



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA - INGLÊS**

**PÉTHALA CHRISTINE VIEIRA PEQUENO**

**A formação de uma leitora no curso de Bacharelado de  
Letras em uma perspectiva autoetnográfica**

**Salvador  
2023**

**PÉTHALA CHRISTINE VIEIRA PEQUENO**

**A formação de uma leitora no curso de Bacharelado de  
Letras em uma perspectiva autoetnográfica**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Bacharelado em Língua Estrangeira Moderna da Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de bacharela em Letras com habilitação em Língua Inglesa.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Mota Pereira

**Salvador  
2023**

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter sido meu pilar mais forte, amparo e coragem, quando eu mesma pensei que não poderia mais seguir em frente diante de tantas dificuldades que passei em conjunto ao desenvolvimento deste Trabalho de Conclusão de Curso.

De maneira especial, quero agradecer ao meu pai, José, por me demonstrar em todas as atitudes o tanto que podemos ser fortes e nos reconstruir a cada desafio; à minha mãe, Joelma, por sua forma única de ver o mundo e me ensinar a enxergar nos detalhes aquilo que realmente importa na vida; a Pedro, por ter compartilhado comigo a virtude da paciência e por ter deixado o processo de escrita menos solitário.

Aos meus amigos, de forma carinhosa, André, Camila, Raabe e Victor, minha gratidão especial por terem se tornado a minha segunda família, e por termos sido sustento um do outro ao longo dos 5 anos de graduação, por todas as alegrias e as dificuldades que compartilhamos ao longo do processo.

Aos meus professores e professoras, gratidão imensa por terem mostrado o lado mais gentil e humano da docência, em especial Fernanda Mota, minha orientadora, por ter sido compreensiva, paciente, e por ter me ajudado a ver o processo de pesquisa com outro olhar. A Alessandra Caramori, Daniel Vasconcelos, Lauro Iglesias, Manoela da Silva, Sávio Siqueira, e aos demais docentes cujos ensinamentos guardo no coração.

Meu mais sincero muito obrigada a todas as pessoas que me acolheram na UFBA e que tornaram esta caminhada mais leve, proveitosa e repleta de momentos que, difíceis ou não, hoje fazem parte de quem eu sou como estudante e serei como profissional.

“Talvez não haja na nossa infância dias que tenhamos vivido tão plenamente como aqueles que pensamos ter deixado passar sem vivê-los, aqueles que passamos na companhia de um livro preferido.”  
(Proust, 2003, p. 9)

## RESUMO

Escrever sobre a construção do leitor em linhas gerais, no cenário brasileiro, é um grande desafio, tendo em vista como ocorre essa formação e quais são os empecilhos enfrentados para que se mantenha essa prática. Utilizando a análise qualitativa, documental e autoetnográfica, este trabalho de conclusão de curso baseia-se nas minhas experiências como leitora em constante formação, desde os primeiros contatos com a leitura até a ampliação desta habilidade durante o curso na graduação de Bacharelado em Letras, na Universidade Federal da Bahia, visando entender, a partir desta perspectiva onde e como ocorrem a formação e a ampliação das experiências do leitor, tecendo uma análise crítica sobre os referenciais teóricos utilizados nos componentes curriculares analisados, para interpretar suas respectivas contribuições para a formação de uma leitora no curso de Letras.

Palavras - chave: Autoetnografia. Leitura. Formação do Leitor.

## **ABSTRACT**

Writing about the construction of the reader in general terms in the Brazilian scenario is a major challenge, given how this formation takes place and what obstacles are faced in order to maintain this practice. Using qualitative, documentary, and autoethnographic analysis, this undergraduate thesis is based on my experiences as a reader in constant training, from the first contacts with reading to the expansion of this skill during the degree in Bacharelado em Letras at the Universidade Federal da Bahia, with the aim of understanding, from this perspective, where and how the training and expansion of the reader's experiences take place, weaving a critical analysis of the theoretical references used in the curricular components analyzed, to interpret their respective contributions to the training of a reader in the Letras undergraduate program.

Keywords: Autoethnography. Reading. Reader Education.

## SUMÁRIO

	<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b>	<b>08</b>
<b>2</b>	<b>UMA APRESENTAÇÃO SOBRE A PESQUISA</b>	<b>10</b>
2.1	Sobre os objetivos	10
2.2	Um olhar sobre a problemática	10
2.3	Minhas justificativas para a pesquisa	14
<b>3</b>	<b>A FORMAÇÃO DE UMA LEITORA NO CURSO DE BACHARELADO DE LETRAS EM UMA PERSPECTIVA AUTOETNOGRÁFICA</b>	<b>16</b>
3.1	Minhas reflexões sobre o curso de Letras a partir de uma análise autoetnográfica de minhas experiências	18
3.2	A escolha da linha autoetnográfica	18
3.3	Minha história com a leitura e seus reflexos em minhas percepções sobre a graduação	20
3.4	Reflexões sobre a leitura de um âmbito pessoal ao social	30
<b>4</b>	<b>UMA ANÁLISE DOCUMENTAL DO CURRÍCULO DE LETRAS</b>	<b>34</b>
4.1	Categorização e análise do elenco de componentes curriculares obrigatórios de Literatura	34
4.2	Categorização e análise do elenco de componentes curriculares optativos de Literatura	39
4.3	Categorização e análise do elenco de componentes curriculares obrigatórios de Língua	43
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>45</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A leitura é intrínseca a mim desde criança, pois não me recordo de uma fase da vida onde eu não tivesse gostado dos livros. Incentivada pelos meus pais, construí um hábito sólido, que permitiu e ainda permite que eu me encontre com diversas leituras de mundo diferentes que forjam a leitora que sou hoje, em seus mais diversos atributos. Nasci no penúltimo dia dos anos 2000, em Campo Formoso, uma pequena cidade ao norte da Chapada Diamantina. Nesta mesma cidade, concluí meu Ensino Fundamental e Médio, este último, finalizado em 2018, com 17 anos.

No ano seguinte, 2019, ingressei na UFBA e fui morar em Salvador, a fim de constituir este sonho de leitora: trabalhar na área de Letras. Surgem, então, as minhas primeiras impressões, sentimentos e percepções que, posteriormente, motivaram esta pesquisa e este Trabalho de Conclusão de Curso a continuar. Devo ressaltar, no entanto, a dificuldade de falar sobre mim, de onde parte uma aparente transparência, pois, parece fácil e simples falar de si mesmo, a quem se conhece tanto e com tanta propriedade, mas o fato é que essas histórias não são tão acessíveis, pois são acessadas pela linguagem, e a linguagem não é transparente (Starobinski, 2011).

O presente trabalho tem por objetivo demonstrar estudos que resultam de uma pesquisa em perspectiva autoetnográfica (Hughes; Pennington, 2017; Méndez, 2013; Pereira, 2020) sobre a formação de uma estudante leitora no curso de Bacharelado em Letras, enfocando a importância da leitura de textos, sobretudo literários, além de referenciais teóricos obrigatórios ou complementares. A perspectiva autoetnográfica (Hughes; Pennington, 2017; Méndez, 2013; Pereira, 2020) selecionada para a condução desta pesquisa se deve ao fato de que este tipo de análise abrange uma abordagem que evidencia a conexão direta entre o objeto a ser estudado e o/a pesquisador/a como um todo, levando em consideração interpretações pessoais, experiências em combinação com referências teóricas e uma análise distanciada em certa medida sobre essas interpretações e experiências.

Tendo esta perspectiva em vista, o desenvolvimento desta pesquisa buscou mostrar, do mesmo modo, a relevância da literatura, pois, a literatura apresenta inúmeros benefícios para o entendimento da vida, visto que a leitura do mundo e da



palavra são convergentes (Brun, 2004), e para a configuração identitária, já que, na formação pessoal, a literatura pode favorecer a individualidade, a compreensão de si e dos que o cercam, tendo em vista que a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas (Freire, 2011). Favorece, ainda, a formação de opiniões críticas acerca de variados assuntos e ampla percepção sobre diferentes realidades.

O potencial da atividade leitora é essencial na formação pessoal e a análise feita nesta monografia busca potencializar os estudos da influência da atividade leitora no desenvolvimento pessoal, no aprendizado acadêmico e em como o incentivo e espaço para leituras livres pode ser assertivo na construção de potenciais leitores em suas mais diversas versões. Para isso, esta monografia é dividida em três partes, sendo a primeira destinada a uma apresentação da pesquisa realizada; a segunda, uma análise autoetnográfica (Hughes; Pennington, 2017; Méndez, 2013; Pereira, 2020) do meu percurso como leitura; e a terceira, uma análise documental (Kripka; Scheller; Bonoto, 2015) de programas de componentes curriculares do curso de Letras que fiz como bacharelanda.

## **2 UMA APRESENTAÇÃO SOBRE A PESQUISA**

### **2.1 Sobre os objetivos**

Este Trabalho de Conclusão de Curso teve como objetivo geral analisar de que modo o Curso de Graduação em Letras na modalidade do Bacharelado contribui para a formação de leitores a partir da minha experiência como leitora. Para isso, me valho dos pressupostos metodológicos da pesquisa autoetnográfica (Hughes; Pennington, 2017; Méndez, 2013; Pereira, 2020). Ao lado desse objetivo, me propus também a articular a análise de tais experiências a uma pesquisa documental (Kripka; Scheller; Bonoto, 2015) sobre o currículo do curso de graduação em Letras na modalidade do bacharelado, combinando a ela uma pesquisa bibliográfica (Lima; Mito, 2007).

Os objetivos específicos deste TCC foram:

1. Descrever e interpretar, mediante a autoetnografia, minha formação como leitora antes e durante a graduação para ampliar a percepção sobre esse percurso formativo a partir das minhas próprias experiências, abrindo, com isso, uma possibilidade de pensar a pesquisa através de uma subjetividade comumente rechaçada pelo objetivismo científico (Collins, 2019) e que merece ressignificação;
2. Tecer uma apreciação crítica, com base em referencial teórico, sobre os percursos identificados na formação de leitora, flagrando se a composição curricular do Curso de Graduação em Bacharelado em Letras favorece a formação de uma leitora em seu amplo sentido, não restrito a atender apenas às leituras obrigatórias dos componentes curriculares;
3. Analisar, através dos pressupostos da pesquisa documental, o Currículo do Curso de Letras, vigente desde 2005, para descrever, categorizar e interpretar os componentes, verificando suas contribuições para a formação de uma leitora.

### **2.2 Um olhar sobre a problemática**

De acordo com o Projeto Curricular dos Cursos de Graduação em Letras da Universidade Federal da Bahia (2005), os objetivos do curso de Bacharelado em Letras são definidos como “a formação do pesquisador, tradutor, revisor, no campo da língua portuguesa e/ou literaturas de língua portuguesa, língua estrangeira e/ou literatura de língua estrangeira moderna (alemão, espanhol, francês, inglês e italiano) ou letras clássicas.” (Projeto de Reformulação Curricular do Curso de Letras, 2005, p. 5). Um dos pilares essenciais da construção do perfil estudantil no curso superior de Letras está fincado no hábito de leitura, especialmente na aptidão de tempo de leitura, conhecimento prévio e na interpretação e associação de cada leitura. Ainda que seja ressaltada sua importância, a construção do leitor não chega a ser nem mesmo mencionada na base curricular do curso.

O profissional formado em Letras costumeiramente adota o nome da sua profissão de acordo com aquilo que exerce, a exemplo de: editor/a, corretor/a textual, professor/a, legendista, tradutor/a, pesquisador/a, entre outros. Esses conceitos são amplamente abordados durante a graduação e estão inseridos no Projeto de Reformulação Curricular do Curso de Letras, como foi anteriormente citado. É perceptível a lacuna onde deveria constar a formação do leitor. No entanto, por não ser nem mesmo um dos vieses de concretização de um profissional de Letras, não é feita uma explicitação de sua pertinência como ferramenta de base para os demais segmentos e como parte do que se espera da formação de uma pessoa egressa de Letras.

Esses objetivos pressupõem que uma/um estudante que ingressa no curso de Letras já apresenta um perfil de leitora/leitor. Um dos propósitos desta pesquisa é analisar se o currículo do Curso de Bacharelado em Letras favorece a formação daquelas/es que não apresentam um perfil de leitora/leitor ou a ampliação das competências relacionadas a esse perfil com base em uma pesquisa documental do Currículo e experiências subjetivas analisadas autoetnograficamente.

Abro aqui um parêntese para discorrer sobre a autoetnografia (Hughes; Pennington, 2017; Méndez, 2013; Pereira, 2020), uma abordagem metodológica que encontra convergência com os princípios da linguística aplicada crítica (Pereira, 2020) e é uma maneira crítica de trazer à cena acadêmica pontos de vista de um/uma pesquisador/a de forma a não padronizar os resultados em respeito às particularidades e assimetrias permitidas pela subjetividade. Uma abordagem que

considera a subjetividade e não prima pelo objetivismo privilegia a noção de que “aprender é construir, reconstruir e constatar para mudar e entender que não estamos prontos, muito menos acabados.” (Freire, 2015, p.58). A produção de conhecimento em qualquer âmbito da pesquisa não deve ser passiva ou neutra e isso sinaliza para a decolonização do saber (Pereira, 2020), pois reconhece que parâmetros de universalização que sempre ditaram o que é fazer ciência não se sustentam diante da pluralidade que emerge quando há espaço para subjetividades diversas, mediante as quais saberes também são produzidos

Atenta aos caminhos abertos pela abordagem autoetnográfica, me debruço sobre o currículo do Curso de Bacharelado em Letras, no qual me chama a atenção o realce dado à formação profissional como “uma base que contemple uma reflexão científica sobre a língua e a literatura dos povos, sem descuidarmos do incentivo à criação artístico-literária.” (Projeto de Reestruturação Curricular do Curso de Letras da Universidade Federal da Bahia, 2005, p. 6). De acordo com ele, espera-se que uma/um egressa/o do curso de ensino de Letras tenha um excelente domínio gramatical, vocabulário com extenso repertório além de facilidade com os mais variados tipos de escrita textual. A construção de um perfil leitora/leitor, que está em constante mudança devido ao seu crescimento conforme as experiências que são adquiridas, têm relevância indiscutível por ser um instrumento que reforça todas as habilidades supracitadas, ampliando o domínio profissional.

Uma análise preliminar do currículo, com base em minhas experiências, levou à constatação, a ser confirmada na análise documental, que componentes curriculares optativos favorecem a ampliação do repertório de leituras, em contraste ao que é feito nos componentes obrigatórios, que apresentam pouca possibilidade de interação e pouca abertura para os estudantes. Para ilustrar o incentivo a leituras suplementares, menciono o componente Teoria do Drama, que tem como ementa “o estudo teórico do drama, a partir da análise de amostras significativas” (Projeto de Reformulação Curricular do Curso de Letras, 2005, s/p). Neste componente curricular optativo, o professor utiliza um método expositivo para ministrar as suas aulas, mas a disposição das cadeiras em sala possibilita que as trocas de experiência sejam mais frequentes. Nessa configuração, a aula perde o conceito estático que costumamos acreditar ser o ideal (professor como centro da sala, detentor de todo o conhecimento, e as/os alunas/os enfileiradas/os de maneira

metódica, a fim de apenas ouvir e ver o professor) e passa a ser mais incluyente: as cadeiras dispostas em semicírculo permitem uma nova visão de sala, enxergando uma/um à/ao outra/o e incentivando diálogos que vão além do que é planejado para a sala de aula. Em termos de sala de aula, essas experiências foram muito significativas por permitirem que as/os alunas/os interagissem mais e tivessem maior abertura para expor seus pensamentos.

Em adição aos conteúdos previamente programados, o professor incentiva a leitura complementar dos mais variados textos, indicando listas de livros, enredos (por se tratar de dramaturgia) e até mesmo eventos culturais que são feitos na cidade de Salvador, como forma de guiar as/os estudantes para a formação além da sala de aula e não apenas de textos escritos.

Para além das bases teóricas, os componentes de língua estrangeira foram uma grande surpresa, porque é comum haver uma dicotomia entre componentes curriculares de língua e de literatura (Mota, 2010). A respeito dessa dicotomia, em “Literatura e(m) ensino de língua estrangeira”, Mota (2010) propõe uma convergência entre eles sob o argumento de que esses campos disciplinares fazem parte do universo da linguagem e traz exemplos sobre como usar a literatura em aulas de línguas neste e em outros textos (Pereira, 2017; Pereira, 2019; Mota-Pereira, 2022).

Em convergência com as considerações de Mota (2010), menciono os componentes de Língua Italiana em Nível Básico e Língua Italiana em Nível Intermediário. Neles, a professora demonstrou a queda da barreira invisível - porém palpável - entre a linguística e a literatura. O último lugar onde buscaria a literatura seria em aula de idiomas. Isso por ter convivido por muitos anos com a crença de que as bases sintáticas e morfológicas são superiores ao âmbito literário quando se trata de aquisição de linguagem. Todavia, as aulas foram ministradas com apoio igual no que se refere ao âmbito linguístico-literário, pois a prática mútua exige que os dois conceitos estejam interligados. Foram muitas atividades práticas ao longo desse período em que a professora expunha a regra gramatical por meio da leitura de textos, a fim de familiarizar as/os alunas/os com os conceitos. Quando, enfim, partia para a explicação normativa, a prévia prática textual de leitura e escrita (além da conversação) já havia deixado margem para que o conceito se encaixasse, como em um quebra-cabeças.

Isso sugere, pela minha experiência, que existe uma maior ênfase na formação da leitora/leitor em componentes que não fazem parte do elenco obrigatório. Destarte, infiro que o incentivo à leitura extracurricular, que não se restringe à bibliografia básica, ocorreu, mais amplamente, em componentes optativos. Nos componentes obrigatórios, tive acesso a um arsenal teórico que levou à construção das bases para os demais componentes e, por vezes, se mostrou hermético e sem muitas margens para contrapontos porque foi necessário contemplar toda uma teoria que promovesse os instrumentais para uma formação inicial. A questão que me ocorre e que também constitui a problemática desta pesquisa foi pensar se essa composição de componentes obrigatórios e optativos no que se refere ao incentivo à leitura favoreceu minha formação de leitora de forma dilatada em âmbito extracurricular. Outra questão foi saber se componentes não atrelados à literatura contemplam atividades que incentivaram minha formação de leitora, a exemplo dos componentes voltados à aprendizagem de línguas.

### **2.3 Minhas justificativas para a pesquisa**

As justificativas para desenvolver a minha pesquisa envolvem questionamentos engendrados a partir da minha relação com a leitura durante o período da graduação, quando pude analisar a disposição de leituras acadêmicas necessárias ao curso e também aquelas que não estão restritas à academia e que fazem parte de leituras por prazer/lazer. Essas motivações, apesar de estarem contidas em um plano individual, envolvem um âmbito mais amplo, levando a pensar sobre a experiência de leitura no país.

De acordo com *Retratos da Leitura* (Instituto Pró-Livro, 2020), o que permeia o significado de leitor e não leitor consiste, na verdade, na constância de leitura, em um parâmetro de 1 livro para os últimos 3 meses. No entanto, outras referências mostram dados que reforçam a leitura de textos escolares e textos de trabalho como material mais utilizado, deixando a literatura por lazer e vontade própria em uma das últimas posições no *ranking*.

Mesmo assim, as leituras que são consideradas obrigatórias perdem força por não se enquadrarem exatamente em um incentivo à formação particular de leitoras/es, pois a leitura hermética não exerce essa função de maneira significativa.

A principal contribuição que pode ser gerada através e a partir da pesquisa que realizei está atrelada ao despertar de consciência sobre a importância da leitura e o incentivo à formação de leitoras/es estudantes e não o contrário, ressaltando a importância de se buscar meios de estímulo a essa formação. Escrever um trabalho de conclusão de curso sobre essa temática pode vir a inspirar a formação de mais leitoras/es ou levar a conceber o ato de ler por outras lentes além de servir como reflexão sobre os componentes de literatura, especialmente, e de outras áreas no tocante ao incentivo à formação de leitoras/es que não se limitem a ler apenas o que faz parte das referências obrigatórias e, por extensão, apenas quando há uma obrigação.

Ao pensar estas questões dentro do escopo da pesquisa, emerge mais uma justificativa: entre os cursos de graduação na universidade, provavelmente é o curso de Letras o que mais pode ser associado às potencialidades da leitura, sendo, portanto, importante investigar em que medida tal associação se materializa. Embora ela pareça ser evidente, fui motivada a pensar até que ponto e de que modo os componentes obrigatórios e optativos favorecem a formação de leitoras/es. Esta é uma questão que me é muito cara, porque minha principal motivação para ingressar em Letras foi o fato de ser uma ávida leitora e compreendo “a importância do ato de ler” (Freire, 2011) para a emancipação e a justiça social.

Na próxima seção, reflito sobre meu processo de formação de leitora no curso de Bacharelado em Letras, discorro um pouco mais sobre minhas escolhas metodológicas e teço considerações sobre minhas percepções acerca da leitura em âmbito social.

### **3 A FORMAÇÃO DE UMA LEITORA NO CURSO DE BACHARELADO DE LETRAS EM UMA PERSPECTIVA AUTOETNOGRÁFICA**

#### **3.1 Minhas reflexões sobre o curso de Letras a partir de uma análise autoetnográfica de minhas experiências**

Antes de ingressar no curso de Letras da Universidade Federal da Bahia, como ávida leitora antes da Graduação, imaginava que, por ser um curso que enfatiza a leitura, haveria a possibilidade de ampliação de repertórios de textos literários e de outros gêneros. Todavia, percebi, muito precocemente, já nos primeiros semestres, que o curso restringia as leituras a um referencial básico obrigatório extenso, que não permitia tempo para outras leituras. Na contramão dessa obrigatoriedade, ao invés de me limitar apenas ao referencial teórico disposto nos componentes curriculares estudados, eu buscava em experiências passadas outros repertórios que estivessem alinhados com a mesma temática apesar de sempre ter diante de mim o desafio do tempo exíguo resultante da dedicação exigida pelo referencial obrigatório. Tive o desejo de refletir sobre essa problemática.

Diante deste quadro, elaborei um projeto que respondesse à seguinte questão: como o curso de Bacharelado em Letras da Universidade Federal da Bahia, doravante, UFBA, favorece o desenvolvimento de potenciais leitores durante o percurso na graduação? De que forma os componentes curriculares obrigatórios e optativos abrangem a perspectiva do incentivo à leitura - dentro e fora do ambiente acadêmico - indo além da bibliografia inicial do componente e permitindo a integração dos anseios individuais de cada aluna/o-leitora/leitor?

Para responder a essas perguntas, me vali dos pressupostos metodológicos da pesquisa autoetnográfica (Hughes; Pennington, 2017; Méndez, 2013; Pereira, 2020), tendo como objeto de investigação as minhas próprias experiências, articuladas a um estudo documental (Kripka; Scheller; Bonoto, 2015) do currículo do curso de graduação de Letras na UFBA.

Ao me debruçar sobre a temática enfocada neste trabalho de conclusão de curso, tive como primeira percepção que os repertórios poderiam ser expandidos e vistos por outra perspectiva. Como fazer isto também faz parte do que pretendo discutir aqui, elegi a perspectiva autoetnográfica em consonância com Méndez



(2013) ao afirmar que a autoetnografia pode contemplar desde experiências subjetivas àquelas de participantes, incluindo uma reflexão sobre o próprio ato de pesquisar.

Tendo em vista que não se pode sumarizar em uma coleta numérica de dados as pesquisas que têm como objeto principal de análise indivíduos e suas relações com o meio, a autoetnografia abre campo para resultados mais promissores, que evidenciam a particularidade e o caráter subjetivo, e levam em consideração aspectos que não devem estar em segundo plano, a exemplo da própria experiência científica do autor e a relevância da sua narrativa para a pesquisa, bem como a de outras/os participantes. A autoetnografia se insere no escopo da pesquisa qualitativa (Heigham; Croker, 2009).

Para o desenvolvimento de uma pesquisa autoetnográfica, é necessário aprofundar um pouco em assuntos que são pilares para o entendimento desta linha de pesquisa e a temática aqui inserida. Uma das pautas iniciais a ser observada é o positivismo, que foi uma das correntes filosóficas do século XIX que mais atuou em deslegitimar a voz da/o autora/autor da pesquisa e qualquer traço de subjetividade, primando pelo objetivismo. O seu ideal envolvia uma busca incessante pelo conhecimento objetivo e impessoal (Collins, 2019).

Sob a influência do positivismo, a impessoalidade é uma característica que detém um pilar importante para o que é ou não considerado pesquisa até os dias atuais. É como se a impressão de traços pessoais em uma pesquisa fosse uma manipulação de dados e, a partir do uso da primeira pessoa em documentos acadêmicos e/ou de análise, a natureza da pesquisa fosse completamente modificada. Dando continuidade à análise desta vertente filosófica, este modo de fazer ciência, que atua no silenciamento de determinadas formas de conhecimento vetando outras epistemologias, ainda não deixou de estar em voga quando se trata de validação acadêmica (Kilomba, 2019).

Há a existência de saberes que não podem ser acessados por um espectro positivista e objetivo, e justamente esses não foram, por muito tempo, permitidos no âmbito acadêmico (em muitos espaços, ainda não são), sendo descartados ou sujeitos a alterações que os encaixem novamente em padrões elitistas do saber da pesquisa acadêmica. Em “Epistemologia Feminista Negra”, Collins (2019, p. 160) dispõe a seguinte argumentação:

Tais diálogos existem para proporcionar a análise das experiências vividas na presença de uma ética do cuidado. Nem a emoção e tampouco a ética são subordinadas à razão. Na verdade, emoção, ética e razão, são usadas de forma interconectada, como componentes essenciais na busca do conhecimento.

Collins (2019) delinea esta discussão no que tange à deslegitimação de produções de pesquisa que envolvem a subjetividade e a personalidade, especialmente em escritos de mulheres negras, invalidando o uso das experiências vividas para respaldar suas narrativas. Em linhas gerais, a busca pela dissociação entre razão e emoção coloca em oposição dois instrumentos que, na verdade, poderiam ser aliadas na construção de saberes científicos e essa conexão seria forte aliada como busca de alternativas que permitam um espaço de validação de narrativas diversas, que também são uma forma de conhecimento.

A mudança de perspectiva que a pesquisa de linha autoetnográfica propõe permite que as situações em análise estejam em uma ótica diferente e, antes de convidar o leitor desta pesquisa a analisar os seus resultados, convida, primeiramente, o pesquisador a se distanciar de si mesmo, sair dos seus próprios calçados e fazer uma análise de si em um viés completamente diferente e fora da sua zona de conforto. No entanto, como se percebe em *Handbook of Autoethnography* (Jones; Adams; Ellis, 2013), quando os autores mencionam a visibilidade do ser, sem que este esteja em dissonância com o ambiente, o escritor da pesquisa, apesar do distanciamento que é favorável em primeira análise, também precisa levar em consideração o seu próprio ser, e como as suas experiências podem agregar para o seu posicionamento na pesquisa. De igual modo, o leitor não deixa de ser convidado a tomar o mesmo distanciamento de si enquanto enxerga panoramas que demandam este distanciamento.

### **3.2 A escolha da linha autoetnográfica**

A escolha pela autoetnografia sucedeu aos poucos, conforme eu descobri o meio de ação desta linha de pesquisa que eu desconhecia até certo ponto da graduação. Entender esse processo de análise, então, se mostrou como uma via de conciliação entre o 'eu' leitor, e o 'eu' pesquisador, que ainda não havia entendido a

força da pesquisa ativa, com subjetividade considerada e o enxergar de si próprio como elemento imprescindível para a conversão dos resultados e da condução da pesquisa.

Para a escrita do TCC, decidi seguir, então, essa abordagem metodológica. Apesar de ter conhecido ao longo da graduação vários métodos de pesquisa e para qual finalidade utilizar cada um, confesso que a pesquisa autoetnográfica foi desconhecida por mim por um longo tempo. Atribuo este fato a mim mesma, pois sempre me ative às linhas que fossem, em si, mais objetivas, de modo que me sentia mais segura ao produzir trabalhos acadêmicos em que a minha perspectiva como autora estivesse apenas implícita em algumas sentenças ao longo do texto, sem que eu precisasse aparecer de fato. A utilização da primeira pessoa do singular me pareceu desafiadora desde o momento inicial e, conforme fui apresentada a este modo de fazer pesquisa, fui entendendo a importância de utilizá-lo aqui.

Os cenários que percorri até chegar a essa proposta de pesquisa foram muito distintos e eu precisei passar por três linhas de pesquisa diferentes até realmente encontrar o objeto de análise que gostaria de trabalhar, que unia interesses pessoais e acadêmicos. Estive atenta a todos os conselhos que minhas/meus professoras/es me deram ao longo desta escolha, quando expus o que gostaria de estudar para o meu Trabalho de Conclusão de Curso. Cada sugestão foi um aporte indispensável para que eu pudesse aceitar a autoetnografia e construir frutos alusivos à proposta de pesquisa vigente.

Sendo um dos pontos principais que atravessa esta pesquisa, a graduação me ajudou a desenvolver um olhar crítico sobre o que eu estava lendo. Falo especificamente sobre leituras que estão vinculadas aos cronogramas das disciplinas do curso, tanto leituras obrigatórias como sugestões de professoras/es e monitoras/es dos componentes curriculares. E esse olhar crítico ganhou maior amplitude e seriedade com o passar dos anos na vida acadêmica, iniciada em 2019.1. Essas características provêm de um estímulo muito importante e perceptível, que remetem à minha formação como leitora antes mesmo de entrar na graduação.

### **3.3 Minha história com a leitura e seus reflexos em minhas percepções sobre a graduação**

Minha experiência com a leitura começou ainda na primeira infância, por volta dos 4 anos de idade. Minha mãe foi minha primeira professora e me ensinou a ler através de brincadeiras com livros infantis e gibis da Turma da Mônica, do autor Maurício de Sousa. A princípio, eu não lia, de fato, as histórias, apenas interpretava as imagens ao meu modo. Esta habilidade foi progredindo através do empenho dela e da minha vontade de compreender tudo que ela queria me ensinar. Os meus brinquedos favoritos eram peças de papel simples e recortadas que continham as letras do alfabeto, e ela me ensinou a ler com o método alfabético e o método silábico, conhecido popularmente como “bê-a-bá”. Como mencionado anteriormente, minha mãe foi minha primeira incentivadora, além do português, ela também me ensinou minhas primeiras palavras em inglês, que sempre foi um idioma muito presente em casa devido ao trabalho do meu pai, que é tradutor.

Ambos persistiram no incentivo e eu recebia livros de presente em diversas ocasiões, inclusive de familiares e amigos, cujas edições estão conservadas até hoje na casa dos meus pais, na minha cidade natal. Uma dessas edições é do livro *Minha Versão da História - 101 Dálmatas - Cruella* da Disney Books e lançado no Brasil em 2006 pela editora Caramelo Didático. O livro continha duas histórias em uma só, uma começava no início e a outra no final, e as narrativas se encontravam no meio do livro. Lembro desta obra em especial com riqueza de detalhes, pois se tornou a favorita de toda a minha infância, sendo ponto de partida para o meu desenvolvimento literário. A leitura é, desde então, intrínseca a mim. Ler, desde os romances adolescentes, às sagas mitológicas até os materiais didáticos de ensino e os livros teóricos de pesquisa, fez com que o meu olhar fosse moldado para entender as raízes dessas histórias.

O denominado tempo de leitura livre foi fundamental para a formação preambular da minha atividade de leitura e interpretação textual literária. Perceber a importância da leitura livre me fez ver o hábito literário por um outro viés, tendo em vista as mais variadas formas de leitura que utilizamos no nosso dia a dia. Estamos em constante leitura através de mensagens, textos veiculados em postagens nas

redes sociais, textos midiáticos não verbais, receitas, legendas de adaptações cinematográficas, entre outros.

As leituras estiveram presente em diversos momentos e cada obra que eu li conta duas histórias, a história do livro em si e a minha, na época em que cada leitura ocorreu, delineando momentos marcantes na minha vida, como ilustra a epígrafe deste trabalho de conclusão de curso, em que cito Proust (2003). No começo da fase adulta, não foi diferente. Meu gosto literário perpassou os mais diversos estilos literários, desde *fanfiction* – uma narrativa de ficção escrita por fãs, inspiradas em histórias ou universos já existentes - até ficção científica, romances nacionais, poesias, entre outros.

Foi na fase adulta que eu encontrei a literatura nacional e a poesia, que antes eu conhecia apenas por passagens. Exemplificando em obras que hoje são minhas favoritas, posso mencionar *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector, entre outros, além da poesia de Adélia Prado e Vinicius de Moraes, obras que completam minha estante e a minha história pela perspectiva literária. Mas não deixei de lado as histórias infanto-juvenis que releio com certa frequência, como *Percy Jackson e Os Olimpianos*, de Rick Riordan e a ficção científica de *20 Mil Léguas Submarinas*, de Julio Verne ou a intensa *Flores Para Algernon*, de Daniel Keyes. Essas leituras foram realizadas em sua maioria em períodos de férias, devido à pouca abertura para a autonomia de leitura durante o semestre letivo da universidade. Se as demandas de leituras obrigatórias tivessem permitido, outros universos de leitura, certamente, se somariam a esses que apresentei.

Cada uma das leituras mencionadas costuma ser leituras por prazer, especialmente as que são feitas de forma natural, sem pensar de maneira aprofundada que aquele texto veiculado no Instagram, por exemplo, está sendo uma leitura por prazer, inserida no mesmo parâmetro de leituras de romances, HQs, poemas e demais tipo de texto. Essa diversidade permite um exercício de leitura amplo, como se refere Harmer em seu livro intitulado *How to Teach English*:

Precisamos fazer uma distinção entre leitura extensiva e intensiva. O termo leitura extensiva refere-se à leitura que os alunos fazem com frequência (mas não exclusivamente) fora da sala de aula. Eles podem ler romances, páginas da web, jornais, revistas ou qualquer outro material de referência. Sempre que possível, a leitura extensiva deve envolver a leitura por prazer -

o que Richard Day chama de leitura prazerosa. Isso é aprimorado se os alunos tiverem a chance de escolher o que querem ler, se forem incentivados a ler pelo professor e se for dada alguma oportunidade para que compartilhem suas experiências de leitura. Embora nem todos os alunos tenham o mesmo interesse por esse tipo de leitura, podemos dizer com certeza que aqueles que leem mais progridem mais rapidamente. (Harmer, 2007, p. 99, tradução nossa)<sup>1</sup>

Na graduação, verifiquei diversos progressos em relação ao universo da leitura, mas, ao lado dela, existia sempre a angústia de não poder usufruir da autonomia de escolher que livros ler fora do contexto de sala de aula. Apesar disso, destaco o olhar crítico que fui adquirindo, estimulado pelas leituras obrigatórias e as que conseguia fazer nos intervalos do tempo exíguo de estudante universitária. Meu desenvolvimento como leitora crítica ocorreu ao longo de minha formação, provando ser um agente ativo na compreensão do que era lido e escrito. Percebi, então, que desenvolvi, a partir da graduação, uma base mais sólida de letramento crítico. Pude, inclusive, revisitar obras que já havia lido por um outro viés, analisando-as criticamente e buscando diferentes interpretações, sem, contudo, me desfazer do lazer nessas leituras. O percurso até essa capacidade de leitora crítica foi marcado por mudanças aos poucos a partir dos anos iniciais da faculdade, quando percebi a mudança de como era aplicada a literatura no colégio e como passou a ser aprofundada quando ingressei em Letras. Passei, assim, por um novo estágio de letramento, desta vez, crítico.

O letramento crítico é um termo utilizado no ensino literário e que envolve práticas que vão muito além de conceitos como a decodificação dos signos linguísticos. Englobam, também, a expansão de habilidades sociais, aumento de autonomia e criticidade por parte do leitor, entre outros. Ademais, é importante salientar a existência de letramentos em sua pluralidade, que pode envolver letramento crítico, cotidiano e escolar (Abreu-Silva, 2021) em suas diversas configurações. A leitura na acepção de letramento constitui a função de mudar realidades sociais, e construir o pensamento de leitores críticos em relação a suas

---

<sup>1</sup> No original: "We need to make a distinction between extensive and intensive reading. The term extensive reading refers to reading which students do often (but not exclusively) away from the classroom. They may read novels, web pages, newspapers, magazines or any other reference material. Where possible, extensive reading should involve reading for pleasure - what Richard Day calls joyful reading. This is enhanced if students have a chance to choose what they want to read, if they are encouraged to read by the teacher, and if some opportunity is given for them to share their reading experiences. Although not all students are equally keen on this kind of reading, we can say with certainty that the ones who read most progress fastest." (Harmer, 2007, p. 99)

próprias realidades, bem como avaliar os contextos políticos e sociais nos quais estão inseridas, podendo, assim, questionar e transformar cenários.

A construção desta percepção foi sendo moldada com o passar dos anos. A cada semestre vivenciado e todas as leituras complementares que vinham em conjunto com os seis meses de estudos, eu fui absorvendo, progressivamente, mais conhecimento neste arcabouço mental e teórico ao mesmo tempo. Essa percepção me fez chegar até a escolha do presente objeto de pesquisa e, também, moldar as perguntas conforme as situações que foram previamente vivenciadas concordantes com as minhas experiências como leitora.

A leitura é um ato que espelha boa parte da minha formação pessoal e acadêmica, isso porque o ato de ler é um influenciador ativo de pensamentos e ações. A leitura espelha em nós, leitores, as mais variadas reações. Lemos não só com o intelecto, mas com todo o corpo, como afirma Paul Zumthor (2014) em *Performance, Recepção e Leitura*:

[...] No entanto, é ele que eu sinto reagir, ao contato saboroso dos textos que amo; ele que vibra em mim, uma presença que chega à opressão. O corpo é o peso sentido na experiência que faço dos textos. Meu corpo é a materialização daquilo que me é próprio, realidade vivida e que determina minha relação com o mundo. Dotado de uma significação incomparável, ele existe à imagem de meu ser: é ele que eu vivo, possuo e sou, para o melhor e para o pior. (Zumthor, 2014, p. 27)

De fato, é com todo o nosso ser que depreendemos uma leitura, seja ela de textos teóricos, literários, ou textos imagéticos. Temos em nós, leitoras/es e preceptores da linguagem, todas as nossas experiências e convicções, atributos responsáveis, também, pelo entendimento da leitura, e por qual filtro todas aquelas palavras passarão até que se tornem componentes de nosso corpo conjuntamente. Torna-se evidente, então, que o desempenho da leitura não é passivo. Em outras palavras, Zumthor (2014) também afirma em *Performance, Recepção e Leitura* sobre esta temática:

[...] o ato de leitura, em si, de modo geral, pode ser descrito como neutro: decodificação de um grafismo, tendo em vista a coleta de uma informação. Ora, em certos casos (que é preciso definir), a leitura deixa de ser unicamente decodificação e informação. Somam-se a isto e, em casos extremos, em substituição, elementos não informativos, que têm a propriedade de propiciar um prazer, o qual emana de um laço pessoal estabelecido entre o leitor que lê e o texto como tal. Para o leitor, esse

prazer constitui o critério principal, muitas vezes único, de poeticidade (literariedade). Com efeito, pode se dizer que um discurso se torna de fato realidade poética (literária) na e pela leitura que é praticada por tal indivíduo. (Zumthor, 2014, p. 24)

Como leitora ávida, comecei a ter o desejo de escrever e essa personalidade como escritora começou a ser formada lenta e gradualmente. Quando entrei na graduação, no semestre de 2019.1, eu já esperava dilatar este conhecimento literário através de novas obras, análises e perspectivas. Todavia, imaginava que a seleção de textos seria mais subjetiva. É preciso salientar que, como aluna de primeiro semestre – o ponto de partida desta análise em específico –, tinha concepções semelhantes às características pré-concebidas no que se refere ao curso. Havia a imagem de que a literatura brasileira era tudo aquilo que eu comecei a conhecer quando ainda estava no colégio, e que seguiríamos com obras parecidas, ainda que com outro viés.

A apresentação ao mundo real das Letras me fez enxergar como o meu próprio pensamento estava imobilizado por apenas um tipo de convicção. Destarte, desde o meu período inicial na graduação, o meu pensamento está em processo de reconstrução diária, e esta capacidade veio com as vivências que tive e ainda tenho no curso de Letras, através das aulas, das/os professoras/es, e a vivência com colaboradoras/es e amigas/os.

No que tange à ementa e ao currículo do curso, retomando a discussão inicial, não descarto a autoridade das/os docentes como pesquisadoras/es e detentoras/es de técnicas de análise mais refinadas no momento da elaboração do plano de ensino dos componentes curriculares, mas a de algumas/alguns docentes, em certos momentos (como apresentações de trabalhos ou para responder questionários sobre a matéria), não permitem que as/os alunas/os possam expressar e aplicar o que é aprendido em sala de outras formas e com outras obras. Deve-se ressaltar, no entanto, que as/os mesmas/os docentes a quem me refiro são orientadas/os pelo programa da disciplina e pelo cronograma do semestre letivo, que devem ser seguidos. A intenção não é argumentar contra a expertise da/o docente em ministrar o componente curricular em sua melhor condição, mas, sim, argumentar a favor da participação da/o estudante em maior escala dentro da sala de aula, permitindo que haja ramificação e expansão dos conteúdos de sala de aula através da leitura voluntária, ou seja, da autonomia na escolha de textos a serem



lidos. Harmer (2007) argumenta sobre o aporte que a leitura prazerosa tem sobre as demais leituras:

Um aspecto importante da leitura prazerosa (consultar a página 99) é que os alunos devem poder escolher o que leem - tanto em termos de gênero quanto, principalmente, de nível. É muito mais provável que eles leiam com entusiasmo se tiverem tomado a decisão sobre o que ler. (Harmer, 2007, p. 110)

Ambos os tipos de leitura são únicos em suas características e, no entanto, complementares quando se trata do seu uso em sala de aula. Particularmente, desde o meu primeiro semestre, sempre tentei fugir à regra de utilizar apenas aquela perspectiva estabelecida pelo programa do componente curricular, especialmente quando obtinha apoio dos professores para tal. Por gostar muito da pesquisa em outras áreas de ensino, sempre busquei trazer analogias e intertextualidades com os mais variados assuntos, a exemplo de quando analisei um poema de maneira crítica em uma interpretação normativa utilizando alguns elementos da tabela periódica e suas propriedades, ou propriedades físicas que abordei em uma análise do romance brasileiro *Ninguém*, de Ieda Magri. Essa sensação de liberdade e autonomia durante as minhas próprias pesquisas foi um fator que cooperou positivamente para a construção deste objeto de pesquisa. Tal sensação me levou a pensar mais sobre a articulação entre diversos campos disciplinares e como eles estão relacionados, bem como sobre as possibilidades de expansão dessas articulações, que poderiam estar mais presentes em outros componentes curriculares também. Dessa experiência, destaco, ainda, que consegui fazer essas articulações porque, ao longo da graduação, não precisei dispor de tempo para atividades laborais fora do âmbito acadêmico. Esse tempo, que nem todas/os estudantes têm contribuiu para a realização desses diálogos.

Sobre a relação entre campos disciplinares, em Letras, apesar da dicotomia presente em conceitos que envolvem a linguística e a literatura, não se pode deixar de lado o enriquecimento cultural que é mantido através do uso dessas duas áreas em conjunto (Mota, 2010). Esses dois campos são separados um do outro na graduação no quesito teórico, é uma dicotomia presente na matriz curricular do curso de Letras e, também é percebida, por exemplo, na fala de discentes que se

definem como pertencentes a uma dessas áreas de forma mais específica e buscam ramos profissionais que englobam ou a área de linguística ou de literatura.

Em linhas gerais, a leitura, por exemplo, ergue-se não como uma barreira de separação, mas como degraus para se chegar em objetivos finais em que o literário e o linguístico podem dialogar. A literatura não vai desmembrar a sintaxe com regras objetivas, vai, na verdade, mostrar na prática como aquela estrutura é utilizada em sua aplicação, sem dissociação da cultura que é subjacente a estas estruturas. Na leitura, conhecimentos diversos tanto do campo da Literatura como da Linguística podem ser utilizados. Este atributo é desenvolvido ao longo de todo o percurso na graduação de Letras mesmo diante da suposta separação desses dois grandes campos disciplinares.

É inquestionável que as áreas da Literatura e da Linguística, em suas diversas esferas, têm atributos específicos que os caracterizam. Se assim não fosse, a interface não seria possível. Essas diferenças, no entanto, muito mais agregam do que distanciam este conhecimento. Lajolo (2011) engendra uma argumentação que coloca em pauta as origens dessa diferença e de onde vem o sentimento de superioridade de uma área em detrimento da outra:

Foi em algum momento da década de sessenta do século XX, que o até então adormecido recanto das Letras da universidade brasileira foi sacudido pela entrada em cena da Linguística, senhora moderna, internacional e elegante. Recém chegada de França, ela agitava currículos, até então empoeiradamente iguais ao que tinham sido desde sempre. Foi há quase cinquenta anos, que o mundo sem pecado das Letras conheceu o sabor do fruto proibido: buleversou-se, passando a viver, para sempre, as vertigens da diferença. (Lajolo, 2011, p. 198)

Com uma base teórica moderna, a Linguística abala os pilares da Teoria da Literatura, que a acolhe em suas diversas facetas e entrega os seus textos teóricos para a análise com solidez da Teoria Linguística, como Lajolo pontua nas sentenças que dão continuidade ao seu artigo:

[...] E a Teoria da Literatura – disciplina igualmente recente nos currículos dos anos sessenta – engoliu a isca, o anzol, a vara ... e às vezes o próprio pescador! No entusiasmo de aprendizes de feiticeiro, fonemas, duplas articulações e pares mínimos caíam como confeitos no remanso dos estudos literários. E com este léxico mais moderno, que traduzia uma epistemologia mais rigorosa e que transbordava para a leitura de romances

e poemas, os sedutores e rigorosos cotovelos dos estudos linguísticos abriram espaço nos cursos de Letras. (Lajolo, 2011, p. 205)

Dando continuidade a este pensamento, levando em consideração o estudo apresentado por Lajolo (2011), muito se fala da inserção da normativa linguística na detalhada análise literária, mas o movimento oposto também é perceptível, visto que, nem só de unidades fonológicas, morfológicas e sintáticas povoa-se o horizonte da linguística e a própria literatura é, também, uma linguagem. (Lajolo, 2011). Evocando os exemplos que foram postos em parágrafos anteriores sobre a dicotomia e sua presença na graduação em Letras, é necessário retomar a matriz curricular do curso. Esta temática é um dos pontos centrais que engendram a minha pesquisa e é um eixo que conduz a análise do curso para a formação de leitoras/es.

Embora a matriz curricular das modalidades da licenciatura e do bacharelado não sejam tão divergentes, eu pude sentir as distinções quando fiz a troca da habilitação. Em 2019, eu entrei no curso de Línguas Estrangeiras na área Letras e na modalidade de licenciatura, visto que pensava ser a área mais completa para os objetivos que eu, como estudante, apresentei na época. Os componentes curriculares considerados de literatura logo me chamaram a atenção, pois era na atividade deles que eu podia utilizar outros conhecimentos de mundo para constituir novas perspectivas sobre assuntos retratados em sala de aula. Entretanto, no decorrer do cenário pandêmico, especialmente durante os estágios intensos de isolamento e quarentena, muitos caminhos mudaram e convergiram para minha mudança de habilitação.

Em contextualização, a pandemia da COVID-19 foi um período de magnitude mundial, que deixou diversas cidades em estado de Emergência Para a Saúde Pública, tendo uma abrangência internacional. Foi um período extremamente doloroso, marcado por luto, injustiças, desemprego, desvalorização da saúde pública e deu-se no período de março de 2020 até julho de 2022 em seu período mais crítico, com alguns casos isolados até os dias atuais, no presente ano de 2023.

Dentro deste cenário, eu vivenciei situações muito difíceis e, a cada situação, eu colocava em questão as minhas escolhas de vida, especialmente quando se tratava da minha profissão, do meu deslocamento para a realização deste sonho, e se o que estava estudando realmente estava correspondente com os anseios como estudante e profissional que eu também gostaria de suprir, além de pensar

constantemente se estar longe da minha família e da minha cidade natal, naquele momento, eram decisões corretas. Esses questionamentos me levaram de volta à escolha que eu tinha feito em relação à licenciatura. Por ter muitas professoras de formação na minha família, nenhuma outra opção foi considerada, no entanto, todas as experiências supracitadas foram levadas em consideração e a tomada de decisão pelo bacharelado foi feita. Não havia ali mais espaço para hesitações, naquele momento inicial de transição, eu buscava minha própria reafirmação, em um caminho que eu escolhi. Não havia incompletude nos programas das disciplinas, ou na ementa do curso como um todo, havia uma enorme vontade de testar de que outras formas eu poderia explorar a minha futura profissão. Por conseguinte, passei a buscar traduções, pesquisas, edições e os demais trabalhos que são feitos em certo anonimato, como editores e revisores, que são peças fundamentais na construção de livros e demais tipologias textuais. Foi quando eu optei pela mudança de habilitação, pois preferia estar ao lado da pesquisa, imaginando que a escolha entre as habilitações só pudesse me permitir ou um ou outro campo de trabalho.

Apesar do processo de aceitação do colegiado e a confirmação posterior da modificação ter sido rápida, não foi repentina, visto que, passei inúmeros dias pesquisando sobre o campo de trabalho e, especialmente, se esta mudança me impediria de ser professora no futuro, tendo em vista que não mais teria na grade curricular as disciplinas de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I e II, e Didática e Práxis Pedagógica I e II, componentes estes essenciais para o/a docente em formação. Diante, então, destas motivações, tomei a decisão de mudar. No entanto, apesar da escolha ter me deixado radiante diante das novas possibilidades, não encontrei apoio externo, a exemplo de família e amigas/os, o que deu um sentimento de insegurança e levantou questionamentos pessoais acerca da decisão. Todavia, resolvi seguir com a escolha.

Desta transferência, pude inferir algumas variações imediatas. Em primeiro lugar, alguns dos componentes curriculares que eu havia cursado anteriormente como disciplinas de carga horária optativa para a licenciatura (Seminários Interdisciplinares de Pesquisa e Teoria e Prática da Tradução Escrita em Língua Inglesa) passaram a ser contadas como carga horária obrigatória para o bacharelado. Em seguida, as disciplinas anteriormente mencionadas - Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I e II e Didática e Práxis Pedagógica I e II - deram

lugar a três disciplinas-chave para o bacharelado, são elas: Projeto de Pesquisa, Pesquisa Orientada e Trabalho de Conclusão de Curso, disciplinas que atuam na orientação e no desenvolvimento gradual da pesquisa que será defendida ao final da graduação.

Nesta perspectiva, é possível notar que a grade curricular se mantém semelhante em ambas as habilitações, destinando componentes curriculares obrigatórios e optativos para as duas modalidades de acordo com o objetivo de formação. Diante do exposto, cabe a observação de que a mudança maior está no estudante, na sua percepção do curso, dos componentes e dos campos de trabalho. Neste ponto, o foco deixa de transitar entre a perspectiva linguístico-literária, ainda que este parâmetro seja intrínseco no curso de letras como um todo, e passa a predominar majoritariamente na aptidão do estudante para a tradução, a pesquisa e as revisões textuais. Como aluna da graduação de Letras que passou pelo processo de transição de habilitação acadêmica, posso ressaltar nesta observação que o cenário onde há maior mudança é na percepção de si mesmo enquanto estudante e objeto direto da mudança.

Para finalizar esta seção, outro ponto precisa ser evidenciado, mencionando de que forma os programas de tradução presentes na instituição ajudam a manter viva a atividade do tradutor, da mesma forma que programas como PROFICI (Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores da UFBA), o Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras (IsF) e o Núcleo de Extensão de Letras (Nupel), por exemplo, permitem às/aos alunas/os que desejam experiência docente. No âmbito da tradução, podemos mencionar o NUPEL (Núcleo Permanente de Extensão em Letras) que permite que tradutoras/es em formação tenham experiência prática, sendo orientadas/os por uma/ orientadora/orientador-tradutora/tradutor, que é responsável por orientar, aconselhar e revisar todos os trabalhos feitos por tradutoras/es em formação, que são estudantes de graduação e pós-graduação do Instituto de Letras da UFBA.

Além dos programas de extensão oferecidos pela instituição, visando aprimoramento e residência docente e tradutória para as/os alunas/os e futuras/os profissionais, as leituras designadas nos componentes curriculares da ementa base do curso também são elementos assertivos para esta contribuição, especialmente nos componentes que tratam, em sua maioria, de tradução, como LETB30 (Teoria e

Prática da Tradução Escrita em Língua Inglesa), de natureza obrigatória, LETC89 (Tradução Audiovisual) e LETC90 (Legendação e Legendagem), de natureza optativa, para citar alguns exemplos.

### **3.4 Reflexões sobre a leitura de um âmbito pessoal ao social**

Mesmo em uma pesquisa autoetnográfica, é imperioso abrir os horizontes das reflexões para pensar o entorno social. Ao longo das elaborações que fazem parte deste trabalho de conclusão de curso, fui conduzida a pensar sobre a leitura em âmbito macro. Para respaldar e ampliar minhas reflexões, recorri à leitura de *Retratos da Leitura* (Instituto Pró-Livro, 2020) De acordo com esse importante levantamento sobre a leitura no país, há lacunas no incentivo à formação de leitores. O documento revela, por exemplo, que houve redução percentual no número de leitoras/es, que decresceu de 56 por cento para 52 por cento de acordo com a edição que coloca em comparativo os dados da edição vigente e os dados referentes a 2015, neste âmbito. Retrata, também, que 50 por cento da população não é considerada leitora desde 2007, um número que se mantém até a edição apresentada. Para aprofundar o contexto, *Retratos da Leitura* destaca que “leitor, é aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses” (Instituto Pró-Livro, 2020, p.19). O não leitor é aquele que não teve igual experiência de leitura em 3 meses antecedentes, ainda que tenha tido experiências de leitura em um espaço de tempo superior a 3 meses (Instituto Pró-Livro, 2020). Tais definições servem para conduzir demais dados que serão abordados nesta pesquisa.

Para além das porcentagens de leitura, leitores e não leitores, a pesquisa refletida em *Retratos da Leitura* (Instituto Pró-Livro, 2020) também aponta os tipos de livro mais lidos e como as relações que cada indivíduo tem com o meio, a sua idade e o gênero afetam diretamente o modo de leitura pessoal, seja na perspectiva qualitativa de leitura ou no que se refere às motivações para as leituras. No que concerne o âmbito dos livros mais lidos pela população brasileira (no que tange os 208 municípios que foram contemplados com as análises) que foi referenciada na pesquisa, podemos citar os que ocuparam os primeiros lugares na lista, como a Bíblia, *Diário de um Banana*, *Turma da Mônica* e *Harry Potter*. Nesse ranking, a Bíblia aparece em primeiro lugar consecutivamente em diversos anos de edição e

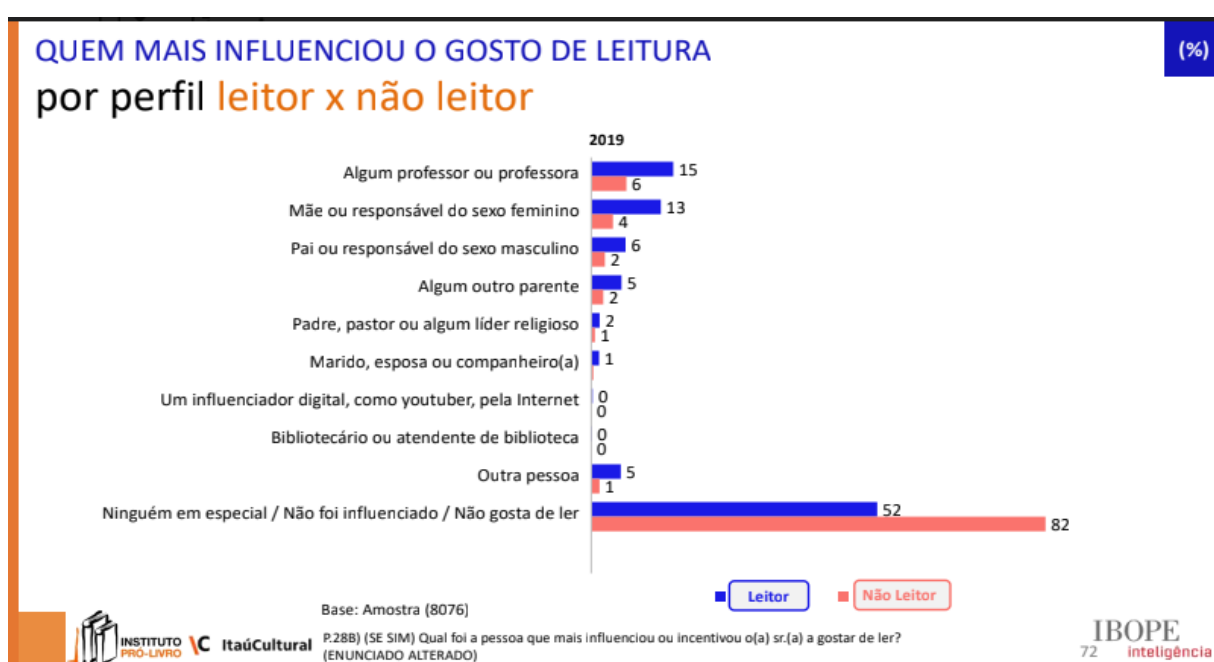
realização da pesquisa, fato este influenciado por diversos fatores, como o aumento do público cristão no Brasil, ou, ainda, por ser o livro de mais fácil leitura em recortes, tendo em vista que não é considerada uma obra a ser lida em texto corrido, mas em pequenos fragmentos em rotina, podendo, assim, levar à menção da Bíblia por ser mais tangível. Há ainda uma parcela da população que pode não se recordar do último livro que foi lido, por imaginar que a leitura válida é apenas a que é feita de uma produção em sua integridade.

É importante salientar que a indicação da Bíblia, por exemplo, também acontece em escolas, especialmente as que são dirigidas por entidades cristãs, o que torna o posto da Bíblia no ranking ainda mais sólido. Quanto aos demais livros, percebe-se que são leituras incentivadas em diversos momentos da vida, *Harry Potter*, por exemplo, costuma ser um dos primeiros contatos com a leitura na vida de jovens e jovens adultos, desencadeando leituras posteriores.

Entretanto, outros tipos de leitura também devem ser considerados quando se trata da atividade de ler, como os *memes*, mensagens em WhatsApp, textos veiculados em redes sociais como Instagram e Twitter e demais redes sociais, legendas, bulas de remédio, entre outros. Estas leituras rodeiam o dia a dia da maioria dos indivíduos através de suas interações. No entanto, em muitos casos, passam despercebidas, por não serem levadas em consideração como constituintes do ato de ler. É notório que algumas pessoas alegam não conseguir ler ou sequer gostar do hábito, mas está sempre praticando a habilidade por meio de atividades cotidianas e estas atividades são as precursoras da capacidade de entender, interpretar e veicular um significado do que está sendo lido através de uma variedade de comunicação, como as comunicações verbais e não verbais. A construção destes significados também envolve os valores que cada um tem e quais são as suas ideologias, crenças, entre outros fatores fundamentais para que o significado coexista.

Em respaldo às demais definições, é comum que surja o questionamento de onde e como os leitores são formados. Uma possível resposta são as instituições de ensino e, neste termo, alcanço desde as escolas da primeira infância até as instituições de nível superior, com destaque especial nesta pesquisa para o curso de Bacharelado em Letras. Em *Retratos da Leitura* (Instituto Pró-Livro, 2020), quando se trata de saber se houve influência e incentivo externo e relevante para a

construção do hábito de leitura, seja para o indivíduo considerado leitor ou não leitor, há a categoria intitulada “algum professor ou professora”. Em “O Letramento, A Críticidade e O Letramento Crítico” (Abreu-Silva, 2021, s/p), por exemplo, é ressaltada a importância das/os professoras/es nesta condução literária e consequente formação de pensamento crítico, quando menciona: “[...] professores devem guiar o aprendiz para desenvolver percepções a partir dessas premissas e posicionar-se criticamente sobre os temas estudados para compreender de maneira efetiva um texto.”



Fonte: *Retrato da Leitura* (Instituto Pró-Livro, 2020, p.72)

A imagem foi retirada de *Retratos da Leitura no Brasil* (Instituto Pró-Livro, 2020) e demonstra um gráfico que analisa o tipo de influência na leitura, vista para ambos os perfis de leitor x não leitor. Apesar de as/os professoras/es serem uma das primeiras referências quando se trata de leitura e decodificação de significados, é preciso ressaltar que nem todas as realidades podem abarcar os instrumentos necessários para isso. Diversos municípios, por exemplo, não dispõem de bibliotecas, o que dificulta o acesso aos livros. Rememorando mais um trecho de *Retratos da Leitura* (Instituto Pró-Livro, 2020), por ser a referência base desta seção, é fundamental destacar a relevância da leitura e a importância de viabilizar o acesso aos livros como uma alternativa de mudar o cenário de leitura no Brasil:



A leitura é libertadora e promove o protagonismo no acesso ao conhecimento e à cultura. Ela transforma, informa, emociona e humaniza. Traduz e nos aproxima do que é humano em diferentes tempos, lugares, sentidos, culturas e sentimentos [...]. (Instituto Pró-Livro, 2020, p. 25)

Desenvolver a consciência crítica do leitor, como é mencionado também em Abreu-Silva (2021), é uma ferramenta que o auxilia a perceber as situações ao seu redor e questioná-las, em favor de uma sociedade mais justa e coerente, de acordo com “as relações que cada um estabelece com os seus letramentos” (Abreu-Silva, 2021, p. 218).

## 4 UMA ANÁLISE DOCUMENTAL DO CURRÍCULO DE LETRAS

A análise sobre minha formação em uma perspectiva autoetnográfica convocou a utilização de outro objeto de investigação, a saber: o currículo do curso de Bacharelado em Letras da UFBA; e outro percurso metodológico: a análise documental por amostragem (Kripka; Scheller; Bonoto, 2015). Para o desenvolvimento desta etapa, tive que me debruçar sobre o Projeto Curricular de Letras (Universidade Federal da Bahia, 2005), que está em vigor desde 2005 e está passando por reformulação.

A primeira etapa consistiu numa análise do Projeto que me levou a uma classificação para uma descrição e interpretação sobre o currículo, tendo em horizonte o referencial indicado em cada componente curricular em termos de referências básicas e complementares, quando encontradas. Ao fazer isso, enfoquei os componentes curriculares de literatura, inicialmente, e com recorte nos componentes obrigatórios, utilizando quatro componentes para a demonstração e análise. Em seguida, analisei os componentes optativos por amostragem, selecionando quatro componentes. Fiz, então, o mesmo percurso na análise dos componentes de língua, exceto no que se refere aos componentes optativos, que não contemplei na análise por não haver uma amostragem significativa.

### 4.1 Categorização e análise do elenco de componentes curriculares obrigatórios de Literatura

Componente curricular	Carga horária	Referências obrigatórias e complementares
LETA21 - A LITERATURA BRASILEIRA E A CONSTRUÇÃO DA NACIONALIDADE	68H	LAS CASAS, Bartholomeu. "Da ilha Espanhola", "Da ilha de Cuba" e "Extrato da quinta razão". In: História Geral das Índias/ As Índias Ocidentais. São Paulo: Edições Cultura, 1944. ROCHA, João Cezar de Castro. "Nenhum Brasil existe: Poesia como história cultural". In: ROCHA, João Cezar de Castro et alli (Orgs.). Nenhum Brasil existe: Pequena enciclopédia. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2003. CAMINHA, Pero Vaz de. Carta do achamento do Brasil. Disponível em: <a href="http://www3.universia.com.br/conteudo/literatura/A_carta_d_e_pero_vaz_de_caminha.pdf">http://www3.universia.com.br/conteudo/literatura/A_carta_d_e_pero_vaz_de_caminha.pdf</a> . Acesso em: 10 set. 2013.

		<p>TODOROV, Tzvetan. "A descoberta da América." In: A conquista da América: a questão do outro. São Paulo: Martins Fontes, 1996.</p> <p>TODOROV, Tzvetan. "A descoberta da América." In: A conquista da América: a questão do outro. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 3-48.</p> <p>Vídeo com Ailton Krenak, Índio cidadão.</p> <p>MUSSA, Alberto. Meu destino é ser onça. Rio de Janeiro: Record, 2009. (Fragmentos de cronistas – Gândavo, Gabriel Soares, Hans Staden, dentre outros, selecionados por Alberto Mussa).</p> <p>KOPENAWA, Davi &amp; ALBERT, Bruce. "Palavras dadas" e "Devir outro". In: A queda do céu. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 63-79.</p> <p>ANDERSON, Benedict. "Introdução". In: Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Cia das Letras, 2008.</p> <p>BHABHA, Homi. "DissemiNação: o tempo, a narrativa e as margens da nação moderna". In: O Local da Cultura. Belo Horizonte: UFMG, 2005.</p> <p>Romance Iracema, de José de Alencar (1865).</p> <p>BOSI, Alfredo. "Um mito sacrificial: o indianismo de Alencar". In: Dialética da colonização. São Paulo: Companhia das Letras- Poema Juca-Pirama, de Gonçalves Dias.</p> <p>PROENÇA FILHO, Domício. "A trajetória do negro na literatura brasileira". In: PEREIRA, Edimilson de Almeida (Org.). Um tigre na floresta de signos: Estudos sobre poesia e demandas sociais no Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010. p. 43-72.</p> <p>KABENGELE, Munanga. "A mestiçagem no pensamento brasileiro". In: discutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes: 1999, p. 50-83.</p> <p>Curta Babás, de Consuelo Lins (2010).</p>
LETA94 - A HISTÓRIA DA LÍNGUA INGLESA	68H	<p>BAUGH, Albert C., &amp; CABLE, Thomas. <b>A History of the English Language</b>. London: Routledge, 1993. 4th ed.</p> <p>CRYSTAL, David. <b>The Cambridge encyclopedia of the English language</b>. London, 2019.</p> <p>KNOWLES, Gerry. <b>A cultural history of the English language</b>. London: Arnold. 1997</p> <p>McARTHUR, Tom (Ed.). <b>The Oxford Companion to the English Language</b>. Oxford/New York: Oxford University Press. 1992.</p> <p>Complementar:</p> <p>CATTO, Jeremy. <b>Written English</b>; The Making of the Language 1370-1400, Past and Present, nº 179, maio de 2003, pp. 24–59.</p> <p>CULPEPER, J. <b>History of English</b>. London: New York: Routledge &amp; Kegan Paul, 2005.</p> <p>FERREIRA, Julio Dias. <b>A História da Língua Inglesa</b>. Centro de Estudos Anglisticos da Universidade, 2000.</p> <p>HOGG, Richard. <b>A History of the English Language</b>. University of Manchester 2011.</p> <p>LIMA, Luciano R. <b>Uma história crítica da língua inglesa</b>. Campinas: Pontes. 2016.</p> <p>McCRUM, Robert; MacNEIL, Robert; CRAN, William. <b>The</b></p>

		<p><b>Story of English.</b> New York: Penguin, 2003</p> <p>PHILLIPSON, Robert. <b>Linguistic imperialism.</b></p> <p>SHAY, Scott. <b>The History of English: A Linguistic Introduction.</b> Washington: Wardja Press, 2008.</p> <p>SINGH, I. <b>The history of English: a student's guide.</b> Londres: Hodder Arnold, 2005.</p> <p>WELLS, John C. <b>Accents of English.</b> Cambridge: Cambridge University Press, 1982.</p>
LETA90 - O CONTO DE LÍNGUA INGLESA	68H	<p>Referências bibliográficas (básica):</p> <p>BONNICI, Thomas. Short stories: an anthology for undergraduates. Maringá: Ed. do Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2002.</p> <p>CARTER, Ronald. The Routledge history of literature in English: Britain and Ireland. Londres: Routledge &amp; Kegan Paul, 2001.</p> <p>CRUZ, Décio Torres. Literatura (pós-colonial) Caribenha de língua inglesa. Salvador: EDUFBA, 2016.</p> <p>GARWOOD, Christopher; GARDANI, Guglielmo; PERIS, Edda. (Ed.). Aspects of Britain and the USA. Oxford: Oxford University Press, 1992.</p> <p>GAZZOLA, Ana Lúcia; DUATE, Constância Lima e ALMEIDA, Sandra R. G. (Org.). Gênero e representação em literaturas de língua inglesa. Belo Horizonte: UFMG, Pós-Graduação em Letras, 2002.</p> <p>HARRIS, Leila Assumpção. Feminismos, identidades, comparativismos: vertentes na literatura de língua inglesa. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2012.</p> <p>LACOSTE, Yves. A geopolítica do inglês. São Paulo: Parábola, 2005.</p> <p>OLIVEIRA, Marinyze Prates de; RAMOS, Elizabeth (Org.). Desleitura cinematográfica: literatura, cinema e cultura. Salvador, BA: EDUFBA, 2013.</p> <p>Referências bibliográficas (complementar):</p> <p>ANSPACH, Sílvia Simone. Ensino de Literatura: algumas dificuldades e sugestões. São Paulo: Claritas, 1993. (p. 49-56)</p> <p>ASHCROFT, Bill; GRIFFITHS, Gareth; TIFFIN, Helen (Ed.). The Post-colonial studies reader. London/New York: Routledge, 1995.</p> <p>ASHLEY, Leonard. The history of the short story. Washington DC: Bureau of Educational and Cultural Affairs, 1984.</p> <p>COLLIE, Joanne &amp; SLATER, Stephen. Literature in the Language Classroom a resource book of ideas and activities. London/New York: CUP, 1987.</p> <p>_____. Short Stories for Creative Language Classrooms. London/New York: CUP, 1993.</p> <p>EAGLETON, Terry. Literary theory: an introduction. Minnesota: The University of Minnesota Press, 2003.</p> <p>EAGLETON, Terry. The idea of culture. Oxford: Blackwell Publishing, 2000</p> <p>FALOLA, Toyin and ADERINTO, Saheed. Nigeria, nationalism and writing history. Rochester: University of Rochester Press, 2010.</p> <p>KELLY, Stephanie A. Expanding your own English capacity through literature. In: New Routes in ELT, February 20th, 1997. p. 35-37.</p>

		KILLICK, Tim. British short fiction in the early nineteenth century. England/USA: Ashgate, 2008.
LETB26 - LEITURA DE PRODUÇÕES ARTÍSTICAS EM LÍNGUA INGLESA	34H	ENTMAN, Robert M.; ROJECKI, Andrew. The black image in the white mind. University of Chicago Press, 2010. FREIRE, Paulo. GUIMARÃES, Sérgio. Educar com a mídia [Recurso eletrônico]: novos diálogos sobre educação. 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. KELLNER, Douglas. A cultura da mídia: estudos culturais : identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru, SP: EDUSC, 2001. 454p. PAXSON, Peyton. Mass Communications and Media Studies: An Introduction. New York, NY: Bloomsbury, 2014. 251 p. RETIS, Jessica; TSAGAROUSIANOU, Roza (Ed.). The handbook of diasporas, media, and culture. John Wiley & Sons, 2019. complementar: BORGES, Roberto Carlos de Siva; BOGES, Rosane (orgs.). Mídia e Racismo. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: ABPN, 2012. 248 p. KAEL, Pauline. 5001 noites no cinema. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1994. 567p. MCLUHAN, Herbert Marshall; FIORI, Quentin. The medium is the message : an inventory of effects. [New York]: Bantam Book, [19--?]. 159 p. NÖLKE, Ana-Isabel. Making diversity conform? An intersectional, longitudinal analysis of LGBT-specific mainstream media advertisements. Journal of homosexuality, v. 65, n. 2, p. 224-255, 2018. PEREIRA JÚNIOR, Alfredo Eurico Vizeu; PORCELLO, Flávio Antônio Camargo; COUTINHO, Iluska. 40 anos de telejornalismo em rede nacional: olhares críticos. Florianópolis, SC: Insular, 2009. 187p.

A tabela acima contém dados que revelam o tipo de referência obrigatória e complementar, quando mencionada, de componentes curriculares obrigatórios referentes à literatura para o curso de Bacharelado em Língua Estrangeira - Inglês. A carga horária mencionada varia entre componentes de 34 e 68 horas, de acordo com a ementa da disciplina. No entanto, é preciso ressaltar que houve um ajuste na carga horária disciplinar no presente ano de 2023, mais especificamente no primeiro semestre do ano. A carga horária anterior e apresentada na tabela reduziu de múltiplos de 17 para múltiplos de 15, redimensionando os componentes de 34 horas

para 30 horas, os de 68 para 60 horas e os de 102 para 90 horas. Como os dados inferidos na tabela são coletados do Projeto Curricular de Letras (Universidade Federal da Bahia, 2005), optei por manter a carga horária contida no Projeto. A diminuição da carga horária, no entanto, não diminuiu a utilização das referências obrigatórias e complementares nas disciplinas, e o tempo mais curto de leitura tornou-as mais densas e complexas para aplicar em pouco tempo.

Durante a minha trajetória no curso, fui apresentada a referências extremamente pertinentes para o recorte da disciplina, mas tais referências não permitiam, dada a quantidade, a opção de buscar por outros vieses leituras dos mesmos temas ou das mesmas áreas para que eu pudesse ler outros textos literários ou outras referências teóricas. Também ressalto a importância da escolha de referências para a sala de aula por parte das/os alunas/os, estratégia que, quando aplicada em atividades de sala, se mostrou eficaz, pela perspectiva de estudante, agregando a leitura dos referenciais teóricos de base da disciplina com o que levávamos com nossa própria escolha e leitura crítica.

Os componentes curriculares de natureza obrigatória têm maior carga de leitura base por diversos motivos, a saber: para que alunas/os expandam os seus conhecimentos por meio de fundamentos feitos por teóricos da área e, também, porque os referenciais obrigatórios derivam da ementa de cada um dos componentes. A/o docente, como orientadora/orientador de aprendizagem de cada componente pode guiar suas/seus estudantes através das obras trabalhadas. Entretanto, muitos fatores precisam ser levados em consideração, como o tempo que a/o docente dispõe no cronograma para a exposição dos assuntos, entre outros fatores que podem ou não flexibilizar a utilização de leituras livres no cronograma.

Observei, ao longo da graduação, que muitas/os professoras/es enviaram listas para as/os alunas/os com textos complementares de leitura, em que a/o aluna/o poderia escolher um ou mais títulos para fazer leitura e aprofundar o seu conhecimento nos assuntos. Essas listas atuaram de maneira assertiva no desempenho das/os alunas/os. Contudo, nessa amplitude, não surge espaço para a leitura livre, em que a/o discente pode exercer um pouco mais a sua autonomia de leitura, sua criticidade e, também, buscar na literatura por lazer um aporte para a vida acadêmica em virtude da quantidade de leituras atribuídas como obrigatórias. Ainda assim, é importante ressaltar que a leitura livre ou por lazer não tem função

solo de ser aporte para outros assuntos, pois a autonomia que ela confere, na verdade, é um incentivo para que a/o aluna/o se forme como Leitora/Leitor, com todas as perspectivas que este termo envolve.

Como foi mencionado na seção anterior, a formação de leitoras/es se dá, em sua maioria, nas instituições de ensino e, em se tratando da Graduação de Letras, onde a expectativa por leituras livres é elevada para a atividade leitora de cada um, a expectativa é ainda maior. Dos componentes curriculares destacados na tabela de disciplinas obrigatórias da área de literatura, quase todos dispuseram de um referencial que fosse mais direcionado -- por diversos fatores -- para as leituras essenciais. Opto, neste caso, pelo não uso da palavra “obrigatória” para que os referenciais de base não sejam vistos como não permissivos da formação de uma/um leitora/leitor autônoma/o. O que se discute nestes capítulos é a contribuição da leitura externa no desempenho das/os alunas/os em cada disciplina e em sua formação como leitoras/es críticas/os, e em como se deve ampliar o espaço desta atividade intrinsecamente à vida acadêmica. Afinal, não é possível assegurar que apenas as leituras designadas por docentes sejam suficientes para mensurar a formação de uma/um leitora/leitor que tem o hábito e o prazer de ler.

#### **4.2 Categorização e análise do elenco de componentes curriculares optativos de Literatura**

Componente curricular	Carga horária	Referências
LETB89 - POÉTICAS E CRÍTICAS DA MODERNIDADE	68H	Bibliografia impressa
LETA15 - LEITURA DE TEXTOS EM LÍNGUA INGLESA	68H	Bibliografia impressa
LETC03 - CRIAÇÃO LITERÁRIA: O ROTEIRO CINEMATOGRAFICO	90H	Bibliografia impressa
LETB49 - ESTUDO DE LETRAS DE MÚSICA EM LÍNGUA INGLESA	60H	Bibliografia impressa

<p>LETB88 - TEORIA DO DRAMA</p>	<p>60H</p>	<p>UBERSFELD, Anne. "Texto-Representação". In: Para ler o teatro. São Paulo: Perspectiva, 2013, p. 1-8.</p> <p>2) ROSENFELD, Anatol. "Parte I - A teoria dos gêneros". In: O teatro épico. São Paulo: Perspectiva, 2004, p. 15-36.</p> <p>3) PAVIS, Patrice. "Tragédia" / "Trágico". In: Dicionário de Teatro. São Paulo: Perspectiva. 2008, p. 415-420.</p> <p>4) BENTLEY, Eric. "Tragédia, comédia e tragicomédia". In: Uma anatomia do drama. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978, p. 73-83</p> <p>5) ARÉAS, Vilma. "Comédia versus tragédia". In: Iniciação à comédia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 1990.</p> <p>6) ARISTÓTELES. Poética. Tradução de Ana Maria Valente. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.</p> <p>7) MINOIS, Georges. "Bergson e a mecânica social do riso". In: História do Riso e do Escárnio. São Paulo: Editora Unesp, 2003, p. 520-525.</p> <p>Leitura em sala de alguns trechos de: BERGSON, Henri. O Riso: ensaio sobre o significado do cômico. São Paulo: Edipro, 2018.</p> <p>FREUD, Sigmund. O chiste e sua relação com o inconsciente (1905). São Paulo: Companhia das Letras, 2017.</p> <p>MAURON, Charles. Psicocrítica del género cómico. Madri: Arco Libros, 1997.</p> <p>SILVA, Igor de Almeida. Charles Mauron: o gênero cômico como fantasia de triunfo, Cena, no20, p. 176-186.</p> <p>MENDES, Cleise. "A força cômica". In: A gargalhada de Ulisses: a catarse na comédia. São Paulo: Perspectiva/ Salvador: Fundação Gregório de Mattos, 2008, p. 77-87.</p> <p>ARISTÓFANES. As Rãs. Tradução de Mario da Gama Kury. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.</p> <p>PLAUTO. Aulularia - A comédia da Panelinha. Tradução de Aída Costa. São Paulo: DIFEL, 1967.</p> <p>BAKHTIN, Mikhail. A cultura popular na Idade Média e no Renascimento - o contexto de François Rabelais. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.</p> <p>VICENTE, Gil. Auto da Barca do Inferno. São Paulo: CERED, 1999.</p> <p>SHAKESPEARE, William. "Como Gostais". In: Comédias. Tradução de Carlos Alberto Nunes. São Paulo: Melhoramentos, 1982.</p> <p>MOLIÈRE. "Escola de Mulheres". In: O tartufo; Escola de Mulheres; O burguês fidalgo. Tradução de Jacy Monteiro, Millôr Fernandes e Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Abril Cultural, 1980.</p> <p>GÓGOL, Nikolai. "O inspetor geral". In: Teatro Completo. Tradução de Arlete Cavaliere. São Paulo: Editora 34, 2009.</p> <p>JARRY, Alfred. Ubu-Rei ou Os Poloneses. Tradução de Ferreira Gullar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.</p> <p>JARRY, Alfred. Ubu-Rei ou Os Poloneses. Tradução de Ferreira Gullar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.</p> <p>TCHÉKHOV, Anton. "O jardim das cerejeiras". In: Quatro</p>
---------------------------------	------------	---



		<p>peças. Tradução de Rubens Figueiredo. São Paulo: Penguin / Companhia das Letras, 2021.</p> <p>PIRANDELLO, Luigi. Seis personagens à procura de um autor. Tradução de Mário da Silva, Brutus Pereira e Elvira Rina Malerbi Ricci. São Paulo: Abril Cultural, 1981.</p> <p>12) SARRAZAC, Jean-Pierre. "O drama não será representado". In: Poética do Drama Moderno. São Paulo: Perspectiva, 2017.</p> <p>BECKETT, Samuel. Esperando Godot. São Paulo: Cosac &amp; Naify, 2005.</p> <p>SUASSUNA, Ariano. Auto da Compadecida. São Paulo: Agir, 2013.</p>
--	--	---

Na categorização referente aos componentes curriculares optativos da área de literatura, decidi ressaltar os que cursei durante a graduação, tendo em vista a grande diversidade de disciplinas optativas que existem no currículo nessa área. Considerei, ainda, o fato de esta análise ter um enfoque autoetnográfico, como mencionado em outras subseções deste trabalho.

Na tabela, há componentes com a carga horária das duas formas supracitadas na análise anterior, visto que foram cursadas ao longo da graduação e sofreram alteração direta na carga horária. É pertinente ressaltar que as descrições onde se insere "bibliografia impressa" significa que a bibliografia foi recebida pelas/os alunas/os de forma impressa, e muitos destes documentos não tiveram localização possível. A maioria das minhas escolhas tinha enfoque na ementa da disciplina e, em alguns casos no referencial teórico obrigatório, para que eu pudesse escolher as disciplinas com as quais eu tivesse maior afinidade no quesito das leituras. Dentre as disciplinas mencionadas, posso ressaltar Teoria do Drama como a que mais incentivou a busca por leituras livres.

Em Teoria do Drama, essa prática foi aplicada durante o decorrer do componente, com indicação de peças, artigos e autores. No trabalho final, o professor permitiu que as/os alunas/os pudessem escolher com quais produções ou textos se sentiam mais confortáveis para trabalhar as análises. Ter essa possibilidade permitiu que nossa liberdade de leitura também se estendesse para a criatividade na escrita, que se tornou igualmente prazerosa com a escolha da obra com a qual se queria trabalhar.

Outra experiência semelhante ocorreu no componente O Conto de Língua Inglesa, em que a professora nos permitiu que analisássemos qualquer conto da nossa preferência e eu escolhi fazer um comparativo entre o conto e o romance

intitulado *Flores Para Algernon*, de Daniel Keyes. Essa sensação de escolha me fez ampliar muito os conhecimentos quanto à liberdade de escolha, sua aplicabilidade, a forma de escrita e a escolha de todo o conteúdo que seria aplicado.

Outro componente que pode ser contemplado nesta análise é Leitura de Textos em Língua Inglesa, cuja ementa retrata a compreensão de textos de natureza diversa. A carga de textos oscilava de duas a quatro leituras por semana, com suas respectivas atividades e, algumas vezes, material extra de leitura para casa. Por parecer um pouco com inglês instrumental, o volume de textos, na verdade, auxiliava na prática de leitura, desenvolvendo técnicas que aceleravam a interpretação dos mais variados textos em língua inglesa. Estas habilidades moldaram a forma como passei a observar as referências obrigatórias e complementares durante a leitura. O estímulo à leitura extensiva (Harmer, 2007) neste componente se deu pelo fato de o professor incentivar que suas/seus discentes buscassem textos fora do contexto acadêmico, tendo em vista a diversidade de gostos literários em sala, pois o componente é optativo para variados cursos, e a sala estava composta de estudantes de Letras, Bacharelados Interdisciplinares, Enfermagem, Engenharias, entre outros.

Seguindo a análise, o componente curricular de Criação Literária: O Roteiro Cinematográfico foi um percurso mais desafiador, tendo em vista que exigia prática constante em maior volume de escrita, pois trabalhamos na produção de um roteiro e constantemente estávamos redigindo escaletas, mini-bíblias e demais componentes de um roteiro. Dessa forma, o tempo de leitura livre e extensiva foi redimensionado consideravelmente.

No caso de Poéticas e Críticas da Modernidade, a análise pode ser feita de uma forma diferente, tendo em vista que foi um componente que estudei durante o período de pandemia, e foi cursado isoladamente, pois foi o único componente curricular cursado no primeiro semestre suplementar em 2020.1 entre agosto e dezembro. O volume de leituras guiou a produção de um trabalho final que deveria colocar em exame algum autor ou vertente teórica estudada. No meu caso, utilizei Charles Baudelaire como referencial teórico sugerido pela professora e Sherlock Holmes como escolha pessoal para a análise. Este tipo de condução durante o percurso do semestre auxiliou muito o meu entendimento como leitora e escritora e

foi possibilitado em sua totalidade por ter sido estudado com foco total em apenas um componente.

Por fim, menciono Estudos de Letras de Música em Língua Inglesa, cuja ementa e conteúdo são pautados no estudo crítico de letras de música em inglês, analisando suas estruturas e demais atributos. Por ser um componente curricular optativo que visa outras formas de arte, neste caso, a música, a intensidade de leituras foi contemplada em conjunto com a análise de músicas e seus contextos sociais e históricos.

É preciso salientar, no entanto, que cada um desses componentes optativos foi cursado em cenários diversos, em uma matriz curricular composta de componentes que divergiam em aspectos de aplicabilidade de atividades e percepções, e estas características influenciam diretamente na recepção das referências apresentadas e em como cada uma delas pode ou não abrir espaço para as leituras extensivas (Harmer, 2007). É perceptível, no entanto, que os referenciais obrigatórios de leitura são extensos e a expansão do que conhecemos e destacamos como leitura expansiva fica comprometida. Foi a impressão que tive a partir da minha perspectiva de leitora com forte desejo de imersão em uma diversidade de textos que pudessem ser escolhidos, também, de forma autônoma.

### 3.3 Categorização e análise do elenco de componentes curriculares obrigatórios de Língua

Componente curricular	Carga horária	Ementa
LETA92 - A FRASE NOMINAL DA LÍNGUA INGLESA	68H	BERK, Lynn. English syntax: from word to discourse. Oxford: Oxford University Press, 1999. CELCE-MURCIA, Marianne, LARSEN-FREEMAN, Diane. The grammar book: An ESL/EFL teacher's course. Boston: Heinle & Heinle, 1983. DeCAPUA, A. Grammar for Teachers: A Guide to American English for Native and Non-Native Speakers. New York: Springer, 2017. DEPRAETERE, I. LANGFORD, C. Advanced English Grammar: a Linguistic Approach. London, UK: Bloomsbury Academic, 2020. DOWNING, A. English Grammar: A University Course. Routledge, 2012. LARSEN-FREEMAN, Diane. Teaching Language: From Grammar to Grammmaring. Boston, MA: Thompson-Heinle, 2003.

		<p>LARSEN-FREEMAN, Diane. Grammar Dimensions: form, meaning and use 4. Cengage Learning, 2008.</p> <p>LOBECK, A. DENHAM, K. Navigating English Grammar: A Guide to Analyzing Real Language. London: John Wiley &amp; Sons, Ltd., 2014.</p> <p>THORNBURY, S. About language: tasks for teachers of English. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.</p> <p>WISNIEWSKA, I., RIGGENBACH, H., SAMUDA, V. Grammar dimensions: Form, meaning, and use 2. Boston, MA: Heinle, Cengage Learning, 2007.</p>
--	--	---

Nos componentes curriculares obrigatórios de língua, não é diferente do que foi demonstrado na seção de literatura: referencial abundante em leituras, no caso do componente mencionado, feitas em sala de aula também. Para finalizar a análise dos componentes curriculares, devo mencionar as disciplinas optativas de língua que não cataloguei em quantidade por não haver amostragem significativa. Optei por escolher um idioma que eu pudesse me dedicar a partir do nível inicial, escolhi uma das línguas românicas, o italiano, pois já me interessava pelo idioma. Por ter considerado que estava inserida no campo da literatura e não da linguística -- divisão esta que busquei desmistificar nas seções anteriores -- isso se refletiu na escolha dos componentes curriculares, um campo que não foi muito explorado na minha grade curricular, por isso a escolha por optativas de um único idioma, sem me aprofundar no ramo das teorias linguísticas. Durante o curso dos componentes mencionados, muitas leituras foram abordadas, desde assuntos voltados para o âmbito teórico até a leitura de livros não acadêmicos e outras leituras diversas como letras de músicas, sites de notícias no idioma estudado, entre outros.

No componente Língua Italiana em Nível Avançado, os livros foram contemplados com maior amplitude e foi possível escolher alguns com base nas sinopses para a realização de análises. Também foram disponibilizados sites para a pesquisa de livros para leitura de interesse pessoal do aluno no idioma apresentado. Essas práticas contribuíram de maneira concordante para o desenvolvimento da leitura em uma língua estrangeira, ainda que voltado mais para o âmbito acadêmico.

Em linhas gerais, nas referências teóricas, de fato e em sua maioria, não há textos literários ou coletâneas, uma prática muito forte na universidade. Essa prática, apesar de ter caráter salutar pode limitar a autonomia dos estudantes, com poucas possibilidades de que se manifeste sua independência na leitura – de livros e de mundo - e, conseqüentemente, na escrita.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou compreender como ocorre a formação de uma leitora no curso de Bacharelado em Letras para entender de que forma os componentes curriculares obrigatórios e optativos da graduação abrem espaço para a formação dos leitores, pensando não só o meio acadêmico, mas na experiência de leitura do país em linhas gerais, a partir de uma perspectiva qualitativa e autoetnográfica, dispondo, também de análise documental do currículo de Letras.

Para chegar à compreensão de como a graduação em Letras contribui para a formação de potenciais leitores a partir da minha própria experiência, foram definidos três objetivos específicos. O primeiro objetivo constava em uma descrição autoetnográfica da minha própria formação leitora antes e durante a graduação. Verifiquei, através da análise, que a leitura ganha um espaço mais amplo no ensino superior, por ser um ambiente -- em especial, na área de Letras -- que incentiva a formação leitora crítica e atuante. Entretanto, essa amplitude não contempla o desenvolvimento da formação de leitoras/es autônomas/os voltadas/os ao exercício de livre escolha de textos e da leitura por prazer em todos os componentes, o que, a meu ver, deveria ser algo comum a todos eles, inclusive os obrigatórios.

Em alinhamento com o que disse no parágrafo anterior, o segundo objetivo específico desta pesquisa consistia em tecer uma apreciação crítica acerca dos referenciais teóricos mais escolhidos para os componentes do curso de graduação em Letras, buscando entender se esta é favorável ou não ao incentivo à formação de leitores. Foi visto que a carga horária de leituras pela qual o discente de Letras passa ao longo da graduação pode ser extensa, porém, fundamental para a formação de uma/um leitora/leitor acadêmica/o. No entanto, também se ressalta a relevância do incentivo e abertura de espaço por parte dos/as docentes para as leituras livres e por lazer, com finalidade singular de formar o leitor em sua totalidade, não apenas para o âmbito acadêmico.

O terceiro e último objetivo específico pretendia analisar através da pesquisa documental o Projeto Curricular, vigente desde o ano de 2005 para os cursos de Graduação em Letras, categorizando e interpretando os referenciais e de que forma estes componentes potencializam a formação do leitor. Foi inferido com base nas análises referenciais de ambos os componentes do campo da Linguística e da

Literatura que eles apresentam referenciais obrigatórios que não podem ser dissociados da disciplina ou diminuídos, por serem considerados fundamentais. Foi visto, também, que os componentes que são considerados da área de literatura apresentaram maior espaço para incentivo de leitura livre, seja em relação à indicação, tempo de leitura, ou participação direta da/o aluna/o na escolha das produções que gostaria de ler e, especialmente, quando optativos.

Sendo assim, o que se pressupõe sobre a/o estudante de Letras que já ingressa no curso de graduação com um perfil leitora/leitor formada/o é que este perfil é ampliado durante o decurso da graduação, bem como todas as demais competências que estão atreladas a este perfil, tendo a academia como o ambiente mais propício para este desenvolvimento. Essa conclusão foi alcançada através dos instrumentos de coleta de dados mencionados, em especial a via autoetnográfica, que permitiram que estes resultados fossem obtidos a partir do cruzamento de experiências pessoais e programas de componentes curriculares. Apesar dessa conclusão positiva, destaco que as disciplinas que favoreceram a leitura extensiva foram as que trouxeram maior impacto à minha reconfiguração e crescimento como leitora, o que deveria fazer parte das experiências nos mais diversos componentes. Reconheço o desafio disso, sobretudo, em época de redução da carga horária dos componentes, mas talvez seja válido promover essa autonomia, pois é no seio dela que se alimenta a vontade mais genuína de ler e tudo que o Brasil mais precisa é de mais leitoras/es que tenham não só a obrigação, mas o desejo de ler.

Em pesquisas futuras, referentes a este mesmo eixo referencial, será possível analisar novamente e por outras perspectivas quando necessário o desempenho de leitura no curso de Letras, como os resultados esperados estão se movendo em favor da formação dos potenciais leitoras/es e das demais atribuições da qualidade leitora, direcionando o olhar também não só para a importante influência docente neste setor, mas como a leitura de uma forma geral é compreendida em demais realidades.

## REFERÊNCIAS

ABREU-SILVA, Geraldo, O Letramento a criticidade e o letramento crítico. *Revista eletrônica multidisciplinar Pindorama*, v. 12, n. 1, p. 201-221, jan/jun, 2021.

BONOTTO, Danusa de Lara; KRIPKA, Rosana Maria Luzevete; SCHELLER, Morgana. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. Atas – Investigação Qualitativa na Educação, Aracajú, ano 4, volume 2, p. 243-247. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/280924900\\_Pesquisa\\_Documental\\_consideracoes\\_sobre\\_conceitos\\_e\\_caracteristicas\\_na\\_Pesquisa\\_Qualitativa\\_Documentar\\_y\\_Research\\_consideration\\_of\\_concepts\\_and\\_features\\_on\\_Qualitative\\_Research](https://www.researchgate.net/publication/280924900_Pesquisa_Documental_consideracoes_sobre_conceitos_e_caracteristicas_na_Pesquisa_Qualitativa_Documentar_y_Research_consideration_of_concepts_and_features_on_Qualitative_Research)>. Acesso em 29 set. 2023.

BRUN, Milenna. (Re)construção identitária no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras. In: SCHEYERL, Denise; MOTA, Kátia (orgs.). *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2004. p. 73-104.

COLLINS, Patricia Hill. Epistemologia feminista negra. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 139-170.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. em três artigos que se complementam. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

HARMER, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching*. 4. ed. Pearson Longman, 2007.

HEIGHAM, Juanita; CROKER A, Robert. *Qualitative Research in Applied Linguistics: a Practical Introduction*. United Kingdom; Palgrave Macmillan, 2009.

HUGHES, S., & PENNINGTON, J. (2017). *Autoethnography: Process, Product and Possibility for critical social research*.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil*. 5. ed. 11 set. 2020. Disponível em: [https://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/09/5a\\_edicao\\_Retratos\\_da\\_Leitura\\_no\\_Brasil\\_IPL-compactado.pdf](https://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/09/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_IPL-compactado.pdf).

JONES, S.H.; ADAMS TE; ELLIS, C. (editors) *Handbook of Autoethnography*. Walnut Creek: Left Coast Press; 2013. 736 p.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

KRIPKA, R.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. Atas CIAIQ 2015. *Investigação Qualitativa em Educação/Investigación Cualitativa en Educación*, v. 2, p. 243-247, 2015.

LAJOLO, Marisa. Literatura, Linguística e Linguagem: uma questão de diferença. *Revista da ABRALIN*, v.10, n. 2, p. 197-210, jul/dez. 2011.

LIMA, Telma, MIOTO, Regina. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katál*. Florianópolis, v. 10, n. esp. p. 37-45, fev/abr, 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 27-53.

MÉNDEZ, Mariza. Autoethnography as a Research Method: Advantages, Limitations and Criticisms. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 15(2), 2013, p. 279-287. Disponível em: <[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-46412013000200010&lng=en&tlng=en](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-46412013000200010&lng=en&tlng=en)>. Acesso em 10 set. 2023.

MOTA, Fernanda. Literatura e(m) Ensino de Língua Estrangeira. *Fólio*, Revista de Letras, Vitória da Conquista, v. 2, n. 1, Jun. 2010, p. 101-111.

MOTA-PEREIRA, Fernanda. Uma análise autoetnográfica sobre uma proposta decolonial de ensino de Estágio Supervisionado. *Indagatio Didactica*, v. 14, p. 49-63, 2022.

PEREIRA, Fernanda Mota. *Education and Literature: Reflections on Social, Racial, and Gender Matters/ Educação e Literatura: Reflexões sobre Questões Sociais, Raciais e de Gênero*. Salvador: EDUFBA, 2019.

PEREIRA, Fernanda Mota. Pedagogy of possibility in foreign language classrooms through literature and other media in Brazil and beyond. *Estudos Linguísticos e Literários*, v. 57, 2017, p. 23-37.

PROJETO DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE LETRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2005.

PROUST, Marcel. *Sobre a leitura*. Tradução Carlos Vogt. 4. ed. São Paulo: Pontes, 2003.

ZUMTHOR, Paul (1915-1995). *Performance, recepção, leitura*. Tradução Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. 1º ed. Cosac Naify Portátil, São Paulo, 2014.