

A formação do professor de língua espanhola

*Fabiane Verardi Burlamaque**

*Naiane Carolina Menta Três***

Resumo

Este estudo investiga a trajetória leitora de acadêmicos iniciantes e finalistas do curso de Letras, da Universidade de Passo Fundo. Abordam-se aspectos da trajetória leitora dos participantes, com o objetivo de observar o processo de formação do leitor, social e academicamente. A pesquisa, diagnóstica e qualitativo-investigativa foi composta por um estudo bibliográfico e de campo, com aplicação de questionários. Aos sujeitos iniciantes, que cursavam os primeiros semestres do curso, aplicou-se questionário que retomava a leitura na infância, na adolescência e no ambiente acadêmico. Os sujeitos finalistas, que frequentavam os últimos semestres do curso, responderam ao questionário, mas com a seção acadêmica aprofundada, focada na trajetória leitora da graduação. Assim, foi possível traçar um perfil que permitiu identificar os mediadores de leitura, os locais preferidos para leitura, como se sentem como futuros mediadores, que contato tiveram com a literatura hispânica e que experiências com livros ou outros suportes marcaram a infância, a adolescência e o processo acadêmico.

Palavras-chave: Leitura. Mediação de leitura. Formação do leitor.

Introdução

A língua espanhola constitui componente curricular nas escolas brasileiras, desde a promulgação da Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005, que determina a obrigatoriedade da oferta do seu ensino no nível médio. Porém, a inserção como componente curricular da língua espanhola depende da formação de professores dessa área específica. Tal formação demanda acadêmicos voltados não apenas ao estudo da estrutura da língua, como também dos aspectos culturais, o que envolve, por exemplo, a difusão da língua espanhola pelo viés literário.

* Graduada em Letras (UPF, 1991), Mestre em Letras (PUCRS, 1999), Doutora em Teoria da Literatura (PUCRS, 2004). Professora do PPGL e do Curso de Letras, atua nas linhas de pesquisa “Produção e Recepção do Texto Literário” e “Leitura e Formação do Leitor”. Telefone: (54) 999956037. E-mail: fabiane.vb@uol.com.br

** Mestre em Letras (UPF, 2012), Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira (UNINTER, 2013), Licenciada em Letras Português, Espanhol e respectivas literaturas (UPF, 2010). Professora (desde 2014) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Realeza-PR. Telefone: (46) 999261210. Email: naiane.menta@uffs.edu.br

Data de submissão: set. 2016 – Data de aceite: dez. 2016

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v12i2.6387>

Com base neste contexto de ensino de língua espanhola em que o Brasil se encontra, obtivemos o problema de pesquisa, tendo como foco os acadêmicos que a escolhem como língua estrangeira em sua formação. Quais as leituras efetuadas por esses acadêmicos durante sua formação como professores? Qual o perfil leitor dos estudantes que optam por essa licenciatura?

A pesquisa objetivou analisar o perfil leitor do estudante de Letras da habilitação de língua espanhola, bem como verificar o contato que os alunos têm com a literatura espanhola e hispano-americana. Assim, visou-se traçar o perfil literário do acadêmico da habilitação em língua espanhola de diferentes níveis do curso de Letras da Universidade de Passo Fundo, observando e analisando sua trajetória de leitura e sua formação como leitor literário em língua estrangeira. Pretendeu-se, ainda, auxiliar os sujeitos participantes a refletirem sobre sua própria formação como professores e mediadores de leitura. Tal pesquisa permitiu, também, uma visão privilegiada da formação leitora de futuros professores.

A fim de alcançar esses objetivos, foi empreendida uma pesquisa de campo qualitativa investigativa, que ocorreu mediante a aplicação de questionários semiestruturados a dois grupos distintos. Tais instrumentos receberam o nome de *Primeiro questionário*, destinado aos iniciantes, e *Segundo questionário*, voltado para os finalistas do curso. Ambos

apresentaram questões comuns, mas, para o grupo de finalistas, o questionário foi ampliado, propondo questões que tratavam de experiências de leituras feitas, geralmente, ao final do curso, nas disciplinas de Literatura Hispano-Americana, por exemplo.

Conhecer os leitores que futuramente serão formadores de outros leitores consiste numa tarefa amparada no conceito de que uma experiência de leitura é única e não pode ser transferida. Verificar as leituras que foram marcantes na vida dos sujeitos significa reafirmar que essas experiências não se repetem, mas são capazes de estimular outras pessoas a viver suas próprias experiências.

O caminho entre as experiências de leitura

A caminhada do sujeito leitor passa por diversas fases. O ato de ouvir histórias ou escutar músicas, ainda quando a criança está em processo de gestação, já pode ser considerado experiência de leitura. Posteriormente, vem o contato com os livros, as propagandas e filmes na televisão, o jornal lido pelos pais, os computadores, os celulares, os *e-books*.

Já na escola, a aproximação com a leitura ocorre como incentivo e provocação da curiosidade. O professor, o bibliotecário, ou mesmo os colegas de sala de aula podem servir como mediadores desse processo. Por sua vez, o professor também participou do processo de aproximação da leitura em sua casa, na esco-

larização, optando, posteriormente, pela carreira da docência, o que sugere a sua formação leitora, como pessoa, profissional e membro ativo da escola (SILVA, 2009, p. 15). Dentre esses apontamentos da constituição do professor-leitor, pode-se direcionar o enfoque à formação do leitor de literatura.

Ao ser inserido no ambiente escolar, o sujeito aprende a decodificar, mas o efetivo aprendizado da leitura se dá a partir do momento em que ele consegue ultrapassar a decodificação e passa a compreender e interpretar os mais variados tipos de textos. A decodificação, assim, representa apenas parte do processo de letramento. O letramento vai além da alfabetização, ou seja, diferentemente da alfabetização, o letramento propicia o saber fazer uso da leitura e da escrita em diversas situações.

Isso auxilia na reflexão de como se iniciou esse processo, como se deu a aquisição do gosto pela leitura. Conforme Michèle Petit (2001, p. 35), “Alguien puede dedicarse a la lectura porque ha visto a un pariente, a un adulto que le inspira afecto, sumergido en los libros, lejano o inaccesible, y la lectura apareció como un medio de acercarse a él y de apropiarse de las virtudes que le adjudica.” Petit (2001) utiliza as palavras “distante ou inacessível” para representar a possível visão de quem olha o ato de ler de um sujeito. Essas expressões revelam o quanto um leitor que está inserido, envolvido no mundo do texto, pode estar distante do mundo real.

Na escola, a responsabilidade de envolver o aluno com a leitura pode ser de um bibliotecário, de um agente de leitura, de um professor, não precisando este ser necessariamente de uma disciplina vista como formadora de leitores pela sociedade. O envolvimento do estudante ocorrerá quando algo ou alguém o fizer experimentar o prazer pela leitura.

Quando o ato de ler se configura, preferencialmente, como atendimento aos interesses do leitor, desencadeia o processo de identificação do sujeito com os elementos da realidade representada, motivando o prazer da leitura. (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 26).

Após ser motivado no espaço escolar ao prazer da leitura, resta que esse aluno possua material disponível ao seu alcance, seja na biblioteca da escola, seja na biblioteca pública, seja em casa. O importante é que o envolvimento com a leitura seja adquirido e possa se tornar um hábito.

Em relação ao envolvimento e ao gosto pela leitura, nota-se que a escola tem importância nesse processo e que a aprendizagem promove o encontro íntimo entre o leitor e a história. Todavia, o ato de contar histórias por parte de um avô, o empréstimo de histórias em quadrinho feito pelo primo, o exemplo de um leitor próximo ao sujeito em formação, ou o contato com o ambiente da biblioteca pública, por exemplo, podem modificar positivamente as experiências de uma pessoa, até que ela passe a viver, de fato, a experiência da leitura.

Os mediadores de leitura desenvolvem o seu papel com vistas a garantir a

aproximação do leitor com os objetos de leitura, envolvimento que é considerado um ato social. Depois de algum tempo, o leitor principiante, que até então escolhia os livros por influência de um mediador, pode selecionar, com autonomia, as leituras que deseja fazer.

O ato de ler ocorre individualmente, é uma experiência única. Tanto o mediador quanto o jovem leitor podem ler o mesmo livro, mas a experiência que cada um irá adquirir será individual e imutável. Nesse processo, a experiência leitora dependerá do conhecimento de mundo do leitor, a ser somado com o que está lendo.

Nas palavras de Jorge Larrosa (2003, p. 34):

Ése es el saber de experiencia: el que se adquiere en el modo como uno va respondiendo a lo que le va pasando a lo largo de la vida y el que va conformando lo que uno es. [...]. Ese saber de experiencia tiene algunas características esenciales que le oponen punto por punto a lo que nosotros entendemos por conocimiento. [...] es un saber finito, ligado a la maduración de un individuo particular. [...] nadie puede aprender la experiencia de otro a menos que esa experiencia sea de algún modo revivida.

As experiências de leitura formam o indivíduo, e o saber finito está ligado ao que se atribui a conhecimento e que levará ao amadurecimento individual. As experiências de leitura não podem ser transmitidas a outra pessoa, porém o processo de mediação é capaz de influenciar outros sujeitos a buscar suas experiências diante de uma obra indicada. Então, a experiência se constitui

individual, mas pode ser resultado de uma mediação.

A teoria reconhece, assim, na experiência da leitura literária, a literatura como fato social. Por isso, pode-se observar que o ato de ler depende da aprendizagem da leitura, que, por sua vez, resulta nas experiências de leitura. Porém, para que o sujeito leitor faça suas escolhas e conquiste suas experiências, necessita de um mediador, responsável por formar leitores.

A formação do professor-leitor de textos literários não está restrita a leituras em sua língua materna. Na condição de acadêmico de um curso de Letras que possibilite habilitação em língua estrangeira e literatura, a formação como leitor precisa envolver a leitura literária em uma segunda língua. Para a formação de leitores em segunda língua, faz-se necessária a presença de um mediador que seja capaz de ensinar a leitura em idioma estrangeiro e proporcionar essa experiência que envolve aspectos culturais distintos.

O professor, independentemente da disciplina que leciona na escola, na língua materna ou não, possui um papel importante na formação dos leitores, orientando os alunos sobre como conquistar o conhecimento pela via da leitura, indicando-lhes livros, até que estejam aptos a escolher suas próprias leituras. De acordo com Daniel Pennac (1993, p. 145), o “dever de educar consiste, no fundo, no ensinar as crianças a ler, iniciando-as na literatura, fornecendo-

-lhes meios de julgar livremente se elas sentem ou não a necessidade de livros.” O professor não é, nesse caso, o iniciador do aluno com os diferentes materiais de leitura, mas pode ser quem o aproxima da literatura, a fim de que, após o contato com várias histórias, sinta a necessidade de ler livros.

Uma vez que a formação de leitores passa, de um modo geral, obrigatoriamente pela escola, esta deve estar preparada tanto em termos de material, possuindo uma biblioteca que atenda às necessidades do público-alvo, quanto em termos de profissionais capacitados. Por isso, a mudança do Brasil, em relação aos poucos leitores literários, deveria começar nos cursos de licenciatura, ou seja, na formação do professor-leitor. Assim, a partir da característica de mediadores bem fundamentada é que se pode contar com a inovação do currículo e com o envolvimento dos setores da escola, para que haja efetiva transformação.

Além disso, Larrosa (2003, p. 45) afirma que “La función del profesor es mantener viva la biblioteca como espacio de formación.” A soma de experiências pode garantir a existência da biblioteca como local fundamental para a influência da leitura e, conseqüentemente, para a formação de leitores, pois somente um professor-leitor pode influenciar e formar futuros leitores, garantindo o envolvimento e a pluralidade da leitura em sala de aula.

A investigação e as formas de abordar os futuros mediadores

A pesquisa de campo qualitativa, em meio aos estudos na área de Letras, possibilita uma análise profunda do problema selecionado, concorrendo para o alcance dos objetivos traçados: avaliar o perfil leitor do estudante de Letras, da habilitação de língua espanhola, bem como verificar o contato que os alunos têm com a literatura espanhola e hispano-americana e a noção que possuem quanto ao papel que desenvolverão como mediadores de leitura em língua estrangeira. Portanto, uma vez que a pesquisa visa esboçar o perfil de leitor literário do futuro professor de língua espanhola, auxiliando na reflexão acerca da formação de agentes mediadores de leitura, há em seu bojo uma preocupação com a realidade social.

Como instrumento utilizado na pesquisa de campo qualitativa, o questionário possibilita que os sujeitos leiam as questões, refletindo sobre elas, para, então, fornecer suas respostas. Permite que os participantes ativem sua capacidade de reflexão sobre os próprios atos no momento de responder às perguntas. Os questionários semiestruturados, formados pela combinação entre questões abertas e fechadas, permitem controlar a quantidade de informações e encaminhar melhor o tema, para que os objetivos das perguntas sejam alcançados (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75). Por

isso, optou-se por esse questionário no estudo de campo. Aplicados aos alunos do curso de Letras, com habilitação em língua portuguesa, língua espanhola e respectivas literaturas da Universidade de Passo Fundo, os questionários tiveram por objetivo a investigação da trajetória leitora dos acadêmicos, enfocando as leituras literárias realizadas ao longo dos semestres do curso.

O primeiro questionário foi direcionado a acadêmicos que frequentavam o segundo e o terceiro níveis do curso de Letras. A aplicação do questionário visava conhecê-los, bem como suas cargas leitoras. Após questões pertinentes à identificação do aluno e de sua trajetória estudantil, as perguntas voltaram-se para a leitura na infância, a mediação de leitura em casa, os materiais de leitura a que tiveram acesso, buscando, também, demonstrar se o participante da pesquisa se considerava um leitor. Além disso, questões sobre a literatura hispânica, pois se considerou relevante questioná-los quanto ao seu conhecimento antes de cursarem o componente curricular de literatura espanhola e hispano-americana.

Todas as questões compuseram, também, o segundo questionário, o qual foi aplicado aos estudantes que cursavam as disciplinas do sexto e do sétimo semestre. A escolha desses estudantes justifica-se pelo fato de que já haviam frequentado mais da metade do curso e iniciado o estudo de literatura hispânica. Considerou-se, assim, que essas características

poderiam auxiliar na identificação da formação do leitor literário de língua espanhola durante o curso superior.

O primeiro e o segundo questionários foram aplicados na Universidade de Passo Fundo, cujo *campus* principal está localizado em Passo Fundo, no Bairro São José, na BR 285. A cidade é composta por, aproximadamente, 183 mil habitantes e está situada no planalto médio do Rio Grande do Sul, a 280 km de Porto Alegre (IBGE, 2010). A Universidade conta com o curso de Letras há mais de 50 anos, e a habilitação em língua espanhola tornou-se optativa a partir de 2007.

Prevendo o anonimato, por uma questão ética, a análise não expõe o nome dos participantes da pesquisa. Para citá-los, são utilizados números seguidos da letra I para iniciantes e F para finalistas: I1, I2, F1, F2. A pesquisa contou com um total de 70 participantes que responderam aos questionários, sendo que 40 responderam ao Primeiro questionário e trinta 30, ao Segundo questionário.

A análise da trajetória de leitura, com base nos questionários, na sequência, abrange informações relevantes de contrastes ou semelhanças. Para que pudessem ser analisados, segundo os objetivos da pesquisa, foram realizadas subdivisões que envolvem “Leituras na infância”, “Leituras na escola”, “Espaços de leitura” e “Práticas sociais e suportes de leitura”, permitindo identificar o perfil leitor por meio da comparação.

Leituras na infância

O leitor maduro e crítico sente-se motivado a novos desafios diante de leituras mais complexas, porém, muitas vezes, esquece-se das dificuldades que encontrou nas primeiras experiências. As leituras na infância, por mais que marquem o indivíduo, passam a ser simples se comparadas a outras que aparecem durante a evolução do sujeito, mas ganham importância ao se tratar do perfil leitor.

Por isso, foi perguntado aos participantes, através da questão 11, com que faixa etária consideravam ter vivenciado as primeiras experiências de leitura. Entre os iniciantes, 48% vivenciaram as primeiras leituras dos seis aos nove anos de idade e 30%, a partir dos dez anos de idade. Apenas 22% consideraram ter realizado a primeira experiência até os cinco anos de idade. Para os finalistas, foi respondida por 60% dos participantes como se essas experiências tivessem ocorrido entre os seis e os nove anos de idade. Para 34%, até os cinco anos de idade e para 3%, a partir dos dez. Ainda, 3% deixaram a questão em branco.

Ao declararem não terem vivenciado experiências de leitura antes dos cinco anos de idade, os sujeitos acabam por excluir as leituras visuais que as crianças realizam até adquirir condições de ler materiais escritos. Portanto, a associação da leitura a partir da idade escolar remete à crença de que a criança aprende a ler na escola, e não que aprende a ler o material escrito na escola.

Segundo Arnaldo Niskier (1999, p. 18), “o ideal é que a criança, mesmo antes de ler, trave contato com os livros, manipule-os, aprecie as ilustrações, interprete o que está vendo à sua maneira. Isso é uma forma inteligente de despertar-lhe o gosto, que depois se traduzirá pelas primeiras e definitivas leituras.” Ou seja, o contato e o exemplo de leitores servem de motivação para novos leitores, que não necessariamente precisam frequentar escolas para terem suas primeiras experiências de leitura.

A questão 15 pode ser analisada em sequência, pois trata sobre os sujeitos apontados como mediadores pelos participantes na infância. Tanto iniciantes quanto finalistas mencionaram, em sua maioria, os professores como mediadores, dados que somam 36% das respostas dos iniciantes e 42% das dos finalistas. Segundo Antonio Yebra (2007, p. 21), “[...] el buen animador es quien debe proponer, entre los centenares de libros que inundan hoy el mercado, aquellos de posible lectura para sus alumnos.” A escolha dos iniciantes e finalistas em declarar os professores como mediadores de leitura deve-se ao fato de que estes assumem a responsabilidade de mediadores para si e realizam, muitas vezes, além da seleção do objeto a ser lido, a ação de envolvimento dos alunos, elegendo a biblioteca escolar como ambiente influenciador.

Porém, não somente os professores assumiram esse papel na trajetória dos participantes da pesquisa. Reunindo as

características citadas por Yebra (2007, p. 28), como entusiasta da leitura, apaixonado por livros que leu e disposto a conhecer novos livros, é possível ser um bom mediador. Foram mencionados, ainda, os membros das famílias dos sujeitos. Se somadas as respostas dos iniciantes que citaram mãe, pai, tia, irmã e família, tem-se o índice de 50%. O mesmo cálculo, conforme dados dos finalistas, soma 47%. Isso revela informações semelhantes, na comparação dos grupos.

Segundo Larrosa (2003, p. 354), “La experiencia de la lectura es entonces, una experiencia de apropiación, de elaboración de lo propio.” O auxílio dado pela família, como visto nos resultados dos participantes, indica os parentes como mediadores. Esses, portanto, foram os que auxiliaram os sujeitos a ter suas primeiras experiências de leitura, ao lado dos professores. Porém, a experiência, sendo uma fase de elaboração do sujeito, ainda que mediada, é única e intransferível.

Essas experiências, apesar de intransferíveis, servem como exemplo para que jovens leitores se espelhem. Ainda de acordo com Yebra (2007, p. 16), “[...] el animador ha de ser un enamorado de la lectura, alguien que no deja de leer y de encontrar momentos para hablar de la lectura, y de los libros que ha leído o está leyendo, a quienes están en su entorno familiar o social.” O fato de haver um leitor entusiasta na família, na escola ou na vizinhança pode mudar a trajetória leitora de quem está à sua

volta. A fala positiva sobre a leitura efetuada, ou até mesmo o silêncio durante sua realização atenta, pode levar outra pessoa a absorver a atividade como algo positivo e inspirador.

A mediação da leitura também ocorre por meio do exemplo. Porém, destaca-se que 4% das respostas dos iniciantes correspondem à negação da presença de um mediador de infância. Os sujeitos não souberam reconhecer, ou identificar, dentre as pessoas de seu convívio quando criança, alguém que tenha mediado a leitura, acreditando que ninguém foi responsável por auxiliá-los nesse momento de apropriação da leitura. Houve, também, o percentual de 3% de finalistas que declararam não ter havido alguém em especial para mediar a leitura nessa fase da vida.

Diante de tais dados, é necessário avaliar a importância de integrantes da escola nesse papel. Um sujeito que não consegue identificar um mediador de leitura conduz, consequentemente, à revelação de que a escola falhou na sua trajetória leitora, e não somente a escola, se se levar em conta que a família exerce papel fundamental em todo esse percurso, por poder dar exemplo, fornecer materiais e viabilizar o contato e o envolvimento com bibliotecas.

Os questionários indagavam, ainda, sobre as leituras que os participantes gostavam de realizar na infância. Foram lembrados por ambos os grupos, em sua maioria, os contos de fadas e as histórias em quadrinhos. Apesar de alguns

participantes terem citado as histórias em quadrinhos, poucos especificaram a quais se referiam, como é o caso de F21, que menciona as editoras norte-americanas DC Comics e Marvel Comics, sem indicar, no entanto, personagens ou histórias: “a) Xisto, o menino do dedo verde, Quadrinhos da DC e da Marvel”. Além das histórias em quadrinhos, as preferências da infância compreenderam livros como *Aventuras de Xisto*, de Lúcia Machado de Almeida, da Coleção Vaga-Lume, e *O menino do dedo verde*, de Maurice Druon.

Poucos finalistas citaram o nome de autores. F22 assim respondeu à pergunta de número 12 que versava sobre o que gostava de ler quando era criança: “a) Gibis, livros de aventuras, de mistérios”. A resposta de F23 apresentou os seguintes dados: “a) Gibis e livros de historinhas com disco para acompanhar”. Esse sujeito foi o único que, em sua resposta, não vinculou a aproximação da leitura com materiais restritamente impressos. Ao mencionar discos utilizados para ouvir histórias e acompanhar a narrativa existente em um livro, F23 relembra o tempo em que esse recurso era utilizado, anos 1980, até cair em desuso pelo surgimento de novas tecnologias. Pode-se notar, também, que é recorrente a citação de histórias em quadrinhos como preferências da infância.

Pais, mães, tios e irmãos nem sempre têm consciência de que suas ações podem servir para influenciar o sujeito a ler. A leitura, ato silencioso e individual, sem

intenção de contagiar outras pessoas, pode aproximar ou motivar quem está por perto a fazer o mesmo. A relação com irmãos mais velhos, ou pais e mães, geralmente, está associada a sentimentos como admiração, e se há admiração pelo ler, haverá novos leitores ou leitores motivados. Para dar sequência a isso, a escola, contando com professores e bibliotecários, deve possuir projetos e meios para formar leitores, sendo esse aspecto o cerne da análise a ser feita em “Leituras na escola”.

Leituras na escola

A escola possui um papel imprescindível na vida do sujeito, pois é nela que, na maioria das vezes, ele se torna capaz de ler. Além disso, tal instituição tem como responsabilidade permitir o contato com gêneros textuais distintos, bem como com suportes que nem sempre estão disponíveis, com variedade, nas casas. No entanto, não basta que se tenha o material; é necessário que haja aproximação com esse material, responsabilidade que, na escola, é de professores e bibliotecários ao longo dos anos de estudos.

Sabe-se que

[...] é muito difícil estabelecer esse gosto (pela leitura) a partir dos 16 ou 17 anos, quando o jovem, em geral, tem o seu interesse voltado pragmaticamente para o exame de habilitação ao curso superior [...] (NISKIER, 1999, p. 18).

Assim, a influência da escola deve ser permanente, iniciando-se no ensino fun-

damental e tendo continuidade no ensino médio e no curso superior. As diferenças e similaridades constatadas por meio dos questionários respondidos pelos dois grupos de pesquisa estão divididas entre as leituras feitas no ensino fundamental e no ensino médio e as leituras empreendidas no curso de Letras.

Os sujeitos identificaram, em sua maioria, a participação fundamental do professor como mediador de leitura. Dessa forma, revelaram a importância da escola no desenvolvimento como leitores. Porém, foi preciso verificar que tipo de escola era essa em que os sujeitos definiam o professor como mediador.

A semelhança entre os dois grupos se estende ao quesito “Tipo de escola frequentada no ensino fundamental”. O número de alunos que estudaram em escolas públicas no ensino fundamental é maior no que se refere a escolas estaduais. Entre os iniciantes, 27 cursaram em escolas estaduais, 8 em municipais, 1 em escola particular. Os demais participantes dividiram os anos do ensino fundamental entre escola estadual e particular ou municipal e estadual. Já os finalistas: 20 estudaram em escola estadual, 6 em escola municipal, 2 em escola particular e 2 dividiram os estudos entre escolas municipais e estaduais.

Os dados correspondentes ao tipo de instituição frequentada pelos participantes da pesquisa, no ensino médio, reafirmam a frequência em escolas públicas estaduais. A escola particular atinge o mesmo índice de dois participantes,

tanto para iniciantes quanto para finalistas. De acordo com as respostas dos participantes, foi possível constatar que 25 iniciantes cursaram o ensino médio diurno de forma regular e em três anos, contra 22 finalistas. O mesmo ensino regular, porém no noturno, corresponde a dez participantes iniciantes e a seis finalistas. Somente quatro alunos declararam ter frequentado EJA e apenas um iniciante garantiu estar estudando há mais tempo para ser educador à medida que realizou seu ensino médio na modalidade magistério.

Tais dados são de grande valia, pois reafirmam a responsabilidade das escolas públicas em formar bons leitores. Um ensino público de qualidade deve estar preocupado com a mediação de leitura, tanto no nível fundamental, com a responsabilidade de formar novos leitores, quanto no médio, com o desafio de manter os sujeitos envolvidos e habituados com o ato de ler, independentemente de se tratar de ensino regular, EJA ou magistério.

Ainda sobre o ensino regular, os participantes responderam, por meio da pergunta 16, se haviam frequentado escolas em que a língua espanhola estivesse entre os componentes curriculares. A questão, também, abarcava o estudo da língua espanhola em cursos, aulas particulares etc. Os grupos revelaram semelhanças, uma vez que apresentaram, em alta porcentagem, a informação de que não estudaram espanhol antes do ingresso ao curso de Letras. Entre

os finalistas, 90% afirmaram nunca ter estudado espanhol antes de entrar na faculdade, um resultado alarmante. O fato de muitos participantes não terem frequentado aulas de língua espanhola se justifica porque a lei da obrigatoriedade do ensino da língua no ensino médio somente entrou em vigor em 2005. Como o prazo para a implantação era de cinco anos, muitos estudantes brasileiros somente passaram a ter aulas desse idioma na data limite prevista no texto legal.

A falta de um estudo prévio da língua estrangeira levou a que a maioria dos sujeitos tivesse o aprendizado somente no curso de Letras. Portanto, antes de aprender a ensinar a língua estrangeira, os acadêmicos precisavam adquiri-la. Para os alunos que já haviam frequentado aulas de língua espanhola, as do curso serviram como complemento, aprofundamento e como meio de aprender as formas de ensiná-la.

A questão 25 buscava descobrir se os sujeitos já haviam tido contato com a literatura hispânica antes de ingressar na faculdade. Os resultados obtidos geraram o seguinte comparativo: 87% de ambos os grupos afirmaram que não. Já a diferença nos resultados entre os que responderam “sim” é mínima, de 2%, pois 8% dos iniciantes e 10% dos finalistas tiveram esse contato. Ainda, 5% dos iniciantes e 3% dos finalistas deixaram a questão em branco. Tais dados evidenciam que os sujeitos, em sua maioria, não tiveram contato com a literatura espanhola e hispano-americana, nem

em língua espanhola nem em adaptações para a língua materna. Isso demonstra a lacuna, deixada pela mediação, de contato e aproximação com obras importantes mundialmente e que não chegam a ser lidas nas escolas, tanto de ensino fundamental quanto de ensino médio.

Outro aspecto investigado dizia respeito às leituras favoritas na adolescência, envolvendo citações de revistas e livros literários, *Best Sellers* e biografias. Nessa questão, os iniciantes citaram *Crepúsculo*, de Stephenie Meyer; *Harry Potter*, de J. K. Rowling; e autores como Machado de Assis, Lya Luft, Martha Medeiros, entre outros. Já os finalistas mencionaram *Feliz ano velho*, de Marcelo Rubens Paiva; *Morangos mofados*, de Caio Fernando Abreu; *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis; *O cortiço*, de Aluísio de Azevedo, além de autores como Maquiavel, Pedro Bandeira, Erico Verissimo, Agatha Christie, entre outros.

Mesmo assim, o desenvolvimento de bons leitores nem sempre ocorre, pois se sabe que no Brasil existem muitos analfabetos funcionais. Contudo, a formação de bons leitores pode se dar em faixas etárias diferentes, conforme a trajetória de cada um. Na lista dos livros citados como favoritos na adolescência pelos participantes, observa-se a presença de clássicos da literatura, podendo-se constatar a existência de bons leitores em uma faixa etária em que se comemora qualquer interesse pelo ato de ler, já que se considera uma fase em que muitos

sujeitos que liam bastante na infância se afastam do mundo da leitura.

Não se pode deixar de analisar a citação de obras consideradas *best sellers* ao lado de clássicos da literatura, a exemplo da resposta de F22: “b) Pedro Bandeira, Érico Veríssimo [sic], Agatha Christie [sic]”. Supõe-se que os dois primeiros autores correspondam a indicações da escola e que a autora de suspense diga respeito à leitura de interesse pessoal na juventude. Entende-se, ainda, que os sujeitos realizaram leituras como a de *Crepúsculo*, entre outros motivos, por influência da mídia, de listas dos livros mais lidos na semana, ou por representar uma leitura mais fácil que a dos clássicos.

Deixando clara a função de mediação de leitura, principalmente para adolescentes, feita pela mídia, Yebra (2007, p. 24) adverte que “Se publica mucho, se vende bastante, se lee poco. Se venden los libros premiados, especialmente si se consigue la firma del autor; los libros de gente conocida; y determinados best-sellers que llevan el signo del éxito grabado en la portada.” De todo modo, trata-se de uma mediação importante, tendo em vista que faz muitas pessoas que não possuem o hábito de ler a adquirirem essa prática.

Tratando de leituras feitas em época escolar, por meio da questão 17, as respostas dos participantes revelam o papel da instituição e, principalmente, dos professores na mediação desse processo. Quase 60% dos sujeitos, iniciantes

e finalistas, afirmaram que a cobrança dos professores consistiu na motivação inicial das leituras feitas ao longo dos ensinos regulares. No entanto, ainda que os sujeitos tenham respondido que a motivação posteriormente se tornou prazer, há o indício de que a escola precisa reformular sua postura, ou os professores devem modificar a forma de encaminhar a leitura para os estudantes.

Nesse sentido, recomenda Petit (2005, p. 111):

Hoy, como en otras épocas, para numerosos alumnos, la escuela tiene todos los defectos, pero tal docente singular está dotado con la habilidad de introducirlos a una relación con los libros que no sea la del deber cultural, la de obligación austera. De suscitar en ellos el encantamiento, pero también el deseo de pensar [...]

De acordo com as respostas, 17% dos iniciantes e 22% dos finalistas fizeram leituras no ensino fundamental e médio por cobrança dos professores. Por sua vez, 19% dos iniciantes e 16% dos finalistas optaram pela resposta “por prazer”. Além de 3% das respostas em branco dos finalistas, 5% dos iniciantes marcaram a alternativa “outro”. Tal opção foi feita por I12, que escreveu que sua motivação era outra, a curiosidade. I8 complementou, escrevendo: “Por prazer e depois cobrança dos professores.” Esse sujeito confessa, assim, que tinha prazer em ler ao longo dos ensinos regulares, mas que esse gosto foi perdido, passando a leitura a atender somente à cobrança dos professores.

Segundo José Antonio Pérez Gutiérrez (2007, p. 40), isso ocorre porque “La buena lectura se lleva mal con la noción de obligatoriedad, que nos exigen los programas oficiales.” A mediação da leitura pressupõe o ato de envolver o leitor com a obra, ao passo que a obrigatoriedade é a imposição, capaz de afastar o sujeito da obra e fazer que leia sem prazer. No caso citado, o sujeito pode sentir prazer em ler, mas, quando obrigado, o abandona. A imposição da leitura como uma obrigatoriedade vem, principalmente, da escola, que, sem envolver alunos e cobrando relatórios e respostas interpretativas, exclui a oportunidade de o aluno gostar de ler e o obriga a fazê-lo porque tem que realizar alguma tarefa.

Tendo como foco as leituras feitas antes do ingresso no curso de Letras, a questão 20 solicitava que os sujeitos marcassem as opções correspondentes aos gêneros de sua preferência. Os resultados obtidos com iniciantes e finalistas foram semelhantes. As revistas foram os suportes mais lembrados pelos participantes, 16% dos iniciantes e 15% dos finalistas. Os jornais foram retomados, igualmente, por 14% de cada grupo. Histórias em quadrinhos, livros de crônicas, contos e poemas, juntamente com o hipertexto, foram outros gêneros recorrentes entre os participantes.

Leituras no curso de Letras

Assim como as leituras feitas durante os ensinamentos fundamental e médio, as realizadas durante o curso de Letras envolvem motivação, mediação e novos desafios para os sujeitos leitores. Obviamente, passam por um processo de reflexão mais aprofundada à medida que são empreendidas por futuros professores, que também exercerão o papel de mediadores de leitura.

Com base em tal premissa, a questão 14 referia-se à motivação da leitura atual, tendo sido possível verificar que, para 3% dos iniciantes e finalistas, esta se resume à obrigação. Entre os iniciantes, 44% leem para adquirir conhecimento. Em contrapartida, a maioria dos finalistas (46%) lê por prazer e hábito. O fato de os iniciantes terem como motivação o desejo de adquirir conhecimento pode estar vinculado a outras informações obtidas. Afinal, ao citarem as leituras que estavam realizando na época do questionário, foram recorrentes títulos de leituras obrigatórias das disciplinas que estavam cursando.

Larrosa (2003, p. 26) entende que, “[...] si leemos para adquirir conocimientos, después de la lectura sabemos algo que antes no sabíamos, tenemos algo que antes no teníamos [...]”. A leitura possui essa capacidade de mudar o sujeito, de alterá-lo. Ninguém é o mesmo depois de ler, pois esse ato permite, inclusive, ampliar a consciência acerca da aquisição

de um conhecimento que até então não se tinha.

Voltada para a atualidade, a questão 21 questionava a frequência com que os participantes realizavam leituras, obtendo os seguintes resultados: 89% dos iniciantes optaram pela resposta “toda semana”; 5% pela resposta “todo mês”; “a cada semestre” foi a resposta de 3% dos participantes, bem como a porcentagem dos iniciantes que responderam “todo dia”. Entre os participantes finalistas: 73% optaram pela resposta “toda semana”; 17% pela resposta “todo mês”; 3% pela resposta “a cada semestre” e 7% deixaram a resposta em branco.

A maioria dos participantes tem costume de ler toda semana, dado que se pode relacionar à seguinte afirmação de Yebra (2007, p. 23):

Hay demasiados analfabetos prácticos: los que no hacen uso de la lectura en ningún momento del día; quienes ni siquiera leen las páginas de un diario deportivo durante el trayecto que los lleva en autobús o en metro hacia su lugar de trabajo, o los folletos de propaganda de los grandes almacenes o las grandes superficies comerciales.

A leitura, tanto por parte de Yebra (2007) quanto por parte dos sujeitos da pesquisa, foi tomada apenas considerando os materiais escritos e impressos. Os índices na resposta que afirmava “todos os dias” apresentaram baixa porcentagem, porque os participantes excluíram de sua interpretação as leituras dos programas de televisão, das placas e propagandas das ruas, dos sinais de trânsito, entre outros.

As questões 23 e 24 revelaram semelhanças entre os grupos, mas diferenças entre os sujeitos de cada grupo. A maioria respondeu ter lido mais de cinco livros em 2010 e em 2009. Confirmando a diferença da quantidade de livros lidos entre os participantes da pesquisa, os finalistas que marcaram a opção “Mais de cinco. Quantos?” deram à questão 23 respostas como: “Não lembro, mas certamente mais de dez” (F2); “Em média 26” (F11); “Desde janeiro, aproximadamente 20” (F19) e “Cerca de 50” (F22). Foram obtidas respostas do gênero também na questão 24: “Mais de 10” (F8) e “Mais de 100” (F22). Assim como alguns sujeitos declararam ter lido 100 livros, houve quem leu apenas dez, seja por ter cumprido somente obrigações, seja por falta de tempo. De toda forma, porém, a leitura de poucos está, geralmente, associada a uma lacuna no envolvimento e na mediação.

As questões 27 e 28 foram analisadas em conjunto, pois poderiam revelar o contraste entre as motivações das leituras feitas ao longo do ensino superior em língua materna e em língua estrangeira. Foi recorrente a opção “Inicialmente por cobrança dos professores, porém se tornou prazer” para as duas línguas. A função do professor, ao indicar obras e cobrar sua leitura, consiste em uma tentativa de mediação que nem sempre ocorre da maneira esperada, pois existe a possibilidade de os alunos não aprovarem e não realizarem a “tarefa”.

Todavia, com base nas respostas dos sujeitos sobre as leituras que estavam fazendo na época em que participaram da pesquisa, comparadas às ementas das disciplinas correspondentes aos níveis do curso em que se encontravam, verificou-se que as leituras realizadas no espaço acadêmico restringem-se aos clássicos da literatura brasileira ou aos clássicos da literatura hispânica. Isso revela que os participantes realizam as leituras obrigatórias, mas não vão além das indicações ou em busca de obras atuais de qualidade.

Tal fato também ficou evidenciado quando os sujeitos responderam à questão de número 22, sobre o que leem. I3, por exemplo, afirmou ler “livros que são obrigatórios na faculdade, não dá tempo de ler outros”. Isso é corroborado por I39: “Devido a [sic] correria da Universidade, tenho lido os livros indicados pelos professores apenas.” A situação dos finalistas não é diferente: “Atualmente, as leituras obrigatórias do curso, estou terminando de elaborar a monografia” (F10). Essa condição não é a mesma citada por todos, pois outros iniciantes e finalistas mencionaram jornais, livros, revistas e hipertexto como suas leituras.

De acordo com Larrosa (2003, p. 208), quando o ato de ler vai além da cobrança dos professores, de cumprir programas de estudo, ou da busca por mero passatempo, o sujeito consegue compreender quem realmente é. Assim, os que conseguem ler com motivações diferentes, tanto em LM quanto em LE,

são capazes de fazer uma leitura mais profunda e que os modifique.

Ainda sobre a leitura em LE, foi possível notar a recorrência de alguns autores nas respostas, por corresponderem a clássicos da literatura espanhola e hispano-americana, indicados ao longo do curso de Letras, tais como: Pedraza e Rodríguez, Benito Pérez Galdós, autor de *Marianela*, e Gabriel García Márquez, que teve várias de suas obras lembradas.

Foram citados livros de leitura obrigatória para o curso e outros clássicos, como *La Celestina*, atribuída a Fernando de Rojas, em quase sua totalidade. Conforme Pedraza e Rodríguez (2000, p. 47), “No hay continuidad entre balbuceos iniciales y la primera gran obra maestra de nuestra dramaturgia: La Celestina, que aparece en 1499, en los albores del Renacimiento.” Isso revela a preocupação dos sujeitos em ler obras de grande importância para a literatura espanhola. Outra semelhança em relação a isso corresponde à questão sobre a leitura de obras originais ou adaptações. Iniciantes e finalistas, em sua maioria, afirmaram ler obras em suas versões originais. A justificativa, principalmente revelada pelos iniciantes, era a preocupação em aprender mais a língua por meio de versões originais.

As considerações feitas sobre a leitura, nos estágios de estudo dos sujeitos, não seriam possíveis sem que os espaços de leitura frequentados pelos iniciantes e finalistas fossem investigados. Assim, esse importante aspecto a ser agregado

ao perfil leitor dos sujeitos da pesquisa ganha atenção na seção a seguir.

Espaços de leitura

Ao refletir sobre as leituras durante a infância, o ensino fundamental, o ensino médio e o curso de Letras, foi possível notar a presença de diferentes mediadores. Em um primeiro momento, ganham destaque os membros da família como responsáveis pelo exemplo, tendo o ambiente familiar importância primordial no processo de formação leitora.

Em um segundo momento, professores e bibliotecários entram em cena, e o espaço escolar passa a auxiliar a aproximação do leitor com os mais diversos gêneros textuais e suportes de leitura. Ainda assim, porém, “a realidade da biblioteca na escola brasileira em geral não tem permitido a criação de uma cultura de leitura, uma vez que esse setor é apenas um apêndice físico do contexto escolar, não exercendo nenhuma influência sobre o processo ensino-aprendizagem.” (RÖSING, 2001, p. 25). Por último, o curso de Letras e o espaço universitário revelam o momento em que se encontravam os participantes da pesquisa.

Esses espaços de leitura, bem equipados e de fácil acesso ou não, fazem a diferença no perfil leitor. Segundo F21, o único local onde, quando criança, tinha acesso a materiais de leitura era a sua casa: “A escola era sucateada”. F22, por sua vez, mencionou: “Bibliotecas, casa com livros, tios com coleções de gibis”. Os sujeitos citaram a importância da

família na mediação de leitura, indicando a casa como local onde encontravam recursos de leitura e a participação de um membro da família na sua formação leitora.

Ao contrário de I5, que relatou não ter convivido com materiais de leitura impressos em sua casa, outros sujeitos declararam ter tido acesso a um vasto acervo. “Uma biblioteca inteira da escola estadual que era no mesmo prédio da [sua] casa” permitiu que I8 tivesse contato significativo com diversos materiais de leitura. Quando uma criança possui esse tipo de acesso, facilitado, ampliam-se as oportunidades de escolha e é maior a probabilidade de encontrar livros que lhe agradem.

Se a escola possui sua biblioteca como espaço de formação de leitores, estudantes podem considerar que cresceram em ambientes de leitura, como é o caso dos participantes da pesquisa, somando 82% dos iniciantes e 70% dos finalistas. Mesmo assim, a diferença de mais de 10% entre as respostas “sim”, causam a reflexão de que influência o ambiente leitor produz. Pois, 27% dos acadêmicos relataram não ter acessado locais com materiais de leitura e ainda chegaram a cursar Letras até seus semestres finais.

O local de preferência da leitura é um dado interessante. Através dele, pode-se descobrir se um leitor consegue se concentrar na leitura em lugares mais agitados ou se realmente precisa de maior introspecção. Assim, em resposta à questão 39, a maioria dos participantes

revelou que seu local preferido de leitura é a própria casa, correspondendo a 69% dos iniciantes e a 71% dos finalistas. A opção que atingiu 15% dos participantes iniciantes foi a que se referia à leitura no ônibus, contra apenas 3% dos finalistas. A preferência dos iniciantes pela leitura no ônibus, apesar de ser um local barulhento, pois se trata de um ambiente coletivo, talvez se deva ao aproveitamento do momento em que estão sendo transportados. Afinal, alguns alunos não moram na cidade onde estudam, conforme dados demonstrados na questão 3.

Segundo Petit (1999, p. 64), “Leer en casa cuando se cuenta con medios para ello, o en la biblioteca, es también una manera de completar la enseñanza adquirida en la escuela [...]”. Apesar de a autora se referir a leitores em fase escolar, a leitura em casa é um importante complemento também para os estudos que os acadêmicos fazem na faculdade. Isso vem ao encontro da questão 59, apenas respondida pelos finalistas. Quando questionados sobre sua preparação para serem formadores de leitores, muitos afirmaram que precisam complementar as leituras feitas durante a faculdade e ir além das que são propostas pelos professores.

Os iniciantes apontaram, ainda, como locais de preferência para leitura as salas de espera (7%), o ambiente de trabalho (5%), a biblioteca (2%) e outros (2%). As opções que envolviam a leitura em carros, praças e *shoppings* não foram escolhidas por esse grupo. A biblioteca,

segundo a pesquisa, não desempenha papel relevante como local de preferência para a leitura. Conforme Yubero e Ortiz (2008, p. 78), sua função mudou ao longo dos anos e hoje ela é vista, a rigor, como local de encontro de usuários, tornando-se um lugar vivo.

Já entre os finalistas, além dos 71% que gostam de ler em casa, 14% preferem ler na biblioteca. As opções “no ônibus”, “nas salas de espera” e “no trabalho” somaram 3% cada, e 6% dos participantes deixaram a questão em branco. Algumas opções não foram escolhidas e correspondem às mesmas que não foram assinaladas pelo grupo dos iniciantes.

As casas, as escolas e as bibliotecas foram lembradas como ambientes importantes nos primeiros passos dos sujeitos como leitores e tais espaços ainda se mantêm como sua preferência para realizar leituras no momento atual.

Práticas sociais e suportes de leitura

As questões que envolviam as práticas sociais e o contato dos sujeitos com os suportes de leitura ajudaram a conhecer o seu perfil leitor. A periodicidade com que buscam informações por meio da leitura, por exemplo, era o que objetivava descobrir a questão 32. Houve grande diferença nos resultados, pois 73% dos iniciantes declararam buscar informações diariamente, contra somente 47% dos finalistas. As informações são buscadas semanalmente por 22% dos iniciantes e

por 30% dos finalistas. É possível que os finalistas não tenham percebido a abrangência que envolve buscar informações por meio da leitura. Quando se entra em contato com listas telefônicas, folhetos, ou se faz necessário observar a linha de ônibus a ser pega, por exemplo, está se buscando informações através da leitura, o que não foi considerado pelo grupo.

Já a questão 33, em ambos os questionários, investigava o local de acesso à internet. Em casa foi a opção mais escolhida entre os iniciantes, com 69%, e os finalistas, com 57%. A segunda mais recorrente foi “na escola/no trabalho”, com 25% para os iniciantes e 23% para os finalistas. “Na casa de parentes e amigos” foi a resposta selecionada por 4% em cada grupo. A pesquisa demonstrou que *cyber* cafés são pouco usados pelos alunos para esse fim, abrangendo 2% dos iniciantes e 5% dos finalistas, grupo que deixou 11% em branco.

Apesar de a opção “em casa” ter sido a mais escolhida pelos dois grupos, a diferença de mais de 10% é um dado relevante. Levando em conta a cidade de origem, respondida na questão 3, é possível que alguns participantes ainda não tenham acesso à internet em suas residências, pelas dificuldades de conexão em algumas cidades do interior do estado. Porém, a ferramenta da internet é muito importante para quem deseja ser professor, pois garante acesso a informações de maneira mais fácil e rápida, ajuda a formar uma consciência crítica no que concerne à origem de cada informação e à confiabilidade das fontes.

Conforme Rösing (2001, p. 19),

a utilização plena dos recursos oferecidos pela Internet proporciona ao leitor a abertura infindável de janelas do conhecimento, o estabelecimento de relações as mais inusitadas e inimagináveis, concedendo-lhe oportunidade de impor ao ato de ler uma dinâmica imprevisível, ilimitada.

Além disso, ao se pensar em acadêmicos que terão a habilitação em uma LE, a internet pode auxiliá-los a estabelecer maior contato com a língua-alvo, pois, com as facilidades de comunicação através da internet, é possível conversar com pessoas de outros países, ter acesso a vários sotaques. Salienta-se, porém, que não somente a questão do sotaque é extremamente importante como também as variantes linguísticas, que podem ser percebidas estudando a língua espanhola no contato com falantes nativos. Para o ensino de LE, há de se considerar a facilidade de encontrar textos, sejam eles visuais, sejam eles sonoros, para a produção de atividades e avaliações. Além disso, é possível entrar em contato com outros professores, trocar informações pedagógicas, informar-se sobre novidades na educação e acessar livros de domínio público, sugestões de aulas propostas por outros professores em *blogs* etc.

A questão 36 também tratava do acesso a filmes, especificamente através do cinema. Apesar dos 7% de diferença entre os resultados da opção “nunca”, os dois grupos negaram, em grande número, que frequentam cinemas. Esse resultado pode ser explicado pelo fato de

a maioria das cidades de origem, citadas na questão 3, não possuir cinemas. As porcentagens obtidas pelas opções “uma vez” e “duas vezes por ano” são semelhantes entre dos grupos, e poucos têm acesso ao cinema “quatro vezes ao ano”. Apenas 15% dos iniciantes e 23% dos finalistas declararam essa frequência. A opção “três vezes ao ano” não foi resposta de nenhum finalista, mas abrange 8% dos iniciantes. Ainda, 7% dos finalistas deixaram a questão em branco.

Segundo Larrosa (2003, p. 403), “[...] hay veces que un libro, o una película, o una música nos hace mirar por la ventana y, ahí, en el paisaje, todo parece nuevo.” Assim, filmes e músicas são colocados no mesmo patamar dos livros à medida que também são capazes de alterar o sujeito por meio de sua experiência de leitura. A frequência com que os sujeitos tinham acesso a livros para leitura, na época da pesquisa, foi relevante, podendo-se constatar que o acesso restrito aos filmes revela escassez de oportunidades para se reinventarem, experienciarem atividades distintas e, assim, adquirirem novas leituras do mundo.

A questão 37 era semelhante à anterior, porém se referia à frequência com que se vai ao teatro. Entre os iniciantes, 75% nunca o frequentam e 12% o frequentam uma vez ao ano. Tais dados se assemelham às respostas dos concluintes, visto que a maioria, composta por 77%, nunca vai ao teatro. A parcela de quem o frequenta quatro vezes por ano

é extremamente baixa, contando com 5% dos iniciantes e 6% dos concluintes, pois a maioria dos alunos vive em cidades do interior, onde não há esse tipo de opção cultural e de lazer.

A análise comparativa entre as respostas dos iniciantes e dos finalistas abrange apenas as questões presentes nos dois questionários, uma vez que ambos são distintos e que o primeiro, fornecido aos iniciantes, continha somente 40 perguntas. As comparações entre as respostas foram de grande valia, revelando características comuns aos dois grupos de participantes, como a baixa frequência em cinemas e teatros.

Considerações finais

Os sujeitos da pesquisa, iniciantes e finalistas, vivenciam um momento de mudanças no que se refere ao futuro de acadêmicos que cursam habilitação em língua portuguesa, língua espanhola e respectivas literaturas, os quais poderão dar continuidade, com o seu trabalho, à (ainda) fase de adaptação da obrigatoriedade do ensino do idioma para o ensino médio em todo o território nacional.

Segundo Petit (2005, p. 100), “a capacidade para estabelecer com os livros um vínculo afetivo, emotivo, e não somente cognitivo, parece decisiva.” Por isso, fez-se indispensável no estudo a participação dos acadêmicos, que foram solícitos ao aceitar compartilhar dados pessoais, para viabilizar a análise de suas trajetórias leitoras. Permitiram,

portanto, alcançar o objetivo do estudo de examinar o perfil leitor do estudante de Letras com habilitação em língua portuguesa, língua espanhola e respectivas literaturas.

Desse modo, foi possível constatar que a maioria dos sujeitos teve suas primeiras experiências de leitura dos seis aos nove anos de idade. Na análise da influência exercida pelos mediadores de leitura, o papel da escola em formar leitores ganhou destaque, apontando a importância dos professores na vida dos sujeitos, assim como dos familiares, ao servirem de exemplo e de meio de contato das crianças com as obras.

Conforme Yebra (2007, p. 24, tradução nossa), “há crianças a quem não faz falta convidar a ler, e são capazes de ler 90 livros em um trimestre, e outros que, por muito que lhes insista, ninguém pode lhes convencer a ler um pequeno conto, um poema, um trecho de página de publicação.” Assim, as primeiras experiências de leitura podem mudar a trajetória leitora de uma pessoa. O despertar do leitor por meio de obras que o envolvam e agradem vai levá-lo a buscar novas experiências. Para os participantes da pesquisa, as primeiras experiências foram, principalmente, realizadas por meio de livros e histórias em quadrinhos.

Já as leituras favoritas na adolescência transitaram entre os clássicos da literatura brasileira e mundial. Além de nomes consagrados, como Machado de Assis e Aluísio de Azevedo, foram citados livros que não correspondem a leituras

obrigatórias da escola. A mídia, nesse caso, tornou-se mediadora. É o caso de obras adaptadas cinematograficamente, como *Crepúsculo*, de Stephenie Meyer, e *Harry Potter*, de J. K. Rowling, que foram mencionadas pelos sujeitos.

Para a maioria dos participantes da pesquisa, durante os estudos regulares, as leituras eram feitas inicialmente por cobrança dos professores. Porém, logo após, essa atividade se tornava prazerosa. Tal fato ressalta o papel dos professores em indicar leituras e a insistência em formar leitores, que, depois do envolvimento com a obra, podem passar a gostar de ler. Nessa perspectiva, pelas declarações dos participantes, foi possível verificar que a obrigatoriedade chega a formar leitores, mas o envolvimento com a leitura prazerosa, de maneira efetiva, traz resultados que não precisam passar pela imposição. Já a motivação durante o curso de Letras foi declarada de maneira distinta. Para a maioria dos iniciantes, esta tem como base a vontade de adquirir conhecimento, já que se trata de estudantes que estão apenas começando as etapas da licenciatura. Em contrapartida, para os finalistas, a motivação é prazer e hábito.

As leituras de obras em língua espanhola se constituem como um importante ingrediente na formação de futuros professores de tal disciplina. As leituras feitas durante o curso e, conseqüentemente, o hábito de ler em língua estrangeira garantem um maior domínio de obras literárias. Além disso, permitem uma

reflexão mais acertada acerca de que leituras podem ser levadas para alunos de ensino fundamental e ensino médio, sem correr o risco de afastá-los da língua e a fim de envolvê-los tanto no ensino da gramática quanto na aproximação com a cultura dos diversos países que falam o idioma.

Embora os objetivos traçados tenham sido alcançados, uma das dificuldades encontradas na pesquisa foi quanto ao preenchimento dos questionários. Apesar de contar com a colaboração de professores da UPF, que cederam seus períodos para tal atividade, nem todos os sujeitos que começaram a responder às perguntas chegaram ao final do processo. Isso se deve ao fato de os questionários terem se tornado extensos, demandando a colaboração e a boa-vontade dos participantes. Algumas questões deixadas em branco ao longo do questionário resultaram em lacunas no esboço da trajetória leitora do sujeito, porém não prejudicaram, de maneira preocupante, o estudo. Assim, ainda foi possível analisar a formação do leitor literário em língua estrangeira.

Segundo o estudo, o hábito de leitura dos sujeitos, por se tratarem de alunos do curso de Letras, estava bastante voltado a ler as indicações de professores e a dar conta de todas as leituras obrigatórias. Além disso, os finalistas, na época de pesquisa, estavam focados na leitura de obras que auxiliassem nos estágios finais e na produção da monografia.

A trajetória leitora, desde a infância, passando pela adolescência, até a frase adulta, traçada neste estudo, permite observar que os sujeitos, salvo alguns casos, sempre estiveram em contato com materiais e ambientes de leitura. Além disso, pôde-se notar que os sujeitos, em sua maioria, sabem que, para serem bons mediadores, precisam estar em constante aperfeiçoamento e numa busca permanente por novas experiências de leitura.

O estudo ainda serviu de base para a reflexão quanto a que ações podem ser planejadas para melhorar a formação do leitor. Tendo em vista a grande valorização das histórias em quadrinhos pelos sujeitos da pesquisa, os mediadores – professores, bibliotecários ou parentes – precisam estar atentos ao incentivo provocado por esse material de leitura, pois foram as obras mais lembradas do período de infância dos iniciantes e finalistas, podendo, assim, revelar-se um recurso importante na formação de leitores.

Para aperfeiçoar as trajetórias leitoras, é imprescindível, ainda, o incentivo da leitura em outros ambientes que não apenas a casa, indicada como local favorito para realizar as leituras pelos participantes. Ler em grupos, bibliotecas, ônibus e praças possibilita a socialização do ato e o compartilhamento de experiências.

Em relação às práticas sociais, é preciso facilitar o acesso e gerar a popularização do cinema, da internet e do teatro,

para que haja maior enriquecimento cultural. A pesquisa fez refletir que a internet, por ter em si fontes de leitura, é necessária tanto para professores quanto para alunos, constituindo-se como ferramenta indispensável em bibliotecas preocupadas com a função de promover leituras de múltiplas linguagens. Essa prática social, assim como o cinema e o teatro, deve estar ao alcance de todos, sem marginalizar o interior do estado ou do país.

O estudo resulta, por fim, no surgimento de novas problemáticas. A pesquisa, se continuada, traria resultados interessantes para serem contrastados com os já obtidos, como a motivação dos sujeitos para cursarem Letras e se essa escolha teria, em seu princípio, relação com a leitura. Da mesma forma, seria conveniente a aplicação do segundo questionário para os sujeitos que já responderam ao primeiro quando eram iniciantes.

Literary reader's profile of the future teacher of spanish language

Abstract

This study investigates the reading trajectory of freshman and senior undergrads in the Language/Literature major of Passo Fundo University. It addresses aspects of the participants' reader trajectory, in order to observe the formation process of the reader, socially and academically. The research, being diagnostic and investigative-qualitative, consisted of a literature and field study with questionnaires.

To the freshman subjects, who attended the first terms of the course, it was applied a questionnaire that resumed reading in childhood, adolescence and academic environment. Senior subjects, who attended the last semesters, completed the questionnaire, but with thorough academic section, focused in the undergraduation reading trajectory. Thus, it was possible to draw a profile which identified the reading mediators, the favorite places for reading, how they feel as future mediators, what contact they had with the Hispanic literature and what experiences with books or other media tagged their childhood, adolescence and the academic process.

Keywords: Reading. Reading mediation. Formation of the reader.

Referências

- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/18027/16976>>. Acesso em: 12 set. 2016.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BRASIL. Congresso Nacional. *Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 10 set. 2016.
- GUTIÉRREZ, José Antonio Pérez. Animación a la lectura, posible actividad. In: ZIMMERMANN, Rosane; KELLER, Tânia (Org.). *Cuestiones de literatura, cultura y lingüística*

aplicada: prácticas en lengua española. Passo Fundo: Ed. da UPF, 2007. p. 34-51.

IBGE (Org.). *Censo Demográfico 2000-2010*. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=431410/>>. Acesso em: 15 set. 2016.

LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México: FCE, 2003.

NISKIER, Arnaldo. Um país se faz com homens e livros. In: PRADO, Jason; CONDINI, Paulo (Org.). *A formação do leitor: pontos de vista*. Rio de Janeiro: Argus, 1999. p. 15-21.

ORTIZ, Sánchez César; YUBERO, Santiago. La biblioteca escolar como espacio de promoción lectora: el mediador-bibliotecario escolar. In: RÖSING, Tania; RETTENMAIER, Miguel (Org.). *Lectura de los espacios & espacios de lectura*. Passo Fundo: Ed. da UPF; Badajoz: Universidades Lectoras, 2008. p. 78-96.

PEDRAZA, Felipe; RODRÍGUEZ, Milagros. *Historia esencial de la literatura española e hispanoamericana*. Madrid: EDAF Editorial, 2000.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. 4. ed. Tradução Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PETIT, Michèle. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE, 1999.

_____. *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: FCE, 2001.

_____. Un arte que se transmite. *Desenredo: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, Passo Fundo: Ed. da UPF, v. 1, n. 1, 2005.

RÖSING, Tânia M. K. *Perfil do novo leitor em construção: a importância dos centros de promoção de leitura de múltiplas linguagens*. Passo Fundo: Ed. da UPF, 2001.

SILVA, Ezequiel Theodoro. O professor leitor. In: _____. *Mediação de leitura: discussões e*

alternativas para a formação de leitura. São Paulo: Global, 2009. p. 37-45.

YEBRA, Antonio A. Gómez. Animación a la lectura. In: ZIMMERMANN, Rosane; KELLER, Tânia (Org.). *Cuestiones de literatura, cultura y lingüística aplicada: prácticas en lengua española*. Passo Fundo: Ed. da UPF, 2007. p. 15-33.