

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROFLETRAS

Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em
Letras

Heloísa Maria Marques Lessa
Orientador: Prof. Dr. João Carlos Biella

**A mediação do professor no processo de seleção e condução de textos
literários: uma prática da leitura literária para alunos de Ensino
Fundamental**

Uberlândia - MG

2015

Heloísa Maria Marques Lessa

A mediação do professor no processo de seleção e condução de textos literários: uma prática da leitura literária para alunos de Ensino Fundamental

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de mestre junto ao Profletras – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, sob a orientação do Prof. Dr. João Carlos Biella.

Universidade Federal de Uberlândia
PROFLETRAS
Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras

Uberlândia - MG

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

L638m
2015

Lessa, Heloísa Maria Marques, 1962-

A mediação do professor no processo de seleção e condução de textos literários : uma prática da leitura literária para alunos de Ensino Fundamental / Heloísa Maria Marques Lessa. - 2015.

175 f. : il.

Orientador: João Carlos Biella.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS.

Inclui bibliografia.

1. Literatura - Teses. 2. Letramento - Teses. 3. Interesses na leitura - Teses. 4. Professores - Livros e leitura - Teses. I. Biella, João Carlos. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS. III. Título.

Heloísa Maria Marques Lessa

**A importância da mediação do professor no processo de seleção e
condução de textos literários para a prática da leitura literária para
alunos de Ensino Fundamental**

Dissertação submetida à Banca
Examinadora designada pelo
Profletras - Programa de Pós-
Graduação Mestrado Profissional
em Letras da Universidade
Federal de Uberlândia como
requisito parcial para obtenção do
título de mestre em Letras.
Aprovada em 12/08/2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João Carlos Biella / UFU (Orientador)

Prof. Dr. Paulo Fonseca Andrade / UFU

Prof. Dr. Carlos Francisco de Moraes / UFTM

Ao Djalma e à Luzia Lessa, pilares de minha existência e sinônimo de integridade;
melhores professores que eu já tive.

Ao Betinho, fiel companheiro, inseparável, cúmplice para as horas de sorrisos e de
lágrimas.

À Thuanne, meu espelho, minha eterna melhor amiga e minha alma gêmea.

À amiga-irmã Vandinha que acreditou em mim quando eu mesma não acreditava e me
ensinou a ser uma pessoa melhor.

Nas palavras de Drummond:
—Tem gente que tem cheiro de colo de Deus,
de banho de mar quando a água é quente e
o céu é azul.
Ao lado delas, a gente sabe que os anjos existem
e que alguns são invisíveis.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é necessário, pois nada surge do nada e não cheguei aqui sozinha. Foram tantos aliados nessa caminhada e sei que sem eles não estaria aqui agora.

A Deus, em primeiro lugar, por reger minha vida.

Aos meus pais Luzia e Djalma pelo dom da vida e por se realizarem através das minhas realizações.

Aos meus filhos Betinho e Thuanne – norte de minha existência – por estarem presentes em todos os momentos, compreenderem as minhas ausências, por representarem meu porto seguro e pela crença na minha vitória.

Ao Rafael por me acolher toda sexta-feira e me recepcionar como se estivesse recebendo a própria mãe.

À Lorena por me emprestar o ombro e por enxugar minhas lágrimas nos momentos de desespero.

À Thazinha pelos —socorros॥ nas dúvidas de informática e por auxiliar na feitura dos gráficos e na formatação do trabalho.

A todos da minha maravilhosa família por apostarem incondicionalmente nos meus sonhos.

Aos amigos queridos por acompanharem e torcerem por mim em todos os momentos.

Aos —netinhos॥ Tobby, Miuky e Theo pela presença silenciosa e companhia nas horas de estudo.

Aos companheiros de mestrado, parceiros da mesma jornada: eu não poderia ter escolhido estudar com pessoas mais altruístas.

Agradeço em especial às meninas de Brasília: Carol, Conceição, Francisca e Mauri; às meninas de Uberlândia: Célia, Fablini, Josi, Lorena, Lúcia e Suelen; cada uma é especial por vários motivos, mas principalmente por tolerarem os meus defeitos e pelo apoio dado nas horas mais difíceis.

Ao Dr. João Carlos Biella, meu querido professor e orientador, primeiramente por aceitar orientar este trabalho e também pela paciência, carinho e respeito às minhas limitações.

Às doutoras Camila da Silva Alavarce Campos e Carolina Duarte Damasceno Ferreira pelas contribuições na qualificação.

Aos professores do Profletras por seus ensinamentos e pela generosidade em compartilhar o saber. Especialmente à Dra. Marlúcia Maria Alves pela orientação no trabalho apresentado na 2^a conferência do Brasil em Mente e à Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni por sua dedicação como coordenadora do curso.

À Giselly Amado, secretária do Profletras, pela torcida e pelas gentilezas constantes.

A CAPES por patrocinar o Profletras.

Aos professores da UFTM que foram responsáveis pelo início de minha trajetória e que tanto contribuíram e me incentivaram a prosseguir, representados na banca pelo Professor Dr. Carlos Francisco de Moraes.

Aos autores que forneceram embasamento teórico para fundamentar esta dissertação.

Às diretoras Marilângela Melo e Célia Donato por prontamente abrirem as portas das escolas para a realização da pesquisa.

Aos estudantes entrevistados e aos pais que autorizaram sua participação, creditando em mim total confiança durante o processo.

À Lívia Ribeiro por flexibilizar a troca de turma e alteração no horário de aula.

Enfim, a todos que, de uma maneira ou de outra, estão presentes neste trabalho.

"Já se disse que as grandes ideias vêm ao mundo mansamente, como pombas. Talvez, então, se ouvirmos com atenção, escutaremos, em meio ao estrépito de impérios e nações, no discreto bater de asas, o suave acordar da vida e da esperança. Alguns dirão que tal esperança jaz numa nação; outros num homem. Eu creio, ao contrário, que ela é despertada, revivificada, alimentada por milhões de indivíduos solitários, cujos atos e trabalho, diariamente, negam as fronteiras e as implicações mais cruas da história. Como resultado, brilha por um breve momento de verdade, sempre ameaçada de que cada e todo homem, sobre a base de seus próprios sofrimentos e alegrias, constrói para todos."

(Albert Camus In: Conversas com quem gosta de ensinar - Rubem Alves)

A única verdadeira viagem seria não ir em direção a novas paisagens, mas possuir outros olhos, ver o universo com o olhar de outro, de uma centena de outras pessoas, ver a centena de universos que cada um vê, que cada um é.

Marcel Proust

LESSA, Heloísa Maria Marques Lessa. A importância da mediação do professor no processo de seleção e condução de textos literários para a prática da leitura literária para alunos de Ensino Fundamental. Dissertação de Mestrado, Profletras - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Uberlândia.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi avaliar a importância do professor na seleção e na condução de textos literários na formação de leitores literários na Educação Fundamental. Tratamos do Letramento Literário que é um tipo especial de letramento que apresenta nuances próprias inerentes da leitura literária. Compreendemos que ele é uma prática social de responsabilidade da escola e que não é uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários. Iniciamos com o conhecimento dos resultados da terceira edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, promovida pelo IPL, que contou com o apoio da Abrelivros, CBL e SNEL, de 11 de Junho a 03 de Julho de 2011. Ela demonstrou que os entrevistados não possuem hábitos de leitura porque não são motivados no âmbito familiar, assim como também revelou que o professor exerce um papel vital e necessário na mediação entre o aluno e o livro. Nossa pesquisa tem como *corpus* os alunos de uma sala de quinto ano do Ensino Fundamental I da Escola Estadual Dom Eduardo e os alunos de uma sala de sexto ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Professora Corina de Oliveira. Ambas as escolas são localizadas na zona urbana da cidade de Uberaba – MG. A primeira análise diz respeito aos hábitos leitores dos alunos do quinto ano, realizada através de aplicação de questionários. A segunda análise diz respeito às considerações que os alunos fizeram após a seleção, adoção e condução de duas obras de Literatura Juvenil - em que utilizamos um procedimento metodológico denominado —Sequência Básica—, sugerido por Rildo Cosson em seu livro *Letramento Literário: teoria e prática* (2009). Após os procedimentos de adoção, condução e avaliação das leituras das obras *Angélica*, da autora Lygia Bojunga Nunes e da obra *O olho de vidro do meu avô*, do autor Bartolomeu Campos de Queirós, procedemos à aplicação de questionários para levantar dados para subsidiar as análises da atuação da mediação do professor na seleção e na condução das leituras das obras em questão.

PALAVRAS-CHAVE: leitura; literatura; letramento literário; mediação.

LESSA, Heloísa Maria Marques Lessa. The importance of mediation of the teacher in the selection and conduct of literary texts for the practice of literary reading to elementary school students. Master dissertation, Profletras – Professional Post-Graduate Program of the Universidade Federal de Uberlândia.

ABSTRACT

The objective of this research was to evaluate the importance of the teacher in the selection and conduct of literary texts in the formation of literary readers in Elementary Education. We treat the Literary Literacy which is a special kind of literacy that has inherent own nuances of literary reading. We understand that it is a social practice of school responsibility and that is not a ready and finished skill to read literary texts. We begin with the knowledge of the results of the third edition of the survey Reading Pictures in Brazil, promoted by the IPL, which had the support of Abrelivros, CBL and SNEL from June 11 to July 3, 2011. It showed that the respondents do not have reading habits because they are not motivated in the family environment, as well as reveal that the teacher plays a vital and necessary role in mediation between the student and the book. Our research has as corpus students in a fifth grade classroom of Elementary School I of the Escola Estadual Dom Eduardo and students in a sixth grade of Elementary School II of the Escola Estadual Professora Corina de Oliveira. Both schools are located in the urban area of the city of Uberaba - MG. The first analysis concerns the reader's habits of fifth graders, carried out through questionnaires. The second analysis concerns the considerations that students did after the selection, adoption and conduct of two works of Juvenile Literature - in which we use a methodological procedure called "Basic Sequence", suggested by Rildo Cosson in his book *Letramento Literário: teoria e prática* (Literary Literacy: theory and practice) (2009). After the adoption procedures, conduct and evaluation of the readings of works *Angélica* by the author Lygia Bojunga Nunes and *O olho de vidro do meu avô*, by the author Bartolomeu Campos de Queirós, proceed to the application of questionnaires to collect data to support analysis the performance of the teacher's mediation in the selection and in the conduct of readings of the works in question.

KEYWORDS: reading; literature; literary literacy; mediation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
OBJETIVOS	20

PRIMEIRA PARTE

CAPÍTULOS DE FUNDAMENTAÇÃO

CAPÍTULO I – Leitura, letramento literário e literatura

1.1 – O ato de ler	22
1.2 – Letramento literário	26
1.3 – Estudo de literatura nas escolas	37
1.4 – Os estudos de literatura infantil ou infanto-juvenil	51
1.5 – Passagem da literatura infantil para juvenil	59
1.6 – A seleção de textos literários	68
1.7 – A concepção de leitura na escola	71

CAPÍTULO II – Mediação no processo de letramento literário

2.1 – Mediação	76
2.2 – O trabalho do professor	80
2.3 – Mediação – Seleção de textos	85

CAPÍTULO III – Procedimentos metodológicos adotados

3.1 – Procedimentos metodológicos	92
3.2 – Procedimentos metodológicos na condução e na avaliação das leituras	97
3.3 – Considerações a respeito dos procedimentos metodológicos	99

CAPÍTULO IV – Seleção de obras

4.1 – Obras selecionadas	101
--------------------------	-----

4.2 – Primeira obra	102
4.3 – Segunda obra	108
4.4 – Terceira obra	111

SEGUNDA PARTE
APURAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

CAPÍTULO V – Análises dos resultados da pesquisa

5.1 – Escola 1	115
5.2 – Escola 2	121
5.3 – Conclusões dos resultados	128

CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
-----------------------------	-----

BIBLIOGRAFIA	138
---------------------	-----

Sítios de Internet	145
---------------------------	-----

ANEXOS

Anexo A	146
Anexo B	148
Anexo C	150
Anexo D	151
Anexo E	152
Anexo F	153
Anexo G	154
Anexo H	156
Anexo I	158
Anexo J	159
Anexo K	160

GRÁFICOS

Gráficos das respostas às perguntas dos questionários aplicados aos alunos do quinto ano da Escola Estadual Dom Eduardo sobre sua experiência leitora 161

Gráficos das respostas às perguntas dos questionários aplicados aos alunos do sexto ano da Escola Estadual Professora Corina de Oliveira sobre a seleção, a condução e a avaliação de leitura de obras literárias 169

INTRODUÇÃO

O tema de nossa pesquisa é —A importância da mediação do professor no processo de seleção e condução de textos literários para a prática da leitura literária para alunos de Ensino Fundamental.

Realizamos uma pesquisa investigativa sobre os hábitos de leitura de Literatura Infantil que os alunos possuíam antes de ingressar no sexto ano do Ensino Fundamental II, através de questionários respondidos pelos alunos do quinto ano, do Ensino Fundamental I, da Escola 1, de onde os alunos de sexto ano se originaram.

Além de selecionarmos os títulos a serem trabalhados, efetuamos a aplicação de procedimentos metodológicos e de questionários para apurar a recepção das obras e do próprio procedimento metodológico pelos alunos do sexto ano, na Escola 2.

O que nos levou a realizar esta pesquisa foi a inquietação provocada pelo conhecimento da terceira edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, promovida pelo IPL e que contou com o apoio da Abrelivros, CBL (Câmara Brasileira do Livro) e SNEL (Sindicato Nacional dos Editores de Livros), de 11 de Junho a 03 de Julho de 2011, através de entrevistas domiciliares, com abrangência de todo o território nacional e com população residente com cinco anos ou mais, independente de alfabetizadas ou não. A pesquisa comprovou que os entrevistados não possuem hábitos de leitura porque não são motivados no âmbito familiar.

Ela teve como objetivos gerais: conhecer o comportamento leitor da população; assim como medir intensidade, forma, motivação e condições de leitura da população brasileira, segundo opinião dos entrevistados. Teve como objetivos específicos: levantar o perfil do leitor e do não leitor de livros; identificar a intensidade e forma de leitura de livros e apresentar os índices de leitura do brasileiro; identificar as motivações e preferências do leitor brasileiro; levantar o perfil do comprador de livros; identificar e avaliar a penetração da leitura e o acesso ao livro; conhecer a avaliação das bibliotecas públicas pelo seu usuário; conhecer a percepção ou representações da leitura no imaginário coletivo; conhecer o impacto dos livros digitais entre leitores e não leitores e identificar as barreiras para o crescimento da leitura de livros no Brasil.

A pesquisa teve como *corpus* os dados de 5.012 entrevistados em 315 municípios de todos os estados brasileiros e o Distrito Federal, com um intervalo de confiança estimado de 95%; a margem de erro máxima estimada é de 1,4 p.p. para mais

ou para menos sobre os resultados encontrados no total da amostra. O IPL partiu da premissa de que leitor é aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses.

Através dos resultados da pesquisa observou-se que os gêneros lidos com maior frequência são em ordem decrescente: livros didáticos, Bíblia, livros religiosos, livros técnicos, livros infantis, autoajuda e livros juvenis.

Sobre quem mais os influenciou a ler: em ordem decrescente – professor ou professora; mãe (ou responsável do sexo feminino); pai (ou responsável do sexo masculino); outro parente; amigo ou amiga; padre, pastor ou algum líder religioso; colega ou superior no trabalho; marido/esposa/companheiro (a); outra pessoa; ninguém.

Quando perguntados a respeito da frequência com que veem / viam a mãe ler – os que são leitores responderam: 39% nunca; 27% de vez em quando; 22% sempre; 11% nunca; 1% não sabe. Os que não são leitores responderam: 63% nunca; 17% de vez em quando; 10% sempre; 10% nunca; 1% não sabe.

Quando perguntados a respeito da frequência com que veem / viam o pai ler – os que são leitores responderam: 52% nunca; 19% de vez em quando; 13% sempre; 11% quase nunca; 4% não sabem. Os que não são leitores responderam: 68% nunca; 12% de vez em quando; 9% quase nunca; 7% sempre; 4% não sabem.

Um dos dados mais alarmantes é o de que 56% declararam que nunca compraram um livro e que 85% (150,5 milhões) de brasileiros não compraram nenhum livro nos últimos três meses.

Quanto ao item referente à dificuldade que têm ao ler, apenas alguns apresentaram dificuldades como: lê muito devagar; não tem paciência para ler; tem problemas de visão ou outra limitação física. A grande maioria (43%) declarou que não tem dificuldade nenhuma.

Em síntese, a pesquisa mostrou que o índice de penetração de leitores oscilou negativamente, de 2007 para 2011, de 55% para 50%.

A pesquisa confirma as principais correlações com a leitura: escolaridade, classe social e ambiente familiar. Quanto mais escolarizado ou rico é o entrevistado, maior é a penetração da leitura e a média de livros lidos nos últimos três meses.

Confirmam-se, através dos resultados apresentados na pesquisa, que ler não é um ato praticado com frequência pela maioria da população brasileira. A maior parte das leituras é feita por prazer (revistas ou jornais) e por obrigação (exigência do trabalho ou da escola). Os hábitos dos pais, principalmente da mãe, influenciam os filhos. O fator que mais determina a formação de leitores é a influência do professor, seguida da

influência da mãe e da influência do pai. Até os doze anos os entrevistados liam sozinhos ou ouviam o que seus professores liam para eles.

A pesquisa ainda mostra que existem fatores de escolha subjetivos como capa, autor, divulgação, etc., mas as pessoas leem por influência da indicação de outras. É nesse contexto, que julgamos importante pesquisar a mediação do professor nesse processo.

É possível levar o aluno do Ensino Fundamental II a adquirir hábitos de leitura através da apreciação de obras indicadas pelo professor de Língua Portuguesa? É possível reverter ou amenizar o quadro que se apresenta, através da interseção e influência dos exemplos e indicações de obras feitas pelo professor?

Acreditamos que o professor exerça um papel vital e necessário na mediação entre o aluno e o livro. É possível amenizar a situação que atualmente se apresenta, através de trabalho focado na literatura, que não seja um pretexto para outras atividades de natureza informativa ou cognitiva, mas centrado na compreensão dos sentidos do texto literário. Assim,

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (CANDIDO, 1995 *apud* COSSON, 2009, p.15).

Compreendemos que devemos exercitar a linguagem sob pena de não o fazermos e atrofiarmos a nossa capacidade de expressão. A literatura é o modo de expressão dos sentimentos em que fazemos uso das palavras que, ao utilizarmos, fazemos com que sejam nossas a partir de que foram de outro. Dessa forma - pela transformação do individual em coletivo – dividimos, modificamos e multiplicamos os seus sentidos.

Rildo Cosson ressalta a importância do exercício da leitura e da escrita de textos literários na aquisição da linguagem. Ele afirma que:

é por possuir essa função maior de tornar o mundo comprehensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas (COSSON, 2009, p. 17).

Acreditamos, como Cosson (2009), que —a literatura deve ser ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza (p. 23) e que deve ser compartilhada. A literatura está sendo ensinada, presa aos programas curriculares que são escritos a partir da história da literatura, não atingindo assim o que o autor afirma ser o propósito dela. Do modo como a literatura está sendo ensinada, ela está presa aos programas curriculares e centrada na historicidade e não nos seus aspectos relevantes.

Percebemos, através da nossa pesquisa e pela observação das práticas educacionais, uma preocupação do sistema educacional no sentido da apreensão dos conteúdos, em detrimento do próprio ensino que objetive o conhecimento literário, que tenha como consequência a experiência de leitura compartilhada.

Observamos também a preocupação em centrar as práticas literárias na escola, não na leitura efetiva dos textos e na centralização dos estudos na crítica, mas na teoria ou na história literária. Por fim, como afirma o próprio Cosson (2009, p. 23), —devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola.

Percebemos um equívoco na condução das aulas de literatura, em que se confunde a atividade da leitura com atividade escolar de leitura literária. O que observamos é que nas aulas de literatura, do modo como estão sendo conduzidas, os professores objetivam a leitura das obras pelo aluno (em casa e sem acompanhamento do professor), sem que haja uma sistematização ou que se tracem objetivos a serem alcançados com tal atividade. Assim, normalmente não contemplamos o acompanhamento dessas leituras, fazendo a mediação nesse processo.

Para Cosson (2009, p. 21), no ensino fundamental, —como se registra nos livros didáticos, os textos literários ou considerados como tais estão cada vez mais restritos às atividades de leitura extraclasse ou atividades especiais de leitura.

Para o mesmo autor, no ensino médio, o ensino da literatura limita-se à história da literatura brasileira:

De acordo com o conteúdo, as atividades desenvolvidas oscilam entre dois extremos: a exigência de domínio de informações sobre a literatura e o imperativo de que o importante é que o aluno leia, não importando bem o que, pois a leitura é uma viagem, ou seja, mera fruição. No ensino fundamental, predominam as interpretações de texto trazidas pelo livro didático, usualmente feitas a partir de textos incompletos, e as atividades extraclasse, constituídas de resumos dos textos, fichas de leitura e debates em sala de aula, cujo objetivo maior é recontar a história lida ou dizer o

poema com suas próprias palavras. Isso quando a atividade, que recebe de forma paradoxal o título de especial, não consiste simplesmente na leitura do livro, sem nenhuma forma de resposta do aluno ao texto lido, além da troca com o colega, depois de determinado período para a fruição. As fichas de leitura, condenadas por cercear a criatividade ou podar o prazer da leitura, são no geral voltadas para a identificação ou classificação de dados, servindo de simples confirmação da leitura feita (COSSON, 2009, p. 22).

Concordamos com o autor e acrescentamos que o que observamos é uma prática de leitura de excertos de obras contidos no livro didático; a aplicação de fichas de leitura que acompanham as obras literárias - que são pautadas por perguntas objetivas acerca de passagens e que objetivam a mera constatação da efetiva leitura dos mesmos. Outra prática comumente utilizada é a confecção de resumos das obras, o que é facilmente conseguido pelo aluno pela internet e que incita os mais desinteressados ao cometimento de plágio.

A escola precisa conduzir o aluno a fazer a exploração do texto, a partir da leitura individual da obra, dialogando com o texto, mas também precisa mediar o processo para que ele não se perca. Isso pode ser feito através de pausas na leitura, ou ainda de leituras de capítulos ou excertos em sala de aula, acompanhadas de discussões acerca do que foi lido.

A leitura deve ser da obra por completo e não de excertos, assim como o foco não deve ser nas informações das disciplinas. A leitura significativa implica troca de sentidos entre o escritor, o leitor e o texto. É preciso estar aberto para compreender o outro, em um gesto solidário, para que a leitura seja realmente significativa, criando os sentidos do mundo.

Cabe então ao professor promover a mediação nesse processo e isso se torna possível, tanto no que se refere às escolhas das obras literárias, quanto na propagação do prazer de ler, exemplificado por sua própria experiência leitora. Acreditamos que os alunos arrebatados se tornarão leitores que também irão repassar seus hábitos leitores para outras pessoas, contribuindo para a formação ou ampliação de comunidades leitoras. No entanto, trata-se de um complexo processo de letramento literário, em que grande parte dos mecanismos de compreensão é apreendida na escola e as que se fazem fora dela, geralmente são feitas a partir do modo como as pessoas são ensinadas a ler na escola. É essencial ensinar a ler adequadamente, para que o aluno seja capaz de ler autonomamente, fora dela.

Cosson (2009) afirma que o fator mais determinante na seleção da literatura é do cabedal de leituras do professor. Para ele:

O professor é o intermediário entre o livro e aluno, seu leitor final. Os livros que ele lê ou leu são os que terminam invariavelmente nas mãos dos alunos. Isso explica, por exemplo, a permanência de certos livros do repertório escolar por décadas. É que tendo lido naquela série ou naquela idade aquele livro, o professor tende a indicá-lo para seus alunos e assim, sucessivamente, do professor para o aluno que se fez professor (COSSON, 2009, p. 32).

Nossa experiência docente comprova que os alunos ficam curiosos acerca das leituras efetivadas pelo professor e que se inspiram nelas para se aventurarem pelos mesmos caminhos.

Destacamos a importância da aquisição da linguagem para entendimento de mundo e para o indivíduo se situar em seu tempo e espaço, assim como a sua inserção como cidadão em um mundo letrado, garantindo o seu convívio social. Para tal, corroboramos essa premissa no que é registrado no PCN Ensino Médio:

A prioridade para a Língua Portuguesa, como língua materna geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria interioridade; as Artes, incluindo-se a literatura, como expressão criadora e geradora de significação de uma linguagem e do uso que se faz dos seus elementos e de suas regras em outras linguagens. Importa ressaltar o entendimento de que as linguagens e os códigos são dinâmicos e situados no espaço e no tempo, com as implicações de caráter histórico, sociológico e antropológico que isso representa. É relevante também considerar as relações com as práticas sociais e produtivas e a inserção do aluno como cidadão em um mundo letrado e simbólico. A produção contemporânea é essencialmente simbólica e o convívio social requer o domínio das linguagens como instrumentos de comunicação e negociação de sentidos. No mundo contemporâneo, marcado por um apelo informativo imediato, a reflexão sobre a linguagem e seus sistemas, que se mostram articulados por múltiplos códigos e sobre os processos e procedimentos comunicativos, é, mais do que uma necessidade, uma garantia de participação ativa na vida social, a cidadania desejada.

Fundamentamos os propósitos da literatura no Art. 35 que diz que o Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Fundamentamos ainda os mesmos propósitos no Art. 36 que diz que o currículo do Ensino Médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao

conhecimento e exercício da cidadania; e adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes.

Destaca-se a importância que o Artigo 36 atribui às linguagens: à Língua Portuguesa, não apenas enquanto expressão e comunicação, mas como forma de acessar conhecimentos e exercer a cidadania; às linguagens contemporâneas, entre as quais é possível identificar suportes decisivos para os conhecimentos tecnológicos a serem dominados.

Acreditamos que através da literatura é possível conduzir o educando na aquisição de habilidades que propiciem a ele tais objetivos citados nos referidos artigos, pois através da proficiência de leitura de textos literários é possível ser também proficiente em qualquer outro tipo de leitura que conduza à compreensão de mundo.

Torna-se, portanto, vital a mediação do professor no sentido de que ele desafie o aluno a efetuar leituras cada vez mais complexas: a partir do que ele já conhece para o que ele desconhece. É preciso guiá-lo, proporcionando o seu crescimento, amadurecimento como leitor, com a apresentação de obras que possibilitem abertura dos seus horizontes.

OBJETIVOS

O objetivo deste trabalho foi o de analisar e refletir a respeito da mediação do professor de Língua Portuguesa no processo de letramento literário dos alunos do Ensino Fundamental II, partindo da recepção das obras literárias lidas pelos alunos, em seu repertório individual, e as novas leituras propostas, numa comunidade interpretativa inovadora.

Para tal, levantamos e analisamos dados para o estabelecimento de parâmetros de como se encontravam os alunos de Ensino Fundamental I em relação às obras da Literatura Infantil como embasamento para o ingresso no ensino de Literatura Juvenil e depois analisamos a recepção das obras introduzidas pelo professor no sexto ano do Ensino Fundamental II.

Intencionávamos, por meio da execução do processo metodológico que aplicamos, que o aluno, ao final das leituras mediadas pelo professor, compreendesse que as leituras são diferentes, em diferentes etapas de nossas vidas; compreendesse que as leituras nos proporcionam – em um mundo feito de palavras – um envolvimento não traduzível por palavras, mas sim, por sentimentos.

Em Greimas, estamos, pois, diante de duas questões para pensar o estético: 1. a dimensão sensível, estética, dada na relação do corpo que percebe o mundo a partir de uma fratura, no encontro com o inesperado (—acidente); 2. o estético como produto da linguagem, na sua capacidade de, ainda que resultante de um fazer imperfeito, simular a experiência humana sob um arranjo distinto da linguagem que subverte sua disposição para usos ordinários e funcionais (RAMOS; ANDRADE; PINHO, 2011, p. 82-83).

O estético por Greimas é percebido tanto pela percepção de mundo pelo corpo, como também pelo trabalho executado pela linguagem ao simular as experiências humanas, mesmo que ela não consiga fazê-lo de uma forma perfeita, mas o que suscita.

Para Michèle Petit (2009, p. 284) —além do caráter envolvente, protetor, habitável da leitura, uma transformação das emoções e dos sentimentos, uma elaboração simbólica da experiência vivida tornam-se, em certas condições, possíveis!. Sendo assim, afirmamos que as percepções da leitura são dadas pelos sentidos e pelos sentimentos e são traduzidas no mundo da linguagem.

Para cumprirmos os objetivos gerais, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- Estudar a importância do papel do professor no processo de mediação de escolha de autores e obras de Literatura Juvenil para alunos de Ensino Fundamental II;
- Abordar a formação do leitor no espaço escolar, alternativas, ações mediadoras e recursos mediante a tentativa de aplicação prática do postulado dos estudos do letramento literário;
- Tentar mudar a prática dos estudos literários na EEPCO (Escola Estadual Professora Corina de Oliveira) e/ou de suas limitações;
- Agir em conjunto com os alunos pesquisados;
- Realizar a pesquisa em ambientes onde acontecem as próprias práticas pedagógicas referentes aos estudos literários;
- Criar compromissos com a formação e o desenvolvimento de procedimentos críticos-reflexivos sobre a literatura, mais especificamente sobre a leitura de obras da literatura juvenil;
- Desenvolver uma dinâmica coletiva que permita o estabelecimento de referências contínuas e evolutivas com o coletivo, no sentido de apreensão sobre os conhecimentos construídos e em construção;
- Propiciar reflexões que atuem na perspectiva de superação das condições a que estão submetidos os estudos literários na EEPCO;
- Ressignificar coletivamente as compreensões acerca do fenômeno literário, articuladas com os fenômenos sócio históricos da língua;
- Propiciar o desenvolvimento do conhecimento literário dos sujeitos da ação;
- Produzir conhecimentos para estabelecer mudanças em nossa prática profissional;
- Produzir conhecimentos, após cientificizados, para a melhoria das práticas de outros professores, para fins coletivamente desejados.

CAPÍTULO I

LEITURA, LETRAMENTO LITERÁRIO E LITERATURA

*Ler é o trabalho de exercitar-se
para bem suportar o peso dos sonhos
e afirmar-se como incapaz de sonhar
o sonho do outro.*

Bartolomeu Campos de Queirós

1.1 1 O ATO DE LER

Morais (2013) ressalta a importância do ato da leitura:

Como observa Manguel (1997[2006, p. 20]), o homem é um leitor por natureza, ou seja, alfabetizados ou não, todos lemos, de tal maneira que a leitura se nos torna uma atividade essencial de nossa humanidade. Com isso, o autor retrata o homem como leitor do mundo: —Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta pra vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial (MORAIS, In: BARBOSA; BARBOSA, 2013, p. 79-80).

Apesar de lermos tudo o que está ao nosso redor, a leitura por si só não é considerada atividade escolar de leitura literária, sendo considerada a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola. Essa é a diferença entre leitura e leitura literária. Parte-se dos ensinamentos da primeira para os ensinamentos da segunda. É necessário ir bem além. A literatura é um lócus de conhecimento que ensina a ler um texto literário para lermos fora da escola, partindo dos ensinamentos dela.

Se ler é um ato solitário, a interpretação é um ato solidário. Cosson (2009) explica que:

—ler implica troca de sentidos entre o escritor e o leitor e também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço (COSSON, 2009, p. 27).

O autor afirma ainda que:

Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. Se acredito que o mundo está absolutamente completo e nada mais pode ser dito, a leitura não faz sentido para mim. É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa. Abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo, é o gesto essencialmente solidário exigido pela leitura de qualquer texto. O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário (COSSON, 2009, p. 27).

Nós nos aproximamos de um texto à medida que ele permite que travemos diálogo com o mundo e com os outros. Levamos ao texto mais do que ele nos oferece. E é por essa razão que lemos uma mesma obra mais de uma vez, em diferentes etapas de nossas vidas, o que fica ainda mais evidente quando percebemos que o que expressamos ao final da leitura de um livro não são sentimentos, mas sim os sentidos do texto, pois o que sentimos não é possível ser expresso em palavras, apenas sentido.

A leitura não se resume a um simples ato de decodificação; se assim o fosse, chegaríamos todos a um mesmo entendimento do texto lido. Assim também, a leitura envolve elementos que dizem respeito ao leitor: seus conhecimentos prévios, sua predisposição, processos que utiliza no ato da leitura, objetivos almejados, visão que tem do mundo, etc.

O leitor é um sujeito ativo, capaz de ativar inúmeros significados para o texto de acordo com os seus conhecimentos e o seu contexto e a cada (re) leitura. Muitas vezes essas leituras não são propriamente possíveis de serem explicadas com palavras, já que a interpretação é sentida e não compreendida e os sentimentos nem sempre são traduzíveis ou as traduções nem sempre são totalmente fidedignas aos sentimentos.

Fundamental, ao promover a leitura, é convocar o sujeito a tomar da sua palavra. Ter a palavra, possuir voz, é antes de tudo munir-se para fazer-se menos indecifrável. Ler é cuidar-se, rompendo com as grades do isolamento. É evadir-se com o outro sem, contudo; perder-se nas várias faces da palavra. E mais, ler é encantar-se com as diferenças. Ler é deixar o coração no varal. É desnudar-se diante do texto (QUEIRÓS, 2012, p. 90).

Ainda com relação à expressão do que sentimos ao ler textos literários, não haveria palavras para dizê-lo, apesar de que —cada palavra escrita é porta se abrindo pra o imaginário pessoal (QUEIRÓS, 2012, p. 100). Assim, nada é mais lógico do que

expressar em palavras o que foi provocado também por palavras, apesar de nos utilizarmos dos cinco sentidos, às vezes, para interpretar esses sentimentos. O que interessa é que a interpretação ultrapassa os mesmos cinco sentidos, por se tratar de sentimentos que nem sempre são decifráveis. —A leitura é uma operação de percepção, de identificação e de memorização de signos mediante o funcionamento pleno de determinados conjuntos de órgãos do corpo (GREGORIN FILHO, 2011, p. 70).

Para o mesmo autor, ao mesmo tempo em que a leitura recorre às capacidades de reflexão do leitor, ela também influí nas emoções, sendo também um processo afetivo.

Dante do texto literário, dialogamos com o que somos em realidade. Trazemos para o pensamento e a ação coisas que jamais mencionamos, jamais pronunciamos. Nossas fantasias — são elas o mais profundo de nós — vêm à tona e lidamos com nossos desejos acordados pela escrita do outro. É comum, diante de um texto, confidenciarmos a nós mesmos: era isso que eu gostaria de dizer (QUEIRÓS, 2012, p. 94).

Isso é possível através da leitura estética, que é uma ação em um processo de reciprocidade (leitor/texto e texto/leitor). Por conseguinte, depende de um texto que tenha —vazios e negações", nas palavras de Iser (1983), que permita uma interação cognitiva-emotiva entre falante e língua e que —são essenciais para a comunicação porque põem em movimento e até certo ponto regulam a interação entre texto e leitor (ISER, 1983, p.126).

Os lugares vazios suspendem a conectabilidade dos segmentos textuais, assim como condicionam as possibilidades de relacionamento, mas não têm um determinado conteúdo, pois indicam as conexões exigidas dos segmentos textuais sem ter a capacidade de realizá-las. Eles rompem com as expectativas a partir do não dito.

As negações possuem diferentes graus de intensidade, propiciam indicações a respeito da intenção do autor e das expectativas atribuídas ao público intencionado. Mostram que se trata de formular algo que o texto delineia, mas encobre. Dessa forma, produz lugares vazios.

As negações e os vazios produzem possibilidades de interação entre texto e leitor, em que o vazio é preenchido pelo imaginário do leitor, ressaltando que esse imaginário é nutrido de um fazer constante. Wolfgang Iser (1999) afirma que a função dos vazios é a de provocar no leitor operações estruturadas. Sua realização transmite à consciência a interação recíproca das posições textuais. Para ele, é pela sequência de imagens conflitantes surgidas dos vazios do texto que o significado dele se torna vivo

na consciência imaginativa do leitor. É a partir do preenchimento dos vazios que o leitor às vezes funde a realidade com a ficção; que vê o outro a partir de sua experiência, apesar de não conseguir englobar a experiência do outro.

Para o autor, o texto literário não é completo em si mesmo e teria uma dupla função: comunicar o que o autor disse e estimular as competências do leitor. Assim, os textos literários são elaborados pelo escritor com vazios que permitem a intromissão do leitor. A leitura, para Iser, é um processo dinâmico entre texto e leitor.

Iser afirma que:

ao leitor é dada apenas informação suficiente para mantê-lo orientado e interessado, mas o narrador, deliberadamente, deixa aberta as inferências que deverão ser extraídas dessa informação. Em consequência, espaços vazios são levados a correr, estimulando a imaginação do leitor a averiguar a assunção que poderia ter motivado a atitude do narrador. Dessa forma, nos envolvemos porque reagimos aos pontos de vista antecipados pelo narrador (ISER, 1999, p. 26).

Para Iser (1999), as lacunas deixadas pelo autor, os vazios, podem ser construídos através das mudanças de perspectiva e pela negação: a —validade, a semântica e a estrutura dos campos de referência extratextuais (ISER, 1999, p. 31).

Ao escolhermos as obras para este experimento de procedimento metodológico nos atentamos às possibilidades de travamento de diálogo entre o texto e o leitor e o que essas obras provocariam em termos de reflexões. As temáticas contidas nelas são concernentes com as fases de transformações sofridas pelos alunos de sexto ano. A forma de linguagem utilizada pelos autores é muito próxima à utilizada também por eles. Ao mesmo tempo, as situações que os autores apresentam são muito semelhantes a muitas das situações vividas pelos adolescentes. Portanto, as obras selecionadas podem proporcionar interação entre texto e leitor.

Sabemos que isso nem sempre acontece, pois as leituras nem sempre são efetivadas e quando são, nem sempre são efetuadas pelos alunos de forma envolvente. Portanto, acreditamos que a leitura em sala de aula precisa ser obrigatoriamente contemplada pelo professor e que ele deve incentivar os alunos a lerem dentro e fora do ambiente escolar.

No entanto, concordamos com Morais (2013, p. 92), ao dizer que os textos literários devem ocupar espaço significativo em sala de aula e que o leitor em formação tem o direito de ler o texto, tanto em voz alta como silenciosamente e dele destacar o que gosta e o que não gosta; o que entendeu e o que não entendeu. O autor enfatiza

ainda que tudo isso deve estar —desvinculado de uma obrigatoriedade mecanicista, mas baseado num duplo diálogo: com o texto e sobre o texto॥

Para o autor:

—Nessa atmosfera de isolamento e convívio, de fruição estética e de desenvolvimento do conhecimento e do autoconhecimento, poderão ser exercitados, além do direito humano à literatura definido e defendido por Cândido, os direitos inalienáveis do leitor, assim proclamados, sem dispensar o bom humor, por Daniel Pennac, em seu saboroso *Como um romance*: 1- O direito de não ler; 2- O direito de saltar páginas; 3- O direito de não terminar um livro; 4- O direito de reler; 5- O direito de ler qualquer coisa; 6- O direito ao bovarismo; 7- O direito de ler em qualquer lugar; 8- O direito de ler uma frase aqui e outra ali; 9- O direito de ler em voz alta; 10- o direito de calar. (Pennac 1997, p. 126)॥ (MORAIS, In: BARBOSA; BARBOSA, 2013, p. 92-93).

1.2 LETRAMENTO LITERÁRIO

Para adentrarmos no letramento literário iniciamos com Morais (2013) e sua metáfora do livro apresentada no conto da Bela Adormecida para realçar a sua leitura como —sua utilidade para simbolizar o livro, os dons da leitura e o papel do leitor॥ (MORAIS, In: BARBOSA; BARBOSA, 2013, p. 76). Para o autor, a história toda é uma metáfora para a descoberta da leitura e do próprio livro que está na estante, à espera do leitor aventureiro.

—A viagem do príncipe encantado é a viagem do leitor literário. Isso se torna simbolicamente evidente se percebermos quão apta é a imagem da Bela, dormindo com todos os seus dons inativos, para representar a situação de um livro fechado, adormecido numa estante. Assim como a Bela em seu leito no alto do castelo, também o livro fechado está à espera de que alguém vença todos os obstáculos caminho para chegar até ele e usufruir de suas potencialidade. O beijo que o livro, Belo Adormecido, aguarda, é a leitura; o príncipe encantado que o libertará de seu torpor, talvez centenário como o da Bela, é o leitor॥ (MORAIS, In: BARBOSA; BARBOSA, 2013, p. 78).

Há mais de uma década, no Brasil, o termo —letramento literário॥ faz parte do discurso de especialistas da área da educação literária. Parece-nos importante fazer uma reflexão acerca da leitura literária e da formação de leitores. Assim, também vemos necessidade de mudanças na escola em procedimentos de condução dos estudos literários.

Partindo disso, fazemos as seguintes indagações: Como vem sendo ensinado literatura na escola? Como tem sido a formação dos professores em instituições de nível superior para o ensino de literatura? Estamos tendo uma formação adequada para a

efetivação do letramento literário? É possível mudar as práticas atuais por outras mais efetivas na formação de leitores literários?

As hipóteses que formulamos são as de que acreditamos que o professor possa contribuir para amenizar a situação que se apresenta, com baixos índices de penetração de leitura no Brasil, comprovado pela pesquisa apresentada no início deste trabalho - através de sua atuação como mediador no processo de letramento literário, ou seja, nas práticas e nos eventos sociais que envolvem a interação leitor e escritor, objetivando a construção ou a reconstrução dos significados em relação ao texto literário.

Acreditamos que o professor deva fazê-lo, indicando obras de autores de reconhecida relevância estética, que contribuam para estabelecer hábitos de leitura por prazer e por uma adequada metodologia para a prática de leitura literária, oportunizando assim o surgimento de novos efetivos leitores.

Nossa pesquisa poderá contribuir com a comprovação ou não de uma prática efetiva de aprendizagem a partir de metodologias diferenciadas, que são centradas no dinamismo da interação e no diálogo. Acreditamos que, ao aplicarmos essa metodologia, diferente da aplicada nas aulas de literatura, os alunos possam se posicionar diante da obra, identificando, questionando, afirmando, negando, retificando valores e elaborando e expandindo sentidos: que se posicionem criticamente; que sejam capazes de dialogar no tempo e no espaço com sua cultura e que se reconheçam como membros ativos de uma comunidade de leitores.

Parafraseando Vieira - se não falasse aos peixes, mas a nós, que ensinamos literatura - por Silva e Magalhães (In: Ramos; Andrade; Pinho, 2011): —Professores, vós sois o sal da terra, e a função do sal é salgar, mas se o sal não salga...||.

Cabe à educação uma parcela da responsabilidade da compreensão crítica das transformações que o país está passando, principalmente no tocante às dinâmicas sociais de comunicação e à informação.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o ensino de Língua Portuguesa deve estar voltado para a função social da língua que é um requisito básico para que o cidadão ingresse no mundo letrado, construir o seu processo de cidadania e se integrar à sociedade de forma ativa e autônoma.

O direito à prática da cidadania parte da educação. Sem ela não há conscientização de um povo sobre justiça e igualitarismo, pois somente tendo conhecimento dos seus direitos é que ele cobra a sua prática. A Língua Portuguesa tem papel primordial nesse processo.

Muitos estudiosos da educação têm contribuído na construção de alternativas na tentativa de efetuar mudanças estruturais na escola e na prática pedagógica do professor. Dentre eles os paradigmas da Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 2000) e da Pedagogia Diferenciada (PERRENOUD, 1999), que objetivam a construção de uma humanidade baseada no reconhecimento do educando como sujeito histórico construtor de realidade social. Defendem uma pedagogia que favorece o diálogo, a mediação entre as várias histórias de vida existentes na escola, que não seja indiferente às diferenças que existem na sala de aula, em busca de uma sociedade mais justa e ética.

Acreditamos que podemos planejar e traçar o nosso destino através da educação e que ela permite que exerçamos a prática da cidadania. Assim como acreditamos que grande parte do processo de melhoria na educação é alcançada também através da leitura de obras literárias.

No entanto, o quadro que se mostra no Brasil com os atuais indicadores sobre o comportamento leitor da população não é nada animador, pelos baixos níveis de leitura da população em geral e, em particular, dos jovens, significativamente inferiores à média dos países industrializados e em desenvolvimento.

Para tentar reverter esse quadro, destacamos aqui o papel da escola, da biblioteca e das políticas públicas, no sentido da efetivação do processo de letramento, mas como fazê-lo? Como inserir essa dinâmica na escola? Como contemplar os repertórios de leitura e de escrita dos alunos se ainda são pouco conhecidos pelos professores? Como atribuir aos professores de outras disciplinas, além de língua portuguesa a missão de ensinar a ler e a escrever, de forma interdisciplinar?

Primeiramente é necessário pensar em como e para o quê se lê e se escreve na escola, estabelecendo-se objetivos. Afinal, o grande desafio é aproximar as práticas escolares e as práticas sociais de leitura e escrita, novos contornos que vêm recebendo contribuições do conceito de letramento.

Segundo Kleiman, o termo letramento foi possivelmente cunhado por Mary Kato, em 1986, a partir do inglês *literacy*. A maior pesquisa quantitativa desenvolvida no Brasil sobre a inserção dos cidadãos do mundo da escrita recusa o termo letramento, ao se denominar —indicador Nacional de Alfabetismo Funcional, com a sigla INAF (Ação Educativa/Instituto Paulo Montenegro), mas o livro sobre os resultados, com análises acadêmicas de intitula Letramento no Brasil (PAULINO, In: PAIVA; MARTINS; PAULINO; VERSIANI, 2005, p. 56).

Zinani e Santos (In: Paulino; Cosson, 2004) pontuam que atualmente têm-se dado mais atenção - a exemplo do que é apresentado pelos componentes de língua portuguesa quanto à leitura e produção de textos (PCN) - à escuta e à produção de textos orais. Só recentemente essa preocupação tem chegado aos materiais didáticos. No entanto, representa estudo significativo e que acontece em situações específicas de uso cotidiano em situações tanto formais quanto informais de comunicação.

Os PCN questionam a maneira como a literatura é ensinada na escola, em como ela deveria ter como objetivo ser um exercício para o falar/escrever/ler melhor. No entanto, como tem sido conduzida a sua abordagem, ela se transforma em uma camisa de força incompreensível, pois tem o seu estudo centrado na gramática.

Eles apontam para recuperar, através do estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial. A literatura é também apontada como mediadora entre as várias áreas do conhecimento para implementar a abordagem dos temas transversais mencionados pelos PCN, ressaltando-se assim o seu valor interdisciplinar.

No entanto, a literatura perdeu seu espaço, sendo citada apenas como um apêndice da Língua Portuguesa ou uma disciplina autônoma. Cabe aos professores de literatura, junto com supervisores, atentarem-se à problemática e organizarem o regimento escolar, na tentativa de contemplar a disciplina.

É preciso inserir o aluno em atividades diversas de leitura e discussão voltadas para a formação literária em diferentes instâncias e momentos escolares, explorando todos os espaços possíveis, a exemplo da biblioteca, na tentativa de formação de leitores de Literatura. Assim também, é possível contribuir para o fortalecimento da aprendizagem da escrita e da leitura, para o conhecimento do funcionamento da língua. Devem também ser explorados, com a mesma finalidade, os recursos audiovisuais e os recursos tecnológicos disponíveis.

É importante, antes de adentrar em letramento literário, compreender que a finalidade das leituras depende do que se lê:

—Ler, verbo transitivo, é um processo complexo e multifacetado: depende da natureza, do tipo, do gênero daquilo que se lê, e depende do objetivo que se tem ao ler. Não se lê um editorial de jornal da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê a crônica de Veríssimo no mesmo jornal; não se lê um poema de Drummond da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê a entrevista do político; não se lê um manual de instalação de um aparelho de som da mesma forma e com os mesmos

objetivos com que se lê o último livro de Saramago. Só para dar alguns poucos exemplos|| (SOARES *apud* PAULINO, In: PAIVA; PAULINO; VERSIANI, 2005, p. 55-56).

Graça Paulino (2005) sugere o termo —letramentos||, justamente por causa das práticas de leitura, de seus objetivos, contextos e suportes e atenta que não existe uma tipologia que dê conta simultaneamente da leitura de textos escritos em geral e das especificidades da leitura literária. Ela afirma que todos os domínios discursivos exigem habilidades complexas e competências sociais de seus leitores e —alerta para os riscos de tentarmos estabelecer competências e habilidades específicas para a leitura literária, sem levarmos em conta a hibridização e a complexidade dos processos histórico-sociais nela envolvidos|| (PAULINO, In: PAIVA; PAULINO; VERSIANI, 2005, p. 61).

Concordamos com a autora, pois textos em geral possuem suas especificidades como: estrutura, intenção comunicativa definida, vocabulário próprio, esquema hermético de interpretação. Em se tratando de literatura, isso tudo cai por terra. Não existem regras, pois se existissem, seriam amarras para os autores. A literatura tem como características exatamente o contrário disso: estrutura flexível e dinâmica; intenção comunicativa que intenciona o entretenimento, mas que perpassa pela ação educativa; permite a criação de neologismos; apresenta o texto com lacunas para serem preenchidas pelo leitor no processo de interação autor/texto/leitor.

Magda Soares afirma que para se formar leitores não basta que os indivíduos saibam ler, é preciso que eles façam uso dessa habilidade, ou seja, que ser alfabetizado não significa ser letrado e que —alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam|| (SOARES, 2001, p.19).

Para ela o conceito de letramento é complexo e abarca dois fenômenos: a leitura e a escrita, que são constituídos por um —conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo *continuum*|| (SOARES, 2001, p. 48-49).

Para a autora, há diferentes tipos e níveis de letramento que dependem das necessidades e das demandas do indivíduo, para que ele funcione. Ela destaca duas amplas categorias de definição de letramento: uma individual, como tecnologia adquirida pelo indivíduo, que ela define como alfabetização; e outra social, o que as pessoas fazem com as habilidades, conhecimentos, atitudes de uso efetivo dessa tecnologia de leitura e escrita, que ela denomina letramento.

Paulino, assim, define o letramento literário: —como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela॥ (PAULINO, 1998, p.16). Ela ressalta que não são cobradas dos indivíduos as habilidades de escrita literária.

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (PAULINO; COSSON, 2004, p. 56).

Um leitor literário é aquele que opta pelas leituras efetuadas, que aceita o pacto firmado com o autor e com a obra, reconhece as construções linguísticas e situa a obra no momento de produção. Esse leitor faz uso de recursos e estratégias de leitura para compreensão do texto literário.

Para Melo e Magalhães (In: Silva; Melo, 2009, p. 172) —a literatura é uma prática de letramento, pois é um meio de inserir a sociedade numa prática de escrita particularizada, é um meio específico de formar leitores॥

Na tentativa de esclarecer o que seria letramento literário, Chiaretto (2003, p. 235) afirma que letramento literário são —procedimentos geradores e capacitadores da apropriação do mundo da escrita literária pelos leitores vistos em todos os níveis, seja professor, seja aluno, sejam, sobretudo os indivíduos inseridos precariamente nos círculos de educação formal (MELO; MAGALHÃES, In: SILVA; MELO, 2009, p. 172).

Para os mesmos autores (2009, p. 173) —letramento literário é uma maneira de considerar e valorizar a imaginação ao vivenciar e criar acontecimento: é um espaço de reflexão e fruição estética, como afirma Freitas (2003, p. 158)॥

A leitura de textos literários é um dos passos do letramento literário e dela faz parte o repertório do leitor para inserção nas práticas sociais orais e escritas, pois o texto literário proporciona o estudo de gramática e dos fatos históricos e sociais. Para Tabak e Freire (2013, In: Barbosa; Barbosa, p. 104) o tocante à literatura como fonte de conhecimento está relacionado —a um conjunto de fatos que pressupõem conhecimentos

anteriores, como tradição e erudição, como também convenções que regulam os meios de divulgação dessa mesma tradição.

Porém, as formas de ler literariamente não são estáticas. É, portanto, necessário que o aluno aprenda a ler o texto literário de forma diferente da forma que lê os textos não literários.

No entanto, a leitura gradativa de textos literários prepara o aluno para compreender leituras cada vez mais complexas e densas e a produzir outros tipos de textos (não literários).

Wolfgang Iser (1983) afirma que o texto literário, além de acumular esteticamente muitos outros textos, revela e questiona também convenções, normas e valores sociais e que a literatura não pode ser pensada por si mesma, sem pensar em suas funções sociais e em seus usos pelos leitores.

De acordo com Cosson (2009):

O letramento literário, conforme o concebemos, possui uma configuração especial. Pela própria condição de existência da escrita literária, que abordaremos adiante, o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. (COSSON, 2009, p. 12).

Ele trata do letramento literário no que se refere a processo de ensinar literatura na escola. O letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola.

A literatura tem a palavra em sua constituição material e a escrita é seu veículo predominante. Sua prática, seja pela leitura ou pela escritura, denota em exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita.

É no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos (COSSON, 2009, p. 16).

O letramento literário propicia ir além da simples leitura porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, também porque nos fornece instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.

O letramento literário se trata de um tipo especial de letramento que apresenta nuances próprias inerentes da leitura literária. A leitura literária é caracterizada por suas plurissignificações e nela o sujeito leitor não se atém às linhas do texto.

Para Cosson (Paulino *et* Cosson, 2009, p. 67) o leitor participa de um —processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos|. Os saberes proporcionados por esse tipo de letramento ultrapassam o texto literário e proporcionam um modo singular de inserção no mundo da escrita.

Nessa definição, é importante compreender que o letramento literário é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço (SOUZA *et* COSSON, 2011, p. 103).

Ele utiliza a linguagem ficcional da linguagem literária como um de seus traços característicos, mas enfatiza a habilidade de ler textos literários como uma atividade adquirida através da prática de leitura constante.

Zappone (2008) afirma que é possível observar letramento literário em ambientes fora da escola e que implicam diferentes domínios da vida, não necessariamente individuais, pois envolvem as práticas sociais diversas, em diferentes espaços.

Se o letramento literário pressupõe práticas que usam a escrita literária, pensada como um gênero de discurso que pressupõe a ficcionalidade como traço principal, é possível observar letramento literário em inúmeros outros espaços que não apenas a escola. Assim, constituem práticas de letramento literário a audiência de novelas, séries, filmes televisivos, o próprio cinema, em alguns casos a internet, a contação de histórias populares, de anedotas etc. Como o letramento implica usos sociais da escrita, saindo da esfera estritamente individual, infere-se que o letramento literário está associado a diferentes domínios da vida (o letramento implica usos da escrita literária para *objetivos específicos* em *contextos específicos*) e, nesse sentido, seria interessante pensar em quais contextos ou espaços sociais podem ser observadas essas práticas de letramento literário que são plurais (ZAPPONE, 2008, p. 53. Grifos da autora).

É sabido por todos aqueles que lidam com a leitura na escola que os alunos, ao saberem que uma obra literária está disponível em versão cinematográfica, disponível

em DVD ou em uma obra teatral, acreditam que, ao assistir ao filme ou à peça, irão substituir a leitura da obra sem prejuízo.

Sabemos que isso não é verdade; que nada a substitui. Não somos contra as manifestações artísticas que utilizam como suporte as obras literárias. Muito pelo contrário, somos extremamente favoráveis a qualquer manifestação cultural, principalmente porque complementam o nosso trabalho e auxiliam na formação estética dos indivíduos. No entanto, a versão de uma obra literária representa, complementa, adapta ou recria, mas não a substitui de maneira alguma.

Oportunizamos aqui também uma reflexão acerca das adaptações que, para Tabak e Freire (In: Barbosa; Barbosa, 2013, p. 109), —as inúmeras adaptações e os resumos de livros a serem lidos, em diferentes segmentos, atestam certa falência do objeto literário para a sociedade de consumo].

Fundamentamos nossa premissa em Ítalo Calvino (1993) sobre a leitura dos clássicos ser importante no sentido de que dão uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza. Para Calvino (1993, p. 10-11), —os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual].

Para o mesmo autor —um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer] (CALVINO, 1993, p. 11). Portanto, a releitura de um clássico, seja em versão escrita ou representada, por mais criativa que seja, não diz tudo o que teria para dizer como o fazem a obra original, pois nela é infinita a descoberta e a redescoberta. Desse modo, afirmamos que a leitura da obra original é importante e que nada a substitui com o mesmo valor. Assim também julgamos importante a sua releitura, sempre que possível, pois:

—as leituras em tempos distintos de um mesmo texto podem diferir em função das correlações realizadas no momento da leitura e estas dependem das condições de sua produção, incluindo entre estas os outros textos que o leitor chama para ancorar a leitura que está processando. Isto inclui memória, experiências anteriores, objetivos, interlocuções futuras previstas, entre outras condições] (GERALDI, In: BARBOSA; BARBOSA, 2013, p. 35).

Através da leitura dos clássicos é possível recompor o texto; ele permite que criemos um novo texto a partir do que já foi construído, pois possibilita que se ativem a

capacidade de apreensão das ideias apresentadas pelo autor como também as criadas pelo leitor.

A relação entre o texto e o leitor se caracteriza pelo fato de estarmos diretamente envolvidos e, ao mesmo tempo, de sermos transcendidos por aquilo que nos envolvemos. O leitor se move constantemente no texto, presenciando-o somente em fases; dados do texto estão presentes em cada uma delas, mas ao mesmo tempo parecem ser inadequados. Pois os dados textuais são sempre mais do que o leitor é capaz de presenciar neles no momento da leitura. Em consequência, o objeto do texto não é idêntico a nenhum de seus modos de realização no fluxo temporal da leitura, razão pela qual sua totalidade necessita de sínteses para poder se concretizar. Graças a essas sínteses, o texto se traduz para a consciência do leitor, de modo que o dado textual começa a constituir-se como correlato da consciência mediante a sucessão das sínteses (ISER, 1999, p. 12-13).

As autoras Tabak e Freire (2013) afirmam que o sentido de uma obra não é atemporal, pois cada vez que as condições históricas e sociais da recepção se modificam, o sentido da obra também muda, ao mesmo tempo em que ela imprime novos modos normativos de leitura do texto. Observamos também o tocante à ancoragem que o leitor faz através das leituras anteriores.

Wolfgang Iser, em *O ato da leitura* (1978 [1999]), adverte-nos sobre as estratégias adotadas pelos textos e os repertórios de temas e alusões familiares que eles encerram. Para ler uma obra, é necessário compreender os seus —códigos, que são justamente as regras que governam sistematicamente as maneiras pelas quais a obra expressa significados. Diferentemente da comunicação intencional, a obra literária tende a violentar ou transgredir os modos normativos de ver e com isso nos ensina novos códigos de entendimento. Para Iser, a obra literária mais eficiente é aquela que força o leitor a uma nova consciência crítica de seus códigos e expectativas habituais, levando-nos, de certa maneira, a um paralelo com a noção de estranhamento proposta sistematicamente pelo formalismo russo (TABAK; FREIRE, In: BARBOSA; BARBOSA, 2013, p. 99).

No entanto, a função da leitura para Iser (*apud* Tabak; Freire, 2013, p. 99) —é a de levar-nos a uma autoconsciência mais profunda, catalisar uma visão mais crítica de nossa própria identidade. No ato da leitura devemos manter nossa mente aberta, estarmos preparados para questionar as nossas crenças e até mesmo deixar que elas sejam modificadas. Dado a esse grau de participação ou interação com o texto, diferentes leitores têm liberdade de compreender a obra de formas diferentes.

Objetivando o letramento literário, centramos nossas atividades em conduta apresentada na obra de Rildo Cosson (2009), *Letramento literário: teoria e prática* que

objetiva a proficiência de leitura literária. Nela o autor define três etapas no processo de leitura para o letramento literário: a antecipação, que é todo o processo efetuado pelo leitor antes de penetrar no texto; a decifração, que se dá quando ele descobre o texto através das letras e das palavras; e a interpretação, que se dá quando ele encontra o sentido do texto através do diálogo com a obra.

Cosson apresenta duas sugestões de sequências didáticas: uma básica e outra expandida. Nossa opção foi pela sequência básica. Ela é composta dos seguintes passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A motivação, primeiro momento, tem seu núcleo em preparar o aluno para entrar no texto; que indica o encontro do leitor com a obra, estreitando os laços do leitor com o texto e que, geralmente exerce uma influência sobre as expectativas do leitor. Nesse momento é recomendável partir dos conhecimentos prévios do aluno sobre o tema abordado na obra.

A introdução, segundo momento, é definida pelo autor como a apresentação do autor, como sua biografia e outras informações que possam estar ligadas ao texto; e da obra – da importância da sua escolha, sem, contudo, fazer uma síntese dela, eliminando assim o prazer da descoberta. É o momento de apresentar a obra física e fazer a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem uma obra. A leitura do prefácio é igualmente importante para fornecer informações importantes para a interpretação.

Cosson orienta que o terceiro momento, a leitura, deve ser acompanhado, mas que seu objetivo não deve ser perdido de vista, assim como não deve ser confundido com policiamento. Ele aponta que essa etapa deve ser cumprida, preferencialmente fora da sala de aula, em ambiente próprio como sala de leitura ou biblioteca por determinado período. Cabe ao professor, durante esse tempo, convidar os alunos para apresentarem os resultados das leituras no que o autor chama de intervalos, através de conversas com a turma sobre o andamento da história ou ainda através de atividades específicas.

O quarto momento, a interpretação, segundo Cosson (2009, p. 64), parte do entretecimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade. Para o autor ela é composta de um momento interior – aquele que constitui o encontro do leitor com a obra; de caráter individual; e um momento exterior – que constitui a concretização ou materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade; de caráter exterior, o aluno faz o registro de sua interpretação.

Acerca da avaliação, o autor enfatiza três pontos de apoio: os intervalos que acompanham a leitura da obra, para checagem do andamento da leitura; a discussão, quando é possível fazer correções da leitura; e o registro da interpretação, que permite verificar se o objetivo da leitura foi alcançado.

1.3 ESTUDO DE LITERATURA NAS ESCOLAS

Precisamos, antes de qualquer coisa, compreender a importância da literatura para a compreensão do mundo e que a sua aprendizagem não deve seguir os padrões estabelecidos para as outras disciplinas do currículo escolar, assim como não deve ser tomada como uma disciplina sem importância ou que sirva como propósitos para o ensino de outras disciplinas.

Muitas vezes entendida, equivocadamente, como supérflua e secundária, por responder supostamente apenas ao entretenimento, a literatura deve, em primeiro lugar, ser compreendida em sua natureza e função – natureza transgressora e irreverente, cuja função desemboca na constituição de uma consciência de mundo e de sujeito, por meio de processos de aprendizagem completamente diferentes daqueles previstos pelos diversos métodos pedagógicos já criados (LOYOLA, In: BARBOSA; BARBOSA, 2013, p. 118).

Ao fazermos uma análise sobre a literatura no Brasil, constatamos que ela permanece, ainda hoje, em lugar algum, pois os nossos alunos são alfabetizados e preparados para entender textos - orais ou escritos - mas não são educados para a literatura, a exemplo do que está estabelecido nos PCN. Se antes a literatura figurava como um fim, agora nem para isso serve de referência.

Assim, se antes – conforme o modelo originário da Grécia que institucionalizava o canônico e que ainda vigora nos Estudos Literários – a literatura ficava no fim ou de fora, agora ela não está em parte alguma. A dissociação faz com que a literatura permaneça inatingível às camadas populares que tiveram acesso à educação, reproduzindo-se a diferença por outro caminho, respondendo os letrados não mais por aqueles que sabem ler, e sim pelos que lidam de modo familiar com as letras - os especialistas.

Como a estética e as teorias da literatura proclamaram, por muito tempo, a autossuficiência da obra poética, reconstitui-se a sacralidade dessa e mantém-se a aura

flagrada por Walter Benjamin, mais uma vez com a colaboração da escola e da pedagogia (ZILBERMAN, In: PAIVA; MARTINS; PAULINO; VERSIANI; 2007).

A literatura é plena de saberes sobre o homem e o mundo. Por ela é possível tornar o mundo comprehensível, traduzindo por palavras a sua materialidade, em cores, odores, sabores, formas e emoção.

É verdade que a literatura como expressão humana precede em muito o surgimento da instituição escolar tal como a conhecemos hoje, mas também é verdade que, uma vez consolidada, a escola tornou-se a responsável pela habilitação do leitor e pela sua iniciação na educação literária (LOYOLA, In: BARBOSA; BARBOSA, 2013, p. 113).

Observamos ainda uma confusão acerca do papel que a literatura deve ocupar na escola, mesmo após os documentos oficiais preconizarem a importância da leitura prazerosa, mas pouco é percebido em termos de mudanças de atitude com relação ao modo como a literatura deve ser abordada na escola, reflexo também do próprio professor que nem sempre está preparado até mesmo para reconhecer o texto literário e que o confunde com texto utilitário.

Ainda é comum encontrarmos confusões de toda ordem envolvendo a presença da literatura na escola básica, confusões que vão desde a utilização meramente didática dos livros de literatura até os mais sofisticados projetos pedagógicos que sublocam ao literário a função educativa, disfarçada de lugar de importância e espaço de prazer, passando pela confusão que resulta da (in) capacidade de boa parte dos mediadores de discernir sobre o que é o literário e onde ele reside (LOYOLA, In: BARBOSA; BARBOSA, 2013, p. 114).

Justifica-se o estudo de literatura nas escolas não somente para ensinar a ler e escrever, mas também para a formação cultural do indivíduo. Nas nossas escolas, no ensino fundamental a literatura tem a função de sustentar a formação do leitor e, no ensino médio, integra o leitor à cultura literária brasileira. No entanto, não observamos que tais objetivos sejam alcançados do modo como a escola tem conduzido a forma como ensina literatura.

Discordamos que no Ensino Fundamental ela tenha cumprido a sua função de sustentar a formação do leitor, pois percebemos que os alunos estão cada vez mais se distanciando das leituras literárias, fato comprovado pela pesquisa Retratos da Leitura do Brasil, apresentada no início de nosso trabalho. Assim como no Ensino Médio, não percebemos a integração dos leitores à cultura literária brasileira e sim que eles decoram

teorias, nomes de autores e de obras relevantes da nossa literatura. Percebemos ainda uma prática muito frequente nos estudantes que intencionam o ingresso em nível superior em pesquisar excertos de obras ou mesmo resumos das obras que são cobradas nos exames admissionais na internet, acreditando que é suficiente para acertarem as questões objetivas dos testes.

De acordo com os PCN Língua Portuguesa – Ensino Médio, nos estudos literários a história da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto: uma história que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo. O conceito de texto literário é discutível.

O próprio documento (p. 16) afirma que bem sabemos que os problemas oriundos do domínio básico e instrumental, principalmente da língua escrita, o aluno deveria ter adquirido no Ensino Fundamental. Eles apontam para que o ponto de partida seja o que o aluno sabe e o que não sabe como princípio das ações do Ensino Médio, entretanto, as finalidades devem visar a um saber linguístico amplo, tendo a comunicação como base das ações; a língua compreendida como linguagem que constrói e desconstrói significados sociais.

Os objetivos da Educação Básica, no Art. 22 da LDB, já apontam a finalidade da disciplina, ou seja, —desenvolver o educando, assegurar-lhe formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos superiores॥

No Art. 27, a Lei fala sobre as diretrizes dos conteúdos curriculares, a questão da cidadania e do trabalho serve de exemplo do uso social da língua, vista como conhecimento de mundo em interação, em que a linguagem representa fonte da ética e estética em ação.

Na seção IV, a Lei dispõe sobre o Ensino Médio, destaca-se o aprofundamento dos conhecimentos como meta para o continuar aprendendo; o aprimoramento do aluno como pessoa humana; e a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico com flexibilidade, em um mundo novo que se apresenta, no qual o caráter da Língua Portuguesa deve ser basicamente comunicativo.

Acrescenta (p. 17) que a unidade básica da comunicação verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato linguístico. O aluno deve ser considerado como produtor de textos, que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural. O homem visto como um texto que constrói textos.

O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para a compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura (p. 18).

Na escola, a exigência de se dar espaço para a verbalização do não-dito será uma possibilidade para a construção de múltiplas identidades (p.20). Como percebemos, há várias sinalizações para uma reflexão sobre os estudos de literatura, principalmente no que se refere ao que foi aprendido/apreendido no Ensino Fundamental, pois literatura é um bom exemplo do simbólico verbalizado.

Acreditamos que os estudos de literatura devam ser direcionados para a formação de leitores. Se os alunos não são leitores, não há o que se sustentar no Ensino Fundamental e não faz muito sentido estudar a cultura literária por não conhecer os objetos de estudos. Se conseguirmos formar leitores, todo o processo fica extremamente facilitado pelas vivências dos estudantes leitores.

Chegamos a apostar, às vezes, nas releituras como pretextos para que os alunos se aproximem das obras. Existem no mercado algumas inclusive com ilustrações como atrativos, outras em forma de história em quadrinhos e que são de boa qualidade literária. Acreditamos que servem para aguçar o gosto pela leitura. A partir dela, leitores mais afoitos partem para leituras de obras originais, de textos mais complexos.

Não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar —saber escolar||, se escolarize, e não se pode atribuir, em tese, [...] conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola [...]. O que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, que se traduz em deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o (SOARES, 2001 *apud* COSSON, 2009, p. 18).

No entanto, o ensino de literatura nas escolas baseia-se em uma didática informativa que enfatiza o conhecimento da historiografia literária, autores e obras representativas. Às vezes os direitos do texto são abusivamente confundidos com os direitos do leitor, que a interpreta a partir do que o texto não permitiu.

Mas não é nesse tipo de sistema, adotado pelas escolas brasileiras, que conseguiremos preparar os nossos alunos para a sensibilidade e para a fruição. Não é obrigando os alunos a lerem obras indicadas e selecionadas pelos professores, a partir do que é cobrado nos exames admissionais, que conseguiremos contribuir para que eles vivenciem uma verdadeira experiência estética.

É importante que leiam as obras que são —cobradas! nos exames, afinal, são canônicas, mas também é fundamental que experimentem - ou que iniciem suas experiências – por outros tipos de leitura que, antes de tudo, proporcione uma recepção agradável pelo leitor, por ter sido capturado pelo prazer de efetuar leituras que lhe são indicadas ou que tenham sido descobertas por ele mesmo. Quando o sujeito se torna realmente leitor, tudo o que advém disso são as consequências de leituras que não são feitas por obrigação.

As crianças pedem para ouvir inúmeras vezes a mesma estória ou assistir a filmes repetidamente porque querem experimentar novamente o prazer já vivenciado. A isso chamamos de carga nostálgica e que são ignoradas na escola, quando a criança é obrigada a ler textos que às vezes são insignificantes do ponto de vista literário e ontológico e que objetivam o estudo de conteúdos de cunho linguístico.

A escola maternal está preocupada em construir relações afetivas entre o livro e a criança, não se esforça muito para sancionar divagações singulares e apropriações abusivas, que são aquelas que criam ou fortalecem os estigmas nos leitores ingênuos. O objetivo maior é a criação de um elo entre a escola/ o professor e o aluno e não o estabelecimento de hábitos de leitura.

De acordo com Rouxel, Langlade e Rezende (2004), o primeiro ciclo do ensino fundamental não tem como objetivo aprender a explicar os textos e sim construir as condições para que se inicie um diálogo entre o próprio texto e o leitor empírico. Sobre o mesmo assunto, Cosson afirma:

No ensino fundamental, a literatura tem um sentido tão extenso que engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco com ficção ou poesia. O limite, na verdade, não é dado por esse parentesco, mas sim pela temática e pela linguagem: ambas devem ser compatíveis com os interesses da criança, do professor e da escola, preferencialmente na ordem inversa. (COSSON, 2009, p.21)

O que percebemos é que, no Ensino Fundamental, os textos precisam ser curtos, contemporâneos e divertidos, a exemplo da crônica, pois falta tempo para efetuar leituras no ambiente escolar. Tal fato é também associado à própria condição dos adolescentes em efetuar leituras rápidas, que não lhes ocupem muito o tempo. Os atrativos tecnológicos que surgiram com o advento do século XXI estão distanciando cada vez mais os jovens dos livros.

As leituras de obras literárias estão cada vez mais restritas às atividades de leitura extraclasse ou atividades especiais de leitura, talvez justificados pela falta de tempo em contemplar esse tipo de atividade na escola. No entanto, quando são passadas orientações para que os alunos efetivem as leituras em casa, eles raramente as cumprem. O ideal seria que a escola oportunizasse um espaço de tempo maior para a Literatura.

No Ensino Médio estuda-se a história da literatura brasileira – cronologia literária, os estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, estudos teóricos sobre gêneros, formas fixas em uma perspectiva bem tradicional. Estudam-se os fragmentos de textos literários para comprovar as características dos períodos literários.

Zinani e Santos (In: Paulino; Cosson, 2004) apontam, em estudo sobre os PCN e ensino da literatura, que a literatura no Ensino Médio é um apêndice ou disciplina autônoma; presume que esteja inserida na área de Língua Portuguesa; houve perda de espaço; preconiza a periodização literária; atenta-se para o conhecimento distinto do científico, assume papel reflexivo; tem como objetivo —recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadoras e divulgadas, no eixo temporal e espacial (PCN-EM).

Os autores enfatizam que, muito mais do que elemento conservador do patrimônio cultural, a literatura pode ser o instrumento que vai contribuir para a adequação a um mundo novo e para a formação total do ser humano; há necessidade de uma nova metodologia para o seu ensino; é necessário um professor que tenha sensibilidade para captar os acontecimentos e os problemas que envolvem a sociedade; é necessário trabalhar literatura com interdisciplinaridade. Para eles é preciso proceder-se, em sala de aula, à leitura do texto literário, a fim de que o aluno perceba a importância que essa modalidade textual detém como elemento deflagrador das diferentes abordagens que podem ser realizadas nos diversos campos do conhecimento.

Para os mesmos autores é imprescindível que seja repensado o papel da literatura no cenário dos PCN. A literatura, dada a sua importância, não pode ser mencionada apenas como guardiã do patrimônio cultural, ou simplesmente, como recuperação dos períodos literários.

Para Roland Barthes (1988, p. 53) — [...] a história da literatura é um objeto essencialmente escolar, que precisamente só existe por seu ensino. Para o autor o ensino de literatura na escola centra-se nos estudos de gêneros, nas escolas literárias com seus autores.

... a que se poderia quase chamar monemas da língua metaliterária ou da língua da história da literatura; tais objetos são, certamente, os autores, as escolas, os movimentos, os gêneros e os séculos. E depois, sobre esses objetos, há certo número, aliás, bastante reduzidos na realidade, de traços ou de predicados que vêm se fixar e evidentemente combinar-se (BARTHES, 1988, p. 54).

Ele afirma que a literatura deve ser ensinada através do texto literário, mas não como pretexto para outras atividades, mas a utilizar a literatura como mediadora do saber.

A escola promove atividades desenvolvidas entre dois extremos: a exigência de domínio de informações sobre a literatura e o imperativo de que o importante é que o aluno leia. Ainda sobre a leitura, o que mais importa, para cumprimento de planejamento escolar, é a fruição, sendo que no fundamental são solicitados resumos dos textos, fichas de leitura e debates em sala de aula, objetivando, principalmente recontar a história lida com suas próprias palavras. Enquanto que no Ensino Médio resume-se a seguir de maneira descuidada o livro didático adotado e raramente promovem a leitura de um texto integral.

De acordo com Cosson (2009, p. 23), —estamos adiante da falência do ensino da literatura!. Ele argumenta que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza, pois falta um objeto próprio de ensino.

O estudo de literatura deve trazer uma experiência de leitura a ser compartilhada, ampliada, exercida sem o abandono do prazer, através da leitura efetiva dos textos e não das informações acerca deles. É importante fundamentar o estudo na organização segundo os objetivos da formação do aluno em sujeito crítico, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar que é o de transformar - formar leitores.

Sobre a análise literária praticada na escola, ela não destrói a magia e a beleza da obra, quando analisados os seus mecanismos de construção. Ao contrário, torna a literatura (como um processo de comunicação), uma leitura que demanda respostas do leitor, um convite a penetrar na obra de formas diferentes e explorá-la sob os mais variados aspectos. No entanto, não há muito espaço para fazer análises literárias na escola - por necessidade de se cumprir um planejamento que não contempla a análise de obras completas, por exemplo - e que destina um tempo irrisório para a literatura. Como dito anteriormente, há necessidade de reestruturação da grade escolar, redefinindo o

tempo de aulas atribuído à disciplina Língua Portuguesa para que a literatura possa conquistar maior tempo para ser ministrada.

A antecipação do conteúdo da obra a partir das capas dos livros, seguindo-se de leitura de imagens interiores ou de excertos de obra (inseridos página por página nos livros didáticos) acabou se espalhando em todo o ensino primário e alcançou o ensino médio sob o disfarce de que servem para desenvolver comportamentos de leituras experientes. O que acabou se tornando consenso, significa perigo de prática, negligenciando dois fatos importantes:

-um leitor experiente, capaz de fazer boas antecipações baseadas na sua familiaridade com os gêneros ou com os autores – antecipações que no máximo, porém, permite vislumbrar uma personagem típica, cenas típicas, uma atmosfera, um universo singular -, espera ser surpreendido pelo enredo e adora deixar-se surpreender. É um leitor disponível para a aventura e nada o desagrada mais do que encontrar no texto o que já colhera em sua memória narrativa. Ele não antecipa, em absoluto, a partir de uma imagem da capa, uma história inteira (salvo se se tratar de um livro da série Arlequim, que ele não precisa mais ler). A única coisa que ele antecipa é o prazer de entrar em um mundo desconhecido; - um leitor não experiente – o aluno com dificuldade de leitura, que me interessa hoje e sobre o qual eu focalizarei minha atenção – é um aluno que possui usualmente três características: ele não dispõe de roteiros textuais ampliados, não está disponível para a aventura e, no entanto, pratica a vagabundagem sem bússola. Essas três características conjugadas, reforçadas pela demanda docente de antecipar livremente, o conduzem a formas extremas de *levitações*: aquilo que ele foi obrigado a antecipar inicialmente, segundo informações fragmentadas e abertas, em conformidade aos frágeis estereótipos de que ele dispõe, desvia-o de uma confrontação posterior à literariedade da coisa escrita e termina por se tornar a *realidade* do texto. Sua antecipação, sua especulação subjetiva viram usurpação. De uma forma desviante de cooperação, o leitor toma o lugar do autor, e o —textol ilegítimo de um recobre o texto legítimo do outro, definitivamente perdido. Somente resta na memória o texto antecipado. (TAUVERON, In: ROUXEL; LANGLADE; REZENDE (org.), 2013, p. 118-119).

Encontramos duas formas de recuperação nesse pano de fundo de leitura: aqueles alunos do primário com dificuldade, que têm medo de se perder nos mundos imaginários e que procuram o conhecido no desconhecido e releem indefinidamente a mesma história ou os alunos que, ao encontrarem um texto que desafia sua cultura narrativa ou seu sistema de valores, não são capazes de ultrapassar aquilo que percebem como um escândalo cognitivo ou ético. Aqueles elaboram então uma história substitutiva tranquilizadora. A segunda forma consiste em ler o texto como um estímulo à imaginação.

Portanto, a antecipação não apresenta vantagens quando livremente solicitada, a não ser que o texto forneça índices destinados a desorientar o leitor, levando-o a seguir

previsões que jamais se verificarão. Se a antecipação for provocada pelo professor, ela não tem real eficácia a não ser que convoque um duplo leitor modelo: ingênuo, primeiro; crítico, depois, capaz de retroceder. Ela só é pertinente se a ingenuidade da primeira leitura for retomada e desmascarada.

Tauveron (2002) acredita que o princípio da leitura literária é trazer docemente, de volta, os alunos que partiram em levitação para a superfície granulosa do texto. Assim é possível garantir os direitos do texto e os direitos dos leitores empíricos, cientes de que os direitos dos leitores são limitados pelos direitos do texto, compreendendo-se que os direitos do texto são aqueles cuja interpretação ele autoriza, ou seja, que não fogem ao que foi dito por ele. No entanto, ele aceita, em alguns casos que haja a inversão desses valores em prol de um bem maior: o movimento que origina a recepção do texto pelo leitor. Como ele próprio metaforiza: —pouco importa o vinho servido contanto que se embriague! (TAUVERON, In: ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013).

Umberto Eco (1990, In: Rouxel; Langlade; Rezende, 2013) teoriza que um texto é um organismo, um sistema de relações internas que atualiza certas ligações possíveis e anestesia outras. Para ele é possível dizer muitas coisas do texto, muitas vezes um número infinito de coisas, porém, é impossível ou ilegítimo, de um ponto de vista crítico, fazer o texto dizer o que ele não diz.

É preciso insistir sobre a necessidade de ajudar os alunos a argumentar e justificar suas escolhas de leitura, apresentando provas de sua fala, apoiados no texto. No entanto, isso é uma operação delicada e para a qual os professores têm que estar preparados.

Infelizmente, as escolas não conseguem formar o hábito de ler nos educandos e eles acabam desenvolvendo aversão à literatura. Ela desenvolve um saber sobre a literatura, mas não o sabor por ela, o que distancia o ensino da literatura da formação do leitor literário.

Exemplo disso é a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, apresentada no início deste trabalho, que confirma que, apesar do trabalho da escola no incentivo à leitura e na tentativa de formação de leitores de textos literários, o resultado está bem longe do esperado. Sabemos que a escola é a única fonte de acesso ao mundo escrito, aos livros, de muitos alunos. Tal constatação reafirma o compromisso da escola no letramento e na formação de leitores. No entanto, a literatura não possui ainda o espaço necessário nas aulas de língua portuguesa e envia para casa algumas atividades de leitura, deixando para executar na escola as atividades mais automatizadas.

Para Bortoni-Ricardo, o problema é a escola utilizar a leitura para ensinar conteúdos que não estão centrados no ensino de literatura e não incentivam a reflexão —a raiz do problema pode ser identificada então na dificuldade que a escola apresenta para ajudar seus alunos a construírem habilidades de leitura como ferramenta de apreensão do conhecimento (BORTONI-RICARDO, 2010, p.16).

Justificamos tal fato também pelo modo como as leituras são conduzidas por um grande número de professores e pelas formas de avaliação adotadas por eles, que as utilizam em forma de fichamentos, que não conduzem os alunos à reflexão e sim, meramente a reproduzirem os conteúdos apresentados nos textos. A leitura conduzida dessa forma não ensina a formar opiniões e não induz ao gosto pela leitura.

Uma leitura mal conduzida não proporciona um resultado profícuo, como afirma Loyola (2013):

Pouco se trabalha ainda com a descoberta dos modos de contar, com os jogos linguísticos construídos pelos autores com a forma pela qual os diferentes níveis de significação vão se estruturando no texto e se atualizando por meio da leitura. Em outras palavras, não se possibilita uma experiência concreta que advenha da abstração da linguagem (LOYOLA, In: BARBOSA; BARBOSA, 2013, p. 117).

Portanto, aprendemos a ler literatura porque não nascemos sabendo e é um processo de aprendizagem como tudo mais. Se bem realizada, a leitura literária permite que o leitor comprehenda melhor uma obra e que a penetre com mais intensidade.

O interesse da escola deve ser promover e desenvolver o prazer estético e precisa compreender a importância do corpo, dos desejos, das expectativas e da afetividade no processo de fruição.

A memória também faz parte da fruição, mesmo que imagética, como fonte de prazer e como novos referenciais de espera, inscritos na memória, na forma nostálgica. É o que se exemplifica através de se ouvir várias vezes a mesma estória ou assistir repetidas vezes a um mesmo DVD: por querer experimentar outra vez o prazer que já foi vivenciado.

Essas experiências, no entanto, são ignoradas na escola e o aluno é colocado em situação em que é obrigado a ler textos que, às vezes, lhe parecem insignificantes do ponto de vista literário. Isso é o que o torna distante da literatura, além do fato de que os textos que lhe são apresentados são utilizados para exercícios de interpretação ou para

ensino de gramática e não são compatíveis com a fruição (RAMOS; ANDRADE; PINHO, 2011).

No entanto, apesar de o gosto do aluno pelas obras destinadas a ele ser importante, esse não é o principal elemento da escolha das obras pela escola, que deve orientá-lo no sentido de impulsioná-lo à leitura de obras que se adequem à sua capacidade de compreensão, que sejam de relevância e que contribuam para que ele se interesse por novas leituras. Dessa forma, o aluno terá condição de progredir em leitura de obras mais densas e adquirirá gosto pelo que lê porque será capaz de compreender o que lê.

É necessário que a escola contribua para que o livro se transforme em um objeto tão absorvente para o aluno, que o arrebat e o sequestre do cotidiano para vivenciar uma outra realidade. Isso exige uma pedagogia que possa contribuir para que o aluno estabeleça uma relação pregnante - de forma a ser contaminado pelo espírito de quem a aprecia - no sentido greimasiano com o livro (GREIMAS, In: RAMOS; ANDRADE; PINHO, 2011).

A leitura por prazer é envolvente e propicia que o leitor se transporte para outro universo: o apresentado na leitura. Exemplo disso são os contos fantásticos que fazem com que o leitor mergulhe em um mundo ficcional e acredite em contos de fadas, por exemplo.

Se a compreensão, na perspectiva ontológica, significa habitar o mundo através de projetos existenciais, então, a leitura por necessariamente envolver compreensão, também vai significar uma saída-de-si ou um projeto de busca de novos significados. Por outro lado, se compreender é enriquecer-se com novas proposições de mundo, então ler é detectar ou apreender as possibilidades de ser ao mundo, apontadas pelos documentos que fazem parte do mundo da escrita (SILVA, 2002, p. 70).

Para que isso ocorra, a escola não deve controlar a escolha de obras por critérios como gêneros, faixa etária ou canonização. Ela deve conhecer produtos das diversas culturas no tempo, mas nunca em detrimento da formação das competências e habilidades necessárias para a fruição do texto literário e que devem ser priorizados no Ensino Fundamental.

A leitura literária insere o leitor em um outro tempo que é definido na e pela materialidade. Isso acarreta consequências do ponto de vista conteudístico – em que a quantidade de leituras é menos importante do que a qualidade – quanto do ponto de vista dos métodos de leitura e que acarretam consequências para a prática do letramento literário.

Tais procedimentos devem propiciar um tempo próprio ao leitor para que a fruição seja alcançada livre de qualquer tipo de cobrança ou coerção. Em se tratando da escola, acreditamos que não podemos dizer que os alunos possam ficar totalmente livres de cobrança ou coerção, mas podemos amenizar esse quadro, conduzindo as aulas de literatura com a adoção de uma postura dotada de princípios de sermos mais convincentes do que autoritários. A forma de avaliação que propomos é um exemplo disso.

Greimas (2002) sugere a substituição dos —signos por gestos|| e o —agir em fazer||. Isso significa a substituição do saber racional pela fruição; as avaliações e trabalhos escritos por conversas informais sobre as obras selecionadas e lidas, assim como realização de atividades práticas como concursos de poesia, realização de peças teatrais, visitas a exposições de arte, participação em concursos literários, lançamentos de livros e recitais (GREIMAS, In: RAMOS; ANDRADE; PINHO, 2011).

Os procedimentos metodológicos que adotamos possuem características semelhantes à teoria de Greimas (2002) porque possibilitam uma certa liberdade para os alunos no sentido de que eles podem se expressar, discutir as suas impressões acerca do texto e ser mediado pelo professor. Ao mesmo tempo, eles foram avaliados de uma forma mais justa e mais flexível através de suas participações ao longo do processo e pelas impressões pautadas em seus escritos.

Acreditamos que tais procedimentos propiciam aos alunos se expressarem mais espontaneamente, livres de cobranças e coerções a respeito das leituras efetuadas. Não instituindo a leitura por obrigação, os alunos ficam mais receptivos ao ato de leitura.

Tabak e Freire (In: Barbosa; Barbosa, 2013) nos levam a refletir sobre a literatura como fonte de conhecimento, que nos obriga a ter o que chamam de —biblioteca interminável|| para que o leitor retome e se reaproprie dos diversos sentidos. Pontuam sobre a necessidade de a literatura ser transformada em mercadoria de consumo rápido, apesar de ter se tornado um elemento fundamental dentro de uma sociedade letrada.

Para as mesmas autoras, tal fato se constitui em um paradoxo.

Uma vez que o público leitor responde apenas o suficiente para atender às demandas de mercado, torna-se difícil pensar a literatura como instrumento que desenvolve e amplia os horizontes da leitura. A possibilidade de aquisição de experiências múltiplas distintas, deslocadas no espaço e no tempo, parecem estranhas a uma sociedade imediatista e prática (TABAK; FREIRE, In: BARBOSA; BARBOSA, p. 109).

Apesar das exigências curriculares das escolas que visam preparar os educandos para os exames vestibulares, os estudos de literatura precisam ser revistos, enfatizando a atenção ao gosto pela leitura. A fruição deve ser um dos objetivos da escola no tratamento do literário em sala de aula. Em nossa experiência como educadora, há mais de quinze anos, percebemos um alargamento da grade curricular e o encurtamento do tempo de aulas destinado ao ensino de Língua Portuguesa. No Ensino Fundamental o tempo diminuiu de seis para cinco aulas, enquanto que no Ensino Médio diminuiu de cinco para quatro aulas.

Sabemos da importância das disciplinas que foram introduzidas no Ensino Médio como Arte, Filosofia e Sociologia, mas a situação se complicou porque o Português é base para todas as outras disciplinas. Quando o tempo foi reduzido, percebemos que a ênfase na gramática se tornou uma prioridade, relegando-se a prática de leitura literária à atividade quase que exclusivamente extraclasse.

Não é possível incitar a iniciação e a exemplificação do nosso gosto pela literatura se não houver respeito pelo aluno que principia a sua experiência de leitura na escola e espera tanto dela, assim como não podemos deixar de lado o respeito ao texto literário. Não podemos deixar de apresentar o texto literário para o aluno partindo do pressuposto de que ele não gosta de ler. Fazer isso seria privá-lo do texto literário, sem mesmo tentar fazer com que o aluno o conheça e que seja seduzido por ele. Tal ato significa deixar de lado o respeito ao texto literário.

Nossos alunos não têm noção da importância da leitura do texto literário. Cabe, portanto, a nós professores enveredá-los nas leituras, apresentando obras e autores, na tentativa de melhor prepará-los para a vida em sociedade.

Utilizamos aqui as palavras de Bartolomeu Campos de Queirós (2012):

Não é sem esforços que todo um movimento de formação de leitores literários toma forma definitiva na sociedade. Bibliotecas, salas de leitura, políticas de leitura são incentivadas e definidas. Tudo por reconhecer a função da literatura na construção de uma sociedade mais crítica, inventiva e ágil. (QUEIRÓS, 2012, p. 87).

Para o mesmo autor, —ter em mãos um livro é suportar, por meio de leve objeto, extenso fragmento do universo (QUEIRÓS, 2012, p. 90). Portanto, privar nossos alunos da leitura de um bom livro é privá-lo de uma experiência de —libertar-se para dizer ou desdizer sobre o vivido e o sonhado (QUEIRÓS, 2012, p. 90). Através da

leitura é possível reconhecer-se ou procurar mudanças, ao mesmo tempo em que prepara o leitor para as incertezas e para o futuro.

Ainda para o mesmo autor:

Ler é amarrar-se a outras circunstâncias e fraternizar-se com elas. Ler é tomar fôlego em face dos mistérios e enigmas que configuram o direito à vida. Ler é resignar-se diante da democracia do tempo que corre sempre. Ler é descobrir-se na experiência do outro. E, muito mais, ler é experimentar os deslimites da liberdade e equilibrar-se no mundo, tomando como alicerce as sutilezas das divergências. Ler é o preço que pagamos por sermos alfabetizados (QUEIRÓS, 2012, p. 91).

Quando o texto fala com o leitor, ele o deixa munido do que dizer, pois, —diante do texto literário, todo leitor tem o que dizer. Ao tomar da palavra, o leitor se faz mais sujeito, em vez de apenas sujeitar-sel (QUEIRÓS, 2012, p. 87).

Ainda sobre a importância da palavra, Morais (2013) afirma que os livros contam com a particularidade das palavras e que existe uma palavra especial preparada para cada pessoa, com a qual há a impressão de sua distinção: o seu nome. Ela nos precede e precisamos dela para sermos quem somos:

—...há no mundo uma palavra especial para cada pessoa, sem a qual sua identidade não se constitui nem pode ser reconhecida pelos outros, uma palavra que, muitas vezes, foi escolhida muitos anos antes do surgimento da própria pessoa no mundo, a mesma pessoa que, se for suficientemente afortunada em suas realizações, deixará esta mesma palavra como herança preciosa para o futuro, para ser lembrada pelos homens vindouros! (MORAIS, In BARBOSA; BARBOSA, 2013, p. 80).

Enfatizamos a importância da literatura, com a força da palavra, porque ela proporciona formar leitores que, a partir da prática da leitura do texto literário, conseguem ler qualquer outro tipo de texto, quando o inverso não é possível.

Um leitor literário bem formado lê qualquer coisa, mas o mesmo não se pode falar do inverso; um voraz leitor de textos técnicos, conteúdos virtuais sobre atualidade, etc. pode não conseguir enxergar, compreender e experimentar a complexidade e a beleza de uma grande obra literária. A apreensão do gesto literário supõe predisposição e movimento interno específicos, que exigem do sujeito sua imersão na complexidade e na superação de uma dificuldade inicial para compreender um discurso de exceção (LOYOLA, In: BARBOSA; BARBOSA, 2013, p. 115).

O ensino efetivo de literatura é, portanto aquele que se centra no texto literário para os estudos de suas nuances - a partir das percepções do leitor, do travamento que ele faz com o autor e com a obra. Esse ensino objetiva a formação de leitores a partir da identificação com o texto literário e não a utilização desse texto para a apreensão de conteúdos ou de conceitos. Apesar de ser totalmente possível fazê-lo, é inadmissível que a literatura seja deixada de lado e utilizada como subterfúgio, como um instrumento para outro objeto de ensino do que para o seu próprio.

1.4 OS ESTUDOS DE LITERATURA INFANTIL OU INFANTO-JUVENIL

Qual o real significado de literatura infantil ou infanto-juvenil? Para que público se destina? Seriam textos mais triviais, de culturas menores ou seriam inferiores a outras literaturas?

Iniciamos com Zilberman (1998, *apud* Pinheiro, 2006) que afirma que foram os pedagogos e os professores que escreveram os primeiros textos para as crianças, com intuito educativo. Prosseguimos com Hunt (2010) que afirma que a literatura infantil tem muito a contribuir para a aquisição de valores culturais, mas é importante nos atentarmos à escolha dos livros para as crianças à sensibilidade que as palavras transmitem à história.

Prosseguimos com Biella (2014) que afirma que o texto literário é um meio instrumental para fins de natureza cognitiva e moral. O autor afirma que no início do século XXI, as literaturas infantil e juvenil aproximam-se da prática educacional da Grécia Antiga, em que o livro é apresentado aos alunos através do livro didático ou apostila e que ele se torna um meio instrumental de natureza cognitiva e moral. O mesmo autor complementa que a ênfase dada é ao estudo dos gêneros textuais em detrimento ao objetivo de formação de leitores literários. Afirma, ainda, que se segmenta em obras por adequação de faixas etárias, sem que haja preocupação nesse momento com a expansão dos horizontes estéticos do sujeito leitor em formação.

As opiniões em relação aos livros para crianças são divergentes, quando alguns dão ênfase às associações entre linguagem e pensamento, linguagem e educação, linguagem e socialização. Do mesmo modo, deveria ser essa linguagem, necessariamente simples?

Hunt (2010, p.48) afirma que —a suposição de que a literatura infantil seja necessariamente inferior a outras literaturas — para não falar que é uma contradição conceitual — é, tanto em termos linguísticos como filosóficos, insustentável.

Da mesma forma, também reconhecemos um equívoco de que caracterizam a literatura infantil como trivial e que se destina a uma cultura menor.

É uma triste reflexão sobre a universidade que a própria riqueza, diversidade e vitalidade da literatura infantil tenha atuado contra sua aceitação. A literatura infantil (e seu estudo) atravessa todas as fronteiras genéricas já estabelecidas, históricas, acadêmicas e linguísticas; ela requer contribuição de outras disciplinas; é relevante para uma ampla classe de usuários, apresenta desafios singulares de interpretação e de produção. Implica necessariamente em aquisição da língua, censura, gênero e sexualidade, o que leva o debate mais para o domínio do afeto que para a teoria (HUNT, 2010, p.49).

Segundo Hunt (2010), há uma confusão entre os aspectos do texto que são característicos da literatura infantil e aspectos do texto de literatura adulta; acredita-se que a literatura infantil é trivial e que talvez se destine a uma cultura menor. A literatura infantil, assim definida em termos de seu público, terá um *status* inferior, dependendo do modo como a sociedade encara as crianças e a infância.

Para Hunt, a partir de uma leitura cuidadosa, ficará claro a quem o livro se destina e o livro para criança pode ser definido em termos do leitor implícito. Seu valor de reconhecimento depende das circunstâncias de seu uso. Nossa estudo terá de lidar: com livros importantes não escritos para crianças, seja com evidência interna ou externa; livros com status muito ambivalente; outros destinados a diferentes níveis de infância e os destinados à infância.

Andruetto (2012) afirma que se atribui à literatura infantil a inocência, a capacidade de adequar-se, de adaptar-se, de divertir, de brincar, de ensinar e especialmente, de não incomodar nem desacomodar e que o grande perigo é a categorização da literatura, pois o que há em uma obra para crianças ou para jovens deve ser secundário, importando a sua qualidade.

A autora critica os escritores e ilustradores que seguem conforme as expectativas do mercado e que são determinantes para a baixa qualidade de um texto. Ela aponta que grande parte dos livros destinados ao setor infantil e/ou juvenil procura uma escrita correta, quando não francamente frívola (politicamente correta, socialmente correta, educacionalmente correta), fabrica produtos que são considerados adequados/recomendáveis para a formação de uma criança ou para seu divertimento. No entanto, a literatura como arte na qual a linguagem resiste e manifesta sua vontade de desvio da norma, não aceita o adjetivo correto.

Um bom livro serve menos que um livro comum, pois tem um campo de leitores menor que um livro funcional em relação a certas tendências ou exigências do mercado, porque os bons livros não respondem a um gosto global e assim à literatura.

Julgamos importante ressaltar que a literatura infantil vem ocupando um lugar cada vez maior no mercado editorial e que começou a aparecer em livros didáticos e em traduções. No entanto, constitui um campo novo e promissor para estudos literários. São também poucos os críticos literários desse gênero. Alguns desses críticos afirmam que ela continua atrelada à função utilitário-pedagógica, com ênfase na pedagogia e outros de que é objeto de revisão, a designação —infantil para a literatura.

Hunt (2010) afirma que os projetos de pesquisa em literatura, até recentemente se concentravam nos autores do século XVIII ou XIX, quando eram então literatura infantil, mas hoje deixaram de ser. Ele afirma que —à medida que o estudo dos livros para criança se torna mais respeitável em termos acadêmicos, torna-se igualmente menos aceitável àqueles que se acham especialistas (HUNT, 2010, p. 53).

Acreditamos que a primeira coisa que deveríamos pensar sobre a literatura infantil seria: Qual é a definição de literatura infantil? Hunt (2010) afirma que não pode haver uma definição única para ela, pois as definições são controladas por seu propósito. O que é, portanto um bom livro infantil? O mesmo autor esclarece que:

O que se considera um —bom livro pode ser-lo no sentido prescrito pela corrente literária/acadêmica dominante; —bom em termos de eficácia para educação, aquisição de linguagem, socialização/aculturação ou para o entretenimento de uma determinada criança ou grupo de crianças em circunstâncias específicas; ou —bom em algum sentido moral, religioso ou político; ou ainda em um sentido terapêutico. —Bom, como uma aplicação abstrata, e —bom para, como uma aplicação prática, estão em constante conflito nas resenhas sobre a literatura infantil (HUNT, 2010, p. 75).

De que trata a literatura infantil? A resposta a essa pergunta é que o termo mais recorrente é o imaginário em que as temáticas abordadas pela literatura infantil brasileira, hoje, apresenta três grandes grupos: de contos de fadas ou de animais – com narrativas que procuram sempre assegurar a vitória do bem e a derrota do mal; os temas transversais – que têm como finalidade trazer para a discussão conteúdos que perpassam vários campos do conhecimento; e as experiências cotidianas vivenciadas por qualquer ser humano, na tentativa de enfrentamento de questões fundamentais da existência humana.

Eliane Yunes (1992) afirma que a criança não está imune à dor, às perdas, às perplexidades. A literatura infantil tem seu caráter utilitário quando serve como ferramenta para preparar a criança para os enfrentamentos dos problemas da vida. O infantil não é um traço de uma idade, mas um modo de perceber que repercute sobre o fazer artístico e sobre a condição humana, como um todo.

A literatura contribui para a formação da criança, aguça a sua sensibilidade através do imaginário e coloca em movimento imagens suscitadas pelas dimensões histórica e cultural do leitor. Ela contribui, especialmente, na formação da personalidade da criança —por meio do desenvolvimento estético e da capacidade crítica, garantindo a reflexão sobre seus próprios valores e crenças, como também os da sociedade a que pertence (OLIVEIRA, In: PAIVA; MACIEL; COSSON, 2010, p. 41).

A literatura infantil aponta para outras maneiras de ser, que são aprendidas por meio do texto literário, mas não é um texto acabado que obriga a criança a aceitá-lo de forma passiva. Através dele ela opera um processo de descoberta e de autocriação.

Candido (1995) concebe que a literatura é uma força humanizadora, que exprime o ser humano e atua em sua formação, mas não faz isso segundo a pedagogia oficial. Assim, ela é temida porque suscita duas tensões: a da força humanizadora e porque se teme a sua indiscriminada riqueza de sentidos.

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. A organização da sociedade pode restringir ou ampliar a fruição deste bem humanizador (CANDIDO, 1995, p. 186).

A literatura infantil divide a produção cultural com os brinquedos infantis, mas se distinguem dele pelos seus usos e finalidades, e ainda pelos espaços onde circula. No entanto o texto literário tem sua importância por contribuir com a formação de leitores literários, enquanto que os brinquedos não possuem funções de aquisição de habilidades.

Seria dizer que a literatura infantil cumpre um papel fundamental no processo de escolarização da criança, o que consequentemente, contribuiria de forma decisiva para a formação do futuro leitor; especialmente o leitor literário que poderá apreciar, a qualquer momento e ao longo de sua vida, a Literatura com **L** maiúsculo, desfrutando, assim, da experiência estética proporcionada por essa manifestação artística. O brinquedo, ao contrário, poderia muito bem ser inserido em contextos diversos, não necessariamente de aprendizagem, com inúmeras possibilidades de usos e funções sem que seja atrelado a processos de aquisição explícita de alguma habilidade (PAIVA, In: PAIVA; SOARES, 2008, p. 36).

Devemos iniciar por considerar as maneiras de definir e os julgamentos feitos para se considerar um bom livro para criança. W. H. Auden (*apud* Hunt, 2010, p. 75) afirma que —existem bons livros que são apenas para adultos [...] não há bons livros que sejam apenas para crianças|. Essa declaração nos remete a uma reflexão de que uma boa literatura infantil não é apenas infantil, mas apenas, literatura.

A literatura infantil deve envolver os mesmos critérios de excelência literária que a literatura adulta para não ser inferiorizada. A esses critérios, deve ser acrescido o de acessibilidade. Deve ser levado em conta também que ler literatura infantil é um processo mais complexo para o adulto do que ler um livro adulto e é ele quem seleciona os livros para as crianças, apesar de nem sempre tentar compreender a literatura destinada às crianças como se ele próprio fosse uma criança, como assevera Hunt (2010).

Para o mesmo autor há três situações de leitura que precisam ser distintas: o adulto que lê um livro destinado a adultos, o adulto que lê um livro destinado a crianças e a criança que lê um livro destinado a crianças.

Apesar das considerações de Hunt a respeito desses tipos de leitura do texto infantil, enfatizamos que a literatura infantil é por si só bastante para ser lida por todos os leitores de qualquer faixa etária. Essa constatação possibilita assegurar-lhe a importância de literatura compreendida por todos e escrita para todos.

A segunda pergunta seria: Quem escreve literatura infantil? São adultos escrevendo para crianças, em um ambiente social complexo, o que, para Hunt (2010), significa para uma sub ou anticultura, o equivalente a ler uma tradução.

Passamos então à análise acerca da intenção dessa literatura. Os adultos (maioria) escrevem para crianças (minoria). E o fazem porque têm autoridade, porque conduzem os submissos. E assim, em um processo que estabelece um vínculo entre dominador e dominado, instaura-se a Psicologia da Aprendizagem, reforçando o modelo que faz da criança um ser dependente para a nossa cultura.

A literatura infantil - mais pedagogia do que literatura - é tomada como uma forma literária menor que serve para repassar as propostas da escola e da sociedade de consumo, através do texto literário infantil, a verdade social. Em modos gerais seria dizermos que a literatura serve para um propósito e não que ela seja o propósito.

Há ainda que se considerar que a escola coloca a criança em condição de passividade e persuasão com relação ao texto literário, em que os objetivos ocultos são os de ensinar um hábito comportamental. A chamada literatura —realista‖ apresenta temas como a pobreza, o abandono, a morte, o medo, as separações, a sexualidade, a maldade humana, etc. vinculados ao contexto social. No entanto, a escola tenta cercear alguns deles. Os que são permitidos são representados para serem canais expressivos de valores e de conceitos com objetivo certo de capturar o leitor infantil. Isso torna a criança um aprendiz passivo de um processo educativo autoritário em que a literatura não apresenta poeticidade e sim imediatismo e praticidade.

Apesar da ação da escola em impedir certos assuntos, a leitura entre as crianças estimula sempre o diálogo e as trocas de experiências de vida. Portanto, a literatura ultrapassa os limites escolares, pois com seus temas —é capaz de contribuir para ajudar as crianças a vivenciar e entender sua interioridade e sua inserção na cultura literária‖ (OLIVEIRA, In: PAIVA; MACIEL; COSSON, 2010, p. 42).

Palo e Oliveira (2003, p. 6) afirmam que a criança possui uma não competência para a esfera analítico-conceitual e falta do domínio do código verbal assentado na capacidade de simbolização para a qual o pensamento infantil ainda não tem competência suficiente.

As mesmas autoras afirmam ainda que a ausência da abstração é compensada pela presença de concretitude. Elas acreditam que para haver a aprendizagem do conceito, é preciso utilizar estratégias concretas e próximas à vivência cotidiana da criança.

Colocar a arte literária nesse contexto implica, por sua vez, vê-la como uma atividade complexa e, por isso, não natural ao universo da infância. Traduzi-la para esse nível significa facilitá-la, criar estratégias para concretizar, ao nível da compreensão infantil, um alto repertório, como o estético (PALO; OLIVEIRA, 2003, p. 6).

Constatamos que a literatura serve como um meio para atingir uma finalidade educativa intrínseca ao texto, fazendo com que a literatura infantil tenha essa função utilitário-pedagógica, que implica a ação educativa do livro sobre a criança. O

pedagógico intermediando o uso da informação e os agentes controladores dificultando o poder de decidir o que e como ler. Quando dizemos agentes controladores, nos referimos à família, escola, biblioteca e mercado editorial.

No entanto, é preciso privilegiar o uso poético da informação. Ele coloca o leitor e sua leitura em permanente processo de reciclagem da informação, o que significa uma nova forma de pedagogia baseada no que se pode descobrir por entre o traçado do texto. A função de qualquer pedagogia deve estar centrada no que se pode aprender e não no que não se sabe. O texto literário permite ao leitor, preencher os vazios e, assim, propicia que a voz do leitor possa ocupar espaços.

A literatura não tem obrigação com o conhecimento, mas promove conhecimento, pois ensina. A arte literária é um dos caminhos para esse aprendizado de ação pedagógica. A literatura infantil não deve ter vinculação com o dever ser, mas com o sensorial e o emocional, ou seja, deve ser desvinculada da função utilitário-pedagógica.

À função utilitário-pedagógica só resta um caminho, que a leve ao verdadeiro diálogo com o ser literário infantil: propor-se enquanto proto-pedagogia ou quase pedagogia, primeira e nascente, capaz de rever-se em sua estratificação de código dominador do ser literário infantil, para, ao recebê-lo em seu corpo, banhar-se também na qualidade sensível desse ser com o qual deve estar em harmônica convivência (PALO; OLIVEIRA, 2003, p. 14).

Palo e Oliveira afirmam que se na criança faltam as capacidades analítico-conceituais, sobra-lhe espaço para a vasta mente intuitiva, pré-lógica, inclusiva, integral e instantânea. Ela faz as correspondências sinestésicas que culminam no objeto de representação concreto. —Ela só opera por semelhanças, correspondências entre formas, descobrindo vínculos de similitude entre elementos que a lógica racional condicionou a separar e a excluir. Correspondências sinestésicas. Todos os sentimentos incluídos! (PALO; OLIVEIRA, 2003, p. 07).

Ela não separa o pensamento e o objeto de pensar, sem a mediação de camadas de ideias, conceitos e interpretações, atenta à qualidade daquilo que se observa. Portanto, a criança está apta para conceber a literatura como arte. E —uma literatura que se esteie sobre esse modo de ver a criança torna-a um indivíduo com desejos e pensamentos próprios, agente de seu próprio aprendizado! (PALO; OLIVEIRA, 2003, p. 8).

Se ela é capaz de ser agente, ela se torna uma espécie de adulto, com características próprias de espontaneidade, intuição, analogia e concretude da natureza humana, pois o seu pensamento está sintonizado com o pulsar pelas vias do imaginário.

É justamente nisso que os projetos mais arrojados de literatura infantil investem, não escamoteando o literário, nem o facilitando, mas enfrentando sua qualidade artística e oferecendo os melhores produtos possíveis ao repertório infantil, que tem a competência necessária para traduzi-lo pelo desempenho de uma leitura múltipla e diversificada (PALO; OLIVIERA, 2003, p. 11).

A boa leitura é como a vida: segue trilhas, lança hipóteses, experimenta, duvida, em um exercício contínuo de experimentação e descoberta em que o leitor aprende do texto e com o texto, simultaneamente. No texto literário, o fictício mobiliza o imaginário, que abre espaços do jogo e pressiona o imaginário a assumir uma forma, oferecendo condição construtiva para o estético (ISER *apud* OLIVEIRA, 2010).

É certo dizer que a literatura infantil não é aquela destinada a uma faixa etária definida, mas a que opera com determinadas estruturas de pensamento, a exemplo de obras que não foram escritas para crianças, mas que acabaram por atingi-las. Poderíamos dizer que a literatura infantil é para todos e por esse motivo prova o seu valor, já que é compreendida e apreciada por leitores de diversas faixas etárias diferentes.

Um dos aspectos da literatura infantil que merece destaque é a ilustração. Ela é um atrativo instantâneo para crianças de qualquer idade. Na capa, torna-se um elemento que induz à escolha ou à recusa da obra. Ela deve estabelecer um diálogo com o texto verbal, interagindo e ampliando as possibilidades expressivas. Nela é importante observar como os espaços foram representados.

É importante ressaltar que a imagem oferece informações que o texto escrito às vezes não consegue expressar por causa da restrição quanto à competência textual do destinatário – caráter narrativo. Ou fornecer detalhes que permanecem à margem a partir da escolha de pormenores na descrição.

Portanto, —as imagens da ilustração constituem instrumento fundamental de apoio para a ativa intervenção do leitor na construção de sentidos e na formulação de hipóteses para a interpretação do narrador (CADEMARTORI, In: PAIVA; SOARES, 2008, p. 87).

Nossa experiência como educadora comprova que a relação da palavra escrita com a palavra imagética é extremamente importante. A ilustração, juntamente com os

outros elementos visuais da obra de literatura infantil, faz o diferencial na escolha da obra dos nossos educandos. Não raramente, leitores optam por ler livros que são somente de imagens, o que não significa que ele não tenha o mesmo valor literário que aquele que é composto por linguagem verbal. Por esse motivo, ilustradores têm recebido cada vez mais atenção do mercado editorial. Alguns iniciam seus trabalhos apenas ilustrando obras de autores e se tornam escritores de livros, a exemplo do ilustrador e autor Roger Mello.

Também Morais (2013) discorre sobre a importância da imagem nos livros literários, citando Manguel:

—Tão forte é o testemunho da arte das imagens em prol da arte das palavras que por meio de referência a isso que Manguel inicia seu *Uma história da leitura*, em três longos parágrafos repletos de descrições de pinturas e esculturas que mostram pessoas lendo...» (MORAIS, In: BARBOSA; BARBOSA, 2013, p. 87).

Também importante é a escolha tipográfica. Ela deve ser escolhida com muito critério, levando-se em conta o público alvo, ressaltando-se que quanto menor for o leitor, maior cuidado deve ser tomado. Inclusive com os espaços em branco, chamados de respiro do texto e que auxiliam no ritmo de leitura.

Esses aspectos são denominados por Cademartori (In: Paiva; Soares, 2008) como áreas de descanso visual. Para a autora esses recursos tornam a legibilidade da obra altamente lúdica e potencializam sua capacidade de captar o interesse da criança e de envolvê-la.

Ressaltamos ainda as sensações sensoriais vivenciadas pelo manuseio do livro através da visão, do tato, do olfato, como afirmado por Manguel:

O leitor, ao entrar em contato com o livro, estabelece uma relação íntima, física, da qual todos os sentidos participam: os olhos colhendo as palavras na página, os ouvidos ecoando os sons que estão sendo lidos, o nariz inalando o cheiro familiar de papel, cola, tinta, papelão ou couro, o tato acariciando a página áspera ou suave, a encadernação macia ou dura, às vezes até mesmo o paladar, quando os dedos do leitor são umedecidos na língua (MANGUEL, 1997, p. 277).

1.5 PASSAGEM DA LITERATURA INFANTIL PARA A JUVENIL

Para a nossa pesquisa, consideramos de grande importância os estudos de Peter Hunt, considerado um dos críticos mais importantes da área e que tanto contribui com

os interessados em estudos de literatura infantil, já que os estudiosos brasileiros contam com uma grande carência no que se refere à crítica da literatura infantil.

Peter Hunt (2010, p. 27) afirma que —a literatura infantil é um campo que abarca quase todos os gêneros literários|. O autor afirma ainda que a teoria literária possibilita diminuir os limites do que no passado se pensava adequado aos estudos literários na filosofia, psicologia, sociologia e política, uma vez que a literatura infantil é estudada com —proveito| por pedagogos, psicólogos, folcloristas, além da indústria cultural, artes gráficas, psicolinguística e sociolinguística. Para ele é preciso uma visão da literatura infantil que se aproxime das demais literaturas, por isso a importância do papel do leitor. Se ele é o principal devemos também pensar a respeito do juízo de valor, dos cânones e da cultura.

Para Hunt, a literatura infantil precisa ser definida em termos de seus dois elementos: crianças e literatura, uma vez que o conceito de bom é variável. Para ele, antes a literatura infantil ensinava valores morais e agora ela ensina valores estéticos.

Compreendemos que os limites da literatura infantil são vastos e que ela deve ser utilizada para abordar o seu caráter estético, apesar de sua ampla utilidade funcional. O que julgamos primordial ressaltar é que esses valores não devem ser invertidos como comumente o são.

Quando se consegue vencer os limites do acesso ao texto, muitas são as possibilidades oferecidas às crianças (e aos adultos também!) por uma literatura de qualidade. Especialmente quando se comprehende que esse mundo inacabado aberto pela literatura não é onde se aprende conteúdos, nem comportamentos. É o lugar da criação, do novo, da participação, da experiência do sujeito, do brincar, do encantamento, de viver sentimentos contraditórios (CORSINO, In: PAIVA; MACIEL; COSSON, 2010, p. 199).

A teoria literária tem na literatura infantil uma vertente da literatura dita adulta ampliada, já que ela abarca tanto a palavra quanto a ilustração, pois o projeto gráfico do livro, como dito anteriormente, às vezes é tão ou mais importante do que o texto verbal. Isso sem falar nos livros que são —escritos| apenas com ilustrações.

Ao recebermos os alunos no Ensino Fundamental II, percebemos que eles estão acostumados com a leitura de obras que contemplam histórias descomplicadas e escritas com palavras simples, além do que eles desconhecem palavras mais rebuscadas até então. No entanto, nos questionamos sobre o processo de elaboração desses textos: eles deveriam ser realmente tão simples porque são destinados a um público mais jovem? O texto ideal seria o que é aparentemente mais simples, mas que teve todo um cuidado na

sua elaboração, desde a escolha do tema, perpassando pela sua estruturação e escolha lexical.

Hunt (2010) afirma que, ao contrário do que se pode pensar, simplificar não ajuda e, sim, segregaria a criança do livro infantil e que essa proteção não é necessária na literatura infantil.

Em um texto, julgamos importante considerar a intenção do autor, assim como enredo, personagem, tema, estilo, espaço, tempo, mas principalmente a relação do leitor com o texto literário: explorar as impressões que o texto proporciona e as habilidades que ele exige que o leitor deva possuir para lê-lo. Enfim, é crucial constatar que a relação da criança com o livro é diferente da relação do adulto com o mesmo livro, e que eles exercem papel importante de transformação das crianças na socialização e na aquisição de habilidades de leitura.

Ainda com relação ao adulto em relação à leitura de obra de literatura infantil, cabe observar que adotam postura diferente da que a criança tem ao ler a mesma literatura. Os adultos leem como se ela fosse escrita para adultos, sem considerar a implicação do texto com o leitor. Alguns a leem com a intenção de censurar e levam em conta critérios subjetivos como: experiência pessoal, conveniência do conteúdo ou ainda a complexidade linguística, ou para discuti-lo com outros adultos. Alguns adultos o leem como se fossem crianças, se rendendo ao livro nos termos dele. Essa é a maior aproximação que um adulto pode ter com o livro infantil.

Peter Hunt (2010) afirma que o texto literário apresenta alguns aspectos linguísticos que têm uma função autossuficiente que não precisa de um contexto de interação humana imediata para ser compreendida; não existem marcadores de diálogo explícitos. Para ele as palavras e estruturas simplificadas geram a perda da literariedade e que por isso não há necessidade de um registro adequado para as crianças. Ao contrário do que se possa pensar, a apreciação estética está disponível para a criança.

Por que então o texto infantil deve ser utilizado de modo prático e não estético? Como definir quando termina a infância? Em pleno século XXI podemos dizer que a infância é instável; cada vez mais curta. Hunt vê a criança como um leitor em desenvolvimento assim como a própria infância atual. Para ele o livro precisa pretender a criança. O autor afirma que todos os livros que se referem à criança entram na categoria do literário, porém a grande maioria de forma injusta.

Se não é possível com certeza dividir os leitores por faixas etárias, como admitir a divisão da literatura por essas mesmas faixas?

A crença num mundo abstrato e higiênico, dividido em faixas etárias, mundo que simplesmente ignora a experiência das coisas, concreta e individual, vivida por cada um de nós, somada à confusão existente entre os diferentes tipos de livros produzidos – confusão, diga-se de passagem, alimentada justamente pelas concepções que arbitrariamente dividem pessoas em faixas de idade – podem ajudar muito a estabelecer —fatias! do mercado editorial ou a facilitar a organização burocrática das escolas, mas a nosso ver, não têm contribuído para formar cidadãos criativos, participantes, dotados de senso crítico e visão humanista da vida e do mundo. Nem para a formação de leitores, ou seja, pessoas que saibam utilizar livros em benefício próprio (PAIVA; MARTINS; PAULINO; VERSIANI, 2007, p. 83).

O texto literário infantil é um texto literário e esse é o ponto crucial de sua análise. Ele possui algumas características especiais que são necessariamente introduzidas e que o elevam à condição de infantil. Ele se dirige à criança, mas abarca todos os leitores, pois é tão ou mais empolgante do que qualquer outro leitor, seja ele infantil ou adulto. Para Hunt (2010) isso é o que amplia a visão de leitor implícito que, a partir da literatura infantil, abarca involuntariamente outros leitores.

No entanto, julgamos relevante comentar aqui alguns pontos a respeito da questão do desenvolvimento leitor da maioria dos nossos alunos e a sua compreensão do sentido do texto literário. Primeiramente ressaltamos que as poucas leituras efetuadas por eles não permitem que efetuem a intertextualidade entre a obra apresentada com outras obras, pois elas não foram lidas. Nesse aspecto já se perde bastante porque o diálogo travado com outras obras auxilia e enriquece a leitura e auxilia na decodificação da mesma. Aqui se perde todo o sentido das alusões que os autores fazem a outras obras e que tanto enriquecem as obras através da compreensão do sentido implícito.

Depois avaliamos também a progressão dessa mesma compreensão das obras lidas, de como o texto funciona, a partir de obras consideradas menos densas para obras mais complexas, em um *continuum* que deveria ser uma prática, mas que é interrompido pela falta de interesse dos leitores. Na literatura infantil essa prática é mais fácil de ser controlada porque grande parte das leituras é feita por terceiros e as crianças adquirem uma posição passiva com relação a elas.

No entanto, torna-se necessário que se introduzam as leituras efetuadas por elas próprias através do manuseio dos livros para que se identifiquem com as leituras efetuadas e que façam disso um hábito. Esse tipo de leitura, em nossa opinião, é mais rico porque permite ao leitor explorar o *layout*, as ilustrações, as margens, os tipos de letras – tudo o que permeia a história e que faz parte da interpretação da mesma – elementos com os quais o leitor interage. Esses elementos travam um diálogo entre a

linguagem verbal e a não verbal em uma relação complexa em que os limites se cruzam, se complementam e que aproximam os leitores das obras lidas.

Em uma avaliação mais ampla, poderíamos ainda dizer que a falta de leitura contribui com prejuízos à compreensão do próprio código da língua. É grave não ter o domínio do código da língua que é necessário para se efetuar leitura com compreensão e produção de diversos gêneros textuais que são essenciais à vida humana.

Na leitura de textos literários isso se torna ainda mais prejudicial porque ele é rico em denotação e conotação - elementos que não são compreendidos quando os alunos estão deficitários na aprendizagem da língua e, por esse motivo, não conseguem ter um mesmo nível de habilidade de código que o escritor da obra apresentada.

Compreendemos que se os alunos não entendem os significados do texto literário, sejam eles intertextuais ou intratextuais, não produzem sentido nas leituras e isso causa o seu desinteresse, pois os distanciam cada vez mais do que o escritor quis dizer.

A leitura é um ato de interação e, se o leitor não preenche os vazios que o autor deixou, ela não se completa. No entanto, cremos que o caminho não é a simplificação dos textos em termos de restrição de vocabulário, diminuição dos vazios ou que eles sejam menos densos. Acreditamos que o caminho seja outro: que os leitores devam ser conduzidos pelo estético e envolvidos para que façam associações que julguem pertinentes ao seu mundo e assim passem a ler efetivamente. Hunt (2010) afirma que a criança aprende e apreende o estético pelo estético adquirindo uma competência leitora de literatura que a acompanhará pela vida toda.

Concordamos com o mesmo autor na assertiva de que as leituras devam ser repletas de significados para que os leitores pretendam continuar se enveredando por seus caminhos, que são como um portal para o mundo; e nesse ponto tocamos o que se refere às escolhas de leituras. Nós nos referimos aqui ao que é colocado à disposição desses leitores porque foi selecionado para eles através de julgamentos feitos por adultos que adotam critérios como adequação às faixas etárias. Acreditamos que esse processo de seleção é um tanto manipulador, tanto quanto censurador quando se refere principalmente à literatura juvenil, pois:

A literatura ensina a liberdade, a alteridade fundamental para a constituição da subjetividade, possibilita a troca, a comunidade de ouvintes, o desfrute individual e coletivo, sem a força disciplinar da ordem do adulto. A literatura mostra uma língua para além do nível pragmático e introduz a criança, desde pequena, no mundo da cultura escrita que, como leitor-ouvinte dos inúmeros

gêneros literários, pode perceber que a língua escrita é muito mais do que a decodificação de sílabas e frases (CORSINO, In: PAIVA; MACIEL; COSSON, 2010, p. 199-200).

Enfatizamos ainda que o objetivo da arte literária é divertir, emocionar, dar prazer, provocar lembranças, estabelecer diálogos, a literatura infantil, mais ainda, deve ser o lugar onde se valoriza a linguagem e a imaginação, deixando de lado o que é objetivo e científico, para trabalhar com a contradição e o estranhamento.

A literatura juvenil, por assim dizer, comprehende a fase da adolescência, no entanto, é necessária uma ampla compreensão do termo adolescência, pois ele é amplo e a categorização de sua faixa etária é algo variável, em razão de fatores socioculturais.

Gregorin Filho afirma que —não existe uma categorização fixa de faixa etária para a juventude. Ela começa no período transitório da puberdade, mas se apresenta como uma representação social, um ideal das sociedades, e abarca uma intrincada rede de valores|| (GREGORIN FILHO, 2011, p. 15).

Assim compreendida, ela significa indivíduos que possuem comportamentos e atitudes a ela atribuídos e que são vividos em comum por certos indivíduos. Observamos que as diferenças nas representações eram mais acentuadas em outras épocas do que na atualidade, como bem afirma Gregorin Filho:

Hoje, no entanto, com o acesso globalizado à informação por meio das novas tecnologias, o que se percebe é a juventude assumindo um padrão mais igualitário na maioria das sociedades. Vestem-se quase de maneira igual, utilizam-se dos mesmos recursos de comunicação, convivem em grupos (ou tribos) equivalentes e se confrontam com a sociedade de modo parecido, olhando para o mundo e interagindo com as pessoas quase do mesmo jeito (GREGORIN FILHO, 2011, p. 16).

Ao longo do tempo, a juventude - influenciada pelos fatos marcantes e pelas transformações de seu tempo - foi também se transformando e hoje apresenta comportamento mais independente, liberto dos padrões tradicionais. No entanto, em 13 de julho de 1990 foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069) que considera como criança a pessoa com até doze anos e adolescente a pessoa entre doze e dezoito anos.

Na atualidade, podemos afirmar que a infância tem sido cada vez mais curta em relação às outras etapas do amadurecimento do ser humano. Podemos afirmar ainda que o estabelecimento da faixa etária para a adolescência é algo discutível, pois suas atitudes e seus comportamentos estão cada dia mais fora dos padrões, além do que, são muitas as imagens que lhe são apresentadas e que ele precisa escolher representar.

As famílias também estão apresentando um perfil diferente; os pais ficam cada vez menos tempo em casa, supervisionando os filhos: —vê-se o aumento na quantidade de jovens que passam grande parte do tempo sem a supervisão de um adulto, que poderia orientá-los na escolha de livros, sites e outros, assim como controlar o tempo que eles passam diante da televisão ou do computador (GREGORIN FILHO, 2011, p. 22).

Outro fato evidenciado é o tocante ao próprio corpo do adolescente que se encontra em transformação e que se apresenta já maduro, mas que sua idade não permite que ele se insira no mundo considerado adulto.

No entanto, muitos adolescentes, em situações extremas, assumem posições que lhe são impostas de responsabilidades que deveriam ser atribuídas exclusivamente aos adultos. Exemplo disso é a necessidade do adolescente trabalhar para ajudar na complementação da renda familiar.

Para Gregorin Filho (2011) é justamente através da literatura que o jovem pode se reconhecer e é ela que lhe proporciona embasamento para o enfrentamento das etapas que o rodeiam.

É nesse contexto cultural, com tais representações imaginárias sobre a adolescência, produzidas por uma sociedade que se fragmenta e vive em constante quebra de paradigmas, que se coloca a literatura como elemento de destaque nas poucas possibilidades que o jovem encontra para se conhecer e iniciar novas etapas de convívio no universo que o rodeia (GREGORIN FILHO, 2011, p. 26).

Gregorin Filho (2011, p. 29) afirma que —o pendor pedagógico deixou raízes tão fundas. Para ele, a preocupação didático-moralista persiste em asfixiar a obra para crianças, impondo-lhe o desempenho de funções que não são exigidas ao trabalho literário para adultos. O mesmo autor afirma ainda que poucos autores são suficientemente libertos dessa pressão para produzirem obras tendo o valor estético como prioridade absoluta. A literatura de recepção juvenil está carregada de valores ideológicos e de conflitos sociais.

Então, estudar a literatura juvenil é (da mesma forma como se fala da literatura para crianças ou da literatura de modo geral) vincular determinado tipo de texto às práticas sociais que foram se impondo nas comunidades e na formação dos jovens, sobretudo após a segunda metade do século XIX, época em que a escola tomou seu lugar definitivo como grande responsável pela educação das novas gerações (GREGORIN FILHO, 2011, p. 32).

A literatura juvenil traz —as vozes e sentimentos do adolescente nas páginas dos livros, nas ilustrações e nas diferentes linguagens que compõem a produção artística para os jovens॥ (GREGORIN FILHO, 2011, p. 33).

O autor ressalta que é necessário pensar a literatura em dois momentos para compreender a que é destinada ao jovem de hoje: os anos 1920 e o período pós-Segunda Guerra Mundial. Nos anos 1920 é importante ressaltar a Semana de Arte Moderna com sua irreverência; e as décadas de 1920 e 1930 foram marcadas pelo surgimento das obras de Monteiro Lobato. O autor afirma que a adolescência foi inaugurada nos anos 1950 com produção cultural que:

—passava a vê-la como um bom nicho de mercado. Daí a grande expansão da produção de filmes sobre o tema, a invasão de ritmos musicais em todas as culturas do mundo e o avanço das histórias em quadrinhos, gênero bem anterior que tomou corpo nos anos 1940 e virou mania após esse período॥ (GREGORIN FILHO, 2011, p. 43).

Para Gregorin Filho, foi a partir dessa data que se instaurou a negação do jovem às produções culturais valorizadas pela instituição escolar, inclusive a literatura que, para o autor, talvez tenha sido a mais concretamente negada. Assim também, as instituições educacionais se recusavam a aceitar os novos padrões estéticos e os temas de uma literatura em constante transformação.

Em 1960 surgiram a Tropicália e o *rock-and-roll*; a estética das revistas em quadrinhos invadiu até os livros didáticos da literatura nacional. O verdadeiro ápice da literatura para crianças e jovens no Brasil aconteceu em 1970, com o surgimento de autores como João Carlos Marinho e Odette de Barros Mott.

Com relação à historiografia da literatura juvenil no Brasil, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 4.024, de 20 de novembro de 1961) que previa a democratização do ensino, em que a leitura passou a ser vista como apoio para atividades de aprendizagem: como ferramenta para aprendizagem do significado absolutamente pragmático e denotativo de uma palavra; como instrumento de comunicação e não no seu sentido amplo e conotativo, utilizado na criação literária.

Nas décadas de 1970 e 1980 a literatura para crianças e jovens teve um crescimento considerável, que se percebeu a inserção na sala de aula de diversos títulos que procuravam discutir os problemas enfrentados pelo país e os conflitos dos jovens no universo social que se apresentava.

Ressaltamos autores renomados que registraram em suas obras a voz do jovem, em uma literatura que buscava a arte: José Mauro de Vasconcelos, Luís Puntel, Pedro Bandeira, Lygia Bojunga, Roseana Murray e Marina Colasanti, entre outros.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996) promoveu a possibilidade de discussão de novas temáticas no âmbito da literatura juvenil por intermédio dos PCN e dos temas transversais.

Assim também a Lei n. 11.645 de 2008 estabeleceu o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no ensino fundamental e no ensino médio, em uma tentativa de resgatar a cultura desses povos. Apesar de estar contemplada na lei, pouco se verifica na prática a sua real inserção.

Gregorin Filho afirma que:

A literatura destinada a crianças e jovens, com o passar do tempo será mais próxima da realidade cotidiana, sem o bloqueio dos muros de uma escola conservadora, e, cada vez mais, manterá diálogo com as novas tecnologias, visto que o mercado descobriu nesse gênero um lucrativo nicho, fartamente patrocinado por projetos governamentais (GREGORIN FILHO, 2011, p. 47).

Observa-se, portanto, que a escola não deixou de utilizar a literatura com um cunho didático-pedagógico em que a literatura juvenil é para ser lida sob expectativas pedagógicas, objetivando a formação do indivíduo.

Sabemos que os textos literários destinados aos adolescentes precisam ser atualizados, pois é também, essa etapa, marcada pela sua modificação e ressignificação. Assim, os novos textos apresentam-se como recontos e atualizações de mitos, transformados pelo tempo, compreendido como espaço. —Pode-se dizer que uma figura ou um personagem, por exemplo, atualizam-se no tempo em razão de alterações na maneira de pensar e agir da sociedade, como é o caso das representações da adolescência ou juventude (GREGORIN FILHO, 2011, p. 63).

É necessário analisar uma obra de literatura juvenil como se analisa uma obra de arte, observando-se o olhar do homem produtor em seu contexto de produção e também no seu destinatário. Assim, o escritor - que não é mais um adolescente - busca uma interação com o jovem, levando em conta que ele é um adulto que já foi jovem e viveu experiências semelhantes. No entanto, ele sabe que deve adequar a linguagem ao seu público-alvo, pois as experiências são semelhantes, mas a roupagem deve ser diferente, inclusive observando-se os elementos culturais com os quais o indivíduo está imerso.

As obras classificadas como literatura juvenil devem ser observadas como textos cujo objetivo principal é expressar experiências humanas de cunho existencial/social/cultural, numa construção estética (literária) apropriada à experiência de vida e a um tipo de linguagem específico de seu público-alvo (GREGORIN FILHO, 2011, p. 65).

1.6 A SELEÇÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS

Cosson (In: Machado, 2009) faz uma análise a partir da personagem-narradora de *O quarto de Barba-Azul*, e Ângela Carter (2000): recém-casada e mal conhecendo o marido, passeia pelo castelo até chegar à rica biblioteca repleta de livros e, dentre eles, encontra os seguintes títulos: *A iniciação*, *A chave dos mistérios* e *O segredo da caixa de Pandora*. No entanto, escolhe um pequeno volume intitulado *As aventuras de Eulália no harém do grande turco*, com duas ilustrações eróticas e perturbadoras. A primeira com a seguinte legenda —Castigo da curiosidade! e a segunda —Imolação das mulheres do sultão!.

A partir do estudo da personagem, o autor conclui que a escolha de um livro não é gratuita e obedece a pelo menos três escolhas. A primeira: a do inconsciente, mesmo que não seja deliberada, a personagem desvela nessas obras o destino das esposas anteriores do Barba Azul e talvez o seu próprio. A segunda: a do autor em enfatizar esses livros de forma a oferecer ao leitor uma antecipação do enredo e também como uma forma de garantir, a partir dela, a coerência da história. A terceira: a do leitor — ao referendar o pacto narrativo proposto pelo autor e ler o intertexto anunciado.

O autor julga que fica claro que selecionar uma obra literária, dentro ou fora da ficção, não é algo aleatório, e sim complexo, que envolve três gestos e três possíveis modos de leitura:

—O primeiro é a leitura como distração ou entretenimento que é buscada pela personagem. O segundo se fixa na investigação das estratégias de elaboração e recepção do texto em uma perspectiva estética, histórica ou cultural. O terceiro é a ação do leitor como produtor de sentidos capaz de estabelecer relações contextuais e intertextuais com seu material de leitura (COSSON, In: MACHADO; PAIVA; MARTINS; PAULINO, 2009, p. 36).

A leitura por entretenimento está relacionada à curiosidade do leitor e ao desvelamento progressivo das informações contidas no texto, tais como as ações, os espaços, os tempos e as personagens no mundo encenado. O leitor de baseia,

primeiramente nos aspectos externos como: título, capa e tema do livro. Em segundo plano, ele se baseia na trama e no ritmo do desenvolvimento da história, nas narrativas; na identificação com as personagens ou o eu lírico, na legibilidade do texto e no distanciamento da realidade imediata do leitor, nos textos poéticos.

O processo de seleção do livro como objeto estético e cultural, ou leitura de investigação, demanda a aprendizagem de determinadas estratégias de leitura, para as quais o leitor precisa desenvolver competências. Esse tipo de leitura tem um forte apreço pelo caráter histórico do texto. Seus critérios de seleção são determinados por valores culturais, dentro do cânone e têm objetivo de aprendizagem. Nele se enfatiza menos o modo de leitura e mais o seu objeto preferencial.

Ainda sobre os cânones, apesar de estarem sendo substituídos por formas facilitadas e resumidas de leituras, julgamos importante ressaltar que possui um número limitado de textos, mas que são textos muito distintos entre si e que seus critérios de escolhas devem ser colocados à prova e podem ser revistos.

Cosson afirma que:

—ao escolher um livro para a leitura de investigação, o leitor não lê apenas para si mesmo, mas também para a comunidade na qual assume o papel de especialista em literatura, derivando desse saber e da instituição que o promove a legitimidade de sua seleção! (COSSON, In: MACHADO, 2009, p. 43).

A leitura como construção de sentidos requer o interesse da literatura de entretenimento e o conhecimento da leitura como investigação. Forma, portanto, uma terceira via de leitura que se faz do texto, do contexto e do intertexto da obra e dela se obtém a experiência literária. Nela o leitor se engaja com a obra, dialoga e interage com ela. O leitor forma seu repertório a partir das informações encontradas no texto e da aprendizagem de estratégias de leitura.

Enfim, as escolhas não são feitas baseadas somente nas forças do mercado ou na legitimização do cânone, mas na história de leitura que leva os leitores a formar um repertório e têm relação com a comunidade de leitores onde ele se insere. Para Gregorin Filho (2011), a tarefa de escolher um texto é uma —tarefa artesanal do professor!. Ainda para o mesmo autor —se a escolha for de um texto literário, a tarefa deve ser mais meticulosa ainda, pois, além da temática, há que se adequar a expressão artística! (GREGORIN FILHO, 2011, p. 64).

A respeito da leitura dos clássicos, para os grandes leitores os clássicos são sempre releituras, para a juventude é um primeiro encontro. Ler um grande livro pela primeira vez na idade madura é um prazer extraordinário. Por maior que seja o número de leituras de formação de um indivíduo, ainda assim ele terá um número enorme de obras que ainda não leu.

Ler um clássico na juventude pode acarretar impaciência, distração, inexperiência, mas, ao mesmo tempo, dão uma forma às experiências futuras, como referências para comparação, classificação, escalas de valores, paradigmas. —A leitura de um clássico deve oferecer-nos alguma surpresa em relação à imagem que dele tínhamos|| (CALVINO, 1993, p. 12).

Muitos leitores preferem ler um clássico que já leram há algum tempo a efetuar a leitura de uma obra inédita justamente pelas descobertas que são feitas no ato da releitura. O seu amadurecimento permite observar pontos que ficaram obscuros, completar os vazios com preenchimentos mais significativos. A exemplo de Heráclito, que afirmou que é impossível entrar no mesmo rio duas vezes porque as águas já são outras e nós não somos os mesmos, assim também acontece com a releitura dos clássicos, pois os lemos com outros olhos.

Releer o mesmo livro na vida adulta significa retomar aquela semente que a obra deixou e redefini-la. O reencontro é um acontecimento novo. É compreender o que não foi compreendido, pois —um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer|| (CALVINO, 1993, p. 11).

O clássico não necessariamente nos ensina algo que não sabíamos; às vezes descobrimos nele algo que sempre soubéramos (ou acreditávamos saber), mas desconhecíamos que ele o dissera primeiro (ou que de algum modo se liga a ele de maneira particular) (CALVINO, 1993, p. 12).

Portanto, os clássicos devem ser lidos por amor e não por dever. É papel de a escola apresentar os clássicos e fazer com que o aluno conheça o maior número possível deles para que possa querer lê-los fora e depois da escola. E querer lê-los além das leituras que nos façam entender mais a fundo o nosso próprio tempo.

Calvino observa que —deveríamos ter uma biblioteca ideal de nossos clássicos que incluiria uma metade de livros que já lemos e outra de livros que pretendemos ler e pressupomos possam vir a contar|| (CALVINO, 1993, p. 16). Para ele, ler os clássicos é melhor do que não ler os clássicos e eles servem para entender quem somos e onde chegamos.

A leitura dos clássicos confere aos leitores a possibilidade de enxergar a realidade de maneira ampliada, para além de seu restrito meio social. A tal prerrogativa podemos definir como experiência de leitura.

1.7 A CONCEPÇÃO DE LEITURA NA ESCOLA

Roland Barthes (2004, p. 26) abre o texto —Escrever a leitura॥ com duas perguntas: —Nunca lhe aconteceu, ao ler um livro, interromper com frequência a leitura, não por desinteresse, mas, ao contrário, por afluxo de ideias, excitações, associações? Numa palavra, nunca lhe aconteceu ler levantando a cabeça?॥.

É claro que o leitor que realmente se envolve na leitura passa por essa situação. No entanto, o que a pesquisadora Maria Paula Parisi Lauria analisa é isso acontecer, no campo escolar, com alunos do Ensino Médio, sobre o aluno estabelecer com a leitura literária um jogo de produção de sentidos em que operam não só o processamento do texto, a compreensão leitora e a contextualização, mas também uma poderosa força de atração que, conforme nomeia Barthes, os leva a cortar o texto, escrever mentalmente sua leitura, voltar ao livro e dele se nutrit.

Concordamos com a autora sobre as atitudes dos nossos alunos com relação às leituras recomendadas. Normalmente não as leem, mas quando o fazem, leem partes, e pouco do que é lido é absorvido por eles. Observamos uma frequente falta de concentração nas leituras, não havendo colaboração entre autoria e recepção, como o que é citado por Bakhtin (1992, p. 290) de que —o ouvinte que recebe e comprehende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa॥.

Os autores e obras tidos como canônicos são utilizados nas aulas de literatura, ainda que como pretexto para o ensino das especificidades da língua e não para o ensino efetivo de literatura. Lauria (2014) ressalta que, nos anos 50 os volumes únicos dessas obras foram substituídos por coleções seriadas, com amostras descontextualizadas de autores consagrados. Para ela, nos anos 60 algumas obras de apoio às aulas de língua materna começaram a abrir espaço para textos literários de autores contemporâneos. Isso propiciou o início de um trabalho de compreensão leitora mais palpável e sistematizado. Textos de cronistas renomados foram introduzidos nos livros didáticos para que os professores os contextualizassem. Nos anos 70 os textos midiáticos foram introduzidos nos livros didáticos destinados ao Ensino Fundamental II, quebrando-se assim a exclusividade do texto literário no trabalho em sala de aula.

Os PCN, a partir de 1996, promoveram o processo de diversificação de gêneros e linguagens nos textos na sala de aula, diminuindo o tempo para o professor voltar-se para o texto literário. É comum, ainda em algumas escolas, a divisão do tempo das aulas estabelecida por regimento escolar e que destina apenas uma aula, de um total de cinco semanais, para a literatura.

Notamos que, apesar de os textos literários exigirem um tempo didático maior do que os outros eixos da língua portuguesa, o seu tempo é menor. Essa divisão é justificada pelo motivo de que os alunos devem efetuar as leituras em casa, tarefa raramente cumprida, pois eles, a maioria não executa as leituras recomendadas. Esse fato é percebido por nós quando conduzimos nossas aulas e nos referimos a passagens do texto que deveriam ter sido efetivamente lidas pelos alunos em prazos estabelecidos em acordo firmado com eles.

O ideal seria, portanto, inserir atividades de leitura em uma concepção de inserção social objetivando a formação de leitores que não só queiram ampliar os saberes e as informações, mas que lessem por prazer.

Partes das obras figuram nos livros escolares, mas nem sempre fazem jus ao todo. Para completar, uma das formas de avaliação ainda muito utilizada é a famosa prova de livro, que normalmente consiste em questionários que acompanham a obra e os roteiros de leitura estandardizados. Enfim, a escola parece que assumiu a tarefa de dar um tratamento à literatura, já que no âmbito familiar essa tarefa foi delegada pela maioria dos pais ou responsáveis.

Em seu estudo, Lauria (2014) deixa, como reflexão, duas perguntas. A primeira é: Em que medida a concepção de trabalho com a leitura literária que hoje atravessa a educação básica, proposta por documentos oficiais, tem contribuído para formar leitores desejantes e reflexivos, capazes de serem fisgados pelas temáticas, formas composicionais e escolhas linguísticas operadas pela autoria?

Para respondê-la é necessário que os vários segmentos envolvidos na educação sejam ouvidos e considerados por quem elabora as práticas educativas de determinado espaço e tempo para, juntos, refletirem encaminhamentos embasados em concepções dominantes.

Enquanto os PCN do Ensino Fundamental dão ênfase ao estudo dos gêneros, os PCNEM, publicados em 2000, dão relevo ao estabelecimento de competências e habilidades de caráter fortemente interdisciplinar, em consonância com a proposta do ENEM. Dessas competências, nenhuma faz referência direta à especificidade do trabalho com o texto literário, mas com a indicação de que todo conteúdo tem seu

espaço de estudo, desde que possa colaborar para as competências em questão. Ou seja: subordinam os conteúdos à linguagem e às competências. No que diz respeito às especificidades do texto literário, diz:

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas de sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário. (...) (BRASIL, 1998, p. 32).

Em 2002, foi lançado o PCN+, um volume de orientações educacionais complementares aos PCN, com propostas de trabalho para a sala de aula com textos, mas com raras referências à literatura.

Em 2006, foram lançadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, com dois grandes eixos curriculares: Conhecimentos de Língua Portuguesa e Conhecimentos de Literatura. Esse documento trava um diálogo com trechos do PCN e do PCN+ em que a literatura ganha *status* de disciplina e tenta estabelecer conceitos diferentes dos anteriores.

A segunda pergunta de Lauria (2014) é: Até que ponto o professor de Língua Portuguesa que já está em sala de aula conhece, lê e aproveita, em sua prática, indicações presentes em documentos oficiais voltados para seu fazer didático no nível em que atua?

Sabemos que apenas uma minoria dos professores se vale dos documentos oficiais para nortearem os seus trabalhos. Aqueles que participam de cursos de capacitação profissional e que investem em novos estudos norteiam-se pelas orientações dos documentos oficiais que são voltados para o professor.

Resta ao professor de Língua Portuguesa estabelecer uma interação efetiva com os alunos, assim como também para entrelaçar e dar sentido aos eixos de trabalho da disciplina, que apontam, sobretudo, para a formação do leitor e do produtor de textos capaz de se colocar como efetivo usuário dos recursos da língua. Mas como a escola pode promover a formação identitária pela leitura literária, dando espaço para as subjetividades, sem abrir mão de trabalhar, objetivamente, as obras consideradas representativas na formação de uma identidade maior, universal ou nacional?

Annie Rouxel propõe que, se a principal finalidade do ensino da literatura é —a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico—, é preciso considerar três

componentes na leitura praticada na escola: a atividade do aluno como sujeito leitor dentro de uma comunidade interpretativa; a literatura abordada em textos e obras e a ação do professor que faz as escolhas didáticas e pedagógicas (ROUXEL, 2013, p. 20).

É importante atentar-se que os discentes do Ensino Fundamental são mais abertos às expressões de suas emoções, enquanto que os do Ensino Médio são mais resistentes, o que dificulta o trabalho do professor para que ele dialogue com o texto e que exponha as suas interpretações.

Aparecida Paiva (2010) afirma que a literatura é a arte impregnada de conflito, de tensões, o que permite o permanente e inquietante diálogo estruturante com o inconsciente e um discurso interminável sobre a vida.

Essa assertiva vem ao encontro da posição de Vincent Jouve que acredita que se deva acionar o interesse do aluno por meio da leitura subjetiva, colocada no —coração dos cursos de literatura para que, assim, a escola chegue a uma de suas finalidades essenciais que é completar o saber do aluno sobre o mundo.

Toda leitura tem, como se sabe, uma parte constitutiva de subjetividade. Para muitos, trata-se de uma realidade negativa a implicação pessoal do leitor no texto, a qual contém em germe todos os desvios possíveis, indo do simples erro de leitura ao contrassenso mais flagrante. Gostaria de nuanciar esse ponto de vista (sem, contudo, a ele me opor frontalmente), atendo-me aos aspectos positivos dessa reapropriação parcial do texto pelo leitor. Com efeito, cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si. A leitura de um texto é sempre a leitura do sujeito por ele mesmo, constatação que, longe de problematizar o interesse do ensino literário, ressalta-o (JOUVE, 2013, p. 53).

No entanto, o texto literário oferece ao leitor os lugares de incerteza em que o leitor utiliza a sua criatividade completando as cenas – ponto positivo – e que não raras vezes arrisca inferências capazes de produzir leituras erradas – ponto negativo. Nisso se destaca o trabalho do professor, conduzindo-o ao que é embasado em Roland Barthes:

Abrir o texto, propor o sistema de sua leitura, não é apenas pedir e mostrar que podemos interpretá-lo livremente: é principalmente, e muito mais radicalmente, levar reconhecer que não há verdade objetiva ou subjetiva na leitura, mas apenas verdade lúdica: e, ainda mais, o jogo não deve ser entendido como uma distração, mas como um trabalho – do qual, entretanto, se houvesse evaporado qualquer padecimento: ler é fazer nosso corpo trabalhar (sabe-se desde a psicanálise que o corpo excede em muito nossa memória e nossa consciência) ao apelo dos signos do texto, de todas as linguagens que o atravessam e que formam como que a profundezas achamalotada das frases (BARTHES, 2004, p. 29).

Conseguir fazer com que o nosso aluno se interesse pelos livros e que busque outras páginas que não sejam as do *Facebook*, *Instagram*, *blogs*, jogos e combates virtuais, *WhatsApp* e que procurem outras tensões que não sejam aquelas proporcionadas pelos relacionamentos - é o grande desafio do professor. É necessário acreditar que as aulas de literatura podem levar o aluno à efetiva formação de um sujeito leitor que dá espaço à subjetividade, no bom sentido barthesiano.

É também possível contemplar a literatura em outros espaços que não o escolar, através do cinema, da televisão, do rádio, do jornal e de outras esferas que envolvem o ficcional. Mas o ideal seria que a literatura conquistasse o seu espaço nos aplicativos interacionais utilizados pelos jovens. E quando dizemos isso, não queremos dizer artefatos tecnológicos, pois poucos são os jovens que adquirem ou desejam ganhar de presente um leitor de livros eletrônico. Por maior que seja a sua praticidade por causa do tamanho – ser pequeno e fácil de carregar - e pela grande capacidade de memória, ele parece continuar possuindo as características do livro como um instrumento instrucional e não recreativo. A literatura merece receber um espaço de destaque, por exemplo, nos jogos interativos.

É bem verdade que existem, à disposição e de forma gratuita, aplicativos em que o leitor vai modificando ou reescrevendo a história à medida que a lê, conforme achar conveniente. Esses aplicativos são recheados de imagens e, para cada modificação feita em tempos pré-determinados por seus criadores, haverá também uma gama de sequências textuais e de finais a serem novamente escolhidos para a nova história criada. Apesar de tantos recursos, parece-nos que esses aplicativos não são tão atrativos para os jovens porque continuam sendo literatura e não jogos.

CAPÍTULO II

MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE LETRAMENTO LITERÁRIO

*Ser professor é possuir uma profecia,
é acreditar na maleabilidade do mundo,
é possuir como crença que o mundo pode e deve ser reinventado.*

Bartolomeu Campos de Queirós

2.1 MEDIAÇÃO

Tabak e Freire (In: Barbosa; Barbosa, 2013, p. 107) pontuam a importância da mediação no processo de leitura a exemplo da leitura da Bíblia quem em todos os tempos era mediada por um sacerdote, como intérprete mais qualificado.

Nosso recorte é para o papel importante que os mediadores exercem no processo de escolha e adoção de livros de literatura, principalmente da infantil e da juvenil. Quando dizemos mediadores, nos referimos também à família e principalmente a escola e bibliotecários que definem e controlam o acesso aos livros pelos alunos. Mas sabemos que os professores são os protagonistas nessa empreitada. A mediação e o controle são feitos em forma de indicação ou ainda pelo controle do acesso aos livros e do tempo destinado à leitura dos mesmos.

No entanto, não podemos deixar de lado o papel da edição que media o processo de adoção dos textos literários. Assim:

O livro chega ao leitor com as marcas e interferências de um conjunto de profissionais – uma estrutura coletiva, a edição – que define destinatários e, em função destes, escolhe textos, seleciona formas para sua apresentação e estratégias de divulgação e comercialização (SOARES, 2007, p. 21).

Além disso, ressaltamos ainda o papel dos governantes que instituem os programas de leitura e que contam com os avaliadores nomeados por eles para a seleção do acervo que é adquirido e distribuído para as escolas públicas.

Acreditamos que o trabalho de mediação deva ser iniciado em âmbito familiar, deva ser continuado na escola e reforçado por outros segmentos, a exemplo dos meios de comunicação. Esse processo deve ser iniciado o quanto antes possível, a partir de

atividades orais – enquanto a criança ainda não está alfabetizada, ou seja, antes mesmo que ela tenha iniciado a sua alfabetização formal - e ainda nesse período através de livros imagéticos.

Logo que possível, a leitura deve ser inserida no processo educativo da criança para que ela adquira hábitos leitores. Entretanto, a atividade editorial é mais intensa em direção ao Ensino Fundamental. O *marketing* exerce papel fundamental com utilização de estratégias de divulgação de produtos, com uma grande abundância de títulos à disposição e que têm a pretensão de seduzir os leitores.

Nosso mercado editorial é absolutamente restrito. Para ser rentável e, portanto, gerar lucro às editoras (e não podemos esquecer que são empresas com fins lucrativos e que precisam pagar suas contas), o livro infanto-juvenil depende das adoções escolares e das compras governamentais, estabelecidas por editais rígidos de seleção. Dessa forma, no panorama do mercado brasileiro, o livro infantil, na grande maioria dos casos, só produz lucro à editora quando adquirido em altas tiragens, já que envolve um expressivo custo de produção editorial e gráfica, além de necessitar da indicação da escola para conquistar boa parcela do mercado consumidor (CAJUEIRO; ALEIXO, 2007, *apud* SOARES, 2008, p. 23).

Essa realidade constitui-se em uma afronta aos bons textos literários que não conseguem ser aprovados pelas editoras ou pelo governo, o que, consequentemente coíbem a sua publicação.

Sabemos da importância da família, principalmente no papel da mãe na mediação e na formação de leitores e até mesmo de escritores, através das primeiras leituras de uma criança, preparando-o para a recepção do texto literário. Ouve-se muito falar de famílias inteiras de imigrantes que se reuniam à noite para contações de histórias da terra natal com o intuito de manter vivas as tradições. Um exemplo é o escritor Moacyr Scliar, citado por Abreu (1995), em que o escritor relata que aprendeu que escrever é um ofício, que exige esforço, que exige dedicação. Para ele a literatura nem sempre parece trabalho.

Sobre sua família, o autor declara:

A minha família tinha essa tradição judaica da veneração à palavra escrita. É uma tradição milenar, herdeira de um povo que tem pela palavra escrita uma atitude de respeito religioso, que vê na palavra o instrumento da lei, o instrumento da justiça divina, que vê na palavra o roteiro da existência (SCLiar, In: ABREU, 1995, p. 163).

Abreu (1995) nos presenteia com outros escritores célebres e suas citações como Guimarães Rosa, de que quase sempre um livro é maior que a gente. Um livro para ser certo devia se —confessar|| da parte de Deus, depor paz para todos, virtude de enganar a fantasia da gente e puxar a coragem. De Francis Bacon o conselho: Leia, não para contradizer ou refletir, nem para crer ou tomar como certo, nem pelo discurso ou pelo enredo, mas para pensar e considerar. Alguns livros são só para serem provados, outros para serem engolidos, outros para serem mastigados e digeridos. Nas palavras de Virginia Woolf, o único conselho que uma pessoa pode dar a outra, sobre ler, é não dar conselhos; siga seu próprio instinto, use a sua própria razão para chegar às suas próprias conclusões. Para Joseph Conrad - a tarefa dele é pelo poder da palavra escrita fazer com que o leitor ouça, veja e sinta.

A mediação é uma necessidade para os leitores em formação. Loyola (In: Barbosa; Barbosa, 2013, p. 114-115) assim também a defende, pois —há no texto literário particularidades que precisam ser percebidas e experimentadas pelo leitor e que a descoberta dessas particularidades reside de um processo de mediação||.

Para a mesma autora, o mediador exerce papel fundamental em ações que podem ser decisivas para o fracasso ou para o sucesso do futuro leitor, formando ou não um leitor que seja apenas leitor ou leitor de texto literário. Como dito anteriormente e aqui reiterado, o leitor de textos literários tem capacidade para ler qualquer tipo de texto, mas o leitor de outros tipos de textos não possui proficiência para ler textos literários.

Ainda sobre mediação, julgamos importante ressaltar a contação de história, anteriormente citada pelo escritor Moacyr Scliar. A contação de história na modalidade oral é uma forma de formar leitores. Fundamentamos nossa afirmação em Martha e Fantinati (In: Pereira; Benites, 2004) que apresentam exemplos de contação de histórias em —Contos populares africanos numa sala de aula||, —Monteiro Lobato, o contista|| e —Dona Benta, contadora de histórias|| como exemplos.

Concordamos com os autores que afirmam que existem contadores de história que desempenham espontaneamente o seu papel, atuando como mestres na arte de narrar fatos ou acontecimentos a seus ouvintes. Ainda na infância vivenciamos experiências no âmbito familiar em que nossos familiares nos contavam histórias de forma oralizada. Essa experiência também foi reproduzida por nós para os nossos filhos.

Ao contarmos as histórias de memória, nós as reorganizávamos da forma que julgávamos que seria mais conveniente, enfatizando partes, concebendo aos personagens características emprestadas por nós, como vozes, vestuário e adjetivações.

Justificamos tais intervenções pela intenção de cativar nossos ouvintes com esses pequenos detalhes que, para eles, faziam muita diferença.

O sujeito leitor está inserido em um contexto social e —a leitura, ao dar vida ao texto, transporta-o do lugar de sua gênese a espaços sociais outros, onde os recursos expressivos terão outros sentidos: e isto é parte intrínseca da vida dos textos॥ (GERALDI, In: BARBOSA; BARBOSA, 2013, p. 33).

—Marcel Proust (1989), em *Sobre a Leitura*, nos diz que o texto é tudo aquilo que o autor nos pode oferecer e que espera que o leitor vá além, convivendo com suas personagens (temas, enredos, ambientes e tempos) para além do que lhe foi dado pela arte do escritor. A imaginação do leitor, cuja senda é aberta pela arte do escritor, pode levar o escrito deste muito mais longe do que ele poderia imaginar. Mas também pode ficar muito aquém, particularmente quando leituras literais são preferidas para textos que são muito mais simbólicos e metafóricos॥ (GERALDI, In: BARBOSA; BARBOSA, 2013, p. 29).

Essa citação de Geraldi comprova que cabe ao leitor a interação com o autor e com o texto, assim como comprova também que essa interação depende fundamentalmente da capacidade do leitor de compreensão da linguagem simbólica do texto literário.

Dona Benta de Monteiro Lobato interpretava histórias magistralmente, sendo considerada uma contadora de história ideal por contemplar dois pontos de vista: como professora — de caráter pedagógico e como avó — o aspecto literário do relato. Quanta —estórial aprendemos com ela. E quanta —histórial também aprendemos com ela. Ao mesmo tempo em que instruía, a contadora de história também encantava.

Além da leitura prévia dos textos, como narradora experiente e preocupada com a interação entre os receptores e os fatos contados, Dona Benta procura adaptar sua narrativa às potencialidades das crianças. Esse trabalho, responsável por diminuir a distância entre as crianças e os acontecimentos, promover a superação das desigualdades entre o emissor adulto e o receptor infantil e relativizar o saber da avó, pode ser constatado nas narrativas *didáticas* e nas *literárias* (MARTHA; FANTINI, In: PEREIRA; BENITES, 2004, p. 25).

Para as mesmas autoras Dona Benta não desvaloriza a leitura do texto ao reorganizá-lo, promovendo interrupções e cortes, prendendo a atenção de seus ouvintes. Com isso, a contadora de histórias reforça a sua competência como contadora, fato vinculado às suas qualidades de leitora.

Concluímos, portanto que —ler não é uma atividade regulada por regras explícitas: estas no máximo podem nos fornecer informações superficiais ou pistas nas quais é preciso escorregar sem corrimãos para elaborar os sentidos prenhes da situação concreta da leitura॥ (GERALDI, In: BARBOSA; BARBOSA, 2013, p. 33-34).

2.2 O TRABALHO DO PROFESSOR

Fundamentamos, na mediação, a importância do professor em Vygotsky (1989; 1989a) que afirma que o papel do professor é empurrar o aluno para tarefas novas desafiadoras que ainda não saberia enfrentar sozinho. Para Queirós, —professor é, antes e depois de tudo, aquele que acredita na realidade como possível de ser alterada pelas constantes buscas de realizações pela humanidade॥ (QUEIRÓS, 2012, p. 87).

É papel de o professor vencer o desafio de construir ambientes de aprendizagem que facultem autoria e autonomia em contextos de interação irrestrita, tornando o aluno produtor autônomo do conhecimento próprio individual e coletivo, desafio colaborativo público marcado pela autoridade do argumento.

—A escola é a instituição responsável pela alfabetização dos indivíduos e é a ela que a sociedade delega a responsabilidade de prover as novas gerações das habilidades, conhecimentos, crenças, valores e atitudes considerados essenciais à formação de todo e qualquer cidadão॥ (SOARES, 2001, p. 84).

Quando a autora se refere à responsabilidade da escola, sabemos que ela é transferida quase exclusivamente para o professor e constatamos que, em se tratando de literatura, o papel do professor seja muito árduo.

Para Scoth Fitzgerald (*apud* Abreu, 1995), não podemos renunciar ao papel de mediadores enquanto professores, pois se acharmos que é tudo igual, que não há diferença entre os textos, que não há valor nenhum no trabalho da palavra escrita, que tanto faz um programa de televisão como uma peça de Shakespeare, uma história em quadrinhos como um livro da Lispector ou um *videogame*, a consequência disso será a renúncia ao nosso próprio futuro, à crença no aperfeiçoamento do nosso país ou do nosso próprio aperfeiçoamento.

Ainda para Fitzgerald (*apud* Abreu, 1995, p. 176), um autor deve escrever para os jovens da sua geração, para os críticos da própria geração e para os mestres de sempre. Segundo ele o trabalho do mestre é justamente equilibrar a carga de emoção

com a carga de razão. O declínio de qualquer sociedade começará pelo declínio da palavra.

Acreditamos que o professor exerce papel primordial na formação do cidadão. Somos a prova viva disso porque nossa escolha pela docência da Língua Portuguesa é justificada por esse motivo. Por isso concordamos com Arroyo (2000), ao dizer que somos o espelho do que foram os nossos mestres para nós. —Repetimos traços do mesmo ofício, como todo artífice e todo mestre repetem hábitos e traços, saberes e fazeres de sua maestria. Nossa ofício carrega uma longa memória (ARROYO, 2000, p. 17).

O autor ressalta que carregamos os mesmos fazeres educativos que os nossos mestres, só que com um toque de modernidade. É preciso ter a essência na alma, conservar as qualidades do ofício por gerações e dominar a sua arte, como a perícia dos grandes mestres. Mas devemos acompanhar o nosso tempo e dominar os recursos tecnológicos aliando-os à educação.

Para Arroyo (2000, p. 18), —educar incorpora as marcas de um ofício e de uma arte, aprendida no diálogo de gerações. O magistério incorpora perícia e saberes aprendidos pela espécie humana ao longo de sua formação. Ele afirma que não há motivo para substituir uma escola centrada nas relações interpessoais e nos saberes artesanais por outra centrada na racionalidade empresarial, na desqualificação do trabalho.

Há tempos, nos conscientizamos da necessidade de nos qualificarmos profissionalmente. Quando percebemos que os livros didáticos traziam abordagens diferentes daquelas pelas quais fomos formados e que as exigências para educar na atualidade eram, do mesmo modo, diferentes daquelas com as quais estávamos habituados em nosso tempo de discente e de professora em formação, iniciamos uma trajetória de nova capacitação docente. Acreditamos que, na escola, o protagonista é o professor. Por mais que a ação da direção, da orientação, da supervisão e de outros setores seja eficiente, de nada vale a ação desses profissionais se o professor não estiver capacitado para ensinar, pois nele se foca o saber, o saber fazer, saber planejar, intervir e educar. Arroyo (1995) utiliza sabiamente o termo —ofício de mestre.

Vivenciamos situações em que todos opinam sobre educação, mesmo sem serem educadores. Qualquer pessoa pode ser professor, bastando apenas ter uma autorização para lecionar. Em que pessoas não qualificadas assumem cargos de gestores, por conta das políticas mal definidas, e que qualquer pessoa que domine um conhecimento ou uma técnica pode ensiná-la como um complemento de seu salário. No entanto, saber e saber ensinar são coisas totalmente opostas.

Observamos também que os próprios dirigentes nos causam a impressão de que não são educadores; que acreditam que nossa qualificação não tem valor e cada um parece buscar algo novo e diferente, mas que não visa à eficácia da educação.

Cada nova ideologia, nova moda econômica ou política, pedagógica e acadêmica, cada novo governante, gestor ou tecnocrata até de agências de financiamento se julgam no direito de nos dizer o que não somos e o que devemos ser, de definir nosso perfil, de redefinir nosso papel social, nossos saberes e competências, redefinir o currículo e a instituição que nos formarão através de um simples decreto (ARROYO, 2000, p. 24).

O professor é importante no processo de mediação da compreensão dos enunciados das atividades escolares de produção de textos, para que os alunos compreendam as condições de produção dos mesmos e que se envolvam com as atividades porque veem sentido em suas propostas. Esse é um princípio básico para os professores de todos os conteúdos, mas que é comumente mais cobrado do professor de Língua Portuguesa.

Parece-nos que toda a culpa pelos alunos não compreenderem os enunciados das diversas disciplinas da grade curricular é do professor de Língua Portuguesa; que não ensinamos o básico de interpretação suficiente para que o aluno sequer compreenda o que se está sendo solicitado como raciocínio. A impressão que temos, durante encontros com professores de outras áreas, é que essa é uma competência que exige que apenas ensinemos como ensinamos as regras gramaticais, por exemplo, para que adquiram as habilidades.

Não cabe ao professor, simplesmente ensinar o que é pontual, ou seja, o que é estabelecido pelo CBC (currículo básico comum), mas ensinar a praticar e gostar de leitura de obras literárias. Esse papel ele desempenha quase sozinho, já que os alunos ingressam na escola sem hábitos de leitura, por não serem educados desse modo no âmbito familiar, fato citado e comprovado anteriormente na introdução deste trabalho, através da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil.

Ainda com relação ao CBC de Ensino Fundamental, no tocante à literatura, ele rege que o aluno deve ser conduzido a possuir as seguintes habilidades: ler textos literários com envolvimento da imaginação e da emoção; reconhecer e participar do pacto proposto por diferentes gêneros literários; reconhecer o texto literário como lugar de manifestação de valores e ideologias; reconhecer mitos e símbolos literários em circulação na cultura contemporânea; identificar valores veiculados por mitos e símbolos em circulação na cultura contemporânea; posicionar-se criticamente frente a

ideologias e valores veiculados por mitos e símbolos em circulação na sociedade contemporânea; organizar ações coletivas de apresentação e discussão de textos literários e outras manifestações culturais; valorizar a literatura e outras manifestações culturais como formas de compreensão do mundo e de si mesmo.

Com relação do CBC de Ensino Médio, no que tange à literatura, ele rege que o aluno deve ser conduzido a possuir as seguintes habilidades: compreender e usar, produtiva e autonomamente, estratégias de interação com textos literários; compreender o texto literário como lugar de manifestação de ideologias; posicionar-se, como pessoa e como cidadão, frente aos valores, às ideologias e às propostas estéticas representadas em obras literárias; valorizar a leitura literária como forma de compreensão do mundo e de si mesmo; reconhecer e explicar efeitos de sentido de metalinguagem em textos literários; reconhecer e explicar relações intertextuais entre diferentes obras da literatura brasileira; estabelecer relações intertextuais entre textos literários e produções culturais de outras áreas (cinema, televisão, rádio, jornal impresso, artes plásticas, música, etc.); caracterizar, a partir da leitura de textos literários, formas de representação do imaginário brasileiro; localizar, numa linha de tempo, as tendências predominantes na poesia e na prosa de ficção brasileira; valorizar manifestações literárias brasileiras como expressão da identidade e da cultura nacional; ler, produtiva e autonomamente, obras e textos literários de autores brasileiros; produzir textos a partir da leitura crítica e criativa de textos literários; organizar ações coletivas de apresentação e discussão de textos literários lidos.

Apesar das diretrizes apontarem para a abordagem do texto literário, dando-lhe sua devida importância, os livros didáticos ainda o contemplam em partes e direcionadas ao estudo da língua e não da literatura. Quando o fazem, é através de teorizações.

Com relação ao envolvimento dos alunos com o livro, tudo à volta deles chama a atenção para atividades que envolvam ruídos e movimentos. Eles, em geral, não têm problemas com concentração, fato comprovado pela interação com os jogos eletrônicos e outras atividades ao mesmo tempo. No entanto, a relação com o livro exige um tipo de concentração e de interação com as quais ele não está acostumado e com as quais ele não se reconhece.

Resta ao professor, tanto ensinar a historiografia da literatura como também, e principalmente, criar estratégias para formar leitores literários. No entanto, a dificuldade é ensinar a ler para quem não gosta de ler.

Acreditamos que a mediação do professor é crucial na tentativa de reverter essa situação. Sabemos a importância da leitura na compreensão dos saberes e na fundamentação da escrita dos nossos educandos. Acreditamos que possamos contribuir com a mudança dos hábitos de não leitura dos nossos alunos através de nossa contribuição na seleção das obras e na mediação da leitura das mesmas, assim como também pela exemplificação do nosso prazer pela leitura, pois —o professor acredita na transformação, não apenas na educação como ajustamento do aluno à sua sociedade, se vista como estática e consumidoral (QUEIRÓS, 2012, p. 87).

Michèle Petit (2009) faz uma abordagem sobre diversos trabalhos de mediação de professores em lugares como França, Argentina, México, Brasil, Colômbia, através de projetos solidários que objetivaram levar o livro até o leitor e formar multiplicadores. A autora cita como exemplos os trabalhos de Teresa Pagnotta, na Argentina, a partir de 1990 com o programa *La Andariega* (A Andarilha). Seu segmento no Brasil foi o projeto —A Cor da Letra—, com livros levados em uma mochila, nas costas da pesquisadora. Na Argentina e outros lugares foram criados espaços de compartilhamento fora da escola. Rigoberto González e seus companheiros da Universidade Pedagógica Nacional de Oaxaca, no México.

A autora revela a importância da criação de bibliotecas que sejam acessíveis livremente aos usuários, porém que contem com o acompanhamento de profissionais formados para que eles criem, no usuário, uma relação que não seja utilitarista da instrução. Ela afirma que:

—Sim é preciso trabalhar em todos os níveis. Assim como seria essencial que as iniciativas desses mediadores tivessem continuidade, que uma vontade política permitisse multiplicá-las, sistematizá-las, para que seja dada a cada um a oportunidade de descobrir outros mundos (PETIT, 2009, p. 279).

Petit ressalta a realização dos projetos citados em intervalos iguais, em espaços de liberdade, sem notas nem controle, sem preocupação com rendimento escolar imediato ou com resultados quantificáveis. Ela atribui a eficiência dos programas às coisas não serem fixas demais e ao espírito de não estarem atrelados a uma função ou a um domínio. No entanto, seus resultados contribuem significativamente com a educação, a formação cidadã ou a transmissão de cultura.

O sucesso dos projetos, segundo ela, não está relacionado a lugares coletivos, mas a cada indivíduo que é considerado como um sujeito que testemunha uma disponibilidade singular; o mediador que recorre à voz que dá vida aos textos e ao olhar

que passa por cada um; os ritmos ou culturas respeitados; a escolha bem pensada das obras através da experimentação da leitura e de um saber teórico, associados à intuição e à associação livre; o mediador que observa o que se passa durante as sessões, que está atento às suas experimentações e que elabora sua reflexão através da escrita e da confrontação com outros praticantes.

Para Petit (2009), a literatura —fornecce um suporte notável para despertar a interioridade, colocar em movimento o pensamento, relançar a atividade de simbolização, de construção de sentido, e incita trocas inéditas॥ (PETIT, 2009, p. 284).

Para a autora:

—...a literatura, a cultura e a arte não são um suplemento para a alma, uma futilidade ou um monumento pomposo, mas algo de que nos apropriamos, que furtamos e que deveria estar à disposição de todos, desde a mais jovem idade e ao longo de todo o caminho, para que possam servir-se dela quando quiserem a fim de discernir o que não viam antes, dar sentido a suas vidas, simbolizar as suas experiências॥ (PÈTIT, 2009, p.289).

A contribuição da leitura literária na formação do cidadão é tão importante que —os livros lidos são moradas emprestadas onde é possível se sentir protegido e sonhar com outros futuros, elaborar uma distância, mudar de ponto de vista॥ (PÈTIT, 2009, p. 284).

2.3 MEDIAÇÃO NA SELEÇÃO DE TEXTOS

Nós professores, ao selecionarmos textos literários, devemos fazê-lo tendo em vista que eles não devam ser delimitados pela ação pedagógica, mas que não deixe escapar a essência estética.

Para Biella (2014), um princípio é necessário: escolher obras de valor estético e não utilitário. Para o mesmo autor, é importante que o professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, ao selecionar uma obra estética para leitura dos alunos, atente-se para as condições de leitura da comunidade interpretativa na qual está inserido.

Biella (2014) pontua questões cruciais sobre o processo de letramento literário que perpassam pela escolha de clássicos ou adaptações, a mediação do professor, as estratégias de leitura e o conhecimento prévio do leitor.

Do livro de Piqueira, surgem questões importantes sobre o processo de letramento literário, pensado como apreciação estética de uma obra literária.
1. O livro clássico integral ou as adaptações para o leitor em formação, durante o período do ensino fundamental? 2. A mediação do professor no

tempo-espacó da leitura literária. 3. Quais as estratégias de leitura? 4. E as questões envolvendo o conhecimento prévio? Um passo importante para organizar o sistema complexo do letramento seria partir, para a seleção e obras e escolha das estratégias, do leitor implícito de Wolfgang Iser (1996), ou do leitor modelo de Umberto Eco (2012), para a existência real de leitores da comunidade interpretativa na qual o professor-mediador está inserido (BIELLA, In: DEBUS; JULIANO; CINTRA; BORTOLOTTO, 2014, p. 385-386).

Para o mesmo autor, as obras selecionadas não devem servir como exemplo de algo, mas que sejam pensadas a partir de estratégias que possibilitem o diálogo como o lugar da didática.

Há de se destacar a utilização efetiva de práticas recepcionistas e as potencialidades da perspectiva subjetiva da leitura. Tanto para uma quanto para a outra é fundamental que as atividades de leitura literária sejam pensadas a partir de estratégias que possuam o diálogo como o lugar da didática. Práticas anteriores de leitura dos alunos devem ser ouvidas. Selecionar e organizar textos que estejam inseridos num discurso mais amplo, ou seja, não sirvam como apenas exemplo de algo, como na configuração de textos nas obras didáticas (BIELLA, In: DEBUS; JULIANO; CINTRA; BORTOLOTTO, 2014, p. 386).

O que percebemos normalmente, e por experiência vivida nesta pesquisa, é que a escola cerceia aqueles textos que envolvem temas que ela julga que não deve discutir – como, por exemplo, a sexualidade e a maldade humana. Temas como esses são considerados perigosos e devem ser evitados. Afinal, por que se aventurar a adotar algo que pode ser incompreendido e repudiado pelos próprios pais e que irão gerar um confrontamento?

Assim, a escola não —precisa!— passar pelo desconforto de ter que justificar que esses temas preconceituosos fazem parte do cotidiano dos jovens se a própria família não aceita ou não comprehende esse fato.

Ao selecionarmos uma obra devemos fazê-lo com extremo cuidado para que ela seja realmente adequada e para que ela não seja rejeitada. Ou pior, para que o processo que envolve a leitura como um todo não seja repudiado. Isso pode causar sequelas que irão se perpetuar por toda a vida do jovem iniciante na leitura.

Assim também, cabe ao professor o cuidado no planejamento do tempo destinado às leituras para que obtenha o resultado almejado.

O papel do professor e de outros mediadores da leitura é fundamental desde o momento da seleção dos textos e materiais de leitura — em diferentes suportes (livros, revistas, jornais, recortes, cartas, e-mails, blogs, cartazes,

panfletos, bulas etc.) e numa diversidade de gêneros (literários, jornalísticos, científicos, publicitários, epistolares etc.). Qualquer que seja o nível da turma com que se trabalhe o planejamento da leitura e, dentro dele, a organização do tempo pedagógico para as atividades de leitura são peças-chave para o bom resultado do trabalho do professor (SILVA; MARTINS, In: PAIVA; MACIEL; COSSON, 2010, p. 33).

Ao professor cabe a honra de indicar obras e trabalhar com elas, oferecer textos de qualidade, trabalhar com o imaginário do aluno e fertilizar o seu sensorial ou emocional. Devemos enfatizar que os livros proporcionam um diálogo entre a cultura do passado com a cultura do nosso tempo, que nos faz —viajar|| em tempos e espaços que sequer poderíamos imaginar. Através dos livros somos transportados para outros mundos reais ou imaginários que nos —anestesiarm||, nos tornam insensíveis às mazelas cotidianas.

Quantas vezes nossos alunos nos procuram para pedir que façamos a escolha de um livro para ele ler. Ao final da leitura ele nos procura e declara um julgamento positivo que fez da obra. Ficamos em êxtase quando ele diz que gostou e repassa aquele livro para outro aluno como recomendação de boa experiência leitora. Nesse momento percebemos a nossa participação efetiva e afetiva com a leitura e como podemos influenciar novos leitores.

—ninguém aprende a ler sem debruçar-se sobre textos. E este debruçar-se pode ser individual ou coletivo. Não é o professor que ensina, é o aluno que aprende ao descobrir por si a magia e o encanto da literatura. Mediar este processo de descobertas é o papel do professor, que só pode fazê-lo também ele como leitor|| (GERALDI, In: BARBOSA; BARBOSA, 2013, p. 25).

Geraldi (In: Barbosa; Barbosa, 2013, p. 29), sobre a leitura individual, enfatiza o papel mediador do professor: —E quando pensamos o professor como mediador de leituras, apontamos precisamente para sua ação no desenvolvimento deste tipo de leitura, gosto que somente cada indivíduo pode desenvolver, mas cuja construção social passa necessariamente também pela escola||.

Sabemos que a literatura tem um papel fundamental a cumprir na escola, mas o seu ensino precisa ser adequado. No entanto, não podemos nos esquecer de que mesmo as leituras literárias mais significativas possuem o seu caráter utilitário, pois nós mesmos fazemos apontamentos nesse sentido quando as utilizamos. Trata-se de retomar conteúdos ou reforçar outros aspectos da língua portuguesa através, também, por que não, do texto literário. Isso comprova o que Lajolo (In: Paiva; Maciel; Cosson, 2010) afirma que —o texto não deve ser pretexto, mas sua leitura é sempre contextual||.

Uma das estratégias de introdução da literatura é através da contação de história ou da leitura feita pelo professor e dramatizada, porém são atos distintos e devem ser levados em conta no planejamento do professor para que o aluno não se torne um sujeito passivo, mas que suscite nele o desejo de se enveredar pelos desígnios da leitura por si só.

Corsino (In: Paiva; Maciel; Cosson, 2010, p. 202) afirma que —conta-se histórias com bonecos, fantoches, cantando, dramatizando com o corpo etc. Mas contar não substitui a leitura. Cabe ao professor escolher bons livros para ler para as crianças desde a creche||.

Ao mesmo tempo em que o professor pode ler em voz alta para toda a classe, para os menores, ele pode também ler para pequenos grupos de alunos. Ele deve também gesticular enquanto lê, como a interpretar a leitura, pois —a leitura acolhe e também ensina os gestos de ler|| (CORSINO, In: PAIVA; MACIEL; COSSON, 2010, p. 202). Não existe neutralidade na voz de quem lê. Quando o professor lê em voz alta ele dá corpo às palavras e interpreta o enunciado.

Devemos tomar os textos literários como leituras frequentes na sala de aula. Produzir perguntas após as leituras é uma forma de comunicação na interação do aluno com o texto; uma forma de observar o discurso travado e observar os sentidos produzidos. Isso contribui de forma enfática na formação de leitores. Um ótimo procedimento metodológico para atingir tal objetivo são as chamadas —rodas de leitura||. Nelas os leitores se posicionam de forma passiva, ouvindo os comentários sobre as várias experiências de leitura de seus pares - ao mesmo tempo em que se posicionam de forma ativa, reproduzindo, de forma oralizada, as suas impressões da obra lida.

Nesse momento é necessário que o professor também se manifeste e se apresente como leitor. Para que ele possa ser um bom mediador de leitura é necessário que ele seja um bom leitor. Não é possível ensinar sem dar o exemplo. Os alunos precisam perceber no professor um leitor assíduo, contemplador da obra literária. O professor precisa trazer sua experiência leitora pessoal, contando as suas memórias, compartilhando suas experiências leitoras marcantes. Ele precisa também ser visto lendo, interpretar as obras que lê e experimentar novas leituras, inclusive aquelas efetuadas por seus alunos, para que possa opinar sobre elas – criando, inclusive, um novo acervo. Dessa interação do professor com o livro advém parte do seu sucesso, através da sedução, com o tipo de leitor que ele pretende que o seu aluno seja.

É relevante, no ato da conversa com o aluno, o papel da memória do professor, pois o repertório das lembranças aproxima a criança do adulto sempre que ele se despe

de seu patamar e revive as experiências de menino. Assim se trava a interação entre o professor e o aluno. Assim também deve abrir espaço para que o aluno manifeste a sua interpretação.

A leitura também ganha outra dimensão quando os leitores têm a oportunidade de expressar sua interpretação pessoal dos textos, seja oralmente ou com outras linguagens, situando-se numa posição de leitores-autores. Deste modo, é importante que o professor favoreça as interações, faça perguntas instigantes e provocadoras, estimule as crianças a fazerem interferências nas obras, produzindo outros textos (CORSINO, In: PAIVA; MACIEL; COSSON, 2010, p. 202).

Silva e Martins norteiam o trabalho de seleção de obras literárias pelo professor pautado em algumas perguntas para norteá-lo. Dentre elas, sugerem as seguintes:

Qual é meu objetivo ao escolher este texto para esta turma? O que espero de meus alunos com a leitura deste texto? Qual seria um bom texto para desenvolver determinada habilidade de leitura que meus alunos ainda não dominam bem? Qual é o lugar deste texto no conjunto dos textos a serem lidos ao longo do bimestre, do semestre ou do ano? Qual a relação deste texto com o projeto pedagógico da escola, ou com meu próprio projeto para esta turma? Minhas escolhas levam em consideração os interesses de meus alunos? Que relações pretendo estabelecer, em aula, entre o texto e o mundo que nos cerca? Nesta aula, que comentários dos alunos me surpreenderam durante ou depois da leitura dos textos? Quais foram as dificuldades encontradas por meus alunos para a compreensão do texto lido? Se eu planejei alguma atividade para desenvolver a partir do texto lido, essa atividade contribuiu para a melhor compreensão do texto? E o texto contribuiu para o bom desempenho da atividade? Perguntas como essas (ou outras que o professor formule a seu critério) têm a intenção de ajudar a tornar mais claros os objetivos da leitura escolar (SILVA; MARTINS, In: PAIVA; MACIEL; COSSON, 2010, p. 33).

Conforme as autoras o trabalho do professor deve ser embasado em planejamento minucioso, com definições de objetivos claros a serem atingidos, estabelecendo-se, de preferência, uma relação afetiva com o leitor-mediador e com o ambiente em que a leitura se desenvolve. Elas afirmam que —não é possível ao leitor iniciante (nem mesmo ao experiente) perceber de uma só vez todas as sutilezas de um texto|| (SILVA; MARTINS, In: PAIVA; MACIEL; COSSON, 2010, p. 38). Por isso é necessário que o professor tenha clareza sobre onde quer chegar o como chegar para atingir os seus objetivos, além de estar atento aos comentários dos alunos, —muitas vezes surpreendentes, que lançam novas luzes sobre os textos|| (SILVA; MARTINS, In: PAIVA; MACIEL; COSSON, 2010, p. 38).

Contar com uma biblioteca na escola dotada de um bom acervo é meio caminho andado em direção ao letramento literário, principalmente quando atuamos em escolas em que os alunos fazem parte de classe média, que não têm hábito de serem incentivados a ler em casa e que trocam os livros pelos artefatos eletrônicos.

Em se tratando do contexto escolar, no tocante à literatura, constatamos que a biblioteca é considerada fonte de formação, caracterizada como espaço fundamental para a fruição de leitura, mas deve estar aberta também às preferências dos alunos e não apenas à imposição das leituras que o professor propõe.

Outro ponto relevante a respeito delas é a qualificação do profissional que atua como bibliotecário na escola. O ideal é que ele seja da área de língua portuguesa, ou, pelo menos, que ele seja leitor. No entanto, nas escolas públicas da rede estadual, esfera em que atuamos, essa função é exercida por qualquer profissional que esteja em condição de —ajuste funcional|. Ela é ocupada por um servidor que não pode exercer o cargo para o qual concorreu e que está deslocado da função por ser portador de alguma doença, por assim dizer, ou por estar apenas cumprindo o término do tempo exigido para aposentadoria por questão de idade. Na maioria dos casos, e com raríssimas exceções, são professores de outras áreas que ocupam tal função e não entendem de literatura.

Percebemos quase total despreparo dos bibliotecários no desempenho da função, demonstrado inicialmente na organização do espaço da biblioteca, onde – em algumas escolas – os volumes considerados impróprios para os alunos de ensino fundamental ficam localizados em lugares quase escondidos para não provocar curiosidade. Quando algum aluno menos avisado visita essas estantes e se interessa pelo empréstimo da obra - ou o bibliotecário o persuade a não levá-lo, justificando que é de difícil compreensão porque é indicado para o ensino médio ou então o funcionário procura um professor de língua portuguesa para atestar a sua —adequação| à idade do leitor. Os bibliotecários temem emprestar algum livro considerado impróprio e que provoque a reclamação dos pais.

Tão ou mais importante do que a biblioteca é a sala de aula - assim como todo o contexto ao redor. Podemos ainda afirmar que existem grandes diferenças de demarcação de espaços: o escolar e o que o circunda. Paulo Freire (1989) afirma que a linguagem e a realidade se prendem dinamicamente. Podemos aproximar os nossos educandos da percepção da realidade através da leitura de textos literários.

Acreditamos que podemos contribuir com a redução das relações entre esses dois espaços através da leitura efetuada e estimulada na escola, pois nela a leitura é mais esquematizada e ela é o estabelecimento fundamental do letramento literário.

Ainda com relação à escola, podemos afirmar que a literatura não desapareceu da sala de aula. Ela passou a ser tratada de forma equivocada, com abordagem de obras fragmentadas e como afirma o próprio Cosson (2009) com certo abuso na questão do prazer da leitura, —através de proposta muitas vezes mal interpretada|. O mesmo autor não admite o caráter puramente espontâneo e natural no processo da aprendizagem pela leitura.

CAPÍTULO III

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS

*Um processo escolar confirma-se como eficaz
quando seus agentes se reconhecem
como incapazes de definir “quem” é o outro.*

Bartolomeu Campos de Queirós

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste trabalho, optamos por executar uma pesquisa-ação, fundamentada em participação, reflexão, administração do conhecimento e ética profissional, por ser um tipo de investigação que acreditamos que possa nos proporcionar uma reflexão sobre a adoção de um novo procedimento metodológico. Assim, adotamos uma mudança em nossas práticas atuais, na tentativa de melhorar nossas técnicas de abordagem do texto literário e na forma de avaliar a leitura dos mesmos, pelos alunos. Tivemos como objetivo final, ao utilizarmos o novo procedimento, avaliar de que forma a mediação do professor se deu: se foi bem ou mal aceita pelos alunos e se, através dela, o professor conseguiu o intento de transformar os hábitos de leitura de alguns alunos participantes da pesquisa.

Essa prática é o diferencial entre o que está sendo executado até o momento nas aulas de literatura e o que nós intencionamos - que é a adoção de uma prática que se diferencie, tanto na abordagem e condução das leituras de uma obra literária, quanto na forma de avaliação dos alunos sobre as leituras efetuadas - sob a égide do letramento literário, valorizando o dinamismo da interação e do diálogo, com resultados mais profícuos.

Nosso projeto trata, portanto, da tentativa de melhorar a eficiência do professor de Ensino Fundamental II no processo de letramento literário, através da seleção de obras e da introdução de uma nova abordagem de leitura e avaliação, extraída de uma sugestão de Rildo Cossen denominada Sequência Básica, constante em sua obra *Letramento Literário: teoria e prática* (2009), com algumas adaptações que julgamos necessárias e justificadas pelo perfil dos alunos em questão. Em seguida, verificamos os resultados alcançados com a aplicação da mesma e, em capítulo posterior a esse,

apresentaremos os resultados do nosso trabalho: pelas escolhas de obras e pela forma de mediação.

Assim, fundamentados em estudos de Mary Kato, Ângela Kleiman e Delia Lerner, solicitamos ao grupo pesquisado a produção de documentos escritos para propiciar maiores observações sobre a apropriação da leitura e da escrita, habilidades que permitem o reconhecimento da importância do texto, organização textual e sua existência material, processados num cruzamento do cognitivo e emotivo, e que intencionamos aprimorar nos alunos com o cultivo de suas práticas a partir das leituras das obras indicadas por nós.

Cosson (2009) sugere vários instrumentos de avaliação. No entanto, apenas dois deles foram escolhidos por nós, por melhor se adequarem ao grupo pesquisado e às obras selecionadas.

Acreditamos que os instrumentos acima mencionados e posteriormente explicados, se aplicados de forma não ordenada e sistematizada, levam o aluno à espontaneidade e não provocam um falso diagnóstico do trabalho do professor (no sentido de o aluno querer agradá-lo, declarando que leu e/ou gostou da obra indicada por ele). Suas respostas podem ser confirmadas através de suas produções.

A avaliação permite a análise do desempenho dos alunos, assim como do professor e da escola. Os índices apontados permitem uma análise diagnóstica para que se corrijam ou confirmem procedimentos e se identifiquem necessidades que estão ou deveriam ser atendidas para se atingir os objetivos pretendidos.

Com respeito à avaliação, Cyana Leaht-Dios (2000) afirma que:

O tipo de avaliação literária consistente com a pedagogia de transformação individual e social deve ser a extensão coerente dos objetivos e métodos prescritos para a implementação de metas objetivas. Se a literatura na escola é acessada através da testagem da compreensão de determinados textos ou no treinar alunos para costurar as anotações ditadas pelos professores na turma, a resposta literária estará cada vez mais distante de se tornar responsabilidade literária (*apud* COSSON, 2009, p. 110).

É, portanto, importante que o professor utilize métodos de avaliação que não se distanciem dos objetivos traçados e que ele não se atenha ao produto final da avaliação para atribuir notas aos alunos, mas sim que essa nota reflita o processo de leitura como um todo.

As atividades foram desenvolvidas em sala de aula e em casa, sendo que dispomos de cinco aulas semanais para ministrar todo o conteúdo de Língua Portuguesa.

Portanto, utilizamos uma carga horária de dez aulas de cinquenta minutos para o desenvolvimento do projeto. O restante do tempo, necessário para a leitura das obras, foi cumprido em casa e verificado periodicamente por nós em sala de aula.

Nosso trabalho esteve diretamente relacionado à efetiva leitura das obras selecionadas por nós, com mediação de interpretação em sala de aula, no sentido de incentivar os alunos à prática de leitura literária a partir da compreensão do que estava sendo lido.

Nossa opção pela Sequência Básica se justifica por sermos iniciantes em pesquisa nessa área, mas não descartamos a possibilidade de colocarmos em prática a Sequência Expandida em uma próxima oportunidade.

Nosso estudo trata-se, portanto, de uma pesquisa-ação prática, implementada através de experimentalismo que poderá contribuir para a mudança de um grupo social interessado em melhorias das práticas educacionais no tocante ao letramento literário. Temos consciência de que a nossa pesquisa nos proporcionou produzir conhecimento, adquirir experiência e contribuir com a discussão sobre o problema ora apresentado de um quadro de leitura deficitário no nosso país.

Propusemos uma abordagem que, acreditamos, verdadeiramente atinja o objetivo de promover o letramento literário e que possui diferenciais das práticas que julgamos serem arcaicas - que —obrigam|| os alunos a lerem e para se atentarem para aspectos que pouco ou nada contribuem com o processo. Pelo contrário, atrapalham, pois os alunos acabam se sentindo angustiados com as —cobranças|| e desistem de efetuar novas leituras. Ao invés de contribuírem, tais práticas prejudicam o processo.

Nossa concepção de contribuição para o letramento é conduzir os alunos na leitura de obras verdadeiramente significativas para eles, de relevante valor estético, percebendo as suas dificuldades, ouvindo as suas percepções, analisando as suas recepções às obras e mediando o processo, sempre que possível e necessário.

Analisamos e interpretamos os dados colhidos como respostas aos questionários aplicados aos sujeitos de pesquisa – alunos do quinto ano sobre suas experiências de leitura na Escola 1; e alunos do sexto ano que participaram das aulas ministradas com a utilização do novo procedimento metodológico e responderam sobre as obras selecionadas e sobre o procedimento adotado pela professora na Escola 2 - que aceitaram e foram autorizados por seus responsáveis legais a responderem às perguntas dos pesquisadores. Elaboramos documentos para explicar a pesquisa e colher as assinaturas de consentimento dos alunos e a anuência dos pais - eles se encontram em anexo.

Os alunos do sexto ano autorizaram que utilizássemos as suas produções textuais, que serviram como avaliações pela professora pesquisadora, assim como as observações de suas impressões feitas de forma oralizada durante o processo de leitura e discussões guiadas pela professora.

Para iniciarmos nossa pesquisa, fizemos uma sondagem na Escola Estadual Dom Eduardo – Escola 1, através de entrevistas feitas com alunos do quinto ano do Ensino Fundamental I para descobrir quais eram os hábitos de leitura que possuíam ao concluir a série. Esses alunos não conseguem dar continuidade aos seus estudos na mesma escola e, por decisão da Superintendência Regional de Ensino, por causa do zoneamento, são encaminhados para a Escola Estadual Professora Corina de Oliveira – Escola 2. Nela são ministradas aulas de Língua Portuguesa, pela professora pesquisadora, em sala de sexto ano do Ensino Fundamental II. Nessas aulas, em uma turma de quarenta alunos, foram abordadas por nós, duas obras de Literatura Infanto-Juvenil, adotando-se o procedimento metodológico sugerido por Cosson (2009), como dito anteriormente. Ainda na Escola 2, foram aplicados questionários aos alunos envolvidos, após participarem das aulas, com intuito de verificar se obtivemos a produtividade estética nas seleções das obras, se os procedimentos metodológicos adotados obtiveram resultado positivo e se alcançamos o intuito desejado no processo de formação de leitores.

Ambas as escolas fazem parte da zona urbana da cidade de Uberaba, Minas Gerais; são escolas de rede pública estadual com proximidade de dois quarteirões uma da outra. A Escola 1 oferece apenas Ensino Fundamental I; seus alunos são de classe média e classe média baixa; funciona em dois turnos: matutino e vespertino. A Escola 2 oferece Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Magistério Profissional; seus alunos são predominantemente de classe média, classe média baixa e alguns com condições financeiras mais privilegiadas que se matriculam em escola pública para se beneficiarem dos programas de bolsa do governo em Ensino Superior; funciona nos três turnos: matutino, vespertino e noturno.

Nossa proposta, a princípio previa um mínimo de 30 participantes e máximo de 40 em cada escola. No entanto, houve resistência por parte dos sujeitos de pesquisa e/ou por parte dos responsáveis e esses números caíram para 29 para a escola 1 e 23 para a escola 2.

Importante salientar que os sujeitos de pesquisa participaram em tempo concomitante. A escolha de tais sujeitos tem como justificativa o fato de que uma escola dá prosseguimento ao trabalho executado na outra, com a diferença que, ao ingressarem

na escola 2, os mesmos passam para o Ensino Fundamental II e vivenciam um momento de transição da Literatura Infantil para a Literatura Juvenil. Não poderíamos fazer as duas pesquisas na Escola 2 por questões relativas ao tempo de cumprimento e de inserção do pré-projeto no Conselho de Ética. Tornou-se impossível, portanto, fazer a pesquisa com os mesmos sujeitos em tempo anterior à atuação da pesquisadora e posterior a ela.

Julgamos também importante salientar que se trata de uma análise/reflexão/ação da atuação do professor de Língua Portuguesa no processo de mediação da leitura de obras da Literatura Juvenil e que a pesquisa em sala de sexto ano foi executada onde trabalhamos como professora de Língua Portuguesa.

No entanto, em nenhum momento deixamos de lado a ética profissional e o comprometimento com a pesquisa, e não influenciamos os alunos nas respostas dadas aos questionários. Procedemos a entrega dos questionários aos alunos e eles responderam e nos entregaram sem que se identificassem. Além da explicação da professora para que procedessem com idoneidade com as respostas, foi ressaltado que as observações negativas quanto à escolha das obras e condução das aulas não acarretariam em nota ruim ou represália ao aluno.

Frisamos que se tratava de uma pesquisa séria sobre um procedimento inovador e que a participação deles era muito importante para diagnosticar a eficácia do processo. Os alunos foram orientados para não tentarem agradar a professora fazendo uma avaliação positiva se ela não fosse, pois isso causaria sequelas como a perpetuação de uma metodologia falha.

Julgamos necessário conhecer o comportamento do leitor da comunidade em questão, alunos da Escola Estadual Dom Eduardo e da Escola Estadual Professora Corina de Oliveira, assim como também é preciso conhecer o perfil dos que leem como ferramenta para se identificar e decidir por ações efetivas na formação de leitores, na tentativa de mudar o quadro que ora se apresenta e a valorização da leitura como fonte de conhecimento e prazer estético.

Iniciamos procedendo às entrevistas dos alunos do quinto ano da Escola 1. Nós fizemos as perguntas, eles responderam e nós transcrevemos suas respostas; após a verificação e coleta dos documentos que foram enviados para casa, para os pais e para os alunos. A justificativa de tal procedimento é que os estudantes dessa faixa etária normalmente possuem dificuldade de se expressarem de forma escrita o que expressam de forma oralizada. O quantitativo do *corpus* será explicado posteriormente.

Concomitantemente, indicamos a leitura de três obras literárias para os alunos do sexto ano, turma A, da Escola 2. Eles responderam as perguntas nos próprios questionários após a verificação e a coleta dos documentos que foram enviados para casa, para os pais e para os alunos. A justificativa da pesquisadora para solicitar que eles respondessem sozinhos às perguntas do questionário foi a necessidade que julgamos de liberdade de expressão. Os questionários respondidos foram embaralhados para que não fossem identificados os seus autores. O quantitativo do corpus também será explicado posteriormente.

3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS NA CONDUÇÃO E NA AVALIAÇÃO DAS LEITURAS

Primeiramente julgamos necessário explicar que a escolha pelas orientações contidas na obra de Rildo Cosson – *Letramento Literário: teoria e prática*. Justificamos a escolha porque o autor se preocupa bastante com o modo como a literatura é ensinada nas escolas através de fragmentos de obras inseridos nos livros didáticos do ensino fundamental, com atividades simples de interpretação dos excertos e não de obras completas. Preocupa-se também com a ênfase dada no ensino médio à historiografia da literatura, em como o estudo é dirigido para a —memorização|| de nomes de autores, datas, estilos e novamente relegando a leitura efetiva de obras completas. Compactuamos com ele e buscamos em sua obra uma alternativa de mudança no quadro apresentado.

Na mesma obra o autor enfatiza que o ato de ler é um ato solitário (o ato físico da leitura) e que a interpretação da leitura é um ato solidário; o que o preocupa e também a nós porque, como ele, acreditamos que o leitor necessita de intervenção para garantir com sucesso o seu letramento literário. A leitura implica troca de sentidos entre escritor, leitor e sociedade para a complementação dos sentidos que são o resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço. Ou seja, é preciso trocar sentidos para formarmos leitores proficientes.

Quanto ao processo de escolha das obras, ele afirma que não escolhemos um livro sem levar em conta alguns fatores como a indicação feita por amigos ou outras pessoas nas quais confiamos, no prestígio dos autores, ou ainda na forma de organização dos livros nas estantes das bibliotecas ou nos catálogos.

Esse fato se repete nas escolas e depende de fatores assim listados pelo autor: o primeiro tem relação com as obras recomendadas pelos programas nacionais de incentivo à leitura e enviadas pelo governo federal; o segundo quando dividimos as obras por faixas etárias; o terceiro tem a ver com as condições da biblioteca da escola; o quarto é para ele mais determinante, relaciona-se a quando influenciamos os nossos alunos com as nossas preferências, quando somos mediadores no processo – e essa é a tônica do nosso estudo.

O processo de escolha tem ignorado as discussões atuais e mantido o cânone. Tem firmado a contemporaneidade dos textos como o critério considerado mais adequado e defendido as recomendações dos textos oficiais em relação à pluralidade dos autores, obras e gêneros. Tem perpetuado nossa identidade cultural, que acredita que não há maneira de se atingir a maturidade de leitor sem dialogar com essa herança, seja para recusá-la, reformá-la ou ampliá-la.

Rildo Cosson (2009) propõe três critérios de seleção de textos: o professor não deve desprezar o cânone; não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos; e precisa aplicar o princípio da diversidade. Enfatiza ainda que, depois de feita a adequada escolha, falta ainda trabalhar o texto adequadamente em sala de aula.

Ao tratar a leitura, entendida como um fenômeno cognitivo e social, o autor agrupa as teorias literárias em três grupos: um centrado no texto, o segundo centrado no leitor e o terceiro que divide a centralização entre os dois.

O autor define três etapas no processo de leitura para o letramento literário: a antecipação, que é todo o processo efetuado pelo leitor antes de penetrar no texto; a decifração, que se dá quando ele descobre o texto através das letras e das palavras; e a interpretação, que se dá quando ele encontra o sentido do texto através do diálogo com a obra e que enfatizamos durante toda a condução das obras selecionadas.

Cosson promove também uma reflexão sobre os usos da literatura em sala de aula, objetivando a formação de comunidade de leitores. Ele apresenta duas sugestões de sequências didáticas: uma básica, constituída de motivação, introdução, leitura e interpretação; e outra expandida, que parte da primeira e é acrescida de: primeira interpretação, contextualização (teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática), segunda interpretação, expansão e uma experiência reveladora.

Acerca da avaliação, o autor enfatiza três pontos de apoio: os intervalos que acompanham a leitura da obra, para checagem do andamento da leitura; a discussão,

quando é possível fazer correções da leitura; e o registro da interpretação, que permite verificar se o objetivo da leitura foi alcançado.

O intervalo pode ser realizado por meio de uma conversa com a turma sobre o andamento da história seguida da interpretação de um texto que tenha a ver com o assunto abordado, ou a leitura dramatizada de um capítulo da própria obra, para análise dos recursos expressivos ou ainda como a preparação para a encenação num momento futuro, em uma feira literária.

Como formas de avaliação o autor apresenta oficinas com atividade que ele denomina como: a flor do seu nome; palavra-chave; final contrário; em busca da solução; boca-de-forno; relógio; ajudando a bibliotecária; dicionário; dentre outros, com o objetivo de contribuir com o professor - com sugestões de atividades práticas - para que ele tenha um trabalho mais profícuo.

Cosson enfatiza que todo professor de literatura deve ter consciência do papel fundamental que o implica e à escola na formação de alunos leitores e críticos.

3.3 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA METODOLOGIA

Ressaltamos, no procedimento adotado, que contemplamos três pontos de apoio: o primeiro nos intervalos que acompanham a leitura da obra, momentos de checagem do andamento da leitura do aluno. Neles verificamos, através da oralidade, o entendimento e envolvimento dos alunos, e pudemos, nesses momentos, interferir, contribuindo de maneira sistemática, com o desenvolvimento dos mesmos. Esses momentos são importantes porque ajudam o professor e os alunos a compartilhar suas impressões iniciais e rever as hipóteses lançadas na introdução.

O segundo e o terceiro pontos de apoio estão muito próximos: são a discussão e o registro da interpretação, que permitem verificar se o objetivo da leitura foi alcançado e mensurar o trabalho de mediação do professor.

Ainda sobre os momentos de interpretação, outros podem ser sugeridos, para além da experiência com os diários e da reescrita do final da história: podemos pedir para os alunos pensarem e escreverem como as personagens estariam dez anos depois dos fatos narrados, criar um pequeno texto para ser publicado no jornal da escola recomendando (ou não) a obra, produzir cartazes sobre o livro, preparar uma peça teatral como a que ocorre em uma das obras escolhidas; enfim, cada professor pode pensar nas possibilidades que melhor se encaixam ao perfil de suas turmas.

Fechamos esta proposta com as palavras do próprio Cosson (2012) para ilustrar a gama de caminhos que podem ser trilhados a partir da sequência adotada por nós:

[...] a sequência não é algo intocável. Dentro dos objetivos do letramento literário na escola, é possível misturar, como o fizemos, a leitura com a interpretação, a motivação com a introdução, sempre de acordo com as necessidades e características dos alunos, do professor e da escola. O que não se pode perder de vista é a ideia de conjunto ou de ordenamento necessários em qualquer método (COSSON, 2009, p. 72).

CAPÍTULO IV

SELEÇÃO DE OBRAS

Ter em mãos um livro é suportar, por meio de leve objeto, extenso fragmento do universo.

Ter em mãos um livro é libertar-se para dizer ou desdizer sobre o vivido e o sonhado.

Ter em mãos um livro é apossar-se da fantasia, é espantar-se diante dos preconceitos, é deixar vir à tona a compaixão pela nossa incompletude.

Bartolomeu Campos de Queirós

4.1 OBRAS SELECIONADAS

Centramo-nos em escolher obras que contemplam temáticas que fazem parte do universo dos alunos objetos de pesquisa: as mudanças pelas quais estão passando; as crises existenciais que estão enfrentando; os problemas de aceitação do corpo ou do modo de vida imposto pelos pais; a descoberta dos sentimentos; as quebras dos estigmatismos impostos pelos colegas – a exemplo de quem nunca beijou; o desejo de se parecerem ou se diferenciarem dos pares; a aceitação pelo grupo ao qual estão inseridos ou desejam estar.

Sabemos que nossos alunos estão na adolescência, uma etapa intermediária do desenvolvimento humano, que se encontram em momento de transição de fase infantil para juvenil, período marcado por diversas transformações corporais, hormonais e até mesmo comportamentais, quando as amizades são importantes e lhes dão a sensação de fazer parte de um grupo. Nessa fase, pode haver uma variação muito rápida de humor e comportamento em que é importante que haja compreensão por parte de pais, professores e outros adultos. Por isso julgamos adequada a indicação de leitura de obras literárias, sempre que possível, que justamente abordem essa temática.

Acreditamos que os jovens adotam leituras a partir da identificação entre si mesmos e com as situações apresentadas pelos autores, através de personagens criadas por eles, que possuem características semelhantes, ou que estejam passando por situações semelhantes às dos leitores adolescentes.

Dessa forma, acreditamos que pudemos colaborar com a compreensão, por parte dos alunos, da fase de transição que estavam vivenciando, em que os conflitos emocionais se refletem em seus comportamentos. Fizemos isso apresentando obras que propiciam reflexões sobre os seus sentimentos e atitudes. Ao mesmo tempo, torna-se

um ganho para a literatura que esses alunos se identifiquem com os autores que contemplam temas conflitantes dos adolescentes e que fazem parte de seus universos. Intencionamos que esses leitores, cativados por uma primeira leitura, pudessem se tornar leitores assíduos da literatura apresentada ou dos autores apresentados.

Nosso propósito, dessa forma, fazer com que os alunos se identificassem com as situações retratadas e, por consequência, com as obras e com os autores, além da contemplação do valor estético contido nos textos.

As obras selecionadas foram: *Adeus conto de fadas*, de Leonardo Brasiliense; *Angélica*, de Lygia Bojunga Nunes e *O olho de vidro do meu avô*, de Bartolomeu Campos de Queirós – que deveriam ser trabalhados no terceiro e no quarto bimestre do ano de dois mil e quatorze, na sala do sexto ano, turma A, da Escola 2.

Salientamos que não levamos em consideração até o momento a necessidade de participação dos pais na escolha das obras citadas no parágrafo anterior.

4.2 PRIMEIRA OBRA

A primeira obra selecionada foi o livro *Adeus conto de fadas*, do renomado autor Leonardo Brasiliense.

Trata-se de um livro composto por oitenta minicontos juvenis, que têm entre quatro e pouco mais de cem palavras cada conto, e ganhador do Prêmio Jabuti - como Melhor Livro Juvenil de 2007. Os minicontos retratam jovens adolescentes, em situações e dilemas - que viram pequenas histórias que apresentam conflitos existenciais importantes - difíceis de serem enfrentados e resolvidos por eles sem que haja a orientação de um adulto.

O prefácio do livro é feito por Marcelo Spalding, que apresenta a obra como uma leitura recomendável para compreensão dos conflitos com os quais os alunos se identificam e como uma obra que deve ser emprestada para os pais, para que a leitura sirva para que eles compreendam os dilemas em que se encontram seus filhos, e que para eles podem parecer banais. Ele acrescenta que essas histórias fazem o leitor pensar por horas. Marcelo informa ainda que o autor possui um *site* na internet que propicia a cópia de suas obras, para agenda ou *blog*, por leitores, a quem ele chama de —meninos e meninas de qualquer lugar do Brasil.

Ainda a respeito do título *Adeus conto de fadas*, ele nos afigurou como adequado, extremamente sugestivo por abordar assuntos que quebram o paradigma das

crenças dos adolescentes na existência de contos de fadas, por exemplo, que explanam sobre a passagem de representações do universo infantil para o juvenil.

Acreditamos que a leitura seria de ampla aceitação por toda a comunidade, cumprindo os objetivos almejados de ensino-aprendizagem de literatura juvenil e ainda auxiliando na formação dos adolescentes, contribuindo com a compreensão das transformações pelas quais estavam passando, que não tinham compreensão delas e que, talvez, não tivessem liberdade para falar sobre elas com os pais.

No entanto, para nossa surpresa, a obra causou estranhamento - não entre os alunos do sexto ano, mas entre alguns pais; que se dirigiram à escola, munidos de livros, com passagens do texto grifadas, às quais denominaram censuradas por utilizarem, na concepção deles, vocabulário de baixo calão, pornografia ou por retratarem situações que, novamente pelo julgamento deles, não deveriam ser apresentadas aos seus filhos naquele momento, e que não deveriam ser apresentadas pela escola.

Justificaram que seus filhos não tinham malícia para perceber aquelas situações de conflito apresentadas na obra, tais como: as medições de seus órgãos sexuais; ingerir bebida alcoólica; —ficar|| com muitos garotos; fumar um cigarrinho no banheiro; ter excitação sexual; fazer teste de gravidez; praticar prostituição infantil; traficar e consumir drogas... Que os alunos eram muito jovens para ouvir palavras ou expressões como: —traçar|| – com conotação sexual; —homem encapuzado que me colocou a coleira de espinhos no pescoço||; —porral||; —Dô um rolé e até discolo mais um pouco de colal||; —quebrasse a cara na porrada||; —Um tapinha não dói|| - referindo-se a consumo de droga.

Houve uma ameaça velada à professora e à escola, de denúncia à Superintendência Regional de Ensino, sobre a adoção do livro. Ficamos todos pressionados: a diretora da escola, a supervisora pedagógica e, principalmente, a professora. No final, julgamos prudente recuar, adotar outro livro em substituição a esse, pois seria difícil abordar assuntos conflitantes, sem que houvesse a anuência dos pais ou o respaldo da direção da escola.

O ocorrido nos prova que muitos pais ainda apoiam a ideia de censura de certos assuntos que, por ignorância ou desconhecimento, não se aventuram à abordagem ou enfrentamento. No entanto, sabemos que não se trata de fato inédito. Peter Hunt (2010) aborda esse tipo de problemática, que —para cada leitor que condenaria o que bem entende por heresia, sexo ou violência nos livros para criança, existem escritores sustentando que esses textos deveriam ser visionários e levar ao crescimento|| (HUNT,

2010, p. 63-64). O autor defende que os textos deveriam ser abertos e confrontar os problemas e não confirmar.

Hunt afirma que —uma das maneiras mais divertidas de enfrentar os preconceitos é descontextualizar a leitura: efetuar distinções aparentemente simples entre passagens textuais curtas e ver o que isso nos diz (HUNT, 2010, p. 65). A questão da descontextualização é que ela pode banalizar a leitura e não fazer justiça aos textos, consistindo em uma forma artificial de leitura, pois normalmente atribuímos ênfases diferentes a cada parte de um texto.

Gregorin Filho também corrobora nossa assertiva de que o que aconteceu conosco não é um fato inédito:

Todos os dias profissionais da educação se ocupam em atender pais ou responsáveis (já que as famílias não se apresentam mais de forma tradicional) que questionam a inadequação de um livro cujo tema é muito ousado para a idade, alegando que seus filhos são crianças e não poderiam ainda tomar contato com esse universo adulto. No entanto, os mesmos pais ou responsáveis entregam chaves, dinheiro e preservativos para que essas supostas crianças passem a noite em festas muitas vezes mais adultas do que as que eles frequentam ou com possibilidade de lazer que desconhecem (GREGORIN FILHO, 2011, p. 23-24).

Acreditamos que devemos confrontar os problemas, amenizar a relação de poder existente entre adultos e crianças. A situação de leitura da obra em questão seria uma excelente oportunidade de sanar dúvidas e ressaltar conceitos essenciais na formação dos jovens.

O professor se encontra no limiar entre o que a escola e os pais permitem que ele adote e o que ele considera que seja o ideal para os seus educandos. O que acontece é que nem sempre é possível conciliar as duas coisas.

Nossa primeira experiência, ao desenvolvemos esse projeto, comprova isso e fomos obrigados a adotar outro livro para substituí-lo. No entanto, já havíamos estabelecido um cronograma de atividades a serem desenvolvidas e que envovia, inclusive, o tempo para a aquisição da obra. Quando tivemos que cancelar a sua leitura, enfrentamos vários problemas. Naquele momento precisamos adotar outro livro que pudesse cumprir o cronograma estabelecido, porém que fosse de aquisição imediata.

A solução foi procurar na biblioteca da escola um livro que atendesse aos seguintes quesitos: que a biblioteca possuísse vários itens para empréstimo; que contivesse poucas páginas para que os alunos conseguissem ler a tempo, pois já havia decorrido parte do tempo estabelecido para a leitura do livro que foi adotado

anteriormente; que não contivesse temas ditos —proibidos||; e o mais importante, que fosse uma obra de significação estética.

Tivemos muito trabalho ao explorar a biblioteca escolar —à caçal de uma obra que cumprisse tais quesitos. Na verdade, não encontramos número suficiente de livros para os quarenta e três alunos da sala que comportava os supostos sujeitos de pesquisa e precisamos providenciar o número de itens restantes, pois a escola não possuía livros suficientes de uma mesma obra para salas tão numerosas.

Como a escola possui três salas de sexto ano e trabalhamos de forma a tentar uniformizar as aulas, a professora dos outros sextos anos concordou em adotar as mesmas obras de leitura para as suas turmas. A recusa pelo livro adotado afetou as turmas da outra professora, que passou a enfrentar os mesmos problemas que a pesquisadora. Precisamos naquele momento resolver a problemática que se instaurou também nas outras turmas.

Conseguimos que os nossos alunos lessem em tempo estabelecido pelo cronograma do livro anterior a nova obra selecionada, porém não em tempo muito recomendado para que adotássemos o mesmo procedimento metodológico. Foi necessário proceder assim para que repassássemos os livros para as outras salas, em sistema de rodízio, para cumprirmos o cronograma estabelecido e repassado para os pais e não incorrermos em maiores problemas com fechamento de notas e, em consequência, com os pais.

A pesquisadora precisou adequar o procedimento metodológico e utilizar um modo de avaliação mais convencional, que os alunos pudessem apresentar em forma de documento escrito para os pais e que comprovasse que eles não foram prejudicados na —nota|| — o que infelizmente parece ser o mais importante para os responsáveis pelos alunos e não o que aprendem e apreendem na escola.

O que foi possível para aquele momento foi ler em sala de aula a maior parte da obra e que elaborar o que denominamos —prova do livro||, mas que contemplaram perguntas diferentes das que habitualmente constituem as provas de entendimento de obras literárias. Não fizemos perguntas pontuais acerca da obra, mas sobre a apreciação do leitor, como se ele estivesse escrevendo um —diário de leitura|| ou de um —final diferente||. Fizemos perguntas como: A respeito do título do livro, que tipo de texto você imaginou encontrar? Qual foi o excerto da obra que você mais gostou e por quê? Você concorda ou discorda com a decisão de Angélica se mudar para o Brasil? Você escreveria um final diferente para o livro - por quê? Qual seria o destino das

personagens no seu final da história? Você se identificou com alguma das personagens - qual e por quê?

Obviamente, por questões éticas, não citaremos o nome da obra escolhida em substituição, mas podemos afirmar, com plena certeza, que a escolha não foi satisfatória. O que conseguimos foi contornar uma situação de enfrentamento, mas a qualidade da obra que substituiu a de Leonardo Brasiliense foi muito aquém da obra dele.

Naquele momento, após recuarmos, tudo o que veio em seguida, advindo dessa troca forçada, significou retrocesso em todo o processo educacional e especificamente de letramento literário. Os próprios alunos, ao serem consultados pela pesquisadora, manifestaram insatisfação pelo novo livro adotado, justificando que a leitura não era tão sólida quanto a que haviam iniciado na outra obra.

Alguns alunos já haviam efetuado a leitura da obra completa e o recolhimento do livro aguçou a curiosidade de alguns, que efetuaram a leitura antes de entregá-lo, desconfiados de que havia alguma proibição na leitura do mesmo. Ao mesmo tempo, o procedimento inusitado foi incompreendido por alguns pais e que haviam efetuado a leitura dos livros de seus filhos.

Alguns alunos se manifestaram para a professora dizendo que haviam efetuado a leitura e que não havia —nada de mais! no conteúdo. Outros se manifestaram dizendo que gostaram, no entanto, a maioria não chegou a ler.

Uma mãe relatou que a filha - considerada como uma das alunas mais tímidas da turma - havia efetuado a leitura completa do livro e declarou que adorou. A aluna se interessou pelo autor e passou a ler outros livros dele e também de outros autores.

Cabe aqui, neste momento, ressaltar que o nosso livro didático - Português 6 – Projeto Teláris, dos autores Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi - contempla, na página 115, na seção de —Conto e Realidade!, um dos minicontos do livro *Adeus conto de fadas*. Trata-se do miniconto *Trabalhador* que aborda a situação em que se encontra um menino que precisa trabalhar vendendo morangos nos sinaleiros debaixo do sol quente. Ele permanece lá o dia todo tentando vender a fruta, mas as pessoas não compram. Ele volta para casa, leva uma —bronca! e come os morangos - antes vistosos e saudáveis – depois estão —passados! do ponto por causa da exposição ao sol.

O miniconto em questão trata da abordagem de uma tristeza da nossa sociedade: a situação do menor que tenta trabalhar honestamente para ajudar na complementação da renda familiar, para garantir o sustento de famílias carentes - e que foge da marginalidade. Em resumo, o tema abordado é um dos muitos temas que o autor

Leonardo Brasiliense aborda em sua obra e que tem tantos pontos de convergência com alguns de nossos educandos.

Não aceitamos muito bem a questão de os pais não contestarem um fragmento de obra inserido no livro didático e repudiarem a adoção da obra completa. Parece-nos que os pais não têm a mínima noção do que está inserido nos livros didáticos e que confiam incondicionalmente na escolha do governo ou das escolas nessa questão. Isso é corroborado, pelo menos por nossa experiência como educadora, pois nunca presenciamos, na prática de docência do nosso conteúdo, reclamações sobre a adoção de qualquer livro didático, por mais infrutífera que ela tenha sido. Argumentamos ainda que nunca presenciamos qualquer pai reclamar de fragmento de obra inserido nos mesmos livros didáticos, independente de seu teor.

A experiência foi frustrante para nós, que nos encontramos em uma situação em que tivemos obrigatoriamente que recuar, a partir da eminência de punição por parte de autoridades superiores a nós, com embasamento em mediação crítica de pessoas que não possuem credenciais para isso. Ficamos arrasados por constatar que os pais se negam a compreender a oportunidade de abordar assuntos, ditos delicados - pela escola, com a intermediação do professor - e o não reconhecimento das possibilidades de conhecimento estético e cultural dos alunos em formação.

A autora Teresa Colomer (2003) fez uma análise de obras literárias - que ela classifica como uma seleção de qualidade - e verifica que nelas há temas considerados inadequados para a infância – esclarecendo que são livros destinados a adolescentes. Esses temas estão relacionados, em primeiro lugar, com a doença, a morte, a invalidez ou o desamor dos outros; em segundo lugar, às situações de agressão e violência; em terceiro lugar os fatos relacionados à existência do amor e da sexualidade infantil e adolescente.

Percebemos que o que mais chocou os pais foi no tocante à sexualidade juvenil, o que Colomer (2011, p. 269) observa que a iniciação sexual representa simplesmente —um recurso a mais|| para transmitir a ideia de superação dos conflitos familiares e pessoais dos adolescentes ante os novos interesses que a vida lhes oferece. Ela observa ainda que algumas obras narram a consumação sexual.

A reclamação dos pais e o fato consequente de termos que desistir da adoção do livro nos abalou, mas serve para provar que há assuntos interditos para a leitura. No entanto, apesar do sentimento de impotência e desolação que nos atingiu naquele momento, não nos abatemos e continuamos firmes em nosso propósito de trabalhar com

a mediação de obras que julgamos pertinentes aos alunos do sexto ano, que serviram de *corpus* para a nossa pesquisa.

4.3 SEGUNDA OBRA

A segunda obra selecionada foi *Angélica*, de Lygia Bojunga Nunes e procedemos da forma descrita a seguir.

Na motivação (1º momento), procuramos explorar a antecipação do título do livro e fizemos as explicações necessárias ao entendimento dos alunos, fazendo uma moldura para a recepção da obra. Iniciamos perguntando sobre quem eles julgavam que seria Angélica e depois exploramos os conhecimentos prévios dos alunos acerca da ave —cegonha, já que a personagem Angélica é uma cegonha e não uma pessoa, como os alunos imaginavam. Perguntamos se eles conheciam a ave, se ela existe de verdade, qual a relação dela com os seres humanos.

Demos prosseguimento apresentando imagens de cegonhas em desenho e de cegonhas reais, explicando que elas simbolizam a chegada dos bebês (o parto – o nascimento). Explicamos que é muito comum vermos em filmes, em peças de teatro, no cinema, na literatura e principalmente nos desenhos animados as cegonhas trazendo os bebês: um pássaro grande e desengonçado, segurando um pano no bico, contendo o bebê. Propusemos uma situação de faz de conta em que eles se imaginavam no lugar de uma cegonha e perguntamos para onde e por que levariam um bebê.

Apresentamos o vídeo —Como nascem os bebês, disponível no Youtube através do link: <http://www.youtube.com/watch?v=f0GRWApBzME>. A duração do vídeo é de cerca de cinco minutos. O vídeo trata de forma lúdica e sensível a história de uma cegonha, que cansada de carregar bebês nada convencionais como porco espinho, enguia, tubarão, resolve a situação de uma forma bem divertida. Fizemos algumas perguntas sobre o vídeo, tais como: Vocês gostaram? O que vocês esperavam que iria acontecer quando viram a cegonha indo embora? Por que a nuvem ficou chateada quando a cegonha se foi? Como a cegonha se comportou para poder continuar levando os bebês a seus destinos? Mas, vocês sabem por que a cegonha tem essa imagem de uma ave capaz de trazer os bebês? Vocês conhecem o porquê dessa simbologia?

Em seguida apresentamos textos que explicaram o que é a cegonha do ponto de vista científico e a simbologia em torno dessa ave. Iniciamos apresentando um verbete de dicionário, que explica o que é a ave, e depois fizemos com os alunos a leitura de dois textos que falam sobre a simbologia.

Finalmente, dissemos aos alunos que a partir da próxima aula, eles conheceriam um pouco mais sobre a autora e sobre o livro *Angélica*, que foi escolhido porque tem a ver com o universo deles, de descobertas e redescobertas da personalidade, numa busca por ser único, quando todos parecem querer que sejamos iguais.

Na introdução (2º momento), apresentamos a autora da obra através de sua fotografia e de sua biografia; apresentamos a obra física e permitimos que manuseassem o livro para que visualizassem a capa, as folhas e as ilustrações. Muitos alunos já haviam adquirido os exemplares e já o haviam feito, mas para alguns isso foi uma novidade. Começamos naquele momento a viver o livro, sentir seu cheiro, ver suas cores; efetuamos uma leitura da capa, da contracapa, das orelhas e do prefácio. Perguntamos aos alunos quais eram as suas expectativas a partir do que foi dito até aquele momento.

Explicamos para eles que seria pedido como uma das formas de avaliação um —diário reflexivo de leitura|. Para isso, fizemos algumas perguntas introdutórias para descobrir qual o conhecimento prévio dos estudantes sobre o gênero diário. Em seguida apresentamos uma breve teoria a respeito, em linguagem de fácil entendimento para eles, baseada em texto com as seguintes perguntas: Quem já viu um diário? Quem já teve desejo de escrever um diário íntimo (sobre a própria vida)? Quem já escreveu um diário íntimo? Como, normalmente, se inicia a escrita de um diário? Por que vocês acham que os diários costumam ser secretos? Vocês conhecem alguma história que os diários costumam ser secretos? Vocês conhecem alguma história baseada em relatos de um diário?

Após os alunos se expressarem, explicamos que se tratava de um tipo diferente de diário; não seria secreto, já que a professora os leria e lemos um texto sobre as explicações sobre diários reflexivos e que direciona o aluno nas anotações e na confecção. Dando prosseguimento, partimos para o livro didático que contempla dois tipos de diário: O *Diário de Zlata* que conta os horrores da guerra aos olhos de uma adolescente e *Férias na Antártica* que conta as aventuras das três filhas de Amir Klink em viagem com o pai para a Antártica. Explicamos ainda que um diário de leitura pode ser feito em papel, ser virtual, em um caderninho enfeitado ou até em um *blog*.

Finalmente apresentamos para os alunos dois exemplos de diários de leitura e comentamos que a partir da aula seguinte eles teriam oportunidade de ler parte da obra *Angélica* e iniciar a escritura dos diários reflexivos.

Durante a leitura (3º momento), acompanhamos - direcionando, naquele momento, a divisão das leituras entre casa e sala de aula. Depois estabelecemos um

calendário, com a concordância dos alunos, com prazo para a finalização da leitura completa da obra, levando-se em conta o número de aulas destinadas à literatura e a data para término e entrega das atividades avaliativas.

Em seguida, com os livros em mãos, a professora leu em voz alta o primeiro capítulo, efetuando uma leitura interpretativa, através de ênfase na entonação da voz. Depois perguntamos aos alunos o que acharam da leitura, quais foram as suas primeiras impressões sobre a obra, sobre as expectativas que haviam feito sobre ela e o que esperavam do restante do livro. Dando prosseguimento, os alunos leram o segundo capítulo em forma de leitura silenciosa. Procedemos ao esclarecimento das dúvidas que surgiram.

Em momento algum do procedimento confundimos direcionamento com policiamento. Não vigiamos se o aluno estava lendo, mas acompanhamos e auxiliamos em suas dificuldades e respeitamos os diferentes ritmos de leitura. Criamos intervalos de leitura para checagem do andamento e do entendimento da obra.

Durante todo o percurso estabelecido em calendário, os alunos levavam os livros para a sala de aula e a professora procedeu novamente à leitura de mais dois capítulos em voz alta e de forma interpretativa para aguçar a curiosidade e incentivar os alunos que ainda não haviam efetuado o início da leitura. Isso ocorreu também por solicitação dos próprios alunos.

Foram entregues orientações para elaboração dos diários de leitura, em folha impressa para cada aluno. A professora leu as orientações e esclareceu as dúvidas que surgiram. Explicamos que poderiam iniciar a escritura dos diários quando quisessem ou que poderiam dar continuidade à leitura do livro. Frisamos a importância de fazerem anotações durante as leituras para serem inseridas nos diários. Como intervalo de leitura fizemos uma roda de conversa.

Na interpretação (4º momento), foi o estágio de checagem do sentido texto, dentro de um diálogo que envolveu autor, leitor e comunidade. A interpretação, segundo Cosson (2009) afirma, deve ser pensada em dois momentos: um interior e outro exterior.

No momento interno, individual, há o encontro do leitor com a obra; é o momento em que o aluno interpreta quem ele é no momento da leitura. No momento externo, o aluno concretiza e materializa a interpretação na comunidade, através de registro, feito por meio dos diários reflexivos.

Na realidade, o diário reflexivo foi capaz de contemplar essas duas dimensões, pois o aluno transmitiu para o papel suas impressões e experiências com a leitura da

obra, o que gostou, o que não gostou, as relações feitas com outras obras ou situações cotidianas, num processo constante de construção e reconstrução da identidade.

Para Biella (2014):

As anotações de passagens admiráveis, desconhecidas, incomprensíveis, misteriosas, das leituras feitas em grupos, por meio de, por exemplo, um diário de leitura, serão produtivas para o compartilhamento das leituras globais feitas durante a discussão e o registro dela (BIELLA, In: DEBUS; JULIANO; CINTRA; BORTOLOTTO, 2014, p. 388).

4.4 TERCEIRA OBRA

A terceira obra selecionada foi *O olho de vidro do meu avô*, de Bartolomeu Campos de Queirós.

Na motivação (1º momento), procuramos explorar a antecipação que os alunos teriam diante do título do livro; sobre o que eles achavam que se trataria a obra. Para isso, perguntamos o que o título sugeria e eles responderam que seria um narrador falando sobre o olho de vidro de seu avô.

Em seguida procedemos a um processo de investigação sobre o que eles sabiam a respeito do olho humano: como é; para que serve; como processa a imagem; o que acontece quando não temos visão. Mostramos imagens em *Power point* de olhos humanos, de esquemas de como ele é composto e de como se processa a reprodução da imagem.

Em seguida apresentamos o verbete de dicionário que apresenta a definição de olho sob doze pontos de vista: da anatomia; da percepção; do sentido figurado; orifício que se forma no queijo ou massas; furo, na agulha, para a passagem de linhas ou fios; vão no centro da mó superior de um moinho, por onde passam os grãos; espaço para inserir o cabo em certas ferramentas; folhas que compõem o miolo de determinadas hortaliças; (arquitetura) janela ou abertura em forma de círculo ou elipse, na parede ou no teto, com funções de iluminação e ventilação; (botânica); etc.

Apresentamos em seguida a explicação sobre a anatomia e o funcionamento do olho humano com várias imagens em perspectiva e esquemas de visão, inclusive com dados sobre as características anatômicas.

Depois propusemos um faz de conta aos alunos. Pedimos que eles imaginassem que não enxergassem de um olho e que precisassem de uma prótese de vidro. Fizemos

perguntas como: De que cor seria esse olho? Como será que ficaria a sua visão? Você enxergaria somente com um olho?

Na sequência apresentamos o vídeo O Olho de Vidro do Meu Avô, disponível no Youtube através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=Qe81y2aa5OI>. A duração do vídeo é de cerca de quatro minutos e meio. O vídeo trata de uma mensagem à luz da obra escolhida. Ele inicia se referindo ao olho de vidro do avô e à forma como o avô vê o mundo através da prótese. Fala também de como todos os seres são importantes, de superação da dor de perder alguém e que devemos valorizar os nossos avós. O vídeo, além de ilustrar bem a obra, introduzindo o foco temático, também motiva os alunos a efetivarem a leitura e os leva à reflexão de como estão sendo tratadas as pessoas mais velhas na nossa sociedade.

Depois fizemos algumas perguntas para os alunos sobre o vídeo, tais como: Vocês gostaram? O que julgaram mais importante de ser ressaltado no vídeo? Vocês concordam com a mensagem que foi transmitida? Como os mais velhos são tratados pela sociedade atual? Como vocês acham que eles devem ser tratados?

Promovemos uma discussão a respeito do material apresentado para fazer os esclarecimentos que se fizeram necessários e, em seguida, a socialização sobre a abordagem do mesmo assunto em outras obras: *Esperança* de Mário Quintana; texto sem título de Augusto de Campos; excerto da obra *Dom Casmurro* de Machado de Assis; *Retrato* de Cecília Meireles; música *Pela Luz Dos Olhos Teus* de Vinícius de Moraes e Toquinho.

Na sequência exploramos o que existe de —popular no assunto abordado na obra. Explicamos que as partes do corpo são utilizadas em expressões com intenção de formar sentidos diferentes do seu significado literal. Apresentamos expressões como: barriga da perna, boca de caçapa, boca nervosa, cara amarrada, cara de pau, cara lavada, carne de pescoço, costas largas, costas quentes, dedo duro, mão de vaca, mão leve, nariz empinado, pé de chinelo, pé no saco, perna de pau, pulso firme, queixo duro, unha de fome, olho comprido, olho gordo, olho grande.

Continuamos explicando que a palavra olho é utilizada em várias situações comunicativas em que o sentido não é literal. Perguntamos aos alunos se eles conheciam alguma expressão idiomática que utiliza a palavra olho e, em seguida, apresentamos os seguintes exemplos: Ter o olho maior que a barriga: ser guloso; Ver com bons olhos: receber bem, ser favorável; Custar os olhos da cara: ser muito caro; Botar olho grande: cobiçar; A olhos vistos: visivelmente; Deitar o olho comprido: desejar, cobiçar; Abrir os olhos de alguém: prevenir, alertar alguém contra certas

pessoas que parecem amigas; Comer com os olhos: comer além dos limites, de forma exagerada; De olhos fechados: com absoluta confiança; Olho de peixe morto: apaixonado, conquistador; Fura olho: indivíduo que tem como prazer e realização pessoal cobiçar o que é do próximo; Ir para o olho da rua: ser despedido, dispensado do trabalho; Ficar de olho: observar.

Finalmente, dissemos aos alunos que, a partir da próxima aula, eles conheceriam um pouco mais sobre o autor e sobre a obra, que foi escolhida porque tem a ver com o universo de todos nós, como pode acontecer a perda de um membro do corpo, a aceitação de uma prótese no nosso corpo, o respeito aos mais velhos.

Na introdução (2º momento), apresentamos o autor e a obra, a fotografia e a biografia do autor, ressaltando que ele era mineiro como os próprios alunos.

Em seguida a obra física foi apresentada para que eles manuseassem os livros. Fizemos, a partir desse momento, uma leitura da capa, da contracapa, das orelhas e do prefácio. Perguntamos aos alunos quais eram as suas expectativas a partir do que foi dito até aquele momento e permitimos que os alunos se expressassem livremente.

Após esse primeiro contato dos alunos com o livro em sua forma física, apresentamos o que é um final reescrito, atividade que seria realizada ao final da leitura da obra. Explicamos para eles como seria a atividade de —final reescrito|. Para isso, fizemos algumas perguntas introdutórias para descobrir se eles já haviam executado tarefa semelhante. Explicamos que um final pode ser reescrito sob o ponto de vista de qualquer uma das personagens ou do narrador e que pode atender ou quebrar a expectativa do leitor.

Nesse momento, permitimos que os alunos se expressassem, explicamos que seria uma oportunidade de —discordar| do final, reescrevendo de acordo com sua preferência e se tornando assim, também autores. Incitamos os alunos a se aventurarem na escrita, a tentarem fazer uma experiência como escritores de obra literária. Solicitamos que os alunos fizessem anotações sobre as passagens do livro que julgassem importantes para a compreensão e que talvez merecessem ser relidas.

Comentamos com os alunos que, na próxima aula, eles teriam oportunidade de ler parte da obra *O olho de vidro do meu avô* e fazer as anotações que julgassem pertinentes.

Na leitura (3º momento), observamos o tamanho da obra para que pudéssemos direcionar as leituras para sala de aula, para casa ou dividi-las entre os dois locais. Conversamos sobre a condução da leitura, em que não haveria policiamento e sim acompanhamento para auxílio nas dificuldades. Solicitamos novamente que fizessem as

anotações que julgassem relevantes e estabelecemos um calendário para a conclusão da leitura.

A professora leu o primeiro capítulo em voz alta, fazendo uma leitura interpretativa. Em seguida perguntamos aos alunos o julgamento que fizeram dessa primeira leitura, o que esperavam do restante do livro e o que compreenderam da leitura nesse início, esclarecendo as dúvidas que surgiram. Apresentamos o texto *História de Passarinho* de Lygia Fagundes Telles e pedimos para que os alunos, oralmente, criassem um final diferente para a história.

Dissemos aos alunos que podiam continuar a leitura da obra, deixando para registrar as impressões em casa. Faltando cerca de dez minutos para terminar a aula, estabelecemos —intervalo||, ou seja, o momento para a checagem do resultado das leituras através de uma conversa descontraída.

Solicitamos que terminassem a leitura do livro em casa, no local que mais se sentissem confortáveis e que pensassem a respeito da atividade final.

Na interpretação (4º momento), checamos o que Cosson chama de dois momentos: um interior – em que o leitor interpreta quem ele é no momento da leitura; e outro exterior – em que concretiza e materializa a interpretação na comunidade através de registro, feito por meio das produções de final reescrito.

Ao produzir um final —diferentel do que o autor produziu, ele se torna capaz de criar uma história em que o final se identifique mais com ele. A experiência pode encorajar o aluno a escrever mais, dar asas à sua imaginação e exercitar a prática de escritura de textos.

Para realizar a conclusão dessa sequência, no dia marcado para a realização da atividade final, fizemos uma roda de conversa, em que cada estudante apresentou o final que criou para os colegas.

CAPÍTULO V

ANÁLISES DOS RESULTADOS DA PESQUISA

*Cada palavra escrita é porta
se abrindo para
o imaginário pessoal.*

Bartolomeu Campos de Queirós

5.1 ESCOLA 1

Nossa primeira análise diz respeito à pesquisa realizada com 29 alunos do quinto ano da Escola Estadual Dom Eduardo sobre a experiência de leitura que possuíam ao encerrar o primeiro ciclo do Ensino Fundamental (I) para ingressarem no segundo ciclo do mesmo nível (II) – sexto ano.

Iniciamos os estudos com apenas 19 alunos no ano de 2014, pois tanto os pais como também os alunos ofereceram resistência em participarem da pesquisa, apesar de terem recebido os esclarecimentos sobre ela e terem sido convidados através de direcionamentos da diretora da escola.

Julgamos que o número de sujeitos de pesquisa era muito baixo e fizemos uma nova abordagem em 2015, recrutando novamente os entrevistados, então matriculados no sexto ano, na Escola 2. Após nova explicação sobre a justificativa da professora pesquisadora a respeito da importância da participação dos alunos na pesquisa, obtivemos novas adesões de 10 alunos, perfazendo um total de 29 entrevistados, o que julgamos um número satisfatório e próximo ao esperado no início da pesquisa.

As entrevistas foram conduzidas pela professora pesquisadora e as respostas dadas às perguntas feitas aos entrevistados foram transcritas por ela, por julgar que seria mais difícil para os entrevistados transcreverem suas respostas. A pesquisadora foi o mais fiel possível na transcrição.

O documento a que diz respeito a essa análise encontra-se em anexo neste trabalho. Os questionários respondidos foram todos desidentificados.

A primeira análise diz respeito à pergunta: Você gosta de ler? Por quê?

Obtivemos para essa pergunta a maior parte dos alunos respondendo afirmativamente: 17% - acham a leitura interessante; 17% – porque se aprende a ler melhor. Mais ou menos – 10% - não sabem explicar por quê. Sim – 10% - porque a

leitura inspira; 7% - não sabem explicar. Não – 7% têm preguiça. Mais ou menos – 7% - preferem o computador.

No geral, os que responderam que gostam de ler, justificaram o gostar por acharem a leitura interessante e por compreenderem que precisam dela para aprender; alguns não têm consciência de sua importância, mas gostam —mais ou menos|| — apesar de não conseguirem explicar; outros não gostam e justificam pela falta de fluência na leitura e pela preguiça de ler. No entanto, alguns manifestaram sua preferência pelo computador.

A segunda análise diz respeito à pergunta: Com que frequência você lê?

A essa pergunta obtivemos as seguintes respostas, em ordem decrescente: 24% - todos os dias; 10% - de vez em quando (não precisaram a frequência); 10% - uma vez por semana; 7% - sempre que podem; 7% - uma vez por mês; 7% - toda semana; 7% - não sabem a frequência. Outras respostas também foram dadas como (3% cada): quando precisam estudar; 2 a 3 vezes por mês; raramente leem; leem aos poucos; uma vez por semana; a cada três dias; 1 livro por semana.

Apesar de a maioria das respostas serem —todos os dias||, posteriormente concluímos que os entrevistados não estavam sendo muito verdadeiros na resposta. Ao perguntarmos sobre nomes de livros e de autores, os que se disseram leitores não conseguiram citar exemplos do que estava sendo solicitado.

A terceira análise diz respeito à pergunta: Quantos livros você leu nos últimos três meses?

As respostas mais relevantes foram: 17% - não sabem; 17% - 5 livros; 14% - 2 livros; 10% - 1 livro; 10% - 3 livros; 7% - —uns|| 10 livros; 7% - 4 livros. Outras respostas foram dadas (3% cada) como: —perderam a conta de quantos livros||; 8 livros; 30 livros; nenhum livro; 4 gibis.

Gostaríamos de observar aqui que os entrevistados, ao responderem a essa pergunta, demoraram mais tempo refletindo sobre a resposta que dariam.

A quarta análise diz respeito à pergunta: O que você gosta de ler?

A resposta predominante foi 45% - gibis; seguida de 21% - livros e revistas. Outras respostas foram dadas como: 7% - jornal; 7% - revistas; 3% (cada): livrinho; literatura infanto-juvenil; conto de magia; conto científico; Bíblia.

Julgamos relevante nesse momento registrar que os entrevistados responderam a essa pergunta de maneira imediata e complementaram que possuem —pilhas e pilhas|| de gibis em casa — alguns até os colecionam.

A quinta análise diz respeito à pergunta: De que tipo de leitura você gosta? Por quê?

A essa pergunta obtivemos as seguintes respostas: 21% gibis – porque têm mais desenhos; 17% comédia – porque faz rir; 17% romance – porque é bonito; 7% (cada): aventura – porque é legal; poemas – não sabem por que; leitura educativa – porque faz viajar no tempo; todos os tipos – não sabem justificar. Outras respostas foram dadas, todas com 3% (cada): não sabem; ação - porque inspira; suspense - porque ficam empolgados; terror - porque é legal; livro de magia - porque é emocionante.

Observamos aqui a preferência ainda por obras com imagens, seja por elas serem mais atrativas, ou por facilitarem a compreensão, ou por facilitarem a leitura no sentido de diminuírem o tamanho dos textos com utilização de linguagem verbal.

A sexta análise diz respeito à pergunta: Quem incentiva você a ler?

Obtivemos as seguintes respostas: 34% - a mãe; 21% - pai e mãe; 14% - a professora; 10% - a família toda; 10% - ninguém; 7% - não sabem; 3% - a prima.

Observamos aqui a grande influência da mãe na formação de leitores, observação já apontada na pesquisa apresentada no início deste trabalho, pelo instituto Abrelivros, em 2011. Justificamos tal fato por ser a mãe - o primeiro leitor presente na vida do leitor em formação. A influência do pai é também marcante e ele é aqui apontado em segundo lugar, mas em atuação junto com a mãe. O terceiro maior incentivador é apontado aqui como sendo o professor, corroborando com a nossa prerrogativa de sermos parte integrante e vital da mediação no processo de formação de leitores literários.

A sétima análise diz respeito à pergunta: Há livros na sua casa? Quais?

A maioria dos entrevistados respondeu que sim - 34%, mas —não se lembram quais|. A outras respostas foram: 10% sim – *Diário de um banana*; 10% sim – gibis; 10% sim – *A culpa é das estrelas*; 7% sim – *O livro das princesas*; o restante 3% (cada): sim – livro de animação; *O mundo de Norman*; *Amanhecer*; livro da Marvel; *O pequeno polegar*; livro de cientista; *O senhor dos anéis*; há poucos livros e não sabem quais são eles.

Percebemos que a maioria respondeu que há muitos livros em casa, mas que não esperavam que a entrevistadora perguntasse os nomes dos livros e que ficaram apurados com a pergunta seguinte que, apesar de fazer parte da mesma pergunta, foi feita em momento posterior à resposta dada à primeira. Muitos diziam que estavam tentando lembrar os títulos dos livros, mas não conseguiram concretizar.

A oitava análise diz respeito à pergunta: Você tem algum livro preferido? Qual?

A maioria (18%) respondeu que não tem um livro preferido. Em seguida a resposta foi sim: 14% - *Diário de um banana*; 7% - gibis; 7% - não lembram o nome do livro. As respostas restantes foram em mesma proporção – 4% (cada): *Fala sério, mãe*; *O livro das princesas*; *O pardalzinho perdido*; *Dragonball*; *A casa mal assombrada*; *O pequeno polegar*; *Sim, Chocoloviski – o aniversário*; *A droga da obediência*; *O mundo de Norman*; *Saga Crepúsculo*; *Harry Potter*; *A culpa é das estrelas*; *Espelho meu*; *A garota popular*; *Pinóquio*.

Aqui observamos que alguns entrevistados que gostam de ler responderam que não têm um livro preferido. Tal fato causa estranhamento, pois se um adolescente lê por prazer, provavelmente tem uma leitura ou um tipo de leitura que lhe agrade mais. Julgamos que essas duas respostas, se comparadas, são incoerentes.

A nona análise diz respeito à pergunta: Com que frequência você vai à biblioteca?

A maioria (34%) respondeu que não vai à biblioteca; seguida por 21% - nunca foram; 14% - vão uma vez por semana (a da escola); 10% - de vez em quando. Com 3% (cada): quando a professora pede; de 15 em 15 dias; uma vez por mês; 2 vezes por semana.

Ficamos intrigados por a maioria das respostas serem negativas e perguntamos o que fazem quando a professora convida para visitarem a biblioteca da escola. Os entrevistados responderam que se recusam a ir pegar livros na biblioteca escolar e que, até vão até a biblioteca, a visitam, mas não pegam exemplares emprestados - não conhecem outras bibliotecas.

A décima análise diz respeito à pergunta: Quando e onde você obteve a maioria dos livros que leu?

As respostas foram as seguintes: 21% - ganharam de presente; 17% - na escola; 14% - a mãe e o pai compraram; 10% - pegaram emprestados na biblioteca da escola; 10% - pegaram emprestados com um colega; 7% - compraram na livraria; 7% - pegaram na biblioteca de casa. O restante em número de 3% (cada): ganharam de presente da prima; ganharam de presente do tio; compraram em algum lugar; a tia leva para casa porque trabalha em uma livraria.

Essas respostas nos induziram a uma reflexão a respeito da premissa do presente, que é agradar a quem o recebe. Os entrevistados seriam presenteados com algo que não gostam?

A décima primeira análise diz respeito à pergunta: Qual é o (a) seu (sua) escritor (a) preferido (a)?

A maioria das respostas foi: 24% - que não têm um (a) escritor (a) preferido (a). Em seguida responderam: 17% - Maurício de Souza; 10% - Ziraldo; 10% - esqueceram o nome; 7% - não prestam atenção aos nomes dos autores; 7% - John Green; 7% - Ruth Rocha. O restante (3% cada): Stephanie Meyer; Pedro Bandeira; Talita Rebouças; Monteiro Lobato; Chico Buarque de Holanda.

Percebemos muita prontidão nessa resposta, quando a maioria admitiu não ter nenhum (a) escritor (a) preferido (a) e quando apontaram ser Maurício de Souza o preferido (citado em seguida). Essa resposta corroborou a resposta dada à pergunta feita em momento anterior a esse - sobre suas preferências por leitura. Evidencia-se, aqui, a preferência dos entrevistados por leituras de gibis.

Evidencia-se também aqui a seleção de obras com temáticas com as quais os jovens se identificam, a exemplo das obras dos autores Stephanie Meyer, John Green, Talita Rebouças e Pedro Bandeira. O nome Monteiro Lobato acreditamos que seja uma citação decorrente do trabalho das professoras da escola, com a Literatura em anos anteriores. Ficamos surpresos com o surgimento do nome do escritor Chico Buarque de Holanda.

A décima segunda análise diz respeito à pergunta: Você lê na sua casa?

A maioria dos entrevistados respondeu da mesma forma e afirmativamente – totalizando 86%, seguidos de: 10% - de vez em quando e 3% declararam que não leem em casa.

Nós nos surpreendemos com as respostas dadas, mas as perguntas posteriores dariam o embasamento necessário para concluirmos que não foram totalmente sinceros ao respondê-la.

A décima terceira análise diz respeito à pergunta: Onde você costuma ler?

As respostas a essa pergunta foram: a grande maioria (52%) respondeu que lê no próprio quarto, seguidas de: 17% - na sala; 14% - na varanda; 7% - na cozinha; 3% (cada): no sofá; na escola; não leem.

Percebemos que os que leem preferem fazê-lo no aconchego do seu quarto, lugar a que nutrem um sentimento de pertencimento, de individualidade, assim como o despertado pela leitura solitária.

A décima quarta análise diz respeito à pergunta: Para que você lê?

Dos entrevistados, 24% acreditam que leem para aprender. Dos restantes, 14% (cada) responderam: para melhorar a leitura e a escrita; para se divertirem; para passarem o tempo; porque gostam. Em seguida: 7% - para descobrirem coisas novas;

3% (cada): para adquirem mais informações; não sabem por que; para substituírem o filme com o mesmo nome.

Percebemos que há conscientização pela grande maioria dos entrevistados sobre a importância da leitura na formação, na aquisição do conhecimento. Somente a minoria deles não tem noção de sua utilidade de maneira mais prática e imediata.

A décima quinta análise diz respeito à pergunta: Quais foram os livros completos que você leu nos últimos três meses?

As respostas foram: 17% - *Diário de um banana*; 17% - não se lembram do nome do (s) livro (s); 10% - gibis; 7% - *A culpa é das estrelas*; 7% - *O livro das princesas*. O restante (3% cada): *A hora do espanto*; *Uma professora maluquinha*; *Chapeuzinho Vermelho*; *Chocolovsky*; *Os três porquinhos*; *O rato e o queijo*; *As aventuras de Avisteram*; *Fala sério, mãe*; *Amigos para o que der e vier*; *O planeta lilás*; *Meu diário otário*; não leram nenhum.

Analizando essas respostas, percebemos a preferência por leituras mais leves e que novamente se identificam com a faixa etária a que pertencem os entrevistados. Trata-se de obras com as quais as personagens são retratadas como pertencentes ao mesmo grupo a que pertencem os entrevistados: adolescentes em conflito com seus corpos e com os seus sentimentos, lidando com situações de aceitações de suas diferenças por seus pares.

Poucos responderam terem lido obras completas de literatura infantil.

A última análise diz respeito à pergunta: Você lê textos na internet? Quais?

A grande maioria – 50% - declarou que não lê textos na internet. Dos restantes, 11% (cada): gibis; às vezes lê, mas não identificou o que lê. O restante dos entrevistados declarou que sim 7% (cada): para fazer pesquisas; quando tem trabalho da escola. Outros – (4% cada): jogos vorazes; os textos que lhe interessam (não souberam explicar a que tipos de textos se referiam); textos de humor; sinopses.

Essa última pergunta confirmou o fato de que não se contemplam leituras de obras literárias pela internet.

Ficamos intrigados com as respostas dadas de que a maioria dos entrevistados não lê textos na internet e resolvemos perguntar se possuem computador e internet em casa. A maioria respondeu que sim. Outros responderam que não e que frequentam *lan houses* sempre que necessário para realizarem as pesquisas da escola.

Perguntamos também —para que eles utilizam a internet. Eles responderam que a utilizam para fazerem as pesquisas para a escola, para realizar pesquisas por assuntos que ficam curiosos a respeito, e alguns a utilizam para acessarem as redes sociais.

Declararam que utilizam muito o computador para jogar.

Em síntese, sentimos que os entrevistados da Escola 1 não foram muito coerentes em suas respostas, pois constatamos que alguns - que se diziam leitores - quando interrogados sobre a frequência de seus hábitos de leitura e sobre obras lidas, não conseguiram dar respostas plausíveis. Acreditamos que conseguiriam dar respostas mais pontuais se realizassem concretamente as leituras precocemente anunciadas.

Percebemos durante o tempo que estivemos na Escola 1 – observando o movimento das professoras e pela fala dos entrevistados que as professoras encaminham ou levam os alunos à biblioteca escolar. Concretizamos que a mesma possui um bom acervo de títulos à disposição dos alunos. A maioria deles faz parte dos livros distribuídos pelo governo para as escolas públicas.

Retomamos aqui o que constatamos a respeito dos livros inscritos no PNBE/2008, pois nele percebemos um número muito grande de livros com imagem inscritos para a Educação Infantil e que a distribuição entre livros de imagem e livros de histórias em quadrinhos diminui para as séries iniciais do Ensino Fundamental. O acervo da escola contempla livros dos dois tipos para atender a toda a sua clientela.

Em verdade, a preferência dos entrevistados - que ficou bem evidente em toda a pesquisa - é mesmo por gibis, mas percebemos, através das respostas aos questionários aplicados, que existe uma tendência a lerem livros ilustrados, o que se torna uma preferência deles, apesar de esses livros se dirigirem predominantemente para a faixa etária da Educação Infantil.

Não somos contrários à leitura de tais obras, mesmo porque elas representam a entrada da criança no mundo dos livros e ao processo de alfabetização. O que nos preocupa é esse hábito se perpetuar quando os alunos estão em pleno processo de desenvolvimento e que preterem a leitura de obras mais significativas pelas de livros com imagens, ou pior, por gibis.

Igualmente, não somos contrários à leitura de gibis, pois representam também um portal às leituras mais significativas. No entanto, nos parece que tais leituras tornam os leitores dessa faixa etária, em questão, um tanto preguiçosos e viciados em histórias que possuem pouca ou quase nenhuma densidade.

5.2 ESCOLA 2

Na Escola 2, Escola Estadual Professora Corina de Oliveira, em 2014, procedemos à seleção de obras literárias e a adoção de procedimento metodológico,

como explicitado anteriormente nesta pesquisa. Posteriormente a isso, procedemos à aplicação de questionários acerca da seleção das duas obras (*Angélica* e *O olho de vidro do meu avô*) e dos procedimentos metodológicos adotados na condução das mesmas.

Em um primeiro momento conseguimos recrutar 22 sujeitos de pesquisa. Notamos muita má vontade por parte de alguns alunos em participarem da pesquisa e descaso de alguns pais em autorizarem seus filhos para participarem. Soubemos também que um aluno declarou que os pais não autorizaram, mas que, na verdade, ele foi quem se manifestou contrário à participação e usou os pais como desculpa.

Ficamos decepcionados com o número de alunos que se dispuseram a responder às perguntas do questionário, pois todos haviam participado das aulas de Literatura da professora pesquisadora e usufruído dos efeitos da adoção das obras e dos procedimentos metodológicos. O ideal para nós seria que todos os envolvidos participassem para que pudéssemos obter resultados mais tangíveis.

Posteriormente ao primeiro recrutamento, tivemos a adesão de mais um aluno (já em 2015). Trata-se de aluno que ficou retido no sexto ano em todos os conteúdos. Sua inclusão na pesquisa se deu por sua própria iniciativa. O aluno argumentou que não participou anteriormente porque não percebeu o quanto sua participação seria importante para a pesquisa. Conseguimos, dessa forma, totalizar 23 alunos participantes da pesquisa.

Os questionários foram entregues aos entrevistados e eles mesmos responderam às perguntas em espaço destinado no próprio documento. Todos os questionários foram desidentificados e os alunos tiveram certeza disso. Desse modo, pudemos garantir a franqueza das respostas dadas às perguntas feitas com relação à mediação da professora, principalmente. Garantimos a idoneidade do processo e a importância das respostas serem honestas para que não comprometesse os resultados da pesquisa e para que não fossem responsáveis por se perpetuarem procedimentos metodológicos que não são eficazes.

Nossa primeira análise diz respeito à pergunta: Você já conhecia estas obras ou estes autores?

A grande maioria – 59% - respondeu que não conhecia; seguidos de 27% que sim, já conheciam as obras; 14% responderam que só conheciam os autores.

Durante a condução das obras, ficamos sabendo que alguns excertos das duas obras foram contemplados nos livros didáticos que foram adotados na Escola 1, de origem da maioria dos entrevistados, na série anterior. Era, portanto, de conhecimento

da maioria deles os nomes dos autores e o conhecimento de partes das obras selecionadas.

Alguns alunos se manifestaram por estarem contentes pela oportunidade de lerem as obras completas no sexto ano.

A segunda análise diz respeito à pergunta: Você leria essas obras se elas não fossem recomendadas por sua professora? Por quê?

As respostas foram: 17% (cada): sim, porque elas são muito interessantes; sim, porque gostam de ler novos livros; não, pois não conheciam as obras. Não (13% cada): leriam apenas com a recomendação da professora; porque não têm o hábito de ler. Seguidos de: 9% - não - as professoras recomendam, mas eles nunca leem; 4% (cada): não – mas sabem que a professora quer o melhor para os seus alunos; sim – por curiosidade; sim – —dá para ler!.

Cabe aqui observar que a maioria dos entrevistados gostou da seleção das obras. Apesar de ainda não terem sido consultados sobre o gosto pela leitura efetuada, já se manifestaram a respeito disso nessa pergunta. Percebemos também a responsabilidade que o professor tem ao selecionar as obras, pois muitos responderam que as leriam somente se a professora as selecionasse. Outros ainda, para nossa surpresa, declararam que sabem que a professora quer o melhor para os seus alunos, apesar de não lerem, mesmo sendo recomendado pela professora.

A terceira análise diz respeito à pergunta: Você gostou de ler esses livros? Por quê?

A maioria dos entrevistados (35%) respondeu que sim – que são interessantes; 17% - sim – são legais; 13% - sim – são emocionantes; 9% - sim – incentivaram a ler outros livros; 4% (cada): sim – são engraçados; sim – cada página é uma surpresa; sim – ler nunca é demais.

Todos eles responderam que gostaram das obras selecionadas, com justificativas diversas, no entanto semelhantes; e todos os entrevistados disseram que as obras são boas, além de que 9% responderam que foram incentivados a ler mais a partir das leituras efetuadas.

A quarta análise diz respeito à pergunta: O que você achou importante nas leituras?

As respostas foram as seguintes: 17% - elas incentivaram a ler mais; 17% - a forma que os autores criaram as obras; 9% - o conhecimento; 9% - tudo; 9% - as palavras e as rimas. O restante respondeu – 4% (cada): a amizade; muita coisa legal;

palavras difíceis que não conheciam; os sentimentos; conhecerem as novas obras; a interpretação; a participação da professora nas leituras.

Nessa pergunta evidencia-se mais uma vez que fomos felizes nas seleções das obras, pois os entrevistados responderam novamente que foram incentivados a ler mais a partir das leituras realizadas. As justificativas dadas pelos alunos apontaram para as temáticas contempladas nas obras e para um novo vocabulário descoberto.

Julgamos que as —palavras difíceis‖ aqui pontuadas são somente palavras até então desconhecidas por eles e apresentadas pelos autores nas obras; e esclarecidas pela professora - no ato das leituras efetuadas em sala de aula ou trazidas de casa pelos alunos (após as leituras destinadas para casa). Consideramos que tal fato se constitui em contribuições ou ganhos para os alunos e não obstáculos na compreensão das obras, já que em momento algum os alunos se manifestaram no sentido de reclamarem do vocabulário apresentado. Percebemos que o desafio de compreender um novo vocabulário foi um bom enfrentamento para eles.

Cabe ainda ressaltar que 4% dos entrevistados declararam neste momento que acharam importante a participação da professora nas leituras.

A quinta análise diz respeito à pergunta: A partir dessas leituras você se interessará em ler outras obras dos mesmos autores? Por quê?

As respostas dadas foram: 35% - sim – os autores são bons; 30% - sim – eles são interessantes; 13% - sim – se identificaram com os autores. Os restantes responderam que sim (4% cada): envolvem sentimentos; estimulam a imaginação; não (4% cada): não escolhem obras por causa do autor; não gostam de ler.

Aqui verificamos que a grande maioria, com exceção de 8%, declarou que lerá outras obras dos mesmos autores. Percebemos que o fizeram, pois durante nossas visitas semanais à biblioteca da escola, os alunos solicitavam novas obras dos mesmos autores como empréstimo. Alguns volumes eram repassados de uns alunos para os outros sem ao menos voltarem para as estantes da biblioteca. Os próprios alunos indicavam as leituras com os colegas e teciam comentários sobre as experiências realizadas.

A sexta análise diz respeito à pergunta: A partir dessas leituras, você se interessará em ler outras obras do mesmo estilo? Por quê?

As repostas dadas a essa pergunta foram: 26% - sim – são interessantes; 22% - sim, adoram esse estilo; 13% - sim – se identificaram. Outras – 9% (cada): não - preferem outro gênero; não sabem; talvez; sim – elas envolvem sentimentos. E 4% responderam simplesmente que não e não justificaram a resposta.

Nessa pergunta também verificamos que a grande maioria – 70% - se interessará em ler obras do mesmo estilo, o que evidencia que fizemos boas escolhas de obras.

A sétima análise diz respeito à pergunta: Foi difícil para você compreender a obra? Por quê?

A maioria – 39% - respondeu que não – foi fácil compreender. Seguida das respostas: 26% - não – a professora auxiliou; 17% - sim – um pouco; 13% - não – e não justificaram; 4% - sim – declararam que foi a primeira vez que leram um livro que não fosse um livro didático.

A maioria respondeu que não foi difícil compreender as obras, inclusive porque a professora mediou o processo. Apesar disso, 21% ainda tiveram dificuldade em compreender, mas concluíram a leitura, buscando o significado de cada palavra incompreendida.

Compreendemos o fato exposto, pois os alunos anteriormente demonstravam uma tendência a lerem livros ilustrados e gibis. Observamos também, durante o percurso de leitura que havia necessidade de interromper as leituras para explicação de algumas palavras do vocabulário. Concluímos, portanto, que o vocabulário foi enriquecedor e não ficou estacionado no patamar do conhecimento prévio dos alunos.

Consideramos novamente um ganho a adoção das obras a partir da constatação de que conseguimos que 4% dos alunos se aventurassem pela primeira vez em efetuar leitura literária.

A oitava análise diz respeito à pergunta: Você compreenderia as obras sem a mediação da sua professora? Por quê?

Empatados em 22% (cada), obtivemos as seguintes respostas: sim – porque têm facilidade para compreender; não – havia palavras que não conheciam. Em seguida observamos outras respostas: 13% (cada): sim – pois gostam de ler; não – preferem ler com a ajuda da professora; maiores ou menores; 9% (cada): sim – mas com a professora é melhor; sim – leem com atenção.

Observamos aqui novamente a importância da mediação do professor na condução da compreensão das obras.

A nona análise diz respeito à pergunta: Você acha importante o trabalho de mediação do seu professor na compreensão do texto? Por quê?

As respostas a essa pergunta foram: 48% - sim – a professora ajuda muito; 22% - sim – há alunos com dificuldades; 22% - sim – a ajuda da professora é importante; 4% - não responderam a essa pergunta; 4% não – eles gostam de entrar no seu próprio mundo.

Totalizamos aqui 92% de respostas afirmativas quanto à mediação do professor na condução das leituras. Somente 4% dos entrevistados apontaram por descobrirem sozinhos, o que eles chamam de —seu mundo|| e outros 4% não responderam à pergunta.

Acreditamos que os entrevistados que não responderam ficaram em dúvida a serem conduzidos pela professora na leitura, fato observado durante as aulas quando os alunos observavam as leituras efetuadas em voz alta pela professora, nos seus gestuais, enfim, na sua interpretação. Durante a condução, eles se manifestaram dizendo que faziam as leituras recomendadas, em casa, sozinhos, e que era a primeira vez que liam uma obra completa sendo conduzida pela professora.

A décima análise diz respeito à pergunta: Você leria estes livros novamente em outro momento? Por quê?

A grande maioria – 30% - respondeu que sim – porque eles são interessantes. As outras respostas dadas foram: 13% - talvez; 9% (cada): sim – gostaram das descobertas dos livros; sim – as leituras foram boas; sim – é bom relembrar; não – pois gostariam de conhecer outras obras; não – preferem outro estilo; 4% (cada): não – pois não gostam de ler; não – é sem graça ler novamente; sim – ler novamente é bom para a imaginação.

Percebemos aqui que os alunos entrevistados ficaram divididos entre ler novamente a mesma obra e ler outra diferente. Julgamos que as duas coisas são interessantes: ler novamente em outro momento significa uma nova leitura e dotada de mais amadurecimento. No entanto, se preferirem se aventurarem em novas leituras, consideramos do mesmo modo um ganho, pois significa desvendar novos mistérios, percorrer novos caminhos na leitura. Quaisquer que sejam as respostas dadas, portanto, desde que sejam afirmativas, consideramos como conquistas no campo do letramento literário.

Só obtivemos uma resposta negativa para essa pergunta que totalizou 4% dos entrevistados – que responderam que não leriam porque não gostam de ler.

A décima primeira análise diz respeito à pergunta: Você recomendaria a leitura desses livros para alguém? Por quê?

As repostas a essa pergunta foram: 32% - sim - elas são muito boas; 23% - sim – os amigos vão gostar; 9% - talvez; 9% - sim – se identificaram com as obras; os restantes responderam 5% (cada): sim – as leituras são fáceis de entender; sim – elas são emocionantes; sim – aprenderam muitas coisas com elas; sim – as obras são ótimas; sim – é importante compartilhar; não responderam.

O total de 74% dos alunos respondeu que sim, que recomendariam as leituras experimentadas por eles. Obtivemos uma informação muito importante aqui que foi a

relação com a identificação de 9% dos alunos com as obras selecionadas. Foi justamente essa a nossa intenção: que se identificassem com as personagens, ou melhor, que associassem os problemas que vivenciam com os problemas das personagens que estão relacionados com o universo infanto-juvenil: a aceitação de quem eles são - por si mesmos e pelos outros.

Durante as leituras efetuadas em sala de aula, os alunos se expressavam livremente. Muitas das falas deles condiziam com a identificação com as personagens, pois se manifestaram quanto à condição do nome próprio escolhido pelos pais e que não gostavam. No entanto, a maioria dos alunos se manifestou sobre características físicas (que possuem e não gostam), como as apresentadas na obra *Angélica*, por algumas personagens.

A décima segunda análise diz respeito à pergunta: Você acha importante ler na escola? Por quê?

As respostas mais relevantes foram: 22% - sim – para incentivar a ler mais; 17% (cada) - sim – porque é importante, sim – para aprender mais; sim – porque ajuda a tirar as dúvidas. Seguidas de: 9% - sim – porque às vezes não leem em casa; 4% (cada): sim – a professora ajuda; sim – faz parte do rendimento escolar; sim – conhecem novas obras; depende – alguns alunos não levam a sério.

Apenas 4% dos alunos entrevistados forneceram resposta duvidosa. Os outros demonstraram terem consciência de que é importante ler na escola. Eles não conseguiram se expressar corretamente, mas nas palavras deles, observamos que julgam serem proveitosas as leituras efetuadas na escola por vários motivos. Ressaltamos que observaram mais uma vez a mediação da professora e que alguns declararam que não leem em casa.

A décima terceira análise diz respeito à pergunta: Você gostaria que o seu professor indicasse outras obras para leitura? Por quê?

Dos entrevistados, a maioria, 43% respondeu que sim – é bom ler; 30% - sim – todos os livros que a professora indicar; 17% - sim – gostam de conhecer outros estilos de leitura; 4% - sim – sentem vontade de ler mais; 4% - não – pois não gostam de ler.

Obtivemos quase 100% de respostas positivas. Apenas 4% do total de entrevistados responderam que não gostariam de uma nova indicação de leitura da professora porque não gostam de ler. Apesar de terem participado da leitura de duas obras mediadas pela professora, tais alunos continuaram afirmando não gostarem de ler.

O restante dos entrevistados afirmou que sim, que gostariam de novas indicações de leitura e apontaram para indicativos que comprovam a importância da atuação do

professor como mediador no processo de escolha, pois 30% responderam que leriam qualquer indicação feita pela professora. Isso comprova que eles confiam no processo de escolha da professora após vivenciarem a experiência de lerem duas obras selecionadas por nós.

A décima quarta e última análise diz respeito à pergunta: De que forma você gostaria que o seu professor conduzisse as aulas de leitura e de que forma gostaria que fossem as avaliações?

As respostas a essa pergunta foram em sua maioria – 43% - que não mudariam a forma que a professora ensina; seguida de 17% - não tem como ficar melhor, está ótimo. O restante respondeu – 4% (cada): gostariam que as avaliações fossem sempre sobre livros de literatura; nunca pensaram sobre isso; com mais imagens; cada um lendo uma parte e fazendo questionário; com perguntas sobre o livro; avaliação sem consulta; escrever o final novamente; com leitura uma vez por semana; não responderam.

Observamos que 70% dos entrevistados ficaram bastante satisfeitos com o procedimento metodológico adotado e não mudariam nada. Quatro por cento trocariam as provas de conteúdo por provas de livros literários, 4% ainda preferem livros com muitas imagens; 4% preferem que não haja consulta ao livro na hora da avaliação. Quatro por cento escolheram escrever o final da história de forma diferente novamente (o que foi solicitado na obra *O olho de vidro do meu avô*); 4% responderam que cada um deveria ler uma parte do livro; 4% responderam que preferem responder perguntas sobre a obra lida. E ainda 4% não pensaram sobre isso - nem mesmo na hora em que leram a pergunta para respondê-la - o que demonstra mesmo um descaso pela leitura.

5.3 CONCLUSÕES DOS RESULTADOS

Concluímos nossa análise com a quase certeza de que a metodologia foi um ganho. Quase certeza porque não obtivemos cem por cento de respostas que nos deem respaldo sobre isso. No entanto, os indicativos foram de que os entrevistados, ao experimentarem um procedimento diferente do que vinham praticando, julgaram que esse é melhor do que o anteriormente adotado. Isso é corroborado com as respostas de que eles não mudariam os procedimentos adotados pela professora na condução das duas obras.

Durante as explicações acerca das produções textuais que deveriam realizar para fazerem parte das avaliações e durante a condução das obras, ouvimos muitos alunos comentando o quanto estavam aliviados por não terem que fazer —provas|| sobre os

livros. Foi também a primeira vez que não foram —cobrados! em suas leituras, pois a professora não ficou vigiando quem estava lendo. Foi novamente um fato inédito, eles poderem ter acesso às obras e manuseá-las livremente durante a escritura dos textos solicitados. Apesar das anotações feitas por eles durante a realização das leituras, a produção final dos textos solicitados se procedeu em sala de aula para que a professora pudesse imprimir a autenticidade dos mesmos.

Essa, no entanto, não foi a única forma de avaliação, pois foram avaliados durante todo o percurso de leitura por suas participações de forma oralizada.

Para nós, o processo de avaliação durante a aplicação se torna mais difícil porque precisamos registrar, de alguma forma, as participações ou contribuições feitas pelos alunos e interagir com eles ao mesmo tempo. Torna-se trabalhoso executar as duas tarefas concomitantemente e com a responsabilidade de sermos justos com aqueles que realmente verbalizam suas percepções de forma oralizada.

Devemos ainda nos atentar àqueles alunos que são muito tímidos e que, por esse motivo, não participam tanto ou quase nada, e não expressam suas opiniões. Devemos ter discernimento para avaliá-los através de suas produções textuais — quase que somente — e nos atentarmos se estão acompanhando as leituras e participando da forma como é possível para eles. Ao mesmo tempo, devemos incentivá-los a participarem, direcionando perguntas, mesmo esperando uma participação mínima: com um simples sim ou não; ou ainda um assentimento de cabeça.

Durante o processo de condução das duas obras nos deparamos com situações bastante inusitadas. Durante a leitura do livro *Angélica*, presenciamos a surpresa de uma aluna ao descobrir que as cegonhas não existem — que são apenas lendas. Apesar de se tratar de adolescente de onze anos de idade, seus pais justificaram o seu nascimento à chegada da cegonha em sua casa, entregando a encomenda que fizeram. A professora estava operando o *Datashow* no meio da sala durante essa aula específica, quando a aluna deu um grito de surpresa e declarou: —Então as cegonhas não trazem os bebês? Mas minha mãe disse que foi uma cegonha quem me trouxe. Se não foi uma cegonha, como foi que eu nasci?!

Os outros alunos ficaram perplexos e disseram que não acreditavam que ela poderia acreditar em cegonha. Perguntaram se ela também acreditava em Papai Noel, Coelhinho da Páscoa, etc. Pelo que sabemos da família da aluna e pelas condutas inocentes dela, acreditamos que o susto foi genuíno e os pais utilizaram mesmo essa explicação para a concepção e para o nascimento dela.

O fato narrado vem ao encontro do que apontamos anteriormente de que as famílias evitam o enfrentamento de assuntos que julgam delicados de serem abordados por eles, em casa. Provamos assim que a Literatura aborda esses assuntos melindrosos de forma a esclarecer os leitores sem que esses esclarecimentos choquem os jovens leitores.

Ainda sobre a mesma obra, cabe-nos complementar que os alunos assentiam que também não estavam felizes com a maioria de suas características físicas ou com quem eles são. Um aluno comentou que é muito diferente de sua família, a exemplo de *Angélica*, a cegonha. Ouvimos a expressão —parece que eu nasci na casa errada!.

Durante as leituras, os alunos riam muito das trapalhadas das personagens. Alguns ficaram decepcionados com o final da peça de teatro. Esperavam um final mais emocionante do que o que foi elaborado pela autora Lygia Bojunga Nunes.

Assim também, durante vários momentos, nossos olhos se encheram de lágrimas e em alguns deles a professora chorou bastante durante as leituras em voz alta, emocionando os alunos que a ouviam silenciosamente. Tais emoções foram provocadas durante a leitura do livro *O olho de vidro do meu avô*. Alguns alunos se manifestaram dizendo que o autor escreve muito bem e que emociona porque mexe com os sentimentos do leitor. Outros observaram que a obra era —poesia pura!, —cheia de lirismo!.

As produções textuais - diário de leitura, para a obra *Angélica* e final diferente, para a obra *O olho de vidro do meu avô* - confirmaram as avaliações prévias da professora de que os alunos estavam quase todos envolvidos nas leituras. Poucos alunos provaram não estarem efetuando as leituras em casa, pois os diários apontavam para passagens que foram lidas (pelo menos em sala de aula) e os finais diferentes foram baseados no final que o autor Bartolomeu Campos de Queirós criou para a sua obra.

No entanto, observamos que nem todos efetuaram leituras em casa, pois os alunos solicitavam que fizéssemos várias leituras durante as aulas. Eles carregavam os livros nas pastas em todos os três dias de aula de Língua Portuguesa. Pediam sempre que retomássemos a leitura. Começamos a perceber que o que líamos era surpresa para alguns – indicativo que não haviam efetuado nenhuma leitura em casa. Percebemos também que eles gostavam da leitura interpretativa da professora. Perguntávamos para eles se alguém gostaria de ler; eles respondiam que não. O único dia que alguém se manifestou, os outros alunos argumentaram que não deveria ser assim porque se o colega lesse, a leitura perderia o sentido, pois os alunos não sabiam fazer a leitura como a professora fazia.

Apesar de termos efetuado muitas leituras durante as aulas, destinamos vários momentos também em sala de aula para que efetuassem leituras silenciosas. Desse modo, pudemos acompanhar mais de perto, a efetivação das leituras e as reações dos alunos quando as faziam. Garantimos assim também que tivessem momentos destinados realmente às leituras. Se não fossem em casa, que fossem na escola – o importante seria terem esses momentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de percebermos um movimento de resgate da leitura literária no espaço escolar, comprovado inclusive pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), por pesquisadores e universidades brasileiras investirem nele, sabemos que travamos uma briga injusta contra a revolução tecnológica que desvia a atenção dos jovens dos livros.

Concordamos com Biella (2014) de que —a concorrência das novas modalidades de conhecimento e prazer para os jovens com a leitura do livro é enorme|. Raramente presenciamos a troca de um artefato eletrônico por um livro ou mesmo a leitura de um livro através de um artefato eletrônico. Assim também, raramente ficamos sabendo que um jovem escolheu ganhar de presente um leitor de livros eletrônico, pois prefere jogar, brincar, conversar, ou praticar outro ato a ler.

Nessa luta quixotesca, felizmente não tão solitária, encontramos pesquisadores como Rildo Cosson (2009) que, em sua obra *Letramento literário: teoria e prática*, com as sequências básica e expandida - e com as diversas formas de avaliação e oficinas – propõe práticas a serem desenvolvidas para que a ação pedagógica que envolve a literatura se torne mais significativa e dinâmica. Ele objetiva, por conseguinte, que a prática de leitura de textos literários se torne mais presente.

Podemos afirmar que todo o processo que envolve o letramento literário ou a própria leitura é longo, difícil, repleto de obstáculos como citado anteriormente, mas ele é fundamentalmente repleto de compensações e é esse o incentivo de investirmos nele.

Citados por Silva e Martins (In Paiva; Maciel; Cosson, 2010) João Guimarães Rosa —às vezes, quase sempre, o livro é maior do que a gente|, para Alberto Manguel é nele, o livro, —um mundo onde se busca um refúgio|. Portanto, comprova-se que o livro, em nossas palavras, —é o nosso melhor amigo|; aquele que nos ensina; com o qual nos identificamos; pelo qual podemos nos desligar dos problemas que nos preocupam - pois ele nos entorpece e nos conduz para um lugar seguro onde encontramos outro mundo e nos encontramos.

Trabalhamos em uma escola pública da rede estadual que é considerada como tendo uma das melhores bibliotecas da cidade de Uberaba. Ela recebe constantes doações de livros, principalmente de obras que são —cobradas| nos exames vestibulares. Ao mesmo tempo, algumas campanhas são desenvolvidas para arrecadar valores que são convertidos em aquisição de novos livros. Como as doações de valores são feitas

também pelos alunos, eles mesmos indicam as obras que gostariam que fossem adquiridas em um processo bem democrático, porém nada pedagógico.

Os itens indicados para eles são da ordem da *Saga Crepúsculo*, dos livros da série *Diário de um banana*, da série *Harry Potter* e dos livros do autor John Green - com raras exceções de indicações de livros mais significativos. E estamos falando de uma escola em que mais de cinquenta por cento dos alunos é pertencente ao Ensino Médio.

Diante das indicações, a direção adquire os itens e os disponibiliza. Os alunos fazem fila para lê-los enquanto os outros livros permanecem nas estantes. Nesse sentido, observamos que os acervos das escolas deveriam ser constituídos pelos critérios de qualidade das obras e pelo de distribuição das categorias em conformidade com os fundamentos pedagógicos objetivando a formação de leitores, apesar de considerarmos o critério de escolha ser pessoal.

Consideramos também que se há leitura, tal fato por si só já se considera um ganho no sentido de formação do sujeito leitor e que pouco é mais do que nada, pois a maioria dos alunos se manifesta ainda contrária a efetuar qualquer tipo de leitura de livro literário.

Acreditamos que demos um passo para frente - em direção à formação de leitores literários; não retrocedemos e não ficamos estacionados. Ao optarmos pela adoção de Cosson (2009) – sequência básica e complementamos com outras atividades, incentivamos os alunos a se aventurarem nas leituras de outras obras literárias.

Após a realização desta pesquisa, realizamos o que chamamos de —piquenique literário|. Ele se constituiu de passos como: visita à biblioteca para escolha de livros pelos alunos; tempo para efetuarem as leituras; escritura de resenhas críticas das obras lidas; e finalmente a culminância no pátio interno da escola. Em espaço intencionando a imitação de um ambiente bucólico – debaixo de uma grande mangueira – estendemos várias toalhas e dispusemos sobre elas frutas e sucos. Nós nos sentamos ao redor dessa mesa improvisada e ali apresentamos - de forma oralizada - as resenhas críticas produzidas e as obras materializadas.

Nessa conversa os alunos deveriam apresentar a obra escolhida e uma breve biografia do (a) autor (a), nomeando inclusive outras obras relevantes do (a) mesmo (a) autor (a).

A conversa informal teve início com a apresentação de uma obra lida pela professora para que os alunos vissem em nós um exemplo e que nele se inspirassem para apresentar os textos com bastante naturalidade e autenticidade.

Ao mesmo tempo em que os alunos tiveram liberdade para apresentar livros que retiraram como empréstimo na biblioteca da escola, também puderam apresentar livros que eram de seus próprios acervos. Estabelecemos também que a resenha poderia conter críticas favoráveis e também desfavoráveis sem que houvesse qualquer tipo de represália por dizerem que não apreciaram a leitura. De qualquer maneira, deveriam justificar suas considerações, o que fizeram a contento e que foi recepcionado com muito respeito, às vezes justificado apenas pelo gosto pessoal.

A maioria dos alunos se posicionou como tendo efetuado leituras que consideraram satisfatórias, portanto recomendaram a leitura do livro escolhido. A partir dessa roda de conversa, os alunos trocaram os livros entre si porque ficaram curiosos a respeito das obras apresentadas, incitados pelos comentários feitos pelos colegas e que não contemplavam os desfechos das histórias, por mais que fossem pressionados a contar.

Nossa iniciativa foi uma tentativa de formar uma comunidade leitora, pois acreditamos que mesmo no espaço escolar é possível criar momentos de integração, de modo mais informal, para se conversar sobre as experiências de leitura de textos literários. Para Biella (In: Debus; Juliano; Cintra; Bortolotto, 2014, p. 387) —as vozes dos alunos reais podem ser ouvidas, por exemplo, a partir de atividades de círculos de leitura॥

Percebemos que ao sair do espaço da sala de aula e promovermos um evento que propicia ao aluno a liberdade de escolha de obra e liberdade de expressão, ele se assume como leitor, manifestando o seu pensamento e seus gostos; é a verdadeira expressão do leitor real.

Nessa transformação da relação com o texto, reintroduz, segundo Annie Rouxel (2013), a subjetividade na leitura, humanizando-a, retomando-lhe o sentido, e isto nos convida a receber na sala de aula as experiências de leituras dos leitores reais, os alunos e seus textos de leitores (BIELLA, In: DEBUS; JULIANO; CINTRA; BORTOLOTTO, 2014, p. 387).

Nossa pesquisa teve continuidade quando contribuímos com o envio de algumas resenhas para serem inseridas nas pautas de alguns programas da rádio escola que a escola onde trabalhamos possui. Acreditamos que isso também contribuiu com a satisfação pessoal dos alunos que enviaram seus textos e que vivenciaram a leitura dos mesmos pelos locutores da rádio em três turnos da escola e para cerca de mil e trezentos alunos. Percebemos o entusiasmo ao ouvirem seus nomes após a leitura de suas

resenhas e percebemos que continuaram solicitando empréstimos de livros na biblioteca da escola.

Conforme apresentado anteriormente, trabalhamos duas obras de dois escritores distintos. Os alunos do sexto ano, participantes como sujeitos de pesquisa ou não, propuseram a arrecadação de livros para melhorar o acervo da biblioteca da escola e solicitaram que a professora os auxiliasse. Procedemos então à divisão dos alunos em duas equipes. Para nossa surpresa, ao pensarmos em nomear as equipes, os alunos optaram por intitulá-las: —Equipe Lygia e —Equipe Bartolomeu em homenagem aos autores das obras que foram adotadas em nossos procedimentos.

É bem verdade que não conseguimos muitas arrecadações e que a maioria dos livros arrecadados na escola foi doada pelos próprios alunos autores do projeto e pelos professores, mas o que consideramos importante é a intenção dos alunos. Eles se sentiram impelidos a contribuir com a formação de novos leitores. Tivemos também o apoio dos pais no sentido de se desprenderem dos livros doados para um causa maior.

Outra verdade é que a maioria dos livros arrecadados foi de livros infantis e não serviam para o acervo da biblioteca da nossa escola porque trabalhamos com alunos a partir do Ensino Fundamental II. Restava naquele momento decidir o que fazer com os livros que não eram de interesse do nosso público e os alunos resolveram doá-los para a escola de onde eram oriundos, ou seja, a Escola I de nossa pesquisa.

Para nós foi muito gratificante acompanhar os alunos na doação dos livros nas duas escolas e perceber a mudança no comportamento leitor de alguns deles. Mais importante do que isso foi verificar que eles perceberam a importância de ampliar o número de leitores.

Concluímos que muito há que ser feito no sentido de dialogar sobre as considerações acerca das necessidades de compreender os motivos que levam um jovem a gostar ou não gostar de ler; a respeito de ele trocar essa atividade por qualquer outra que dê mais prazer. Mas sabemos que precisamos dar passos na direção da elucidação de tais questionamentos, levando-se em conta que a atração pela leitura está diretamente ligada às descobertas do próprio corpo, da identificação com sua própria vida, sem que se descartem as inclinações para o sonho e para a fantasia.

Nesse sentido, podemos contribuir, mediando a escolha de obras, oferecendo livros que contemplem as diversidades e que, ao mesmo tempo, não excluam o gosto pessoal manifestado pelo aluno por um tipo específico de leitura.

Esta pesquisa viabilizou para nós, pesquisadores, além de observar, sermos participantes representativos na solução de problemas que se apresentam, cooperando

com os alunos, outros professores e pesquisadores - ao mesmo tempo em que o nosso aprendizado também foi um ganho bastante significativo e prazeroso. Assim, pudemos transformar as nossas práticas a partir do resultado do experimento.

Nosso trabalho pretendeu contribuir como uma experiência de prática de mediação do professor na escolha e na condução da compreensão de obras literárias e na formação de leitores literários. Assim também poderá ser uma fonte de pesquisa para outros pesquisadores da área que se interessarem em estudar práticas de promoção do letramento literário.

Nossa premissa é a de que não podemos cruzar os braços e apenas observar a situação que se apresenta sob a égide de que não podemos mudar o comportamento leitor de uma comunidade. Pelo contrário, devemos nos tornar protagonistas em um processo dinâmico de transformação, através da nossa atuação como educadores. Para isso, sugerimos que novas atividades sejam propostas para além do que sugere o livro didático. Assim:

O que não se pode perder de vista é que as atividades referentes à literatura não podem ficar circunscritas ao suporte livro didático ou apostila. Além da diversidade de gêneros proposta pelos parâmetros e orientações curriculares oficiais, o professor- mediador de leitura literária deverá atentar para os suportes envolvidos, tais como o livro, a tela do computador ou a escuta da voz poética (BIELLA, In: DEBUS; JULIANO; CINTRA; BORTOLOTTO, 2014, p. 382).

Acreditamos que a situação leitora dos brasileiros é algo que pode ser mudado ou minimizado, mas para que isso aconteça, precisamos trocar as práticas obsoletas e inócuas por procedimentos metodológicos realmente eficazes, quebrando os estigmas de que a leitura do texto literário é aquela —tarefa! da escola, uma obrigação.

No entanto, sabemos que não é empreitada para muitos, mas, além de necessária, ela é incumbência para os mais arrojados e corajosos. Ao final, se não conseguirmos mudar os hábitos leitores de muitos daqueles com quem convivemos em nosso escopo, mesmo que o resultado seja mínimo, teremos obtido um ganho significativo, pois a reação será em cadeia: a ação será multiplicadora.

Em nosso postulado pelo letramento literário, citamos Biella (2014) de que não há literatura sem a leitura de um livro, texto, obra, tela, voz. Pois —ler é também reencontrar este projeto de dizer, sem nele permanecer sob pena de a experiência estética da leitura se tornar alienante: depois da última palavra, é preciso retornar à vida

própria, enriquecido pelo trabalho produtivo da leitura] (GERALDI, 2013, In: BARBOSA; BARBOSA, p. 31).

Assim formaremos leitores que não leem por obrigação, para fazer uma prova ou prestar um concurso, mas aqueles ávidos por novas experiências, por enfrentarem novos desafios, ou como explica Morais:

—aquele que se fez capaz, em nome de um prazer específico, exclusivo da leitura de vencer as dificuldades que se interpõem em seu acesso ao livro, como a ignorância, o cansaço, os múltiplos afazeres, o ritmo acelerado dos dias de hoje, as mais diversas formas de distração propiciadas pelo avanço tecnológico, os chamarizes da indústria do entretenimento] (MORAIS, In: BARBOSA; BARBOSA, 2013, p. 78-79).

Esses são os leitores ideais/ reais que pretendemos formar, que compreendem a literatura como uma expressão do homem, como parte integrante de sua própria formação e indispensável a ela.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, Márcia (org.). **Leituras no Brasil:** antologia comemorativa do 10º Cole. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

ANDRUETTO, Maria Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos.** São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre:** imagens e autoimagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BIELLA, João Carlos. Se eu lhe der um livro de literatura juvenil. In: DEBUS, Eliane Santana Dias; JULIANO, Dilma Beatriz; CINTRA, Simone; BORTOLOTTO, Nelita (Organizadores). Caderno de Resumos [do] **6º. Seminário de Literatura Infantil e Juvenil [de Santa Catarina]** – SLIJ. Florianópolis: UFSC; UNISUL, 2014. 137 p.; 21 cm ISSN 2175-9308 1. Literatura infantil – Congressos. 2. Literatura juvenil – Congressos. I. Universidade Federal de Santa Catarina. II. Universidade do Sul de Santa Catarina. III. Título: SLIJ. IV. Título. CDD (21. ed.) 809.89282

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira; Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **PDE/Prova Brasil – Plano de Desenvolvimento da Educação**, 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais:** ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. 4v.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Básica/ Linguagens, códigos e suas tecnologias.

Orientações curriculares para o ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASILIENSE, Leonardo. **Adeus conto de fadas.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do professor como agente letrador.** São Paulo: Contexto, 2010.

CADEMARTORI, Ligia. Para não aborrecer Alice: a ilustração no livro infantil. In: PAIVA, Aparecida; SORES, Magda. (organizadoras) **Literatura infantil:** políticas e concepções. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

CAJUEIRO, Daniele; ALEIXO, Izabel. O desafio do acesso. Salto para o Futuro, Boletim 11, junho de 2007. Debate: Temas polêmicos na literatura. *Apud* SOARES, Magda. Livros para a educação infantil: a perspectiva editorial. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda. (Organizadoras) – **Literatura infantil:** políticas e concepções. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos.** 3^a ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

_____. O direito à cidadania. *Apud* COSSON, Rildo. **Letramento Literário:** teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário:** narrativa infantil e juvenil atual. Tradução Laura Sandroni. São Paulo, Global, 2003.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

_____. A seleção de textos literários em três modos de ler. In: MACHADO, Maria Zélia; PAIVA, Aparecida. MARTINS, Aracy Alves; PAULINO, Graça. (organizadoras)

Escolhas literárias em jogo. Belo Horizonte: Ceale; Autênciia Editora, 2009. (Coleção Literatura e Educação).

CUNHA, Maria Zilda da. Na tessitura dos signos contemporâneos: novos olhares para **A literatura Infantil e Juvenil**. São Paulo: Editora Humanitas; Paulinas, 2009.

ECO, Umberto. *Les limites de l'interprétation*. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard III; REZENDE, Neide Luzia de. (Organizadores) **Leitura Subjetiva e Ensino de Literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação** – cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

GERALDI, João Wanderley. Leitura e mediação. In: BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira. (organizadoras) **Leitura e Mediação**: reflexões sobre a formação do professor. 1. Ed. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil**: múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

_____ (organizador). **Literatura Infantil em gêneros**. São Paulo: Editora mundo mirim, 2012.

_____. **Literatura juvenil**: adolescência, cultura e formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

GREIMAS, Algirdes Julien. Da imperfeição. In: RAMOS, Demival V.; ANDRADE, Karylleila dos S.; PINHO, Maria José de. (Organizadores.) **Ensino de língua e literatura** – Reflexões e perspectivas interdisciplinares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

Instituto Pró-livro, **Retratos da leitura no Brasil**, São Paulo – SP.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Tradução: Cid Knipel. Ed. rev. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

ISER, Wolfgang. Problemas da teoria da literatura atual. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia. (organizadoras) **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 60.

_____. **O ato da leitura:** uma teoria do efeito estético. São Paulo: Editora 34, 1983.

JESUS, Ana Paula da Costa Carvalho de. **Histórias e Crianças:** palavras simples? Revista Fronteira. São Paulo, n. 6, abril de 2011.

LAURIA, Maria Paula Parisi. **Ler levantando a cabeça:** caminhos e descaminhos da leitura literária na educação básica. Campinas-SP, (34.2): p. 361-373. Jul/Dez. 2014.

LEAHT-DIOS, Cyana. Educação literária como metáfora social. In: COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

LOYOLA, Juliana Silva. Leitura literária e ensino: paradoxos, desafios e propostas. In: BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira. (organizadoras) **Leitura e Mediação:** reflexões sobre a formação do professor. 1. Ed. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

MACHADO, Maria Z. Versiani; PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy Alves; PAULINO, Graça. (organizadoras) **Escolhas literárias em jogo.** Belo Horizonte: Ceale; Autênciia Editora, 2009. (Coleção Literatura e Educação).

MANGUEL, Alberto. **Uma história de leitura.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARTHA, Alice Áurea Penteado; FANTINATI, Carlos Erivany. Ora (direis) contar histórias! In: BENITES, Sonia Ap. Lopes; PEREIRA, Rony Farto. (organizadores) **À roda da leitura:** língua e literatura no Jornal Proleitura. São Paulo: Cultura Acadêmica: Assis: ANEP, 2004.

MELO, Lívia Chaves de; MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. A literatura em sala de aula: investigando materiais de apoio didático. In: SILVA, Wagner Rodrigues; MELO, Lívia Chaves de. (organizadores) **Pesquisa & ensino de língua materna e literatura: diálogos entre formador e professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Araguaína; TO: Universidade Federal do Tocantins – UFT, 2009.

MORAIS, Carlos Francisco de. Leitura de textos literários: para que e para quem? In: BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira. (organizadoras) **Leitura e Mediação: reflexões sobre a formação do professor**. 1. Ed. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

NUNES, Lygia Bojunga. **Angélica**. 16. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1991.

PAIVA, Aparecida. A produção literária para crianças: onipresença e ausência das temáticas. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda. (Organizadoras) – **Literatura infantil: políticas e concepções**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy Alves; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia. (organizadoras) **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. (Coleção Literatura e Educação).

PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia. (organizadoras) **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro**. 1. Ed., 2. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/Fae/UFMG, 2007.

PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. **Literatura: ensino fundamental**. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa D. **Literatura infantil: voz de criança**. São Paulo: Ática, 2003.

PAULINO, Graça. **Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares**. Caxambu: ANPED, 1998 (Anais em CD ROM).

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. (organizadores) **Leitura literária**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: RÖSING, Tânia M. K.; ZILBERMAN, Regina. (Organizadoras) **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Ed. 34, 2009.

PINHEIRO, Marta Passos. **Letramento literário na escola: um estudo de práticas de leitura literária na formação da —comunidade de leitores**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2006. (Tese de doutorado)

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. de. **O olho de vidro do meu avô**. São Paulo: Moderna, 2004.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. Escola e literatura. In: ABREU, Julio (organizador). **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Série Conversas com o professor: 2).

RAMOS, Demival V.; ANDRADE, Karylleila dos S.; PINHO, Maria José de. (Organizadores) **Ensino de língua e literatura – Reflexões e perspectivas interdisciplinares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard III; REZENDE, Neide Luzia de. (Organizadores) **Leitura Subjetiva e Ensino de Literatura**. São Paulo: Alameda, 2004.

SCLIAR, Moacyr. In: ABREU, Márcia (org.). **Leituras no Brasil: antologia comemorativa do 10º Cole.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler:** fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Luiza H. O. da; MAGALHÃES, Hilda G. D. Do reino da beleza à república do gosto: questões para o letramento literário. In: RAMOS, Demival V.; ANDRADE, Karylleila dos S.; PINHO, Maria José de. (Organizadores) **Ensino de língua e literatura – Reflexões e perspectivas interdisciplinares.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

SOARES, Magda B. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy; BRINA, Heliana; MACHADO, Maria Zélia. (organizadoras) **A escolarização da leitura literária.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.

_____. Livros para a educação infantil: a perspectiva editorial. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda. (Organizadoras) – **Literatura infantil:** políticas e concepções. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

_____. Letramento: um tema em três gêneros. *Apud:* COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

TABAK, Fani Miranda; FREIRE, Deolinda de Jesus. Fronteiras da leitura literária. In: BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira. (organizadoras) **Leitura e Mediação:** reflexões sobre a formação do professor. 1. Ed. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

TAUVERON, C. (org.) *Lire la literature à L'école: pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique* (de la GS au eM2). In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard III; REZENDE, Neide Luzia de. (Organizadores) **Leitura Subjetiva e Ensino de Literatura.** São Paulo: Alameda, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989 (a).

YUNES, E. **Da crítica e da seleção de livros para crianças e jovens.** Releitura, n. 3, p. 39-45, abr./jun. 1992.

ZAPPONE, M. H. Y. **Modelos de letramento literário e ensino da literatura:** problemas e perspectivas. In: Rev. Teoria e Prática da Educação, v.11, n.1, jan./abr. 2008, pp. 49-60.

ZILBERMAN, Regina. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI. (Organizadoras) **Literatura e letramento:** espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro. 1. ed, 2 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2007.

_____. A literatura infantil na escola. *Apud* PINHEIRO, Marta Passos. **Letramento literário na escola:** um estudo de práticas de leitura literária na formação da —comunidade de leitores|. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2006. (Tese de doutorado)

ZINANI, Cecil Jeanine Albert; SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos. Parâmetros Curriculares Nacionais e ensino da literatura. In: PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. (organizadores) **Leitura literária.** Belo Horizonte: Faculdade das Letras da UFMG, 2004.

Sítios de Internet

SOUZA, R. J.; COSSON, R. **Letramento literário:** uma proposta para a sala de aula. São José do Rio Preto: Objetos educacionais do acervo digital da Unesp: 2011. Disponível em:<http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf> Acesso em: 18 nov. 2013.

ANEXOS

Anexo A



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
PROJETO DE PESQUISA
PESQUISADORA: HELOÍSA MARIA MARQUES LESSA
ORIENTADOR: PROF. DR. JOÃO CARLOS BIELLA

QUESTIONÁRIO A - EXPERIÊNCIA DE LEITURA

IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA: ESCOLA ESTADUAL DOM EDUARDO
IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO: _____

1- Você gosta de ler? Por quê?

2- Com que frequência você lê?

3- Quantos livros você leu nos últimos três meses?

4- O que você gosta de ler?

5- De que tipo de leitura você gosta? Por quê?

6- Quem te incentiva a ler?

7- Há livros na sua casa? Quais?

8- Você tem algum livro preferido? Qual?

9- Com que frequência você vai à biblioteca?

10- Como e onde você obteve a maioria dos livros que você leu?

11- Qual é o seu escritor preferido?

12- Você lê na sua casa?

13- Onde você costuma ler?

14- Para que você lê?

15- Quais foram os livros completos que você leu nos últimos meses?

16- Você lê textos na internet? Quais?

Anexo B



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
PROJETO DE PESQUISA
PESQUISADORA: HELOÍSA MARIA MARQUES LESSA
ORIENTADOR: PROF. DR. JOÃO CARLOS BIELLA

QUESTIONÁRIO B - EXPERIÊNCIA DA LEITURA REALIZADA
IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA: ESC. ESTADUAL PROF^a. CORINA DE OLIVEIRA
IDENTIFICAÇÃO DA OBRA:

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO: _____

1- Você já conhecia esta obra ou este autor?

2- Você leria esta obra se ela não fosse recomendada por seu professor? Por quê?

3- Você gostou de ler este livro? Por quê?

4- O que achou importante na leitura?

5- A partir desta leitura, você se interessará em ler outras obras do mesmo autor? Por quê?

6- A partir desta leitura, você se interessará em ler outras obras do mesmo estilo? Por quê?

7- Foi difícil para você compreender a obra? Por quê?

8- Você compreenderia a obra sem a mediação do seu professor? Por quê?

9- Você acha importante o trabalho de mediação do seu professor na compreensão do texto? Por quê?

10- Você leria este livro novamente em outro momento? Por quê?

11- Você recomendaria a leitura deste livro para alguém? Por quê?

12- Você acha importante ler na escola? Por quê?

13- Você gostaria que o seu professor indicasse outras obras para leitura? Por quê?

14- De que forma você gostaria que o seu professor conduzisse as aulas de leitura e de forma gostaria que fossem as avaliações?

Anexo C

Uberaba-MG, 14 de junho de 2014.

De: Profa. Heloísa Maria Marques Lessa
Mestrado Profissional em Letras
Universidade Federal de Uberlândia

Prezada diretora:

Nós iremos desenvolver o projeto de pesquisa “A importância da mediação do professor no processo de seleção e escolha de textos literários para a prática da leitura literária para alunos de Ensino Fundamental”, cujos objetivos gerais são:

- Refletir/analisar a respeito da mediação do professor de Língua Portuguesa no processo de letramento literário dos alunos do Ensino Fundamental II.
- Levantar e analisar dados para o estabelecimento de parâmetros de como se encontram os alunos de Ensino Fundamental I em relação às obras da Literatura Infanto-Juvenil como embasamento para o ingresso no ensino de Literatura Juvenil.
- Estudar a importância do papel do professor no processo de mediação de escolha de autores e obras de Literatura Juvenil em alunos de Ensino Fundamental II.

Os responsáveis pelo desenvolvimento desse projeto são: Profª. Heloísa Maria Marques Lessa, tendo como orientador o Prof. Dr. João Carlos Biella. Para desenvolvê-lo, serão realizadas entrevistas com alunos, através de questionários desidentificados.

Nós pretendemos buscar alguns dados da nossa pesquisa na Escola sob sua direção e, para isso, precisamos de sua autorização para obter esses dados.

No final da pesquisa, nós iremos publicar os resultados em revistas de interesse acadêmico e garantimos o sigilo de sua Instituição. A senhora não terá nenhum prejuízo com a pesquisa e com os resultados obtidos pela mesma, assim como não terá nenhum ganho financeiro de nossa parte.

O projeto será analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU) e nós nos comprometemos em atender à Resolução 196/96/Conselho Nacional de Saúde. Caso a senhora queira, poderá nos solicitar uma cópia do Parecer emitido pelo CEP/UFU, após a análise do projeto pelo mesmo.

A sua autorização será muito útil para a nossa pesquisa e nos será de grande valia.

Aguardamos a sua manifestação.

Atenciosamente,


HELOÍSA MARIA MARQUES LESSA
PROFLETRAS/UFU

Para: Sra. CÉLIA REGINA DONATO CAETANO
Diretora da ESCOLA ESTADUAL DOM EDUARDO
Endereço: Av. da Saudade, nº 71 – Bairro Mercês - Uberaba, MG - Brasil
Telefone: (034) 3312-9087

Anexo D

Uberaba-MG, 14 de junho de 2014.

De: Profa. Heloísa Maria Marques Lessa
Mestrado Profissional em Letras
Universidade Federal de Uberlândia

Prezada diretora:

Nós iremos desenvolver o projeto de pesquisa “A importância da mediação do professor no processo de seleção e escolha de textos literários para a prática da leitura literária para alunos de Ensino Fundamental”, cujos objetivos gerais são:

- Refletir/analisar a respeito da mediação do professor de Língua Portuguesa no processo de letramento literário dos alunos do Ensino Fundamental II.
- Levantar e analisar dados para o estabelecimento de parâmetros de como se encontram os alunos de Ensino Fundamental I em relação às obras da Literatura Infanto-Juvenil como embasamento para o ingresso no ensino de Literatura Juvenil.
- Estudar a importância do papel do professor no processo de mediação de escolha de autores e obras de Literatura Juvenil em alunos de Ensino Fundamental II.

Os responsáveis pelo desenvolvimento desse projeto são: Profª. Heloísa Maria Marques Lessa, tendo como orientador o Prof. Dr. João Carlos Biella. Para desenvolvê-lo, serão realizadas entrevistas com alunos, através de questionários desidentificados.

Nós pretendemos buscar alguns dados da nossa pesquisa na Escola sob sua direção e, para isso, precisamos de sua autorização para obter esses dados.

No final da pesquisa, nós iremos publicar os resultados em revistas de interesse acadêmico e garantimos o sigilo de sua Instituição. A senhora não terá nenhum prejuízo com a pesquisa e com os resultados obtidos pela mesma, assim como não terá nenhum ganho financeiro de nossa parte.

O projeto será analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU) e nós nos comprometemos em atender à Resolução 196/96/Conselho Nacional de Saúde. Caso a senhora queira, poderá nos solicitar uma cópia do Parecer emitido pelo CEP/UFU, após a análise do projeto pelo mesmo.

A sua autorização será muito útil para a nossa pesquisa e nos será de grande valia.

Aguardamos a sua manifestação.

Atenciosamente,



HELOÍSA MARIA MARQUES LESSA

PROFLETTRAS/UFU

Para: Sra. MARILÂNGELA DE OLIVEIRA SILVA E MELO

Diretora da ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA CORINA DE OLIVEIRA

Endereço: Av. da Saudade, nº 289 – Bairro Mercês - Uberaba, MG - Brasil

Telefone: (034) 3312-9449

Anexo E

DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Declaro estar ciente que o Projeto de Pesquisa "A importância da mediação do professor no processo de seleção e escolha de textos literários para a prática da leitura literária para alunos de Ensino Fundamental" será avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa e concordar com o parecer ético por este CEP, conhecer e cumprir Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e no seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para garantia de tal segurança e bem-estar.

Autorizo a pesquisadora Professora Heloísa Maria Marques Lessa a realizar entrevistas com os alunos do quinto ano do Ensino Fundamental I, utilizando-se da infraestrutura desta instituição.

Uberaba-MG, 14 de julho de 2014.



PROFA. CÉLIA REGINA DONATO CAETANO

DIRETORA DA ESCOLA ESTADUAL DOM EDUARDO
Célia Regina Donato Caetano
Diretora-Ato Designação 1446/12 MG 10/05/12
MASP 1.019.156-7

Anexo F

DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Declaro estar ciente que o Projeto de Pesquisa "A importância da mediação do professor no processo de seleção e escolha de textos literários para a prática da leitura literária para alunos de Ensino Fundamental" será avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa e concordar com o parecer ético por este CEP, conhecer e cumprir Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e no seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para garantia de tal segurança e bem-estar.

Autorizo a pesquisadora Professora Heloísa Maria Marques Lessa a realizar entrevistas com os alunos do sexto ano, turma A, do Ensino Fundamental II, utilizando-se da infraestrutura desta instituição.

Uberaba-MG, 14 de julho de 2014.



PROFA. MARILÂNGELA DE OLIVEIRA SILVA E MELO

DIRETORA DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA CORINA DE OLIVEIRA

Profª. Marilângela de Oliveira Silva e Melo
Diretora MASP 296033-4
Ato de Nomeação - MG 22/12/2012
E. E. Profª. Corina de Oliveira



Anexo G



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) senhor(a), o(a) menor, pelo qual o(a) senhor(a) é responsável, está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada —A importância da mediação do professor no processo de seleção e escolha de textos literários para a prática da leitura literária para alunos de Ensino Fundamental II, sob a responsabilidade dos pesquisadores João Carlos Biella e Heloísa Maria Marques Lessa.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender a importância do professor de Língua Portuguesa na escolha de livros literários para os alunos do Ensino Fundamental.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Heloísa Maria Marques Lessa, na Escola Estadual Dom Eduardo, durante o turno das aulas, quando o entrevistado irá responder às perguntas sobre os seus hábitos de leitura.

Na participação do(a) menor, ele(a) será indagado sobre as experiências de leitura que possui ao cursar o quinto ano do Ensino Fundamental I. Serão respondidas as perguntas constantes em um questionário que a pesquisadora irá preencher, quando o entrevistado será identificado através de um número. Os dados coletados serão tabulados para análise. Não serão feitas gravações ou filmagens.

Em nenhum momento o(a) menor será identificado(a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

O(A) menor não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos, da participação do(a) menor na pesquisa, consistem em não haver garantia da certeza e a estabilidade dos agentes. Torna-se, então, impossível a previsão do desenrolar das ações. Os benefícios serão que os agentes poderão vivenciar suas experiências de leitura literária e partilhar os seus significados com a sua comunidade leitora.

O(A) menor é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor, poderá entrar em contato com: João Carlos Biella, fone 34-3239-4411, Universidade Federal de Uberlândia, Av. João

Naves de Ávila, 2121, Bairro Santa Mônica; Heloísa Maria Marques Lessa, fone-3312-9449, Escola Estadual Professora Corina de Oliveira, 289, Bairro Mercês.

Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-3239-4131.

Uberaba-MG, dede 200.....

Assinatura dos pesquisadores

Eu, responsável legal pelo(a) menor _____, consinto na sua participação no projeto citado acima, caso ele(a) deseje, após ter sido devidamente esclarecido.

Responsável pelo(a) menor participante da pesquisa

Anexo H



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) senhor(a), o(a) menor, pelo qual o(a) senhor(a) é responsável, está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada —A importância da mediação do professor no processo de seleção e escolha de textos literários para a prática da leitura literária para alunos de Ensino Fundamental II, sob a responsabilidade dos pesquisadores João Carlos Biella e Heloísa Maria Marques Lessa.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender a importância do professor de Língua Portuguesa na escolha de livros literários para os alunos do Ensino Fundamental.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Heloísa Maria Marques Lessa, na Escola Estadual Professora Corina de Oliveira, durante o turno das aulas, quando o entrevistado irá responder à perguntas sobre os seus hábitos de leitura.

Na participação do(a) menor, ele(a) fará leitura de duas obras literárias que farão parte do componente curricular das aulas de Língua Portuguesa ministradas pela professora pesquisadora, farão produções textuais sobre as leituras e responderão à perguntas constantes em um questionário que a pesquisadora irá preencher. O entrevistado será identificado através de um número. Os dados coletados serão tabulados para análise. Não serão feitas gravações ou filmagens.

Em nenhum momento o(a) menor será identificado(a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

O(A) menor não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos, da participação do(a) menor na pesquisa, consistem em não haver garantia da certeza e a estabilidade dos agentes. Torna-se, então, impossível a previsão do desenrolar das ações. Os benefícios serão que os agentes poderão vivenciar suas experiências de leitura literária e partilhar os seus significados com a sua comunidade leitora.

O(A) menor é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor, poderá entrar em contato com: João Carlos Biella, fone 34-3239-4411, Universidade Federal de Uberlândia, Av. João Naves de Ávila, 2121, Bairro Santa Mônica; Heloísa Maria Marques Lessa, fone-3312-9449, Escola Estadual Professora Corina de Oliveira, 289, Bairro Mercês.

Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-3239-4131.

Uberaba-MG, dede 200.....

Assinatura dos pesquisadores

Eu, responsável legal pelo(a) menor _____, consinto na sua participação no projeto citado acima, caso ele(a) deseje, após ter sido devidamente esclarecido.

Responsável pelo(a) menor participante da pesquisa

Anexo I



TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada —A importância da mediação do professor no processo de seleção e escolha de textos literários para a prática da leitura literária para alunos de Ensino Fundamental I, sob a responsabilidade dos pesquisadores João Carlos Biella e Heloísa Maria Marques Lessa.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender a importância do professor de Língua Portuguesa na escolha de livros literários para os alunos do Ensino Fundamental.

Na sua participação você será indagado sobre as experiências de leitura que possui ao cursar o quinto ano do Ensino Fundamental I. Serão respondidas as perguntas constantes em um questionário que a pesquisadora irá preencher, quando o entrevistado será identificado através de um número. Os dados coletados serão tabulados para análise. Não serão feitas gravações ou filmagens.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos consistem em não haver garantia da certeza e a estabilidade dos agentes. Torna-se, então, impossível a previsão do desenrolar das ações. Os benefícios serão que os agentes poderão vivenciar suas experiências de leitura literária e partilhar os seus significados com a sua comunidade leitora.

Mesmo seu responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Esclarecimento ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: João Carlos Biella, fone 34-3239-4411, Universidade Federal de Uberlândia, Av. João Naves de Ávila, 2121, Bairro Santa Mônica; Heloísa Maria Marques Lessa, fone-3312-9449, Escola Estadual Professora Corina de Oliveira, 289, Bairro Mercês.

Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberaba-MG, dede 200.....

Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

Anexo J



TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada –A importância da mediação do professor no processo de seleção e escolha de textos literários para a prática da leitura literária para alunos de Ensino Fundamental, sob a responsabilidade dos pesquisadores João Carlos Biella e Heloísa Maria Marques Lessa.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender a importância do professor de Língua Portuguesa na escolha de livros literários para os alunos do Ensino Fundamental.

Na sua participação você fará leitura de duas obras literárias que farão parte do componente curricular das aulas de Língua Portuguesa ministradas pela professora pesquisadora, farão produções textuais sobre as leituras e responderão à perguntas constantes em um questionário que a pesquisadora irá preencher. O entrevistado será identificado através de um número. Os dados coletados serão tabulados para análise. Não serão feitas gravações ou filmagens.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos consistem em não haver garantia da certeza e a estabilidade dos agentes. Torna-se, então, impossível a previsão do desenrolar das ações. Os benefícios serão que os agentes poderão vivenciar suas experiências de leitura literária e partilhar os seus significados com a sua comunidade leitora.

Mesmo seu responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Esclarecimento ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: João Carlos Biella, fone 34-3239-4411, Universidade Federal de Uberlândia, Av. João Naves de Ávila, 2121, Bairro Santa Mônica; Heloísa Maria Marques Lessa, fone-3312-9449, Escola Estadual Professora Corina de Oliveira, 289, Bairro Mercês.

Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberaba-MG, dede 200.....

Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

Anexo K



TERMO DE COMPROMISSO DA EQUIPE EXECUTORA

Nós, abaixo assinados, nos comprometemos a desenvolver o projeto de pesquisa intitulado “A importância da mediação do professor no processo de seleção e escolha de textos literários para a prática da leitura literária para alunos de Ensino Fundamental” de acordo com a Resolução CNS 466/12.

Declaramos ainda que o Projeto de Pesquisa anexado por nós, pesquisadores, na Plataforma Brasil possui conteúdo idêntico ao que foi preenchido nos campos disponíveis na própria Plataforma Brasil. Portanto, para fins de análise pelo Comitê de Ética, a versão do Projeto que será gerada automaticamente pela Plataforma Brasil no formato “.pdf” terá o conteúdo idêntico à versão do Projeto anexada por nós, os pesquisadores.

Data: 20/07/2014

Nomes e Assinaturas:

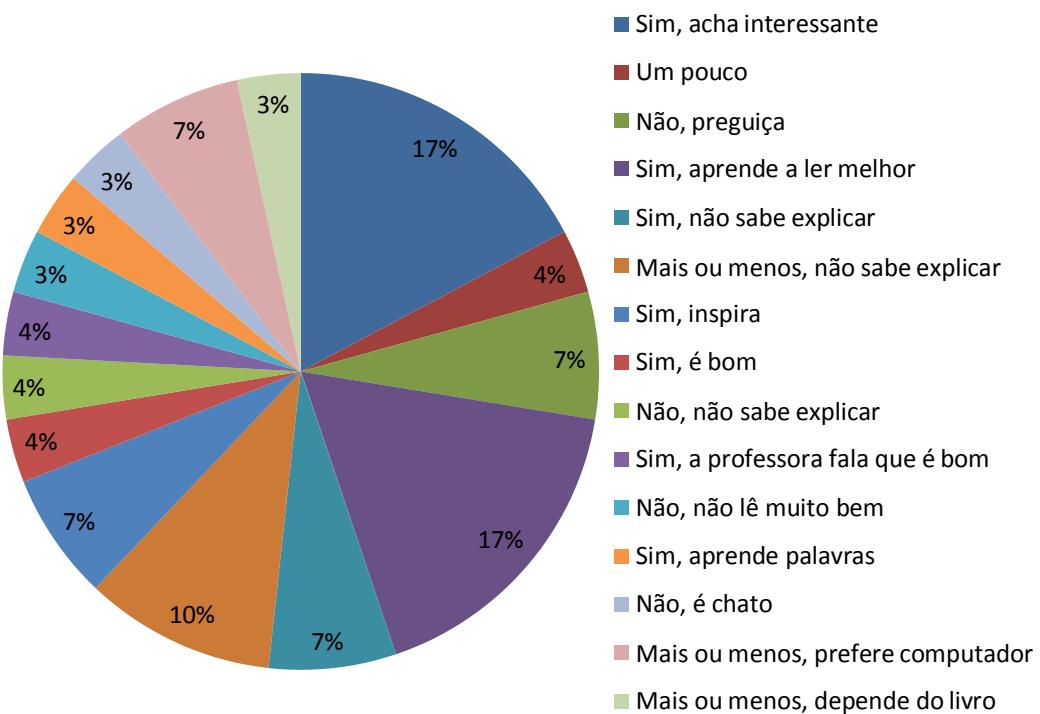
Heloísa Maria Marques Lessa

João Carlos Biella

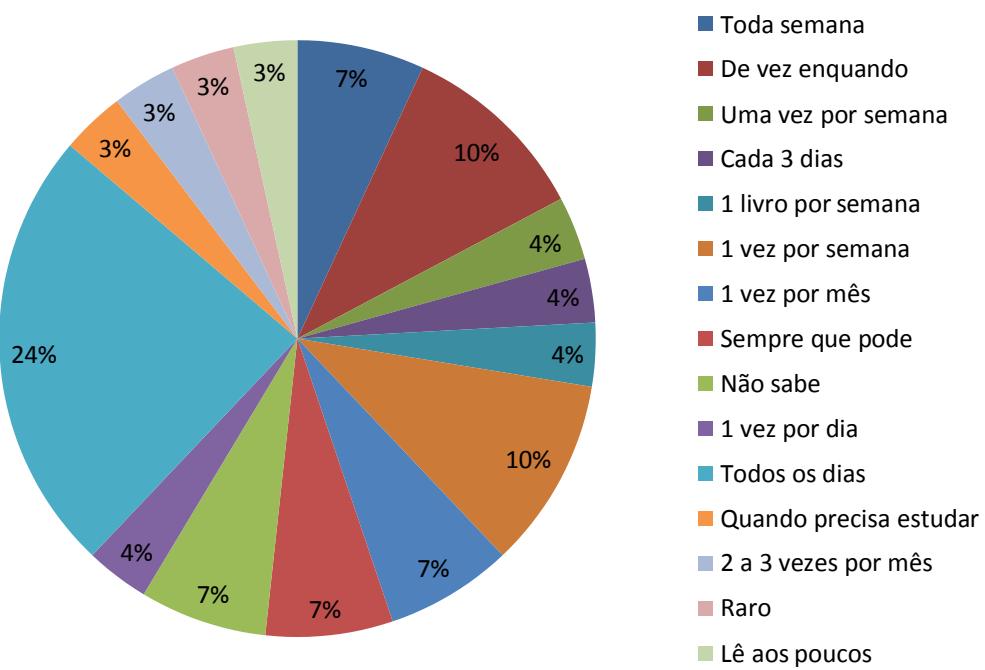
GRÁFICOS

Respostas às perguntas dos questionários aplicados aos alunos do quinto ano da Escola Estadual Dom Eduardo sobre sua experiência leitora.

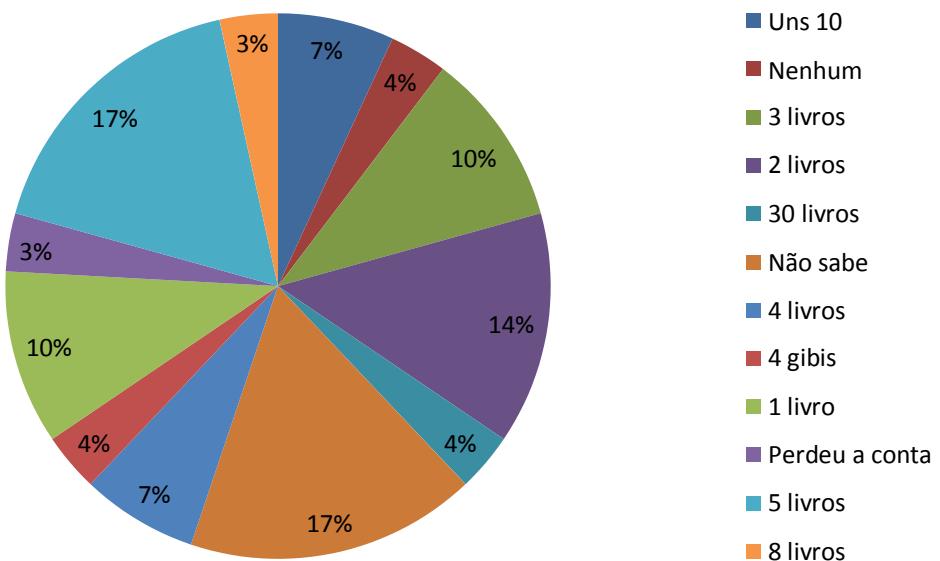
Você gosta de ler? Por quê?



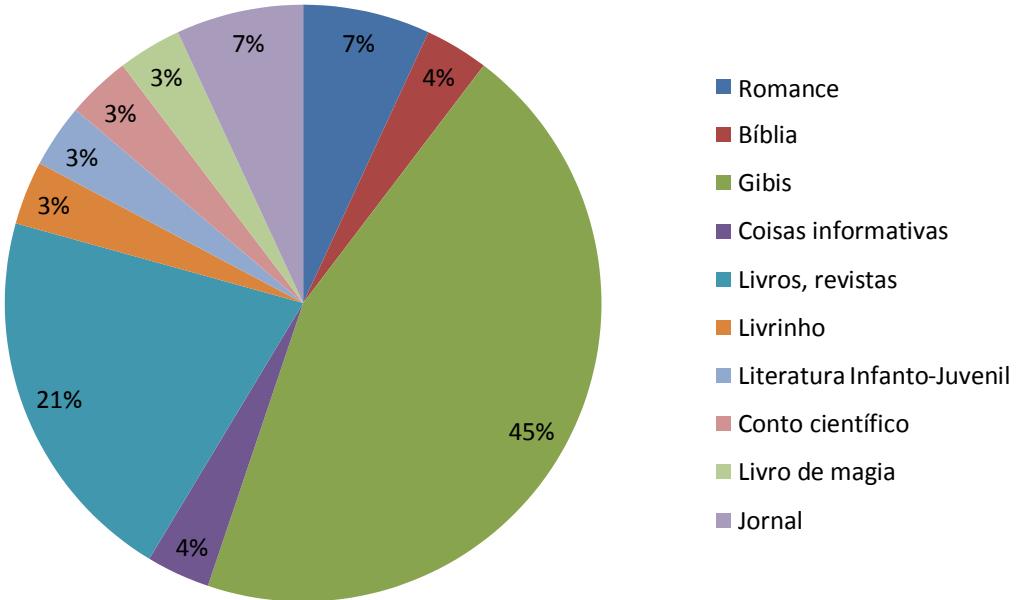
Com que frequência você lê?



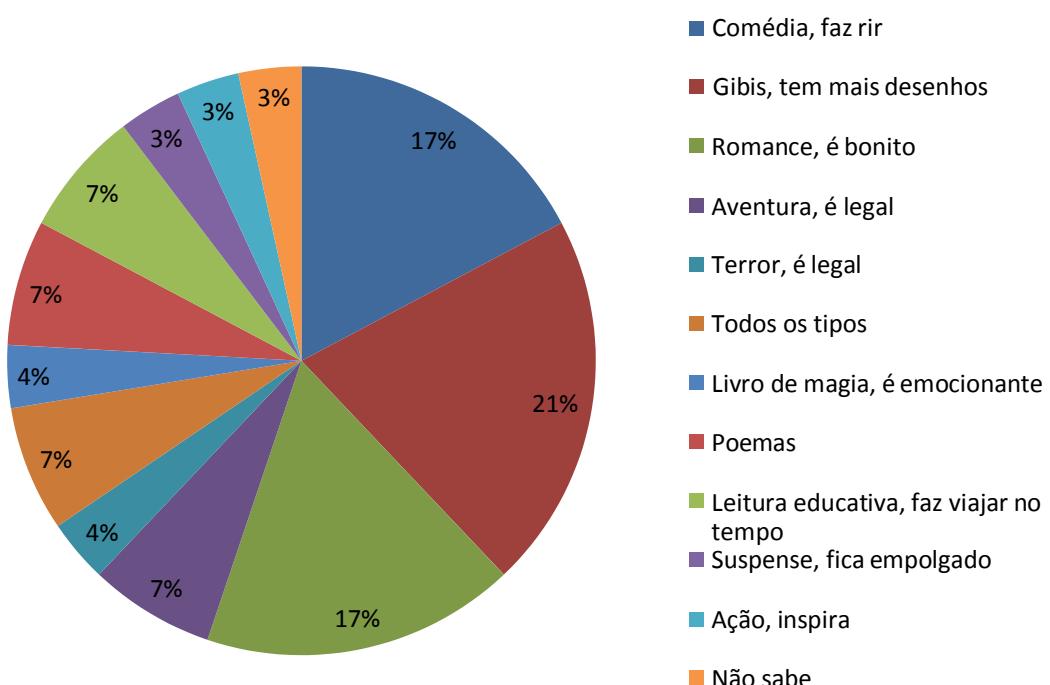
Quantos livros você leu nos últimos três meses?



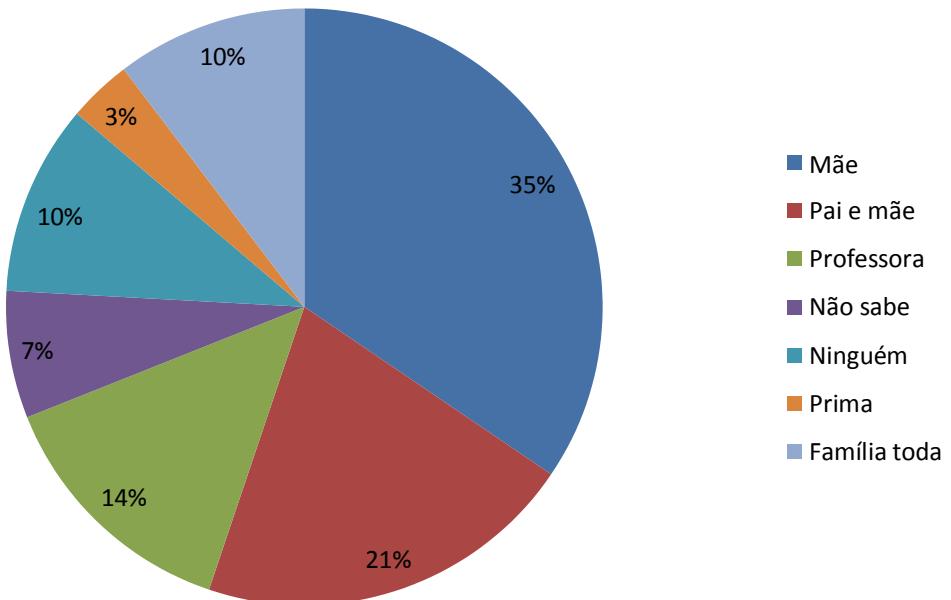
O que você gosta de ler?



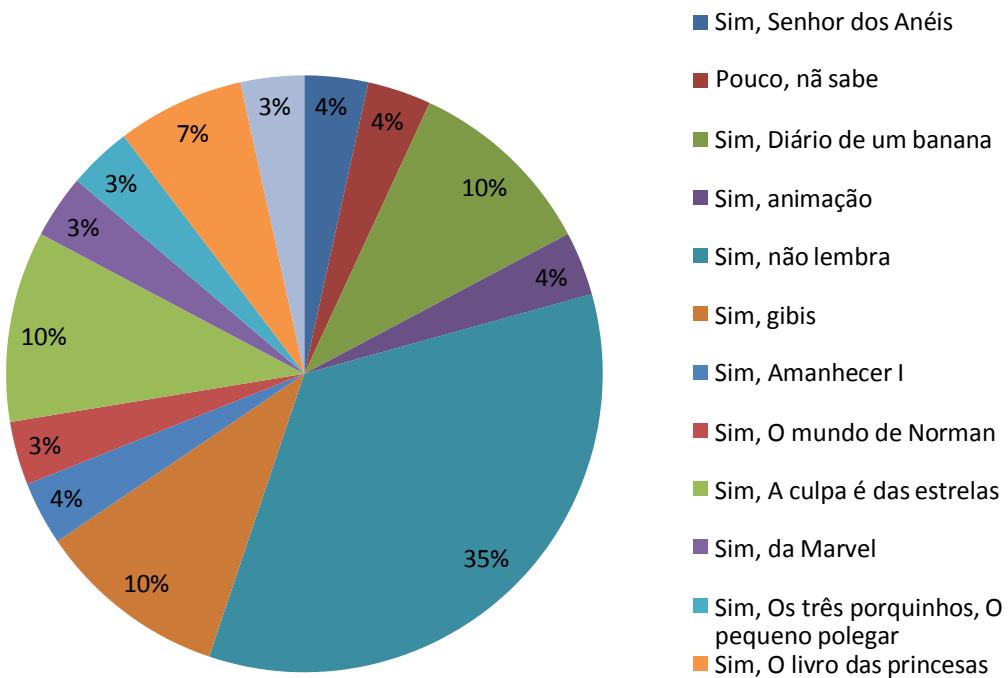
De que tipo de leitura você gosta? Por quê?



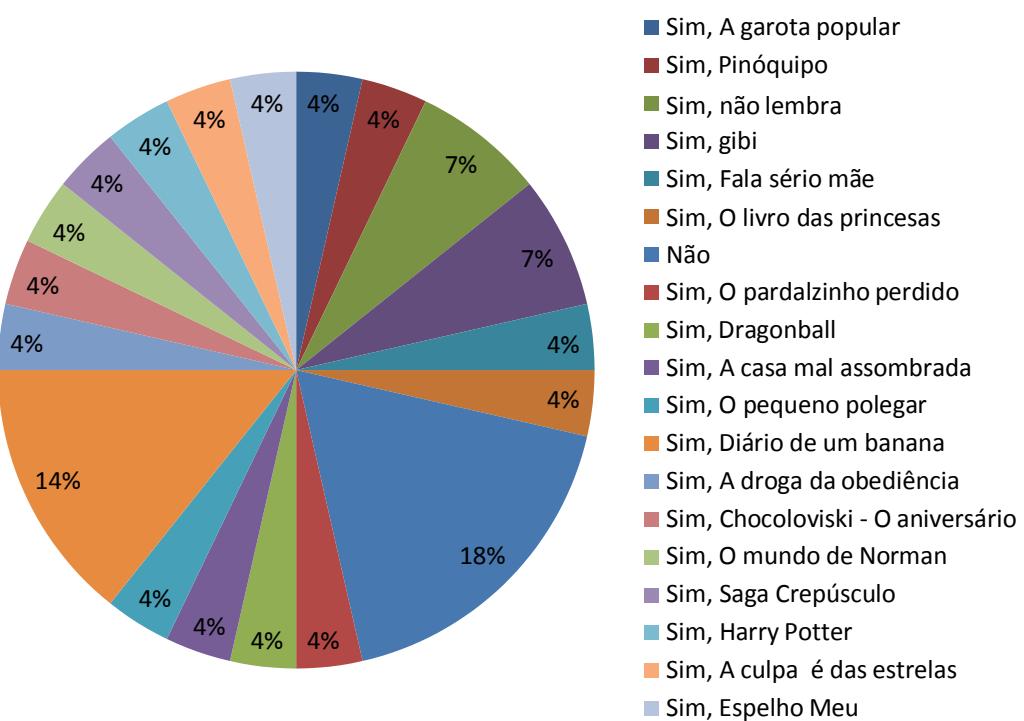
Quem te incentiva a ler?



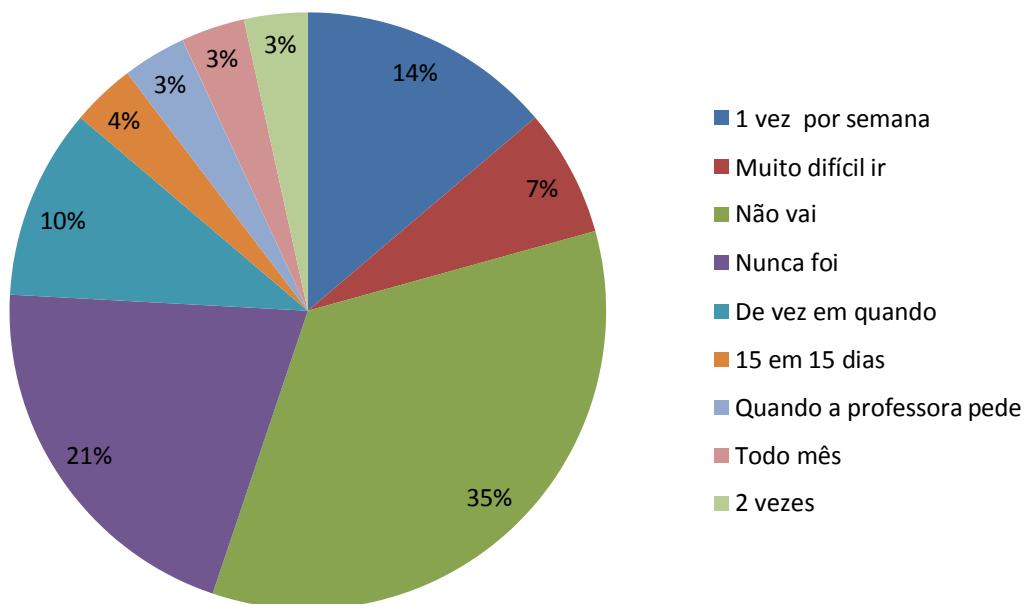
Há livros na sua casa? Quais?



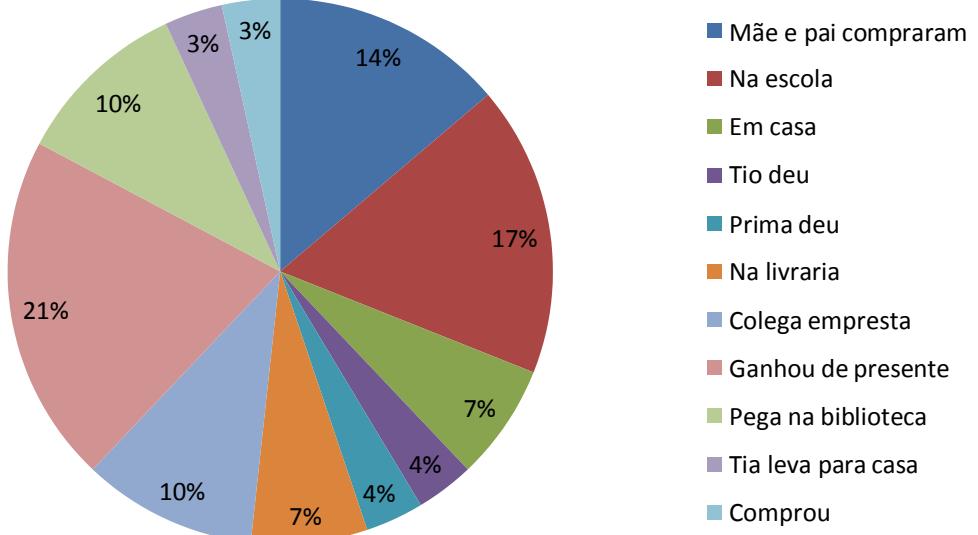
Você tem algum livro preferido? Qual?



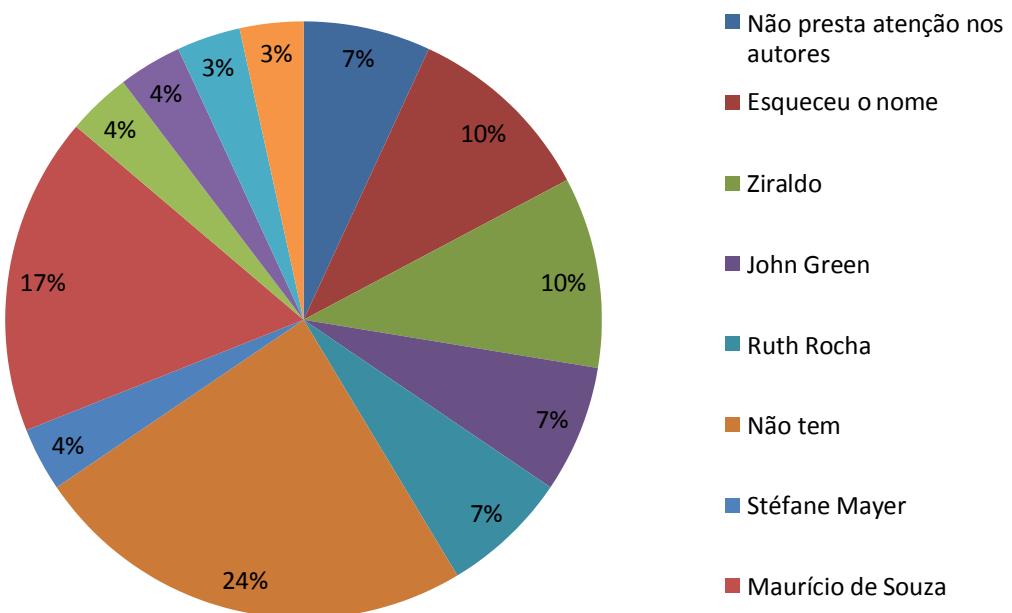
Com que frequência você vai à biblioteca?



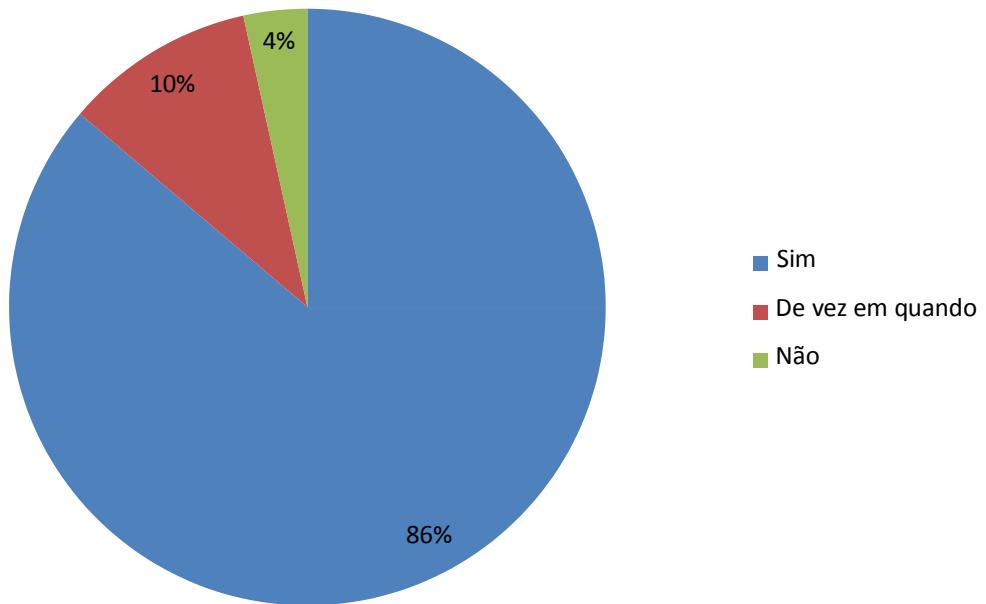
Como e onde você obteve a maioria dos livros que você leu?



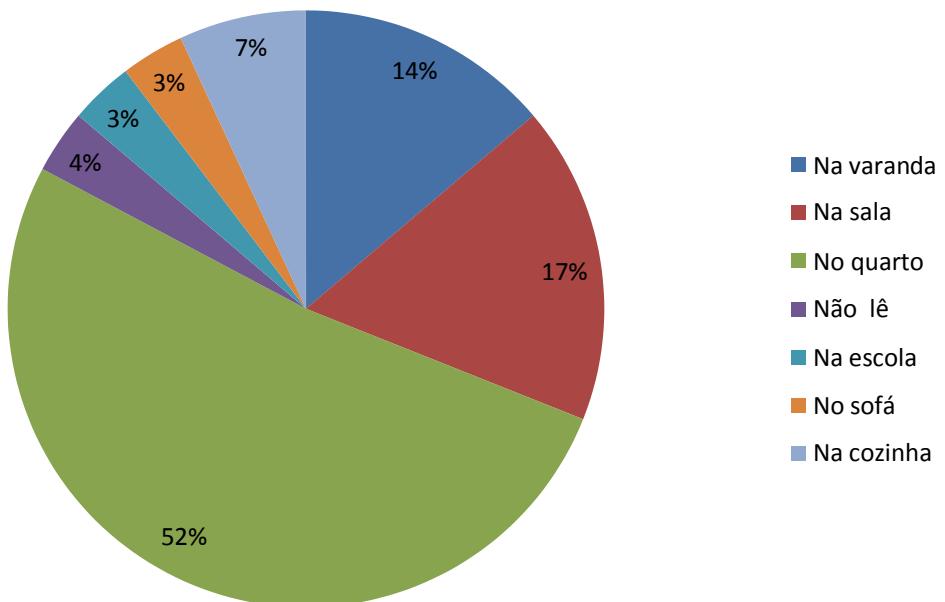
Qual é o seu escritor preferido?



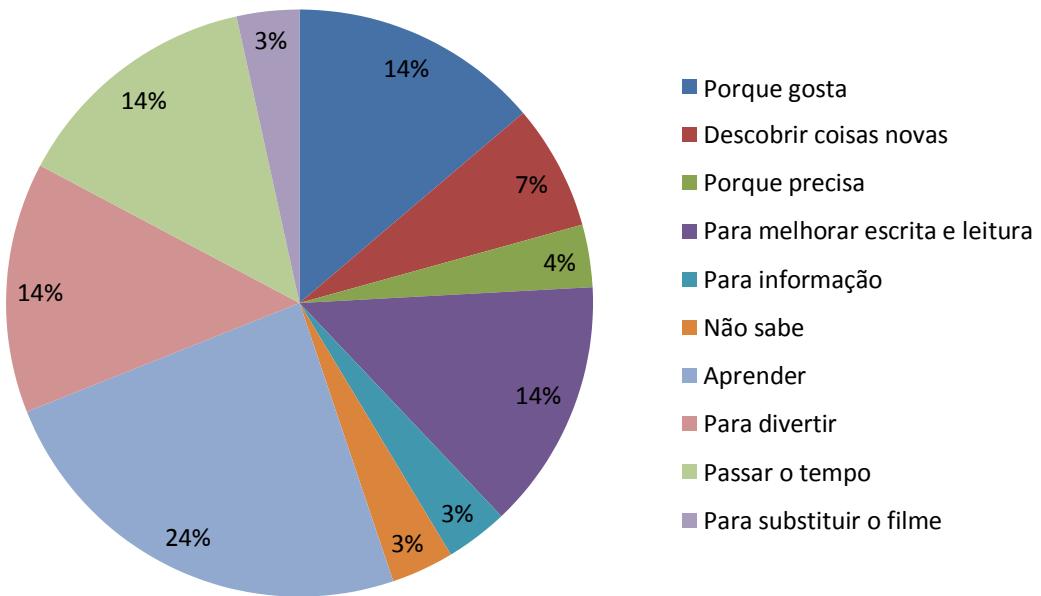
Você lê na sua casa?



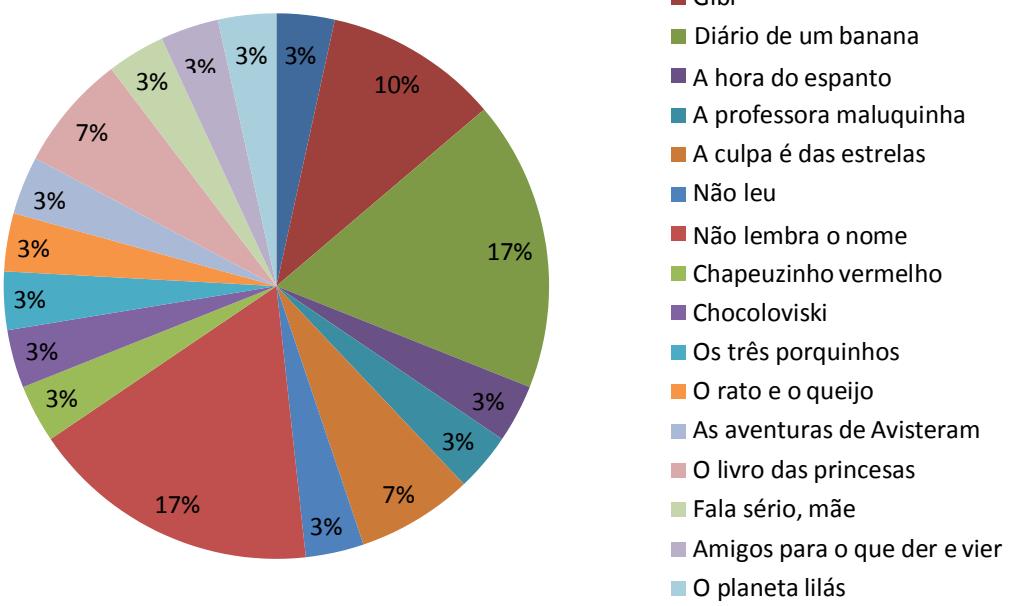
Onde você costuma ler?



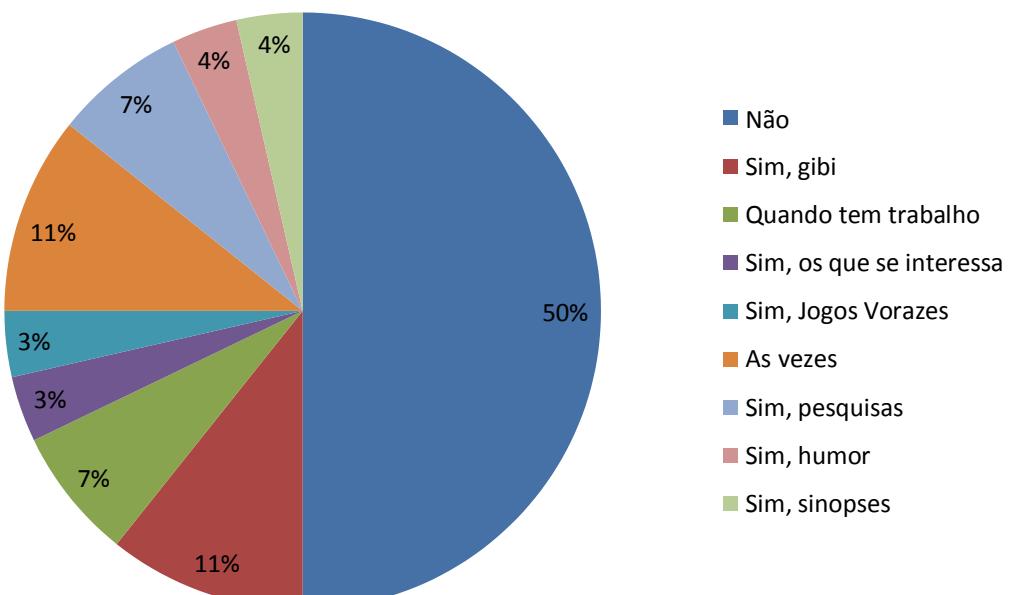
Para que você lê?



Quais foram os livros completos que você leu nos últimos meses?

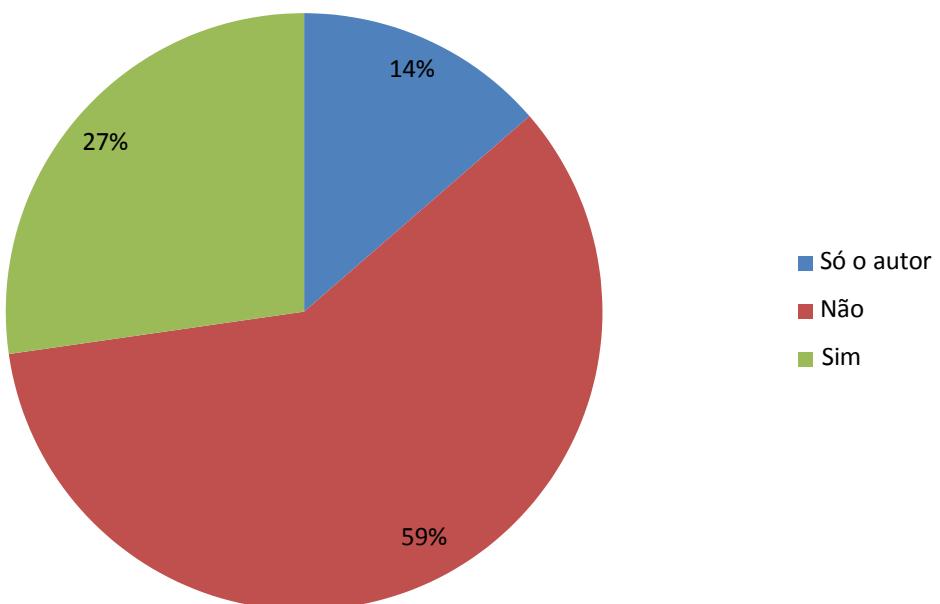


Você lê textos na internet? Quais?

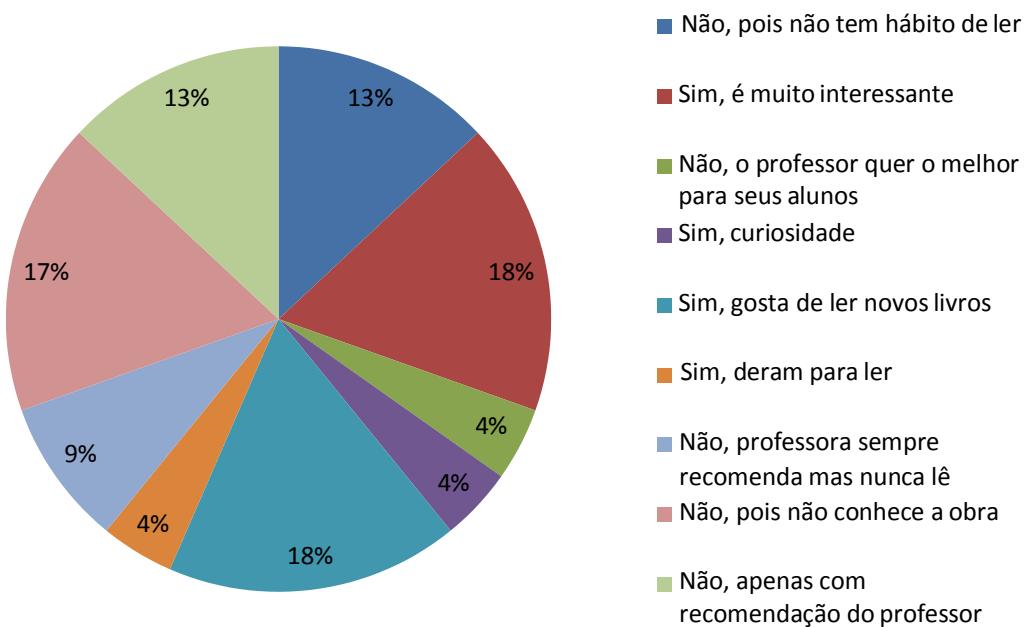


Respostas às perguntas dos questionários aplicados aos alunos do sexto ano da Escola Estadual Professora Corina de Oliveira sobre a seleção, a condução e a avaliação de leitura de obras literárias.

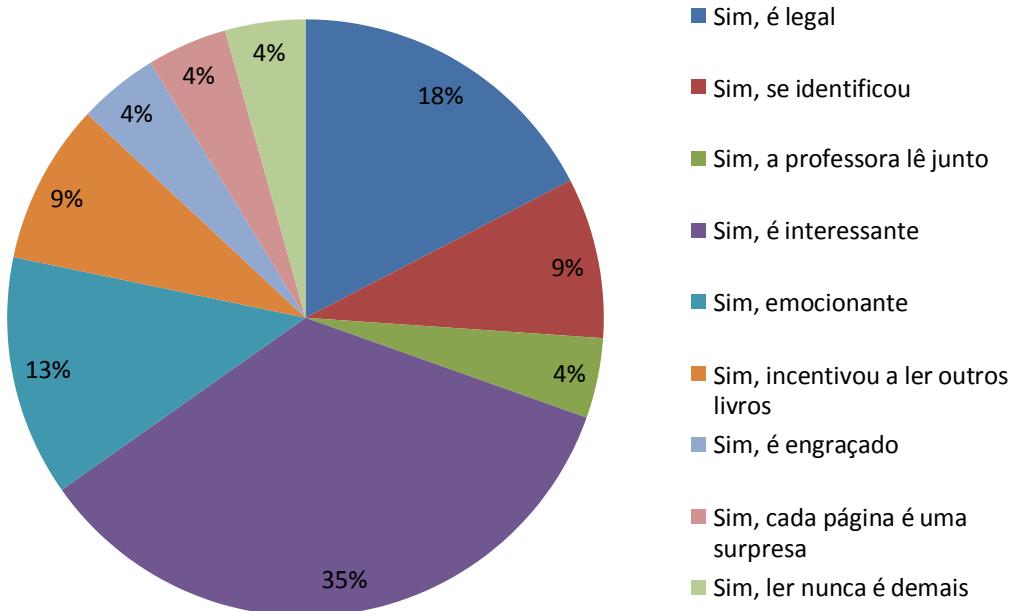
Você já conhecia esta obra ou este autor?



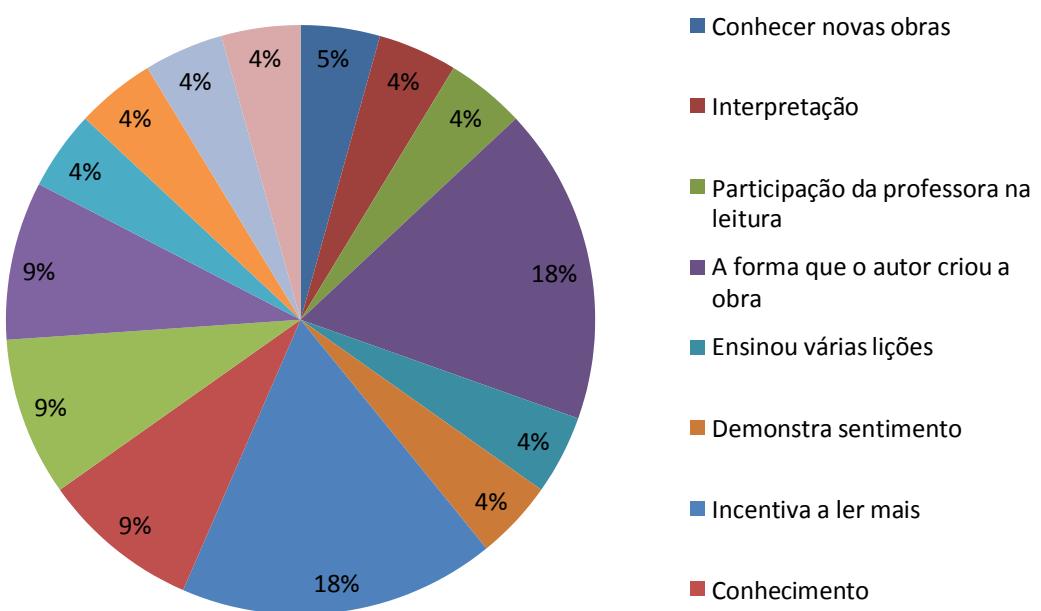
Você leria esta obra se ela não fosse recomendada por seu professor? Por quê?



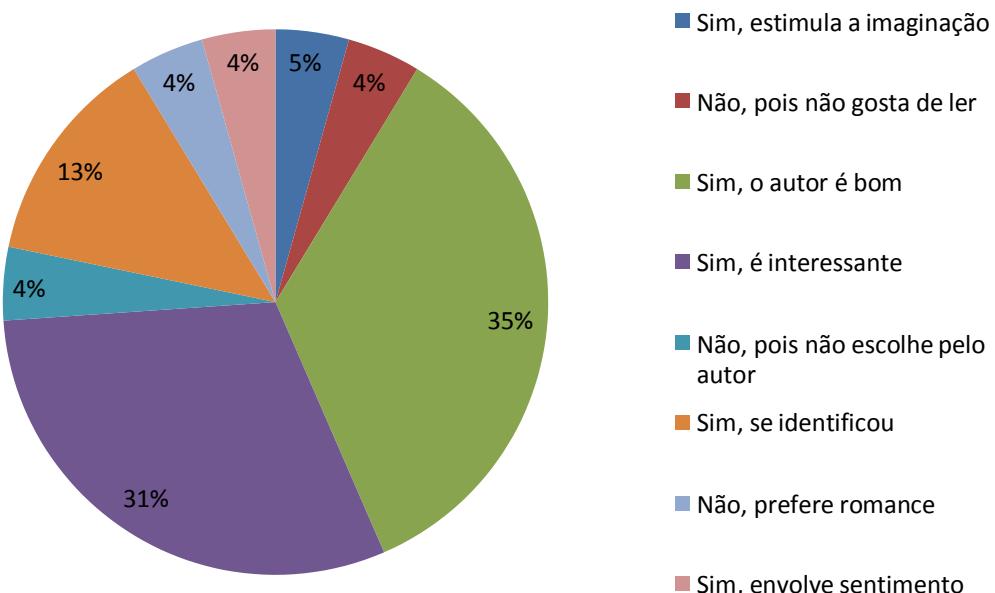
Você gostou de ler este livro? Por quê?



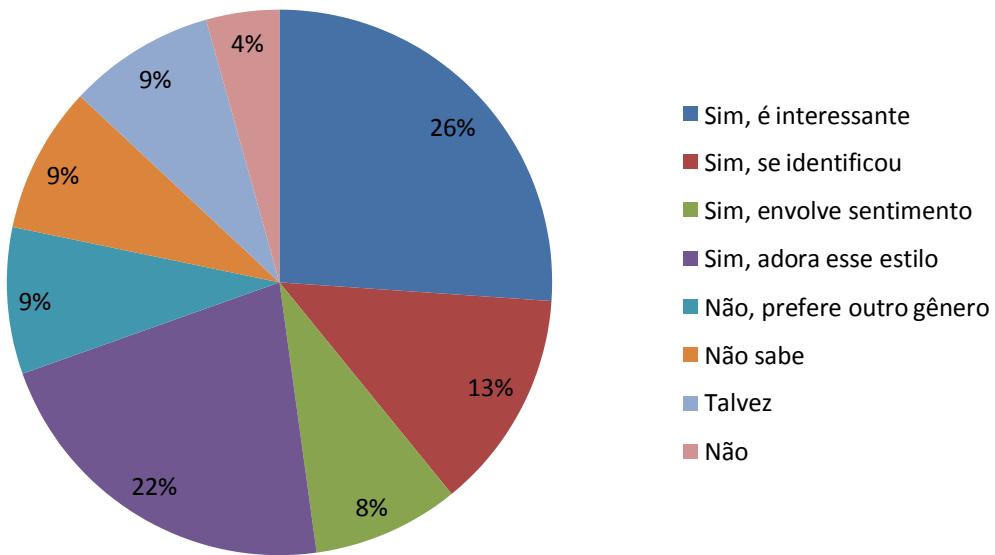
O que achou importante na leitura?



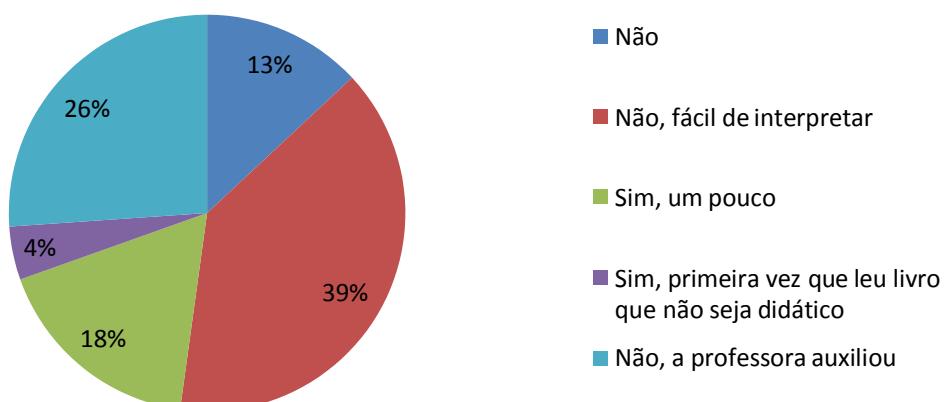
A partir desta leitura, você se interessará em ler outras obras do mesmo autor? Por quê?



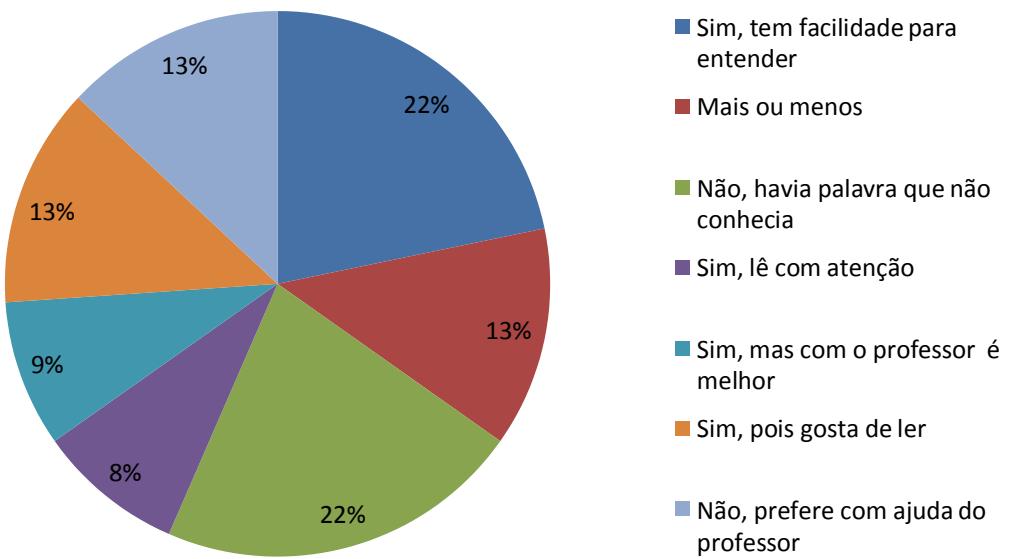
A partir desta leitura, você se interessará em ler outras obras do mesmo estilo? Por quê?



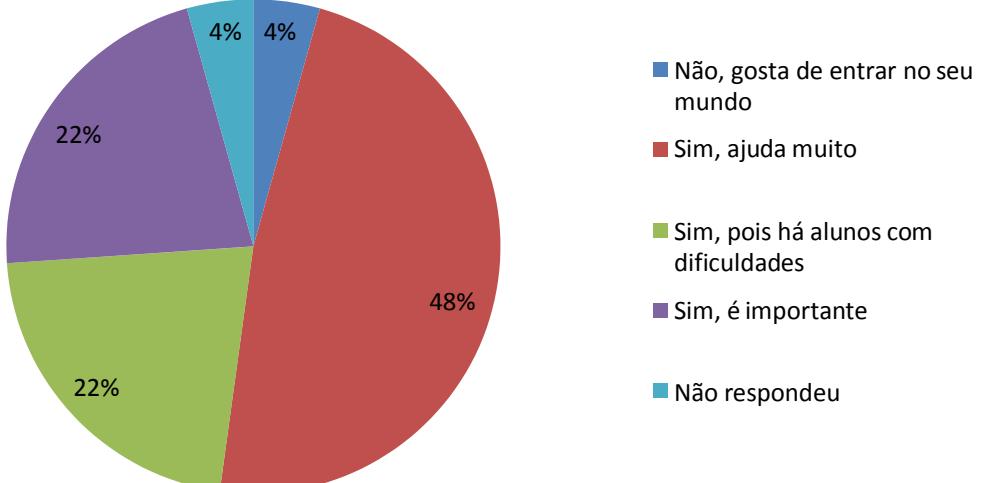
Foi difícil para você compreender a obra? Por quê?



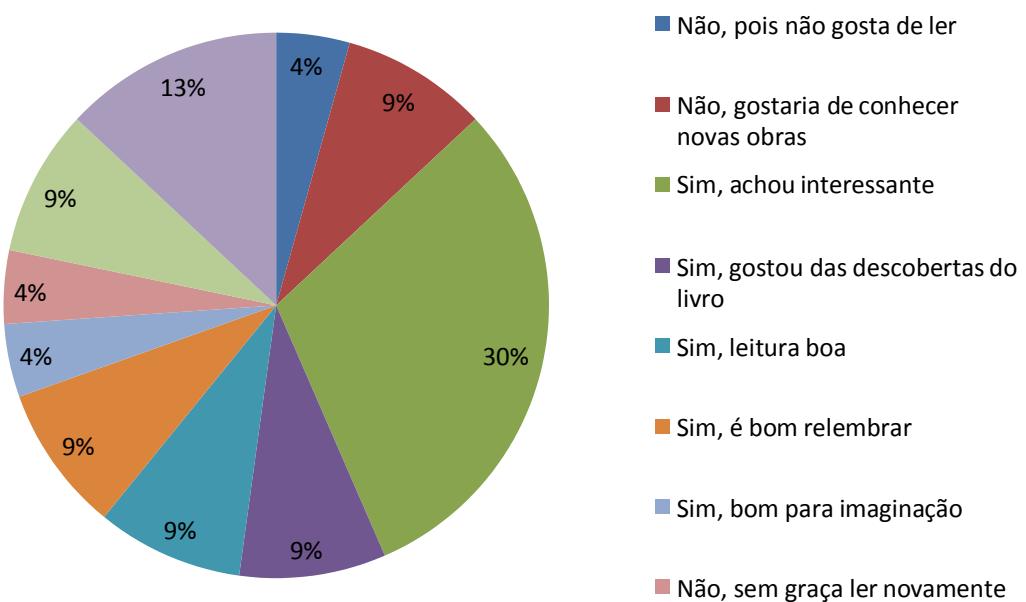
Você compreenderia a obra sem a mediação do seu professor? Por quê?



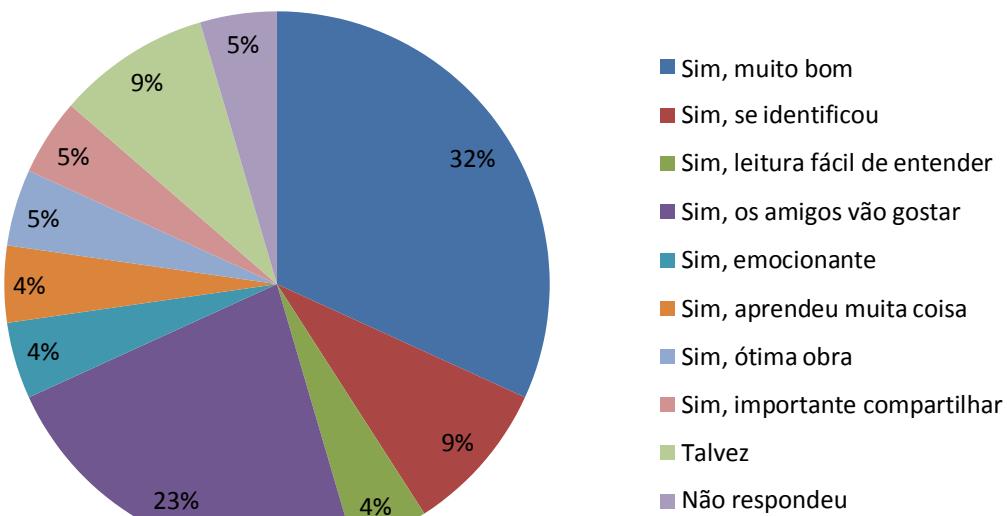
Você acha importante o trabalho de mediação do seu professor na compreensão do texto? Por quê?



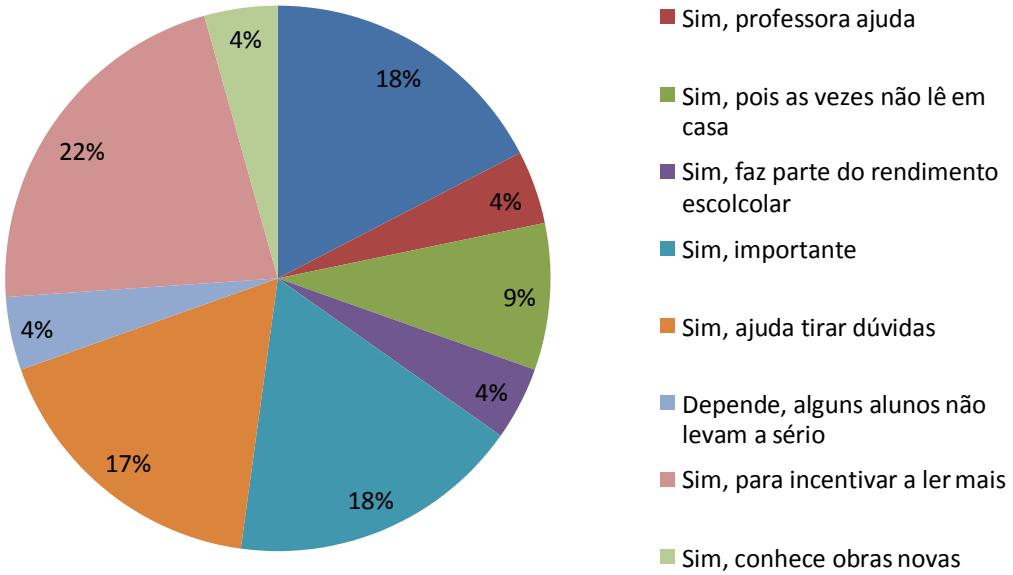
Você leria este livro novamente em outro momento? Por quê?



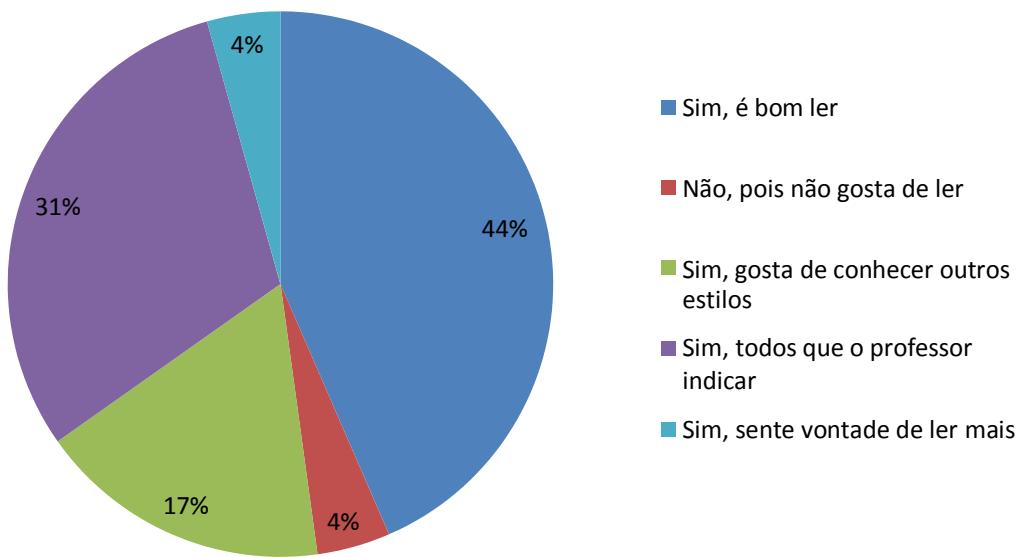
Você recomendaria a leitura deste livro para alguém? Por quê?



Você acha importante ler na escola? Por quê?



Você gostaria que o seu professor indicasse outras obras para leitura? Por quê?



De que forma você gostaria que o seu professor conduzisse as aulas de leitura e de que forma gostaria que fossem as avaliações?

