



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA**

PALOMA CARLEAN DE FIGUEIREDO SOUZA

LETRAMENTO LITERÁRIO: UM NOVO OLHAR SOBRE A PRÁTICA

Montes Claros - MG  
2015

PALOMA CARLEAN DE FIGUEIREDO SOUZA

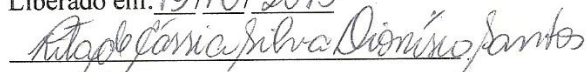
LETRAMENTO LITERÁRIO: UM NOVO OLHAR SOBRE A PRÁTICA

Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros, como requisito à obtenção do título de mestre.

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Silva Dionísio Santos.

Liberado em: 19/10/2015

  
Prof.<sup>a</sup>. Dra. Rita de Cássia Silva Dionísio Santos- Unimontes

Montes Claros - MG  
2015

S7191 Souza, Paloma Carlean de Figueiredo.  
Letramento literário [manuscrito]: um novo olhar sobre a prática /  
Paloma Carlean de Figueiredo Souza. – Montes Claros, 2015.  
112 f. : il.

Bibliografia: f. 89-92.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros -  
Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/  
Profletras, 2015.

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Silva Dionísio Santos.

1. Letramento literário. 2. Mediação. 3. Formação leitora. I. Santos,  
Rita de Cássia Silva Dionísio. II. Universidade Estadual de Montes Claros.  
III. Título. IV. Título: Do texto publicitário à formação leitora.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



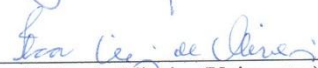
PALOMA CARLEAN FIGUEIREDO SOUZA

*Letramento literário: um novo olhar sobre a prática*

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos Professores Doutores:

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita de Cássia Silva Dionísio Santos – Orientadora (Unimontes)

  
Prof. Dr. João Carlos Biella (UFU)

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ilca Vieira de Oliveira (Unimontes)

Montes Claros, 14 de agosto de 2015.

*Aos meus amores, Matheus, Thiago, Lucas e Francisco,  
pelo muito que souberam compreender minhas ausências, minhas  
falhas, minhas inquietudes.  
O meu carinho.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus pela vida e pela força em dias que pareciam intermináveis.

À minha mãe, que mesmo longe, não se fez distante.

Aos meus filhos, Matheus, Thiago e Lucas, pela compreensão da minha ausência, às vezes física, às vezes, emocional.

A Francisco, pelo companheirismo e paciência.

A todos os motoristas que me conduziram, semanalmente, de Turmalina a Montes Claros, especialmente ao senhor José Rocha, que foi como um pai para mim nessa trajetória.

Aos meus companheiros de trabalho, que muito me apoiaram nessa minha caminhada, de maneira especial, agradeço à Cida Costa.

À Profa. Dra. Rita de Cássia, pela orientação e por não ter me permitido desistir no momento em que fraquejei.

Aos componentes da banca.

Aos meus professores do mestrado, pelos ensinamentos e interlocuções.

Enfim, agradeço a todos que participaram da realização desse sonho.

Muito obrigada.

## RESUMO

Esta pesquisa situa-se no campo das investigações sobre a leitura no Brasil, detendo-se sobre a questão da formação de leitores literários. Descreve e analisa o letramento literário dos alunos do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Professora Edite Gomes, localizada em Turmalina, Minas Gerais. A metodologia adotada foi a pesquisa-ação e os dados foram coletados por meio de questionários aplicados a alunos, professores e bibliotecários com o fim de se identificar a forma como esses sujeitos lidam com os textos literários. Os resultados da pesquisa apontam que a grande maioria dos alunos não demonstram interesse pelos livros literários e que não encontram prazer no ato de ler, o que sugere a necessidade de um trabalho de intervenção voltado à formação leitora. Além da pesquisa, foi proposta uma intervenção pedagógica a partir da descrição da leitura compartilhada do livro *Ler, escrever e fazer conta de cabeça* (1999a), de Bartolomeu Campos de Queirós, segundo orientações da sequência básica de leitura literária apresentada por Rildo Cosson (2006). Comprovou-se que, por meio de proposições motivadoras, é possível possibilitar aos estudantes uma relação prazerosa com os textos literários e, por conseguinte, auxiliá-los na aquisição de níveis de proficiência de leitura em textos diversos, literários ou não.

**Palavras-chave:** Letramento literário; mediação; formação leitora.

## **ABSTRACT**

This research lies in the field of research on reading in Brazil, pausing on the issue of formation of literary readers. It describes and analyzes the literary literacy of elementary school students, the State School Professor Edit Gomes. The methodology adopted was action research and data were collected through questionnaires given to students, teachers and librarians in order to identify how these people deal with literary texts. The survey results show that the vast majority of students do not show interest in literary books and who do not find pleasure in the act of reading, which suggests the need for intervention work aimed at training reader. In addition to research, it proposed a pedagogical intervention from the description of the shared book reading read, write and head count (1999a), Bartolomeu Campos de Queirós, according to guidelines of the basic sequence of literary reading presented by Rildo Cosson (2006). It was found that, through motivating propositions, you can allow students a pleasurable relationship with literary texts and therefore assist them in acquiring reading proficiency levels in several texts, literary or not.

**Keywords:** literary literacy; mediation; reader training.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	9
<b>1 LETRAMENTO E LITERATURA: CONCEITOS E APLICABILIDADE</b>	13
1.1 Alfabetização e letramento-----	14
1.2 Ler e construir significados: o papel do leitor interativo-----	18
1.3 A importância da literatura e as orientações conforme documentos oficiais-----	23
1.4 A literatura na escola: o papel do professor mediador-----	29
1.5 Letramento literário-----	37
<b>2 CAMPO DE PESQUISA E CAMINHO PERCORRIDO</b>	44
2.1 Metodologia-----	45
2.2 Caracterização do campo-----	46
2.3 Caracterização dos sujeitos envolvidos na pesquisa-----	47
2.4 Aplicação e análise de questionário aos alunos-----	49
2.5 Aplicação e análise de questionário aos professores-----	56
2.6 Entrevista com os funcionários da biblioteca-----	58
2.7 Análise de dados-----	61
<b>3 AS MEMÓRIAS DE UM MENINO COMO PONTO DE PARTIDA PARA LER, ESCREVER E FAZER CONTA DE CABEÇA</b>	65
3.1 Sobre lembranças e memórias-----	67
3.2 Bartolomeu Campos De Queirós e sua prosa poética-----	68
3.3 Descrição da intervenção-----	76
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	86
<b>REFERÊNCIAS</b>	89
<b>APÊNDICES</b>	93
<b>ANEXOS</b>	101

## INTRODUÇÃO

É consenso entre os estudiosos e educadores que, por meio da leitura, o indivíduo se torna mais crítico diante da sociedade e de todas as questões que o cercam. Há um discurso prevalente de que é a escola a mais conceituada agência de letramento e, portanto, é a ela que a sociedade delega, como uma de suas principais funções, a missão de oferecer um ambiente propício às práticas de leitura. Os documentos oficiais que tratam do currículo escolar, *Parâmetros Curriculares Nacionais e o Currículo Básico Comum* (BRASIL, 1998), apontam o trabalho com o texto literário como eixo de extrema relevância nos ensinamentos fundamental e médio e, ao mesmo tempo, explicitam que a literatura é fator determinante na formação cidadã.

Em oposição ao discurso uníssono acerca da importância da literatura e da formação leitora, não raro, encontramos alunos desmotivados e insatisfeitos com as aulas de língua portuguesa, especialmente no que se refere à leitura de textos literários.

Para delimitarmos o nosso objeto de estudo, tomamos, como ponto de partida, observações feitas durante as aulas de língua portuguesa, em séries do ensino fundamental, associadas a relatos informais de professores da educação básica no que concerne à receptividade dos alunos às proposições de leitura de livros literários. Durante reuniões pedagógicas ou em conversas informais com os colegas de profissão, percebemos quase uma unanimidade nas afirmações de que os estudantes não demonstram interesse pelos textos e/ou livros literários que leem e que só o fazem para cumprir uma “obrigação”, ou seja, não encontram prazer no ato de ler.

De igual modo, em conversas informais com alunos, detectamos que os mesmos vão à biblioteca, pegam livros emprestados apenas quando são convidados e escolhem aqueles com menor quantidade de páginas e não pelo tema que esse apresentaria, por exemplo. Enquanto vários discentes, em conversas informais, relatam que leem apenas partes dos livros para fazer resumos ou responder às possíveis perguntas dos professores, não se atendo à compreensão da obra, outros afirmam que devolvem os livros à biblioteca sem ao menos abri-los e não veem sentido em ler, consideram essa ação uma perda de tempo. Tal comportamento tem despertado uma preocupação entre os professores de língua portuguesa e literatura, uma vez que se vê, dia após dia, crescer, no nosso contexto escolar, a aversão às suas aulas, mesmo com a existência de um discurso em prol da leitura, os programas governamentais para aquisição de livros, um movimento na direção da valorização das práticas de letramento. Diante do exposto, surgem os questionamentos: Por que os alunos apresentam tanta aversão

aos textos literários? Eles não gostam de literatura ou não a compreendem? O problema está no aluno ou na forma como a literatura é apresentada na escola? A solução está no próprio texto ou na abordagem que desse se faz? Perguntas como essas nos impulsionaram a pesquisar de que forma se dá o trabalho com leitura literária na Escola Estadual Professora Edite Gomes, localizada em Turmalina, Minas Gerais. O nosso estudo, portanto, justifica-se a partir de dados empíricos coletados junto a estudantes e profissionais dessa instituição que apontam um panorama de leitura literária insatisfatório.

Apresentado o problema dessa pesquisa, o desinteresse dos alunos pela leitura literária, partimos do pressuposto de que os alunos do Ensino Fundamental leem pouco e/ou de maneira mecanicista, uma vez que não conseguem construir sentidos para o texto literário, bem como não se sentem parte do “mundo” real ou fictício do autor. Por isso, objetivamos verificar como é possível despertar, no aluno dos anos finais do Ensino Fundamental, o gosto pela leitura de livros literários. Neste estudo, investigamos como os alunos do 8º ano da referida escola têm acesso à leitura de livros literários e buscamos descrever de que forma o trabalho de promoção de leitura vem sendo realizado pelos professores e bibliotecários dessa instituição de ensino. Por ter sido um trabalho realizado a partir das orientações do Programa de Mestrado Profissional em Letras-Profletras — no qual, além da pesquisa, necessita-se propor uma intervenção—, apresentamos a descrição da leitura compartilhada do livro *Ler, escrever e fazer conta de cabeça* (1999a), de Bartolomeu Campos de Queirós, em uma abordagem motivadora, uma vez que tal obra apresenta a experiência do menino-personagem que relata a sua infância simples, ao mesmo tempo em que coloca-nos em contato com seus primeiros encontros com as letras e a leitura. A escolha da obra utilizada como recurso se justifica pelos temas nela abordados, tais como família, infância, escola, morte e saudade, e também pelo uso de uma linguagem essencialmente literária capaz de mobilizar diversos conhecimentos e sensações no leitor, esteja ele em qualquer faixa etária.

Esta dissertação se apresenta, em vista dos objetivos descritos, em três capítulos, além desta introdução: O primeiro capítulo, “Letramento e literatura: conceitos e aplicabilidade”, traz um delineamento teórico dos conceitos de letramento, letramento literário, seguido da discussão sobre a importância da literatura e a mediação do professor na formação literária. Para orientar os nossos estudos sobre letramento, reportamo-nos às orientações teóricas de Magda Soares (1998, p. 18), para quem letramento “é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita” e à Ângela Kleiman (1995; 2007; 2010), que define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos,

para objetivos específicos” (1995, p.19). Discutimos também, nesse capítulo, o que é ler, à luz das teorias da leitura numa perspectiva interativa, e, nos reportamos às contribuições de Isabel Solé (1998), Ingedore Villaça Kock e Vanda Maria Elias (2007) que abordam, além das concepções de leitura, estratégias que podem ser utilizadas pelos leitores no momento da interação com o texto. Ao seguir o mesmo viés de pensamento, Bartolomeu Campos de Queirós (1999b; 2009) e Umberto Eco (2004) apresentam um leitor ativo, construtor dos significados do texto a partir da interação.

Sobre a importância da literatura, embasamo-nos no discurso de Antoine Compagnon (2012), autor que apresenta a literatura sob várias perspectivas. Procuramos ainda dialogar com Antônio Candido (1995), que preconiza a literatura como direito universal e fundamental de todo cidadão, e Roland Barthes (1978) que afirma ser a literatura a mais importante disciplina do currículo escolar, uma vez que faz girar todos os saberes.

Para trazer o discurso sobre a literatura ao campo pedagógico, uma vez que este estudo se interessa pelas práticas de letramento literário na escola, sobre a escolarização da literatura e a função da escola como promotora de leitura, consultamos Magda Soares (1999) e Ivete Walty (1999), que discorrem sobre a forma como a escola utiliza os textos literários. Para discutir o papel do professor no processo do letramento literário recorremos às contribuições de Teresa Colomer (2007) e utilizamos dados de pesquisas apresentadas por Marisa Lajolo (1994) sobre o problema da falta de hábito de leitura, que envolve não só alunos, como também professores.

Ainda, no primeiro capítulo, procuramos estabelecer relação semântica entre letramento e literatura, buscamos delimitar o nosso foco de estudo que é o letramento literário sob as orientações teóricas de Graça Paulino (2004; 2010) e Rildo Cosson (2006).

No segundo capítulo, “Campo de pesquisa e caminho percorrido”, descrevemos a metodologia utilizada e ações propostas para o desenvolvimento desta pesquisa, bem como o procedimento e o instrumento de coleta de dados, questionários aplicados a alunos, professores de língua portuguesa e bibliotecários. Em seguida, destacamos a descrição a respeito das primeiras aproximações com a escola, a caracterização da biblioteca escolar, a descrição dos sujeitos envolvidos, a apresentação dos dados coletados e análises dos mesmos.

No terceiro capítulo, “As memórias de um menino como ponto de partida para ler, escrever e fazer conta de cabeça”, expusemos, de maneira sucinta, uma visão sobre memórias; para tal, tomamos como base as contribuições de Walter Benjamin (1994), Eclea Bosi (1994) e Joaquim Alves Aguiar (1998). Também nessa seção, buscamos intercalar prática e teoria, utilizando as orientações de Cosson (2006) e sua proposta de sequência básica de leitura.

Portanto, destacamos um sequenciamento de atividades de intervenção utilizando como recurso o livro *Ler, escrever e fazer conta de cabeça* (1999a), descrito de maneira breve; antes, porém, apresentamos o escritor mineiro Bartolomeu Campos de Queirós, autor da obra referida. Descrevemos e interpretamos as atividades realizadas a fim de tentar diminuir a distância entre alunos e livros literários.

Em seguida, apresentamos as considerações finais acerca dos temas discutidos e as conclusões a que chegamos.

## **CAPÍTULO 1**

### **LETRAMENTO E LITERATURA: CONCEITOS E APLICABILIDADE**

Desconheço liberdade maior e mais duradoura do que essa do leitor ceder-se à escrita do outro, inscrevendo-se entre as suas palavras e os seus silêncios. (Bartolomeu Campos de Queirós, 1999).

## 1.1 Alfabetização e letramento

A palavra letramento passou a fazer parte do nosso contexto, em meados de 1980, por meio dos discursos e de pesquisas apresentadas por Magda Soares e Angela Kleiman, às quais nos reportaremos para orientar as nossas discussões acerca do tema. Apesar de nem sempre haver consenso na definição exata do termo letramento, o mesmo sempre foi usado para tratar da apropriação e do uso social da escrita.

Soares (1998), em seu livro *Letramento: um tema em três gêneros*, afirma que durante muito tempo, no Brasil, utilizou-se, para denominação de atividades escritas, apenas o termo alfabetização. A pessoa que era capaz de conhecer os signos verbais, codificar e decodificar as letras, mesmo que em nível rudimentar, era considerada alfabetizada e aquela que desconhecia esse processo, analfabeta. A partir de estudos e de pesquisas na área educacional, incorporou-se à nossa língua o termo letramento, uma vez que a sociedade exigia uma denominação para o uso social da escrita.

Ainda de acordo com a pesquisadora, o conceito de letramento está calcado em sua etimologia: *literacy*, originada do latim, *littera* (letra), agregada ao sufixo *-cy*, que, por sua vez, tem o significado de qualidade, condição, estado, fato de ser. Logo, *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever ou que, mesmo sem saber ler e escrever, convive, cotidianamente, com práticas de leitura e de escrita. Atrelada a esse conceito, está a ideia de que a escrita gera implicações sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas quer para o grupo social no qual está introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la. Nessa perspectiva, entendemos por letramento “o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita” (SOARES, 1998, p.18).

Mesmo com a divulgação dos estudos sobre essa nova realidade, ainda é comum confundirmos letramento com alfabetização, não raro, ouvimos profissionais da área da educação dizerem que determinado aluno não é alfabetizado porque não consegue compreender bem o sentido de um texto ou dizerem que um adulto não é letrado porque não passou pela educação formal. Sobre essa questão, Soares (2010), em um artigo denominado “Práticas de Letramento e Implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento”, esclarece que:

Alfabetização e letramento são processos diferentes, mas indissociáveis: embora se diferenciem quanto às habilidades cognitivas que envolvem, e, conseqüentemente impliquem formas diferentes de aprendizagem, processos simultâneos e interdependentes. (SOARES, 2010, p. 61).

Entretanto, podemos afirmar que o processo de letramento se inicia antes mesmo de começar o processo de escolarização do sujeito, ou seja, é anterior a sua entrada para a escola. Isso se dá porque a criança já tem contato com situações de letramento na sua interação com o outro: ouve histórias contadas pelos pais, observa letras e números nas ruas, vê revistas, assiste a desenhos animados. À escola, portanto, fica legada a função de apresentar o sistema de escrita e leitura à criança, que, após alfabetizada, permanecerá em constante processo de letramento, como assinalou Paulo Freire (1989, p. 9), em *A importância do ato de ler*, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra e é preciso ler a palavra para reler o mundo”, corroborando a importância tanto da alfabetização quanto do letramento nesse contínuo.

Sabemos que há uma dicotomia entre os termos alfabetização e letramento, mas não podemos desconsiderar o fato de que os dois são complementares. É possível alfabetizar letrando, bem como as práticas de letramento podem estar associadas à alfabetização. O mais importante é compreendermos que o letramento — ou letramentos, no plural, como alguns autores preferem usar — não está limitado às situações de aprendizagem escolar. As mudanças na vida do sujeito letrado são maiores que as mudanças provocadas pelo simples fato da aquisição da escrita. Ainda sobre a diferença entre os termos alfabetização e letramento e suas implicações, Soares acrescenta:

Apropriar-se socialmente da escrita, através de seus usos sociais, é diferente de aprender a ler e a escrever. O que muda no indivíduo que apresenta um bom nível de letramento é o seu lugar social, ou seja, muda sua forma de inserção, na medida em que passa a usufruir de outra condição social e cultural. (SOARES, 1998, p. 74).

Há de se destacar que o conceito de letramento é algo complexo, uma vez que compreende dois fenômenos muito diferentes, embora sejam complementares: a leitura e a escrita. Esses dois fenômenos são constituídos por um “conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo *continuum*” (SOARES, 1998, p. 49). Como exemplo disso, podemos observar que nem sempre a pessoa que lê e produz um bilhete é capaz de ler e compreender uma crônica, o que constitui os diferentes níveis de letramento. Ressaltamos, portanto, que o letramento, em sua dimensão social, não pode ser encarado como característica unicamente pessoal, mas como uma prática social, logo



“letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 1998, p.72).

Também sobre letramento, Kleiman (1995), no capítulo introdutório do livro *Os significados do letramento*, afirma tratar-se de “um conjunto de práticas sociais que usa a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (p. 19). Para a autora, enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição do código escrito e abarca um conjunto de saberes sobre esse código, com o objetivo do domínio do sistema alfabético e ortográfico de uma determinada língua, o letramento, por sua vez, tem como foco central os aspectos sócio históricos da aquisição de um sistema escrito por uma comunidade, por um grupo que nem sempre requer um sistema formal. Nessa perspectiva, o indivíduo que sabe ler e escrever é considerado alfabetizado, já aquele, que independente de saber ler e escrever, responde adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita, isto é, o indivíduo que está inserido em práticas sociais de leitura e de escrita, é considerado letrado.

No artigo “Linguagem e letramento em foco. Preciso ‘ensinar’ o letramento? Não basta ensinar a ler a escrever?”, Kleiman (2010) discute e estabelece diferenças e aproximações entre os termos alfabetização e letramento. A autora afirma que, embora a alfabetização apresente características específicas que a diferencie do letramento, é por meio dessa que os sujeitos passam a participar, de forma autônoma, das muitas práticas de letramento de diferentes instituições.

É importante destacar que, com base nos pressupostos teóricos de Kleiman, o letramento pode se dar em várias situações, desde que estejam envolvidas práticas sociais que se utilizem da leitura e da escrita. Para exemplificar, podemos citar atividades como assistir a um filme legendado, escrever uma carta ao fabricante de um produto para reclamar de um defeito qualquer, ler trechos de livros, jornais e demais práticas sociais que usam a escrita, ou seja, ações que são realizadas em uma interação social, as quais estabelecem vínculo com a escrita e com a leitura. Desse modo, segundo Kleiman, o letramento relaciona-se às práticas e aos eventos que usam a leitura e a escrita socialmente, enfatizando que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder em uma sociedade. A autora refere-se à escola como a mais conceituada agência de letramento e reconhece a existência e importância das demais, considerando que:

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Conforme exposto, as diferentes orientações de letramento, às quais a autora se refere, dizem respeito às práticas diárias dos sujeitos que vivem em uma sociedade grafocêntrica, visto que tanto em casa, na igreja, no trabalho ou mesmo nas ruas, em muros, letreiros e outdoors, convivemos com letras, números e imagens que exigem de nós atitudes leitoras. Desse modo, o fenômeno de letramento vai além das práticas institucionais de uso da escrita. As atividades escolares, que servem para identificar se o aluno é ou não alfabetizado, seriam apenas parte do que o indivíduo letrado deve ser capaz de desenvolver com a escrita. A autora propõe que a linguagem ensinada e aprendida na escola tenha cada vez mais proximidade ao que se escreve cotidianamente e possa, de fato, ser aplicada fora dela.

Para Kleiman (2007), em seu artigo “O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização”, o letramento numa perspectiva pedagógica está intrinsecamente ligado aos aspectos sociais de uso da língua escrita. A aplicação do letramento no contexto educacional implica aliar uma concepção social da escrita à alfabetização, ao contrário do modelo tradicional que vê a aprendizagem da leitura e da escrita como desenvolvimento de habilidades individuais.

Concordamos com a autora quando afirma que a escola, numa tentativa de aproximar as práticas de leituras escolares às práticas sociais de leitura, deve incluir em seu planejamento textos significativos para o aluno e sua comunidade, isto é, textos que partam das experiências prévias — cultural e diversificada — dos alunos, os quais já participam de eventos de letramento e, conseqüentemente, fazem parte de uma cultura letrada antes mesmo de entrar para a escola.

Por um lado, a escrita e a leitura são concebidas na escola como competências e habilidades que devem ser desenvolvidas gradativamente de modo a elevar o aluno a ser um usuário proficiente da língua escrita. Por outro, o letramento numa perspectiva social, baseia-se na leitura e na escrita como práticas discursivas que estão ligadas ao contexto onde se desenvolvem. Desse modo, as atividades de leitura e escrita na escola devem partir das práticas sociais.

Atualmente, percebemos que se faz necessário uma revisitação quanto à abrangência da definição do termo letramento, já que é inquestionável a sua presença em nossas práticas educacionais e, diante dessa realidade, há algumas questões recorrentes e instigadoras: Como oportunizar aos estudantes situações que favoreçam o letramento, e, não apenas a alfabetização? Quais são as práticas escolares capazes de elevar o indivíduo a esse estado ou condição de detentor da escrita em seu uso social? De que forma aproximar a escrita realizada na escola à escrita utilizada cotidianamente pelos indivíduos em outras esferas de comunicação? Esses são questionamentos que nos incitam a discutir a abrangência do letramento no contexto educacional, visto que, conforme Soares (1998; 2010) e Kleiman (1995; 2007; 2010), o letramento está relacionado à prática social da leitura e da escrita nas mais diversas esferas sociais.

A seguir trataremos de aspectos relevantes que envolvem o ato de ler, bem como apresentaremos a leitura a partir de um viés discursivo.

## **1.2 Ler e construir significados: o papel do leitor interativo**

Como já citamos anteriormente, é consenso que a escola é a mais conceituada instituição em que se tem acesso à leitura e à escrita e muito tem se falado sobre o seu papel como principal agência de letramento e mais ainda tem se discutido sobre o papel do professor como mediador e motivador das práticas leitoras. Não obstante, é comum ouvirmos discursos de profissionais da educação que denunciam a realidade desoladora das experiências de leitura no contexto escolar. Os relatos costumam dar conta de que os estudantes, especialmente aqueles que cursam séries finais do Ensino Fundamental, afirmam não gostar de ler e, quando o fazem, é de maneira superficial, não passa de um ato de decodificação das letras. Se partirmos do pressuposto de que o estudante nesse nível de escolarização já tenha atingido a habilidade cognitiva de ler e compreender, vamos chegar a outro questionamento: Por quais motivos a leitura deixou de fazer sentido para esses estudantes? O ato de ler aqui discutido não se restringe apenas em codificar e decodificar as letras, mas consiste em ler, fazer inferências, levantar hipóteses, correlacionar pontos do texto lido a outros conhecimentos adquiridos previamente, enfim, compreender o texto em suas dimensões explícita e implícita. A seguir, apresentaremos algumas considerações sobre leitura a partir de um viés discursivo.

Em pleno século XXI, a escola ainda vivencia um problema histórico: nem sempre consegue formar leitores eficientes, capazes de utilizar-se da leitura em suas práticas sociais.

Indagamo-nos então: Quais são as práticas leitoras eficazes oferecidas ao aluno para a sua promoção de sujeito leitor? Quais são as estratégias que podem formar um leitor ativo, capaz de inferir, fazer antecipações, verificá-las e construir sentido para o que se lê?

No sentido de esclarecer aspectos relativos ao processo de leitura Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2007), no livro *Ler e Compreender: os sentidos do texto*, apresentam diferentes concepções de leitura. Uma dessas concepções enfatiza o autor do texto, o sujeito; outra, porém, o material escrito, o texto; e em uma terceira perspectiva enfatiza a interação entre autor, texto e leitor.

De acordo com as autoras, na primeira concepção, que dá ênfase ao autor do texto, o sujeito é visto como o detentor dos sentidos do texto que é construído a partir de uma representação mental, cabendo ao leitor captar as ideias do autor. Nessa perspectiva, o leitor é passivo e não tem liberdade para construir sentidos para o que lê, sendo que “o foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor.” (KOCH; ELIAS, 2007, p. 10).

Para a segunda concepção, a ênfase está no texto, o sujeito é colocado em segundo plano, a valorização é dada à língua como código, como um instrumento para a comunicação. Enquanto na concepção anterior cabia, ao leitor, o reconhecimento das intenções do autor, nesta concepção, do leitor, espera-se o reconhecimento do sentido das palavras e das estruturas do texto. O leitor ou ouvinte, que possui o conhecimento do código, apenas o decodifica. “A leitura, conseqüentemente, é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que tudo está dito.” (KOCH; ELIAS, 2007, p. 10).

Ao contrário das duas concepções de leitura apresentadas até o momento em que o leitor é caracterizado por realizar uma atividade de reconhecimento, de reprodução, a terceira concepção dá ênfase à relação autor-texto-leitor, em que os sujeitos, de forma dialógica e ativa, constroem sentido, uma vez que esse não preexiste sem a interação.

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH; ELIAS, 2007, p. 11).

Destacamos que, na terceira concepção em que a ênfase está na interação entre autor-texto-leitor, a leitura é vista como uma atividade de produção de sentido, ou seja, o sentido é algo a ser construído no momento da leitura, portanto, o leitor é visto como um sujeito ativo. No entanto, acreditamos que algumas práticas comuns à escola priorizam as concepções em

que o aluno precisa compreender o que o autor ou o texto diz, ignorando a participação do mesmo na construção dos sentidos.

De acordo com Isabel Solé (1998), no livro *Estratégias de leitura*, “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto” (p.22) que depende dos objetivos estabelecidos, ou seja, o ato de ler não acontece de maneira solta, sem intenções. É no encontro entre o que está na superfície textual e a finalidade que se realiza a leitura que o verdadeiro fenômeno da leitura se concretiza. Para a autora, a compreensão do texto está diretamente relacionada ao objetivo da leitura e, por isso, é algo construído pelo leitor no contato com o texto.

Podemos inferir, concordando com as autoras citadas, que o texto apresenta um significado, um sentido, mas que sua compreensão final depende muito da relação texto-leitor-objetivos-conhecimentos prévios. Para ilustrar, lembremos a diversidade de interpretações que um mesmo escrito pode representar para pessoas distintas. O texto pode permanecer o mesmo, porém, a finalidade, a expectativa de leitura e os conhecimentos acionados por cada leitor variam, gerando a heterogeneidade de interpretações. Assim, o leitor age sobre o texto atribuindo-lhe significado, a partir dos elementos textuais e contextuais.

De maneira poética, o escritor Leonardo Boff (1997) também trata da temática da leitura, nessa mesma perspectiva, de que o contexto também é responsável pela compreensão do texto pelo leitor:

Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. [...]. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação. Sendo assim, fica evidente que cada leitor é coautor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita. (BOFF, 1997, p. 9).

Dialogando com outros autores, em uma perspectiva interativa, Solé (1998, p. 32) reconhece e define a leitura como “processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita” e esclarece que:

Para ler, necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência, ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (SOLÉ, 1998, p. 23).

Quando trabalhamos qualquer texto em sala de aula, com nossos alunos, não costumamos refletir sobre os processos que envolvem a atividade de leitura e acabamos por pensar que se trata de algo simples. Isto é, entendemos que se o aluno já é alfabetizado, é capaz de, conseqüentemente, realizar a leitura e efetivar a compreensão. Entretanto, o processo de leitura é complexo e aciona muitas habilidades e conhecimentos, conforme vimos nas contribuições de Koch e Elias (2007).

Em relação à complexidade do processo de leitura, Solé (1998), declara que o ato de ler tem sido explicado, ao longo dos anos, a partir de vários modelos hierárquicos de leitura: ascendentes e descendentes e modelo interacionista, entretanto esse último pressupõe uma integração dos outros enfoques que foram elaborados para explicar o processo de leitura.

Por um lado, no modelo ascendente de leitura, o leitor parte dos elementos textuais menores e, gradativamente, caminha para a compreensão. Assim, o leitor reconhece letras, palavras, frases e orações e toda essa seqüência deverá levá-lo ao objetivo final, que é a compreensão textual. Ao contrário, o modelo descendente postula que o leitor aciona os seus conhecimentos prévios e recursos cognitivos para ir construindo sentido para o que se lê e verifica, no decorrer da leitura, as suas antecipações feitas. Já na perspectiva interacionista, os modelos ascendentes (*bottom-up*) e descendentes (*top down*) se juntam. Assim, o processo acontece de tal maneira que o leitor se vale do conhecimento prévio e do conhecimento textual, simultaneamente, para construir a compreensão. Para Solé:

Quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...), de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como um *input* para o nível seguinte; assim, através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados. Mas, simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior através de um processo descendente. (SOLÉ, 1998, p. 24).

Muito embora não percebamos isso, utilizamos estratégias no momento da leitura que podem nos conduzir a uma efetiva construção de sentidos. Inconscientemente, cada leitor recorre a outros conhecimentos no momento em que concretiza a leitura.

Destacamos, em primeiro lugar, que estratégias de leitura são mecanismos que cada leitor, individualmente, desenvolve, ao longo de sua vida, para conseguir uma informação através da leitura, para compreendê-la e, a partir dela, obter um novo conhecimento ou atualização de outros conhecimentos. Em segundo, apresentamos algumas dessas estratégias: estratégia de seleção, de antecipação, de inferência e de verificação, conforme Solé (1998).

A estratégia de *seleção* é aplicada pelo leitor quando, no processo de leitura, ele escolhe o que é relevante para si e descarta o que é irrelevante; a de *antecipação* é aplicada pelo leitor a cada vez que o mesmo é capaz de prever o que está “lá na frente”, onde seus olhos ainda não chegaram; a estratégia de inferência entra em ação no momento em que o leitor compreende o que não está explícito no texto, isto é, o que está “nas entrelinhas” do texto. Por sua vez, a estratégia de *verificação* se dá quando o leitor avalia se o uso das estratégias anteriores está contribuindo ou não para alcançar o seu objetivo, se as hipóteses levantadas a partir das inferências e previsões feitas podem ser confirmadas. Assim, diante de tais estratégias, podemos dizer que “a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de interpretação” (SOLÉ, 1998, p. 27).

Na perspectiva interativa, ao ter o leitor como sujeito construtor de sentidos, Bartolomeu Campos de Queirós (1999b), no livro *A formação do leitor: pontos de vista*, define o ato de escrever como algo a se completar por meio da participação ativa do leitor. Para o autor, escrever é “procurar parceiros para decifrar a intensidade dos mistérios. Escrever é não saber e recorrer ao leitor para nos ajudar a decifrar o mistério que inaugura o escritor.” (QUEIRÓS, 1999b, p. 23).

Nessa mesma linha de pensamento, Umberto Eco (2004), no livro *Lector in fábula*, define o texto como mecanismo preguiçoso ou econômico quando trata dos silenciamentos premeditados como sendo a intenção de chamar o intérprete à ação. Os textos serão menos lacunares quando cumprirem determinadas finalidades/formalidades, como exemplo, o texto didático. No entanto, alcançada a função estética, no caso dos textos literários, o texto transfere ao leitor a iniciativa da interpretação, ainda que guarde alguns elementos de controle em sua estruturação.

Um texto postula o próprio destinatário como condição indispensável não só da própria capacidade concreta de comunicação, mas também da própria potencialidade significativa. Todo texto quer alguém que o ajude a funcionar. (ECO, 2004, p. 37).

De acordo com essa perspectiva, o leitor assume um papel tão importante quanto o do escritor, porque o texto só se completa a partir da interação. Assim, a leitura se apresenta como uma tríade composta por escritor-leitor-texto. Nesse mesmo sentido, ao usar uma linguagem mais poética, Queirós corrobora a ideia de um leitor ativo, que acrescenta à obra a

sua visão, a sua fantasia a fim de lhe dar sentido. Vejamos o que Queirós explica em entrevista ao Instituto C&A<sup>1</sup>

A leitura é um diálogo. O fenômeno literário talvez seja a fantasia do escritor dialogando com a fantasia do leitor, construindo uma terceira obra, que nunca vai ser escrita. Talvez o fenômeno literário esteja aí, nessa subjetividade da leitura. (QUEIRÓS, 2009).

Embora se utilizem de linguagem diferente, tanto Eco quanto Queirós reconhecem a importância do leitor na construção do texto. Para Queirós, a leitura literária, por sua subjetividade, proporciona ao leitor melhor oportunidade de dialogar com as ideias do autor, uma vez que os sentidos são construídos a cada nova leitura. As ideias dos autores, portanto, convergem para um leitor agente, capaz de “ajudar o texto a funcionar.” (ECO, 2004, p.37).

Ainda a respeito da interação que há entre leitor e autor, podemos recorrer aos pressupostos da teoria do dialogismo, apresentados por Mikhail Bakhtin (1999), no livro *Estética da criação verbal*, quando afirma que todo texto promove um diálogo constante entre o autor e o leitor. Nessa perspectiva, “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra se apoia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.” (BAKHTIN, 1999, p. 113). Assim, nesse processo de interlocução, o texto só estará completo no momento que entra em contato com o leitor, momento no qual, segundo Queirós (2009), é construída uma terceira obra, ou seja, no diálogo entre quem escreve e quem lê, é que a obra verdadeiramente se completa.

### **1.3 A importância da literatura e as orientações conforme documentos oficiais**

Dizer que o contato com a literatura pode tornar o homem melhor parece lugar comum, como também disseminar a ideia de que a leitura é importante à formação humana pode representar apenas um discurso politicamente correto. Inclusive registramos que, desde tempos remotos, filósofos e escritores discorrem sobre a importância da literatura e a ela atribuem poder. Conforme Antoine Compagnon (2009), no livro *Literatura para quê?*, a primeira das justificativas para a presença da literatura na vida do homem vem de Aristóteles,

---

<sup>1</sup>QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. Entrevista concedida à Maria Carolina Trevisan, consultora do Instituto C&A, 2009. Disponível em: [www.ecofuturo.org.br/premio/blog/show/53](http://www.ecofuturo.org.br/premio/blog/show/53) Acesso em: 19 jan. 2015.



filósofo que viveu de 384 a.C. a 322 a.C., que argumentando contra Platão, seu professor que viveu de 427 a.C. a 348 a.C., defende que é “graças à *mimeses* que o homem aprende, ou seja, pelo intermédio da literatura entendida como ficção” (p. 37). Nesses termos, a literatura apresentava o papel de instruir aprazendo.

Outra concepção do poder da literatura, que veio do século das luzes e foi intensificada durante o Romantismo, é de que a mesma tem o poder de libertar o indivíduo do domínio de poderes, tais como os da religião e da política. Nessa perspectiva, a literatura era vista como “instrumento de justiça e de tolerância, e a leitura, experiência de autonomia”. (COMPAGNON, 2009, p.40). Ainda de acordo com o autor, observamos que uma terceira via de pensamento defendia que a literatura tinha como principal poder o de corrigir os defeitos da linguagem, já que a mesma se apresenta com um léxico apurado, capaz de transformar a linguagem comum em poética ou literária. O argumento era o de que “ensinando-nos a não sermos enganados pela língua, a literatura nos torna mais inteligentes ou diferentemente inteligentes.” (p.49).

Apresentados os três principais poderes da literatura — de instruir deleitando, de tornar o homem livre da opressão e de melhorar a linguagem — defendidos ao longo dos tempos, Compagnon (2009) relata que a literatura também foi vista com fim em si. Escritores denunciavam qualquer compromisso instrumental da literatura. Para eles, era condenável atribuir funções pedagógicas, ideológicas ou linguísticas à literatura.

Ainda hoje, há discursos que querem refutar a relevância da literatura. No contexto educacional, por exemplo, o lugar que a disciplina ocupa é questionável. Em muitos currículos, a literatura é agregada às aulas de língua portuguesa e nem sempre vista como deveria. Posto isso, cabe-nos questionar: Qual é o verdadeiro lugar da literatura no cotidiano escolar? O que dizem os documentos oficiais sobre o trabalho com o texto literário? Qual é o posicionamento de teóricos e pesquisadores desse assunto?

Para tentarmos responder a essas questões, destacamos que *Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (BRASIL, 1998), doravante PCN ou PCNs, sobre esse assunto, apresentam a importância do trabalho efetivo em prol da formação do cidadão leitor e apontam algumas especificidades em relação ao texto literário, que se mostra como “uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética” (p.26). Segundo o documento, o texto literário não pode ser visto como representação fiel da realidade, mas, a partir de sua leitura e reflexão, é possível relacionar realidade e ficção a fim de criar sentidos para o que se lê. Conforme orientações:

O texto literário não está limitado a critérios de observação fatural (ao que ocorre e ao que se testemunha), nem às categorias e relações que constituem os padrões dos modos de ver a realidade e, menos ainda, às famílias de noções/conceitos com que se pretende descrever e explicar diferentes planos da realidade (o discurso científico). (BRASIL, 1998, p. 26).

É possível perceber que os PCNs sugerem que o professor explore a sonoridade, o ritmo e as múltiplas leituras feitas através da ambiguidade, da indeterminação do jogo da imagem e das figuras; que o texto literário seja utilizado “para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias” (BRASIL, 1998, p. 27).

Também a respeito do tratamento que a escola deve oferecer ao texto literário, os PCNs trazem a seguinte orientação:

A questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”. (BRASIL, 1998, p. 31).

Por isso, podemos inferir, sobre o ensino de literatura, que os PCN,s defendem um trabalho que privilegie o contato com o texto literário, por meio do exercício da leitura, sem a preocupação em transformá-lo em pretexto para o ensino moralista ou de regras gramaticais.

O Currículo Básico Comum (CBC, 2007) — documento criado a partir das orientações dos PCNs pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEEMG) que passam a guiar o trabalho educacional em todo o Estado — segue o mesmo viés de pensamento e propõe que o trabalho do professor é o de atuar como mediador das experiências dos estudantes com a “interlocução literária”, possibilitando que ampliem seus horizontes e reconheçam as dimensões éticas e estéticas da atividade humana da linguagem:

É essencial propiciar aos alunos a interlocução com o discurso literário que, confessando-se como ficção, nos dá o poder de experimentar o inusitado, de ver o cotidiano com os olhos da imaginação, proporcionando-nos compreensões mais profundas de nós mesmos, dos outros e da vida. (MINAS GERAIS, 2007, p.12).

De igual modo, o documento orienta que a interlocução literária “requer competências específicas de leitura e abordagem que atentem para o seu contexto e objetivos específicos de

produção e para o pacto de leitura.” (MINAS GERAIS, 2007, p.15), por se tratar de um texto artisticamente elaborado.

Desenvolver a competência e o gosto pela leitura passa, então, a ser o objetivo primeiro do trabalho com o literário. Nesse contexto, é importante criar ambientes propícios para a interação com o texto literário, pois, de tal modo, nessa relação ativa com o objeto de conhecimento, os interagentes construirão seus conceitos e terão conhecimento das teorias que envolvem a literatura e o fazer literário. Segundo o CBC,

Os textos literários oferecem oportunidade para a compreensão dos processos simbólicos historicamente contextualizados, bem como para a compreensão das identidades culturais nacionais e regionais e das circunstâncias históricas, sociológicas, antropológicas de sua formação. (MINAS GERAIS, 2007, p.16).

De acordo com a concepção de ensino de literatura presente no CBC, fica legada à escola a competência mediadora da leitura, bem como a tarefa de incentivo à apreciação dos textos literários, reconhecendo a especificidade da recepção literária, ou seja, é importante esclarecer aos alunos que o texto literário apresenta um pacto de recepção diferente dos demais textos. Em meio a essas considerações, destaca-se que:

A literatura ultrapassa a verdade de correspondência [...], instaura outra relação entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto. Porque deseja provocar múltiplas leituras, porque joga com a ambiguidade e com a subjetividade, a literatura estabelece um pacto específico de leitura, em que a materialidade da palavra se torna fonte virtual de sentidos: o espaço gráfico, o som, a imagem visual, a desconstrução da palavra, a reinvenção de sentidos e visões de mundo. (MINAS GERAIS, 2007, p. 19).

Por essa via de pensamento, o CBC propõe que se efetive um trabalho de textualização do discurso narrativo ficcional, por meio de gêneros discursivos/textuais, tais como conto, crônica, novela, romance, poemas, relatos de memória, etc. Nessa perspectiva, concluímos que, para o CBC, o trabalho com os gêneros literários objetiva a formação de leitores que sejam capazes de reconhecer e apreciar os usos estéticos e criativos da língua, por meio da literatura.

Com características peculiares no que tange à construção e ao pacto de recepção, seria o texto literário destinado a todos os leitores ou a literatura requer um leitor diferenciado? Antonio Candido (1995), no artigo “O direito à literatura”, no livro *Vários escritos*, discorre sobre o direito que todos devem ter à literatura. Segundo o autor, assim como é indispensável

para qualquer pessoa, de qualquer classe social, o acesso à moradia, ao vestuário, à saúde, à liberdade e à justiça, é também “incompressível” o acesso à cultura e à literatura. Ainda nessa perspectiva, Candido apresenta literatura como “manifestação universal de todos os homens em todos os tempos” (CANDIDO, 1995, p. 174). Para ele, a literatura abarca desde as manifestações mais simples às mais aprimoradas:

Chamarei de literatura, de maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático, em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, até as formas mais complexas e difíceis de produção das grandes civilizações. (CANDIDO, 1995, p. 242).

Nesse sentido, a literatura é vista, realmente, como um direito universal, já que deveria estar presente no cotidiano de todo ser humano, desde o mais pobre ao mais rico, pois a mesma também apresenta uma função humanizadora, ou seja, a partir da literatura podemos despertar a sensibilidade que há em nós. Em termos de oportunidades de acesso, em um país de desigualdades sociais como o Brasil, pessoas de nível social mais elevado a pessoas de classes sociais menos favorecidas serão capazes de apreciar uma cultura erudita ou popular se tiverem acesso a ela. Afinal ninguém aprecia aquilo que não teve chance de conhecer, que não lhe foi apresentado e, portanto, “negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade” (CANDIDO, 1995, p. 186).

À luz da assertiva de Candido, o texto literário é um recurso imprescindível para formação leitora e humana de nossas crianças e de nossos jovens. O trabalho com literatura e obras literárias deve fazer parte de toda a trajetória escolar, uma vez que, a partir dele, é possível levar o leitor-aluno à compreensão de mundos distintos, permitindo-lhe refletir e se posicionar criticamente diante das diferentes realidades. A leitura configura-se, então, como uma experiência diferenciada para cada pessoa e o texto literário é capaz de reportar cada leitor a lugares e a momentos que fazem parte de outras experiências vivenciadas. Por conseguinte, “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 1995, p. 249).

Ainda de acordo com Candido (1995), a literatura, como força humanizadora, exerce três funções na expressão e formação humana. A primeira é a função psicológica e diz respeito à necessidade que o ser humano tem da fabulação e ficção, bem como à capacidade de reconstruir a realidade por meio do ficcional. A segunda função é a formativa, porém ela acontece desvinculada das convenções de poder, o que muitas vezes pode desagradar a

instituições como governo, igreja, etc. E, por fim, a terceira função é a de conhecimento do mundo e do ser, pois a literatura é uma forma de representação de uma dada realidade social e humana. E, nesse sentido, a humanização é possível, visto que:

Ao confirmar e negar, propor e denunciar, apoiar e combater, a literatura possibilita ao homem viver seus problemas de forma dialética, tornando-se um "bem incompressível", pois confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. (CANDIDO, 1995, p. 243, grifo do autor).

A literatura, vista como direito universal, é defendida por Roland Barthes (1978) como a disciplina mais importante dentre todas as outras, uma vez que “assume muitos saberes.” O autor vai adiante e, de maneira enfática, argumenta:

Se, por não sei que excesso do socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário... Entretanto, e nisso verdadeiramente enciclopédica. (BARTHES, 1978, p.18).

Ainda de acordo com o autor, a literatura tem uma forma única e diferenciada de ser e de articular os saberes:

Ela faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza, nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso... Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas — que sabe muito sobre os homens. (BARTHES, 1978, p.18).

Também sobre a importância da literatura, Compagnon (2009) explica-nos que “a literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio — alguns dirão até mesmo o único — de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida” (COMPAGNON, 2009, p. 60).

Para Maria Alice Faria (2004), citada por Ana Arlinda Oliveira (2010, p. 41), a literatura contribui para a formação da criança em todos os aspectos, especialmente na formação de sua personalidade, por meio do desenvolvimento estético e da capacidade crítica, garantindo a reflexão sobre seus próprios valores e crenças, como também os da sociedade a que pertence. Desse modo, entendemos que a leitura de bons livros literários pode possibilitar

ao leitor inicial reflexões sobre o que ele conhece, suas experiências, e sobre o que ele não conhece, outras realidades abordadas pela obra.

Segundo Oliveira (2010), a literatura produz conhecimento, não porque esteja na escola, mas por dar conta de épocas, geografias e estilos de vida que não vivemos, mas que tem estreitas relações com o que somos hoje. A literatura, portanto, produz diálogos com outros tempos e outras experiências, já que o texto literário tem como característica a polissemia e o dialogismo. Assim o texto literário é:

Polissêmico, pois sua leitura provoca no leitor reações diversas que vão do prazer emocional ao intelectual. Além de simplesmente fornecer informações sobre diferentes temas, histórias sociais e éticas [...], eles também oferecem outros tipos de satisfação ao leitor: adquirir conhecimentos variados, viver situações existenciais, entrar em contato com novas ideias (FARIA, 2004 *apud* OLIVEIRA, 2010, p.44).

Dialogando com as proposições de Oliveira (2010), entendemos que a leitura literária pode representar mais que uma leitura feita para responder a demandas sociais. Defendemos o texto literário como produto cultural que deve ser apresentado o quanto antes para crianças, uma vez que acreditamos que, a partir desse tipo de leitura, conseguimos contribuir de maneira eficaz para a formação da sensibilidade humana e cultural dos nossos estudantes.

Portanto, com base nas orientações dos documentos oficiais, PCN (1998) e CBC (2007), que norteiam o ensino de literatura nas escolas de Minas Gerais e a partir das contribuições de Barthes (1978), de Candido (1995), Compagnon (2009) e Oliveira (2010), confirmamos a importância da presença da literatura no contexto escolar para a formação literária e humana dos sujeitos que nele estão inseridos. A seguir, discutiremos a função da escola no trato com a literatura e a mediação do professor na missão de formar leitores, em especial os leitores literários.

#### **1.4 A literatura na escola: o papel do professor mediador**

A literatura possui incomparável importância para a formação dos nossos estudantes e é defendida por muitos como um direito inegável, acrescida a essas duas afirmações está a ideia de que a escola é o espaço em que se deve otimizar o contato do leitor com o texto. Cabe-nos, dessa forma, enquanto profissionais da educação, entender como deve ser esse processo de escolarização do texto literário, qual é a verdadeira função da literatura na vida escolar desse nosso aluno e qual é o papel do professor nesse processo? É constante a

discussão sobre o lugar que a literatura ocupa na escola, em meio à multiplicidade de textos, de gêneros que cerceiam o dia a dia dos sujeitos. Ademais, diante dos textos constituídos por uma semiose prevalente, compostos por um hibridismo de imagens, cores e estilos, promover a leitura literária por fruição pode parecer algo complexo. Mas, por um lado, se ainda há muitos desafios a serem enfrentados no que concerne ao trabalho com o literário no ambiente escolar, tais como falta de profissional com formação específica para trabalhar nas bibliotecas e falta de interesse por parte dos alunos pelos livros literários, diante das novas tecnologias, por outro lado, há de se convir que as políticas responsáveis por fazer com que o livro chegue até as escolas vêm se ampliando bastante, tornando o acesso à literatura mais democrático e abrangente, conforme discutiremos a seguir.

Os principais programas de aquisição de livros do governo federal no Brasil são o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), ambos coordenados pelo Ministério da Educação (MEC) e mantidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O PNLD concentra seus recursos na compra de livros didáticos, enquanto o PNBE investe exclusivamente na aquisição de livros literários para serem distribuídos nas bibliotecas escolares.

Podemos inferir que o problema da falta de leitura não está relacionado à falta de livros nas bibliotecas das escolas públicas, uma vez que, há um movimento, por meio de programas de aquisição de livros, para equipá-las. Posto isso, entendemos que, se o acesso ao livro é maior, por conseguinte, a mediação do professor deve ser mais eficiente.

Quando falamos de letramento literário, é importante pensarmos na representatividade que a biblioteca apresenta no contexto escolar. Bernadete Campello (2010), em artigo intitulado “A biblioteca escolar como espaço de aprendizagem”, afirma que além de ser claramente um espaço físico, a biblioteca tem dimensões mais sutis, isto é, ela adquire diversos sentidos, dependendo de como os usuários a percebem e a utilizam. A autora apresenta as três principais dimensões que a biblioteca costuma ter nas escolas: a biblioteca como estoque de livros e de informações; a biblioteca como refúgio e entretenimento; e a biblioteca como espaço de manifestações culturais.

Na primeira dimensão, a biblioteca como estoque de livros e de informações, o espaço é organizado de modo a receber os alunos em horários predeterminados para que os mesmos escolham os livros que serão levados para a sala de aula ou para casa para realizarem a leitura. É também possível que os estudantes encontrem livros de pesquisas que auxiliam nas tarefas escolares e até mesmo livros didáticos. Nessas situações, mesmo sendo a biblioteca utilizada, ela é vista como um “simples estoque de livros, pois o uso não é adequadamente mediado e as

atividades realizadas pelos estudantes não são compartilhadas com os mediadores.” (CAMPELLO, 2010, p. 129).

A segunda dimensão, a biblioteca como refúgio e entretenimento, é caracterizada pelas “escapadas” dos alunos para realizarem atividades cotidianas em outro espaço que não o da sala de aula. Durante esse tipo de atividade, os alunos costumam aproveitar para conversar, usar os celulares e até folhear alguns livros. “Nessa dimensão, não há influência de mediadores e a biblioteca se assemelha à quadra de esportes ou à cantina da escola.” (CAMPELLO, 2010, p. 130).

Em uma terceira dimensão, a biblioteca é vista como espaço de manifestações culturais. Segundo Campelo (2010), os bibliotecários, no intuito de atrair os alunos para a biblioteca e para a leitura, esforçam-se para tornar o espaço atrativo e dinâmico, organizando atividades lúdicas e culturais. A autora aponta que “o excesso dessas atividades e sua desvinculação de programas de leitura não levam obrigatoriamente à democratização da biblioteca e à conquista de novos leitores.” (CAMPELO, 2010, p. 130).

Apresentadas as três perspectivas mais comuns de utilização da biblioteca, Campelo afirma que, de maneira desarticulada e sem a mediação de um profissional que oriente e discuta com os alunos acerca dos livros literários, dificilmente a biblioteca se transformará em um espaço efetivo de aprendizagem. Para a autora, a construção da biblioteca como espaço de aprendizagem depende de um trabalho colaborativo que abrange professores, bibliotecários e direção da escola.

É necessário, portanto, ressaltar o valor da mediação do professor e do bibliotecário no processo da formação leitora. A escolha dos livros a serem abordados ou sugeridos nas aulas de língua portuguesa, bem como a condução dada pelo professor, e a orientação e mediação oferecidas pelo bibliotecário são de extrema relevância nesse percurso de formação do sujeito leitor.

Na contramão das assertivas mencionadas, há muito, o trabalho com literatura sofre desgaste, mesmo diante das afirmativas de que a mesma é imprescindível à formação do cidadão. À escola, cabe a tarefa, alguns dirão árdua tarefa, de despertar no aluno o interesse pelo texto literário e suas especificidades. Para exemplificar o que acabamos de afirmar, vejamos os resultados de uma pesquisa intitulada “Leitura e qualidade de ensino”, encomendada pela Fundação SM, em 2010, no intuito de identificar o que pensam os professores sobre leitura, o que eles leem e o que acham daquilo que leem. A análise das informações obtidas ficou a cargo das professoras Marisa Lajolo e Regina Zilberman. Ambas comentaram a pesquisa e destacaram seu enfoque “na materialidade das práticas de leitura em



sala de aula". Com posse dos resultados dessa pesquisa, Lajolo destaca que os professores são unânimes ao afirmarem que a leitura exige disciplina e concentração e, na contemporaneidade, em nome da liberdade, os jovens apresentam dificuldade de aceitar atividades que exijam silêncio, recolhimento, atenção, características fundamentais para o contato com o texto literário.

A outra unanimidade em relação às respostas dos professores foi sobre a importância da leitura. Segundo Lajolo, a pesquisa demonstra frases interiorizadas, politicamente corretas, do tipo “Ler é importante” e “A leitura é muito saudável, expande o conhecimento”; desse modo, a pesquisadora interpreta que existe um discurso uníssono a respeito da importância da leitura. Outro aspecto observado por Lajolo a respeito das respostas dos professores entrevistados é que eles atribuem problemas relativos à falta de leitura dos alunos à falta de bons livros, ou seja, contrariando as informações relacionadas às políticas públicas de distribuição de livros, professores denunciam que há pouco investimento para equipar as bibliotecas.

Sabemos que congressos, projetos e seminários são constantemente realizados acerca da temática da leitura, o que pode parecer positivo, porém, é necessário compreender que se há tanta preocupação em discutir o problema, há, de fato, um problema de leitura no Brasil. É importante, pois, assumirmos que existe uma fragilidade em nossos programas de incentivo à formação leitora.

Discussões sobre e propostas para usos do texto literário são constantes no contexto escolar brasileiro. Ao discorrer acerca da leitura literária na escola, Lajolo (1994) recorre a depoimentos de professores obtidos em pesquisa realizada pela Abril Educação, como parte da promoção da série ‘Literatura Comentada’, lançada em 1981, para tratar do papel da escola e dos professores em relação à formação de leitores, e aponta para um “estado de coisas” que configura, num certo sentido, a maneira como a leitura se encaixa no sistema funcional da escola brasileira. A pesquisa ouviu professores de vários estados do Brasil e foi citada pela autora no livro *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*, no qual apresenta a visão de vários desses profissionais que, quando inquiridos sobre os problemas com a leitura, mediação do professor e interesse dos jovens pelo texto literário, não se constrangeram em apontar problemas tais como: preguiça do aluno em realizar as leituras, falta de incentivo dos pais, concorrência com a tecnologia, falta de tempo, dentre outros. Entretanto, esses mesmos professores se declaram satisfeitos com seus desempenhos, pois afirmam que motivam os alunos a ler e realizam um trabalho incansável de incentivo à leitura. A autora destaca, da fala

dos professores entrevistados, palavras que apresentam uma carga semântica pesada, tais como: atividade exigida, trabalho árduo, leitura obrigatória, esforço, etc.

De acordo com Lajolo (1994), o desinteresse pela leitura não é somente por parte dos alunos, o próprio profissional da educação costuma lidar com literatura e práticas leitoras como se fosse uma obrigação, um fardo pesado, do qual se livra repetindo as técnicas sugeridas pelo livro didático. Grande parte do contato do estudante com o texto literário só se dá por meio do suporte livro didático e da metodologia nele contida. Mesmo sabendo da importância de o professor articular estratégias para motivar a leitura, a autora afirma que “técnicas milagrosas para o convívio harmonioso com o texto não existem, e as que assim se proclamam são mitificadoras, pois estabelecem uma harmonia só aparente, mantendo intato — quando já instalado — o desencontro entre o leitor e o texto” (LAJOLO, 1994, p. 14).

Ainda sobre o professor e a competência de disseminar o texto literário no dia a dia dos nossos alunos, a autora é categórica ao afirmar que “o desencontro literatura-jovens que explode na escola parece mero sintoma de um desencontro maior, que nós, professores, também vivemos. Os alunos não leem, nem nós. Os alunos escrevem mal e nós também” (LAJOLO, 1994, p. 16). Segundo Lajolo, a pesquisa evidencia a necessidade de se repensar a formação do professor: se este não gostar de ler, dificilmente será capaz de despertar o interesse dos alunos pela leitura. Se o professor não for leitor, como poderá formar leitores?

Embora fique evidente que a figura do professor como motivador e mediador da leitura, especificamente, de textos literários nem sempre é como se espera, a tarefa ainda é legada à escola. O aluno pode e deve ler textos literários por fruição e mero prazer, mas até que se alcance esse nível de maturação e que esse contato prazeroso com o livro seja possível, é dever da escola promover o letramento literário.

De acordo com Teresa Colomer (2007), na obra *Andar entre livros*, é evidente que o ensino de literatura, nos últimos anos, evoluiu, uma vez que há uma consciência de que uma aula em que se lê e se fala sobre livros é o centro de sua tarefa literária. Apesar dessa evolução em direção à consciência do objeto de estudo nas aulas de língua portuguesa e literatura, “o objetivo de formar o leitor não tem obtido o êxito esperado” (p.102). Para a autora, são várias as hipóteses acerca dos motivos desse insucesso: conseguir uma sociedade altamente letrada é um objetivo urgente e grandioso, mas requer um enorme esforço social; ou a sociedade não vê claramente a importância de obter um nível mais alto de leitura; ou ainda porque as crianças não estão inseridas em um meio altamente letrado ou até mesmo por questões sociais que não favorecem a hábitos de solidão e concentração. Segundo Colomer, o maior desafio a ser enfrentado “é a rapidez com que as crianças passam para o outro lado da

barreira.” (p.102), ou seja, crianças que nas séries iniciais do ensino apresentam interesse pelas histórias, posteriormente, começam a demonstrar sinais de desinteresse pela leitura. A autora alude a um paradoxo existente, uma vez que o fato da criança evoluir nas séries escolares deveria levá-la, conseqüentemente, a uma evolução nas práticas e nos hábitos de leitura.

Para Colomer (2007), é necessária a criação de um espaço ou de momento na escola para que o estudante, nosso leitor em formação, tenha oportunidade de ler livros literários. Desse modo, estaria sendo oferecida a eles, igualdade de oportunidades, tanto para aqueles que têm contato com os livros em casa, no lugar onde vive ou em outros ambientes, quanto para outros, os quais a leitura literária não faz parte do cotidiano. Conforme a autora, é o ambiente escolar o melhor lugar para que os alunos estejam em meio aos livros, quer seja para escolhê-los, quer seja para rejeitá-los.

Compactuamos da ideia de Colomer em relação ao dever da escola de proporcionar momentos de dedicação à leitura, uma vez que entendemos que o tempo destinado a essa atividade oportuniza à criança ou ao adolescente uma ambiência de letramento literário. No entanto, é importante analisarmos como as escolhas são efetivadas e quais motivos levam um aluno a escolher determinado livro e não outro. Para a autora, são tantas as interferências na seleção do que será ou não lido pelos alunos, que não podemos chamar esse momento de “livre escolha”, o que nos faz pensar que “a leitura na escola se trata apenas de uma leitura parecida com a que se realiza socialmente por prazer.” (COLOMER, 2007, p. 127).

Para nos tornarmos leitores, precisamos passar pela experiência pessoal com a leitura, ou seja, o encontro leitor e literatura é determinante na formação do hábito de ler. No entanto, entendemos que a possibilidade de socialização da leitura pode colaborar para a formação de um grupo de leitores. A ideia de compartilhar os livros lidos, compartilhar as histórias, pode contribuir para uma ambiência de práticas que favorecem o letramento literário. Compartilhar as obras lidas com outras pessoas nos “permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas.” (COLOMER, 2007, p.143).

De acordo com Soares (1999), no livro *Escolarização da leitura literária*, a literatura está na escola, seja quando a escola toma a literatura para si, didatizando-a de acordo com as necessidades educacionais, escolarizando a literatura, seja numa outra perspectiva em que a literatura passa a ser produzida para fins didáticos, para fins escolares, nesse caso o que ocorre é a literalização da escola. De uma forma ou de outra, não há como negar a intrínseca relação entre literatura e escola, haja vista que a escola tornou-se o lugar em que mais se “consome” literatura.

Sobre isso, Soares (1999) destaca ainda que o desenvolvimento da literatura infantil e juvenil no Brasil está associado ao ritmo do desenvolvimento da educação escolar. O que comprova, conforme já mencionado neste estudo, que a escola é o principal campo para a utilização da literatura infantil e juvenil. Para a autora, não há como evitar que ao se tornar “saber escolar”, a literatura se escolarize, e que não podemos atribuir um sentido menos importante a essa escolarização. O que pode e deve ser questionada é a forma como essa escolarização vem sendo feita.

Conforme o que apresentamos anteriormente, os textos e/ou livros literários passam por um processo de didatização, ou seja, na escola, são tratados como objeto de ensino, da mesma forma que se trata todos os conteúdos que compõem o currículo escolar. Nessa perspectiva, portanto, é feita uma apropriação, pela escola, do texto literário. A autora alerta para o modo como a escola vem tratando o texto literário de maneira inadequada e argumenta que “a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o” (SOARES, 1999, p.22).

Antes de falarmos sobre o que seria a adequada escolarização da literatura, faz-se necessário apontar o que seria para Soares (1999) as três principais instâncias de escolarização da literatura: a biblioteca, a leitura e o estudo de livros de literatura orientada por professores e a leitura e estudo de textos nas aulas de língua portuguesa. Segundo Soares (1999), a biblioteca constitui-se num espaço privilegiado para o contato com o literário. Primeiramente, determina-se um lugar para guarda e acesso da literatura. Depois, organiza-se esse lugar e a forma de acesso a esse lugar “guardador” de livros. Nesse espaço, também são estabelecidas relações de confiança quando um livro é indicado, ou seja, a quem cabe a função de indicar um livro ao aluno? Professor? Bibliotecário? Todas essas estratégias, que vão desde a organização do espaço até aos rituais de leitura realizados, contribuem para que a escolarização da literatura se dê de forma adequada ou inadequada.

A segunda instância de escolarização da literatura, conforme Soares (1999), diz respeito aos rituais de leitura de livros realizados na escola. Para a autora, mesmo que muitas vezes de maneira disfarçada, toda indicação, sugestão de leitura de determinado livro traz implícita a obrigação de realizá-la. O aluno sabe que dele será cobrado algo acerca da leitura realizada, independente de qual seja a estratégia, a escola sempre avaliará a sua leitura, o livro, portanto deixa de ser um objeto de desejo e passa a ser um objeto de consumo escolar. Essa leitura realizada no contexto escolar se difere da leitura realizada em outras esferas, uma

vez que, fora da escola, não necessitamos provar como foi a nossa leitura, não precisamos preencher fichas ou fazer resumos dos livros literários lidos em outros ambientes, em outros contextos.

Apresentadas as duas primeiras instâncias de escolarização da literatura, comungamos da ideia de que “a literatura é sempre inevitavelmente escolarizada, quando dela se apropria a escola” (SOARES, 1999, p. 25), mas que podemos diferenciar a escolarização adequada da literatura da inadequada. Explica que a adequada é “aquela que conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar” (p.47) Por sua vez, a escolarização inadequada da literatura é “aquela que antes afasta que aproxima de práticas sociais de leitura, aquela que desenvolve resistência ou aversão à leitura.” (p.47).

E por fim, para Soares (1999), a terceira instância, a mais privilegiada na escolarização da literatura, é a leitura de textos durante as aulas de língua portuguesa. Mas essa também é a instância em que a escolarização da literatura se dá de forma mais inadequada. A autora é categórica ao afirmar que o trabalho com o texto literário na escola apresenta problemas que são a seleção do gênero, autores e obras, fragmentação e transferência do suporte original para um suporte didático, geralmente o livro didático, até chegar ao ponto que merece mais atenção, que é o objetivo da leitura, que muitas vezes não é claro ou coerente. Desse modo, a leitura de textos literários precisa estar de acordo com os objetivos específicos a esse tipo de leitura:

devem privilegiar aqueles conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à formação de um bom leitor de literatura: a análise do gênero do texto, dos recursos de expressão e de recriação da realidade, das figuras autor-narrador, personagem, ponto de vista, a interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos, poéticos, enfim, o “estudo daquilo que é textual e daquilo que é literário. (SOARES, 1999, p. 44).

De igual modo, Walty (1999), no livro *Escolarização da leitura literária*, afirma que escola e literatura encontram-se em constante interação e que não devemos condenar a instituição escolar ou a sua relação com a literatura como muitos têm feito. Para a autora, o problema não é a literatura estar na escola, e sim, o excesso de didatismo e a rigidez das regras preestabelecidas: “O uso inadequado do texto literário, fragmentado, deslocado, manipulado, levaria à sua subordinação ao jugo escolar”. (WALTY, 1999, p. 52).

Ainda sobre esse assunto, Walty (1999) assegura que é imprescindível questionar o trabalho da escola em prol da formação do leitor. Que leitor queremos formar? Essa deveria

ser a pergunta norteadora da discussão. Queremos formar um leitor passivo que reproduz enunciados textuais ou preenche adequadamente fichas de livros, ou um leitor que, a partir do texto lido, literário ou não, seja capaz de dialogar com o próprio texto, fazer associações com outros textos, relacionar elementos contextuais, ativar os conhecimentos prévios e, conseqüentemente, produzir sentidos.

A acepção do que é ou não literário para Walty (1999) está intrinsicamente ligada à polissemia dos textos que permite ao leitor preencher as lacunas existentes a seu modo. Assim, mesmo quando existe um mediador tentando guiar a leitura, os sentidos do texto, ao mesmo tempo em que vão se constituindo, os leitores podem escapar ao controle do mediador. A autora posiciona a favor de um trabalho com o texto literário de forma livre e despreendido de ideologias de controle, isto é, defende que, embora esteja inevitavelmente a literatura escolarizada, seja possível uma abordagem do literário que priorize a imaginação, a criatividade como forma de liberdade. Desse modo, “literatura é uma das produções sociais onde o imaginário tem espaço de circulação garantido. E é de lá que, ao lado das regras, encontra-se a possibilidade de transgressão rumo à utopia.” (WALTY, 1999, p.53).

Concordamos, tanto com Soares (1999) quanto com Walty (1999), a respeito de suas colocações sobre a escolarização da literatura: a literatura está na escola e cabe à instituição buscar caminhos para que o literário não se resuma em tarefas predeterminadas e regras engessadas, posto que a literatura é transgressora e deve representar liberdade a quem produz, o autor e a quem lê, o leitor.

## **1.5 Letramento literário**

Tentamos até aqui conceituar letramento à luz das assertivas de Soares (1998; 2010) e Kleiman (1995; 2007; 2010), entretanto sabemos que há várias possibilidades e recortes no interior dos estudos de letramento: letramento escolar, social, musical, digital e outros. O nosso estudo tematizou, especificamente, o letramento literário, ou seja, o nosso enfoque é o uso social dos textos literários. Por ser esse o nosso objeto de estudo, não podemos deixar de pensar nas suas especificidades e delimitar um conceito de letramento literário.

Adotamos a concepção de Kleiman (1995, p.19) em que o letramento é “um conjunto de práticas sócias que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos e para objetivos específicos”, portanto, é preciso pensar numa resignificação dessa definição a partir do acréscimo do adjetivo *literário*. Nessa dimensão, ao encarmos a literatura como um fato social, universal e de direito de todo ser humano,

letramento literário assume a seguinte definição: conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita literária, enquanto sistema simbólico e tecnologia em contextos específicos, para objetivos específicos.

Para tratarmos da escrita literária, vamos tomar como princípio os dizeres de Rojo (2006), que defende a ideia de aproximação entre oralidade e escrita, em uma perspectiva discursiva, cujas relações são pensadas discursivamente, e não mais na simplicidade de suas materialidades básicas: som e grafia. Assim, práticas cotidianas de contar e ouvir histórias, assistir a uma novela, cantar ou ouvir uma música estariam dentro do campo do letramento literário. O conceito de letramento literário abrange, portanto, variadas práticas e usos da escrita literária, já que há diversos contextos nos quais essas práticas podem ser efetivadas.

Ressaltamos que as práticas de letramento literário, assim como as demais práticas de letramento, não estão inseridas apenas nas atividades escolares, tendo em vista instituições como família, igrejas, entre outras. O espaço familiar é um importante agenciador de letramento, aliás, podemos considerar a família como o primeiro contexto de letramento, uma vez que práticas que envolvem a escrita estão presentes desde muito cedo nesse espaço. É nesse lugar que as crianças iniciam o contato com o mundo letrado. Como exemplo, podemos citar as histórias que são contadas para as crianças antes de dormir.

O conceito de letramento literário que adotamos nesse estudo, além de abarcar práticas sociais que usam a escrita literária no contexto escolar, preocupa em pensar as outras práticas que se utilizam da literatura. Certamente, a escola é um dos principais meios onde se efetuam as práticas de letramento literário. Mas, na escola, a prática está relacionada com atividades específicas, legitimadas pela instituição. Assim, quando um estudante se propõe a realizar a leitura de um livro, ele está mais preocupado com o que deve apreender daquela leitura para provar ao professor que cumpriu a tarefa, que interessado em apreciar o estético, a polissemia, as construções metafóricas e a ficcionalidade dessa obra. A escola espera que os alunos se tornem leitores vida a fora, mas ignora os demais tipos de eventos de letramento presentes na nossa sociedade.

Diante dos questionamentos, estudos recentes apontam para o letramento literário— uma configuração especial de letramento — em que a literatura é compreendida de forma mais ampla, como uma possível saída para atenuar a distância entre o texto literário e o aluno. Na perspectiva do letramento literário, o foco não é somente a aquisição de habilidades de ler gêneros literários, mas o aprendizado da compreensão e da ressignificação desses textos, por meio da motivação de quem ensina e de quem aprende. Nesse sentido, a escola necessita utilizar de estratégias metodológicas no direcionamento, fortalecimento e ampliação da

educação literária oferecida aos alunos a fim de torná-los leitores proficientes, dentro e fora do contexto escolar; em outras palavras, é o uso social da literatura.

De acordo com Graça Paulino (2010), no livro *Das Leituras ao Letramento Literário*, o letramento literário, como outros tipos de letramento, nada mais é que uma apropriação pessoal de práticas sociais de leitura/escrita que não se reduzem à escola, embora passem por ela. A autora afirma que, para que se alcance o objetivo de formação de leitores, é preciso repensar as práticas de letramento literário na escola, já que, erroneamente, “os modos escolares de ler literatura nada têm a ver com a experiência artística, mas com objetivos práticos, que passam da morfologia à ortografia, sem qualquer mal-estar.” (p.161).

A formação de um leitor capaz de fazer suas próprias escolhas, dentro e fora da escola, tem sido incansavelmente defendida, uma vez que a leitura precisa fazer sentido a fim de que esse sujeito, ao sair da escola, principal agência de letramento, seja capaz de utilizar-se dessas leituras literárias ao longo da vida e nas suas práticas sociais. Conforme Paulino:

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

Em relação à forma de como o texto literário vem sendo abordado nas aulas de língua portuguesa, muitos pesquisadores já apontaram falhas que vão desde a apresentação dos textos como algo inatingível e sagrado até a abordagem desmotivadora, que o utiliza como pretexto para o ensino de regras gramaticais. Sobre esse assunto, Paulino aponta para uma questão importante, que seria a de que, muitas vezes, o aluno não tem, de fato, o verdadeiro contato com a leitura. A autora afirma que “faltando a vontade e a consciência do sujeito leitor, e faltando seu espaço de ação pessoal, o processo da leitura não se realiza, ou se realiza apenas aparentemente, como quase leitura, como costuma ocorrer nas escolas.” (PAULINO, 2010, p.120).

É importante ressaltarmos que, apesar do nosso foco ser a leitura de textos literários, consideramos importantes todas as outras leituras. Segundo Paulino, devemos ter um olhar especial sobre as especificidades da leitura literária, sem deixarmos de levar em conta o que há de comum (as semelhanças) entre essa leitura e a de textos não literários, já que, numa perspectiva contemporânea, “todos os domínios discursivos, sem exceção, exigiriam e



desenvolveriam habilidades complexas e competências sociais de seus leitores” (PAULINO, 2005, p. 61). Paulino afirma que é preciso nos atentar para os modos de leitura: “ler de que modo?”, pois se existe diversidade de textos, existe, em função desses textos, diversidade de leituras, de modos de ler. Paulino ressalta que “as diferenças se localizariam nos objetos lidos e se definiriam a partir deles, mas seriam também estabelecidas pelos sujeitos em suas propostas, espaços sociais e ações de leitura.” (2005, p.56).

Compactuamos com a proposição de Paulino quando ressalta a necessidade de pensarmos com quais objetivos os textos literários estão sendo abordados em sala de aula. Como essas leituras e modos de leitura estão contribuindo para a formação de um leitor para além dos muros e tempo escolares. Textos literários, para Paulino (2005), devem ser lidos de forma literária. Porém, como o conceito de literatura não é algo estanque, as formas de “ler literariamente” também não o são e podem e devem ser repensadas sempre.

Nos últimos anos, muitos pesquisadores têm se debruçado sobre o tema letramento literário, dentre eles, Cosson tem também reafirmando a função e a responsabilidade das instituições escolares no trato com o literário. A respeito da presença da literatura na escola, Cosson (2006) chama atenção para a diferença entre o ensino que se tem no nível fundamental e no ensino médio. No ensino fundamental, a literatura assume um sentido tão amplo que abrange qualquer texto escrito que apresente traço de ficcionalidade ou poesia, porém ele aparece mais nos livros didáticos como sugestão de leitura complementar ou atividade extraclasse, uma vez que há na atualidade uma tendência a privilegiar a leitura de textos jornalísticos. Muitos linguistas apontam que a linguagem literária não serve de padrão para aprendizagem da língua portuguesa nem para a formação de leitores. Já no ensino médio, a literatura passa a ser um estudo da história da literatura, ou seja, dá-se ênfase à cronologia literária e dados biográficos dos autores. Os textos literários são fragmentados e tem a função de comprovar as características dos períodos literários, foco central do ensino, nessa perspectiva. Para o autor, os professores que decidem fugir a esse *script* e focalizar, no ensino de literatura, o texto literário, tendem a abandonar os textos canônicos em nome de uma sintaxe e temática mais modernas. Outro aspecto apontado pelo autor é, com as discussões acerca da recusa do cânone, o conteúdo de literatura passa a priorizar as canções populares, crônicas, filmes e outros produtos culturais, usando como justificativa o fato de que numa perspectiva moderna “o objetivo é integrar o aluno à cultura, a escola precisaria se atualizar, abrindo-se às práticas culturais contemporâneas que são muito mais dinâmicas e raramente incluem a leitura literária.” (COSSON, 2006, p.22).

Concordamos com Cosson (2006) no que diz respeito às metodologias prevalentes no ensino de literatura: ora o trabalho se resume à utilização de textos literários fragmentados nos livros didáticos, ora se resume a uma valorização da periodização e caracterização dos estilos literários. Depreendemos, portanto, que em nome de uma modernidade que rejeita o cânone, o texto literário tem sido posto em segundo plano. Entendemos que “é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária.” (COSSON, 2006, p.23).

Dessa forma, dialogando com outros autores, Cosson defende que a adequada escolarização da literatura conduz ao letramento literário, uma vez que deve propor uma prática de leitura literária efetiva e que, conseqüentemente, ultrapasse os muros da escola, ou seja, para ele a escola representa apenas um espaço institucionalizado que deve oportunizar aos alunos o contato com o livro, porém as práticas de leitura deverão fazer parte de toda a sua vida. O autor é categórico ao posicionar-se em relação à função da escola no que diz respeito ao letramento literário. De acordo com esse autor:

O letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, [...] mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2006, p. 23).

Nesse mesmo sentido, pontua Cosson (2006) que o caminho para mudar os rumos da “escolarização inadequada” do texto literário é o letramento literário. Para ele, a leitura não pode ser feita de forma assistemática, apenas pelo prazer de ler. É necessário que se estabeleça os objetivos a respeito da leitura e que a mesma se constitua em objeto de ensino, uma vez que tem um papel a cumprir no contexto escolar. Sobre a importância e o lugar da literatura na escola, o autor nos diz que “é por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível, transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas.” (COSSON, 2006, p.17).

Com efeito, o conceito de letramento literário abarca não apenas os textos valorizados pela cultura letrada. As práticas de letramento literário pressupõem todas as práticas que envolvem a escrita literária, cujo traço essencial é a marca de ficcionalidade. Posto isso, podemos afirmar que os alunos estão plenamente inseridos em eventos de letramento literário, quando assistem a filmes, seriados de televisão, leem gibis e até mesmo no contato cotidiano

com a internet. As definições de letramento e letramento literário pressupõem contextos muito mais amplos de interação social, também cabe ressaltar que a escola é um dos principais meios promotores desses letramentos, visto que muitas famílias brasileiras não têm o hábito de leitura.

De acordo com o letramento literário defendido por Cosson (2006), o prazer pela leitura literária passa pela interação significativa entre leitor e texto. Essa, por sua vez, passa pelas condições de leitura oferecidas e mediadas pelo professor e a realidade da leitura literária nas escolas e nas práticas pedagógicas, mas que ainda aponta para muitos equívocos que travam o desenvolvimento do letramento literário dos alunos. Assim, o letramento literário do professor também é um ponto importante a ser observado.

Para a promoção do letramento literário, conforme Cosson (2006), é necessário ir além da simples leitura do texto literário e superar sofismas sobre leitura e literatura que ainda pertencem ao senso comum: o primeiro passo é saber que os livros não falam por si mesmo ao leitor. Para o autor, o que nos leva a construir sentido para o que está “dito” no livro são os mecanismos de interpretação que usamos e grande parte desses mecanismos são aprendidos na escola. Segundo, é importante ter consciência de que ler não é um ato solitário, e, sim solidário. Para ele, “ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço.” (COSSON, 2006, p.27). O terceiro ponto que precisamos compreender é que é possível expressar os sentimentos despertados por meio da leitura literária, pois a verbalização do que foi sentido ou compreendido não empobrece o diálogo íntimo entre o leitor e o texto.

Na escola, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, “por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que esta fortalece e amplia seus horizontes de leitura.” (COSSON, 2006, p.66). Assim, na perspectiva do letramento, não basta apenas o aluno ser “leitor”; a simples leitura ou as leituras soltas muito pouco contribuem, pois o aluno lê da maneira como lhe foi ensinado e a competência leitora depende, em grande parte, do modo de ensinar e de aprender na escola.

Por fim, segundo Cosson, devemos enfatizar que o objetivo principal do letramento literário ou do ensino da literatura na escola é nos formar como leitores, não como qualquer leitor, mas um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive, posto que

[...] a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da língua quanto do leitor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos dizer e nos dizem de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo e nós mesmos. (COSSON, 2006, p. 16).

Diante das discussões acerca da escolarização da literatura, podemos nos indagar: Qual é a relação possível entre literatura de fruição e ensino de literatura? A literatura por fruição é diferente da literatura como objeto de ensino. No dicionário *Novíssimo Aulete* (2011, p 684), a palavra fruição tem como significados: 1) Ação ou resultado de fruir, de gozar; 2) Aproveitamento de algo, de vantagem, das potencialidades ou benefícios de uma situação. Portanto, o verdadeiro sentido da palavra fruição está relacionado a prazer, desejo, o que nos sugere que não há como falar em leitura por fruição sem falar em prazer, em gosto. Se ler traz prazer, por que, na escola, a leitura está sempre relacionada à obrigação, a imposições? Na escola, o texto literário pode e deve ser intermediado pelo professor, até que o aluno seja capaz de realizar suas próprias escolhas, contudo, é importante ressaltar que o mais importante no letramento literário é a formação de um leitor que seja capaz de ir além da decodificação dos textos e que consiga se apropriar de forma autônoma dos livros, bem como do seu processo de leitura.

O que se espera é que os alunos passem pela experiência leitora e que consigam, dentro e fora da escola, fazer escolhas do que se deseja ler e que realmente encontrem o prazer de ler. É necessário que o encontro pessoal entre leitor e texto se efetive, não para cumprir um ritual durante as aulas ou para realizar atividades avaliativas, mas sim para que o aluno tenha condições de se posicionar diante da obra literária, construindo sentido para o que lê. Nessa perspectiva, a literatura oferece a possibilidade do leitor “dialogar no tempo e no espaço com sua cultura, identificando, adaptando ou construindo um lugar para si mesmo.” (COSSON, 2006, p.120).

O letramento literário pressupõe a literatura como algo vivo e apresenta como foco principal o texto literário, ou seja, o mais importante no letramento literário é o contato que o leitor realiza com o texto literário em suas práticas sociais, seja dentro ou fora da escola. No que concerne ao ensino de literatura, mais importante do que estudar os estilos literários e características de cada movimento é contato com o texto literário e com toda a sua especificidade, ou seja, é mais importante viver a literatura que falar sobre a literatura, seja no ambiente escolar ou fora dele.

Logo, este estudo defende também que o aluno encontre prazer na leitura de textos literários de tal forma que, mesmo quando estiver fora do contexto escolar, tenha o desejo de

realizar outras leituras, sem cobranças, sem exigências, apenas pela fruição, pelo gosto, reconhecendo que a literatura pode representar um lugar de transformação.

## **CAPÍTULO 2**

### **CAMPO DE PESQUISA E CAMINHO PERCORRIDO**

A eficácia de um pesquisador está no que ele procura transformar, não no que ele pesquisa. (Jean Foucambert).

## 2.1 Metodologia

Este estudo<sup>2</sup> realizou uma abordagem qualitativa de pesquisa que, nos últimos anos, vem sendo adotada, cada vez mais, como estratégia para uma compreensão mais efetiva dos problemas educacionais. Inscreve-se nessa linha a pesquisa-ação, visto que o pesquisador tem participação no ambiente pesquisado. Conforme Michel Thíollent (1994), este tipo de estudo requer uma ação planejada que visa solucionar e/ou transformar práticas sociais e educacionais em contextos específicos como o de sala de aula.

Para Engel (2000), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa participante engajada, em oposição à pesquisa tradicional, que é considerada como “independente”, “não reativa” e “objetiva”. Como o próprio nome diz, a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, com a proposta de refletir e melhorar a situação inicial, apresentando um caráter qualitativo.

Realizamos este estudo em quatro etapas. Na primeira, para que fosse possível um delineamento teórico acerca da temática do letramento literário, realizamos uma pesquisa bibliográfica, consultamos autores que discorrem sobre alfabetização, letramento, importância da literatura, mediação leitora e escolarização da literatura. Na sequência, comunicamos e entregamos o Termo de concordância da instituição para participação em pesquisa e fomos autorizados pelas gestoras a desenvolver o trabalho na referida escola (APÊNDICE A). De igual modo, solicitamos aos responsáveis dos alunos a autorização para participação destes na pesquisa através da assinatura do Termo de consentimento livre e esclarecido para participação em pesquisa (APÊNDICE B). Em seguida, realizamos a coleta e análise de dados, para a qual, interessou-nos utilizar três técnicas diferentes: a) observação, b) entrevista e c) análise documental. As observações aconteceram nas aulas de língua portuguesa, no

---

<sup>2</sup>Esta investigação respeita os preceitos éticos da pesquisa em seres humanos e foi aprovado pelo (CEP) sob o (CAA) 43405714.8.0000.5146.

período que compreendeu de fevereiro de 2014 a outubro de 2014, e as anotações foram realizadas pela professora-pesquisadora. A análise documental diz respeito às informações contidas nas fichas de empréstimo de livros literários dos alunos pesquisados. As entrevistas foram realizadas com três grupos distintos: primeiro, aplicamos um questionário (APÊNDICE C) para 28 alunos que serviram de amostra para nosso estudo; posteriormente, ouvimos professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental; e, em seguida, entrevistamos bibliotecários sobre o trabalho de incentivo e formação leitora desenvolvido na instituição supracitada.

Na intenção de desenvolver o estudo de acordo com os propósitos de uma pesquisa-ação, procuramos associar o valor científico ao valor didático deste, ao investigar a forma como acontece a promoção de leitura literária, as percepções dos alunos em relação aos livros literários, dificuldades encontradas por professores e bibliotecários no que tange ao trabalho de mediadores, bem como intercalar essas vozes às contribuições teóricas acerca da temática letramento literário.

## **2.2 Caracterização do campo de pesquisa**

Esta pesquisa-ação foi realizada na Escola Estadual Professora Edite Gomes situada na cidade de Turmalina, Minas Gerais, no Vale do Jequitinhonha. De acordo com o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), a instituição de ensino supracitada foi criada no ano de 1995, a partir do Decreto nº 37.302, de 05 de outubro de 1995, e recebeu esse nome em homenagem à doadora do terreno, senhora Edite Gomes, mulher simples, que muito embora tenha cursado apenas o primário, foi catequista e professora alfabetizadora por vários anos.

A implantação da escola ocorreu com o objetivo de atender à solicitação de famílias moradoras da zona rural e de dois bairros periféricos, Manga da Roda e São João Batista, que, distantes das escolas centrais da cidade, encontravam dificuldade para garantir aos filhos acesso ao ensino formal.

A princípio, a escola oferecia apenas o Ensino Fundamental, só a partir de 2000 é que passou a oferecer também o Ensino Médio. Atualmente, oferece desde o 1º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio. Atendeu a um público de 922 alunos em 2014 e, em 2015, tem 970 alunos matriculados e distribuídos em três turnos. O seu quadro funcional constituiu-se de 90 servidores nos referidos anos. Após dezenove anos de existência, foram necessárias algumas reformas e ampliações para que fosse possível receber alunos dos dois

níveis de ensino. O prédio escolar é composto por onze salas de aula, uma cozinha, uma secretaria, uma sala de professores, uma sala de supervisão, um depósito e uma biblioteca.

É importante ressaltar que, de acordo com os documentos que compõem a pasta documental dos alunos, verificamos que a grande maioria das famílias que fazem parte da comunidade escolar está inserida no programa Bolsa Família do Governo Federal e exerce trabalhos rurais e domésticos. Assim, podemos inferir que boa parte do nosso público vem de famílias carentes financeiramente e com baixo nível de escolaridade, o que poderia justificar o fato de a escola representar o espaço em que mais os alunos têm contato com as práticas de leitura.

A biblioteca escolar passou a fazer parte do prédio escolar no ano de 1999, a mesma foi construída com a ajuda dos pais e funcionários, mobilizados pelo gestor da época. De acordo com relatos de alguns docentes, para construção da sala que seria destinada a servir como biblioteca, cada um contribuiu como pôde, alguns doaram materiais e outros se dispuseram ao serviço braçal. Porém, com o aumento do número de alunos, o espaço que foi construído, através de mutirão de pais e professores, teve de se transformar em sala de aula e os livros recebidos e arrecadados ficaram armazenados no canto da sala. Assim funcionou, de maneira precária, por vários anos, a biblioteca. Somente no ano de 2008, após a ampliação do prédio escolar, a Biblioteca Monteiro Lobato foi realmente implantada na escola como espaço de leitura.

Atualmente, a biblioteca oferece um acervo de aproximadamente mil e duzentos livros literários,<sup>3</sup> recebidos através do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), os quais dividem o espaço com uma enorme quantidade de livros didáticos e uma máquina de xérox, que acaba tomando quase todo o tempo dos professores em uso da biblioteca (PUB's<sup>4</sup>). Nesse espaço, os livros estão organizados em prateleiras e etiquetados de acordo com o gênero, antes, porém, as obras são catalogadas em um cadernode registros, onde são anotados os títulos, o autor e o gênero. Destacamos que a biblioteca não possui um sistema de catalogação informatizado o que, muitas vezes, dificulta o controle das obras que dispõe.

---

<sup>3</sup> - No acervo, podemos encontrar tanto obras clássicas da literatura brasileira, tais como Dom Casmurro e Memórias Póstumas de Brás Cubas, de Machado de Assis, Grande Sertão Veredas e Sagarana, de Guimarães Rosa, Senhora e Iracema de José de Alencar, quanto obras de autores contemporâneos.

<sup>4</sup>PUB — Professor em uso da biblioteca— denominação aos professores da educação básica que exercem função de bibliotecário na Rede de Ensino do Estado de Minas Gerais. Visto que não é necessária a formação de biblioteconomia para atuar nas bibliotecas escolares.



Os alunos de todas as turmas têm um horário, ou seja, semanalmente, os alunos dispõem de cinquenta minutos para visita à biblioteca e escolha da obra que será lida durante a semana. Percebemos que o envolvimento maior dos alunos com o ambiente da biblioteca ocorre de maneira mais eficaz no turno vespertino, no qual funcionam as turmas de 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental. O profissional responsável pela biblioteca recebe os alunos e anota o livro selecionado, determinando o prazo de sete ou quinze dias, dependendo da orientação do professor da turma, para devolução do mesmo. Também é de responsabilidade do professor que usa biblioteca cobrar os livros dos alunos, quando esses atrasam na data da entrega.

### **2.3 Caracterização dos sujeitos envolvidos na pesquisa**

Para esta investigação, precisamos contar com a participação direta de alunos, professores de língua portuguesa, bibliotecários e da pesquisadora. Na pesquisa-ação, a autora desta assume mais de um papel, de sujeito envolvido diretamente na própria pesquisa e de pesquisadora.

A escolha da turma para a realização da pesquisa não se deu de maneira aleatória, o primeiro fator observado foi heterogeneidade dos alunos no que diz respeito à idade, tempo de escolaridade e comportamento. No ano de 2014, a turma recebeu o nome de 8º ano Rubinho do Vale, em homenagem ao cantor e compositor da região e era composta de 28 alunos, 14 no gênero masculino e 14 no gênero feminino, com idades entre 12 e 16 anos. Outro aspecto levado em consideração foi o fato de a maioria dos estudantes da turma citada apresentar condições familiares e sociais pouco propícias à boa formação leitora. Visto que são filhos de pais com pouca escolarização e, conforme verificamos no questionário socioeconômico que compõe a pasta documental do aluno, os mesmos não têm livros em casa, o que confirma o fato de a escola representar o espaço de contato com obras literárias.

Com o intuito de comprovar a nossa hipótese inicial de que os alunos tomavam os livros como empréstimos, mas não costumavam realizar a leitura dos mesmos, e de acordo com o pressuposto de que atividades lúdicas que envolvem a leitura podem contribuir para minimizar a distância entre o aluno do ensino fundamental e o livro literário, acordamos que os alunos escolheriam, no horário normal de visita à biblioteca escolar, uma obra para ser lida durante a semana e que o resumo da mesma seria apresentado, oralmente, em um “Piquenique Literário” na semana seguinte. Os alunos mostraram-se motivados e queriam imediatamente saber mais informações sobre o evento proposto. Todos os alunos da classe se encaminharam à biblioteca, como de costume e, após a escolha do livro, retornaram para a

sala de aula, munidos de um exemplar que deveria ser lido durante a semana. No dia e hora marcados, eu e outra professora, que cedeu um sítio a poucos quilômetros da escola, dirigimo-nos com os alunos ao espaço onde ocorreria a dinâmica. Conforme combinado anteriormente, cada aluno levou um lanche e seu livro literário. Levamos também cestas, copos descartáveis e panos coloridos para compormos o ambiente. O entusiasmo dos alunos caminho afora e na hora de organizar o espaço era notável. Os livros literários foram espalhados em cima dos panos coloridos, onde também foram organizados refrigerantes, biscoitos, bolachas, pão e torta (FOTO 1). Com tudo organizado, começamos o momento literário. Fui a primeira a falar do meu livro, apresentei-o para todos que estavam presentes e fiz um breve relato da história nele contida. A partir de então, fomos selecionando, de maneira aleatória, os títulos e o aluno que havia realizado a leitura falava sobre a obra (FOTO 2). Dentre os 28 alunos da turma, 3 não quiseram ir ao passeio literário; 4 foram, mas se recusaram a falar sobre o livro; 1 aluno assumiu não ter lido; e 20 falaram algo sobre o livro lido. Com essa atividade, pudemos perceber que mesmo os 20 alunos que participaram do momento de discussão se ativeram apenas em passar informações como título do livro, autor ou leram o resumo da contracapa. No entanto, percebemos uma ansiedade no momento de falar como se quisessem provar aos presentes que realmente haviam lido o livro. Enquanto um colega falava do livro “lido”, ouvimos alguns comentários do tipo, “Tô querendo é comer logo” e “Isso não vai terminar mais não?” Passado o momento de comentário sobre a leitura hipoteticamente realizada, passamos a degustação dos lanches.

Foto 1: Piquenique literário



Acervo pessoal da autora

Foto 2: Momento de falar sobre a obra



Acervo pessoal da autora.

Com essa atividade “Piquenique Literário”, observamos que, mesmo que tenha sido uma atividade orientada e que gerou certo entusiasmo nos alunos, estes estavam mais

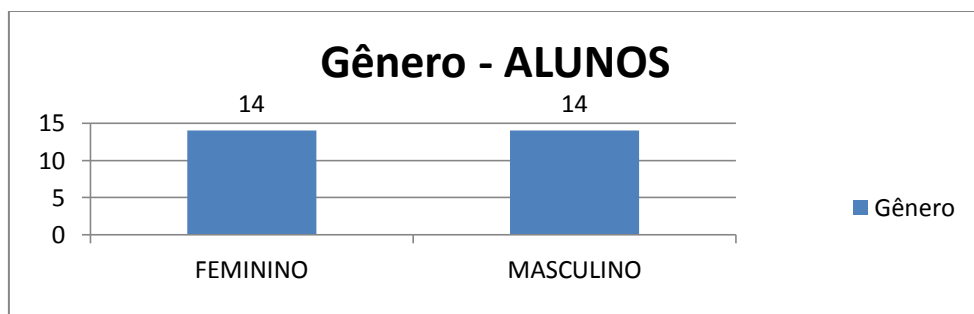
preocupados em sair do ambiente escolar para um lugar diferente a realizar efetivamente a leitura da obra escolhida na biblioteca.

#### 2.4 Aplicação e análise de questionário aos alunos

Como já foi dito anteriormente, professores afirmam que os alunos não demonstram interesse pelos livros literários, entretanto, semanalmente, vão à biblioteca em horário pré-definido e escolhem livremente um livro para que seja realizada a sua leitura, extraclasse. Partimos de uma desconfiança de que os discentes retiravam o livro da biblioteca, contudo não efetivavam a leitura da obra escolhida. Os primeiros dados desse estudo eram empíricos e superficiais, uma vez que foram extraídos de conversas informais entre alunos ou de suposições de professores em reuniões pedagógicas. Para confirmar o que apontamos acima, que a maioria dos alunos não concretiza a leitura do livro literário que levam para casa, utilizamos a técnica de entrevista, com o auxílio do questionário (APÊNDICE C) como um instrumento de pesquisa, dirigido aos alunos, com itens de múltipla escolha, com o objetivo de colher dados qualitativos. O questionário foi aplicado com a participação direta da pesquisadora, de certo modo sujeito e objeto da pesquisa, uma vez que como professora da turma pesquisada, sua prática pedagógica, no que concerne ao letramento literário também foi analisada. As perguntas que compõem o questionário em questão dizem respeito à maneira como os alunos lidam com os livros literários, a forma de acesso, quem exerce influência nas escolhas e qual é a relevância que a literatura tem para esses estudantes.

Conforme mencionado, contamos com um universo de pesquisa de 28 alunos, destes 14 do gênero feminino e 14 do gênero masculino e com idades entre 12 e 16 anos, conforme registram os gráficos 1 e 2 abaixo:

Gráfico 1: Gênero



Fonte: dados da pesquisa.

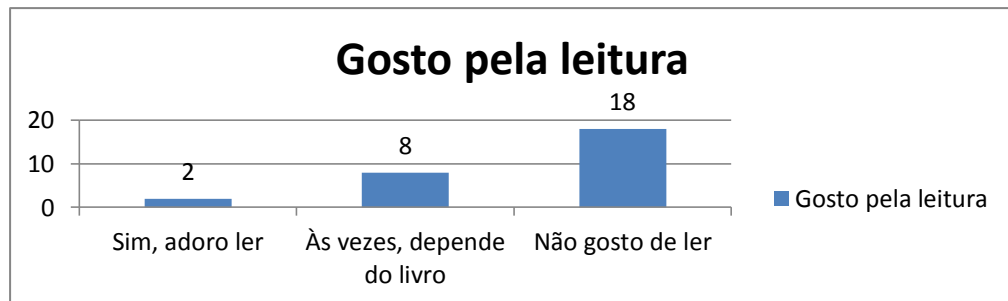
Gráfico 2: Faixa etária



Fonte: dados da pesquisa.

A princípio, interessou-nos saber o que o livro literário representa e fizemos a pergunta: “Você gosta de ler livros literários?”, os resultados geraram os dados registrados no gráfico 3 a seguir. Como podemos conferir nas respostas dadas a essa indagação, apenas 7% dos alunos disseram adorar ler, 28,7% afirmaram que às vezes gosta de ler, enquanto 64,3% declararam não gostar de ler livros literários.

Gráfico 3: Gosto pela leitura

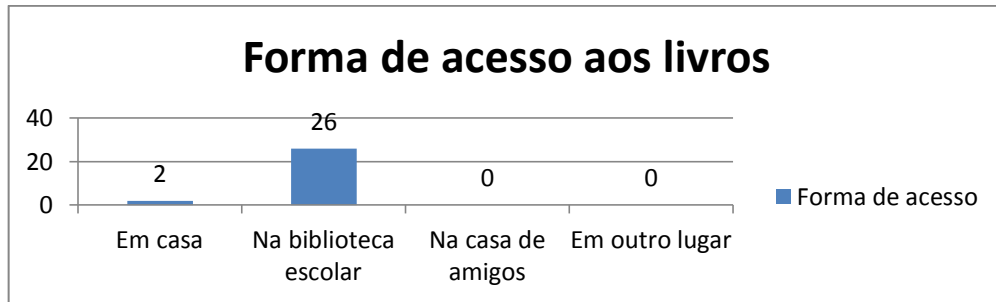


Fonte: dados da pesquisa.

Antes de aprofundarmos a discussão acerca dos sujeitos que se declaram não leitores, questionamo-nos a respeito dos 7% que se declaram leitores (GRAF. 3). Qual seria o diferencial na formação desses 7% que os elevaram à condição de leitores e, conseqüentemente, ao letramento literário?

Quando se trata de práticas de leitura literária, um aspecto importante a ser considerado são as formas de acesso às obras. Perguntamos aos estudantes “Onde você encontra os livros literários que lê?” Para essa pergunta, obtivemos os dados registrados no gráfico 4:

Gráfico 4: Forma de acesso ao livro

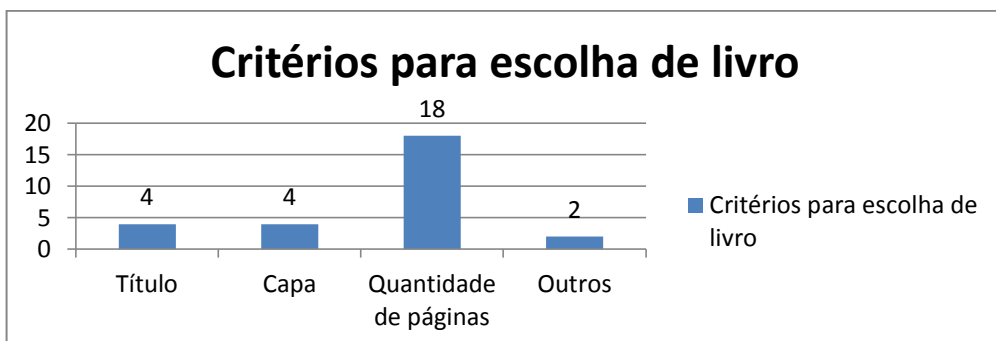


Fonte: dados da pesquisa.

Foi possível, a partir das respostas sobre a origem dos livros literários, confirmamos que a biblioteca escolar representa para esses sujeitos a mais importante forma de acesso aos livros, visto que 7% disseram que os livros lidos vinham de casa, enquanto 93% dos alunos responderam que os livros literários com os quais tinham algum contato vinham da biblioteca da escola. Posto isso, depreendemos que a biblioteca representa, nesse contexto, o espaço mais propício para as práticas de promoção leitora.

Consideramos importante entender os critérios que esses alunos utilizam para a escolha do livro, quando vão à biblioteca da escola, sob a orientação do bibliotecário, fizemos, pois, o questionamento “Qual critério você utiliza para a escolha do livro na biblioteca escolar?” e obtivemos os seguintes dados registrados no gráfico 5:

Gráfico 5: Critério para escolha de livro



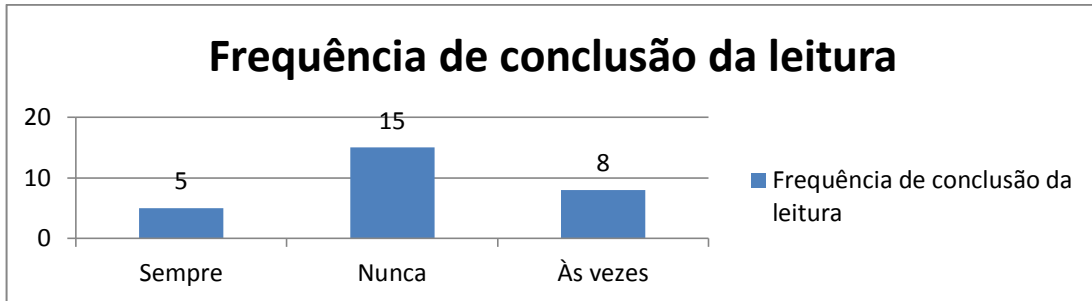
Fonte: dados da pesquisa.

Podemos conferir, no gráfico 5 acima, que 14,5% disseram escolher o livro para ler pelo título, outros 14,5% afirmaram fazer a escolha com base na capa do livro, enquanto 64% declararam que escolhem de acordo com o número de páginas. Os outros 7% afirmaram “escolher” de maneira aleatória.

É fato que os alunos vão à biblioteca escolar, uns semanalmente e outros quinzenalmente, para a escolha de livros literários, porém, conforme já citado, partimos do

pressuposto que os mesmos não efetivavam a leitura dos livros que retiravam da biblioteca, portanto inquirimos aos mesmos “Você costuma terminar de ler o livro que pega na biblioteca com qual frequência?” e, para essa pergunta, obtivemos as seguintes respostas.

Gráfico 6: Frequência de conclusão da leitura



Fonte: dados da pesquisa.

Em relação à frequência que os alunos concluíam a leitura do livro que levavam para casa, 18% dos alunos disseram que sempre concluíam a leitura, 28,5% responderam que às vezes, enquanto 53,5% afirmaram nunca concluir a leitura do livro literário que retirava da biblioteca. Desse modo, interpretamos que o verdadeiro contato com os textos literários não está se efetivando, para grande parte dos alunos entrevistados, visto que abandonam a leitura no meio do caminho.

Interessou-nos ainda saber a frequência com que os professores costumam indicar leituras de livros literários aos alunos. Segundo as respostas obtidas, nem sempre os professores sugerem livros, ou seja, nem todos os professores têm esse hábito. Vejamos o gráfico 7 abaixo:

Gráfico 7: Frequência de leitura por indicação dos professores



Fonte: dados da pesquisa.

De acordo com os dados do gráfico 7, percebemos que 43% dos alunos disseram que sim, os professores costumam indicar livros, 50% afirmaram que não, que os professores não

fazem indicação de leitura e 7% responderam que às vezes, alguns professores indicam livros literários.

De igual modo, interessou-nos saber se os colegas de classe exerciam influência sobre as escolhas dos livros literários. Para isso, fizemos a seguinte pergunta: “Você já leu algum livro indicado por algum colega?” A partir desse questionamento, obtivemos o gráfico 8 a seguir:

Gráfico 8: Influência dos colegas na escolha do livro

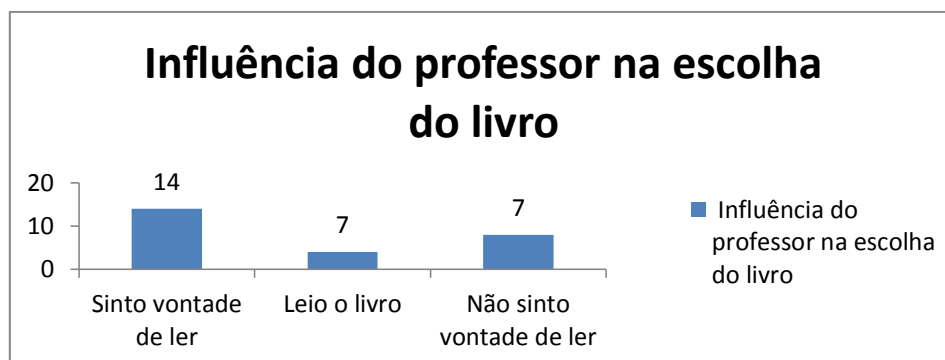


Fonte: dados da pesquisa.

Portanto, à pergunta que diz respeito à influência dos colegas, como resposta, 43% afirmaram que costumam pegar livros que outro colega indicou, enquanto 57% disseram que nunca leram um livro indicado por um colega.

De acordo com o gráfico 7, às vezes, os professores indicam livros, interessou-nos saber se essa indicação feita pelos professores tem motivado os alunos para leitura. Perguntamos aos alunos “Quando seu professor fala de algum livro em especial, você costuma se sentir motivado para a leitura do mesmo?” A mensuração das respostas estão no gráfico 9 abaixo:

Gráfico 9: Influência do professor na escolha do livro

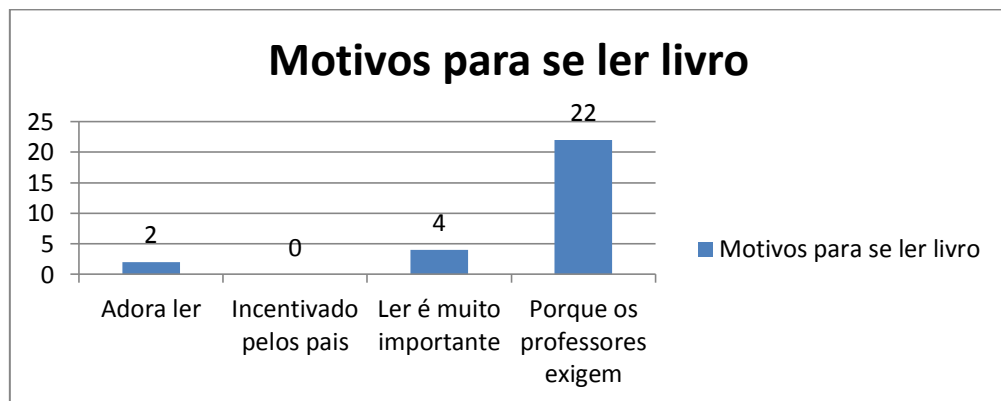


Fonte: dados da pesquisa.

Conforme gráfico 9, sobre a influência que a indicação professor pode exercer sobre a escolha do aluno, 50% revelaram que se sentem interessados por uma obra, quando o

professor fala sobre ela, mas que não a leem. Já 25% afirmaram que quando ouvem um professor “fazer a propaganda de um livro”, costumam lê-lo, enquanto 25% declararam que, quando um professor fala sobre um livro, não se sentem motivados, uma vez que as informações básicas da obra já foram repassadas. Interpretamos que o professor representa influência positiva para leitores em formação quando faz referências e indicações de livros literários (GRÁF. 10).

Gráfico 10: Motivos para se ler livro



Fonte: dados da pesquisa.

De modo semelhante às respostas registradas no gráfico 3, em resposta à pergunta “Você lê por quê?”, o gráfico 10 acima registra que 7,2% afirmou adorar ler, 14,3% declarou que lê porque acredita que a leitura é muito importante, enquanto 78,5% revelou que só realizam leitura para cumprir com a exigência de seus professores. Analisando, portanto as declarações dos sujeitos pesquisados, podemos inferir que estamos diante de um público não leitor, em sua maioria, ou seja, sujeitos que sabem da importância da leitura, com vistas às exigências da sociedade, mas que não apresentam a atividade de leitura literária como hábito, quando a realiza, muitas vezes de maneira incompleta, é para atender a obrigações relacionadas à escola.

Com os dados do questionário tabulados e distribuídos em gráficos, passamos para a análise da ficha da biblioteca dessa turma, a fim de confrontar as informações, bem como ver o tipo de leitura “hipoteticamente” realizada pelos alunos.

Ao dar prosseguimento ao nosso estudo, o passo seguinte foi verificar as fichas da biblioteca dos alunos 8º ano Rubinho do Vale, uma vez que 64,3% desses declararam não gostar de ler. A ficha da biblioteca é preenchida pelo professor que assume a função de bibliotecário no turno em questão. Os dados contidos nessa ficha são o nome do aluno, a série



cursada, o nome da turma, a data de retirada do livro na biblioteca, o nome do livro e a data de devolução. Alguns aspectos observados nas fichas nos chamaram atenção: a) Todos os alunos retiraram no prazo de 6 meses, de julho de 2014 a dezembro de 2014, uma média de 12 a 15 livros, o que não é considerado um número pequeno, levando em consideração os feriados e as estatísticas de leitura no Brasil; b) Os títulos costumam se repetir, ou seja, o aluno pegou o mesmo livro mais de uma vez, o que poderia representar um interesse do aluno pela obra; c) Alguns títulos estão inscritos em mais de 8 fichas como se eles trocassem informações sobre os livros, conforme o quadro apresentado a seguir. Feitas essas observações, perguntamo-nos: Estariam esses alunos realizando essas leituras? Por que os mesmos alunos que afirmam não gostar de ler teriam uma ficha tão extensa de retirada de livros na biblioteca? Por que esses adolescentes não concluem a leitura dos livros? O que a escola pode fazer para melhorar essa situação de “quase leitura”, como diz Paulino (2010).

É importante destacar que a escola não oferece nenhuma premiação ou realiza qualquer competição de leitura, portanto, o que poderia justificar o fato de os alunos, mesmo assumindo não realizar a leitura, pegarem tantos livros emprestados?

## **2.5 Aplicação e análise do questionário aos professores**

Investigar o nível de letramento literário na escola consiste em investigar a forma como a leitura literária é concebida e praticada nessa instituição. Quais textos literários são trabalhados na escola? Para que são trabalhados? Como são trabalhados? Para tal, distribuimos um questionário (APÊNDICE D) contendo 10 perguntas aos professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental, ou seja, 6º ao 9º anos. Dentre os 4 professores que receberam o questionário, 1 se recusou a participar da pesquisa e 3 responderam prontamente às perguntas feitas. Passaremos a descrição das respostas e chamaremos os professores por professor 1 (Prof1), professor 2 (Prof2) e professor (Prof3).

As perguntas 1 e 2 do questionário dizem respeito à formação do professor e ao tempo de efetivo exercício na área. Os três entrevistados afirmaram possuir habilitação plena em Letras – Português, dois disseram lecionar a disciplina há mais de 10 anos, enquanto o terceiro professor afirmou lecionar língua portuguesa há menos de 10 anos.

Para a pergunta 3, “Com que frequência trabalha a leitura de textos literários?” obtivemos as seguintes afirmações:

Prof1: Trabalho a leitura de textos literários uma vez por semana.

Prof2: Trabalho com os textos literários uma vez por semana.

Prof3: Trabalho com textos literários uma vez por semana, porém priorizo, diariamente, a leitura de outros textos e atividades de interpretação. (Dados da pesquisa).

Quando perguntados de que forma o texto literário costuma ser apresentado durante suas aulas de Língua Portuguesa, os professores responderam:

Prof1: Apresento o texto literário aos alunos oralmente, fragmentos retirados do livro literário, por meio do livro literário, por meio do livro didático e por meio de outros suportes.

Prof2: Costumo abordar os textos literários oralmente ou por meio de livro didático.

Prof3: Os textos literários são apresentados aos alunos por meio do livro literário, que eles pegam emprestado, uma vez por semana, na biblioteca e por meio do livro didático que traz fragmentos de livros, poemas, crônicas, etc. (Dados da pesquisa).

Interessou-nos saber de que forma os professores tem realizado o trabalho de incentivo à leitura. Tivemos como resposta:

Prof1: Utilizo contação de histórias, propaganda de livros, recital de poemas, dramatização de histórias lidas.

Prof2: Procuro incentivar a leitura por meio de contação de história.

Prof3: Costumo fazer uma espécie de “leitura compartilhada”, uma ou duas vezes por semana. Escolho um livro literário e vou lendo e fazendo algumas perguntas sobre o que foi lido. Essa aula sempre é muito proveitosa. (Dados da pesquisa).

Questionamos se os professores já haviam aplicado alguma prova para verificar a leitura de alguma obra literária e que descrevessem as impressões concernentes a essa prática: Assim o fizeram:

Prof1: Sim, já apliquei provas para verificar a leitura realizada pelos alunos. Acredito que essa prática é uma forma de valorização da leitura realizada.

Prof2: Sim, costumo avaliar, oralmente, o que os alunos leem. Também já apliquei prova escrita de um livro lido por toda a turma.

Prof3: Sim. Já apliquei avaliação das obras *Dom Quixote*, *O Cortiço*, *Ana e Pedro: cartas* e outras. É bom fazer esse tipo de avaliação, muitos alunos se dedicaram e mostraram ter lido o livro, fizeram boa prova e mostraram satisfação em ter lido o livro. Outros, no entanto, não leram e escreveram qualquer coisa. (Dados da pesquisa).

Interessou-nos saber como os professores costumam acompanhar e/ou verificar a leitura literária do seu aluno.

Prof1: Através de roda de leitura, propaganda e resenhas críticas.

Prof2: Cobro a interpretação dos textos literários nas avaliações somativas.

Prof3: Acompanhamento durante as aulas de leitura realizadas semanalmente e de leituras orais na sala de aula. Todas as atividades que eles realizam, cobro a leitura delas.

Perguntamos aos entrevistados se a escola onde trabalham costuma desenvolver projetos de leitura. Caso a resposta fosse positiva, que descrevessem um desses projetos.

Prof1: Considero muito interessante um projeto que foi desenvolvido na escola durante os anos de 2013 e 2014 foi o Toque de leitura. Projeto que consistia em parar todas as atividades que os alunos e professores estavam realizando para se dedicarem a meia hora de leitura. Era dado um sinal de aviso, os bibliotecários e supervisores passavam de sala em sala entregando uma caixa com livros, revistas, gibis, crônicas e contos impressos para que fossem distribuídos entre os estudantes. Com isso, por meia hora, toda a escola parava as outras atividades para se dedicar à leitura.

Prof2: Já desenvolveu alguns, mas, no momento, a escola não desenvolve nenhum projeto de leitura, inclusive, penso que deveríamos voltar a desenvolver.

Prof3: Estou nesta escola há pouco tempo e não temos nenhum projeto de leitura. (Dados da pesquisa).

Perguntamos aos professores qual foi melhor experiência de incentivo à leitura no Ensino Fundamental e pedimos que a descrevessem. Então, explicaram:

Prof1: Uma experiência de incentivo à leitura que já realizei e que deu certo foi a Mala de leitura. A cada semana, um aluno leva a mala com um livro e um caderno para casa e deverá ler um capítulo e fazer o resumo do mesmo. No final dessa rotatividade, a turma terá lido de maneira coletiva um livro e produzido resumos. Também é feita uma discussão sobre a obra a fim de favorecer o diálogo entre os alunos e o texto literário.

Prof2: A melhor experiência que já tive em sala de aula no que diz respeito ao incentivo de leitura foi a prática de contação de história.

Prof3: Acredito que é a aula de leitura. De fato, muitos alunos têm preguiça, não dão continuidade à leitura em casa, mas quando destinamos um tempo para leitura na sala de aula, eles acabam lendo. Desse modo, os alunos que gostam de ler continuam a leitura em casa, comentam sobre o livro, e muitos que não gostavam de ler disseram ter aprendido a gostar depois das aulas de leitura.

## **2.6 Entrevista com os funcionários da biblioteca**

Nossa pesquisa está circunscrita à escola e à biblioteca escolar e procura analisar a influência que a mediação do professor de língua portuguesa e do professor responsável pela

biblioteca exerce sobre os alunos, em especial sobre os sujeitos pesquisados no que tange à disposição para a leitura literária.

Como a escola funciona nos três turnos, matutino, vespertino e noturno, procuramos ouvir os três professores que atuam como bibliotecários nesses horários, porém os funcionários que atuam na biblioteca resolveram escolher um para representá-los, com a justificativa que esse funcionário está há mais tempo na função e já trabalhou nos três turnos de funcionamento da escola. É necessário, portanto, levarmos em consideração a disparidade do contexto de cada período escolar, o que pode implicar em diferentes abordagens e metodologias por parte dos entrevistados. A seguir as questões mais relevantes e as respostas do referido funcionário da biblioteca, conforme pauta de entrevista previamente elaborada (APÊNDICE E).

Interessou-nos saber a quanto tempo e por qual razão o funcionário exerce a função de bibliotecário.

Funcionário da biblioteca: Sou professor há mais de doze anos, mas como bibliotecário, nesta escola, estou há 7 anos. Só estive fora da biblioteca por três anos, porque as regras da distribuição de turmas, no início do ano letivo, não me permitiram. Eu escolho exercer a função de bibliotecário porque gosto muito de ler e de incentivar a leitura. O trabalho de promoção de leitura me agrada muito. (Dados da pesquisa).

Questionamos quais são as principais tarefas executadas pelos funcionários da biblioteca, ou seja, como era a rotina desses.

Funcionário da biblioteca: Há uma diferença entre o trabalho que desenvolvo com os alunos do 1º ao 5º ano e o trabalho com os alunos do 6º ao 9º. Com os meninos das séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º), eu realizo a chamada aula de leitura, uma vez por semana. Eu busco os alunos na sala de aula, no horário estabelecido e os trago à biblioteca. Durante esses cinquenta minutos, eu leio para eles, conto histórias, faço propaganda de algum livro e empresto o livro que eles levarão para casa. Já para os alunos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, eu os recebo semanalmente, anoto os livros que eles vão levar para casa, oriento a escolha, na medida do possível. Costumo trazer livros de outras bibliotecas e particulares também, porque, muitas vezes, eles reclamam que falta novidade na biblioteca. Além de receber os alunos na biblioteca, costumo organizar momentos no pátio, apresentações teatrais, recitais de poemas, etc. (Dados da pesquisa).

Pedimos ao funcionário que falasse sobre o espaço físico da biblioteca e sua organização.

Funcionário da biblioteca: A estrutura física da biblioteca não é ruim, mas o grande problema que vejo é que os livros didáticos ocupam boa parte do

espaço e do nosso tempo. Se a biblioteca fosse destinada apenas aos livros literários, acredito que seria um ambiente mais apropriado para a promoção de leitura. (Dados da pesquisa).como: tirar xérox, receber alunos no portão, olhar recreio, dar reforço escolar e até substituir professores do 1º a 5º ano quando eles faltam. Com isso, destinamos parte do nosso tempo a atividades que não promovem a leitura literária. (Dados da pesquisa).

Indagamos sobre o trabalho de mediador das práticas leitoras:

Funcionário da biblioteca: Acredito que sou um incentivador da leitura, procuro articular momentos no pátio a partir da leitura de livros, contação de histórias, etc. Às vezes, sinto que o trabalho do bibliotecário não é tão valorizado, pois acabamos exercendo tarefas que não são da nossa responsabilidade, tais

Perguntamos também o que professores de língua portuguesa, supervisores e direção da escola poderiam fazer para auxiliar na promoção de leitura literária.

Funcionário da biblioteca: Se os professores de língua portuguesa acompanhassem o horário de leitura, poderiam ajudar bastante, afinal ter que anotar os livros e indicar ao mesmo tempo fica complicado. Talvez o conhecimento do professor sobre os livros poderia ser útil também. Uma das professoras de língua portuguesa costuma vir e sugerir alguns livros aos seus alunos, eu acho essa atitude importante. Já os professores do 1º ao 5º consideram que esses cinquenta minutos semanais são um momento de descanso pra eles, portanto não vêm à biblioteca para acompanhar o meu trabalho.

Quanto à direção, o que poderia fazer, já faz, na mediada do possível, adquirir mais livros para a biblioteca. (Dados da pesquisa).

Interessou-nos saber a visão dos funcionários da biblioteca no que tange ao gosto dos alunos pelos livros literários.

Funcionário da biblioteca: O que tenho observado nesses anos de trabalho é que os meninos mais novos, geralmente do 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental demonstram mais interesse pelas histórias, pelos livros. Quando vão avançando nas séries, 4º, 5º e 6º ano em diante, já não se interessam muito. A maioria dos adolescentes não realiza as leituras, não se interessa pelos livros e os meninos ainda demonstram menos interesse que as meninas. (Dados da pesquisa).

Perguntamos se, na biblioteca, ele lia livros literários. O funcionário nos deu a seguinte resposta: “Não. Aqui não dá tempo pra eu ler não. Para conhecer melhor o acervo, eu tenho que ler em casa. As atividades do dia a dia não permitem que eu leia aqui.” (Dados da pesquisa).

Já que estávamos falando sobre hábito de leitura e mediação do professor, indagamos o entrevistado sobre a frequência com que os professores visitavam a biblioteca e pegavam livros emprestados.

Funcionário da biblioteca: Raramente. Para falar a verdade, apenas uma professora de Matemática costuma pegar livro literário aqui. E quanto à biblioteca do professor, um espaço organizado com livros teóricos recebidos do governo, também não é visitado. Os livros não são lidos pelos professores. (Dados da pesquisa).

Questionamos o entrevistado se a Secretaria de Educação do Estado costumava oferecer cursos de capacitação e orientação para os professores em uso da biblioteca.

Funcionário da biblioteca: Não. Durante esse tempo que trabalho como bibliotecário, participei de oficinas de promoção de leitura, mas as mesmas foram oferecidas pela biblioteca municipal, na programação do Festur<sup>5</sup>. (Dados da pesquisa).

Informamos ao bibliotecário sobre os dados colhidos de alguns alunos que afirmam não concluir a leitura e não gostar de ler e perguntamos o que ele acha que deve ser feito para melhorar a situação de leitura nessa instituição.

Funcionário da biblioteca: Acho que promoção de leitura é um trabalho coletivo e diário. Não adianta o aluno vir à biblioteca, pegar o livro e não ler. Acredito que o professor deve dar esse tempo na sala de aula para que os alunos comecem a leitura, se o assunto interessar, eles vão continuar em casa. A biblioteca também poderia ser um espaço mais propício, caso tivesse outro lugar para os livros didáticos.

Esse ano, vamos retomar o projeto Toque de leitura, estamos aguardando um material novo chegar. Esse projeto é muito interessante porque coloca a escola toda para ler ao mesmo tempo.

O meu trabalho, apesar das poucas condições estruturais da biblioteca, do pouco investimento por parte do governo na instrumentalização e formação para a realização do mesmo, procuro fazer da melhor maneira possível, pois sou amante da leitura e acredito que a leitura pode tornar as pessoas melhores. (Dados da pesquisa).

## 2.7 Análise de dados

Neste estudo, procuramos ouvir tanto os alunos quanto os professores de língua portuguesa e funcionários da biblioteca da Escola Estadual Professora Edite Gomes,

---

<sup>5</sup>Festur: Festival da Canção realizado anualmente, em setembro, na cidade que traz em sua programação oficinas de dança, música, artesanato e leitura.

instituição de ensino que representou o nosso campo de pesquisa. Entendemos que, para descrever como acontece o letramento literário nessa escola, seria preciso dar voz aos principais envolvidos no processo. Analisar sob óticas diferentes pode nos levar a uma compreensão mais clara dos fatos que envolvem e determinam a leitura literária nesse contexto. O que percebemos, a partir da análise dos dados obtidos com a aplicação de questionários aos segmentos alunos e professores (APÊNDICES C; D) e entrevista com o funcionário da biblioteca (APÊNDICE E), foi a presença de uma cultura de afirmação da importância da leitura. Alunos, mesmo os que afirmam não gostar de ler, concordam que ler é importante. Os professores entrevistados, de forma unânime, consideram primordial o trabalho de incentivo à leitura e se sentem responsáveis pela mediação e incentivo ao texto literário. Os professores que ocupam a função de bibliotecários, mesmo sem a formação específica, acreditam que a leitura ajuda na formação do caráter e na construção da subjetividade, bem como, declaram estar fazendo o melhor possível para promover o letramento literário nessa instituição. Posto isso, interpretamos que parece haver um paradoxo entre as afirmações iniciais e as informações finais, ou seja, a grande maioria dos alunos pesquisados declara que não gosta de ler, que não conclui a leitura dos livros literários, embora afirme que ler é muito importante e que reconhece a necessidade de ler. De igual modo, reconhecemos um paradoxo nas afirmações dos professores entrevistados, já que, em reuniões pedagógicas e conversas informais, apontam a fragilidade da leitura dos alunos e a falta de interesse em realizá-la, porém, quando questionados sobre o trabalho realizado de mediação, os mesmos profissionais descrevem ações bem elaboradas de incentivo. Por crermos que há verdade em todas as afirmativas, nos questionamos, indagamos: O que é preciso para despertar nesses alunos o desejo de concluir a leitura dos livros que retiram da biblioteca? Quais são as práticas que realmente estão surtindo efeito no que tange à realização da leitura dos livros literários? Como os professores e funcionários da biblioteca podem se ajudar nessa tarefa?

O nosso objetivo ao aplicar um questionário aos professores foi o de oportunizar uma reflexão acerca da própria prática. No momento em que o professor é questionado sobre o que já realizou e que deu certo na promoção de leitura literária é dada ao entrevistado a chance de compartilhar as suas experiências exitosas e, ao mesmo tempo, repensar as que não tiveram sucesso.

Algumas observações sobre as respostas dadas pelo Prof1 nos levam a pensar no conceito de incentivo e avaliação. Parece haver uma equivalência entre os dois conceitos, uma vez que cita como incentivo e acompanhamento/ avaliação as mesmas atividades. Contudo,

isso não nos parece negativo, já que inferimos que o Prof1 preocupa-se em fazer uma abordagem mais dinâmica e menos formal no processo de acompanhamento da leitura dos alunos. Uma de suas respostas, porém nos preocupou, a que diz respeito às provas de livros literários.

Em relação ao projeto Toque de leitura, acreditamos ser uma estratégia metodológica interessante, pois consegue envolver professores de outras áreas que não os de Língua Portuguesa nas práticas de leitura. O ponto que julgamos ser necessário repensar é o fato de a leitura não representar uma livre escolha, ou seja, o momento de leitura é predefinido e a seleção de leitura também é feita por terceiros.

Em relação à proposta do projeto Mala de leitura desenvolvido pela Prof1, entendemos que deve ser divulgada para os demais professores a fim de tornar essa atividade um projeto da própria escola, uma vez que essa prática harmoniza leitura literária e escrita de uma maneira mais criativa e enriquecedora, com menos imposição. Outro aspecto relevante é o fato do compartilhamento das impressões individuais e coletivas a respeito da obra lida.

Analisando as respostas da Prof2, percebemos que a mesma, ao abordar o texto literário prioriza a oralidade, embora afirme que utiliza como suporte de leitura o livro didático. Observamos que tanto a forma de incentivo quanto a etapa de acompanhamento da leitura se dão a partir de contação de história e reconto do livro lido por parte dos alunos.

A Prof2 nos informou no questionário que gosta de disponibilizar um tempo, durante a aula, para que os alunos realizem ou pelo menos iniciem a leitura dos livros que eles retiram da biblioteca, uma vez que acredita que os alunos precisam desse tempo.

Em relação à forma de acompanhar a leitura feita pelos alunos, alguns pesquisadores apontam para a importância de discutir sobre os textos lidos, ou seja, abrir espaço para conversar sobre as impressões acerca da obra, sobre o entendimento do tema, sobre os personagens, sobre a linguagem utilizada entre outros aspectos temáticos, formais e estéticos. “Essa conversa, guiada por um leitor mais experiente, o professor, tem um papel fundamental para a formação de leitores.”, conforme Ana Carolina Perrusi Brandão e Ester Calland de Sousa Rosa (2010, p.69).

Para as autoras citadas, a principal justificativa para a defesa da conversa sobre as obras lidas é que essa atividade traz a possibilidade de engajamento do leitor ou ouvinte na busca da produção de significados sobre o que lê ou escuta, ou seja, a conversa pode oportunizar a criança a compreender a leitura como uma atividade de construção de sentidos em que é preciso interagir ativamente com o texto.



Apontamos como ponto positivo a metodologia das entrevistadas de acompanhar a leitura por meio das rodas de leitura e debate, porém observamos que a prática de acompanhar a leitura de livro literário através de provas parece comum nessa escola, fato que como já expusemos anteriormente, não nos parece ser a maneira mais eficaz de aproximar o aluno, leitor em formação, do livro literário. Percebemos que os três professores entrevistados apontam as avaliações aplicadas sobre o livro literário como estratégia positiva na construção do letramento literário.

Em relação ao desenvolvimento de ações de promoção de leitura por parte da escola, a Prof2 e a Prof3 afirmaram não haver, no momento, nenhum projeto em andamento o que nos leva a entender que falta articulação das partes em prol da formação leitora na instituição pesquisada.

Em relação à entrevista realizada com o funcionário da biblioteca, alguns pontos merecem destaques. Chamou-nos atenção a descrição das atividades realizadas por ele que não fazem parte das suas atribuições. Parece-nos que o bibliotecário funciona como um “faz tudo” na escola, isso revela que o seu papel de mediador pode estar ficando em segundo plano. Outra situação que merece reflexão é o fato dos professores não visitarem a biblioteca para pegarem livros emprestados. De qualquer forma, acreditamos que seja importante ressaltar a escassez de tempo disponível para o professor realizar leituras “de lazer”, dadas as condições de trabalho a que essa categoria é submetida no Brasil, que implicam uma hierarquização das suas tarefas cotidianas, priorizando umas em detrimento de outras.

Analisamos também o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola com o objetivo de detectar como a literatura e leitura aparecem na sua estrutura, ou seja, interessou-nos descobrir a concepção de ensino de literatura presente nesse documento que norteia a organização pedagógica da escola. Na seção II do PPP da escola, faz-se uma alusão à importância da formação literária, conforme citação abaixo, porém não fica evidente de que forma a escola pretende dar ênfase à promoção leitora:

Capacitar os educadores com perspectiva de que possam transformar a informação em conhecimento, que adquiram consciência crítica, objetivando a formação de pessoas com uma visão literária, que promova a construção de um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos (PPP, 2010, p.27, grifos nossos).

Observamos também que no texto que compõe o documento não é citado nenhum projeto que vise à promoção de leitura ou que deixe explícita essa atividade como norteadora do ensino aprendizagem. Porém, em conversa com a gestora da escola, a mesma informou que

o PPP está sendo reelaborado e sugerimos a ela que nele fosse incluído o projeto Toque de leitura, uma vez que ele foi citado e avaliado como positivo por vários profissionais da escola nesta pesquisa e em conversa informais.

Uma escola voltada à formação leitora pressupõe uma pedagogia que privilegie a leitura de textos literários e que articule o trabalho docente de forma a contemplar momentos dedicados à fruição e ao deleite. Lemos com objetivos diferentes e a sociedade exige de nós, cada vez mais, proficiência na leitura e compreensão de gêneros textuais diversos. Diante dessas exigências sociais da leitura de textos funcionais, a escola, com o objetivo de preparar os alunos para atender a essas demandas, acaba deixando em segundo plano o livro literário. Os textos literários são abordados, quase sempre, por intermédio do livro didático, são fragmentados e se encontram fora suporte original. A leitura desses fragmentos costuma objetivar exemplificar algum período literário ou, na pior das hipóteses, servir de pretexto para a aplicação de regras gramaticais.

Postas as informações acerca do trabalho de incentivo e promoção leitora nos anos finais do ensino fundamental da Escola Estadual Professora Edite Gomes, passamos para a etapa de intervenção que será apresentada no próximo capítulo.

### **CAPÍTULO 3**

#### **AS MEMÓRIAS DE UM MENINO COMO PONTO DE PARTIDA PARA LER, ESCREVER E FAZER CONTA DE CABEÇA**

Contar uma história sempre foi a arte de contá-la de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. (Walter Benjamin, 1994)

### 3.1 Sobre lembranças e memórias

Como já foi explicitado no capítulo anterior, embora se espere o contrário, as práticas de leitura do texto literário, nas instituições de ensino, nem sempre contribuem para a formação de um sujeito leitor, autônomo, capaz de realizar leituras dentro e fora da escola. Também, como já destacado anteriormente, é papel fundamental do professor de língua portuguesa estimular o aluno para o contato com os livros, por meio de proposições inovadoras de leitura, até que ele descubra o prazer de ler e a leitura de fruição se realize. Neste estudo, portanto, como proposta de intervenção para uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, que se declara não interessada por leitura literária, abordamos o livro literário *Ler, escrever e fazer conta de cabeça* (1999a), de Bartolomeu Campos de Queirós, obra de cunho memorialístico, produzida a partir das lembranças que compõem a memória do adulto narrador.

O dicionário *Novíssimo Aulete* (2011, p. 914.) traz algumas definições para memória: 1) Faculdade de reter as ideias, impressões e conhecimento adquiridos anteriormente – “guardei na memória, tem boa memória”; 2) Lembrança, reminiscência, recordação – “a memória daqueles dias”; 3) Celebridade, fama, nome – “digno de memória”; 4) Monumento comemorativo; 5) Relação, relato, narração. Por sua vez, Walter Benjamin afirma que “a memória não é um instrumento para a exploração do passado; é antes, o meio. É o meio onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio sutil no qual as antigas cidades estão soterradas” (BENJAMIN, 1994, p. 87).

Interessa-nos aqui a percepção de memória como lembrança, reminiscência, recordação, que o sujeito utiliza para construir as narrativas de memória. O objetivo de apresentar uma obra baseada nas lembranças de um menino aos alunos é tentar envolvê-los com a narrativa de memória que constrói todo o enredo. Faz-se necessário apontar que a palavra narrar vem do verbo latino *narrare*, que significa expor, relatar, contar uma história. O ato de contar uma história, por sua vez, segundo Benjamin, faz com que esta seja preservada do esquecimento. Dessa forma, cria possibilidades para ser contada novamente e de outras maneiras. Na medida em que a história é narrada, os fatos surgem acompanhando a memória do narrador, “que não se preocupa com o encadeamento exato de fatos determinados, mas com a maneira de sua inserção no fluxo insondável das coisas.” (BENJAMIM, 1994, p. 209).

Para a construção de um texto memorialístico que pode ser um relato, uma crônica, um memorial, um romance, entre outros, é necessário um jogo entre os dois tempos: o presente,

em que se recorda e se narra os fatos, e o passado, ao qual se recorre para a construção da narração. Nem sempre, o que se busca no passado é encontrado intacto, uma vez que “todo ato de recordar transfigura as coisas vividas” (AGUIAR, 1998, p. 25). Nesse sentido, passado e presente se imbricam e constroem, de maneira não linear, com idas e vindas, o enredo dos textos memorialísticos. Portanto, “naturalmente o que retorna não é o passado propriamente dito, mas suas imagens gravadas na memória e ativadas por ela num determinado presente” (AGUIAR, 1998, p. 25).

No artigo “Narrativas de memória: um olhar para o filme *Narradores de Javé*”, Luciana Amormino (2008) nos diz que se pensarmos a memória como um imbricamento de tempos, ao qual se tem acesso no presente, por meio das relações sociais, sua construção e sua atualização parecem se dar por meio da linguagem e, dentro dela, pela narrativa. Assim, a memória pode ser pensada como um processo social que precisa da narrativa para acontecer e, por ser uma construção, diz-nos de uma experiência tanto subjetiva quanto coletiva. Nesse sentido, um livro que retrata as lembranças de um indivíduo é também portador da memória coletiva e propagador da cultura de uma época e de um lugar.

Postas as informações básicas sobre aspectos que constituem as narrativas de memórias, passamos, a seguir, a apresentar Queirós e o seu livro *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*, abordado neste estudo, para intervenção e incentivo à leitura literária, conforme já mencionado, bem como uma breve análise de seu enredo e personagens.

### **3.2 Bartolomeu Campos de Queirós e sua prosa poética**

Bartolomeu Campos de Queirós nasceu na cidade de Pará de Minas, no ano de 1944 e passou sua infância em Papagaio, Minas Gerais. Viveu em diferentes lugares dedicando-se à aprendizagem, inclusive mundo a fora, quando recebeu uma bolsa da Organização das Nações Unidas (ONU) para estudar em Paris nos anos de 1960. Primeiro havia cursado Filosofia no Brasil e, depois, ingressou no Instituto Pedagógico de Paris. Por essa ocasião e para se sentir menos só, escreveu o seu primeiro livro: *O Peixe e o Pássaro* (1974). Passou a se dedicar à escrita literária e à educação pela arte. Sua escrita revela muito do tempo da infância, quando precisou aceitar perdas afetivas e conviver com a solidão. Nos seus livros, verificamos, com frequência, enredos contendo um narrador a espiar os porquês da vida e o modo singular como os adultos agem no mundo: *Ciganos* (1982), *Indez* (1989), *Por Parte de Pai* (1995), *Ler, Escrever, Fazer Contas de Cabeça* (1996), *Até Passarinho Passa* (2003), *O Olho de Vidro do Meu Avô* (2004) e *Vermelho Amargo* (2011) são alguns dos livros fundamentais para

se conhecer essa faceta do autor, pois trazem marcas da experiência da infância transfigurada em matéria literária.

Queirós foi educador e se preocupava com as questões culturais e sociais do seu país. Assim como Antonio Candido, defendia a leitura literária como direito de todo cidadão. Dizia ele ser a fantasia fundamental para o ser humano suportar os problemas da vida. Foi ele quem redigiu o “Manifesto por um Brasil Literário”<sup>6</sup>, em junho de 2009, documento que reivindicava o reconhecimento da literatura como direito inegável de todo e qualquer cidadão. Vejamos alguns de seus trechos:

É no mundo possível da ficção que o homem se encontra realmente livre para pensar, configurar alternativas, deixar agir a fantasia. Na literatura que, liberto do agir prático e da necessidade, o sujeito viaja por outro mundo possível. Sem preconceitos em sua construção, daí sua possibilidade intrínseca de inclusão, a literatura nos acolhe sem ignorar nossa incompletude.

A leitura literária é um direito de todos e que ainda não está escrito. O sujeito anseia por conhecimentos e possui a necessidade de estender suas intuições criadoras aos espaços em que convive. Compreendendo a literatura como capaz de abrir um diálogo subjetivo entre o leitor e a obra, entre o vivido e o sonhado, entre o conhecido e o ainda por conhecer; considerando que este diálogo das diferenças — inerente à literatura — nos confirma como redes de relações; reconhecendo que a maleabilidade do pensamento concorre para a construção de novos desafios para a sociedade; afirmando que a literatura, pela sua configuração, acolhe a todos e concorre para o exercício de um pensamento crítico, ágil e inventivo; compreendendo que a metáfora literária abriga as experiências do leitor e não ignora suas singularidades, que as instituições em pauta confirmam como essencial para o País a concretização de tal projeto. (QUEIRÓS, 2009)

Em seu papel de educador, Queirós procurou disseminar a importância da literatura e da arte entre os educadores para os quais proferia palestras Brasil a fora. A ensaísta Stella de Moraes Pellegrini, no livro *Caminhos e encruzilhadas: percursos poético e político de Bartolomeu Campos de Queirós*, da formação do leitor à formação de leitores, ressalta que os textos desse autor “são poéticos, políticos e revelam uma profunda preocupação com a formação de leitores e a construção de uma escola leitora” (PELLEGRINI, 2005, p. 36).

---

<sup>6</sup> Durante a Festa Literária Internacional de Paraty (FLIP), de 2009, a Associação Casa Azul, o Instituto C&A, a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, o Instituto Eco futuro e o Centro de Cultura Luiz Freire (CCLF) promoveram debate sobre a importância da leitura literária e políticas de promoção da leitura. Na ocasião, o escritor e poeta Bartolomeu Campos de Queirós leu o “Manifesto por um Brasil literário”, construído a partir do anseio das instituições envolvidas em promover a leitura, em especial de livros de literatura. O texto integral está disponível em: <http://www2.brasilliterario.org.br/>. Acesso em: 06/02/2014.

Por suas obras, recebeu prêmios literários no Brasil e no exterior. Viveu até o dia 16 de janeiro de 2012 e deixou um legado de mais de quarenta livros, entre prosa, poesia, ensaios e antologias.

Grande parte da sua obra é classificada como memorialística baseada em fatos experienciados na infância e presentes na memória do adulto. Esse jogo de ir e vir, presente nas narrativas de memória, é esclarecido por Bosi (1994), no livro *Memória e Sociedade — Lembrança de Velhos*: “a memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo ‘atual’ das representações” (p. 46). Assim, podemos inferir que encontramos, nos livros memorialistas de Queirós, a memória que viveu revestida de ficção, por meio de um trânsito constante entre passado e presente.

O livro *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*, publicado em 1996 pela editora Miguilim, apresenta como foco central a vida enxergada pelos olhos de uma criança e os fatos, ora experienciados, ora imaginados, descritos pelo adulto. O enredo é constituído a partir das memórias de um menino, filho de pais pobres e moradores de uma pequena cidade de Minas Gerais. A narrativa é disposta de forma não linear e é composta por relatos da vivência em família, do primeiro contato com as letras e com a escola, dos personagens que fizeram parte da infância do narrador e de passagens marcantes, tais como a doença e a morte da mãe.

O livro em questão é considerado por muitos estudiosos como autobiográfico, mas foi o próprio Queirós quem, em entrevista ao Instituto Eco Futuro, disse que seus livros não são compostos por memória pura, pois “toda memória é ficcional.” Queirós complementa sobre as memórias que compõem boa parte da sua escrita ao afirmar que:

Nunca lembramos tudo. E aquilo que não foi esquecido tem de ser repensado. Para mim é importante tudo aquilo que a memória não esqueceu. Sei que muitas coisas já se perderam... Mas porque outras não se foram? Então, acredito que essas memórias, ainda presentes, precisam ser retomadas. (QUEIRÓS, 2009).<sup>7</sup>

No que diz respeito à narrativa de Queirós, merecem destaque especial os aspectos linguísticos presentes no livro e as construções estéticas. A linguagem utilizada pelo autor é predominantemente poética, pois constrói os seus textos utilizando-se de metáforas, metonímias e hipérboles. Também é possível perceber o jogo de palavras e a polissemia que compõem toda a tessitura do livro, o que define o fazer literário.

---

<sup>7</sup>Disponível em: [www.ecofuturo.org.br/premio/blog/show/53](http://www.ecofuturo.org.br/premio/blog/show/53) Acesso em: 19 jan. 2015.

Em *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*, o adulto narrador de suas memórias não perde de vistas o menino, nascido em cidade pequena, criado até os sete anos pelo pai e pela mãe, que junto de seus irmãos, enfrentava o medo do desconhecido, ao se sentir “ameaçado” de ir para a escola, ao mesmo tempo em que se sentia instigado a conhecer o mundo novo que a escola poderia lhe apresentar.

No primeiro capítulo do livro, já podemos ter uma visão da simplicidade e sabedoria do pai, que tem como objetivo matricular os filhos na escola, para que os mesmos aprendessem conteúdos básicos como ler, escrever, fazer contas, bem como alguns conceitos morais de bem viver, assim como podemos ver na citação abaixo:

Parecia muito pequeno o ideal de meu pai, naquele tempo, lá. A escola, onde me matriculou também na caixa escolar — para ter direito a uniforme e merenda —, devia me ensinar a ler, escrever e fazer conta de cabeça. O resto, dizia ele, é só ter gratidão, e isso se aprende copiando exemplos. (QUEIRÓS, 1999a, p. 7).

Ainda no primeiro capítulo, o autor nos dá pistas de que o pai exercia um papel fundamental de conselheiro e orientador, mostrava-se calmo e até mesmo com características sagradas:

Difícil não conferir razão a meu pai em seus momentos de anjo. Ele pendia a cabeça para a esquerda, como se escutando o coração e falava sem labirintos. Dizia frases claras, acordando sorrisos e caminhos. Parecia querer argumentar sem ele mesmo ter certeza, tornando assim as palavras cuidadosas. (QUEIRÓS, 1999a, p.7).

De acordo com as pistas deixadas pelo autor, percebemos que o pai demonstra a intenção de que os filhos se tornem pessoas de bem, ao mesmo tempo em que transparece a confiança de que a escola é que poderia autorizá-los a usufruir das possibilidades de leitura e escrita como ascensão social. Percebemos, nessa passagem, a percepção do pai, homem simples, que, mesmo sem ter tido oportunidade de frequentar a escola, compreende que esta é uma importante agência de letramento, uma vez que a ela é legada a função da educação formal dos filhos.

Já a personagem da mãe é descrita na obra como uma mulher doce, delicada, cuidadora do lar e da sua prole. A caracterização da progenitora nos dá condições de imaginar uma combinação de ternura e força, já que a mesma desempenhava a função de cuidar dos afazeres domésticos e dos filhos e ainda encontrava tempo para o contato com as flores e com os animais, que compunham um ambiente comum a famílias interioranas:



Minha mãe, quando ainda forte para o trabalho, passava as poucas roupas, soprando as brasas do ferro na porta da cozinha, suando a alegria vaidosa de bem vestir o amanhã dos filhos. Ela deitava os olhos sobre as mangueiras do quintal, cheirando a terebintina, na volta do dia, e respirava a longa tarde, ganhando fôlego. [...] Trazidas pelo cheiro da vela, as abelhas voavam em sua volta, visitando a sala. Embaraçavam em seus cabelos, quase confundindo trabalho com mel ou pensando ser flor, a cera. (QUEIRÓS, 1999a, p. 14).

Percebemos no trecho acima que as lembranças que se referem à mãe do personagem compõem um misto de amor e poesia. Quando o filho afirma que a genitora preocupava-se em bem vestir o amanhã dos filhos, fica evidente o zelo que a mesma tinha para com a família, mesmo com tantas obrigações a serem cumpridas. Outro aspecto relevante é o uso do ferro à brasa, utensílio comum a muitas famílias do interior. No que tange à poeticidade da linguagem, destacamos as expressões “bem vestir o amanhã dos filhos”, “respirar a longa tarde” e “confundir trabalho com mel”. Ainda no que se refere aos cuidados com os filhos, outra passagem corrobora uma mãe que tinha os dias repletos de trabalho doméstico:

Se o filho chorava, minha mãe servia aquilo que estava nas mãos ou em cima do fogão, como se só comida estancasse o choro: açúcar, caldo de feijão, pitadinha de sal, biscoito duro de roer, lasca de rapadura, banana amassada. (QUEIRÓS, 1999a, p.15).

As lembranças que permeiam a obra, no que concerne à figura materna, são logo acrescidas de um fato novo: a progenitora daquela família estava doente. Índícios vão dando conta de que aquela mulher, outrora cheia de vida e disposição para a lida da casa, estava com as energias em declínio, uma vez que, quando nasceu a filha mais nova, foi preciso pedir ajuda a uma vizinha para o aleitamento materno: “o leite de minha mãe havia secado. A doença devia estar a caminho, mas ainda disfarçada” (p. 22), afirma o narrador personagem. A suspeita de que o estado de saúde da mãe era preocupante se confirma nos trechos a seguir:

Dr. Eugênio curava nossas doenças com pozinhos guardados dentro de papel dobrado. [...] Mas a doença de minha mãe era coisa de tratamento na Capital. De vez em quando ela viajava e ficava dias, tomando aplicações de rádio. [...] À noite, pelas frestas da janela eu aguardava meu pai chegar. Ansiava ver minha mãe voltando com meu pai da Capital, curada pelo rádio [...]. (QUEIRÓS, 1999a, p. 26-27).

No decorrer da narrativa, entre lembranças e confissões, fica evidente que o pai, além de representar sabedoria, por ter reconhecido a importância da leitura na vida dos filhos,

representava a força que mantinha “cheias as latas de comida”, e que para tal, o homem se desdobrava em serviço, muitas vezes sendo necessário fazer-se ausente para garantir o sustento da família:

A pobreza pesava bastante sobre os ombros de meu pai. Trabalhava dia e noite, estrada afora, vencendo lama e poeira, regressando cansado, lastimoso, [...] Eu via seu desânimo em vencer a distância entre a cozinha e o caminhão debaixo da mangueira. (QUEIRÓS, 1999a, p.11).

Na descrição do pai, dada pelo menino, também é possível encontrarmos uma linguagem repleta de poesia e linguagem figurativa, especialmente pelo uso de personificações, tais como “silêncio derramava um grande pesar”, “o vazio trancava nossas bocas”, conforme o trecho que segue:

Em suas tantas partidas, o silêncio derramava um grande pesar sobre a casa. O vazio de sua ausência trancava nossas bocas de maneira desmedida. A urgência por seu retorno ocupava os dias e tornava as tardes mais longas. (QUEIRÓS, 1999a, p.12).

Apesar dos poucos recursos financeiros de que a família dispunha, é perceptível a presença do amor naquele contexto, representado pela saudade sentida do pai e pela meiguice e dedicação da mãe. Os momentos em família, como o almoço de domingo, depois da missa, supriam os momentos outros:

Depois da missa era esperar o ajantarado, brincando em volta de meu pai. Ajantarado era o almoço depois do meio-dia, com macarronada encharcada de molho de carne moída e vermelha de massa de tomate. Vinha com rodela de ovos cozidos, azeitonas e queijo ralado derretido, depois da travessa visitar o forno; não havia sofás ou poltrona de veludo. (QUEIRÓS, 1999a, p.19).

Durante toda a narrativa, os encantos e os mistérios povoam a mente e a vida do garoto que, de maneira muito peculiar, tentava decifrar as palavras e construir sentidos para as expressões como “buscar água na peneira” bem como entender a polissemia das palavras e dizeres utilizados naquele lugar.

Somos levados, em *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*, a adentrar o universo simples daquela família, onde sapato era comprado com um número maior para durar mais tempo e uniforme era roupa de festa.

Entrar para a escola representou um marco na vida do menino-personagem, que se viu pequeno demais ante as possibilidades que a educação formal poderia lhe proporcionar. Aos

sete anos, criava e recriava palavras, mesmo antes de ser alfabetizado: “As palavras eram feitas de pedaços, e cabia à gente juntá-los. [...] Escrever, eu já andava rabiscando mesmo antes de entrar para a escola. Escrevia nas paredes do galinheiro, no cimento do tanque ou no passeio da rua.” (p. 30).

A obra em questão corrobora as ideias apresentadas por Freire (1989) e Soares (1998) de que a leitura formal é posterior à leitura do mundo, quando apresenta uma criança que entra para a escola já codificando as letras, (rabiscando paredes, ruas, galinheiro) e decodificando (sabendo ler mais ou menos). Desse modo, temos as práticas de letramento no contexto familiar antecedendo a escolarização: “Entrei para a escola já sabendo ler, mais ou menos. Havia muitas coisas boas de saber naquele lugar longe do resto do mundo. Tantas, ou quase todas, sabíamos de cor.” (QUEIRÓS, 1999a, p. 40).

Outro aspecto que merece observação na obra supracitada é a importância da figura da professora, que é descrita como uma pessoa doce, compreensiva e amável: “Ninguém tinha maior paciência, melhor sabedoria e mais encanto. E todos gostavam de aprender primeiro para fazê-la feliz.” (p. 35).

Ainda sobre a postura da professora, destaca-se o amor com que ensinava, tornando as aulas agradáveis e motivadoras, como podemos observar nos trechos abaixo: “O giz, em sua mão, mais parecia um pedaço de varinha mágica de fada, explicando os mistérios. [...] Não acertando os deveres, Dona Maria elogiava a letra, o raciocínio, o capricho, o aproveitamento do caderno.” (p. 35).

É possível depreender da obra de Queirós que D. Maria, a professora das séries iniciais, pode ter exercido uma influência positiva no gosto do adulto por literatura e poesia, uma vez que tratou de apresentar a ele, quando menino, o universo mágico das palavras: “Nas aulas de poesia, Dona Maria caprichava. Abria o caderno, e não só lia poemas, mas escrevia fundo em nosso pensamento as ideias mais eternas. Ninguém suspirava com medo da poesia ir embora.” (p. 36).

Mais uma vez, parece-nos importante destacar o afeto com que a professora é lembrada na narrativa de memória do autor. Em suas palavras, Queirós deixa clara a ideia de que a empatia com o professor pode ajudar o aluno a aprender e especialmente nessa situação pode despertar o interesse pela literatura: “Aprendia-se sem esforço. Também a professora tinha a voz doce e lisa que passava a morar dentro de nós. Ela falava como se um anjo estivesse cantando. Nós aprendíamos o ponto e mais a sua voz.” (p. 40).

É nessa atmosfera de descobertas, ganhos e perdas, que o menino aprende a ler, a criar sentido para os acontecimentos que o cercam, bem como a dividir momentos de afetos e a multiplicar a dor existente na partida da mãe no encontro com um mundo desconhecido.

A dor da perda traz para a obra um quê de tristeza e solidão. O menino, os irmãos e o pai passam, então, a conviver com o vazio. A falta da mãe, que cobria de doçura os dias daquela família, passou a encher a casa de dor e de desesperança:

A casa ficou maior e cheia de silêncio. Tudo parecia se esforçar para não acordar quem deveria dormir por toda a vida. O vazio ocupou, tanto, o quarto de minha mãe que meu pai dormia na beiradinha da cama, como se empurrado pelo novo morador. [...] tudo ficava no mesmo lugar por exigência do vazio. No nada cabe tudo. (QUEIRÓS, 1999a, p.77).

Como se percebe, o livro em questão, escolhido para leitura compartilhada como forma de tentar aproximar o leitor do texto literário, evidencia a importância das vivências familiares e escolares para a construção do sujeito. As vivências em família contribuíram para a formação de laços afetivos e a sensibilidade do adulto. As experiências na escola, com colegas e professora, contribuíram para a formação do leitor e escritor. Nesse contexto, a escola representou não só um lugar de aprendizagem de conteúdos curriculares, mas também um espaço de construção de sentidos para as leituras de mundo que o menino já trazia dentro de si. Assim, o papel de ensinar a ler, escrever e fazer conta de cabeça, que o pai atribuía à escola parece ter sido cumprido.

São os momentos mais simples, buscados na infância que compuseram a narrativa de memória *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*. Sobre o processo de retomada das lembranças, Bosi (1994) considera que: “A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual” (p. 55).

Para Amormino (2008), a memória teria um princípio central de conservação do passado e a soma das memórias individuais, principalmente dos chamados guardiões da tradição — os mais velhos — traçaria o retrato da memória coletiva de um lugar. A existência de uma memória coletiva geraria um sentimento de pertencimento, um despertar para as tradições e para a reafirmação de uma identidade construída e partilhada coletivamente, bem como para a construção de políticas de identidade e categorias de pertencimento, e isso aconteceria por meio da prática discursiva. Dessa forma, Bosi considera que o instrumento socializador da memória é a linguagem, independente de como ela se apresenta. Socializada

via linguagem — e, por que não, por meio da narrativa — a memória sairia do domínio individual e alcançaria o coletivo.

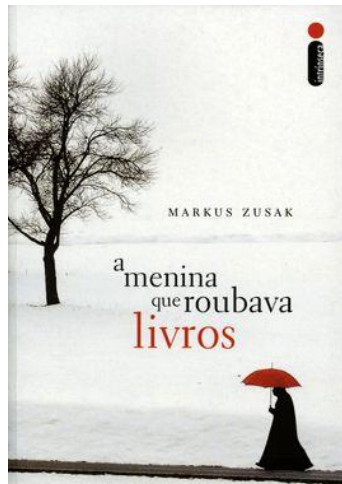
Portanto, ao pensar a narrativa de memória como forma de socializar a linguagem e as experiências leitoras, propusemo-nos a apreciar a obra *Ler, escrever e fazer conta de cabeça* e as lembranças de um menino que encontra na escola e na leitura campo fértil para seus sonhos, bem como nos dedicamos a colher histórias de leitura de pessoas simples, dos alunos do 8º ano e de seus familiares, que de alguma forma se cruzam com a história contada por Queirós.

### 3.3 Descrição das atividades de intervenção

Como o nosso estudo segue as orientações do Profletras, em que há a necessidade de apresentar um plano de intervenção composto por atividades que visam melhorar o problema detectado no contexto escolar, elaboramos um roteiro de atividades de incentivo às práticas leitoras, tendo como aporte teórico as contribuições de Cosson(2006), no livro *Letramento literário: teoria e prática*. De início, resolvemos abordar a importância da literatura e oportunizar ao aluno uma reflexão sobre a importância do livro literário na vida das pessoas ao longo dos anos. Para tal, optamos por utilizar um recurso audiovisual, o filme *A menina que roubava livros* (Alemanha, 2013), dirigido por Brian Percival, baseado no livro homônimo, de Markus Zusak (2005). Quanto ao contato com a obra, um exemplar foi lhes apresentado e ficou como sugestão para posterior leitura. O filme em questão trata da história de uma adolescente que em um contexto da Segunda Guerra Mundial e dor, roubava livros como forma de fuga daquela triste realidade. Naquele contexto, o livro era visto como objeto de desejo na vida da personagem principal.

Figura 1: Capa do livro *A menina que roubava livros* (2005).

Figura 2: Cartaz do filme *A menina que roubava livros* (2013).



Fonte: *A menina...*, 2015a.



Fonte: *A menina...*, 2015b.

Antes de assistir ao filme junto dos alunos, convidamos uma professora que havia feito uma pesquisa bibliográfica sobre o tema, para falar, de maneira resumida, do contexto histórico da Segunda Grande Guerra. Em consequente, levantamos hipóteses com os alunos a partir do questionamento: “Por que alguém roubaria livros?” Para essa pergunta, obtivemos respostas várias, mas algumas delas nos chamaram a atenção: “Ninguém quer livro nem de graça. Quem vai querer roubar livro?”; “Só se ela roubava livros pra vender, né, professora?”; “Se ela roubava livros, é porque gostava de ler e não tinha livros em casa”. Depois de ouvir as hipóteses levantadas por alguns alunos, dirigimo-nos à sala de vídeo, onde demos início à exibição do filme. Após assistirmos ao longa-metragem, passamos para o debate a partir das seguintes perguntas: a) O que o livro representava para a personagem em meio à guerra? b) Qual é a diferença daquela época e hoje em relação ao acesso ao livro literário? Os alunos foram unânimes em afirmar que o livro representava uma fuga para a garota e na percepção quanto à diferença de acesso ao livro literário, entre aquele contexto e o contexto atual. Essa atividade teve duração de quatro aulas, envolvendo a explanação do contexto histórico, a reprodução do filme e discussão da temática.

Para nos orientar, buscamos embasamento na “sequência básica” proposta por Cosson(2006), no livro *Letramento Literário: teoria e prática*, que consiste em quatro passos essenciais: motivação, introdução, leitura e interpretação. O objetivo que sustenta o plano de intervenção é o de propor novas práticas de incentivo à leitura aos alunos do 8º ano da Escola Estadual Professora Edite Gomes. A seguir apresentaremos as etapas que se sucederam para o desenvolvimento do trabalho proposto:

#### A) Motivação

A ação primeira que compõe a intervenção faz parte da etapa de *Motivação*, que, segundo Cosson (2006), é a preparação do aluno para que ele “entre” no texto, ou seja, é o momento em que é feita uma aproximação do leitor e da obra. Para esse autor, a leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muito naturais. Normalmente, essa etapa se dá de forma lúdica, com uma temática relacionada ao texto literário que será lido e tem como objetivo principal incitar a leitura proposta. Com o objetivo de preparar o aluno para receber o livro literário *Ler, escrever e fazer conta de cabeça* (1999a), de Bartolomeu Campos de Queirós, conforme já dissemos anteriormente, selecionamos um texto também literário, porém pertencente ao gênero poema e de leitura mais dinâmica: “Infância”, de Carlos Drummond de Andrade, cuja temática se aproxima da obra referida. Ambos os textos retratam as lembranças reminiscentes da infância.

Para esse momento, distribuímos cópias do texto para os alunos e, em seguida, sugerimos que fosse realizada a leitura silenciosa. Escolhemos uma aluna que apresenta maior disposição para leitura em voz alta e pedimos que a mesma lesse o poema para os colegas. Na sequência, solicitamos que os alunos imaginassem que iriam fazer uma viagem em uma *máquina do tempo*, pedimos que se imaginassem como estariam após 30 anos, ou seja, que viajassem no tempo até 2045 e que pensassem do que sentiriam saudades da infância. De volta da viagem imaginária, solicitamos que os estudantes falassem do que sentiriam saudades, caso tivessem idades entre 42 a 50 anos. Conforme eles foram narrando, anotamos no quadro. As respostas foram diversas, enquanto alguns se referiram a amigos, brincadeiras, escola, outros apontaram que sentiriam saudades da idade, dos namoros. Alguns, porém, disseram que, como se imaginaram muito bem no futuro, não sentiriam saudades de nada. Após esse momento descontraído, passamos para a reflexão de que todos têm histórias a contar, sejam elas baseadas em lembranças positivas ou negativas. Pedimos a eles que chegassem a casa e pedissem aos pais que fizessem a viagem ao tempo, mas de maneira inversa, ou seja, deveriam voltar ao tempo de criança e visitar o passado. Na aula seguinte, alguns alunos relataram a dinâmica realizada em casa de maneira exitosa, muitos deles disseram que, ao fazerem a viagem imaginária ao passado, os pais relataram saudades das brincadeiras da infância, dos costumes de outrora, das festas religiosas, porém, contaram também as dificuldades que encontravam para frequentar a escola e as diferenças existentes entre a atualidade e aqueles tempos.

Introdução: Abordagem motivadora do livro *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*.

## B) Introdução

Figura 3: Capa do livro *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*



Fonte: (o próprio livro)

A segunda ação da sequência de atividades foi vista, de acordo com a orientação das práticas de letramento literário propostas por Cosson (2006), como *Introdução*, momento em que se dá a apresentação do autor e da obra. Tivemos como objetivo, nesse módulo de atividades, despertar a curiosidade nos alunos para conhecer um pouco mais da vida do autor e do livro que estávamos utilizando como recurso em nossa intervenção. Para isso, organizamos o ambiente de forma a chamar a atenção dos alunos para a obra que seria lida e compartilhada. Escrevemos no quadro-negro: “Bartolomeu Campos de Queirós visita a sala de aula”, organizamos uma mesa com vários livros do autor e instalamos uma caixa amplificadora de som que foi utilizada para reproduzir um áudio-livro gravado pela professora pesquisadora. Quando os alunos entraram na sala, ficaram curiosos com a organização do ambiente e começaram a fazer perguntas: “Esse Bartolomeu vem aqui hoje professora?”; “Pra que esse som?”. E ainda ouvimos uma declaração: “Não aguento mais ouvir falar em livros”. Depois que os alunos se acomodaram, como o nosso objetivo era o de oferecer informações sobre a vida e a obra de Bartolomeu Campos de Queirós, passamos a ler trechos de entrevistas do autor, nos quais ele reafirmava a importância do jovem estar sempre em contato com a fantasia. Depois mostramos as capas de algumas obras, dentre elas: *O olho de vidro do meu avô*, *Vermelho amargo*, *Vida e obra de Aletrícia depois do Zoroastro*, *Por parte de pai*, *Tempo de voo*, *Indez* e *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*. Explicamos que a visita da qual estávamos falando era simbólica, uma vez que o autor daqueles livros havia falecido em 2012, mas que a sua obra estava nos visitando naquele momento. Passamos a apresentar o trecho do primeiro capítulo da obra *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*, por meio de um áudio-livro. No início, os alunos começaram a conversar, porque não estavam entendendo direito o que estava acontecendo, precisamos pausar a audição para explicar de quem era a voz e que se tratava do primeiro capítulo de um livro que eles leriam



posteriormente. Reiniciamos a audição, dessa vez com a turma toda em silêncio. Os alunos ficaram atentos, concentrados na história que começava a ser contada por meio de outro recurso, ou seja, em vez de ler o livro, eles estavam ouvindo a história lida no livro.

No final do horário, entregamos um exemplar do livro para cada aluno e orientamos que os mesmos deveriam levá-lo para casa e dar sequência à leitura, a partir do ponto em que havíamos parado. Como, naquela aula, só ouvimos o primeiro capítulo, os alunos deveriam ler em casa o segundo e o terceiro capítulos. Orientamos, também, que, se encontrassem palavras desconhecidas, perguntassem ao pai, mãe ou a um componente mais velho da família seu significado, que as mesmas poderiam ser familiares para pessoas de outra geração. Com isso, concluímos a nossa segunda etapa da proposta, que era apresentar o autor e a sua obra aos alunos. Ao sugerirmos que os alunos questionassem os pais sobre o vocabulário presente no livro, o nosso objetivo era promover a interação entre o aluno/leitor e a família, uma vez que a obra em questão apresenta palavras e expressões pouco conhecidas pelos os adolescentes, mas que, provavelmente, são comuns às pessoas de gerações anteriores a deles. Dessa atividade, obtivemos o seguinte quadro 1:

Quadro 1: Vocabulário do livro *Ler, escrever e fazer conta de cabeça* pesquisado pelos alunos

Palavras desconhecidas pelos alunos	Significados de acordo com as orientações dos pais
Desmazelada	Sem capricho, descuidada.
Caixinha de desmazelo	Local onde se guardava dentes e umbigos das crianças
Destramelar	Abrir
Pinguelas	Pontes feitas de pedaços de pau
Carregar água na peneira	Fazer o impossível

Fonte: dados da pesquisa.

### C) Leitura

Na semana seguinte, passamos para a terceira etapa da intervenção que consiste no momento da *leitura* do livro, a qual deve ter um acompanhamento do professor. Para Cosson (2006), esse momento de acompanhamento é chamado de *intervalo*, quando há a possibilidade de aferição da leitura, e discussão de vocabulário, o que pode evitar que o aluno perca o interesse ao longo da leitura. Durante uma semana, deixamos que os alunos ficassem com os exemplares do livro em casa para que realizassem a leitura, porém, não deixamos que eles “esquecessem-se de realizá-la”. Desse modo, todos os dias, no início da aula de língua portuguesa, perguntávamos aos mesmos sobre a leitura e procurávamos fazer comentários do tipo: “Vocês viram aquela simpatia que o autor disse na página 16?”; “O que vocês acharam

daquele momento em que o narrador-personagem...?”;“Vocês já haviam visto tais expressões?”. Feitas essas indagações, alguns alunos demonstravam que estavam realizando a leitura, outros se mostravam indiferentes. Alguns pediam que continuássemos a ouvir a história por meio do áudio-livro. Depois de quatro dias que os alunos estavam com o livro em casa, fizemos a audição de mais um capítulo do livro. E pedimos que os mesmos concluíssem a leitura em casa.

Como o tempo que o aluno tem para ficar com o livro retirado na biblioteca é de apenas uma semana, resolvemos estipular esse mesmo prazo para a leitura da obra estudada. Após o tempo pré-estabelecido com os estudantes, recolhemos os livros e questionamos se os mesmos realmente haviam concluído a leitura. Entre os 28 alunos, 19 afirmaram ter realizado a leitura completa da obra, enquanto 8 disseram que leram apenas parte do livro e 1 aluno se recusou a ler.

#### D) Interpretação

A quarta etapa, segundo Cosson (2006), é a *interpretação* e a mesma acontece em dois momentos, um interior e outro exterior. O momento interior é aquele de “encontro do leitor com a obra” e o exterior é “a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (COSSON, 2006, p. 65). O primeiro momento, portanto, de interpretação interior, só se dá quando o aluno verdadeiramente entra em contato com a obra, quando ele realiza a leitura procurando construir sentidos para o que lê. Posto isso, compreendemos que os alunos que deram continuidade à leitura em casa passaram por essa etapa de interpretação. No entanto, a interpretação exterior, que é aquela da construção de sentidos e compartilhamento desses sentidos em um determinado grupo, se dá com a discussão do enredo, da temática e da ligação desses com questões sociais e culturais. Entendemos que, ao ler um livro, o leitor tem oportunidade de dialogar com outras histórias e outras realidades.

Para a etapa de interpretação exterior, organizamos dois momentos para compartilhamento. O primeiro momento diz respeito à socialização das impressões da obra e o segundo corresponde à produção de textos memorialísticos com base em fatos contados na obra.

No primeiro momento, organizamos as cadeiras da sala em círculo e pedimos a quem quisesse, de forma voluntária, que dissesse o que achou do livro lido, se gostaram ou não, se compreenderam ou não. Uma aluna respondeu que havia chorado com a história porque achou muito triste o personagem ter perdido a mãe. Outra aluna disse que achou muito interessante a forma como o personagem e seus colegas valorizavam a escola e os professores. Alguns

alunos se referiram aos costumes descritos no livro que são diferentes dos de hoje. Outros alunos reclamaram que o livro não tinha ação e que a história era sem graça. Nesse momento, fizemos algumas intervenções nas falas dos alunos esclarecendo que era um livro baseado na história de vida de um garoto de origem humilde e que, portanto as suas “aventuras” eram comuns e que possivelmente os pais dos alunos haviam tido experiências parecidas. Nesse momento, começaram a surgir informações dos alunos que os pais já haviam contado acontecimentos parecidos com os presentes no livro.

Ainda no momento de compartilhamento da leitura, alguns alunos declaram que gostaram do livro, mas que não realizaram a leitura porque se esqueceram de ler. Argumentaram que, se houvessem mais aulas destinadas à leitura, eles teriam lido.

Após os primeiros comentários, passamos a discutir aspectos referentes à linguagem utilizada no livro. Alguns alunos disseram ter encontrado palavras e expressões nunca vistas nem ouvidas e ficaram curiosos. Outros afirmaram que recorreram aos pais para perguntar o significado das expressões. Pedimos, então, que os alunos listassem as palavras e as expressões desconhecidas para que pudéssemos entendê-las. Os alunos foram falando enquanto fomos listando no quadro. Pedimos também que os mesmos listassem os costumes descritos no livro e que não eram comuns na contemporaneidade. Pedimos ainda que listassem aspectos referentes às brincadeiras, superstições, religiosidade. Esse foi um momento de envolvimento de toda a turma, mesmo para aqueles que afirmaram não terem concluído a leitura da obra. Dessa atividade obtivemos o seguinte quadro:

Quadro 2: Costumes encontrados no livro *Ler, escrever e fazer conta de cabeça* listados pelos alunos

Costumes encontrados no livro <i>Ler, escrever e fazer conta de cabeça</i> listados pelos alunos
Amarrar chocalho no pescoço de criança para que a mesma pare de urinar na cama.
Passar cera de ouvido em machucados para não infeccionar.
Colocar criança para dormir em berço de bambu (balaio).
Dar injeções nas bananeiras.
As crianças nascerem em casa e não no hospital.
Uniforme servir como roupa de festa.
Comprar um sapato para todos os filhos usarem.
Quadro de anjo da guarda na cabeceira da cama.

Fonte: dados da pesquisa.

Aproveitamos o momento de envolvimento dos alunos para propormos a etapa de escrita dos textos literários com base na obra lida. Informamos aos alunos que a nossa intenção era orientá-los na produção de textos de memórias. Apresentamos duas opções: poderiam escrever a sua história relatando os primeiros contatos com as letras, a época da alfabetização, as experiências na escola nos anos iniciais ou poderiam entrevistar um parente mais velho que pudesse ceder a sua história de infância, desde que apresentasse aspectos referentes à escola, brincadeiras e costumes de outra época.

Para concluir a etapa de interpretação, fizemos uma breve explanação sobre a obra e esclarecemos que os exemplares estariam disponíveis na biblioteca, caso algum aluno quisesse refazer a leitura, continuar de onde tivesse parado ou ler o livro com algum familiar. Com isso, concluimos a nossa proposta de leitura e passamos à proposta de escrita dos textos.

Para orientarmos a escrita do texto, partimos do pressuposto que todos temos algo a contar, seja uma experiência prazerosa, seja uma experiência de dor. Pedimos aos alunos que pensassem nas diferenças quanto à escolarização que o personagem da obra lida nos apresentou e as formas atuais de escolarização, pedimos que pensassem na lista feita no quadro na qual eles citaram as brincadeiras, tradições que não são tão comuns na atualidade. Em seguida, elaboramos, em conjunto, perguntas que poderiam ser feitas aos familiares sobre questões que poderiam orientar a escrita dos textos memorialísticos. Ficaram definidas doze perguntas que seriam feitas aos entrevistados. Cada aluno deveria escolher alguém da família para entrevistar e, a partir da entrevista, o aluno deveria escrever o texto. Acertamos alguns detalhes e estabelecemos o prazo de quinze dias para a entrega da produção inicial.

Passado o prazo estabelecido, recolhemos os textos para análise. Após ler cada texto, utilizamos o bilhete orientador, um gênero discursivo que se materializa para promover a reescrita de textos produzidos por alunos, constitui-se em uma maneira de avaliação que vai além do que se intitula correção indicativa, que visa apenas apontar erros e problemas no texto do aluno a serem reescritos e sugerir possíveis mudanças. A nossa escolha por utilizar o bilhete orientador se deu em razão da participação do corpo docente em uma oficina ministrada pela equipe da Olimpíada de Língua Portuguesa<sup>8</sup> no ano de 2014. Seguimos

---

<sup>8</sup>A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e da Fundação Itaú Social, com coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação Cultura e Ação Comunitária – *Na ponta do lápis*. Tem como parceiros na execução das ações: Todos pela Educação, Canal Futura, Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro desenvolve ações de formação de professores, com o objetivo de contribuir para ampliação do conhecimento e aprimoramento do ensino da escrita. Uma das estratégias é a realização de um concurso de produção de textos que premia poemas, memórias literárias, crônicas e artigos de opinião elaborados por alunos de escolas públicas de todo o país. (CENPEC, 2010).

também as orientações da revista *Na ponta do Lápis* (2013) e do caderno de orientações das Olimpíadas da Língua Portuguesa (2014). Então, devolvemos cada texto com um bilhete ao seu autor. As orientações diziam respeito a questões linguísticas e traziam perguntas para provocar e incentivar a reelaboração dos textos. Observamos que, apesar de terem a possibilidade de escrever suas próprias memórias, a maioria preferiu escrever a história do outro. Achamos que essa poderia ser uma oportunidade de melhor aproximação do leitor com a obra literária e com a escrita literária.

Após o prazo para possíveis ajustes, recolhemos os textos novamente e fizemos a segunda revisão. Anexamos um novo bilhete orientador aos textos, mas, desta vez, muitos já estavam na sua versão final, faltava apenas digitalizá-los. Alguns textos, mesmo após a segunda revisão ainda não estavam prontos, foram orientados no contra turno dos alunos, na biblioteca da escola.

Com os textos escritos e revisados, passamos para a etapa da roda de leitura, momento em que cada aluno teve a oportunidade de apresentar seu texto para os colegas. Alguns mais tímidos preferiram que a leitura fosse feita pela professora.

Fechamos, portanto, com a apresentação dos textos memorialísticos produzidos pelos alunos, o nosso plano de intervenção literária. Acreditamos ter contemplado as quatro etapas metodológicas propostas por Cosson (2006): *Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação*, além de termos acrescentado a parte de produção textual com base nas orientações do material de apoio das Olimpíadas da Língua Portuguesa.

Os textos memorialísticos escritos pelos alunos (ANEXO 3) serão publicados em um livro que está sendo produzido a ser lançado em novembro de 2015. Dessa forma, além de promover a leitura compartilhada na turma escolhida para amostra da nossa pesquisa, tivemos a oportunidade de conhecer um pouco sobre as questões relacionadas à leitura que envolvem a família desses estudantes. Descobrimos, por exemplo, que grande parte dos pais dos nossos alunos não teve acesso à educação formal. Enquanto alguns relataram ter se matriculado na escola e frequentado apenas os primeiros anos do Ensino Fundamental, outros disseram que não tiveram oportunidade de estudar, uma vez que o trabalho consumia todo o tempo, conforme podemos verificar em trechos dos textos 1, 2 e 3 produzidos pelos alunos e transcritos a seguir:

#### Texto 1

No meu primeiro dia de aula, o meu irmão mais velho veio até Turmalina e comprou um pedaço de plástico, que era usado para forrar mesas, e costurou pra fazer uma bolsa para mim. Ficou linda e as outras crianças sentiram

inveja de mim, pois naquela ocasião, os cadernos eram carregados em saquinhos de arroz [...]. Eu gostava da escola, mas tive que parar de estudar na 4ª série do ensino fundamental, pois precisei trocar a escola pelo trabalho no artesanato. (Texto produzido por Stênio Gomes Pereira, baseado no relato de Ademilde Aparecida Gomes Pereira).

#### Texto 2

Sinto falta da escola, embora não tenha tido oportunidade de estudar por muito tempo. Se hoje a escola é para todos, naquele tempo, a escola era para poucos. Do pouco que frequentei, lembro-me de carregar os cadernos no saquinho de arroz para protegê-los da poeira da estrada [...]. Só me foi permitido estudar até a 2ª série e as letras redondas do caderno brochura foram substituídas pelas imagens das plantações às quais passei a me dedicar, ainda criança. (Texto produzido por Vitória Pinheiro Queiroz, baseado no relato de Rosa Pinheiro de Souza).

#### Texto 3

Frequentar a escola naquela época era privilégio de poucos, meus irmãos e eu não tivemos a oportunidade de conhecer de perto uma professora ou uma sala de aula, já que tínhamos que ajudar nossos pais na lida da roça. Os meninos pegavam firme no trabalho braçal, de sol a sol e nós, as meninas, realizávamos as tarefas da casa como lavar vasilhas, varrer o quintal, lavar roupa e fazer comida, isso quando havia o que cozinhar. (Texto produzido por Joyce Aparecida Martins Pinheiro, baseado no depoimento de Virgínia Gomes Pinheiro).

Além da possibilidade de conhecer relatos de alguns familiares sobre a escolarização dos mesmos, tivemos a oportunidade de conhecer um pouco a respeito dos costumes, das brincadeiras e das tradições que fizeram parte da infância dos pais de nossos estudantes. Dessa forma, foi possível travar um diálogo cultural entre essas duas gerações. Vejamos trechos selecionados dos textos 4, 5 e 6 dos alunos, com base na entrevista feita a pais, avós e tios.

#### Texto 4

Entre um serviço doméstico e outro, encontrava um tempinho para as brincadeiras de criança. Do barro, nós fazíamos panelas e bules que colocávamos em cima do fogão a lenha, réplica do fogão de barro da cozinha da minha casa. Do milho que produzíamos no quintal, retirávamos o sabugo para fabricarmos as nossas bonecas. As roupinhas eram feitas com sobras de roupas dos irmãos, cortávamos e costurávamos com linha e agulha e assim vestíamos as bonecas da minha infância. Eram lindas, porque eram as únicas. (Texto produzido por Jonas Costa dos Santos, baseado no depoimento de Maria Gomes dos Santos).

#### Texto 5

Das brincadeiras do meu tempo, guardo boas lembranças. A natureza nos fornecia tudo que o dinheiro não podia comprar. Dessa forma, construíamos as nossas casinhas com galhos de árvores e folhas de bananeira. Os cipós das grandes árvores serviam de balanço e muitas vezes embalavam os nossos sonhos. Nadar no ribeirão enchia os nossos dias de alegria e esconder por

detrás das suas pedras fazia a vida ser mais bonita. (Texto produzido por Nicolle Gomes da Silva, baseado na entrevista de Mariza Gomes Vieira).

#### Texto 6

Recordo-me com saudades dos pousos da bandeira do divino. Só quem conhece sabe do que eu estou falando. Parece que a vida monótona da roça se transformava numa grande festa. Onde houvesse alguém batendo os tambores e carregando a bandeira, estávamos nós atrás. Não importava se a pé ou a cavalo, em nome do sagrado, perseguíamos aquela tradição e não perdíamos um leilão e nem a comilança nas casas onde a bandeira passava a noite. Era bolo de fubá, biscoito de goma e doce a noite toda. (Texto produzido por Stéfany Pinheiro de Oliveira, baseado na entrevista de Maria Creuza Pinheiro de Oliveira).

É importante evidenciar que as atividades de intervenção oportunizaram uma aproximação entre leitor e texto literário, já que os estudantes puderam apreciar o poema “Infância”, de Carlos Drummond de Andrade, e a obra *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*, de Bartolomeu Campos de Queirós, bem como a aproximação de passado e presente se deu por meio das narrativas de memória produzidas pelos alunos, com base nos relatos dos familiares.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos, neste trabalho, apresentar as circunstâncias em que se produzem as experiências e vivências entre sujeitos e textos literários, na Escola Estadual Professora Edite Gomes. Com o intuito de melhor compreendermos a formação de leitores, tivemos como referência as salas de aula e biblioteca, bem como buscamos apresentar as reais condições em que se dá o letramento literário.

Partimos da problematização que os alunos do Ensino Fundamental não demonstram interesse pelos livros literários. A princípio, nos baseamos em dados empíricos provenientes de conversas em reuniões pedagógicas com professores e supervisores escolares, bem como nos apoiamos nas afirmativas de que grande parte dos alunos não gostava de ler e só o fazia por obrigação. No intuito de comprovar a nossa hipótese inicial, aplicamos questionários aos alunos de uma turma de 8º ano, que serviu de amostra para nossa pesquisa.

Abordamos, em nosso estudo, questões que circundam a alfabetização, o letramento, a importância da literatura na formação humana e o letramento literário, a partir dos conceitos e contribuições oferecidos por pesquisadores como Soares (1998, 1999; 2010), Kleiman (1995; 2007; 2010), Compagnon (2012), Candido (1995) Paulino (2005; 2010) e Cosson(2006), dentre outros.

Para compreendermos o trabalho de promoção e formação de leitores literários realizado na instituição de ensino que foi o nosso campo de estudo, descrevemos como os professores de língua portuguesa, dos anos finais do Ensino Fundamental, organizam e desenvolvem ações que visam incentivar e acompanhar o letramento literário dos seus discentes. Para dar voz a todos os envolvidos no processo do letramento literário, ouvimos o funcionário da biblioteca mais experiente da escola, que nos apresentou informações sobre as tarefas que lhe são atribuídas naquela função.

Ouvidas as partes envolvidas no processo de letramento literário, chegamos a algumas conclusões a respeito do trabalho de formação de leitores literários na referida escola, são elas: a) Entendemos que, como a maioria dos alunos não convivem com ambientes de leitura literária na família, a responsabilidade de promover o letramento literário é da escola, ou seja, o público que a instituição pesquisada recebe, não convive com livros literários em casa ou em outras instituições; b) Os professores de língua portuguesa reconhecem a função de mediadores e incentivadores de leitura, porém reconhecem que os alunos leem pouco e que muitos não o fazem. Acreditam que as condições físicas da biblioteca e o acervo não favorecem o letramento literário; c) O bibliotecário assume como responsabilidade incentivar



a leitura dos livros literários, mas aponta problemas no que concerne à definição de tarefas e funções do cargo. Dessa maneira, interpretamos que há o consenso entre professores e bibliotecários de que é importante a leitura literária e de que é preciso incentivar os alunos para essa atividade, porém, interpretamos também que falta uma melhor organização do trabalho de promoção leitora, uma vez que as ações não estão integradas em projetos, nem constam no Projeto Político Pedagógico da instituição. Não parece claro para as demais pessoas da escola que a ideal atribuição dos funcionários da biblioteca é a promoção de leitura, visto que os mesmos são envolvidos com outras atividades, tais como receber alunos no portão, tirar xerox, olhar recreio, dar reforço escolar e até substituir professores regentes em caso de faltas. A esse respeito, posicionamo-nos a favor de que sejam revistas as condições de trabalho dos funcionários que atuam como bibliotecários, para que esses possam efetivamente divulgar e incentivar a leitura nesse contexto, bem como auxiliar os professores na formação leitora dos estudantes.

Em relação aos professores, foi possível perceber que os mesmos têm a consciência da necessidade de incentivar os alunos à leitura literária, destacamos, porém, que grande parte do trabalho executado se restringe à literatura no livro didático ou ao empréstimo de livros feito pelo bibliotecário. Embora algumas ações de acompanhamento de leitura descritas pelos professores sejam consideradas positivas, percebemos que falta um envolvimento melhor no sentido de despertar o interesse, motivar o aluno a concretizar a leitura, não porque vai ser avaliado ou porque a escola exige, mas para que o contato com os saberes vários e a fantasia aconteça e que a força humanizadora da qual nos fala Candido(1995) possa se dar.

A esse respeito, sugerimos articulação entre a equipe de professores de língua portuguesa, supervisão, bibliotecários e gestores da escola para que sejam traçados caminhos a serem seguidos, estratégias motivadoras de leitura e a definição de uma proposta (talvez a retomada e reformulação do projeto Toque de Leitura), que norteie o trabalho de formação de leitores na escola.

Apresentamos uma sequência de atividades de intervenção, em uma fase introdutória, utilizamos como recurso o livro *A menina que roubava livros*, de Markus Zusak (2005), e apresentamos o filme homônimo, dirigido por Brian Percival (2013), além do poema “Infância” de Carlos Drummond de Andrade. Em seguida, recorreremos ao livro de cunho memorialístico *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*, de Queirós (1999a). A proposta de intervenção foi dividida em quatro passos, conforme sugestão de Cosson (2006): *motivação, introdução, leitura e interpretação*. Essas quatro etapas compreenderam apresentação da obra

e seu autor; leitura literária; compartilhamento de ideias sobre a obra e escrita de textos a partir dessa prática de leitura.

Faz-se necessário lembrar que, além do embasamento do livro *Letramento Literário: teoria e prática*, de Cosson (2006), também utilizamos orientações da revista *Na ponta do Lápis* (2010; 2013), de acordo com a metodologia das Olimpíadas da Língua Portuguesa para a realização das atividades, especialmente as relativas à produção e avaliação dos textos memorialísticos dos alunos.

Consideramos essa pesquisa pertinente, já que repensar as práticas dialogando com a teoria pode representar um caminho fértil para inovações das metodologias utilizadas no ensino-aprendizagem. A leitura continua sendo uma temática que merece atenção, visto que vivemos em uma sociedade que lida, a todo tempo, com letras e números o que exige proficiência na interação entre os sujeitos. Acreditamos, portanto, que é a leitura a maneira mais legítima de libertação dos domínios sociais e que é por meio das práticas de letramento, sejam elas escolarizadas ou não, que o homem responde de maneira ativa às demandas do cotidiano. Acreditamos que a leitura, sobretudo a literária, é capaz de elevar o indivíduo a condição de sujeito autônomo em suas escolhas, suas interpretações de mundo e da vida.

Enfim, comungamos da ideia de que a literatura precisa ser vista com olhos mais atentos pelos profissionais que têm a missão de proporcionar os primeiros encontros entre essa arte e os alunos, leitores em formação. Reconhecemos que, dificilmente, ações isoladas ou esparsas poderão solucionar definitivamente a problemática que envolve o ensino de leitura. Contudo, tentativas devem ser feitas, buscando promover discussões, debates e pesquisas a respeito do ensino/aprendizagem de leitura, pois, na medida em que se faz um movimento que favoreça o contato entre leitor/ texto, cria-se um espaço para um ensino despido de preconceito, para além do ensino escolar e aberto à realidade cultural de nosso tempo.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, J. A. de. *Espaços da memória: um estudo sobre Pedro Nava*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/Edusp/Fapesp, 1998.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. Infância. In *Poesia e Prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1988.
- AMORMINO, Luciana. Narrativas de Memória: um olhar para o filme Narradores de Javé. *Ecomig*. PUC Minas, Belo Horizonte, 2008.
- AULETE, Caldas. *Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon. 2011
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Pereira Maria E. Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Editora Cultrix, 1978.
- BENJAMIN, W. O narrador. In: *Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. Trad. Sérgio P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BENJAMIN, W. Sobre o conceito da História. *Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. Trad. Sérgio P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOFF, Leonardo. A águia e a galinha, a metáfora da condição humana. 40 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- BOSI, Eclea. *Memória e Sociedade: Lembrança dos Velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. In *Explorando o ensino*, vol 20, Brasília, 2010.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- CAMPELO, Bernadete. A biblioteca escolar como espaço de aprendizagem. In *Explorando o ensino*, vol 20, Brasília, 2010.
- CANDIDO, Antonio. Vários Escritos. *O Direito à Literatura*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CEMPEC. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação Cultura e Ação Comunitária. *Na ponta do lápis*. Vol. VI, n. 14, julho de 2010. Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/olimpiada-de-lingua-portuguesa>>. Acesso em 14/12/2014

CEMPEC. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação Cultura e Ação Comunitária. *Na ponta do lápis*. Vol. IX, n. 22, agosto de 2013. Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/olimpiada-de-lingua-portuguesa>>. Acesso em 14/12/2014

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura pra quê?* Belo Horizonte: UFMG, 2006.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*: Contexto, 2006.

ECO, Umberto. Lector In Fábula. *A cooperação interpretativa nos textos narrativos*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. *Revista Educar*, n.16, Curitiba, Editora da UFPR, p. 181-191. 2000.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. — Escola de Comunicação e Artes. São Paulo: Universidade de São Paulo. 1989. (Col. da Informação)

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. Retratos da Leitura no Brasil. São Paulo, 2008. Disponível em:<http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/48.pdf>.

JUNQUEIRA DE SOUZA, Renata (Org.). *Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

KLEIMAN, Ângela B. Linguagem e letramento em foco. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler a escrever? Cefiel/IEL/ Unicamp, São Paulo: Editora Campinas, 2010.

KLEIMAN, Ângela B. Introdução: O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Os significados do letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização. Cefiel/Unicamp. & MEC. Disponível em [www.letramento.iel.unicamp.br](http://www.letramento.iel.unicamp.br). 2007.

KOCK, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2007.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. Rio de Janeiro: Ática, 1994.

MINAS GERAIS. O Currículo Básico Comum. 2007.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de Oliveira. O professor como mediador das leituras literárias. In: *Explorando o ensino*. Brasília, 2010.

OLIVEIRA, Zita Catarina Prates de. *A biblioteca “fora do tempo”*: políticas governamentais de bibliotecas públicas no Brasil, 1937 – 1989. 221 f. Tese (Doutorado em Ciência) — Escola de Comunicações e Artes Universidade de São Paulo.

PAIVA, Aparecida; RODRIGUES, Paula Cristina de Almeida. Letramento Literário na sala de aula: desafios e possibilidades. In: MARTINS, Raquel Márcia Fontes (Org.) *Alfabetização e letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PAULINO, Graça. No silêncio do quarto ou no burburinho da escola. In: *Das Leituras ao Letramento Literário*. Belo Horizonte: FAE/UFMG; Pelotas: EDGUFPEL, 2010.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. In: *Revista Portuguesa de Educação*, v. 17, n. 1, Braga: Universidade do Minho, 2004.

PAULINO, Graça. Algumas especificidades da leitura literária. In PAIVA, Aparecida et. al. (Org.) *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PELLEGRINI, Stella de Moraes. *Caminhos e encruzilhadas: o percurso poético e político de Bartolomeu Campos de Queirós*. Rio de Janeiro: RHJ, 2005.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*. São Paulo: Miguilim, 1999 a.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. O livro é passaporte, é bilhete de partida. In: PRADO, J; CONDINI, P. (Org.). *A formação do leitor: pontos de vista*. Rio de Janeiro: Argus, 1999b.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. Entrevista concedida à Maria Carolina Trevisan, consultora do Instituto C&A. Disponível em: [www.ecofuturo.org.br/premio/blog/show/53](http://www.ecofuturo.org.br/premio/blog/show/53) Acesso em: 19 jan. 2015.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. Manifesto por um Brasil Literário, 2009. Disponível em: <http://www2.brasilliterario.org.br/>.

ROJO, R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros de discurso? In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, Magda. Práticas de Letramento e Implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte, UFMG, 2010.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1994.

WALTY, Ivete Lara Camargos. Literatura e escola: anti-lições. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). *A Escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ZUSAK, Markus. *A menina que roubava livros*. Intrínseca. 2005.

**FILME:**

A MENINA que roubava livros. Direção: Brian Percival, 2013. EUA: Fox Filmes do Brasil. DVD (138 min.), 2013, son., color. Legendado.

## APÊNDICES

### Apêndice A: Termo de concordância da instituição para participação em pesquisa



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA**

**Título da pesquisa:**

Ler, escrever e fazer conta, de Bartolomeu Campos de Queirós: uma proposta para despertar o gosto pela leitura

**Instituição promotora:** UNIMONTES

Coordenador (a) Rita de Cássia Silva Dionísio dos Santos

**Atenção:**

Antes de aceitar participar desta pesquisa, é importante que você leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Esta declaração descreve o objetivo, metodologia/procedimentos, benefícios, riscos, desconfortos e precauções do estudo. Também descreve os procedimentos alternativos que estão disponíveis a você e o seu direito de sair do estudo a qualquer momento. Nenhuma garantia ou promessa pode ser feita sobre os resultados do estudo.

**1. Objetivos** - Investigar como os alunos do 8º ano da E. E Professora Edite Gomes têm acesso à leitura de livros literários;

- Propor novas práticas de incentivo à leitura.

**2. Metodologia/procedimentos:** Pesquisa qualitativa, com coleta de dados por meio de aplicação de questionários para alunos e professores, análise da ficha da biblioteca dos alunos e depoimentos dos sujeitos envolvidos.

**3. Justificativa:** A leitura, recurso imprescindível na vida dos jovens e adolescentes, vem perdendo espaço no cotidiano escolar. Percebe-se um desinteresse, por parte dos alunos, pelos livros literários. Faz-se necessário, portanto, analisar como se dá o contato dos mesmos com os livros, bem como descrever de que forma tem se realizado as práticas de promoção leitora.

**4. Benefícios:** A partir da pesquisa, pretende-se apresentar proposições de práticas inovadoras de leitura literária no contexto escolar.

**5. Desconfortos e riscos:** A pesquisa em questão não oferece desconforto ou riscos para os participantes, uma vez que a participação é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, caso os envolvidos assim o desejem.

**6. Danos:** Os participantes da pesquisa não sofrerão nenhum dano físico, financeiro ou moral.

**7. Metodologia/procedimentos alternativos disponíveis:** Não se aplica.

**8. Confidencialidade das informações:** Os dados da pesquisa poderão ser divulgados, porém não serão utilizados os nomes dos sujeitos pesquisados.

**9. Compensação/indenização:** Não se aplica.

**10. Outras informações pertinentes:** Não se aplica.

**Concordância:**

Li e entendi as informações precedentes. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, indicando meu consentimento para participar nesta pesquisa, até que eu decida o contrário.

Receberei uma cópia assinada deste assentimento

Maria Aparecida Souza Costa Pinheiro  
Nome da diretora da escola

\_\_\_\_\_  
Assinatura - data

Rita de Cássia Silva Dionísio dos Santos  
Coordenador pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do coordenador - data

Endereço do pesquisador: Rua Frei Francisco Sampaio, 371/ Jardim Liberdade  
Montes Claros- MG / CEP: 39408-367  
[Cassiadionisio@hotmail.com](mailto:Cassiadionisio@hotmail.com)



**Apêndice B: Termo de consentimento livre e esclarecido para participação em pesquisa**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA**

**Título da pesquisa:**

Ler, escrever e fazer conta, de Bartolomeu Campos de Queirós: uma proposta para despertar o gosto pela leitura

**Instituição promotora: UNIMONTES**

Coordenador (a) Rita de Cássia Silva Dionísio dos Santos

**Atenção:**

Antes de aceitar participar desta pesquisa, é importante que você leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Esta declaração descreve o objetivo, metodologia/procedimentos, benefícios, riscos, desconfortos e precauções do estudo. Também descreve os procedimentos alternativos que estão disponíveis a você e o seu direito de sair do estudo a qualquer momento. Nenhuma garantia ou promessa pode ser feita sobre os resultados do estudo.

**1. Objetivos** -Investigar como os alunos do 8º ano da E. E Professora Edite Gomes têm acesso à leitura de livros literários;

- Propor novas práticas de incentivo à leitura.

**2. Metodologia/procedimentos:** Pesquisa qualitativa, com coleta de dados por meio de aplicação de questionários para alunos e professores, análise da ficha da biblioteca dos alunos e depoimentos dos sujeitos envolvidos.

**3. Justificativa:** A leitura, recurso imprescindível na vida dos jovens e adolescentes, vem perdendo espaço no cotidiano escolar. Percebe-se um desinteresse, por parte dos alunos, pelos livros literários. Faz-se necessário, portanto, analisar como se dá o contato dos mesmos com os livros, bem como descrever de que forma tem se realizado as práticas de promoção leitora.

**4. Benefícios:** A partir da pesquisa, pretende-se apresentar proposições de práticas inovadoras de leitura literária no contexto escolar.

**5. Desconfortos e riscos:** A pesquisa em questão não oferece desconforto ou riscos para os participantes, uma vez que a participação é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, caso os envolvidos assim o desejem.

**6. Danos:** Os participantes da pesquisa não sofrerão nenhum dano físico, financeiro ou moral.

**7. Metodologia/procedimentos alternativos disponíveis:** Não se aplica

**8. Confidencialidade das informações:** Os dados da pesquisa poderão ser divulgados, porém não serão utilizados os nomes dos sujeitos pesquisados.

**9. Compensação/indenização:** Não se aplica.

**10. Outras informações pertinentes:** Não se aplica.

**Consentimento:**

Li e entendi as informações precedentes. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, indicando meu consentimento para participar nesta pesquisa, até que eu decida o contrário.

Receberei uma cópia assinada deste assentimento

\_\_\_\_\_  
Nome do responsável pelo participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura data

Rita de Cássia Silva Dionísio dos Santos  
Coordenador pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do coordenador data

Endereço do pesquisador: Rua Frei Francisco Sampaio, 371/ Jardim Liberdade  
Montes Claros- MG / CEP: 39408-367  
[Cassiadionisio@hotmail.com](mailto:Cassiadionisio@hotmail.com)

**Apêndice C: Questionário – Prática de leitura – Segmento: Alunos do ensino fundamental**

**Pesquisa do Profletras- Mestrado Profissional em Letras - UNIMONTES**

**Responsável: Paloma Carlean de Figueiredo Souza (mestranda)**

- 1) Idade \_\_\_\_\_
- 2) Sexo : ( ) feminino ( ) masculino
- 3) Você lê por que:  
 ( ) Adora ler.  
 ( ) É incentivado pelos pais.  
 ( ) Acredita que a leitura é muito importante.  
 ( ) Porque os professores exigem.
- 4) Onde você encontra os livros que lê?  
 ( ) Em casa.  
 ( ) Na biblioteca da escola.  
 ( ) Na casa dos amigos.  
 ( ) Em outro lugar.
- 5) Qual critério você utiliza para a escolha do livro na biblioteca escolar?  
 ( ) O título (nome) do livro.  
 ( ) A capa do livro  
 ( ) A quantidade de páginas.  
 ( ) Outros
- 6) Você costuma terminar de ler o livro que pega na biblioteca com qual frequência?  
 ( ) Sempre.  
 ( ) Nunca.  
 ( ) Às vezes.
- 7) Você já leu algum livro indicado por algum colega?  
 ( ) Sim ( ) Não
- 8) Os seus professores costumam indicar livros pra você?  
 ( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes
- 9) Quando seu professor fala de algum livro em especial, você costuma se sentir motivado para a leitura do mesmo?  
 ( ) Sinto vontade de ler o livro.  
 ( ) Às vezes me sinto motivado a ler o livro.  
 ( ) Leio o livro.  
 ( ) Não sinto vontade de ler o livro, porque o professor já falou sobre ele.
- 10) Você gosta de ler livros literários?  
 ( ) Sim, adoro ler. ( ) Às vezes, depende do livro. ( ) Não gosto de ler.

**Apêndice D: Questionário – Prática docente e leitura – Segmento: Professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental**

**Questionário – Prática docente e leitura**

**Pesquisa do Profletras- Mestrado Profissional em Letras - UNIMONTES**

**Responsável: Paloma Carlean de Figueiredo Souza (mestranda)**

1) Sexo ( ) Feminino ( ) Masculino

2) Há quanto tempo atua como professor(a) de Língua Portuguesa na Educação Básica?

- ( ) acima de 1 ano  
 ( ) acima de 3 anos  
 ( ) acima de 5 anos  
 ( ) acima de 10 anos

3) Formação acadêmica

- ( ) Pedagogia  
 ( ) Letras  
 ( ) Outros

4) Com que frequência trabalha a leitura de textos literários?

- ( ) Diariamente  
 ( ) 1 vez por semana  
 ( ) 1 vez a cada 15 dias  
 ( ) Com outra frequência. Explique:

---



---



---

5) Os textos literários utilizados nas suas aulas de Língua Portuguesa costumam ser apresentados como?

- ( ) Oralmente  
 ( ) Fragmentos retirados do livro literário  
 ( ) Por meio do livro literário  
 ( ) Por meio do livro didático  
 ( ) De outra forma. Especifique:

---



---



---

6) Como você tem desenvolvido o trabalho de incentivo à leitura?

- ( ) Leitura compartilhada

- ( ) Roda de Leitura
- ( ) Contação de histórias
- ( ) Outros.

Relate: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7) Você já aplicou alguma prova para verificar a leitura de alguma obra literária? Caso a resposta seja afirmativa, descreva as suas impressões concernentes a essa prática:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8) Como você costuma acompanhar e/ou verificar a leitura literária do seu aluno?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9) A escola onde você trabalha costuma desenvolver projetos de leitura? Caso a resposta seja positiva, descreva um desses projetos.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10) Qual foi a sua melhor experiência de incentivo à leitura no Ensino Fundamental?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Apêndice E: Pauta de entrevista com o Funcionário da Biblioteca**

- 1) Há quanto tempo você exerce a função de bibliotecário?
- 2) Quais são as razões para que você tenha feito essa escolha?
- 3) Quais são as principais tarefas executadas pelos bibliotecários? Como é a rotina de trabalho para quem exerce essa função?
- 4) Como você descreve o espaço físico da biblioteca?
- 5) Como você realiza o trabalho de incentivo e promoção de leitura?
- 6) O que professores de Língua Portuguesa, supervisores e gestores da escola poderiam fazer para auxiliar na promoção de leitura literária nessa instituição?
- 7) Os alunos dessa instituição apresentam preferência por algum tipo de leitura, algum gênero específico? Quais?
- 8) Você é um dos responsáveis por incentivar a leitura dos livros literários, para isso precisa ser leitor. Você lê livros literários durante o seu expediente de trabalho?
- 9) Além dos alunos, os professores dessa instituição costumam visitar a biblioteca e pegar livros emprestados?
- 10) A Secretaria de Estado da Educação ou outra instituição governamental costuma oferecer cursos de capacitação e orientação pra os professores em uso da biblioteca?
- 11) Alguns dados apontam que os alunos não costumam concluir a leitura dos livros literários que retiram da biblioteca. O que pode ser feito para melhorar o índice de leitores literários nessa instituição?

## ANEXO 1

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MONTES CLAROS -  
UNIMONTES



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** LER, ESCREVER E FAZER CONTA DE CABEÇA DE BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS: uma proposta para despertar o gosto pela leitura

**Pesquisador:** RITA DE CÁSSIA SILVA DIONÍSIO SANTOS

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 43405714.8.0000.5146

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 1.039.169

**Data da Relatoria:** 15/05/2015

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de uma dissertação de Mestrado, a qual visa verificar como é possível despertar no aluno dos anos finais do ensino fundamental, o gosto pela leitura, tendo como ponto de partida a prosa poética de Bartolomeu Campos de Queirós na obra Ler, escrever e fazer conta de cabeça. A pesquisa pretende investigar como os alunos do 8º ano da E. E Professora Edite Gomes têm acesso à leitura de livros literários, bem como descrever de que forma o trabalho de promoção de leitura vem sendo realizado pelos professores e bibliotecários da referida instituição de ensino. O trabalho terá como parte do corpus a leitura da obra Ler, escrever e fazer conta de cabeça, numa abordagem motivadora, uma vez que tal obra apresenta a experiência do menino-personagem que relata a sua infância simples, ao mesmo tempo em que nos coloca em contato com seus primeiros encontros com as letras e a leitura.

**Objetivo da Pesquisa:**

Verificar como é possível despertar o interesse pela leitura de livros literários, em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, tendo como ponto de partida a prosa poética de Bartolomeu Campos de Queirós na obra Ler, escrever e Fazer conta de Cabeça.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A pesquisa não oferece desconfortos ou riscos para os participantes, uma vez que a participação é

**Endereço:** Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers ProP Darcy Rib  
**Bairro:** Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089  
**UF:** MG **Município:** MONTES CLAROS  
**Telefone:** (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MONTES CLAROS -  
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 1.039.169

voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, caso os envolvidos assim o desejem.

Benefícios: Melhorar a situação da leitura na Escola Estadual Professora Edite Gomes.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de pesquisa relevante, verificar como é possível despertar no aluno dos anos finais do ensino fundamental, o gosto pela leitura, tendo como ponto de partida a prosa poética de Bartolomeu Campos de Queirós na obra Ler, escrever e fazer conta de cabeça, que será desenvolvida através da pesquisa-ação.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos de apresentação obrigatória foram elaborados e apresentados de forma clara e dentro das exigências do CONEP.

**Recomendações:**

Não há recomendações a ser sugeridas.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O Comitê de Ética em Pesquisa da Unimontes analisou o projeto e entende que o mesmo está completo e dentro das normas e das resoluções do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O projeto respeita os preceitos éticos da pesquisa em seres humanos, sendo assim somos favoráveis à aprovação do mesmo.

**Endereço:** Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Pro<sup>o</sup> Darcy Rib  
**Bairro:** Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089  
**UF:** MG **Município:** MONTES CLAROS  
**Telefone:** (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MONTES CLAROS -  
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 1.039.169

MONTES CLAROS, 28 de Abril de 2015

---

**Assinado por:**  
**SIMONE DE MELO COSTA**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Av. Dr. Rui Braga s/n - Camp. Univers. Prof. Darcy Rib  
**Bairro:** Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089  
**UF:** MG **Município:** MONTES CLAROS  
**Telefone:** (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

**ANEXO 2**

Infância (Carlos Drummond de Andrade)

Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.

Minha mãe ficava sentada cosendo.

Meu irmão pequeno dormia.

Eu sozinho menino entre mangueiras

lia a história de Robinson Crusóé,

comprida história que não acaba mais.

No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu

a ninar nos longes da senzala - e nunca se esqueceu

chamava para o café.

Café preto que nem a preta velha

café gostoso

café bom.

Minha mãe ficava sentada cosendo

olhando para mim:

- Psiu... Não acorde o menino.

Para o berço onde pousou um mosquito.

E dava um suspiro... que fundo!

Lá longe meu pai campeava

no mato sem fim da fazenda.

E eu não sabia que minha história

era mais bonita que a de Robinson Crusóé.

(ANDRADE, Carlos Drummond de. Infância. In *Poesia e Prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1988.)

### **ANEXO 3 – Textos produzidos pelos alunos**

#### **Minha infância**

A minha história é simples como a de muitas Marias que vivem por aqui. O meu nascimento foi como o de quase todas as pessoas que nasceram há mais de cinquenta anos, ou seja, pelas mãos abençoadas de uma parteira. Geralmente as parteiras eram chamadas de madrinhas pelas crianças que elas ajudavam a vir ao mundo.

Cresci sem muita vaidade, pois as coisas de meu tempo eram simples e tudo pra nós fazia sentido. As bonecas de pano fabricadas com retalhos e carinho compunham as casinhas em que eu e minhas irmãs brincávamos de ser gente grande. As panelas de barro moldadas pelas mãos habilidosas pareciam determinar que nós, meninas ainda, tínhamos um modelo a seguir: crescer, ser mãe e cuidar do lar. Mas naquele tempo, ninguém suspeitava que nossas brincadeiras eram sinais de futuro. Apenas brincávamos como se o amanhã não houvesse.

Quando penso nas oportunidades que os meninos e meninas de hoje em dia têm, chego a me arrepiar. No meu tempo não era assim, se quiséssemos ir para a escola, era a pé e muitas vezes de pé no chão. Afinal comprar chinelo para treze filhos não era possível. Sim, nós éramos treze!

Mas se tem coisa de que não tenho saudades, como ter que dividir o pouco para muita gente, tem outras que me enchem de nostalgia. Recordo-me com saudades dos pousos da bandeira do divino. Só quem conhece sabe do que eu estou falando. Parece que a vida monótona da roça se transformava numa grande festa. Onde houvesse alguém batendo os tambores e carregando a bandeira, estávamos nós atrás. Não importava se a pé ou a cavalo, em nome do sagrado, perseguíamos aquela tradição e não perdíamos um leilão e nem a comilança nas casas onde a bandeira passava a noite. Era bolo de fubá, biscoito de goma e doce a noite toda.

O tempo passou e é certo que a vida mudou muito. As coisas hoje parecem mais fáceis, mas as pessoas não costumam dar valor. Se antes a vida era mais sofrida, hoje ela é menos bem vivida. Para mim, lembrar minha infância só me faz perceber que apesar das dificuldades eu fui feliz, do meu jeito e do jeito que as condições permitiram. Hoje, vivo com mais conforto, sempre batalhando para cuidar do meu bem maior, que é a minha família.

(Texto produzido por Stéfany Pinheiro de Oliveira, baseado na entrevista de Maria Creuza Pinheiro de Oliveira, 51 anos)

## **Infância no Córrego São João<sup>9</sup>**

Vim ao mundo pelas mãos de uma parteira, já que naquela ocasião não havia hospital, ou se havia, não era comum a todas as pessoas. Nasci numa época em que o futuro da gente já parecia estar traçado. A casinha era bem simples e ficava na comunidade de Córrego São João. Fui criada ali mesmo meio a uma simplicidade que não tem igual, cresci junto às minhas cinco irmãs e três irmãos.

Recordo-me com saudades da minha infância e das brincadeiras que enchiam os meus dias de alegria. Naquele tempo lá, não conhecíamos o luxo dos brinquedos das crianças de hoje, nada era motorizado nem à pilha e os nossos carrinhos e bonecas eram fabricados por nós mesmos. As bonecas eram feitas de sabugos de milho e enroladas em pedaços de tecidos coloridos que sobravam das roupas que eram feitas uma vez ao ano. Às vezes, fecho os olhos e tenho a impressão de estar escutando as cantigas que cantávamos outrora, as cantigas de roda que embalavam meus sonhos de criança.

Frequentar a escola naquela época era privilégio de poucos, meus irmãos e eu não tivemos a oportunidade de conhecer de perto uma professora ou uma sala de aula, já que tínhamos que ajudar nossos pais na lida da roça. Os meninos pegavam firme no trabalho braçal, de sol a sol e nós, as meninas, realizávamos as tarefas da casa como lavar vasilhas, varrer o quintal, lavar roupa e fazer comida, isso quando havia o que cozinhar.

Apesar das dificuldades, aquela ocasião me traz lembranças que ainda hoje vivem guardadas bem dentro de mim. Sempre tive medo de animais peçonhentos e como fui criada em meio a tantas crenças, aprendi com minha mãe a benzer contra picada de cobra, mau olhado, dor de cabeça, quebrante e até disenteria.

Entre as bananeiras espalhadas pelo quintal bem varrido eu suspeitava que o mundo fosse bem maior que o que meus olhos podiam vislumbrar, vivia imaginando outros lugares e criando em meus pensamentos personagens de outras cores, outros costumes conforme o rádio de pilha, nosso único meio de comunicação, costumava apresentar. Nesse mundinho, entre o quintal, o córrego e a casinha caiada de branco e chão batido é que os meus dias foram passando e minha infância se desfazendo.

Da minha adolescência guardo poucas lembranças, pois antigamente as moças não podiam namorar como se faz hoje em dia. Também, a vida era tão sofrida que acabávamos

---

<sup>9</sup> Texto classificado para a final da Olimpíada da Língua Portuguesa, 2014.

casando muito cedo por não ter outros planos a seguir. As bonecas de sabugo davam lugar aos filhos que iam nascendo ano após ano...

Vivi na comunidade de Córrego São João até pouco tempo, mas depois de velha, acabei me mudando pra cidade em busca de um maior conforto, afinal a vida na roça não é nada fácil. Hoje, com um bocado de netos, gosto de falar do meu passado, de contar os acontecidos daquela ocasião e de reviver aqueles momentos outros que povoam a minha memória, pois sei que só assim, através das lembranças, é que posso manter viva a minha história.

(Texto produzido por Joyce Aparecida Martins Pinheiro, baseado no depoimento de Virgilina Gomes Pinheiro- 61 anos)

### **As diferenças do meu tempo**

Eu sou a Maria, tenho 60 anos de idade e observo muita diferença entre a minha criação e a dos meninos de hoje em dia.

Posso dizer que a minha infância foi “pouca e boa”, pois naquele tempo tínhamos que começar a trabalhar muito cedo, por isso, o tempo que tínhamos sabíamos aproveitar. As brincadeiras eram muitas: pula-carniça, esconde-esconde, e-u, ciranda e outras que a minha memória não consegue detalhar. Lembro-me com carinho dos brinquedos que a imaginação criava. Como não havia bonecas compradas na loja, eu mesma fazia as minhas com o milho buscado nas plantações. Como não havia bola, o coité servia para o nosso futebol.

Sempre fomos católicos e gostávamos de ir às rezas todo sábado. Também carregávamos as nossas superstições e na época da quaresma a nossa rotina mudava: não podíamos ficar acordados até meia noite, as janelas não podiam ficar abertas até tarde, não podíamos falar palavrão, tudo com medo de assombração. Mas quando a quaresma acabava, Pedro, Juca, Zeca, Antônia e Matilde e eu gostávamos mesmo é de ver a queima do Judas, que era a nossa única diversão.

Da escola do meu tempo, sinto saudades. Apesar de podermos frequentar muito pouco, era bem diferente de hoje em dia. Vejo que hoje os meninos não cuidam da escola, muitos até quebram o que tem dentro dela. Antigamente era bem diferente, todos respeitavam aquele lugar de conhecimento e sabedoria.

O que é melhor nos dias de hoje é o conforto que nós podemos ter. A mesa pode ser farta e as crianças podem estudar. Porém, apesar das dificuldades que enfrentamos na infância, eu fui feliz e me sinto satisfeita em poder dividir um pouco da minha história com vocês.

(Texto produzido por Gustavo Santana Costa, baseado na entrevista com a sua tia Maria)

### **Uma árvore, minhas raízes, minha vida**

Foi ali na comunidade de Morro Redondo, no terreiro de casa, debaixo de uma mangueira onde tudo começou. Foi ali que uma senhora, conhecida na comunidade, ajudou a minha mãe no momento de dor e alegria. Nascia eu, Maria Miriam Pereira Santos.

As primeiras lembranças da minha infância são compostas por momentos felizes junto do meu pai, minha mãe, um irmão e uma irmã, até que um fato inesperado mudou todo o rumo da minha vida. Impossível esquecer-me do dia em que me disseram que minha mãe havia ido morar no céu. E antes que eu compreendesse a sua partida, tive que me afastar dos meus dois irmãos, pois o nosso pai não tinha condições de criar três crianças sozinho. Então, fomos cada uma para um lado e eu, pequena ainda, tive que aprender a conviver com as ausências. Sofri muito com as saudades, porém entendi que a vida seguia.

Minha avó sempre dizia que não podíamos caminhar para trás senão a mãe iria para o inferno, eu tinha medo de que por minha culpa minha mãe sofresse, então segui a vida a caminhar sempre em frente... Quando criança brinquei o quanto pude com as bonecas feitas de espiga de milho e gostava de sentar à sombra daquela árvore, da minha árvore.

Lembro-me da escola em que estudei até a segunda série primária, Escola Bárbara Eleodora, um lugar muito importante da minha infância. O uniforme era feito de saco de algodão alvejado que hoje as pessoas usam para limpar o chão. E nós tínhamos tanto respeito pela professora que a chamávamos de mestra.

Outra saudade que vive dentro de mim é das festas do dia 7 de Setembro. Todo ano, na roça ou na cidade, os carros eram enfeitados com bananeiras e nós seguíamos, como em procissão. Eu achava a coisa mais linda aquela demonstração de respeito ao dia 7 de Setembro.

O tempo passou e na medida do possível eu tentei recuperar o que havia perdido na infância. Depois de adulta, entrei novamente na escola, na Alfabetização de Jovens e Adultos, e aprendi a ler e a escrever. E não é que a vida me presenteou com a oportunidade de reencontrar meus irmãos! Acho que esse reencontro foi a minha maior felicidade. Eu chorei, mas não foi de tristeza, foi de alegria por poder rever meus irmãos dos quais me separei tão cedo.

Hoje sou mãe de cinco filhos e avó de onze netos, me considero uma mulher de força, porque nunca perdi a fé na vida. Contar um pouco da minha história de vida para vocês é uma satisfação pra mim, pois representa uma oportunidade de revisitar o meu passado. E quanto àquela árvore, ela ainda existe e sempre que posso, eu passo por lá...

(Texto produzido por Elaine, baseado na entrevista com Maria Miriam)

## **Lembranças**

Meu nome é Ademilde. Nasci na comunidade de Roça Grande, no município de Turmalina. Na ocasião de meu nascimento, nenhuma mãe costumava ir até o hospital para dar a luz aos seus filhos, portanto a D. Luzia foi que mais uma vez, ofereceu sua experiência de parteira para ajudar minha mãe me trazer à vida. Família grande é a minha, 5 irmãos e duas irmãs e olha que minha mãe sempre me dizia que se ela tivesse criado todos os filhos que foi capaz de gerar, nós seríamos 14, mas infelizmente alguns morreram no parto ou ainda bem pequenos.

Na Roça Grande vivi somente os três primeiros anos da minha vida, depois fomos morar em Campo Alegre, outra comunidade de Turmalina, onde minha mãe passou a trabalhar na produção de artesanato. As vasilhas que ela fabricava com capricho eram bem vendidas e garantia o pão de cada dia na nossa casa.

Lembro-me bem da escola, que se chamava Presidente Kênedy, nela havia apenas duas salas de aula e as turmas eram misturadas, todo mundo estudando junto, independente da série em que estava. A professora precisava se desdobrar para dar conta de ensinar e ainda fazer a nossa merenda. No meu primeiro dia de aula, o meu irmão mais velho veio até Turmalina e comprou um pedaço de plástico, que era usado para forrar mesas, e costurou pra fazer uma bolsa para mim. Ficou linda e as outras crianças sentiram inveja de mim, pois naquela ocasião, os cadernos eram carregados em saquinhos de arroz.

As lembranças das minhas brincadeiras são todas misturadas às lembranças da escola, já que era lá onde nós brincávamos de amarelinha, balança-caixão, rodas, boca de forno, você conhece o Joaquim e outras e outras mais. Eu gostava da escola, mas tive que parar de estudar na 4ª série do ensino fundamental, pois precisei trocar a escola pelo trabalho no artesanato.

Morar na roça tinha suas vantagens, mas também tinha situações difíceis. Quando precisávamos consultar ou vacinar, tínhamos que sair de casa 4 horas da manhã, em cargas de balaio. Minha mãe forrava o balaio com um cobertor, arrumava duas crianças de cada lado e o meu pai vinha para a cidade puxando o burro.



Na minha adolescência, o tempo era bastante dedicado ao artesanato, pois era no barro que eu moldava meus sonhos. Comecei a namorar aos quatorze anos e como a vida não nos oferecia oportunidades de estudar e conhecer outros lugares, logo o meu grande sonho passou a ser mãe. Assim como minha mãe teve a casa cheia de filhos, eu tenho a minha com meus sete filhos e tenho orgulho disto.

Há quatro anos, deixei a vida na roça para viver na cidade, pois acredito que as oportunidades aqui serão melhores para os meus filhos. Faço questão que eles estudem porque hoje os tempos são outros. Não é mais preciso que crianças troquem a escola pelo trabalho, como eu fiz na minha infância.

(Texto produzido por Stênio Gomes Pereira, baseado no relato de Ademilde Aparecida Gomes Pereira)

