

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

ANDRÉA FOLK SANTIN

**MOMENTO LITERÁRIO: A FORMAÇÃO DO LEITOR DE
LITERATURA EM SALA DE AULA**

Florianópolis
2016

ANDRÉA FOLK SANTIN

**MOMENTO LITERÁRIO: A FORMAÇÃO DO LEITOR DE
LITERATURA EM SALA DE AULA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina em cumprimento a requisito parcial para a obtenção do título de Mestre no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

Orientador: Prof^o Dr. Celdon Fritzen

Florianópolis
2016

Andréa Folk Santin

**MOMENTO LITERÁRIO: A FORMAÇÃO DO LEITOR DE
LITERATURA EM SALA DE AULA**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras.

Florianópolis, 15 de fevereiro de 2016.

Prof. Adair Bonini, Dr.
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Rosângela Pedralli, Dr.^a
Presidente da Banca
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Gizelle Kaminski Corso, Dr.^a
Instituto Federal de Santa Catarina

Prof.^a Fernanda Müller, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Rodrigo Acosta Pereira, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

*Dedico este trabalho à minha filha
Giulia, uma futura leitora em
potencial.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha família: ao meu marido, Marcos Santin, que me apoiou, compreendeu, ajudou e, principalmente, segurou a minha barra nos momentos mais difíceis, num incansável exercício de paciência; e à minha filha, Giulia Santin, que, apesar de ser apenas uma pequena criança, pareceu entender os motivos de minha ausência nos momentos em que eu não podia lhe fazer companhia nas brincadeiras, e o meu nervosismo em muitas situações, mas, mesmo assim, parece ter me perdoado por isso, pois nunca deixou de me dar amor.

Agradeço aos meus pais, Mauro e Vera Folk, que, mesmo de longe, me apoiaram e também compreenderam os motivos de nem sempre eu conseguir estar perto deles durante esse processo.

Aos colegas do PROFLETRAS, pelos ricos momentos de conhecimento e também de angústias; aos professores do curso por, além de compartilharem conhecimentos e valorizarem nossos trabalhos, também entenderem que não é fácil fazer um mestrado sem ter a licença devida da nossa rede de ensino, ainda mais ao se ser professora-mulher-mãe; à toda equipe do programa, principalmente à Marcelle, por ter quebrado tantos “galhos”.

Em especial, agradeço ao meu orientador, Dr. Celdon Fritzen, por ter sido paciente, compreensivo e um grande agregador de saberes, além de ter me apoiado e conduzido de maneira sábia.

Com muito carinho, agradeço aos gestores da escola em que trabalho, local em que realizei a pesquisa: o ex-diretor geral Odimar Lorenset, que no primeiro semestre de PROFLETRAS deu o apoio necessário para que eu pudesse frequentar as aulas do curso; e à atual diretora dos anos finais, Simone Medeiros, por me acompanhar, me apoiar e acreditar em mim e nos benefícios da minha pesquisa à educação e ao processo de formação de leitores da nossa escola. Também agradeço aos meus alunos, sujeitos desta pesquisa, pela contribuição e por me permitirem contribuir com o crescimento deles como leitores.

Às amigas e colegas Vânia Ribeiro e Silvana Martendal, companheiras de área que também acreditam no poder de formar alunos leitores, por me ouvirem em momentos de angústias, dúvidas e também pelos bate-papos e conversas que foram imprescindíveis a essa pesquisa. Aos demais amigos que contribuíram de alguma forma, como a Ana Martins - que me ajudou com o abstract - e a Aline Krüger - que me

avisou da abertura do processo de seleção para o PROFLETRAS. E também àqueles que sempre estiveram na torcida e entenderam meus momentos de ausência e preocupação, mesmo que esses amigos sejam poucos.

À Universidade Federal de Santa Catarina e à Capes, que me proporcionaram a obtenção desse importante título.

E, acima de tudo, a Deus...por ter me dado capacidade para refletir, inteligência para pesquisar e saúde suficiente para aguentar o tranco.

Andréa Folk Santin

“A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade”

Antonio Candido, 1989 [1995].

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo pesquisar como a prática de leitura literária e a contação de histórias por estudantes em sala de aula contribuem para a formação do aluno leitor. Tomei como objeto uma prática de leitura que realizo em sala de aula com estudantes do Ensino Fundamental 2, na instituição em que leciono, o Centro Educacional Municipal Prof^a Maria Iracema Martins de Andrade, no município de São José/SC. Essa prática, denominada aqui como Momento Literário, caracteriza-se pela leitura individual e silenciosa, em sala de aula, de livros literários diversos que, depois de lidos, são contados/socializados pelos estudantes para mim/ comigo. Para que pudesse fazer a análise do impacto dessa atividade na vida estudantil dos alunos, desenvolvi a pesquisa situando a discussão sobre a formação do leitor literário na escola, o lugar da literatura no Ensino Fundamental 2 e os caminhos para realizar o trabalho com ela, embasada em autores como Cândido (1989;1995), Geraldi (1984; 2008), Cosson (2006), Colomer (2007), Zilberman (2009), entre outros. A pesquisa propõe e analisa estratégias metodológicas para aferir os resultados do Momento Literário na formação de leitores do Ensino Fundamental 2. Algumas das estratégias foram a geração de dados através da aplicação de questionários fechados e abertos, depoimentos escritos e gravação em áudio das contações das histórias, além de dados coletados na biblioteca escolar. Esses dados foram gerados a fim de serem analisados para avaliar a eficácia ou não do Momento Literário na formação de leitores dessa escola. A avaliação demonstrou um saldo positivo nesse aspecto, sugerindo possibilidades de implementação e expansão desse projeto didático de leitura literária na rede municipal.

Palavras-chave: Literatura. Formação do leitor. Texto literário. Sala de aula. Momento Literário.

ABSTRACT

This study aimed to investigate how the practice of literary reading and storytelling by students in the classroom contributes to the formation of the student reader. I took as object a practice of reading that I perform in classroom with students of elementary school 2, in the institution where I teach, the Municipal Education Center Prof. Maria Iracema Martins de Andrade, in São José / SC. This practice, known here as Literary Moment, is characterized by individual and silent reading in the classroom, of several literary books, that after read, are counted / socialized by students for me / with me. So that it could make the analysis of the impact of this activity on the school life of the students, I developed the research situating the discussion on the formation of the literary reader in school, the place of literature in Primary Education 2 and the ways to perform the work with it, based in authors as Candido (1989; 1995), Geraldi (1984; 2008), Cosson (2006), Colomer (2007), Zilberman (2009), among others. The research proposes and analyzes methodological strategies to assess the results of the Literary Moment in the formation of readers of Primary Education 2. Some of the strategies employed were the generation of data through the application of closed and open questionnaires, written statements and recording in audio of storytelling, and data collected in the school library. Those data were generated in order to be analyzed and to evaluate the effectiveness or not of the Literary Moment in the formation of readers of this school. The evaluation showed a positive balance in that respect, suggesting implementation possibilities and expansion of this educational project of literary reading in public schools.

Keywords: Literature. Reader formation. Literary text. Classroom. Literary Moment.

LISTA DE SIGLAS

CEMIA	Centro Educacional Municipal Professora Maria Iracema Martins de Andrade
EF	Ensino Fundamental
EF2	Ensino Fundamental 2 (ou dos anos finais)
EM	Ensino Médio
LP	Língua Portuguesa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais (para o Ensino Fundamental)
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	21
2. O LUGAR DA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA ESCOLA	25
2.1 UM BREVE HISTÓRICO DA LITERATURA NO ENSINO DA LÍNGUA	25
2.1.1 Tempos antigos, tempos de literatura.....	28
2.1.2 A virada comunicativa e a perda do prestígio da literatura... 32	32
2.2 ANÁLISE CRÍTICA DA ABORDAGEM LITERÁRIA NO EF2. 35	35
2.2.1 A falta de menção à literatura nos Parâmetros Curriculares Nacionais	40
2.2.2 Atividades que propõem a formação do leitor literário: o que pode ser feito?	43
2.2.3 O Momento Literário.....	48
3. MÉTODO DA PESQUISA E O MOMENTO LITERÁRIO	51
3.1 O MÉTODO DO ESTUDO DE CASO	51
3.2 PROJETO DIDÁTICO MOMENTO LITERÁRIO: COMO OCORRE.....	53
3.3 METODOLOGIA DE COLETA DE DADOS DA PESQUISA.....	55
3.4 MÉTODO DE ANÁLISE DOS DADOS.....	59
4. ANÁLISE CRÍTICA DOS DADOS COLETADOS	61
4.1 CONHECENDO OS ALUNOS-LEITORES DO CEMIA	61
4.2 CONHECENDO A BIBLIOTECA ESCOLAR DO CEMIA	63
4.2.1 Momento Literário e sua influência (ou não) sobre se frequentar a biblioteca.....	65
4.3 E O QUE OS ALUNOS-LEITORES PENSAM DO MOMENTO LITERÁRIO.....	68
4.3.1 Com a palavra, os alunos-leitores	70
4.4 CONHECENDO TRÊS CASOS ESPECÍFICOS DE ALUNOS LEITORES	75
4.5 AS PEDRAS E AS FLORES DO CAMINHO	81
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	85

6. REFERÊNCIAS.....	87
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	89
APÊNDICE 1 – TERMO DE ACEITAÇÃO DA PESQUISA PELA INSTITUIÇÃO DE ENSINO	91
APÊNDICE 2- PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE ÁUDIO DOS ALUNOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	93
APÊNDICE 3- QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO-CULTURAL PARA FIM DE PESQUISA	95
APÊNDICE 4- QUESTIONÁRIO SOBRE O MOMENTO LITERÁRIO PARA FIM DE PESQUISA	101
APÊNDICE 5- TABULAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA	105
APÊNDICE 6 - LISTA DOS LIVROS UTILIZADOS NA CAIXA DE LEITURA (ANO BASE 2014).....	113

1. INTRODUÇÃO

Lá pelos idos de 1993, numa escola privada do interior do Rio Grande do Sul, uma estudante da 5ª série¹, que não se acertava muito com os esportes, costumava fugir para a biblioteca durante as aulas de educação física para aproveitar o amplo espaço repleto de livros daquele colégio de freiras e pôr em dia a leitura da sua série favorita de livros, a saudosa Série Vagalume. Incentivada pela professora de língua portuguesa, que costumava levar uma caixa de livros infanto-juvenis para a sala de aula, ela queria aproveitar ao máximo o seu tempo para ler os títulos que não conseguia no momento semanal da aula de leitura. Tempos depois, vendo que a biblioteca escolar já não supria mais as suas expectativas como leitora, resolveu fazer uma “ficha” na biblioteca municipal, que frequentou assiduamente até os 18 anos, quando se mudou da pequena cidade de São Borja para ir cursar Letras na Universidade Federal de Santa Maria.

Essa breve narrativa retrata como eu, autora desta pesquisa, ganhei autonomia como leitora. Apesar do incentivo vindo de casa, sempre demonstrado pelo meu pai (leitor assíduo de revistas e alguns livros, e que muito me presenteava com gibis da Turma da Mônica), foi através da escola que o interesse pela literatura surgiu, a partir daquela atividade proposta pela professora de língua portuguesa. Bastava escolhermos um título de nossa preferência, ler e depois contar a história para a professora ou para os colegas. Hoje, como professora de língua portuguesa do Centro Educacional Municipal Profª Maria Iracema Martins de Andrade, na rede municipal de São José, em Santa Catarina, faço questão de proporcionar um momento como esse aos meus alunos, na busca pela sua formação como leitores, e com a pretensão de incentivar cada vez mais que a literatura se faça presente nos anos finais do ensino fundamental. O momento a que me refiro, e que serviu de objeto de estudo, nomeei como **Momento Literário**.

Esta presente pesquisa objetivou problematizar como a prática de leitura e a contação de histórias pelos estudantes em sala de aula (Momento Literário) contribuem para a formação do aluno como leitor. Ela foi feita através da discussão do lugar da formação do leitor literário na escola e pela proposição de estratégias metodológicas para aferir os resultados dessa atividade de leitura literária na formação de leitores da escola em que leciono, no município de São José/SC. Com esta pesquisa, busquei analisar e refletir sobre os dados coletados a fim de

¹ Atualmente, 6º ano.

avaliar os resultados obtidos a partir do Momento Literário na formação de leitores dessa escola, pensando criticamente as possibilidades de implementação e expansão desse projeto didático de leitura na rede municipal.

Inicialmente, no primeiro capítulo do trabalho, procuro identificar o lugar da formação do leitor literário na escola, traçando um breve percurso histórico de como a literatura foi contemplada no ensino da língua, da antiguidade até os dias atuais, passando pela chamada “virada comunicativa” dos anos 70. Esse percurso será breve e sintético, apenas como forma de contextualização. Ainda no mesmo capítulo, cuja ênfase será dada sobre o enfoque literário atual no EF2, abordo autores como Candido (1995), Colomer (2007), Ceccantini (2009), entre outros, para fazer o embasamento acerca do uso da literatura no ensino, enfatizando questões sobre o direito à literatura, o que são e para que servem os projetos de letramento literário e por que o cânone deve fazer parte do currículo escolar, ao passo que faço uma crítica à falta de abordagem do assunto nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais). Encerro o capítulo avaliando criticamente a atividade do Momento Literário como exemplo de um projeto didático que possa ser desenvolvido em sala de aula.

No capítulo seguinte, explico a metodologia utilizada para se fazer a pesquisa, sendo ela embasada no estudo de caso. Na sequência, explico como ocorre o projeto didático do Momento Literário na escola, a partir daí fazendo uma pequena historicização sobre a busca de instrumentos para fazer a coleta de dados, que gerou muitas dúvidas, por tratar-se de uma pesquisa essencialmente de cunho qualitativo. Como interpretar dados que podem se apresentar tão subjetivos, já que provêm de seres com históricos de vida tão diferentes? Como fazer análise interpretativa de dados qualitativos em tão pouco tempo? É nessa parte em que esclareço a escolha dos instrumentos de coleta, entre eles a necessidade de gerar alguns dados quantitativos para fornecer mais precisão à pesquisa, enumerando e justificando o uso de cada um deles.

Enfim, no último capítulo, faço a análise e reflexão sobre os dados gerados com vistas à avaliação dos resultados obtidos com o Momento Literário na formação de leitores da escola em que atuo, o Centro Educacional Municipal Prof^a Maria Iracema Martins de Andrade (doravante CEMIA), iniciando pela explanação do perfil leitor dos alunos e da comunidade, mostrando dados que levam a conhecer a biblioteca escolar da instituição e como o Momento Literário age sobre o funcionamento dela. A análise segue reproduzindo o que os estudantes relataram/expressaram sobre o processo que viveram ou ainda viveriam,

através de depoimentos e respostas de questionários que tinham como intuito fazer uma avaliação reflexiva sobre o projeto didático. A seguir, analiso três perfis diferentes de alunos leitores que selecionei através do processo de pesquisa, de forma a entender a influência do Momento Literário diretamente neles. Encerro essa análise de dados fazendo uma descrição de momentos mais difíceis na prática do projeto didático e, também, de momentos mais significativos para contrapor a ideia das dificuldades, utilizando para isso apontamentos que fiz em uma espécie de “diário de investigação”.

Ao final, essa pesquisa é encerrada com uma reflexão crítica sobre a criação de uma política educacional que envolva a literatura de forma significativa nos anos finais do ensino fundamental (EF), considerando se o projeto do Momento Literário seria um bom exemplo de prática em sala de aula e se haveria a possibilidade de sua extensão a outras redes educacionais.

Pesquisar sobre esse tema e sobre essa atividade foi uma opção para dar cientificidade às percepções que eu já tinha em sala de aula em relação aos seus resultados, bem como descobrir novas constatações sobre ele que podem contribuir para minha formação contínua como professora. Nisso se constrói a justificativa da minha pesquisa, com o intuito de tornar o Momento Literário uma possível atividade a ser implementada nas demais escolas da rede municipal de São José, entendendo que a formação do aluno leitor é um processo de suma importância e missão que perpassa pela escola.

2. O LUGAR DA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA ESCOLA

2.1 UM BREVE HISTÓRICO DA LITERATURA NO ENSINO DA LÍNGUA

Desde teóricos, poetas, professores, escritores, críticos a alunos do curso de Letras, um conceito básico e rápido para literatura é lembrado por todos: literatura é a arte da palavra. Ficando mais do que entendido, portanto, que palavra e literatura andam juntas e que, no ensino da língua, local em que a palavra se faz presente, a literatura também deve estar. Mas isso não significaria reduzir a literatura a mero instrumento de estudo da linguagem, pelo contrário. Como arte que é, ela deve ser lida, compreendida e apreciada de modo a transformar de alguma forma o mundo dos sujeitos que fazem uso dela. O objetivo desta seção não será fazer um detalhamento preciso de como a literatura foi abordada no ensino da língua, mas, de forma breve e panorâmica, elencar como ela se fez presente com o passar dos anos até se chegar nos dias atuais.

Por muitos anos, desde a Antiguidade no ensino da língua, percebeu-se a literatura como um instrumento para ensinar a linguagem dita culta e padrão aos alunos. Usava-se o belo escrito dos poetas para servir de modelo para o ensino da gramática, utilizava-se a retórica vinda dos antigos gregos como modelo de bem falar, as obras ditas clássicas do cânone como modelo de leitura ideal...Os séculos iam se passando, alguns alunos tornando-se apreciadores de literatura, outros nem tanto, alguns passavam a repeli-la pela obrigatoriedade da tarefa escolar e muitos outros tornavam-se também poetas e escritores apaixonados pela arte da palavra. Dessa forma, a literatura se apresentava ao seu público, mudando e transformando a vida desses estudantes.

Porém, em meados dos anos 70 do século XX, no Brasil, a democratização do ensino² que ocorreu devido a questões políticas em nosso país, levou o acesso à escola para todos e, por consequência, fez com que as obras literárias clássicas fossem substituídas por textos mais “fáceis” de serem compreendidos pelo novo público escolar,

² Havia muita pressão popular para essa democratização. Porém, com o Golpe Militar de 1964 no Brasil e a implementação da Ditadura, o interesse na educação do povo não era prioridade. Por isso, o aumento do acesso ocorreu, mas sem a qualidade de ensino que era necessária.

constituído, naquele momento, por alunos provenientes das mais diversas realidades sociais. Outros gêneros textuais que não os literários passaram a ser trabalhados, pois o que interessava para o governo ditatorial da época era a comunicação dinâmica e funcional para esses estudantes que formariam a massa trabalhadora do país, ou seja, interessava ao Regime ditador impor uma orientação pedagógica voltada para as habilidades básicas para o cumprimento de tarefas. As obras literárias lidas na íntegra perderam espaço para esses gêneros, só reaparecendo, em muitos casos, em manuais didáticos e através de fragmentos, utilizados apenas para análise gramatical. A literatura como disciplina no Ensino Médio passou a ser abordada de forma extremamente conteudista, em que o mais importante era elencar os períodos literários e as características dos autores, e não o universo artístico, imaginativo e os sentidos que as obras despertam, e isso parece se manter até hoje.

O que nos aponta esse rápido panorama é que não há como desvincular o uso da literatura do ensino da língua, pois perceberemos que, com o passar dos séculos, a literatura permaneceu sendo utilizada, mesmo que de maneiras diversas, no ensino da língua na escola. Mas hoje afinal, qual é o lugar da literatura no Ensino Fundamental 2 (EF2)?

Independente da caminhada que o ensino da língua tenha traçado através dos tempos, jamais poderemos desvincular a arte literária da sua companhia. A palavra e a concepção artística que ela possui devem seguir viagem juntas, pois há extrema necessidade de que os sujeitos, ao utilizarem-se da própria língua, saibam fazer isso através das mais diversas facetas que ela possua. Como diria Todorov (2014, p. 23) “a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo”. O universo lúdico, o universo imaginativo, o universo através de figuras de linguagem, o universo dos sentimentos, enfim, vários aspectos de nós mesmos que encontramos dentro do mundo literário. O jogo de interpretar e o manejo da linguagem transitam por esses universos.

No entanto, o que percebemos na escola atualmente, principalmente após a democratização do ensino mencionada, é que esse universo ampliado pela literatura tem sido pouco explorado, sugerindo, assim, que ensino de língua e ensino de literatura sejam temas completamente diferentes e que não caminham lado a lado.

Entre as reflexões de Todorov (2014), também estão análises que apontam o quanto o encarecimento dos estudos literários cuja ênfase seja o conhecimento e funcionamento de categorias da teoria literária, em nível de educação básica, muitas vezes, afastam os jovens leitores

das obras. O que ocorre é que se utilizam os conceitos abstratos da teoria literária como foco principal das aulas, deixando de lado o mundo que as obras literárias evocam. Os autores consagrados e as experiências que suas obras suscitam na vida das pessoas deveriam ter muito mais relevância na educação básica do que as teorias literárias atuais com seus conceitos que pouco dizem aos alunos do ensino básico.

Por mais que seja direcionada a públicos diferentes, nós podemos usar essa reflexão de Todorov (2014) no mesmo sentido de quando utilizamos apenas as teorias literárias para se abordar a literatura no Ensino Médio. Um exemplo para ilustrar esse ponto, de se colocar as teorias acima do universo da obra, seria pedir aos alunos para lerem *Dom Casmurro* apenas com a finalidade de responderem questionários sobre quais são os personagens da trama e demais elementos que fazem parte da narrativa, sem tocar no assunto da ironia tão peculiar de Machado de Assis e a relação construída entre os “olhos de cigana oblíqua e dissimulada” de Capitu e a eterna dúvida de Bentinho. Cabe essa mesma reflexão ao ensino fundamental, quando nos dispomos a apenas elaborar questionários “padronizados” sobre trechos das obras literárias (Quais são os personagens? Onde se passa a trama? etc.), ou então utilizá-las simplesmente para fazer análise linguística, sem propiciar a leitura da mesma por completo aos alunos, acompanhada de discussões mais diversificadas na construção dos sentidos, inclusive sem desvalorizar a subjetividade evocada na leitura.

Mas isso não leva as teorias literárias ao descarte. Elas devem servir como base e apoio para o manejo de literatura em sala de aula (afinal, como fazer a análise psicológica de uma personagem sem saber o conceito de “personagem?”), mas sem ultrapassar os limites do que é mais interessante: a tessitura do significado das obras com o uso da linguagem, que irá “vestir” os estudantes leitores. No ensino fundamental, por mais que a literatura ainda não seja uma disciplina, o trabalho com obras literárias pode e deve ocorrer levando em conta esses aspectos. A leitura literária deve ocorrer não só em busca de compreensão do texto, mas também com a assimilação de um prazer estético (TERRA, 2014). Deve-se trabalhar a plurissignificação e o universo das obras, caminhando lado a lado com o trabalho acerca da linguagem que constrói esses significados, sem esquecer que a leitura é um processo interativo. Se a proposta da aula for ler uma obra para se fazer uma prova, o prazer da fruição é trocado pelo incômodo da obrigação e o sentido mais primário da leitura literária é perdido. Dessa forma, “a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza”

(COSSON, 2006, p. 23). É preciso permitir que a leitura literária ocorra sem o abandono do prazer, mas com o compromisso com o conhecimento, visto que ela faz parte de um saber fundamental e universal.

Porém, o que mais se percebe em sala de aula no EF (anos finais) é o uso da literatura apenas como um apoio para a análise gramatical e tarefas de decodificação de textos, além de atividades de leitura que se justificam apenas por avaliações e não pelo despertar do prazer da leitura e a busca do conhecimento que as obras literárias podem proporcionar. Não seria este panorama o modo adequado para a valorização da literatura no seu papel de formação de leitores na escola. Tentando oferecer alternativas, Cosson (2006) sugere que o letramento³ literário é uma prática social que deve ser efetivada levando em conta se ela será escolarizada sem ser descaracterizada, como forma de tornar nossos alunos leitores e apreciadores dessa arte que não só contribui para o aprendizado linguístico, mas que também humaniza e forma sujeitos.

Nas subseções seguintes, abordo brevemente o panorama acerca do enfoque dado à literatura na escola, até chegar à sua maior mudança via virada comunicativa, ocorrida em meados do século XX, para que seja possível entender através desse histórico os caminhos seguidos em relação à função da literatura no ensino.

2.1.1 Tempos antigos, tempos de literatura...

A abordagem da literatura no ensino vem desde a Antiguidade, época da qual herdamos o modelo escolar, e passa por um divisor de águas fundamental na forma de se trabalhar a língua em sala de aula: do modelo retórico passamos por volta do século XIX para o modelo da História Literária e mais recentemente para a abordagem comunicativa Colomer (2007). Isso significa que a literatura foi trabalhada no ensino

³ A concepção de Letramento na escola refere-se às práticas que fazem com que os sujeitos se apropriem da leitura e da escrita de forma contextualizada. Segundo Soares (2003), letramento “é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. No que se refere a Letramento Literário, Cosson (2006) propõe que seja um processo de escolarização da literatura que se destine a “reformular, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico, em busca de se formar uma comunidade de leitores que saibam reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo.”

básico de determinadas formas antes da década de 1970, e sofreu mudanças em sua abordagem a partir de então.

Zilberman (2009) nos apresenta em um pequeno artigo esse histórico da abordagem literária em sala de aula, começando pela época dos antigos pensadores gregos até os dias atuais. No modelo escolar da Antiguidade, a poesia era utilizada como matéria de ensino, basicamente como meio de aprendizagem da escrita e da leitura. Do séc. V ao III a. C. exercitava-se a memorização, desde a forma e nomes das letras, passando pelos sons das sílabas, pronúncia das palavras, até a pronúncia de sentenças e, por fim, a leitura e a cópia de versos e poemas ditados pelo professor. A poesia era utilizada como forma de se aprender a escrita e a gramática. Após o aprendizado da escrita, a criança mudava para a escola de um gramático, onde se dava ênfase maior aos estudos da língua e da literatura (ZILBERMAN, 2009).

A autora detalha um pouco mais como o uso da literatura na escola da Antiguidade se deu em prol do ensino da gramática. Segundo ela, Kennedy (1994, p. 83 *apud* ZILBERMAN, 2009, p. 10) descreve que “Dionísio define a gramática como uma aquisição do que está dito nos escritores de poesia e prosa, significando o cânone clássico tal como emergiu à sua época”. As atividades diárias dos estudantes estavam divididas, então, em “leitura em voz alta, incluindo compreensão da métrica usada nos versos; identificação dos tropos no texto; explanação do significado das palavras raras e das referências históricas; construção de etimologias, exercícios de declinação de nomes e de conjugação de verbos, e o que é chamado “juízo” dos poetas” (ZILBERMAN, 2009, p. 10).

Em suma, a autora sintetiza qual o método de aprendizagem da Língua era privilegiado na escola e o uso privilegiado da literatura por este método. Tal era a sequência curricular: primeiro aprendia-se a ler e escrever; língua e literatura conviviam com o ensino de aritmética e com o atletismo; a instrução dava-se pela memorização, inicialmente do alfabeto, por fim das frases inteiras; os textos memorizados provinham da poesia; a preocupação principal da escola era a transmissão dos “estudos literários” que supunham leitura em voz alta, explicação da métrica e do vocabulário, até desembocar na compreensão do “mérito especial dos textos estudados”. A poesia, portanto, acabava por ser vista como “a principal e mais nobre manifestação da linguagem [...] consistindo o cânone aquelas que mais afinidade apresentassem com os objetivos do ensino” (ZILBERMAN, 2009, p. 11).

Esse modelo permaneceu vigente por muitos séculos, mas sua finalidade não era formar leitores, nem apreciadores da arte literária, e

sim transmitir as regras da escrita que deveriam ser utilizadas pelos futuros cidadãos. O porquê da escolha da poesia como forma de se transmitir essas regras é descrito a seguir.

[...] era o gênero mais próximo da linguagem verbal, que cabia conhecer e saber utilizar. Havendo a necessidade de dominar o código verbal, estabeleceu-se como padrão de uso sua aplicação pelos poetas e criadores literários, que se tornaram modelos e ajudaram a configurar o cânone[...]logo, ela veio a ser valorizada pelas obras que respondiam por aquelas regras e princípios, consagrando-se as que favoreciam e acatavam as normas entendidas como paradigmáticas. (ZILBERMAN, 2009, p. 12).

Já Colomer (2007) que também aborda a história do ensino de literatura da Antiguidade até a contemporaneidade, destaca que ensinar a língua incluía também o ensino de conceitos morais, mas, para que isso ocorresse, não necessariamente era preciso ler as obras literárias completas. Geralmente esse aprendizado se dava, a partir do século XIX na primeira etapa do ensino, através de cartilhas e manuais que mais tarde serviram de base para a leitura das obras na etapa secundária. A autora ressalta que “durante séculos a literatura exerceu um papel preponderante como eixo verbal do ensino linguístico, a formação moral, a consciência de uma cultura com raízes clássicas greco-latinas e, desde o século XIX, de aglutinadora de cada nacionalidade” (COLOMER, 2007, p. 15).

No Brasil, a abordagem literária através da retórica começa logo no início da história do ensino da Língua Portuguesa, assim que houve a conquista do território pelos portugueses e os padres jesuítas chegaram para catequizar e ensinar os costumes europeus aos índios. A retórica é uma herança da colonização dos portugueses e também exerceu grande influência na formação do caráter do povo brasileiro. O ensino da língua pelos jesuítas seguia os padrões de retórica dos clássicos, porém voltada para a religiosidade com intuito de cristianizar o povo por eles considerado “primitivo”. O *Sermão da Sexagésima*, de Pe. Antonio Vieira, é um exemplo do tipo de retórica trazido ao Brasil.

Nos idos do século XIX, sob influência do período pós Revolução Francesa, o ensino da literatura passa a objetivar também a implementação dos princípios de nacionalidade. Na segunda etapa do ensino, que equivaleria hoje ao Ensino Médio, começa-se a abordar a história da literatura das línguas nacionais, acompanhadas da leitura das

características literárias e sua periodização. Faz-se também uso de antologias, seleção de textos muitas vezes fragmentados para serem memorizados, compartilhando-se referências de coletividade cultural ou nacional, algo que se percebe até hoje em nosso atual ensino médio. Esse princípio de nacionalidade e valorização da cultura através da leitura das “belas páginas” vinha de uma influência grande do período romântico. Vinculado à Revolução Francesa (séc. XVIII a XIX), o ideal de “liberdade, fraternidade e igualdade” se espalhou rapidamente pelas colônias europeias, despertando o ávido desejo de independência política, assim como os ideários românticos rompem com a tradição clássica imposta pelos períodos anteriores, desejando também uma independência cultural, disposta a valorizar a palavra local. A burguesia cresce economicamente, a revolução industrial estoura e um viés político em prol da República faz com que os autores de literatura valorizem sua terra, algo que atingirá o foco do ensino literário na escola.

A literatura passa a ser não apenas o modelo para uma linguagem “cult”, mas também “meio de propagar os ideais da ilustração e um veículo eficaz para a formação, a instrução e a educação do indivíduo”⁴ (COSTA, 2011, p. 4). No início do século XX, mais precisamente no período entre guerras, essa nacionalidade mantém-se em destaque com a ideia da independência cultural. A instrução e a educação do sujeito são valorizadas com ações tais como o uso de cartilhas e livros de “leitura coletiva” complementado, mesmo que de forma minoritária, pela leitura em voz alta dos clássicos feita pelos professores e o uso da biblioteca fora da sala de aula, já como uma forma de incentivar a leitura autônoma. O mercado editorial iniciou, em parceria com a escola, a criação de antologias escolares, com a ideia de constituir acervos de textos clássicos mais próximos do interesse dos alunos.

Esse cenário, de forma geral, passa por mudanças na década de 1970. Em plena época da Ditadura Militar no Brasil, a partir da democratização do ensino, o texto literário é deixado de lado em prol de uma abordagem comunicativa no ensino da língua.

⁴ Do artigo *A literatura como instrumento educativo na revolução francesa: algumas lições para a prática pedagógica dos nossos dias*. Disponível em http://www.dfe.uem.br/TCC/Trabalhos%202011/Turma%2032/Josiane_Costa.pdf

2.1.2 A virada comunicativa e a perda do prestígio da literatura

Em contexto brasileiro, a partir dos anos 70 a explosão demográfica e a constante urbanização no país, juntamente com o aumento significativo da classe de trabalhadores urbanos, proporcionaram um novo formato de escola e de ensino, ampliados às necessidades desse novo público que surgia. Ocorreu uma mudança no perfil de alunos e também na forma de ensinar a língua, pois o alunado começa a ficar mais diversificado, proveniente de classes sociais menos acostumadas a frequentar a escola: trata-se de um processo de democratização do acesso. O Brasil passava, nessa época, por diversos avanços tecnológicos, como a ampliação midiática, bem como o aumento das indústrias e empresas que necessitavam de mão-de-obra. Assim, surgiu a necessidade de se democratizar o ensino, que precisava nesse momento ser oferecido ao novo público que entrava no mercado de trabalho.

Logicamente, esse novo perfil de estudante não acompanhava o contexto cultural de ensino literário anterior, como bem destaca Colomer (2007), visto que as obras do cânone utilizadas para o aprendizado da gramática no ensino da língua não faziam parte da realidade social do novo alunado. Além disso, outra mudança que ocorreu, segundo a autora, é o novo uso social da escrita que surgiu para atender à comunicação de uma nova demanda urbanizada, o que levou o novo perfil de aluno a ampliar os canais imaginativos e criativos, anteriormente alimentados basicamente pela literatura, a partir de outras abordagens comunicativas (TV, rádios, revistas). Ou seja, a partir desse momento, o trabalho com a escrita na escola passou a ser focado na interação imediata, estando ela a serviço da comunicação pragmática de seu usuário: escrever cartas, elaborar currículos, ler e interpretar notícias obtiveram maior importância do que a leitura literária.

Nesse ponto, o ensino da literatura ficou afetado e foi preciso pensar numa nova posição e objetivo para ela ocupar no espaço escolar. Ela entrou em disputa com a nova realidade tecnológica vigente, em que os textos de teor comunicativo mais fácil e próximos dos novos alunos leitores se mostravam mais eficientes para o aprendizado, como as notícias de jornais, os quadrinhos e as cartas. Ainda a literatura perdeu uma parte do seu espaço para a tecnologia, pois “a irrupção da comunicação audiovisual contribuiu para satisfazer a necessidade de fantasia própria dos seres humanos, além de oferecer outros canais para a formação do imaginário coletivo” (COLOMER, 2007, pg. 22).

O espaço da literatura se tornou ainda mais minguado na sala de aula e seus conceitos foram relativamente reduzidos ao genérico. Segundo Cosson (2006) a literatura adquiriu, nessa época, um sentido extenso englobando qualquer texto escrito que “apresentasse parentesco com ficção ou poesia”. Os professores eram doutrinados a trabalhar textos lúdicos, contemporâneos e de linguagem fácil, elegendo a crônica como gênero literário favorito. Quando ocorriam atividades de leitura literária elas eram especiais e extraclasse, pois a ênfase em sala de aula era dada aos gêneros mais acessíveis. No Ensino Médio, a disciplina literatura continuou a contemplar apenas a história da literatura brasileira, através da periodização e relação dos dados biográficos dos autores, acompanhados de teorias e concepções tradicionais, geralmente sem nem se cogitar a leitura e apreciação das obras que faziam parte dessa história, apenas o reconhecimento de uma tradição nacional para se exaltar o patriotismo tão enfatizado nas aulas de Moral e Cívica da época. Com o tempo, as atividades passaram a oscilar entre dois extremos: por um lado uma exigência de teorias que não são significativas a maior parte dos alunos, por outro, o trabalho com leitura levado a um âmbito superficial e visto como mera fruição, em que o que importava é que o aluno lesse, independente do quê ou como.

Assim, foi preciso se pensar na presença da literatura em sala de aula, novas formas de ela circular por lá, e em atividades isoladas de leitura, como os momentos para ir à biblioteca e as rodas de leitura. Nesse ponto, passou-se a valorizar em sala de aula não a literatura canônica, mas a literatura infanto-juvenil nos anos iniciais do EF, por ter mais proximidade com a linguagem do novo alunado, o que não evitou a decaída da hegemonia da literatura no ensino da língua, em prol do uso de gêneros textuais diversos, de cunho social e informativo.

O (pouco) foco dado à literatura em sala de aula passou a ocorrer, a partir de então, com a introdução das obras dos autores contemporâneos nas aulas de língua portuguesa, mostrando que a lógica anterior da utilização da literatura no ensino através do cânone começou a mudar. A literatura infantil ganha vez ao lado das novas metodologias adotadas, que envolviam outros gêneros textuais que não eram literários. Isso porque, como foi dito anteriormente, as mudanças no sistema educacional do país estavam ocorrendo em acompanhamento à crescente urbanização e à inserção de um grupo de baixa renda no mercado de trabalho, que necessitava se qualificar. Em relação ao papel da literatura na escola, Zilberman (2009, p. 15) destaca que “efeitos se produziram no âmbito do conhecimento da literatura, que passou a aceitar autores

vivos, obras atuais e materiais não necessariamente literários ou linguísticos”.

O termo “Comunicação e Expressão” surge para denominar uma metodologia que se utiliza desses novos gêneros textuais no ensino. A “produção de texto” também se populariza, tendo em vista que “se dirige a um novo público, para o qual a escrita ainda não faz parte do cotidiano, precisando ser primeiro estimulada e, depois, regulamentada” (ZILBERMAN, 2009, p. 15). Naturalmente, foi necessário adaptar o ensino da língua à nova clientela, que não possuía nenhum conhecimento de tradição literária, cujo único contato com a escrita se dava através da mídia e das formas de comunicação de sua atualidade. Zilberman argumenta contra esse fator.

Se, no passado, a escola apoiava-se fortemente no ensino da literatura e, mesmo sem ter como meta formar leitores, acabava, às vezes, contribuindo para isso, no presente, dá as costas para a tradição e termina por privar os alunos de qualquer história. A lógica que chamamos de retroativa é abandonada, sendo substituída por um argumento perverso, conforme o qual, na falta da literatura consagrada, devemos ficar sem nada. Da nova situação, os Parâmetros Curriculares são exemplo. (ZILBERMAN, 2009, p. 16)

Os PCN passam a privilegiar o texto como a unidade básica do ensino, unificando a aprendizagem de língua e literatura. A prática do uso de diversos gêneros de texto, tanto na forma oral como na escrita, substitui o estudo da língua por meio do uso da literatura canônica, passando a ser foco como utilizar a linguagem de modo adequado nas diversas situações comunicativas.

Assim, se antes – conforme o modelo originário da Grécia que institucionalizava o canônico e que ainda vigora nos estudos literários – a literatura ficava no fim ou de fora, agora ela não está em parte alguma. A dissociação faz com que a literatura permaneça inatingível às camadas populares que tiveram acesso à educação [...] As discriminações, que se encontravam no seio da sociedade, migram para o miolo das teorias da leitura que circulam através da educação do leitor. (ZILBERMAN, 2009, p. 17)

Essas duas formas diferentes de se tratar a literatura no ensino, fazendo-se apenas o uso do canônico ou abandonando-o em prol de uma abordagem comunicativa da língua, produzem uma névoa na visão que o aluno e a escola deveriam ter da mesma. Em determinadas ocasiões, ela é sacralizada, elitizada, não atingindo a todos. Em outros momentos, ela é trocada pelo difuso conceito de texto ou discurso. Essa névoa faz com que se tenha dúvidas acerca do papel da literatura no Ensino Fundamental de hoje, o que resultou com que alguns críticos e teóricos da área elaborassem reflexões acerca do assunto, como será visto a partir da segunda seção desse capítulo.

2.2 ANÁLISE CRÍTICA DA ABORDAGEM LITERÁRIA NO EF2.

Por muitos anos, a literatura fez parte dos bancos escolares dando embasamento ao ensino da língua. Porém, sua abordagem entra em crise após o público discente mudar e surgir a necessidade de se usar novos tipos de texto em sala de aula, que se aproximassem mais da realidade dos alunos.

Esse processo dividiu opiniões sobre qual metodologia deve prevalecer no ensino da língua: se apenas o uso de textos literários, para que os alunos tenham somente o contato com o que é considerado o mais culto da língua, ou se abordando textos que realmente lhe tragam interesse dentro de suas situações sociais e comunicativas. Uma dúvida que gera estranheza, como se ambas as formas não pudessem andar juntas. O que devemos considerar é a forma justa e democrática de aprendizado. Se por um lado é interessante que os alunos se reconheçam como sujeitos dentro de um contexto social onde circulam determinados tipos de textos mais comuns em seus usos diários (princípio que nasce com a abordagem dialógica da linguagem de Bakhtin), por outro, é importante que os mesmos tenham conhecimento dos textos artísticos escritos através dessa mesma linguagem, os quais fazem parte de uma tradição e que, portanto, não devem ser desconsiderados. Não são desatualizados, são clássicos. Os seus valores e seus preceitos de humanidade serão recorrentemente reconhecidos. E, claro, não podemos esquecer que o próprio Bakhtin inicia seus estudos de análise do dialogismo inseridos em obras clássicas.

Aí entramos na questão do “direito à literatura” proposto por Candido (1995), que nos amplia a ideia de que negar o conhecimento literário aos alunos é como ceifar um direito que eles têm sobre algo que é universal; pior ainda seria fazer isso subestimando as suas capacidades de apreensão, imaginando o quão inacessível possa ser uma obra

clássica a um estudante só por ele pertencer a uma classe socioeconômica desprivilegiada.

Em seu texto *Direitos humanos e Literatura*, de 1989, Antonio Candido já defende a literatura como direito básico do ser humano, pois ela atua no caráter e formação dos seres como sujeitos. Nesse escrito, afirmou que “a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza” (p. 122). Segundo o autor, negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade. Em seu texto de 1995, ele retoma essa temática e reforça que o que entende por *humanização*:

[...]o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. 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)

Percebe-se, então, como o conceito de humanização dado pelo autor deve fazer parte da prática do professor, pois o processo de humanizar corresponde ao de se formar sujeitos, que exercem a reflexão, adquirem o saber, penetram nos problemas da vida, percebem a complexidade do mundo e dos seres, etc. Cabe a nós, professores, fazer uso da leitura e literatura em sala de aula já que ela humaniza. Portanto, a leitura por prazer, bem como o conhecimento literário devem andar de mãos dadas no ensino da literatura. Não se pode abandonar nem um, nem outro. Ao deixar de lado o prazer, corremos o risco de o aluno não atingir um conhecimento literário necessário, por não querer evoluir em suas leituras. E se levarmos em conta apenas a fruição e o que é “fácil” para os alunos entenderem, podemos acabar por lhes vetar o direito à literatura. Pois, como enfatiza o autor citado:

Em nossa sociedade há fruição segundo as classes na medida em que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou

Mário de Andrade. Para ele, ficam a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Estas modalidades são importantes e nobres, mas é grave considerá-las como suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas. (CANDIDO, 1995, p. 256-7)

O que devemos fazer é algo como não negar a tradição, mas também não negar o acesso ao novo. É grave pensarmos como professores de língua que determinada leitura possa ser difícil aos alunos, ou desconsiderarmos aquelas com que eles mais se identifiquem. O acesso ao conhecimento deve ser sempre proporcionado.

Além do direito à leitura por prazer, fruição e conhecimento, outro argumento se faz presente quando nos questionamos sobre a necessidade de ensinar literatura na escola: não há como separar o ensino de língua da literatura. Segundo Colomer (2007), esse “divórcio” ocorre ao longo dos anos escolares, quando os alunos deixam de vivenciar a leitura e contação de histórias pelos professores das séries iniciais que dão ênfase às obras literárias, passando a vivenciar a leitura, nos anos finais, apenas através de textos que são considerados mais “fáceis” para a aprendizagem dos conteúdos, como aqueles de usos mais comuns no dia-a-dia.

Depois que ocorreu a virada comunicativa dos anos 70 a forma com a qual a literatura passou a aparecer em sala de aula no EF2 engloba, principalmente, trechos de contos, crônicas e poemas usados nos livros didáticos, quase que unicamente para que se faça as atividades de análise gramatical. Hoje em dia, o trabalho pedagógico com a leitura de obras literárias integrais pouco ocorre nos anos finais do EF, apenas em raros casos de atividades como rodas de leitura, idas à biblioteca, leitura crítica, leitura orientada, etc. Essa falta do trato da obra como um todo se deve a vários fatores: o fato de ser muito mais cômodo para um professor de língua, que possua pouco material nas mãos e pouca formação, seguir apenas o livro didático; as bibliotecas defasadas das escolas (quando elas existem ou “funcionam”); a falta de preparo dos profissionais que atuam nesse ambiente; a falta de vontade dos jovens, que se veem muito mais atraídos por atividades dinâmicas que envolvam a tecnologia e requerem menos concentração do que a leitura de livros; a falta de apoio da gestão escolar e dos próprios colegas de profissão que, muitas vezes, acreditam que as atividades de leitura são ultrapassadas ou “perda de tempo”, por não apresentarem um resultado

produtivo imediato; a falta de campanhas de fomento à leitura; a falta de formação adequada do profissional no Curso de Letras sobre as questões de leitura em sala de aula. Enfim, há tantas “faltas” que até parece que não há mais possibilidades de se valorizar o gosto pela leitura e tirar um bom proveito dele, como era comum nos anos iniciais.

Os resultados são uma divisão equivocada entre ensino da língua e ensino da literatura e a chamada “crise da leitura”, que mostra que, numa época de informação coletiva e rápida, a leitura, que é uma atividade solitária e lenta, começa a ser deixada de lado. Contudo, os professores devem ser mediadores da formação de leitores em sala de aula e, para evitar a crise na leitura e também garantir o direito à literatura aos alunos, devem estar atentos em não separar o ensino de língua da apreciação literária. Devem pensar em práticas mais eficazes para se trabalhar literatura e leitura, de forma que ambas se tornem mais atrativas aos alunos. E, primeiramente, para se pensar o uso da leitura de maneira crítica e ética em sala de aula, é necessário mudar a forma tradicional como ela é vista.

Uma das obras pioneiras no Brasil que vê a leitura na sala de aula de uma forma menos tradicional e mais interativa é o livro *O texto na sala de aula*, de João Wanderley Geraldi (1984), que até hoje é visto como um dos pilares para muitos professores e currículos escolares abordarem o trabalho com a leitura. O motivo é a forma democrática como ele trata o aluno leitor, deixando claro de que maneira as atividades de leitura podem ser valorizadas. O linguista coloca que essas atividades, muitas vezes, se tornam uma tortura para os alunos, porque não permitem que a imaginação dos autores que estão sendo lidos seja percebida. O fato de mandar os alunos lerem determinadas obras, sem motivo aparente, sem estímulo, apenas para se fazer uma prova ou, pior ainda, sem nem as retomar posteriormente, também é criticada por Geraldi.

Segundo ele, o professor deve dialogar com os alunos, argumentando sobre as histórias lidas pelos estudantes, pois é nessa troca, no debate sobre o livro, que se esclarecem situações não tão claras que surgiram na leitura do aluno de forma isolada (GERALDI, 1984). Na metodologia desse projeto será visto que a contação das histórias pelos alunos ao professor é uma boa forma de se interagir a partir do livro lido, além de estimular o desenvolvimento linguístico oral do leitor. Em entrevista⁵ à revista *Na Ponta Do Lápis*, Geraldi fala da

⁵ GERALDI, J. W. *Professor não pode ter medo de errar*. Entrevista concedida a América Marinho. Revista Na Ponta do Lápis, ano IV, nº 10, dez. 2008.

questão da seleção de literatura que devemos fazer para disponibilizar aos nossos alunos de modo a contribuir com a sua formação como leitores:

A noção de ‘literatura de qualidade’ varia ao longo da história. Eu prefiro a ideia do grande tempo. Nós vivemos um grande tempo. Nesse tempo, há notas que permanecem, outras ficam anos esquecidas e ressurgem. Por exemplo, no século XVI, os textos de Shakespeare eram da literatura popular e hoje são considerados clássicos. Penso que a liberdade do leitor de construir sua caminhada é o principal critério que o professor pode ter. Todos nós somos capazes de fazer nossa caminhada de leitura. Em minha experiência de trabalho, vi alunos que começaram lendo *Éramos Seis*, de Maria José Dupré, e terminaram lendo *Sargento Getúlio*, de João Ubaldo Ribeiro. Essa liberdade permite que a criança possa de fato começar lendo o que nós consideramos leitura barata e terminar lendo literatura de boa qualidade. Agora, se ela começou com literatura barata e terminou com literatura barata, é porque na sala de aula não estavam circulando outros livros. Livro de boa qualidade é o livro que os leitores gostam de ler. O que é um livro bom para criança? É aquele que a criança lê com prazer, que ela tem vontade. É preciso abrir um leque. Acho que isso explica melhor o conceito de liberdade que eu estou trazendo. (GERALDI, 2008 s/p)

Geraldi (1984) já ressaltava que a leitura é a interlocução entre leitor e autor sendo mediada pelo texto. O leitor reconstrói o texto com sua leitura, dando a ele um significado a partir de leituras e experiências anteriores. Ele aborda a questão das possíveis leituras a serem feitas num texto, como “a leitura - busca de informações”, que tem por finalidade retirar do texto determinados dados. No entanto, essa busca de informações não precisa ser exatamente aquela retirada de jornais, revistas ou livros, mas também de um texto literário, pois através dele

pode-se fazer uma relação de tempo, ambiente e de como as pessoas eram e agiam em outras épocas, por exemplo.

O autor enfatiza que as escolas excluem o ato de ler por prazer, pois muitas vezes os professores vinculam o “ler” a uma ficha de leitura, realização de uma avaliação com objetivo de interpretação. Geraldi afirma que se deve devolver à escola o que se exclui dela – o prazer. No entanto é necessário que o leitor resgate os princípios básicos de leitura: seu percurso como leitor, a escolha do livro que irá ler e a quantidade de livros lidos. Essa quantidade pode transformar-se em qualidade e o aprofundamento do leitor em seu livro dependerá dos conhecimentos anteriores.

As ideias de Geraldi e suas considerações sobre leitura em sala de aula estão amplamente refletidas nos PCN, os quais alegam que devemos mostrar aos alunos os diferentes objetivos da leitura:

É necessário refletir com os alunos sobre as diferentes modalidades de leitura e os procedimentos que elas requerem do leitor. São coisas muito diferentes como ler para se divertir, ler para escrever, ler para estudar, ler para descobrir o que deve ser feito, ler buscando identificar a intenção do escritor, ler para revisar. É completamente diferente ler, em busca de significado – a leitura, de um modo geral – e ler em busca de inadequações e erros – a leitura para revisar. Esse é um procedimento especializado que precisa ser ensinado em todas as séries, variando apenas o grau de aprofundamento em função da capacidade dos alunos. (BRASIL, 1997, pg. 45).

Porém, no próprio documento no que corresponde à Língua Portuguesa (LP), após sua reformulação em 1998, ocorre uma falha em relação ao trato que é dado à literatura, tanto no de nível fundamental quanto no de nível médio (2000), resultando numa falta de amparo para o ensino da literatura na educação básica, como pode ser visto a seguir.

2.2.1 A falta de menção à literatura nos Parâmetros Curriculares Nacionais

No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (mais conhecidos como PCN) formam o documento norteador das atividades que devem ser desenvolvidas em sala de aula, em cada disciplina. Na

língua portuguesa não é diferente, porém o que percebemos é que na parte em que nos cabe, intitulada Linguagens e Tecnologias no Ensino Médio e Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, pouco ou quase nada se fala sobre a arte da nossa língua, ou literatura. No caso do PCNEM (2000), até mesmo o batismo dado à parte II que trata da disciplina LP ficou como “Linguagem, códigos e suas tecnologias”, englobando as disciplinas Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática. A Literatura não aparece mais como disciplina, ela fica subentendida dentro da disciplina LP por tratar-se de manifestação artística da língua. Ou seja, o documento não prega mais a dicotomização língua x literatura, o que é muito bom, se o fato da menção à literatura nele não fosse rasa, obscura, superficial.

No documento norteador do EF, a ênfase é dada às variantes da linguagem dentro da escrita e da oralidade, objetivando que o aluno produza, tanto de forma escrita quanto oral, textos de variados gêneros que sejam pertinentes ao seu uso cotidiano, ao mesmo tempo em que fazem a reflexão linguística. A literatura é mencionada na página 26 no item “A especificidade do texto literário”, que por si só já parece isolar o texto artístico dos demais gêneros que serão abordados, excetuando-o para um uso específico ou especial que não fica muito claro nas descrições a seguir:

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética[...]Como representação de um modo particular de dar forma às experiências humanas, 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). [...]Pensar sobre a literatura a partir dessa relativa autonomia ante outros modos de apreensão e interpretação do real corresponde a dizer que se está diante de um inusitado tipo de diálogo[...] (BRASIL, 1998, p. 26)

A descrição demonstra que o texto literário é diferenciado, possui um nível estético mais elevado, o que sugere que se entre na questão de sua utilização em sala de aula. Como abordá-lo e que tratamento deve

ser dado a ele na relação com os outros textos? É isso que se espera que o próprio PCN deixe claro. Até mesmo o parágrafo final da descrição demonstra de forma sutil uma crítica a como os textos literários costumam ser tratados em sala de aula:

O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. **É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem 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, friso meu)

Porém, em nenhum momento mais do documento se entra nessa questão, de como abordar o texto literário de forma a contribuir para a formação de leitores. São enfatizadas as reflexões linguísticas e gramaticais acerca da produção de textos orais e escritos de uma forma um tanto generalizada, sem citar, por exemplo, como se deve dar o trabalho com obras literárias no EF. Os gêneros literários novamente reaparecem na segunda parte que irá tratar dos objetivos e dos conteúdos a serem abordados, citados em um quadro que evasivamente divide os gêneros orais e escritos em diferentes esferas da atividade humana - literários, de imprensa, de divulgação científica e publicidade.

Ora, todos sabemos que os gêneros não são engessados e a separação em diferentes campos levaria a crer que esses gêneros não podem “se misturar”. O que dizer a um aluno então que questionar a presença de uma receita de bolo ou de um bilhete dentro de alguma obra da literatura infanto-juvenil? Os PCN parecem não dar conta de questões como essa, pelo contrário, enfatizam, repetitivamente, como se interpretar e produzir textos orais e escritos, sem entrar nas particularidades de nenhum gênero, quase que apenas objetivando a reflexão linguística. Não é de se duvidar, portanto, que o uso do texto literário no EF2 acabe resvalando para os próprios objetivos de se fazer análise linguística ou se tirar apenas “a moral da história”, como o próprio documento já criticara. A ideia de se entrar no universo literário como forma de se humanizar, de explorar o mundo dos autores e criar na

mente do leitor em formação um imaginário que irá colaborar para sua construção como sujeito dependerá mais das ideias de professores que geralmente já alimentam um sentimento de gratidão pela literatura como parte integradora de sua própria consciência.

Espera-se, todavia, que de forma crítica e construtiva os professores façam com que o ensino literário ou o trabalho envolvendo a literatura permaneça no ensino básico, fazendo prevalecer sua real função de humanizar e gerar encantamento e estímulos através da arte da palavra e trazendo conhecimento de diversas realidades para a sala de aula, como pilar importante da construção do sujeito. Por mais que existam dificuldades de cunho formativo e burocrático, bem como a falta de orientação ao seu ensino nos PCN, há diversas formas em que o estímulo à formação do leitor literário pode ocorrer em sala de aula, a partir de atividades de leitura e letramento literário, algumas, inclusive, já documentadas em artigos e publicações da área.

2.2.2 Atividades que propõem a formação do leitor literário: o que pode ser feito?

Como já mencionado, não são poucos os percalços pelos quais passam os professores de língua no EF2 quando querem inserir o trabalho com obras literárias em suas aulas. Desde o tratamento evasivo dado pelos PCN ao tema, até os de ordem administrativa e pedagógica, como a falta de bibliotecas adequadas nas escolas, também perpassa pelos seus planejamentos a atual crise da leitura que os professores precisam enfrentar. Sabemos que, em tempos passados, o livro era a base da formação de leitores. A literatura que foi utilizada como forma de ensinar a língua ao mesmo tempo em que construía a consciência leitora dos alunos (leitores de histórias, portanto, leitores “do mundo”), tinha seu espaço garantido em sala de aula e, a partir da valorização do nacionalismo, em bibliotecas escolares que, por muitos anos, foram o pilar da sabedoria de muitas instituições de ensino.

Na atual conjuntura, entretanto, esse espaço de leitura se encontra em desuso na maioria das escolas (ou, pelo menos, sem condições de ser usado adequadamente) e os professores, numa “disputa” com o acesso à informação fácil através da TV e internet, encontram dificuldades em inserir em seu planejamento cotidiano atividades de leitura de obras literárias que requerem concentração, silêncio e apreciação desapressada. Não que os aparatos tecnológicos e as mídias não possam contribuir com a formação de leitores e andarem lado a lado do ensino

da literatura. Eles podem muito bem cumprir esse papel se o planejamento do professor for bem elaborado, objetivado e conduzido.

Porém, como poderá ser observado na análise de dados dessa pesquisa e também pelo que apontam alguns autores como Ceccantini (2009), os jovens se interessam muito mais pela informação rápida, as facilidades oferecidas pelo mundo tecnológico do que pela tarefa solitária da leitura silenciosa. A paixão pelos livros que geralmente ocorre na infância - estimulada pela leitura em voz alta dos pais em casa, o contar histórias por eles e pelos professores e as rodas de leitura das aulas dos anos escolares iniciais - é substituída, na adolescência, pela paixão pela internet, as mídias e redes sociais e pelo cinema, algumas vezes através dos filmes que são adaptações de livros (e que, muitas vezes, servem como um incentivo para a leitura da obra escrita). Percebemos que muitos jovens optam pela comunicação rápida da internet, deixando os livros de lado, ou preferem ver os filmes ao invés de ler as obras. Ou, quando leem, interessam-se somente pelos *best sellers* da literatura de massa que, pelo fato de serem voltados para as vendas, possuem temáticas mais atrativas para eles. O contato com as obras clássicas acaba ficando restrito às menções que são feitas às mesmas nas obras mais atuais, nas adaptações que são uma forma mais enxuta do original e, portanto, mais “aceitável” pelos alunos, e nos resumos buscados na internet, geralmente para se fazer as provas e trabalhos exigidos pelos professores.

Verifica-se, então, que o problema em si não é a falta de leitura na vida dos estudantes. Podemos associar essa questão com o paradoxo mencionado pelo autor anteriormente citado, o de “que nunca se leu tanto quanto no século XXI, mas também, sobre outros ângulos de análise, o de que nunca se leu tão pouco quanto neste século que se inicia” (CECCANTINI, 2009, p.207). A leitura está, sim, presente na vida dos jovens, seja a escolarizada (livros didáticos, trechos da literatura nas aulas, obras adaptadas, textos diversos de uso escolar...), seja a cotidiana (sites da internet, redes e mídias sociais, revistas, livros de suas preferências, mensagens de celular...). O mercado editorial atual, a internet e a tecnologia são bem atrativas aos jovens, mas acabam ofuscando obras canônicas que serviram de base imaginária para a criação das novas (afinal, muitos leitores dos clássicos de ontem são os escritores de hoje). Mas se os estudantes se sentem atraídos tanto por obras ficcionais, que quase sempre demonstram ser inspiradas em clássicos da literatura e cujas adaptações muitas vezes ocorrem no cinema, por que não há interesse em ler as obras literárias que são base para esse estilo mais moderno de literatura?

Poderíamos dizer que ver o filme acaba sendo muito mais fácil e cômodo do que ler uma obra, o que requer silêncio, exige tempo, concentração. Mas caberia ao professor (e não seria impossível) fazer uma mediação para transformar o interesse que os alunos apresentam pela literatura mercadológica em interesse também pelos clássicos.⁶ Nesse ponto, é preciso retomar o porquê de selecionar a literatura canônica, além das grandes obras da literatura atual que um dia poderão vir a se tornar clássicos, para que façam parte da compilação de obras que devem circular em sala de aula, ao lado dos títulos “queridinhos” dos alunos. Fugir um pouco da cultura de massa tão amplamente acessível no mundo moderno, mas, muitas vezes, vazia de valores culturais, estéticos e reflexivos. Permitir que a humanização a que a literatura se propõe, juntamente com o prazer em ler algo belo e elaborado através da arte da palavra, embrenhem o aluno-leitor numa atividade que vá do singelo deleite ao suscitar do mais inusitado pensamento crítico, associando a sua própria história com aquilo que está lendo. Ou, como afirma Fritzen (2007):

Compreender o papel de luta que as humanidades desempenham num mundo esvaziado de valor estético é a atitude que deve guiar o processo de letramento literário hoje. Se concebemos um leitor literário como aquele capaz de reconhecer e questionar as especificidades de linguagem, as intertextualidades, as relações com os contextos de produção e recepção das obras de modo a incorporá-las criticamente com a matéria viva de seu tempo, tais processos não podem ocorrer sem a efetivação, por ele, de uma nova escrita, sem que ele se torne também autor de sua história. Porque cremos que a literatura humaniza é que ela pode nos salvar do caos. (FRITZEN, 2007, p. 11)

Após entender que os clássicos não são necessariamente obras antigas, e sim, obras que marquem um coletivo pelos seus valores de atemporalidade (seus temas são sempre atuais ou válidos de reflexão) e perceber a importância de se recorrer a elas para que os alunos tenham

⁶ Para Calvino (1993) os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual. Ou um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer (entre outras definições dadas pelo autor).

conhecimento do lado humanizador da literatura, o professor pode preparar a sua seleção juntamente com os outros títulos da literatura ainda não canonizada e da mercadológica. Não é aceitável desmerecer a capacidade dos alunos de compreender e sentir prazer ao ler obras da literatura (entre elas, o cânone), achar que é muito difícil para eles ou que não será tão atrativo quanto a leitura dos *best sellers*. Afinal, se não for papel do professor e da escola promover esse acesso, quem o fará?

Portanto, cabe a nós intermediar esse processo em que é possível partir do mercadológico para chegar ao clássico. Podemos recorrer, por exemplo, a um dos títulos mais mencionados nos últimos tempos, já que observamos o quanto os jovens gostam de sagas, especialmente a saga *Crepúsculo*, de Stephenie Meyer, cujos livros permaneceram por muito tempo entre a lista dos mais vendidos e, segundo o jornal *Usa Today* em 2010 foi o mais vendido da década.⁷ Independente das críticas quanto ao valor (não) literário dessa saga, não é possível simplesmente descartar o gosto dos alunos por esse tipo de leitura/filme. O que se deve fazer em sala de aula é unir o útil ao agradável, e fazer o uso das narrativas com que os alunos se identificam para tentar cativá-los àquilo que ainda “não faz sua cabeça”. Pela temática da saga *Crepúsculo* o professor pode chegar ao clássico *Drácula*, de Bram Stoker, assim como às outras obras literárias que Meyer usou como referência (*Orgulho e preconceito*, *Jane Eyre*, *O morro dos ventos uivantes*, *Romeu e Julieta*, *Sonho de uma noite de verão*, *O mercador de Veneza...*).

É importante mostrar aos alunos que os livros e os recursos audiovisuais não são concorrentes, mas, sim, linguagens diferentes, fazendo o uso das tecnologias ao seu favor. Depois, pensar na forma adequada de se fazer o letramento literário em sala de aula, como um processo que forme leitores que sintam o prazer da leitura e o unam ao conhecimento. Para isso, os trechos das obras literárias contidas em livros didáticos e os demais gêneros textuais com que os alunos têm contato no cotidiano não são suficientes. É preciso ter contato direto com a obra por completo, pois os fragmentos de texto, a linguagem moderna e tecnológica e os textos do cotidiano não irão propiciar o mesmo ganho cultural e aprendizado que o livro proporciona. Como se percebe a seguir, a leitura não é mera decodificação ou estoque de informações, ela envolve muito mais elementos que surgem na interação leitor-livro e que serão primordiais na formação do aluno leitor:

⁷ Informação presente em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/livrariadafolha/ult10082u674724.shtml> Acesso em jul/2015.

Entendemos por formação de/como leitor o desenvolvimento da capacidade de retirar da leitura mais e mais elementos significativos que se incorporem a outros e mais outros, fundamentando o processo ininterrupto de crescimento emocional, intelectual e social: uma incorporação que não se faz pela acumulação de um estoque de informações. Não se trata de saber *o quê*, mas os *porquês* e, sobretudo, procurar os *como*. (CAMPOS; SOUZA, 1999, p. 148)

O despertar do interesse pela literatura precisa seguir um procedimento mais profundo de encantamento, que vai muito além de provas, questionários e fichamentos. Primeiro, é preciso estímulo. Colocar livros à disposição dos alunos, falar sobre eles, mostrar seus contextos, falar e pesquisar sobre a vida dos autores, relacioná-los com algo da realidade ou da história do próprio sujeito-aluno e, acima de tudo, dar o exemplo, mostrando que o professor conhece e aprecia a leitura literária. Depois, requer tempo, paciência e organização de atividades associadas ao ato de ler que deem um significado maior a ele: rodas de leitura, leitura em voz alta, feiras literárias, debates literários, sessão de cinema com literatura e, por que não, um momento literário semanal em que os alunos tenham oportunidade de fazer o que não farão em casa: sentar e apreciar um livro em silêncio para, depois de terminar, contar para alguém.

Fazer uma produção e buscar resultados é o próximo passo para afirmar a atividade de letramento literário e dar mais credibilidade “pedagógica” (evitando que gestores, pais e outros colegas professores questionem o ato de leitura em sala de aula por si só). Trabalhos que podem ser expostos em mostras, o próprio debate literário, a contação de histórias, a apresentação de peças teatrais que adaptam obras literárias, a criação de blogs que indicam livros, enfim, há muitas formas de angariar resultados produtivos que demonstrem como a literatura pode começar a fazer parte da vida dos jovens. São atividades que Ceccantini (2009) trata como “animação da leitura”, que teriam como objetivo, a exemplo da *hora do conto*, “espalhar aos quatro ventos uma mensagem clara de que, nessa escola, a leitura é uma prioridade” (CECCANTINI, 2009, p.213), mas que não deveriam ficar restritas apenas a práticas como essa, e sim, ser sistemáticas e planejadas, colocando livros à disposição dos alunos, tornando-os acessíveis, organizando a biblioteca e fazendo-a ser frequentada. Essas possibilidades se abrem com o **Momento**

Literário que será explicado a seguir, mas certamente ele não para por aí.

2.2.3 O Momento Literário

Como professores de língua, devemos estar constantemente refletindo sobre o papel da leitura e sobre a função da literatura na escola, bem como a forma com que estamos trabalhando esses aspectos. Nós, professores, somos mediadores da formação de leitores em sala de aula e, para evitar a crise na leitura e também garantir o direito à literatura aos nossos alunos, devemos estar atentos em não separar o ensino de língua da apreciação literária. Devemos pensar em práticas mais eficazes para se trabalhar literatura e leitura, de forma que ambas se tornem mais atrativas aos alunos.

O Momento Literário é uma prática que foca na formação do aluno leitor e seu aprimoramento linguístico, que busca ressignificar aos estudantes o hábito de ler, silenciosamente, obras literárias infanto-juvenis, percebendo a importância da leitura por apreciação e o conhecimento que ela agrega em meio à enxurrada de textos e informações que eles recebem no dia a dia. O esperado dessa prática de letramento literário é perceber o quanto esse momento pode ser significativo aos alunos e trazer um conhecimento diferenciado no que se refere aos valores e conhecimentos que a literatura proporciona, além de estimular o gosto pela leitura de livros, especificamente. A minha pesquisa teve por fim buscar saber se essa prática realmente é relevante e traz resultados na evolução do aluno como leitor, sem somente ficar nos “achismos” e percepções que eu, professora, tinha em sala de aula no decorrer dos anos letivos. E, principalmente, justifica-se pela curiosidade em saber qual a importância que meus estudantes dão ao **Momento Literário** e à literatura em suas vidas.

Parto do pressuposto de que, sabendo desses resultados, mais professores dessa ou de outras redes de ensino incorporarão, sem receio, a prática de leitura literária semanal em suas aulas e na cultura de suas escolas, sem pensar que pode ser difícil para os alunos esse tipo de leitura, ou para o próprio professor controlar e educar uma turma indisciplinada, desinteressada pela literatura. Digo isso com base nos questionamentos que me são feitos quando descrevo minha prática: “Nossa, mas eles entendem bem os livros que leem?”, “como consegue fazê-los ler por duas aulas seguidas, concentrados?”, “eles não têm vergonha de contar o livro?”, “eles realmente ficam com vontade de ler mais?”, “como eles correspondem se não há uma prova sobre o livro

depois?”, “a equipe pedagógica e os outros professores não acham ‘matação’ de aula ficar SÓ lendo?”, etc. É preciso conscientizar a comunidade escolar do quanto esse momento é importante para a formação do aluno leitor e mostrar que os alunos se interessam, sim, em ler literatura, desde que sejam estimulados para isso. A motivação deve partir dos professores e a mostra do resultado de como essa leitura foi proveitosa deve ocorrer socializando-se o projeto em seminários, feiras escolares, mostra de trabalhos, murais... enfim, há tantas formas dos alunos mostrarem o que aprenderam sobre literatura, que não sejam provas ou fichamentos.

Com o desenvolvimento do que chamo de “Momento Literário”, percebo que, através da contação dos livros lidos, os alunos conseguem melhorar aspectos de sua personalidade e postura (a sua colocação diante do outro, a perda da timidez, por exemplo), bem como mostrar a compreensão das ideias do texto lido e desenvolver a competência da oralidade. A leitura despreziosa, por livre escolha do aluno, também proporciona que ele adquira o gosto pela leitura e torne-se um leitor autônomo, encontrando prazer e um sentido mais significativo nessa prática. Essas percepções eu tenho em menos de seis meses de aplicação da atividade e, de um ano para outro, já se torna possível observar se o aluno mantém-se focado na busca de leituras literárias.

A partir do capítulo 3 desse trabalho, será analisado, juntamente com a metodologia da pesquisa que objetiva comprovar a eficácia do Momento Literário, como funciona essa prática de letramento em sala de aula, como se desenvolve o projeto didático que pretende estimular a leitura de livros em busca de prazer e conhecimento.

3. MÉTODO DA PESQUISA E O MOMENTO LITERÁRIO

3.1 O MÉTODO DO ESTUDO DE CASO

A presente pesquisa situa-se no campo das investigações qualitativas, por conseguinte descritivas e interpretativas. Uma definição precisa acerca desse tipo de investigação é quase sempre posta em questão, visto que, como atesta Vilela (2003, p. 458), há a “impossibilidade de se apresentar uma definição fechada [da] pesquisa qualitativa”. Mesmo assim, opto por pesquisar de forma qualitativa através do método de Estudo de Caso, visto que, por se tratar de um tema que envolve a formação do aluno como leitor, não há como colher dados de sua evolução (linguística e de formação literária) sem partir de gravações e coletas de depoimentos, além de questionários abertos, em que as respostas devem ser interpretadas.

Justamente por isso, nessa pesquisa, coletei material por amostragem, selecionando alguns alunos representantes de três anos escolares diferentes e que viviam ou viveriam o Momento Literário nas aulas de Língua Portuguesa, complementado por questionários socioeconômicos culturais aplicados às suas famílias e dados coletados também na biblioteca da escola. Dessa forma, esperei aferir o que esses alunos pensavam sobre leitura e literatura, o que poderíamos depreender de suas falas como contribuição da escola no seu gosto pelos livros, medindo até que ponto o Momento Literário ajuda na formação de alunos como leitores. Constatar qual era o perfil econômico, social e leitor dessa comunidade escolar também foi necessário para aferir esses resultados.

Segundo Goldenberg (1999), o método estudo de caso “considera a unidade social estudada como um todo, seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos” (p. 33). O estudo de caso consegue reunir grande número de informações, que são detalhadas por meio de diversas técnicas de pesquisa, sendo assim possível de apreender a totalidade de uma situação e descrevê-la em toda sua complexidade. Essa metodologia de pesquisa possibilita, através de uma imersão profunda em um objeto específico, o reconhecimento da realidade social não alcançada pela análise estatística. A autora cita Palmeira (1977) a fim de ilustrar o destaque da análise qualitativa com observação direta sobre pesquisas de cunho quantitativo, essas que pressupõem uma padronização e se iludem com a ideia de que questões

formalmente idênticas tenham o mesmo significado para indivíduos diferentes:

A observação direta apresenta a vantagem metodológica de permitir um acompanhamento mais prolongado e minucioso das situações. Essa técnica, complementada pelas técnicas de entrevista em profundidade, revela o significado daquelas situações para os indivíduos, que é sempre mais amplo do que aquilo que aparece em um questionário padronizado. (PALMEIRA, 1977 *apud* GOLDENBERG, 1999, p. 34)

Goldenberg reafirma que a observação participante e as entrevistas em profundidade são as que normalmente se relacionam com o método estudo de caso, em que “não é possível formular regras precisas sobre as técnicas utilizadas porque cada entrevista ou observação é única, dependendo do tema, do pesquisador e de seus pesquisados” (p.34). Ela sugere uma proposta de Bourdieu (1989 *apud* GOLDENBERG, 1999), que explica “a importância da ‘interrogação sistemática de um caso particular’ para retirar dele as propriedades gerais ou invariantes, ocultas ‘debaixo da aparência a singularidade’” (p. 35).

Dessa forma, coube aqui nessa pesquisa, entre outras formas de coleta de dados já mencionados, detectar as singularidades de representantes de três diferentes perfis de alunos leitores para que se traçasse um perfil geral de análise da influência do Momento Literário em suas formações, já que não existia tempo hábil para se analisar caso a caso todos os alunos envolvidos pela experiência formativa.

De acordo com Goldenberg, as entrevistas e questionários podem ser estruturados de diferentes maneiras: sendo rigidamente padronizados, com perguntas fechadas, em que são colocadas opções de respostas, e abertas, em que o entrevistado poderá responder livremente; com perguntas assistemáticas, que solicitam repostas espontâneas, não-dirigidas pelo pesquisador (também conhecida como entrevista semiestruturada); e entrevista projetiva, em que se utilizam recursos visuais para estimular a resposta dos pesquisados. Para essa pesquisa, utilizei dois tipos de questionários padronizados, um com perguntas já prontas que permitiam as respostas abertas e outro que apresentasse opções de respostas fechadas para serem assinalados. Optei também pela coleta de depoimentos escritos no lugar da entrevista semiestruturada, por uma questão de praticidade em relação ao tempo no período escolar

(para realizar a entrevista seriam necessários profissionais disponíveis que acompanhassem integralmente as turmas em minhas aulas, enquanto eu estivesse realizando as entrevistas em um outro ambiente da escola), tendo em vista que o depoimento escrito também possui o nível de personalidade necessário (talvez com menos interação entre mim e os sujeitos da pesquisa) de forma a conseguir coletar opiniões sinceras dos alunos acerca do processo do Momento Literário. Além desses instrumentos, utilizei os seguintes métodos: coletas do número de retirada de livros pelos alunos de 6º a 9º ano da biblioteca escolar do CEMIA no período de um ano e coleta de gravações de contações dos livros pelos alunos selecionados num período de seis meses.

Na sequência, descreverei o processo metodológico do Momento Literário como projeto didático da escola em que atuo. A seguir, faço uma descrição minuciosa de cada uma das estratégias metodológicas adotadas para aferir os resultados do momento literário na formação de leitores no CEMIA. Como o Momento Literário é um projeto didático já implementado na escola, foi apenas necessário coletar os dados para se fazer a análise de acordo com os objetivos da pesquisa.

3.2 PROJETO DIDÁTICO MOMENTO LITERÁRIO: COMO OCORRE

Desde 2009, ano em que iniciei meu trabalho como professora efetiva da rede municipal de ensino de São José/SC, compartilho com outra professora da mesma área esse projeto didático de aula de leitura que aqui chamo de Momento Literário. Iniciamos a metodologia na antiga escola em que atuamos, o Centro Educacional Municipal Morar Bem, e demos continuidade na atual, o CEMIA. Minha colega realiza essa prática desde anos anteriores de sua vida como docente, e eu também lembro de ser a mesma atividade de leitura aplicada por minhas antigas professoras do ensino fundamental, o que muito colaborou com minha vida estudantil e marcou o início do meu gosto pela literatura. Também já a vi sendo feita em diversos contextos escolares, só que com objetivos diferentes, apenas com a intenção de se avaliar resumos. Porém, acredito que para a ocorrência de um bom trabalho de incentivo à leitura dos gêneros literários em sala de aula, é preciso, primeiramente, que o professor (ou a biblioteca da escola) esteja munido dos mais

diversos exemplares⁸ de obras literárias adequadas ao grau de maturidade dos alunos das turmas em questão. Romances infanto-juvenis, de mistério, de aventura, bem como contos (populares, de fadas, etc.), crônicas, fábulas, lendas, memórias, HQs, livro de poesia, cordéis, parlandas, enfim, os mais diversos gêneros literários possíveis devem ser disponibilizados aos alunos. Também é preciso que, além de demonstrar o quanto a literatura é significativa e também importante para si, o professor conheça um pouco, pelo menos, das obras que são oferecidas aos alunos, para poder oferecer outras formas de incentivo associadas a elas quando não chamam atenção num primeiro momento, ou até mesmo para saciar a vontade do aluno se quiser conhecer mais sobre o assunto do livro lido: obras que contextualizam-se entre si, filmes, seriados, versões em quadrinhos, músicas, a obra original (no caso de o aluno ter lido uma readaptação), etc.

A metodologia do trabalho consiste em reunir obras da literatura infanto-juvenil em uma caixa que é levada toda a semana para a sala de aula, em horários pré-estipulados para leitura, o Momento Literário. Manter a rotina, ou seja, especificar aulas somente para a leitura, toda a semana, é fundamental para estimular os alunos a criarem o hábito. Melhor seria se existisse um exemplar para cada aluno, de forma que eles pudessem também levá-los para casa.

Primeiramente, cada aluno escolhe o livro que gostaria de ler. Se não se identificar com a obra escolhida, faz-se a troca por outro livro, mesmo que eu precise intervir com “dicas”, falando um pouquinho sobre o autor ou sobre o que trata a obra, de forma a despertar a vontade no aluno-leitor de conhecê-la. Os alunos anotam todos os livros lidos numa ficha, inclusive o número de páginas de cada um, pois assim podem analisar, no final do ano, o quanto leram (estímulo pela quantidade).

Ao final de cada livro lido, os alunos contam a história a mim para passar para o próximo livro. É importante, nesse momento de interação, haver o diálogo sobre a obra, que o aluno conte suas impressões de leitor, e procuro contribuir com informações adicionais sobre ela, bem como observar a melhora do desenvolvimento da linguagem oral do estudante.

Essa contação pode ocorrer para a turma toda, principalmente quando eles já estiverem mais adaptados à atividade, usando, por

⁸ No apêndice 6 encontra-se a lista de livros que utilizei no ano da coleta das gravações, 2014, e que servem como exemplos de títulos para aplicar a prática do Momento Literário.

exemplo, apresentação em roda ou exposições criativas - anunciar o livro lido como se fosse uma propaganda, encenações de partes do livro, teatros de fantoches, apresentação de murais que anunciem a obra, entre outros. Dessa forma, os alunos ficam curiosos para conhecer o livro lido pelo colega e dão continuidade ao uso da caixa de leitura, até que todas as obras, possivelmente, tenham passado por todos os alunos.

Ao final do ano, costumo entregar certificados aos alunos destaques na leitura, num momento de confraternização, em que, juntos, socializamos o processo de todo o ano letivo e por meio do qual se percebe o quanto o Momento Literário foi significativo para eles.

Para coletar os dados da presente pesquisa, tive como base a realização do Momento Literário nos anos letivos de 2014 e 2015. A amostragem de 75 alunos entre 6º e 9º ano, no total, corresponde aos estudantes que fizeram parte dessas turmas nesses anos, portanto utilizei a minha própria prática do Momento Literário e também a de outras duas professoras efetivas na escola.

Na sequência, faço uma historicização de como se procedeu o processo de efetivação da coleta de dados e explicarei cada tipo de instrumento que foi utilizado, especificando a que anos/série pertenciam e em qual ano letivo específico estavam os alunos que fizeram parte da amostragem para essas coletas.

3.3 METODOLOGIA DE COLETA DE DADOS DA PESQUISA

Um dos momentos imprescindíveis na realização dessa pesquisa foi a busca de instrumentos para se fazer a coleta de dados. Sendo a formação como leitor algo tão subjetivo e individual e a atividade do Momento Literário feita de forma coletiva, como seria possível capturar dados de forma a transmitir maior precisão aos resultados em tão pouco tempo de pesquisa?

Primeiramente, pensei em gravar alguns dos meus alunos contando as histórias de seus livros, pois é no momento da contação que percebo de forma mais detalhada a sua evolução como leitores. Porém, obviamente, pelo curto tempo disposto para a coleta de gravações, bem como a possibilidade de surgir formas diversas de se expressar a serem analisadas (já que não existe um “padrão” ou “roteiro” para os alunos seguirem), verifiquei que somente as gravações poderiam resultar em um trabalho muito extenso e de difíceis conclusões.

Seria mesmo necessário partir para algo mais “padronizado” e passível de se verificar resultados mais aproximados possíveis de algo “preciso”, tanto quantitativa quanto qualitativamente. A partir daí abri-

se a possibilidade de não somente utilizar meus alunos como sujeitos da pesquisa, mas também alguma amostragem das demais turmas de anos finais da escola, já que todas realizavam o Momento Literário por ser um projeto didático já implementado na escola.

Sendo assim, foi sugerido em minha banca de qualificação aplicar um questionário socioeconômico cultural para conhecer o público leitor da comunidade escolar. Seria uma forma de saber quem são esses alunos e suas famílias e o que trazem de casa como pensamento sobre a leitura de livros. Logo, pensei em entrevistar uma amostragem de alunos do 9º ano que começou o Momento Literário comigo em 2013, no 7º ano, para verificar como foi o andamento das atividades desde então e quão relevante o Momento Literário se fez para eles. Porém, esbarrei na mesma questão de tempo e logística, de como fazer uma entrevista em momentos em que deveria estar em sala de aula, além da variedade de respostas que poderiam surgir por se tratar de uma entrevista aberta. Substituí esse instrumento de coleta, então, por outros dois questionários direcionados aos alunos de 6º e 9º anos, acerca da atividade de leitura, de forma a conseguir respostas um tanto mais específicas e que buscassem suprir, o máximo possível, os objetivos da minha pesquisa.

Dessa forma, para que pudesse aferir resultados do Momento Literário na formação de alunos leitores do CEMIA, verificando se essa é uma prática de letramento literário válida para ser disseminada na rede escolar, utilizei os seguintes instrumentos para a coleta de dados:

a) Questionário socioeconômico cultural (Apêndice 3): forma de coletar dados que me levou a conhecer a comunidade leitora do CEMIA e sua realidade social e econômica. Elaborar esse questionário foi o primeiro passo da pesquisa, para que ele fosse aplicado às famílias dos alunos sujeitos na medida em que suas participações fossem ocorrendo (75 alunos no total). A partir da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*⁹, edição 2012, realizada pelo Instituto Pró-Livro, que busca fomentar o acesso aos livros e à leitura, adaptei algumas questões para o questionário, a exemplo, as questões 12 a 18 que se mantiveram as mesmas com adaptação no quadro de respostas para ser respondido por todos os familiares. A questão 19 foi elaborada por mim com base na pesquisa e foi adaptada para ser respondida somente pelos pais, havendo a opção de resposta descrita pelos mesmos, caso não houvesse uma adequada entre as opções pré-definidas (“Outra forma. Qual?”). De uma maneira geral, o questionário serviria para averiguar se há alguma

⁹ Disponível em <http://www.prolivro.org.br/images/antigo/4095.pdf>

relação entre a situação econômica e social da família (rendimentos, escolaridade) e a relação dos pais e irmãos com a leitura (se são leitores, se ocorre o estímulo a essa atividade em casa, etc.), com o perfil leitor dos alunos em sala de aula. Esse conhecimento da comunidade escolar também me proporcionou maior visibilidade para selecionar três diferentes perfis de leitores, estes que iriam compor a amostragem da coleta de dados de outra forma, explanada no item a seguir.

b) Gravação da contação de histórias dos livros lidos por três alunos do 7º ano (2014): coleta feita com a intenção de constatar como três diferentes perfis de alunos leitores evoluem ou não num curto decorrer do processo de experiência do momento literário. Durante cinco meses do ano letivo de 2014, gravei de forma consentida a fala de três alunos diferentes sobre os livros que liam, momento em que eles, além de contar a história do livro ou do que tratava o mesmo, também mantinham comigo um diálogo acerca das suas impressões com a leitura. Foi coletado material de um aluno mais resistente à leitura, de outro que mantém o hábito mais como uma atividade escolar e de outro que já possui total identificação com a leitura, trazendo o hábito de ler de casa.

c) Questionários abertos sobre o Momento Literário (Apêndice 4): elaborado em duas versões, uma com o intuito de verificar o que os alunos do 6º ano (2015) esperavam com o projeto didático de leitura antes de iniciá-lo, e outra para verificar de que forma o Momento Literário influenciou a formação dos alunos de 9º ano (2015) como leitores. Utilizei uma amostragem de 25 alunos em cada ano, pelo fato de ser um questionário com perguntas abertas, permitindo livres respostas. Optei também por aplicar o questionário do 9º ano no período letivo de 2015, pelo fato de se tratar dos mesmos alunos que iniciaram o Momento Literário em 2013 comigo (quando estavam no 7º ano), e por terem seguido com a atividade regularmente em 2014 e 2015. Desde o princípio, foi deixado claro aos alunos que esses questionários faziam parte de uma pesquisa desenvolvida por mim (no momento da coleta eles não eram meus alunos), que suas identidades não seriam reveladas, as participações deveriam ser espontâneas e não se tratava de uma atividade avaliativa em nenhuma disciplina do ano letivo vigente e, por isso, deveriam responder de forma mais sincera possível às questões.

d) Depoimentos escritos sobre o Momento Literário: coleta feita com intenção de verificar a importância que os alunos dão ao projeto didático de leitura na escola, de forma que eles pudessem se expressar livremente sem estar sendo avaliados. Dessa forma, solicitei que os textos fossem coletados pela coordenação escolar no final do ano letivo

de 2014, como se fizesse parte de uma avaliação dos alunos sobre as atividades desenvolvidas durante o ano na escola e, assim, transmitissem suas opiniões com mais naturalidade. Eles tinham a opção de escrever o depoimento ou não, e os 25 alunos da amostragem (7º ano 2014) optaram por escrever. Optei por essa forma de registro no lugar de entrevista semiestruturada, pois não conseguiria gravar mais de uma ou duas entrevistas, sendo que para cada uma precisaria de um lugar tranquilo para ser realizada em horário de aula, além da disponibilidade de auxiliares de ensino para ficarem com o restante da turma.

e) Dados da biblioteca escolar do CEMIA: essa coleta foi feita com intuito de mostrar como ocorre o funcionamento da biblioteca, qual a sua rotina e o sistema de retirada de livros, e também como está composto seu acervo. Também considerei analisar a retirada de livros pelos alunos do 6º ano a 8ª série no período letivo de 2014, para que se verificasse se houve relação ou não com o Momento Literário em sala de aula ou com o que a biblioteca tem a oferecer aos estudantes. Nesse caso, fiz um levantamento do número de títulos retirados nesse período. Nessa coleta, foram considerados os empréstimos feitos pelas turmas do matutino, pois se tratou de um ano letivo em que a biblioteca não funcionou para retirada de livros no período da tarde, como será explicado no capítulo 4 (seção 4.2) que trata da análise da biblioteca.

f) “Diário de bordo”: trata-se de um diário de observações que fiz durante o processo de aplicação do Momento Literário, nos anos de 2014 e 2015, onde descrevi as diversas situações ocorridas durante o andamento das atividades, que considerei serem relevantes na observação do meu objeto de pesquisa e dos sujeitos que dela fizeram parte. Nesse diário, anotei acontecimentos e comentários tecidos pelos alunos durante as aulas do Momento Literário, curiosidades relevantes (sugestões dos alunos, comentários sobre os livros, etc.). Foi também um instrumento para registro das conversas que tive com outras duas professoras efetivas de Língua Portuguesa no CEMIA, sobre informações que coletei delas para compreender que o Momento Literário tem seguimento no 8º e 9º anos, e para conhecer como essas docentes realizaram as atividades de leitura nos períodos letivos de 2014 e 2015, a fim de analisar e comparar com os dados coletados na biblioteca, como será demonstrado no capítulo 4, seção 4.2, deste trabalho.

3.4 MÉTODO DE ANÁLISE DOS DADOS

Iniciei a análise por meio da tabulação de dados numéricos (apêndice 5) para fazer um levantamento mais preciso dos itens quantitativos, a fim de associá-los com a aplicação do Momento Literário no decorrer dos anos 2014/2015 e verificar se o mesmo influenciou no perfil desses alunos leitores. Esses dados tabulados também foram analisados como forma de se conhecer a comunidade da escola e a sua relação com a leitura, incluindo alunos que participaram da pesquisa e seus familiares.

Os dados quantitativos que foram possíveis de serem coletados dos questionários abertos (apêndice 4), aplicados aos alunos de 6º e 9º anos, também foram utilizados na tabulação, como forma de se verificar itens específicos, a exemplo do interesse em se ter um Momento Literário bem como se ele deveria ter continuidade, da busca pela biblioteca, de quantos leram livros literários, entre outros. Mas, por se tratar de um instrumento de coleta de dados mais subjetivo, por permitir a livre expressão dos alunos, algumas respostas descritivas dos estudantes que tenham chamado a atenção por demonstrar a influência, seja negativa ou positiva, da atividade de leitura em sala de aula foram destacadas mais adiante, na parte em que analiso especificamente essa “voz” dos participantes da pesquisa (Cap. 4, subseção 4.3.1)

A análise seguiu com a verificação dos dados colhidos sobre a biblioteca escolar associando-os às respostas dadas pelos alunos nos questionários e à metodologia aplicada nas aulas de leitura em cada turma no ano letivo da coleta (como referência, as turmas de anos finais do período matutino de 2014), com vistas a entender porque a biblioteca pode ou não ter se tornado espaço de continuidade na formação do leitor do CEMIA. Na sequência, enfatizei alguns trechos das respostas e dos depoimentos dados pelos alunos, que se mostraram mais interessantes para a reflexão a que se pretende a pesquisa.

A partir de então, fiz uma comparação mais minuciosa da contação de livros de três alunos do 7º ano em 2014, que apresentam diferentes perfis como leitores captados através do questionário socioeconômico cultural, verificando a influência do Momento Literário diretamente neles.

Encerrei, então, acrescentando alguns comentários e ponderações adicionais que fiz em meu “Diário de bordo”, algo que também foi sugerido na banca de qualificação, para que eu fizesse anotações de curiosidades que presenciei durante a aplicação do Momento Literário acerca de impressões e trocas com os alunos. Nessa mesma seção,

discurso sobre os percalços e dificuldades que normalmente são encontrados durante a realização do projeto didático em questão, visto que atividades de leitura que exigem concentração e a criação de um hábito já se apresentam, por si só, como um grande desafio. Toda essa análise crítica dos dados coletados, como forma de constatar a influência ou não do Momento Literário sobre a formação dos alunos-leitores, será feita no capítulo seguinte deste trabalho.

Na conclusão estará presente uma reflexão que cabe fazer, com vistas a considerar a aplicação de mais “Momentos Literários” nas aulas de Língua Portuguesa do EF2.

4. ANÁLISE CRÍTICA DOS DADOS COLETADOS

4.1 CONHECENDO OS ALUNOS-LEITORES DO CEMIA

Inicialmente, fiz uma análise quantitativa para perceber o perfil do aluno leitor do CEMIA no decorrer dos anos finais. O questionário socioeconômico cultural (apêndice 3) aplicado aos estudantes e seus familiares mostrou como o interesse dos alunos pela leitura foi aumentando no decorrer do processo do Momento Literário, independentemente do perfil de leitor de seus pais e irmãos. Segundo percebemos pelos dados tabulados (apêndice 5), 48% dos alunos do 6º ano que participaram da pesquisa não se consideravam leitores.¹⁰ Esse número diminui para 24% no 7º ano (após o primeiro ano de início do Momento Literário em sala de aula) e para 12% no 9º ano, o último do EF2, quando os alunos já vivenciaram pelo menos quatro anos do Momento Literário. Se olharmos no sentido inverso, já que as opções de responder “às vezes” ou “não sei” também existiam, eram 28% dos alunos se considerando leitores no 6º ano, 56% no 7º e 68% no 9º ano.

Há um aumento gradativo do número de alunos que se consideram leitores, e isso não se deve necessariamente à influência de seus familiares. O questionário apontou que, na grande maioria, os pais dos alunos possuem o Ensino Médio completo, enquanto as mães se dividem em Médio completo, incompleto e também apenas o Ensino Fundamental completo. São poucos casos de familiares que possuem o Fundamental incompleto ou algum tipo de graduação. Ou seja, o nível de escolaridade deles não varia muito e mantém-se numa média. Sobre se considerarem leitores, vemos que há mais casos de mães que se consideram e, em contrapartida, poucos pais se consideram leitores (a maioria oscila entre “não ser” e ser “às vezes”); bem como o fato de ler em horas vagas se manter uniforme entre 30% a 50% nos casos de pais e mães de alunos dos três anos pesquisados.

As questões 16 e 19 também retratam a suposta influência ou não dos pais em relação à vida do seu filho-leitor. Ao passo que em média 30% a 40% dos alunos dos três anos assinalaram que veem seus pais

¹⁰ É impossível definir com precisão o que cada aluno e familiar pense sobre “o que é ser leitor”, pois não havia uma pergunta conceitual como essa (nem seria apropriado) no questionário socioeconômico cultural. Parto do princípio que eles tenham conseguido responder se consideravam-se leitores ou não pelo fato de haver questão anterior que apontava a leitura, seja de revistas, jornais, livros ou textos da internet, como uma atividade que costumavam praticar.

lendo “de vez em quando”, a maioria assinalou que recebe incentivo dos seus pais quando esses lhe falam sobre a importância da leitura (exceto o caso dos pais do 9º ano, em que prevaleceu o quesito “dando-lhes livros de presente”, com 32% dos casos). Houve até mesmo pais que assinalaram que não incentivam os filhos a lerem (12% no 6º e 7º anos e 16% no 9º), enquanto nenhuma mãe assinalou esse item. Ler para os próprios filhos foi menos assinalado do que falar sobre a importância da leitura, o que denota um hábito que, com o passar dos anos, vai sendo deixado para trás, provavelmente pelo fato de os filhos já estarem alfabetizados. Mesmo assim, houve algumas ocorrências de pais que ainda leem para os filhos, apesar de a ocorrência maior ser a de falar sobre a importância da leitura. Porém, isso não demonstra, necessariamente, incentivo à leitura literária, visto que muitos pais e mães podem ler outros tipos de gêneros que não os literários (reportagens, notícias, receitas, textos religiosos, horóscopo, compartilhamentos em rede sociais) e, quando mencionem a importância da leitura para os filhos, muitas vezes podem atrelá-la aos textos escolares, de cunho didático. (O questionário também permitiu verificar que muitos pais leem jornais, revistas, navegam na internet e acessam redes sociais).

Já a influência da escola se acentua gradativamente com o passar dos anos. No 6º ano, a maioria dos alunos diz receber mais influência dos pais (60%) e vê a leitura como uma fonte de conhecimento para a escola (72%), o que confirmaria a visão e defesa familiar de que a leitura faz parte do processo de estudar e, assim, ter boas notas e passar de ano. A prática da leitura está atrelada à escola e a cobrança maior é feita pelos pais, pois o filho não possui mais apenas um professor, passou para uma próxima etapa que exige mais estudo e concentração. Esse cenário muda, porém, quando o Momento Literário entra em cena. Já no 7º ano, 72% dos alunos passaram a considerar a leitura uma fonte de conhecimento para a vida (ideia que entra mais em acordo com o projeto de leitura), mantendo-se esse número até o 9º ano. Também o professor passa a ser o maior influenciador, passando de 48% no 6º ano para 80% no 7º e 9º anos.

Esses dados nos permitem observar que a influência dos pais sobre os filhos pode ser bastante relativa (haver ou não, em mais ou menos proporções). Porém, não podemos deixar de constatar a mudança dos números que ocorrem quando há a influência escolar: muda-se a percepção que o aluno tem da leitura e muda seu maior influenciador que, sendo o professor, não há outra maneira de se imaginar que senão pelas atividades de leitura desenvolvidas em sala de aula.

4.2 CONHECENDO A BIBLIOTECA ESCOLAR DO CEMIA

Uma biblioteca escolar é o espaço em que se disponibilizam incontáveis possibilidades de comunicação, conhecimento e pesquisa fora da sala de aula sem deixar de se estar num lugar de aprendizado. É como se fosse a ponte que liga a sala de aula ao mundo lá fora, o espaço em que o aluno irá exercitar a autonomia adquirida com o aprendizado escolar em prol de um mundo que vai muito além dele. Justamente por isso é um dos órgãos mais importantes do corpo escolar, aquele que vai possibilitar que o aluno pesquise, corra atrás, busque por seus interesses (sejam didáticos, técnicos ou literários), enfim, mostre que o que ele aprende em sala de aula lhe faz tanto sentido ao ponto de querer aprender mais em momentos extraclasse.

Nesse sentido, a biblioteca deve ser um espaço de amplo funcionamento no ambiente escolar, suas portas precisam estar sempre abertas e a circulação de pessoas, livros e materiais deve ser constante, tornando-a um ambiente vivo, e não um estoque morto de materiais que já não são mais utilizados e que, na falta de um espaço adequado, são ali colocados como se ela fosse depósito. Bem como deve possuir profissionais capacitados em atendimento integral, que sejam bibliotecários por formação que desenvolvam projetos no local.

No entanto, o que se percebe, muitas vezes, é que, além de muitas escolas não poderem contar com o profissional capacitado para sua biblioteca, também não possuem nela um acervo atrativo e diversificado que chame a atenção dos alunos leitores. Isso quando não é um espaço fechado, por reformas, falta de materiais e profissionais que ali atuem ou, simplesmente, por apenas servir de depósito. Já foi afirmado e comprovado na primeira parte desse trabalho que se não houver motivação e variedade de livros, fica difícil de se formar leitores.

A biblioteca escolar do CEMIA, mesmo que de forma parcial, mantém-se aberta. No ano letivo de 2014 havia um profissional trabalhando pela parte da manhã, mas nenhum à tarde. Isso diminuiu as possibilidades de retirada de livros pelos alunos do turno da tarde, a não ser que viessem no seu turno contrário de aulas para retirar livros, o que era muito difícil. Justamente por isso, ao se contabilizar a retirada de livros por ano/série no período de 2014, tive como base apenas as turmas do matutino, pois eram as únicas das quais se tinha registro no sistema. Ademais, na parte da tarde daquele ano letivo, apenas os professores de séries iniciais utilizavam-na, quando marcavam seus horários e retiravam a chave na direção. No ano de 2015, entretanto, uma profissional readaptada foi designada para a função nos dois

períodos o que, apesar de ela não desenvolver nenhum projeto e de nem sempre estar na escola, possibilitou que os alunos de ambos os turnos retirassem livros de vez em quando, bem como fizessem suas pesquisas.

Quanto ao acervo de livros para leitura, ele é maior e mais diversificado em relação à parte correspondente ao público leitor dos anos iniciais, tendo diversos exemplares de autoria dos mais variados e conceituados autores da nossa literatura infantil, como Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Ziraldo, Elias José, Eva Furnari, Pedro Bandeira,¹¹ etc. Além, claro, dos clássicos universais adaptados para o público infantil, como os contos de Grimm e Charles Perrault.

À medida que a idade do público leitor aumenta, as opções vão diminuindo. Restam poucos exemplares disponíveis de autores da literatura infanto-juvenil já direcionados a um público mais velho, como o próprio Pedro Bandeira, Lygia Bojunga Nunes, Giselda Laporta Nicolelis e Ganymédes José e, a maior parte, concentra-se em exemplares de livros pertencentes aos períodos literários do Romantismo e Realismo (originais e adaptados) e alguns do Modernismo, que nem sempre atraem de início a atenção de leitores pré-adolescentes. Além desses, alguns poucos originais da literatura clássica mundial (Edgar Allan Poe, Emily Brontë, Júlio Verne, etc), mas já em edições antigas e pouco atrativas. Também há algumas coleções de clássicos mundiais em adaptações mais modernas, ilustradas e de linguagem mais enxuta, assim como as pequenas coleções de obras comentadas da nossa literatura (com trechos explicativos para os desacostumados a uma linguagem mais erudita).

Além dessas obras, a biblioteca abriga jornais e revistas (antigos) para consulta e também para recorte. Livros didáticos que sobraram e exemplares utilizados para pesquisa, praticamente intocados devido à predileção pela pesquisa via web, no laboratório de informática. Algumas obsoletas enciclopédias também constam no acervo.

Mas, da literatura mais recente que tanto atrai os jovens de hoje em dia (saga Crepúsculo, Harry Potter, Percy Jackson e outros que têm como fundo assuntos ligados à mitologia, romances adolescentes, música, cinema, descobertas, contos de fadas modernos, etc.), nada se encontra, e muito se pede. Parece que ainda existe um receio de se

¹¹ Inclusive, há uma coleção completa de obras infantis de Pedro Bandeira, chamada de *Histórias de Cidadania* (ed. Melhoramentos), da qual fazem parte cerca de 12 títulos do autor. Existem cerca de 25 exemplares de cada título na biblioteca do CEMIA, o que possibilita o trabalho com turmas completas direcionado às mesmas obras.

adquirir esse tipo de exemplar para as escolas públicas, como se fosse causar um afastamento do leitor da literatura considerada canônica. O que seria um engano, pois não só aqui em minha pesquisa como na própria entrevista com Geraldi (2008) já foi dito que existe a possibilidade de se partir do contemporâneo para se chegar ao clássico.

Felizmente, a gestão escolar tem procurado investir mais nesse tipo de obras para atrair mais leitores jovens da escola. Foi passada, aos alunos do EF2, no segundo semestre de 2015, uma lista em que pudessem opinar sobre títulos que gostariam de ter no CEMIA, e a Associação de Pais e Professores (APP) prontificou-se a adquiri-los para o ano letivo de 2016. Dessa forma, esperamos que a biblioteca atraia mais os jovens leitores da faixa dos 13 a 15 anos, mantendo a tradição de termos frequentadores assíduos como os pequenos. A análise dessa queda no interesse pela biblioteca será avaliada na subseção a seguir.

4.2.1 Momento Literário e sua influência (ou não) sobre se frequentar a biblioteca

Um dado curioso que foi percebido com a pesquisa é o fato de os alunos irem diminuindo o hábito de frequentar a biblioteca escolar ao passo que o Momento Literário é aplicado. Pelos dados do questionário socioeconômico cultural, percebe-se que a faixa de alunos que marcaram ter acesso aos livros via escola e biblioteca permanece em torno dos 60% nos 6º, 7º e 9º anos, porém deve-se lembrar que nesse item incluem-se também os livros que os alunos usam em sala, no Momento Literário.

Já, pelo registro dos questionários direcionados apenas ao 6º e ao 9º ano sobre o Momento Literário especificamente, vemos que a questão sobre frequentar a biblioteca da escola por conta própria apresenta uma queda de respostas positivas: nove alunos do 6º ano disseram frequentar a biblioteca, mas esse número cai para cinco alunos no 9º ano (do total de 25 alunos de cada ano que responderam ao questionário).

Também foi possível verificar que essa queda ocorre do 6º para os demais anos ao se contabilizar o registro de retiradas de livros da biblioteca do CEMIA no ano letivo de 2014, observando o número de títulos retirados por cada ano do EF2:

Quadro 1: Registro de empréstimos da biblioteca do CEMIA

Registro de empréstimos da biblioteca do CEMIA – Anos Finais Turno matutino - Ano base: 2014		
Anos finais (matutino) CEMIA - 2014	Total de alunos que fizeram a retirada	Total de exemplares retirados
6º ano	81 alunos	466 exemplares
7º ano	24 alunos	55 exemplares
8º ano	42 alunos	148 exemplares
8ª série	23 alunos	52 exemplares

Fonte: Elaborado pela autora

Para que pudesse aproveitar em minha análise esses dados e conseguir interpretá-los de forma mais precisa, acredito também ser necessário esclarecer de que forma o Momento Literário ocorreu nos quatro anos/série em 2014. Para isso, construí o seguinte quadro explicativo e que resume a metodologia aplicada pelos professores de LP no CEMIA quanto à leitura, ano base 2014:

Quadro 2: Registro da metodologia do Momento Literário no CEMIA

Registro da metodologia do Momento Literário no CEMIA – Anos Finais Ano base: 2014	
6º ano	A leitura em sala não era uma rotina e ocorria esporadicamente, os alunos eram mais incentivados a frequentar a biblioteca para retirar livros e ler em casa.
7º ano	Início da rotina do Momento Literário semanal com a pesquisadora, os alunos liam mais os livros da caixa ou traziam seus próprios, ao invés de ir à biblioteca.
8º ano	Continuidade do Momento Literário iniciado comigo em 2013, agora com a outra professora efetiva da casa. Os alunos tanto liam seus livros, como os da caixa e também iam à biblioteca retirar.
8ª série	O Momento Literário continua sendo semanal, porém ocorreu através de leitura orientada no 1º semestre (Vinícius de Moraes) e com autores diversos no 2º.

Fonte: Elaborado pela autora

Fazendo-se uma leitura do quadro e cruzando-a com uma análise das condições da biblioteca escolar, bem como da forma que as aulas de leitura e a literatura entraram nas aulas de língua portuguesa no ano letivo de 2014, cheguei às seguintes conclusões:

- Os alunos do 6º ano possuem uma forte influência vinda dos anos iniciais, sendo que na escola é habitual que as

professoras desse segmento levem os alunos com frequência para retirar livros na biblioteca (pelo menos uma vez por semana). Observando os títulos retirados pelos alunos nesse ano, percebe-se que muitas das obras ainda faziam parte do setor designado aos anos iniciais.

- ▶ O fato de não ter ocorrido aulas frequentes no sistema do Momento Literário nas turmas de 6º ano no ano letivo de 2014 (por falta de conhecimento ou interesse dos professores das turmas) fez com que os alunos recorressem mais à biblioteca para dar continuidade ao hábito dos anos iniciais.
- ▶ No 7º ano, o número consideravelmente menor pode justificar-se pelo fato de os alunos terem iniciado o Momento Literário nesse ano, experimentando os novos títulos da caixa em sala, especificamente separados para seu nível enquanto leitor, e não demonstrando interesse pelo que se apresenta na biblioteca destinado aos anos finais.
- ▶ No 8º ano, o interesse foi maior possivelmente por ser o segundo ano consecutivo em que os alunos participam do Momento Literário, o que poderia estar resultando na sua autonomia em busca de novos títulos. Porém, ainda não é um número nem próximo das retiradas de livros do 6º ano, acredito que pelo fato dos seus gostos estarem mudando e não serem supridos pelo acervo da biblioteca.
- ▶ Na 8ª série, o número também pode ser pequeno pelo fato da leitura orientada¹², realizada em todo o 1º semestre de 2014, ter direcionado apenas ao autor Vinícius de Moraes, e também os alunos não encontrarem livros tão atraentes para seu perfil de maturidade na biblioteca, o que já foi constatado na análise do acervo.

Enfim, com essas observações, percebo que a biblioteca escolar pode ser um significativo aliado dos professores no projeto do Momento

¹² Leitura Orientada é uma prática em que o professor determina qual obra ou autor serão trabalhados em sala, buscando direcioná-la a um objetivo específico. No caso da atividade realizada pela professora de LP da 8ª série no ano letivo de 2014 (1º semestre), o objetivo era aludir ao centenário de nascimento do escritor Vinicius de Moraes (comemorado um ano antes), estimulando a leitura de suas crônicas para, ao fim do projeto, realizar um Festival de Crônicas Literárias e um Café Literário com os alunos.

Literário, desde que seu acervo e seu funcionamento estejam de acordo com o que se pretende a proposta. Sua utilização é incentivada pelo projeto, que não limita os alunos apenas aos livros presentes na caixa de leitura de cada ano, permitindo que eles também busquem outras opções fora de sala, quando assim preferirem. Essa autonomia dos alunos leitores seria ainda mais acentuada, se as condições necessárias, como acervo diversificado, projetos paralelos e funcionamento constante, tornassem a biblioteca mais atrativa. Por ora, como os alunos não a encontram assim e sentem-se mais saciados com as obras das caixas, fica difícil analisar precisamente a criação dessa autonomia.

Não poderia deixar de constatar que, considerando que a maioria das bibliotecas escolares apresenta semelhantes condições às da biblioteca do CEMIA, torna-se muito mais urgente que projetos de letramento literário, como o Momento Literário, ocorram nas salas de aulas, para que se oportunize o contato dos alunos do EF2 com os livros na íntegra.

4.3 E O QUE OS ALUNOS-LEITORES PENSAM DO MOMENTO LITERÁRIO

Os questionários aplicados apenas aos alunos do 6º ano e do 9º ano (apêndice 4), ambos do ano letivo de 2015, também permitiram coletar tanto respostas qualitativas (mostrando-nos alguns aspectos da vida estudantil desse leitor com respostas abertas sobre suas percepções acerca da leitura) quanto quantitativas (ao informar sobre frequência à biblioteca, livros lidos, etc.). Em ambos os tipos de respostas, percebi a influência direta do Momento Literário sobre suas impressões de alunos-leitores.

Ao comparar alunos que já vivenciaram o Momento Literário (9º ano/2015) com alunos que ainda iriam começar essas atividades (6º ano/2015), consegui perceber que as suas percepções acerca da leitura e de se ter um momento específico para ela em sala de aula mudam gradualmente e o ato de ler parece adquirir maior importância.

Em contrapartida, os dados nos mostram que o interesse em frequentar a biblioteca da escola diminui, conforme especificado na tabela sobre os dados numéricos de retiradas de livros da biblioteca do CEMIA (anexo) e também pela resposta dos 50 alunos desses anos aos seus respectivos questionários. Segundo o que nos apontou a questão sobre frequentar a biblioteca da escola por conta própria, nove alunos do 6º ano frequentavam, diminuindo para cinco alunos no 9º ano. Dos vinte alunos dessa turma que dizem não frequentar a biblioteca, treze

alegaram o mesmo motivo: preferir comprar ou emprestar o livro do amigo para ler em casa ou na sala de aula, geralmente pelo fato dos livros da biblioteca não serem tão “atrativos”¹³.

Sobre eles terem aulas de leitura ou não em anos anteriores, 21 alunos do 6º ano diziam ter contato com os livros de leitura em sala de aula, através de atividades desenvolvidas por suas professoras, seja no CEMIA ou em outras escolas. Isso demonstra que projetos de leitura tão conhecidos das séries iniciais, como “leitura deleite” e “roda de contos”, são lembrados pelos alunos e não haveria porque não continuar alguma prática de leitura nos anos finais do EF2. Eles esperam por isso, como demonstrarão alguns exemplos de respostas dados por eles mais adiante. Já os 25 alunos do 9º ano alegaram que tiveram atividade de leitura no ano anterior, comprovando a sequência da prática do Momento Literário em todos os anos finais.

O aumento da prática de leitura de livros literários também fica comprovado: 11 alunos do 6º ano leram gêneros literários nos seis meses anteriores à aplicação do questionário, enquanto os 25 alunos do 9º ano fizeram esse tipo de leitura. A diminuição do número de alunos do 6º ano que lembram das atividades de leitura em relação aos que leram livros literários (21 para 11), pode ter ocorrido devido à frequência em que ocorriam as atividades de leitura no 1º ciclo do EF, pois alguns alunos eram provenientes de outras escolas e mesmo os professores de 5º ano do CEMIA aplicavam atividades diferentes uns dos outros.

Outras questões demonstraram a preferência dos alunos por leitura literária, a importância dela para o aprendizado e a vontade de ter esse momento (6º ano) ou continuar tendo (9º ano). Dos 25 alunos de cada turma, 12 do 6º ano preferem ler livros literários, enquanto são 22 alunos do 9º. Somente quatro alunos do 6º ano falaram sobre a importância da leitura para seu aprendizado, mas esse número aumenta para 16 alunos no 9º ano. E, enquanto 15 alunos do 6º ano dizem desejar ter um momento das aulas de LP apenas para a leitura, os 25 alunos em peso do 9º gostariam que o Momento Literário se estendesse para o Ensino Médio.

¹³ “Não frequento a biblioteca. Tenho o hábito de comprar meus próprios livros e ler em casa, pois assim escolho no tema que eu preferir” / “Prefiro comprar meus livros ou pegar com amigos, os da biblioteca são chatos” / “Gosto de TER o livro, e não pegar emprestado” (depoimentos de JE, EPT e SNK, 14 anos, ao responder se frequentam a biblioteca escolar).

Por esses dados numéricos, é possível perceber que o Momento Literário marcou de certa forma a vida estudantil desses alunos e, como é demonstrado a seguir através da transcrição de algumas das respostas dos próprios alunos, é notável que eles são adeptos e concordam com a realização desse tipo de atividade de leitura.

4.3.1 Com a palavra, os alunos-leitores

A passagem pelo 6º ano é um momento de mudança na vida de todo o estudante. Eles estão mais apreensivos e inquietos, comportamento justificado pelo fato de terem mais professores e disciplinas, mais tarefas, provas e trabalhos a cumprir do que nos anos iniciais, portanto, precisam adquirir mais responsabilidade e autonomia nos estudos. Sem falar nas mudanças do corpo que ocorrem bem nessa fase de pré-adolescência as quais refletem na convivência social, fazendo com que eles tenham mais momentos efusivos e, no fundo, muitas vezes sintam falta de exercitar a concentração.

Algumas repostas dadas pelos alunos de 6º ano ao questionário demonstram essa busca de identidade com a leitura, eles não sabem ainda bem como se referir a ela, mas sabem que há a necessidade de ela se fazer presente em suas atividades.

- a) Há aqueles que buscam na leitura um momento de concentração:

“Ler significa para mim um momento só meu, é interagir com o que está sendo falado no livro”. (BSG, 12 anos)

“Aprendi com a professora sobre ler corretamente os livros e ter calma” (JQM, 13 anos)

“Ler para mim significa paz e silêncio” (DVC, 12)

“Quero ter leitura porque é um momento calmo” (DMN, 12)

“Significa um momento para ficar sozinho e ninguém me atrapalhando” (SLJ, 12)

“Espero ter aulas de leitura silenciosas e produtivas. Acho importante contar os livros para perder a vergonha” (JTP, 12)

- b) Os que entendem a leitura como uma forma de aprendizado da língua:

“Ler significa aprender mais, pronunciar melhor e quando não saber (*sic*) que palavra era aquela, procurar no dicionário” (JLS, 12 anos)

“Quando eu leio minha mente ganha novas palavras que ampliam meu vocabulário para dar respostas claras, etc.” (PHH, não disse idade)

“Para mim ler significa aprimorar o vocabulário, pois quando tenho dúvida com as palavras pesquisei para saber” (AHS, 12)

“Ler significa aprender novas palavras e ter mais criatividade” (JIR, 11)

c) Há os que identificam na leitura prazer e diversão:

“Um aprendizado e um ótimo passatempo” (NWB, 12 anos)

“Pra mim, ler é quase igual a ver filme, só que você imagina o lugar, o tempo, os personagens, é muito bom” (MVS, 13 anos)

“Para mim ler significa aprender se divertindo” (ESS, 12)

“Significa um momento só lendo, aprendendo e se divertindo” (GEC, 12)

“Gosto de livros literários, pois quando leio coisas fictícias eu me imagino nessas coisas” (JIR, 11)

d) Há os que demonstram depender da escola para realizar essa atividade:

“Não li um livro inteiro, porque na minha antiga escola não tinha biblioteca” e “Não gosto de livros literários, porque nunca parei pra ler algum” (JV, 12 anos)

“Espero ter aulas de leitura, pois eu já não leio em casa, então se começar a ler na escola vai ajudar muito” (GEC, 12)

e) E há os que enxergam um lado não muito prazeroso:

“Quero ter aulas de leitura se não tiver que fazer prova, se não fica chato” (JV, 12)

“Acho chato ler, toma muito tempo” (AVS, 12 anos)

Já no 9º ano, além da maturidade corporal e mental e dos alunos estarem mais adaptados ao processo da leitura (afinal, foi um hábito que se manteve nas aulas), percebemos que eles estão mais amadurecidos linguisticamente também e, obviamente, conseguem formular suas respostas às questões de forma mais aprimorada. O significado das aulas de leitura para o aprendizado não fica restrito apenas ao campo de uso linguístico, mas amplia-se para o próprio convívio social e a percepção da função literária:

“Eu consegui aprender com os livros que não existe só a realidade, mas histórias que nos mostram a mágica da imaginação” (KNL, 14 anos)

“Me trouxeram histórias novas, que podiam ser contadas e compartilhadas com os outros, até em casa” (EK, 14)

E, quando especificam alguma vantagem no ensino da língua, não se limitam ao fato de aprender palavras novas:

“Me ajudou a ter mais criatividade, conhecer melhor os gêneros literários e a ter menos erros de português” (SNK, 13 anos)

“Aprendi a gostar de poesia e conheci crônicas, que podem ser narrativas poéticas. E, dessa forma, Vinicius de Moraes se tornou um dos meus escritores favoritos” (RJD, 15 anos)

Também formulam suas opiniões sobre a leitura de livros literários especificamente:

“Gosto sim dos livros literários, porque os acho interessante. É como você tivesse entrando na história, imaginando aquilo, uma coisa muito boa que a partir de quando ler, vira costume, isso vira rotina” (EPT, 14)

“Gosto de ler livros literários, pois é um modo de interagir com o passado, algo que nunca pude presenciar. Sem contar que melhora a leitura e a atenção” (NOC, 15 anos)

“Eu adoro os livros literários. Além de ser sempre um aprendizado, é um passatempo bom, quem lê sabe como é” (JE, 14)

“Gosto de livros de poesia, pois quando lemos conseguimos entender o sentimento do autor” (MEM, 14)

“Sim, romances mexem com o nosso sentimento. Aventuras são divertidas e emocionantes. Poesia não gosto, muito parado, não faz meu tipo. Contos se forem muito surreais também não gosto” (SNK, 13)

“Até gosto, dependendo do meu estado, se estou cansada ou empolgada. Gosto de livros não tão longos e que tenham conteúdo interessante, com aventuras e finais curiosos e inesperados” (EK, 14)

“Sim, gosto de livros de romance e aventura, onde (*sic*) vivemos e aprendemos a ver um mundo diferente, cheios de fantasia, onde a mágica vive, onde não tem coisas reais, mas aquelas que ficam guardadas nos nossos corações” (KNL, 14)

Nesse momento consigo perceber o quanto eles associam a leitura de literatura com prazer e fruição, veem-na como um benefício para desenvolver seu imaginário, sua concentração e a leitura torna-se uma rotina prazerosa, desde que eles possam optar pelo gênero que considerarem mais interessante. Acredito que seja um bom começo para encerrar um ciclo e encaminhar-se para o próximo, o do Ensino Médio, que terá a literatura como disciplina. Começar o EM com a ideia de que ler um livro literário pode e deve ser prazeroso já traz uma perspectiva diferente de muitos jovens que se obrigam a começar a gostar de José de Alencar e Machado de Assis, sem ao menos gostar de ler ainda.

Pelo fato de esses sujeitos leitores pertencerem ao 9º ano, acredito ser pertinente a questão em relação à continuidade do Momento Literário no Ensino Médio. Ao perguntar o que eles pensam sobre a extensão desse processo à próxima etapa de aprendizado, verifico respostas totalmente positivas, entre as quais destaco as seguintes:

“Eu acho que deveriam continuar a ter esses tipos de aulas, não só no CEMIA. Porque é importante o estímulo à leitura, já que poucas pessoas ainda leem. No Brasil, os índices são muito baixos”

“Quero continuar tendo aulas de leitura no EM, porque em casa dificilmente sobra tempo para a leitura”

“Claro! Tem gente que não lê porque não gosta, mas também nunca experimentou!”

“Sim, porque gosto muito de livros, eles nos ensinam a ser mais inteligentes e mostram o conhecimento da vida. As aulas de leitura deveriam ser mais socializadas e os livros poderiam ser novos, aqueles que os alunos se interessam mais”

“Sim, pois além de nos deixarem curiosos e nos fazer evoluir na leitura, os livros influenciam também no nosso modo de escrever e de se expressar”

Questionados sobre a continuidade do Momento Literário no CEMIA, 100% dos alunos do 9º ano acharam que o projeto deve continuar ocorrendo, oportunizando esse espaço de leitura em sala de aula para todos os próximos estudantes do EF2. Desta questão, destaco as seguintes respostas:

“Acho que os alunos do CEMIA devem ter sempre, porque fora da escola eles dificilmente lerão alguma coisa e leitura é fundamental”

“Sim, porque eles vão ter noção de Língua Portuguesa e vão criar o hábito de ler e amar os livros”

“Sim, pois devem receber os mesmos e novos conhecimentos que a gente teve também”

Em meio às respostas, percebi também uma ênfase dada à palavra “mesmo” por um aluno que entrou no CEMIA já com os anos finais do fundamental em andamento:

“Aulas de leitura eu sempre tive, mas as aulas de leitura MESMO começaram no 7º ano”

O que ele entenderia por “aulas de leitura MESMO”? Verifiquei as demais respostas do questionário em busca de pistas sobre essa que não se mostrava muito clara (trata-se da resposta à questão *Você tinha aulas de leitura anteriormente?*). Ao ler o restante do questionário, verifico que o aluno se referia ao hábito, à rotina de leitura e ao fato de serem lidos livros inteiros durante as aulas. O estudante explica na sua resposta seguinte que, na escola anterior em que estudava, o professor lia trechos de livros aos alunos ou havia alguns trechos de contos no livro didático. Se eles quisessem ler um livro inteiro, deveriam recorrer à biblioteca (o que poucos faziam). Portanto, percebo o quanto o

Momento Literário causa uma impressão positiva a esse aluno que o trata com mais credibilidade a partir de quando começa a vivenciá-lo.

Além das impressões dos alunos de 6º e 9º ano, a coleta de depoimentos de estudantes do 7º ano de 2014, que iniciaram seu Momento Literário comigo, também foi solicitada, através de um pequeno texto escrito sobre a experiência. Essa atividade foi encaminhada, a meu pedido, pela coordenação da escola, como se fosse parte de uma avaliação das atividades desenvolvidas durante o ano, de forma que os alunos não soubessem, inicialmente, sua real destinação. Dessa forma, mantendo a pretensão de se obter respostas mais sinceras possíveis e sem exercer uma possível influência na opinião dos alunos. Desses depoimentos, destaco os trechos de alguns para análise:

- ▶ “As aulas de leitura desse ano foram legais, e algumas chatas, porém têm me ajudado bastante, tenho mais vontade de ler...”
- ▶ “Elas (aulas de leitura) me ajudaram a não pensar no passado, como coisas ruins, e me ajudaram de uma forma a pensar na vida...”
- ▶ “Eu achei uma ótima ideia, pois assim posso ler mais livros que de costume, além de ler livros diferentes. Antes eu até tinha preguiça pra ler, mas hoje me acostumei e leio tudo rapidinho.”
- ▶ “As aulas de leitura foram legais, e acho que foram boas para mim, porque consegui ver em várias histórias o jeito de se expressar de diferentes escritores.”
- ▶ “Melhoraram muito a minha escrita.”
- ▶ “São um pouco chatas porque eu não consigo ficar parado, mas por outro lado aprendi muitas coisas, como novas palavras”
- ▶ “Bom, na minha opinião a aula de leitura foi a melhor, me ajudou a descobrir vários países e cidades que eu nunca ouvi falar com o ‘Minha caixa de sonhar’, também descobri a maldade com ‘A tatuagem’ e me ajudou a descobrir que a vida nem sempre é como a gente pensa, como em ‘O diário de um banana’...”
- ▶ “Bem, eu sempre gostei de ler, mas como toda criança surgia aquele tédio [...] Até ver um livro com um nome que me chamou muita atenção, terminei de ler e fiquei deslumbrada! Numa aula qualquer de português, resolvi

comentar com a professora, e ela ficou me olhando e escutando de um modo que ninguém nunca ficou. Aquilo me motivou a ler mais e a me dedicar ainda mais à leitura.”

É bem visível, por esses depoimentos, o quanto as aulas de leitura foram positivas para os alunos, principalmente no sentido de estimular o hábito de ler e fazer com que eles vissem o prazer do conhecimento adquirido pela leitura, do pensar sobre universos diferentes de seu cotidiano e também a leitura como aprendizado, não uma mera avaliação sem sentido. Eles pontuam sentidos encontrados pelo diálogo com escritores e suas histórias e também a percebem como atividade essencial, por mais que exija silêncio e concentração.

Na sequência, faço uma análise das gravações de contações de histórias de três alunos desse mesmo ano, de três perfis diferentes quanto ao hábito de ler, para que se possa observar o significado do momento em três diferentes casos.

4.4 CONHECENDO TRÊS CASOS ESPECÍFICOS DE ALUNOS LEITORES

Entre a amostragem de 25 alunos do 7º ano, que iniciaram o Momento Literário comigo em 2014, selecionei três perfis diferentes de leitores de acordo com o que os estudantes apresentaram nas respostas ao questionário familiar (socioeconômico cultural): um aluno pouco habituado à leitura, com poucos indícios de estímulos familiares e mais resistente à atividade em sala de aula; um que demonstra interesse pelas atividades de leitura somente em sala de aula, cujo hábito não é frequente em casa; e outro que já possui o hábito e autonomia como leitor tanto em casa como na escola.

Desses três estudantes, coletei gravações de áudio da contação de alguns livros lidos por eles, no decorrer do segundo semestre do ano letivo de 2014, para verificar se houve alguma mudança ou influência do Momento Literário em suas formas de se expressar linguisticamente, bem como construir sua argumentação e opiniões acerca da obra lida.

Inicialmente abordarei o terceiro caso, o aluno que já apresentava mais autonomia como leitor: M. (12 anos). Pelo questionário socioeconômico cultural, pude constatar que ele já possuía o hábito de leitura em casa e o estímulo da família, apesar de somente a mãe (além dele) se considerar uma leitora. Desde o início do ano letivo, M. demonstrava ter grande interesse pela aula de leitura e queria compartilhar comigo os livros lidos tanto em sala, quanto em casa.

Costumava trazer seus próprios livros ou retirava na biblioteca, pois preferia os com mais páginas do que os da caixa de leitura, considerando a maioria deles não suficientes para suprir sua avidez como leitor.

As três obras contadas pelo aluno no 2º semestre e gravadas em áudio foram: *Menino de Engenho*¹⁴ (José Lins do Rego), *As vantagens de ser invisível*¹⁵ (Stephen Chbosky) e uma adaptação de *O cortiço*¹⁶ (Aluísio Azevedo). A ideia inicial do aluno sobre esse último era ler o original, cheguei inclusive a emprestar a minha edição de *O cortiço* para ele. Mas, como se aproximava o final do ano letivo, com medo de não ter tempo hábil para contar a história, M. optou por uma edição adaptada da escola e levou o original para terminar em casa.

Pude perceber que ele demonstra interesse pelos clássicos da literatura brasileira e pelos *best sellers* da literatura mercadológica, contanto que possuam temática que envolvam os sofrimentos e dúvidas das personagens, em “verdades nuas e cruas” (palavras dele) e abordem a temática dos seres marginalizados, em seu cotidiano de não se encaixar nos “padrões” sociais. Gosta de livros realistas. Ao contar, tem desenvoltura, sabe sintetizar, elenca os itens mais importantes a serem relatados, possui poucas marcas de oralidade e expressa sua opinião sobre a temática abordada, deixando claro de que forma as obras influenciam na sua vida de leitor e na sua vida pessoal. Pude constatar que, independentemente do Momento Literário, a relação do aluno com os livros já é de grande intimidade e proximidade, não importando a forma pela qual as atividades de leitura ocorram em sala de aula, ele sempre se mostrará disposto a realizá-las.

Seguem-se exemplos de como o aluno sintetiza e demonstra o entendimento das obras de forma reflexiva, ao fazer comentários (instigados por mim ou feitos por conta própria) no final das contações:

- ▶ "A história me mostrou que, mesmo algo que aconteceu ou foi escrito há muito tempo, pode ser um tema atual" (sobre o desenvolver da sexualidade do protagonista em *Menino de Engenho*)

¹⁴ REGO, José Lins do. *Menino de Engenho*, 99. ed Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

¹⁵ CHBOSKY, Stephen. *As vantagens de ser invisível*, 2. ed Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

¹⁶ AZEVEDO, Aluisio. *O Cortiço*. Adaptado em quadrinhos por Ronaldo Antonelli, 1. ed São Paulo: Escala Educacional, 2011.

- ▶ “Acho problemático Patrick não assumir sua homossexualidade e, pior ainda, fingir que namora garotas para esconder do pai. É impossível uma pessoa viver em paz não sendo ela mesma, não é?!” (sobre um dos personagens de *As vantagens de ser invisível*)
- ▶ “Nessa história, as pessoas parecem animais, bichos...e o cortiço uma pessoa que observa e condena tudo que eles fazem” (opinião sobre *O cortiço*)

Observa-se, com esses três trechos selecionados das falas do aluno M., que cada obra lhe trouxe à tona uma observação peculiar: com a primeira, ele observa que algumas temáticas se mantêm atuais, o que confirma a atemporalidade da obra clássica; a segunda, que a literatura de mercado pode ser muito valorosa ao despertar uma consciência crítica sobre algum assunto; e a terceira, a percepção do valor estético e conceitual de um determinado período literário (no caso, o Realismo), mesmo que intuitivamente, ao observar a animalização das pessoas e a personificação do ambiente em que elas vivem. Só pelo fato de ele ter expressado uma opinião sem ter estudado o Realismo, mesmo que um pouco distorcida (que o cortiço “observa e condena tudo que eles fazem”), para mim, já é de grande valia.

O segundo caso foi o da estudante F. (12 anos), que demonstrou através do questionário socioeconômico cultural possuir o hábito de leitura apenas em sala de aula e pouca influência familiar; esta se limitaria mais aos pais falando da importância da leitura à filha e dando-lhe livros de presente, mesmo sem se considerarem leitores. Porém, no decorrer do ano letivo e do processo de gravação no 2º semestre, constatei que, dos três casos analisados, o dela foi o que mais apresentou evolução em relação ao número de livros lidos. A aluna afirmou, em meio à contação do último livro e através do depoimento escrito entregue depois, que o Momento Literário lhe ajudou a ler “mais rápido” e a criar o hábito da leitura em casa. Entre alguns títulos presentes na ficha de leitura da estudante do ano letivo 2014 estavam: *Alice no país das maravilhas* (Lewis Carroll), *O fantástico mistério de Feurinha* (Pedro Bandeira), *A fantástica fábrica de chocolate* (Roald Dahl), *A culpa é das estrelas* (Jonh Green) e *Percy Jackson e o ladrão de raios* (Rick Riordan).

Em relação ao desempenho linguístico de F., poucas mudanças foram percebidas. Ela é uma aluna que já possuía um bom histórico como estudante e apresentou, nos quatro livros que contou, uma desenvoltura satisfatória da linguagem: demonstrou saber sintetizar as

histórias muito bem, seguindo roteiros e evitando vícios e marcas de oralidade muito evidentes. Apenas não teve o destaque na argumentação, demonstração das suas opiniões e impressões dos livros como o caso do aluno M. O que me leva a crer que a maior contribuição do Momento Literário, na atual conjuntura da aluna e no curto período analisado, teria sido o de estender o hábito da leitura da escola para casa.

O caso mais significativo e evidente da influência do Momento Literário, entretanto, foi do aluno de perfil pouco habituado e mais resistente à leitura e, justamente por isso, encerro essa parte da minha análise com ele. O estudante G. (11 anos) começou o 7º ano em 2014 apresentando uma grande resistência às aulas de leitura. Não se concentrava, não conseguia ficar em silêncio e suas maiores vontades nesses momentos de leitura eram conversar com o colega de trás ou ficar desenhando no caderno. Dizia não gostar de ler, reclamava dos livros e do número de páginas que eles continham. Para tentar “fisgá-lo” de alguma forma levei alguns gibis da Turma da Mônica (Maurício de Souza) e percebi que, aos poucos, ele foi habituando-se à prática e pegando o gosto. Encerrou o 1º bimestre, então, já com a leitura de *O Menino Malquinho* em quadrinhos (Ziraldo).

Nesse meio tempo, apliquei à turma o questionário socioeconômico cultural, sendo o do G. um dos primeiros que li. Nele percebi que a única pessoa que demonstrava fazer algum tipo de leitura em casa era a sua mãe, que dizia ter o hábito de ler apenas a Bíblia. O pai, inclusive, marcou que não incentivava o filho a ler de nenhuma forma. Analisando outras respostas da família, percebi que a renda mensal não era tão baixa e a família tem acesso à internet e tecnologias, porém os pais não possuem escolarização completa. Optei pelo aluno como perfil a ser analisado, mas esperei ele ler pelo menos uns dois livros antes para convidá-lo.

No 3º bimestre, deu-se início à coleta e, quando o convidei a participar, ele demonstrou interesse e empolgação. Sentiu-se especial por ser escolhido junto aos outros dois (não especifiquei os motivos de escolhê-lo, apenas li o texto do termo de consentimento elaborado por mim e que os alunos que teriam sua gravação coletada deveriam levar aos pais para assinarem – apêndice 2– já que fala sobre o intuito da pesquisa e permite o uso do áudio sem identificar os alunos na pesquisa). O que pude perceber, de mais relevante na sua evolução, não foi somente o seu envolvimento com a leitura, que deu um salto muito grande nesse ano letivo, mas o aprimoramento da sua linguagem, à medida que lia e ia contando as histórias. Com a gravação de três livros contados pelo aluno, no decorrer dos meses de outubro, novembro e

dezembro, pude verificar mudanças significativas, que assinaei no esquema abaixo:

1º livro: Praia Vazia – Autor: Alécio Alencar (47 páginas)

Mês em que contou: Outubro/14

Características:

- ▶ reproduz as falas das personagens à sua maneira;
- ▶ apresenta dificuldades para sintetizar a história, porém demonstra entendimento dos seus detalhes;
- ▶ não organiza um roteiro para contar, perdendo-se em algumas partes ou repetindo informações demais;
- ▶ encadeia a história principalmente com o uso de orações coordenadas ligadas pelo conectivo “e” e expressões como “daí” e “né” repetidas de forma exaustiva;
- ▶ usa uma linguagem extremamente marcada pela oralidade em situações informais, vícios de linguagem e gírias.

Exemplos:

- ▶ "o livro conta que eram cinco amigos e eles ‘tavam’ indo pra praia, né?!”
- ▶ "daí eles começaram a conversar tal e tal" (e dessa forma reproduz como o diálogo entre as personagens teria acontecido)
- ▶ "ficou meio assim meio assustado"
- ▶ uso da variedade social/familiar/dialeto/gírias: "pacumê" (para comer), "o peixe estava assim...nas últimas, na capa da gaita" (morrendo), entre outros.

Reflexão:

Demonstrou uma consciência de cidadania ao julgar a atitude errada praticada por personagens da história acerca da temática de preservação ambiental em interação estimulada pela professora.

2º livro: As surpresas do corpo – Autor: Paulo Bentancur (48 páginas)

Mês em que contou: Novembro/14

Características:

- ▶ inicia de forma mais organizada que o anterior;
- ▶ diminui consideravelmente o uso de expressões do âmbito da oralidade ("daí", "né");

- ▶ sintetiza melhor a história, explica mais as situações justificando as ações das personagens como forma de analisar as mesmas, utilizando conectivos como porque/então/assim, etc;

Exemplo:

- ▶ "o livro conta, né, que era o Filipe e ele 'tava' mudando, porque depois que a idade começa a se passar começa a aparecer surpresas no corpo, né..."

Reflexão:

Corresponde ao questionamento da professora acerca da temática do livro expressando sua opinião, de que acha a leitura da história importante para que os jovens entendam as vantagens e as desvantagens do amadurecimento na puberdade, identificou-se com a história nesse aspecto também e demonstra isso na contação, afirmando que "nunca havia ouvido falar ou parado para pensar sobre algumas mudanças que ocorrem no corpo".

3º livro: O dia do Rei Dragão – Autor: Mary Pope Osborne (96 páginas)

Mês em que contou: Dezembro/14

Características:

- ▶ sintetiza a narrativa de forma mais organizada e precisa;
- ▶ aumenta o uso de conectivos e orações mais organizadas, utilizando mais as subordinadas do que coordenadas;
- ▶ ainda comete alguns deslizes em concordância nominal;
- ▶ o vocabulário fica mais ampliado com uso de maior variedade lexical;
- ▶ já não reproduz tanto as falas das personagens de forma direta e nem as marcas de oralidade, como "né" e "daí";
- ▶ preocupa-se mais em descrever as cenas com precisão do que “transpor” a fala dos personagens como fazia nos outros livros.

Exemplos:

"O livro fala sobre dois irmãos, o João e a Aninha, e eles têm uma missão..."

“Sempre que eles *apontava* para os *livro*...”

“O vento soprava, a casa girava e, quando eles *abria* os *olho*, se encontravam onde *queria*”

“Eles encontraram um vaqueiro e uma tecelã...assim que viram deram um...um...aceno? É aceno que se fala?”

“Nisso que chegaram na China, viram uma muralha, uma muralha alta, imensa, tinha casas lá no alto, aí cochicharam entre eles que não acreditavam” “ O silêncio era absurdo, não se ouvia nem o *cri cri* dos grilo”

Reflexão:

Ao final associa a aventura com os outros livros que ele leu da mesma coleção. Nesse ponto, fez questão de enfatizar a temática das aventuras vividas pelos dois personagens, que são irmãos, gostam de ler e, a cada história, os livros os levam para um contexto, país ou época diferentes. Afirma que as histórias ensinam que a leitura pode fazer qualquer pessoa “viajar” e conhecer outros lugares e culturas, sem sair de casa.

Com as constatações feitas a partir da análise de cada perfil, percebi que o Momento Literário pode influenciar de diferentes formas cada tipo de aluno, desde os leitores mais assíduos até os que possuem menos intimidade com os livros. Pode, também, reafirmar a vontade de ler e compartilhar histórias àqueles que já estão mais acostumados, tornando-se um hábito que vai além da sala de aula. E, o mais importante, pode estimular aqueles que nem imaginavam que poderiam gostar de ler um dia a embarcar no mar infinito das letras.

4.5 AS PEDRAS E AS FLORES DO CAMINHO

Essa seção não trata, especificamente, de algum tipo de dado coletado com a participação direta dos alunos. São dados que obtive através das minhas próprias observações (e também, com a participação indireta dos estudantes) e registrei em meu “Diário de bordo”. Algumas que já havia feito antes mesmo de começar a pesquisa, no decorrer da carreira, e acredito serem relevantes aqui. Essas observações mostram que a estrada da leitura literária em sala de aula pode ter muitas flores, mas também pedras pelo caminho.

Toda vez que descrevo essa atividade de leitura em sala de aula, seja durante cursos de formação, seja em conversas informais entre professores na escola, a primeira coisa que perguntam é como consigo fazer os alunos ficarem duas aulas em silêncio lendo. Essa curiosidade é maior até mesmo do que a dúvida se eles contam os livros direito e se sentem vontade de continuar lendo depois. Começo explicando que nem sempre temos aulas de leitura extremamente silenciosas, aliás, uma aula totalmente silenciosa em todo o momento é muito mais rara do que

habitual. “Como tornar esse momento válido se nem todos estão concentrados?” muitos se perguntam. Muito simples: pelo HÁBITO. É a rotina da atividade que faz com que ela seja válida e respeitada pelos alunos. Eles podem até falar um pouco, a aula pode até ter de ser interrompida e talvez eu até precise chamar alguns alunos em particular para conversar ou solicitar à equipe pedagógica que intervenha. Porém, a atividade não deixará de ocorrer, eles sabem que é rotina, hábito, e o “*script*” deve continuar. Tanto que, em todo ano letivo que se inicia na escola, uma das primeiras coisas que os alunos do 7º ao 9º ano perguntam ao professor de LP é se haverá “aula de leitura” no ano e se a caixa de livros já está separada. Claramente, é muito mais difícil fazê-los criar o hábito, valorizando e respeitando esse momento, se não houver insistência. É preciso acreditar no potencial da atividade.

Depois, outra questão relacionada aos alunos que muitos veem como um empecilho é o que fazer com aqueles que não gostam e se negam a ler. Quando os professores encontram esse obstáculo, muitas vezes ficam sujeitos a desanimar. Mas, somente no caso de o aluno não ser alfabetizado, não haveria nada que impedisse de tentar fazê-los criar esse hábito, bastando buscar a maneira apropriada de se fazer isso, como foi no caso do aluno G., citado anteriormente.

Outras pedras nas quais podemos tropeçar, além do já mencionado problema de falta de funcionamento de muitas bibliotecas escolares, é a própria estranheza partindo de alguns colegas (professores e gestores) de outras áreas (e, às vezes, até da nossa) que não entendem ou não sabem o que é letramento literário e não conseguem considerar uma atividade que envolva apenas a leitura e contação de histórias, sem a realização de provas ou resumos escritos, como uma atividade válida.

Em algumas escolas pelas quais já passei, certamente já vivenciei esses dois acontecimentos: bibliotecas que, além de possuírem um acervo fraco, não estavam em pleno funcionamento, já que quase sempre são administradas por funcionários readaptados que não possuem a formação adequada e, por justamente terem mais problemas de saúde, tendem a faltar mais vezes. Exemplifico em uma escola que trabalhei antes do CEMIA, em que a “bibliotecária” não permitia que eu enviasse os alunos até lá para retirar livros (eu não conseguia fazer uma caixa somente para mim, justamente devido à falta de títulos no acervo), alegando que, por ter problemas de saúde, não conseguiria anotar a mão grandes quantidades de títulos retirados em uma tarde. Além disso, ela alegava que “alunos na biblioteca era sinal de bagunça e livros fora do lugar”. Percebe-se o quanto esse espaço, que deveria ser rico, cheio de vida, e “bagunça” apropriada feita por leitores ávidos em ler, torna-se

um espaço morto e sem sentido, quando não é zelado por uma pessoa formada na área e que não preza os projetos de leitura.

Trabalhei em outras escolas em que, quando conseguia realizar o Momento Literário em sala de aula, algumas vezes ao manter a porta da sala aberta, tornava-me alvo de “olhares” e “cenhos tortos” que se perguntavam por que aqueles alunos estavam parados lendo e não “estudando” (conteúdos, diga-se de passagem). Isso quando não chegava o último conselho escolar do ano, em que alunos meus aprovados em Língua Portuguesa acabavam reprovando em matemática e ciências, e me era questionado se “eu trabalhava gramática em sala de aula ou só ficava lendo com eles”, numa profunda demonstração de desconhecimento tanto do meu planejamento, quanto das bases curriculares da disciplina segundo os PCN e da proposta curricular vigente. Pouco estimulante a professores de língua que pretendem fazer projetos literários com suas turmas.

Porém, com o decorrer do tempo e o projeto sendo realizado, as flores tendem a nascer pelo caminho, cobrindo e enfeitando os obstáculos de pedra. Durante os anos em que coletei os dados da pesquisa (2014 e 2015), também mantive um diário de anotações, chamado “Diário de bordo”, em que ia registrando fatos interessantes que eram reflexo da realização do Momento Literário. Aqui cito alguns casos ocorridos e por mim registrados:

- a) Os alunos costumam também trazer seus próprios livros de casa, geralmente os títulos que chamam mais a atenção na faixa etária, como *O diário de um banana* e as aventuras da série *Percy Jackson*. Mas, entre esses casos, encontramos alguns que acabam trazendo ou buscando livros clássicos, mencionados em algumas obras, como o caso de um aluno que surgiu com *O médico e o monstro* e outro que passou a se interessar muito mais pelas histórias clássicas de mitos após ler a série *Percy Jackson*. Também me foi relatado pela professora de 9º ano o caso de uma aluna que procurou ler uma das obras de Shakespeare citada em Machado de Assis (um caso à parte, de uma aluna que sempre demonstrou maior interesse pela leitura e esteve à frente dos colegas, tanto que já lia Machado original no 9º ano). Esses casos demonstram que o Momento Literário pode proporcionar essa busca e autonomia aos leitores.
- b) Ainda, com relação a *Percy Jackson e o ladrão de raios*, obra que esteve presente na caixa de leitura no ano de 2014

devido ao empréstimo de um aluno, outro aluno que encontrou o livro disse que não o leria, pois já havia visto o filme. Foi um momento que proporcionou uma conversa entre mim e ele sobre a importância de também se conhecer a obra escrita e as diferenças entre a linguagem do cinema e da literatura. Esse tipo de conversa também foi possível fazer com alunos que leram *A culpa é das Estrelas*, *O menino do pijama listrado*, *O menino maluquinho*, entre outros títulos.

- c) No ano letivo de 2015, os alunos sugeriram que fossem feitas “rodas de leitura” bimestrais para que as contações fossem para toda a turma e não só à professora, o que acabou ocorrendo nos 3º e 4º bimestres. Muitos justificaram esse pedido pelo fato de quererem conhecer um pouco mais do que os colegas liam e não ficarem restritos somente às suas histórias lidas. Nesse momento, alguns alunos pediam para contar também livros que leram em casa ou em outras ocasiões. Por si só, já percebemos o quanto o processo de leitura tornou-se uma rotina escolar e, muitas vezes, um hábito também do dia a dia.

Com esses exemplos, podemos perceber, então, como há demonstrações de que o Momento Literário pode se tornar muito significativo para a formação do aluno leitor, ao ponto de as flores sobressaírem-se em relação às pedras e fazer o professor acreditar na proposta.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se resgatar historicamente como ocorreu a abordagem da literatura no decorrer do ensino da língua portuguesa, percebemos que nem sempre o seu propósito de ser a arte da palavra que encanta e humaniza sujeitos se fez presente em sala de aula. Primeiramente, usada para transmitir as regras da gramática da nossa língua, ela conquistou o deleite de alguns, angariando leitores e admiradores que se aproveitaram do conhecimento transmitido pelo cânone para sugar o máximo do propósito literário (entre obras e autores) de gerar encantamento e entendimento das coisas do mundo através das palavras. Porém, uma parcela mínima e mais privilegiada da sociedade é que tinha acesso à escola e, conseqüentemente, à boa literatura. Após a virada comunicativa a partir dos anos 60 e 70, a literatura perde espaço para os gêneros considerados mais usuais pela população, devido à inserção de um novo público na escola promovida pela democratização do ensino, o que se levou a crer na falta de base e capacidade desse novo público em compreender e ver sentido na literatura canônica.

A partir do momento em que essas questões foram analisadas, percebe-se que, dessa forma, evitando-se trabalhar as obras clássicas no ensino fundamental básico, negar-se-ia o direito à literatura enfatizada por Candido (1995), como se sujeitos provenientes de classes mais populares e menos escolarizadas não fossem capazes de compreender o que é considerado erudito. É evidente que o incentivo à leitura deve ocorrer no ensino básico, deve-se não apenas trabalhar os gêneros mais cotidianos, mas também promover o acesso a livros, como forma de os alunos conhecerem obras completas e criarem o hábito da leitura. A literatura não pode, então, ser um pretexto para apenas se ensinar as regras gramaticais como sugerem muitos manuais e livros didáticos, mas, sim, uma parte essencial do conhecimento pelo fato de ser arte humanizadora que incentiva a criação de um imaginário coletivo. E essa humanização da literatura também sugere o transitar pelo cânone.

Por isso, autores como Ceccantini (2009) e Geraldi (2008), citados aqui nessa pesquisa, defendem e apresentam propostas de como trabalhar (com) a literatura em sala de aula. O primeiro sugere as atividades de animação de leitura, enquanto o outro enfatiza que, a partir das obras mercadológicas é possível chegar à leitura da literatura considerada canônica. A partir daí, vemos a necessidade (e a possibilidade) de tornar a leitura literária uma atividade presente em sala de aula, fazendo os exercícios de letramento literário ocorrerem como

práticas cotidianas, inserindo-os na política de ensino das mais diversas redes de educação, tanto públicas, quanto privadas.

A formação do estudante como um sujeito crítico e social, um dos principais deveres da escola, também perpassa a sua forma de entender o mundo através da arte da palavra. Como foi possível perceber, através dos casos dos alunos M. e G. citados na análise de dados dessa pesquisa, a leitura de algumas obras, sejam canônicas ou não, vai muito além de ensinar aspectos da língua e da expressão oral. Cada livro traz um ensinamento, uma leitura de mundo construída na relação escritor-obra-leitor que serve de alicerce para a formação do pensamento crítico do sujeito. Os sentidos das obras surgem nessa interação tríade como forma de humanizar, provocar, fazer os jovens questionarem, observarem, sentirem-se incomodados, perceberem as questões que envolvem o pensamento humano e se perceberem como parte desse mundo. Ao fim, esses sentidos se constroem lado a lado ao conhecimento linguístico, às possibilidades que a língua nos proporciona como forma de construir as ideias e interpretar o mundo.

Por isso entendo que o Momento Literário é uma atividade de letramento literário válida e passível de ser aplicada nas escolas. As políticas de ensino poderiam envolver essa atividade como forma de disseminar os benefícios da leitura e da literatura ao sujeito-aluno em sala de aula. O custo maior seria apenas o de adquirir títulos variados que atraíssem a curiosidade do leitor e também os exemplares da literatura considerados mais relevantes para a sua formação e que servissem de base para sua autonomia como leitores. É evidente que os resultados alcançados com essa pesquisa poderiam ter sido muito mais detalhados e enfáticos se houvesse o tempo e os instrumentos suficientes para se realizar a coleta de dados. Porém, é necessário ressaltar que, numa pesquisa que envolve sujeitos diversos, com perfis e histórias de vida diferentes, fica ainda mais difícil de atingir resultados precisos e, evidentemente, analisar cada caso individualmente levaria um tempo interminável.

Mesmo assim, com a análise que foi possível ser feita, através de alguns números e depoimentos coletados e os casos de alunos analisados mais minuciosamente, imagino ser possível perceber o quão positivo o Momento Literário foi para sua formação como leitores, levando a crer ser uma atividade válida em sala de aula. Espero, dessa forma, que essa pesquisa possa alcançar o máximo possível de colegas professores e ser vista como uma semente a ser plantada nas escolas, para que o caminho das flores comece a ser cultivado nas instituições em que a leitura literária e seu potencial ainda não se fizeram presentes.

6. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares da Educação Nacional – Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília/DF, 1997. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> (acesso em 02 jun. 2015)

_____. **Parâmetros Curriculares da Educação Nacional – Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília/DF, 1998. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>> (acesso em 02 jun. 2015)

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC; SEMTEC, 2000. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>> (acesso em 02 jun. 2015)

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. Paginação Irregular. Disponível em <<http://saladeaula01.eci.ufmg.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/280/Por-Que-Ler-.pdf?sequence>> (acesso em 29 out. 2015)

CAMPOS, Cláudia A.; SOUZA, Maria Lúcia Z. “Adolescentes e livros: a mediação da escola”. In: Dietzcc, Mary J. M. (Org.). **Espaços da linguagem na educação**. São Paulo: Humanitas/FFCH/USP, 1999. (p. 143-165)

CANDIDO, Antonio. “O Direito à Literatura”. In: **Vários Escritos**. Duas Cidades/Ouro sobre azul. São Paulo, Rio de Janeiro, 3ª. ed., 1995. (p. 235-263)

_____, Antonio. “Direitos Humanos e literatura”. In: A.C.R. Fester (Org.) **Direitos humanos E... Cjp** / Ed. Brasiliense, 1989. (p. 112-126)

CECCANTINI, J. L. “Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura”. In: SANTOS, F.; MARQUES NETO, J.; RÓISING, T. M. K (org.) **Mediação da leitura – Discussões e alternativas para a formação de leitores**. São Paulo: Global, 2009. (p. 207-229)

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad. de Laura Sandroni, São Paulo: Editora Global, 2007. 207 p.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2006. 139 p.

COSTA, Josiane S. **A literatura como instrumento educativo na Revolução Francesa: algumas lições para a prática pedagógica dos nossos dias**. Maringá : Universidade Estadual de Maringá, 2011. 22 p. Disponível em <http://www.dfe.uem.br/TCC/Trabalhos%202011/Turma%2032/Josiane_Costa.pdf> (acesso em 02 abr. 2015)

FAILLA, Zoara (Org.) **Retratos da Leitura no Brasil 3**. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012. Disponível em <<http://www.prolivro.org.br/images/antigo/4095.pdf>> (acesso em 02 ago. 2014)

FRITZEN, C. “O Lugar do cânone no letramento literário”. In: **30a. reunião anual da Anped**, 2007, Caxambu. ANPED: 30 ANOS DE PESQUISA E COMPROMISSO SOCIAL. Timbaúba: Espaço Livre, 2007. p. 0-11. Disponível em <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT10-3679--Int.pdf>> (acesso em 15 ago. 2015)

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 3. ed. Cascavel: Assoeste, 1985 [1984]. 125 p.

_____. **Professor não pode ter medo de errar**. Entrevista concedida a América Marinho. Revista Na Ponta do Lápis, ano IV, nº 10, dez. 2008. Disponível em <http://escrevendo.cenpec.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=236:entrevista-com-joao-wanderley-geraldi&catid=24:entrevistas&Itemid=34> (acesso em 27 jun. 2014)

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 1999 [1997]. 107 p.

SOARES, Magda. “A escolarização da literatura infantil e juvenil”. In: BRANDÃO, H. M. B.; EVANGELISTA, A.A.M.; MACHADO, M.Z.V. (Orgs.) **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (p. 17-48)

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 128 p.

TERRA, Ernani. **Leitura do texto literário**. São Paulo: Contexto, 2014. 191 p.

TODOROV, Tzveran. **A literatura em perigo**. 5ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014. 96 p.

VILELA, R. A. T. **O lugar da abordagem qualitativa na pesquisa educacional: retrospectiva e tendências atuais**. Perspectiva, Florianopolis. v. 21. n. 2. p. 431-466, 2003.

ZILBERMAN, Regina. **Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?** Letras, Passo Fundo/RS, v. 5, n. 1, jan./jun. 2009. p. 9-20

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1988 [1929].

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. São Paulo: Ática, 1991.

DALVI, M.A.; REZENDE, N.L.; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. 166 p.

FREDERICO, E. Y. ; OSAKABE, H. **Literatura**. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/03Literatura.pdf> > (acesso em 18 jun. 2015)

JOUVE, Vicent. **A leitura**. São Paulo: Unesp, 2002.

MARCUSCHI, L. A. “Exercício de Compreensão ou Cópiação nos Manuais de Ensino de Língua”. In: LAJOLO, Marisa (Org.). **Em Aberto**. Ano 16, n. 69, INEP, jan./mar. 1997.

APÊNDICE 1 – TERMO DE ACEITAÇÃO DA PESQUISA PELA INSTITUIÇÃO DE ENSINO



MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ – SANTA CATARINA
C. E. M. Professora Maria Iracema Martins de Andrade
Rua – Otto Júlio Malina s/nº - Bairro Ipiranga

TERMO DE ACEITAÇÃO

Pelo presente termo, aceitamos ANDRÉA FOLK, pesquisadora vinculada ao curso de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, pós-graduação *stricto sensu*, do Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina, a viabilizar seu projeto de pesquisa, fazendo uso dos espaços escolares para os estudos do referido projeto e interagir com os professores, conforme necessidade.

Ao assinar este termo, entendemos que:

- Autorizamos a coleta de dados à pesquisa e a execução do projeto intitulado “MOMENTO LITERÁRIO: A FORMAÇÃO DO LEITOR DE LITERATURA EM SALA DE AULA” no Centro Educacional Municipal Prof^ª Maria Iracema Martins de Andrade (São José/SC);
- O pesquisador acima referido dará esclarecimentos, antes e durante a pesquisa, acerca de sua metodologia e seu método de análise dos dados;
- Todos os envolvidos, alunos e professores, terão total garantia de anonimato, estando assegurada a privacidade;
- No caso de aplicação de questionários ou de entrevistas, teremos o direito de não responder a perguntas que causem constrangimentos de qualquer natureza;
- Autorizamos a publicação dos resultados da referida pesquisa, desde que sejam mantidos os procedimentos de anonimato dos sujeitos participantes.
- O nome da escola pode ser citado no projeto.

Atenciosamente,

São José , ____ de setembro de 2014.

Diretor da escola

Profª Supervisora do Ensino Fundamental

APÊNDICE 2- PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE ÁUDIO DOS ALUNOS SUJEITOS DA PESQUISA



MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ – SANTA CATARINA
C. E. M. Professora Maria Iracema Martins de Andrade
Rua – Otto Júlio Malina s/nº - Bairro Ipiranga

Pedido de autorização para gravação em áudio e participação em projeto de pesquisa

Srs. Pais/responsáveis

Venho através deste solicitar autorização para gravação de áudio do seu filho, para o projeto de mestrado que estou desenvolvendo (PROFLETRAS/UFSC) e que tem como tema: “Leitura em sala de aula e a formação do aluno leitor”. Uma das atividades que desenvolvo com a leitura em sala de aula é a contação das histórias pelos alunos e, para o projeto, precisarei gravar os relatos de alguns perfis de alunos a fim de comprovar o quanto essa atividade colabora para a formação do aluno leitor. Os alunos selecionados não terão seus nomes revelados no trabalho, e o material coletado será utilizado unicamente no meu trabalho final (dissertação de mestrado), além de pesquisas e artigos acadêmicos que possam estar relacionados a ele. Seu filho encaixa-se num dos perfis que necessito para coleta de dados. Portanto, ficaria muito grata com a sua contribuição.

Igualmente agradeço em nome da escola, sendo que essa pesquisa visa também contribuir com a metodologia de leitura aplicada nos anos finais do ensino fundamental. Sendo assim, fico à disposição para o esclarecimento de quaisquer dúvidas.

OBS. Caso não se sinta à vontade com a atividade, o aluno poderá desistir ou recusar sua participação, sem nenhum tipo de perda ou prejuízo ao seu histórico escolar, pois trata-se de uma atividade em que ele participaria como VOLUNTÁRIO.

Grata pela colaboração
Professora Andréa Folk
Língua Portuguesa – CEMIA

Nome do aluno: _____

Turma: _____

Assinatura dos pais/responsáveis autorizando a coleta da gravação

APÊNDICE 3- QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO-CULTURAL PARA FIM DE PESQUISA



MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ – SANTA CATARINA
C. E. M. Professora Maria Iracema Martins de Andrade
 Rua: Otto Júlio Malina s/nº - Bairro Ipiranga
 CEP: 88111-500 – Fone: 3246-8743 – Fax: 32576617

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO CULTURAL PARA FIM DE PESQUISA

O objetivo deste questionário é melhor identificar as condições socioeconômicas, culturais e o acesso à leitura dos estudantes do CEMIA e de suas famílias. Visa possibilitar o conhecimento de como as famílias convivem com a leitura de livros, a fim de se utilizar esses dados em uma pesquisa de mestrado sobre o perfil dos alunos leitores e as influências que eles recebem em casa.

Importante: Ao preencher esse questionário com toda sinceridade, a família estará colaborando para o melhor andamento dessa pesquisa que irá ajudar nas futuras atividades de leitura da escola. Nenhum dado pessoal ou nome será identificado na pesquisa, apenas as respostas coletadas.

Ciente da participação de sua família, autorize o uso dos dados assinando abaixo. Obrigada.

Assinatura do responsável

1. Nome completo do aluno:

2. Série: _____ Turma: _____

3. Data de nascimento: ___/___/___ Idade: _____

4. Quantas pessoas moram na casa da família (contando o aluno)?

5- Quem são elas (contando o aluno)? _____

6- Grau de escolaridade dos pais do aluno:

- Pai – () Fundamental incompleto
 () Fundamental completo
 () Médio incompleto
 () Médio Completo
 () Graduado. Que formação? _____
 () Pós- graduado
 () Não estudou

- Mãe - () Fundamental incompleto
 () Fundamental completo
 () Médio incompleto
 () Médio Completo
 () Graduada. Que formação? _____
 () Pós- graduada
 () Não estudou

7. Em que tipo de estabelecimento pais do aluno estudaram:

ai

- () somente em escola particular
 () somente em escola pública
 () em escola particular com bolsa de estudo
 () tanto em escola particular quanto em escola pública
 () em curso supletivo

Mãe

- () somente em escola particular
 () somente em escola pública
 () em escola particular com bolsa de estudo
 () tanto em escola particular quanto em escola pública
 () em curso supletivo

8- Profissão do pai: _____ Profissão da mãe: _____

9- Seu(s) irmão(s) estuda (m)? () sim, todos () uns sim, outros não
 () nenhum estuda

10- Que tipo de escola estuda(m) seu(s) irmão(s)?

- () todos em pública () todos em privada () uns em pública,
 outros em privada

11- Qual a renda mensal da família? (Considere a soma dos salários brutos – sem deduções, dos membros da mesma família, residentes no mesmo endereço e dependentes de renda)

() abaixo de um salário mínimo (R\$ 724,00)

() entre um e dois salários mínimos

() entre dois e três salários mínimos

() entre três e quatro salários mínimos

() acima de cinco salários mínimos

A partir daqui, todos da família deverão participar, marcando uma ou mais opções que respondam ao perfil de cada um, em cada uma das questões.

12- O que gostam de fazer no tempo livre?

atividade	pai	mãe	aluno	Irmão	Irmão	Irmão
Assistir televisão						
Escutar música ou rádio						
Descansar						
Reunir com amigos ou família						
Assistir vídeos/ filmes em DVD						
Sair com amigos						
Ler (jornais, revistas, livros, textos na Internet)						
Navegar na Internet						
Praticar esporte						
Fazer compras						
Passear em parques e praças						
Acessar redes sociais (Facebook/ Twitter)						
Escrever						
Ir a bares/ restaurante						
Viajar (campo/ praia/ cidade)						
Jogar videogames						
Desenhar/ pintar						
Ir ao cinema/ao teatro/dança/concertos/museus/ex posições						
Fazer artesanato e trabalhos manuais						

13- O que a leitura significa para você?

resposta	pai	mãe	aluno	Irmão	Irmão	Irmão
Fonte de conhecimento para a vida						
Fonte de conhecimento e atualização profissional						
Fonte de conhecimento para a escola/faculdade						
Uma atividade interessante						
Uma atividade prazerosa						
Ocupa muito tempo						
Prática obrigatória						
Produz cansaço/ Exige muito esforço						
Uma atividade entediante						
Não sabe						

14- Você se considera um leitor?

resposta	pai	mãe	aluno	Irmão	Irmão	Irmão
sim						
não						
às vezes						
não sei						

15- Quem mais o influenciou a ler em sua vida?

resposta	pai	mãe	aluno	Irmão	Irmão	Irmão
Professor ou professora						
Pais ou responsáveis						
Outro parente						
Amigo ou amiga						
Padre, Pastor ou algum líder religioso						
Colega ou superior no trabalho						
Marido/ Esposa/Companheiro(a)						
Outra pessoa						
Ninguém						

16- Com que frequência via/vê seus pais lendo?

resposta	pai	mãe	aluno	Irmão	Irmão	Irmão
Sempre						
De vez em quando						
Quase nunca						
Nunca						
Não sabe						

17- Com que frequência ganhou/ganha livros?

resposta	pai	mãe	aluno	Irmão	Irmão	Irmão
----------	-----	-----	-------	-------	-------	-------

Sempre						
Algumas vezes						
Nunca						

18- Quais eram/ são suas principais formas de acesso aos livros?

resposta	pai	mãe	aluno	Irmão	Irmão	Irmão
comprados						
Emprestados por outras pessoas						
Emprestados por bibliotecas e escolas						
Presenteados						
Distribuídos pelo governo e/ou escolas						
Baixados da internet						
Fotocopiados/xerocados						

19- (Somente para os pais) Como costuma incentivar seu(s) filho(s) a ler?

resposta	pai	mãe
Lendo para ele(s)		
Dando-lhe(s) livros de presente		
Falando da importância dos livros e da leitura		
Não o incentiva		
Outra forma. Qual?		

APÊNDICE 4- QUESTIONÁRIO SOBRE O MOMENTO LITERÁRIO
PARA FIM DE PESQUISA



MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ – SANTA CATARINA
C. E. M. Professora Maria Iracema Martins de Andrade
Rua – Otto Júlio Malina s/nº - Bairro Ipiranga

Caros alunos,

Esse é um questionário que estou aplicando ao nono ano para conhecer suas impressões acerca das aulas de leitura realizadas na disciplina de Língua Portuguesa ao longo dos anos. Peço que respondam com sinceridade às questões, pois, dessa forma, estarão colaborando com minha pesquisa de mestrado que tem como tema a formação do aluno leitor. Vocês não serão identificados na pesquisa, apenas coletarei os dados.

Obrigada pela colaboração
Prof^a Andréa
Língua Portuguesa – 7º ano

Nome do aluno: _____ Idade: _____

Ano em que começou a estudar no CEMIA: _____

1 - Para quem já é aluno do CEMIA pelo menos desde o ano passado:

Em que ano você começou a ter aulas de leitura na Língua Portuguesa? Elas foram significativas para seu aprendizado? Explique como ou por quê.

Para quem se tornou aluno do CEMIA nesse ano de 2015:

Ocorriam aulas de leitura na sua escola anterior? Como elas eram feitas?

2- Qual seu livro/ autor favorito ou que tipo de livros você mais gosta de ler?

3- Você frequenta a biblioteca da escola por conta própria? Se sim, em média quantos livros costuma retirar por mês ou semestre?

4- Quantos livros literários (romances, aventuras, de contos, de poemas, etc.) você leu INTEIROS nos últimos seis meses, em média, somando os de casa e os da aula de leitura na escola?

5 – Você espera continuar tendo aulas de leitura no Ensino Médio? Por quê? E como elas deveriam ocorrer na sua opinião?

6- Você acha que as aulas de leitura em Língua Portuguesa no CEMIA devem continuar acontecendo para os alunos que ainda estudam na escola? Por quê?

7 – Você gosta da leitura de livros literários (romances, aventuras, poesia, contos...)? Por quê? Deixe um registro de sua opinião.



MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ – SANTA CATARINA
C. E. M. Professora Maria Iracema Martins de Andrade
Rua – Otto Júlio Malina s/nº - Bairro Ipiranga

Caros alunos,

Esse é um questionário que estou aplicando ao sexto ano para conhecer suas impressões acerca das aulas de leitura realizadas em sala. Peço que respondam com sinceridade às questões, pois, dessa forma, estarão colaborando com minha pesquisa de mestrado que tem como tema a formação do aluno leitor. Vocês não serão identificados na pesquisa, apenas coletarei os dados.

Obrigada pela colaboração
Profª Andréa
Língua Portuguesa – 7º ano

Nome do aluno: _____ Idade: _____

Ano em que começou a estudar no CEMIA: _____

1 - Para quem já é aluno do CEMIA pelo menos desde o ano passado:

Você teve aulas de leitura nos anos anteriores? Como elas ocorriam? Elas foram significativas para seu aprendizado? Explique como ou por quê.

Para quem se tornou aluno do CEMIA nesse ano de 2015:

Ocorriam aulas de leitura na sua escola anterior? Como elas eram feitas?

2- Qual seu livro/ autor favorito ou que tipo de livros você mais gosta de ler?

3- Você frequenta a biblioteca da escola por conta própria? Se sim, em média quantos livros costuma retirar por mês ou semestre?

4- Quantos livros literários (romances, aventuras, de contos, de poemas, etc.) você leu INTEIROS nos últimos seis meses, em média, somando os de casa e os da aula de leitura na escola?

5 – Você espera continuar tendo aulas de leitura nesse ano? Por quê? E como elas deveriam ocorrer na sua opinião?

6- O que ler significa para você?

7 – Você gosta da leitura de livros literários (romances, aventuras, poesia, contos...)? Por quê? Deixe um registro de sua opinião.

APÊNDICE 5- TABULAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Momento Literário – Dados da pesquisa

Questionário socioeconômico cultural (perguntas com opções de resposta)

Amostragem – 75 alunos (6º, 7º e 9º ano)

Amostragem de 25 alunos do 6º ano (antes de iniciar o Momento Literário)

➔ Lê no tempo livre?

Pai- 9 pais (36%)

Mãe – 11 mães (44%)

Aluno – 9 alunos (36%)

Irmãos – 7 irmãos (sendo 2 de uma mesma família) - como nem todos os alunos possuem irmãos e alguns possuem mais de um, a porcentagem nesse caso não influenciará (somente a análise de casos isolados)

13- O que a leitura significa para você?

Resposta	pai	mãe	aluno	Irmãos
Fonte de conhecimento para a vida	17 - 68%	21- 84%	11- 44%	12- 48%
Fonte de conhecimento e atualização Profissional	10 – 40%	13- 52%	4- 16%	8- 32%
Fonte de conhecimento para a escola/ faculdade	3 – 12%	4- 16%	18- 72%	10- 40%
Uma atividade interessante	4- 16%	6- 24%	5- 20%	6- 24%
Uma atividade prazerosa	2- 8%	8- 32%	5- 20%	4- 16%
Ocupa muito tempo	3- 12%	1- 4%	2- 8%	2- 8%
Prática obrigatória	2- 8%	2- 8%	11- 44%	5- 20%
Produz cansaço/ Exige muito esforço	1- 4%	nenhuma	3- 12%	2- 8%
Uma atividade entediante	2- 8%	1 - 4%	2 - 8%	3 - 4%
Não sabe	2- 8%	nenhuma	nenhum	1 - 4%

14- Você se considera um leitor?

resposta	pai	mãe	aluno	Irmãos
sim	6- 24%	11- 44%	7- 28%	4- 16%
não	11- 44%	7- 28%	12- 48%	9- 36%
às vezes	4- 16%	6- 24%	5- 20%	5- 20%
não sei	4- 16%	1- 4%	1- 4%	3- 12%

15- Quem mais o influenciou a ler em sua vida?

resposta	pai	mãe	aluno	Irmãos
Professor ou professora	11 – 44%	5 – 20%	12 – 48%	12 – 48%
Pais ou responsáveis	7 – 28%	13 – 52%	15 – 60%	3 – 12%
Outro parente	nenhum	1- 4%	2 – 8%	3 – 12%
Amigo ou amiga	1 – 4%	2 – 8%	1- 4%	2 – 8%
Padre, Pastor ou algum líder religioso	nenhum	nenhum	nenhum	nenhum
Colega ou superior no trabalho	1 – 4%	nenhum	nenhum	nenhum
Marido/ Esposa/Companheiro(a)	1 – 4%	2 – 8%	nenhum	nenhum
Outra pessoa	2 – 8%	nenhum	3- 12%	nenhum
Ninguém	2 – 8%	2- 8%	2 – 8%	1 – 4%

16- Com que frequência via/vê seus pais lendo?

resposta	pai	mãe	aluno	Irmãos
Sempre	1 – 4%	5 – 20%	6- 24%	3 – 12%
De vez em quando	10 – 40%	12 – 48%	8 – 32%	6 – 24%
Quase nunca	10- 40%	5- 20%	6 – 24%	7- 28%
Nunca	2- 8%	1- 4%	2 – 8%	2 – 8%
Não sabe	2 – 8%	2- 8%	3 – 12%	3- 12%

17- Com que frequência ganhou/ganha livros?

resposta	pai	mãe	aluno	Irmãos
Sempre	2- 8%	nenhuma	1- 4%	1- 4%
Algumas vezes	13- 52%	20- 80%	20- 80%	15 – 60%
Nunca	10- 40%	5- 20%	1- 16%	5- 20%

18- Quais eram/ são suas principais formas de acesso aos livros?

resposta	pai	mãe	aluno	Irmão
comprados	7 – 28%	9 – 36%	4 – 16%	7 – 28%
Emprestados por outras pessoas	6 – 24%	9 – 36%	11 – 44%	13 – 52%
Emprestados por bibliotecas e escolas	15 – 60%	19 – 76%	15 – 60%	11 – 44%
Presenteados	2 – 8%	4 – 16%	8 – 32%	9 – 36%
Distribuídos pelo governo e/ou escolas	11 – 44%	17 – 68%	7 – 28%	9 – 36%
Baixados da internet	nenhum	1 – 4%	4- 16%	8 – 32%
Fotocopiados/xerocados	nenhum	1 – 4%	1 – 4%	2 – 8%

19- (Somente para os pais) Como costuma incentivar seu(s) filho(s) a ler?

resposta	pai	mãe
----------	-----	-----

Lendo para ele(s)	3 – 12%	5 – 20%
Dando-lhe(s) livros de presente	10 – 40%	7 – 28%
Falando da importância dos livros e da leitura	9 – 36%	14 – 56%
Não o incentiva	3 – 12%	nenhum
Outra forma. Qual?		

Amostragem de 25 alunos do 7º ano (um após o início do Momento Literário)

→ Lê no tempo livre?

Pai- 8 (32%)

Mãe – 12 (48%)

Aluno –17 (68%)

Irmãos – 5 (20%)

13- O que a leitura significa para você?

resposta	pai	mãe	aluno	Irmãos
Fonte de conhecimento para a vida	19 – 76%	17 – 68%	18 – 72%	16 – 64%
Fonte de conhecimento e atualização profissional	7 – 28%	10 – 40%	9 – 36%	5 – 20%
Fonte de conhecimento para a escola/ faculdade	3 – 12%	4 – 16%	15 – 60%	12 – 48%
Uma atividade interessante	3 – 12%	4 – 16%	10 – 40%	9 – 36%
Uma atividade prazerosa	2 – 8%	6 – 24%	10 – 40%	9 – 36%
Ocupa muito tempo	4 – 16%	2 - 8	3 – 12%	1 – 4%
Prática obrigatória	nenhum	1 – 4%	7 – 28%	3 – 12%
Produz cansaço/ Exige muito esforço	2 – 8%	1 – 4%	1 – 4%	2 – 8%
Uma atividade entediante	4 – 16%	3 – 12%	1 – 4%	nenhum
Não sabe	nenhum	nenhuma	nenhum	nenhum

14- Você se considera um leitor?

resposta	pai	mãe	aluno	Irmãos
sim	8 – 32%	12 – 48%	14 – 56%	8 – 32%
não	2 – 8%	5 – 20%	6 – 24%	5 – 20%
às vezes	15 – 60%	8 – 32%	5 – 20%	4 – 16%
não sei	nenhum	nenhuma	nenhum	3 – 12%

15- Quem mais o influenciou a ler em sua vida?

resposta	pai	mãe	aluno	Irmãos
Professor ou professora	9 – 36%	7 – 28%	20 – 80%	17 – 68%
Pais ou responsáveis	10 – 40%	11 – 44%	12 – 48%	4 – 16%
Outro parente	nenhum	2 – 8%	4 – 16%	3 – 12%
Amigo ou amiga	2 – 8%	1 – 4%	7 – 28%	1 – 4%
Padre, Pastor ou algum líder religioso	3 – 12%	nenhum	nenhum	nenhum
Colega ou superior no trabalho	2 – 8%	nenhum	nenhum	nenhum
Marido/ Esposa/Companheiro(a)	nenhum	nenhum	nenhum	nenhum
Outra pessoa	nenhum	1 – 4%	nenhum	nenhum
Ninguém	1 – 4%	3 – 12%	1 – 4%	nenhum

16- Com que frequência via/vê seus pais lendo?

resposta	pai	mãe	aluno	Irmãos
Sempre	4 - 16%	7 – 28%	5 – 20%	4 – 16%
De vez em quando	6 – 24%	10 – 40%	9 – 36%	5 – 20%
Quase nunca	11 – 44%	6 – 24%	2 – 8%	6 – 24%
Nunca	4 – 16%	nenhuma	6 – 24%	6 – 24%
Não sabe	nenhum	2 – 8%	3 – 12%	nenhum

17- Com que frequência ganhou/ganha livros?

resposta	pai	mãe	aluno	Irmãos
Sempre	4 – 16%	5 – 20%	6 – 24%	7 – 28%
Algumas vezes	11 – 44%	15 – 60%	15 – 60%	9 – 36%
Nunca	10 – 40%	5 – 20%	4 – 16%	5 – 20%

18- Quais eram/ são suas principais formas de acesso aos livros?

resposta	pai	mãe	aluno	Irmão
comprados	9 – 36%	7 – 28%	10 – 40%	5 – 20%
Emprestados por outras pessoas	6 – 24%	9 – 36%	6 – 24%	5 – 20%
Emprestados por bibliotecas e escolas	18 – 72%	19 – 76%	17 – 68%	9 – 36%
Presenteados	4 – 16%	2 – 8%	8 – 32%	9 – 36%
Distribuídos pelo governo	10 – 40%	18 – 72%	6 – 24%	8 – 32%

e/ou escolas				
Baixados da internet	1 – 4%	1 – 4%	9 – 36%	2 – 8%
Fotocopiados/xerocados	1 – 4%	2 – 8%	nenhum	nenhum

19- (Somente para os pais) Como costuma incentivar seu(s) filho(s) a ler?

resposta	pai	mãe
Lendo para ele(s)	3 – 12%	5 – 20%
Dando-lhe(s) livros de presente	3 – 12%	7 – 28%
Falando da importância dos livros e da leitura	9 – 36%	14 – 56%
Não o incentiva	3 – 12%	nenhum
Outra forma. Qual?	nenhum	nenhum

Amostragem de 25 alunos do 9º ano (2015, terceiro ano consecutivo do Momento Literário)

→ Lê no tempo livre?

Pai- 9 (36%)

Mãe – 13 (52%)

Aluno –20 (80%)

Irmãos – 8 (32%)

13- O que a leitura significa para você?

resposta	pai	mãe	aluno	Irmãos
Fonte de conhecimento para a vida	18 – 72%	15 – 60%	18 – 72%	12 – 48%
Fonte de conhecimento e atualização profissional	7 – 28%	10 – 40%	5 – 20%	5 – 20%
Fonte de conhecimento para a escola/faculdade	4 – 16%	4 – 16%	10 – 40%	7 – 28%
Uma atividade interessante	5 – 20%	5 – 20%	18 – 72%	9 – 36%
Uma atividade prazerosa	3 – 12%	6 – 24%	18 – 72%	9 – 36%
Ocupa muito tempo	4 – 16%	5 – 20%	1 – 4%	4 – 16%
Prática obrigatória	nenhum	nenhuma	5 – 20%	3 – 12%
Produz cansaço/ Exige muito esforço	4 – 16%	1 – 4%	3 – 12%	2 – 8%
Uma atividade entediante	4 – 16%	3 – 12%	nenhum	2 – 8%
Não sabe	nenhum	nenhuma	nenhum	nenhum

14- Você se considera um leitor?

resposta	pai	mãe	aluno	Irmãos
----------	-----	-----	-------	--------

sim	10 – 40%	5 – 20%	17 – 68%	6 – 24%
não	2 – 8%	12 – 48%	3 – 12%	4 – 16%
às vezes	13 – 52%	8 – 32%	5 – 20%	7 – 28%
não sei	nenhum	nenhuma	nenhum	nenhum

15- Quem mais o influenciou a ler em sua vida?

resposta	pai	mãe	aluno	Irmãos
Professor ou professora	11 – 44%	12 – 48%	20- 80%	14 – 56%
Pais ou responsáveis	7 – 28%	6 – 24%	15 – 60%	6 – 24%
Outro parente	nenhum	1 – 4%	3 – 12%	8 – 32%
Amigo ou amiga	nenhum	3 – 12%	9 – 36%	2 – 8%
Padre, Pastor ou algum líder religioso	nenhum	1 – 4%	nenhum	nenhum
Colega ou superior no trabalho	3 – 12%	nenhum	nenhum	nenhum
Marido/ Esposa/Companheiro(a)	2 – 4%	nenhum	nenhum	nenhum
Outra pessoa	nenhum	1 – 4%	nenhum	nenhum
Ninguém	1 – 4%	nenhum	nenhum	nenhum

16- Com que frequência via/vê seus pais lendo?

resposta	pai	mãe	aluno	Irmãos
Sempre	5 – 20%	6 – 24%	2- 16%	5 – 20%
De vez em quando	5 -20%	11 – 44%	10— 40%	4 – 16%
Quase nunca	11 – 44%	7 – 28%	2 – 8%	7 – 28%
Nunca	4 – 16%	nenhuma	6 – 24%	5 – 20%
Não sabe	nenhum	1 – 4%	3 – 12%	nenhum

17- Com que frequência ganhou/ganha livros?

resposta	pai	mãe	aluno	Irmãos
Sempre	1 – 4%	2– 8%	10 – 40%	6 – 24%
Algumas vezes	14 – 56%	18 – 72%	15 – 60%	8 – 32%
Nunca	10 – 40%	5 – 20%	nenhum	5 – 20%

18- Quais eram/ são suas principais formas de acesso aos livros?

resposta	pai	mãe	aluno	Irmão
comprados	5 – 20%	6 – 24%	15 – 60%	6 – 24%
Emprestados por outras pessoas	6 – 24%	6 – 24%	8 – 32%	7 – 28%
Emprestados por bibliotecas e escolas	15 – 60%	20 – 80%	15 – 60%	10 – 40%
Presenteados	3 – 12%	3 – 12%	9 – 36%	5 – 20%
Distribuídos pelo governo e/ou escolas	15 – 60%	18 – 72%	5 – 20%	9 -36%
Baixados da internet	nenhum	nenhum	11 – 44%	4 – 16%

Fotocopiados/xerocados	nenhum	2 – 8%	1 – 4%	nenhum
------------------------	--------	--------	--------	--------

19- (Somente para os pais) Como costuma incentivar seu(s) filho(s) a ler?

resposta	pai	mãe
Lendo para ele(s)	4 – 16%	6 – 24%
Dando-lhe(s) livros de presente	8 – 32%	5 – 20%
Falando da importância dos livros e da leitura	6 – 24%	8 – 32%
Não o incentiva	4 – 16%	nenhum
Outra forma. Qual?	nenhum	nenhum

Dados do questionário aberto (apêndice 4 - sobre o processo de leitura em sala de aula)

25 alunos do 6º ano (antes de iniciar a prática do Momento Literário)

- Quantos tinham momentos de leitura em sala nos anos anteriores: **21 alunos**
- Quantos frequentavam a biblioteca por conta própria: **9 alunos**
- Quantos leram livros literários nos últimos 6 meses: **11 alunos**
- Quantos preferem a leitura de livros literários: **12 alunos**
- Quantos falaram da importância da leitura para o aprendizado: **4 alunos**
- Quantos disseram desejar ter aulas de leitura em sala, alegando não ter o hábito de ler em casa: **15 alunos**

25 alunos do 9º ano (após o 3ª ano de prática do Momento Literário)

- Quantos tinham momentos de leitura em sala nos anos anteriores: **25 alunos**
- Quantos frequentavam a biblioteca por conta própria: **5 alunos**
- Quantos alegaram preferir comprar/ emprestar o livro do amigo para ler em casa a ir à biblioteca (leem em casa): **13 alunos**
- Quantos leram livros literários nos últimos 6 meses: **25 alunos**
- Quantos preferem a leitura de livros literários: **22 alunos**
- Quantos falaram da importância da leitura para o aprendizado: **16 alunos**
- Quantos desejavam continuar tendo aulas de leitura no EM: **23 alunos**
- Quantos acham que o Momento Literário deve prosseguir em todos os anos do EF2 na escola: **25 alunos**

APÊNDICE 6 - LISTA DOS LIVROS UTILIZADOS NA CAIXA DE LEITURA (ANO BASE 2014)

Relação Título - Autor

Coleção Papo Dez – Editora DCL

A Pior Banda do Mundo - Jéferson Assunção
 Alguém em Quem Confiar - Paula Mandelli
 As Surpresas do Corpo – Paulo Bentancour
 Caminhando em Paz - Anthero Luz
 De Cara Suja - Raimundo Fontenele
 Do Oiapoque ao Chuí - Raimundo Fontenele
 Janela Mágica - Alécio Alencar
 O Grande Culpado - Renan Arco-Verde
 Olimpíadas no Bairro - Beto Bevilácqua
 Praia Vazia - Alécio Alencar
 Quanto Vale a Sua Vida - Renan Arco-Verde
 Quem Não Lê Não Vê - Paulo Bentancour
 Só se o Computador Deixar - Anthero Luz
 Tarzan-Minhoca - Jéferson Assunção
 Um Botão Negro, Outro Branco - Beto Bevilácqua

Coleção Casa da árvore mágica – Farol Literário

Todos da autora Mary Pope Osborne
 Piratas Depois do Meio-dia
 Uma Tarde na Amazônia
 Meia-noite na Lua
 Ursos Polares Depois da Hora de Dormir
 O Dia do Rei Dragão
 Uma Manhã Na África
 O cavaleiro ao Amanhecer
 A noite dos Ninjas
 Golfinhos ao Alvorecer
 Cidade-fantasma ao Entardecer
 Múmias de Manhã
 Tigre-dentes-de-sabre ao Pôr-do-sol

Coleção Clássicos Universais (Dez motivos para ampliar sua cultura) – Editora Rideel

(Clássicos Universais adaptadas por autores diversos como Rodrigo E. Cabral, Ana Carolina V. Rodriguez, Paulo Bentancur)

A Letra Escarlate
 A Metamorfose
 Anna Karenina
 Grandes esperanças
 A Trágica História do Doutor Fausto;
 Madame Bovary
 Moll Flanders
 Salomé
 Os Miseráveis
 O Morro Dos Ventos Uivantes
 Dom Quixote

Coleção Literatura Brasileira em Quadrinhos – Ed. Escala Educacional

(Adaptação de vários autores)

A Moreninha
 A Cartomante
 O Cortiço
 Triste Fim de Policarpo Quaresma

Outros títulos:

Socorro, Eu Sou Menina! (E Tô Crescendo) – Camila Justino
 Mudando tudo! – Camila Justino
 O mundo dá voltas para meninas que não engolem sapos... – Camila Justino
 No mundo da Lua – Camila Justino
 Livro de Recados (de menina para menina) – Paulinho Assunção
 A Hora do Amor – Álvaro Cardoso Gomes
 O Diário de Lúcia Helena - Álvaro Cardoso Gomes
 Pra que serve? – Ruth Rocha
 Blog da Cacau:// Ninguém Merece - Chantal Herskovic
 Diário de Aventuras da Ellie - A Aluna Nova - Ruth McNally Barshaw
 Diário de Aventuras da Ellie – O show tem que continuar - Ruth McNally Barshaw
 A tatuagem – Rogerio A. Barbosa
 Bagdá, o skatista – Toni Brandão
 De menina para menina – Inês Stanisiere
 O diário de Biloca – Edson G. Garcia

A Colônia do Medo – Thiago Fernandes
Como treinar o seu dragão - Cressida Cowell
Cuidado, garoto apaixonado! - Toni Brandão
O Enigma do Monstro - Thiago Fernandes
Fábulas – Monteiro Lobato
A Fantástica Fábrica de Chocolates – Roald Dahl
Minha Caixa de Sonhar – Luiza de Maria
Cobras em Compota – Índigo
Kafka e a Boneca Viajante – Jordi Sierra I. Fabra
O Menino Maluquinho – Ziraldo
Poesia de Bicicleta – Sérgio Capparelli
O Monstro do Mar – Pedro Bandeira
Bernardo e a Princesa de Cristal – Flávio Reis
Raminho de Alecrim – Andrew Lang
Tom Sawyer – Mark Twain
Sai da internet, Clarice! – Patrícia Barbosa
Alice no País das Maravilhas – Lewis Carroll
Mitos Gregos – Marcia Willians
Missão: Reciclar Papai – Pete Johnson
O Fantástico Mistério de Feiurinha – Pedro Bandeira
O Reino Adormecido – Leo Cunha
O Chute que a Bola Levou – Ricardo Azevedo