



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
CAMPUS BAGÉ
LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS E RESPECTIVAS LITERATURAS**

Josiane Nunes Laner

Mediação de leitura na escola: a experiência do projeto
Leitura no Cafundó

Bagé

2016

Josiane Nunes Laner

Mediação de leitura na escola: a experiência do projeto

Leitura no Cafundó

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras Português Inglês e suas respectivas literaturas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em Letras.

Orientador: Profa. Dra. Zíla Letícia Goulart Pereira Rêgo

Bagé

2016

Josiane Nunes Laner

Mediação de leitura na escola: a experiência do projeto

Leitura no Cafundó

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras Português Inglês e suas respectivas literaturas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em Letras.

Trabalho de Conclusão de Curso data da defesa em: 07 de julho de 2016.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Zíla Letícia Goulart Pereira Rêgo
Orientadora
(UNIPAMPA)

Profa. Dra. Fabiana Giovani
(UNIPAMPA)

Profa. Dra. Miriam Denise Kelm
(UNIPAMPA)

Dedico este trabalho, aos meus filhos Matheus e Theo e ao marido Luís Augusto que com paciência e sabedoria, souberam suportar meus momentos de impaciência e ausência.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Pampa pela oportunidade.

À Escola Jerônimo Mércio da Silveira que abriu suas portas para realização desta pesquisa.

Aos queridos alunos que participaram do projeto “Leitura no Cafundó”.

À minha orientadora Professora Dra. Zíla Letícia Goulart Pereira Rêgo, pelos incentivos, ensinamentos, que levarei para a vida e pela tranquilidade e sabedoria que conduziu a elaboração deste trabalho. Fica a minha admiração.

Às professoras Doutoradas Fabiana Giovani e Miriam Denise Kelm por aceitarem participar da banca deste trabalho e contribuição para ampliação de minha reflexão.

Aos Professores do curso de Letras, que me fizeram crescer como pessoa e como profissional, especialmente à: Carolina Fernandes, Clara Dornelles, Fabiana Giovani, Kátia Morais, Lucia Britto Corrêa, Miriam Denise Kelm, Simone Assumpção, Taíse Simioni, Zíla Letícia Goulart Pereira Rêgo.

À amiga Mariel Araújo, companheira desde o primeiro dia de jornada acadêmica, que me apoiou, incentivou e me ofereceu carinho e amizade nos momentos mais difíceis do curso.

À amiga Andressa Machado, que compartilhou comigo muitas emoções, novos saberes e sempre me mostrou que eu podia mais.

Aos colegas de curso pelas trocas de experiência e pelos momentos que passamos juntos.

Às amigas Mabel e Carmem pela amizade.

Aos primos Josué e Carolina por me oferecerem apoio.

Aos amigos Lisiane e Márcio pela ajuda de sempre.

À sogra Maria Aparecida que fez as vezes de mãe do Theo enquanto eu não podia estar presente.

Aos meus pais José Artur e Eva Maria pelo exemplo de honestidade e perseverança.

Aos meus irmãos Jean e Michele e ao cunhado Wagner pelo incentivo.

Aos filhos amados Matheus e Theo pela paciência e pelos momentos roubados.

Ao marido Luis Augusto por tudo.

“Livros lidos na infância permanecem na memória do adolescente e do adulto, responsáveis que foram por bons momentos aos quais as pessoas não cansam de regressar.”

Regina Zilberman, 2005

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso tem como objetivo analisar e refletir sobre o quanto projetos de leitura extraclasse podem corroborar para a formação de leitores literários na escola. Para obtenção de possíveis respostas a esta investigação, partimos da aplicação de um projeto de leitura intitulado “Leitura no Cafundó” em turno inverso, ao longo de dez encontros semanais, na EEEM Jerônimo Mércio da Silveira, localizada na cidade de Candiota/RS. Os temas centrais que guiaram nossa reflexão foram formação do leitor literário, escolarização da literatura, literatura infantil e juvenil e mediação de leitura. As oficinas de leitura ocorreram de setembro a novembro de 2015, contaram com alunos que se inscreveram de modo voluntário na ação e enfocaram textos e obras literárias variadas quanto ao gênero, autoria e época de produção. Esta experiência nos forneceu dados gerados a partir de instrumentos de coleta e registro de informações, como produções dos alunos e diário da pesquisadora, os quais analisamos considerando conceitos e informações oriundos da pesquisa bibliográfica. A partir daí, os resultados obtidos nos levam a concluir que, sim, projetos de leitura extraclasse oferecidos em turno inverso contribuem para a formação do leitor literário.

Palavras-chave: “Leitura no Cafundó”; Escola; Formação de leitor; Mediação de leitura.

ABSTRACT

This final examination is to analyze and reflect on how much extracurricular reading projects can corroborate to the formation of literary readers in school. To obtain possible answers to this research, we start from the application of a reading project entitled "Leitura no Cafundó" in reverse turn over ten weekly meetings in EEEM Jerônimo Mércio da Silveira, located in Candiota / RS. The main themes that guided our reflection were literature reader preparation, education in literature, children's literature and reading mediation. The reading workshops took place from September to November 2015, relied on students who enrolled voluntarily in action and focused on texts and varied literary works on the literary genres, authorship and time of production. This experience provided us with data generated from instruments to collect and record information, such as productions of students and everyday researcher, which analyzed considering concepts and information derived from literature. From there, the results lead us to conclude that, yes, extracurricular reading projects offered in reverse turn contribute to the formation of the literary reader.

Keywords: "Leitura no Cafundó"; School; literature reader preparation; Reading mediation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Porta de acesso à biblioteca onde se realizou o projeto.....	38
Figura 2 - Primeira oficina.....	40
Figura 3 - Produção de mapa conceitual referente à obra Jack & Alice de Jane Austen (2014).	42
Figura 4 - Leitura do conto "Fita verde no cabelo" de Guimarães Rosa (1998)	43
Figura 5 - Último encontro e sorteio de livro entre os alunos.	46

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	A LITERATURA NA ESCOLA E O PAPEL DO MEDIADOR.....	13
2.1-	A escolarização da literatura.....	13
2.2-	Os documentos oficiais e a literatura	28
2.3-	A literatura para crianças e jovens.....	30
3	O PROJETO DE LEITURA.....	33
3.1-	Descrição.....	34
3.2-	Registros e impressões.....	37
3.3 -	A voz dos alunos.....	37
3.4 -	A voz da pesquisadora	46
4	ANÁLISE DOS RESULTADOS	50
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58
	ANEXOS	60

1 INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa intitulada **Mediação de leitura na escola: a experiência do projeto “Leitura no Cafundó”** nos dispomos a investigar e analisar sobre o quanto projetos sistemáticos de leitura extraclasse podem corroborar para a formação de leitores. Para tanto nos empenhamos para que esta contribua para o trabalho de professores de Língua Portuguesa, mediadores de leitura, bibliotecários, ou todos que venham a preocupar-se com a formação do leitor literário.

Neste sentido, como objetivo central, nossa pesquisa se debruçou no tocante à formação do leitor literário, nas lacunas existentes na formação básica da pesquisadora deste trabalho, e na busca pela eminência na formação de seu filho, pois a escola que serviu de plataforma para esta pesquisa é onde a pesquisadora tem filho estudando. Portanto, apesar de ter se tratado de um caso e uma realidade específicos, ansiamos que este trabalho venha colaborar com os estudos referentes à mediação de leitura e à formação do leitor literário na escola.

Nossa pesquisa se justifica pela importância que tem o assunto para a escola contemporânea, pois há a preocupação de como formar alunos frente ao desinteresse pela leitura, fato que possivelmente advenha da competição com as tecnologias e, ainda, devido a saber-se que em muitos casos, se não na maioria, os alunos terão acesso à literatura apenas pela escola, uma vez que, na contemporaneidade, a televisão e a internet (redes sociais), provavelmente, nas casas desses alunos, cumpram o papel de entretenimento e informação.

À luz dessa realidade, e certos de que é papel da escola contribuir nesse processo, perguntávamo-nos como a escola vem desempenhando sua obrigação. Ela, em geral, o faz de maneira precária, não dando a devida importância e posição que a leitura literária deveria ter no âmbito escolar, o que acarreta no fato de que a maioria das escolas não desenvolvem projetos de incentivo à leitura na biblioteca, por exemplo.

A partir desse cenário é que vemos a importância das oficinas de leitura literária como uma das vias de promoção da leitura na escola e, em consequência, na formação do leitor, sendo um dos possíveis canais de acesso dos alunos à literatura.

Essa questão envolve o papel do mediador, o sujeito que promove a aproximação entre alunos e literatura, que desenvolve alternativas de leitura, enfim o sujeito que ocupa os espaços, como o professor em sala de aula, como o bibliotecário na biblioteca ou ainda o voluntário que vai à escola para desenvolver projetos de leitura, tal como a experiência aqui relatada e analisada.

Essas questões que envolvem a formação de leitores são demandas que nos ocorreram enquanto estudantes do curso de Letras e, igualmente, leitores em formação. Diante desses questionamentos, notamos a importância em dedicar este trabalho à pesquisa acerca do papel da escola e dos mediadores na formação dos leitores através de projetos e oficinas de leitura, oferecidos fora do horário regular, porque é preocupante vermos que a maioria dos alunos está distante da leitura. Além disso, no caso específico dessa comunidade escolar pesquisada, não há bibliotecas públicas nem livrarias na cidade, então a única possibilidade de acesso a livros é através da escola.

Então, através da hipótese de que oficinas de leitura literária oferecidas extraclasse favorecem a formação do leitor, organizamos essa pesquisa baseada no cruzamento entre estudo bibliográfico sobre os conceitos pertinentes ao tema e dados colhidos por meio de um projeto de leitura aplicado para alunos de 7º a 9º ano, com idades de 12 a 15 anos, executado na biblioteca da EEEM Jerônimo Mércio da Silveira, localizada na cidade de Candiota/RS no segundo semestre de 2015. O projeto, chamado “Leitura no Cafundó” comportou uma sequência de encontros de leituras orientadas e resultou em uma série de apontamentos e observações por parte dos alunos e da pesquisadora. A partir do cotejamento entre os resultados obtidos e os conceitos estudados, discutimos a hipótese levantada, ou seja, a de que oficinas literárias oferecidas em turno extraclasse podem corroborar na formação do leitor literário.

O presente texto está dividido em cinco capítulos. A partir da introdução, chegamos ao segundo capítulo, o qual é destinado ao diálogo com estudiosos como Magda Soares (2001), Maria Amélia Dalvi (2013), Maria do Rosário Magnani (2001), Michèle Petit (2008), Teresa Colomer (2007) e Regina Zilberman (1994), denominado *A literatura na escola e o papel do mediador*, subdividido em ‘A escolarização da literatura’, quando discutimos as vias pelas quais os alunos têm acesso à literatura na escola, e a maneira como ela é abordada, bem como, o papel do mediador na leitura. Posteriormente, ‘Os documentos oficiais e a literatura’, quando analisamos o que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o

Projeto Político Pedagógico da escola (PPP) sugerem para o trabalho com literatura no Ensino Fundamental II. E o ‘A literatura para crianças e jovens’ quando dialogamos com o texto de Peter Hunt (2010) sobre o que de fato é literatura infantil, e ainda, analisamos a pesquisa Retratos da leitura no Brasil (2016). O terceiro capítulo, nomeado *O projeto de leitura*, tem como propósito a apresentação do projeto “Leitura no Cafundó. Em *Análise dos resultados*, cruzamos os dados que resultaram de nossas ações na aplicação do projeto com o que encontramos estudando sobre o tema da formação de leitores. E, por fim, *As considerações finais*, quando respondemos nossa questão inicial, se projetos de leitura extraclasse de presença não obrigatória, aplicados em turno inverso na escola, colaboram para a formação do leitor literário.

2 A LITERATURA NA ESCOLA E O PAPEL DO MEDIADOR

2.1- A escolarização da literatura

Levando em conta que esta pesquisa aborda um projeto de leitura literária na escola, faz-se necessário entender como historicamente ocorre esta inserção; que tipo de material literário costuma ser lido pelos alunos na escola (e entender suas características e peculiaridades) e como os documentos oficiais, em especial os PCNs preveem a inclusão da leitura literária na escola.

Portanto, as escolhas que norteiam esse estudo, além dos PCNs, são os textos de Magda Soares (2001), Teresa Colomer (2007), Maria do Rosário Magnani(2001), Maria Amélia Dalvi (2013), Regina Zilberman (1994), Michèle Petit(2008), através dos quais analisaremos como a literatura chega aos alunos na escola, a maneira como ela é mediada e quem a faz, bem como se dá a relação literatura/aluno no ambiente escolar.

É importante que destaquemos que a relação entre literatura infantil e para jovens sempre esteve intrínseca à escola; assim como podemos constatar com os estudos de Soares e Zilberman, que a escola que conhecemos hoje cresceu juntamente com a literatura infanto-juvenil, ora a literatura a serviço da escola ora a escola apropriando-se dela.

Segundo Soares em **A escolarização da leitura literária (2001)**, a literatura, inevitavelmente, passa por um processo de escolarização, o que se entende que, algo que está na escola e é utilizado nela e para ela não há como não ser escolarizado. Tal fato não é negativo, porém é preciso adequação da maneira como a literatura é percebida e abordada pela comunidade escolar. Entretanto, a autora diz que é preciso adequar. Essa adequação poderá ser feita, pelo professor, que em sala de aula é o mediador. Uma boa sugestão poderá ser, quando o profissional ao invés de trabalhar um texto fragmentado de um livro didático, complementemente com a apresentação do texto integral para os alunos, com o intuito de que conheçam tanto o estilo de escrita do autor como o sentido do que está escrito, pois, com o texto fragmentado não haveria a possibilidade da exploração do sentido, neste caso,

descaracterizando a obra, que, fragmentada, teria sido usada apenas para fins de ensino linguístico.

Já na biblioteca, o acesso poderia ser significativo se houvesse adequação, que poderia acontecer se o aluno tivesse a liberdade de ir neste espaço quando e pelo tempo que julgasse necessário, e que, novamente através do mediador, neste caso o bibliotecário ou quem ali desempenhasse essa função, instigasse esse aluno a manusear, ler e, por que não, desse dicas literárias aos estudantes.

O bibliotecário ou um voluntário que conduz a mediação na biblioteca, ou em projetos de leitura, precisa ser familiarizado com a literatura e, preferencialmente tenha o gosto pela leitura para que possa interagir e ser exemplo para os estudantes. Esse sujeito poderá, através de suas ações aproximá-los dos livros, liderando os clubes de leitura, por exemplo, bem como apenas trocando experiências e percepções de leitura com os estudantes. Essas atividades são o que Colomer chama de leitura compartilhada, o ler com os outros:

[...] compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia. A escola é o contexto de relação onde se constrói essa ponte e se dá as crianças a oportunidade de atravessá-la. (COLOMER, 2007, p.147)

Para que seja possível a ampliação do sentido pessoal para o coletivo, a figura do mediador se torna imprescindível, pois é ele quem auxilia os alunos a compartilharem suas percepções, agindo como um moderador nesse caminho de sentidos.

Soares denomina como *perspectivas*(p.17) as maneiras como se pode escolarizar a literatura na escola. Na primeira, a escola se apropria da literatura infantil e, nas próprias palavras da autora, *didatiza-a* (p.17), ou seja, leva os textos literários para o livro didático, para que sejam instrumentos de ensino gramatical, descartando a possibilidade de discussão sobre o texto como obra literária, dispensando a exploração dos textos pelos alunos. No entanto, aí, muitas vezes os textos estão fragmentados, o que pode ser prejudicial se nós formos trabalhar com o sentido do texto, o que nos parece a melhor forma.

Na segunda perspectiva, a *produção para a escola*(p.17), a literatura infantil e juvenil é desenvolvida para atender a demanda escolar, ou seja, a literatura sendo produzida para uma clientela de uma faixa etária específica e para ser consumida em um meio específico, a escola. Sabemos que, nesse caso, a literatura, em geral, primeiramente atenderá a um objetivo

específico, por exemplo, doutrinador, e por fim, a escola fará a condução dos trabalhos, provavelmente, ou prioritariamente, com fins avaliativos.

A escolarização da literatura se dá através do que Soares denomina de *instâncias*(p.22), e essas são os canais de distribuição de literatura na escola, que são: a biblioteca escolar, a leitura e estudo de livros de literatura, a leitura e o estudo de textos. Como podemos comprovar no excerto:

[...]a apropriação da literatura infantil pela escola acontece em três instâncias: “a biblioteca escolar; a leitura e estudo de livros de literatura, em geral determinada e orientada por professores de Português; a leitura e o estudo de textos, em geral componente básico de aulas de Português” (SOARES,2001, p. 22- 23).

A *instância* biblioteca escolar é responsável pela escolarização através do que a autora chama de *estratégias*. Primeiramente, diz respeito ao espaço físico, ou seja, ao “local *escolar* de guarda e de acesso à literatura” (p.23). Esse é um espaço de referência à literatura no estabelecimento.

Em seguida são mencionados o tempo e o espaço de acesso, que determinam onde se pode ler, a duração dessa leitura e o momento em que ela pode ser feita. O que torna o local um instrumento escolarizante, pois é tudo determinado: quando, como e por quanto tempo pode ser acessado, gerando a ideia de a biblioteca ser um local “sagrado”, onde o silêncio deve imperar.

Por fim, há o acervo, os tipos de livros disponíveis à leitura, aqueles que são escondidos e, ainda, as obras selecionadas pela escola, por aquisição ou doação. A questão que levantamos é: e quando a estratégia é não disponibilizar esse tempo neste espaço? Ou ainda, e quando não existe esse espaço? É de nosso conhecimento que, por vezes, existe o espaço para a biblioteca na escola, mas o local permanece de portas fechadas, ou pela falta de um profissional que mantenha o local em plena atividade – e vale ressaltar que se a escola funciona em todos os turnos dobra-se o número de pessoal necessário, ou, o que pode ser pior, porque a leitura não tem a devida importância para a instituição. Aliás, essa pode ser uma provável resposta para o segundo questionamento, a inexistência do espaço para biblioteca.

E quando o acervo é protegido pelos “dragões”, ou seja, por membros da escola que desejam resguardar as obras para que não sejam manuseadas pelos alunos, a fim de defendê-

las de eventual desgaste? Pensando que em muitas casas pode não haver um espaço para livros, pode não haver um adulto que lê, e que, assim, pelo exemplo, instigue a criança e o jovem a tornar-se leitor literário, é na escola que está a segunda chance da possível descoberta da leitura a um novo leitor, mas se também nesta a oportunidade lhe for negada, dificilmente conseguiremos formar um leitor literário.

A segunda instância de inserção da escolarização da literatura na escola mencionada pela autora é a leitura e o estudo de livros de literatura, por serem geralmente indicados pelo professor e acontecerem dentro do âmbito escolar, jamais deixarão de ser escolarizados, pois será feito sempre para fins avaliativos e, com isso, não se configurará como leitura de prazer, mesmo que o aluno possa escolher o livro.

[...] jamais a leitura de livros no contexto escolar, seja ela imposta ou solicitada ou sugerida pelo professor, seja o livro lido indicado pelo professor ou escolhido pelo aluno, jamais ela será aquele ler “ler para ler” que caracteriza essencialmente a leitura por lazer, que se faz fora das paredes da escola, *se se quer fazer e quando se quer fazer*. (SOARES, 2001, p.24)

Haveria a possibilidade de adequação nesta instância [?]. A leitura poderia ser democratizada, isto é, o aluno ter o livre arbítrio do que vai ler [?]. Se a resposta for positiva, como fazer [?]. Possivelmente, uma boa alternativa seria a adequação, pelo professor, dessa *instância*, ou seja, na escolha do *corpus*, buscar obras que possibilitem a construção de sentidos e preenchimentos de lacunas por seus alunos e não uma “literatura” de controle, digamos, com ideias fechadas, com atividades mutiladoras, que bloqueiam a capacidade de pensamento, a criatividade e a construção de sentido dos alunos.

Na terceira instância estão os fragmentos de textos, muitas vezes extraídos de obras literárias e colocados nos livros didáticos, nas palavras da autora, para que sejam *lidos, compreendidos e interpretados* (p.25). Segundo ela, é nessa instância que a escolarização da literatura tem sido mais inadequada. A estudiosa considera quatro aspectos como os principais problemas nesta instância, são eles:

[...] da seleção de textos: gêneros, autores e obras; a seleção do fragmento que constituirá o texto que ser lido e estudado; a transferência do texto do seu suporte literário para o suporte didático, a página do livro didático; e, finalmente, e talvez o mais importante, a questão das intenções e dos objetivos da leitura e estudo do texto. (SOARES, 2001, p. 25-26)

Por serem fragmentos esses aspectos tornam-se um assunto bem delicado e tratado com profundidade por ela, e de fato, merecem muita atenção, principalmente, pelo professor/mediador, que precisa planejar boas estratégias de adequação para esse processo.

Na seleção de gêneros, autores e obras, os livros por ela pesquisados denotam a escassez na variedade de gêneros, quando no livro didático há predominância das narrativas e poemas, enquanto outros, como por exemplo, o diário, a biografia e o gênero epistolar, todos com grande importância na literatura infantil, são quase que totalmente desprestigiados no livro didático. Ainda que haja presença das narrativas e poemas, estes estão com a finalidade principal de servir apenas como pretexto para atividades gramaticais e exercícios ortográficos, excluindo-se seu papel tão importante como a experimentação do lúdico, a percepção do poético e o aguçamento pelo gosto da poesia e deleite com a narrativa.

Quanto *a autores e obras*(p.26), a estudiosa diz que encontrou nos livros pesquisados uma grande repetição destes, como se os livros didáticos andassem em ciranda repetindo os autores mais conhecidos e as mesmas obras. Ela ressalta a importância e qualidade tanto dos autores quanto das obras, porém alerta para a restrição que fazemos aos alunos, tirando deles a oportunidade de conhecer a vasta diversidade que temos na literatura infantil. Nós como pesquisadores, assim como Soares, entendemos que ao não instigar o aluno a pesquisar novos autores e novos estilos, estaremos restringindo bastante a capacidade de ampliação do universo de leitura do estudante.

No subtítulo *a seleção de fragmentos que constituirá o texto*(p.29), entendemos que a opção de uso desses nos livros didáticos é, na realidade, uma estratégia utilizada por questões cronológicas, pois, como esses precisam ser estudados em tempo restringido à aula, as unidades textuais presentes no livro didático precisam ser curtas.

No entanto, analisando o que fora apresentado no parágrafo anterior, esses textos, embora fragmentados, precisam ser coerentes e coesos, e essa tarefa muitas vezes não é atingida, já que pela necessidade de ter uma obra que esteja a serviço do ensino linguístico o próprio autor do livro didático cria uma redação, o que Soares chama de *pseudotexto*, pois é um escrito sem sentido semântico apenas a serviço do ensino da língua como gramática.

Então, seja o texto criado pelo autor do livro didático, os fragmentos dos parágrafos iniciais de uma história ou o fragmento que vem lá do meio do texto integral, nota-se que em qualquer das alternativas de escolarização, que sabemos é inevitável, há o ônus da perda de

sentido do material. Porém, nem tudo está perdido desde que o professor aja como mediador neste processo, podendo lançar mão do texto integral, por exemplo, se for o caso, e apresentá-lo aos alunos, deste modo o profissional não violará o sentido do texto e permitirá a apreciação pelos alunos e também ensinará questões gramaticais.

No aspecto da *transferência dos textos do seu suporte literário para o livro didático*(p.37), a autora revela que este, por si só, já é um processo de transformação, pois a estrutura, a apresentação e a finalidade do livro literário e do didático são distintas. Já não bastasse esse fato, há outro mais importante, no nosso ponto de vista, que é a perda das características literárias do texto. Para que haja escolarização, os textos originais são adaptados, acarretando, muitas vezes, em eliminações e substituições de palavras que poderiam estar enriquecendo o vocabulário dos alunos. A esta sequência de cortes, acrescentam-se os casos de quando no livro literário os textos e ilustrações se complementam, sendo imprescindível que sejam associados, porém quando transferido para o livro didático estes vão sem as ilustrações, descaracterizando assim o seu sentido.

Já no aspecto *objetivo da leitura de textos da literatura infantil nos livros didáticos*(p.43), a autora sugere que para o livro didático os textos estão a serviço de exercícios gramaticais, estudos interpretativos e sempre com caráter avaliativo, nunca os objetivos são voltados ao literário, a recursos estéticos e percepção da literariedade.

Notamos que das três *instâncias* de escolarização da literatura na escola, nesta terceira, *fragmentos de textos*, é onde existe mais risco de inadequação da escolarização da literatura, porém como já mencionamos há possibilidades de adequar as atividades propostas feitas pelo livro didático; o que se está dizendo não é que se deixe de usá-lo, mas que se lance um olhar crítico para as questões propostas pelo material, para isso é preciso e imprescindível que o professor/mediador tenha familiaridade com a literatura, pois como pode ser este sujeito crítico se não conhecer do assunto?

Já que aqui nos interessam os estudos sobre a formação de leitor literário na escola, discutimos no bloco anterior as vias pelas quais a literatura chega à instituição assim como sua escolarização. Colomer (2007), em seu livro **Andar entre os livros: A leitura literária na escola** nos trará contribuições do percurso literário nas instituições escolares ao longo dos anos e também uma reflexão sobre a maneira como os promotores de leitura têm feito para ajudar os novos leitores na compreensão do mundo através da literatura. Neste caso, este texto

virá ao encontro do estudado no bloco anterior. Embora, as afirmações da autora digam respeito à Europa, essas veem ao encontro da nossa realidade escolar.

Analisemos, por exemplo, que, apesar da literatura por séculos ter exercido o papel principal no ensino linguístico, na formação moral, cultural e de aproximação entre nacionalidades, isso não significou que os estudantes tivessem se dedicado à leitura e que esse fato tenha ido de encontro ao interesse desses alunos.

Em meados do século XIX, começam a ser escritos em diversos países – lembrando o lugar de onde fala a autora, a Europa – livros voltados para a criança em fase escolar, porém esses sempre priorizando questões de instrução moral, de modo que essa literatura não distinguia Ensino Fundamental e Médio ou primário e secundário, terminação usada na época.

A autora nos apresenta que anterior ao século XIX o modelo de ensino na Europa era através do literário, centrado na retórica, o modelo baseava-se em autores gregos e latinos sem traduções com objetivo de aprender práticas de discursos orais e escritos, quando na virada de século este modelo foi substituído pelo estudo da História da Literatura, porém aí passando a estudar a literatura nacional.

Em ambas as maneiras, o estudo era feito através de fragmentos de textos orientados e supervisionados pelo professor. Os textos eram controladores e, por que não dizer, modeladores. Segundo a autora, o resultado foi apenas a transformação desses estudantes em leitores, no sentido de decodificação mesmo, não no sentido de leitores que exploram sentidos. Já no século XX, pós-guerra, a leitura integral das obras e o uso da biblioteca passam a ter lugar na escola.

Continuando, a estudiosa aborda sobre as mudanças que ocorreram na segunda metade do século XX, mais precisamente a partir da década de sessenta, quando, devido a variantes como, nas palavras da autora: *composição do alunado, desenvolvimento da sociedade, representação social da leitura e os avanços das disciplinas de referência* (p.24) desencadeiam-se estudos que provocam mudanças evolutivas no ensino de literatura. E ainda, esses estudos na área trouxeram algumas reflexões sobre o que era e para que finalidade servia saber literatura. Todas essas questões e indagações foram responsáveis para que se passasse, neste período, na escola, a abordar a literatura de maneira diferente, não estudando mais a história da literatura, mas sim as obras propriamente ditas. Os avanços, tal como se

disse no parágrafo anterior, devem-se às teorias linguísticas e literárias, pois foram elas que alardearam a ideia do acesso à obra integral pelos alunos nas escolas.

Analisemos, por exemplo, a partir de um excerto da escrita de Colomer, que o modelo de ensino europeu, mudado na época supracitada, ainda se aplica nas escolas aqui no Brasil, como podemos ler:

Uma consequência imediata das novas premissas teóricas é que impulsionaram a crítica do ensino histórico realizado através dos manuais e das explicações do professor. Notou-se, por exemplo, que o desenvolvimento de uma cadeia de causas e consequências aplicadas a uma seleção de obras clássicas através dos tempos supunha uma falsidade caricata; uma seleção que, por outro lado, não podia fazer compatível sua *representatividade* dos diferentes momentos históricos, como sua qualidade de textos magistrais *singulares*, precisamente o critério a partir do qual se justifica sua presença incontestável na formação escolar. (COLOMER, 2007, p.25)

Como lemos no trecho acima, o ensino de literatura europeu era na base da memorização, assim como por aqui ainda se mantém nos tempos atuais. Embora muitos já contestem o método de ensino de literatura como geralmente é feito, ou seja, desconsiderando o texto e se atendo a períodos, infelizmente, este é o método mais comum de ensino na área que podemos encontrar.

Dentro desse quadro geral, como aqui nos interessa a formação do leitor literário na escola, parece lógico pensar que métodos como o acima citado podem provocar aversão à literatura por parte dos alunos, que passam a ter a ideia de que literatura é apenas aquele aglomerado de datas e períodos a serem memorizados.

A autora trata ainda da formação do leitor literário, que entende o chamado leitor competente não como alguém que possua conhecimento decorado de literatura, tampouco alguém que tenha capacidade de fazer análises textuais, mas alguém que seja capaz de se constituir como sujeito a partir da leitura literária e que se compreenda como um sujeito social, capaz de entender – um tema tão atual- as *diversidades social e cultural*. Ela descreve que diferente do leitor ou do leitor competente, tal como já se disse, *o objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a formação da pessoa* (p.31). O que nós entendemos como um sujeito que se constitui a partir de suas leituras.

Continuando, sobre a formação do leitor, Colomer assinala o que vem ao encontro do que Soares trata em seu livro, ou seja, que na busca pela formação do leitor, a escola recentemente acrescenta novos programas curriculares, porém a tentativa de transformar o literário em instrumento de ensino pode ser frustrada. Damos voz à autora:

[...] a transferência destes princípios para a escola e seu desenvolvimento coerente através de práticas inovadoras sofrem múltiplas confusões e problemas; às vezes porque se reduzem a uma simples mudança de nome e outras porque se superpõe objetivos e práticas próprios de modelos educativos que nem sempre resultam compatíveis. (COLOMER, 2007, p. 32)

O trecho acima mostra que, assim como em qualquer mudança que se venha a fazer na escola, devemos tomar cuidado para que a reestruturação no ensino literário não vá de encontro com os objetivos que se pretende atingir, pois se fala em formar o leitor literário na escola, porém, é possível que não saibamos como fazer, e, provavelmente, quando tentamos, façamos por métodos inadequados.

Então, para que se atinja, de fato, a educação literária, é preciso que, e aqui vamos nos repetir, que o professor seja leitor e conheça sobre literatura, só assim poderá driblar a incompatibilidade de algumas práticas que vêm sendo desenvolvidas na tentativa de formação do leitor literário, principalmente quando nos reportamos aos anos finais do Ensino Fundamental, nosso foco de pesquisa neste trabalho.

No subtítulo *Algumas confusões sobre a leitura literária* a autora aborda a questão da falta de clareza e de um ensino contínuo da literatura na escola, quando no primário nota-se que a presença de livros é mais constante, e os critérios para tal são mais claros, mas que, no ensino secundário, isso se perde, sendo uma das razões o despreparo dos professores que não sabem o que apresentar aos alunos. Em nossas andanças pelas escolas podemos notar que essa realidade se faz presente nas escolas brasileiras, onde os professores ou não têm a formação profissional adequada, ou não são leitores, ficando praticamente impossível formar leitores se nem o professor é um leitor literário. Felizmente existem as exceções, como o exemplo de muitos de nossos colegas, que já estão atuando em sala de aula com a preocupação e missão de disseminar a literatura.

Prosseguindo, Colomer discute a relação língua e literatura, pois ao longo da História, assim como se pode notar ainda hoje nas escolas daqui, há preferência por ensinar com textos, que ela denomina *informativos*, ou seja, textos funcionais. A explicação para este uso se dá, por algumas variantes, ou porque o professor teve formação de língua e literatura separadas ou pelo motivo dele não saber o razão de ensinar literatura, ou porque julgam que os alunos precisam gastar seu tempo com textos que serão usados na prática em suas vidas profissionais. Neste caso presumem que ler os textos literários significaria estar perdendo tempo com devaneios. Ou, o que nós podemos acrescentar, que se o professor não estuda o texto literário,

ensiná-lo demandaria um tempo maior na preparação de suas aulas, o que não é prático para os professores da atualidade, que trabalham por vezes em mais de uma escola, reduzindo seu tempo de preparação de aulas diferenciadas.

Ao refletirmos sobre a leitura na escola, parece que o equilíbrio é possível através do estabelecimento de uma relação de ensinar linguística com apoio da literatura, assim como também o contrário, e desmistificar a questão de que literatura é apenas para uma elite, os que supostamente teriam tempo para divagação.

Para que de fato haja promoção de leitura na escola, precisamos da colaboração de um mediador de leitura, aquele que será a figura essencial para que tudo de fato aconteça, seja na instância da sala de aula ou na instância biblioteca. É esse profissional que colocará as crianças e os jovens em contato com os livros.

Colomer afirma, nesta questão, que a leitura compartilhada é a base da formação do leitor, pois o mediador conquista pelo entusiasmo. Há um compartilhamento na construção do significado, o que para as crianças e adolescentes parece bem mais interessante do que esperar do professor ou do promotor de leitura uma resposta pronta do que se leu. Na leitura compartilhada o aluno, em resumo, se sente fazendo parte daquela atividade e não apenas um agente passivo. No capítulo que destinamos à discussão dos resultados obtidos com o projeto de leitura aplicado por nós na EEEM Jerônimo Mércio da Silveira, dialogaremos com o texto da autora.

Ao refletirmos sobre o mediador de leitura, faz-se necessário o diálogo com o texto de Michèle Petit (2008), autora francesa que é referência mundial em promoção de leitura. Em seu livro **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva** a autora afirma que o mediador tem um papel importante na formação do leitor, pois pode ser ele o responsável pelo advento da vontade de leitura no aluno, ou ainda, pode reconhecer e revelar um leitor que tenha o gosto pela leitura, mas que ainda não foi encorajado.

[...] compreendemos que o iniciador ao livro desempenha um papel-chave: quando um jovem vem de um meio em que predomina o medo do livro, um mediador pode autorizar, legitimar, um desejo inseguro de ler ou aprender, ou até mesmo revelar esse desejo. E outros mediadores poderão em seguida acompanhar o leitor, em diferentes momentos de seu percurso. (PETIT, 2008,p.167)

Como a autora afirma o mediador frequentemente é o professor, neste caso a leitura dar-se-ia na sala de aula, no entanto quando há um projeto de leitura extraclasse que tem a figura do

mediador para fazer a moderação, aconteceria o que a autora chama - no excerto acima - *de outro mediador acompanhar o leitor em diferentes momentos do seu percurso*, que por vezes pode ser com propósitos diferentes dos da sala de aula, por exemplo, a leitura de fruição na biblioteca.

Petit abre espaço em seu livro, no capítulo reservado ao quarto encontro – referindo-se à quarta palestra que a autora deu na Colômbia sobre leitura - para duas de suas entrevistadas, moradoras das periferias francesas, que falam sobre a importância que tiveram professores e bibliotecárias na transformação de seus destinos, fosse pelos aconselhamentos ou pelo incentivo à leitura. Após, a autora reflete:

O gosto pela leitura não pode surgir da simples proximidade material com os livros. Um conhecimento, um patrimônio cultural, uma biblioteca, podem se tornar letra morta se ninguém lhes der vida. Se a pessoa se sente pouco à vontade em aventurar-se na cultura letrada devido à sua origem social, ao seu distanciamento dos lugares do saber, a dimensão do encontro com um mediador, das trocas, das palavras "verdadeiras", é essencial. (PETIT, 2008, p.165)

Portanto, não bastam bibliotecas abarrotadas de bons livros se elas permanecerem fechadas e sem um bibliotecário ou voluntário que esteja naquele ambiente para dar vida a ele, fazer com que o acervo seja apreciado, possibilitar o acesso àquele ambiente, pois se não há quem trabalhe no local, não há possibilidades de visitação, e o que é pior, não há possibilidades do mágico encontro do aluno com o livro.

A partir da reflexão anterior, podemos ponderar sobre a importância que podem ter os projetos de leitura extraclasse quando na escola não há um bibliotecário ou ainda, quando a biblioteca, independente dos motivos, não é usada. Com a ausência desse profissional e a falta de empenho do professor em levar os alunos até a biblioteca, fica praticamente impossível que os alunos tenham contato com os livros na escola.

Não podemos falar em literatura infantil e juvenil ou na formação de leitores sem mencionarmos Regina Zilberman, uma das principais especialistas na área. Para iniciarmos os debates, apontamos o que ela pontua inicialmente em seu livro **A literatura infantil na escola (1994)**, como a aproximação entre escola e literatura sendo problemática, pois os textos destinados às crianças acabam configurados dentro de um caráter pedagógico com intenções educativas. Zilberman afirma que, neste caso, a literatura não é vista como arte, mas

como objeto de estudo apenas. Segundo a autora, essas atitudes prejudicam a recepção da literatura pelos jovens, pois a vincula à aprendizagem.

Por outro lado, a autora lembra que não podemos deixar de considerar a importância que a escola ou a sala de aula têm para o que ela denomina “*intercâmbio da cultura literária*” (p.14). Zilberman sugere, ainda, que a relação entre escola e literatura precisa ser redimensionada e que após esse redimensionamento a escola pode promover um “*saudável diálogo*” (p.14) entre os livros e o público-alvo.

A escola, com a organização que tem atualmente, foi constituída depois do século XVIII, segundo a autora, e, desde então, a instituição passa a assumir papéis diante da sociedade. Ao mesmo tempo em que prepara o aluno para a vida adulta, protege-o do mundo exterior em prédios fechados, o que ela chama de “*contrariedade: ela nega o social, para introduzir no seu lugar o normativo*” (p.19). A escola se torna o local onde os alunos convivem apenas com seus pares, em que o professor é autoridade, enfim, um ambiente homogeneizando que impede um convívio diversificado. Por estes motivos a escola torna-se, como sugere a autora, uma manipuladora da criança. A literatura infantil, por conseguinte, é outra ferramenta que tem servido para confirmar essa sugestão, uma vez que a obra literária está passando a visão adulta enquanto que os jovens, segundo a escritora, esperam por “*fantasia e lazer*”. Ela sugere, ainda, que a literatura endereçada às crianças pode por vezes estar com intenções moralizantes mascaradas e que esse incômodo pode se agravar quando, na escola, o livro é inserido. A partir daí, com a associação de escola e literatura, é criada uma “força” que reafirma a ideia de doutrinar os jovens a assumir um modelo imposto pelos adultos. É neste momento que o professor como um bom mediador pode, através de criticidade, escolher obras que possibilitem reflexões aos estudantes, promovendo a abertura de visão de mundo que será tão benéfica à formação deles como cidadãos.

Ainda sobre a relação entre literatura e escola, Zilberman afirma que ambas têm a natureza formativa como ponto comum. As duas são presentes e atuantes na vida do aluno e este não passa incólume a seus propósitos. Logo, podemos constatar que a autora percebe a literatura infantil focada a interesses pedagógicos, e sugere que através de outra metodologia poderia a literatura na escola ser um “*meio de cultura e questionamento*”. Beneficiando-nos dessas percepções e questionamentos da autora vamos, nesta pesquisa, analisar como essas questões vêm sendo praticadas na realidade escolar décadas depois da escrita de Zilberman.

Continuando, acrescentamos as discussões de Maria Amélia Dalvi (2013) sobre a inserção da literatura na escola, já que ela trata da importância da educação literária, que é como a autora denomina trabalhar com literatura na escola. Para Dalvi o ensino com o auxílio da literatura é, nas palavras dela, *imprescindível para todos os níveis escolares*. É o que podemos ver neste excerto: [...] “é importante dizer, mais uma vez, por que motivos acreditamos na literatura e, em particular, na literatura nos espaços e tempos escolares.” (DALVI,2013, p.71).

Sendo assim, analisamos que mesmo que não seja costumeiro que se pense que estamos trabalhando com literatura, quando trabalhamos com a oralidade e as formas populares na educação infantil, segundo a autora, estamos realizando uma atividade fundamental, não só pelo fato de realmente ser literatura, mas porque esse contato auxilia os pequerruchos a refletir e encarar quaisquer questões de caráter subjetivo ou social que os cerca. E se não bastasse, dá suporte na questão linguística, pois o contato com alguns gêneros favorece, por exemplo, percepções como sonoridade, distinção de fonemas e esquema estrutural de narrativas.

No que tange ao Ensino Fundamental I, a autora acredita que nessa fase o aluno já tem deixado para trás alguns aspectos, como a sonoridade, por exemplo. E que agora esses alunos passam a ter interesses subjetivos, e então ela destaca a importância da existência da biblioteca, não só na escola, mas também em outros ambientes onde esse pré-adolescente circula. Para o leitor nessa fase a mudança é, nas palavras dela, *previsível*, já a mudança do comportamento do adulto, promotor de leitura, é *relativa*. Para pensar sobre a autonomia dada ao leitor, Dalvi menciona Pinheiro (apud, DALVI, p.73) que, nas análises que fez em práticas escolares, percebeu que há um risco de homogeneizar os pensamentos dos alunos quando só damos a eles a possibilidade de ler apenas o que o professor quer. Assim sendo, se o professor trabalhar apenas com o livro didático, por exemplo, a literatura assume um caráter de dispositivo de orientação, indicação comportamental, formando sujeitos facilmente manipuláveis. Então, a partir do quadro que Dalvi nos apresenta, nós, como professores, precisamos dar oportunidade aos alunos para que possam também fazer leituras autônomas, desenvolvendo a capacidade de discernir o mais amplamente possível quaisquer aspectos em suas vidas. Capacidade que só será alcançada através de uma boa mediação do professor em sala de aula.

Para os anos finais do Ensino Fundamental, Dalvi defende que, neste momento, é chegada a hora de o aluno passar a ter contato com a alta literatura¹ e com as mais variadas formas estéticas, por exemplo, as consideradas marginais e as orais. Quando fala em formas estéticas a autora deixa bem claro que não se trata de elitização. A pesquisadora sugere ser importante para esta fase usar variações de textos, como ir dos clássicos aos desprestigiados, de orais tradicionais aos mais provocativos, como o *rap*. Essas variações, segundo Dalvi, proporcionarão desenvolvimento da criticidade dos alunos.

Quando chegados ao Ensino Médio, ela acredita que os alunos deveriam ter acesso aos clássicos em paralelo ao não-canônico para que seus repertórios sejam ampliados e para que tenham a capacidade de refinar sua compreensão. Essa sugestão parece pertinente se pensarmos que, quanto mais amplo é o conhecimento de obras, mais fácil fica para os alunos perceberem características de uma ou outra e assim, por exemplo, entender como a literatura sofreu transformações estéticas ao longo dos anos. Diferentemente do que acontece, em geral, onde aulas de literatura para o Ensino Médio se restringem a um estudo de períodos e decorebas, fadado ao fracasso. Dalvi traz, ainda, a aproximação da literatura com a educação, com boas reflexões sobre os prós e os contras da literatura na escola. A autora apresenta dez teses que discutem o que é pertinente para o sucesso no trabalho com texto literário e o que pode ser considerado dispensável, como, por exemplo, estudar a história da literatura no Ensino Básico, quando a obra por si só pode representar ou contextualizar o período de que trata.

Dado que haja considerações a serem feitas na hora da escolha de textos literários por parte do professor, a autora sugere uma lista de atitudes a serem consideradas por este mediador, das quais destacamos: discernir o seu público-alvo e ter sensibilidade na hora de selecionar uma obra para um determinado grupo, por exemplo, se a turma não é formada de leitores ávidos, não adianta começar com textos não lineares que requeiram um preparo maior do leitor, e vice-versa.

Dalvi também trata da avaliação do trabalho de literatura na escola, mas como aqui nesta pesquisa focamos na formação do leitor literário através da instância biblioteca escolar, não nos “debruçaremos” na avaliação quantitativa, destacaremos que, para alunos do ensino fundamental II, que é o caso de nossos pesquisados, não são adequadas questões somente

¹ Quando menciona “alta literatura”, Dalvi se vale do que Leyla Perrone-Moisés discute sobre cânone literário em seu livro **Altas literaturas** (1998).

superficiais sobre o texto, mas sim, questões que exijam maior adesão desses alunos ao texto. Esta avaliação deve permitir a ampliação do conhecimento e entendimento de mundo dos alunos. No trecho abaixo, a autora menciona uma abordagem que norteou nossa avaliação no projeto aplicado na EEEM Jerônimo Mércio da Silveira:

As questões ou atividades devem ser contextualizadas num horizonte de expectativa e devem possuir “chave de resposta” (ou coisa que o valha) clara, mas suficientemente ampla para contemplar distintas perspectivas ou pontos de vista em relação ao fato literário. (DALVI, 2013, p.90)

O excerto trata do trabalho que realizamos como avaliação no final de cada encontro de leitura na biblioteca, quando tínhamos uma expectativa em relação à compreensão do texto pelos alunos frequentadores do projeto, porém é evidente que por vezes essas expectativas não eram contempladas pelos alunos, que por ora potencializavam as discussões ao divergirem do que se esperava.

Já para Maria do Rosário Magnani (2001), a escola atribui ao aluno, no que tange à literatura e aos estudos de texto, uma atitude *reprodutora e passiva*. Ela ainda sugere que a escola trata a literatura como sendo algo estático, provavelmente não dando oportunidade do estudante trabalhar com o sentido do texto. Deixamos Magnani expressar-se:

A escola se torna, assim, o intermediário privilegiado na sistematização da trivialidade, na medida em que, como instância ao mesmo tempo legislativa e executiva, exerce uma censura velada, estabelecendo para quê, por quê, como, o quê, quando, onde e quem lê. (MAGNANI, 2001, p.49)

Quando atua assim, trata-se de uma escola ditadora, conduzindo o aluno para a direção pretendida, não valorizando o sujeito autônomo capaz de discernir suas escolhas. Porém, sabemos que é da escola, nos moldes como estamos acostumados, a tarefa de condução dos estudos dos seus estudantes. Então, o que cabe aí é a articulação do professor/mediador no incentivo da autonomia.

Magnani expõe que a literatura infanto-juvenil se afirma no Brasil no século XX, e é aí, na segunda década do século, que, segundo ela, começam a ser produzidas literaturas destinadas ao público escolar, fruto da preocupação de alguns autores brasileiros que passam a produzir uma literatura que servisse para fins educacionais. E a partir de pressões populares pelo acesso à escolarização, quando por meio de financiamento do Estado de São Paulo, Monteiro Lobato escreve o livro “Reinações de Narizinho”, que se torna um marco na literatura para crianças e jovens.

Ao final dessas reflexões, ressalta-se o óbvio: desde que a literatura infanto-juvenil passa a ser um gênero, é pedagogizada, escolarizada, utilizada para fins educacionais, o que de fato não é ruim. Portanto, cabe ao sujeito mediador, e aqui neste trabalho nos restringimos ao mediador do contexto escolar, adequar as questões de leitura e literatura para que não sirvam apenas para fins de ensino linguístico, mas que desempenhem o papel de transformar os estudantes em sujeitos pensadores, críticos e que, acima de tudo, saibam apreciar a fruição que a literatura permite.

2.2- Os documentos oficiais e a literatura

Sendo os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs) e o Projeto Político Pedagógico (doravante PPP) documentos orientadores para as práticas escolares, neste capítulo veremos como a literatura é tratada por eles.

Para esta pesquisa nos interessam os terceiro e quarto ciclos dos PCNs de Língua Portuguesa - Ensino Fundamental, pois esta faixa escolar foi a contemplada por nós no projeto de leitura aplicado na EEEM Jerônimo Mércio da Silveira. No documento a literatura não tem destaque como disciplina, há, sim, menções a ela como conteúdo, quando os pesquisadores sugerem que sejam trabalhados os textos integrais (embora não mencionem os literários) em sala de aula, que a escola disponibilize um bom acervo em biblioteca, que a escola se preocupe com a formação do leitor, inclusive os PCNs sugerem que os terceiro e quarto ciclos têm papel fundamental na questão de formação do leitor, pois é neles que os alunos pegam o gosto ou desistem da atividade por se acharem incapazes.

Na visão dos redatores do documento, a Língua Portuguesa era abordada em sala de aula como ditadora de regras por meio de defensores da gramática purista, e que esta abordagem não possibilitava aos alunos uma formação crítica, tanto para o viés da cidadania quanto para que o aluno soubesse modalizar o tipo de discurso que deve ser usado em determinada situação.

E então, passam a ser adicionadas novas teorias à sugestão de práticas para as escolas e o texto literário é referido nos PCNs. Porém, agora ele é mencionado como um construtor de sentidos, de formação de cidadão crítico, para que não seja usado apenas em seus fragmentos, que não seja usado como pretexto para fins gramaticais apenas.

O documento sugere algumas atividades e práticas didáticas, como disponibilização de momentos para a apreciação literária, estratégias de abordagem de leitura, e ainda, o que vem ao encontro de nossa pesquisa, elaboração de projetos de leitura, leituras programadas e sistematizadas, bem como atuação do professor como um modelo de leitor.

Uma das premissas que os PCNs julgam necessárias para que projetos de leitura aconteçam com legitimidade é a necessidade de contribuírem para o engajamento dos alunos em uma determinada atividade. Acreditamos que isso vem ao encontro de um dos pilares do nosso projeto de leitura, a formação do leitor literário, tendo em vista que os alunos que participaram do projeto tiveram a oportunidade de se engajar nas leituras propostas de maneira bastante democrática, já que os mesmos foram consultados sobre seus gostos literários.

A preocupação com a democratização dos textos constantes na lista de leitura do projeto se deu por ser uma das questões sugeridas pelos PCNs, quando se lê: “No processo de leitura de textos escritos, espera-se que o aluno: (...) compreenda a leitura em suas diferentes dimensões: o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler; (...) (p.51)” É sabido por nós, enquanto professores, que em muitos casos o aluno tem a leitura como uma obrigação, o que pode afastá-lo do mundo da literatura. Logo, é preciso atender os gostos e interesses de leitura e que esta seja, antes de tudo, prazerosa para o leitor, do contrário estaremos afugentando o aluno desse universo literário e não o conquistando.

Dentro do que o documento sugere para a abordagem didática “leitura em voz alta pelo professor” os PCNs complementam:

A leitura em voz alta feita pelo professor não é prática comum na escola, E, quanto mais avançam as séries, mais incomum se torna, o que não deveria acontecer, pois, muitas vezes, são os alunos maiores que mais precisam de bons modelos de leitores. (PCNs, Língua Portuguesa, p.73)

Essa realidade, infelizmente, foi comprovada em nosso contato com alunos do terceiro e quarto ciclo. Os alunos, através de relatos, que poderão ser verificados no capítulo que se destina ao projeto “Leitura no Cafundó”, expuseram que nunca haviam lido textos em sala de aula, nem pelos professores de português nem por eles próprios. Ressaltamos que os trabalhos com literatura, possivelmente, estão sendo realizados em sala de aula e não estão sendo reconhecidos pelos alunos.

No documento da escola Projeto Político Pedagógico (PPP) não constam menções específicas a projetos de leitura, e para qualquer atividade relativa a questões literárias. Porém, há um item destinado à biblioteca, como pudemos apreciar:

A biblioteca escolar constitui-se em centro de estudos, consultas e leituras para comunidade escolar, oportunizando também aos professores e alunos o enriquecimento do processo ensino aprendizagem. (PPP EEEM Jerônimo Mércio da Silveira, 2015)

Enquanto aplicamos o projeto de leitura na escola pudemos perceber que o documento orientador não dialoga com a realidade, já que a biblioteca vinha sendo usada, prioritariamente, como um depósito de livros, principalmente livros didáticos.

Diante dessa situação, entendemos que o PPP, neste caso específico, deveria contemplar a devida importância que a literatura merece no ambiente escolar. Porém, vale ressaltar que naquele ano o cenário era o descrito acima. Porém, um projeto de leitura está em fase de implantação na nova gestão escolar. Possivelmente, havendo tempo hábil, neste trabalho pretendemos dialogar com o projeto que está sendo desenvolvido por eles.

2.3- A literatura para crianças e jovens

Se a relação entre escola e literatura é inevitável e já vimos que projetos para formação de leitores são fundamentais, o que estão lendo ou querem ler essas crianças e jovens? Pode ser, inclusive, que eles não estejam lendo, e aqueles que estão, provavelmente, o fazem em casa, onde, possivelmente, não tenham ninguém com quem possam ter uma troca de experiência de leitura, alguém com quem discutir acerca do que estão lendo a fim de chegar a possíveis construções de sentido. Por consequência, o que este jovem vai ler, na maioria dos casos, será a literatura que vamos chamar aqui de comercial² ou literatura de massa, já que esta tem um apelo às necessidades naturais da idade, deste nicho de mercado, como consumismo e relações amorosas.

Com esta preocupação em mente, concentramos o núcleo de nosso projeto “Leitura no Cafundó” em possibilitar aos estudantes a oportunidade de ler clássicos e literatura

² A literatura comercial é entendida aqui como a literatura superficial, de fácil consumo e produzida por editoras que têm em seu objetivo primordial a venda de grandes volumes de livros.

contemporânea ao mesmo tempo, com um “cardápio” variado que matizou de Machado de Assis, Jane Austen, a nomes não tão renomados, porém não menos importantes na literatura brasileira. E, com efeito maior, o fato de podermos conversar sobre as obras lidas. Então, quando lemos *Dom Casmurro* (embora endereçado aos jovens, em HQ) no ensino fundamental, nos certificamos do que Peter Hunt (2010) trata em seu livro **Crítica, teoria e literatura infantil**. Como vemos:

Definir literatura infantil pode parecer uma demarcação de território, mas apenas na medida em que o objeto necessita alguma delimitação para ser manejável. No entanto, a despeito da instabilidade da infância, o livro para criança pode ser definido em termos do leitor implícito. A partir de uma leitura cuidadosa, ficará claro a quem o livro se destina: quer o livro esteja totalmente do lado da criança, que favoreça o desenvolvimento dela ou a tenha como alvo direto. (HUNT, 2010, p. 100)

Na prática podemos perceber o que o autor trata, quando trabalhamos literatura que, pela crítica, não é considerada infantil, porém foi muito bem recebida pelos estudantes.

Ainda segundo Hunt (2010), a literatura infantil³, embora seja vista como inferior por muitos críticos, pode sim ser de qualidade, assim como proporcionar uma enorme experiência cultural. O autor não vê necessidade de demarcação entre literatura infantil e adulta, pois para ele a literatura serve para o público jovem no momento em que esse público se apropria da obra, por exemplo, se oferecemos⁴ (julgando possível) uma determinada obra considerada “literatura para adulto” aos estudantes e os mesmos conseguirem um nível de compreensão e debate acerca da obra, esta literatura é infantil. Ele reconhece que especialistas em literatura julgam necessária a rotulação. Pode ser que seja por preocupação de controlar o que a criança lê, e/ou por necessidade de controlar se o que está sendo lido pelos pequenos é útil para sua formação. Neste caso, entra em jogo a confiança na boa formação do professor de Língua Portuguesa, que é quem vai apresentar literatura aos alunos da faixa do ensino fundamental II.

Neste sentido, realizada nos dois últimos meses do ano de 2015 e publicada em maio de 2016 a 4ª edição da pesquisa **Retratos da Leitura no Brasil** (2016) traça o perfil dos leitores e não leitores no país. Os dados pertinentes à pesquisa foram coletados por meio quantitativo através de *perguntas que geraram os indicadores de leitura* e ela traça o perfil

³ Quando Hunt se refere à literatura infantil, entende-se literatura infantil e juvenil.

⁴ Essa experiência foi colocada em prova pela pesquisadora deste trabalho, em oportunidade oferecida a ela, na mesma escola onde desenvolveu o projeto de leitura que serviu de base para este trabalho de conclusão de curso, porém esta experiência aconteceu no ano vigente, ou seja, após o projeto “Leitura no Cafundó” ter terminado.

dos brasileiros no que se refere ao comportamento do leitor, bem como, as condições de leitura e acesso aos livros.

Para efeitos da pesquisa, é definido como *leitor aquela que leu inteiro, ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses* e conseqüentemente *não leitor aquela que não leu nenhum livro nos últimos três meses, mesmo que tenha lido nos últimos doze meses.*(p.21).

Na pesquisa o perfil dos alunos participantes do projeto aplicado por nós na EEEM Jerônimo Mércio da Silveira aparecem em 8%, ou seja, estudantes cursando o ensino fundamental II. Dados como o gosto aparecem como a maior motivação para se ler um livro entre os respondentes, analisando a faixa etária e a escolaridade compatível com nossos alunos pesquisados. E no que tange a fatores que influenciam a escolha de um livro aparece tema ou assunto como a principal motivação. Já na categoria gênero, para leitores estudantes do ensino fundamental II, os que aparecem no topo são: bíblico, contos, romance, história em quadrinhos, poesia, gêneros infantis e juvenis. E por faixa etária os contos lideram o *ranking*, o que nós julgamos que se deva a necessidade de urgência dos nossos jovens contemporâneos, que têm pressa para toda e qualquer atividade. Outro dado bem pertinente à nossa pesquisa é que nas horas livres a grande maioria dos jovens estudantes do ensino fundamental II prefere assistir televisão, escutar músicas ou usar o whatsApp® a ler um livro.

Ao nos remetermos à nossa prática na escola, percebemos que, igualmente ao que aparece no topo de preferências da pesquisa, dados como, tema/assunto, gênero, gosto, foram contemplados em nossa ficha de inscrição para o projeto “Leitura no Cafundó”. Assim como as preferências de gêneros que aparecem na pesquisa **Retratos da leitura no Brasil** (2016), considerando a faixa escolar, são exatamente iguais às detectadas por nós no projeto, que são contos, romance, HQs e poesias.

Analisando os pontos da pesquisa, o mais preocupante é que a grande maioria de brasileiros não é leitora, e que os motivos para o fato são os mais variados, como a falta de tempo, paciência e dinheiro.

Quando nos voltamos para o município de Candiota onde está situada a EEEM Jerônimo Mércio da Silveira que serviu de plataforma para esta pesquisa, os motivos para os alunos não se tornarem leitores podem se alargar, pois na cidade não há bibliotecas, livrarias, ou qualquer espaço que se destine à leitura. Portanto, neste caso, projetos de leitura extraclasse são atividades muito importantes para a formação do leitor.

3 O PROJETO DE LEITURA

O núcleo de nossa pesquisa foi o projeto “Leitura no Cafundó” realizado na biblioteca da EEEM Jerônimo Mércio da Silveira. O projeto recebeu este nome porque a biblioteca estava instalada na sala mais distante e escura que havia na instituição, além da sua localização dar a ideia de “cafundó”, o ambiente era mal iluminado, já que de todas as lâmpadas apenas uma funcionava. Como ações iniciais, fizemos uma pesquisa a fim de descobrir outros projetos semelhantes que pudessem estar sendo executados nas escolas da redondeza, bem como uma pesquisa eletrônica sobre TCCs, dissertações e teses com temas afins e ações semelhantes. Neste momento, encontramos um projeto na EEEF Dario Lassance localizada no município de Candiota, desenvolvido por uma professora de Língua Portuguesa, intitulado “Clube de leitura”, que envolve todos os alunos do Ensino Fundamental, porém esse difere do nosso por ser a leitura de iniciativa do aluno, que irá compartilhar com os demais, se assim optar, através da rede social.

Para Daniela B. Versiani, Eliana Yunes e Gilda Carvalho (2012), um projeto de leitura *reúne uma série de práticas pedagógicas e atua em toda uma comunidade de modo que contribua para o desenvolvimento social a partir da transformação que pretende realizar – no caso, por meio da leitura.* (p.33, grifos nosso). O nosso projeto envolveu uma série de leituras e debates, procurando contribuir para a formação e desenvolvimento do senso crítico dos alunos, qualificando as práticas escolares através da leitura.

Assim, desenvolvido para ser o “alicerce” de nossa pesquisa, o projeto “Leitura no Cafundó”, buscou por respostas a inquietações que envolvem a formação de leitores literários, afinal, neste trabalho, levantamos a hipótese de que oficinas de leitura literária extraclasse, oferecidas sistematicamente, podem corroborar para a formação de leitores.

Baseando-nos no que o autor João Telles (2002) discute em seu artigo sobre pesquisa e prática docente, construímos nossa metodologia. Segundo ele, há algumas *modalidades* de pesquisa que o professor pode executar na escola. No entanto, há uma zona de conflito que separa os mundos da escola e da universidade, lugar onde a pesquisa geralmente se faz mais presente. De um lado as universidades que acreditam que enviando seus professores em

formação podem contribuir para produção de conhecimento na instituição e de outro, na escola, os professores e diretores que querem continuar com seus trabalhos velados, valorizando suas experiências práticas e desconfiados dos olhares críticos vindos da universidade. Nesse sentido, já que há uma distância entre a universidade e a escola, o nosso projeto nasce a partir de uma licencianda do curso de Letras que almeja o diálogo com a escola, procurando diminuir a distância entre as instituições.

Pensando no que Telles (2002) trata em seu artigo, a metodologia aplicada neste trabalho abrangeu duas modalidades. A primeira, uma pesquisa etnográfica por meio de um projeto de leitura extraclasse, sistematicamente, na EEEM Jerônimo Mércio da Silveira, com alunos do sétimo a nono ano, durante o período de setembro a novembro de 2015, abarcando o total de dez encontros. O projeto foi desenvolvido em encontros semanais e envolveu a oferta de oficinas de leitura, para as quais os jovens se inscreveram de forma voluntária. Cada encontro partiu de um planejamento prévio (questionário, texto literário e questões para discussão), gerando produções/comentários orais⁵ e escritos dos alunos e apontamentos feitos por nós através de um diário (anexo A). A segunda modalidade deu-se a partir da análise de dados das informações coletadas por meio de pesquisa bibliográfica acerca dos temas formação de leitores, mediação de leitura e leitura na escola. É a partir da análise desses apontamentos feitos por nós (pesquisadora e alunos), que iremos refletir sobre a relevância destes projetos na formação de novos leitores.

Do exposto, passamos, a seguir, a contextualizar o porquê e como fora idealizado e realizado o projeto “Leitura no Cafundó” (anexo B).

3.1- Descrição

No segundo semestre de 2015, ocorreram as negociações com a EEEM Jerônimo Mércio da Silveira, de forma rápida, já que a pesquisadora havia no primeiro semestre do mesmo ano desenvolvido um trabalho empírico e voluntário de leitura com alunos do ensino fundamental I na escola. Tínhamos um bom relacionamento com a direção e

⁵ As falas dos alunos foram gravadas em áudio no celular da pesquisadora e não foram transcritas conforme as normas de transcrição. Fizemos apenas citações literais das conversas.

consequentemente a autorização para desenvolver o projeto que se tornaria objeto de estudo da nossa pesquisa.

Então, solicitamos aos alunos dos anos finais do ensino fundamental – 7º, 8º e 9º ano - da EEEM Jerônimo Mércio da Silveira, que previamente se inscrevessem, de modo espontâneo, em nosso projeto extraclasse, o que resultou em 20 inscrições. Na ficha de inscrição (anexo C) foram solicitadas informações, como: nome, idade, contato, ano que o aluno estava cursando e sua preferência de gênero literário. Com esses dados em mãos, foi possível traçar minimamente os dados que poderiam nos sugerir o perfil e os gostos dos possíveis frequentadores do projeto.

O trabalho se deu a partir de leitura literária extraclasse, em turno inverso às aulas do ensino Fundamental II, ocorrida em 10 encontros semanais no segundo semestre de 2015, na biblioteca da escola. Porém, o número de frequentadores durante o período vigente do projeto oscilou entre seis e oito participantes, ou seja, um terço dos inscritos. Optou-se por fazer o projeto individualmente (não foi feito convite formal a nenhum professor), pois intencionávamos uma ação sem conexões diretas e explícitas com a sala de aula, porque nos questionávamos se o aluno participante das leituras em turno inverso a sua aula de língua portuguesa – o que o isenta de avaliações – se engajaria ao projeto.

Nós desconfiávamos que a escola não priorizava a leitura literária, embora pudessem ocorrer momentos e oportunidades esporádicas de contato com a literatura nas aulas. Além disso, sabíamos, que, em grande parte dos lares brasileiros, a leitura não é incentivada (o entretenimento fica a cargo das enormes telas de TV e/ou dos aparelhos de celular de última geração) e que, por consequência, a maioria dos alunos inscritos não tinha o hábito de leitura literária. Acreditávamos que estávamos, com este trabalho, dando a oportunidade a esses estudantes do contato com a literatura. Porém, alguns questionamentos permeavam este cenário, entre os quais: os alunos, tendo a oportunidade de fazer leitura literária extraclasse, frequentariam o projeto? Se frequentassem, como eles responderiam ao estímulo à leitura?

Para o desenvolvimento das oficinas, propomos a leitura de diferentes obras, as quais seguem descritas:

- os contos: “A mão” e “A morta”, de Guy Maupassant (2013) ; “Porque no peito de um *nerd* também bate um coração”, de Celso Sisto (2011); “Feliz aniversário”, de William Amorim de Souza (2011) ; “Trem fantasma”, de Moacyr Scliar (2002); “Fita verde no cabelo”, de Guimarães Rosa (1998); “Uma pose para a posteridade”, de Laura Bergallo (2011); “Como um colar” (2009) e “A moça tecelã” (2010), ambos de Marina Colasanti; “A

menina e o pássaro encantado”, de Rubem Alves (2003) e “O gato preto”, de Edgar Allan Poe (2012);

-os romances: **Jack & Alice**, de Jane Austen (2014); **Dom Casmurro em HQ** adaptação de Rodrigo Rosa (2012) a partir da obra de Machado de Assis;

- Poesias: seleta variada de poesias⁶ distribuídas ao final de cada oficina, com poemas de autores como Carlos Drummond Andrade, Ferreira Gullar, Vitor Biasoli, entre outros.

O acesso aos textos e obras se deu através de cópia xerografada, cópia digitalizada (para o HQ) e apenas por audição do texto pelos alunos, como o caso da primeira oficina.

Nossa intenção era proporcionar um acervo variado, que desse a possibilidade aos alunos de experimentar temas e gêneros diversificados, assim como autores de nacionalidades e épocas distintas. Porém em 2015/02 não se tinha acesso a uma gama maior de livros na escola, pois a maior variedade do acervo do (PNBE) ficava trancada na sala do diretor. Não tivemos problemas como a negativa de empréstimo, mas só conseguíamos apreciar o acervo quando o diretor tinha disponibilidade de acompanhar, com isso o tempo era escasso. Então, boa parte das obras lidas foi por empréstimo da biblioteca da universidade e da orientadora desse trabalho.

Quando escolhemos os contos, de Guy Maupassant “A mão” e “A morta” e “O gato preto”, de Edgar Allan Poe, nossa intenção foi contemplar a temática sugerida pelos estudantes, o suspense e o terror. Além disso, estávamos apresentando autores estrangeiros do século XIX, o que atendia às nossas intenções de, além de variarmos autores, também variarmos a época de escrita dos textos. O mesmo aconteceu em **Jack & Alice** de Jane Austen e a adaptação para HQ de **Dom Casmurro** de Rodrigo Rosa, pois os adolescentes sugeriram romance como gosto, então tivemos a oportunidade de apresentar o gênero a eles com a variação de dois autores consagrados de nacionalidades diferentes, atendendo à outra de nossas premissas que foi apresentar o que, possivelmente, os alunos não escolheriam para ler se tivessem a oportunidade de frequentar a biblioteca, por exemplo. Já quando levamos à oficina os contos com a temática ligada à internet, apresentamos uma literatura contemporânea, próxima do dia a dia deles, com a qual facilmente eles se identificaram.

⁶ Seleção de poesias proveniente da tese de doutorado de Zíla Letícia Pereira Rêgo. **Poesia é voz de fazer nascimentos**. PUCRS, 2003. PDF

Neste caso, estaríamos mostrando que a gama de opções na área da literatura é bem eclética. Já com os contos de Marina Colasanti, “A moça tecelã”, “Como um colar”, e o de Rubem Alves “A menina e o pássaro encantado”, entraríamos para o campo do fantástico, onde poderíamos aguçar os sentimentos mais profundos de suas imaginações, sugerindo que é possível se distanciar do real através da literatura, onde o surreal pode representar nossos ideais mais adormecidos. E com “Trem fantasma” e “ Fita verde no cabelo” poderíamos nos remeter à infância, quando eles podiam lembrar de seus amigos e o que liam quando crianças, como o conto “Chapeuzinho vermelho” com o qual o conto de Guimarães Rosa dialoga.

3.2- Registros e impressões

Havíamos programado uma avaliação diferenciada para as práticas, neste caso, não quantitativa, ou seja, uma avaliação que permitisse reflexões acerca das obras lidas tanto pela pesquisadora quanto pelos alunos. E essa se deu a partir dos diários reflexivos produzidos por nós, bem como, pelas falas dos estudantes.

A ideia inicial era de que os alunos expusessem através de contribuição no diário reflexivo sobre suas experiências com a leitura do dia. Porém, essa atividade não era obrigatória. O que resultou que ora eles queriam escrever ora não. Não obstante, nunca deixavam de se expressar verbalmente.

3.3 - A voz dos alunos

A partir do trabalho realizado dentro do projeto “Leitura no Cafundó” imergimos, por meio de suas narrativas orais e escritas, na busca de diálogo com os jovens pesquisados. Focalizamos as observações a partir de um estudo etnográfico que se baseou nas reações e respostas dos estudantes durante os encontros. Como mencionado na descrição do projeto, em algum encontro a leitura foi feita pelo mediador e apenas acompanhada de ouvido pelos alunos, que iam construindo sua subjetividade, um fato de que Neide Rezende (2013) descreve como: [...] As imagens mentais feitas pelo leitor a partir do texto são, em razão de incompletude estrutural da obra (o enunciador não pode descrever tudo, nem descrever completamente), necessariamente subjetivas. [...] (p.54). Logo, eles iam preenchendo o texto em seus imaginários através do que eles tinham de vivências registradas em suas memórias.

Já no primeiro encontro os adolescentes pesquisados nos revelaram uma escola que desprestigiava a literatura e o gosto pela leitura literária quando relatavam que nunca haviam lido textos em sala de aula, fosse ele literário ou não. Afirmavam que os textos, quando presentes, eram os do livro didático (o que não é ruim, desde que seja adequado, como já tratamos no capítulo anterior deste trabalho) e que serviam apenas para que respondessem ao questionário proposto pelo material. E ainda, que achavam a literatura “chata”⁷ por relato. Porém, essas impressões se desfizeram ao final do primeiro encontro. Já que no seguinte tivemos relatos escritos como no excerto: “(...) achei que os encontros seriam tediosos, mas é muito bom (...)”.



Figura 1- Porta de acesso à biblioteca onde se realizou o projeto.

⁷ Descrevemos as falas dos alunos, portanto estas se mantêm conforme as marcas e desvios da oralidade.

Abrimos o projeto lendo os contos “A morta” e “A mão”, ambos de Guy de Maupassant (2013), e eles ficaram muito entusiasmados com os contos, o que gerou grandes discussões sobre as obras, pois eles preenchiam sentidos e imaginavam possíveis respostas para as lacunas do texto, como por exemplo, no conto “A mão” que fala sobre o assassinato de um senhor que guardava uma mão dissecada e acorrentada à parede de sua casa (o membro pertencera a seu maior inimigo). O narrador nos conta que certo dia o senhor é encontrado morto por seu criado, mas não havia desfecho para o crime, ou seja, não nos era exposto quem fora o assassino. O fato intrigante é a mão dissecada e presa às correntes na parede de sua casa encontrada pelo investigador de polícia no cemitério em cima do túmulo da vítima. Diante deste suspense, os alunos criaram algumas possibilidades de finais e desfechos para o assassinato, como o assassino ser a própria mão ou o dono da mão não ter morrido e ido se vingar da vítima. Então, quando findado sem respostas o conto deixou nossos alunos, no mínimo, muito intrigados e neste momento eles estavam inebriados pelo suspense contido no texto e pela forma como o mesmo fora narrado. Era fato que os jovens estavam encantados naquele momento.

Ainda no primeiro e segundo encontros os relatos eram unânimes em relação às surpresas positivas do grupo com o projeto. Relatos como: “Aqui a gente se sente à vontade para falar o que pensa!” e “Na sala de aula nunca nos deixam falar o que a gente pensa!”.



Figura 2 - Primeira oficina.

No segundo encontro, saímos de uma ‘viagem’ no século passado para lermos e discutirmos sobre o tema *internet*. Para tal feito, lemos dois contos: “Porque no peito de um *nerd* também bate um coração”, de Celso Sisto (2011) e “Feliz aniversário”, de William Amorim de Souza (2011). Estes possibilitaram muita conversa, tratava-se de um assunto que os alunos dominavam bastante e falavam com propriedade, já que estão *online* quase que 24h por dia. Os contos lidos despertaram neles reflexões acerca das discussões que têm em casa com os pais sobre o uso demasiado da *internet*, o que fez uma menina nos relatar: “Minha mãe precisou quebrar meu celular para poder me comunicar com eles em casa, porque eu só vivia no celular”. A pesquisadora indagou se mais alguém teve problemas sérios com o excesso de uso e outra menina relatou: “Estou repetindo o ano porque eu não estudava, passava a madrugada no PC, minha mãe desligava a internet para eu não usar e eu esperava ela dormir e ligava os aparelhos e seguia usando toda madrugada, mas isso ainda não mudou”. Os jovens se identificaram muito com os personagens dos contos.

Sobre os relatos prometidos pelos alunos a serem entregues no segundo encontro, apenas uma estudante o fez, e destacamos os excertos: “Quando soube desse projeto achei uma ótima ideia. Pois, na escola a leitura é pouco incentivada. Não dão bola se lemos ou não lemos; a leitura ajuda muito em diversas áreas. (...) quando lemos viajamos para outra

realidade. (...) sobre o encontro (...) é uma ótima ocupação. Nesse horário eu estaria dormindo em vez de fazer algo produtivo.”

Em geral, neste dia os comentários eram de que eles ansiavam que um projeto como o nosso não fosse apenas pelo período que estava previsto, mas que atravessasse o ano seguinte, pois, diziam alguns: “Eu gostaria que tivesse esse projeto por um tempo, ou sei lá, que seguisse que não seja só por um ano, é uma coisa diferente das aulas, é legal discutir o tema dos livros, ter alguém para comentar, porque eu não tenho amigos que se interessam por livros”.

No terceiro encontro leríamos a primeira parte de **Jack & Alice** (2014), de Jane Austen (2014), mas ninguém compareceu ao encontro. Nós acreditávamos que tal ausência se deu por motivos climáticos, muita chuva, o que foi confirmado por eles na próxima semana. Então, lemos o romance integralmente no quarto encontro.

Para a leitura do romance **Jack & Alice** (2014), no quarto encontro, eles já tiveram que se esforçar na compreensão do enredo da história, embora tivessem cópia xerografada, acreditamos que este fato se deu, porque havíamos até o momento trabalhado com contos, que são textos menores e com menos personagens. Por esse motivo, solicitamos a produção de um mapa conceitual, que os ajudou na compreensão do enredo. Eles comentaram sobre as relações amorosas atuais e foram incentivados a pensar como essas se davam antigamente. Fizeram muitas falas sobre as relações de confiança entre amigos, quando uma estudante comentou no grupo: “Sai do meu perfil Lady Willians”. Essa ordenação causou risos. Intrigados, nós perguntamos o que significava a frase, a menina então, explicara que se referia ao seu perfil na rede social e “Lady Willians” era a forma como se referia às “inimigas” (as colegas da adolescente que não faziam parte do seu ciclo de amizade), já que na história de Austen “Lady Willians” foi uma traidora, casando-se com o amado da amiga.

Ainda sobre a quarta oficina, no momento que falamos um pouco sobre a autora Jane Austen, sobre suas obras mais conhecidas e sobre o fato de que ela tinha escrito o romance que estávamos lendo aos 15 anos, uma aluna comentou: “Poxa vida! Com 15 anos ela escreveu bem assim! Quero conhecer esses outros livros que ela escreveu depois, imagina, devem ser maravilhosos!”.



Figura 3 - Produção de mapa conceitual referente à obra *Jack & Alice* de Jane Austen (2014).

Neste plano afetivo, no quinto encontro, quando trabalhamos o conto de Guimarães Rosa, “Fita verde no Cabelo” (1998), outra estudante, ao final da leitura, nos relatou que se sentiu muito emocionada, pois o conto a fez lembrar a avó de uma amiga que falecera. Ficamos curiosos e ela relatou: “É como se a fita que a menina usava no cabelo fosse a luz que avó fulana representava. Agora que ela morreu parece que a cozinha da casa dela está sempre escura e a menina do conto perdeu a alegria quando perdeu sua avó!”. A leitura, por meio de alguma frase, alguma passagem no conto, para essa menina, fez surgir uma memória, ou seja, ela relacionou o que estávamos lendo com sua realidade, com momentos da sua vida cotidiana. Sobre “Trem fantasma” (2002) eles não debateram muito, acharam bem triste a história, responderam mais ao nosso estímulo, quando começamos a instiga-los. Pelo diário, vemos que o mediador precisa estar preparado quando os alunos não interagem com o texto. Trazendo, muitas vezes elementos de fora da obra para aguçar o interesse.



Figura 4 - Leitura do conto "Fita verde no cabelo" de Guimarães rosa (1998)

Chegadas as sexta e sétima oficinas foi a vez do cânone brasileiro **Dom Casmurro**, de Machado de Assis, através da adaptação de Rodrigo Rosa (2012), em outra linguagem lemos a adaptação em HQ endereçada para o público juvenil. Estiveram presentes no primeiro dia (previsto para que lêssemos metade da HQ) apenas quatro alunos. Dois meninos com expressões de motivados para o início da leitura e duas meninas que demoravam para entrar na sala de vídeo, local onde faríamos a leitura do dia, pois a mediadora usaria o projetor como auxílio de leitura. Era notável o desinteresse de ambas na história. Não expressavam por palavras, mas por expressões gestuais e faciais. Fomos interrompidos e obrigados a ceder a sala. Restava- nos lermos todo o restante da obra no sétimo encontro. Neste, tínhamos mais público, sete ao total. Obviamente, precisamos pôr a par da história os que não estavam no encontro anterior. Este feito teve o auxílio empolgante dos dois meninos interessados pela história desde o sexto encontro. Concluímos com êxito a leitura e os jovens, ao fim, se mostraram bem interessados e surpresos por terem gostado de Machado de Assis, do qual não conheciam nenhum texto ainda, mas sabiam de fama que se tratava de textos densos. Eles falaram muito e não quiseram escrever, aliás, era difícil convencê-los a escrever. A dúvida

que pairava sobre a possível traição de Capitolina e as segundas intenções de José Dias foram os assuntos mais abordados por eles sobre a obra.

Na oitava oficina, lemos “Uma pose para posteridade” (2011) de Laura Bergallo. O conto trata de uma moça, (a narradora/personagem) que certo dia estava reunida com sua família, momento em que fizeram muitas fotos convencionais de família, porém a moça só as digitalizou uma semana depois, quando para sua surpresa descobriu que havia uma sombra sentada ao lado de seu primo Zeca em todas as fotos. Surpresa e ao mesmo tempo curiosa, ela resolveu contar a seu primo sobre o ocorrido e os dois foram atrás de respostas. Não encontrando explicação alguma e certos de que a cada foto tirada os contornos da suposta sombra mais se definiam, os dois resolveram tirar mais e mais fotos. O agravante era que a cada foto tirada, mais os contornos da sombra se definiam ao passo que o primo Zeca definhava. Chega o momento em que o primo desaparece de vez e o conto acaba sem sabermos o que apareceu na câmera. A leitura do conto findou e a primeira frase que ouvimos foi: “bah! Impactante.” Risos de alguns e a mediadora pergunta: “É impactante? Por quê?” E o menino responde: “É muito, porque cada foto que ela fazia parecia que ‘tava’ consumindo com o primo, entendeu?” Neste momento, o garoto foi interpelado por uma das colegas, que disse: “É, é como se... sei lá, a alma dele saísse aos poucos e ele ‘tipo’ desaparecesse, sabe? Ou pra alguma coisa acontecer ele tivesse que morrer.” Outro estudante interveio: “era como se tivesse alguma coisa sugando a vida dele! A cada foto que ela batia a coisa sugava mais a vida dele. Quando (pausa) ‘tipo’ um sanguessuga.” Perguntamos: “será que ele não ficou assim, pois estava preocupado porque soube que tinha uma sombra estranha ao lado dele nas fotos?” Todos: “Não!” Uma estudante estava com a palavra: “Como eles(os primos) ficaram nessa de descobrir, descobrir...quem procura acha!” Neste momento outra jovem diz: “Não tem como dizer que estavam sugando a vida dele porque ele desapareceu!” Outro disse: “sabe que faz sentido se fosse uma alienígena!” Mediadora: Por quê? O estudante respondeu: “Ué! Talvez ele ‘teria’ sido abduzido, né?” E duas colegas complementaram: “sim, verdade!” Mesmo com todas as discussões, eles comentaram que esse conto havia sido muito leve em relação aos primeiros, por exemplo.

Na nona oficina, continuamos com contos, neste dia, dois de Marina Colasanti “A moça tecelã” (2009), “Como um colar” (2010) e “A menina e o pássaro encantado” de Rubem Alves (2003), os quais fizeram os jovens leitores refletir sobre questões como valorização e aceitação de suas vidas, quando compararam as relações e os valores materiais e espirituais. Destacamos um relato: “Eu gostaria de botar isso dentro da sala de aula e ter como disciplina,

incentivar os jovens leitores, gostei muito dos temas e conheci coisas novas que não sabia, quero bis!”.

Ainda sobre a nona oficina, no conto “A moça tecelã” (2009), compartilhamos o feito de uma estudante, quando escreveu em sua *bio* no twitter® “quer me encontrar vai ao castelo que teci”. A frase surgiu de uma intertextualidade entre o conto e uma música que ela ouvia. Na Música há a seguinte frase no refrão: *quer me encontrar vai na balada prime*. Então, a menina se apropriou de um trecho do texto do século XX e o presentificou. Parafrazeando a letra da música quando aplicou a ideia de tecer um castelo que está presente no texto de Colasanti. Ou seja, a aluna subjetivou o sentido do texto trazendo-o para sua realidade. No conto “Como um colar” eles conseguiram responder ao que esperávamos sobre valorização de bens materiais, mas não gerou grandes discussões. Em “A menina e o pássaro encantado” foi quando eles demonstraram menos interesse, alguns disseram não ter gostado do texto, e apenas um aluno achou o conto melhor do que os da Colasanti.

Na décima oficina, a última do ciclo, a euforia tomou conta deles, e a grande empolgação se deveu a algo além da leitura do conto, a confraternização prevista para o final do encontro. Novamente, assim como o romance de Jane Austen, a leitura de “O gato preto”, de Edgar Allan Poe (2012) foi mais densa, mas a maioria conseguiu se envolver no sentido do conto. Para um dos alunos o personagem narrador quis se entregar à polícia, pois não poderia conviver com o fato de ter feito mal à esposa. Perguntamos: “Ele resolveu se entregar?” e o aluno “respondeu: Mas foi ele que bateu na parede! Então quer dizer que ele se entregou, né? Senão ele não teria batido na parede que ele emparedou a mulher [...]ele não teria batido com uma bengala na parede” quando outra estudante rebate: “ Ou talvez ele tava falando e não se ligou que bateu na parede. Bateu sem querer” outro interpela: “Ele tava muito convencido que tava enganando” enquanto outra intervêm: “ E aí acabou falando demais”.



Figura 5 - Último encontro e sorteio de livro entre os alunos.

3.4 - A voz da pesquisadora

O nosso objetivo como pesquisadora era nos tornarmos uma facilitadora na mediação entre livros e alunos, tornando possível o acesso a acervo variado, dentro da possibilidade do tempo em que o projeto vigeu. E assim foi feito. De fato, tratou-se de uma prática que envolveu uma reciprocidade rica em experiências, pois tanto nós quanto os alunos estávamos ao mesmo tempo fazendo aquelas atividades pela primeira vez. Para nós, era sabido que formar leitores era mais do que simplesmente colocar os livros à disposição daqueles alunos. Era preciso muito mais, era preciso envolvê-los, encantá-los, para que estivessem engajados naquelas ações e as tomassem para si.

No que tange às ações, parte delas envolveram registros de nossos encontros, feitos tanto pelos alunos como por nós. Voltamo-nos com um olhar levemente mais apurado para os escritos de 2015/02, já que ainda estamos em formação, e notamos que nosso trabalho reflexivo foi parco, ou seja, fizemos poucas observações críticas naquele momento. E ainda, o que é de suma importância para a característica do professor/mediador, tivemos dificuldades

ao propor as questões de compreensão de sentidos abordados pelas obras, o que se refletiu diretamente na voz dos alunos, ou seja, eles poderiam ter verbalizado mais e conseqüentemente terem escrito mais se tivessem sido mais instigados.

Para fins de análise de nossos apontamentos vamos fazer uma abordagem pelo que nos mobilizou mais a refletir. Sendo assim, registramos que nosso encontro começou com expectativas positivas, mesmo havendo apenas 6 estudantes dos 20 que se inscreveram, mas estavam lá, entusiasmados em nos ouvir e, conseqüentemente, em desenvolver pela primeira vez uma atividade de leitura literária a longo prazo. Todavia, ressaltamos que avisamos a todos através de telefonema no dia anterior, pois, tínhamos receio de que mesmo tendo se inscrito eles não comparecessem.

Sentimos necessidade de registrar em nosso diário, já no primeiro encontro, o desagrado dos alunos, apontando uma fala dos jovens, que, de certa forma, manifestavam um incômodo pela ausência que eles diziam haver do texto literário em sala de aula. E ainda, segundo eles, de que nunca haviam lido na biblioteca nem naquela escola e nem em outra. Segundo os relatos, nas aulas de língua portuguesa, os textos trabalhados serviam para ensinar gramática e, mesmo que usados para tal fim, nunca eram lidos em voz alta. É importante salientar que, talvez as leituras fossem solicitadas, porém não reconhecidas por eles, ou ainda, em um contexto em que eles não reconheciam sua importância ou que não se engajavam efetivamente. Assim como ensinar gramática através de um texto literário não seja condenável, fato que já abordamos no capítulo 2 deste trabalho.

Registramos no diário nosso nervosismo diante daquela primeira oficina, pois não sabíamos o que despertaríamos naqueles alunos, e o receio de que não gostassem do projeto ou das obras que íamos ler se fazia presente. Felizmente tivemos sucesso, pois como pode ser mencionado no projeto Leitura no Cafundó, já no primeiro dia tratamos de terror, tema preponderante na ficha de inscrição.

Observamos que, embora os alunos tenham gostado dos dois contos narrados naquele encontro, “A mão” e “A morta”, ambos de Guy de Maupassant (2013), o preferido foi “A mão”, pois com este eles ficaram muito instigados a preencher algumas lacunas da obra. Por esse motivo, adiantamos que eles iriam ver novidades no próximo encontro, algo que tratava de possibilitar ao leitor dar um toque nas histórias, as *fanfics*. Pensávamos que essas oportunidades precisavam ser criadas pelo mediador, pois dentre os alunos apenas uma estudante conhecia *fanfics*.

Ao final da oficina, como produção, solicitamos uma contribuição para o diário da pesquisadora/mediadora, porém, ninguém quis escrever, pediram para fazer em casa e entregar no próximo encontro. Embora parecesse pouco provável que eles realmente fossem fazer, como incentivo, aceitamos. Afinal, sabemos que nossos estudantes não estão acostumados à leitura, quiçá à escrita. No entanto, nos ocorreu durante os encontros estarmos sendo incoerentes com eles, leitores em formação, esperar que escrevessem sobre suas experiências, pois também não tinham o hábito da escrita. Apelamos para a premissa de que o exercício da escrita é a forma mais eficaz de aprender a escrever. Para nossa surpresa, no segundo encontro, um dos estudantes trouxe contribuições para o diário por escrito, conforme expusemos no subitem “A voz dos alunos”.

Quando chegada a primeira oficina reservada à adaptação da obra **Dom Casmurro** (2013), tivemos a primeira grande decepção com a escola, pois a falta de diálogo e as falhas na comunicação fizeram com que, neste dia, não pudéssemos desenvolver um trabalho bem feito, já que é visível, quando se lê o diário da pesquisadora, a frustração causada. Na ocasião, havíamos reservado antecipadamente a sala de vídeo e o *Datashow*, mas conforme relatamos no diário não pudemos fazer uso, tanto da sala quanto do projetor. Porém, quando hoje, um semestre após, refletimos sobre esses acontecimentos, temos a convicção de que as adversidades nos tornam, digamos, mais preparados para situações futuras.

Neste diário também registramos uma ida às salas de aula para reforçar o convite aos alunos que ainda não haviam frequentado o projeto, assim como para avisar aos que não haviam se inscrito que seriam bem vindos. Neste momento, vivenciamos uma situação desconcertante quando em uma das turmas, uma aluna frequentadora do projeto, mostrou-se descontente que chamássemos os demais alunos para nosso projeto. Notamos que se faz muito importante o mediador ressaltar que quanto maior o número de participantes maior pode ser a troca de experiências.

Já no encontro seguinte, conseguimos realizar o trabalho com sucesso. E já que não contávamos na biblioteca com tomadas e com um espaço apropriado para reprodução do HQ por imagens através do *Datashow*, a alternativa foi fazer a leitura dividindo as imagens com os alunos no próprio livro. Essa atividade nos fez experimentar uma nova maneira de mediar a leitura, ou seja, diferente das outras vezes em que os alunos acompanhavam a leitura numa cópia xerox, desta vez nós tivemos que ler todos em um único exemplar, o que por um lado

pode ter gerado mais dificuldade para eles, no que se refere à compreensão e conforto, mas, por outro lado, nos aproximou, pois precisamos ficar em uma roda de leitura.

Quando analisamos o diário que tratou da oficina do conto “Uma pose para posteridade”, notamos nosso descontentamento pelos alunos terem achado o texto muito mais leve em termos de terror comparando com os primeiros contos. Porém, ao mesmo passo que analisamos esse aspecto, percebemos claramente que eles já conseguiam fazer comparativos, o que antes não era possível, pois conheciam muito pouco para poder comparar.

Quando chegou a vez de “O gato preto”, notamos que pelos nossos apontamentos alguns tiveram que fazer um esforço um pouco maior para entender o texto, o que é absolutamente normal, pois se trata de um texto mais denso. E embora eles estivessem se saindo muito bem com textos ditos adultos, não podemos esquecer que eram adolescentes sem treino de leitura. Afora a questão linguística, eles ressaltaram a qualidade da escrita do autor e principalmente a história. Encerrando com este conto, pudemos ter a certeza de que o gênero terror agradava fortemente aquele público.

Acrescentamos, aqui, a iniciativa de uma aluna participante do projeto que procurou a pesquisadora em meados de junho 2016 para contar que já havia lido quatro livros desde as férias e que está no início do quinto. Faz-se importante ressaltar que a mesma nunca havia lido literatura, pois, segunda ela, não conseguia se concentrar, na ocasião relatou que o projeto despertou nela o interesse.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste momento de nosso trabalho, queremos analisar as questões supracitadas, os apontamentos e relatos dos alunos, bem como as impressões da pesquisadora à luz dos conceitos encontrados e estudados na pesquisa bibliográfica.

Quando idealizamos o projeto “Leitura no Cafundó”, um de nossos questionamentos era se os alunos frequentariam e se engajariam em um projeto não obrigatório e extraclasse. Analisando este questionamento, podemos dizer que sim, eles se engajaram, porém num número menor do que o de inscritos. Nós convidamos alunos de 7º a 9º ano, uma média de 70 alunos, destes apenas 20 se inscreveram, ou seja, 30%; e dos 20 inscritos, de 6 a 8 participaram. Podíamos analisar como aspecto negativo, mas sabemos que essa foi a primeira experiência de projetos de leitura na escola, lugar onde a literatura está pouco presente no ensino fundamental II.

Segundo depoimentos dos alunos, dentro da sala de aula não havia práticas de leitura literária, e, desta forma, eles não tinham seus interesses contemplados. Pode vir daí, a hipótese de eles terem dificuldades para expressar por escrito suas experiências de leitura, pois além da leitura não ser contemplada nas aulas, eles não costumavam escrever nem ter sua opinião valorizada. Os resultados do parco público, se devem, possivelmente, porque a literatura não estava no dia a dia desses alunos, que não eram sujeitos leitores, afinal, segundo seus relatos, dos oito participantes, apenas dois se consideravam leitores. Não apenas para nossa realidade de Candiota, uma cidade pequena onde os moradores não têm o hábito de participar de projetos como o “Leitura no Cafundó”, mas como mostra a pesquisa **Retratos da leitura no Brasil** (2016), adolescentes dessa faixa etária costumam priorizar outras atividades nas horas de lazer, como assistir televisão, por exemplo.

Quanto à ausência de leitura literária nas aulas, como já mencionamos, pode ser que houvesse atividades que contemplassem a literatura para esses anos, porém o que pode ocorrer, o que vem ao encontro do que Zilberman trata, é que esses estudantes não reconheçam essas atividades como tal, pois poderiam ter características bem pedagógicas. Talvez pela abordagem, hipoteticamente, esses textos não se configurassem para esses estudantes como arte literária. Apesar de os PCNs sugerirem práticas didáticas que possibilitem a apreciação da literatura, essas podem não estar acontecendo na escola, o que de

certo modo, deixa a escola no papel de não cumpridora de suas obrigações, ou se está cumprindo, o faz de maneira limitada a ponto de os alunos não a reconhecerem.

Nesse mesmo sentido, em algum momento de nossa trajetória, na execução do projeto, tivemos problemas de comunicação na escola. O fato de terem aceitado nossa proposta não assegurou que toda equipe diretiva tivesse aderido ao projeto. Um dos possíveis motivos pode ser o fato de o PPP não vislumbrar atividades literárias para seus alunos. Então, não é costumeiro que na escola um professor, ou um voluntário, esteja realizando tal tarefa extraclasse.

Quanto ao acervo disponibilizado aos alunos, consideramos bem diversificado, pois acreditamos que o *corpus* selecionado conseguiu, de certa forma, abarcar diversas possibilidades, como: dar o direito de escolha aos alunos, ou seja, democratizar a leitura; levar obras com possibilidades de ampla construção de sentido; variar a temática e os gêneros, pois, levamos contos, romances, HQs, poesias; e variar autores de nacionalidades e épocas distintas. Esses feitos corroboram com o que encontramos no texto de Magnani (2001), uma vez que, na execução do projeto, procuramos valorizar o sujeito autônomo que é capaz de escolhas, porém considerando a imposição de algumas obras que precisam ser apresentadas. E nas oficinas demos a oportunidade de construção de sentido pelos alunos, assim como a autora considera importante. E ainda, o que se faz bem importante, observar o contato de jovens leitores com a literatura considerada adulta, como, por exemplo, quando lemos “Uma pose para posteridade” de Laura Bergallo (2011), que escreve para o público jovem e que, no projeto, foi apreciada por adolescentes. Ou ainda, quando lemos a adaptação de **Dom Casmurro** (2012), o romance **Jack & Alice** (2014) ou o conto “O gato Preto” (2012), obras que não foram escritas para o público juvenil, mas que foram muito bem recebidas e aproveitadas por eles no projeto. Essa passagem está em perfeita consonância com o que traz Hunt (2010) pois, ao analisarmos as obras que citamos neste parágrafo, percebemos uma literatura dita adulta, ou no mínimo para jovens, porém facilmente os textos foram compreendidos pelo nosso público adolescente, comprovando que a demarcação ou rotulação não se faz necessária. O que se faz necessário é uma percepção apurada feita pelo professor ou mediador que vai selecionar o *corpus*. Nós conseguimos abrir uma gama de possibilidades de discussão bem maior do que somente lermos o que é considerado infantil. Se privilegiarmos apenas um recorte na literatura, corremos o risco de formarmos leitores limitados. Nossas ações nos remetem ao texto de Regina Zilberman (1994), que afirma que a literatura infantil é atrelada à escola, portanto possui, muitas vezes, natureza formativa. Então

com a variedade, demos a eles possibilidades de desenvolver o senso crítico, o contrário do que atingiríamos se apresentássemos somente uma literatura que prescreve um tipo de comportamento, por exemplo.

Se não bastasse a boa recepção, os estudantes ainda preencheram sentidos, aplicaram o que vivenciaram e ampliaram suas referências, assim como relatamos em “A voz dos alunos”. Essas experimentações dão conta do que Dalvi (2013) sugere, ou seja, variar para possibilitar a construção da criticidade. O projeto revelou adolescentes em formação como leitores competentes, não denominados assim por saberem decodificar os textos ou por serem capazes de fazer análises textuais, mas por se constituírem e se reconhecerem como sujeitos a partir da leitura literária. O que nos leva às afirmações de Colomer (2007) quando diz que o leitor competente não é o que sabe decodificar as palavras, mas o que consegue se constituir como sujeito a partir de suas leituras.

Ainda sobre o acervo lido, é importante destacar que nos deparamos com algumas dificuldades de acesso aos livros do Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), chegados nos últimos anos, pois eles ficavam trancados e só podíamos acessá-los apenas em momento restrito e vigiado. Essa dificuldade que enfrentamos tem muito a ver com o que Soares (2001) nos diz sobre a estratégia de seleção dos livros. Há os escondidos, os excluídos e os que podem ser manuseados pelos alunos.

Quando, na *instância* biblioteca demos a oportunidade aos alunos de frequentarem este espaço de acesso à literatura e à escola em horário e tempo definidos também por eles, envolvemos os adolescentes em uma cultura leitora que diz respeito também à escola. Porém, o espaço destinado à biblioteca era um lugar deteriorado, onde os alunos nunca iam, não frequentavam, não conheciam. Quando percebemos essa realidade surgiu o nome para batismo do projeto “Leitura no Cafundó”. De fato, a biblioteca daquela escola estava em uma situação de extrema deterioração, o que para nós foi difícil em muitos momentos ocupar aquele espaço, um verdadeiro ‘cafundó’, que podemos observar nos relatos dos alunos, que não frequentavam o local e mal o conheciam. Esta situação remete-nos diretamente a Soares (2001) que afirma que a biblioteca *é um local escolar a que se atribui um estatuto simbólico que constrói uma relação escolar com o livro*. Com a biblioteca naquele estado de deterioração, nos perguntávamos que relação com o livro estava a escola construindo. Parece-nos que a resposta está no número de alunos que frequentaram o projeto. A respeito da

biblioteca, o ponto positivo é que nesse ano de 2016, já sabemos que a mesma foi deslocada e está em perfeitas condições de uso, com algumas ressalvas, mas um ambiente bem agradável.

Nosso trabalho com a mediação nos presenteou com alguns desafios ao longo do percurso, como ler previamente obras ainda não conhecidas por nós, pois estávamos em formação juntamente deles. Os alunos, por sua vez, tiveram a oportunidade de compartilhar a recepção de sentidos e a possibilidade de ampliar esse sentido pessoal, subjetivo, para o coletivo, através de discussões entre seus pares. Também tiveram o auxílio, na moderação das subjetividades, na figura da mediadora. Esta experimentação tem a ver com o que Colomer (2007) propõe sobre o compartilhamento de sentidos, quando construímos juntos os significados. Embora a pesquisadora tenha tido dificuldades ao propor as questões de significados e sentidos, à medida que foi aplicando o projeto, também foi se descobrindo e se desenvolvendo enquanto professora em formação.

Quando desenvolvemos uma postura mediadora naquela escola demos àqueles alunos a oportunidade de diálogo, após lermos integralmente cada obra. E sabíamos a importância que nosso papel como mediadora tinha para os estudantes. Era preciso que fizéssemos um trabalho encantador, embora estivéssemos em formação juntamente com nossos alunos, não podíamos deixar que eles percebessem qualquer insegurança. Então, como nos era parca bagagem para a construção dos sentidos dos textos, investimos num bom preparo para a hora de narrar as obras, com um procedimento de leitura que se constituía em montar um círculo de leitores onde nós éramos o leitor/mediador lendo em voz alta, denotando através da voz as intenções do texto. Acreditávamos que, assim, serviríamos de exemplo para nossos alunos. Esse fato se relaciona com o que Petit (2008) diz sobre o mediador ser um sujeito capaz de despertar ou *revelar desejos*, por vezes até *inseguro de ler*.

Na educação literária, a necessidade de que o professor seja um leitor, ou seja, tenha uma considerável experiência com a literatura, pôde ser comprovada em nossa prática, pois, como refletimos acima, percebemos que, enquanto também leitora em formação, faltou-nos habilidade e conhecimento na laboração e na condução das oficinas. Essa comprovação se alinha ao que Colomer (2007) sugere sobre a importância da formação do professor ou mediador. O professor ensina pelo exemplo, precisamos que o professor goste de ler e entenda o que está fazendo para que de fato consiga conquistar leitores. Então, em nosso envolvimento como mediadora, fica claro que, numa possível nova oportunidade, tenderíamos a conduzir o trabalho de forma mais aprofundada, pois na tentativa de formação leitora dos

alunos, estávamos, de certa forma, preenchendo as lacunas que nos fizeram vislumbrar nosso trabalho de conclusão de curso.

Neste momento nos questionamos sobre o que está fazendo a escola que não tem projetos ou planos de incentivo à leitura. Por outro lado, o que fez estes estudantes (como aquela que relatou que poderia estar dormindo no horário que estava fazendo a atividade de leitura) levantarem de suas camas e saírem cedo de casa para exercer uma atividade na escola que não era obrigatória e que não lhes renderia avaliação quantitativa [?] Pensamos, no meio do percurso do projeto, que a resposta poderia estar no bem estar que a leitura estava lhes fazendo, que liam porque estavam gostando, não porque era imposto, não porque precisavam responder questões, mas porque precisavam apenas conversar, discutir, dar suas opiniões, quando em sala de aula nunca lhes era solicitado, segundo seus relatos. Ou porque sentiam e sabiam dos benefícios que a leitura estava trazendo e poderia lhes proporcionar. Sabemos que para eles, escrever era embaraçoso (isso fora comprovado pelas suas falas), mas ali eles se sentiam à vontade, quando se achavam capazes, escreviam. Tudo isto poderia ocorrer, também, em sala de aula.

Não podemos dizer que atingimos um patamar de leitura crítica, pois se para eles faltava experiência de vida, para a mediadora faltava experiência vasta de leitura. Não tínhamos nem nós nem eles bagagem cultural suficiente para isto. Porém, esse é um degrau que não se atinge tão rápido. O importante é que com as atividades de fruição tenhamos disparado desejos para que os estudantes sigam nesta trajetória de leitura agora sozinhos, em silêncio. Cada um no conhecimento de coisas novas, dependendo do seu nível de engajamento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciamos este trabalho fomos movidos por uma questão inquietante, a lacuna de leituras literárias existente na formação básica da pesquisadora deste trabalho. Além disso, a escola onde a pesquisadora tem filho estudando, no momento de elaboração do projeto de TCC, não contemplava seus alunos com atividades de leitura, fato que pôde ser comprovado pela experiência da mesma em voluntariado de leitura na biblioteca daquela instituição no primeiro semestre de 2015. Com os resultados que obtivemos com o projeto “Leitura no Cafundó”, podemos, hoje, afirmar que nossa questão de investigação foi respondida, ou seja, que sim, projetos extraclasse de leitura literária podem corroborar para a formação do leitor, tanto em uma escola em que não haja trabalho com literatura, quanto para as que já possuem. Nosso trabalho demonstra que esses projetos são muito significativos para a formação do leitor literário.

Após aplicarmos o projeto “Leitura no Cafundó”, podemos afirmar com certeza de que os projetos podem corroborar para a formação do leitor literário, pois, além dos resultados já tratados no capítulo anterior (análise dos resultados) há a interpretação de alguns comportamentos que nos autorizam quando afirmamos que os alunos mostram interesse e disposição para a leitura, visto que estes mantêm contato com a autora desse trabalho. Eles se comunicam via rede social, por onde trocam postagens sobre assuntos literários, e ainda mantêm um grupo no Whatsapp® para tratarem de assuntos correlatos. Isso mostra que eles se apropriaram de um universo, o da leitura, e ele se transformou em assunto de seu cotidiano. Além disso, um grupo de alunos procurou a nova direção da escola este ano para que o projeto “Leitura no Cafundó” voltasse às atividades. Há ainda, o exemplo da menina, como relatamos no subtítulo “A voz da pesquisadora” (p.48), que nos procurou para falar sobre suas leituras, e hoje, após o projeto, podemos considerá-la uma leitora. Esses feitos denotam que esses adolescentes tomaram para si o universo literário. O que nos mostra que é preciso construir essa cultura e desafiá-los, ampliando suas leituras e suas referências.

Felizmente, notamos que a escola acaba valorizando e reconhecendo este tipo de trabalho, ainda que haja resistências e dificuldades. Observemos, por exemplo, que neste ano a biblioteca já se encontra em outro espaço, bem organizado e iluminado, paredes foram pintadas numa cor alegre, o que deixou o lugar agradável. Ainda que não tenha sido por intenção da direção, agora a biblioteca conta com uma professora em dois turnos, ou seja, os

alunos têm opção de horário para retirar livros na biblioteca. É evidente que isto não se fez por conta de nosso trabalho, mas de certa forma uma boa prática colabora para que outras acabem surgindo, como uma reação em cadeia. Exemplo disso foi o convite que recebemos, neste semestre, para mediar situações de leitura para todo ensino fundamental e médio num projeto desenvolvido pela escola a pedido da Secretária da Educação do Estado Rio Grande do Sul alusivo à semana do livro infantil que ocorreu no mês de abril. Esta iniciativa mostra que a escola já nos considera como mediadora.

O que mostramos são ações iniciais de uma nova gestão, porém o que se faz necessário é que estas tenham continuidade. O que queremos dizer é que temos um novo espaço, mas é preciso que este seja garantido. Houve uma promoção de leitura, mas é preciso que iniciativas como estas se tornem hábito, que a escola desenvolva a cultura de projetos de leitura. Assim como é preciso que continuemos com a disponibilidade do acervo, que este circule e seja sempre renovado. Mas de nada adianta termos o acervo disponível se não tivermos a garantia de que as pessoas que hoje estão na biblioteca continuem lá e que sejam também promotoras de leitura.

Por outro lado, hoje, como pesquisadora, quando lemos as escritas dos alunos, bem como as nossas, percebemos que nos projetamos neles, quando identificávamos nos estudantes as lacunas e dificuldades com a leitura que esta pesquisadora teve em sua própria trajetória leitora e escritora (produtora de textos), pois assim como nossos estudantes, também estamos em formação. Então quando os vimos com dificuldades para expressarem-se através da escrita, estávamos enxergando o que éramos enquanto estudantes do 1º grau (equivalente ao ensino fundamental de hoje), bem como enquanto licencianda no ensino superior. Entre nós houve apenas a diferença de nível de escolaridade, porém as lacunas que estavam ficando na formação daqueles adolescentes foram as mesmas que nós, hoje no ensino superior, detectamos e carregamos por toda nossa vida acadêmica. O que nos difere dos alunos é que, como pesquisadora, temos a oportunidade de auto avaliação e de observar outras possibilidades significativas, como por exemplo, a abordagem do trabalho aqui descrito. Quando notamos que o que desenvolvemos em 2015/02, através da ampliação de nossas leituras, teve um aprofundamento até o presente momento. E que, possivelmente, as lacunas deixadas pelos alunos no momento que não quiseram escrever, poderiam ser bem menores se reaplicássemos um projeto semelhante em outra oportunidade, por exemplo.

As lacunas de nossa formação foram de certa forma se preenchendo à medida que fomos aplicando o projeto, quando tivemos que ler antecipadamente as obras para aplicá-las, encontrando dificuldades para desafiar os alunos na compreensão de sentidos. Entretanto, conseguimos esta superação através de olhar crítico, identificando e refletindo sobre pontos falhos, possibilitando aprendizagem e construção na nossa formação como professora. O que significa que, somente o tempo irá resolver as lacunas, pois à medida que nos debruçamos sobre a literatura, nós vamos ampliando nossa bagagem cultural. Ao final da pesquisa, estamos certos de que o desejo de continuar essas experiências de leitura permanece, porém ainda mais aguçado.

Deste modo, concluímos que, se a escola ou um professor especificamente, se interessar a dar continuidade ao trabalho, temos a convicção da relação positiva com a literatura que vai ocorrer na formação desses alunos. Percebemos que nosso anseio inicial fora atingido, pois a cada obra lida, notávamos a empolgação dos mesmos com as atividades. Obviamente, ora uma obra ou outra causou maior ou menor envolvimento. E, assim, podemos garantir que a formação do gosto se dá através de experimentações.

Finalmente, quando projetos ou trabalhos específicos com a literatura não estão presentes no ensino fundamental II, ou quando essa produção aparece apenas como um conteúdo a ser abordado em sala de aula atrelado ao estudo da gramática e ainda quando um documento que rege as atividades escolares que poderia dar status de importância à literatura na escola não o faz, notamos a importância de projetos como o nosso “Leitura no Cafundó” como via de acesso aos livros pelos alunos dessa faixa etária, que são segundo, os PCNs, *os que mais precisam de bons modelos de leitores* (p. 73).

Nossa preocupação é que com as nossas humildes considerações possamos colaborar com a discussão que nos faz pensar sobre a literatura na escola. E certos de que o processo que vivenciamos não é possível encontrar nos guias, livros didáticos ou teóricos. À medida que fomos aplicando nosso projeto fomos fazendo uma troca, mesmo que, por vezes, tenhamos empregado esforço para saber o que esperávamos dos alunos a cada leitura. Porém, isso intensificou nossa formação. Pois, agora sabemos, no que tange à formação do leitor, que nem sempre é preciso que se tenha um motivo ou uma produção final, podemos, por vezes, ler apenas para produzir sentidos e para nos constituirmos como sujeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Rubem. “A menina e o pássaro encantado”. **As mais belas histórias de Rubem Alves**. Lisboa, Edições Asa, 2003.
- AUSTEN, Jane. **Jack & Alice**; tradução de Christine Röhrig. –1.ed. – São Paulo: Martins Fontes - selo Martins, 2014.
- BERGALLO, Laura. “Uma pose para a posteridade”. In: **Cibermistérios e outros horrores**. 1.ed. Rio de Janeiro: Rocco jovens leitores, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação**. PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais 5ª a 8ª Séries - Vol. 02: Língua Portuguesa eBook Kindle.
- COLASANTI, Marina. “Como um colar.” In: **Entre a espada e a rosa**. São Paulo: Livraria Mentos, 2009.
- _____. “A moça tecelã”. In: **Entre a espada e a rosa**. São Paulo: Melhoramentos, 2010.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: A leitura literária na escola**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luiza de.; JOVER-FALEIROS, Rita. (Orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.p 67.
- HUNT, P. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Ed. ver. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil**. - 4ª ed. Disponível em: http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf . Acesso em maio de 2016.
- MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, Literatura e Escola: sobre a formação do gosto**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MAUPASSANT, Guy. “A mão”. In: **Medo: histórias de terror** / Seleção de Hélène MORTARDRE. Tradução de Julia da Rosa Simões. - 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2013.
- _____. “A morta”. In: **Medo: histórias de terror** / Seleção de Hélène MORTARDRE. Tradução de Julia da Rosa Simões. - 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2013.
- PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.
- POE, Edgar Allan. “O gato preto”. In: **Histórias extraordinárias**. Tradução de Eliane Fittipaldi; Katia Orberg. São Paulo: Martin Claret, 2012.
- PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO. Ensino Fundamental de nove anos e Ensino Médio/**Projeto Político Pedagógico**. EEEM Jerônimo Mércio da Silveira, Candiota. RS, 2015. (consulta local)

RÊGO, Zila Letícia Goulart Pereira. **Poesia é voz de fazer nascimentos**. A leitura poética e a construção da subjetividade dos adolescentes. PUCRS, 2003, Tese de doutorado.

REZENDE, Neide Luiza de (org.). A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, Annie; LSNGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luiza de (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo. Alameda, 2013.

ROSA, João Guimarães. “Fita Verde no Cabelo”, in **Ave Palavra**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

ROSA. Rodrigo. **Dom Casmurro**. Adaptação de Rodrigo Rosa em HQ. São Paulo. Editora Ática. 2012.

SCLIAR, Moacyr. “Trem fantasma”. In: **Histórias para quase todos os gostos**. Porto Alegre: L&PM, 2002.

SISTO, Celso. “Porque no peito de um nerd também bate um coração”. In: AGUIAR, Luiz Antonio(Org.). **Internautas: os chips reinventando nosso dia a dia**. -São Paulo: Editora Melhoramentos, 2011.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: BRANDÃO, Heliana Maria Brina; EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Orgs). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p 17.

SOUZA. William Amorim. “Feliz aniversário”. In: AGUIAR, Luiz Antonio(Org.). **Internautas: os chips reinventando nosso dia a dia**. -São Paulo: Editora Melhoramentos, 2011.

TELLES, João A. “É pesquisa, é?” “Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, RS Vol. 5, No. 2, 2002 (91-116)

VERSIANI, Daniela B.; YUNES Eliana; CARVALHO Gilda. (Orgs).. **Manual de reflexões sobre boas práticas de leitura**. São Paulo: Editora UNESP; Cátedra Unesco de Leitura PUC-RIO, 2012.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 8. ed. São Paulo: Global, 1994.

ANEXOS

ANEXO A

ANEXO B

ANEXO C