



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

KARIN MILENA DE MEDEIROS KERSBAUM

**MEMÓRIAS DE LEITURA:
Uma investigação sobre o processo de formação de leitores
nos anos finais do Ensino Fundamental**

**Florianópolis
2018**

KARIN MILENA DE MEDEIROS KERSBAUM

MEMÓRIAS DE LEITURA:

**Uma investigação sobre o processo de formação de leitores
nos anos finais do Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Müller

Florianópolis
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Kersbaum, Karin Milena de Medeiros

Memórias de leitura : uma investigação sobre o processo de formação de leitores nos anos finais do Ensino Fundamental / Karin Milena de Medeiros Kersbaum ; orientadora, Fernanda Muller, 2018.

128 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Letras, Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

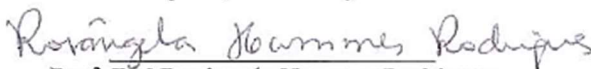
1. Letras. 2. Leitura. 3. Formação do leitor. 4. Letramento literário. 5. Memórias de leitura. I. Muller, Fernanda. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

Karin Milena de Medeiros Kersbaum

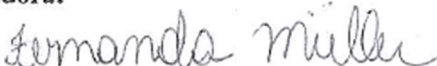
**MEMÓRIAS DE LEITURA:
UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O PROCESSO DE
FORMAÇÃO DE LEITORES NOS ANOS FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

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

Florianópolis, 19 de março de 2018.

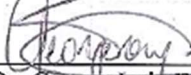

Prof. Dr.^a Rosângela Hammes Rodrigues
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:


Prof.^a Dr.^a Fernanda Müller
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)


Prof.^a Dr.^a Gizelle Kaminski Corso
Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)


Prof. Dr. Celdon Fritzen
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)


Prof. Dr. George Luiz França
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que sempre está do meu lado, tornando tudo mais fácil e possível de ser realizado.

Aos meus pais, José e Erica, pelo incentivo de uma vida inteira, pelas idas e vindas a rodoviárias e universidades.

Ao meu marido, Clévison, pela paciência e pelo incentivo nas horas mais difíceis e por sempre acreditar em mim.

Aos meus filhos, Mayron e Kemily, razão máxima de meu existir, pelo amor incondicional, pelos momentos ausentes e pela compreensão dos “agora não, a mãe está fazendo o trabalho da mãe”.

À professora orientadora dessa dissertação, Fernanda Müller, meu eterno agradecimento por estar sempre pronta a mostrar caminhos e escolhas, sugerir leituras e fazer observações críticas a respeito do texto; por ajudar a tornar esse sonho uma realidade tão concreta; pelos questionamentos que me fizeram amadurecer tanto profissional quanto pessoalmente.

Aos alunos do 9º Ano da Escola de Educação Básica Otília Müller, por terem aceitado participar dessa pesquisa e por compartilharem comigo suas memórias de leituras.

Cada um de nós é um ser no mundo,
com o mundo e com os outros. Viver
ou encarnar esta constatação evidente,
enquanto educador ou educadora,
significa reconhecer nos outros – não
importa se alfabetizando ou
participantes de cursos universitários;
se alunos das escolas de primeiro grau
ou se membros da assembleia popular
– o direito de dizer sua palavra.

Direito deles de falar a que
corresponde o nosso dever de escutá-
los. De escutá-los corretamente, com
convicção de quem cumpre um dever
e não com a malícia de quem faz um
favor para receber muito mais em
troca.

(Paulo Freire)

RESUMO

Esta dissertação parte de uma premissa de Antonio Candido (2011), segundo o qual todos deveríamos ter o “direito à literatura”. Nessa direção, investiga-se por meio da pesquisa-ação o processo de formação de leitores dos estudantes do nono ano do Ensino Fundamental, da Escola de Educação Básica Otília Müller, de Chapadão do Lageado/SC. Nosso objetivo é identificar as experiências leitoras vivenciadas por tais alunos, além de repensar as práticas da professora-pesquisadora, levando em conta os agentes que atuam no processo de letramento literário, a relação com bibliotecas e livrarias, com os livros escolarizados e com aqueles ofertados pela grande mídia, e a maneira como são percebidas as adaptações que dialogam no circuito interartes: cinema, games e publicidade. O referencial teórico sobre o Letramento está ancorado nos estudos de FREIRE (2005), ZILBERMAN (2003), KLEIMAN (2007) e COSSON (2014a e 2014b). Uma vez que as práticas de leitura foram investigadas por meio da memória, esta ganhou espaço, abordada na perspectiva de POLLAK (1992; 1989) e BERGSON (1999). Já a escrita de si parte das considerações de FOUCAULT (1992) e LEJEUNE (2008), contando com o trabalho de SABINO (2003) para abordá-la enquanto gênero escolarizado – as “Memórias de leitura”. Analisando a narrativa produzida pelos estudantes, notamos que a leitura é tratada pelos professores tão somente como mais uma das tarefas do conteúdo programático, demonstrando pouco ou nenhum conhecimento sobre Letramento literário. Os maiores desafios identificados foram: 1) a omissão dos pais no processo de letramento dos filhos, seja devido ao analfabetismo seja por indiferença; 2) as práticas docentes equivocadas, especialmente a partir dos anos finais do ensino fundamental; 3) a falta de biblioteca escolar com acervo diversificado e atualizado e de espaços adequados à leitura. Como resultado final, os alunos elaboraram uma reflexão sobre o próprio processo de leitura, os gostos e a necessidade de exercitar o pensamento crítico e autônomo, ao mesmo tempo em que a pesquisadora recebeu a oportunidade de debruçar-se sobre teorias de formação do leitor, repensando sua formação e as práticas adotadas ao longo de mais de duas décadas em sala de aula.

Palavras-chaves: Leitura. Formação do leitor. Letramento Literário. Memórias de Leitura.

ABSTRACT

This research is based on a premise of Antonio Candido (2011). According to the author, we should all have the "right to literature". In this way, we investigated through the action research the process of readers formation in ninth grade students of Escola de Educação Básica Otilia Müller, in Chapadão do Lageado / SC. Our objective is to identify the reader experiences lived by these students, as well as to rethink the practices of the teacher-researcher, taking into account the agents who work in the process of literary literacy, the relationship with libraries and bookstores, with textbooks and those offered by the great media, and the way in which the adaptations that dialogue in the circuits interartes are perceived: cinema, games and publicity. The theoretical framework of Literacy is based on the studies of FREIRE (2005), ZILBERMAN (2003), KLEIMAN (2007) and COSSON (2014a and 2014b). Once reading practices were investigated through memory, it took space, from the perspective of POLLAK (1992, 1989) and BERGSON (1999). The writing itself is part of the considerations of FOUCAULT (1992) and LEJEUNE (2008), relying on the work of SABINO (2003) to approach it as a schooling gender - the "Memories of reading". Analyzing the narrative produced by the students, we noticed that the reading is treated by the teachers as only one of the tasks of the teaching program, demonstrating little or no knowledge about literary literature. The major challenges identified were: 1) the parents' omission in the process of child literacy, whether due to illiteracy or indifference; 2) mistaken teaching practices, especially from the final years of elementary school; 3) the lack of a school library with a diversified and up-to-date collection and a special place of reading. As a final result, the students reflected on the reading process itself, the tastes and the need to exercise critical and autonomous thinking, at the same time that the researcher had the opportunity to study theories of formation of the reader, rethinking her training and the practices adopted over more than two decades in the classroom.

Keywords: Reading. Formation of the reader. Literary Literature. Memories of Reading.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Iluminação precária da biblioteca, com várias lâmpadas queimadas.....	75
Figura 2: Falta de janelas no interior da biblioteca.	75
Figura 3: Desorganização das estantes dos livros infanto-juvenis.	76

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Experiências de leitura antes da escolarização.....	71
Gráfico 2: Leitores após a escolarização (9º ano)	84

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	19
	CAPÍTULO I	29
	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	29
1.1	A ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA.....	34
1.2	LETRAMENTO E MULTILETRAMENTOS: NOVAS PERSPECTIVAS DE ENSINO	36
1.3	O LETRAMENTO LITERÁRIO E SUAS POSSÍVEIS PRÁTICAS	40
1.4	MEMÓRIA: O PRESENTE COLORINDO O PASSADO ..	44
1.5	A ESCRITA DE SI	48
	CAPÍTULO II	53
	METODOLOGIA DA PESQUISA	53
2.1	A PESQUISA NAS CIÊNCIAS HUMANAS	53
2.2	A PESQUISA-AÇÃO	55
2.2.1	Campo	56
2.2.2	Os participantes	57
2.3	AS MEMÓRIAS DE LEITURA COMO MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO	59
	CAPÍTULO III	63
	RESULTADOS	63
3.1	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	63
3.1.1	Diário de campo	63
3.1.2	Memórias de leitura dos alunos	68
3.1.2.1	Influência dos pais – Leitura antes na escola	69
3.1.2.2	Anos iniciais: clássicos e infanto-juvenis.....	71
3.1.2.3	Anos finais: sagas, best sellers e autobiografias.....	72
3.1.2.4	Biblioteca escolar: instalação e acervo.....	74
3.1.2.5	Práticas de leitura	78
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
	REFERÊNCIAS	87
	ANEXO I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	93
	ANEXO II - Termo de Assentimento	96
	ANEXO III - Plano de Aula	99
	ANEXO IV - Elaboração e Confeção dos Diários	102
	ANEXO V - Capas dos Diários de Leitura	105
	ANEXO VI - Exemplo 1 – Diário de Leitura	106
	ANEXO VII - Exemplo 2 – Diário de Leitura	116

INTRODUÇÃO

Ingressar no PROFLETRAS provocou uma reflexão sobre minha trajetória pessoal enquanto leitora, estudante e docente. Diante dessas vivências, agora revistas à luz de discussões e teorias com as quais tomei contato ou pude me aprofundar durante o curso, proponho a presente pesquisa, focada na formação de leitores nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Começo, pois, voltando no tempo...

Há vinte anos iniciei minha carreira de professora de Língua Portuguesa. Mas a literatura entrou em minha vida muito antes: aos seis anos comecei a ler, sempre incentivada por meus pais que compravam livros de ambulantes, já que morávamos no interior, em Chapadão do Lageado/SC, uma cidade muito pequena, onde não havia nem biblioteca pública, nem livraria. A falta desses espaços nunca foi um empecilho, nem para o meu contato com as histórias, nem para que desenvolvesse e o gosto pela leitura. Nas minhas recordações da infância, sempre vem à mente a imagem da cama de meus pais, onde eu deitava para ler. Quando tinha uma oportunidade, pegava um livro, ia para o quarto e viajava pelas mais variadas histórias. E ficava ali por um bom tempo. Não raro, era encontrada dormindo sobre os livros.

Os contos de fadas também adentravam pela sala de aula, nas mãos de minhas professoras, para o momento da leitura ou da contação de histórias. Lembro que li muitas vezes os livros **A gata borralheira**, **As viagens de Gulliver**, **Branca de neve e os sete anões**. Recordo-me que os exemplares eram poucos e em mau estado de conservação, mas circulavam entre nós, alunos que nunca entraram em uma biblioteca, como algo muito valioso e disputado.

Quando estudei nas séries finais do Ensino Fundamental, eu adorava ler os livros da coleção Vaga-Lume, como **A árvore que dava dinheiro**, **A turma da Rua Quinze**, **Tonico e Carniça**, entre outros. Íamos à sala onde estavam os livros, um aluno por vez, para que não conversássemos, pegávamos um exemplar, marcávamos em um caderno e voltávamos em silêncio. As obras deveriam ser lidas, resumidas e devolvidas à professora, que dava um visto. O objetivo maior da leitura parecia ser a decodificação, para que aprendêssemos o conteúdo do texto, mas nem por isso deixávamos de nos divertir vez por outra.

No Ensino Médio, o foco mudou: o objetivo agora era dissecar os períodos literários, com seus nomes, datas e características abstratas. Nessa etapa dos estudos frequentei uma escola em uma cidade vizinha, uma vez que não havia Ensino Médio na minha localidade. Nesta nova

escola, havia algo mais próximo a uma biblioteca escolar, maior e mais atraente. No entanto, a ela eram destinados alunos indisciplinados como forma de “castigo” ou reforço escolar. Não me recordo de nenhuma obra lida durante esses três anos, nem das professoras conversando sobre livros, nem delas sugerindo alguma leitura. A fruição do melhor da literatura para adultos não aconteceu, não havia visitas à biblioteca e os clássicos serviam para serem decorados e recitados superficialmente: interessava saber apenas o título, o autor, o ano da publicação e classificar a qual movimento pertencia determinado livro.

Cada um de nós tem uma história de vida, com teorias, ideologias e experiências que acabam por determinar nossas vivências e vice-versa. Morando em uma cidade distante de universidades, só pude cursar uma graduação graças ao Programa Magister, um processo de formação docente realizado em Santa Catarina, entre os anos de 1995 e o início de década de 2000, resultado de uma parceria estabelecida entre o Governo do Estado e Instituições de Educação Superior (IES) sediadas em Santa Catarina. As aulas ocorriam às sextas-feiras à noite e aos sábados, de manhã e à tarde, com períodos concentrados em janeiro e julho, na cidade de Rodeio, a 115 quilômetros de Chapadão do Lageado. O curso era ministrado em um espaço cedido por uma escola estadual, por conseguinte, nossa biblioteca era de nível médio e não universitário, limitando-nos aos textos fotocopiados trazidos pelos professores.

Apesar das dificuldades, essa experiência me desvelou uma nova realidade. A leitura crítica foi-me apresentada pelo professor doutor Marco Antônio de Mello Castelli, nas aulas de Teoria Literária e Literatura Brasileira, uma vez que líamos com uma postura mais perspicaz, avaliativa, comparando a leitura daquele momento com outras já feitas, questionando, tirando conclusões, criticando e aprendendo. Esse professor desenvolveu muito bem o papel de leitor guia, pois foi aos poucos conduzindo seus alunos nesse percurso, colocando ao alcance de todos nós a leitura crítica.

Nesse período, eu já lecionava, era professora de Língua Portuguesa da 7ª e da 8ª séries do Ensino Fundamental, além do Ensino Médio, na mesma escola pública em que fiz meu Ensino Fundamental. Tentei levar para a prática o que eu estava aprendendo na teoria. Embora a bagagem parecesse pequena, o interesse em levar meus alunos a descobrir o mundo da leitura era muito grande, por isso minha metodologia no Ensino Médio se modificou, já que resolvi incluir a leitura entre as atividades semanais.

No entanto, para começar, cadê os livros? Cadê a biblioteca? A situação de minha escola permanecia a mesma da época em que eu fora

aluna: a biblioteca era um espaço pequeno, com poucos livros e sem profissionais preparados para auxiliar estudantes e docentes, já que quem cuidava dela eram bolsistas do Ensino Médio. A gravidade da questão revelou-se maior quando descobri que parte dos livros doados pelo governo permaneciam acondicionados em caixas de papelão em um depósito minúsculo, sem muito acesso para docentes e vetado aos alunos. Eram livros que faziam parte do Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) que ocorreu de 1967 a 1985, mas já estávamos em 1999 e inúmeros exemplares permaneciam encaixotados. Eram poucos títulos, mas em quantidade suficiente para os alunos. Entre os livros encontrados estavam: **A Moreninha; Ubirajara; Viagem ao passado; Itacirica - a pedra que pensava; Seu Genesis - um homem do campo; O mistério da Rua do Beco; A faca e o rio; O grande Blá, blá, blá; Por onde andou meu coração...** De posse desse acervo, as aulas de leitura permitiriam uma ampliação do repertório, da professora e dos estudantes. Às vezes as aulas eram silenciosas, cada um lendo seu livro para explicar mais tarde, às vezes eram em voz alta, quando cada um lia uma página e conversávamos um pouco, discutindo a experiência vivenciada pelos alunos.

Quando íamos à biblioteca, meus alunos eram orientados a fazer suas escolhas: liam a capa, a lombada e a orelha, olhavam as imagens, perguntavam se eu já tinha lido, ou se outro colega lera. Voltávamos para a sala de aula, líamos, cada um contava o que leu, e eu, como professora, avaliava para ver se estava de acordo. No entanto, a interpretação e a exposição deixavam a desejar, pois os alunos interagiam pouco com a obra e mesmo entre si eu não sabia muito bem como mediar de modo mais adequado as práticas de leitura.

Essas atividades eram desenvolvidas junto às turmas do Ensino Médio, já que os estudantes do Ensino Fundamental não se interessavam por aqueles títulos, não havia outras opções e eu não sabia como motivá-los sem dispor de outros recursos. Tal cenário levaria alguns anos para mudar, pois para realizar o meu trabalho dependia da implementação de novas políticas públicas de fomento à leitura.

Nesse período, preocupada com a profissão, voltei a ler. Minhas leituras estavam focadas nos clássicos. As mais marcantes, das quais bem me recordo, foram: **A Moreninha; Ubirajara; O Guarani; Iracema; Senhora; A escrava Isaura; Memórias póstumas de Brás Cubas; Dom Casmurro; Quincas Borba; O Alienista; A cartomante; A causa secreta, A missa do galo; O Ateneu; O cortiço; Triste fim de Policarpo Quaresma; Caetés; Vidas secas; São Bernardo; Angústia; Infância; Memórias do cárcere; Mar morto; Capitães da areia; Gabriela, cravo**

e canela; A morte e a morte de Quincas Berro d'Água; O quinze; Perto do coração selvagem; Laços de família; Felicidade clandestina; A hora da estrela; Carta ao pai; Romeu e Julieta; Hamlet; Otelo e Édipo rei.

Como trabalho na rede estadual desde 1997, em 2001 acompanhei a chegada às escolas da coleção **Literatura em minha casa**, do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). O acervo era composto por seis coleções diferentes, cada uma com cinco títulos: poesia de autor brasileiro, conto, novela, clássico da literatura universal e peça teatral. Entre as obras, posso citar: **Quem conta um conto?; Bazar do folclore; Histórias pescadas; A bailarina; A ilha do tesouro; A árvore que dava dinheiro; Contos da escola; De conto em conto; O fantástico mistério de Feurinha; Os miseráveis e Hoje tem espetáculo: no país dos prequetés.** A grande novidade do programa foi o fato de as coleções serem entregues diretamente aos alunos, sendo levadas para suas casas.

Com a chegada desses livros, observei que o interesse dos alunos do Ensino Fundamental em relação à leitura aumentou um pouco. Todavia, como eram para levar para casa, os livros iam, mas não voltavam, e os exemplares foram sumindo da escola e mesmo da casa do aluno. Às vezes, eu pegava um único volume sobrevivente e fazia a leitura em voz alta, revezando com os estudantes. Mas essa metodologia apresentava seus entraves: nas leituras daqueles alunos com maior dificuldade, os colegas riam, corrigiam, diziam que não entendiam nada, cabendo à professora mostrar a importância de ler e de respeitar os colegas.

Essa abordagem da leitura tinha como objetivo, basicamente, desenvolver a oralidade e conversar sobre os significados da obra. A avaliação consistia em ouvir a apresentação do educando, que deveria apresentar oralmente a obra para a turma toda. Não havia a temida “prova do livro”, nem mesmo eram cobrados fichamentos, mas a atividade constituía, sem dúvida, um desafio para os mais tímidos.

Ainda assim, continuava me sentindo insegura com as práticas de leitura e a melhor forma de avaliá-la, pois até então, as aulas eram para ler textos do livro didático, responder ao questionário e estudar a gramática normativa. Apesar da insegurança e sem muito aporte teórico naquele momento, foi com coragem que me aventurei nessa experiência, pois sem contar com o apoio da direção e dos pais, temia receber a qualquer momento represálias. Não as recebi, cabendo-me a indiferença: faltavam recursos para a compra de livros, tínhamos que nos virar com os que estavam ali, ao nosso alcance, tentando não deixá-los escapar. E assim se passaram alguns anos.

Minhas leituras mudaram um pouco nessa época. Li o livro do sociológico Gilberto Freyre: **Casa grande & senzala**, e, como além de professora eu me tornei mãe, passaram a fazer parte dos meus interesses obras voltadas à orientação de pais e mesmo autoajuda: **Quem ama educa; Disciplina: limites na medida certa; Pais brilhantes, professores fascinantes; Quem ama educa adolescentes; Pais e educadores de alta performance; Você pode curar sua vida; Dez leis para ser feliz; Você é insubstituível; O poder da paciência; Cultivando a saúde do corpo e da mente; O poder infinito da oração.**

Oito anos foram necessários até que novos ventos soprassem: em 2009, chegou à escola a Coleção Ziraldo e seus amigos, dessa vez, por iniciativa do governo estadual, que distribuiu exemplares para leitura entre estudantes do Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano. Ela era dividida em nove maletas, as quais continham doze títulos voltados para cada ano escolar. Entre os escritores, destacavam-se: Ziraldo, Ana Maria Machado, Toni Brandão, Rogério Andrade Barbosa e Luiz Carlos Vilela. Os livros abordavam temas diversos, relacionados ao dia-a-dia das crianças e dos adolescentes, como ética, cidadania, pluralidade cultural, meio ambiente e sexualidade. A linguagem era agradável, simples e expressiva.

Foi uma época em que os alunos liam muito. Finalmente os vi motivados diante de livros como **Soul love: à noite o céu é perfeito; Sexo não é tudo; Cuidado: garotas apaixonadas; Cuidado: garotos apaixonados; O mistério do trem fantasma; Bichos da África**. As obras listadas pertencem aos títulos que não ficavam na estante, tendo sempre uma lista de “eu sou o próximo”. Além de ler e discutir sobre as obras em sala de aula, fiquei satisfeita ao presenciar crianças e adolescentes conversando sobre a leitura nos intervalos de aula, em falas espontâneas, em que faziam a “propaganda” de determinada obra, ou seja, eram discussões casuais, sem o monitoramento da professora, sem o “vale nota”, motivadas por um interesse autêntico e particular.

A leitura dessas obras serviu para iniciar os alunos no ato de ler. Permitiu-lhes sentir prazer, sentir a leitura fruir. Entretanto, era preciso ir além, eu sentia a necessidade de incluí-los também no mundo dos clássicos. Atenta, pensava em como motivá-los para entrarem em contato com obras mais complexas em um segundo momento, ciente de que a escola é possivelmente o único lugar onde muitos alunos terão a chance de descobrir uma leitura que não é só informativa ou utilitária, bem como de ter a chance de conhecer o legado de escritores importantes em nossa cultura, história e tradição. Mas a época ainda faltavam acervo e estratégias para atingir esse objetivo junto aos alunos do Ensino Médio.

Sempre é tempo de se entregar à ficção, então, nas aulas de leitura, resolvi acompanhar os alunos neste mundo imaginário, e li na companhia deles mais algumas obras: **A dama do lago; As mil e uma noites; O menino e seu amigo; Ponto de vista; Bichos da África; Foi ela/ele que começou; O mistério do trem fantasma; Papo de sapato; Mamãe, vou ter um bebê; Férias no hotel sepulcro; As princesas e o segredo da corte; Terror na escola; Os meninos morenos; Vito Grandam: uma história de voos; A estrela de Índigo; Robinson Crusóé; A turma do Pererê; Diário de Julieta; Corda bamba; Transplante de menina; As viagens de Gulliver; O Xangô de Baker Street; Comédias para se ler na escola; Dom Quixote; O santo e a porca; O grande mentecapto; Montanha russa; Topless; O homem que contava assustadoras histórias de amor; A menina que fez a América; Os miseráveis; Diário de Anne Frank e Os sofrimentos do jovem Werther.**

De 2011 a 2015, saí da sala de aula para assumir o cargo de Assessora de Direção. Com o novo trabalho, minhas leituras também mudaram: recaíam agora sobre as leis que regem a educação, como os **PCNs; Orientações curriculares para o Ensino Médio; a Proposta curricular de Santa Catarina; os Indicadores de qualidade na educação e Conselhos Escolares.** Nessa época, fiquei responsável pela parte pedagógica da escola, orientando professores e analisando as avaliações externas de nossos alunos. Durante esse período, consideramos os relatórios da Prova Brasil, cujos resultados sugeriam uma grande dificuldade dos estudantes no que se referia à leitura e à interpretação de textos. Embora a política internacional de testes em larga escala seja questionável e existam divergências quanto ao estilo, conteúdo e modelo de aplicação da prova, ela oferecia algum subsídio como parâmetro para refletir sobre a aquisição da língua materna e seus usos. De acordo com os resultados, a maioria dos alunos do 9º ano encontrava-se no nível 2, em uma escala de 0 a 8, no que se refere aos conhecimentos de Língua Portuguesa.

De acordo com a escala de proficiência, estabelecida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), nossos estudantes provavelmente seriam capazes apenas de:

Reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião. Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens. Localizar informações explícitas em fragmentos de

romances e crônicas. Identificar tema e assunto em poemas e charges, relacionando elementos verbais e não verbais. Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, charges e fragmentos de romances. Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas. Reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião. Inferir efeito de sentido de repetição de expressões em crônicas. (INEP, 2015, p.2)

Analisando tais categorias, eu percebia que os estudantes tinham atingido níveis muito básicos, característicos de um leitor pouco proficiente, como é o caso de localizar informações explícitas ou identificar tema e assunto em um texto. No que se refere à falta de proficiência, o teste sugeria que os alunos não dariam conta de realizar o que realmente se esperava deles naquele nível de ensino, quando idealmente deveriam atingir ou aproximar-se da escala 08, ou seja:

Localizar informações explícitas em reportagens, artigos de opinião, crônicas e fábulas. Identificar os elementos da narrativa em notícias, reportagens, crônicas, contos, letras de música e fábulas. Reconhecer a finalidade de abaixo-assinado e verbetes. Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios). Interpretar o sentido de conjunções, de advérbios, e as relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas. Comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema. Inferir tema e ideia principal em contos, letras de música, editoriais, reportagens, artigos, notícias, crônicas e poemas. Inferir o sentido de palavra ou expressão em história em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal. Inferir o efeito de sentido de pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia (INEP, 2015, p.2).

Observando o resultado efetivamente obtido, percebemos que faltava amadurecimento dos estudantes enquanto leitores, pois não se mostravam aptos a compreender informações implícitas e tampouco se revelavam capazes de fazer referência com textos mais complexos, cientes das relações de sentido entre as palavras e seu contexto. Para que pudéssemos ajudar os alunos a superar tais dificuldades, ficou evidente a importância de um amplo trabalho de leitura, oportunizando mais a interpretação e as atividades que levassem à comparação e à significação da obra em sentido amplo, superando a mera decodificação e localização de informações isoladas.

Tendo em vista o que percebi ao longo do tempo por meio da minha trajetória como estudante na Educação Básica, na licenciatura em Letras e como profissional do magistério, e avaliando o resultado obtido pelos alunos da minha escola na Prova Brasil, ficou clara a importância central da leitura para a formação dos estudantes. Não se tratava apenas de prepará-los para o mercado de trabalho e muito menos para se saírem bem em testes padronizados de aferição e classificação, como algumas escolas particulares lamentavelmente procedem, mas de torná-los mais aptos para uma vida plena, enquanto seres humanos e cidadãos capazes, conscientes e atuantes.

Para tanto, havia a necessidade de ler e interpretar um verbete de dicionário, um manual de eletrodoméstico e um documento do cartório. Mas essa necessidade deveria ser tão premente quanto a expressão e a fruição estética de um poema, um cordel, uma crônica do jornal de domingo ou o romance que chegou às bancas. Desafios que já sinalizam de antemão por que o ensino de leitura foi tomado como objeto de pesquisa dessa dissertação, junto a estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental

Assim, essa dissertação investiga o processo de formação de leitores durante o Ensino Fundamental, com o objetivo de compreender e situar a dinâmica das experiências de leitura vivenciadas pelos estudantes ao longo desse período, a fim de contribuir para a formação dos sujeitos integrantes da pesquisa a partir da resignificação de suas trajetórias de leitor, por meio do gênero “memórias de leitura”.

O trabalho estrutura-se em três capítulos. No primeiro, tomo como premissa o “direito à literatura”, conforme postula Antonio Candido, e analiso algumas teorias sobre a importância do ato de ler, ambos pressupostos para compreender o que é Letramento literário. As discussões que estão sendo promovidas no campo são abordadas a partir das leituras de Paulo Freire, Regina Zilberman, Ângela Kleimann e Rildo Cosson. Para adentrar no gênero “memórias de leitura”, também foi

necessário contextualizar inicialmente o que é memória, o que foi possível com as contribuições de Henri Bergson e Michael Pollak. Já para problematizar a escrita de si, recorri a Michel Foucault e Philippe Lejeune.

No segundo capítulo, discuto a metodologia adotada, tomando a pesquisa-ação, e apresento como se deu o desenvolvimento da pesquisa, com a ajuda de instrumentos como o diário de campo, adotado com o propósito de melhor compreender o desenvolvimento da atividade em sala de aula.

No terceiro capítulo, compartilho o resultado da produção escrita, fazendo uma síntese dos pontos considerados mais relevantes após a leitura das memórias de leitura elaboradas pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Analisando a narrativa produzida pelos estudantes, notamos o modo como a leitura é tratada pelos professores e o nível de conhecimento que estes detêm sobre Letramento literário. Pudemos também identificar os sujeitos mais atuantes no processo, as práticas docentes mais comuns e o nível de relacionamento estabelecido ou não com a biblioteca escolar.

Todo o esforço aqui depositado tem como foco compreender algumas das discussões que estão sendo promovidas na área da educação e no campo da formação do leitor, a fim de identificar estratégias para tornar a leitura literária mais presente e mais significativa no cotidiano dos educandos dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Antônio Cândido, professor emérito da USP, em seu conhecido ensaio sobre o direito à literatura, defende que tudo aquilo que é indispensável para nós é também indispensável para o próximo. As pessoas afirmam que o próximo tem direito, sem dúvida, a certos bens fundamentais, como casa, comida e instrução. Mas questiona: será que elas reconhecem que o seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoiévski ou a ouvir Beethoven? De acordo com o pesquisador, não é por mal, mas quando as pessoas arrolam os seus direitos não estendem todos eles ao semelhante.

A base da reflexão sobre os direitos humanos tem dispensado grande esforço nesse trabalho: incluir o semelhante no mesmo elenco de bens que julgamos necessários para nós próprios (CANDIDO, 2011, p. 174 - 175). Desse modo, o autor nos leva a refletir sobre a realidade de nossa prática pedagógica, no que diz respeito ao acesso à leitura e à literatura. Retomando as ideias de Cândido, a humanização seria:

[...] 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 da humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2011, p. 182).

Nesse sentido, percebemos que o trabalho com a literatura em sala de aula pode não colaborar adequadamente para a humanização dos sujeitos quando a escola só dispõe dos textos dos livros didáticos – que em geral reproduzem em larga escala fragmentos de romances e mesmo partes de contos e crônicas, o que dificulta a fruição estética do literário – e/ou de um acervo pequeno e pouco variado. É preciso que se trabalhe com a formação do leitor e, de modo especial, do leitor de literatura, o que só se consegue por meio da leitura de obras integrais, a fim de que se supere a maneira tradicional de atividades em que se lê para se responder

a determinado número de perguntas. Portanto, mesmo *best sellers* e outras obras lidas fora da escola pelos educandos fazem parte do processo e podem contribuir significativamente para a formação de leitores se a escola os auxiliar a problematizar essas vivências.

Candido defende que o trabalho com a literatura é uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade. A literatura nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, como já dito, nos humaniza: “Negar a fruição da literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual” (CANDIDO 2011, p. 188). Nesse sentido, é preciso pensar a passagem do nível mais popular para o erudito, “como consequência normal da transformação de estrutura, prevendo-se a elevação sensível da capacidade de cada um graças à aquisição cada vez maior de conhecimento e experiências” (CANDIDO, 2011, p. 191).

Para Candido:

[...] a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis da cultura. A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas in comunicáveis de fruidores. Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável. (2011, p. 193)

Nesse caso, a mudança de nossas práticas com relação à leitura literária é urgente, para que todos possam usufruir de seu direito à literatura, tornando a sociedade mais justa e igualitária e respeitando os direitos humanos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1996, vão legislar acerca do que o texto do Candido já propunha como ideal de ensino quase uma década antes. De acordo com o documento, os textos pertencentes a quaisquer gêneros devem ser selecionados e trabalhados com vistas à “reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada” (PCN, 1998, p. 24).

Não se pode mais aceitar que os textos sejam simplificados a fim de aproximá-los dos alunos, o importante é que se aproximem os alunos de textos mais complexos e variados gradativamente, como explicita o documento: “Para boa parte das crianças e dos jovens brasileiros, a escola é o único espaço que pode proporcionar acesso a textos escritos, textos estes que se converterão, inevitavelmente, em modelos para a produção” (PCN, 1998, p. 25). Implica dizer que, caso os alunos não constituam uma bagagem marcada pela multiplicidade de textos em seu período escolar, dificilmente a constituirão fora da escola. Máxima que se aplica particularmente a textos da esfera literária.

Portanto, o trabalho com a literatura e com o texto literário deve estar voltado à humanização do sujeito. Ou seja, o texto ultrapassa o plano da realidade e o transgride, constituindo outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, autorizando a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis (PCN, 1998, p. 26). Trabalhar a literatura somente pelos textos mais populares ou pelas atividades dos livros didáticos não faz sentido se existe a pretensão de formar o indivíduo para a humanização.

De acordo com os PCNs:

Do ponto de vista linguístico, o texto literário também apresenta características diferenciadas. Embora, em muitos casos, os aspectos formais do texto se conformem aos padrões da escrita, sempre a composição verbal e a seleção dos recursos linguísticos obedecem à sensibilidade e a preocupações estéticas. Nesse processo construtivo original, o texto literário está livre para romper os limites fonológicos, lexicais, sintáticos e semânticos traçados pela língua: esta se torna matéria-prima (mais que instrumento de comunicação e expressão) de outro plano semiótico na exploração da sonoridade e do ritmo, na criação e recomposição das palavras, na reinvenção e descoberta de estruturas sintáticas singulares, na abertura intencional a múltiplas leituras pela ambiguidade, pela indeterminação e pelo jogo de imagens e figuras. Tudo pode tornar-se fonte virtual de sentidos, mesmo o espaço gráfico e signos não-verbais, como em algumas manifestações da poesia contemporânea. (PCN, 1998, p.27)

Os gêneros literários, mais que qualquer outro gênero textual, exigem um trabalho criativo com a linguagem e a prática da expressão livre. Por meio desse trabalho, o aluno poderá ampliar sua fruição estética, identificando no texto singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. Contribuem, pois, para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias e, por conseguinte, humanas.

Regina Zilberman, professora da UFRGS, vinculada ao Setor de Literatura Portuguesa e Luso-Africanas e especialista em Literatura infanto-juvenil e História da Literatura, na obra **A literatura infantil na escola**, segue pelo mesmo caminho, acrescentando que a literatura é um agente de conhecimento porque “propicia o questionamento dos valores em circulação na sociedade, seu emprego em aula ou em qualquer outro cenário desencadeia o alargamento dos horizontes cognitivos do leitor, o que justifica e demanda seu consumo escolar (ZILBERMAN, 2003, p. 12)”. Ou seja, a literatura pode propiciar também ao indivíduo amplos pontos de contato com o cotidiano, através da ficção que sintetiza uma realidade. É assim que sobrevive um texto literário, uma vez que ele continua a se comunicar com seu destinatário atual, visto que fala do seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o a conhecê-lo melhor.

Em vista do exposto, o professor precisa constantemente adequar sua abordagem dos textos, pois precisa compreender e valorizar a importância da obra literária e das práticas de leitura. Ou seja, a seleção de obras precisa levar em conta o valor estético. Não é porque os alunos ainda não alcançaram o *status* de adultos que merecem uma produção literária menor (ZILBERMAN, 2003, p. 26). Quanto maior for a coincidência entre o mundo representado e o contexto do destinatário, maior será a relação entre a obra e o leitor. E há literatura representativa e de qualidade se o professor se lançar com seus alunos nessa busca: de comunidades marginalizadas em cidades urbanas, em rincões no interior do Brasil, no centro e na periferia, indígena, afro-brasileira e de imigrantes.

Essa diversidade leva à preocupação bastante presente acerca da adequação da obra ao leitor, por isso é importante pensar que a leitura literária vai ampliar a visão de mundo desse jovem leitor, ocupando lacunas de sua experiência existencial por meio de uma linguagem simbólica (ZILBERMAN, 2003, p. 27). Convivendo com esse tipo de texto, o leitor reconhece o contorno no qual está inserido e com o qual

interage, alargando seus horizontes. Esta seria a qualidade literária, ou seja, a adequação ao leitor.

O professor que utiliza o livro literário em sala de aula não pode limitar os sentidos de texto a um número determinado de observações tidas como certas ou erradas, o que frequentemente as fichas de leitura de livros oferecidas pelas editoras ou os exercícios propostos em livros didáticos induzem a fazer. O docente precisa desencadear as múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as mais variadas interpretações, porque estas dependem da compreensão que o leitor alcançou, em razão de sua percepção singular do universo. Para tornar o aluno um leitor crítico, é preciso que o professor propicie elementos para uma emancipação pessoal, auxiliando-o na percepção dos temas e seres humanos que afloram em meio a trama ficcional (ZILBERMAN, 2003, p. 28).

Nas palavras da pesquisadora:

A justificativa que legitima o uso do livro na escola nasce, pois, de um lado, da relação que estabelece com seu leitor, convertendo-o num ser crítico perante sua circunstância; e, de outro, do papel transformador que pode exercer dentro do ensino, trazendo-o para a realidade do estudante e não submetendo este último a um ambiente rarefeito do qual foi suprimida toda a referência concreta (ZILBERMAN, 2003, p. 29).

Se a literatura persistir sendo abordada em sala de aula apenas enquanto leitura ingênua, que prevê, na melhor das hipóteses, a contação da história e, na pior, uma prova para se certificar se o aluno cumpriu ou não essa tarefa, tais objetivos não serão atingidos. É preciso ir além, é preciso tornar o aluno um ser crítico perante aquilo que lê e aquilo que vive. Portanto, não é função do professor apenas a alfabetização do estudante, ensinando-o a ler em uma perspectiva de decodificação do texto, mas também, e de modo ainda mais importante nos Anos Finais, o letramento, para o qual deve-se estimular uma compreensão múltipla do texto e do mundo.

Os futuros docentes ao cursarem uma licenciatura em Letras são frequentemente mais estimulados a dominar a historiografia literária do que a ler obras representativas, analisando e problematizando questões relevantes evocadas pelo texto. Pouco se discute sobre as diversas estratégias de leitura disponíveis para abordar determinada obra em uma

sala de aula real, com crianças e adolescentes de hoje. Opta-se por um texto que é classificado e adjetivado incansavelmente, não raro sem ter sido lido.

1.1 A ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA

Antes de chegarmos ao Letramento Literário propriamente dito, gostaria de fazer uma retrospectiva sobre a escolarização da Literatura. Segundo Magda Soares, professora emérita da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), “extrair de uma área de conhecimento uma “disciplina curricular” é, fundamentalmente, escolarizar esse conhecimento, ou seja, é instituir um certo saber a ser ensinado e aprendido na escola, um saber para educar e formar através do processo de escolarização” (SOARES, 2002, p. 155).

De acordo com a pesquisadora, em 1746, Luiz Antônio Verney publicou o livro **O verdadeiro método de estudar**, propondo um programa de estudos diferente do programa dos jesuítas, então dominante. Já defendia “além da alfabetização em português, o estudo da gramática portuguesa precedendo o estudo da gramática latina, esta devendo ser ensinada em comparação e contraste com a primeira” (SOARES, 2002, p. 160-161). Ainda de acordo com a estudiosa, à medida que o latim foi perdendo seu uso e valor social, a gramática do português foi ganhando autonomia. Também a retórica persistiu como componente curricular do século XVI ao XIX. A diferença é que, estudada para fins eclesiásticos, passou a ser estudada também como prática social (2002, p. 162-163).

A disciplina de “Língua Portuguesa” ou “Português”, com a qual estamos tão familiarizados hoje, foi incluída no currículo escolar só nas últimas décadas do século XIX. Eram escolas frequentadas por poucos meninos privilegiados que iam para aprender a ler e a escrever em português, a literatura, nesse contexto, era mero instrumento de alfabetização, não um componente curricular. Depois da alfabetização nos primeiros anos, passava-se diretamente ao latim, tanto no ensino secundário, quanto no ensino superior, estudando a gramática da língua latina e a retórica, aprendida, sobretudo, por meio dos escritos de Cícero e Aristóteles.

Para Magda Soares,

Inicialmente, a retórica – preceitos relativos à arte de falar bem, à arte de elaboração dos discursos, à arte da elocução – incluía também a poética – o

estudo da poesia, das regras métricas e versificação, dos gêneros literários, da avaliação da obra literária, enfim, daquilo a que hoje chamaríamos literatura ou teoria da literatura; posteriormente, a poética desprendeu-se da retórica, tornando-se um componente curricular independente (2002, p.163).

Esse aspecto é mencionado também por Fernanda Müller, professora do Colégio de Aplicação da UFSC, a qual sintetiza esse quadro: a literatura passou por muitos avanços e retrocessos até ser escolarizada e tornar-se componente obrigatório da disciplina de português. Apesar da primazia do ensino da gramática, de 1950 a 1960, texto e tópico gramatical passam a ser organizados em unidades temáticas. O retrocesso viria com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei 5692/71), que impunha uma nova abordagem pedagógica por parte do governo brasileiro pós-golpe civil-militar de 1º de abril de 1964, colocando a educação a serviço dos interesses ideológicos do regime e do mercado que lhe dava suporte, restaurando a antiga separação entre língua e literatura (MÜLLER, 2016, p.15).

De acordo com Müller, a leitura de *clássicos* saiu do Ensino Fundamental para concentrar-se no Ensino Médio, ficando as escolas obrigadas a ensinar *Comunicação em língua portuguesa* nos Anos Finais, em uma perspectiva que tomava a língua como sistema. De modo pragmático e utilitário, o professor deveria preparar o alunado para desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos de emissor e receptor de mensagem em seus diversos códigos. Outra importante mudança desse período foi o abandono da escolha de textos por critérios exclusivamente estéticos devido à ampliação do conceito de leitura, incluindo na esfera escolar jornais e revistas, HQ, publicidade e humor, principalmente no Ensino Fundamental, restando da literatura quase que exclusivamente a crônica (2016, p.16).

Data desse período a opção por financiar um programa nacional de compra e distribuição de livros didáticos, cujas contradições ainda persistem:

Não podemos deixar de destacar as manchetes que anualmente são estampadas na primeira página dos jornais, ratificando que o governo brasileiro persiste como maior comprador de livros do mundo, no entanto o foco dos programas, cujo valor ultrapassa um bilhão de reais, são os livros

didáticos e não as obras literárias. Como seria o ensino no Brasil se o FNDE optasse por uma política centrada na distribuição massiva de literatura, dicionários e obras de referência? (MÜLLER, 2016, p.19).

Em 1980, foi abandonada a concepção utilitária de ensino em favor das novas teorias desenvolvidas na área das ciências linguísticas, com maior influência do filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin, valorizando as esferas de circulação e os interesses dos sujeitos implicados no discurso. As leituras de Bakhtin nortearam a concepção dos já citados **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**, de 1998, pouco mais de um ano após a promulgação da atual **LDB**, lei nº 9394/96. De acordo com Müller (2016, p.19), os **PCNs** foram considerados progressistas e inovadores, uma vez que refletiam as discussões dos cursos de licenciatura, afirmando que “pela linguagem se expressam ideias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re)ações” (BRASIL, 1998, p.20).

O referido documento, no volume voltado ao ensino de português, indica que os textos a serem empregados em sala deveriam ser trabalhados de modo integrado e selecionados por suas características e usos, favorecendo a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem (MÜLLER, 2016, p.19).

Após essa retrospectiva breve, trataremos do conceito de Letramento que difundiu-se nas últimas duas décadas no Brasil, mais especificamente após 1996, situando-o no cenário de escolarização da literatura, previamente traçado.

1.2 LETRAMENTO E MULTILETRAMENTOS: NOVAS PERSPECTIVAS DE ENSINO

Afinal, o que é o Letramento? Magda Soares explica o conceito sublinhando que “letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno”. É necessário ir além da alfabetização funcional – denominação dada às pessoas que foram alfabetizadas, mas não sabem fazer uso da leitura e da escrita –; é preciso ser letrado, isto é, fazer uso da leitura e da escrita em diversas práticas sociais, ampliando o sentido

da alfabetização. Para entrar no universo do letramento, um indivíduo precisa “apropriar-se do hábito de buscar um jornal para ler, de frequentar revistarias, livrarias, e com esse convívio efetivo com a leitura, apropriar-se do sistema de escrita” (2003, p. 03).

Quando se fala em textos e seus usos, somos levados a pensar em práticas de Letramento. Brian Vincent Street, professor emérito de ensino de línguas no King's College de Londres e professor visitante na Universidade da Pensilvânia, fala em práticas de letramento, reforçando seu caráter plural:

[...] os vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais e o testemunho de sociedades e épocas diferentes demonstra que é enganoso pensar em uma coisa única e compacta chamada letramento. (STREET, 2007, p. 466).

O estudioso prefere trabalhar com base no que chama de modelo “ideológico”, uma vez que o significado e os usos das práticas de letramentos estão relacionados com contextos culturais específicos, associando-as com relação de poder e ideologias, ou seja, são constitutivas da identidade e da pessoalidade. Isso significa dizer que, independentemente das formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar.

Conforme Street, existe uma literatura antropológica sobre a noção de “pessoalidade” em diferentes culturas. Kirkpatrick, por exemplo, sugere que a “pessoalidade é mais bem vista como um campo que é ideologicamente estruturado em qualquer sociedade” (*apud* 2007, p. 467). Para Street, Kirkpatrick quer dizer com isso, não que a pessoa é determinada por instituições dominantes ou de-cima-para-baixo, mas que é um “lugar de articulação de componentes ideológicos dominantes e subordinados” (2007, p.467).

Ainda segundo Street:

Diferentes letramentos, portanto, são associados a diferentes pessoalidades e identidades. Conjuntos semelhantes de associações podem ser vistos nesta cultura, uma vez reconhecida a importância do letramento para tais processos. Quando frequentamos um curso ou uma escola, ou nos

envolvemos num novo quadro institucional de práticas de letramento, por meio do trabalho, do ativismo político, dos relacionamentos pessoais, etc., estamos fazendo mais do que simplesmente decodificar um manuscrito, produzir ensaios ou escrever com boa letra: estamos assumindo – ou recusando – as identidades associadas a essas práticas (2007, p.470).

Embora pareça que Street está argumentando que as práticas de letramento podem nos posicionar, ele também considera que os letramentos podem ser lugares de negociação e de transformação. Até recentemente, nas Ciências Sociais, era comum encarar a sociedade com a ideologia servindo aos propósitos de um grupo dominante e o resto como vítimas passivas ou relutantes. Atualmente, essa perspectiva foi substituída por outra que dá maior reconhecimento ao modo como as pessoas em diferentes posições rejeitam e negociam as posições que aparentemente lhes são atribuídas (2007, p. 471).

Street propõe três temas como base para compreendermos as práticas de letramento,

Antes de tudo, precisamos primeiramente clarificar e refinar conceitos de letramento, abandonar o grande divisor entre “letramento” e “iletramento” e, em vez disso, estudar as práticas de letramento em contextos culturais e ideológicos diversos. Em segundo lugar, temos de começar onde as pessoas estão, compreender os significados e usos culturais das práticas de letramento e traçar programas e campanhas com base nelas em vez de com base em nossas próprias suposições culturais acerca do letramento. Finalmente, precisamos ligar a teoria do tipo que é desenvolvido nos *New Literacy Studies* com a experiência e os *insights* dos profissionais praticantes – professores, facilitadores, animadores que vêm trabalhando no campo do letramento há vários anos e que têm muito a nos ensinar acerca das necessidades e desejos das pessoas nessa área e dos problemas encontrados para atendê-los (2007, p.487).

Tentando alcançar tais objetivos nas práticas escolares de leitura, surge um campo de estudo vinculado ao do Letramento, a pedagogia dos

multiletramentos. Nessa direção, Roxane Rojo, professora livre-docente do Departamento de Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em seu artigo **Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**, esclarece que a necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos foi afirmada pela primeira vez, em 1996, em um manifesto resultante de um colóquio do Grupo de Nova Londres (doravante, GNL), um grupo de pesquisadores dos letramentos que, reunidos na cidade de Nova Londres, em Connecticut (USA), após uma semana de discussões, publicou um manifesto em seu favor intitulado **A pedagogia of multiliteracies: designing social futures**.

Segundo a autora, neste manifesto o grupo afirmava a necessidade de que a escola tomasse a seu cargo os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devidos às novas TICs, e de que levasse em conta e incluísse nos currículos a grande variedade de culturas presentes já nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade, com o outro.

Para entendermos melhor o conceito, vamos às origens. A professora aposentada da Universidade Estadual de Campinas, Angela Kleiman, em seu artigo **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**, afirma que para assumir o letramento como objeto de ensino no contexto dos ciclos escolares, é essencial que se adote uma concepção social da escrita diferente da tradicional, que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais, ou seja, para os estudos do letramento, leitura e escrita são práticas discursivas, com múltiplas funções, dependendo dos contextos em que se desenvolvem (KLEIMAN, 2007, p. 4).

Para Kleiman:

Na perspectiva social da escrita que vimos discutindo, uma situação comunicativa que envolve atividades que usam ou pressupõem o uso da língua escrita — um evento de letramento — não se diferencia de outras situações da vida social: envolve uma atividade coletiva, com vários participantes que têm diferentes saberes e os mobilizam (em geral cooperativamente) segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns. (KLEIMAN, 2007, p. 5)

Para demonstrar essa teoria, podemos usar um exemplo muito habitual em sala de aula, em que o professor pede para que cada aluno escreva uma carta de reclamação ou reivindicação para analisar as competências e habilidades de escrita do gênero carta argumentativa ou reivindicatória. Quando o foco está na concepção social da escrita, unem-se os esforços para produzirem coletivamente uma carta assinada por todos os membros da turma ou um abaixo-assinado da comunidade (escola, bairro, cidade) a que pertence a turma, focando na resolução de um problema relevante para a cidadania e para a vida cívica, ou seja, nas situações sociais e não na aprendizagem dos gêneros.

Percebendo a necessidade do letramento no campo da literatura, Rildo Cosson, professor da UFMG e integrante do CEALE, assevera que “o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio”. O termo Letramento literário é usado para formar uma comunidade de leitores que saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo, construída coletivamente na sala de aula, no entanto fortalecendo em cada aluno uma maneira própria de ver e viver o mundo (COSSON, 2014b, p.12).

Para Cosson, é no exercício da literatura que “podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos”, isto é, vivenciamos experiências e conhecemos mais sobre a vida por intermédio das experiências dos outros, eis o motivo pelo qual a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. No entanto, para que a literatura possa promover esse letramento humanizador, é essencial que mudemos os rumos da sua escolarização e maior enfoque seja destinado à literatura (2014b, p.17).

1.3 O LETRAMENTO LITERÁRIO E SUAS POSSÍVEIS PRÁTICAS

Para melhor compreender a proposta de ensino através do letramento literário, faremos um breve percurso destacando possíveis práticas de letramento literário sugeridas por Rildo Cosson, para que o professor possa romper com a noção conteudista dos currículos escolares a fim de propiciar aos educandos experiências leitoras mais significativas. Para que isso aconteça efetivamente, é fundamental que se leiam textos integrais, objetivando a formação do aluno e compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar.

Não se pode mais aceitar que letramento literário na escola seja tomado como a simples atividade de leitura. Como o próprio Cosson afirma: “os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos”. O que os faz falar são os mecanismos de interpretação, os quais são, sim, aprendidos na escola, ensinando o aluno a explorar o texto de forma adequada: “Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados” (2014b, p.26-27).

O letramento literário é defendido pelo autor como prática fundamental no processo educativo justamente por ir além da simples leitura. Cosson acrescenta que:

[...] na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos oferece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (2014b, p.30).

Como pensar o Letramento literário de modo prático? Como aplicá-lo à realidade da sala de aula? Para começo de conversa, como selecionar livros para a leitura do literário? O pesquisador defende que é possível se basear em três proposições básicas para a seleção de textos. No entanto, se tomadas isoladamente, não irão conduzir ao propósito, é fundamental sua articulação. Dessa maneira, propõe:

- *Literatura canônica*: “não se pode abandonar o cânone, pois este traz preconceito sim, mas também guarda parte de nossa identidade cultural e não há maneira de se atingir a maturidade de leitor sem dialogar com essa herança, seja para recusá-la, seja para reformá-la, seja para ampliá-la”.
- *Literatura atual*: também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade, mas sim na atualidade, ou seja, com aquelas que têm significado para mim em meu tempo, independentemente da época de sua escrita ou publicação, uma vez que, mesmo vindas do passado, são plenas de sentido para a sua vida.
- *Diversidade de textos*: do mesmo modo, precisa ampliar o princípio da diversidade, para além da simples diferença entre os textos, dando lugar na escola para o novo e o velho, para o trivial

e o estético, o simples e o complexo, fazendo da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimento singulares. Como pondera o pesquisador mineiro:

Crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas. Portanto, é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes. (2014b, p.35-36).

Após compreender como pode se dar o processo de seleção do livro de maneira mais ampla, sem tentar restringir as escolhas dos estudantes a clássicos ou a contemporâneos, a canônicos ou a *best sellers*, é preciso trabalhá-lo adequadamente em sala de aula. Para Cosson, existem três modos de compreender a leitura linearmente, a saber: a *antecipação* que são as várias operações que o leitor faz antes de penetrar no texto; a *decifração* que é quando dominamos o código das letras e das palavras; e a *interpretação* que são as inferências que levam o leitor a entretecer as palavras com o conhecimento que tem do mundo (2014b, p.40).

Tais etapas do processo de leitura, de acordo com o estudioso, deveriam guiar a proposta de letramento literário a ser desenvolvida nas escolas, indicando a necessidade de uma maior abertura no tratamento do texto literário dentro e fora da escola. Para que isso aconteça de forma mais significativa, Cosson novamente nos sugere algumas práticas:

- *O silêncio*: seria a leitura silenciosa sem nenhuma cobrança ou recompensa além do prazer de ler, “não para conhecer o texto simplesmente, mas para conhecer, com a ajuda do texto, a si mesmo”;
- *A voz*: ler em voz alta tem como funções dar a conhecer o conteúdo de um texto, proporcionar a sociabilidade e entender melhor o texto lido, que podem ser desenvolvidas como, a leitura para crianças antes de dormir, a hora do conto e a sacola da leitura;
- *A memória*: “decorar, guardar no coração um texto ou um trecho do que lemos é parte da relação afetiva que mantemos com as obras”, desenvolvendo-se através do coro falado (jogral), a dramatização e a contação de histórias;
- *A interação*: “ler e discutir os textos que constitui qualquer aula de literatura, promovendo uma interação com os textos literários

que leva o aluno a conhecer e até fazer do texto literário uma referência em sua vida” (COSSON, 2014a, p.97-115).

Para organizar algumas das muitas formas de interação, o autor divide a prática da leitura em três grandes blocos de atividades: a *participação*, o *comentário* e a *análise*, como “recursos para envolver o leitor com o texto e, por meio desse envolvimento, promover a construção literária dos sentidos, isto é, o letramento literário” (2014a, p. 97-116).

A forma mais básica da *participação* é aquela que demanda dos ouvintes a repetição do refrão, ou quando o professor, antes de iniciar a leitura, apresenta o livro e estimula os estudantes a predizerem o seu conteúdo com base na capa e no título, ou ainda, após a leitura, a indicação da obra. Ao largo dessas atividades e suas variações, há formas de participação um tanto mais estruturadas e que demandam um envolvimento maior do leitor e do professor. Uma dessas estratégias é a chamada leitura protocolada ou leitura por inferências, em que se faz predições sobre o texto com base no título e na capa, lendo trechos e verificando se as predições se confirmaram, discute-se e realiza-se novas predições.

Outra forma de participação que promoveria a interação do leitor com o texto é o uso das estratégias de leitura, através da ativação do conhecimento prévio, associações pessoais com o texto, inferências sobre o que se está lendo, a visualização de imagens mentais sobre o que está sendo abordado, a seleção dos elementos mais importantes e a síntese do processo de leitura feita pelos alunos. Uma forma de participação recente e potencialmente significativa é o *fandom* (*fanfic*) que vai além de textos escritos a partir de obras cultuadas, ou seja, o texto do fã que reescreve, amplia ou dá continuidade à obra original ou aos personagens que admira. O *fandom* se divide em outras categorias, como, *fanfiction*, *fanarts*, *fanvídeos*, *cosplay* e *fanhit*. Uma prática de leitura participativa muito concreta e interativa é o RPG (jogo de personificação ou jogo de representação) que leva o leitor a externalizar em palavras o que experienciava na leitura (COSSON, 2014a, p. 116-121).

Além da participação como forma de interação, para Cosson, o *comentário* é uma das formas mais antigas de se relacionar com o texto escrito, podendo ser através do diário de leitura ou da resenha. O diário de leitura se apresenta como uma reflexão que o leitor faz sobre o texto e o próprio ato de ler, registrando as impressões, as dificuldades, transcrevendo trechos favoritos, evocando alguma vivência, relacionando com outro texto lido, apreciando os recursos textuais, avaliando as personagens identificando as referências históricas e tantos outros

recursos. A resenha é um texto que resulta da combinação de uma apresentação com uma apreciação, iniciando com uma sinopse, depois vem a caracterização da obra e finalizando com a apreciação (2014a, p.121-124).

A análise também compreende uma atividade de interação muito utilizada na escola. Para Cosson, a análise pode acontecer de duas maneiras principais, em discussão em sala de aula ou pelo seminário socrático. Um mecanismo básico é a discussão em sala, “trata-se de um debate autêntico em que os alunos dividem dúvidas e certezas, usam informações do texto para construir argumentos, questionam o texto com base em suas experiências e dialogam entre si tanto quanto com o professor” (COSSON, 2014a, p. 126). O seminário à maneira de Sócrates, não oferece respostas aos alunos, antes promove o questionamento e a reflexão para que eles encontrem suas próprias respostas. Todas essas práticas aqui sucintamente resumidas fazem parte do ato de ler nas mais diversas situações e respondem a variadas necessidades de interação com os textos, a fim de que se desenvolva a competência leitora (COSSON, 2014a, p. 125-131).

Ao final dos Anos Finais os estudantes já percorreram no mínimo uma trajetória escolar de nove anos tendo contato no mínimo na escola com a leitura – fora os que já liam em casa com os pais desde pequenos – de maneira que as memórias dos estudantes sobre as leituras marcantes nesse período bem como suas reflexões sobre como essas obras podem oferecer importantes subsídios para pensar o ensino de leitura e a efetiva formação de leitores do literário. Para que os alunos voltem ao passado e acessem tais lembranças, é essencial que se compreenda a importância da memória para o gênero textual que produzimos com os estudantes.

1.4 MEMÓRIA: O PRESENTE COLORINDO O PASSADO

As memórias de leitura são textos autobiográficos, como a escrita de diários ou *blogs*. A pluralidade e a complexidade da vida humana fazem com que textos dessa natureza transitem entre modalidades de escrita do eu, demandando estratégias para que se acesse e reelabore o conteúdo mental retomado. Para Henri Bergson, filósofo e diplomata francês conhecido principalmente pelos ensaios sobre os dados imediatos da consciência: “desde que pedimos aos fatos indicações precisas para resolver o problema, é para o terreno da memória que nos vemos transportados. Isso era de esperar, pois a lembrança representa precisamente o ponto de interseção entre o espírito e a matéria” (BERGSON, 1999, p. 05).

Na maioria das vezes, as lembranças desarticulam nossas percepções reais, das quais não arquivamos mais que algumas indicações, simples “signos” destinados a nos trazer à memória antigas imagens. Segundo Bergson, a comodidade e a rapidez desta percepção permitem que nasçam ilusões de toda espécie, substituindo essa percepção do passado pela percepção de uma consciência adulta e formada (1999, p.30). O filósofo afirma ainda que:

Por mais breve que se suponha uma percepção, com efeito, ela ocupa sempre uma certa duração, e exige conseqüentemente um esforço da memória, que prolonga, uns nos outros, uma pluralidade de momentos. Mesmo a “subjetividade” das qualidades sensíveis, como procuraremos mostrar, consiste sobretudo em uma espécie de contração do real, operada por nossa memória (BERGSON, 1999, p. 31).

Segundo o autor, existem duas formas de memória. Tomando como exemplo uma lição que se pretende saber de cor, salienta que para decorar um texto é preciso lê-lo muitas vezes. A cada leitura, sempre há um progresso: uma vírgula não lida, uma frase com uma entonação diferente. Quando tudo está decorado, o texto tornou-se lembrança e está impresso na memória, pronto para ser recitado quando necessário for. No entanto, ficam marcados também na memória cada momento em que o texto foi lido, a posição para a leitura e as circunstâncias que a acompanharam, ou seja, cada uma dessas leituras fica gravada como um acontecimento determinado na história pessoal (1999, p. 85-86).

Assim, ambas são lembranças, que se imprimiram na memória. Entretanto, serão memórias diferentes. Bergson as distingue como hábito e imagem:

A lembrança da lição, enquanto aprendida de cor, tem todas as características de um hábito. Como o hábito, ela é adquirida pela repetição de um mesmo esforço. Como o hábito, ela exigiu inicialmente a decomposição, e depois a recomposição da ação total. Como todo exercício habitual do corpo, enfim, ela armazenou-se num mecanismo que estimula por inteiro um impulso inicial, num sistema fechado de movimentos automáticos que se

sucedem na mesma ordem e ocupam o mesmo tempo (1999, p. 86).

A segunda, a lembrança das sucessivas leituras, ao contrário, não se apresenta como hábito. “Sua imagem imprimiu-se necessariamente de imediato na memória [...] É como um acontecimento de minha vida; contém, por essência, uma data, e não pode conseqüentemente repetir-se” (BERGSON, 1999, p. 86). Com isso:

A lembrança de determinada leitura é uma representação [...]; diz respeito a uma intuição do espírito que posso, a meu bel-prazer, alongar ou abreviar; eu lhe atribuo uma duração arbitrária: nada me impede de abarcá-la de uma só vez [...]. Ao contrário, a lembrança da lição aprendida, mesmo quando me limito a repetir essa lição interiormente, exige um tempo bem determinado, o mesmo que é necessário para desenvolver um a um, ainda que em imaginação, todos os movimentos de articulação requeridos: portanto, não se trata mais de uma representação, trata-se de uma ação (BERGSON, 1999, p. 87).

Todavia, Bergson destaca que existe uma diferença de natureza entre as duas memórias: a lembrança da leitura está ligada ao passado, enquanto a lembrança da lição faz parte do presente; não tem data, já não contém nenhuma marca que a revele no tempo e no espaço. Diferenciadas as memórias, o estudioso confere maior atenção à memória que evoca o passado em imagens, pois recorda todos os acontecimentos de nossa vida cotidiana à medida que se desenrolam, não esquecendo nenhum detalhe e atribuindo a cada fato, a cada gesto, seu lugar e sua data. É a partir das imagens-lembranças que “se tornaria possível o reconhecimento inteligente, ou melhor, intelectual, de uma percepção já experimentada” (1999, p. 88).

Para Bergson, a imensa maioria das lembranças tem por objetivo gravar os acontecimentos e seus detalhes específicos, com datas marcadas, que não se reproduzem jamais. Processo diferente é o das lembranças repetidas voluntariamente, as quais são raras, excepcionais. Nesse sentido, são as lembranças-imagens aquelas que precisam de um esforço maior para ser recordadas, pois:

Para que uma lembrança reapareça à consciência, é preciso com efeito que ela desça das alturas da memória pura até o ponto preciso onde se realiza a ação. Em outras palavras, é do presente que parte o apelo ao qual a lembrança responde, e é dos elementos sensório-motores da ação presente que a lembrança retira o calor que lhe confere vida (1999, p.179).

Para que uma lembrança saia da memória pura e venha à consciência como imagem é preciso que a percepção a estimule. Ela “só pode tornar-se atual através da percepção que a atrai. Impotente, ela retira sua vida e sua força da sensação presente na qual se materializa” (BERGSON, 1999, p. 148). O autor prossegue esclarecendo que, na verdade, não há percepção que não esteja impregnada de lembranças. Isto porque, aos dados imediatos e presentes de nossos sentidos misturamos milhares de detalhes de nossa experiência passada” (BERGSON, 1999, p.30).

Dessa forma, a percepção que temos da realidade é preenchida por lembranças com certa duração. Do mesmo modo, Michael Pollak, sociólogo e historiador austríaco, entende a memória como um fenômeno construído, pois se organiza em função das preocupações pessoais e políticas do momento. Para ele, “os modos de construção podem tanto ser conscientes como inconscientes. O que a memória individual grava, recalca, exclui, relembra, é evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho de organização” (1992, p. 204).

É o presente colorindo o passado, no entendimento de Pollak, desfigurando-o, interpretando-o conforme a ênfase seja dada a um ou a outro aspecto da história de vida. Através desse trabalho de construção da memória, ou de invenção da vida, daquilo que é selecionado como mais importante, do que se descarta consciente ou inconscientemente, do ordenamento dos acontecimentos no tempo, das reflexões e das interpretações em torno do vivido, que o sujeito vai construindo a sua identidade e definindo o seu lugar social e as suas relações com o outro (POLLAK, 1989, p. 11).

Após essa breve reflexão sobre como a memória opera no armazenamento e seleção do passado, impõe-se a necessidade de problematizar a importância da escrita de si. Para além de um simples acesso à memória, tal forma de escrita implica em apropriar-se das lembranças, situando-as em um contexto sócio-histórico mais amplo.

1.5 A ESCRITA DE SI

Os gêneros textuais em primeira pessoa revelam-se presentes no cotidiano mais ordinário de boa parte das pessoas, o que justifica sua grande representatividade nas escolas. São biografias e autobiografias, memórias, cartas, diários e autorretratos – materializados hoje nas redes na forma de *blogs* ou dos famosos “textões” e “*selfies*” – que constituem um universo em que o eu é o narrador que conta a sua própria existência. Michel Foucault – filósofo, historiador das ideias, teórico social, filólogo e crítico literário francês – apresenta um estudo esclarecedor sobre as primeiras aparições textuais do eu.

Foucault diz que a escrita de si mesmo levou algum tempo para desempenhar um papel considerável na sociedade, uma vez que sua importância inicialmente era marcada pela escrita como exercício pessoal de meditação antes do ato de escrever, o qual, por sua vez, voltava à meditação. Dessa forma:

[...] a escrita constitui uma etapa essencial no processo para o qual tende toda a *askesis*: a saber, a elaboração dos discursos recebidos e reconhecidos como verdadeiros em princípios racionais de ação. Como elemento do treino de si, a escrita tem, para utilizar uma expressão que se encontra em Plutarco, uma função *etopoiética*: é um operador da transformação da verdade em *ethos*. Esta escrita *etopoiética*, tal como surge através dos documentos do I e do II séculos, parece ter-se estabelecido no exterior de duas formas já conhecidas e utilizadas com outros fins: os *hypomnemata* e a correspondência (FOUCAULT, 1992, p. 134).

Os *hypomnemata* eram livros de contabilidade, registros notariais e cadernos pessoais que serviam de agenda, usando-os para citações, fragmentos de obras, exemplos e ações de que se tinha sido testemunha ou cujo relato se tinha lido, reflexões ou debates que se tinha ouvido ou que tivessem vindo à memória. Formavam uma memória material das coisas lidas, ouvidas ou pensadas, tornando-se um tesouro acumulado para ser relido ou para meditar sobre (FOUCAULT, 1992, p. 135).

A correspondência muito se aproxima dos *hypomnemata*: sua forma frequentemente é muito parecida, uma vez que os cadernos de notas, que em si mesmos constituem exercícios de escrita pessoal, podem

servir de matéria prima para textos que se enviam aos outros. Além disso, todo texto por definição destinado a outrem, dá também lugar a exercício pessoal (FOUCAULT, 1992, p. 135).

A partir das considerações de Foucault acerca dos *hypomnemata* e da correspondência, nota-se a proximidade de uma escrita de si porque o discurso é o do escritor, ao contrário do que ocorria naqueles, cuja formação de si se dava por meio do discurso dos outros (FOUCAULT, 1992, p. 152).

Philippe Lejeune, que dedicou sua carreira aos estudos da primeira pessoa, principalmente da autobiografia, afirma que não é possível falar de autobiografia antes de 1770, e adota a publicação das **Confissões**, de Rousseau, como o marco zero do gênero. Lejeune parte da definição de que autobiografia é uma “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade” (LEJEUNE, 2008, p. 14-15).

O teórico é categórico e não admite mudanças em dois dos elementos que constituem, a seu ver, a autobiografia: 1) a situação do autor, que necessariamente apresenta uma identidade com o narrador, e 2) a posição do narrador, que deve ser o personagem principal, ou seja, “para que haja autobiografia (e, numa perspectiva mais geral, literatura íntima), é preciso que haja identidade entre o autor, o narrador e o personagem” (LEJEUNE, 2008, p. 15).

É a partir da identidade de nomes entre autor, narrador e personagem, que Lejeune postula o seu pacto autobiográfico. Este é um contrato de leitura firmado pelo autor e pelo leitor. Antes de iniciar a leitura de um texto autobiográfico, o leitor lerá a obra ciente de que se trata de um texto referencial, que o autor conta a sua vida empírica, verificável, verdadeira, real (LEJEUNE, 2008, p. 36).

Por isso, Lejeune define o diário como uma “série de vestígios datados”, auxiliando a memória. A data é a base do diário, ainda que não seja cotidiana nem regular, pois “um diário sem data, a rigor, não passa de uma simples caderneta”. Historicamente, os primeiros diários eram coletivos e públicos, tornando-se íntimos e pessoais na posteridade. Em diversas línguas a palavra diário aparece desde a antiguidade, quando assinalava o viés público.

A partir do fim do século XVIII, o diário se tornou um exercício individual, permitindo acompanhar um momento da vida ou conferindo sentido e viabilidade ao próprio viver. Desde o século XIX o diário integrou-se nas preferências do gênero literário com sua estética do rascunho e da gênese:

A base do diário é a data. O primeiro gesto do diarista é anotá-la acima do que vai escrever. Um diário mais tarde modificado ou podado talvez ganhe algum valor literário, mas terá perdido o essencial: a autenticidade do momento. [...] o diário se inscreve na duração. O diário é uma rede de tempo, de malhas mais ou menos cerradas (LEJEUNE, 2008, p.259-261).

O diário, segundo Lejeune, não serve só para resgatar a memória, mas para gerar memória, tornar uma vida memorável, porque simplesmente reflete sobre a condição humana apresentada na narrativa: dor, solidão, perdas. Para o pesquisador, o diário está na origem de uma nova estética, poética e existencial, baseada na fragmentação e na vibração, com suas forças e fraquezas, o diário é simplesmente humano (2008, p. 266-267).

Nas palavras de Pollak, “a memória é seletiva. Nem tudo fica gravado. Nem tudo fica registrado. As preocupações do momento constituem um elemento de estruturação da memória” (1992, p. 204). Isso acontece também com as leituras que fazemos, já que, ao recordar os livros lidos, nossa mente seleciona as lembranças que são facilmente modificadas pelas lembranças do sujeito de hoje.

Tomando essa direção, com o intuito de estabelecer uma comunicação entre memória, escrita de si e leitura, Ana Maria Sabino, professora aposentada do Colégio de Aplicação da UFSC, ao estudar as memórias de leitura de estudantes secundaristas, reforça que:

A memória é o canal através do qual se trarão à luz as práticas de leitura. Mesmo porque não há leitura sem memória, sem as associações a textos anteriores, ao acervo de vivências, ao repertório de narrativas que ouvimos desde a mais tenra idade; não há leitura sem a memória dos livros lidos (2003, p. 13).

O trabalho de rememoração é feito de confusões e dúvidas. Mesmo quando essas imagens dizem respeito a fatos específicos e até mesmo mais recentes da história pessoal ou coletiva. Também não se fica indiferente às lembranças acerca de acontecimentos aos quais se credita alguma importância. Nostalgia, tristeza ou alegria dão o “tom” à matéria narrada (SABINO, 2003, p. 14).

Na linha de pensamento dessa autora, os fatos da memória não podem ser vistos como algo imutável, recontados tal qual aconteceram, eles sempre sofrerão os efeitos do tempo e do espaço vividos pelos sujeitos. Da mesma forma que o sujeito já é outro ao atravessar o mesmo rio pela segunda vez, o sujeito que conta suas memórias, também não é o mesmo que as viveu, uma vez que está condicionado aos valores e representações do presente (SABINO, 2003, p. 17).

Para a autora, o presente tem uma função fundante na construção da memória. Desse modo, o presente interfere nas memórias de leitura do passado, uma vez que esta se realiza como uma prática, ou seja, pelas formas de ler: com o corpo, com a voz, em um determinado lugar, espontaneamente ou por imposição, dialogando ou não com o texto, pelos modos de ler inscritos num tempo e num espaço (SABINO, 2003, p. 12).

Nesse sentido, podemos perceber que o trabalho através das memórias de leituras é um caminho possível para que se identifique o modo como se deram as experiências de leitura vivenciadas pelos alunos, ressignificando o ato de ler e permitindo que se elabore de maneira consciente a trajetória formativa de cada um desses indivíduos no processo de se constituir leitor.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DA PESQUISA

Diante do exposto, a presente pesquisa se delineia como uma pesquisa-ação, a qual se pretendeu, além de ajudar no desenvolvimento dos alunos participantes do estudo, aperfeiçoar também o profissional docente-pesquisador que assume tal pesquisa-ação, conforme os pressupostos metodológicos que serão apresentados a seguir.

2.1 A PESQUISA NAS CIÊNCIAS HUMANAS

Para se obter resultados confiáveis em se tratando de pesquisas na área das Ciências Humanas e, mais especificamente em meu caso, na Educação, é preciso que o pesquisador conheça o objeto e conheça o indivíduo, sujeito cognoscente. Nesse sentido, tomamos aqui como pressupostos algumas orientações de Mikhail Bakhtin, filósofo e pensador russo no campo da linguagem, da cultura e das artes, cujo pensamento influencia escritores do chamado Círculo de Bakhtin, além de embasar largamente a elaboração dos PCNs e de outros documentos oficiais que vigoram hoje no Brasil.

De acordo com o que postulou o autor em **Estética da criação verbal**, promover a distinção entre objeto e sujeito é fundamental, pois permite ao pesquisador caracterizar cada elemento em suas especificidades, nos seus próprios limites. Ao pesquisar neste campo, o pesquisador está transitando no terreno das descobertas, das revelações, das tomadas de conhecimento, das comunicações, das produções de sentido entre o eu e o outro. (BAKHTIN, 1997, p.405).

Quando se leva em conta a particularidade do encontro do pesquisador com o seu outro e, conseqüentemente, a especificidade do conhecimento que pode ser suscitado a partir dessa condição, o que sobressai é a produção de um conhecimento inevitavelmente dialógico e alteritário. Dialogismo e alteridade, na obra de Bakhtin, são conceitos que não podem ser pensados separadamente. Alteridade, na sua concepção, não se limita à consciência da existência do outro, mas este é o lugar da busca de sentido, e também, simultaneamente, da incompletude e da provisoriidade (BAKHTIN, 1997, p.409).

Nessa perspectiva, o pesquisador rompe com a hipotética neutralidade na produção do conhecimento em ciências humanas, deixando-se afetar pelas circunstâncias e pelo contexto em que a cena da

pesquisa se desenrola. Na medida em que este fato é inevitável, a questão para o pesquisador não é mais controlar a sua atuação para minimizar ao máximo as consequências de suas atitudes no campo, mas, ao contrário, faz-se essencial tornar explícito no seu relato o modo como as circunstâncias o afetam (BAKHTIN, 1997, p.410). Tais noções seriam retomadas pelo estudioso posteriormente em **Problemas da poética de Dostoievski**, quando salienta que:

A vida é por natureza dialógica. Viver significa participar no diálogo: fazer perguntas, tecer considerações, responder, concordar e assim por diante. Nesse diálogo, a pessoa participa integralmente e ao longo de toda sua vida: com seus olhos, lábios, mãos, alma, espírito, com todo seu corpo e alma. (BAKHTIN, 2013, p. 293)

Portanto, a construção da consciência de si acontece através do olhar e da palavra alheia, ou seja, é a dimensão axiológica, posto que é com o olhar do outro, impregnado de valores, que me comunico com o meu interior. A compreensão que o sujeito tem de si se constitui através do olhar e da palavra do outro. Cada um de nós ocupa um lugar espaço-temporal determinado, e deste lugar único revelamos o nosso modo de ver o outro e o mundo físico que nos envolve. Em tal perspectiva de análise, a ênfase está no lugar ocupado pelo olhar e pela palavra na constituição do sentido que conferimos à nossa experiência de estar no mundo, sentido que é atravessado por valores que fazem parte da cultura de uma dada época. Bakhtin recorre ao conceito de *exotopia* para explicitar o fato de uma consciência estar fora de outra:

A consciência do herói, seu sentimento e seu desejo do mundo — sua orientação emotivo-volitiva material —, é cercada de todos os lados, presa como em um círculo, pela consciência que o autor tem do herói e do seu mundo cujo acabamento ela assegura; o discurso do herói sobre si mesmo é impregnado do discurso do autor sobre o herói; o interesse (ético-cognitivo) que o acontecimento apresenta para a vida do herói é englobado pelo interesse que ele apresenta para a atividade artística do autor (BAKHTIN, 1997, p. 34).

Conforme Solange Jobim e Souza e Elaine Deccache Porto e Albuquerque, professoras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUCRJ, podemos perceber que a perceptibilidade do sujeito em relação ao seu lugar espacial e temporal no mundo se revela, para ele, pelo olhar e pelo discurso do outro. Por conseguinte, a construção da consciência de si é resultado do modo como compartilhamos nosso olhar com o olhar do outro, criando, desta forma, uma linguagem que permite decifrar mutuamente a consciência de si e do outro no contexto das relações sociais, históricas e culturais (2012, p. 3).

A tarefa do pesquisador é perseguir a verdade, mesmo sabendo da impossibilidade de alcançá-la em sua plenitude, isto é, compromissar-se com a densidade e a profundidade do que é possível ser revelado com a pesquisa, e para dar conta dessa tarefa é necessária a cumplicidade dos sujeitos da pesquisa como coautores na incessante busca de sentidos para a condição humana (SOUZA, 2012, p. 13).

2.2 A PESQUISA-AÇÃO

Tendo em vista o exposto, essa dissertação adotou como metodologia de pesquisa a pesquisa-ação, tal como é apresentada por Michel Jean Marie Thiollent, professor da UNIGRANRIO, com experiência na área de Estudos Organizacionais e Metodologia de Pesquisa Qualitativa. O autor defende que “a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (2011, p. 20).

É possível delimitar alguns dos principais aspectos da pesquisa-ação como uma estratégia metodológica da pesquisa social, uma vez que há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigativa. Desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta. O objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação, a fim de que se consiga resolver, ou, pelo menos em esclarecer os problemas observados, aumentando o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados (THIOLLENT, 2011, p. 22-23).

De acordo com Antonio Carlos Gil, professor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, e uma das referências na área de metodologias de pesquisa:

O termo pesquisa-ação foi cunhado em 1946 por Kurt Lewin, ao desenvolver trabalhos que tinham como propósito a integração de minorias étnicas à sociedade norte-americana. Assim, definiu pesquisa-ação como a pesquisa que não apenas contribui para a produção de livros, mas também conduz à ação social (2010, p. 42).

Neste sentido, ao adotar tal metodologia pretende-se, além de ajudar no desenvolvimento dos alunos participantes do estudo, aperfeiçoar também o profissional docente-pesquisador que assume a pesquisa-ação. Assim, caracterizaremos de modo preliminar alguns dos conjuntos de ações que representam as primeiras etapas da pesquisa-ação (GIL, 2010, p. 151).

Considerando o espaço em que se estabelece a interação entre os envolvidos para o sucesso desta pesquisa-ação, pretende-se, a seguir, caracterizar o campo onde foi desenvolvido o trabalho e detalhar mais informações sobre os participantes.

2.2.1 Campo

Os dados para a elaboração dessa dissertação foram gerados no Alto Vale do Itajaí, na cidade de Chapadão do Lageado/SC, na Escola de Educação Básica Otília Müller. A instituição estadual iniciou suas atividades letivas no ano de 1948 com o ensino fundamental, 1ª a 4ª séries, regulamentada pelo Decreto nº 2913 de 28 de junho de 1965. Os níveis de ensino ofertados hoje são os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, dando continuidade aos Anos Iniciais ofertados por outra instituição do município. Merece destaque, pois, que só existem essas duas escolas na cidade, responsáveis por atender toda a população do município, estimada pelo IBGE, em 2016, em 2.933 pessoas¹.

No que tange ao conjunto de indivíduos que integram a mencionada instituição, a escola possui um diretor, uma assistente de educação, uma assistente técnico-pedagógica, 14 professores, sendo destes, 4 efetivos e 10 admitidos em caráter temporário (ACT) e duas

¹ Dados obtidos no IBGE Cidades@. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=420419>>. Acesso em: 1 mar. 2017.

agentes de serviços gerais, atendendo 244 alunos, sendo 149 alunos do ensino fundamental, e 95 do ensino médio.

No que compete ao aspecto pedagógico da instituição, ela reelabora o **Projeto Político Pedagógico (PPP)** todos os anos juntamente com os professores. O **PPP** segue em acordo com as legislações vigentes, como, a Lei de diretrizes e bases nº 9394/96, Os **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**, a **Proposta curricular de Santa Catarina (2014)**, o documento intitulado **Orientações curriculares com foco no que ensinar**, a resolução estadual nº 183 que fala da avaliação, entre outros.

De acordo com o **PPP**, a escola tem como objetivo principal a formação humana integral, ou seja, é essencial que se desenvolvam as diversas potencialidades do ser humano, sejam elas físicas/motoras, emocionais/afetivas, artísticas, linguísticas, expressivo-sociais, cognitivas, dentre outras (**PCSC, 2014, p. 31**). Desta forma, quando tomamos a educação integral desde uma perspectiva histórico-cultural, torna-se evidente a busca por uma formação que considere a emancipação, a autonomia e a liberdade como pressupostos para uma cidadania ativa e crítica, que possibilite o desenvolvimento humano pleno e a apropriação crítica do conhecimento e da cultura.

Para uma educação com qualidade, o professor é o orientador, já que parte do pressuposto de que a aprendizagem dependerá das ações da sala de aula e da turma. Por isso elege uma orientação geral que possibilita saber a direção a ser seguida. A partir daí, organiza as atividades, tendo claro o que quer que os alunos saibam, as principais dificuldades em apreendê-los e as interferências necessárias para redirecionar a busca de um nível mais avançado de conhecimento.

2.2.2 Os participantes

As turmas que participaram da pesquisa-ação pertencem ao 9º ano, uma matutina com 20 alunos e uma vespertina com 14 alunos, sendo destes dois com necessidades especiais. Todos com idades entre 14 e 17 anos, sendo um total de dezessete meninas e dezessete meninos. Os alunos são oriundos de vários bairros que circundam a localidade em que está inserida a escola e os pais costumam participar das reuniões e/ou eventos promovidos pela escola.

No geral, as turmas têm como característica a participação em atividades e discussões, demonstrando interesse quanto às atividades propostas. Entretanto, alguns estudantes evidenciam dificuldade na realização de atividades que envolvam ler, escrever e interpretar. Com

relação à leitura, a hipótese inicial como professora das turmas era que a grande maioria não tem o hábito de ler e que aqueles que o fazem leem exclusivamente *best sellers* ou obras de Literatura infantil, em geral, quando o professor “cobra” alguma leitura.

Convém também mencionar as razões que me levaram a desenvolver este trabalho com as referidas turmas. O Programa de mestrado profissionalizante em Letras (PROFLETRAS) tem por objetivo a capacitação de professores em língua portuguesa para exercício da docência no Ensino Fundamental e esta pesquisa-ação vai trabalhar com memórias de leituras. Então, o 9º ano seria a turma com maior repertório de leitura deste segmento, permitindo analisar e discutir sobre a formação do leitor e o papel da família, dos amigos, da escola e do professor nesse processo.

Consiste ainda em participante de estudos o docente-pesquisador. Trata-se, conforme me apresentei na introdução dessa dissertação, de profissional licenciada em Língua e Literatura Italiana pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (2002), e, posteriormente, em Língua Portuguesa e respectivas Literaturas pela Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí – UNIDAVI (2004). Tenho ainda especialização em Práticas Interdisciplinares pela FACVEST e Gestão Escolar pela UFSC. Sou professora de Língua Portuguesa e Literatura das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, além da já destacada atuação como Secretária de Escola, Diretora e Assessora, cursando atualmente o curso de Mestrado Profissional em Letras pela UFSC.

Cabe destacar, por fim, que tendo em vista tratar-se de uma pesquisa cujo foco são estudantes, em sua totalidade menores de idade, essa dissertação foi aprovada junto ao Comitê de Ética da UFSC. Além disso, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento (TALE) foram autorizados e assinados pelos estudantes e seus familiares antes do efetivo início do trabalho, prevendo tanto a adesão quanto a desistência a qualquer tempo do processo, encontrando-se cópia junto com a família e com a professora pesquisadora (modelo do termo em anexo).

Para que um trabalho de memórias de leitura aconteça na prática, é essencial que se compreenda a importância da leitura e da escrita como ferramentas para investigação a partir do gênero escolarizado “memórias de leitura”.

2.3 AS MEMÓRIAS DE LEITURA COMO MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO

Ao apresentar sua concepção do ato de ler, Paulo Freire, patrono da educação brasileira, professor, pedagogo e filósofo, reafirma a “compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”, ou seja, a leitura do mundo precede a leitura da palavra, por conseguinte a leitura da palavra não pode acontecer sem a leitura do mundo. Para compreender o texto criticamente, é preciso perceber as relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 2005, p.11).

Nas palavras do próprio autor,

Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado - e até gostosamente - a “reler” momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo. Ao ir escrevendo este texto, ia “tomando distância” dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro, a “leitura” do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da “palavra mundo” (FREIRE, 2005, p. 11-12).

Lê-se a cada instante, a todo momento, mas antes de decifrar os códigos, fazíamos a leitura do mundo em que vivíamos, para depois decodificar palavras. Compreendendo a necessidade da leitura de mundo, faz-se necessário, através das memórias, retornar à primeira infância, para que os participantes busquem a compreensão do seu próprio ato de “ler”, o mundo particular e absolutamente significativo em que viviam. Nessa produção textual, é essencial que o aluno se entregue, reviva a experiência vivida desde o momento em que ele ainda não lia a palavra, conforme postulado pelo pedagogo (FREIRE, 2005, p.12).

Para Paulo Freire, é fundamental explicitar a importância do ato de ler e reviver essa experiência existencial: a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Este movimento do mundo à palavra e da palavra ao

mundo está sempre presente. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a “leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 2005, p. 20).

São tais considerações que nos levaram a optar pelo gênero memórias de leitura, um conteúdo de aprendizagem de língua portuguesa que permite uma reflexão que parte da experiência dos estudantes, da “reescrita” de seu “mundo”. O leitor em formação torna-se o verdadeiro protagonista ao receber a oportunidade de conferir significado às obras que foram importantes na própria história pessoal: reportam estratégias de leitura estimulantes ou tediosas apresentadas ou impostas por pais e professores; o gosto pela leitura desenvolvido paralelamente ou apesar da escola; e mesmo a repulsa por livros e suas próprias razões para tanto.

Além do processo de autoanálise implicado na elaboração de tais textos, as memórias de leitura permitem a geração de dados que fornecem importantes subsídios para compreender as estratégias de leitura empregadas e como implicam nos hábitos de leitura consolidados ou não pelos estudantes dos Anos Finais. Segundo Sabino, quando se pensa na leitura do jovem, é preciso considerar fatores que afastam muitos jovens do contato com os livros, como, questões políticas, sociais, familiares, econômicas e culturais, por isso, a escola é a porta de acesso a livros para jovens menos favorecidos, tornando-se a principal promotora da leitura (SABINO, 2003, p. 11).

Considerando, então, a inserção das crianças e adolescentes nessa realidade, o que ficaria gravado em suas memórias? Para Sabino,

O certo é que o passado não é um depósito de onde se limpa a poeira dos objetos guardados e eles surgem inteiros, intocados, com o brilho original. Esse passado está sendo visto ou interpretado por um sujeito que não é aquele dos 4, 5 anos de idade, que ouvia as histórias com uma emoção diversa da que o toma hoje, ao contar o que viveu. (2003, p.21).

Também, Ecléa Bosi, professora do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho da USP, assevera que, “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas construir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. [...] A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no

conjunto de representações que povoam nossa consciência atual” (BOSI, 1987, p. 17). Para a estudiosa, “coisas guardadas” têm para contar as pessoas mais velhas, nossos pais e avós – não jovens estudantes. Aquelas pessoas que viveram experiências insólitas, trágicas ou engraçadas, com as quais sofremos, nos divertimos ou nos surpreendemos, das quais extraímos uma lição de vida, uma atitude perante a vida (BOSI, 1987, p.22).

Embora me indagasse inicialmente se adolescentes entre 14 e 17 anos, que nasceram e cresceram num mundo capitalista e descartável, em que tudo se supera, teriam lembranças marcantes e representativas de livros e de práticas escolares para compartilhar, a resposta veio já nas primeiras aulas. Será que eles próprios reconheceriam que possuem muita coisa guardada em suas memórias de leitura? Quem foram os principais sujeitos facilitadores nesse processo? O que as lembranças teriam a nos dizer sobre as políticas públicas dos programas de formação do leitor? Acredito que a rememoração me auxiliou a ressignificar as práticas pedagógicas em prol da formação do leitor literário. Trata-se de um caminho a percorrer juntos, tanto a professora-pesquisadora quanto os estudantes implicados na pesquisa.

CAPÍTULO III

RESULTADOS

3.1 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

As vivências das práticas escolares foram registradas ao longo do processo de modo detalhado em diário de campo, no qual tomei nota de impressões, comentários e reflexões dos estudantes e dos que me ocorriam na ocasião. Como produto final, os textos de memórias de leitura dos alunos foram analisados e interpretados, com base nas contribuições teóricas do campo do Letramento Literário. Tendo obtido os resultados, foram levantados os principais problemas e as práticas que se mostraram mais promissoras, além de possíveis alternativas para o fomento da leitura junto aos nossos jovens estudantes.

3.1.1 Diário de campo

No dia 31 de agosto dei início à fase da pesquisa-ação em sala de aula, seguindo o planejamento previamente estabelecido (anexo III). Para auxiliar no processo de ativação da memória dos educandos, levei-os até a biblioteca, na seção dos livros infantis, para que pudessem identificar e selecionar as obras que fizeram parte de sua jornada literária. A turma se dividiu em grupos, cada grupo foi para uma estante e começou a procurar seus livros. Aos poucos foram se empolgando mais e mais, lembrando ao acaso de antigas leituras, mas após algum tempo acabaram por procurar livros específicos que já tinham lido. Foi uma aula muito interessante, tanto para os alunos que iam reencontrando seus livros, quanto para a professora que via a alegria nos olhos de cada um.

Quando voltamos à sala de aula, os alunos começaram a narrar algumas situações vivenciadas com determinados livros. Alguns lembraram, por exemplo, que brigavam por um determinado exemplar, que sempre queriam ser os primeiros a ler um livro “novo” que a professora trazia para a sala de aula e, ainda, que sempre queriam ler o livro que uma colega havia terminado e elogiara para os demais. Merece nota que os alunos lembravam dos lugares nas estantes onde ficavam vários dos livros lidos e recordavam do momento da leitura, ou seja, evidenciaram alguns dos mecanismos da lembrança já discutidos nessa dissertação por Bergson e Michael Pollak (ver capítulo 1).

Na aula seguinte, problematizei com a classe o que seria, na concepção deles, um “leitor” e um “bom leitor”. Escrevi essas palavras no quadro, em colunas, e fui acrescentando as respostas dadas por eles. O termo “leitor” foi associado a uma pessoa que “lê por obrigação; sabe decodificar; e lê o livro pela metade”. Já “bom leitor” foi definido como a pessoa que “lê e entende”; “interpreta”; “imagina”; “tem vontade de ler”; “lê vários livros”; “fica focado durante a leitura”; “expressa bem as palavras”; “tira tempo para ler” e “lê o livro até o fim...”.

A maioria dos alunos se considerou “bom leitor”, uma vez que gosta de ler, entende a história e, geralmente, é capaz de oferecer uma interpretação da leitura. Os que se consideraram apenas “leitores”, afirmaram que leem só por obrigação. Foi uma aula bastante participativa, visto que discutiram a diferença de entender a história e interpretar e refletiram bastante sobre sua relação com os livros. Embora tenham evitado a dicotomia de “bom” e “mau” leitor, a divisão acabou por se dar entre “leitor proficiente” e “não-leitor”, caracterizando os que afirmavam ler com prazer e autonomia e os que não se sentiam à vontade, não tinham o hábito de ler ou sentiam efetiva dificuldade para atender essa sorte de demanda escolar.

Depois dessa problematização inicial, que pretendia sobretudo que os estudantes se vissem como leitores, sem idealizar o leitor unicamente como aquele que lê dezenas de obras, entreguei para os alunos a cópia das minhas próprias memórias de leitura, sem dizer que eram minhas, apenas entreguei o texto e solicitei que lessem. Essa aula aconteceu em 15 de setembro e logo nas primeiras linhas alguns alunos identificaram que eram, de fato, as minhas memórias, o que confirmei e realizamos a leitura em voz alta. Todos ouviram atenta e silenciosamente.

Após a leitura, conversamos sobre o texto e sobre algumas questões práticas da escrita de memórias de leitura, tais como: progressão temporal, sinais de pontuação, sentido conotativo e denotativo, tempos verbais. De maneira geral, os alunos não tiveram dificuldade para resolver tal atividade.

Aproveitei a oportunidade para discutir, com base no texto, se a leitura é um dom nato ou se precisaria ser estimulada. Todos afirmaram que precisava ser estimulada, seja por pais, seja por amigos e professores. Além disso, os alunos afirmaram que é preciso ter condições que contribuam para a leitura, por exemplo: opções de livros, aulas de leitura e interesse, ou, em suas palavras: “força, foco e fé”. Apesar de empregar um clichê, essa colocação sinaliza que os alunos reconhecem a necessidade de esforço e persistência individual para que o ato de ler se concretize.

No desenvolvimento da pesquisa, tinha como atividade prevista entrevistar os pais, então antecipei a entrevista para eles entregarem em forma de relato. Isso fez com que o período de campo demorasse um pouco mais, pois além de apresentar e discutir oralmente em sala de aula as entrevistas com os pais, os alunos precisaram de mais duas aulas para transformar o questionário em um relato.

Apesar disso, tanto os alunos quanto os pais gostaram de fazer a entrevista. Os alunos, porque não conheciam as dificuldades enfrentadas pelos pais, como andar seis quilômetros diariamente para chegar à escola, ter como mochila um pacote de arroz, ir descalço para as aulas, não ter merenda fornecida pela escola nem conseguir trazer o que comer, ficar de castigo e apanhar por “pequenas travessuras”... Os pais, na fala dos alunos, ficaram muito felizes em responder tais perguntas, uma vez que iam se animando e falando cada vez mais. Por opção própria, os alunos resolveram entrevistar pais e mães, para conhecer melhor a vida de ambos.

As perguntas para o questionário foram elaboradas em conjuntos. Expliquei aos alunos que eles deveriam entrevistar seus pais a fim de identificar as vivências de leitura experienciadas por eles na infância e na adolescência, dentro e fora da escola. Além disso, pedi para os alunos que perguntassem como eram as aulas de Português na época de seus pais e que questões poderíamos fazer para que ao final conhecêssemos mais sobre as experiências de leitura deles. Algumas das perguntas foram: Com quantos anos começou a ler? Você lembra de algum livro lido da sua infância, adolescência e/ou agora? Quem indicava os livros? Você gostava de ler quando criança, adolescente e/ou agora? Seus pais liam para você? Você se lembra de algum lugar onde gostava de ler? Você leu mais na escola ou em casa? Como eram as aulas de Língua Portuguesa? Tinha aula de leitura? Liam textos do livro didático? Lembra-se de algum texto que chamou a atenção? Lembra-se de algum conteúdo que estudou? Onde você estudou? Existe algum fato que marcou muito sua vida escolar?

A partir das respostas, foi possível perceber que aqueles que poderíamos considerar como leitores tiveram incentivo dos seus pais e/ou professores. Os que não leram atribuíram o fato à falta de condições, pois não havia livros na escola, moravam muito longe de uma livraria e/ou, além disso, eram muito pobres para comprar livros. No entanto, isso fez com que eles não incentivassem seus filhos, pois mesmo não se vendo como leitores, julgavam a leitura muito importante e ofereciam livros aos seus filhos sempre que possível, situação facilitada porque a condição financeira mudou e o acesso a livros tornou-se maior.

Através do questionário, foi possível perceber que os pais, hoje em dia, leem mais do que liam quando eram criança. Não necessariamente livros, mas leem notícias e reportagens através da internet. Alguns pais emprestam livros dos próprios filhos para ler. Uma aluna trouxe o livro didático de seu pai que estudou há 40 anos. E não era o único: pudemos perceber que a maioria dos pais guardaram seus livros, seus boletins e suas cadernetas.

Essa atividade trouxe algumas situações inesperadas. Os pais de uma aluna, por exemplo, eram analfabetos, o que tornava um questionário escrito inútil. Então modificamos as perguntas para que a aluna pudesse entrevistá-los oralmente. Três mães demonstraram interesse em voltar a estudar e a justificativa de que nesse momento não conseguem porque precisam cuidar de filhos pequenos, nos fez pensar sobre a organização social do trabalho doméstico no Brasil, que ainda recai majoritariamente sobre as mulheres.

Finalizada essa etapa, levei para a sala de aula o texto “Quem nos levou ao paraíso” de Roberto Gomes. Antes de entregar o texto, li o título e sondei as expectativas iniciais sobre o texto. As suposições foram “trata-se de Deus” e sobre “morte”, talvez porque a religiosidade seja uma característica muito presente nas famílias dos sujeitos da pesquisa. Cada aluno lia uma parte do texto, íamos compreendendo e interpretando todos juntos. Ao finalizar a leitura, perguntei novamente sobre o título e eles souberam interpretar o porquê de tal escolha.

Após essa discussão mais ampla sobre os sentidos do texto, aprofundi um pouco mais a noção de conotação, tendo em vista a natureza literária. Aproveitei para sistematizar algumas figuras de linguagem, como: metáfora, metonímia, sinestesia, eufemismo, hipérbole, ironia, apóstrofe e personificação.

Após relembrar as discussões realizadas, apresentei aos alunos a proposta de produção textual do gênero “memórias de leitura”. Feita a orientação, apresentei os diários de leitura dos alunos de uma turma do Colégio de Aplicação da UFSC, de Florianópolis. Os alunos observaram a estrutura, a forma e a sequência textual. Eu havia sugerido que o texto fosse escrito como em um diário, na primeira pessoa do singular, no presente. Mas os alunos acharam difícil falar do passado com verbos no presente, então optaram por escrever no pretérito.

Eu sugeri também que escrevessem das suas mais antigas lembranças para o dia de hoje, em sentido cronológico, mas também preferiram passar do presente para o passado, da memória mais fresca, para a memória mais distante. Deixei os alunos livres para optarem ao longo do processo pela estratégia que considerassem melhor. Para ajudar

na ativação da memória, os alunos iam se recontando das séries em que estudavam, das professoras, se tinha ou não aula de leitura, para depois tentar recordar dos livros. Alguns reclamaram bastante de não conseguir recordar. O questionamento prévio parecia ser: não recordavam dos livros ou não tinham livros lidos para serem recordados?

Cada um reviveu as lembranças e produziu o trabalho em seu próprio tempo, ou quase, porque em algum momento a escola precisa estabelecer prazos. Assim, enquanto alguns terminavam a produção textual, outros começavam a digitar os textos do caderno no laboratório de informática e uns poucos já se concentravam na tarefa de pesquisar epígrafes e imagens para colar no diário de leitura. Embora escrever, digitar, imprimir e colar no papel duplex para depois encadernar tenha sido um processo que tomou algum tempo, os alunos ficaram muito satisfeitos ao chegarem ao produto final: seus diários de leitura. Neste sentido, é interessante observar a fala do aluno Carlos²:

A produção do diário de leitura foi grande, mas isso não significa que foi chato. As memórias que eu nem sabia que tinha, as nostalgias em grupo, a emoção de ver o texto completo e saber que ele ficará guardado como uma recordação para o resto de minha vida, por tudo isso, valeu a pena.

A fala reproduzida representa o sentimento da maioria dos alunos que participaram da pesquisa. No início, estavam com medo: acreditavam que não iriam ter o que escrever. No entanto, ao longo das aulas foram tomando contato com lembranças mais distantes, até então esquecidas, cuja recordação trouxe uma alegria muito grande. Cabe aqui retomarmos novamente Bergson e sua reflexão sobre as lembranças-imagens, ou seja, sobre aquelas memórias que precisam de um esforço maior para serem recordadas. Para superar essa barreira inicial foram fundamentais as visitas à seção infantil da biblioteca; a recordação coletiva de projetos desenvolvidos em séries anteriores e a relação com os antigos professores. Em contato com os livros, revendo suas capas e folheando-os, ou, ainda, narrando entre si velhas histórias, as personagens, os enredos e mesmo as circunstâncias de diversas leituras vinham à tona.

² Os nomes dos alunos utilizados nesta dissertação são fictícios.

3.1.2 Memórias de leitura dos alunos

A cada nova leitura que fizemos, foi evocado pelos alunos o(s) momento(s) em que o texto foi lido anteriormente, a posição para a leitura e as circunstâncias que a acompanharam, ou seja, as várias leituras anteriores, as quais revelaram-se gravadas como um acontecimento determinado na história pessoal (Bergson, 1999, p. 85-86). Além disso, como já havia ponderado nos pressupostos teóricos a partir da discussão de Bergson, a lembrança das sucessivas leituras “imprimiu-se necessariamente de imediato na memória [...] É como um acontecimento de minha vida; contém, por essência, uma data, e não pode consequentemente repetir-se” (BERGSON, 1999, p. 86).

O relato dos alunos reforça essa hipótese, pois quando rememoravam suas leituras as lembranças da infância eram relatadas na forma de lembranças-imagens, trazendo acontecimentos do cotidiano escolar de anos atrás, na medida em que se desenrolaram, não esquecendo nenhum detalhe e atribuindo a cada fato, a cada gesto, seu lugar e sua data. Para citarmos um caso, reproduzimos o que foi dito pela aluna Carolina: “na segunda série, minha professora montou uma espécie de minibiblioteca no fundo da nossa sala: eram duas carteiras cobertas com TNT azul e verde, onde colocávamos os livros que podíamos ler sempre que acabávamos as atividades”.

Outra lembrança-imagem relacionada à escola foi a do aluno Deivid, que recorda que a professora “colocava uns colchonetes no fundo da sala e lia para nós dormimos.” Já para Brendo, a lembrança-imagem que vinha à memória retratava a leitura no espaço doméstico: “Ia até o sofá, encostava nele sentado no chão e ali mesmo viajava para vários lugares usando a passagem secreta que ficava nos livros”.

A falta de energia elétrica também é uma lembrança-imagem que relembra a leitura. Como é o caso de Carlos em sua narrativa, “lembro-me de certa vez em que faltou energia em casa, eu e minha mãe fomos para baixo da coberta e começamos a ler com uma lanterna, ficamos lá tanto tempo que a energia já havia voltado quando saímos”.

Para melhor apresentar os resultados, fizemos a seguir uma leitura dos dados obtidos por categorias, o que permite agrupar e analisar comparativamente alguns aspectos recorrentemente destacados por esse grupo de participantes. Para isso, subdividiu-se essa seção em cinco partes: 1) influência dos pais; 2) fatos marcantes nos anos iniciais; 3) fatos marcantes nos anos finais; 4) biblioteca escolar e 5) práticas de leitura.

3.1.2.1 Influência dos pais – Leitura antes na escola

Ao analisar tais lembranças-imagens, é possível concluir que a participação ou omissão da família e da escola ficam gravadas nas memórias dos adolescentes pesquisados. De acordo com o diário de leitura, dos 34 alunos, apenas 15 tiveram o incentivo dos pais, lendo para eles quando criança e/ou comprando livros e coleções. Os demais alunos afirmaram que tiveram apenas influência da escola, com professores lendo para eles, com livros à disposição para lerem quando terminavam as atividades, para levar para casa, e/ou com as aulas de leitura no 8º e no 9º ano.

As coleções compradas pelos pais se assemelham na maioria dos casos: clássicos infantis, histórias de fazenda, de princesas e de natal, entre outros. Eram histórias para ler e para colorir. Outros receberam ainda juntamente com os livros um CD com vídeos e/ou músicas. Podemos citar, nesse sentido, o caso da aluna Débora: “Minha mãe comprava livros para mim desde pequena. Livros como os da coleção **Princesas**, livros de atividades entre outros”.

Dos clássicos infantis, os que mais apareceram foram: **Cinderela**, **Chapeuzinho Vermelho**, **Os três porquinhos**, **A princesa e o sapo**, **Branca de Neve e os sete anões**, **A pequena sereia** e **Pinóquio**. De acordo com a aluna Ariel, os contos de fada mantiveram-se sempre presentes na memória:

Eu lembro que eu lia os livros que alguns homens passavam vendendo e junto com esses livros vinham CD com jogos e também quebra-cabeça, tudo para nos incentivar a leitura. Os livros que mais me marcaram foi [sic] o da **Cinderela** e **A princesa e o sapo**. Minha mãe conta que ela lia aquelas histórias para mim quando íamos para a cama.

O aluno Carlos também inclui em seu relato os livros comprados e lidos pela mãe: ele olhava o desenho e recontava a história. Essas lembranças também estão na fala de Natanael, segundo o qual: “[...] desde pequenininho, tive contato com livros, mesmo sem saber ler. Minha mãe comprava livros para mim, como eu não sabia ler, apenas pegava os livros e me deliciava com as lindas figuras e montava a minha própria história em minha imaginação”.

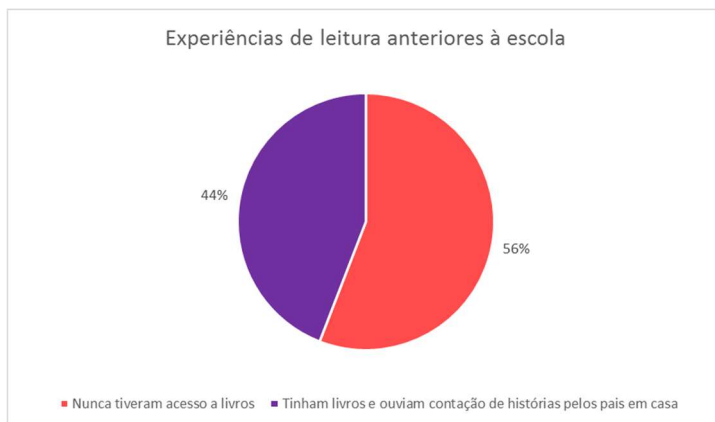
As experiências mostraram-se diversas e até contrárias. Para Mirela, a realidade foi bem diferente. A estudante revela: “Antes de entrar na escola, eu não via livros, porque meus pais não tinham condições de comprar livros”. Fernanda compartilha da mesma realidade socioeconômica e cultural ao enfatizar: “[...] nunca tive o incentivo de meus pais para ler”. Dados estatísticos revelam que a escola ainda é o local onde a maioria dos alunos tem seu primeiro contato com a leitura literária. É o caso de 19 dos 34 alunos que participaram da pesquisa, ou seja, a escola responde como único agente responsável pelo letramento literário em cerca de 56% dos casos.

Os números obtidos confirmam o que Ezequiel Theodoro da Silva – professor aposentado que atua junto ao Grupo de Pesquisa ALLE (Alfabetização, Leitura e Escrita), da Universidade Estadual de Campinas – frisa em seu artigo **Biblioteca escolar**: da gênese à gestão,

A escola transformou-se na principal agência responsável pelo ensino do registro verbal da cultura. Em outras palavras, o acesso à leitura significa ter acesso à escola para nela e por meio obter as competências e os conhecimentos necessários à participação no mundo da escrita e ao exercício da cidadania (SILVA, 2009, p. 188).

Como afirma o professor Ezequiel Theodoro da Silva, a escola é a agente principal para o acesso a livros. Com base nos textos de memórias dos educandos, percebeu-se que a família pode desempenhar um papel importante no processo de letramento literário dos filhos, especialmente quando os pais ou responsáveis disponibilizam e leem os tradicionais clássicos infantis ao pé da cama, colocando a criança desde cedo em contato com a literatura. Não surpreende que os participantes da pesquisa oriundos de famílias em que o letramento começou em casa e faz parte da dinâmica familiar – o que inclui a contação de histórias, o exemplo oferecido por pais leitores e o acesso facilitado aos livros ao longo dos anos – tenham revelado maior intimidade com os livros e estejam entre os que leem com mais frequência e maior fluência ao final do Ensino fundamental.

Gráfico 1: Experiências de leitura antes da escolarização



Dados que corroboram para constatar como a escola persiste como a primeira – e não raro a única – agente do processo de formação de leitores, cabendo a ela exclusivamente estimular o letramento da maior parcela dos jovens, ou permitir que cada qual seja entregue à própria sorte. Para além da influência dos pais, cabe identificar as experiências de leitura e as práticas escolares mais significativas segundo os próprios alunos.

3.1.2.2 Anos iniciais: clássicos e infanto-juvenis

Os tradicionais clássicos infantis aparecem tanto nas coleções compradas pelos pais quanto nas leituras feitas na escola, sejam motivados pela professora, seja por escolha do próprio aluno. Sobre esse aspecto, o aluno Eduardo revela: “Na terceira série, eu lembro que comecei a ler os livrinhos dos **Três porquinhos, Chapeuzinho Vermelho, Peter Pan, Pinóquio**, entre outros”.

Além desses livros, um livro que também fez parte do mundo da leitura de muitos alunos foi **Era uma vez um gato xadrez...**, de Bia Vilella. Para Carolina, “este foi o livro que mais adorei ler, pois foi na época em que estávamos aprendendo a escrever poesias e com ele conheci novas rimas muito divertidas.”

O que mais encantou esses adolescentes quando crianças foi a Coleção Ziraldo e seus amigos. Todos os alunos recordam-se de pelo menos um desses livros. A Coleção Ziraldo e seus amigos foi distribuída pelo Governo Estadual de Santa Catarina a todos os estudantes de 1º ao

9º ano da rede estadual de ensino, no ano de 2009. Ela era dividida em nove maletas, as quais continham doze títulos para cada segmento. As maletas direcionadas para as séries iniciais, continham obras da autoria de Ziraldo, Ruth Rocha, Flávia Muniz, Rogério Andrade Barbosa, Pedro Bandeira, entre outros. A coleção aborda temas que fazem parte do dia-a-dia das crianças e dos adolescentes, como ética, saúde, pluralidade cultural e meio ambiente, mas de modo lúdico. Eram livros destinados às escolas, deveriam ser mantidos em sala de aula, em armário próprio, com a possibilidade de também serem levados pelo aluno para casa.

Os títulos que mais apareceram nos diários de leitura foram: **Os dez amigos, O joelho Juvenal, Rolim, Um amor de família, Lição de Geografia, Um bichinho na linha, As flores da primavera e Cada um mora onde pode**. Como é o caso de Fernanda:

Lembro de alguns livros do Ziraldo que eu li: **Lição de geografia; Um amor de família; Cada um mora onde pode e o Bichinho da maçã**. O livro que mais gostei foi **Cada um mora onde pode**, onde falava de bichos que moravam dentro de letras e de frutas, no qual cada letra e fruta eram países diferentes para os bichos.

Como se pode perceber, os anos iniciais marcaram a maioria dos alunos como uma fase de descobertas, de um mundo imaginário e do diálogo com o entorno promovido pela distribuição da maleta do Ziraldo e seus amigos. Eram livros novos, que ficavam na sala de aula para acesso sempre que queriam. E nos anos finais, vieram livros novos? Eram atraentes? Como eram as práticas dos professores?

3.1.2.3 Anos finais: sagas, best sellers e autobiografias

Com relação aos livros lidos nas séries finais, mais especificamente, 8º e 9º anos, as obras, na sua grande maioria, foram compradas pelos próprios alunos. Alguns dos livros marcantes em comum foram: **O menino do pijama listrado, Robinson Crusoe, Diário de um banana, A culpa é das estrelas, Como eu era antes de você, Diário de Anne Frank, Escondendo Edith, Quem é você Alasca?, Cidade de papel, Muito mais que cinco minutos, Tá gravando. E agora?** E a trilogia de Kiera Cass: **A seleção, A elite e A escolha**.

Os livros **Diário de Anne Frank, Escondendo Edith e O menino do pijama listrado** foram os livros considerados mais marcantes pela

turma. Como é o caso da Gabriela: “Li também no oitavo ano o livro **Diário de Anne Frank** que com certeza é um dos livros mais extraordinários que já li, claro, não posso descartar o fato de que ele seja muito triste”.

Para Fernanda o mais marcante foi outro, apesar de manterem em comum o tema da II Guerra Mundial:

Dos livros que li este ano, o que mais me chamou a atenção e me fez gostar de livros sobre a segunda guerra mundial foi **Escondendo Edith**, que conta a história real da vida de uma garota judia chamada Edith, que ainda criança foi separada da família e teve que fugir para vários lugares diferentes até o término da guerra.

Na mesma direção, Carlos sinaliza o que mais valorizou na sua obra eleita, reforçando o diálogo com as duas anteriores na temática e no relato humano dos horrores da guerra:

Escolhi **O menino do pijama listrado**, levei cerca de seis meses para lê-lo, no começo ele parecia tedioso e repetitivo, mas no fim eu não conseguia parar de ler. Ele não foi o melhor nem o primeiro, mas foi como se fosse os dois, quando acabei de ler foi como uma injeção de adrenalina, de incentivo, eu queria ler cada vez mais e mais, a sensação parecia incansável...

Dos livros lidos nas séries finais, encontramos na biblioteca apenas **Robinson Crusóe** e **Escondendo Edith**, os demais livros foram comprados por eles próprios ou por familiares. Vivendo em um período socioeconômica mais favorável para suas famílias, as condições financeiras e a disponibilidade para a aquisição de material de leitura são bem diferentes da relatada pelos pais durante as entrevistas. Nas memórias de leitura de Débora temos essa comprovação: “Este ano li vários livros e comprei muitos também”.

Além disso, Carolina diz,

Minha prima, que é uns três anos mais velha que eu, começou a ler **A culpa é das estrelas** e me indicou, disse que estava gostando muito e que eu adoraria também. [...] Já nas primeiras páginas

percebi que adoraria o livro completo. Naquela mesma noite fiquei até de madrugada lendo e acabei naquela mesma semana.

Com base na fala de Carolina, pode-se afirmar que a indicação de outros jovens de livros recém-chegados ao mercado e com forte apelo comercial – especialmente os que dialogam com séries, games, filmes etc. – despertam mais o interesse dos alunos do que os livros clássicos disponibilizados em nossa biblioteca. Questionada sobre isso, a adolescente afirma,

Eu gostava dos livros que encontrava na biblioteca, mais na infância, quando estava nas séries iniciais, pois adorava as coleções que encontrava lá. Sempre queria tentar ler as coleções completas, como as do Ziraldo. Mas quando cresci e entrei pela primeira vez numa livraria, fiquei fascinada com os livros que encontrei lá. A maioria dos livros que eu encontro na biblioteca é velha, já na livraria eu encontro com publicação mais recente.

Nos anos finais, não houve a distribuição de livros infanto-juvenis, deixando os alunos um pouco decepcionados com os livros encontrados na biblioteca, por não se depararem na escola com livros novos nem com livros divulgados pela mídia.

3.1.2.4 Biblioteca escolar: instalação e acervo

Além de “velhos”, para Carlos, os livros da biblioteca estavam “estragados e embolorados”, uma vez que haviam goteiras nas estantes dos livros, eles molhavam e depois permaneciam deteriorados. Além disso, para Carlos, a biblioteca não é um lugar acolhedor, pois localiza-se em uma sala adaptada no auditório, não tem iluminação adequada, nem janelas para circulação de ar. Para ele, trata-se de um lugar “escuro e fedido” devido à umidade do local. Para a aluna Débora, a biblioteca não tem muitas opções e os livros não são do “estilo” dela.

Parte do relato dos alunos, infelizmente, tem fundamento. No que se refere ao espaço físico, a biblioteca que frequentam é um local pouco arejado, mal iluminado e desconfortável. Além disso, a água da chuva escorre pela parede onde estão colocados os livros, deixando o ambiente

úmido e o acervo mofado, com algumas obras em péssimas condições de uso.

Figura 1: Iluminação precária da biblioteca, com várias lâmpadas queimadas



Fonte: Foto de Karin Milena de Medeiros Kersbaum out. 2017.

Figura 2: Falta de janelas no interior da biblioteca.



Fonte: Foto de Karin Milena de Medeiros Kersbaum, out. 2017.

Figura 3: Desorganização das estantes dos livros infanto-juvenis.



Fonte: Foto de Karin Milena de Medeiros Kersbaum, out. 2017.

Ademais, é pertinente a reclamação de que os livros são desatualizados, já que a escola depende exclusivamente de programas do governo federal e estadual, pouco frequentes e descontínuos. No entanto, a maioria dos livros está em boa condição de uso e não são desatualizados, visto que são clássicos infanto-juvenis. O que gera o desinteresse dos educandos pelo acervo da biblioteca é que não encontram lá *best sellers*, livros anunciados nas propagandas e/ou que mantêm vínculos com filmes, séries e *games*. É desejável que uma biblioteca disponibilize obras que atendam a vários tipos de gostos, sem voltar as costas às produções do presente, e, ao mesmo tempo, forneça acervo que permita ao docente desenvolver trabalhos de sensibilização para o contato com as obras que não circulam na grande mídia, mas são relevantes para a formação humana e artística dos estudantes.

Nesse sentido, as memórias de leitura dos alunos ressaltam a necessidade de instalação de bibliotecas escolares adequadas e atualizadas, para que se possa estimular, coordenar e organizar a leitura. Ezequiel Theodoro da Silva afirma que

A necessidade de instalação de bibliotecas escolares não é tão nova ou recente como parece. Em verdade, esse problema, ao invés de ser solucionado, vem se agravando nas últimas décadas..., não apresentando condições concretas para a formação de leitores e, conseqüentemente,

para o desenvolvimento do gosto pela leitura junto ao segmento estudantil (2009, p. 187-188).

Silva assevera que a implantação de uma biblioteca escolar deve ser uma iniciativa coletiva, entre professores, alunos e comunidade, para que se possa construir de fato uma escola para o povo e criar condições concretas para a fruição e democratização da cultura. No entanto, conforme o próprio autor frisa, para que isso realmente aconteça, é essencial uma reflexão sobre o trabalho pedagógico, a fim de transformar uma biblioteca escolar, em condições ideais de funcionamento, em um espaço para a *práxis* crítica e criativa (SILVA, 2009, p. 192).

Na medida em que educadores trabalhem nessa linha em sala de aula, a busca pela implantação da biblioteca escolar não pode parar. Se tal demanda não é nova, como afirma Silva, está ressurgindo agora, quando os professores e a sociedade estão se conscientizando das suas precárias condições de trabalho e de atualização, buscando soluções para conquistar e organizar uma biblioteca dentro das escolas, “[...] recheada de literatura crítica e com serviço democrático de circulação, certamente servirão como um outro patamar educacional para a produção de um ensino de qualidade” (SILVA, 2009, p. 195).

Nesse sentido, Silva enfatiza ainda que

O planejamento e a efetivação da biblioteca escolar requer uma mudança de mentalidade por parte dos educadores, principalmente porque envolve a participação dos alunos e grupos comunitários na gênese, gestão e desenvolvimento dos projetos educacionais. Sem essa predisposição e abertura dos educadores, sem derrubar os “muros” que separam a escola da comunidade, o projeto da biblioteca escolar vai certamente fracassar (SILVA, 2009, p. 198).

Para tanto, é preciso que o coletivo (administradores, funcionários, técnicos, professores, alunos e comunidade) participe das decisões preliminares para a instalação da biblioteca: definindo objetivos; estudando as possibilidades concretas para a instalação e o funcionamento; fazendo levantamento e conhecimento de experiências semelhantes nos níveis municipal, regional e/ou estadual; formando uma comissão de participação e reivindicação; e, em última instância, atribuindo responsabilidades aos membros do grupo (SILVA, 2009, p.199).

Para a organização da biblioteca escolar, a preocupação maior não deve ser a beleza de sua decoração, mas sim a qualidade do seu acervo e a funcionalidade dos seus serviços. Para isso, é importante atender às necessidades reais de leitura dos usuários, “voltadas à busca de conhecimento, recreação e fruição estética”. A funcionalidade da biblioteca vai depender da seleção e aquisição de obras, do sistema de empréstimo e da capacidade de atrair e aumentar o público leitor (SILVA, 2009, p. 199).

A efetivação da biblioteca depende também de atividades de mobilização que podem ser implantadas por qualquer escola, por exemplo, campanhas de doações, banca de troca de livros; campanhas para assinaturas; formação da “memória” da escola, com trabalhos dos alunos e professores (dossiês, fotografias, gravações, etc.), permitindo aos educandos o conhecimento do próprio desenvolvimento histórico do local onde estudam (SILVA, 2009, p. 200-201).

Tendo evidenciado a dura realidade da biblioteca escolar e os desafios para superá-la, é tempo de repensar as práticas de leitura utilizadas pelos professores.

3.1.2.5 Práticas de leitura

Atingir condições propícias para a leitura vai depender tanto da organização da biblioteca escolar quanto de uma mudança nas práticas dos educadores, única forma de a escola e a comunidade imporem sua marca na cultura e na história, com acesso a acervo qualificado (SILVA, 2009, p. 202).

Por isso, faz-se necessário que o professor promova o letramento literário, para que a literatura possa cumprir seu papel humanizador. Não é possível aceitar que o simples ato de ler em casa ou na escola sem qualquer tipo de problematização seja considerado atividade escolar de leitura literária. Muito pelo contrário, somente ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola³ (COSSON, 2014b, p. 26).

Igualmente fundamental no processo humanizador através da leitura, é, como bem enfatiza Paulo Freire, estimular os grupos populares a escrever seus textos, desde o começo da alfabetização, para que, na pós-alfabetização, se incluam na biblioteca páginas escritas pelos próprios educandos, iniciando uma nova caminhada até os oprimidos, desfazendo

³ Para conferir práticas de letramento literário, com base no que postural Rildo Cosson, ver capítulo I.

marcas autoritárias e acreditando nas massas populares, em um processo de democratização não só da leitura, mas igualmente da escrita, pois: “Já não apenas fale a elas ou sobre elas, mas as ouça, para poder falar com elas” (FREIRE, 2005, p. 31).

Freire tece importantes reflexões sobre a biblioteca popular – a qual, na maioria das cidades brasileiras, corresponde à biblioteca escolar. Para que cumpra sua função social, nosso patrono da educação sinaliza a importância de

[...] esforços no sentido de uma correta compreensão do que é a palavra escrita, a linguagem, as suas relações com o contexto de quem fala e de quem lê e escreve, compreensão portanto da relação entre “leitura” do mundo e leitura da palavra, a biblioteca popular, como centro cultural e não como um depósito silencioso de livros, é vista como fator fundamental para o aperfeiçoamento e a intensificação de uma forma correta de ler o texto em relação com o contexto. Daí a necessidade que tem uma biblioteca popular centrada nesta linha de estimular a criação de horas de trabalho em grupo, em que se façam verdadeiros seminários de leitura, ora buscando o adentramento crítico no texto, procurando apreender a sua significação mais profunda, ora propondo aos leitores uma experiência estética, de que a linguagem popular é intensamente rica (FREIRE, 2005, p.33).

É exatamente essa forma de lecionar que fará com que os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, tornem-se restauradores da humanidade sua e de seus opressores. “E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores... Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos” (FREIRE, 2005, p. 33).

A ação que tem de ser feita com os oprimidos é o diálogo crítico e libertador, variando, “[...] em função das condições históricas, em função do nível de percepção da realidade que tenham os oprimidos, o conteúdo do diálogo”. Somente assim será possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, superando a contradição entre o educador e os educandos (FREIRE, 2005, p.59-78).

Paulo Freire reitera que ao adotar tal perspectiva o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado. Estabelecem-se, pois, as bases para o diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa: “Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem” (2005, p. 79).

Ao perceber os educandos como seres no mundo e promover seu diálogo com o mundo, o professor faz com que se sintam desafiados. Quanto mais desafiados, mais os alunos se sentirão obrigados a responder ao desafio, compreendendo-o como um problema em suas conexões com outros e o resultado será a crescente criticidade. Na medida em que vão respondendo aos desafios, novos desafios vão surgindo e vão se reconhecendo (FREIRE, 2005, p. 80).

Por isso é que essa educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, supera a falsa consciência do mundo, que agora já é “[...] o mediatizador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, de que resulte a sua humanização (FREIRE, 2005, p. 87)”.

Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz de dar início a uma educação como prática da liberdade, iniciada já quando o educando pergunta em torno do que vai dialogar com seus educadores, ou seja, sobre qual conteúdo programático será o diálogo. Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático é “a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada”, fazendo-se de educador com educando, mediatizados pelo mundo que impressiona e desafia uns aos outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele (FREIRE, 2005, p. 96-97).

Nas aulas de leitura do ano de 2017, o professor disponibilizou o diálogo crítico através de roda de discussão, em que os alunos contavam um pouco do enredo, relacionavam com a realidade, comentavam sobre as atitudes das personagens. Como na escola não havia exemplares suficientes de um mesmo livro, nas aulas de leitura, os alunos possuíam obras diferentes uns dos outros. A maioria deles tinha livros comprados por eles ou emprestado de colegas e amigos. Nas aulas de leitura, que acontecia uma vez por semana, trinta minutos eram destinados para escolha do livro e leitura silenciosa e quinze minutos para comentários.

Tal prática está relacionada com o que Rildo Cosson, em seu livro **Círculo de leitura e letramento literário**, nomeia como *Leitura Silenciosa Sustentável*, em que se disponibiliza alguns minutos durante o horário de aula para que os alunos leiam o que desejam. Durante esse

tempo, o professor também lê. Essa prática é defendida pelo argumento de que se aprende a ler lendo, dando liberdade de escolha, de abandonar a leitura ou de reler um livro em particular⁴ (COSSON 2014a, 98-100).

Para que o tempo destinado à leitura não fosse burlado, a professora tornou-o uma atividade mais escolar, tendo como objetivo, além da formação do leitor, o desenvolvimento da oralidade, do pensamento crítico e da escrita, acompanhados de avaliação. De acordo com os alunos, de uma forma geral, a proposta desenvolvida foi boa, pois eles nunca tinham tentado relacionar as histórias com a vida real, nem nunca pararam para refletir sobre a ação das personagens. Para eles, as aulas de leitura proporcionaram mais tempo para ler, aumentando o interesse pela leitura literária.

Após as aulas de leitura, os alunos tinham como atividade escrever no diário de leitura, recontando um pouco da história e fazendo reflexões sobre o texto. A maioria ficou na recontação, mas muitos foram aos poucos desenvolvendo as habilidades de comentar, criticar e até relacionar com a realidade. Para Cosson, o diário de leitura é um registro das impressões, falando sobre as dificuldades de compreensão de determinadas palavras, transcrever trechos favoritos com suas observações, evocar vivências, relacionar com textos lidos, apreciação dos recursos textuais, entre outras (COSSON 2014a, p. 122).

Apesar de alguns estudantes não aprofundarem muito a escrita e os comentários e impressões, os alunos se dedicaram ao trabalho manual de confecção do diário de leitura, demonstrando empenho e cuidado da elaboração da capa à concepção dos desenhos que ilustrariam as páginas internas dos respectivos diários.

Notamos que, ao longo dos anos, as obras indicadas pelas professoras nem sempre foram muito bem aceitas, principalmente porque os estudantes queriam: 1) terminar a coleção que já haviam começado a ler; 2) o livro que o colega recém terminara, ou 3) inteirar-se do próximo livro que seria roteirizado para o cinema. Há casos também em que a resistência dos estudantes não se deu exclusivamente pelas razões citadas, pois em alguns momentos a professora constatou que foi infeliz em suas indicações, sugerindo obras de literatura para as quais seu público de leitores infanto-juvenis não estava preparado.

Tal foi o caso do livro **O aprendiz de cavaleiro**, de Fernando Henrique Becker Silva, cujos exemplares foram doados para a escola pelo governo estadual. Assim, no quarto bimestre de 2017, a professora

⁴ Para aprofundar sobre os direitos imprescindíveis do leitor, ler **Como um romance** de Daniel Pennac.

determinou a leitura desse mesmo livro para todos. Nas aulas de leitura, cada aluno lia uma página em voz alta e a turma comentava sobre o que fora lido, com o objetivo de todos chegarem ao fim do livro, socializando as impressões de leitura, além de compreendendo e situando melhor o texto lido.

Essa prática não foi bem aceita pela maioria dos alunos: para alguns a linguagem foi taxada de “muito fácil”, já para outros, de “muito difícil”. Para alguns o tema era infantil, para outros fora da realidade. Alguns liam com boa fluência, fazendo com que todos ouvissem e entendessem, enquanto outros apresentavam dificuldade na decodificação das palavras e/ou liam muito baixo, dificultando a compreensão.

Ao longo de todo o ano letivo de 2017, a professora fez leituras em voz alta de contos e de memórias de leitura, que foram muito bem aceitas pelos educandos. Rildo Cosson afirma que a ler em voz alta para seus alunos proporciona o uso diversificado de textos em sala de aula; amplia o entendimento de um determinado tópico; desperta a curiosidade, motiva e amplia o interesse pela leitura (COSSON 2014a, p. 107).

Uma das estratégias utilizadas pela professora nessa prática, foi a chamada leitura protocolada ou leitura por inferências, em que os alunos fizeram predições sobre o texto com base no título e na capa, lendo trechos e verificando se as predições se confirmaram, discutia-se e realizava-se novas predições (COSSON 2014a, p. 117).

A partir do conto lido que foi **O gato preto** de Edgar Allan Poe, os alunos leram outros contos de mistérios e/ou terror, conversaram com as pessoas mais velhas de município sobre as superstições e crenças existentes na cidade, e criaram seu próprio conto de mistério e/ou terror, que foi digitado e organizado com o dos demais na forma de um livro de contos. Essa prática, além de recomendada por Cosson, encontra amparo em Paulo Freire, para quem o estímulo a escrita passa pela inserção dos textos dos alunos na biblioteca, uma forma de democratizar a leitura e a escrita, ao permitir que o aluno não seja apenas um sujeito passivo, que recebe a palavra do outro, mas ativo, que expressa a sua voz e pode igualmente ser ouvido (FREIRE, 2005, p. 31).

De acordo com os relatos, as experiências de leitura dos anos iniciais foram mais marcantes que as dos anos finais. E o trabalho que recebeu maior destaque em várias das memórias tomava as obras da coleção Ziraldo e seus amigos, desenvolvido quando eles cursavam o terceiro e o quarto ano. Os livros ficavam à disposição dos educandos no fundo da sala, em cima de carteiras, para leituras após a finalização das atividades. Vez por outra, os alunos podiam levar os livros para casa para leitura e contação de histórias. As obras eram atuais, atraentes e

adequadas ao público, o que teve impacto efetivo na formação dos leitores, embora pudemos observar pelos relatos que poderiam ter sido melhor aproveitadas com a realização de atividades complementares dirigidas pelo docente.

Ao longo dos anos finais, de acordo com os relatos, a aula de leitura tinha a mesma estrutura e objetivo: ler para contar. Todavia, diferentemente dos anos iniciais, os livros disponibilizados na escola não despertavam o interesse dos alunos, que alegavam só encontrar na biblioteca escolar obras velhas e estragadas, ou de temáticas diferentes das que desejavam – com pouco ou nenhum espaço para produções contemporâneas. Para muitos alunos, as aulas de leitura foram marcantes, pois era o único tempo que tiravam para ler. No entanto, a experiência mais marcante, nos anos finais, para a maioria dos alunos foi a escrita das memórias de leitura, já que gostaram de recordar os livros que leram nas séries anteriores, de como escolhiam e quem eram seus maiores incentivadores. Além disso, ir na feira do livro também os marcou muito, uma vez que nunca tinham encontrado um escritor pessoalmente. Além dos trabalhos, os livros Diário de Anne Frank, O menino do pijama listrado e a Trilogia A Seleção de Kiera Cass fizeram muito sucesso.

De acordo com o site Pro-livro, em pesquisa que dá origem aos **Retratos da leitura no Brasil**, 4ª edição, em 2015, 56% da população brasileira com 5 anos ou mais poderia ser considerada leitora por ter lido ao menos um livro, inteiro ou em partes, nos três meses anteriores à pesquisa. Apesar das aulas de leituras desenvolvidas de modo mais ou menos sistemático ao longo de nove anos, considerando os textos de memórias dos alunos, é possível igualmente estabelecer um retrato dos leitores ao final do ensino fundamental.

Gráfico 2: Leitores após a escolarização (9º ano)



Minha análise como professora permite considerar que cerca de 68% dos alunos podem ser considerados leitores proficientes, 26% leitores intermediários e 6% não leitores. Dos quinze alunos que tiveram acesso a livros em casa, treze se tornaram leitores proficientes ao final do nono ano, o que corresponde a 87%. Dos dezenove alunos que não tinham nenhum contato prévio com livros, em apenas dez casos a escola atingiu o mesmo patamar, ou seja, 56%.

Concluindo esse capítulo, as práticas de formação do leitor observadas ao longo dos anos de formação ficaram aquém do desejado, já que se concentraram basicamente nas discussões, comentários e quando muito foram relacionadas à vida real. Para que se possa formar leitores, é importante que o professor amplie as possibilidades de resignificação das obras, com espaços de diálogo e sobretudo de expressão, em que o aluno possa se manifestar e demonstrar sua criatividade para além de questionários, notas, sínteses e resenhas. Que se crie espaço para dramatizações, debates, júri simulado, HQ, ilustrações, *graffitis*, composição e execução de músicas, roteirização e gravação de audiovisuais, entre outros⁵.

⁵ Para aprofundar sobre as práticas de leitura, conferir **Círculos de leitura e letramento literário**, de Rildo Cosson.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como afirmamos anteriormente, essa dissertação buscou compreender como se dá o processo de formação do leitor literário no ensino fundamental. Por meio da pesquisa-ação, foi realizado um experimento que permitiu gerar e analisar dados sobre junto aos alunos do nono ano da Escola de Educação Básica Otília Müller, de Chapadão do Lageado-SC. Para tanto, foi escolhido o gênero “memórias de leitura”, pois permitia que obtivéssemos registros do contato com os livros literários desde a mais tenra idade até o momento da pesquisa, a fim de verificar como se deu o processo de formação de leitores na perspectiva dos alunos. Ao situarmos e compreendermos a dinâmica das experiências de leitura individuais e coletivas vivenciadas ao longo desse período, acreditamos também contribuir para a formação dos sujeitos integrantes da pesquisa que ressignificaram suas trajetórias.

Considerando os trabalhos de leitura desenvolvidos no período, é possível perceber que a leitura é tratada tão somente como mais uma das tarefas, do conteúdo programático de professores previsto em ementas, sem a clareza da necessidade e de alternativas para o desenvolvimento do letramento literário. A escola cobra a leitura, mas raramente oferece condições – tempo, espaço, acervo, orientações para práticas individuais e coletivas – para que ela aconteça, superando a superficialidade, sem enfatizar experiências de ordem ética e estética.

É preciso que o professor evolua da contação de histórias para a humanização através da leitura, com práticas para formar leitores que saibam reconhecer uma maneira própria de ver e viver o mundo. Como o próprio Cosson afirma: “Os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos”. O que os faz falar são os mecanismos de interpretação, os quais são sim aprendidos na escola, ensinando o aluno a explorar o texto de forma adequada: “Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados” (2014b, p.26-27).

O trabalho com a leitura na escola e, de modo privilegiado, com a leitura de literatura, revela-se propício para o estabelecimento de uma visão crítica do ensino. Conforme frisa Paulo Freire, por meio da leitura e da escrita posso reconhecer que não estamos sós no mundo. Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros, sujeito paciente e agente. Reconhecer isso, significa reconhecer nos outros “[...] o direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los”.

Os maiores problemas identificados pela pesquisa começam na omissão dos pais no processo de letramento dos filhos – motivado por causas que vão do desinteresse ao analfabetismo e à vulnerabilidade socioeconômica. Perpetuam-se na escola por meio de práticas docentes equivocadas, especialmente a partir dos anos finais do ensino fundamental – quando se limitam quase que na totalidade a atividades de repetição e síntese oral e escrita do livro lido. Muitos docentes parecem reproduzir as estratégias utilizadas por seus próprios professores décadas antes, sem levar em conta todo um avanço no campo teórico e as transformações sociais do mundo que cerca seus estudantes.

E, por fim, temos a falta de biblioteca escolar adequada, com a preocupação centrada na qualidade do acervo e na funcionalidade dos serviços, atendendo às necessidades reais de leitura dos usuários, para seu conhecimento, recreação e fruição estética. Tal qual as livrarias, que hoje transformaram a ala infanto-juvenil em espaços lúdicos, coloridos, atraentes e acolhedores, com tapetes, pufes e poltronas confortáveis para a leitura, precisamos repensar a dinâmica das bibliotecas escolares. Não é possível que persistam como espaços improvisados, mal iluminados e mal ventilados, com doações aleatórias e funcionários desviados de suas funções originais. Em uma biblioteca escolar deve haver espaço inclusive para o ruído, para a vida em ebulição que é própria da escola e o acervo precisa circular, ser amplamente disponibilizado e repostado. Não faz sentido algum uma biblioteca escolar ser um espaço chaveado, em que se quer proteger os livros de seus leitores.

A participação nesta pesquisa trouxe aos alunos a possibilidade de uma reflexão sobre seu processo de leitura, sobre seus gostos e sobre a necessidade de se ter um pensamento crítico em tudo o que lê. Além disso, foi perceptível a dedicação dos alunos ao longo do processo de confecção do diário de leitura (Cf. Imagens 01 a 12, Anexos IV e V). O desenvolvimento da pesquisa-ação foi uma experiência muito gratificante para mim, na condição de docente-pesquisadora que pôde analisar as teorias sobre a formação do leitor, refletir sobre sua minha trajetória e sobre as práticas ao longo de mais de duas décadas de sala de aula, resignificando a percepção sobre a literatura, o processo de formação de leitores e, por conseguinte, meu trabalho docente.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. de & BORDINI, M. da G. **Literatura: a formação do leitor**. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ANTUNES, B.; CECCANTINI, J. L. C. T.. Os clássicos: entre a sacralização e a banalização. In: PEREIRA, R. F.; BENITES, S. A. L. (org.). **À roda da leitura: língua e literatura no jornal proleitura**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2004.

BAGNO, M. **Pesquisa na escola: o que é, como se faz**. -26. Ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2014.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal** / [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. — 2ª ed. —São Paulo Martins Fontes, 1997.

_____. **Marxismo e a filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8ª ed. —São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. **Problemas da poética de Dostoievski**. [Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra]. – 5ª ed. – Rio de Janeiro: Florense Universitária. 2013.

BARTHES, R. Da leitura. In: **O rumor da língua**. Tradução de Mario Laranjeira. Prefácio Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988, p. 43-52.

BENJAMIN, W. **O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. João Wanderley Geraldi. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BERGSON, H. **Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito** tradução Paulo Neves. - 2- ed. – São Paulo : Martins Fontes, 1999.

BONDÍA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação. Nº 19. P. 20-28. Jan/fev/mar/abr. 2002.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz: EDUSP, 1987. p. 336.

BRAIT, B. **Literatura e outras linguagens**. – São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDIDO, A. **Direito à literatura**. Vários escritos. 5.ed. Rio de Janeiro: ouro sobre azul, 2011, p. 171-193.

_____. **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas cidades. Ed. 34, 2002.
CECCANTINI, J. L. **Leitores iniciantes e comportamento perene**. In: SANTOS, Fabiano dos. NETO, José Castilho Marques. Rösing, Tania M. K. (org.) - 1. Ed. – São Paulo: Global, 2009.

CHARTIER, R (Org.) **Práticas de leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. 5ª ed. – São Paulo: Ed. Liberdade, 2011.

_____. Textos, impressão, leituras. In: HUNT, L. **A nova história cultural**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

COSSON: R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014a.

_____. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. Ed. 4ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014b.

DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 34. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

FANTINATI, C. E. CECCANTINI, J. L. C. T. Um país se faz de homens, livros e bibliotecas. In: PEREIRA, R. F.; BENITES, S. A. L. (org.). **À roda da leitura**: língua e literatura no jornal proleitura. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2004.

FOUCAULT, M. A escrita de si. In: **O que é um autor?** Lisboa: Passagens. 1992. p. 129-160.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. – 46. Ed. – São Paulo, Cortez, 2005.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 40ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. (Org.) **O texto na sala de aula:** leitura e produção. Cascavel, Assoeste.

_____. **Portos de passagens.** 3ª ed. – São Paulo: Martins fontes, 1995.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** – 5. Ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

INEP. Prova Brasil, disponível em <http://sistemasprovaBrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/view/boletimDesempenho/boletimboletimDesesema>. Acessado em: 09 de janeiro de 2017.

KLEIMAN, A, B.. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna.** Revista Signo, Santa Cruz do Sul. v. 32 n. 53, p.1-25, dez, 2007.

LEJEUNE, P. **O pacto autobiográfico:** de Rousseau à internet. Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

MAGALHÃES, L. C. & ZILBERMAN, R. **Literatura infantil:** autoritarismo e emancipação. 2 ed. São Paulo: Ed. Ática, 1984

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

MENDONÇA, M. Análise linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no Ensino Médio** e formação do professor. São Paulo: Contexto, 2006, p. 199-226.

MÜLLER, F. Ensino de literatura nos anos finais do Ensino Fundamental: reflexões e alternativas. In: ASSIS, L. (coord). **Linguagem e ensino do texto: teoria e prática**. São Paulo: Blücher, 2016.

PAES, J. J. Memórias de um leitor amoroso. In: YUNES, E. (org.) **Ler & Fazer**. Rio de Janeiro: Reflexão, 2011.

PENNAC, D. **Como um romance**. Tradução de Leny Werneck. – Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PERRONE-MOISÉS, L. **Altas Literaturas**: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

POE, E. A. **Histórias extraordinárias**. Tradução e adaptação Clarice Lispector. – Ed. Especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro. vol. 5. n. 10, 1992, p. 200-212.

_____. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos históricos**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

PRIETO H., **Rotas Fantásticas**, Ed. FTD, 2003.

REINALDO, M. A.; BEZERRA, M. A. **Análise linguística**: afinal, a que se refere? São Paulo: Cortez, 2013.

Retratos da leitura no Brasil. Disponível em: http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf

ROJO, R. **Pedagogia dos Multiletramentos**: Diversidade cultural e de linguagens na escola. 2012.

SABINO, A.M. **Tanta coisa guardada...** Memórias de leituras. 2003. Dissertação (Mestrado em Literatura) - Curso de Pós-Graduação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SILVA, E. T. Biblioteca escolar: da gênese à gestão. In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. M. K. (org.) **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

SILVA, V. M. T. **Leitura literária & outras leituras** – Impasses e alternativas no trabalho do professor. – Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SOARES, M. “A escolarização da literatura infantil e juvenil”. In: **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte, autêntica, 2006.

_____. **O que é letramento?** Disponível em <<http://www.verzeri.org.br/artigos/003.pdf>>. Acessado em 08/03/2017.

_____. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos. **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

SOUZA, S. J. e; ALBUQUERQUE, E. D. P.; **A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana**. Bakhtiniana, São Paulo, 7 (2): 109-122, Jul./Dez. 2012.

SOUZA, M. Z. de. **Literatura juvenil em questão: aventura e desventura de heróis menores**. - 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2003.

STREET, B. **Perspectivas interculturais sobre o letramento**. Disponível em: <<http://revistas.usp.br/flp/article/view/59767/62876>>. Acessado em 08/03/2017.

THIOLLENT, M. (1947). **Metodologia da pesquisa-ação**. – 18. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. – 11. Ed. Ver., atual. e ampl. – São Paulo: Global, 2003.

ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

KARIN MILENA DE MEDEIROS KERSBAUM, aluna do curso de Mestrado de Profissional em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina, portadora do CPF 024.637.059-90, RG 2.258.347, telefone de contato (47) 999349373 e endereço de e-mail prokarinmilena@hotmail.com convida seu (sua) filho (a) para participar do projeto de pesquisa **Memórias de leitura: formação de leitores nos anos finais do ensino fundamental**, cujo objetivo é contribuir para a formação do leitor literário nos Anos Finais do ensino Fundamental, almejando a formação integral dos sujeitos, tal pesquisa está pautada na Resolução 466/2012 de acordo com o CNS (Conselho Nacional de Saúde).

Para que isso seja possível, nos próximos meses, será desenvolvida, junto aos estudantes do 9º ano, uma sequência didática sobre o gênero Memórias de leitura, a qual prevê a leitura e a problematização dos textos, a reflexão acerca de aspectos da língua e a produção de texto no referido gênero Memórias de leitura. Posteriormente, será iniciada a etapa de análise e interpretação dos dados obtidos por meio do instrumento de geração de dados – Memórias de leitura. O objetivo da sequência didática é permitir uma reflexão sobre as estratégias de leitura empregadas pelos docentes e sobre os hábitos de leitura consolidados ou não pelos estudantes dos anos finais.

Durante os procedimentos de coleta de dados, seu (sua) filho (a) estará sempre acompanhado por um dos pesquisadores, que lhe prestará toda a assistência necessária ou acionará pessoal competente. Registra-se também que os(as) senhores(as) têm a garantia de acesso ao estudo que será realizado, em quaisquer de suas etapas, tanto quanto têm direito a esclarecimentos sobre o processo. Se houver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, os senhores poderão entrar em contato com a professora pesquisadora pelo telefone (47)999349373 ou pelo e-mail: prokarinmilena@hotmail.com, com o Programa de Mestrado

Profissional em Letras do Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina – telefone (48) 3721-4548 e contatar com a Profa. Dra. Fernanda Müller, orientadora desta pesquisa e também com o CEPESH-UFSC (Tel.: 48 3721-6094), e-mail: cep.propesc@contatoufsc.br.

Os(as) senhores(as) têm liberdade de, a qualquer momento, retirar o consentimento da participação de Seu (sua) filho (a), sem que haja qualquer prejuízo. A pesquisadora garante-lhes, também, que não será divulgada a identificação de nenhum dos participantes. Os senhores têm o direito, ainda, de serem mantidos (as) informados (as) sobre os resultados parciais da pesquisa. Não existirão despesas, nem compensações financeiras para o participante em qualquer fase do estudo.

A participação nesta pesquisa não implica em riscos para Seu (sua) filho (a), pois as atividades de leitura e produção de textos farão parte das aulas semanais de Português, que já fazem parte da vida escolar dele (a). Portanto, Seu (sua) filho (a) somente correrá os riscos mínimos que podem acontecer com qualquer aluno no cotidiano escolar.

No caso de Seu (sua) filho (a) vir a ter algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa, você poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada.

Os pesquisadores serão os únicos a ter acesso aos dados e tomarão todas as providências necessárias para manter o sigilo. Mas sempre existe a remota possibilidade da quebra do sigilo, mesmo que involuntário e não intencional, cujas consequências serão tratadas nos termos da lei. A docente-pesquisadora se compromete a utilizar os dados coletados somente para pesquisa, e os resultados serão veiculados por meio de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível a identificação dos participantes da pesquisa.

Anexo, está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenham restado dúvidas.

DECLARAÇÃO DO RESPONSÁVEL PELO (A) PARTICIPANTE

Eu, _____, responsável pelo aluno _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e interromper minha participação e do aluno sob minha

responsabilidade se assim o desejar. A professora orientadora doutora Fernanda Müller e a professora pesquisadora Karin Milena de Medeiros Kersbaum certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Também sei que não arcarei com nenhum custo durante o desenvolvimento da pesquisa. Em caso de dúvidas poderei me comunicar com a escola e com a professora pesquisadora no telefone 47-35370074 ou 47-999349373, pelo e-mail prokarinmilena@hotmail.com e também com o CEPESH-UFSC (Tel.: 48 3721-6094), e-mail: cep.propesc@contatoufsc.br.

Declaro que concordo e autorizo a participação do(a) menor sob minha responsabilidade nesse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Nome	Assinatura do responsável	Data
------	---------------------------	------

Nome	Assinatura do pesquisador	Data
------	---------------------------	------

Essa pesquisa está pautada na Resolução 466/2012 de acordo com o CNS (Conselho Nacional de Saúde).

Endereço do Comitê de Ética da UFSC:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina – CEP/UFSC

Prédio Reitoria II, 4º andar, sala 401,

Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis.

ANEXO II - TERMO DE ASSENTIMENTO

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

TERMO DE ASSENTIMENTO

Título da Pesquisa: **Memórias de leitura: formação de leitores nos anos finais do ensino fundamental.**

Nome da Pesquisadora: Karin Milena de Medeiros Kersbaum

Nome da Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Müller

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar desta pesquisa, que tem como finalidade oportunizar novas práticas de leitura do texto literário.

Participantes da pesquisa: Participarão em torno de quarenta alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II.

Envolvimento pesquisa: ao participar desta pesquisa você terá a oportunidade de realizar atividades que visam a leitura e a problematização dos textos, a reflexão acerca de aspectos da língua e a produção de texto no referido gênero Memórias de leitura.

Para participar deste estudo, o responsável por você precisa autorizar, assinando um termo de autorização chamado Termo de Consentimento. Você pode fazer qualquer pergunta e, se tiver alguma dúvida sobre sua participação, a qualquer hora esta será respondida. O responsável por você pode retirar a autorização ou não querer mais sua participação a qualquer momento.

A sua participação é voluntária, ou seja, você participa se quiser, e o fato de você não querer participar não levará a qualquer modificação na forma em que você será atendido. Você não será identificado em nenhuma publicação.

A legislação brasileira não permite que você tenha qualquer compensação financeira pela sua participação na pesquisa, mas você será ressarcido, nos termos da lei, caso alguma despesa extraordinária associada à pesquisa venha a ocorrer. Você não terá nenhuma despesa advinda da sua participação na pesquisa.

A participação nesta pesquisa não implica em riscos para você, pois as atividades de leitura, produção de textos farão parte das aulas

semanais de Português, que já fazem parte de sua vida escolar. Portanto, você somente correrá os riscos mínimos que podem acontecer com qualquer aluno no cotidiano escolar.

No caso de você vir a ter algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa, você poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada.

A pesquisadora responsável, que também assina esse documento, compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 466/12 de 12/06/2012, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa.

Você só participará com a autorização do responsável por você. Suas informações utilizadas na pesquisa ficarão guardadas com a pessoa responsável pela pesquisa por cinco (5) anos, e depois serão destruídas. Este termo tem duas cópias, sendo que uma cópia será guardada pelos pesquisadores, e a outra ficará com você.

Você poderá saber os resultados da pesquisa, se quiser, quando ela acabar. Em caso de dúvidas poderá se comunicar com a escola e com a professora pesquisadora no telefone 47-35370074 ou 47-999349373, pelo e-mail prokarinmilena@hotmail.com e também com o CEPESH-UFSC. (Tel.: 48 3721-6094), e-mail: cep.propesc@contatoufsc.br.

ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____, fui informado(a) dos objetivos desta pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei fazer novas perguntas, e o meu responsável poderá mudar a decisão de eu participar se ele quiser. Tendo a autorização do meu responsável já assinada, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo e me foi dada a chance de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do aluno

Chapadão do Lageado, _____ de _____ de 2017.

Essa pesquisa está pautada na Resolução 466/2012 de acordo com o CNS (Conselho Nacional de Saúde).

Endereço do Comitê de Ética da UFSC:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina
– CEP/UFSC

Prédio Reitoria II, 4º andar, sala 401,

Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis.

ANEXO III - PLANO DE AULA

MEMÓRIAS DE LEITURA

Turma

9º Ano

Tempo estimado

11 aulas de 45 minutos

Material necessário

Textos de Memórias de Leitura

Objetivos

- Ampliar a competência comunicativa, lendo e escrevendo textos socialmente relevantes a partir do gênero memórias de leitura;
- Ler, ouvir, compreender e debater memórias de leitura;
- Identificar as características formais e discursivas das memórias de leitura;
- Planejar, produzir, reescrever e revisar - coletivamente, em duplas e individualmente - as memórias de leitura;
- Realizar análise linguística a partir de elementos dos textos produzidos;
- Socializar os trabalhos na turma e com as famílias;
- Problematicar os principais achados da pesquisa com os estudantes.

Conteúdos

- Gênero textual Memórias de leitura;
- Leitura e compreensão;
- Produção textual;
- Procedimentos de produção, reescrita e revisão de textos;
- Análise linguística - coesão, coerência, tempos verbais, vocabulário, conjunção, advérbio e/ou pontuação, conforme a necessidade.

Obs.: dependendo das dificuldades da turma, outros conteúdos linguísticos podem ser acrescentados ao projeto.

Desenvolvimento

1ª Aula

Como atividade introdutória, formar um círculo e conversar com os alunos sobre os livros que marcaram a vida deles, positiva ou

negativamente. Incentivar todos os alunos a contarem. O professor também deve falar sobre seus livros preferidos. Para iniciar, o professor pode mostrar os livros e fazer alguns questionamentos. Como: Que história infantil vocês lembram? Conhecem a história... (citar algumas histórias infantis)? Quem contava? Onde ouviam histórias (na hora de dormir, nos dias de chuva, na escola...)? Quais foram os últimos livros que você leu ou abandonou? Como foi a experiência? A escolha do livro foi feita pelo assunto ou pelo autor? Foram sugeridos pela escola, pelo grupo familiar ou por amigos? Você gosta dos livros de quais temáticas: mistério, aventura, terror, policial, histórias de amor, poesia ou outros? Costuma ler o texto na íntegra, pula algumas partes ou o abandona logo?

2ª Aula

Retomar a aula anterior. Problematicar com os alunos: O que seria um bom leitor? Aliás, o que é um leitor? Você se considera leitor? Por quê? Anotar no quadro as respostas dos alunos e depois definir em conjunto o que melhor representa as ideias do grupo. Após a discussão, o professor entrega cópias de suas memórias de leitura, texto em que apresenta a própria experiência de leitura. Segue leitura em voz alta pelo próprio professor e abertura para debate.

3ª Aula

Distribuir cópias de memórias de leitura de um leitor proficiente e de um que não gostava de ler. Solicitar aos alunos que leiam em voz alta e comparem, problematicando com o grupo os porquês: Ler é um dom nato ou um ato que pode ser estimulado? Há condições que ajudam um estudante a se tornar um leitor voraz ou a não gostar de livros? Quais são elas, na opinião de vocês?

4ª Aula

Com base nos textos apresentados na aula anterior, serão levantados alguns aspectos relevantes para a construção das memórias de leitura, como os verbos no passado e o uso de marcadores temporais e espaciais, bem como recursos próprios da criação literária, como as figuras de linguagem. Realização de exercícios de análise linguística em sala. Como atividade complementar, orientar os alunos para a elaboração de algumas questões para entrevistar os pais sobre as experiências de leitura vivenciadas por eles na infância e na adolescência, dentro ou fora da escola.

5ª Aula

Discutir com o grupo as dificuldades ou facilidades encontradas na entrevista. A seguir, os alunos serão convidados para apresentar oralmente as respostas de seus pais. Levantar hipóteses: O que ajudou certos pais a gostar ou não gostar de ler? Os pais leem ainda hoje? Vocês têm livros, jornais ou revistas em casa? Se lembram de textos divertidos ou interessantes que já leram no livro didático? Guardam algum livro didático já usado em casa? Você ou algum familiar utiliza o livro didático como fonte de leitura? Existe alguma correspondência entre filhos dos pais leitores e não leitores na turma? Esse fator pode ser considerado relevante? Por quê?

6ª Aula

Relembrando as discussões feitas até aqui, a professora coloca algumas questões no quadro para orientar a escrita e solicita a produção individual de memórias de leitura. Não será estabelecido número de linhas, nem mínimo, nem máximo.

7ª Aula

Em duplas os alunos se revezam na leitura do texto do colega. Os alunos receberão critérios de avaliação para ajudar na tarefa, sinalizando a lápis aspectos que o colega deverá revisar no próprio texto: sugestões de melhorarias no que se refere à:

- a) adequação ao gênero e à proposta;
- b) aspectos morfossintáticos;
- c) aspectos estilísticos e autorias;
- d) no âmbito da coerência e coesão textuais.

Após a revisão, serão entregues a versão final e o rascunho.

8ª Aula

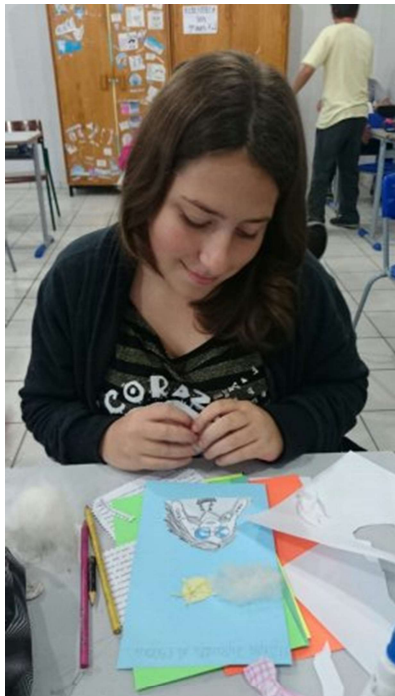
Para essa aula a professora já deve ter lido e analisado os textos, indicando o que podem alterar para aprimorar a escrita. Revisão individual e digitação do texto em casa/escola, para posterior elaboração de livro em arquivo digital com as memórias de leitura de cada um.

Avaliação

Os avanços na aprendizagem serão avaliados por meio da análise comparativa das produções, registro processual das atividades e dificuldades da turma e das intervenções realizadas pela professora. Tudo será registrado e organizado no diário de campo.

ANEXO IV - ELABORAÇÃO E CONFECÇÃO DOS DIÁRIOS

Figura - Estudante recortando trabalho na fase os textos



Fonte: Foto de Fernanda Müller, out 2017.

Figura - Estudante admira seu de montagem do diário



Fonte: Foto de Fernanda Müller, out 2017.

Figura - Alunos recortando e colando



Fonte: Foto de Fernanda Müller, out 2017.

Figura - Alunos recortando, desenhando, configurando seu diário.



Fonte: Foto de Fernanda Müller, out 2017.

Figura - Professora pesquisadora ensinando a configurar o texto em colunas



Fonte: Foto de Fernanda Müller, out 2017.

Figura - Professora pesquisadora, segunda professora, alunos e seus diários



Fonte: Foto de Fernanda Müller, out 2017

ANEXO V - CAPAS DOS DIÁRIOS DE LEITURA

Figura - Capa dos diários de leitura



Fonte: Foto de Karin Milena de Medeiros Kersbaum, dez 2017.

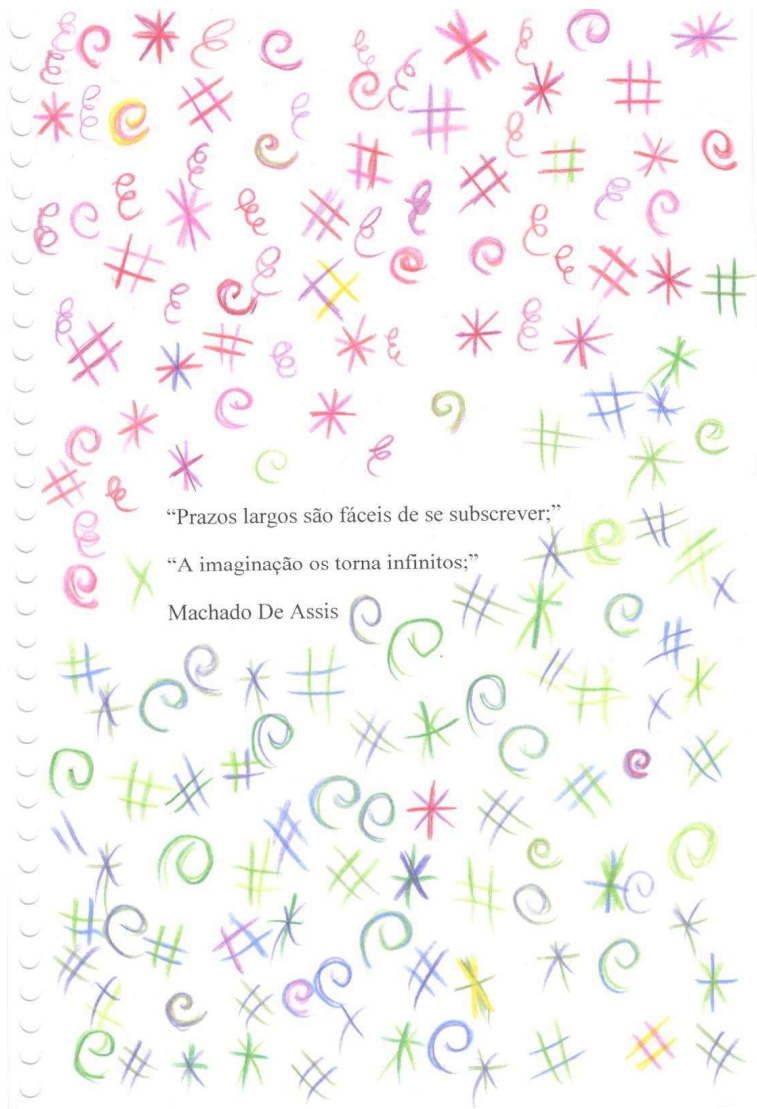
ANEXO VI - EXEMPLO 1 – DIÁRIO DE LEITURA



Introdução

O texto a seguir relata as memórias de leitura de um aluno do nono ano, comparando com histórias no sentido figurado e, posteriormente, no literal, narrando os altos e baixos de sua vida acadêmica.





"Prazos largos são fáceis de se subscrever;"

"A imaginação os torna infinitos;"

Machado De Assis

Desde O Início

Antes mesmo de aprender a andar, eu me locomovia até a estante de livros e comcomia alguns deles, dos livros infantis que minha mãe me comprava, os que eu não destruía, ela lia para mim, logo após eu repetia a historia que ela me contara como se fosse eu quem estivesse lendo. Sempre me recordo desse com a leitura, minha mãe sempre me incentivara à ler e eu queria ler para mim este viria a ser o meu “esporte”, isso porque para mim ler é o esporte dos inteligentes, eu queria ser inteligente e sim, queria crescer e finalmente ver meu reflexo no espelho do banheiro.

Lembro-me de certa vez em que faltou energia em casa, eu e minha mãe fomos para baixo da coberta e começamos a ler com uma lanterna, ficamos lá tanto tempo que a energia já havia voltado quando saímos.

Mas, quando aprendi a ler de verdade, o desafio cessou e junto pouco a pouco meu gosto pela leitura.



Oxitocina

Alguns anos depois, eu já estava no primeiro ano do ensino fundamental, lá conheci uma professora que viria a marcar minha vida para sempre. O nome dela era Irene, ela era minha professora para seis das nove matérias que eu tinha, ela ensinava a mim e a meus colegas de uma maneira divertida e produtiva. Ela era minha professora de língua portuguesa também, ela trabalhava várias poesias conosco, nós criávamos algumas e declamávamos outras.

Lembro-me da carteira com TNT azul e verde repleta de livros que ficavam atrás da sala, eu lia vários autores como Ruth Rocha e Ziraldo tais como: “A Sombra”; “O Joelho Juvenil”; “Os Dez Amiguinhos”; “O Ratinho E As Cores”; “Telefone Sem Fio”; “Um Amor De Família”, também me lembro de ler coleções como “Bichinho Da Maça”.

Minha leitura nessa época estava em seu ápice, como se eu estivesse no topo da montanha mais alta e bela com a melhor vista possível, porém tudo o que eu queria era ler meu livro.

Quebrando A Rotina

Quando completei 10 anos, eu estava na quarta série, minha professora se aposentou, um homem veio para substituí-la e, pouco a pouco, as leituras viraram gramáticas e as poesias fora de hora tornaram a ser jogos com os brinquedos atrás da sala.

Consgo me lembrar de um dia onde minha antiga professora veio cuidar de nossa turma por um dia e também me lembro da cara feita por ela ao nos ver brincar com diversos jogos ao acabarmos nossas atividades. Olhando para trás agora entendo o que não pude entender na época, sua pequena turma estava deixando seu interesse nos estudos cair de suas mãos

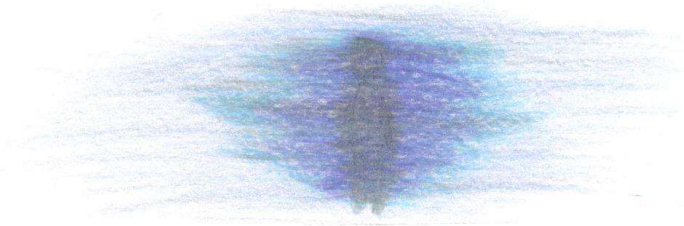
Assim, o monte mais belo no mundo tornou-se uma simples montanha em meio ao deserto que era minha leitura. O livro aos poucos perdeu o sentido e o soltei. Deixei conta de que estava perdido e comecei vagar perdido, sem o mínimo objetivo de vida.



De Relance

Foi nesse mesmo ano em que caí num abismo dessa montanha, e por mais curto que ele fosse o tornei grande com minha desesperança. No fundo do abismo pude ver uma mão tentando me puxar para fora, a mão de minha mãe, eu sabia que ela não iria conseguir e mesmo sem saber o porquê, tentei. Subi poucos centímetros, mas foi o suficiente, não para sair, mas sim para que eu pudesse ter um vislumbre e ver de relance minha vida fora dali, perceber que não se tratava do conteúdo que me passarem na escola ou os livros que leio em casa apenas sob pressão, dependia de mim sair do abismo.

Na quinta série, troquei novamente de professor, desta vez era uma mulher, ela era em poucas palavras-exigente. Sempre me considerei uma pessoa hiperativa. Por isso, nunca pude parar um instante sequer, ou então, fazer uma única coisa de cada vez, essa professora exigia completo silêncio, todos sentados de postura correta em suas carteiras e principalmente ninguém podia desenhar em suas aulas. Acho que esse foi meu gostinho da ditadura militar. Não saímos da gramática naquele ano.

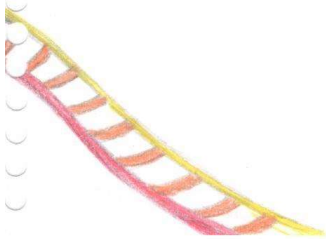


Em casa, nesse mesmo ano, li Bat Pat; um livro de investigação voltado ao público infantil; além de Scoob Doo; outro livro de investigação, mas nesse algumas das palavras foram substituídas por figuras e eu precisava adivinhar do que se tratavam; Esses livros que li pelo incentivo de minha mãe e foram como o começo de minha vida com literatura, com um caminho a seguir.

Montanha Russa

Todos nós sabemos que as montanhas russas sobem para cair e cai para subir, essa é a graça que possuem, a emoção, a angústia e o medo. Assim é a nossa vida, quanto mais estável mais sem graça ela se torna nos deixando sempre com aquele desejo inquietante de quebrar a rotina.

Foi assim comigo e com os livros no sexto e no sétimo ano, além do enorme tempo que levava para ler um livro ficava o dobro desse tempo sem ler nada, posso me lembrar de alguns deles, como “O mistério dos sete relógios”, “Noite sem fim”, “Os contos de Beedle o bardo”, eu também lera alguns contos presentes nos livros didáticos durante as aulas de língua portuguesa.



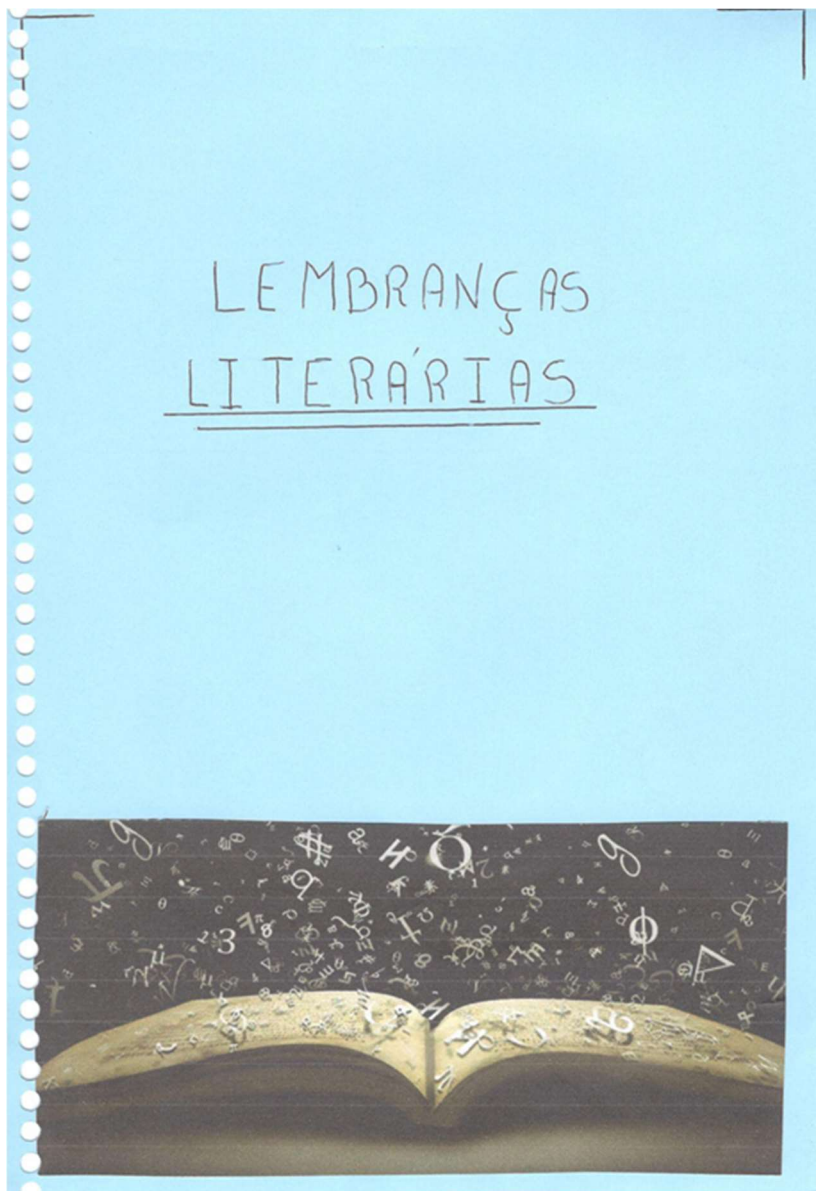
Adrenalina Literária

Em geral, não li muito no oitavo ano, os contos no livro didático passou a ser aula de leitura, poderíamos ler qualquer livro que quiséssemos a apresentá-lo após acabar. Escolhi “O menino do pijama listrado” levei cerca de seis meses para lê-lo, no começo ele parecia tedioso e repetitivo, uma vez que no fim eu não conseguia parar de ler.

Ele não foi o melhor livro nem o primeiro, mas foi como se fosse os dois, quando acabei de ler me sentia como se pudesse ler um dicionário, foi como uma injeção de adrenalina, de incentivo, eu queria ler cada vez mais e mais a sensação parecia incansável, tanto que, agora estou no nono ano, li cerca de quatro livros em torno de trezentas páginas cada um e não pretendo parar, a montanha russa subira tão alto que até mesmo as descidas não me deixam mais para baixo.



ANEXO VII - EXEMPLO 2 – DIÁRIO DE LEITURA



SUMÁRIO:

Apresentação.....	02
Os primeiros livros lidos ninguém esquece.....	03
Quando conheci o mundo de Ziraldo.....	04
Quero outros livros!.....	05
OK, irei ler, mas sei que não irei gostar.....	06
Quero conhecer mais sobre John Green.....	07
O novo mundo de America.....	09
Quando minha vida literária decaiu.....	11

"A leitura é uma fonte inesgotável de prazer"

-Carlos Drumond de Andrade

Os primeiros livros lidos ninguém esquece

Comecei a ler entre os 5 e/ou 6 anos, quando ainda estava no pré II. Lembro-me bem deste ano. Minha professora chamava-se Isolete e até hoje ainda lhe vejo com frequência .

Minha mãe é professora de séries iniciais e acho que talvez isso tenha contribuído para que eu aprendesse a ler mais cedo, pois desde muito nova comprava coleções de livros infantis e continua até hoje me incentivando muito a ler.

Lembro-me de poucos livros que li nesta época, mas os que com certeza foram os mais importantes e os que mais tenho recordações são: “O Sol” e “A tartaruga Tatiana” – este último ganhei de minha professora, no pré mesmo e li tantas vezes que cheguei a decorar o que estava escrito em cada página (OK, não eram muitas páginas, talvez umas 5).

Quando conheci o mundo de Ziraldo

Na segunda série, minha professora montou uma espécie de mini biblioteca no fundo de nossa sala: eram duas carteiras cobertas por com TNT verde e azul, onde colocávamos os livros que podíamos ler sempre que acabávamos as atividades, porém a professora que se chamava Irene sempre lia alguns desses livros para a turma. Normalmente eram livros de coleções como Ziraldo e Monteiro Lobato.

Recordo-me bem de ter lido naquele ano o livro “Um bichinho na linha”, que fazia parte de uma dessas coleções que mencionei. Este livro contava a história de uma minhoquinha que não conhecia formas geométricas e nem linhas, mas aos poucos ela foi descobrindo cada linha que existia: curva, reta...

Então o bichinho observava que essas linhas formavam formas geométricas e eu acabava ficando fascinada e o lendo diversas vezes, pois aprendia também. O fato de o livro ser bastante ilustrado prendia ainda mais minha atenção.

Naquela série li também “O gato xadrez”, que trazia frases como “era uma vez um gato xadrez, caiu da janela e foi só uma vez”, “era uma vez um gato amarelo, esqueceu de comer e ficou meio magrelo”. Este foi o livro que mais adorei ler pois foi na época em que estávamos aprendendo a escrever poesias e com ele conhecia novas rimas, muito divertidas. Além disso, podíamos nos basear na história do gato xadrez para criar nossas próprias histórias.

Quero outros livros!

Comecei a ler livros mais grossos quando estava entre a quinta e sexta série, quando minha mãe comprou o meu primeiro livro de "Diário de um banana".

A partir daí apaixonei-me pela história do menino que possuía em sua vida uma série de acontecimentos que pareciam fazer de sua vida um inferno. Porém, ele sempre dava um jeito de resolvê-los de uma forma divertida e acho que às vezes é disso que precisamos em nossas vidas também: tentar resolver nossos problemas de uma forma divertida, pois assim eles deixaram de ser problemas e virarão diversão.

Eu podia passa horas e horas lendo que nunca me cansara. Sempre desejava ler a coleção inteira, porém, li somente uns 4 ou 5 livros dessa série e acabei meio saturada da história, guardei os livros na estante de meu armário e nunca mais os peguei.

Ok irei ler, mas sei que não irei gostar.

No fim da sexta série minha prima, que é uns três anos mais velha que eu, começou a ler "A Culpa é das estrelas" e me indicou, disse que estava gostando muito e que eu adoraria também. Não estava muito confiante disso, mas acabei aceitando.

Minha prima emprestou-me o seu livro quando acabou de ler e em uma noite, onde meus pais não estavam em casa devido alguns compromissos e acabei ficando sozinha, comecei a ler.

Já nas primeiras páginas percebi que adoraria o livro completo. Naquela mesma noite fiquei até madrugada lendo e o acabei naquela mesma semana. Foi o primeiro livro que me emocionei com o final, eu não conseguia compreender que um dos principais personagens havia morrido. Além disso, a história em si era muito emocionante. Aprendi então que nem todos os livros que eu lesse teriam o final que eu esperava.

Acabei apaixonada pelo autor e por suas obras literárias, passei a querer conhecer mais sobre ele e sobre seus livros.

Quero conhecer mais sobre John Green

Minha ex-professora de geografia de 2016 (que lecionava para mim quando eu estava na sétima série) me apresentou outros livros de John Green, o autor de “A Culpa é das estrelas” que eu tanto havia gostado.

Ela havia comprado diversos livros desse mesmo autor e então me ofereceu emprestado para que eu pudesse ler. E eu óbvio que aceitei.

Li então “Quem é você Alasca?” que contava a história de um garoto que havia ido para a universidade para estudar. Lá ele conheceu uma garota chamada Alasca e após Alasca se envolver em um acidente e vir a falecer, o garoto descobre que não conhecia a amiga tão bem como pensava.

Isso acontece conosco na vida real também, pois muitas vezes achamos que conhecemos as pessoas que estão ao nosso redor, mas depois descobrimos que elas não eram exatamente quem pensávamos.

Naquele mesmo ano, minha ex-professora de português que se chama Thaís, acabou se mudando para outra cidade e então tivemos uma nova professora, chamada Djeniffer. Porém, com ambas não tínhamos um tempo ou uma aula reservada para lermos nossos livros, então eu acabava lendo nas horas vagas que tinha fora da escola.

Depois de “Quem é você Alasca?” comecei a ler “Cidade de Papel” nas férias de verão. O autor era o mesmo dos livros que eu havia lido anteriormente e a história era sobre Quentin, um garoto que durante o ensino médio reaproximou-se de sua amiga da infância, chamada Margo. Após ficarem novamente próximos e mais amigos do que nunca, Margo pediu a “Q”, como Quentin também era chamado, para que lhe ajudasse a se vingar de seus amigos que de certa forma, haviam lhe traído.

Em uma noite então, os dois saem escondidos e literalmente vingam Margo. Chegam a raspar a sobrancelha de um de seus amigos. Os dois

ficam até tarde da noite juntos e no outro dia, “Q” descobre que Margo havia desaparecido, mais especificadamente, fugido.

O amigo preocupado vai então a sua procura, para entender o motivo que a levou fazer isso.

Este foi um dos livros que mais adorei ler, principalmente quando Margo disse:

“-Eis o que não é bonito em tudo isso: daqui não se vê a poeira ou a tinta rachando ou sei lá o quê, mas dá para ver o que este lugar é de verdade. Dá para ver o quanto é falso. Não é nem consistente o suficiente para ser feito de plástico. É uma cidade de papel. Quer dizer, olhe só para ela, Q: olhe para todas aquelas ruas sem saída, aquelas ruas que dão a volta em si mesmas, todas aquelas casas construídas para virem abaixo. Todas aquelas pessoas de papel vivendo suas vidas em casas de papel, queimando o futuro para se manterem aquecidas. Todas as crianças de papel bebendo a cerveja que algum vagabundo comprou para elas na loja de papel da esquina. Todos idiotizados com a obsessão por possuir coisas. Todas as coisas finas e frágeis como papel. E todas as pessoas também. Vivi aqui durante dezoito anos e nunca encontrei ninguém que se importasse realmente com qualquer coisa.” (Página 68)

Essa fala me deixou bastante pensativa, pois realmente às vezes vivemos em um mundo inteiro de papel, onde até as pessoas são de papel: falsas, que muitas vezes importam-se somente consigo mesmo, sendo egoístas e não se importando tanto assim com os outros como fingem se importar.

O novo mundo de América Singer!

Na oitava série, minha ex-professora de português chamada Natane, cedia uma de suas aulas semanais para que pudéssemos ler nossos livros. No fim de cada bimestre, deveríamos contar sobre o que havíamos lido para a turma inteira.

Naquele ano comecei a ler uma saga de livros chamada “A Seleção”. Eram livros que eu passava horas e horas lendo, sem nunca me cansar. Muitas noites minha mãe ia ao meu quarto pedir para que eu fosse dormir e continuasse a ler no dia seguinte, pois caso contrário eu iria dormir quase sempre muito tarde.

O livro contava a história de América Singer, uma garota de 16 anos que vivia em uma província norte-americana chamada Illéa. Naquele período, a sociedade era dividida em castas: quanto maior o número da casta, mais pobre a família era. Por sua vez, Meri, como também era chamada pertencia a casta cinco.

Devido as péssimas condições financeiras de sua família, a mãe de América obriga sua filha a se inscrever em um concurso, onde as selecionadas competiriam pela mão do príncipe, Maxon Shreve, o herdeiro do trono de Illéa.

Mesmo contra sua vontade, Meri é uma das selecionadas e junto com outras 34 garotas acaba indo para o palácio. Ela sempre pensou que permaneceria na competição somente pelo dinheiro que sua família receberia por sua participação durante a seleção, porém a jovem acaba se apaixonando por Maxon e descobre que seu amor era recíproco.

A jovem então passa a participar literalmente da competição, agora com o objetivo de conquistar a mão do príncipe.

Sempre que estou lendo algum livro, me imagino no lugar do personagem e neste caso, acho que seria extremamente contra competir pela mão de uma pessoa obrigada por minha mãe, sabendo que não a

amo e que talvez ela não me ame também. Porém, Meri teve sorte de descobrir que seu verdadeiro amor era o herdeiro de sua província.

Quando minha vida literária decaiu

Hoje estou no nono ano e infelizmente não leio mais com a mesma frequência que antigamente, mas acho que todos nós temos uma fase em que deixamos a leitura um pouco de lado e acabamos dando prioridade para outros assuntos, mesmo que talvez tenham pouca importância. Só não esperava que a minha chegasse agora.

Mesmo assim, ainda leio com certa frequência, não como antes, mas estou sempre lendo algum livro.

Minha professora de português cede também uma aula por semana para a leitura, mas nas últimas semanas, devido à produção desta "Memória de leitura" acabamos deixando um pouco aquelas aulas de leitura de lado para escrever. Confesso que não foi tão fácil relembrar estas memórias como eu imaginava, mas tudo bem. Realmente foi divertido recordar sobre os livros e professores da infância.

No início deste ano, 2017, acabei de ler a coleção completa de "A Seleção", e por sugestão de minha professora comecei a ler Dom Casmurro, do famoso escritor Machado de Assis. Acho que minha professora sempre teve o sonho de que algum de seus alunos lesse alguma obra literária de Machado de Assis, mas eu acabei desistindo logo na primeira página (e acho que vai demorar para ela realizar este sonho).

Posso dizer que julguei sim o livro pela capa, mas ainda acredito que um dia lerei um de seus livros.

Atualmente estou lendo "A garota no trem", devido ter visto uma propaganda do filme que foi originado por este livro. Ainda não o finalizei, mas estou quase lá.

O livro é dividido em três narrações feitas por personagens diferentes da história: Anna, Megan e Rachel, a principal.

Rachel observava todos os dias da janela de um trem a vida de um casal, Megan e Scott. Rachel descobre que Megan frequentemente traía seu marido e após alguns dias descobre também que Megan desapareceu e

vai à delegacia contar tudo o que sabe e viu, na intenção de ajudar a encontrá-la.

Uma das partes que mais me chamou atenção foi o fato de Megan e seu marido Scott, sempre parecerem felizes para Rachel. Eles eram o casal perfeito que ela sempre sonhou em ser também com seu ex-marido.

Mas Rachel descobre que a vida do casal é muito diferente do que ela havia imaginado, há brigas, traições, mentiras...

Isso acontece na vida real também, pois às vezes achamos que a vida das outras pessoas são perfeitas, que elas não possuem problemas. Mas pensamos isso porque não conhecemos as pessoas tão bem assim, pois todos nós temos algum problema em nossas vidas.

Tenho uma paixão enorme pela literatura e espero que com o passar do tempo essa vontade de ler só aumente.