

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

LAURA HIRAYAMA DANTAS

LITERATURA NO VESTIBULAR E O HÁBITO DE LEITURA:
um panorama crítico

São Paulo
2023

LAURA HIRAYAMA DANTAS

LITERATURA NO VESTIBULAR E O HÁBITO DE LEITURA:
um panorama crítico

Trabalho de conclusão de curso de graduação em Comunicação Social
com habilitação em Editoração, apresentado ao Departamento de
Jornalismo e Editoração.

Orientação: Prof. Dr. Vitor Souza Lima Blotta

São Paulo

2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados inseridos pelo(a) autor(a)

Dantas, Laura Hirayama
Literatura no vestibular e o hábito de leitura: um
panorama crítico / Laura Hirayama Dantas; orientador,
Vitor Souza Lima Blotta. - São Paulo, 2023.
60 p.: il.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Departamento de Jornalismo e Editoração / Escola de
Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.
Bibliografia

1. Vestibular. 2. Literatura. 3. Hábito de leitura. 4.
Leitura literária. I. Blotta, Vitor Souza Lima. II.
Título.

378.161

CDD 21.ed. -

Nome: Dantas, Hirayama Laura

Título: Literatura no vestibular e o hábito de leitura: um panorama crítico

Aprovado em:

Banca Examinadora

Nome:

Instituição:

Nome:

Instituição:

Nome:

Instituição:

Aos meus pais, que me ensinaram, desde cedo,
que a literatura tem o poder de mudar vidas.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Ana Paula, por sempre apoiar as minhas escolhas, ser o meu maior porto seguro e nunca ter deixado de acreditar que eu podia realizar os meus sonhos. Todas as partes da minha vida são infinitamente melhores quando estou com você.

Ao meu avô, Hiroshi, por todos os anos de incentivo interminável à minha educação e ao meu desenvolvimento pessoal. Eu não estaria aqui, hoje, se não fosse por você. Minha gratidão sempre será muito maior do que qualquer palavra ou gesto podem expressar.

Ao meu pai, Leonardo, pelo auxílio ao longo de todo esse tempo, as mensagens de incentivo, os excelentes dias que passamos juntos e porque sua fé em mim nunca se abalou.

A toda a minha família, que sempre esteve ao meu lado. Eu só cheguei a este caminho porque vocês me colocaram nele, e não poderia agradecer mais por isso.

À Bianca, minha eterna dupla, pelo apoio interminável em cada passo deste trabalho e por tornar a minha experiência, tanto dentro da universidade quanto fora dela, mil vezes melhor todos os dias; Letícia P., pela companhia nos momentos difíceis e nos leves, e por ser uma das pessoas de maior coração que já conheci; Vitória, por toda a parceria construída desde o dia da aprovação e por ter me permitido compartilhar da sua luz; Samantha, por iluminar todos os caminhos por onde passa com a sua dedicação, inteligência e bom humor; e a todos os colegas da Editoração 2020, que partilharam comigo essa jornada e tornaram todos os obstáculos mais fáceis de se transpor. Nunca vou me esquecer.

À Julia, por sempre me estender a mão quando mais precisei e por torcer incondicionalmente pelo meu sucesso.

A João, Harumi, Flávia, Clarice e Helio, pela companhia, bom humor e momentos de descontração que transformaram dias de caos em alguns dos melhores que eu já vivi e fizeram toda a diferença durante esses últimos meses.

A toda a equipe da Intra Comunicação, pela oportunidade, o acolhimento e a infindável compreensão durante os anos que temos vivido juntos; em especial, à Sarah, Tuka e João Lessa, por todo o apoio durante os momentos difíceis e por trazer, diariamente, um pouco mais de alegria ao ambiente de trabalho.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Vitor Blotta, pela solicitude de sempre e por todas as ideias e sugestões que ajudaram a construir este trabalho e a dar a ele a melhor forma possível em meio a burocracias e a prazos curtos.

E, finalmente, à Universidade de São Paulo, por me permitir realizar o sonho de uma vida inteira.

“Os livros que amamos nos amam de volta. E assim como nós marcamos a nossa posição nas páginas, as páginas deixam marcas em nós.”

Jay Kristoff (2022, p. 348)

RESUMO

A presente monografia tem como objetivo analisar de que forma a cultura pré-vestibular e o vestibular, especificamente no contexto das provas de literatura, influenciam o desenvolvimento e a manutenção de um hábito consistente de leitura e a prática da leitura literária segundo a definição de Paulino (2014). Para esse fim, foram abordados temas como as expectativas e a bibliodiversidade nas provas de literatura dos vestibulares da USP e Unicamp, o ensino de literatura nas escolas e a importância de se formar leitores assíduos, a partir de conceitos levantados principalmente por Cereja (2004), Freire (1989) e Soares (2009), entre outros diversos autores. Com o intuito de investigar como se dá a relação dos indivíduos com os livros após o contato com o vestibular, ainda, foram aplicados questionários semi-estruturados, com enfoque em quatro principais eixos: vestibular, listas literárias obrigatórias, literatura na escola e hábito de leitura. Ao fim da pesquisa, percebe-se que o vestibular pode ser um lugar tanto de desmotivação quanto de incentivo à leitura, fator dependente da abordagem do ensino e das próprias obras indicadas. É possível concluir, também, que o público de leitores assíduos desde a infância enfrenta menos dificuldades com a literatura na fase de pré-vestibular.

Palavras-chave: Vestibular; literatura; hábito de leitura; leitura literária.

ABSTRACT

The objective of this undergraduate thesis is to analyze in which ways preparatory school and college entrance exam culture, specifically in the context of standardized literature tests, influence the development and maintenance of reading habits and the habit of literary reading as defined by Paulino (2014). To reach this goal, themes such as the expectations and diversity of the literature section of college entrance exams for universities such as USP and Unicamp along with the teaching of Literature at school and the importance of encouraging frequent reading habits in students were explored, using the work of Cereja (2004), Freire (1989), and Soares (2009), among others, as a theoretical basis. Seeking to investigate the relationship between individuals and books after experiencing college entrance exam culture, a semi-structured interview questionnaire focusing on four main themes — college entrance exams, obligatory reading lists, literature at school, and reading habits — was conducted. The aforementioned research reveals that college entrance exams can serve as a tool to either demotivate or encourage frequent reading habits, depending on the culture built around them by teachers and the obligatory reading lists themselves. It is also possible to conclude that frequent readers who have built the habit from childhood encounter less issues preparing for the literature section of college entrance exams.

Keywords: College entrance exams; literature, reading habits; literary reading.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 — Gráfico: estado de residência.....	31
Figura 2 — Gráfico: faixa etária.....	32
Figura 3 — Gráfico: grau de escolaridade.....	32
Figura 4 — Gráfico: ensino fundamental dos respondentes.....	33
Figura 5 — Gráfico: ensino médio dos respondentes.....	33
Figura 6 — Gráfico: participantes que fizeram curso preparatório.....	35
Figura 7 — Gráfico: leitura das obras obrigatórias.....	36
Figura 8 — Gráfico: diversidade nas listas literárias.....	40
Figura 9 — Gráfico: desestímulos à leitura.....	44
Figura 10 — Gráfico: hábito de leitura na infância e na adolescência.....	45
Figura 11 — Gráfico: hábito de leitura atualmente.....	46
Figura 12 — Gráfico: tipos de leitura realizados.....	46
Figura 13 — Gráfico: motivações para leitura.....	47
Figura 14 — Gráfico: frequência de leitura de livros literários.....	48
Figura 15 — Gráfico: quantidade de livros literários lidos por ano.....	48
Figura 16 — Gráfico: prática da leitura literária.....	50

SUMÁRIO

Introdução.....	13
Capítulo I — Literatura e Vestibular: uma reflexão teórica.....	18
1.1 A cultura pré-vestibular no ensino de literatura.....	18
1.2 A disciplina de literatura no exame vestibular.....	21
1.3 A literatura nos vestibulares da USP e Unicamp.....	22
Capítulo II — Leitura literária, letramento e a importância do hábito de ler.....	26
Capítulo III — A leitura no contexto do vestibular: um estudo empírico.....	30
3.1 Construção e aplicação do questionário.....	30
3.2 Seção 1: Perfil dos entrevistados.....	31
3.3 Seção 2: Vestibular.....	34
3.4 Seção 3: Leituras obrigatórias.....	35
3.5 Seção 4: Literatura na escola.....	41
3.6 Seção 5: Hábito de leitura.....	45
Considerações finais.....	52
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	55
APÊNDICES.....	57

Introdução

O momento de prestar o vestibular é, de forma inquestionável, um divisor de águas na vida de milhares de estudantes. Como principais portas de entrada para a educação universitária, em especial a pública e gratuita, não é surpresa que os exames de admissão sejam, em vários níveis, também os responsáveis por pautar os conteúdos do currículo escolar; preparar os alunos para a realização das provas e garantir o maior número possível de aprovações são, afinal, alguns dos maiores objetivos das instituições de ensino básico.

Essa preocupação por parte das escolas se justifica, principalmente, pela crescente relevância social assumida pelo vestibular nas últimas décadas. A adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como principal critério de seleção para diversas universidades públicas e privadas, por meio de programas como o Sisu e o ProUni, por exemplo, ampliou possibilidades e oportunidades para estudantes no Brasil inteiro. Além disso, outras instituições se responsabilizam por desenvolver e aplicar as suas próprias provas, fazendo com que surja demanda por cursos preparatórios especializados e, muitas vezes, exigindo que os colégios se adequem aos conteúdos, assuntos e disciplinas mais consistentemente cobrados. Tal é o caso do estado de São Paulo, que abriga três universidades estaduais de renome: a USP, a Unicamp e a Unesp.

Entre as disciplinas mais valorizadas pelos exames de admissão, está a literatura. Isso porque os conteúdos relativos às linguagens são obrigatórios para todas as provas, mesmo as específicas, que se limitam à área de estudos do curso em que o vestibulando pretende ingressar. Não raro, os vestibulares demandam, ainda, a leitura prévia de uma lista de livros obrigatórios, a respeito dos quais são cobradas tanto questões de múltipla escolha quanto discursivas.

Devido ao papel representado pelo vestibular como oportunidade de mudança de vida e acesso facilitado à educação superior, o fato de a literatura ser um elemento essencial para a aprovação coloca novamente em voga uma discussão sobre a importância de se exercitar a leitura desde a juventude. Surge daí o questionamento que norteia este estudo: os estudantes estão, de fato, sendo incentivados a criar o hábito de ler, ou a ascensão de uma cultura focada no vestibular e em números de alunos aprovados, que trata toda a jornada educacional como meio para um fim, mais afasta do que aproxima esses alunos de construir uma relação com os livros?

Quando se fala das listas obrigatórias, é interessante notar que a complexidade dos livros escolhidos — em geral, obras clássicas e canônicas da literatura brasileira e portuguesa — pode causar estranheza ou mesmo intimidar aqueles que não estejam habituados à atividade de ler, em especial durante a adolescência. Por isso, como aponta Rocco (1989), ter contato frequente com o texto literário, já desde os primeiros anos de estudo, é indispensável: uma relação com a leitura possibilita ao estudante de qualquer idade desvendar os conteúdos consumidos de acordo com as suas próprias experiências e possibilidades, mesmo que não compreenda, necessariamente, o todo. Isso, por si só, abre as portas para uma interpretação satisfatória das obras cobradas no vestibular, enquanto os alunos desacostumados a conviver com o texto enfrentarão, naturalmente, mais dificuldades nesse processo.

Seria lógico, então, que as aulas de português e de literatura buscassem incutir nos alunos o gosto pela leitura — ou, ainda, pela leitura literária, tal qual definida por Paulino (2014): uma prática de caráter cultural e artístico, na qual o leitor estabelece com o texto uma interação prazerosa. Dessa forma, laços mais profundos seriam criados com os textos, o que permitiria um maior desenvolvimento da capacidade interpretativa e, por consequência, aumentaria o nível de compreensão textual dos estudantes.

Efetivamente, no entanto, a situação que se encontra dentro das salas de aula é outra. Conforme explica Cereja (2004), no contexto de um ensino literário diretamente vinculado ao vestibular, o que se incentiva é a realização de uma leitura técnica, na qual o estudante se coloca como agente passivo e acaba por não desenvolver sequer habilidades básicas de interpretação. Isso ocorre porque as questões de vestibular costumam avaliar a capacidade de retenção de conteúdos em vez das competências dos indivíduos; assim, em busca de uma “otimização” do tempo de estudo, valoriza-se, não a contextualização e a apreensão, mas sim a memorização dos eventos narrados nos livros, sem muita atenção à sua mensagem ou contexto. O resultado é a abordagem de textos excessivamente simplificados e reducionistas, cujo intuito é facilitar uma absorção rápida mesmo aos alunos que não possuem o hábito de ler.

A princípio, esse método pode parecer um trunfo para os estudantes, visto que são muitas as provas, e os conteúdos cobrados são bastante extensos. As consequências a longo prazo, porém, são extremamente prejudiciais. Ao priorizar a obtenção de resultados nas provas de vestibular em vez de estimular o estabelecimento de um hábito consistente de leitura, a escola deixa de cumprir o seu papel como mediadora e formar leitores assíduos, o

que, por sua vez, reflete negativamente em diversos aspectos da vida desses indivíduos, visto que, mais do que uma operação mecanizada, a leitura deve ser crítica, abrindo caminhos para o desvendar do próprio mundo. Nesse sentido, contrapõe-se o “saber ler”, ou ser alfabetizado, ao “ser letrado”, ou ser capaz de se apropriar das práticas de leitura e escrita, cultivando-as e as utilizando socialmente (Soares, 2009). Como observa também Sacrini (2019), sem exercitar o letramento, os alunos não se qualificam para uma compreensão efetiva do texto e sofrem com perdas teóricas e formação acadêmica insuficiente.

Outra problemática do modelo atual de ensino de literatura, tão intrinsecamente pautado pelas provas de vestibular, é a forma como conteúdos literários que as listas de livros obrigatórios não contemplam são, várias vezes, ignorados no currículo escolar. Isso porque, tais listas, com o poder institucional e crítica especializada tomados como autoridades, constituem um cânone literário, ou recorte canônico, próprio: são elas que definem *o que* se deve ler na escola (Fidelis, 2008). Dessa maneira, os estudantes não só deixam de conhecer outras obras relevantes, o que compromete o desenvolvimento de um repertório cultural diverso e satisfatório, mas também se afastam ainda mais da possibilidade de construir um hábito frequente de leitura, posto que o ato de formar um leitor competente vai muito além das obras selecionadas pelas universidades, mas engloba também aquelas pelas quais o indivíduo manifesta interesse, conforme nota Cereja (2004). Com o conteúdo estudado restrito ao que é pré-determinado pelo vestibular, não é raro que se passe a associar a prática de ler meramente à obrigação, não a uma atividade prazerosa, que pode até mesmo ajudá-los a navegar a própria realidade em que vivem.

Ao analisar o cânone implementado pelas listas obrigatórias, nota-se, ainda, o fato de que as obras escolhidas costumam ser, majoritariamente, homogêneas. Em quesito de títulos, gêneros e autores, por exemplo, os selecionados quase sempre são aqueles considerados clássicos da literatura brasileira e portuguesa. Ora, se uma das funções do ensino de literatura é garantir a formação cultural do indivíduo, é preciso questionar essa ausência de preocupação com a bibliodiversidade, em especial ao se considerar que são estudantes de todos os gêneros, etnias, classes sociais, faixas etárias etc. que prestam os exames de admissão todos os anos. Esse é outro fator que apresenta um obstáculo na formação de leitores, já que sentir identificação com os temas tratados poderia tornar esses livros mais atrativos para os vestibulandos.

Partindo dos argumentos expostos nesta introdução, a presente monografia se justifica por defender a importância da leitura em seu caráter mais complexo: não uma atividade mecanizada, realizada para fins de memorização e de rápida absorção — como é costumeiramente tratada dentro do contexto dos estudos para o vestibular —, mas sim em seu aspecto mais crítico, que facilita a apreensão de conteúdos e, por conseguinte, a compreensão do próprio mundo. Até mesmo porque, como observado por Freire (1989, p. 12),

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

Entende-se ainda que a necessidade de inculcar a leitura literária como um hábito consistente, em especial para os indivíduos em idade escolar, vem do fato de que aliar o *ato de ler* ao *prazer de ler*, ao invés de associá-lo meramente à obrigação, estimula a busca por conhecimento e o processo de aprendizado do estudante, garantindo assim uma formação satisfatória não apenas no âmbito acadêmico, mas também no que diz respeito ao cultural e ao pessoal.

Daí a abordagem de um viés até então pouco explorado sobre a relação entre o vestibular — e, em especial, a disciplina de literatura —, os desafios enfrentados na jornada de construção do leitor literário, e quais são, a longo prazo, os possíveis impactos que trazem para os indivíduos. Defendemos a relevância deste estudo, também, ao passo que ele traz temas tais quais o letramento e a bibliodiversidade à frente da discussão, em uma reflexão teórica que busca entender o lugar deles em meio aos métodos atuais de ensino e correlacioná-los ao papel da leitura e da literatura na sociedade.

Este trabalho, portanto, tem como objetivo norteador uma investigação aprofundada de como os estudos para o vestibular influenciam a criação de um hábito de leitura. Para este fim, foram empregados os seguintes objetivos específicos: **a)** verificar como a cultura pré-vestibular no ensino de literatura pode impactar o desenvolvimento de um hábito consistente de leitura; **b)** definir como se dá a abordagem da literatura no vestibular, com destaque para as provas da USP e Unicamp¹, fazendo uma análise a partir da perspectiva 1. do objetivo proposto por cada exame e 2. da bibliodiversidade nas listas literárias; **c)** discutir a importância do letramento e da leitura literária, além do contato constante com livros e demais

¹ O recorte desses vestibulares específicos foi determinado para análise com base no seu amplo alcance, tanto estadual quanto nacional, e no fato de que são os dois exames mais concorridos do estado de São Paulo a exigir a leitura prévia de uma lista de obras literárias.

textos, para a formação de um indivíduo; e, finalmente, **d)** estabelecer como se dá a relação das pessoas com os livros, a leitura e a literatura depois do contato com o vestibular.

Definidos os objetivos e levantadas as devidas questões, os métodos utilizados para a obtenção das respostas consistiram, em primeiro lugar, na realização de uma pesquisa descritivo-exploratória, na qual foram coletados, a partir de uma cuidadosa revisão bibliográfica e da análise documental, dados relevantes para o embasamento desta monografia. Essa primeira divisão do trabalho se distribui em dois capítulos: o primeiro trata da cultura pré-vestibular, enraizada no ensino de literatura, e seu impacto na formação de leitores, além de abordar a literatura como disciplina no vestibular, analisando quais capacidades as instituições esperam avaliar nos vestibulandos e se há ou não a presença de bibliodiversidade nas listas de livros obrigatórios; o segundo, por sua vez, ressalta a importância do desenvolvimento de um hábito de leitura literária para o letramento e amadurecimento cultural, pessoal e acadêmico dos estudantes.

Para complementar a parte teórica da monografia e fundamentar as hipóteses por ela erguidas, foi adicionado, ainda, um terceiro capítulo, de caráter metodológico, que discorre sobre o percurso de criação e aplicação dos questionários semi-estruturados que compõem a seção qualitativa e quantitativa da pesquisa e expõe os resultados extraídos das respostas ao questionário, além de se dedicar a analisar os dados coletados para, finalmente, mapear a relação investigada por este estudo, isto é, a que existe entre o vestibular e o hábito de leitura.

Capítulo I — Literatura e Vestibular: uma reflexão teórica

1.1 A cultura pré-vestibular no ensino de literatura

A ascensão das listas de leituras obrigatórias à posição de requisito para os vestibulares tradicionais foi responsável por uma revolução na forma de se ensinar literatura nas escolas. Tragino (2015) concorda com esta visão quando observa que, enquanto antes o objetivo das aulas era capacitar os estudantes para que obtivessem uma compreensão plena da organização e estética de determinada obra, a prioridade, nos dias de hoje, passou a ser de uma exposição breve dos conteúdos apresentados nos livros solicitados pelo exame vestibular, suficientemente reduzidos para caber no tempo limitado do ano letivo — que, especialmente no último ano do Ensino Médio, se dedica a uma revisão geral de todos os assuntos estudados até então — e para facilitar, mesmo ao aluno mais desabitado à leitura de textos literários, a decodificação dos seus elementos básicos.

Esse fenômeno é o que se pode descrever como “cultura pré-vestibular”. Cunhado por Rosa e Oddone (2007), o termo se define pelos esforços que a educação básica empreende em facilitar o acesso às universidades, por meio de uma matriz curricular que tem como intuito quase exclusivo ensinar técnicas de melhor aproveitamento nas provas de admissão e garantir, assim, um grande número de aprovações. No que diz respeito à literatura, o estabelecimento do modelo de listas reforça ainda mais essa cultura, na medida em que a disciplina vem perdendo a sua autonomia para dar lugar às exigências do vestibular. É ele, afinal, que dita não apenas *o que*, mas também *como* se deve ler para responder de forma satisfatória às questões propostas.

É dessa forma que o vestibular transcende o seu propósito original, isto é, o de selecionar ingressantes para o ensino superior. Ele não apenas assume o papel de mediador de processos de leitura, mas ocupa, além disso, um lugar como manifestação de um novo cânone literário. Essa constatação é respaldada por Fidelis (2008) quando nota que o cânone é, necessariamente, legitimado por um pacto entre a crítica e o público, que decidem conjuntamente o que é importante na literatura. Ainda a esse respeito, observa-se que

a cena de leitura no ambiente escolar, hoje, está marcada por uma forma particular de difusão e manutenção do cânone. É o Exame de seleção para ingresso em instituições de ensino superior – Vestibular – que, de fora deste ambiente escolar, diz o que se deve ler e constitui o seu cânone, legitimando-o pelo próprio processo de escolha que, por si, põe em operação um processo de canonização, por meio do poder institucional (a força de quem diz) e de sua crítica especializada (o conjunto de acadêmicos que passa a referir-se a essas obras). (Fidelis, 2008, p. 95-96)

Posto que a autoridade atribuída às instituições e seus acadêmicos, responsáveis pela escolha de obras consideradas pertinentes para a formação de um aluno, é reafirmada tanto pelas escolas quanto pelos estudantes a partir do momento em que determinam os livros indicados pela lista como os objetos mais importantes de estudo de literatura, a nova expressão do vestibular como cânone literário torna-se inegável.

No entanto, a transformação do exame vestibular em base para o ensino de uma disciplina tão essencialmente complexa quanto a literatura produz resultados adversos. O primeiro volume das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), que trata das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, defende que o objetivo de se ensinar literatura nas escolas é, principalmente, cumprir com o disposto no art. 35, inciso III, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9394/96): “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Brasil, 1996). Somando-se a isso a intenção de formar leitores literários, ou, ainda, leitores que sejam literariamente letrados — isto é, capacitados para se apropriar da leitura e da escrita, segundo a definição de Soares (2009) —, a educação voltada exclusivamente para o vestibular se vê em um impasse.

Isso porque a formação de leitores implica, necessariamente, em um contato extenso e constante com o texto literário em sua integralidade. A cultura pré-vestibular, por sua vez, pressupõe um processo de leitura reduzido, utilizando-se de artifícios como substituir textos considerados “difíceis” por outros, de fácil assimilação; preterir o estudo do texto pelo das informações externas, relativas ao contexto da obra; e trocar o texto original por versões parafraseadas ou resumidas deste (Frederico e Osakabe, 2004). O objetivo se afasta do proposto pelas OCNEM à medida que abandona o foco na formação de leitores para, em vez disso, formar vestibulandos, e a literatura estudada em sala de aula passa, então, a ser restrita aos livros que são cobrados pelas provas de vestibular, ou seja, ao novo cânone literário por este instituído.

Por mais que, com as aulas, os estudantes sejam capazes de construir certo nível de conhecimento a respeito da literatura, no que se refere, por exemplo, a autores de renome, movimentos literários e obras marcantes, a disciplina não tem a preocupação verdadeira em capacitá-los para realizar análises aprofundadas das obras, apenas em ensiná-los sobre aquelas que serão tema abordado no vestibular. É certo também dizer que a lista de livros indicados

para a realização das provas de admissão gera um certo grau de pragmatismo, tanto por parte dos alunos quanto dos professores, que enxergam nela o principal objeto de estudo e, portanto, limitam-se somente a esses textos pré-determinados, ignorando outras obras possivelmente relevantes (Cereja, 2004).

Inseridos em um cenário onde não têm liberdade para explorar o texto literário fora do espaço delimitado pelo exame e, conseqüentemente, pela escola, os estudantes perdem a oportunidade de descobrir por si mesmos a prática da leitura por fruição ou de estabelecer por ela qualquer interesse. O resultado é que o ato de ler passa a ser considerado meramente um meio para um fim — neste caso, o da aprovação — e um dever, não como um instrumento de suma importância para a interpretação e compreensão do mundo que os cerca, o que se torna um obstáculo no caminho para a formação de leitores assíduos.

Mas os alunos tampouco são os únicos a sofrer as conseqüências da cultura pré-vestibular. Ainda segundo Cereja (2004), mesmo os professores, que ocupam um lugar de mediadores de leitura e cujo papel deveria ser, também, estimular os estudantes a conhecer novos livros e escritores e a descobrir seus próprios gostos pela leitura, se veem presos às obras indicadas pelo vestibular, visto que também precisam lê-las (ou relê-las) para preparar as suas aulas de acordo e perdem o contato com a literatura que extrapola os limites das listas de indicação. Ademais, a indisponibilidade de material crítico ou de tempo para pesquisar pessoalmente essas obras muitas vezes os levam a recorrer às apostilas de conteúdo voltado para as provas de admissão, o que causa uma nivelação no repertório dentro da classe, que passa a girar inteiramente em torno do vestibular. As próprias aulas, por sua vez, frequentemente consistem em apresentações exclusivamente expositivas de um resumo da história que o livro conta e de sua análise contextual. O estudante se resigna, então, a um papel passivo no próprio aprendizado, no qual absorve as informações por meio de memorização, em vez de ser encorajado a interpretá-las por conta própria.

Devido ao grande prestígio da educação superior no imaginário popular — considerada a grande porta de entrada para a obtenção de melhores condições e qualidade de vida—, um ensino que seja consoante com a cultura pré-vestibular costuma ser encarado como positivo, ou até mesmo desejável. A longo prazo, porém, essa preocupação excessiva e exclusiva com a aprovação na universidade tem conseqüências bastante prejudiciais para os estudantes; tanto no âmbito acadêmico, onde a formação anterior se prova insuficiente quando se veem despreparados para compreender textos de maior complexidade, já que o contato com o texto

literário durante os anos de educação básica é limitado e circunscrito a versões simplificadas ou resumidas, quanto no âmbito pessoal, dado que não há incentivo à leitura literária ou ao desenvolvimento de um gosto por ler, o que compromete a formação de um repertório cultural vasto e satisfatório.

Com o propósito de transformar estudantes em leitores assíduos deixado de lado para priorizar a formação de vestibulandos modelo, a cultura pré-vestibular passa, inquestionavelmente, a representar um obstáculo para os objetivos descritos nas OCNEM (2006). Em uma jornada que busca somente a aprovação na universidade, o sacrifício que se faz não é somente o da interpretação de texto, ou do mesmo do ‘gostar de ler’ em si — mas sim o do próprio incentivo ao pensamento crítico e da formação cultural completa e satisfatória.

1.2 A disciplina de literatura no exame vestibular

Quando se fala em vestibulares tradicionais — em oposição a exames relativamente recentes como, por exemplo, o Enem —, voltados ao propósitos de selecionar novos ingressantes para uma instituição e curso específicos, é inegável a importância que a literatura detém como componente das provas de linguagens.

Das diversas maneiras em que a disciplina se mostra relevante, uma delas é como o vestibular valoriza a leitura de textos literários. Isso devido ao fato de que a literatura é a única das disciplinas cobradas a apresentar uma bibliografia própria, disponibilizada com antecedência na forma da lista de livros obrigatórios, previamente indicada pelas respectivas instituições.

Dado o caráter indispensável da literatura como critério de avaliação nesse modelo de vestibular, não é de surpreender que ela tenha contribuído para determinados desdobramentos, tais quais os apontados por Dalvi, Schwartz e Tragino (2015): em primeiro lugar, o suposto surgimento de um público leitor, formado a partir das exigências do vestibular em relação ao programa de leituras que se é necessário cumprir, isto é, a lista de livros obrigatórios; em segundo lugar, a popularização de um determinado modelo de avaliação das leituras realizadas a partir de indicações prévias de textos literários, segundo o qual tudo que se pode afirmar sobre uma obra é estritamente aquilo que não deixa espaço para dúvidas, minimizando ou eliminando assim toda possível subjetividade; e em terceiro lugar, a

consolidação de uma abordagem educacional que, devido ao tempo restrito para abordar uma lista tão extensa de obras, prioriza ensinar conteúdos considerados fundamentais, promovendo a ideia de que, na interpretação dos textos literários, as impressões e opiniões pessoais devem ser deixadas de lado em privilégio daquilo que pode ser demonstrado, medido ou quantificado.

Ao examinar as provas de literatura do vestibular com mais cuidado, porém, o que se observa não é uma preocupação de fato com a competência leitora do estudante, senão uma verificação da sua capacidade de memorizar fatos considerados importantes ou, ainda, uma constatação de que os livros foram, ou não, lidos. Tal como são construídos atualmente, os vestibulares colocam a literatura em um lugar de “ilustre ausente”: referida como importante, mas desprezada no que diz respeito à legitimação da sua área do saber (Zilberman, 2013, apud Dalvi, Schwartz e Tragino, 2015). O conceito se reforça ainda mais porque, muitas vezes, as questões presentes nas provas prescindem os textos em favor de temas literários de conhecimento geral; a intenção não é avaliar se o vestibulando obteve uma interpretação satisfatória da obra que leu, mas sim se certificar de que ele reconhece, mesmo que superficialmente, os principais assuntos tratados na trama e características específicas relacionadas a ela, como particularidades do gênero, por exemplo.

Em meio a isso, a avaliação do nível de apreensão de leitura se perde, e o resultado se manifesta no ingresso de universitários pouco capacitados para lidar com os textos e temas complexos exigidos na vivência acadêmica. Ao concentrar seus esforços em averiguar o quanto o estudante foi capaz de memorizar uma obra, em vez de estimular o pensamento crítico, os vestibulares seguem contribuindo para aterradoras realidades tanto no sistema de ensino básico — que continua a tratar o ato de ler como uma operação meramente mecanizada, passível de ser substituída por formas rápidas de memorização — quanto no ensino superior, que se vê recebendo alunos despreparados, com má formação acadêmica e pouco ou nenhum hábito verdadeiro de leitura.

1.3 A literatura nos vestibulares da USP e Unicamp

Na década de 1980, a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) indicou, pela primeira vez, uma lista de livros que os candidatos deveriam ler, obrigatoriamente, para a realização do exame vestibular. A instituição foi pioneira na consolidação da prática, que,

adotada pouco depois também pela Fuvest — responsável pela formulação dos vestibulares da Universidade de São Paulo (USP) — não demorou a se disseminar: desde então, diversas outras universidades brasileiras passaram a exigir a leitura prévia de determinadas obras como parte da prova de literatura.

Com a adoção desse método por duas das universidades de maior alcance do Brasil, e as mais concorridas dentro do estado de São Paulo, o mais populoso do país, coloca-se um questionamento pertinente: quais, afinal, são as habilidades da área de linguagens e literatura que esses vestibulares consideram relevantes em suas avaliações?

Tanto para a primeira fase, de múltipla escolha, quanto a segunda fase, dissertativa, os objetivos da Unicamp são diretos. De acordo com o Programa das Provas disponibilizado pela Comvest, comissão organizadora do exame em questão, para o Vestibular Unicamp 2024, por exemplo, a seleção prioriza candidatos capazes de realizar interpretação de textos de gêneros variados, valorizando aqueles que conseguem analisar recursos de expressão linguística e os empregam satisfatoriamente. Para as questões de literatura de língua portuguesa, em específico, o que se espera é verificar a capacidade de leitura, de compreensão analítica e de interpretação crítica em relação às obras selecionadas. Já a USP, no Manual do Candidato divulgado pela Fuvest em 2023, busca identificar nos vestibulandos a existência de um repertório que compreenda as obras selecionadas em relação aos seus diferentes gêneros, modalidades, períodos de publicação, composição do texto e intertextualidade, ou seja, a aptidão para analisar e interpretar os textos de acordo com os tópicos listados².

Ambas as instituições, então, apresentam metas que se sobrepõem no que se refere à seleção de seus futuros ingressantes; há uma preocupação em garantir que os novos universitários sejam aqueles que demonstram domínio da linguagem e da leitura, tanto no que se refere às obras em si quanto aos seus contornos históricos e contextuais. Tais exigências definidas pelos dois vestibulares, porém, vão de encontro à própria cultura pré-vestibular, na medida em que a abordagem do ensino de literatura para a realização das provas afasta os estudantes dessas capacidades supostamente valorizadas quando opta por colocar em destaque somente aquilo que é externo ao texto: escolas literárias, autores relevantes, época de produção, entre outros fatores.

² Para consultar o Programa das Provas e o Manual do Candidato citados neste parágrafo, ver referências bibliográficas.

Ademais, faz-se importante questionar o quanto é possível verificar essas habilidades utilizando como critério o simples desempenho do vestibulando na prova. Cereja (2004) pondera que, ainda que a indicação prévia de uma lista seja também uma maneira de exigir análises e interpretações mais profundas dos textos requeridos, ela pode, igualmente, ser vítima de si mesma ao se circunscrever a certos aspectos bastante específicos do enredo e assumir o intuito de verificar se as obras foram ou não lidas. Isso porque esse fator, por si só, dificilmente seria o bastante para confirmar que o vestibulando domina ou não a capacidade leitora dele esperada, em especial ao se considerar o fato de que o conhecimento necessário para responder às questões pode se originar até mesmo da leitura de um resumo ou análise crítica completos.

No que tange às provas de literatura dos vestibulares paulistas, outra crítica relevante é em relação à diversidade dos livros indicados. Em matéria publicada pela Folha de São Paulo em 14 de novembro de 2023, o levantamento aponta que na Fuvest, por exemplo, ainda existe uma clara predominância de autores do sexo masculino mesmo mais de três décadas após a adoção das listas literárias: desde 1989, primeiro ano no qual a prática foi instituída, foram apenas três as vezes em que a USP exigiu mais de uma obra escrita por uma mulher (Porto e Pretto, 2023).

Ainda que tenha havido algum avanço em outras pautas, como a representatividade racial — com escritores negros abrindo um espaço cada vez maior dentre os escolhidos a cada ano —, é impossível ignorar o descaso dispensado aos livros de autoria feminina, especialmente ao se considerar como a luta pelos direitos das mulheres tem sido um dos temas sociais mais discutidos ao longo dos anos. O padrão não se altera, afinal, até 2026, quando, em uma revolução sem precedentes, a lista literária passará a ser composta exclusivamente por obras escritas por mulheres, substituindo os autores consagrados do cânone que vêm sendo indicados ao longo dos anos anteriores. Os homens não voltarão a figurar na lista até 2029, de acordo com lista publicada pela própria Fuvest e reportada por Mattos e Porto (2023). A mudança no paradigma, embora válida, é tardia, e vem como uma medida quase emergencial para remediar quase quarenta anos de negligência e silenciamento às escritoras.

A Unicamp, por sua vez, já vem apresentando, desde a desvinculação com a lista da USP em 2016, uma seleção mais diversa e menos conservadora, tanto em relação aos seus autores quanto aos gêneros que aborda. Enquanto a Fuvest costuma indicar apenas por livros literários de prosa ou poesia, a universidade campineira tem buscado, nos últimos tempos,

diversificar esse padrão ao indicar também álbuns ou músicas específicas de algum artista (caso, por exemplo, de *Sobrevivendo no Inferno*, do grupo Racionais MC's, e das canções escolhidas de Cartola). Historicamente, as escritoras também marcam presença em maior quantidade e frequência, embora ainda sejam minoria. Outro aspecto a se colocar em perspectiva é a preocupação em adicionar obras mais recentes à lista, que indica uma valorização à contemporaneidade e um esforço no sentido de trazer tramas que se aproximem da realidade vivida pelos vestibulandos.

Isso posto, é importante ressaltar como, em um cenário que alega objetivar não somente a avaliação da capacidade leitora dos indivíduos, mas também o desenvolvimento de habilidades de leitura literária e a ampliação do escopo dessas leituras, a priorização da bibliodiversidade torna-se um requisito indispensável. É essencial que se reconheça a necessidade de que os vestibulandos possam se enxergar nas obras que leem, reconhecendo ali a representação de suas próprias realidades — tanto dentro da trama quanto fora dela, no que diz respeito a escritores que pertencem a minorias sociais, como autoras do sexo feminino e autores não-brancos, por exemplo. Mais do que isso, a indicação de gêneros variados nas listas literárias implica também na formação de um repertório cultural muito mais diverso e abrangente, que se expande além dos romances em prosa para explorar outras formas de arte.

São aspectos como esses, afinal, que geram interesse no leitor, contribuindo, dessa forma, para a consolidação de um hábito e gosto de leitura que se estendem para muito além do vestibular.

Capítulo II — Leitura literária, letramento e a importância do hábito de ler

Ao refletir a respeito do impacto da literatura para o vestibular no desenvolvimento de um hábito consistente de leitura, é impossível discutir um sem estabelecer a relevância do outro. Surge, então, a seguinte questão: por que, afinal, é tão importante que o indivíduo desenvolva o hábito de ler e, em especial, de ler literariamente?

É claro que o ato de ler, em si, está inserido no dia a dia da sociedade: leem-se cartazes e letreiros nas ruas, notícias e reportagens nos jornais e na internet, mensagens de texto nas redes sociais, enfim, todo um conjunto de informações que são responsáveis por comunicar e disseminar conhecimentos diariamente, com rapidez e em larga escala.

Para distinguir essa prática cotidiana da leitura literária, então, faz-se necessário retomar o conceito revisitando a definição dada por Paulino (2014, *on-line*), na qual a autora afirma:

A leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. O gosto da leitura acompanha seu desenvolvimento, sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes [...]

A leitura literária se estabelece como um contraponto, portanto, ao valorizar o imaginário e a singularidade de cada leitor. Capazes de explorar livremente a dimensão textual, eles acabam por se encontrar em um papel de protagonismo na interação com o texto; é a partir dessa liberdade que se desenvolve o interesse do indivíduo pela leitura e, conseqüentemente, que o gosto se forma. Além disso, porque o gosto de ler influencia diretamente na criação de um hábito consistente de leitura, o ‘ler literariamente’ também pode ser considerado um primeiro passo em direção ao letramento literário, uma vez que este pressupõe um convívio constante com o texto.

A correlação pode ser constatada devido ao fato de que, quando praticada e incentivada desde a infância, a leitura literária se estabelece como uma constante ao longo de toda a vida, auxiliando na formação de leitores assíduos, que se utilizam da palavra para compreender tanto o mundo, na busca de conhecimento, quanto a si mesmos, na busca por identificação. Com a mediação da leitura por parte da família e da escola, esse incentivo pode preceder até mesmo o ‘aprender a ler’ propriamente dito, tornando-se uma das primeiras maneiras com a qual se tem contato com a própria capacidade de pensar por si só e realizar análises críticas da realidade.

Mas do que, de fato, se trata o letramento, e por que seria considerado desejável? De acordo com Soares (2009), letramento é uma prática social que decorre da alfabetização, mas se difere desta por alterar a condição do indivíduo, que, mais do que saber codificar ou decodificar textos, passa a ter a capacidade de dominá-los, se apropriando tanto da leitura quanto da escrita. A partir daí, a pessoa letrada se vê mudar em aspectos “sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos” (Soares, 2009, p. 18). A diferença entre alfabetização e letramento, entre *saber ler* e *ser letrado*, assim, se dá entre quem consegue decifrar a linguagem escrita e quem pode incorporá-la, entendê-la e se utilizar dela em seu meio social.

É aí que reside a relevância da prática, não apenas porque a palavra escrita é parte intrínseca da educação, mas porque o texto literário e a linguagem são, igualmente, formas de se ler o próprio mundo e de compreender todo o contexto que cerca um indivíduo desde a infância. Freire (1989) concorda com este ponto de vista ao asseverar que existe um movimento dinâmico entre a leitura do mundo e a leitura da palavra: esta é precedida por aquela, mas ambas orbitam ao redor uma da outra. Cabe notar que, embora a leitura do mundo seja anterior à leitura da palavra, ela continua a ser realizada depois do processo de alfabetização, sendo até mesmo impulsionada por este e tomando, a partir disso, o caráter de “percepção crítica do que é cultura” (Freire, 1989, p. 13) — o que se pode considerar como ainda outra faceta do letramento, que se dá pela mesma leitura crítica da realidade que leva a uma compreensão mais plena do mundo.

Um novo aspecto no tocante à associação entre leitura de mundo e leitura literária surge de ainda outro argumento de Freire, quando coloca em relevo que a simples memorização mecânica não se trata, de fato, de *leitura*, porque dela não se extrai nenhum conhecimento verdadeiro. A atividade, em vez disso, se afasta do conceito do ‘ler literário’ e, conseqüentemente, do letramento, já que exige apenas que o indivíduo que a realiza tenha passado pela etapa da alfabetização, sem demandar nem provocar qualquer reflexão mais profunda.

A esse respeito, Sacrini (2019) nota que, em muitos contextos, a leitura é encarada como um pressuposto óbvio, visto que é comum que se acredite que os processos da alfabetização são suficientes para que se leia e compreenda textos complexos — e, ao observar que esse não é o caso, a solução frequentemente encontrada é substituir esses textos por versões simplificadas, adaptadas ou reduzidas, que caibam na capacidade interpretativa de

quem lê, em vez de incentivar a busca pela interpretação. Por isso, diversos estudantes que chegam ao ensino superior, por exemplo, enfrentam dificuldades ao se deparar com conteúdos bibliográficos de alta complexidade. Isso ocorre porque, segundo o autor, a leitura não é um ato automaticamente dominado após a alfabetização na escola, mas sim um “processo complexo, passível de densificação conforme os interesses específicos a que se volta” (Sacrini, 2019, p. 21).

Retoma-se, a partir disso, a constatação de Freire a partir da leitura do mundo ser continuada após e por meio da leitura da palavra, levando ao encontro de mais uma razão pela qual o esforço no sentido de letrar o indivíduo é de suma importância — já que impulsiona tanto uma formação satisfatória no campo acadêmico quanto no âmbito pessoal, por meio do desenvolvimento do pensamento e autonomia críticos, que consiste também em um dos objetivos do ensino de literatura.

Nesse cenário, Cosson (2009) alega que a constituição do letramento literário depende da leitura efetiva dos textos literários em versão integral. Colocá-la em um lugar central no que se refere à literatura dentro da escola, em vez de abordar apenas informações que fazem parte do contexto da obra, é, desse modo, uma forma de garantir que a palavra escrita cumpra o seu papel humanizador. O autor reforça ainda que esse processo, por se tratar de uma prática social, deve ocorrer em sala de aula, valorizando os objetivos do texto para a formação do aluno sem que o prazer de ler seja deixado de lado. Daí pode-se verificar também o risco representado pela cultura pré-vestibular ao ensino — visto que esta foge de ambas as propostas.

É importante cuidar, no entanto, para que a verificação desse letramento não se restrinja ao mero “letramento escolar”, isto é, aquele que se limita ao contexto do que é ensinado nas escolas (Soares, 2009). Os resultados do processo não devem ocorrer apenas em sala de aula, mas sim ir além; dessa forma, contribui-se para a expansão do ato de ler em si e, conseqüentemente, do hábito de leitura, em outros campos da vida, o que assegura uma formação mais satisfatória das habilidades interpretativas, incentiva análises assertivas guiadas pelo pensamento crítico e impulsiona o desenvolvimento pessoal do estudante. Enquanto a jornada educacional é, sem dúvidas, a maior responsável por letrar os indivíduos, o processo de leiturização começa antes da vida escolar e até mesmo da alfabetização, permanecendo relevante de diversas formas externas ao campo acadêmico. Por isso se faz

necessário capacitar o estudante para dominar a linguagem e se apropriar da leitura ao longo de toda a sua vida.

Quanto a uma definição mais exata da importância da literatura, Rocco (1989) apresenta a seguinte afirmação:

A literatura, enquanto realização artística, cria um espaço multifacetado que se revela rico em visões de mundo. A literatura diz as coisas que conhecemos e fala fundamentalmente à nossa imaginação. Mas ela não apenas diz coisas, ela as diz de um modo muito especial. A literatura enquanto arte e na diversidade de conteúdos e enfoques com que trabalha, é uma forma de conhecimento que projeta dimensões imponderáveis do real; de um real que é histórico, de um real que é psicológico, de um real que também é individual e social. (Rocco, 1989, p. 125)

Sendo a arte literária responsável, então, pela inserção do leitor em novos contextos, que se abrem em um leque de informações e diferentes visões de mundo, o incentivo ao ler literariamente é também um incentivo à compreensão de culturas distintas, da sociedade e do próprio indivíduo. Especialmente durante a escola, unir a literatura como aprendizado essencial ao prazer de ler torna o estudante mais propenso a não apenas saber lidar com o próprio universo, mas também a entender o do outro, além de adquirir um conhecimento vasto a respeito de si mesmo e daqueles que o cercam.

É dessa forma que a leitura literária se reafirma, mais uma vez, como elemento profundamente interligado ao processo de letramento e, portanto, como prática essencial para a promoção de amadurecimento pessoal e educacional. O leitor letrado se mostra relevante porque existe, afinal, uma transgressão intrínseca à literatura, que exige a presença daqueles capazes de dominar a linguagem e realizar uma apreensão satisfatória da obra apresentada — leitor e texto são sempre interdependentes e indissociáveis.

Assim, pode-se dizer que incutir o hábito da leitura literária, tanto por prazer, pela descoberta do que se pode enxergar como novos universos a explorar e pelo desenvolvimento da imaginação, tanto quanto por incentivo ao letramento — que é, da mesma forma, um modo de levar a literatura em conta na jornada de compreensão do mundo e de saber utilizar socialmente a linguagem que se escreve e lê —, é de relevância inegável no que se refere à formação ética e pessoal, bem como à construção de um repertório cultural e à garantia de uma formação acadêmica completa e satisfatória durante toda a jornada educacional do indivíduo, especialmente ao alcançar o ensino superior.

Capítulo III — A leitura no contexto do vestibular: um estudo empírico

3.1 Construção e aplicação do questionário

Com os resultados dos capítulos prévios, que abordaram a literatura no vestibular, o ensino de literatura nas escolas e a importância do letramento e da leitura literária para o desenvolvimento do indivíduo, passa-se agora a investigar quais os verdadeiros impactos do vestibular na relação dos indivíduos com os livros. Afinal, essa relação de fato muda depois do contato com os exames de admissão e a educação para eles voltada?

Para obter essa resposta, a solução encontrada foi a realização de uma pesquisa quantitativa e qualitativa, que consistiu em aplicação de questionário anônimo *on-line*³ segmentado em cinco seções: 1) perfil dos entrevistados; 2) vestibular; 3) listas de leituras obrigatórias; 4) literatura na escola e, por fim, 5) hábito de leitura. As perguntas se dividiam entre as fechadas, de múltipla escolha entre opções pré-determinadas, e as abertas, que compunham a maior parte e nas quais os respondentes eram incentivados a compartilhar suas próprias experiências, vivências e pontos de vista.

Optou-se por distribuir a pesquisa para um público composto majoritariamente por leitores assíduos, uma vez que, delimitando a amostra aos indivíduos que já possuem um hábito consolidado de leitura e gostam de ler e, conseqüentemente, verificando se a relação destes com os livros e a literatura foi influenciada ou afetada de alguma forma pela cultura pré-vestibular e o vestibular em si, pode-se também deduzir que aqueles que não desenvolveram o mesmo hábito ou gosto sofreriam os mesmos efeitos, porém em escala ainda maior. Para atingir esse fim, o questionário foi divulgado na comunidade literária da rede social X (antigo Twitter). Outro requisito que os respondentes deveriam cumprir era ter tido contato com as leituras obrigatórias nos exames de admissão, ou seja, ter prestado, ao menos uma vez na vida, o vestibular de qualquer instituição que cobrasse em sua prova uma lista de livros pré-indicados.

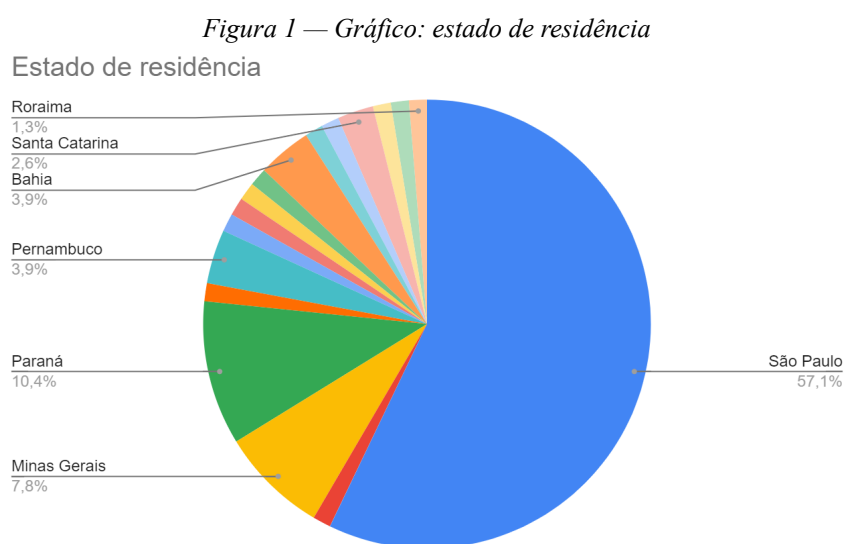
De 02 a 07 de novembro de 2023, período durante o qual permaneceu disponível para respostas na plataforma Google Forms, o questionário obteve o total de 77 participantes, cujas contribuições nos dedicaremos a destrinchar e analisar no presente capítulo.

³ Ver Apêndice A.

3.2 Seção 1: Perfil dos respondentes

Nesta seção, buscou-se, principalmente, estabelecer o perfil dos respondentes em relação à vida escolar e à educação no geral, uma vez que este estudo tem como um de seus principais objetos o vestibular, intimamente ligado à jornada educacional. Nesse sentido, além de informações básicas como o estado de residência e faixa etária dos participantes, as perguntas se dedicaram a coletar dados como grau de escolaridade, instituição em que cursam o ensino superior (quando aplicável), e a determinar se haviam prestado alguma prova de vestibular.

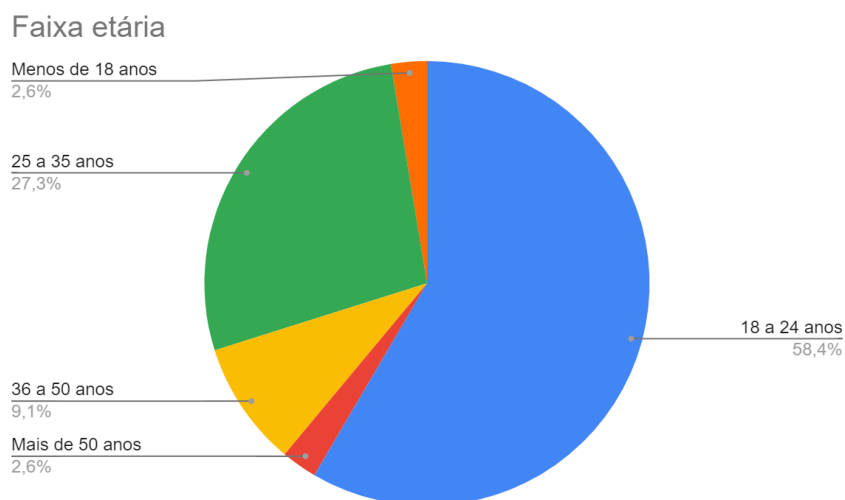
A partir da observação do gráfico (Figura 1), pode-se notar que a maioria dos respondentes é residente das regiões Sul e Sudeste, sendo Paraná, Minas Gerais e São Paulo os estados de maior destaque — este último contando com 57,1% do público total.



Fonte: elaborado pela autora (2023)

Outro aspecto a ressaltar é o predomínio da faixa etária de 18 aos 24 anos, composta por 58,4% dos participantes (Figura 2). O dado se mostra relevante na medida em que esse período da vida representa, frequentemente, o momento em que se dá o contato com o vestibular e com a vida universitária, o que coloca em destaque não apenas as possíveis mudanças em relação ao desenvolvimento de um hábito de leitura ou à manutenção de um pré-existente, mas também os efeitos causados pela cultura pré-vestibular na capacidade de interpretação e no letramento literário do indivíduo.

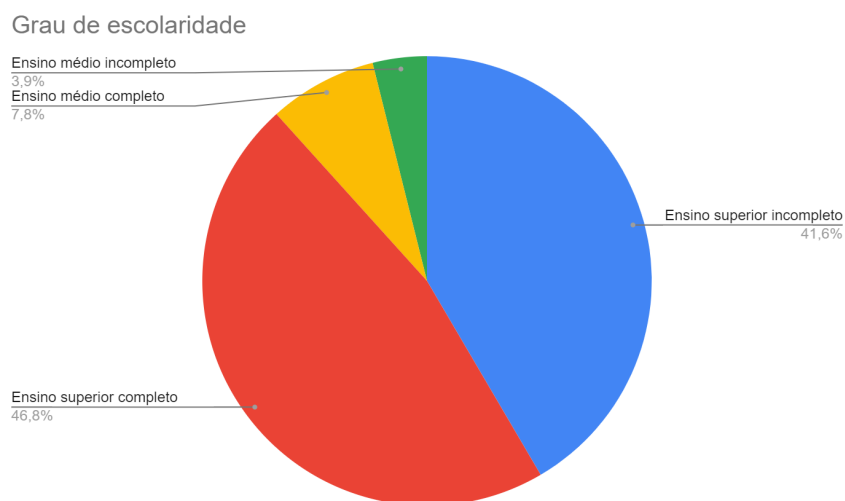
Figura 2 — Gráfico: faixa etária



Fonte: elaborado pela autora (2023)

Já quando se fala em grau de escolaridade, o resultado obtido foi majoritariamente dividido entre aqueles que estavam cursando o ensino superior e os que já haviam concluído essa etapa, com os primeiros compondo 41,6% e, estes últimos, 46,8% do total das respostas (Figura 3). A partir disso, pode-se ressaltar que uma maioria expressiva dos respondentes já havia vivenciado alguma experiência na universidade.

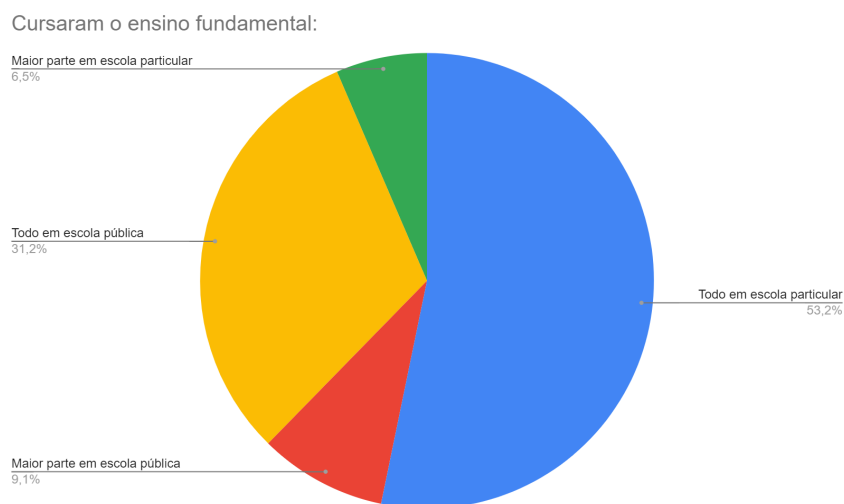
Figura 3 — Gráfico: grau de escolaridade



Fonte: elaborado pela autora (2023)

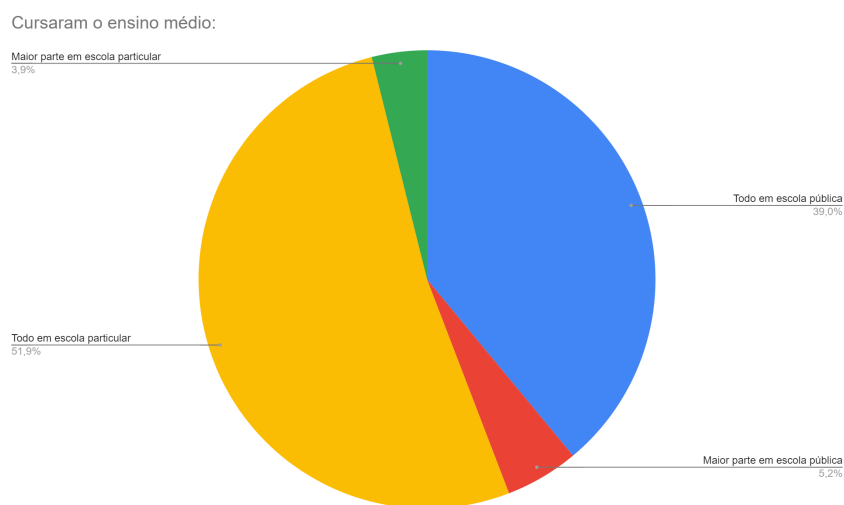
A pesquisa demonstrou ainda que, em relação aos estudos de educação básica, a maioria dos respondentes cursou tanto o ensino fundamental quanto o ensino médio todo ou ao menos pela maior parte em instituições privadas, como pode ser constatado por meio da observação dos gráficos nas Figuras 4 e 5, dispostas a seguir.

Figura 4 — Gráfico: ensino fundamental dos respondentes



Fonte: elaborado pela autora (2023)

Figura 5 — Gráfico: ensino médio dos respondentes



Fonte: elaborado pela autora (2023)

Por fim, para fechar esta primeira seção do questionário — em especial ao se considerar o alto número de universitários ou indivíduos já graduados no ensino superior —, a última pergunta foi dedicada ao curso de graduação e à instituição aos quais os respondentes pertenciam, quando aplicável à sua situação. Dessa forma, foi possível perceber uma predominância dos cursos da área de humanidades e de comunicação social entre os

escolhidos pelos participantes, bem como de universidades como as principais públicas paulistas, a USP e a Unicamp⁴.

3.3 Seção 2: Vestibular

A segunda seção do formulário de pesquisa, mais sucinta do que as demais, tinha como objetivo mapear o histórico dos respondentes com o exame vestibular, possibilitando, assim, uma análise mais aprofundada do contexto no qual estão inseridos.

Buscava-se, então, determinar quais eram as principais provas prestadas pelos participantes, em relação à instituição e ao ano de aplicação; se os estudos para o vestibular se estenderam para além da escola, como para cursos preparatórios, por exemplo; e, claro, se os vestibulares prestados exigiam a leitura de uma lista de livros obrigatórios, requisito determinante para responder as questões nas seções seguintes.

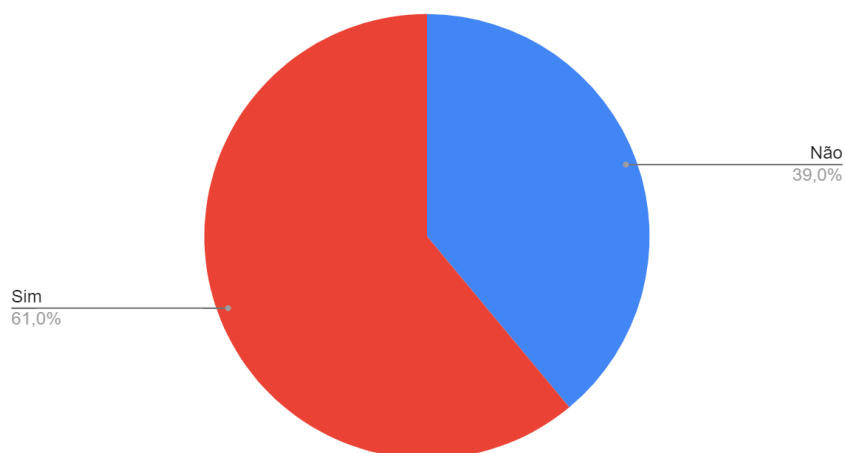
Em primeiro lugar, pôde-se notar uma influência significativa da maioria de respondentes residentes no estado de São Paulo, uma vez que os vestibulares das três maiores universidades públicas do estado — USP, Unicamp e Unesp — figuram nos resultados como os mais prestados pelos participantes, nessa ordem. Além desses, houve também uma predominância significativa dos vestibulares tradicionais para ingresso em instituições públicas, com os exames das particulares compondo minoria entre os escolhidos.

Outro fator a se destacar é que a maioria prestou vestibular entre os anos de 2017 e 2021. A partir disso, pode-se concluir que grande parte dos respondentes teve uma experiência relativamente recente com os estudos para essas provas e, em consequência disso, também com os impactos provocados por elas na sua relação com a leitura, a interpretação de texto e a educação como um todo, elementos importantes a se considerar na análise das seções seguintes. Esse dado se torna ainda mais premente com a observação do gráfico abaixo (Figura 6), que mostra que mais da metade dos participantes fizeram algum tipo de curso preparatório para o vestibular, ou seja, realizaram um estudo ainda mais exclusivamente voltado para a aprovação na universidade.

⁴ Para consultar na íntegra esses resultados e as respostas das questões abertas nas seções seguintes, ver Apêndice B.

Figura 6 — Gráfico: participantes que fizeram curso preparatório

Fizeram curso preparatório:



Fonte: elaborado pela autora (2023)

3.4 Seção 3: Leituras obrigatórias

Baseada na revisão bibliográfica realizada no primeiro capítulo do presente trabalho, a terceira seção do formulário iniciava o componente qualitativo da pesquisa. Elaboradas a fim de estudar as opiniões do público sobre as listas de leituras obrigatórias, as perguntas buscavam investigar como se deu a relação entre os participantes e as obras indicadas, em especial no que dizia respeito ao processo de lê-las, ao impacto que causaram e à bibliodiversidade presente nas listas, além de abordar também a perspectiva do incentivo, ou não, à leitura.

Uma das primeiras conclusões que se mostra relevante é o fato de que, em sua grande maioria, os participantes da pesquisa não leram todas as obras indicadas pelo vestibular. Conforme demonstrado no gráfico abaixo (Figura 7), apenas 26% do público afirmou ter realizado todas as leituras. A maioria expressiva, por sua vez, relatou ter lido alguns dos livros, mas não a integralidade da lista

Figura 7 — Gráfico: leitura das obras obrigatórias



Fonte: elaborado pela autora (2023)

Questionados sobre os motivos pelos quais deixaram de ler todas ou algumas das obras, a falta de tempo foi uma das justificativas mais prementes entre os participantes: dos 59 respondentes dessa pergunta específica, 34 alegaram não ter tido tempo hábil para ler os livros do vestibular. A constatação coloca em relevo um aspecto problemático das listas literárias, já que, devido ao grande volume de obras indicadas e ao fato de que, na maioria das vezes, os vestibulandos prestam mais de uma prova por ano, todas com conteúdos extensos a estudar, os livros obrigatórios são, frequentemente, deixados de lado a favor de resumos e outros reducionismos, o que não contribui para o desenvolvimento de um hábito de leitura ou de uma capacidade interpretativa satisfatória. As respostas também trazem à tona o efeito da cultura pré-vestibular e de uma abordagem da literatura nas provas que não valoriza a leitura das obras em si, visto que parte dos participantes afirmou que os resumos ou aulas sobre aspectos dos livros eram suficientes para prestar o exame e, em determinado caso, até mesmo mais efetivos.

Outras duas razões fornecidas pelos respondentes chamam a atenção. A primeira delas trata-se de uma questão socioeconômica, de falta de acesso ou impossibilidade de comprar os livros indicados — um aspecto também englobado pela discussão sobre a bibliodiversidade, que esclarece a importância não apenas de uma diversidade de representações dentro dos livros, mas de se democratizar o acesso à leitura, para que todos possam ter acesso a uma variedade de obras literárias. Já a segunda razão é o desinteresse de uma parcela do público, segundo a qual as leituras obrigatórias seriam maçantes ou de difícil compreensão, algo que coloca em evidência a ausência de preocupação com o letramento literário dos estudantes

desde as fases iniciais na escola. Considerando-se que os entrevistados, pela maior parte, já vinham de um pano de fundo como leitores assíduos, essa dificuldade torna-se ainda mais explícita, pois denota, por um lado, uma formação insuficiente e, por outro, a ausência de esforços em incentivar o hábito de ler, ao menos no que se refere a autores e gêneros que podem estar fora do escopo de um gosto literário pré-existente.

As listas de leituras obrigatórias, no entanto, dificilmente podem ser rotuladas como as grandes vilãs na jornada do desenvolvimento de um hábito leitor. Uma das questões do formulário, com o intuito de verificar esse ponto de vista, indagava se qualquer obra indicada pelo vestibular teria sido significativa ou marcante, de alguma forma, na vida dos participantes. Entre 55 respostas coletadas, foram diversas as positivas, que listavam motivos tais quais as emoções provocadas por determinados enredos, o entretenimento e envolvimento com as tramas, e a possibilidade de se aprofundar nas questões sociais, filosóficas e históricas propostas pelos autores dentro de seus livros. Machado de Assis, figura clássica nas listas obrigatórias, por exemplo, foi um dos principais nomes elogiados. Alguns dos respondentes afirmaram ainda que, não fosse o vestibular, não teriam tido a iniciativa de conhecer certos autores ou obras cuja leitura se provou uma experiência proveitosa.

Por outro lado, houve também os casos em que as obras marcaram os participantes de forma negativa, seja pelas dificuldades enfrentadas durante a leitura ou pelo fato de que os livros escolhidos se demonstraram, de acordo com seus pontos de vista, cansativos e desinteressantes. Entre os 17 que responderam por que não haviam considerado nenhuma obra significativa, a justificativa mais comum era uma falta de motivação gerada pela obrigatoriedade das leituras, que se tornava um impeditivo para encontrar prazer no ato de ler. Outros aspectos recorrentes eram a distância dessas obras dos gêneros ou temas preferidos pelos participantes e o argumento de que assimilar o conhecimento, realizando uma leitura superficial, seria mais importante do que buscar proveito no ato, visto que o caráter das questões de vestibular prioriza a memorização.

O que se percebe a partir disso é que as listas literárias, por si só, não configuram um problema. Por meio delas, afinal, os vestibulandos podem entrar em contato com livros e autores de alta relevância no cenário da literatura brasileira, expandindo os horizontes das suas experiências como leitores. Ao se ponderar sobre as respostas de teor negativo coletadas, porém, torna-se importante salientar mais uma vez a particularidade do público respondente: por se tratar, em sua maior parte, de uma fatia da população que já gosta de ler e possui esse

hábito desenvolvido, o fato de que boa parcela destes enfrenta dificuldades ou desmotivação com as leituras obrigatórias denota uma falha no próprio processo de ensino de literatura e em seu papel mediador. A crença de que a leitura integral dos livros indicados não se faz necessária também parte da ascensão da cultura pré-vestibular e da tendência das instituições a buscar verificar, por meio de questões específicas demais, se o vestibulando leu ou não as obras, valorizando dessa forma a memorização de detalhes do enredo e deixando de lado a preocupação com a capacidade interpretativa em si.

Esse raciocínio se comprova ainda mais quando se leva em consideração as respostas à questão seguinte, que indagava aos participantes se, em seus pontos de vista, as listas literárias para o vestibular serviam como um incentivo ou um fator desmotivador à leitura. Alguns afirmavam que se tratava de um incentivo, porque as listas obrigatórias tornam essencial que se realize a leitura de certas obras, principalmente do cânone literário, que talvez não tivessem sido escolhidas pelos próprios estudantes, impondo, dessa forma, um contato bastante necessário com livros que fazem parte do patrimônio cultural do país. Uma maioria de 40 respondentes, entretanto, alegou que, devido ao caráter de obrigatoriedade das listas e ao grande número de obras propostas, o que se promove é uma desmotivação; essas condições criam uma pressão ainda maior sobre o vestibulando, que não permite que haja fruição de leitura. Para 9 pessoas, o resultado é também dependente da existência prévia de um hábito de ler: se não houver nenhum, há um distanciamento ainda maior da leitura.

A complexidade da temática, porém, deixa claro que há mais do que apenas duas perspectivas a se levar em conta. Um grande número de respondentes apontou que o conteúdo das obras indicadas também influencia nessa questão, tanto no que diz respeito ao entretenimento quanto aos pontos contemplados pelo enredo; trazer, além dos grandes clássicos, livros que se aproximem da realidade contemporânea vivenciada pelos estudantes, afinal, seria um modo de incentivar essas leituras sem deixar o cânone de lado. As listas muito restritivas, sem diversidade de assuntos e gêneros, por sua vez, tampouco apresentam um grande atrativo, mesmo para aqueles que já gostavam de ler antes.

Podemos supor, a partir desses resultados, que o que existe é uma falha do vestibular em propor uma lista condizente com o contexto dos vestibulandos, tanto em relação ao tempo necessário para a leitura quanto à captação de interesse por meio dos enredos escolhidos. A cultura pré-vestibular tampouco oferece uma mediação satisfatória de leitura quando busca contemplar apenas aspectos que seriam relevantes na realização da prova, em vez de abordar

o conteúdo de forma a torná-lo interessante e instigante para o leitor e priorizar o envolvimento deste com a obra de modo a facilitar a sua compreensão.

Ainda a respeito das provas de vestibular, no que tange as questões de literatura referentes à lista, buscou-se determinar o que os respondentes acreditavam que era mais valorizado: se a interpretação do texto ou a mera memorização do conteúdo. As respostas foram divididas; por mais que alguns defendessem que os exames cobram conteúdos bastante específicos e exigem do vestibulando, portanto, um esforço em gravar os detalhes na memória, a maior parte argumentou que a interpretação era prioridade. Todavia, é relevante colocar que essa interpretação nem sempre se referia aos conteúdos da leitura integral da obra, mas sim ao que era exposto dentro das próprias questões ou a assuntos abordados em aula, como o contexto histórico e a escola literária à qual ela pertencia, o que apenas reforça a ideia de que as listas obrigatórias não incentivam os vestibulandos a ler, visto que um conhecimento superficial seria suficiente para responder às questões baseadas nelas.

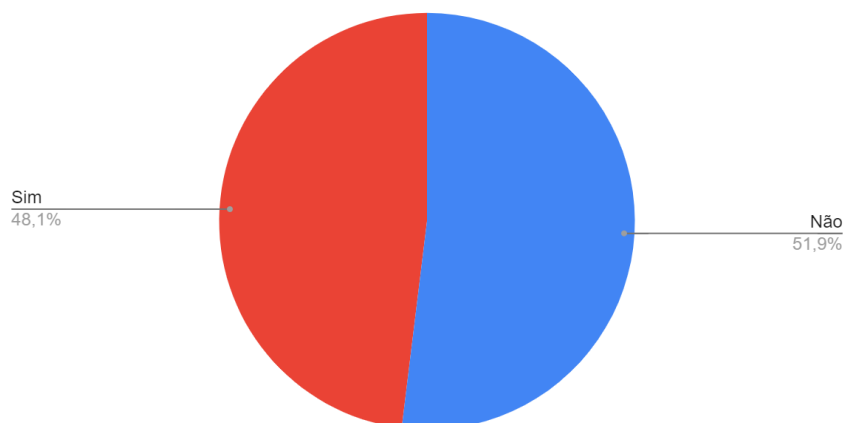
Para se aprofundar ainda mais nos efeitos provocados pelo vestibular sobre o hábito de leitura, o questionário trazia também uma pergunta que buscava verificar se os participantes haviam se sentido afetados de forma positiva ou negativa pelas listas obrigatórias. Quanto a isso, não houve um consenso; enquanto metade dos participantes afirmou ter sido positivamente impactada, tendo retomado um ritmo constante de leitura, expandido seu conhecimento de literatura e explorado conteúdos mais complexos, a outra metade se dividiu entre aqueles que se sentiram negativamente afetados e os que relataram não ter sofrido efeito algum. No primeiro caso, os fatores determinantes foram a obrigatoriedade, o número elevado de obras indicadas e as dificuldades no entendimento da linguagem e do enredo, que causavam a sensação de desânimo e desinteresse e se tornavam obstáculos até mesmo para aqueles que gostavam de ler. Já no segundo caso, os que não se julgaram afetados afirmaram que ou já não tinham o gosto pela leitura desenvolvido desde antes, ou o hábito já existia previamente ao ensino médio e permaneceu inalterado depois das listas.

Com isso, pode-se observar que há um equilíbrio nas vivências dos participantes nesse sentido. No geral, a maior parte das experiências positivas pode ser rastreada até um cenário no qual o participante já era leitor assíduo desde os seus primeiros anos de formação. Isso evidencia a importância de se incentivar o hábito da leitura literária e buscar sempre o letramento, visto que, tendo ambos bem desenvolvidos, as indicações do vestibular têm mais chances de se tornar experiências positivas.

Por fim, as últimas questões do formulário abordavam o tema da bibliodiversidade. Para iniciar a discussão, foi perguntado aos participantes se acreditavam que as listas literárias no vestibular apresentavam boa diversidade de obras, autores e gêneros. Também não houve consenso geral entre as respostas, conforme exposto no gráfico abaixo (Figura 8):

Figura 8 — Gráfico: diversidade nas listas literárias

Na sua percepção, há uma boa diversidade de obras, autores e gêneros na lista de livros obrigatórios?



Fonte: elaborado pela autora (2023)

Aos que responderam que a bibliodiversidade dentro das listas é insatisfatória, o formulário questionava o motivo por trás dessa crença. Foram 38 respondentes, que listaram razões tais quais a recorrência dos mesmos livros, movimentos literários e autores — estes, geralmente, homens e brancos; as poucas indicações de livros de autoria feminina ou de pessoas não-brancas; a ausência de obras que vão além das consideradas clássicas, ou seja, publicadas em anos recentes ou que já não pertençam ao cânone. A impressão, como um todo, é de que não há valorização do diferente ou das inovações na literatura, mas sim uma tentativa de manter a hegemonia já consolidada há anos. A Unicamp é a única instituição que surge como um contraponto nessas respostas, elogiada, em alguns casos, como a responsável por um modelo de lista que se preocupa com a diversidade tanto de gêneros quanto de autores.

Por fim, investigou-se qual era a opinião dos respondentes no tópico da diversidade, indagando se acreditavam na pertinência desta para as listas literárias obrigatórias. O retorno foi quase unânime: entre 66 participantes que optaram por responder a questão, 65 se mostraram a favor de uma maior bibliodiversidade nos vestibulares. Isso porque, dessa forma, os vestibulandos obteriam diversos benefícios, entre eles: o exercício da compreensão de questões sociais; o desenvolvimento do pensamento crítico, quando entrassem em contato

com obras que retratam a vivência de minorias e de outras culturas; a ampliação do repertório cultural, ao dar oportunidade para histórias menos conhecidas; e o encorajamento na criação ou manutenção de um hábito de leitura por prazer, quando houvesse identificação com as leituras realizadas. Torna-se difícil negar, com isso, que a bibliodiversidade é um tópico que deve ser contemplado pelas instituições na construção das listas literárias, pois as respostas indicam que uma seleção diversa de obras teria resultados muito positivos para o desenvolvimento dos estudantes.

3.5 Seção 4: Literatura na escola

O papel do ensino de literatura em reforçar a hegemonia da cultura pré-vestibular, discutido no primeiro capítulo deste trabalho, foi um dos grandes problemas norteadores e motivadores para a escolha do tema desta monografia. Sendo assim, julgou-se necessária uma seção do questionário dedicada a avaliar como se deu a jornada dos participantes com a literatura na educação básica.

Um dos principais objetivos das aulas de literatura na escola é, além de ensinar sobre as obras, também inspirar a formação de um repertório cultural amplo e diverso. Por isso, a primeira pergunta da seção tinha o intuito de verificar se essa meta teria sido cumprida com o público entrevistado. Avaliando as respostas, pode-se concluir que esse fator depende principalmente do modo como as instituições de ensino e os próprios professores abordam a disciplina. Isso se deve ao fato de que, para alguns, o propósito foi alcançado com sucesso devido ao esforço de mediação por parte dos educadores, à presença de bibliotecas nas escolas e à apresentação de títulos diversificados para explorar em aula; já outros participantes tiveram experiências opostas, com poucas aulas de literatura no currículo, o aspecto da obrigatoriedade de leitura sendo mais premente do que a formação cultural e pouca diversidade de obras a se estudar.

Essa oscilação demonstra o desnível de currículo e de infraestrutura entre diferentes escolas. A problemática é também socioeconômica, pois instituições particulares costumam oferecer vantagens tais quais facilidade de acesso aos livros e um maior número de aulas destinadas a explorar o universo literário, mesmo que voltado para o cânone e para a literatura no vestibular. Estudantes de escolas públicas ou daquelas que apresentam um currículo menos

abrangente enfrentam maiores dificuldades quando se trata da criação de um repertório amplo e até mesmo do gosto por ler.

A divergência de contextos, porém, não alterou a percepção da maioria dos respondentes no que se refere ao papel essencial que o ensino de literatura tem no estímulo ao desenvolvimento do “gostar de ler”. Em grande parte, houve concordância a respeito de que as aulas contribuem nesse sentido, por serem um espaço dedicado às obras literárias, que permite o contato contínuo com o texto e abre caminhos para a exploração dos interesses e curiosidades dos estudantes. Grande parte dos participantes acredita, ainda, que a atuação dos professores em sala de aula é o que influencia diretamente na criação ou não desse gosto: nesse caso, os resultados dependeriam da didática do docente, bem como da existência de projetos de incentivo à leitura.

Faz-se relevante destacar também que, sobre esse assunto, surgem pontos de vista distintos. Para alguns, as aulas não incentivariam o estabelecimento do gosto da leitura por ter um caráter restritivo e não levar em conta as predileções dos estudantes, priorizando o estudo exclusivo de obras canônicas sem contemplar outras possibilidades; outros defendem que a obrigatoriedade impede uma aproximação natural dos discentes à leitura e serve como um obstáculo; já outros ainda ressaltam que as aulas de literatura cumprem a função de análise do contexto das obras, mas não o de incentivo à formação de um apreço pelo ato de ler.

Posto isso, pode-se afirmar que, embora as aulas de literatura nas escolas sejam, sim, de suma importância quando se busca incutir nos alunos o gosto pelos livros, a mera exposição do contexto e conteúdo das obras não basta. É necessário que o educador se faça presente ao longo de todo o caminho, mediando a interação leitor-texto e buscando inserir os interesses e vivências dos educandos em suas jornadas com a leitura, para criar identificação e gerar curiosidade. No contexto da cultura pré-vestibular, tão dominante no cenário atual do ensino, é difícil incentivar uma relação tão profunda, devido à carga numerosa de obras que se precisa analisar em pouco tempo. Se o hábito e o gosto não vêm desde épocas anteriores, dificilmente são desenvolvidos no período de estudos para o vestibular.

Existem também os elementos do ensino contemporâneo de literatura que, de acordo com os respondentes, desmotivam a formação de leitores assíduos. A obrigatoriedade de leitura de determinadas obras e de memorizar o enredo, bem como a circunscrição do ensino aos livros indicados pelos exames vestibulares sem se aprofundar em outros tipos de obras, surgem como principais causadores dessa desmotivação — ainda outro efeito da ascensão do

modelo pré-vestibular, no qual as aulas se voltam exclusivamente para a busca de um grande número de aprovações na universidade e deixam de lado o desenvolvimento pessoal, intelectual e crítico dos alunos para torná-los, em vez disso, capacitados exclusivamente para realizar e passar nas provas.

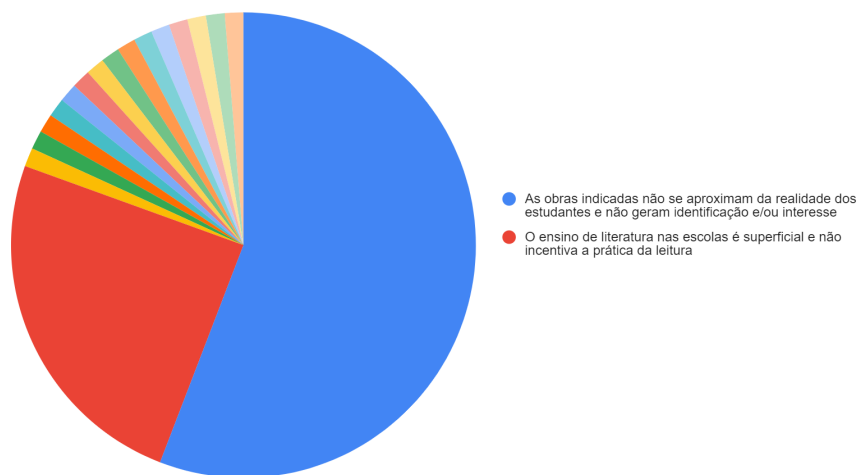
A predominância desse modelo de ensino dedicado a garantir aprovações nos vestibulares tradicionais também é perceptível a partir das respostas coletadas na questão seguinte, que indagava sobre a experiência dos respondentes com a literatura na escola considerando, para isso, quais obras eram estudadas: se apenas as cobradas pelos exames ou se outros conteúdos literários eram também explorados. Segundo a maior parte dos respondentes, as aulas se voltavam principalmente para os livros cuja leitura era exigida pelas provas de vestibular, em especial durante o ensino médio, fase em que costuma se dar o primeiro contato com esses exames. Mesmo o que não se restringia às obras indicadas em si tampouco excedia o limite daquelas consideradas clássicas e canônicas, ou de outros assuntos que poderiam cair no vestibular, como movimentos e escolas literárias. No ensino fundamental, a liberdade era maior, mas também havia uma limitação das aulas aos grandes clássicos.

Esse paradigma se mostra arriscado na medida em que se coloca em relevo o fato de que o processo de letramento literário, que ocorre dentro da escola, pressupõe também o contato com diversos tipos de texto. Na cultura pré-vestibular estabelecida como padrão, os estudantes, muitas vezes, não têm a oportunidade de realizar outras leituras, pois existe uma pressão para que a sua prioridade seja ter um bom desempenho no vestibular. Tal fator corrobora ainda mais o caráter desmotivador das listas literárias obrigatórias constatado na seção anterior, mesmo àqueles que já possuíam o hábito prévio de ler, pois a sensação de dever se tornava um obstáculo frente à imposição das obras indicadas. Em decorrência disso, a leitura de outros livros e textos era reduzida ou totalmente interrompida para favorecer o conteúdo previsto nas listas.

Finalmente, ainda com a intenção de apontar o fator determinante ao desestímulo para o gosto de leitura, buscou-se definir se o principal responsável era o modo como a literatura é ensinada nas escolas, as obras que são indicadas em si, ou ainda alguma outra condição externa a essas. Lendo o gráfico (Figura 9), pode-se perceber que a seleção de obras é responsabilizada pela maior parte dessa desmotivação, compondo 55,8% do total de votos contra os 24,7% do ensino de literatura.

Figura 9 — Gráfico: desestímulos à leitura

Motivos que desestimulam o gosto pela leitura



Fonte: elaborado pela autora (2023)

Componentes das demais fatias do gráfico acima, outras respostas coletadas afirmam ainda que o desestímulo ocorre como uma repercussão da combinação de ambos os fatores; de uma forma de encarar a leitura que não permite que esta seja vista como um ato de fruição; da dificuldade de acesso aos livros, seja em casa ou na escola; da falta de interesse do próprio indivíduo; e da obrigatoriedade, mais uma vez encarada como um aspecto negativo, que afasta os estudantes da relação com os livros.

O resultado coloca em evidência, desse modo, a importância que a bibliodiversidade carrega para que essa relação seja construída. Afinal, ao se preocupar em apresentar e analisar obras que estejam além do escopo da literatura para vestibular, pode-se dissipar a sensação tão prejudicial de estar cumprindo um dever, despertando a curiosidade e o interesse dos estudantes por conhecer novos livros, especialmente quando se aproximam mais da sua realidade.

É importante, porém, não se esquecer de que o ensino de literatura em sala de aula também tem papel de destaque nesse processo, visto que a escola é uma das principais mediadoras de leitura e é necessário que a possibilidade de explorar outros tipos de texto — além daqueles que caem no vestibular — seja prevista e incentivada pelo currículo.

3.6 Seção 5: Hábito de leitura

Na quinta e última seção do formulário, as perguntas se destinavam a mapear o hábito de leitura dos entrevistados e investigar o nível de relevância que cada um deles conferia à prática de ler, no intuito de averiguar como a relação com os livros ocorria tanto antes quanto depois do contato com os estudos para o vestibular e de associar as informações obtidas à busca pelo letramento literário.

A primeira informação que se buscou estabelecer foi a de como o relacionamento dos respondentes com a leitura se deu ao longo do percurso da educação básica e dos primeiros anos formativos: isto é, se o gosto pela leitura esteve presente desde a infância, se foi adquirido durante a adolescência, se perdurou por ambas as fases ou, ainda, se era inexistente.

Considerando-se que o questionário foi distribuído a um público constituído majoritariamente por leitores assíduos, e que esse é um hábito que costuma ser incutido desde a infância, os resultados obtidos eram esperados: conforme demonstrado no gráfico (Figura 10), 77,9% dos participantes afirmaram que seu gosto pela leitura existia em ambas as fases da vida.

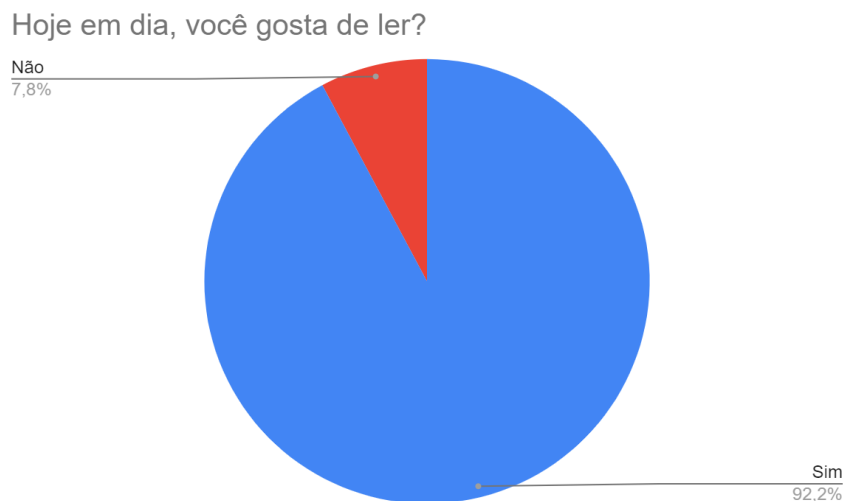
Figura 10 — Gráfico: hábito de leitura na infância e na adolescência



Fonte: elaborado pela autora (2023)

Adicionalmente, a segunda pergunta indagava se esse gosto se havia mantido — ou sido desenvolvido — nos dias de hoje. A resposta da expressiva maioria foi que sim, voto conferido por 92,2% dos respondentes (ver Figura 11).

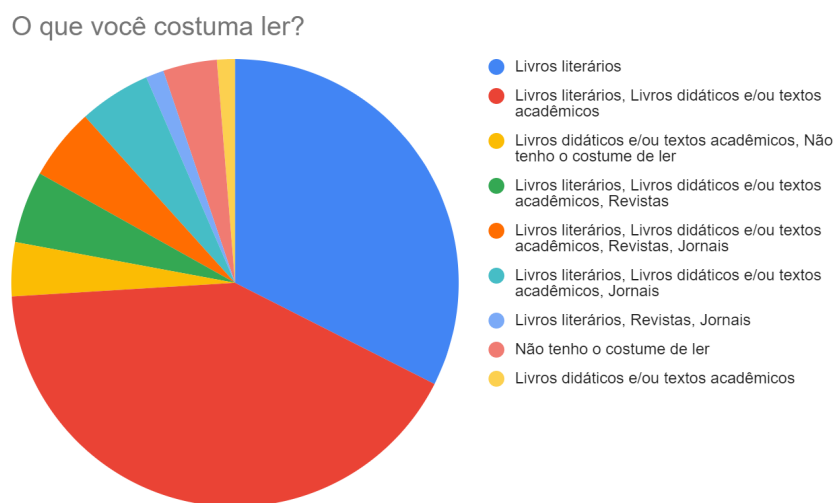
Figura 11 — Gráfico: hábito de leitura atualmente



Fonte: elaborado pela autora (2023)

Com essa relação definida, o próximo passo foi examinar o perfil leitor desses entrevistados, ou seja, *por que, para que e o que* eles liam.

Figura 12 — Gráfico: tipos de leitura realizados

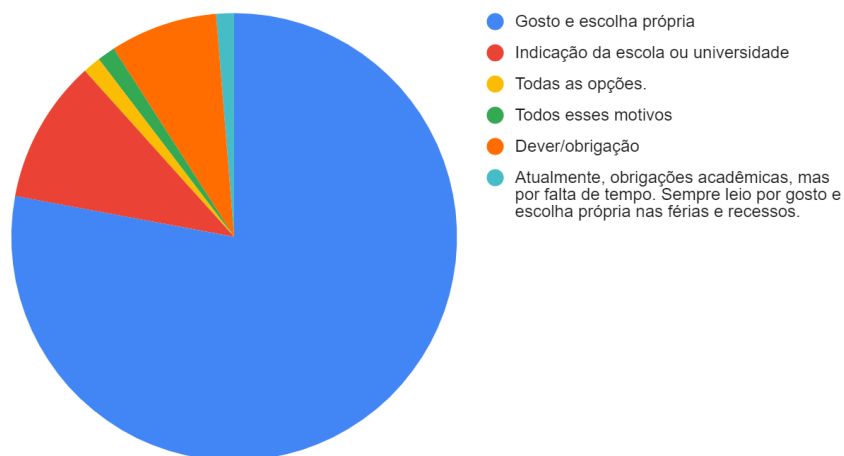


Fonte: elaborado pela autora (2023)

Como observado no gráfico acima (Figura 12), os livros literários figuram como principais leituras realizadas pelos participantes, em conjunto com os livros didáticos e textos acadêmicos. Uma parcela minoritária afirma não ter o costume de ler, seja no geral ou porque o conteúdo lido se restringe àquele meramente educativo. Partindo desses resultados, é possível perceber que, entre os respondentes da pesquisa, existe um predomínio do hábito de ler por prazer. As respostas da questão seguinte, expostas na Figura 13, comprovam ainda mais essa constatação:

Figura 13 — Gráfico: motivações para leitura

Na maioria das vezes, você costuma ler mais por...



Fonte: elaborado pela autora (2023)

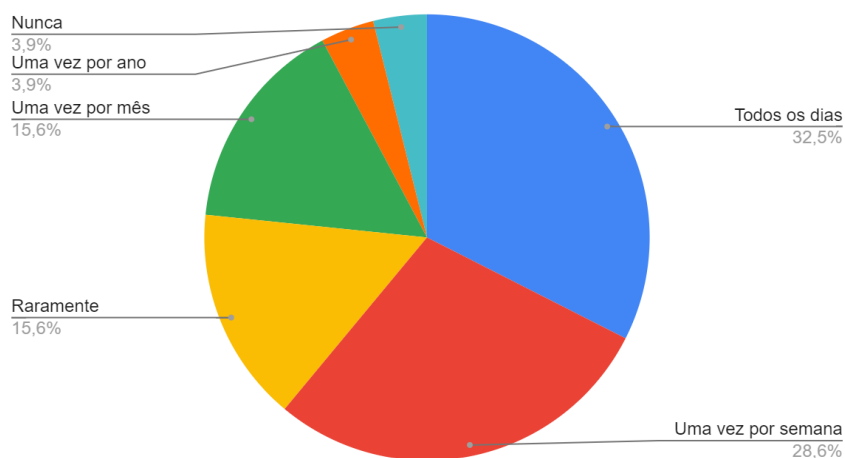
Indagados a respeito do que motiva suas leituras, a maioria dos entrevistados afirmou que elas são impulsionadas pelo seu próprio gosto e escolhas, com as indicações acadêmicas e o “ler por dever” relegados ao segundo plano. A fruição literária, em alguns casos, também se sobrepõe à leitura feita por obrigação, mas, no geral, surge como a principal força por trás da promoção do hábito, fator que demonstra o quanto a obrigatoriedade de ler não necessariamente serve como um incentivo ao ato, mesmo para aqueles que já possuem uma afinidade prévia com a literatura.

Posta a preeminência dos livros de literatura e da leitura por fruição como preferências do público respondente, a etapa seguinte procurou estabelecer como acontecia a relação com esse tipo específico de leitura, com o objetivo de aferir a ocorrência da prática de leitura literária entre os entrevistados.

O primeiro passo nesse sentido foi inquirir a respeito da frequência com que se dá o contato com esses livros; a análise do gráfico da Figura 14, então, possibilitou a confirmação de que mais da metade do público os lê todos os dias ou, ao menos, uma vez por semana — votos de, respectivamente, 32,5% e 28,6% do total de participantes, com 15,6% buscando manter o hábito de ler livros literários no mínimo uma vez por mês.

Figura 14 — Gráfico: frequência de leitura de livros literários

Com que frequência você costuma ler livros literários?

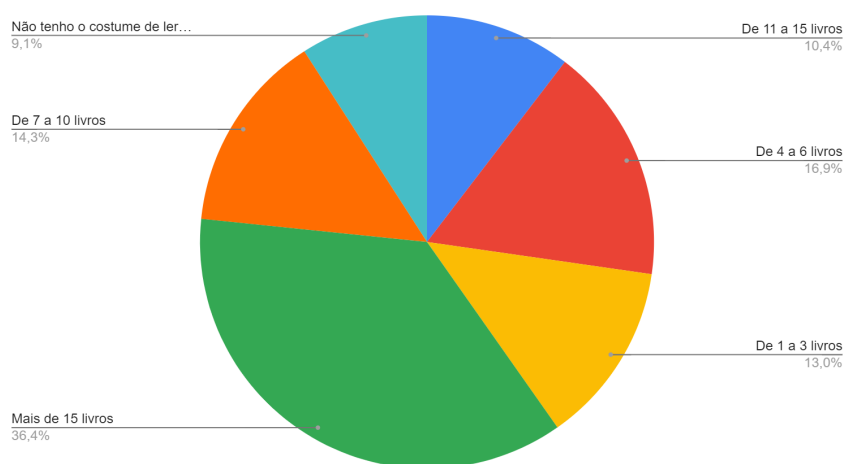


Fonte: elaborado pela autora (2023)

É interessante reforçar que esses resultados se devem principalmente à distribuição do questionário a um público que participa ativamente de comunidades literárias, e não representam a realidade da maioria dos brasileiros, que, segundo a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, leem em média 5 livros por ano (Instituto Pró-Livro, 2020). No entanto, dentro deste recorte, eles viabilizam a conclusão de que há um esforço contínuo e constante para sustentar a prática da leitura dos livros literários.

Figura 15 — Gráfico: quantidade de livros literários lidos por ano

Em média, quantos livros literários você lê por ano?



Fonte: elaborado pela autora (2023)

Outro questionamento respondido pelos participantes que fortalece essa percepção foi em relação a quantos livros literários eles têm o costume de ler por ano. Mais uma vez, as respostas demonstraram na prática a característica de leitores assíduos dos participantes, que,

como observado no gráfico acima (Figura 15), alegaram, em sua maioria, ler mais de 15 obras a cada ano. Entre todos os 77 respondentes, menos de 10% deles afirmaram não ter esse hábito desenvolvido. As porcentagens reforçam, assim, o papel dos livros literários como uma grande força motora que impulsiona o gosto e a motivação para a leitura.

A esse respeito, ainda, retomando a discussão sobre os impactos do vestibular nesse quesito, a questão seguinte indagava se os estudos para as provas de admissão teriam afetado de alguma forma a relação dos respondentes com os livros. As respostas, de caráter aberto, divergiam de acordo com as vivências de cada participante. Aproximadamente 57% deles afirmaram não ter sentido mudanças nesse aspecto, visto que o seu hábito leitor e gosto pela prática vinham desde antes de esses estudos se iniciarem e, portanto, eles não provocaram nenhum impacto específico.

Uma parcela de 25%, por sua vez, admitiu que estudar para os exames vestibulares teve consequências negativas para sua experiência como leitores; nesses casos, foram apontados fatores como: a diminuição do ritmo de leitura; o desânimo ou perda, temporária ou permanente, de um gosto previamente existente por ler; a redução do prazer encontrado no ato; o estabelecimento de um desinteresse por obras clássicas; entre outros. De acordo com eles, tais motivos decorreram principalmente da obrigatoriedade da leitura de determinadas obras, em especial as das listas literárias, que transformavam a atividade em algo a ser realizado por mero dever e os afastavam dos livros que teriam escolhido por conta própria — ou seja, aqueles influenciados somente pelo gosto.

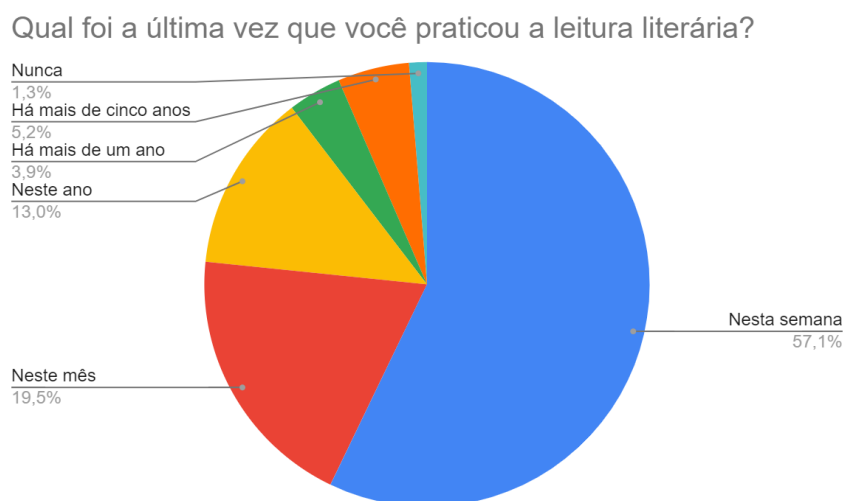
18% dos respondentes pontuaram ainda que houve mudanças, mas que essas pendiam para um lado positivo, pois os estudos para o vestibular permitiram que conhecessem novas obras e autores pertencentes ao cânone da literatura brasileira e que desenvolvessem uma maior capacidade analítica e de interpretação.

Levando em conta mais uma vez os dados levantados no começo desta seção a respeito do histórico dos respondentes com a leitura e da frequência com que leem, não é surpresa que não haja grandes alterações no modo como se relacionam com os livros. Mesmo assim, especialmente ao considerar aqueles que julgaram que esse período na vida escolar prejudicou tal relação, é importante questionar como indivíduos que não têm o mesmo interesse já desenvolvido podem ser negativamente impactados com uma intensidade ainda maior. Muitos, afinal, sofreram as consequências diretamente em seu ritmo de leitura e no interesse

pelo consumo de literatura; se esse já não existisse anteriormente, os fatores levantados poderiam tê-los afastado dos livros de uma vez por todas.

Trazendo aos participantes o conceito teórico abordado por Paulino (2014) de leitura literária, exposto no capítulo II da presente monografia, o questionário buscou também definir qual havia sido a última vez em que eles praticaram essa atividade. O resultado, exposto no gráfico abaixo (Figura 16), mostra que a vasta maioria a realizou ainda neste ano de 2023, com 57,1% tendo contato com ela pela última vez na mesma semana em que responderam ao formulário. Isso enfatiza a delimitação do público a uma parcela da sociedade mais habituada a ler e a encarar esse ato como lazer e entretenimento.

Figura 16 — Gráfico: prática da leitura literária



Fonte: elaborado pela autora (2023)

Por fim, para concluir esta seção e o questionário como um todo, a última pergunta colocada aos participantes tinha o intuito de determinar se, segundo eles, o hábito de leitura e o gosto por ler seriam relevantes para a vida e o desenvolvimento dos indivíduos. O resultado foi quase unânime: 73 das 77 respostas declararam concordar que a leitura apresenta grande importância nesse sentido.

As justificativas apresentadas para comprovar esse ponto de vista, porém, foram diversas: desde a função de formação de um repertório cultural, a conquista de novos aprendizados e o desenvolvimento da criatividade e de habilidades de comunicação, escrita e interpretação textual até a provocação de reflexões, a promoção da autonomia, pensamento crítico e empatia e o incentivo à compreensão de mundo por meio do crescimento intelectual e emocional.

Esse grande número de razões apontadas evidencia ainda mais a leitura como algo essencial, capaz de permear toda a vida de muitos modos. É por meio dela que o indivíduo pode compreender, não apenas o universo que o cerca, mas também a si mesmo, para além do escopo da educação formal. Por isso, a preocupação com o desenvolvimento do hábito de ler e do gosto literário se mostra tão relevante em todas as fases da vida.

Considerações finais

A discussão sobre a importância da leitura e da formação de leitores, tão em voga nos dias de hoje, não pode existir sem perpassar o tema da educação e da vida escolar. A razão por trás disso é simples: é da escola grande parte da responsabilidade de apresentar obras e mediar a relação dos estudantes com estas, preparando-os tanto para uma vivência plena no âmbito acadêmico quanto apoiando-os na formação de um repertório cultural amplo e diverso.

Especialmente no Brasil atual, entretanto, em que os vestibulares — seja o modelo Enem ou o formato tradicional —, principais portas de entrada para a universidade, são encarados como grandes oportunidades de mudança de vida e valorizados como tal, também é impossível que se discuta a educação básica sem abordar o foco a eles dispensado; ou seja, o que se define, nesta monografia, como “cultura pré-vestibular”.

Quando se trata do ensino de literatura especificamente, a questão torna-se ainda mais premente devido à tendência das listas literárias obrigatórias. Se no ensino fundamental há alguma liberdade para explorar tipos variados de leitura, os currículos de literatura no ensino médio se destinam, pela maior parte, a explicar as obras indicadas pelas grandes instituições de ensino superior, seus contextos históricos, o movimento literário ao qual pertencem e outros pormenores dedicados a cobrir o conteúdo que pode, porventura, ser cobrado em alguma prova.

Embora não seja certo afirmar que a única preocupação das aulas de literatura nesse contexto seja com a memorização de detalhes dos livros — algo que se pode concluir a partir do estudo dos questionários contemplados pelo capítulo III deste trabalho, nos quais os respondentes afirmaram terem sentido um esforço em relação à realização de análises mais aprofundadas e à capacitação dos estudantes a interpretar —, é importante também sinalizar que não há, em si, um incentivo à leitura dessas obras, mas sim um intuito de potencializar os vestibulandos para a aprovação ao ensinar os tópicos mais cobrados pelas provas.

Tampouco existe um padrão a ser seguido. Observando as respostas enviadas, é possível perceber que, em vários casos, há um desnível entre as experiências: enquanto, para alguns, a leitura é facilitada por uma boa didática e uma infraestrutura que permite acesso aos livros, para outros, a dificuldade de encontrar obras ou carga insuficiente de aulas de literatura os afasta dessa prática e, conseqüentemente, do estabelecimento de um hábito e da busca por um letramento literário.

O que se comprova necessário, então, é uma nivelção dos métodos de ensino — não apenas no cenário de pré-vestibular, mas para que haja um empenho consistente em letrar os indivíduos desde os seus primeiros anos de formação. Isso porque, conforme verificamos com os resultados da pesquisa, o gosto pela leitura costuma permanecer se incentivado desde a infância, e uma relação mais próxima com os livros dificulta uma eventual desmotivação nos anos seguintes.

Esse fator se mostra relevante porque, no que diz respeito às listas literárias para o exame vestibular, o caráter de obrigatoriedade dessas leituras é um dos principais fatores a representar um bloqueio mesmo àqueles que já têm consolidado o hábito de ler. Com um grande volume de obras a estudar em um período curto de tempo, muitas vezes impossibilitando a leitura por lazer, isso pode, sim, gerar um afastamento da literatura. Em casos que o gostar de ler já não esteja estabelecido, esse rompimento, frequentemente, se torna incontornável, e destrói qualquer possibilidade de construção de um relacionamento com os livros. Por isso, incutir o hábito da leitura literária desde a educação infantil pode auxiliar nesse processo, tanto por facilitar a apreensão dos textos, geralmente mais complexos, quanto por motivar a manutenção dessa atividade apesar de eventuais obstáculos.

Mas as listas obrigatórias também podem trazer aspectos positivos. Isso porque, no lugar que hoje em dia ocupam como uma manifestação do cânone literário, são, em larga escala, responsáveis por fazer a ponte entre nomes e obras importantes da literatura brasileira e os novos leitores, que podem não ter tido contato algum com eles, assegurando a perpetuidade da cultura do país entre as gerações mais jovens.

Apresentar somente determinados tipos de obras consideradas clássicas, porém, não é o bastante para incentivar os vestibulandos a ler. É necessário que se faça uma seleção cuidadosa, levando em consideração os interesses do público — muitas vezes, impulsionados pela identificação com as temáticas abordadas nos livros. Daí a importância da preocupação com a bibliodiversidade dentro das listas: abordar novos gêneros, autorias e representatividade de minorias sociais é uma forma de aproximar as obras à realidade dos estudantes e captar a curiosidade e a atenção destes. Se o intuito é promover tais leituras, portanto, faz-se necessário deixar o conservadorismo de lado e priorizar avanços nessas pautas, que reflitam o público bastante amplo que realiza as provas. O vestibular não pode ser o único incumbido de pautar as leituras realizadas pelos jovens, mas deve utilizar seu espaço de destaque para disseminar e empoderar novas vozes.

Por fim, a principal conclusão determinada por este estudo trata-se do fato de que, principalmente no que se refere à leitura e à literatura, o vestibular e a aprovação na universidade não devem ser encarados como o “fim” de uma jornada educacional. O hábito da leitura traz benefícios incontáveis, tanto no quesito acadêmico, auxiliando em diversos processos de aprendizado e de compreensão, quanto no pessoal, incentivando a autonomia do pensamento crítico, a empatia e até mesmo possibilitando um entendimento maior dos próprios sentimentos. Por esse motivo, é imprescindível que o ato de ler, além de ser incutido na infância, continue acompanhando o indivíduo ao longo de toda a vida — e é preciso que as instituições de ensino básico e superior busquem encorajar a prática, pois é por meio dela que se forma, mais do que acadêmicos, humanos capazes de entender e interpretar a si mesmos e ao mundo ao seu redor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. **Lei nº. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 01 nov. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio:** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Volume 1. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 01 nov. 2023.
- CEREJA, William Roberto. **Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio.** 2004. 330 f. Tese (Doutorado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaPortuguesa/teses/Tese_WilliamCereja.pdf. Acesso em: 05 out. 2023.
- COMVEST. **Programa das Provas.** Comissão Permanente para os Vestibulares da Unicamp. Disponível em: https://www.comvest.unicamp.br/wp-content/uploads/2023/07/VU-2024_ProgramaDeProvas.pdf. Acesso em: 17 nov. 2023.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- DALVI, Maria Amélia; SCHWARTZ, Cleonara Maria; TRAGINO, Arnon. A literatura no vestibular: traços de seu histórico e olhares recentes. **Via Atlântica**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 217-232, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/98683>. Acesso em: 15 out. 2023.
- FIDELIS, Ana Cláudia da Silva. **Do cânone literário às provas de vestibular:** canonização e escolarização da literatura. 238 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2008. Disponível em: <https://www.repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/425575>. Acesso em: 10 out. 2023.
- FREDERICO, Enid Yatsuda; OSAKABE, Haquira. **Literatura.** Orientações curriculares do ensino médio. Brasília: MEC/ SEB/ DPPEM, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/03Literatura.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2023.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em 3 artigos que se completam. 23ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FUVEST. **Manual do Candidato.** Fundação Universitária para o Vestibular, 2023. Disponível em: https://www.fuvest.br/wp-content/uploads/fuvest2024_manual_candidato.pdf. Acesso em: 17 nov. 2023.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil.** 5ª ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2020. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/12/5a_edicao_Retratos_da_Leitura-IP_L_dez2020-compactado.pdf. Acesso em: 11 dez. 2023.

KRISTOFF, Jay. **Nevernight**: a sombra do corvo. 2ª ed. Tradução: Clemente Pereira. Cotia: VR Editora, 2022.

MATTOS, Laura; PORTO, Walter. USP muda lista de livros do vestibular e terá obras só de mulheres pela 1ª vez na história. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 21 nov. 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/11/usp-muda-lista-de-livros-no-vestibular-e-va-i-cobrar-so-mulheres-pela-1a-vez-na-historia.shtml>. Acesso em: 22 nov. 2023.

PAULINO, Graça. Leitura literária. In: **Glossário Ceale**. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. 2014. ISBN: 978-85-8007-079-8. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria>. Acesso em: 08 out. 2023.

PORTO, Walter; PRETTO, Nicholas. Livros de autores negros e mulheres caem mais hoje no vestibular; veja a evolução. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 14 nov. 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2023/11/livros-no-vestibular-tem-mais-autores-negros-hoje-e-usp-e-prova-mais-masculina.shtml>. Acesso em: 18 nov. 2023.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. O prazer possível: literatura, leitura e escola. Para Marisa Lajolo. **R.Fac.Educ.** São Paulo, p. 123-132. 1989. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33436/36174>. Acesso em: 08 out. 2023.

ROSA, Flávia Goulart Mota Garcia; ODDONE, Nanci. Políticas públicas para o livro, leitura e biblioteca. **Ciência da Informação**, v. 35, n. 3, p. 183–193, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/1591/1/656.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2023.

SACRINI, Marcus. **Leitura e escrita de textos argumentativos**. 1ª ed. São Paulo: EDUSP, 2019.

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

TRAGINO, Arnon. **Livros, leituras e leitores**: a literatura do Espírito Santo no vestibular da UFES. 2015. 145 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Vitória, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1984/1/LIVROS%2C%20LEITURAS%20E%20LEITORES.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A — Questionários semi-estruturados: pesquisa qualitativa e quantitativa

Este apêndice contém as perguntas apresentadas nos questionários semi-estruturados aplicados aos participantes da pesquisa qualitativa e quantitativa, cujos resultados e análise podem ser consultados no capítulo III desta monografia.

Todas as alternativas pré-definidas das questões de múltipla escolha estão também listadas nesta seção e separadas por ponto e vírgula; as respostas às questões abertas constam no Apêndice B.

SEÇÃO 01: Perfil do entrevistado

01. Em que estado você vive atualmente? (**Alternativas:** Acre; Alagoas; Amapá; Amazonas; Bahia; Ceará; Distrito Federal; Espírito Santo; Goiás; Maranhão; Mato Grosso; Mato Grosso do Sul; Minas Gerais; Pará; Paraíba; Paraná; Pernambuco; Piauí; Rio de Janeiro; Rio Grande do Norte; Rio Grande do Sul; Rondônia; Roraima; Santa Catarina; São Paulo; Sergipe; Tocantins)
02. Selecione a sua faixa etária. (**Alternativas:** menos de 18 anos; 18 a 24 anos; 25 a 35 anos; 36 a 50 anos; mais de 50 anos)
03. Selecione o seu grau de escolaridade. (**Alternativas:** ensino fundamental incompleto; ensino fundamental completo; ensino médio incompleto; ensino médio completo; ensino superior incompleto; ensino superior completo)
04. Você cursou o ensino fundamental: (**Alternativas:** todo em escola pública; todo em escola particular; maior parte em escola pública; maior parte em escola particular)
05. Você cursou o ensino médio: (**Alternativas:** todo em escola pública; todo em escola particular; maior parte em escola pública; maior parte em escola particular)
06. Se você está se graduando ou já se formou no ensino superior, informe o curso e a instituição. (Exemplo: Editoração - USP)

SEÇÃO 02: Vestibular

07. Em qual (ou quais) anos você prestou vestibular? (**Alternativas:** 2014; 2015; 2016; 2017; 2018; 2019; 2020; 2021; 2022; outros)

08. Você faz ou já fez algum curso preparatório para o vestibular? (**Alternativas:** sim; não)
09. Quais vestibulares você já prestou ou pretende prestar? (**Alternativas:** Fuvest; Unicamp; Unesp; outros)
10. O(s) vestibular(es) que você prestou ou pretende prestar exige(m) a leitura de uma lista obrigatória de obras? (**Alternativas:** sim; não)

SEÇÃO 03: Leituras obrigatórias

11. Você leu as obras indicadas pelo vestibular na lista de leituras obrigatórias? (**Alternativas:** sim, li todas as obras; sim, li algumas obras; não, só li resumos; não e não li resumos)
12. Se você deixou de ler as obras indicadas, qual foi o motivo?
13. Alguma obra indicada pelas listas de leituras obrigatórias foi mais significativa e/ou memorável para você? Se sim, qual ou quais foram, e por quê?
14. Caso a resposta da pergunta anterior tenha sido negativa, explique o motivo.
15. Você acredita que as listas de livros obrigatórios incentivam ou desmotivam os vestibulandos a ler? Por quê?
16. Na sua opinião, as questões sobre as obras obrigatórias no vestibular valorizam mais a capacidade de interpretação do estudante ou a capacidade de memorização do conteúdo dos livros? Justifique.
17. Na sua experiência, a lista de obras obrigatórias afetou a sua relação com a leitura de forma positiva ou negativa? Explique.
18. Na sua percepção, há uma boa diversidade de obras, autores e gêneros na lista de livros obrigatórios? (**Alternativas:** sim; não)
19. Caso a sua resposta para a pergunta anterior seja “não”, justifique.
20. Você acha importante que haja diversidade nas listas de leituras obrigatórias? Por quê?

SEÇÃO 04: Literatura na escola

21. No seu ponto de vista, as aulas de literatura na escola ajudaram você a formar um repertório cultural diverso? Justifique.
22. Você acredita que o ensino de literatura na escola contribui para que os estudantes desenvolvam gosto pela leitura? Por quê?
23. Existe algo, na forma como a literatura é ensinada atualmente, que pode desmotivar os estudantes a se tornarem leitores assíduos? O quê?

24. Segundo a sua experiência, as aulas de literatura se restringiam às obras cobradas nos vestibulares ou exploravam outros conteúdos?
25. Na sua opinião, os motivos que mais desestimulam o gosto dos estudantes pela leitura são: (**Alternativas:** o ensino de literatura nas escolas é superficial e não incentiva a prática da leitura; as obras indicadas não se aproximam da realidade dos estudantes e não geram identificação e/ou interesse; outros)

SEÇÃO 05: Hábito de leitura

26. Você gostava de ler na infância e na adolescência? (**Alternativas:** sim, na infância; sim, na adolescência; sim, em ambas as fases; não)
27. Hoje em dia, você gosta de ler? (**Alternativas:** sim; não)
28. O que você costuma ler? (**Alternativas:** livros literários; livros didáticos e/ou textos acadêmicos; revistas; jornais; não tenho o costume de ler)
29. Na maioria das vezes, você costuma ler mais por... (**Alternativas:** gosto e escolha própria; indicação da escola ou universidade; dever/obrigação)
30. Com que frequência você costuma ler livros literários? (**Alternativas:** todos os dias; uma vez por semana; uma vez por mês; uma vez por ano; raramente; nunca)
31. Em média, quantos livros literários você lê por ano? (**Alternativas:** de 1 a 3 livros; de 4 a 6 livros; de 7 a 10 livros; de 11 a 15 livros; mais de 15 livros)
32. Os estudos para o vestibular mudaram a sua relação com os livros e/ou afetaram de alguma forma o seu gosto pela leitura? Se sim, como?

Paulino (2014) define *leitura literária* como “[...] quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa.”

33. Considerando a definição acima, qual foi a última vez que você praticou a leitura literária? (**Alternativas:** nesta semana; neste mês; neste ano; há mais de cinco anos; nunca)
34. Por fim, você acredita que gostar de ler e ter o hábito de ler livros são habilidades importantes para a vida e o desenvolvimento dos indivíduos? Por quê?

APÊNDICE B — Transcrição das respostas às perguntas abertas do questionário

Neste apêndice, constam as transcrições das respostas às questões abertas dos questionários semi-estruturados, coletadas de 02 a 07 de novembro de 2023 como parte de pesquisa qualitativa complementar aos dados quantitativos expostos no capítulo III do presente trabalho.

A numeração das questões e sua divisão em seções foi realizada conforme apresentado no Apêndice A, e as respostas fornecidas foram editadas apenas para fins de ortografia e clareza. Nenhum conteúdo enviado pelos participantes foi alterado.

Para consultar as respostas na íntegra, basta acessar [este link](#).