uma ameaça, a violência era onipresente, as lutas sociais ásperas e constantes, mesmo com o aparecimento de formas mais pacíficas e organizadas de resistência das classes e grupos dominados: a greve era constante. [...] Mas é claro que, ao menos a partir do século 11, não se pode mais falar de uma ‘Idade das trevas’ para designar a Idade Média, como se fez entre os séculos 16 e 19, e sim de um período em que nosso tempo prefere reconhecer nossa infância, verdadeiro começo do Ocidente atual - qualquer que tenha sido a importância da herança judaico-cristã, greco-romana, “bárbara” e tradicional que a sociedade medieval recolheu (Le Goff, 2005, p. 11, grifo nosso).

Foi pedido, em um primeiro momento, uma seleção de informações sobre as dificuldades históricas enfrentadas na Idade Média e um comentário sobre elas. O enunciado era: “Identifique e comente quais os aspectos do texto falam das dificuldades históricas enfrentadas durante a Idade Média”. E, em um segundo, foi solicitado que se explicasse o trecho sublinhado: “b) O que o trecho sublinhado quis dizer? Explique”.

Duas alunas – 3 e 5 - que se consideram leitoras e descreveram seus hábitos leitores nas entrevistas para esta pesquisa identificaram essas dificuldades e realizaram um comentário estruturado. A primeira articulou o comentário com os elementos que o próprio texto trazia:

Aluna 3

a) *Durante a Idade Média, houve várias dificuldades. Entre as citadas do texto, temos: a fome (falta de comida de várias famílias diferentes); a violência, que era presente em todos os lugares; as lutas sociais, que eram muito comuns, e, mesmo com “formas mais pacíficas e organizadas de resistência das classes e grupos nominados: a greve era constante” como dito no texto. Como podemos observar, as pessoas da época tinham vários obstáculos para sobreviver, e a vida era árdua e difícil, principalmente para as classes mais baixas, que trabalhavam sem descanso para se sustentar.*

A segunda aluna retirou as informações centrais e, no comentário, ampliou essas informações com aspectos que não estavam no texto como a peste e a limitação dos conhecimentos sobre doenças:

Aluna 5

a) *Durante a Idade Média, muitos passavam fome e pegavam doenças constantes, já que não tinham conhecimento de como evitá-las e viviam em condições precárias. Havia muitas brigas que levavam a lutas e, além de tudo isso, teve a peste negra que matou entre 30 a 60% de toda a população da Europa. E por isso esse tempo também é considerado a ‘Idade das Trevas’.*

O primeiro estudante que se declarou como alguém que não gosta de ler se limitou à

primeira parte do enunciado, apenas identificou elementos sem qualquer comentário:

Aluno 6

- a) *a fome, a violência e a greve.*

O segundo também se limitou à primeira parte do enunciado, assinalou em itens os aspectos identificados e, sequencialmente, realizou um breve comentário em que o centro foi a dificuldade que ele teve em entender a palavra “onipresente” e a estratégia que lançou mão para superá-la:

Aluno 8

- a) 1 aspecto a fome ela sempre foi uma ameaça mundial

2 aspecto a violência ela era onipresente (eu pesquisei essa palavra que eu não sabia mas onipresente ela significa estar em todo lugar) então a violência estava no mundo todo que nem a fome ela também é onipresente.

A dificuldade declarada pelo segundo estudante está relacionada, também, às determinações históricas do período que se estava estudando. A maneira como ele formulou a primeira parte de sua resposta possui um “sempre” que deve estar relacionado com a sua tomada de consciência de que a fome existiu em outros momentos históricos. Le Goff escreve no trecho que “A fome era sempre uma ameaça” naquele momento específico que ele estava procurando caracterizar. O pronome “ela”, na recuperação que faz dos aspectos selecionados, marca nos dois momentos da sua resposta o início dos, ao que parece, comentários. No primeiro ele amplia com informações que não estão no texto – “a fome sempre existiu” – mas faz isso sem qualquer determinação do período histórico em questão, promove uma ampliação genérica, não da maneira circunscrita como fez a aluna anterior ao identificar outros aspectos da Idade Média.

No segundo momento da sua resposta, ele comenta, também com a estratégia da recuperação pronominal, apresentando o sentido de onipresente e articulando o “sempre” anterior com o termo – e, com essa estratégia, articula indiretamente fome com violência. Os comentários são mais externos em relação ao contexto histórico estudado do que os das alunas citados antes. Eles, os comentários, estão vinculados com aspectos mais imediatos da, digamos assim, superfície do texto, ou, em outros termos, a preocupação central dele é com o sentido das palavras. O processo de generalização que ele procura realizar no primeiro momento da sua resposta acaba por indeterminar justamente os aspectos que são os relevantes para a compreensão de um determinado período histórico. O “sempre” retira no uso que o aluno faz qualquer

determinação temporal.

No segundo momento das respostas – “b) O que o trecho sublinhado quis dizer? Explique” –, a primeira aluna demonstra, já na abertura, uma naturalidade no uso da escrita por meio da expressão “Por partes”, que é utilizada como uma estratégia para fragmentar o trecho sublinhado e fornecer uma explicação pontual para duas partes dele.

Aluna 3

b) Por partes, o fragmento ‘um período em que nosso tempo prefere reconhecer nossa infância’ quer dizer que, atualmente, reconhecemos esse período como a ‘descoberta’ do lugar onde vivemos, como se fosse a infância do local. O restante, ‘verdadeiro começo do Ocidente atual’, comprova que o trecho fala sobre isso, pois: ‘verdadeiro começo’ é desde que os europeus (principalmente) chegaram, e o ‘Ocidente atual’ é basicamente os locais de exploração deles. Em outras palavras, o trecho fala que não podemos mais nos referir a esse período somente como um todo ruim, e sim também como o começo de uma série de elementos políticos e culturais que impactam o mundo de hoje.

A aluna, como dito, traça uma estratégia para explicar “por partes” o trecho. No primeiro período ela localiza que a voz no texto, a do historiador, está situada em um “atualmente”, no presente, e desse ponto emite um juízo sobre a “nossa” origem. A ampliação da primeira pessoa a ponto de incluir o leitor em um tempo presente é pontuada pela aluna que termina o período com uma construção que fica pouco clara: “como se fosse a infância *do local*” (tempo/espço presente, talvez?). Ela inicia, então, um segundo período para dar conta da parte que ficou de fora até ali - “verdadeiro começo do Ocidente atual” – e “comprova” sua hipótese anterior que fica ainda menos clara nesse trecho pela aparente confusão que ela faz entre a colonização do território e o período histórico circunscrito. Ela, provavelmente percebendo que o trecho anterior ficou confuso, lança mão de um “clarificador” – “Em outras palavras” – para iniciar o terceiro período e faz uma espécie de conclusão bastante precisa em relação ao que está em jogo no texto.

A segunda aluna responde desta maneira:

Aluna 5

b) *O trecho sublinhado está se referindo ao outro lado da Idade Média. Apesar de ser um período de muitas dificuldades é também um momento em que se desenvolveram coisas importantes para o funcionamento da sociedade atual.*

O comentário é muito mais preciso em relação ao movimento do texto de Le Goff. Ela

marca o andamento contraditório da argumentação por meio do “outro lado da Idade Média” que, com efeito, o texto pontua a partir da transformação que o historiador localiza no século XI. De maneira mais econômica, ela percebe e expõe o centro do argumento do historiador e percebe e explicita sua estratégia argumentativa.

Os alunos 1 e 2 não conseguem entender o trecho destacado do texto e procuram estabelecer alguma relação entre infância e Ocidente em chave genérica. O segundo aluno declara que não entendeu.

Aluno 6

[...] que prefere se lembrar da infância, de quando era mais pacífico cheio de brincadeiras do que guerras.

Aluno 8

[...] bom eu não entendi muito mas eu acho que o período que nossa infância prefere acabou e teve o começo do ocidente atual.

As alunas leitoras, nos exemplos acima, demonstram maior capacidade de compreensão do trecho e maior capacidade de formulação de explicações e comentários – trazendo, como vimos, elementos externos ao texto para ampliar esses comentários. Os alunos conseguiram retirar informações pontuais requeridas pelo enunciado, mas não foram capazes de elaborar comentários a partir delas mantendo coerência com as ideias do texto. Em relação ao trecho selecionado, ficou claro – o segundo aluno declara isso – que eles não conseguiram entender o texto a ponto de formular uma explicação satisfatória sobre ele. A estratégia de ambos foi similar, procurar uma relação genérica entre infância e Ocidente.

Impossível com esse estudo de caso afirmar categoricamente que a leitura de livros literários faz desses jovens, necessariamente, estudantes críticos com maior capacidade analítica de fontes históricas. O que tão somente apontamos é a existência de uma correlação entre alunos leitores literários e melhor desempenho nas atividades de História, em especial quando as atividades envolvem componentes críticos de análise de fontes.⁸

Ora, mas aqui temos um ponto: todo e qualquer livro favorece esse tipo de desenvolvimento? De fato, tratando-se do ganho de vocabulário, capacidade de concentração, desenvolvimento de rituais de leitura, gestão de tempo de estudo, o simples fato de ler promove ganhos indiscutíveis. No entanto, chama a atenção a unanimidade dos estudantes ao não identificarem, na leitura de obras selecionadas por professores nos anos finais do Ensino Fundamental, qualquer contribuição para a sua formação leitora. Quando confrontada com essa percepção, a coordenadora traz um aspecto importante: um dos critérios de escolha de livros literários de leitura

obrigatória passa, justamente, por obras que necessitam da mediação do professor. Ao contrastarmos os principais gostos dos estudantes – livros de mistério e fantasia –, vemos o quanto, individualmente, é difícil para esses alunos acessarem obras difíceis.

Sobre essa áspera e difícil etapa na formação leitora, Lerner (2002, p. 69) pontua que:

As dificuldades que os alunos de escola de ensino médio costumam ter para ler textos de ciências sociais ou de ciências naturais – principalmente quando se trata de verdadeiros textos, de artigos produzidos por estudiosos dessas áreas ou de artigos jornalísticos de divulgação científica – foram mostrados com frequência. Essas dificuldades foram, para nós, um sinal de alarme e nos levaram a apresentar, com frequência aos alunos – desde o ensino fundamental – textos difíceis para eles, a pensar como um conteúdo relevante e atrever-se a abordá-los e realizar os esforços necessários para compreendê-los.

Mas não só a dificuldade ou o peso da obrigação afasta alunos – mesmo alunos leitores – de obras mais densas e com reconhecida qualidade literária. A transição do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II nos parece impactar negativamente a atividade leitora.

Quando chamados a apontar elementos escolares que contribuíram para sua formação nota-se como, para os estudantes, as mais vivas lembranças envolvem as práticas coletivas de leitura: rodas, bibliotecas, eventos de leitura. A diminuição desses espaços, derivada em muitos casos de uma pressão pelo cumprimento de “conteúdos” e da responsabilização quase exclusiva da formação leitora pela disciplina Português, cria barreiras que tornam menos atrativas não só a leitura, mas o desafio de ler novas – e mais densas – obras literárias.⁹

Junto a essa demanda quase exclusiva da disciplina Português com a formação leitora caminha uma outra questão: a (não) interdisciplinaridade. Sobre o peso de projetos institucionais e interdisciplinares na formação de comunidades leitoras, Lerner (2002, p. 98) afirma que:

Realmente, os projetos institucionais permitem instalar na escola – e não só na classe – um ‘clima leitor’ que, em alguns casos, se estende para os lares, porque vai envolvendo imperceptivelmente não só as crianças como também as famílias.

Quando abordamos um cenário de fragmentação docente como no Ensino Fundamental II, a interdisciplinaridade não só potencializa como é o único caminho para oferecer unidade para os estudantes, não tratando o conhecimento enquanto caixas

separadas entre si. Chama a atenção, no processo de entrevistas, que só uma única aluna – a aluna 18 – tenha identificado semelhanças do conteúdo da disciplina História com obras já lidas. Evidentemente que estamos abordando a interdisciplinaridade de uma forma bastante elementar, mas a não opção por obras situadas em contextos estudados em História é uma forma de não diálogo que compartimenta o saber.

Portanto, o que se depreende dessas aproximações entre entrevistas e observações empíricas em sala de aula é o quanto há uma potencialidade de complementariedade entre formação de leitores literários e a disciplina História. Complementariedade que já se dá na prática, a despeito de não ser planejada em muitos casos. No entanto, o avanço dessa contribuição e diálogo envolve esforços que objetivem criar uma “comunidade leitora” nos termos propostos por Lerner e Colomer e que busquem “descompartimentar” os saberes, explicitando pontes e diálogos entre literatura e História.

Considerações finais

No presente artigo abordamos a formação leitora literária de jovens e adolescentes, com as lentes voltadas para se e de que forma essa formação colabora para o desenvolvimento desses alunos na disciplina História. Para tanto, procedemos com um estudo de caso de uma turma específica a partir da aplicação de entrevistas com todos os estudantes da turma e da coordenadora de Língua Portuguesa articulados com referenciais bibliográficos que abordam a formação leitora.

A partir desse estudo, chegamos a algumas conclusões. Em primeiro lugar, reafirmou-se a importância da infância no processo formador leitor. A quase totalidade dos estudantes que se identificam hoje – aos 13, 14 anos – como alunos leitores possuem lembranças bem nítidas da importância da leitura na sua infância, ao passo que os não leitores, via-de-regra, não as possuem. Em segundo lugar, pudemos visualizar como o processo de formação de leitores é um processo coletivo: espaços que possibilitem trocas coletivas sobre livros são destacados pelos entrevistados como muito importantes para sua formação, tal qual a formação de comunidades leitoras entre os próprios estudantes.

Por fim, objetivando estabelecer pontes entre a formação leitora literária e o ensino de História, pudemos perceber, ainda que de maneira provisória e dentro do nosso recorte, que há correlações: alunos com maior senso crítico, capacidade de se expressar, posicionar, ler e escrever tópicos relacionados à História foram, também, os alunos leitores. Muito provavelmente isso não constitui uma coincidência, mas uma relação de causa e efeito.

Referências

- ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.
- ANDRUETTO, María Teresa. *A leitura, outra revolução*. São Paulo: Edições SESC, 2017.
- ANJOS, Gabriele; PASSIANI, Enio; SALOM, Julio Souto. Para um país de leitores: uma análise do Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL). *Indicadores Econômicos FEE*, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 97-110, 2016.
- BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- BÉRTOLO, Constantino. *O banquete dos notáveis: sobre leitura e crítica*. São Paulo: Livros da Matriz Editora, 2014.
- BURKE, Peter. *A escola dos Annales 1929-89: a revolução francesa da historiografia*. São Paulo: Editora Unesp, 1990.
- CHARTIER, Anne-Marie. *Enseñar a lee y escribir: una aproximación histórica*. México: FCE, 2004.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária em sala de aula*. São Paulo: Global, 2007.
- CULLER, Jonathan. O que é literatura e ela tem importância?. In: França, Julio. *Teoria literária: uma introdução*. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa de Lima. *Piaget vygotsky wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus editorial, 2019.
- LE GOFF, Jacques. *A civilização do Ocidente medieval*. São Paulo: EDUSC, 2005.
- LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LOZANO, Jorge Eduardo. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 16-17.
- MOÇO, Anderson. Beatriz Aisenberg fala sobre leitura em história e geografia. *Nova Escola*, São Paulo, 1 set. 2010.
- MOTA, Camilla Veras. Calculadora de renda: 90% dos brasileiros ganham menos de R\$ 3.500; confira sua posição na lista. *Uol Economia*, São Paulo, 13 dez. 2021. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/bbc/2021/12/13/calculadora-de-renda->

90-brasileiros-ganham-menos-de-r-35-mil-confira-sua-posicao-lista.htm. Acesso em: 14 dez. 2021.

NIERO NETO, Nelson. Ensino fundamental 2: uma etapa quase esquecida. *In*: CATEDRAL DE ESTUDOS BÁSICOS, 3., 2019, São Paulo. *Anais* [...]. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da USP, 2019. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/pesquisa/catedras-e-convenios/catedra-de-educacao-basica/ciclo-acao-e-formacao-do-professor/experiencias-inovadoras-na-formacao-do-professor-da-educacao-basica-18-de-maio/ensino-fundamental-2-uma-etapa-quase-esquecida>. Acesso em: 23 jan. 2022.

YIN, Robert. *Case study research: design and methods*. California: Sage Publications, 1989.

Notas

¹O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível publicamente, por se tratar de entrevistas com estudantes menores de idade. A solicitação de acesso aos dados pode ser feita diretamente aos autores, pelo email pedrogimoura@hotmail.com.

²Doutorando em em História pela UFRRJ. Mestre pela USP. Bolsista pela CAPES, a quem agradece pelo financiamento.

³Professor Adjunto de Literatura Comparada do Departamento de Ciência da Literatura da Faculdade de Letras da UFRJ. Doutor pela USP. Mestre pela USP.

⁴Sobre os particularismos dessa faixa etária, momento de transição na formação de jovens e adolescentes, recomenda-se o texto de Niero Neto (2019).

⁵Chartier trabalha com uma categoria semelhante à de Lerner, ao denominar o que chama de iletrismo, isto é, aqueles que, apesar de seus anos de escolaridade, enfrentam problemas com a leitura e escrita.

⁶No mesmo artigo, Anjos, Passiani e Salom (2016, p. 105) apontam que, apenas em 2012, o número de municípios sem Bibliotecas caiu para menos de 5% do total.

⁷O International Baccalaureate (IB) é um currículo internacional criado em 1968, na Suíça, e hoje oferecido a cerca de quatro mil escolas no mundo. Com o intuito de formar “cidadãos globais”, o currículo busca ofertar uma gama de disciplinas em comum a diferentes países. Na prática, as escolas que o adotam necessitam de uma reformulação curricular que dê conta de abrigar as exigências para o certificado IB com as necessidades nacionais estipuladas pelo MEC. É daí que vem a ideia de diminuição de obras literárias para essa faixa etária, conforme apontado na fala da coordenadora de área.

⁸Um possível caminho de análise seria o caminho inverso: de que forma aulas que abordam a leitura de fontes podem impactar na formação literária dos estudantes.

⁹Ainda sobre a importância da leitura de obras difíceis e o quanto isso acarreta uma não compreensão da literatura enquanto “passatempo”, ver Andruetto (2017, p. 80).