

**O leitor e o encontro com o literário**  
**The reader and the encounter with the literary**  
**El lector y el encuentro con lo literario**

Recebido: 15/09/2020 | Revisado: 17/09/2020 | Aceito: 21/09/2020 | Publicado: 22/09/2020

**Janete Ribeiro Nhoque**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9160-9895>

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

E-mail: [jnhoque@uol.com.br](mailto:jnhoque@uol.com.br)

**Cleide Jussara Müller Pareja**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5576-2980>

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

E-mail: [cleidepareja@univali.br](mailto:cleidepareja@univali.br)

**Isleide Steil**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1844-3307>

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

E-mail: [isleidesteil12@gmail.com](mailto:isleidesteil12@gmail.com)

**Resumo**

A leitura do literário pode ser compreendida como uma experiência pela qual o leitor é atravessado e possibilita a constituição de saberes que se tornam encarnados em si. Neste artigo, buscamos identificar, no campo da Educação, mais especificamente na formação de leitores, em dois bancos de dados, pesquisas que tematizam a leitura do literário como experiência, tendo como premissa a escuta do leitor: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, entre os anos de 2007 e 2017. A pesquisa aponta para um aparente olhar ampliado dos estudos relacionados ao leitor do literário, mostra que há inquietações sobre a constituição do leitor e sua relação com o texto, qual o sentido de leitura encarnada utilizada por alguns autores e que saberes sensíveis repercutem ao fazer uma experiência a partir da leitura do literário. Além disso, traz que o campo carece de estudos a partir das experiências de leitura do literário de forma específica e, mais, de trabalhos que escutem o leitor e suas experiências.

**Palavras-chave:** Leitor do literário; Experiência; Leitor encarnado.

### **Abstract**

Reading the literary can be understood as an experience through which the reader is crossed and enables the constitution of knowledge that becomes incarnated in him/herself. In this paper, we seek to identify, in the field of Education, more specifically in the education of readers, in two databases, research whose theme is the reading of the literary as an experience, having as premise the listening of the reader: the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations - BDTD and the Portal of Periodicals of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel - CAPES, between the years of 2007 and 2017. The research points to an apparent enlarged look at the studies related to the reader of the literary, it shows that there are concerns about the constitution of the reader and his/her relationship with the text, what sense of incarnated reading is used by some authors and what sensitive knowledge reverberates when making an experience from reading the literary. In addition, it shows that the field lacks studies based on the experiences of reading the literary in a specific way; moreover, works that listen to the reader and to his/her experiences.

**Keywords.** Literary reader; Experience; Incarnated reader.

### **Resumen**

La lectura del literario puede ser comprendida como una experiencia por la cual el lector es atravesado y posibilita la constitución de conocimientos que se vuelven encarnados en sí. En este artículo, buscamos identificar, en el campo de la Educación, más específicamente en la formación de lectores, en dos bancos de datos, investigaciones que tematizan la lectura del literario como experiencia, teniendo como premisa la escucha del lector: la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones - BDTD y el Portal de Periódicos de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior - CAPES, ente los años de 2007 y 2017. La investigación apunta a una aparente mirada ampliada de los estudios relacionados al lector del literario, muestra que hay inquietudes sobre la constitución del lector y su relación con el texto, cuál es el sentido de lectura encarnada utilizada por algunos autores y que conocimientos sensibles repercuten al hacer una experiencia a partir de la lectura del literario. Además, trae que el campo carece de estudios a partir de las experiencias de lectura del literario de forma específica y, más, de trabajos que escuchen al lector y sus experiencias.

**Palabras clave:** Lector del literario; La experiencia; Lector encarnado.

## 1. Introdução

*Ler é ir ao encontro de algo que  
está para ser e ninguém sabe ainda o que será...*

*Ítalo Calvino (2014)*

Ler é um termo adotado em várias áreas de conhecimento, as quais apresentam diferentes formas de compreensão. O leitor, segundo Calvino (2014), na epígrafe, busca o inesperado ao ler. Já Petit (2012) dirá que o leitor busca algo vital, uma forma de resistir às adversidades, às provações que lhe impõe a vida. Para Manguel (2005), o leitor busca outros tempos e outras experiências que o faça viver. Barthes (2013) aponta que o leitor busca leituras que o coloque em estado de perda, que o desconforte, que questione seus projetos prévios de leitura, que o faça entrar em crise na sua relação com a língua. Neste artigo, trataremos da leitura do literário, percebendo-a como instigante, provocativa e campo de encontro entre o leitor e o texto.

O grupo de pesquisa *Cultura, escola e educação criadora*, ligado à Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (Brasil), vem desenvolvendo pesquisas que buscam tematizar o campo da leitura do literário, como Offial (2012), que discutiu sobre a concepção de literatura da Escola da Ponte de Portugal; Bridon (2013), que investigou sobre as competências leitoras e traçou o perfil do “leitor produtivo”; Weiss (2016), que apontou formas de mediar o texto literário na Educação Básica; e Piske (2017), que descreveu como os bolsistas do *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)* mediavam o texto literário; e Nhoque (2019), que tematizou a leitura do literário como experiência. Este artigo apresenta parte dos resultados da pesquisa de Nhoque, em especial a revisão de literatura realizada para sua elaboração.

Estas pesquisas têm apontado que a leitura do literário, quando frutiva, isto é, aquela em que o leitor mergulha no texto pelas palavras, em uma leitura poética, que o fascina, e nela se abisma e se perde, possibilita ampliar seu olhar a partir da pluralidade do texto, entendida aqui não apenas como possibilidades de sentidos, mas também como passagem, travessias de sentidos que vão tecendo o texto (Barthes, 2012). O leitor, ao adentrar esses sentidos e buscar desvelá-los, abre-se para outros sentidos, outros saberes, como o guarda-roupas das crônicas de Narnia, de Lewis (2011), que leva os irmãos Lúcia, Edmundo, Susana e Pedro para um mundo repleto de magia e de descobertas.

Se o leitor não se permitir penetrar no texto, a leitura torna-se sem fruição, “uma leitura que não passa pelo corpo; do livro ao espírito, pela transparência do olhar, uma leitura limpa, sem contato” (Barthes & Compagnon, 1987, p. 194). A leitura frutiva é um componente importante na formação do sujeito e, quando se dá a partir da leitura do literário, no nosso entender, torna-se um diferencial nessa formação, como apontam as pesquisas de Butlen (2016) entre os jovens de 15 anos de idade que prestaram o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) na França. Segundo essa pesquisa, os jovens que tinham muitos livros em casa e em seu quarto, que gostavam e sabiam ler, que criavam estratégias de leitura e liam de forma diversificada, que deslizavam por vários tipos de leitura, obtiveram melhores resultados na compreensão da escrita na avaliação.

No nosso entender, a leitura do literário potencializa o encontro do leitor com o texto, pois o texto literário é plural, possibilita prazer e fruição, é, também, reversível, pois permite diferentes formas para o leitor adentrá-lo (Barthes, 2012). O leitor diante de tal texto torna-se um viajante que ouve as vozes que emergem, relaciona-as a outros textos, às suas vivências e possibilita que faça experiências.

Entendemos experiência como um fazer (Heidegger, 2011), que nos atravessa no encontro com o outro, um movimento que nos desloca e nos provoca mutações (Nhoque, 2019). Segundo Nhoque (2019), “fazer uma experiência a partir da leitura do literário nos atravessa quando, no encontro com o texto, o adentramos, e ele em nós, e isso ocorre quando o texto é plural, provocativo, chama o leitor a jogar consigo” (p. 287). Assim, fazer uma experiência a partir da leitura do literário, argumenta a autora, amplia os sentidos do leitor e o torna um leitor encarnado, pois os saberes que repercutem dessa experiência ecoam em si, tornam-se encarnados, reverberando em outras leituras e na sua vida.

A leitura do literário como experiência vista dessa maneira torna-se, no campo da Educação, como um componente importante na formação do leitor, pois, como alega Nhoque (2019), a constituição de leitores não se distancia do vivido, pois os leitores “sentem que a leitura não está distante das emoções, dos sentimentos, das frustrações, das angústias, das alegrias com os quais convivem diuturnamente” (p. 292), e nem apartadas da sua realidade. Fazer uma experiência a partir da leitura do literário aproxima o leitor do texto, pois é permeada por uma razão sensível (Maffesoli, 2005), que aproxima o leitor do texto e os dois da vida.

## 2. Metodologia: em busca de interlocutores

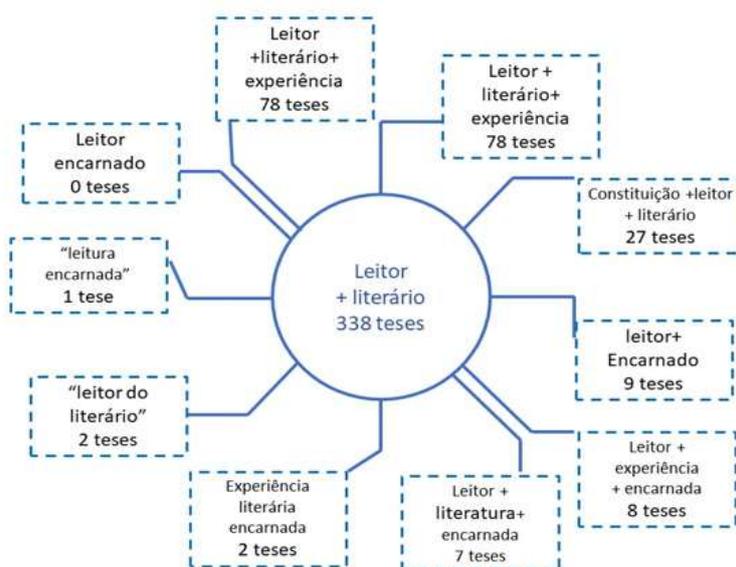
Esta pesquisa é caracterizada como um estudo de abordagem qualitativa, de cunho exploratório e bibliográfica. A pesquisa qualitativa busca estudar um fenômeno considerando as peculiaridades de cada contexto e de cada sujeito nas relações com seus pares. Para Pereira Shitsuka, Parreira, & Shitsuka (2018), “os métodos qualitativos são aqueles nos quais é importante a interpretação por parte do pesquisador com suas opiniões sobre o fenômeno em estudo” (p. 67).

A pesquisa exploratória proporciona uma visão geral de determinados conceitos, e pode-se considerar como o primeiro momento de uma investigação maior, pois “implica aproximações empíricas ao fenômeno concreto a ser investigado com o intuito de perceber seus contornos, nuances, singularidades” (Bonin, 2012, p. 4). Já a pesquisa bibliográfica traz à tona pesquisas de caráter científico como livros, artigos, teses e dissertações e coloca o pesquisador frente a questões sobre o tema que está sendo trabalhado; ademais, “é passo decisivo em qualquer pesquisa científica, uma vez que elimina a possibilidade de se trabalhar em vão” (Medeiro, 2003, p. 51).

Em busca de compreendermos como a leitura do literário, a partir da experiência, tem sido tratada nas pesquisas acadêmicas, buscamos, neste artigo, identificar, no campo da Educação, mais especificamente na formação de leitores, pesquisas que tematizam a leitura do literário como experiência, tendo como premissa a escuta do leitor. Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica por meio de uma revisão de literatura em dois bancos de dados: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre os anos de 2007 e 2017. Em um primeiro momento deste artigo, descreveremos nosso percurso dentro dessas plataformas até chegarmos às teses e aos artigos que tematizam sobre a leitura do literário no campo da formação de leitores, para, então, realizarmos uma análise a partir do conceito de reversibilidade de Barthes (1999) das teses e dos artigos. A reversibilidade é o movimento que realizamos durante a leitura e a releitura em busca de sentidos, aqueles que destacaram as experiências dos leitores com a leitura do literário.

Na plataforma da BDTD, na busca avançada entre 2007 e dezembro de 2017, utilizamos algumas palavras-chave relacionadas ao nosso objeto de pesquisa: o leitor do literário e suas experiências leitoras. Utilizamos os diferentes recursos oferecidos pela plataforma como utilização de aspas, desagrupamento de palavras, utilização de termos afins, para refinamento da pesquisa, como mostra a Figura 1.

**Figura 1.** Quadro de palavras-chave.



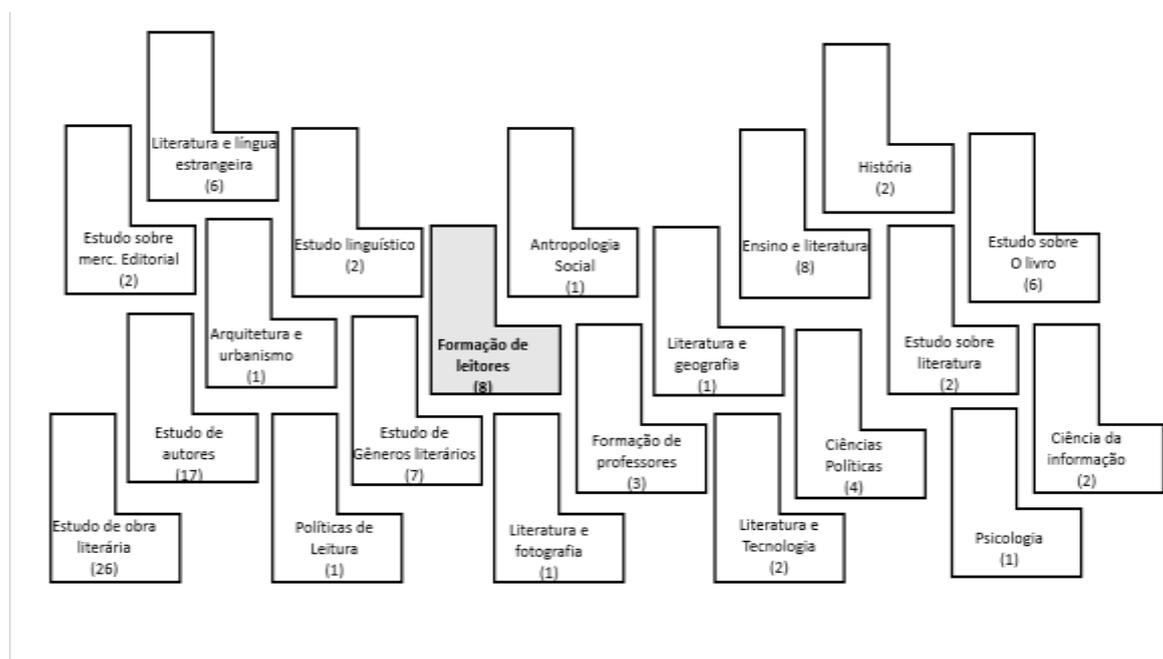
Fonte: Autores.

Como aponta a Figura 1, com o operador booleano<sup>1</sup> de obrigatoriedade “+” (+leitor+literário), que requer que o termo apresentado depois do “+” exista em qualquer campo do registro, encontramos 338 teses. Refinamos esse resultado por meio do uso de diferentes termos (+ experiência/ + constituição+leitor+literário/ +leitor+encarnado/ +leitor+experiência+encarnada/ +leitor+literatura+encarnada). Chegamos, assim, a 129 teses. Com a utilização de termos entre aspas (leitor do literário/leitura encarnada) para restringir apenas a eles, encontramos três teses; e, sem nenhum tipo de operador (experiência literária encarnada/leitor encarnado), encontramos duas teses.

As 134 teses encontradas foram analisadas com auxílio do Excel. Elaboramos uma planilha para cada palavra-chave, em que classificamos as teses apontadas pela pesquisa, com os itens: campo de estudo, nome do autor, título da tese, ano de publicação. Com o auxílio dos filtros do Excel, organizamos os dados por assunto e identificamos um total de 106 títulos, já que algumas delas se repetiram dependendo da palavra-chave utilizada. Os assuntos identificados foram os presentes na Figura 2 a seguir.

<sup>1</sup> Os operadores booleanos permitem que os termos se combinem como operadores lógicos. Os seguintes operadores booleanos estão disponíveis na plataforma de busca da BDTD: **AND**, **+**, **OR**, **NOT** e **-**. (<http://bdtd.ibict.br/vufind/>).

**Figura 2.** Quadro de campos de estudo a partir do Banco de dados da BDTD.



Fonte: Autores.

A Figura 2 ilustra os campos de estudo que foram identificados após a leitura dos resumos de cada tese nos Bancos de dados da BDTD. Como é possível observar, termos que envolvem o leitor do literário estão presentes em diferentes campos de pesquisa. A maior parte deles aproximam-se das Letras; contudo, encontramos estudos relacionados à História, às Ciências da Informação, à Antropologia Social, à Psicologia, às Ciências Políticas, à Arquitetura e Urbanismo e à Educação na formação de alunos e de professores.

Consideramos esse dado importante pois aponta, nesse banco de dados e no período pesquisado, para uma ampliação do olhar para o leitor do literário que não se fecha em campos afins como as Letras e a Educação e, ao mesmo tempo, que nessa plataforma, por meio dessa forma de pesquisa, são poucas aquelas que se dedicaram à formação do leitor do literário e às suas experiências leitoras.

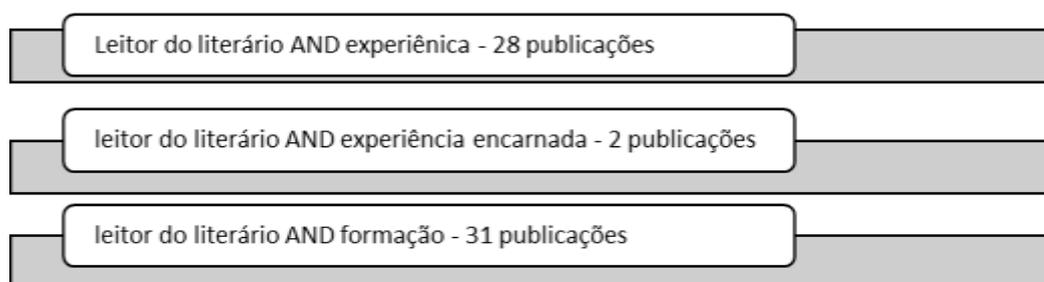
Dessas teses, elegemos para análise as oito que tinham como assunto a formação de leitores e duas que tratavam de formação de professores. Seleccionamos, nas teses que tratavam da formação de professores, aquelas que traziam descrições e discussões sobre as experiências do professor-leitor mais do que de professor-formador, pois buscávamos a voz de leitores e de suas experiências leitoras.

Assim, dentre as oito teses que tratavam da formação de leitores, foram descartadas duas: uma por referir-se à recepção da criança em um contexto específico da criança com deficiência intelectual (Brito, 2011), e outra por tratar-se da leitura literária com objetivos

terapêuticos (Caldin, 2009). Dentre as que tratavam da formação de professores, uma delas tratava a leitura de forma ampla (Morais, 2014) e não especificamente de textos literários; assim, essa tese também foi descartada.

No Portal da CAPES, nossa pesquisa delimitou-se aos artigos publicados no período entre 2012 e dezembro de 2017, revisadas pelos pares. Foi utilizado o operador booleano “AND”, na busca avançada, pois esse operador é padrão no Portal de Periódicos da CAPES. Ele busca por registros que contenham os termos em qualquer campo do registro. Como na busca no banco de dados da BDTD o uso de algumas palavras-chave trouxe as mesmas teses, optamos por reduzir a quantidade de palavras-chave no Portal de Periódicos da CAPES. A Figura 3 apresenta as palavras-chave utilizadas.

**Figura 3.** *Palavras-chave utilizadas na busca avançada no Portal de Periódicos da CAPES.*



Fonte: Autores.

Foram encontrados 61 artigos, que, ao passarem pelos mesmos procedimentos no uso do Excel para análise, chegamos a um total de 55 artigos, pois alguns se repetiram, dependendo da palavra-chave utilizada, como aponta a Figura 4. Encontramos fenômeno semelhante ao da Figura 2, visto que há uma diversidade de campos de pesquisa, mas poucas delas dedicadas à formação de leitores.



### 3. A leitura do Literário e as Práticas Escolares

As pesquisas analisadas levaram-nos a refletir sobre as práticas de leitura na escola, seja porque algumas apontam que, nas instituições escolares, se privilegia o livro como o único suporte legítimo, se adota um modelo ideal de aluno-leitor e elegem os clássicos universais de validação erudita como leitura (Octávio, 2014), seja pelas imposições das políticas públicas de incentivo à leitura que ocorrem na escolha dos livros e nas práticas de leitura mediadas pelo professor (Agliardi, 2016).

Entre as pesquisas, encontramos autores que levantam questionamentos sobre a leitura e a literatura abordados como atividades obrigatórias da disciplina de Língua Portuguesa, cujo “caráter pragmático da linguagem” predomina, evidenciando, assim, o uso pedagógico da Literatura (Silva & Souza, 2012, p. 37). Há autores que consideram que o ensino de leitura literária deva ocorrer na escola regular, por um professor de Português, mas afirmam que a escola tem negado aos alunos o direito à leitura e ao letramento literário (Almeida, 2016).

Barthes e Compagnon (1987), ao tratarem das práticas que envolvem o fenômeno da leitura, situam-na como uma técnica de decodificação de signos inscritos segundo um código e, como técnica, exige uma pedagogia. Essa pedagogia tem variado conforme os séculos, como destacam os autores, e já não há muita discussão de que a aprendizagem da leitura como código não se inicia na escola, mas ela tem sim um papel importante nesse movimento. Dependendo da cultura instaurada e a maneira como é assumida por aqueles que nela atuam, a escola não só nega a leitura como também exclui os alunos. No entanto, é preciso destacar que existem muitas vivências exitosas com relação a práticas de leitura na escola, muitas, por exemplo, realizadas por grupos de alunos do PIBID e do ContArte da UNIVALI, como atestam os relatórios de pesquisa produzidos pela universidade, alguns inclusive produtos de pesquisa realizados por Piske (2017).

As críticas à escola como instituição trazem consigo uma crítica ao professor e às suas práticas pedagógicas de ensino da leitura literária. Alguns autores atribuem exclusivamente ao professor a obrigação de ensinar ao leitor a ler (Mendes, 2008), e, para outros, suas práticas em sala de aula acabam por desvalorizar as leituras que os alunos praticam intensa e frequentemente em diferentes suportes fora da escola (Octávio, 2014). Além daqueles que prescrevem o que o professor deveria ser, afirmando o que parece óbvio: o professor formador também deve ser um leitor (Mendes, 2008). E aqueles que esperam que os professores extrapolem seu papel de professor e atuem como agentes de cultura (Agliardi, 2016).

Essas críticas, encharcadas da lógica do “dever ser” (Maffesoli, 2005), presente nos discursos da academia, da sociedade e dos governos do momento, raramente ouvem o professor. Os estudos de Almeida (2016) com professores de Língua Portuguesa, recém-formados, promovem essa escuta e apontam que esses professores consideravam importante ensinar literatura de forma diferente da que aprenderam. Segundo a autora, havia avanços como a recusa a reduzir a formação em ensinar períodos literários.

Há também o ensino dos “cânones literários” (Almeida, 2016), em um discurso ideológico defendido por um grupo hegemônico dentro das universidades, concepções de leitura como processo, preocupações em “conquistar” o aluno para que ele se interesse pela leitura literária, como também “falta de autonomia” do professor e autoritarismos daqueles que se encontram em posição de gestores na escolha dos livros. Isso marca uma grande diversidade de concepções no campo e reforça, também, o que expressam Silva e Souza (2012). Torna-se importante, assim, compreender quais as concepções de leitura e de letramento literário esses educadores defendem.

Almeida (2016) reforça que, aos professores formadores de leitores do literário, também foram negados direitos à leitura e ao letramento em sua formação, principalmente àqueles oriundos das escolas básicas brasileiras. Para a autora, os discursos acadêmicos que buscam culpabilizar os professores pela ineficiência em desenvolver práticas pedagógicas de formação de leitores esquecem que a história de vida, tanto literária quanto socioeconômica e cultural desses profissionais, poderia não ter possibilitado que adquirissem as competências leitoras necessárias e interferissem no seu fazer docente.

Ler é também uma prática social, lembram-nos Barthes e Compagnon (1987), desde seus primórdios, ligada às esferas do poder como um instrumento privilegiado de exercê-lo, conectado, portanto, às lutas políticas e sociais. Assim, entendemos toda essa discussão envolvendo a escola e seus professores.

#### **4. O Aluno e a Leitura do Literário**

Já discorreremos sobre a escola, os professores e, agora, trazemos a outra face dessa tríade, os alunos. Eles surgem nas pesquisas por diferentes concepções, tanto aquelas que os colocam como leitores protagonistas de suas escolhas literárias que, subvertendo a ordem - imposta pela escola, os professores e suas famílias -, encontram caminhos para não serem obrigados a ler o que não querem (Octávio, 2014), como alunos passivos que leem o que a escola prescreve e não se consideram bons leitores, pois suas práticas e escolhas de leitura são

desconsideradas (Octávio, 2014; Gonçalves, 2014). As pesquisas da coleta de dados em uma amplitude versam sobre o leitor ou o aluno leitor, mas apenas duas delas buscaram ouvi-los.

Gonçalves (2014) procurou compreender os efeitos de uma prática de leitura entre jovens e verificar de que maneira essa prática colaborava para a formação, em espaços socioeducativos não formais, do leitor. Na escuta promovida entre os jovens participantes de sua pesquisa, a autora aponta que esses jovens não associavam a leitura ao lazer ou à diversão, que reconheciam que, na escola, havia momentos de leitura, mas em pouca quantidade; além disso, parte deles se identificava com os textos lidos na escola, outra parte não. O gosto pela leitura variava de acordo com a situação de leitura. A visão que os jovens traziam, segundo Gonçalves (2014), mostrava a leitura como uma ação exaustiva, que ocorria apenas na escola, relacionada a avaliações e a obrigações da disciplina de Língua Portuguesa.

Os depoimentos dos jovens ouvidos por Octávio (2014) sinalizaram que a escola privilegiava o livro como suporte legítimo, tinha um modelo ideal de aluno-leitor e elegia os clássicos universais de validação erudita como leitura. O efeito disso era que os alunos, por serem obrigados a lê-los, os classificavam como maçantes, difíceis e sem sentido.

Octávio (2014) aponta ainda que, na escola, as leituras prescritivas eram dominantes; contudo, fora delas, os jovens liam a partir de suas escolhas, indicavam-nas a outros, debatiam o que liam e iam se constituindo como leitores, mas tinham uma imagem negativa de si mesmos como leitores, pois as leituras que faziam não possuíam a “validação” da escola. Suas leituras eram de maneira geral os *best-sellers*, revistas, mangás, histórias em quadrinhos e biografias. Leituras escolhidas, segundo a autora, por sua linguagem simples e de fácil identificação com temas, ou pela busca de respostas às suas questões existenciais ou do cotidiano. Com relação aos *best-sellers*, Petit (2013) considera que eles podem “desenferrujar os olhos”, soltar a imaginação e serem um pretexto para um encontro, uma conversa, um momento de compartilhar, estar-junto. A autora conclama-nos a não sermos puritanos em relação a essas escolhas dos jovens leitores.

É significativo considerar que os dados de Octávio e Gonçalves apresentam uma relação de semelhança com a pesquisa de Almeida (2016) que aborda a formação inicial do professor de Letras e o ensino de leitura literária. A pesquisadora buscou identificar junto aos professores quais as relações elaboradas sobre a leitura do literário. Almeida aponta que os docentes, em sua maioria, aprendiam a ler na escola pública e que consideravam que cabia à escola o papel de recomendar o que deveria ser lido. A leitura, do Ensino Fundamental ao Médio, era de clássicos da literatura brasileira. Leitura obrigatória, porém considerada, pelos professores, como “prazerosas”. Contudo, a afirmação que gostavam de ler, para alguns, era a

leitura de *best-sellers*, indicada por um amigo. A pesquisadora destaca, ainda, que, para os professores participantes da pesquisa, a leitura obrigatória para o vestibular, no Ensino Médio, tornava-se um fardo que a leitura não merecia.

As práticas de leitura literária que esses professores tiveram na escola se apresentavam como trabalhosas, prazerosas, impositivas e obrigatórias e que seu objetivo se destinava a avaliações, trabalhos, melhorar as suas redações, com vistas ao vestibular (Almeida, 2016). A autora conclui que a formação inicial em Letras possibilitava àqueles professores entender como não trabalhar a leitura literária no Ensino Médio, e isso era manifesto em seus discursos.

Mesmo considerando que os professores participantes da pesquisa de Almeida não tinham como alunos os participantes das pesquisas de Octávio e Gonçalves, foi curioso perceber se repetindo, nos relatos dos professores, vivências leitoras semelhantes àquelas narradas pelos alunos de um mesmo momento histórico, já que as pesquisas ocorreram em anos próximos. Repetiam-se, desse modo, as mesmas práticas, os mesmos gostos e as mesmas dificuldades. Será que as mazelas apontadas em todas essas pesquisas continuam se repetindo, como um ciclo infinito, apesar de estudos, de denúncias e de políticas públicas que foram implantadas há tantos anos no campo da Literatura?

Esses dados indicam que há muito ainda a ser compreendido quando tratamos das práticas escolares e de seus professores, principalmente pesquisas que busquem desvelar como são vivenciados no cotidiano da escola – escutar, de fato, aqueles que lá trabalham. Uma escuta ampla da cultura de instituição escolar em tudo o que ela tem de instituído e instituinte sobre a leitura do literário emerge como um tema a ser investigado. Contudo, entendemos que o leitor não se constitui somente na escola, como corroboram as pesquisas de Octávio (2014), Agliardi (2016), Gonçalves (2014), Diniz (2016), Pinto (2014), Silva e Souza (2012) e todos os autores por eles referenciados.

## **5. Quem é o Leitor do Literário?**

Nossa análise aponta que, quando a discussão é sobre o leitor do literário, as divergências se ampliam entre os autores. Octávio (2014) considera leitor aquele que se encanta pela leitura e se apropria dela de diferentes maneiras, diferentemente do que ocorre na escola, em que a literatura é uma disciplina do currículo e o aluno-leitor um receptor, um pseudoleitor (Octávio, 2014). Entretanto, os alunos subvertem essa ordem quando encontram caminhos para realizar as tarefas sem ter de ler o que não os interessa.

Agliardi (2016) considera que o leitor tem uma sensibilidade literária e busca espaços para se dedicar à leitura, entrega-se a ela, em uma postura de deixar-se tocar pelo texto ao mesmo tempo que lê o presente, se questiona sobre suas dificuldades, revisa as histórias orais, as memórias de leitura, expressa seus desejos e partilha saberes a partir das experiências.

Pinto (2014, p. 77) traçou uma diferenciação entre o “leitor ideal”, presente em trabalhos teóricos e orientações oficiais, resultado do que se esperava da formação escolar, e o “leitor de literatura real”, que, segundo a autora, era qualquer leitor que estivesse lendo literatura, tendo como suporte o livro físico ou eletrônico. Pinto (2014) considera esse leitor uma pessoa que é carne e espírito, razão e emoção, sexualidade. Uma imagem de leitor ampla que se ajusta a diferentes sujeitos independentemente de quem fosse.

Gonçalves (2014, p. 43) considera que leitor não é um sujeito passivo durante a leitura, mas, sim, um sujeito “inventivo”. Na relação que estabelece com o texto, sua importância é maior do que o próprio texto, pois, apesar dos sentidos que o autor dá ao texto, no instante da experiência de leitura e da relação que o leitor trava com ela, ele a modifica, provocando uma mutação de vivência para autorreflexão.

Já Mendes (2008) identifica vários modelos de leitores, seja do ponto de vista da realidade concreta, da realidade do texto, da realidade formativa, da crítica ou da mídia. O autor aponta um novo leitor que surge a partir do diálogo entre o leitor e o autor por meio do texto. O leitor torna-se um escritor que escolhe seus percursos de leitura, tanto nos trajetos que faz quanto na independência das interpretações decididas pelo autor. Ele tem, assim, o papel de “formalizador” (Mendes, 2008, p. 116) na comunicação do texto literário.

Almeida (2016) considera sujeito do movimento de ensino-aprendizagem o “aluno-leitor” e sugere que as abordagens pedagógicas estejam voltadas ao desenvolvimento de sua autonomia. Aponta que esse aluno-leitor constrói sentidos e é ativo na sua relação com o texto literário. Ao mesmo tempo, ao descrever o papel do professor, encontramos afirmações como: “propiciar a formação literária a seus alunos” (Almeida, 2016, p. 82), “despertar no aluno o gosto” (Almeida, 2016, p. 119), “é preciso ensinar o aluno” (Almeida, 2016, p. 119-120), o que indica uma possível contradição na maneira de perceber o leitor, já que os verbos utilizados para marcar a ação de formação do leitor se encontram fora dele.

Essa constatação fez-nos refletir sobre a afirmação de Barthes e Compagnon (1987) que consideram que o texto tem dois sentidos, um literal e outro escondido, o seu espírito. As afirmações anteriormente destacadas parecem dar um *espírito* diferente daquela proclamada e colocam o aluno-leitor em uma atitude passiva, de receptor daquilo que o professor irá propiciar, despertar, ensinar. A elaboração de um texto exige do autor um cuidado na escolha

das palavras, mesmo assim pode revelar concepções diferentes daquelas que ele gostaria de proclamar. Nisso está a sutileza da escrita e da leitura.

Ler é uma luta para nomear, diz Barthes (1999), e o discurso é um caminho em muitas direções. O autor, ao escrever, pode apresentar pistas, em forma de sinônimos, nos quais o leitor desliza em busca de um sentido, o sentido desliza (!), mas a direção pode ter outras possíveis, não pensadas pelo autor. Assim sendo, as definições rígidas podem imobilizar e fixar o deslizar dos sentidos. Entendemos que mais do que a rigidez das definições de leitor do literário, o importante é descrevê-lo por suas expansões, pela transcendência lexical, pela palavra genérica (Barthes, 1999), pela escuta daquele que reflete, escreve e vive o ser-leitor e que se (re)constitui na prática leitora.

## **6. O Leitor do Literário e o Texto**

Ao deslocarmos as reflexões para o binômio leitor/texto literário, diferentes perspectivas convivem no campo da literatura em uma disputa por uma hegemonia, como apontam Silva e Souza (2012). Oliveira (2009, p. 4) considera a leitura do literário como um jogo com o texto em que o leitor está disposto a “arriscar-se”, a incomodar-se ou encantar-se com o que é lido; e a experiência de leitura possibilita uma formação que transforma o aluno-leitor. Para a autora, há um jogo “corpo a corpo” entre leitor e texto feito “de um contato carnal, atravessado por sonoridades, pulsações, texturas, densidades” (Oliveira, 2009, p. 8); um jogo que envolve a “corporeidade do texto” e a “carnalidade do leitor”. Já Octávio (2014) pondera a leitura como uma prática plural que poderia ser compreendida nas suas variações, nas suas diferenças e nos seus contrastes em dar sentido ao mundo e estar encarnada no leitor “em gestos, espaços e hábitos” (p. 55).

As duas autoras convergem na medida em que apontam para uma leitura encarnada no leitor. Barthes e Compagnon (1987, p. 185) relatam que a leitura, ao longo de sua história, já foi vista como uma “técnica incorpórea”, isto é, uma técnica mental, contrapondo-se à escrita, considerada manual, e que a criação de um texto era mais valorizada do que a sua leitura.

Durante muito tempo, a leitura foi uma atividade do corpo. Lia-se em voz alta os contos de cavalaria, articulando os olhos. Era também teatral nos grandes discursos que marcaram a história. Havia, também, a leitura com movimentos controlados dentro de uma “postura correta” para se ler, como “os clérigos em frente de uma estante” (Barthes & Compagnon, 1987, p. 185). Hoje, lê-se de diferentes maneiras, sentado, deitado, de pé, são maneiras corporais da leitura. Contudo, a leitura que vai além dessas situações corporais é

mais ventre, é aquela que fica nas entranhas, que move os sentidos, que aflora a sensibilidade e faz com que a experiência leitora não seja esquecida pelo leitor. A leitura experienciada que possibilita, aí sim, saberes encarnados, saberes que transbordam no outro e na vida (Nhoque, 2019).

Se Oliveira e Octávio convergem ao tratar da leitura como encarnada, divergem quanto à forma de relação que se trava entre leitor e texto. Para Oliveira (2009), leitura é um jogo leitor/texto na relação do corpo do leitor com o corpo do texto, isto é, no que nele é escrevível (Barthes, 1999). Octávio (2014), ao considerar a leitura plural, compreende que a relação ocorre entre o leitor e o mundo cultural a sua volta.

Entendemos a leitura como campo, um espaço de encontro entre o leitor e o texto. O texto é aberto (Eco, 2003), escrevível e plural (Barthes, 1999, 2012), e uma das expressões dessa pluralidade é o jogo que se estabelece na tensão entre o leitor e o texto. Está no leitor o desejo e a disposição de entrar nesse jogo com o texto. Calvino (2014), em *Se um viajante numa noite de inverno*, apresenta-nos Iernerio, um jovem “indolente”, “extrovertido e bem informado” que afirma não ler livros. A personagem diz:

Acostumei-me tão bem a não ler que não leio sequer o que me aparece diante dos olhos por acaso. Não é fácil: ensinaram-nos a ler desde criança, e pela vida agora a gente permanece escravo de toda escrita que nos jogam diante dos olhos. Talvez eu também tenha feito certo esforço nos primeiros tempos para aprender a não ler, mas agora isso é natural para mim. (Calvino, 2014, p. 55).

Iernerio critica a naturalização da leitura e se recusa a ler, eis um grande desafio. Como leitores, muitos de nós sentimo-nos espantados quando alguém nos diz que não lê. A tendência é de elaborarmos grandes discursos sobre a importância da leitura e os motivos para a existência de não-leitores. Não obstante, o outro tem o direito de não querer ler. Ler também é uma atividade voluntária, sem trocas, sem obrigatoriedades (Barthes & Compagnon, 1987). Além disso, as pessoas são diferentes, os gostos são diversos e a leitura pode não estar entre os desejos do outro. Conciso disso, o leitor do literário, ao compartilhar suas experiências leitoras, não (des)aconselhará uma leitura, mas, sim, expressará suas descobertas, incômodos, sua paixão, pois sabe que “siempre hay un libro para cada lector” (Cerrillo, 2016, p. 11).

Ao alargarmos um pouco as possibilidades, entendemos que, concomitante a essa relação leitor/texto, há a relação do leitor com a vida. Eco (2003), ao abordar as funções da literatura, além de afirmar de uma forma galhofa que “não deveria servir para nada” (p. 10), evidencia a contribuição da literatura para a formação da língua e da identidade de uma

comunidade, pois ela traz consigo “ecos de um mundo de valores” (p. 12). Ler literatura é, portanto, ler a cultura a nossa volta, mas também outras culturas e costumes e valores de outros tempos, ou, como enuncia Calvino (1993), “aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível” (p. 15). A relação é cíclica: leitor/texto/vida/leitor, afirma Nhoque (2019).

## **7. A Leitura do Literário e o Mediador**

Mendes (2008), assim como Oliveira (2009), considera que a leitura envolve leitor e texto, mas não em uma relação corpórea, atravessada pela sensibilidade, mas pela competência interpretativa, isto é, a habilidade de o leitor decifrar os códigos e elaborar conceitos. Mendes aponta para uma relação leitor/texto pautada pela razão. Como já salientamos, ler é técnica, é método, portanto envolve uma parcela de razão. No entanto, sendo o livro um objeto estético, como apontam Perrotti (1986), Lajolo (1988), Leite (2005), Neitzel (2009), entre outros, e a literatura arte, a leitura literária não cabe dentro da dicotomia razão/sensível. Barthes e Compagnon (1987) declaram não se importarem com as contradições e subdividem a leitura em três campos: das ciências com sua exatidão e rigor; da razão com a busca da desmitificação das coisas; e do gosto na conformidade com o belo. Apontam, assim, para uma complementaridade nessa relação.

Agliardi (2016) também julga a leitura uma práxis contraditória, que é vivida na fruição, no lazer, na obrigatoriedade da escola e nas exigências do mundo do trabalho. O autor destaca a importância de o leitor ser tocado pelo texto; contudo, também parece buscar uma utilidade à leitura. Agliardi (2016) aproxima-se de Octávio (2014) ao considerar que o leitor está em relação ao mundo cultural.

A pesquisa de Almeida (2016) chama atenção para a relevância da literatura para a humanização do homem e a leitura como uma instituição e prática coletiva, em que há uma relação de diálogo entre leitor/autor/texto em uma dada realidade social, histórica e ideológica. Almeida (2016), Agliardi (2016) e Octávio (2014) reafirmam a função humanizadora da literatura amplamente discutida no Brasil e defendida por Candido (1999).

Para Gonçalves (2014), leitura é a relação entre vida e conhecimento, não apenas de forma utilitária, mas de tomada de consciência da própria finitude daquele que lê. A experiência da leitura é subjetiva e, por meio dela, experiencia-se a vida e percebe-se que nem tudo aquilo que está longe de nossa realidade nos é estranho. A pesquisadora também não

considera o leitor passivo, mas, sim, “inventivo”, que “move mundos”, e destaca a importância do mediador de leitura.

Um mediador pode influenciar um destino, alerta-nos Petit (2013). Vemos essa frase como um alerta, pois suas pesquisas, principalmente com leitores em situação de vulnerabilidade, revelam o quanto a leitura influencia e, muitas vezes, se torna um alento para aqueles que só têm de concreto a possibilidade de ler, visto que suas experiências leitoras desvelam sonhos e esperança. Colocado diante de uma realidade como essa, o mediador não é um mediador qualquer. O mediador de leitura encontra-se entre o leitor, o texto e as possibilidades que advêm desse encontro. Ele é detentor de algumas qualidades como: disponibilidade para ouvir aqueles com os quais interage; uma presença positiva que considera o leitor como sujeito, aquele que “dá lugar ao outro”, possibilitando que o leitor se constitua e como partícipe de um grupo, de uma sociedade e, principalmente, que seja um amante da leitura (Petit, 2013).

Petit destaca o quanto o mediador de leitura tem de ter claro seu papel como promotor de encontros em que o leitor seja livre para elaborar suas relações com o texto. Aqui abrimos parênteses para salientar que um mediador com essas qualidades não corre o risco de pedagogizar a literatura (Brayner, 2005), isto é, tornar o texto literário um meio para se atingir um fim pedagógico, em que haverá um “formador” que determina qual leitura será oferecida com uma interpretação já estruturada, crítica recorrente nos meios acadêmicos.

Cair nessa armadilha de pedagogizar a leitura do literário em nossos discursos e em nossas práticas é discussão constante no grupo de pesquisa *Cultura, escola e educação criadora*. Trabalhos como de Uriarte (2017), Kupiec, Neitzel e Carvalho (2016), Weiss (2016), entre outros, apresentam reflexões sobre o cuidado de o mediador, seja ele um professor, um bibliotecário, um curador, não apartar inteligível e sensível no trabalho com as artes, respeitando o sensível do leitor da obra artística e a estética da arte. A *pedagogização*, no nosso entender, ocorre quando o mediador de leitura considera o inteligível e o sensível como polos opostos e se prende em um deles, ou, o que é mais comum, veste-se de oráculo da literatura e não pratica a escuta a seus leitores.

Por fim, trazemos Diniz (2016) para a qual a leitura de um texto literário é um processo tensionado entre o entendido e o vivido e se torna incompleta se for realizada em busca de um sentido secreto como uma alegoria social, histórica ou até ontológica, pois pensa apenas, afirma a autora, sobre a razão, falta-lhe corporeidade, alma. Diniz (2016) aborda a leitura literária como uma experiência individual, mas articulada ao corpo por meio da imaginação, pois imagens emergem na consciência a partir da leitura de narrativas de ficção

ou poemas, não como exceção, mas rastros, que ativam o corpo na sua relação com o mundo concreto.

A literatura, nesse ponto de vista, é um exercício de produção de sentido e de presença, pessoal e criativa, e a experiência literária não se restringe à produção de sentido, mas a desvendar as estratégias da forma, à “superinterpretação” (Diniz, 2016, p. 90), em uma dinâmica que envolve diferentes estados, conscientes, autoconscientes, que se alteram como foco da atenção do leitor. Esses estados ressoam no leitor em uma tensão entre a dimensão existencial e sensorial, que envolve a imaginação e dá à literatura sua dimensão de presença. Diniz não se refere às imagens poéticas de Bachelard (2003), mas as vemos complementares aos seus argumentos.

Chamou-nos atenção o texto de Diniz (2016), pois trouxe uma tensão permanente entre o legível e o escrevível, o prazer e a fruição (Barthes, 1999, 2013), em uma relação concorrente, antagônica e complementar (Morin, 2002), entre o texto e o leitor. Como aponta Nhoque (2019), é nessa relação que se encontra o leitor - carregado de sensibilidade -, e o texto - repleto de sentido.

## **8. Considerações Finais**

Os dados coletados apontaram para um aparente olhar ampliado dos estudos relacionados ao leitor do literário. Referimo-nos à “aparente” pois nem todos os estudos encontrados recortaram a investigação no “leitor do literário” - alguns trataram do leitor em um sentido amplo ou do texto literário de forma restrita.

Nos artigos analisados, muitas vezes surgiram posições opostas, o que indica uma pluralidade de interpretações e de concepções no mundo acadêmico, com um tanto de tensão entre elas. Além disso, revela um campo de disputa de narrativas em que os leitores nem sempre têm seu lugar de fala garantido.

Outra inferência possível é que há inquietações sobre a constituição do leitor e sua relação com o texto. Qual o sentido de leitura encarnada utilizada por alguns autores? Que saberes sensíveis repercutem ao fazer uma experiência a partir da leitura do literário? Essas questões que emergiram, contudo, no nosso entender, foram inconclusivas na análise dos trabalhos dos outros pesquisadores e indicam a possibilidade de outras pesquisas com esse fito.

Há uma carência de estudos sobre o tema, em especial quando se trata de ouvir a voz daqueles que foram incitados à leitura pelos seus professores ou mesmo de mediações que

garantam essas escutas. Assim sendo, o campo necessita de estudos a partir das experiências de leitura do literário de forma específica e, também, de trabalhos que garantam a voz do leitor e suas experiências leitoras.

## Referências

Agliardi, D. A. (2016). *De capa a capa: experiências de leitura com estudantes de Educação de Jovens e Adultos* (Tese de Doutorado). Universidade de Caxias do Sul e UniRitter, Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil.

Almeida, M. de F. X. da A. (2016). *O ensino de leitura literária nas vozes de professores de português recém-formados* (Tese de Doutorado). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, São Paulo, Brasil.

Bachelard, G. (2003). *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes.

Barthes, R. (1999). *S/Z*. Coleção Signo. Lisboa: Edições 70.

Barthes, R. (2012). *O rumor da língua*. São Paulo: WMF Martins Fontes.

Barthes, R. (2013). *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva.

Barthes, R., & Compagnon, A. (1987). Leitura. In R. Ruggiero (Ed.), *Enciclopédia Eianudi* 11, 184-206. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda.

Bonin, J. A. (2012). *Pesquisa exploratória: reflexões em torno do papel desta prática metodológica na concretização de um processo investigativo*. Artigo apresentado no 21º Encontro Anual da Compós, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil.

Brayner, F. H. A. (2005). Como salvar a educação (e o sujeito) pela literatura: sobre Philippe Meirieu e Jorge Larrosa. *Revista Brasileira de Educação*, 29, 63-72.

Bridon, J. (2013). *Entre um texto e outro, o leitor em formação* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, Santa Catarina, Brasil.

Brito, N. (2011). *A recepção da criança com deficiência intelectual ao texto literário na educação infantil* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil.

Butlen, M. (2016). Políticas de leitura, práticas de leitura e formação de professores. *Educação em Foco*, 19(27), 19-43. <http://dx.doi.org/10.24934/eef.v19i27.1461>

Caldin, C. F. (2009). *Leitura e terapia* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

Calvino, Í. (2014). *Se um viajante numa noite de inverno*. São Paulo: Cia das Letras.

Candido, A. (1999). A literatura e a formação do homem. *Remate de Males*, n. especial, 81-90. <http://dx.doi.org/10.20396/remate.v0i0.8635992>

Cerrillo, P. C. (2009). *Sociedade y lectura. La importancia de los mediadores en lectura*. Artigo apresentado na Conferencia Leída em la Fundación Gubelkian de Lisboa. Lisboa, Portugal. Recuperado de <http://blog.uclm.es/pedrocesarcerrillo/files/2016/04/MEDIADORES.Lisboa2009.pdf>

Diniz, L. G. (2016). *Por uma impossível fenomenologia dos afetos: imaginação e presença na experiência literária* (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil.

Eco, H. (2003). *Ensaio sobre literatura*. Rio de Janeiro: Record.

Gonçalves, L. S. M. (2014). *Os jovens em círculos de leitura literária: uma proposta para espaços alternativos* (Tese de Doutorado). Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

Heidegger, M. (2011). *Caminhos da linguagem*. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Editora Universitária São Francisco.

Kupiec, A., Neitzel, A. de A., & Carvalho, C. (2016). A mediação cultural e o processo de humanização do homem. In A. de A. Neitzel, & C. Carvalho (Eds.), *Mediação cultural, formação de leitores e educação estética* (1a ed.), 23-51. Curitiba: CRV.

Lajolo, M. (1988). O texto não é pretexto. In R. Zilberman (Ed.), *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor* (9a ed.), 51-62. Porto Alegre: Mercado Aberto.

Leite, L. C. M. (2005). *Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação, novas tecnologias, políticas de ensino*. São Paulo: Cortez.

Lewis, C. S. (2011). *As crônicas de Narnia*. São Paulo: WMF Martins Fontes.

Maffesoli, M. (2005). *Elogio da razão sensível*. Petrópolis: Vozes, 2005.

Manguel, A. (2005). *Os livros e os dias, um ano de leituras prazerosas*. São Paulo: Companhia das Letras.

Medeiro, J. B. (2003). *Redação Científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas*. São Paulo: Atlas.

Mendes, J. de S. (2008). *Formação do leitor de literatura: do hábito da leitura à cultura literária* (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil.

Morais, E. M. da C. (2014). *Leituras de professores de Pedagogia de instituições particulares de ensino superior em Belo Horizonte e algumas implicações nas suas práticas docentes* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

Morin, E. (2002). *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

Neitzel, A. de A. (2009). *O jogo das construções hipertextuais*. Florianópolis: UFSC.

Nhoque, J. R. (2019). *O leitor encarnado e a leitura do literário como experiência* (Tese de Doutorado). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, Santa Catarina, Brasil.

Octávio, R. G. (2014). *Práticas de leitura entre leitores escolares e leitores contemporâneos: a ilusão do real* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.

Offial, P. C. P. (2012). *Formação de leitores do literário: uma experiência na Escola da Ponte* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, Santa Catarina, Brasil.

Oliveira, E. K. (2009). *Corpo a corpo com o texto literário*. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.

Pereira, A. S., Shitsuka, D. M., Parreira, F. J., & Shitsuka, R. (2018). *Metodologia da pesquisa científica* [e-book]. Recuperado de [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic\\_Computacao\\_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1)

Perrotti, E. (1986). *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone.

Petit, M. (2012). *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*. São Paulo: 34.

Petit, M. (2013). *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: 34.

Pinto, F. N. P. (2014). Letramento literário: formação do leitor de literatura em tempos de transição paradigmática. *Anuário de Literatura*, 19(1), 75-94. <https://doi.org/10.5007/2175-7917.2014v19n1p75>

Piske, G. (2017). *Encontros literários pela mediação em leitura*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, Santa Catarina, Brasil.

Silva, M. A., & Souza, J. A. de. (2012). A leitura literária: especificidades e contribuições para a humanização do aluno/leitor. *Interfaces da Educação*, 3(8), 35-47.

Uriarte, M. Z. (2017). *Escola, música e mediação cultural*. Curitiba: Appris.

Weiss, C. S. (2016). *A leitura de literário e a sala de aula: mediações em/de leitura* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, Santa Catarina, Brasil.

**Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito**

Janete Ribeiro Nhoque – 40%

Cleide J. M. Pareja – 30%

Isleide Steil – 30%